رفاد
REFAAD

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

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

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المجلد الخامس عشر- العدد الأول، شباط 2026

رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري، جامعة نزوى- عُمان

فريق التحرير

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

الهيئة الاستشارية

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

هيئة التحرير

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

التعريف بالمجلة

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

أهداف المجلة:

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

عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

Refaad for Studies and Research

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

Tel: +962-27279055

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

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

قواعد النشر

أولاً: تسليم الورقة البحثية:

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

ثانياً: المراجعة:

1. الفحص الأولي:

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

2. التحكيم:

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

3. إجراء التعديلات:

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

4. القبول والرفض:

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

ثالثاً: القواعد الشكلية:

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

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	درجة استخدام مدير المدرسة للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس	1
2	دور قادة المدارس بالمدينة المنورة في تحقيق الهدف الرابع لأهداف التنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030	16
3	درجة ممارسة القيادة التكيفية وعلاقتها بالتألق التنظيمي في المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان	36
4	فعالية تقنية EMDR في التخفيف من أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى المراهقين النازحين في لبنان	53
5	دور علاقة المعلم بالطالب في تعزيز دافعية الطلبة	61
6	تحديات الاعتــماد المدرسي بمدارس التعليم العام في محافظــة الخـبر	72
7	المخاوف الشائعة لدى الأطفال في مرحلة التعليم المبكر	97
8	تجربة الشعور بالوحدة والعزلة لدى كبار السن في الوسط العربي القروي بفلسطين 1948	108
9	بناء المنهج الإسلامي للمرحلة الثانوية في ضوء القيم الأسرية والاجتماعية: رؤية تطويرية	119
10	The Various Activities Effectiveness in Developing Language Skills for Children with Apraxia	128
11	The Effectiveness of STEAM Activities in Developing an Understanding of the Properties of Multiplication for the Third Grade of Primary School: An Action Research Study	142

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

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

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

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

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

الأبحاث

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 1, 2026, pp. 1 - 15
www.refaad.com

The Degree to Which the Principal Uses Digital Technology and Artificial Intelligence in Palestinian Government Schools in the South Nablus Directorate of Education

درجة استخدام مدير المدرسة للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس

Afnan N. Darwazeh[1*], Esraa Khalil Abu Leifa[2], Inshrah Omar Emran[3]

[1] Professor of Education Science, Design, Development, and valuation, Department of Teaching Methods, College of Educational Sciences and Graduate Studies, An-Najah National University, Palestine.

[2,3] PhD Student in the Teaching and Learning Program, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Palestine.

* Corresponding Author: Afnan Darwazeh (afnandarwazeh@yahoo.com)

أفنان نظير دروزه[1*]، إسراء خليل أبو ليفة[2]، إنشراح عمر عمران[3]

[1] أستاذة علم التعليم: تصميمه، وتطويره، وتقويمه- قسم أساليب التدريس والدراسات العليا- كلية العلوم التربوية- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.

[3,2] طالبة دكتوراة في برنامج التعلم والتعليم- كلية الدراسات العليا- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.

*الباحث المراسل: أفنان دروزه (afnandarwazeh@yahoo.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/8/13	2025/9/15	2025/10/9

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.1

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the degree to which the principal uses digital technology and artificial intelligence (AI) in Palestinian Government Schools in the Directorate of Education, South Nablus. It also aimed to see whether the principal's usages are affected by other related factors.

Methods: The study adopted the descriptive-analytical approach to determine the mean percentage of school principals' use of technology and artificial intelligence. It also employed a qualitative approach to analyze the participants' responses. The study was conducted on a simple random sample drawn from the target population, consisting of (47) participants.

Results: The results revealed that school principals use digital technology and artificial intelligence to a high degree, with no statistically significant differences between the two domains, along with other related findings.

Conclusions: The study presented several recommendations, including the allocation of specific annual budgets within the Ministry's strategic plan to equip public schools in South Nablus with modern computers and smart boards, and to connect them to high-speed internet networks, along with periodic monitoring to ensure their technical readiness and operational efficiency.

Keywords: *school's principal; digital technology; artificial intelligent; Palestinian government schools.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام مدير المدرسة للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس، وفيما إذا كان هذا الاستخدام يتأثر بعوامل ذات علاقة.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لتحديد متوسط النسبة المئوية لممارسة مدير المدرسة للتكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، واعتمدت أيضًا المنهج النوعي لتحليل إجابة العينة، وطبقت على عينة عشوائية بسيطة من المجتمع الأصل بلغت (47) فردًا.

النتائج: أظهرت النتائج أن المدير يستخدم التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي بدرجة كبيرة، دون وجود فرق إحصائي بين هذين المجالين. وغيرها من النتائج.

الخلاصة: قدمت الدراسة بعض التوصيات منها تخصيص موازنات سنوية محددة ضمن خطة الوزارة لتزويد المدارس الحكومية في جنوب نابلس بأجهزة حاسوب حديثة، وألواح ذكية، وربطها بشبكة إنترنت فائق السرعة، مع متابعة دورية لضمان جاهزيتها الفنية.

الكلمات المفتاحية: *مدير المدرسة؛ التكنولوجيا الرقمية؛ الذكاء الاصطناعي؛ المدارس الحكومية الفلسطينية.*

الاستشهاد

Citation

دروزة، أفنان، وآخرون. (2026). درجة استخدام مدير المدرسة للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (1)، 1- 15.

Darwazeh, A. N., et al. (2026). The Degree to Which the Principal Uses Digital Technology and Artificial Intelligence in Palestinian Government Schools in the South Nablus Directorate of Education. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(1), 1-15. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.1 [In Arabic]

المقدمة:

لا شك أن العالم يشهد تطورًا تكنولوجيًا سريعًا في مجال العلم والمعرفة سواء في الطب، أو الصناعة، أو الزراعة، أو الهندسية، أو الاقتصاد، أو السياسة، أو الاجتماع، أو البحوث العلمية، أو التعليم...الخ من المجالات. ولعل مجال التعليم يعد من أهم المجالات الذي يجب أن يواكب هذا التطور التقني المتسارع، سيما وأنه المسؤول المباشر عن تعليم الإنسان وتربيته، وبناء عقله وشخصيته حتى يكون فردًا مفكرًا متعلمًا مبتكرًا ماهرًا ومبدعًا في حياته المستقبلية، قادرًا على اللحاق بركب التطور في أي تخصص يتخصص فيه؛ مما يستلزم من المسؤولين في قطاع التربية والتعليم دمج التكنولوجيا الرقمية في مؤسساتهم التربوية ومناهجهم التعليمية وأساليبهم التدريسية من مثل استخدام الحاسوب، والإنترنت، واللوحات الذكية، والبرمجيات التعليمية، والمنصات الرقمية، ومنصات التواصل الاجتماعي. إلى جانب توظيف الذكاء الاصطناعي في تصميم نظم تعليمية تعلمية قادرة على محاكاة العقل البشري في تخزين المعلومات وفهمها، وتحليلها، وتنظيمها، وإدراك العلاقات بينها، واستنتاج القواعد والقوانين، واتخاذ القرارات المتعلقة بها، ومن ثم قدرته على الإجابة عن أي سؤال يتعلق بأداء الطلبة، وتحصيلهم، وتقييمهم، وتوفير التغذية الراجعة لهم، واختيار أفضلهم للدراسة المستقبلية أو التعيين في الوظائف المختلفة بعد التخرج... الخ من استخدامات التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في مجال التعليم (Shaqra, 2023). وهذا ما أكده كثير من التربويين أمثال القحطاني (2024)، (Mokhtar, 2022)، وكرزون (2025)، ولاوان وآخرون (Lawan et al. 2023) على أن التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي يجب أن يدمجا في العملية التعليمية؛ وذلك لما يوفرانه من بيئة تعليمية تعلمية مشوقة ومبتكرة من شأنها أن تعمل على تحسين أداء العاملين في المدرسة من المدير والمعلم والطالب وأي موظف فيها، والارتقاء بأدائهم إلى أعلى مستويات الجودة والنوعية (أبو ريشة، 2025).

ولما كانت المدارس من صف (k-12) هي التي تقع عليها مسؤولية تربية النشء وتعليمه، وإكسابه المهارات الأساسية التي اللازمة لتعلمه اللاحق كاللغة، والرياضيات، والعلوم، فقد أضحى استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي من أهم الأمور التي تعمل على تحسين التعلم ورفع مستوى تحصيل الطالب، وتزويده بالمهارات المعرفية والتقنية المختلفة اللازمة لحياته المستقبلية والمهينة، ومن ثم تحقيقه الأهداف التعليمية التعلمية على أفضل وجه وأكمله، وخاصة في هذا العصر التقني الذي تتسارع فيه عجلة التطور والاختراعات يومًا بعد يوم. ولما كان مدير المدرسة هو المسؤول المباشر عن المدرسة، وتطوير أعضاء الهيئة التدريسية والعاملي فيها، كان لزامًا عليه دعمهم في استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي كلما كان ذلك ضروريًا، سواء في تحليل البيانات المتعلقة بأداء الطلبة، وتحصيلهم الدراسي، وملائمة محتوى المنهاج الدراسي وتكييفه لحاجاتهم، واختبارهم إلكترونيًا، وتقييم علاماتهم، واتخاذ القرارات اللازمة المتعلقة بتقدمهم ونجاحهم (Nandhini et al, 2022)، وذلك بهدف الارتقاء بالمدرسة والعملية التعليمية بعامة، ومن ثم تحقيق الأهداف المنشودة وفق ما تسعى لها وزارة التربية والتعليم (المقاطي، 2025).

إن دور المدير هذا المتعلق باستخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في مدرسته يتطلب منه أن يكون مطلعًا على التطورات التقنية والأدوات الحديثة، ومن ثم ضرورة وضع رؤية استراتيجية تعليمية واضحة تدمج التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، كتنظيم ورش تدريبية للمعلمين، وعقد لقاءات إرشادية توجيهيه، وتشجيعهم على استخدام التكنولوجيا الرقيمة والذكاء الاصطناعي في التدريس، وتبني أساليب تدريسية وتقويمية حديثة تجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني (Rienties et al. 2024). ولما كان مدير المدرسة، من ناحية أخرى، هو القائد التربوي الأول المسؤول عن ضبط سير العملية التعليمية في المدرسة، فإن هذه المسؤولية تتعاظم في ظل هذا العصر التقني المتطور، مما يحتّم عليه استخدام التكنولوجيا في عمله الإداري وتوظيف الذكاء الاصطناعي بمختلف جوانبه؛ وذلك لإحداث التغيير والتطوير في مدرسته، واتخاذ القرارات الإدارية التي تعزز ثقافة التعلم والاطلاع والابتكار والابداع وحل المشكلات، وذلك عن طريق خلق بيئة مدرسية فاعلة تتبنى هذه التقنيات وتوظيفها في تطوير أداء المعلمين ومهاراتهم المهنية، وأساليبهم التدريسية، وأساليبهم التقويمية، واستخدامها في تنظيم الأنشطة التربوية لإثراء تعلم الطلبة والاطلاع على سير تقدمهم الدراسي وتحسينه (Douse, 2024). كل ذلك من أجل أن يجعل من مدرسته مدرسة ناجحة قادرة على تخريج طلبة مفكرين متعلمين ماهرين مواكبين لروح العصر في العلم والمعرفة والتكنولوجيا والذكاء الاصطناعي (عطون، 2025؛ القحطاني، 2024؛ Ferikoglu & Akgun, 2022)، وخاصة أن التكنولوجيا لم تعد ترفا في هذا العصر، أو مجرد وسيلة تعليمية مساعدة، وإنما أصبحت جزءًا أساسيًا في البنية التحتية للمدرسة، وعنصرًا مهمًا في تحسين عمليتي التعلم والتعليم والارتقاء بهما إلى أعلى مستويات الجودة والنوعية. من هنا فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن مدى ممارسة مدير المدرسة في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية جنوب نابلس لدوره في استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في مدرسته.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من التطورات السريعة التي تحدث في مجال التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي، وعلى الرغم من التوجه العالمي نحو توظيفهما في قطاع التعليم، إلا أنه ما زال هناك تحديات كبيرة تواجه المسؤولين الإداريين وخاصة مدراء المدارس، في دمج التكنولوجيا الرقمية في بنيتها التحتية، حيث أن مدراء المدارس ما زال استخدامهم لها محدودًا، وما زالوا غير قادرين على مواجهة التحديات التي تحدّ من فعالية استخدامها، حيث بينت بعض الدراسات (عطون، 2015؛ العبابنة، 2024؛ الفرجات، 2023) أنه ما زال هناك فجوة بين الإمكانات المتاحة لهذه التقنيات داخل المدارس، والتطبيق الفعلي لها. ناهيك عن النقص الموجود في الدراسات العربية والمحلية الفلسطينية المتعلقة بدور مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في مدرسته.

من هنا، جاءت هذه الدراسة للتحقق عن دور مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس، ومن ثم التعرف على التحديات التي تواجهه في استخدامها؛ وذلك بهدف تطوير أدائه من ناحية، ورفع مستوى العملية التعليمية في مدرسته بما يواكب وروح العصر التقني المتطور السريع من ناحية أخرى.

أسئلة الدراسة:

انسجامًا مع مشكلة الدراسة، فالدارسة تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة استخدام مدير المدرسة للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس؟
- ما أعلى 15% من الممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة في استخدام للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي، وما أدنى 15% من هذه الممارسات؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) بين استخدام مدير المدرسة لمجال التكنولوجيا الرقيمة، ومجال توظيف الذكاء الاصطناعي؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال استخدام المدير للتكنولوجيا الرقمية وتوظيف الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، ومستوى الشهادة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، وعدد الدورات في الإدارة المدرسية، وعدد الدورات في مجال التكنولوجيا، وعدد الدورات في مجال الذكاء الاصطناعي؟
- ما أبرز التحديات التي تواجه مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا الرقمية وتوظيف الذكاء الاصطناعي في مدرسته على أرض الواقع؟

فرضيات الدراسة:

انطلاقًا من أسئلة الدراسة، حاولت الباحثة فحص الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) بين استخدام المدير لمجال التكنولوجيا الرقمية، ومجال توظيف الذكاء الاصطناعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام المدير للتكنولوجيا الرقمية وتوظيف الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، ومستوى الشهادة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، وعدد الدورات في الإدارة المدرسية، وعدد الدورات في استخدام التكنولوجيا، وعدد الدورات في الذكاء الاصطناعي.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالي:

- التعرف على درجة استخدام مدير المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس للتكنولوجيا الرقمية وتوظيف الذكاء الاصطناعي.
- التعرف فيما إذا كان مدير المدرسة يستخدم التكنولوجيا الرقمية في مدرسته بدرجة تختلف عن استخدامه للذكاء الاصطناعي.
- التعرف فيما إذا كانت درجة استخدام مدير المدرسة للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي تتأثر بجنسه، ومستوى شهادته الأكاديمية، وعدد سنوات خبرته في الإدارة المدرسية، وعدد الدورات التي التحق بها في الإدارة المدرسية، وعدد الدورات التي التحق بها في التكنولوجيا، وعدد الدورات التي التحق بها في الذكاء الاصطناعي.
- رصد أبرز التحديات التي تواجه مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي على أرض الواقع.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية، والتطبيقية:

الأهمية النظرية:

تتجلى أهمية الدراسة نظريًا في:

- تعزيز المعرفة حول دور مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي.
- إلقاء الضوء على موضوع حديث لم يُبحث بشكل كافٍ في المدارس الحكومية الفلسطينية والمتعلق بدور مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي.
- توفير فهم أعمق لدور مدير المدرسة المتعلق باستخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في تعزيز العملية التعليمية في مدرسته وخاصة في ظل هذا العصر التقني المتسارع.

الأهمية التطبيقية:

تتجلى الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها تساعد على:

- الكشف عن الدرجة التي يستخدم بها مدير المدرسة للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي.

- الكشف عن التحديات التي تواجه مدير المدرسة في استخدامه التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي على أرض الواقع.
- رفع توصيات حول إمكانية مواجهة المدير للتحديات التي تعيق استخدام التكنولوجيا الرقيمة والذكاء الاصطناعي في مدرسته، وذلك بهدف تطوير أدائه وأداء أعضاء الهيئة التدريسية بما يواكب التطورات التقنية الذكية.

حدود الدراسة:

- الحد الزماني: أجريت هذه الدراسة في ،الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024-2025م.
- الحد المكاني: تقتصر هذه الدراسة على المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس.
- الحد البشري: تقتصر هذه الدراسة على مديري المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس.

مصطلحات الدراسة:

- **مدير المدرسة**

الموظف المسؤول عن ضبط سير العملية التعليمية في المدرسة وتنظيم شؤونها الإدارية والفنية والتطويرية، من خلال الإشراف والتوجيه والمتابعة لجميع أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة والموظفين بما يعمل على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية اتي تنشدها وزارة التربية والتعليم (الجيوسي، 2024).

- **التكنولوجيا الرقمية**

مجموعة من الأدوات، والأساليب، والأجهزة الإلكترونية، والتقنيات الحديثة، والوسائط الرقمية، والبرمجيات التعلمية، واللوحات الذكية والأنظمة الإلكترونية التي تطبق نظام الرمز الثنائي (0 و1) في تمثيلها للمعلومات ومعالجتها؛ مما يساعد على تجميع المعلومات، وتخزينها، ومعالجتها، والربط بينها، والقيام بالاستنتاجات بناء عليها، وابتكارها، والإحاطة بمدى واسع بالتطبيقات المتعلقة بالحواسيب، والبلفونات الذكية، امتدادا إلى الألعاب والإشارات الضوئية الذكية وغيرها من الأدوات التكنولوجية (Hard ware)، والبرامج المغذية لها (Sort ware) بهدف تحسين الأداء الإداري والتعليمي ورفع مستوى نوعيته وجودته. انظر أبو ريشة (2025)، وريتر وآخرون (Ritter et al, 2024)، وقاعدة الذكاء الاصطناعي (2025).

- **الذكاء الاصطناعي**

يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه فرع من فروع علم الحاسوب الذي يهتم بتطوير أنظمة قادرة على محاكاة الذكاء البشري والقيام بأعمال يقوم بها الإنسان من خلال استخدام الخوارزميات، والنماذج الذكية في جمع البيانات، وتحليلها، والربط بينها، والقيام بالاستنتاجات، وحل المشكلات، والإجابة عن التساؤلات، والقيام بالتقييمات، والحكم على أداء الأشخاص وكفاءاتهم، واتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بكفاءاتهم وعملهم، وتعيينهم، وترقيتهم، أو الاستغناء عنهم، وتقديم التوصيات والحلول في كثير من الأمور بطريقة مبتكرة تساعد الإنسان على حل مشاكله والإجابة عن تساؤلاته بأقل وقت وجهد وتكلفة ممكنة (Köken, & Dagal, 2024). علاوة على أن الذكاء الاصطناعي قادر على فهم اللغة، وترجمتها، وتعليمها، وتمييز الصوت، والصورة، والوجوه، والبصمات لتطبيقها في مواقف جديدة. كل ذلك بهدف تحسين الأداء أولا بأول، بدلا من اتباع تعليمات مبرمجة معدة مسبقا كما في التكنولوجيا الرقمية. انظر قاعدة الذكاء الاصطناعي (2025).

- **العملية التعليمية**

سلسلة من الأنشطة التعليمية يتفاعل فيها جميع أعضاء الهيئة التدريسية من المدير، والمعلم، والطالب، والمنهاج الدراسي، بهدف توصيل المعرفة، والتفاعل معها، ونقلها للأجيال اللاحقة، وتطبيقها في مواقف جديدة، وتنمية المهارات العملية الحياتية، مع تجسيد القيم والمبادئ والأخلاق والدين ومعايير المجتمع وثقافته، وذلك من خلال استخدام أساليب تربوية وتقنيات حديثة تعمل على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية المنشودة (دروزه، 2021؛ كروزون، 2025).

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عينة من الدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية مبوّبة وفق تاريخ نشرها من الأحدث إلى الأقل حداثة.

الدراسات العربية:

من الدراسات العربية التي تناولت دور مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي ونشرت خلال الخمس سنوات الأخيرة ما بين (2020 – 2025) متسلسلة من الأحدث إلى الأقل حداثة:

- **دراسة عطون (2025)** هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التي تتبعها مديرية التربية والتعليم في منطقة القدس في توجيه المدارس نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وذلك عن طريق إجراء مقابلات شبه منظمة شارك فيها (16) مربيًا من مختلف مستويات الإدارة التعليمية في القدس، بما فيهم مدير المديرية، ورؤساء الأقسام، والمشرفين التربويين، ومدراء المدارس والمعلمين؛ وذلك لتقييم الوضع الحالي وتقديم رؤية شاملة حول مدى استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في هذه المدينة. وباستخدام المنهج النوعي فقد توصلت الدراسة أن مديرية التربية والتعليم في القدس تواجه تحديات كبيرة أهمها ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين والإداريين في موضوع التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، وأن هناك حاجة ملحة لتحسين البنية التحتية التكنولوجية في المدارس، وأهمية اعتماد المدارس على المبادرات الفردية في تطبيق الذكاء الاصطناعي، وضرورة وجود

آليات تحفيزية ومتابعة لضمان إكساب المعلمين والإداريين للمهارات التكنولوجية. وخرجت الدراسة بتوصيات كان أهمها ضرورة وضع أهداف قصيرة وطويلة الأمد، لتحسين البنية التحتية التكنولوجية الرقمية في المدارس؛ وتطوير المهارات التعليمية المتخصصة في تقنيات الذكاء الاصطناعي؛ وتنظيم ورش عمل وبرامج تأهيلية تستهدف تطوير المهارات التكنولوجية للمعلمين والإداريين لدمج الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

- **وفي دراسة أخرى عبابنة (2024)** حاول فيها التعرف على درجة توظيف مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد في الأردن آليات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين. ولتحقيق هذا الهدف طبق الباحث استبانة على عينة عشوائية من مدراء ومعلمي المدارس بلغت (413) منهم (54) مديرا ومديرة، و (359) معلمًا ومعلمة. وباستخدام المنهج الوصفيّ والتحليلي فقد توصل إلى أنّ درجة توظيف مديري المدارس الحكوميّة في "لواء بني عبيد" لآليّات الذّكاء الاصطناعي كانت متوسطة؛ وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية كانت تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ومتغير المسمى لوظيفي ولصالح مديري المدارس، ومتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة شهادة البكالوريوس أولًا، يليهم حملة شهادة الدكتوراة، وآخرهم حملة شهادة الماجستير. كما وجد فروقًا ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة في سلك التربية والتعليم ولصالح فئة السنة إلى الخمس سنوات. وأوصت الدراسة بناء على هذه النتائج على أهمية رفع مقدرة الطاقم المدرسي من مدراء ومعلمين وطلبة في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، مع أهمية تحسين البنية التحتية التكنولوجية للمدرسة.
- **دراسة البحيري والعلياني (2024)** هدفت إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وآليات تطويره في إدارة مدارس التعليم العام بمحافظة "بيشة" في السعودية. وقد استخدما لهذا الغرض استبانة طبقت على عينة عشوائية بلغت (608) فردًا بواقع (162) مديرة، و(83) وكيل عام، و(363) معلمة. وباستخدام المنهج الوصفي والتحليلي، فقد توصلا إلى أن درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات التواصل الاجتماعي، وعملية التوجيه، وعملية اتخاذ القرار في إدارة مدارس التعليم العام بمحافظة بيشة جاءت متوسطة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستخدام في هذه المجالات: التواصل، والتوجيه، واتخاذ القرار. كما لم يجدا فرقًا له دلالة إحصائية باعتبار متغير المسمى الوظيفي، ولا مستوى المرحلة التعليمية. وبناء على هذه النتائج فقد خرجا بتوصية أكدا فيها على ضرورة وضع خطة طويلة الأمد لتحديد المتطلبات البشرية والمالية والتقنية اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة مدارس التعليم العام في محافظة بيشة.
- **وهناك دراسة أخرى قامت (الجيوسي (2024)** هدفت إلى التعرف على مهارات القيادة المستقبلية للمدراء المدارس المهنية في مدارس التعليم والتدريب المهني في فلسطين وعلاقتها باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر معلمي هذه المدارس. ولتحقيق هذا الهدف عمدت الباحثة إلى بناء استبانة تكونت من (55) فقرة عكست أهداف الدراسة، وطبقتها على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات مدارس التعليم والتدريب المهني الحكومي في فلسطين بلغت (556). وباستخدام المنهج الوصفي والتحليلي، فقد توصلت الباحثة إلى وجود علاقة إيجابية طردية ذات دلالة إحصائية بين امتلاك مديري مدارس التعليم والتدريب المهني لمهارات القيادة المستقبلية وبين استخدامهم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارسهم كما يراها المعلمون. في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير جنس المستجيب، ولا مؤهله العلمي، ولا سنوات خبرته في سلك التربية والتعليم، ولا المنطقة التعليمية التي يعمل فيها، في حين ظهرت فروقات ذات دلالة إحصائية على متغير التدريب في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، حيث بينت أن المعلمين الذين تلقوا تدريبا في هذا المجال كان أداؤهم أفضل من الذين لم يتلقوا تدريبا. وأوصت الدراسة بناء على هذه النتائج بضرورة توجيه مديري المدارس لأن يعززوا استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في مدارسهم.
- **دراسة العدوان (2023)** فقد أجرت دراسة كان هدفها التعرف على المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية ومساعديهم بمديرية تربية لواء الجامعة في عمان، الأردن في ضوء مهارات التحول الرقمي بهدف تطويرها، واستخدمت الباحثة لهذا الغرض استبانة ووزعتها على عينة عشوائية تكونت من (214) من مديري المدارس الحكومية ومساعديهم في تربية لواء الجامعة. وباستخدام المنهج الوصفي، فقد بينت النتائج أهمية التحول الرقمي في زيادة المعرفة الإدارية والذاتية لمديري المدارس الحكومية ومساعديهم، وأهميته في صقل إمكاناتهم وقدراتهم وإمدادهم بأنماط إدارية جديدة مبنية على التكنولوجيا، مع ضرورة توفير المناخ الإبداعي اللازم والبيئة المحفزة من للمشاركة والتطوير واتخاذ القرار والتنمية المهنية المستدامة. وبناء على هذه النتائج، أوصت الباحثة بضرورة الاستفادة من تجارب المدارس الرائدة عالميًا في مجال استخدام التكنولوجيا الرقمية، مع الأخذ بعين الاعتبار ظروف المجتمع الأردني وواقعه، ومراعاة تطبيق ما يناسب عاداته وقيمه وثقافته، مع ضرورة عقد دورات تدريبية بشكل دوري تتعلق بالتكنولوجيا الرقمية والمهارات القيادية، سواء أكان قبل تعيينهم المديرين في المدراس، أو في أثناء الخدمة.
- **وفي دراسة للفرجات (2023)** هدفت إلى الكشف عن دور الإدارة المدرسية في توظيف تكنولوجيا التعليم في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمّان، استخدم فيها استبانة عكست هذا الهدف في ثلاثة مجالات: توظيف التكنولوجيا، وتوفير البنية التكنولوجية التحتية، وزيادة دافعية المعلمين، وطبقها على عينة عشوائية من (74) معلمًا ومعلمة من المدارس الخاصة في عمان. وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت النتائج أن درجة توظيف تكنولوجيا التعليم من قبل الإدارة المدرسية كانت متوسطة في جميع المجالات، ولم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وقد فُسرت هذه الدرجة المتوسطة من الممارسة بأن هناك ضعفا في البنية التحتية التكنولوجية، والتدريب على استخدامها، وغياب الكوادر الفنية المختصة.
- **وفي دراسة للحور اني ودروزه (2022)** حول تقييم مدير المدرسة للكفايات التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس في مدرسته، فقد استخدما لهذا الهدف عينة عشوائية من مديري المدراس الحكومية في محافظة نابلس بلغت (110): 64 مديرًا و (46) مديرة، طبقا عليهم استبانة قاست

الكفايات التدريسية، والتكنولوجية. وباستخدام المنهج الوصفي والتحليلي فقد أظهرت النتائج أن درجة توفر الكفايات التدريسية كانت جيدة، في حين أن درجة توفر الكفايات التكنولوجية كانت متوسطة، ولم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في تقييم المدير لكفايات أعضاء التدريس تعزى لجنسه، أو مؤهله العلمي، أو سنوات خبرته في سلك التربية والتعليم.

الدراسات الأجنبية:

من الدراسات الأجنبية ما قام به:

- **جالبان و باجا (Gulpan & Bajah, 2024)** حول التعرف على الريادة التكنولوجية لدى مدراء المدارس الثانوية الخاصة في ولاية باتنجاس في الفلبين في القرن الحادي والعشرين في ضوء عدة متغيرات: ثقافة العصر الرقمي، والرؤية المستقبلية، والتميز في الممارسة المهنية، والتطور في استخدام التكنولوجيا الرقمية، ومدى تطبيقها على أرض الواقع، والاستفادة منها في اتخاذ القرار، وصنع السياسات التربوية، وأهم القضايا المتعلقة بها، والتحديات التي تواجههم في استخدامها. ولتحقيق هذا الغرض، استخدم الباحثان استبانة ومقابلة طبقتا على عينة بلغت (110) مديرًا ومديرة في المدارس الخاصة في هذه الولاية في الفلبين. وباستخدام المنهج الوصفي، توصل الباحثان إلى أنه وعلى الرغم من أن درجة كفايات مدراء المدارس المتعلقة بالقيادة التقنية كانت متوسطة، إلا أنهم يوظفون تقنية المعلومات في صنع اتخاذ القرارات والسياسات التربوية، وبناء على ذلك فقد أوصيا بضرورة تحسين ممارسة مدراء المدارس للقيادة التقنية من خلال تطوير برنامج بناء القدرات في استخدام هذه التقنيات.
- **دراسة (Lindberg et al. 2023)** أجريت في السويد على مدراء المدارس الثانوية للتعرف على دور البلدية الاستراتيجي في تطوير الكفايات الرقمية للقادة ومدراء المدارس الثانوية فيها، وذلك من خلال وضعهم لبرنامج تطويري مدته أربع سنوات تم فيه جمع البيانات المتعلقة بالاستخدام المتطور لتكنولوجيا المعلومات. وبعد الانتهاء من البرنامج فقد أجريت مقابلة مع ثلاثة قادة استراتيجيين ومتخصصين في تكنولوجيا المعلومات يعملون في ثلاث مقاطعات سويدية مختلفة. وباستخدام المنهج النوعي فقد توصل الباحثون إلى أن المدراء أصبحوا بعد انتهاء هذا البرنامج مدراء استراتيجيين يتحلّون بكفايات عالية في فهم التكنولوجيا الرقمية واستخدامها في عملهم.
- **دراسة (Kuleto et al. 2022)** أجريت في صربيا هدفت إلى التحقق موقف معلمي مدارس صربيا تجاه إمكانية توظيف تطبيق الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (109) معلمًا ومعلمة سحبت من مجتمع أصل بلغ (8593) فردًا. وباستخدام المنهج النوعي أظهرت النتائج أنَّ مواقف معلمي مدارس صربيا تجاه إمكانية توظيف تطبيق الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية جاء بدرجة مرتفعة، حيث بينوا أن الذكاء الاصطناعي يوفر برنامجا يحلل البيانات، ويتخذ القرارات بناءً على البيانات بدلًا من الاعتماد فقط على المحللين البشريين، كما أنَّه يعدّ من الأهداف الأساسية لتحسين الجودة والكفاءة. وأوصت الدراسة بناء على ذلك بضرورة تقليص الساعات الحالية التي يخصصها المعلمون لإعداد المواد والأنشطة التعليمية والاستعاضة عنها باستخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي والتعرف على كثير من العمليات المتعلقة بالتعليم عن طريق الميكرفون الصوتي في الحاسوب.
- **دراسة (Tyson & Sauers, 2021)** أجريت في ولاية جورجيا في أمريكا هدفت الكشف عن تبني قادة المدارس في الولاية للذكاء الاصطناعي وتنفيذه في المدارس. ولتحقيق هذا الهدف أجريت مقابلات منظمة مع (7) مدراء تبنوا برامج الذكاء الاصطناعي في مدارسهم. وباستخدام المنهج النوعي فقد أظهرت النتائج أنَّ فعالية استخدام الذكاء الاصطناعي بين قادة المدارس يعتمد على مدى فهمهم له ومعرفتهم بتطبيقه، والتدريب على استخدامه. وبناء على هذه النتيجة، أوصت الدراسة بضرورة تبني قادة المدارس للذكاء الاصطناعي وتنفيذه في مدارسهم، وضرورة تزويد المدارس بتطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يخدم العملية التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض عينة من الدراسات العربية والأجنبية، يمكن القول أن معظم هذه الدراسات كانت تركز على الوصف العام لواقع استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في المدارس، سواء من وجهة نظر المديرين، أو المعلمين، أو المشرفين، أو القادة التربويين، حيث أجمع معظمهم أن درجة استخدام مديري المدارس للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي كانت متوسطة أو محدودة، وأن هناك معيقات أساسية ترتبط بضعف البنية التحتية التقنية، وقلة التدريب، وعدم وجود خطط استراتيجية مستدامة؛ مما يحدّ من فاعلية الدمج الحقيقي لهذه التقنيات في الإدارة المدرسية. إلاّ أن معظم هذه الدراسات وخاصة الدراسات العربية لم تعالج بعمق الدور العملي لمدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في إدارته كاستراتيجية لتحسين أداء المدرسين، بل ركزت على توصيف الواقع نظريا دون بحثه بشكل معمق عمليًا على أرض الواقع. علاوة على أن الدراسات الفلسطينية، ورغم أهميتها، ما زالت قليلة العدد ومحدودة ولم تغطّ جميع المحافظات الفلسطينية. من هنا تأتي هذه الدراسة لتتحقق من مدى استخدام مديري المدارس في مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي نظريًا،عن طريق تطبيق استبانة تقيس هذا الغرض وعمليًا عن طريق إجراء مقابلة مع عينة من المديرين؛ وذلك في محاولة لسد هذه الفجوة بين الجانب النظري لدور مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي، والجانب العملي على أرض الواقع قدر المستطاع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لتحديد متوسط النسبة المئوية لممارسة مدير المدرسة للتكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، ودرجتها التقديرية؛ وتحليل التباين لمعرفة فيما إذا كانت درجة الممارسة تتأثر بمتغيرات ذات علاقة. واعتمدت أيضًا المنهج النوعي لتحليل إجابة العينة المستطلعة آرائهم حول التحديات التي تواجه مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي على أرض الواقع.

مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع الأصل من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس في فلسطين والبالغ عددهم وفق إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2024-2025م (87) مديرًا ومديرة.

عينة الدراسة:

سحبت عينة بسيطة من المجتمع الأصل بطريقة عشوائية بلغ عددها (47): (16) مديرًا و (31) مديرة، وبنسبة تمثل المجتمع الأصل (54.2%).

متغيرات الدراسة:

أولًا: المتغيرات المستقلة المدروسة

- النوع الاجتماعي: (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي: (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة)
- عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية: (سنة – 4)، (5 – 9)، (10 – 14)، (15 سنة فأكثر).
- عدد الدورات في الإدارة المدرسية: (لا دورة)، (1-3 دورات)، (4 دورات فأكثر).
- عدد الدورات في استخدام التكنولوجيا الرقمية: (لا دورة)، (1-3 دورات)، (4 دورات فأكثر).
- عدد الدورات في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي: (لا دورة)، (1-3 دورات)، (4 دورات فأكثر).

ثانيًا: المتغيرات التابعة

- متوسط إجابات العينة المدروسة على استبانة الدراسة.
- متوسط إجاباتهم على مجال استخدام التكنولوجيا الرقمية.
- متوسط إجاباتهم على مجال توظيف الذكاء الاصطناعي.
- متوسط إجاباتهم على سؤال المقابلة الذي يتعلق بالجانب العملي التطبيقي للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في المدرسة.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لمعالجة بيانات الدراسة إحصائيًا على النحو التالي:

أولًا: الإحصاء الوصفي (Descriptive statistics) واستخدم لحساب

- عدد أفراد العينة، ومتوسط إجاباتهم على فقرات الاستبانة مصنفة وفق المتغيرات المستقلة المدروسة، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والدرجات التقديرية، ومعاملات الارتباط في حساب معامل الثبات.
- عدد أفراد العينة التي أجابت عن أسئلة المقابلة، ونسبها المئوية.

ثانيًا: الإحصاء الكمي (Quantitative Analysis) واستخدم لإيجاد:

- قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وذلك لاختبار الفروق بين متوسطات العينة على كل متغير الجنس.
- قيمة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين (Dependent Sample t-test) لاختبار الفروق بين متوسطات العينة نفسها على مجالي الدراسة: مجال استخدام التكنولوجيا الرقمية، ومجال توظيف الذكاء الاصطناعي.
- اختبار "ف" العام في تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لكل متغير مستقل مدروس له ثلاثة مستويات فأكثر.

ثالثًا: التحليل النوعي (Qualitative Analysis)

واستخدم لتحليل استجابات عينة المقابلة على السؤال الذي يتعلق بالتحديات التي تواجه مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا الرقمية وتوظيف الذكاء الاصطناعي على أرض الواقع.

أدوات الدراسة:

- **الاستبانة - بناؤها**

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة، الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، حيث قمن ببناء فقراتها بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والدراسات السابقة حولها، كذلك الاستفادة من خبراتهن في مجال تخصصهن

في علم التعليم والإدارة المدرسية، ومن خبرات بعضهن الذين يعملن كمديرات مدرسة أو مساعدة مديرة مدرسة، في المدارس الحكومية لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. وقد جاءت الاستبانة في جزئيين: الأول وتعلّق بالمعلومات الديمغرافية للمدير، والثاني وتعلّق بالفقرات التي تعكس وجهة نظر مدير المدرسة كقائد تربوي في استخدامه للتكنولوجيا الرقمية وتوظيف الذكاء الاصطناعي في مدرسته. وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (34) فقرة والتي وضعفت وفق مقياس "ليكرت" ذي الخمسة أوزان ليعني وزن (5) درجة كبيرة جدًا، ووزن (4) درجة كبيرة، ووزن (3) درجة متوسطة، ووزن (2) درجة ضعيفة، ووزن (1) درجة ضعيفة جدًا، ولم يتغير عدد الفقرات بعد أن عرضت على عينة من ذوي الخبرة في مجال القيادة والإدارة التربوية والتربية والتعليم بهدف استخراج صدق المحكمين لها وأخذ ملاحظاتهم عليها، حيث بقيت على (34) فقرة موزعة في مجالين وفق أهداف الدراسة: 1) مجال استخدام التكنولوجيا الرقمية واشتمل على (20) فقرة، 2) ومجال توظيف الذكاء الاصطناعي واحتوى على (14) فقرة.

- **درجة تقدير متوسط الاستجابات لفقرات الاستبانة:**

تم وضع فقرات الاستبانة وفق التدرج الخماسي لمقياس "ليكرت" وتقديراتها ليعني وزن (5) ممارسة القيادة المستدامة بدرجة كبيرة جدًا، ووزن (4) ممارستها بدرجة كبيرة، ووزن (3) ممارستها بدرجة متوسطة، ووزن (2) ممارستها بدرجة ضعيفة، ووزن (1) ليعني ممارستها بدرجة ضعيفة جدًا. وتم تحديد طول فترة مقياس" ليكرت" الخماسي من خلال حساب مدى الفقرة (5-1 = 4)، ثم تقسيمه على عدد أوزان المقياس الخمسة (4/5 = 0.8). وبعد ذلك تم تحويل المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة المدروسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة ومجالاتها الستة إلى نسب مئوية، لاستخدامها في تقدير درجة استخدام مدير المدرسة للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي وفق الجدول أدناه.

جدول (1): المعايير المستخدمة لتقدير المتوسط الحسابي ونسبته المئوية لاستجابة العينة على فقرات الاستبانة ومجالاتها.

المتوسط الحسابي	النسبة المئوية%	الدرجة التقديرية
1.80-1	%36-25	ضعيفة جدًا
2.60-1.81	%52-36.2	ضعيفة
3.40-2.61	%68-52.2	متوسطة
4.20-3.41	%84-68.2	كبيرة
5-4.21	%100-84.2	كبيرة جدًا

صدق المحكمين:

للتحقق من صدق محتوى الاستبانة أو ما يعرف صدق المحكمين للتأكد من أن الفقرات تعكس في مضمونها دور مدير المدرسة كقائد تربوي في استخدام التكنولوجيا الرقمية وتوظيف الذكاء الاصطناعي في مدرسته قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية المكونة من (34) فقرة على عينة متيسرة من المحكمين من ذوي الخبرة الأكاديمية والميدانية بلغ عددها ثمانية أفراد من مدراء المدارس، ومساعدي مدراء، وأساتذة جامعيين متخصصين في العلوم التربوية والإنسانية، ومعلمي تكنولوجيا، ومعلمي لغة عربية، ومدراء مدارس، حيث طلب منهم النظر في فقرات الاستبانة وفيما إذا كانت تعكس دور المدير كقائد تربوي في استخدام التكنولوجيا الرقمية وتوظيف الذكاء الاصطناعي في مدرسته، وفيما إذا كانت فقرات الاستبانة واضحة في لغتها، وصياغتها، وتعليماتها، ومدى ملاءمتها للمجال الذي تنتمي إليه، مع إبداء أي ملاحظات يرونها مناسبة، ومن ثم إرجاعها إلى الباحثة في غضون أسبوع. وبعد انتهاء المدة المحددة للمحكمين، استُرجعت الاستبانة متضمنة بآرائهم وملاحظاتهم، وتعديلهم، حيث تعلق بعضها بإعادة صياغة سبع فقرات لغويًا ومضمونًا وذلك لضبط اللغة وجعل المعاني أكثر دقة وارتباطًا بدور المدير الفعلي في البيئة المدرسية. إضافة إلى حذف فقرتين اعتُبرتا موجودتين ضمنًا في فقرات أخرى، وتم أيضا تقسيم فقرتين مركّبتين إلى أربع فقرات منفصلة لاحتوائهما على أكثر من فكرة تربوية، وبهذا بقي عددها (34) فقرة. إضافة إلى ما أبداه بعض المحكمين من حيث إعادة الصياغة لبعض الفقرات بما يتناسب مع اللغة الأكاديمية التربوية، والسياق الواقعي لعمل المدير من مثل، "يتابع" بدل "يشرف"، و"يقوّم" بدل "يقيم"، مع اقتراح أحدهم إضافة تعريف مبسّط للذكاء الاصطناعي في القسم الثاني من الاستبانة، لتعزيز فهم الفقرات ذات العلاقة من قبل المستجيب. وقد ساهمت هذه التعديلات مجتمعة في تعزيز وضوح الفقرات وسهولة الإجابة عليها، والتأكيد على ملاءمتها لأهداف الدراسة؛ مما جعلها أداة أكثر دقة وفعالية في جمع البيانات المطلوبة، ومن ثم في تعزيز صدق محتواها وقياس الهدف الذي وضعت من أجله.

معامل الثبات:

للتأكد من ثبات استبانة الدراسة ومدى الاتساق الداخلي لين فقراتها؛ فقد أجري حساب معامل الثبات باستخدام معادلة " كرونمباخ ألفا " (Cronbach's Alpha) بعد أن طبقت على عينة استطلاعية من المديرين والمديرات بلغت (14) فردًا، حيث بلغ (0.0.91)، في حين بلغ معامل ثبات مجال استخدام التكنولوجيا الرقمية (0.88)، ومجال توظيف الذكاء الاصطناعي (0.90)، وهذه المعاملات جميعها أكبر من (0.70) وفق ما أقره فرنكلين ووالين (Fraenkel &Wallen, 2003) لمعامل الثبات المقبول، مما ممكن الباحثة من الحصول على نتائج موثوق بها لدى تطبيقها على عينة الدراسة في ظروف مشابهة للتطبيق الأول الذي حسب فيه الثبات.

المقابلة:

تم وضع سؤال مفتوح يسأل عن أبرز التحديات التي تواجه مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا وتوظيف الذكاء الاصطناعي في مدرسته على أرض الواقع، ثم طرحه على عينة متيسرة من المديرين بلغت (12) فردًا: (7) مديرات و (5) مدراء.

إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إجراء الدراسة:

- تحديد مشكلة الدراسة.
- إعداد الاستبانة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بها.
- تحديد المجتمع الأصل لمديري المدارس عن طريق التواصل مع مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس، حيث بلغ عدده (87) مديرًا ومديرة حتى العام الأكاديمي 2025/2024م.
- أخذ عينة بسيطة من المجتمع الأصل بطريقة عشوائية بلغت (47) مديرًا ومديرة، ومثلته بنسبة (54.2%)، كان منها (16) مديرًا، (31) مديرة.
- وضع استبانة وفق مقياس "ليكرت" الخماسي جاءت في (34) فقرة، عكست مجال استخدام المدير للتكنولوجيا الرقمية، ومجال الذكاء الاصطناعي.
- إيجاد صدق المحكمين للاستبانة وإجراء التعديلات المطلوبة.
- إيجاد معامل ثبات الاستبانة ككل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وعلى كل مجال من مجالاتها بعد تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (14) مديرًا ومديرة.
- توزيع الاستبانة إلكترونيًا على مدراء المدارس باستخدام الايميلات الخاصة بالمدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس.
- استرداد الردود على الاستبانة في بعد انقضاء المحددة بعشرة أيام من توزيعها.
- إجراء مقابلة مع عينة متيسرة من مدراء المدراس بلغت (12) فردًا: (5) مدير، و(7) مديرات وذلك للإجابة عن السؤال المفتوح من أسئلة الدراسة والمتعلق بالتحديات التي تواجه مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا الرقمية وتوظيف الذكاء الاصطناعي في إدارته على أرض الواقع.
- استخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) في تحليل بينات الاستبانة والتوصل إلى النتائج باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

حللت بيانات الدراسة باستخدام المنهج الإحصائي الوصفي، والمنهج الكمي، والمنهج النوعي كل في مكانه المناسب وفق ما يحتاج له كل سؤال من أسئلة الدراسة، ثم بوبت النتائج وفق أسئلة الدراسة وفرضياتها على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة استخدام مدير المدرسة للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس؟

بينت نتائج الإحصاء الوصفي أن المتوسط العام لاستخدام المدير للتكنولوجيا وتوظيف الذكاء الاصطناعي في مدارسهم بلغ (3.89) من أصل (5) نقاط، أي بنسبة (77.85%)، وبدرجة تقدير كبيرة وفق الجدول الذي اعتمدته الباحثة في تقدير نسب المتوسطات. وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الأول عن طريق بيان المتوسط العام، ونسبته المئية، ودرجته التقديرية.

السؤال الثاني: ما أعلى 15% من الممارسات التي يقوم بها مير المدرسة في استخدام للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي بنسبة، وما أدنى 15% من هذه الممارسات؟

بينت متوسطات إجابات العينة المدروسة على فقرات الاستبانة، أن أعلى 15% من الممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي تراوحت ما بين (4.04- 4.13)، وبمتوسط عام (4.07) تقدر درجته بأنها كبيرة (انظر جدول 2).

جدول (2): أعلى 15% من الممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة التقديرية
1	أشجع المعلمين على تطوير مهاراتهم التكنولوجية.	4.13	0.88	%82.60	كبيرة
2	أسعى إلى توفير شبكة إنترنت سريعة في المدرسة.	4.11	0.91	%82.20	كبيرة
3	أدعم توفير بيئة تكنولوجية في المدرسة تعزز التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات.	4.09	0.93	%81.80	كبيرة
4	أوجه المعلمين إلى استخدام الذكاء الاصطناعي في تشجيع طلبتهم على التعلم.	4.09	0.95	%81.80	كبيرة
5	أحرص على توفير الأجهزة والمعدات التكنولوجية للمدرسة.	4.06	0.92	%81.20	كبيرة
6	أشجع المعلمين على استخدام التكنولوجيا الرقمية في تصميم الخطط الدراسية.	4.06	0.84	%81.20	كبيرة
7	أوجه المعلمين على استخدام الأدوات التقنية المناسبة في التدريس.	4.04	0.75	%80.80	كبيرة
8	أواكب ما يستجد من تطورات في الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم.	4.04	1.02	%80.80	كبيرة
	المتوسط العام لهذه الممارسات	**4.07**	**0.9**	**%80.08**	**كبيرة**

في حين أن أدنى 15% من الممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي تراوحت متوسطاتها ما بين (3.36 – 3.72) نقطة، بمتوسط عام (3.48) تقدر درجته بأنها متوسطة. (انظر جدول 3).

جدول (3): أدنى 15% من الممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى المراعاة	الدرجة التقديرية
1	أستخدم المنصات الرقمية للتواصل الرسمي مع المسؤولين الإداريين.	3.36	1.24	67.20%	متوسطة
2	أستخدم الذكاء الاصطناعي في إدارة الأزمات المدرسية.	3.4	1.26	68.00%	متوسطة
3	أستخدم التكنولوجيا في تنظيم أنشطة المدرسة التربوية.	3.43	1.17	68.60%	متوسطة
4	أوفر قاعدة بيانات إلكترونية لتخزين البيانات والملفات المدرسية.	3.53	1.23	70.60%	كبيرة
5	أوجه المعلمين إلى استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم أداء الطلبة.	3.72	1.1	74.40%	كبيرة
	المتوسط العام لهذه الممارسات	**3.48**	**0.98**	**%69.60**	**متوسطة**

وبهذا فقد تمت الإجابة عن السؤال الثاني ببيان متوسطات أعلى 15% من الممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة في استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي، وأدنى 15% مع ذكرها، ونسبها المئوية، ودرجاتها التقديرية.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) بين استخدام مدير المدرسة لمجال التكنولوجيا الرقيمة، ومجال توظيف الذكاء الاصطناعي؟

للإجابة عن السؤال، فقد تم فحص الفرضية الصفرية المتعلقة به والتي تنص بأنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq$ 0.05) بين استخدام المدير لمجال التكنولوجيا الرقمية، ومجال توظيف الذكاء الاصطناعي؛ وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، حيث بين بأنه لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين المجالين (p=0.87)، وبهذا تمت الإجابة عن السؤال بلا، وقبول الفرضية الصفرية المتعلقة به.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام مدير المدرسة للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، ومستوى الشهادة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، وعدد الدورات التأهيلية في الإدارة المدرسية، وعدد الدورات في استخدام التكنولوجيا الرقمية، وعدد الدورات في توظيف الذكاء الاصطناعي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم فص الفرضيات الصفرية المتعلقة به والتي تنص بأنه " لا توجد فروق لها دلالة إحصائية عند مستوى ثقة (0.05 $\alpha \leq$) في استخدام مدير المدرسة للتكنولوجيا الرقمية وتوظيف والذكاء الاصطناعي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، ومستوى الشهادة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، وعدد الدورات في الإدارة المدرسية، وعدد الدورات في مجال التكنولوجيا، وعدد الدورات في مجال الذكاء الاصطناعي؛ وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي باستخدام اختبار "ف" العام، حيث بينت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (p=0.66)، أو مستوى الشهادة الأكاديمية (p=0.13)، أو عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية (p=0.89)، أو عدد الدورات في الإدارة المدرسية (p=0.24)، أو عدد الدورات في استخدام التكنولوجيا (p=0.14). إلا أن اختبار "ف" العام، من ناحية أخرى، أظهر فرقًا ذا دلالة إحصائية على متغير عدد الدورات في الذكاء الاصطناعي (p=0.001) (انظر جدول 4).

جدول (4): ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير عدد الدورات التدريبية في الذكاء الاصطناعي.

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة اختبار "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2	4.892	2.44	8.42	.001**
داخل المجموعات	44	13.058	0.29		
المجموع	**45**	**17.953**			

***دالة إحصائيًا عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$).**

****دالة إحصائيًا عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$).**

ولتحديد مكان الدلالة الإحصائية على هذا المتغير فقد أجري تحليل التباين اللاحق باستخدام اختبار "شيفيه" وأظهر أن هناك فرقًا له دلالة إحصائية بين الذين أخذوا (4 دورات- فأكثر) من ناحية، وبيْن الذين أخذوا (1 - 3 دورات)، والذين لم يأخذوا أية دورة (0 دورة)، لصالح الأربع دورات فأكثر، في حين لم يكن هناك فرق له دلالة إحصائية بين الذين أخذوا من دورة إلى لثلاث دورات، وبين الذين لم يأخذوا أية دورة. (انظر جدول 5).

جدول (5): تحليل التباين اللاحق باستخدام اختبار"شفيه" لمتغير عدد الدورات التدريبية في الذكاء الاصطناعي.

عدد الدورات التدريبية	لا دورة	1-3 دورة	من 4 دورات فأكثر
لا دورة		-.024	-.805*
1-3 دورة			-.781*
من 4 دورات فأكثر			

***** دالة إحصائيًا عند مستوى ثقة (α= 0.05).**

وبهذه النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، فقد تمت الإجابة عن السؤال بلا، وتم قبول الفرضيات المتعلقة به، باستثناء الفرضية المتعلقة بمتغير عدد الدورات في الذكاء الاصطناعي، حيث كانت الإجابة عن هذا الفرع من السؤال بوجود فروق دالة إحصائية، وبالتالي فقد تمت الإجابة عنه بنعم، ورفضت الفرضية الصفرية المتعلقة به.

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة النتائج الكمية:

بينت النتائج الكمية المتعلقة باستجابات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس على الاستبانة التي تعكس هذا الدور أن استخدامهم للتكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي هو بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسطهم العام على فقرات الاستبانة (3.89) نقطة من أصل 5 نقطة، أي بنسبة (77.85%) تقدر بدرجة كبيرة وفق معايير التقدير التي وضعتها الباحثة لهذه الدراسة. وإن دل هذا على شيء إنما يدل على وجود اهتمام واضح من قبل المديرين في استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في عملهم الإداري، وعلى يقظة المدير في المدارس الحكومية الفلسطينية بما يدور حوله من تطور تكنولوجي وذكاء اصطناعي لتعزيز العملية التعليمية.

وعندما فحصت أعلى (15%) من هذه الممارسات التي يمارسها المدير، من خلال استجاباتهم فقرات الاستبانة، تبين أن أعلى المتوسطات التي حازت عليها مرتبة تنازليا من الأكثر ممارسة إلى الأقل، فكانت على التوالي: 1) تشجيع المعلمين على تطوير مهاراتهم التكنولوجية، 2) وحرصهم على ربط مدرستهم بشبكة إنترنت سريعة، 3) وفقرتان حازتا على نفس المتوسط تتعلقان بتوفير بيئة تكنولوجية تعزز التفكير النقدي الإبداعي وحل المشكلات؛ وتوجيه المعلمين إلى استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في حث طلبتهم على إثراء عملية تعلمهم ، 4) ثم فقرتان حازتا على نفس المتوسط تتعلقا بالحرص على توفير الأجهزة والمعدات التكنولوجية للمدرسة؛ وتشجيع المعلمين على استخدام التكنولوجيا الرقمية في تصميم الخطط الدراسية، 5) وآخرها فقرتان حازتا على نفس المتوسط وهما: توجيه المعلمين على استخدام الأدوات التقنية المناسبة في التدريس، ومواكبة المدير لما يستجد من تطورات في توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، حيث بلغ المتوسط العام لهذه الفقرات التي شكلت أعلى 15% من ممارسة المدير لها (4.04) نقطة، أي بنسبة (80.8%) وبدرجة كبيرة. ولا عجب في أن تنال هذه الممارسات أعلى النسب وبدرجة كبيرة أقرب إلى الكبيرة جدًا، لأنها تقع ضمن صلاحيات عمل المدير الإداري وتعامله المباشر مع المعلمين وحثهم على استخدام التكنولوجيا الرقمية في تدريسهم. وتدل من ناحية أخرى على حرصه أن يكون هو نفسه أيضًا مواكبًا للتطورات التي تحدث في مجال التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم.

هذه النتائج تتفق مع دراسة قصقصي (2024) التي أظهرت أن مدراء المدارس يقومون باتباع الأساليب التقنية الحديثة بشكل مستمر في ممارساتهم الإدارية، ويسعون إلى استخدام آليات تكنولوجية رقمية حديثة لها فعالية في التدريس والإجراءات الإدارية المختلفة. كما أظهرت أن المدراء ينشرون ثقافة تبني التكنولوجيا الحديثة ويشجعون عليها، لما لها من أثر على مخرجات العملية التعليمية. هذا إلى جانب قبول المدراء الشراكة المجتمعية التي تفعل استخدام التكنولوجيا الحديثة داخل بيئة العمل المدرسي. والأكثر فقد وجد القصقصي في دراسته أن هؤلاء المدراء لديهم توجه نحو تضمين التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها الرقمية في السياسات المستقبلية للمدرسة وتفعيلها ضمن خططها، مثل تطبيقات الذكاء الاصطناعي. إلا أنها من ناحية أخرى، لا تتفق مع دراسة كل من البحيري والعياني (2024)، والعبابنة (2024)، والفرجات (2023)، ووجلبا وباجا (Gulpa & Bajah, 2024)، والحوراني ودروزه (2022) الذين توصلوا إلى أن درجة الكفايات التقنية لمديري المدارس في دراساتهم والقيادات التربوية كانت متوسطة.

أما عندما فحصت الباحثة أدنى (15%) لممارسات المدير كما عكستها فقرات الاستبانة، وجدت أنها تمثلت في الفقرات التالية مرتبة من الأكثر ضعفًا إلى الأقل ضعفًا وفق متوسط درجاتهم عليها على النحو التالي: 1) استخدام المنصات الرقمية للتواصل الرسمي مع المسؤولين الإداريين، 2) فاستخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الأزمات المدرسية، 3) فاستخدام التكنولوجيا في تنظيم أنشطة المدرسة التربوية، 4) فتوفير قاعدة بيانات إلكترونية لتخزين البيانات والملفات المدرسية، 5) ثم توجيه المدير للمعلمين إلى استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم أداء الطلبة، حيث بلغ متوسطهم العام على هذه الفقرات (3.48) نقطة، أي بنسبة (69.6%) تقدر بدرجة متوسطة. وقد يفسر ضعفهم بالقيام بمثل هذه الممارسات في أنها تحتاج إلى أذونات من وزارة التربية والتعليم وصلاحيات حتى يتمكن المدير من القيام بها، أو مهارات تقنية لا يمتلكها المدير وبحاجة لتدريب عليها، أو قد ترجع إلى عدم تتوفر الأجهزة والتقنيات المناسبة لاستخدامها في حالة امتلاكه لها. هذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من العبابنة (2024)، والبحيري والعلياني (2024)، والفرجات (2023)، وجلبان وباجا (Gulpan & Bajah, 2024)، والحوراني ودروزه (2022) عندما توصلوا في دراساتهم أن درجة استخدام التكنولوجيا في مدارسهم وخاصة الذكاء الاصطناعي كانت متوسطة.

وفيما إذا كان استخدام المدير للتكنولوجيا الرقمية وتوظيف الذكاء الاصطناعي يتأثر بمتغيرات ذات علاقة كالنوع الاجتماعي، ومستوى الشهادة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، وعدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة، وعدد الدورات التدريبية في استخدام التكنولوجيا الرقمية، وعدد الدورات التدريبية في توظيف الذكاء الاصطناعي، فقد بينت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على هذه المتغيرات وهذا يشير إلى عدم تميّز لأحد الجنسين على الآخر؛ وأن مستوى الشهادة الأكاديمية لا يؤثر بشكل جوهري في درجة توظيف هذه الأدوات في العمل الإداري. وكذلك سنوات الخبرة الإدارية، سواء كانت قليلة أو طويلة، وعدد الدورات في مجال التكنولوجيا بعامة، فهي لا تشكل عاملًا مؤثرًا في درجة استخدام المدير لهذه الأدوات التكنولوجية الرقمية الحديثة والذكاء الاصطناعي. هذه النتائج تتفق مع دراسة الجيوسي (2024)، والفرجات (2023)، والحوراني ودروزه (2022)، والعزام (2021)، عندما لم يستطيعوا أن يجدوا في دراستهما أثرا لمتغير الجنس، ولا للمؤهل العلمي، ولا لسنوات الخبرة في سلك التربية

والتعليم على استخدام التكنولوجيا أو تقنيات الذكاء الاصطناعي، في حين تتعارض مع دراسة العبابنة (2024) عندما وجدا فرقًا للجنس ولصالح الإناث. أما عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية (0.001) بالمتغير المتعلق بعدد الدورات التدريبة في توظيف الذكاء الاصطناعي بالذات كما بينتها الدراسة الحالية، فقد يشير إلى أن مثل هذه الدورات كان لها تأثير بشكل ملموس في تحسين مهارات المديرين في توظيفهم الذكاء الاصطناعي في عملهم الإداري، وهذا يدل على مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي لا يمكن للمدير أن يقوم بها إلا إذا تدرب عليها وبشكل كاف كما بينته نتائج الدراسة الحالية بحيث لا يقل عدد الدورات عن أربع دروات. هذه النتيجة تتفق مع الجيوسي (2024) في جزء من دراسته عندما وجد أن للدورات ذا أثر على توظيف الذكاء الاصطناعي وبدلالة إحصائية من الذين لم يتلقوا دورات.

مناقشة النتائج النوعية:

بينت نتائج التحليل النوعي للعينة المستطلعة آرائهم على السؤال الذي يسأل عن "أبرز التحديات التي تواجههم في استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي على أرض الواقع"، فقد بين أن أبرز التحديات التي توجه مدير المدرسة على أرض الواقع والتي حازت على نسبة إجماع العينة المدروسة تراوحت ما بين 80% و 95% مرتبة تنازليا على النحو التالي:

أولًا: نقص في البنية التحتية التقنية من حيث أجهزة الحاسوب أو قدمها، وعدم توفر اللوحات الذكية بشكل كاف، أو ضعف في سرعة الإنترنت، مما يعيق الاستخدام الفعّال للتكنولوجيا، والتي حازت على نسبة إجماع 95%.

ثانيًا: قلة الكادر المؤهل تقنيًا مع عدم توفر مهارات كافية لدى المعلمين والإداريين لاستخدام التكنولوجيا بفعالية، مع ندرة في التدريب المستمر على أحدث الأجهزة، والتي حازت على نسبة إجماع 93%.

ثالثًا: ضعف التمويل والدعم المالي، مع عدم توفر ميزانية كافية لشراء الأجهزة والبرمجيات وصيانتها وتحديثها وتدريب الكادر عليها والتي حازت على نسبة إجماع 90%.

رابعًا: عدم وجود خطة رقمية شاملة لاستخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في المدرسة والتي حازت على نسبة إجماع 90%.

خامسًا: نقص في الدعم الفني والصيانة مع عدم توفر فنيين متخصصين لصيانة الأجهزة بشكل كاف لحل المشاكل التقنية بسرعة وكفاءة والتي حازت على نسبة إجماع 87%.

سادسًا: ضيق الوقت المخصص لاستخدام التكنولوجيا في المدرسة، حيث أن جدول حصص المعلمين مزدحمًا مما يحد من استخدام التكنولوجيا الرقمية بشكل فعال في العملية التعليمية، والتي نالت على نسبة إجماع 86%.

سابعًا: صعوبة إدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل عملي ودمجها في المناهج الدراسية والتي حازت على نسبة إجماع 80%.

هذه التحديات التي اتفقوا على أنها موجودة أمامهم بنسبة تراوحت ما بين 80%-95% والتي تمثل المعيقات، نراها منسجمة مع ما أظهرته النتائج الكمية لهذه الدراسة والمتعلقة بالممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة في توظيف التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي بنسبة متدنية تقل عن 15%، حيث أظهرت أن هناك ضعفًا في استخدام مدير المدرسة للتكنولوجيا الرقمية للتواصل الرسمي مع المسؤولين الإداريين، واستخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الأزمات المدرسية، واستخدام التكنولوجيا في تنظيم الأنشطة التربوية في المدرسة، وتوفير قاعدة بيانات إلكترونية لتخزين البيانات والملفات المدرسية، وتوجيه المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي تقييم أداء الطلبة؛ مما يستدعي رفع توصية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية بضرورة توفير ميزانية كافية لشراء الأدوات والحواسيب والأجهزة التقنية وربطها بشبكة إنترنت سريعة، مع تنظيم دورات تدريبية للمدراء والمعلمين تدربهم على استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في الشؤون المدرسية بما يواكب وروح العصر أولا بأول. وهذا يتفق في جزء منها مع ما أوصى به عطون (2025) في دراسته بضرورة عقد الدورات التدريبية للمعلمين والإداريين في موضوع التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، ومع ما توصل له البحيري والعلياني (2024) بضرورة وضع خطة طويلة الأمد لتحديد المتطلبات البشرية والمالية والتقنية اللازمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأيضًا ما اقترحه العدوان (2023) بضرورة توفير المناخ الإداري المحفز للمشاركة والتطوير واتخاذ القرار والتنمية المهنية المستدامة، مع عقد الدورات التدريبية التي تتعلق بالتكنولوجيا الرقمية والمهارات القيادية.

التوصيات:

على الرغم من النتائج التي توصلت لها الدراسة في أن مديري المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس يمارسون دورهم الإداري في استخدام التكنولوجيا وتوظيف الذكاء الاصطناعي بدرجة كبيرة نسبتها (77.8%)، إلا أن التحديات التي تواجههم على أرض الواقع ما زالت كبيرة أيضًا. وبالتالي وبناء على هذه التحديات، وما أسفرت عنه الدراسة من نتائج كمية ونوعية، ترفع الباحثات للمسؤولين الإداريين في وزارة التربية والتعليم التوصيات التالية:

- تخصيص موازنات سنوية محددة ضمن خطة الوزارة لتزويد المدارس الحكومية في جنوب نابلس بأجهزة حاسوب حديثة، وألواح ذكية، وربطها بشبكة إنترنت فائق السرعة، مع متابعة دورية لضمان جاهزيتها الفنية.
- تصميم برنامج تدريبي إلزامي ودوري لمديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في جنوب نابلس، يتضمن وحدات تدريبية متخصصة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا، مع متابعة أثر هذه البرامج من خلال تقييم الأداء بعد التدريب.

- إعادة هيكلة العبء التدريسي للمعلمين في المدارس الحكومية في جنوب نابلس عبر تقليص عدد الحصص الأسبوعية الموكلة لهم بنسبة محددة (مثل 10%)، واستبدالها بحصص مخصصة لتطبيق التكنولوجيا الرقمية في إعداد الدروس وتنفيذها.
- تشكيل فرق دعم فني متنقلة على مستوى المديرية، تُعنى بمتابعة المدارس وحل الأعطال التقنية في الأجهزة والأنظمة خلال فترة زمنية لا تتجاوز 48 ساعة من تاريخ التبليغ.
- استحداث نظام حوافز تحفيزية سنوي للمدارس الحكومية في جنوب نابلس التي تُظهر تميزًا في استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، كالجوائز المالية، وشهادات تقدير رسمية، ونشر قصص نجاحهم عبر المنصات الرسمية للوزارة.
- تطوير منصة إلكترونية تفاعلية على مستوى المديرية، تتيح لمديري المدارس الحكومية في جنوب نابلس والمعلمين تبادل الخبرات والممارسات الفضلى في دمج الذكاء الاصطناعي، مع توفير محتوى تدريبي ومواد إرشادية محدثة باستمرار.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

البحيري، السيد، والعلياني، شريفة. (2024). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة مدارس التعليم العام. *مجلة التربية لجامعة الأزهر*، 43(202)، 351-389.

الجيوسي، آمنة. (2024). *مهارات القيادة المستقبلية لمديري المدارس المهنية وعلاقتها باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.

حوراني، أشواق، ودروزه، أفنان. (2022). درجة توفر الكفايات التدريسية والتكنولوجية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس كما يراها مديرو هذه المدارس. *مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة (USRIJ)*، 5(21)، 7763-7790.

دروزه، أفنان نظير. (2021). *استراتيجيات التعليم: نظريا وعمليا*. ط2. دار الفاروق للنشر.

أبو ريشة، عبد اللطيف. (2025). توظيف التكنولوجيا الرقمية في التعليم المدرسي: الواقع والإكراهات والآفاق. *مجلة عطاء للدراسات والأبحاث*، 24(20)، 319-331.

العبابنة، سوسن. (2024). درجة توظيف مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد لآليات الذكاء الاصطناعي مِنْ وُجْهَةِ نَظَرِ المُديرينَ والمُعلمين. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، 1(19)، 37-56.

العدوان، تغريد. (2023). تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي: دراسة ميدانية بمديرية تربية لواء الجامعة. *مجلة كلية التربية لجامعة أسيوط*، 39(1)، 206-228.

عزام، نوره محمد. (2021). دور الذكاء الاصطناعي في رفع كفاءة النظم الإدارية لإدارة الموارد البشرية بجامعة تبوك. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، (84)، 467-494.

عطون، رائد. (2025). استراتيجيات مديرية التربية والتعليم بالقدس لتوجيه المدارس نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج*، 26(26)، 515-546.

الفرجات، هشام. (2023). دور الإدارة المدرسية في توظيف التكنولوجيا في التعليم بالمدارس الخاصة في محافظة العاصمة (عمَّان) من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(8)،20-36.

القحطاني، عبير. (2024). العوامل المؤثرة على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي (GAI) في التعلم في ضوء النظرية الموحدة لقبول التكنولوجيا (UTAUT) من وجهة نظر طلبة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. *مجلة كلية التربية لجامعة أسيوط*، 40(10)، 77-130.

قصقصي، حلوة جبر. (2024). دور مديري المدارس في توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية داخل الخط الأخضر. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، (6)، 1885-1916.

كرزون، نور. (2025). دور الذكاء الاصطناعي في إعادة تشكيل النماذج التربوية التقليدية: دراسة تحليلية للتحولات الرقمية في مجالات العملية التعليمية المختلفة. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنقدية*، 8(16)، 1-14.

المقاطي، سامي. (2025). الذكاء الاصطناعي في التعليم والتعلم: مراجعة منهجية لتحليل التحديات والفرص. *المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات*، 6(18)، 27-46.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Artificial intelligence definition. (2025). *Artificial intelligence database*. Retrieved from Google search in July/13/ 2025.

Digital technology definition. (2025). *Artificial Intelligence Database*. Retrieved by Google search in Augut/2/2025.

Douse, M. (2024). Educational Planning and Artificial Intelligence. *Educational Planning*, 31(2), 9-21.

Ferikoğlu, D., & Akgün, E. (2022). An investigation of teachers' artificial intelligence awareness: A scale development study. *Malaysian Online Journal of Educational Technology,* 10(3), 215-231. [CrossRef]

Gulpan, J. & Baja, R. (2024). Technological leadership of 21st century principals of private secondary schools. *International Journal of Advanced Research and Publications,* 4(4), 66-69.

Köken, C., & Dagal, A. B. (2024). Investigation of Preschool Education Teachers, Preschool Children and Mothers' Opinions on Artificial Intelligence. *International Technology and Education Journal,* 8(1), 24-35.

Kuleto, V., Ilić, M. P., Bucea-Manea-Țoniş, R., Ciocodeică, D. F., Mihălcescu, H., & Mindrescu, V. (2022). The Attitudes of K–12 Schools' Teachers in Serbia towards the Potential of Artificial Intelligence. *Sustainability,* 14(14), 8636. [CrossRef]

Lawan, A., Muhammad, B., Tahir, A., Yarima, K., Zakari, A., Abdullahi, A., Hussaini, A., Kademi, H., Danlami,A., Sani, M., Bala, A., Lawan, S. (2023). Modified Flipped Learning as an Approach to Mitigate the Adverse Effects of Generative Artificial Intelligence on Education. *Education Journal,* 12 (4), 136-143.

Lindberg, J., Olofsson, Anders D., & Fransson, Göran. (2023). *Managing on a municipality level–on the role of strategists in developing digital competence*. 10th International Conference on Education and New Learning Technologies, (July, pp. 9016-9020).

Mokhtar, B. (2022). Challenges of artificial intelligence and its applications in education. *Forum Journal for Economic Studies and Research,* 6(1), 286–305.

Nandhini, M., Pavithra, N., & Kumar, K. K. S. (2022). Ai Based Detection of Students State of Mind in an Online Learning System. *International Journal of Early Childhood Special Education,* 14(5), 241–250. [CrossRef]

Rienties, B., Domingue, J., Duttaroy, S., Herodotou, C., Tessarolo, F., & Whitelock, D. (2024). What distance learning students want from an AI Digital Assistant. *Distance Education,* 46(1), 1-17. [CrossRef]

Ritter, C., Aldis, A., Kristof, J., & DiPerna, P. (2024). *Schooling in America: Public Opinion on K-12 Education, Transparency, Technology, and School Choice*. Ed. Choice. (August), 1023.

Shaqra, R. K. (2023). The Role of Artificial Intelligence in Enhancing: The Leadership Skills of Academic Leaders in Public and Private Universities in the Northern Region from The Point of View of Faculty Members. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture,* 37, 290-320.

Tyson, M. M., & Sauers, N. J. (2021). School leaders' adoption and implementation of artificial intelligence. *Journal of Educational Administration,* 59(3), 271- 285. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abu Risha, A. L. (2025). Employing digital technology in school education: Reality, constraints, and prospects. *Ata'a Journal for Studies and Research, 24*(20), 319–331. [In Arabic]

Al-Ababneh, S. (2024). The degree to which public school principals in Bani Ubaid employ artificial intelligence mechanisms from the perspective of principals and teachers. *Palestinian Journal of Open and E-Learning, 1*(19), 37–56. [In Arabic]

Al-Adwan, T. (2023). Developing leadership skills of public school principals in light of digital transformation skills: A field study in the Directorate of Education, University District. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 39*(1), 206–228. [In Arabic]

Al-Bahiri, S., & Al-Alyani, S. (2024). The reality of using artificial intelligence applications in managing public schools. *Al-Azhar University Journal of Education, 43*(202), 351–389. [In Arabic]

Al-Farajat, H. (2023). The role of school administration in employing technology in education in private schools in the capital governorate (Amman) from teachers' perspectives. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 3*(8), 20–36. [In Arabic]

Al-Jiyousi, A. (2024). Future leadership skills of vocational school principals and their relation to the use of artificial intelligence technologies [Unpublished doctoral dissertation]. Arab American University, Palestine. [In Arabic]

Al-Maqati, S. (2025). Artificial intelligence in teaching and learning: A systematic review to analyze challenges and opportunities. *Arab Journal of Informatics and Information Security, 6*(18), 27–46. [In Arabic]

Al-Qahtani, A. (2024). Factors affecting the use of generative AI (GAI) applications in learning in light of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT): Students' perspective at Prince Sattam bin Abdulaziz University. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 40*(10), 77–130. [In Arabic]

Atoun, R. (2025). Strategies of the Directorate of Education in Jerusalem to guide schools toward employing artificial intelligence in the educational process. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences, Faculty of Education, Sohag University, 26*(26), 515–546. [In Arabic]

Azzam, N. M. (2021). The role of artificial intelligence in enhancing the efficiency of administrative systems for human resource management at the University of Tabuk. *Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag, (84)*, 467–494. [In Arabic]

Darwaza, A. N. (2021). *Teaching strategies: Theory and practice* (2nd ed.). Dar Al-Farouq Publishing. [In Arabic]

Horani, A., & Darwaza, A. (2022). The level of teaching and technological competencies among public school teachers in Nablus governorate as perceived by school principals. *University Studies Research International Journal (USRIJ), 5*(21), 7763–7790. [In Arabic]

Karzoun, N. (2025). The role of artificial intelligence in reshaping traditional educational models: An analytical study of digital transformations across different educational fields. *Journal of the Palestinian Educators Association for Literature and Educational, Pedagogical, and Critical Studies, 8*(16), 1–14. [In Arabic]

Qasqasi, H. J. (2024). The role of school principals in employing modern technology in the educational process within the Green Line. *Journal of Social and Human Sciences, (6)*, 1885–1916. [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. 15, Issue 1, 2026, pp. 16 - 35
www.refaad.com

The Role of School Leaders In AL Madinah AL Munawarh in Achieving The 4th Goal of the Sustainable Development Goals in Light of the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030

دور قادة المدارس بالمدينة المنورة في تحقيق الهدف الرابع لأهداف التنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030

Saad bin Ahmed Al-Rashidi[1*]

[1] PhD Researcher in Educational Administration, Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia.

* Corresponding Author: Saad Al-Rashidi (saad4042022@gmail.com)

سعد بن أحمد الرشيدي[1*]

[1] باحث دكتوراه في الإدارة التربوية- الجامعة الاسلامية- المملكة العربية السعودية.

*الباحث المراسل: سعد الرشيدي (saad4042022@gmail.com)

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/9/4	2025/10/6	2025/10/25

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.2

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the role of school leaders in achieving the fourth goal of the Sustainable Development Goals (SDGs) within the Saudi society from the teachers' perspectives, and to examine differences in their views according to the variables of educational stage, experience, gender, and academic qualification.

Methods: The descriptive method was employed, and a questionnaire consisting of 31 items distributed across three dimensions-educational, social and emotional, and behavioral-was administered to a sample of 166 male and female teachers.

Results: The results indicated that the overall level of school leaders' practice of their role in achieving the fourth SDG was high, with a total mean of (4.31). The social and emotional dimension ranked first (4.37), followed by the educational dimension (4.35), and the behavioral dimension (4.34).

Conclusions: The study recommended developing an educational improvement plan to achieve the fourth SDG in alignment with Saudi Vision 2030, creating a supportive environment for educational leaders that enhances their behavioral, social, and instructional roles, empowering teachers and school teams to participate in planning, implementation, and decision-making processes, and organizing specialized workshops and seminars to strengthen the leaders' contribution to sustainable development.

Keywords: *School Leaders; Fourth Goal; Sustainable Development; Development; the Kingdom's Vision 2030.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى دور قادة المدارس في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة في المجتمع السعودي من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن الفروق في آرائهم تبعًا لمتغيرات المرحلة الدراسية، الخبرة، الجنس، والمؤهل العلمي.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستُخدمت استبانة مكونة من (31) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: البعد التعليمي، والاجتماعي والعاطفي، والسلوكي، طُبقت على عينة من (166) معلمًا ومعلمة.

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع كان مرتفعًا بمتوسط كلي (4.31)، وجاء البعد الاجتماعي والعاطفي أولًا (4.37)، يليه البعد التعليمي (4.35)، ثم السلوكي (4.34).

الخلاصة: أوصت الدراسة بوضع خطة تربوية تطويرية لتحقيق الهدف الرابع بما يتسق مع رؤية المملكة 2030، وتهيئة بيئة داعمة للقادة التربويين تُعزز دورهم السلوكي والاجتماعي والتعليمي، إضافة إلى تمكين المعلمين وفرق العمل، وتنظيم ورش وندوات متخصصة تسهم في تعزيز دور القائد التربوي في تحقيق التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: *قادة المدارس؛ الهدف الرابع؛ التنمية المستدامة؛ التنمية؛ رؤية المملكة 2030.*

الاستشهاد

Citation

الرشيدي، سعد. (2026). دور قادة المدارس بالمدينة المنورة في تحقيق الهدف الرابع لأهداف التنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (1)، 16-35.

Al-Rashidi, S. A. (2026). The Role of School Leaders In AL Madinah AL Munawarh in Achieving The 4th Goal of the Sustainable Development Goals in Light of the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(1), 16-35. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.2 [In Arabic]

المقدمة:

يُعد قطاع التعليم أحد أكثر القطاعات أهمية في المجتمع، حيث تولي الحكومات هذا القطاع اهتمامًا خاصًا، إذ إنه يمثل الاستثمار الحقيقي للنهوض بمستقبل الشعوب، فهو الذي يهذب النفوس، وهو الذي يمنح الشعوب القوة والمنعة، ويجنبها العديد من الويلات، فيحقق النمو الاقتصادي والاجتماعي، ويقود إلى التنمية والنهوض.

ويُعد التعليم المدخل الأكثر أهمية لكل بعد من أبعاد التنمية المستدامة. فالتعليم الأفضل يؤدي إلى المزيد من الرخاء وتحسن الزراعة والحصول على نتائج صحية أفضل وانخفاض معدلات العنف والمزيد من المساواة بين الجنسين وزيادة رأس المال الاجتماعي وتحسن البيئة الطبيعية. كما أن التعليم يمثل المفتاح الذي يساعد الناس على فهم سبب كون التنمية المستدامة مفهومًا حيويًا لمستقبل الشعوب المشترك، إذ إنه يمنح أدوات اقتصادية واجتماعية وتقنية، وحتى أخلاقية لتبني أهداف التنمية المستدامة وتحقيقها (اليونسكو، 2016).

وعليه، فإن قضية التنمية في الدول النامية، تعد القضية الأساسية والرئيسة لشعوبها، والشغل الشاغل للمفكرين، والمثقفين، والعلماء المختصين، وللتعليم أهمية بالغة لهذه الدول، كونه يسهم في رفع كفاءة أفراد المجتمع، وتنمية قدراتهم، التي تحتاج أكثر ما تحتاج إلى هذا النوع من التعليم والتطور، لمواكبة تطور الثورة المعرفية الرابعة، التي أخذت أشكالًا متنوعة ومختلفة (المحاريق، 2015).

وفي المملكة العربية السعودية شهد التعليم تنميةً وتطورًا سريعًا، بدأ منذ أن دخل المؤسس الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن بن فيصل آل سعود (رحمه الله) مكة المكرمة 1343 هـ، فقد تركزت الجهود على تحسين أوضاع التعليم الموجود آنذاك. ثم جاءت مرحلة الانتشار، التي اتسمت بطابع السرعة والاهتمام بالمخرج التعليمي الكمي (الحامد، 2004).

وتشير معظم الأدبيات المتعلقة بالتنمية إلى أن التعليم يعتبر حجر الأساس في عملية التنمية وأن نجاح التنمية في أي مجتمع من المجتمعات يعتمد اعتمادًا كبيرًا على نجاح النظام التعليمي في هذا المجتمع. ففي عام 2012 عقد المؤتمر الدولي لتعزيز التعليم من أجل التنمية المستدامة، كما تم إطلاق البرنامج العالمي بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة الذي وافق عليه المؤتمر العام لليونسكو (اليونسكو، 2014).

كما يرتبط التعليم ارتباطًا مباشرًا بالتنمية كون الإنسان يمثل محور عملية التنمية التي تسعى إلى إكسابه المعلومات والمهارات اللازمة لتحقيق تنمية مستدامة بكفاءة وعدالة عالية، وحيث إنه لا يمكن تحقيق التنمية المستدامة من خلال الحلول التكنولوجية أو الأنظمة السياسية أو الصكوك المالية وحدها، وبالتالي لا بد من تغيير طريقة التفكير والعمل من خلال التعليم في المؤسسات التربوية، الأمر الذي يفرض توفير نوعية تعليم وتعلّم من أجل التنمية المستدامة على جميع المستويات وفي جميع البيئات الاجتماعية، ويمكِّن قطاع التعليم من مواجهة التحديات العالمية الحالية والمستقبلية مواجهة بنّاءة وخلاّقة، وفي إنشاء مجتمعات أكثر استدامة وسهولة في التكيّف (اليونسكو، 2014).

ويؤكد بوتا (Pota, 2017) على أن التعليم يهدف إلى استدامة الموارد البشرية من خلال العمل على إكساب المجتمعات والأجيال القادمة ما تحتاجه من مهارات ومعارف، والسعي للرقي بهم ثقافةً وفكرًا من أجل المساهمة في جعلهم أفرادًا منتجين، وفاعلين، ومنمين في مجتمعاتهم، لا أفرادًا مستهلكين، وعالة عليها، كما أكد بوتا على أن التعليم يعد من أهم ركائز التنمية المستدامة، وهو الصخرة الصلبة التي تستند إليها التنمية المستدامة، كما أن العالم لن يصل إلى غاياته وأهدافه الأخرى إذا بقي مستوى التعليم فيه متدنيًا، إضافة إلى أنه يعزز تحقيق الحقوق الاخرى سواء كانت اقتصادية أم ثقافية أم اجتماعية.

والتعليم يُعد أحد أهم عناصر دعم التنمية المستدامة، لما له من أثر بارز في تحقيق أهداف المجتمع، والرقي به إلى أعلى درجات التميز، حيث يعتبر التعليم، بما يمتلك من طاقات بشرية متخصصة وكفؤة، قاطرة التنمية المستدامة باعتباره ركيزة أساسية في تطوير المعرفة واستخدامها في خدمة المجتمع، وذلك من أجل تحسين مهارات أفراده وتطوره لمواكبة العصر وتحدياته واستشراف المستقبل وتوقعاته (مونية، 2018).

والقائد التربوي يلعب دورًا مهمًا في تحديد الأهداف، ووضع الخطط، وصنع القرار السليم، وهو يعمل على تنظيم جهود العاملين معه، والتنسيق فيما بينهم، وللقيادة نظرياتها العديدة وأنماطها المعروفة، فهناك نمط ديمقراطي يشارك الأفراد من خلاله في وضع الأهداف والتخطيط وتنفيذ الأنشطة، كما يفوض القائد بعضًا من سلطاته إلى مرؤوسيه. وهناك نمط أوتوقراطي حيث ينفرد القائد بالرأي واتخاذ القرار، والعلاقة بينه وبين مرؤوسيه أساسها الخوف واتباع التعليمات دون مناقشة. ونمط آخر هو الترسلي؛ القائد فيه يكون سلبيًا لا أثر لوجوده، فالأفراد يفعلون ما يريدون دون تدخل قائدهم (حجي، 1998).

ويعتبر قائد المدرسة عنصرًا أساسيًا في تحقيق أهداف المدرسة التنموية، والرقي بمخرجاتها لتصبح معينًا لا ينضب للموارد البشرية ذات الكفاءة العالية، التي يعتمد عليها في تحقيق التطلعات التنموية للدول والمجتمعات، لذا أصبح لزامًا التركيز على التنمية المستدامة الموجهة له في هدف التنمية المستدامة الرابع، وهو الوصول إلى تعليم جيد، يواكب احتياجات الميدان التربوي الفعلية والمتجددة، لخلق كوادر قيادية مدرسية تواكب تطلعات المستقبل، ومن هذا المنطلق فإن التنمية المستدامة لقادة المدارس تعد مدخلًا مهمًا لاكتساب العديد من المهارات التي يتم من خلالها تأهيل القادة التربويين للتعامل بإيجابية ووعي مع متطلبات مدرسة المستقبل، حيث لم يعد الاهتمام بتطوير برامج التنمية المستدامة لتواكب المستجدات التربوية والثقافية المتسارعة ترفًا أو أمرًا شكليًا، بل أصبح الاهتمام ضرورة قصوى يستوجبها السباق العالمي للوصول للقمة، مما يستوجب العناية بتطوير وتجويد كافة عناصر العملية التعليمية، وعلى رأسها القيادة التربوية، وهذا يفرض على الدول والمنظمات التربوية مراجعة نظمها وسياساتها التعليمية ومعالجة كل أوجه القصور فيها، والبحث عن مسارات جديدة واستراتيجيات متجددة وآليات فعالة تكفل تطوير التنمية المهنية للتعليم وبشكل مستمر (الجمال ، 2010).

وعليه، لا بد أن يكون القائد التربوي ملمًا بأهمية تحقيق أهداف التنمية المستدامة بعامة، وبالهدف الرابع الذي يركز على ضمان التعليم الجيد للجميع على وجه الخصوص، وهذا لن يتأتى إلا من خلال تبني مفهوم التنمية المستدامة، والعمل على تحقيق أهدافها ومتطلباتها من خلال الحرص على دعم التعليم وتطويره، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبيان دور قادة التعليم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر من يمثلها في مدارس التعليم العام.

أولًا: التنمية المستدامة

ظهر مفهوم التنمية المستدامة في سبعينيات القرن العشرين، وارتبط بمفاهيم التنمية الاقتصادية وتنمية العنصر البشري (الموارد البشرية) والمجتمع المحلي. ومفهوم التنمية المستدامة هو تحديث مفهوم التنمية بما يتناسب، ويتلاءم مع متطلبات العصر الحاضر، أي بما يراعي الموارد الاقتصادية والبيئية المتاحة، والتي من الممكن اتاحتها مستقبلًا لتحقيق التنمية، حيث يستخدم مصطلح التنمية المستدامة بشكل واسع في الأدب التربوي المعاصر، وتعتبر الاستدامة نمط تنموي وتربوي يمتاز بالعقلانية والرشد، ويتعامل مع النشاطات الاقتصادية التي ترمي للنمو من جهة، وإجراءات المحافظة على البيئة والموارد الطبيعية من جهة أخرى، وقد أصبح العالم اليوم على قناعة بأن التنمية المستدامة هي المصدر الوحيد لضمان الحصول على مقومات الحياة في الحاضر والمستقبل، وطريق لتقدم المجتمعات ورفعتها، وتأمين حاجات أفرادها (حسن، 2015). ويضيف حسن (2015) بأن التنمية المستدامة نابعة من مفاهيم التنمية بشكل عام؛ التي تسعى إلى تحسين نوعية حياة الإنسان مع مراعاة حماية البيئة والحفاظ على الموارد، وحسن استغلالها، وذلك لأن بعض إجراءات التنمية تستنزف الموارد الطبيعية، مما يؤدي إلى فشل عملية التنمية نفسها، ولهذا يعتبر جوهر التنمية المستدامة هو التفكير في المستقبل وفي مصير الأجيال القادمة.

والتنمية المستدامة تعنى تزويد الفرد بالخبرات والمعارف والاتجاهات الضرورية، وتعويده على عادات مفيدة. وحيث إن المعارف والخبرات وحدها لا تكفي، وبالتالي لا بد من تعويد الفرد على عادات لها علاقة بالمحافظة على الموارد وخصوصًا غير المتجددة وحسن توظيف الدخل والتفكير في الآخرين المحيطين به والتفكير في مستقبل الأجيال التالية، فأهمية التنمية المستدامة تنبع من كونها ليس مجرد دعوة لحماية البيئة، بل لأنها مفهوم جديد للنمو الاقتصادي، يوفر العدل والفرص للجميع، فهي التنمية تلبي احتياجات الجيل الحاضر دون الحد من إمكانية تلبية احتياجات أجيال المستقبل (الطويل، 2010).

أهداف التنمية المستدامة:

أهداف التنمية المستدامة هي جدولة لأعمال عالمية طموحة من أجل إحداث تغيير جذري في العالم. ومن أجل ذلك اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة في 25 أيلول/ سبتمبر 2015م خطة التنمية المستدامة لعام 2030 (الأمم المتحدة، 2015). وأعد هذا العمل العالمي الجديد ليكون إطارًا يرمي إلى تسديد خطى الإنسانية على طريق الاستدامة إثر مؤتمر الأمم المتحدة للتنمية المستدامة الذي أطلق عليه مؤتمر ريو 20+، الذي عقد في مدينة ريو دي جانيرو في البرازيل في حزيران/يونيو 2012م، وذلك بفضل جهود استمرت ثلاث سنوات شاركت فيها الدول الأعضاء في الأمم المتحدة، وشهدت تنظيم لعمليات مسح وطنية شملت الملايين من الأشخاص وشارك فيها آلاف من الجهات الفاعلة من شتى مناطق العالم.

وقد أشار مصطفى (2016) إلى أنه تم التوافق عالميًا على 17 هدفًا لتعبر عن أهداف التنمية المستدامة على مستوى الدول وكانت على النحو الآتي: القضاء على الفقر بجميع اشكاله في كل مكان، والقضاء على الجوع وتوفير الأمن الغذائي والتغذية المحسنة وتعزيز الزراعة المستدامة، وضمان تمتع الجميع بأنماط عيش صحية وبالرفاهية في جميع الأعمار، وضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، وتحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين كل النساء والفتيات، وضمان توافر المياه وخدمات الصرف الصحي للجميع، وضمان حصول الجميع بتكلفة ميسورة على خدمات الطاقة الحديثة الموثوقة والمستدامة، وتعزيز النمو الاقتصادي المطرد والشامل للجميع والمستدام، والعمالة الكاملة والمنتجة، وتوفير العمل اللائق للجميع، وإقامة بنى تحتية قادرة على الصمود وتحفيز التصنيع الشامل للجميع والمستدام وتشجيع الابتكار، والحد من انعدام المساواة داخل البلدان وفيما بينها، وجعل المدن والمستوطنات البشرية شاملة للجميع وآمنة وقادرة على الصمود ومستدامة، وضمان وجود أنماط استهلاك وإنتاج مستدام، واتخاذ إجراءات عاجلة للتصدي لتغيير المناخ وآثاره، وحفظ المحيطات والبحار والموارد البحرية واستخدامها على نحو مستدام لتحقيق التنمية المستدامة، وحماية النظم الايكولوجية البرية وترميمها وتعزيز استخدامها على نحو مستدام وإدارة الغابات على نحو مستدام ومكافحة التصحر ووقف تدهور الأراضي وعكس مساره، ووقف فقدان التنوع البيولوجي، والسلام والعدل والمؤسسات القوية، وتعزيز وسائل التمثيل وتنشيط الشراكة العالمية من أجل التنمية المستدامة.

ويرى الباحث أن هذه الأهداف تمثل أهم التحديات التي تواجه العالم، والتي من المفترض العمل على تجاوزها من أجل نشر التعليم وتعزيز النمو الاقتصادي من خلال استخدام استراتيجيات تستهدف النهوض بالاقتصاد العالمي وتحقيق الرفاهية للبشرية جمعاء. وبالتالي على جميع الأطراف بما فيها الحكومات والقطاع الخاص والمجتمع المدني على وجه المعمورة أن تتحمل مسؤوليتها من أجل بلوغ هذه الأهداف.

وتتجه هذه الأهداف الجامعة إلى إحداث التغيير المنشود على مستوى العالم كي تكفل لجميع سكان الأرض الحاليين وفي المستقبل حياة مستدامة تنعم بالسلم والرخاء ويعمها العدالة الإنصاف. وتُعنى هذه الأهداف بعدد من التحديات التي تواجه العالم والتي لا بد من تجاوزها من أجل بقاء البشرية، فالقضاء على الفقر لا يمكن أن يتحقق في غياب استراتيجيات ترمي إلى النهوض بالتنمية الاقتصادية، وتعالج الأهداف طائفة من الاحتياجات الاجتماعية في ميادين مختلفة كالتعليم والصحة والحماية الاجتماعية، وتوفير فرص العمل، وتهتم في الوقت نفسه بتغير المناخ وحماية البيئة، كما تعني بالعقبات الرئيسية التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة على غرار انعدام المساواة، وأنماط الاستهلاك غير المستدامة، وضعف القدرات (اليونسكو، 2017).

ثانيًا: الهدف الرابع

الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة يركز على ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع. فالحصول على تعليم جيد، هو الأساس الذي يرتكز عليه تحسين حياة الناس وتحقيق التنمية المستدامة، وبالعمل على تيسير الحصول على التعليم الشامل، يمكن تزويد المجتمعات المحلية بالأدوات اللازمة لتطوير حلول مبتكرة تساعد في حل المشكلات على مستوى العالم. وتشير إحصاءات الأمم المتحدة إلى أن أكثر من 265 مليون طفل غير ملتحقين بالمدارس، منهم 22% في سن الالتحاق بالدارسة الابتدائية، وفضلًا عن ذلك، يفتقر الأطفال الملتحقين أصلًا بالمدارس إلى المهارات الأساسية في القراءة والحساب. وفي العقد الماضي، أحرز تقدم كبير في العمل نحو زيادة فرص الحصول على التعليم في كل المستويات وزيادة معدلات الالتحاق بالمدراس وبخاصة تعليم المرأة. كما تحسنت مهارات القراءة والكتابة الأساسية، إلا أن الحاجة لم تزل قائمة لجهود أكثر جرأة في ما يتصل بتحقيق أهداف التعليم الشامل. فعلى سبيل المثال، حقق العالم المساواة في التعليم الابتدائي بين الفتيات والفتيان، إلا أن عدد قليل من البلدان حققت هذا الهدف على جميع مستويات التعليم. وتعزي أسباب نقص التعليم الجيد إلى الافتقار إلى المدرسين المدربين تدريبًا كافيًا، فضلًا عن سوء أوضاع المدارس وقضايا العدالة المرتبطة بالفرص المتاحة للأطفال في المناطق الريفية. ولإتاحة التعليم الجيد لأطفال الأسر الفقيرة، لم تزل هناك حاجة إلى الاستثمار في المنح التعليمية، وورش عمل المعلمين، وبناء قدرات قادة التعليم، والعمل على تحسين البنية التحتية للمدارس من إيصال خدمات الماء والكهرباء والإنترنت وغيرها من الوسائل والخدمات التي تسهل عملية التعليم والتعلم (منظمة الأمم المتحدة، 2016).

ويعتقد الباحث بأن المملكة العربية السعودية خلال العقود الأخيرة أولت جل جهودها في بناء البنية التحتية لجميع القطاعات ومنها التعليم. وبالتالي على جميع الأطراف في المملكة العربية السعودية، سواء كانوا في القطاع العام أم الخاص أن تتحمل مسؤوليتها من أجل تحقيق هذا الهدف بجميع أبعاده، لا سيما وأن هذا الهدف يسهم في تحقيق رؤية 2030.

ثالثًا: القيادة المدرسية

القيادة لغة: من القود التي عرفت في معجم لسان العرب نقيض السوق: يقال: يقود الدابة من أمامها، ويسوقها من خلفها (ابن منظور، 1882: 370). وقد استشف مساد (2005) من هذا التعريف أن القائد يتصدر الجميع ويقودهم إلى ما ينفعهم ويرشدهم لما يحقق أهدافهم، فمعنى أن تقود هو أن تكون في المقدمة.

أما إصطلاحًا فقد عرفها قنديل (2010) بأنها "عملية التأثير التوجيهي في سلوك العاملين، وتنسيق جهودهم وعلاقتهم مما يجعل المرؤوسين يقبلون توجهات القائد بما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة" (ص 15). كما عرفها الطالب (2006) بأنها "عملية تحريك مجموعة من الناس باتجاه محدد ومخطط؛ وذلك بتحفيزهم على العمل باختيارها" (ص52). وعرفها البراك (2006) بأنها "عملية التأثير في الناس وتوجيههم لإنجاز الهدف" (ص9). كما عرفت القيادة بأنها "قدرة تأثير شخص ما على الآخرين، بحيث يجعلهم يقبلون قيادته، بحيث يجعلهم يقبلون قيادته طواعية وبدون إلزام قانوني؛ وذلك لاعترافهم بدوره في تحقيق أهدافهم، ولكونه معبرة عن آمالهم وطموحاتهم، مما يتيح له القدرة على قيادة أفراد الجماعة بالشكل الذي يراه مناسبًا (القريوتي، 2008، 181). وعرفها عبوي (2010) بأنها: "مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة ، والتي تمثل محصلة تفاعله، وتستهدف حث الأفراد على العمل معا؛ من أجل تحقيق أهداف مع أعضائها، المنظمة بأكبر قدر من الفاعلية والكفاءة والتأثير" (ص19).

ويرى الباحث من خلال التعريفات السابقة أن القيادة تتميز بأنها: نشاط يمارس لتحقيق أهداف الجماعة، وقيادة تعاونية يبث القائد روح التعاون بين الأفراد لتحقيق أهداف المؤسسة، كما أنها عملية تأثير في الأفراد تجعلهم يسلكون كل السبل لتحقيق الهدف المشترك. وبالتالي فالقيادة عملية تفاعلية تحدث بين شخصية القائد والتابعين، ويجمعهم ظرف وهدف مشترك يسعون إلى تحقيقه، وتبرز ملامح القيادة في قدرتها على التأثير في التابعين دون الاتكال على سلطاته القانونية، من خلال الإقناع واتباع أساليب تحفيزية تسهم في تحقيق الأهداف المشتركة التي اجتمع من أجلها الجميع.

رابعًا: مهام قادة المدارس

قائد المدرسة هو المسئول الأول أمام الله - سبحانه وتعالى- ثم أمام رؤسائه والمجتمع عن سير العملية التربوية والتعليمية بمدرسته، وعن تطبيق الأنظمة والقوانين وتنفيذ المناهج الدراسية، وعن العمل على توفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نمو الطلاب عقلية وبدنية ونفسية، وعلى تحسين العملية التربوية والتعليمية وتطويرها (الذبياني، 2017).

وتقسم مهام ومسؤوليات قائد المدرسة في كثير من أدبيات القيادة المدرسية إلى قسمين هما:

- **المهام الإدارية:** وهي المهام المتعلقة بالعمل الإداري الذي يقوم به قائد المدرسة حتى يتمكن من إدارة مدرسته بيسر وسهولة، ومن هذه المهام ربط أهداف المدرسة بالأهداف العامة للمجتمع والاهتمام بالتنظيم العام للمدرسة والتنظيم الداخلي من حيث الجداول وتوزيع العمل والأنشطة وصيانة المنشآت وحفظ السجلات وعقد الاجتماعات الدورية ومتابعة حضور التلاميذ والعاملين والرد على المكالمات الهاتفية والمكاتبات والجوانب المالية من إيرادات ومصروفات (الذبياني، 2017). ويرى الشلاش (1413هـ) أن هذه المهام تعني " الوظائف والأعمال الإدارية التي يؤديها قائد المدرسة مثل: التنظيم المدرسي، وإدارة المباني، والعهد، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي وإدارة شؤون الطلاب" (ص 9).
- **المهام الفنية الإدارية:** وهي المهام المتعلقة بالعمل الفني التي يسعى قائد المدرسة من خلالها إلى رفع مستوى أداء أعضاء فريق الهيئة التعليمية بغية الوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها (العويرضي، 1418هـ. ص57).

ويؤكد فهمي ومحمود (1414هـ) مهام قائد المدرسة في بعدين متكاملين، وبذات التصنيف السابق، فالأول يتصل بالعمل الإداري، والبعد المكمل له يركز على القيادة التعليمية، ويتضمن كل بعد من البعدين السابقين عدة مهام وواجبات يتحتم على قائد المدرسة القيام بها ووضعها موضع الاعتبار.

فالمهام المتصلة بالعمل الإداري تتضمن الواجبات الأساسية والإدارية والمكتبية التي يجب على قائد المدرسة القيام بها، وهي تشمل الإشراف على إعداد السجلات المدرسية المختلفة والمحافظة عليها، وإعداد التقارير عن سير العمل بالمدرسة، وتنظيم الجداول والإشراف على المبنى وتزويده بالأدوات والأجهزة اللازمة. أما المهام المتصلة بقيادة العمل التعليمي فتتضمن المهام التي تسعى إلى تغيير سلوك جميع المشاركين في العملية التعليمية من مدرسين وإداريين وتلاميذ، بغية الوصول إلى الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، ومنها العمل مع أعضاء هيئة التدريس على تطوير وتنمية الأنشطة المدرسية، ووضع خطط تقويم العمل المدرسي، وإتاحة فرص النمو المهني للعاملين وتوجيههم وتقويمهم .

وقائد المدرسة قائد تربوي في مدرسته، وتتضمن مجالات عمله عدة أدوار، منها ما يتعلق بتطوير المعلمين وتنميتهم مهنيًا، ومنها ما يتعلق بتحسين تنفيذ المناهج الدراسية، ورعاية التلاميذ، وكل دور من الأدوار السابقة يجب على قائد المدرسة أن يضطلع به (النوري، 1411).

مشكلة الدراسة:

حظي قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية النصيب الأكبر من الميزانية خلال الأعوام 2017، 2018، 2019، حيث بلغ نصيب التعليم فيها: 207 مليار ريال، 205 مليار ريال، 193 مليار ريال على التوالي (وزارة المالية، 2019). وهذا يدل على الدعم والمتابعة المباشرة من خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز آل سعود، وولي العهد صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبدالعزيز آل سعود- حفظهما الله.

وفي مجال التنمية المستدامة حرصت المملكة العربية السعودية منذ الانطلاق الرسمي لأهداف التنمية المستدامة في الخامس والعشرين من سبتمبر 2015، على السعي لتحقيق أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر، المحققة لخطة التنمية المستدامة 2030م، والتي من خلال تحقيقها ستكون مساهمة فاعلة من المملكة للقضاء على الأشكال المختلفة للفقر، والقضاء على عدم المساواة، وحماية الأرض، وتحقيق الازدهار العالمي كجزء من البرنامج العالمي 2030 للتنمية المستدامة (المنصة الوطنية الموحدة، 1442).

كما كان الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة حاضرًا في استراتيجية وزارة التعليم، وفي المبادرات والمشاريع التي انطلقت منها، ويركز هذا الهدف على ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع؛ أي توفير كافة أنشطة التعلّم التي يتم القيام بها على مدار العمر بهدف تحسين مستوى المعارف، والمهارات والكفاءات، من وجهة النظر الشخصية أو المدنية أو الاجتماعية أو المتعلقة بالتوظيف، إضافة إلى المساعدة في تعويض الكبار عن التعليم منخفض الجودة في المدارس (مصطفى، 2016).

وقد جاءت هذه الدراسة لإبراز دور القادة التربويين في مدارس التعليم العام في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، باعتبارهم الهيكل الرئيس في المجتمع المدني المؤثر في قطاع التعليم، ولأهمية دورهم في التنمية المستدامة، إذ إنه كلما زاد تطبيق قادة المدارس لمبادئ التنمية المستدامة، تزداد فرص التنمية في المجتمع. وعليه تكمن مشكلة الدراسة في التعرف على واقع الدور الذي يمارسه قادة المدارس لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بالمدينة المنورة.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين؟
- هل تختلف درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين باختلاف (المرحلة الدراسية، الخبرة، الجنس، المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

- التعرف على دور قادة المدارس في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة في المجتمع السعودي من وجهة نظر المعلمين.
- تحديد درجة اختلاف وجهات نظر المعلمين حول مستوى تطبيق قادة المدارس للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وفقًا لمتغيرات المرحلة الدراسية، الخبرة، الجنس، المؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في الموضوع الذي تم بحثه وهو دور قادة المدارس في تحقيق الهدف الرابع لأهداف التنمية المستدامة بالمدينة المنورة، وفي مدى قدرة قادة المدارس على المساهمة في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة في المجتمع السعودي، وذلك من أجل إشباع احتياجات الأجيال الحالية دون الإخلال بفرص الأجيال المستقبلية في إشباع احتياجاتها، وقد تلتقي نتائج الدراسة مع ما تناولته رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في أكثر من موضع بضرورة الاهتمام بأهداف التنمية المستدامة بعامة، وبالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة في كافة قطاع التعليم على وجه الخصوص، وقد تسهم النتائج في توعية أولياء الامور. أما الأهمية العلمية فيؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة أصحاب القرار في المؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية، بدءا من تحديد الأهداف وإعداد ووضع الخطة وتنفيذها ومتابعتها وتقويمها، وقد تفيد نتائج الدراسة الباحثين وطلبة الدراسات العليا في البحث في موضوعات مشابهة تتعلق بتحقيق أهداف التنمية المستدامة في مناطق أخرى من المملكة.

حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- الحدود المكانية: تم تطبيق أداة الدراسة على مدارس التعليم العام في المدينة المنورة.
- الحدود البشرية: وزعت أداة الدراسة على عينة من معلمي المدارس في المدينة المنورة.
- الحدود الزمنية: تم اجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام 1442هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **التنمية المستدامة**

عُرفت التنمية المستدامة على أنها عملية اقتصادية اجتماعية سياسية ثقافية بيئية شاملة، تفي باحتياجات الحاضر، دون المساس بقدرة الأجيال المقبلة على الوفاء باحتياجاتها (World bank، 2001). وتعرف التنمية المستدامة إجرائيًا بأنها: مجموعة الجهود التي تستهدف مقابلة حاجات أفراد المجتمع السعودي ومحاولة الإشباع الدائم والمستمر لحاجاتهم، بهدف تحسين نوعية حياتهم بما لا يخل بفرص الأجيال المستقبلية في إشباع احتياجاتها وذلك في ضوء رؤية المملكة 2030.

- **الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة**

ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع (اليونسكو، 2018). وقد تبنى الباحث هذا التعريف، كتعريف إجرائي في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

يُعد موضوع التنمية المستدامة من الموضوعات الجديرة بالبحث عالميًا، وقد نشطت فيها الدراسات مؤخرًا نتيجة للأحداث والتغيرات المحيطه، وقد تم عرض الدراسات السابقة، وتم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم.

- **هدفت دراسة الزامل (2020)** إلى تحديد مستوى التخطيط للتنمية المستدامة في المجتمع السعودي في ضوء رؤية المملكة 2030، وذلك من خلال تحديد واقع التخطيط للتنمية المستدامة في المجتمع السعودي في ضوء رؤية المملكة 2030، وتحديد الصعوبات التي تواجه التخطيط للتنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة 2030، وبناء تصور مقترح للتخطيط للتنمية المستدامة في المجتمع السعودي في ضوء رؤية المملكة 2030. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كالأداة للدراسة على أعضاء هيئة التدريس (الخبراء الأكاديميين في مجال التخطيط للتنمية المستدامة) في عدد من الجامعات السعودية (جامعة الأميرة نورة، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك عبدالعزيز) وعددهم (57) عضوًا. وقد أكدت نتائج الدراسة على تنمية وعي المخططين بأهداف رؤية المملكة 2030، ودراسة المشكلات المستقبلية للتنمية المستدامة، والعمل على صياغة أهداف وخطط التنمية المستدامة، وفق إستراتيجية واضحة، ورؤى مستقبلية في إطار فلسفة التنمية المستدامة، وباسلوب علمي ومخطط. كما خلصت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح للتخطيط للتنمية المستدامة بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030.
- **وهدفت دراسة حماد (2020)** إلى مدى إمكانية تحقيق أهداف التنمية المستدامة التي حددها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي "ضمن محور البعد الاجتماعي والتعليم والصحة" في ضوء أهداف الخطة الإستراتيجية التنموية للسلطة الوطنية الفلسطينية (2017-2022). استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة كأداة للحصول على البيانات اللازمة على عينة من المعلمين والإداريين في المدارس والمستشفيات. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ووفقًا لأراء المعلمين وما ورد في الخطة االاستراتيجية من غايات وأهداف وأنشطة ملتزمة بدرجة متوسطة في تفعيل وانجاز الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة العالمية، وهو ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع. وكذلك كانت النتيجة متوسطة بمدى التزام السلطة الفلسطينية بتفعيل وتحقيق هذا الهدف من خلال بناء مرافق تعليمية تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف للجميع. وخرجت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: ضرورة إعداد بيئة صالحة للتعليم والتعلم، من خلال تحديد احتياجات الطلبة والمعلمين في المقام الأول، ودراسة واقعهم قبل الإقدام على أية خطوة تتعلق بتحسين المناهج وإجراء تقويم خارجي للمنهاج من قبل المعلمين أنفسهم أو من قبل جهات مستقلة محايدة. وضرورة إنشاء مدارس تعليم تقني أو مهني في كل محافظة نظرًا للتوجه الجديد إلى سوق العمل، والذي لا يحتاج إلى مؤهلات جامعية للإنخراط فيه.
- **وهدفت دراسة بني ياسين (2018)** التعرف إلى مستوى إدراك مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمكونات التربية من أجل التنمية المستدامة، والتعرف إلى أثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمديرية والمرحلة في ذلك. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (215) مديرًا ومديرة. أظهرت النتائج أن مستوى ادراك مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمكونات التربية من أجل التنمية المستدامة جاءت بدرجة مرتفعة حيث جاء في المرتبة الأولى المجال الاجتماعي وبدرجة تقدير مرتفعة، تلاه المجال البيئي وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاء في المرتبة الأخيرة المجال الاقتصادي ودرجة تقدير مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمديرية والمرحلة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى

للمؤهل العلمي بين دبلوم كلية مجتمع وبكالوريوس لصالح دبلوم كلية مجتمع. وقد أوصت الدراسة بعقد الورشات والندوات فيما بين مديري المدارس وأولياء الأمور تهدف إلى عرض المشكلات الاقتصادية والبيئية والاجتماعية والبحث عن حلول لها

- **وأجرى شويخ (2015)** دراسة هدفت التعرف إلى دور المنظمات غير الحكومية في دعم التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في محافظات غزة، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان أهمها: أن نسبة قليلة جدًا من المنظمات غير الحكومية تعمل على دعم التعليم من أجل التنمية المستدامة.
- **هدفت دراسة (González, 2020)** إلى استكشاف التغيير في تصورات معلمي ما قبل الخدمة بعد المشاركة في عملية تدريبية حول التعليم من أجل الاستدامة. تم إجراء البحث خلال العام الدراسي 2019-2020 في سياق درجة الماجستير في البحث التربوي للتطوير المهني للمعلمين. تم تحليل التعليم من أجل الاستدامة وأهداف التنمية المستدامة والاستراتيجيات المنهجية عن طريق استبيان أولي ونهائي بالإضافة إلى الأنشطة التي طورها الطلاب خلال الدورة لجمع المعلومات. تم إجراء تحليل من ثلاثة أبعاد وتظهر النتائج أنه تم إحراز تقدم في جميع الأبعاد الثلاثة كما تم الكشف عن أهم التغييرات فيما يتعلق بمعرفة أهداف التنمية المستدامة، وأشار غالبية الطلاب المعلمين إلى معرفتهم بها عند إتمام عملية التدريب، بينما لم تختلف الاستراتيجيات المنهجية في نهاية العملية التدريبية اختلافًا كبيرًا عن تلك الأولية. هذا يدل على أنه من الضروري الإصرار على التدريب على العمليات التي تشمل الاستراتيجيات المنهجية. من خلال القيام بذلك، فسيكون التربويون في المستقبل قادرين على دمج التعليم من أجل الاستدامة في ممارساتهم التعليمية.
- **هدفت دراسة (Sinakou, 2018)** إلى التعرف على مستوى الفهم "للتنمية المستدامة" للعلماء المشاركين في برامج تدريب المعلمين وفي المجال الأكاديمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة. تم إجراء مسح على الإنترنت على أساس مبدأ الحكم المقارن. وبعد الاختيار الدقيق، تم العثور على 249 أكاديميًا يتناسب الملف الشخصي المحدد لإدراجهم في الدراسة. تمت دعوة كل منهم وشارك 56 منهم. تتألف الأداة من 16 بيانًا تم إنشاؤها خصيصًا لتعكس التفسيرات المختلفة للتنمية المستدامة. قارن كل مشارك بين 12 زوجًا من البيانات وطُلب منه أن يقرر أيهما يمثل تفسيره الأفضل لمفهوم التنمية المستدامة في سياق التعليم من أجل التنمية المستدامة. باستخدام منهجية D-PAC للحكم المقارن، أظهرت النتائج أن البيانات التي تم اختيارها في أغلب الأحيان أعطت الأولوية لفهم التنمية المستدامة التي وفقًا لها يُنظر إلى اثنين أو ثلاثة من أبعاد المفهوم (البيئة، المجتمع، الاقتصاد) على أنها منفصلة لبعضهم البعض وبشكل أقل في كثير من الأحيان بطريقة متكاملة. كانت موثوقية المقياس تساوي 0.79 ، مما يشير إلى جودة القياس الجيدة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة لاحظ الباحث أن هناك ثمة توافقات واختلافات بين الدراسات السابقة وبين الدراسة الحالية من حيث المنهجية، أدوات الدراسة، والعينات المختارة. فقد توافق منهج البحث الوصفي المستخدم في هذه الدراسة مع كثير من المنهجيات المستخدمة في الدراسات السابقة مثل: دراسة (الزامل، 2020)، ودراسة (حماد، 2020)، ودراسة (شويخ، 2015).

كما توافقت بعض أدوات الدراسة المستخدمة في الدراسات السابقة مع أداة الدراسة المستخدمة في هذه الدراسة مثل: دراسة (الزامل، 2020)، ودراسة (حماد، 2020)، وغيرها من الدراسات. واختلفت مع الأداة المستخدمة في دراسة (عيسى، 2015) الذي قام باعداد نموذج كمي يساعد على تحديد أثر خروج رؤوس الأموال العربية على عملية التنمية المستدامة.

ولوحظ كذلك تنوعًا في العينات في الدراسات السابقة، فبعض الدراسات اختلفت مع العينة المختارة في الدراسة الحالية، وطبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات مثل: دراسة (الزامل، 2020). وبعض دراسات توافقت إلى حد ما مع العينة المختارة في هذه الدراسة وطبقت على عينة من المعلمين أو الإداريين في قطاع التعليم العام مثل: دراسة (حماد، 2020)، ودراسة (القطان، 2010)، ودراسة (بني ياسين، 2018).

وعليه، فقد تباينت الدراسات التي بحثت موضوع التنمية المستدامة، فمنها ما درس مستوى التخطيط للتنمية المستدامة كدراسة (الزامل، 2020)، ومنها ما درس إمكانية تحقيق أهداف التنمية المستدامة التي حددها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي "ضمن محور البعد الاجتماعي التعليم والصحة" في ضوء أهداف الخطط الاستراتيجية كدراسة (حماد، 2020)، ومنها ما درس التطور التاريخي لمفهوم التنمية المستدامة للتعرف على أبعادها ومكوناتها، وغيرها من الدراسات التي تناولت علاقة الجودة بالتنمية المستدامة، ودور المنظمات غير الحكومية في دعم التعليم لتحقيق التنمية المستدامة، ومستوى إدراك مديري المدارس لمكونات التعليم من أجل التنمية المستدامة.

وقد تميزت هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، من حيث تناولها لهدف مهم من أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر، ويلامس هذا الهدف قطاع التعليم بشكل مباشر وواضح، وهو الهدف الرابع المتعلق بـ "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع" وذلك من خلال التعرف على دور قادة المدارس وممارساتهم القيادة في المدارس الحكومية في تحقيقه.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة ولأسئلتها البحثية، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عبيدات وعبد الحق وعدس، 2015). وقد تم الاعتماد

في هذا المنهج على الدراسة النظرية، وذلك من خلال الرجوع الى الأدبيات التربوية السابقة المتمثلة في الكتب والمراجع والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والدراسة الميدانية من خلال إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) لقياس درجة ممارسة قادة المدارس بالمدينة المنورة في تحقيق الهدف الرابع لأهداف التنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمي ومعلمات المدارس بالمدينة المنورة، وبلغ عدد أفراد المجتمع والمكون من المعلمين والمعلمات (13 ألف) معلمًا ومعلمة، حسب إحصاءات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة لعام 1440هـ.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من معلمي ومعلمات المدارس في منطقة المدينة المنورة، وفق جدول تحديد حجم العينة (Krejcie & Morgan, 1970)، وبلغ عددهم (375) معلمًا ومعلمة.

خصائص عينة الدراسة:

تشتمل عينة الدراسة على المعلومات الأولية للعينة من المعلمين والمعلمات الذين طبقت عليهم الاستبانة حول متغيرات المرحلة الدراسية، والخبرة، والجنس، والمؤهل العلمي، كما يوضح ذلك جداول (1).

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

م	المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
1	المرحلة	إبتدائية	65	%39
2		متوسطة	12	%7
3		ثانوية	89	%54
4		**المجموع الكلي**	**166**	**%100**
1	الخبرة	5سنوات فأقل	46	%28
2		5 إلى 10 سنوات	33	%20
3		10 سنوات فأكثر	87	%52
4		**المجموع الكلي**	**166**	**%100**
1	الجنس	ذكر	73	%44
2		أنثى	93	%56
3		**المجموع الكلي**	**166**	**%100**
1	المؤهل العلمي	بكالوريوس	140	%84
2		درسات عليا	26	%16
3		**المجموع الكلي**	**166**	**%100**

ويتضح من جدول (1) ارتفاع نسبة العينة من المعلمين في المرحلة الثانوية وبلغت 54%، وأن نسبة ذوي الخبرة 10 سنوات كانت الأعلى وبلغت 52%، وأن نسبة الاناث كانت أعلى من الذكور وبلغت 56%، وأن من يحملون مؤهل البكالوريوس شكلو نسبة مرتفعة بلغت 84%.

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة المنهج المتبع في الدراسة، والبيانات المراد جمعها تم اختيار الاستبانة لأنها الأداة الأكثر ملاءمةً لتحقيق أهداف الدراسة، وعليه تم تصميم استبانة شملت الآتي:

- المعلومات الأولية عن أفراد مجتمع الدراسة والمتضمنة: المرحلة الدراسية، الخبرة، الجنس، المؤهل العلمي.
- إجابات أفراد عينة الدراسة عن المعلومات الأساسية المتعلقة بمحاور الدراسة الثلاثة (البعد التعليمي، والبعد الاجتماعي والعاطفي، والبعد السلوكي).

وقد مر بناء الاستبانة بعدة خطوات وهي:

أولًا: البناء الأولي لعبارات الاستبانة

تم إعداد عبارات الاستبانة عن طريق مراجعة الأدب النظري، والاطلاع على الكتب والدراسات المتعلقة بالتنمية المستدامة وأهدافها بشكل عام والهدف الرابع على وجه الخصوص. وتكونت الاستبانة من (31) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد: الأول- البعد التعليمي، والثاني- البعد الاجتماعي والعاطفي، والثالث- البعد السلوكي. واستخدم مقياس ليكرت الخماسي المتدرج لقياس عبارات الاستبانة، ويقابل كل عبارة من العبارات قائمة تحمل الخيارات التالية: (بدرجة مرتفعة جدًا، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، وبدرجة منخفضة جدًا)، واستخدمت الدرجات (5،4،3،2،1) لكل عمود.

ثانيًا: قياس صدق أداة الدراسة

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، وقد قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة عن طريق حساب الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وأما الصدق الداخلي فعن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون لكل محور من محاور الاستبانة.

1. الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

بعد أن تم بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية قام الباحث بتوزيعها على 12 محكم من أعضاء هيئة التدريس في جامعات سعودية وعربية لإبداء رأيهم فيها، وجاء الرد من 5 محكمين فقط، وتم تحكيمها من حيث سلامة صياغة العبارات، وانتمائها للمجال، والأهمية، وإضافة ما يرونه من عبارات للاستبانة، وبعد أن جمعت آراء المحكمين وجد أن معظمهم وافقوا على صلاحية العبارات وانتمائها لمجالاتها، وفي ضوء نتائج المحكمين تم قبول العبارات التي اتفق عليها المحكمون، وتعديل وصياغة بعض العبارات التي جاءت ملاحظات حولها.

2. الصدق البنائي لأداة الدراسة

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قام الباحث بتطبيقها على عينة عشوائية عددها (30) معلمًا ومعلمة، وذلك من أجل التعرف على مدى الاتساق الداخلي (الصدق البنائي) لأداة الدراسة، وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضح جدول (2).

جدول (2): معاملات بيرسون لصدق الاتساق الداخلي

البعد الأول	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد الثاني	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد الثالث	رقم العبارة	معامل الارتباط
البعد التعليمي	1	0.877**	البعد الاجتماعي والعاطفي	1	0.856**	البعد السلوكي	1	0.844**
	2	0.690**		2	0.740**		2	0.521**
	3	0.650**		3	0.805**		3	0.684**
	4	0.628**		4	0.738**		4	0.616**
	5	0.667**		5	0.773**		5	0.692**
	6	0.725**		6	0.826**		6	0.779**
	7	0.751**		7	0.692**		7	0.761**
	8	0.884**		8	0.867**		8	0.699**
							9	0.759**
							10	0.705**
							11	0.745**
							12	0.644**
							13	0.696**
							14	0.765**
							15	0.915**

**** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتضح من جدول (2) أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، مما يدل على أن الأداة تتمتع بالصدق البنائي بدرجة مقبولة، وهي صالحة لأغراض الدراسة.

ثالثًا: ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، قام الباحث بحساب معامل الثبات على العينة العشوائية من (30) معلمًا ومعلمة بطريقة ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة وعلى الاستبانة الكلية، وجدول (3) يبين معاملات الثبات لمحاور الاستبانة.

جدول (3): معاملات الثبات لأداة الدراسة و أبعادها الثلاثة

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الارتباط
1	البعد التعليمي	8	0.927
2	البعد الاجتماعي والعاطفي	8	0.943
3	البعد السلوكي	15	0.962
4	**الدرجة الكلية للأداة**	**31**	**0.979**

يتضح من جدول (3) أن معاملات ألفا للأبعاد بلغت (0.927)، (0.943)، (0.962)، وتعد هذه النسبة مرتفعة وتدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة ثبات عالية، كما بلغت قيمة معامل ألفا للدرجة الكلية للاستبانة (0.979).

المعالجة الاحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتعرف على درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة، ومستوى درجة الممارسة. وللكشف عن الاختلاف في درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغيرات الدراسة (المرحلة الدراسية، الخبرة، الجنس، المؤهل العلمي) تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

1. بناء أداة الدراسة.
2. التأكد من صدق الأداة وثباتها.

3. تم تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
4. تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من كلية التربية إلى إدارة تعليم المدينة المنورة.
5. تم توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة، مع التعليمات اللازمة لتعبئة الاستبانة.
6. بعد جمع الاستبانات والتأكد من تعبئة المستجيبين لها واستبعاد غير الصالح منها.
7. تم إدخال البيانات التي تم جمعها إلى برنامج SPSS وتحليل البيانات والحصول على النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.
8. تم مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها من خلال تحديد "درجة ممارسة قادة المدارس بالمدينة المنورة في تحقيق الهدف الرابع لأهداف التنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030" وذلك بعد طرح أدنى قيمة في المقياس (1) من أعلى قيمة (5) وقسمة الناتج (4) على عدد الفئات المطلوبة (3) ليكون الناتج هو (1.33). وعليه، تمّ اعتماد تصنيف المتوسطات الحسابية والحكم عليها وفق المعيار الثلاثي الآتي:
   - المتوسط الحسابي (3.68 – 5.00) يشير إلى درجة " **عالية** " من التقدير.
   - المتوسط الحسابي (2.34 – 3.67) يشير إلى درجة " **متوسطة** " من التقدير.
   - المتوسط الحسابي (1.00 – 2.33) يشير إلى درجة " **منخفضة** " من التقدير.
9. وبعد ذلك تم كتابة التوصيات والاقتراحات.
10. وأخيرًا تم وضع المراجع وترتيبها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عرض النتائج، ومناقشتها وتفسيرها، وفقًا لأسئلتها وذلك على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لجميع أبعاد ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، وذلك على النحو المبين في جدول(4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الممارسة لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين

الرقم	أبعاد الدراسة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.1	البعد التعليمي	4.3584	0.68941	2	مرتفعة
.2	البعد الاجتماعي والعاطفي	4.3705	0.67852	1	مرتفعة
.3	البعد السلوكي	4.3434	0.68281	3	مرتفعة
	الاداة الكلية	**4.3133**	**0.68848**		**مرتفعة**

يتضح من جدول (4) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة على مستوى الابعاد، وعلى مستوى الأداة ككل، وقد جاء ترتيب الأبعاد وفق الوسط الحسابي على النحو الآتي: جاء في الترتيب الأول البعد الاجتماعي والعاطفي بمتوسط حسابي 4.3705، وانحراف معياري 0.67852، ثم البعد التعليمي بمتوسط حسابي 4.3584، وانحراف معياري 0.68941، وجاء في المرتبة الأخيرة البعد السلوكي بمتوسط حسابي 4.3434، وانحراف معياري 0.68281.

وقد تعزى هذه النتائج إلى طبيعة أهل المدينة المنورة وساكنيها، وقادة المدارس جزء منهم، إذ إنهم يمتازون بعلاقاتهم الاجتماعية والعاطفية مع الآخرين، إضافة إلى إقبالهم على التعليم بعامة والتعليم العالي بخاصة، فالمدينة المنورة تحوي بين جنباتها جامعتين عريقتين، جامعة طيبة المنتشرة بفروعها في أغلب المناطق التابعة للمدينة؛ والجامعة الإسلامية التي تحتضن جاليات عربية وإسلامية من بقاع العالم كله من عشرات السنوات، وكل ذلك تمثل في سلوكياتهم بالسعي إلى تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بدرجة مرتفعة. وقد تعزى نتائج درجات ممارسة القادة المرتفعة لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والمتعلق بضمان التعليم الجيد إلى حرص قادة المدارس على قيادة العمل التعليمي والعمل الاجتماعي والعاطفي إلى جانب الالتزام بممارسات سلوكية تنسجم ورسالة التعليم التي تعد جزءًا لا يتجزأ من ديننا الإسلامي الحنيف، إضافة إلى ما يشكله التعليم في النظام السياسي للملكة العربية السعودية فهي الراعية الرئيسة للتعليم بمختلف قطاعاته ومراحله. وبالتالي يمكن أن تفسر النتائج المرتفعة بأن القيادات التربوية معنية بتغيير سلوك جميع المشاركين في العملية التعليمية من مدرسين وإداريين وطلاب وأولياء المجتمع، بغية الوصول إلى الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، ومنها ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع. وقد اختلفت هذه النتيجة مع النتيجة المتوسطة التي توصلت إليها دراسة (حماد، 2020)، هذا على مستوى الأبعاد والأداة ككل. أما على مستوى كل بعد الأبعاد الثلاثة بشكل منفصل، فقد كانت النتائج على النحو الآتي:

1. البعد التعليمي

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بالبعد التعليمي، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة والدرجة، وذلك كما في جدول (5).

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، للبعد التعليمي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	يمارس القائد دوره في فهم التعليم بوصفه منفعة عامة ومصلحة مشتركة.	4.4639	0.62901	1	مرتفعة
3	يمارس القائد دوره في فهم التعليم بوصفه حق من حقوق الإنسان الأساسية	4.4578	0.69284	2	مرتفعة
4	يمارس القائد دوره في فهم التعليم بوصفه ركيزة ضرورية لضمان الحقوق الأخرى للإنسان.	4.4337	0.76583	3	مرتفعة
1	يمارس القائد دوره في إبراز أهمية فرص التعليم والتعلم مدى الحياة للجميع.	4.3675	0.77297	4	مرتفعة
7	يمارس القائد دوره في فهم الدور المهم الذي تؤديه المعرفة الثقافية في تحقيق التنمية والاستدامة.	4.3675	0.73272	5	مرتفعة
8	يمارس القائد دوره في فهم إسهام التعليم في جعل العالم أكثر استدامة وإنصافاً وسلماً	4.3494	0.79290	6	مرتفعة
5	يمارس القائد دوره في تعريف المعلمين بمخاطر انعدام المساواة في الانتفاع بالتعليم الجيد والتحصيل الدراسي للجميع.	4.3193	0.77098	7	مرتفعة
6	يمارس القائد دوره في تعريف المعلمين بمخاطر انعدام المساواة في الانتفاع بالتعليم الجيد والتحصيل الدراسي بين المدن والريف.	4.2470	0.83439	8	مرتفعة
	البعد ككل	**4.3584**	**0.68941**		**مرتفعة**

يوضح جدول (5) جميع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الممارسة لكل فقرة يتضمنها المجال ككل، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المجال ما بين (4.2470-4.4639) بدرجة ممارسة مرتفعة، كما حصل المجال ككل على متوسط حسابي (4.3584) وانحراف معياري (0.68941) وهذا مؤشر مرتفع على درجة الممارسة.

أما على مستوى الفقرات فيوضح الجدول أن الفقرة رقم (2) التي نصها "يمارس القائد دوره في فهم التعليم بوصفه منفعة عامة ومصلحة مشتركة" فقد جاءت بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.4639) وانحراف معياري (0.62901) ودرجة ممارسة مرتفعة. وجاءت بالرتبة الثانية الفقرة (3) التي تنص على "يمارس القائد دوره في فهم التعليم بوصفه حق من حقوق الإنسان الأساسية" بمتوسط حسابي (4.4578) وانحراف معياري (0.69284) ودرجة تطبيق مرتفعة. وفي الرتبة الثامنة والأخيرة من هذا المجال جاءت الفقرة رقم (6) والتي نصها "يمارس القائد دوره في تعريف المعلمين بمخاطر انعدام المساواة في الانتفاع بالتعليم الجيد والتحصيل الدراسي بين المدن والريف" بمتوسط حسابي (4.2470) وإنحراف معياري (0.83439) ودرجة ممارسة مرتفعة.

وقد تعزى هذه النتائج إلى أن قادة المدارس في المدينة المنورة يتفهمون دورهم المنوط بهم كون التعليم منفعة عامة ومصلحة مشتركة وسلعة ضرورية، وركيزة لضمان الحقوق الأخرى للإنسان، إضافة إلى ما تؤديه المعرفة الثقافية في تحقيق التنمية والاستدامة لحياة سعيدة ورغيدة، وكذلك بسبب إدراك القادة والمعلمين واحساسهم بمخاطر انعدام المساواة في الانتفاع بالتعليم الجيد والتحصيل الدراسي للجميع. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (حماد، 2020) التي توصلت إلى أن البعد التعليمي جاء بدرجة متوسطة.

2. البعد الاجتماعي والعاطفي

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بالبعد الاجتماعي والعاطفي، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة والدرجة، وذلك كما في جدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، للبعد الاجتماعي والعاطفي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من التوعية بأهمية التعليم الجيد وتوفيره للجميع بوصفه نهجاً شاملاً ذا طابع إنساني.	4.4157	0.77193	1	مرتفعة
2	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من الاستعانة بأساليب تشاركية لتحفيز الآخرين على الاستفادة من الفرص التعليمية المتاحة.	4.4036	0.67849	2	مرتفعة
3	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من توفير التعليم للجميع من أجل التنمية المستدامة في المجتمعات.	4.3373	0.83524	3	مرتفعة
4	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من إدراك القيمة الجوهرية للتعليم واهميته لتنمية الشخصية .	4.3313	0.73351	4	مرتفعة
8	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من المشاركة الشخصية في أنشطة التعليم من أجل التنمية المستدامة.	4.3253	0.80315	5	مرتفعة
6	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من إدراك الدور المهم الذي تؤديه مهاراته الشخصية في تحسين حياته.	4.3133	0.80796	6	مرتفعة
5	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من تحديد وتحليل احتياجاته وأغراضه التي ينشدها من عملية التعلم.	4.2771	0.81372	7	مرتفعة
7	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من إدراك الدور المهم الذي تؤديه مهاراته الشخصية في إيجاد فرص عمل في القطاع العام والخاص والأعمال الحرة.	4.2289	0.85741	8	مرتفعة
	البعد ككل	**4.3705**	**0.67852**		**مرتفعة**

يوضح جدول (6) جميع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الممارسة لكل فقرة يتضمنها المجال ككل، اذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المجال ما بين (4.2289-4.4157) بدرجة ممارسة مرتفعة، كما حصل المجال ككل على متوسط حسابي (4.3705) وانحراف معياري (0.67852) وهذا مؤشر مرتفع على درجة الممارسة.

أما على مستوى الفقرات فيوضح الجدول أن الفقرة رقم (1) التي نصها "ي يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من التوعية بأهمية التعليم الجيد وتوفيره للجميع بوصفه نهجًا شاملًا ذا طابع إنساني." فقد جاءت بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.4157) وانحراف معياري (0.77193) ودرجة ممارسة مرتفعة. وجاءت بالرتبة الثانية الفقرة (2) التي تنص على "يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من الاستعانة بأساليب تشاركية لتحفيز الآخرين على الاستفادة من الفرص التعليمية المتاحة." بمتوسط حسابي (4.4036) وانحراف معياري (0.67849) ودرجة ممارسة مرتفعة. وفي الرتبة الثامنة والأخيرة من هذا المجال جاءت الفقرة رقم (6) والتي نصها " يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من إدراك الدور المهم الذي تؤديه مهاراته الشخصية في إيجاد فرص عمل في القطاع العام والخاص والأعمال الحرة " بمتوسط حسابي (4.2289) وإنحراف معياري (0.85741) ودرجة ممارسة مرتفعة.

وقد تعزى هذه النتائج إلى أن قادة المدارس في المدينة المنورة يمارسون دورًا هامًا آخر غير الدور التعليمي المنوط بهم، ويتمثل هذا الدور بالدور الاجتماعي والعاطفي، الذي يركز على مشاركة الآخرين وتحفيزهم على الاستفادة من فرص التعليم التي توفره الدولة للسعوديين وغيرهم من المقيمين، كما يركز على أهمية التعليم الجيد والسعي لتوفيره للجميع بوصفه نهجًا شاملًا ذا طابع إنساني. كما يمارس القادة دورهم الاجتماعي والعاطفي اتجاه المعلمين من خلال تمكينهم من إدراك الدور المهم الذي تؤديه مهاراتهم الشخصية في تحسين حياتهم، ومن المشاركة الشخصية في أنشطة التعليم من أجل التنمية المستدامة، إضافة إلى تحديد وتحليل احتياجاتهم التي ينشدونها من عملية التعلم. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (حماد، 2020) التي أشارت إلى أن البعد الاجتماعي جاء بدرجة متوسطة.

3. البعد السلوكي

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بالبعد السلوكي تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة والدرجة، وذلك كما في جدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، للبعد السلوكي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من المساهمة في تيسير وتنفيذ برامج التعليم الجيد للجميع.	4.4277	0.66347	1	مرتفعة
14	تشجيع العاملين على تحقيق التعلم واستكشاف الأفكار الجديدة.	4.3434	0.77627	2	مرتفعة
7	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من تطبيق ما يكتسبه من معارف في حياته اليومية لترويج التنمية المستدامة.	4.3313	0.72520	3	مرتفعة
8	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من تنفيذ البرامج المتصلة بالتعليم والتنمية المستدامة في جميع مراحل التعليم.	4.3193	0.78655	4	مرتفعة
2	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم لتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم.	4.3193	0.83149	5	مرتفعة
5	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من المشاركة في الأنشطة الرامية إلى تعزيز قدرات الشباب ودعم التعليم في المجتمع.	4.3072	0.77589	6	مرتفعة
13	اكتشاف وتنمية المهارات والكفاءات في مستويات إدارة المؤسسة.	4.3012	0.78215	7	مرتفعة
9	تطوير الأنظمة والسياسات الإدارية اللازمة لإحداث عملية التغيير المرغوبة.	4.3012	0.81998	8	مرتفعة
3	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم المشاركة في سياسات وخطط التعليم المجاني والمنصف والجيد للجميع.	4.2952	0.78058	9	مرتفعة
12	إنشاء فريق عمل يعمل بشكل جيد على الاستراتيجية المصممة.	4.2831	0.76947	10	مرتفعة
6	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من استثمار فرص التعلم مدى الحياة.	4.2831	0.78506	11	مرتفعة
15	تنفيذ الأفكار الخاصة بتقديم الخدمات التعليمية الجديدة وتحسين القائم منها.	4.2590	0.88029	12	مرتفعة
11	تدريب العاملين على بعض المهارات الوظيفية لدعم النجاح عند تطبيق الابتكار في الاستراتيجيات.	4.2229	0.85547	13	مرتفعة
4	يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من المشاركة في دعم إقامة منشآت تعليمية آمنة وجامعة ويمكن الانتفاع بها في تعليم يحقق الاستدامة.	4.1928	0.90731	14	مرتفعة
10	تطوير قواعد وأنظمة عادلة للمكافآت لأداء التغير.	4.1687	0.90546	15	مرتفعة
	البعد ككل	**4.3434**	**0.68281**		**مرتفعة**

يوضح جدول (7) جميع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الممارسة لكل فقرة يتضمنها المجال ككل، اذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المجال ما بين (4.1687-4.4277) بدرجة ممارسة مرتفعة، كما حصل المجال ككل على متوسط حسابي (4.3434) وانحراف معياري (0.68281) وهذا مؤشر مرتفع على درجة الممارسة.

أما على مستوى الفقرات فيوضح الجدول أن الفقرة رقم (1) التي نصها "يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من المساهمة في تيسير وتنفيذ برامج التعليم الجيد للجميع" جاءت بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.4277) وانحراف معياري (0.66347) ودرجة ممارسة مرتفعة. وجاءت بالرتبة الثانية الفقرة (14) التي تنص على "تشجيع العاملين على تحقيق التعلم واستكشاف الأفكار الجديدة" بمتوسط حسابي (4.3434) وانحراف معياري (0.77627)، وبدرجة ممارسة مرتفعة. وفي الرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (7) والتي نصها "يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من تطبيق ما يكتسبه من معارف في حياته اليومية لترويج التنمية المستدامة" بمتوسط حسابي (4.3313) وإنحراف معياري (0.72520) ودرجة ممارسة مرتفعة. وفي المرتبة 14 قبل الأخيرة، جاءت الفقرة (4) التي تنص على "يمارس القائد دوره في تمكين المعلم من المشاركة في دعم إقامة منشآت تعليمية آمنة وجامعة ويمكن الانتفاع بها في تعليم يحقق الاستدامة" بمتوسط حسابي (4.1928) وإنحراف معياري (0.90731) ودرجة ممارسة مرتفعة ، وجاءت الفقرة رقم (10) التي نصها " تطوير قواعد وأنظمة عادلة للمكافآت لأداء التغير" في المرتبة 15 والأخيرة، بمتوسط حسابي (4.1687) وإنحراف معياري (0.90546) ودرجة ممارسة أيضًا مرتفعة.

وقد تعزى هذه النتائج إلى أن قادة المدارس في المدينة المنورة يهتمون إلى ضمان التعليم الجيد من خلال ممارساتهم اليومية وسلوكياتهم الميدانية أثناء العمل؛ فيعمدون إلى تشجيع العاملين على تحقيق التعلم واستكشاف الأفكار الجديدة، والمشاركة في الأنشطة الرامية إلى تعزيز قدرات الشباب ودعم التعليم في المجتمع، وتدريب العاملين على بعض المهارات الوظيفية لدعم النجاح الوظيفي، والوصول إلى ابتكار استراتيجيات تدعم قطاع التعليم، ووضع قواعد وأنظمة عادلة لمكافآت الأداء المتميز الذي يقود إلى التغيير والتطوير. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (شويخ، 2015) التي أشارت إلى أن نسبة قليلة جدًا من المنظمات تعمل على دعم التعليم من أجل التنمية المستدامة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين باختلاف (المرحلة الدراسية، الخبرة، الجنس، المؤهل العلمي)؟

أولًا: متغير الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة، وذلك لقياس درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، ومن أجل ذلك تم استخدام اختبار ت (t-test) كما في جدول (8).

جدول(8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t-test) لدورممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، تبعًا لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد التعليمي	ذكر	73	4.4178	0.79501	0.983	0.052
	أنثى	93	4.3118	0.59396		
البعد الاجتماعي والعاطفي	ذكر	73	4.4247	0.77132	0.911	0.069
	أنثى	93	4.3280	0.59661		
البعد السلوكي	ذكر	73	4.3904	0.81754	0.785	0.004
	أنثى	93	4.3065	0.55674		
الاداة الكلية	ذكر	**73**	**4.3288**	**0.84253**	**0.256**	**0.000**
	أنثى	**93**	**4.3011**	**0.54244**		

يلاحظ من جدول 8 عدم وجود اختلاف دال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية في البعد التعليمي، والبعد الاجتماعي والعاطفي تبعًا لمتغير "الجنس"، حيث إن مستوى الدلالة لقيمة "ت" المقابلة لكل بعد منهما أعلى من 0.05، وهذا يشير إلى أن هناك توافقًا بين وجهات نظر المعلمين والمعلمات في منطقة المدينة المنورة حول درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، مع أن المتوسطات الحسابية الظاهرة في ذات الجدول، تبين أن هناك فروقًا ظاهرية من المفترض أن تكون لصالح فئة الذكور مقابل فئة الإناث، لكن هذه الفروق كما وضحها الجدول لم تكن دالة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة قادة لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في البعد التعليمي والبعد الاجتماعي كانت واضحة بالشكل الكافي أمام العاملين في المدارس؛ مما قارب من وجهات نظر كل من المعلمين والمعلمات. وقد توافقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (بني ياسين، 2018) في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند $\alpha = 0.05$ تعزى لمتغير الجنس.

وفي المقابل أظهر الجدول إحصائيًا فروقًا دالة بين المتوسطات الحسابية في البعد السلوكي، تبعًا لمتغير "الجنس"، حيث إن مستوى الدلالة لقيمة "ت" المقابلة لهذا البعد كانت أقل من 0.05، وكانت الفروق لصالح الذكور، حيث إن المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول كانت لصالح المعلمين، وهذا يشير إلى عدم التوافق في وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات في منطقة المدينة المنورة حول درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في البعد السلوكي لم يكن واضحًا بالقدر الكافي كممارسة أمام العاملين في المدرسة؛ لذا جاءت وجهات نظر المعلمين والمعلمات متفاوتة ولصالح المعلمين حسب المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.3904) مقابل (4.3065) للمعلمات. وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (بني ياسين، 2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة عند مستوى $\alpha = 0.05$ تعزى لمتغير الجنس.

ثانيًا: متغير المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة، وذلك لقياس درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، ومن أجل ذلك تم استخدام اختبار ت -t) (test كما في جدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t-test) لقياس دورممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، تبعًا لمتغير المؤهل

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد التعليمي	بكالوريوس	140	4.3679	0.67486	0.408	0.677
	دراسات عليا	26	4.3077	0.77559		
البعد الاجتماعي والعاطفي	بكالوريوس	140	4.3893	0.62923	0.828	0.085
	دراسات عليا	26	4.2692	0.90808		
البعد السلوكي	بكالوريوس	140	4.3714	0.62147	1.230	0.050
	دراسات عليا	26	4.1923	0.94949		
الاداة الكلية	**بكالوريوس**	**140**	**4.3393**	**0.66589**	**1.131**	**0.236**
	دراسات عليا	**26**	**4.1731**	**0.79928**		

يلاحظ من جدول 9 عدم وجود اختلاف دال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية في البعد التعليمي، والبعد الاجتماعي والعاطفي تبعًا لمتغير "المؤهل العلمي"، حيث إن مستوى الدلالة لقيمة "ت" المقابلة لكل بعد منهما أعلى من 0.05، وهذا يشير إلى أن هناك توافقًا بين وجهات نظر المعلمين الحاصلين على البكالوريوس والحاصلين على مؤهل الدراسات العليا في منطقة المدينة المنورة حول درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، مع أن المتوسطات الحسابية الظاهرة في ذات الجدول، تبين أن هناك فروقًا ظاهرية من المفترض أن تكون لصالح فئة مؤهل البكالوريوس مقابل فئة مؤهل الدراسات العليا، لكن هذه الفروق كما وضحها الجدول لم تكن دالة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة قادة لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر من يحمل مؤهل البكالوريوس من المعلمين ومن يحمل مؤهل الدراسات العليا من المعلمين في البعد التعليمي والبعد الاجتماعي كانت واضحة بالشكل الكافي أمام ذوي المؤهلات المختلفة في المدارس؛ مما قارب من وجهات نظرهم اتجاه ممارسة قادة المدارس فيما يخص البعدين المذكورين. وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (بني ياسين، 2018) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند $\alpha = 0.05$ تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وفي المقابل أظهر الجدول إحصائيًا فروقًا دالة بين المتوسطات الحسابية في البعد السلوكي، تبعًا لمتغير "المؤهل العلمي"، حيث إن مستوى الدلالة لقيمة "ت" المقابلة لهذا البعد كانت أقل من 0.05، وكانت الفروق لصالح البكالوريوس، كون إن المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول كانت لصالح المعلمين الذين يحملون مؤهل البكالوريوس، وهذا يشير إلى عدم التوافق بين وجهات نظر المعلمين الحاصلين على البكالوريوس والحاصلين على مؤهل الدراسات العليا في منطقة المدينة المنورة حول درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة قادة لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر من يحمل مؤهل البكالوريوس من المعلمين ومن يحمل مؤهل الدراسات العليا من المعلمين في البعد السلوكي غير واضحة بالشكل الكافي أمام ذوي المؤهلات المختلفة في المدارس؛ مما باعد من وجهات نظرهم اتجاه ممارسة قادة المدارس فيما يخص البعد السلوكي، لذا جاءت وجهات نظرهم متفاوتة ولصالح من يحمل مؤهل البكالوريوس وفق المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.3714) مقابل (4.1923) لمن يحمل مؤهل دراسات عليا. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (بني ياسين، 2018) في وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى $\alpha = 0.05$. تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثًا: متغير المرحلة الدراسية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة، وذلك لقياس درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (إبتدائية، متوسطة، ثانوية)، ومن أجل ذلك تم استخدام تحليل التباين الاحادي (ONE WAY ANOVA) كما هو مبين في جدول (10).

جدول (10): تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA لقياس لقياس دورممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد التعليمي	بين المجموعات	5.008	2	2.504	5.559	.005
	داخل المجموعات	73.415	163	.450		
	المجموع	78.423	165			
البعد الاجتماعي والعاطفي	بين المجموعات	2.694	2	1.347	2.996	.053
	داخل المجموعات	73.272	163	.450		
	المجموع	75.965	165			
البعد السلوكي	بين المجموعات	2.595	2	1.297	2.845	.061
	داخل المجموعات	74.333	163	.456		
	المجموع	76.928	165			
الأداة ككل	**بين المجموعات**	**3.600**	**2**	**1.800**	**3.932**	**.021**
	داخل المجموعات	**74.611**	**163**	**.458**		
	المجموع	**78.211**	**165**			

يلاحظ من جدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى لمتغير "المرحلة الدراسية" في البعد الاجتماعي والعاطفي، والبعد السلوكي، وهذا يشير إلى أن هناك توافقًا بين وجهات نظر المعلمين في المراحل الدراسية الثلاث في منطقة المدينة المنورة حول درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من خلال البعدين المذكورين. وتتفق هذه النتيجة والمتعلقة بالبعدين المذكورين (البعد الاجتماعي والعاطفي، والبعد السلوكي) مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (بني ياسين، 2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند $\alpha = 0.05$ تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

بينما أظهر الجدول فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير "المرحلة الدراسية" في البعد التعليمي، وكذلك في الأداة الكلية. وللكشف عن مواقع الفروق تم اجراء اختبار المقارنات البعدية LSD كما هو مبين في جدول (11).

جدول (11): نتائج اختبارLSD للمقارنة البعدية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية في البعد التعليمي

المرحلة الدراسية (البعد التعليمي)		المتوسط الحسابي	فروق المتوسطات	الدلالة
إبتدائية	متوسطة	4.2917	-0.1379	0.514
	ثانوية	4.5169	-0.3631*	0.001
متوسطة	إبتدائية	4.1538	-0.1379	0.514
	ثانوية	4.5169	-0.2252	0.277
ثانوية	إبتدائية	4.1538	-0.3631*	0.001
	متوسطة	4.2917	-0.2252	0.277

*دالة عند مستوى (α= 0.05).

يبين جدول (11) أن دلالة الاختلاف في درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية في البعد التعليمي، جاءت بين المرحلة الإبتدائية والمرحلة الثانوية، لصالح المرحلة الثانوية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.5169) مقابل المتوسط الحسابي للمرحلة الإبتدائية (4.1538).

وقد يعزى ذلك إلى أن ممارسة قادة المرحلة الثانوية لدورهم في تحقيق الهدف الرابع فيما يتعلق بالبعد التعليمي كانت أكثر ظهورًا واتساعًا على المستوى الداخلي والخارجي من ممارسة قادة المرحلة الإبتدائية لدورهم في تحقيق الهدف الرابع فيما يتعلق بالبعد التعليمي؛ مما أدى إلى اختلاف وجهات النظر اتجاه هذا الدور بين المعلمين المستجيبين، ولصالح معلمي المرحلة الثانوية. وتختلف هذه النتيجة إلى حد ما، مع ما توصلت إليه دراسة (بني ياسين، 2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند $\alpha = 0.05$ تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

رابعًا: متغير الخبرة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة، وذلك لقياس درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، تبعًا لمتغير الخبرة (5 سنوات فأقل، 5- 10سنوات، أكثر من 10 سنوات)، ومن أجل ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) كما هو مبين في جدول (12).

جدول (12): تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA لقياس لقياس دورممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، تبعًا لمتغير الخبرة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد التعليمي	بين المجموعات	5.679	2	2.840	6.363	0.002
	داخل المجموعات	72.744	163	.446		
	المجموع	78.423	165			
البعد الاجتماعي والعاطفي	بين المجموعات	5.011	2	2.505	5.756	0.004
	داخل المجموعات	70.954	163	.435		
	المجموع	75.965	165			
البعد السلوكي	بين المجموعات	2.554	2	1.277	2.798	0.064
	داخل المجموعات	74.374	163	.456		
	المجموع	76.928	165			
الأداة ككل	**بين المجموعات**	**3.275**	**2**	**1.637**	**3.561**	**0.031**
	داخل المجموعات	**74.936**	**163**	**.460**		
	المجموع	**78.211**	**165**			

يلاحظ من جدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير "الخبرة" في البعد السلوكي، وهذا يشير إلى أن هناك توافقًا بين وجهات نظر المعلمين بغض النظر عن عدد سنوات خبراتهم في منطقة المدينة المنورة حول درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من خلال البعد السلوكي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسات قادة المدارس للبعد السلوكي واضحة للجميع ولا تحتاج إلى خبرات طويلة أو قصيرة لتميزها والحكم عليها، إضافة إلى أن ممارسة العمل كسلوك يومي في بيئة العمل يصعب إخفاءه أو الحكم عليه بأنه غير موجود، وبالتالي جاء النتائج بدرجات ممارسة مرتفعة، وبفروق قليلة لكنها غير دالة. وتتفق هذه النتيجة والمتعلقة بالبعد السلوكي مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (بني ياسين، 2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند $\alpha = 0.05$ تعزى لمتغير الخبرة.

بينما أظهر الجدول فروقًا دالة إحصائيًا تعزى لمتغير "الخبرة" في البعد التعليمي، والبعد الاجتماعي والعاطفي، وكذلك في الأداة الكلية. وللكشف عن مواقع الفروق تم إجراء اختبار المقارنات البعدية LSD كما هو مبين في جدول (13).

جدول (13): نتائج اختبار LSD للمقارنة البعدية تبعًا لمتغير الخبرة في البعد التعليمي والبعد الاجتماعي والعاطفي

الأبعاد	الخبرة (I)	الخبرة (J)	المتوسط الحسابي	فروق المتوسطات (I-J)	مستوى الدلالة
البعد التعليمي	5 سنوات فأقل	5- 10سنوات	4.3636	0.2777	.070
		أكثر من 10 سنوات	4.2069	0.4344*	.000
	5- 10سنوات	5 سنوات فأقل	4.6413	-0.2777	.070
		أكثر من 10 سنوات	4.2069	0.1567	.253
	أكثر من 10 سنوات	5 سنوات فأقل	4.6413	-0.4344*	.000
		5- 10سنوات	4.3636	-0.1567	.253
البعد الاجتماعي والعاطفي	5 سنوات فأقل	5- 10سنوات	4.4545	0.1542	.307
		أكثر من 10 سنوات	4.2126	0.3961*	.001
	5- 10سنوات	5 سنوات فأقل	4.6087	-0.1542	.307
		أكثر من 10 سنوات	4.2126	0.2419	.075
	أكثر من 10 سنوات	5 سنوات فأقل	4.6087	-0.3961*	.001
		5- 10سنوات	4.4545	-0.2419	.075

المتوسط الحسابي عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يبين جدول (13) أن دلالة الاختلاف في درجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية تبعًا لمتغير الخبرة في البعد التعليمي، والبعد الاجتماعي والعاطفي، جاءت بين خبرة "5 سنوات فأقل "وخبرة" أكثر من 10 سنوات"، لصالح خبرة "5 سنوات فأقل"؛ حيث بلغ المتوسط لها في البعد التعليمي (4.6413)، وفي البعد الاجتماعي والعاطفي "4.6087"، مقابل المتوسط لخبرة "أكثر من 10 سنوات" (4.2069) في البعد الاجتماعي، و"4.6087" في البعد الاجتماعي والعاطفي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسات قادة المدارس للبعد السلوكي غير واضحة بالقدر الكافي للجميع، وقد تحتاج إلى انتباه خاص من قبل بعض العاملين المهتمين في المؤسسة، وقد تكون واضحة للبعض؛ لكنها أصبحت مألوفة وعادية عندهم فلا يكترثون بها. وعليه، يمكن القول أن ذوي الخبرة "أكثر من 10 سنوات" من المعلمين ينظرون إلى ممارسات قادة المدارس بأنها سلوكيات يومية، وباتت عادية بالنسة لهم، على خلاف ذوي الخبرة "5سنوات فأقل" من المعلمين الجدد، المهتمون بمعرفة كل شيء عن المدرسة وسلوكيات العاملين فيها وعلى رأسهم قادة المدارس، وبالتالي جاء تعبيرهم عن دور قادة المدارس للبعد السلوكي بفارق ذو دلالة عن المعلمين الأقدم من ذوي الخبرة "أكثر من 10 سنوات" . وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (بني ياسين، 2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند $\alpha = 0.05$ تعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات:

من خلال النتائج التي تم توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

- في ضوء الدرجات المرتفعة لممارسة قادة المدارس لدورهم في تحقيق الهدف الرابع، يمكن التوصية بتقديم تصور مقترح لبناء خطة تربوية تطويرية لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بالمملكة العربية السعودية تلتقي مع رؤية المملكة 2030 الداعمة لقطاع التعليم والتنمية الشاملة.
- وفقًا للمتوسطات الحسابية لأبعاد ممارسة القيادات التربوية لأدوارهم في تحقيق الهدف الرابع، يوصي الباحث بضرورة إعداد بيئة صالحة للقادة التربويين تركز على دورهم السلوكي في المدرسة إضافة إلى دورهم التعليمي والاجتماعي من خلال تمكين المعلمين وفرق العمل في المدرسة للمشاركة في عمليات التخطيط والمتابعة والتنفيذ واتخاذ القرارات.
- عقد الورش التدريبية والندوات لقادة المدارس تستهدف القضايا التعليمية والاجتماعية والسلوكية التي تمكن القائد من فهم دوره في إسهام التعليم والمعرفة لجعل العالم أكثر إنصافًا وسلمًا، وأقدر على تحقيق التنمية المستدامة.
- الاهتمام بالمعلمين ذوي الخبرة الأقل في إنجاز المهام ذات الصلة بالبعد التعليمي والاجتماعي التي تسهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.
- عقد ورش تدريبية وندوات تستهدف اكساب المعلمين مهارات لتوجيه المناهج التدريسية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة وفق برامج مستمرة ومخطط لها وفق رؤية المملكة 2030.
- توجيه المعلمين ذوي المؤهل الأقل لإنجاز المهام المتصلة بالبعد السلوكي في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.
- إعطاء صلاحيات لقادة المدارس تتناسب ودورهم القيادي في المدرسة، وتوفير المساعدين والداعمين لهم من أجل تخفيف العبء الكبير الذي يقع على كاهلهم.
- في ضوء نتائج الدراسة، يقترح الباحث اجراء دراسات حول: تطبيق الدراسة الحالية على عينات ومتغيرات ومناطق أخرى داخل المملكة وخارجها؛ دور المعلمين في تحقيق أهداف التنمية المستدامة؛ دور الجامعات في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

الأسود، مروة فايز(2015). *درجة ممارسة القيادات التربوية في جامعات محافظات غزة للقيادة الديمقراطية وعلاقتها في تعزيز ثقافة حقوق الإنسان لدى طلبتهم*. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

ابن منظور، محمد بن مكرم (1882).*لسان العرب*. دار صادر.

البراك، على محمد. (2006).*القيادة التربوية*. مجموعة محاضرات الدورة التدريبية التأهيلية للترقي لوظيفة مدير مدرسة. وزارة التربية والتعليم، الكويت..

بني ياسين، آلاء عاطف. (2018). *مستوى إدراك مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمكونات التربية من أجل التنمية المستدامة (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

الحامد، محمد. (2004). *التطور التاريخي لنظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. في محمد الحامد (محرر) التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل (15-54)، ط2، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

حسن، فؤاد وآخرون. (2015). *التنمية الاجتماعية المثال والواقع*. دار النشر وتوزيع الكتاب الجامعي- جامعة حلوان.

حجي، أحمد. (1998).*الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية*. دار الفكر العربي.

حماد، منال محمد شكري (2020). *مؤشرات التنمية الفلسطينية في ضوء أهداف التنمية المستدامة العالمية البعد الاجتماعي ضمن محاور التعليم، والصحة*. (رسالة ماجستير غير منشورة) معهد التنمية المستدامة، جامعة القدس، فلسطين.

الجمال، رانيا عبد المعز. (2010). تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في مجال التربية البيئية بمصر في ضوء بعض الخبرات العالمية المعاصرة" دراسة مقارنة ". *مجلة كلية التربية*، عدد 28، مايو.

الذبياني، خالد مشرف. (2017). دور قادة المدارس الابتدائية الحكومية في حل مشكلات التي تواجه المعلم المبتدى بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*.

الزامل، الجوهرة بنت عبد العزيز. (2020). تصور مقترح للتخطيط للتنمية المستدامة في المجتمع السعودي في ضوء رؤية المملكة 2030. *مجلة العلوم التربوية والدرسات الانسانية*، جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية.

الشلاش، عبد الرحمن. (1413ه). *مهام قادة المدارس الثانوية والموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية دراسة مقارنة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود . كلية التربية الرياض.

شويخ، أشرف أنور. (2015). *دور المنظمات غير الحكومية في دعم التعليم لتحقيق التنمية المستدامة في محافظات غزة و سبل تطويره (رسالة ماجستير)*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة، فلسطين.

عبوي، زيد منير. (2010). *دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*، دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (2015). *البحث العلمي- مفهومه وأدواته وأساليبه* (ط17). دار الفكر.

الطالب، هشام. (2006). *دليل التدريب القيادي*. ط 3، دار العربية للعلوم.

الطويل، رواء ذكي. (2010). *التنمية المستدامة والأمن الاقتصادي في ظل الديمقراطية وحقوق الإنسان*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العجمي، محمد حسنين وحسان، محمد ابراهيم (2008). الإدارة التربوية ، دار المسيرة: عمان.

العجمي، محمد حسنين. (2008). *القيادة التربوية الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية*. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية .

العجمي، محمد حسنين وحسان، حسن محمد. (2010). *الإدارة التربوية*. ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العويرضي، عبد الرحمن محمد (1418). *أهم العوامل المؤثرة في فاعلية أداء قادة المدارس الابتدائية في منطقة الرياض التعليمية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

فهمي، سيف الدين ومحمود، حسن عبد الملك. (1414ه). *تطوير القيادة المدرسية بدول الخليج التربوي*. الرياض، مكتب التربية العربي للدول الخليج.

القطان، وائل محمود (2010). *تطوير أداء القيادات العليا بالتعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية في ضوء نظم دعم القرار (رسالة ماجستير)*، كلية التربية، جامعة عين شمس ، مصر.

القريوتي، محمد قاسم. (2008). *السلوك التنظيمي*. ط4، دار الشروق للنشر والتوزيع.

قنديل، علاء محمد سيد (2010). *القيادة الإدارية وإدارة الابتكار*. دار الفكر.

مساد، عمر حسن. (2005). *الإدارة التعليمية*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

المحاريق، صخر سالم محمد. (2015). *دور التعليم والتدريب المهني والتقني في التنمية المجتمعية المستدامة من وجهة نظر المختصين والخريجين دراسة حالة: مؤسسات رابطة (TVET) في جنوب الضفة الغربية*.

المنصة الوطنية الموحدة (1442). *التنمية المستدامة: نظرة عامة*: https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/pages/SDGPortal

مصطفى، عدنان ياسين (2016). *أهداف التنمية المستدامة 2030: ضرورة وطنية ام أجندة دولية*: https://www.researchgate.net/publication/336749155

مونية، بن عربية (2018). *دور جودة التعليم العالي في تحقيق التنمية المستدامة*: www.univ-soukahras.dz/ar/publication/article/1714

منظمة الأمم المتحدة (2016). الموقع الرسمي للأهداف الإنمائية المستدامة (2016-2030): http://www.un.org/sustainabledevelopment

النوري، عبد الغني (1411ه). *اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية*. ط 1، دار الثقافة، قطر.

وزارة التعليم (1440ه). مجلس الوزراء يعتمد الهيكل التنظيمي الجديد لوزارة التعليم، https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/m-h-2019-1-1.aspx

وزارة التعليم (2020). *غاية التعليم وأهدافه*: https://www.moe.gov.sa/ar/PublicEducation/ResidentsAndVisitors/Pages/TooAndAimsOfEducation.aspx

وزارة المالية (2019). *بيان الميزانية العامة للدولة للعام المالي 2919*.

اليونسكو. (2014). التعليم من أجل التنمية المستدامة، https://ar.unesco.org/themes/education-sustainable-development

اليونسكو. (2016). التقرير العالمي لرصد التعليم 2016 (التعليم من أجل البشر والكوكب: خلق مستقبل مستدام للجميع)، http://gem-report-2016.unesco.org/ar/home-ar

اليونسكو. (2017). اليونسكو وأهداف التنمية المستدامة، https://ar.unesco.org/sdgs

اليونسكو. (2018). الموقع الرسمي للمنظمة، https://ar.unesco.org/gemreport/node/1346

ثانيًا: المراجع الأجنبية

González, E., Fontana, R., & Azcárate, P. (2020). Education for Sustainability and the Sustainable Development Goals: Pre-Service Teachers' Perceptions and Knowledge. *Sustainability*, 12(18), 1-19. [CrossRef]

Pota, V. (2017). The Future of Education: Innovations Needed to Meet the Sustainable Development Goals. Childhood Education, 93 (5), 368-371. [CrossRef]

Sinakou, E., Boeve-de Pauw, J., Goossens, M., & Van Petegem, P. (2018). Academics in the field of Education for Sustainable Development: Their conceptions of sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 184, 321–332. [CrossRef]

World Bank. (2001). *What is Sustainable Development, the World Bank Group, DEP web*. Terms and Conditions.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abawi, Z. M. (2010). *The role of educational leadership in administrative decision-making*. Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Ajmi, M. H. (2008). *Educational leadership, effective educational supervision, and motivational management*. New University Publishing House, Alexandria. [In Arabic]

Al-Ajmi, M. H., & Hassan, H. M. (2010). *Educational administration* (2nd ed.). Dar Al-Maseerah for Publishing, Distribution, and Printing. [In Arabic]

Al-Ajmi, M. H., & Hassan, M. I. (2008). *Educational administration*. Dar Al-Maseerah, Amman. [In Arabic]

Al-Aswad, M. F. (2015). *The degree to which educational leaders in Gaza governorates' universities practice democratic leadership and its relationship to promoting a culture of human rights among their students* (Master's thesis). Faculty of Education, Islamic University, Palestine. [In Arabic]

Al-Barrak, A. M. (2006). *Educational leadership*. Lecture series for the qualifying training course for promotion to school principal position. Ministry of Education, Kuwait. [In Arabic]

Al-Dhubyani, K. M. (2017). The role of public primary school leaders in solving problems faced by novice teachers in Riyadh. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*. [In Arabic]

Al-Hamed, M. (2004). The historical development of the education system in the Kingdom of Saudi Arabia. In M. Al-Hamed (Ed.), *Education in the Kingdom of Saudi Arabia: Present vision and future prospects* (2nd ed., pp. 15–54). Al-Rushd Library Publishers. [In Arabic]

Al-Jamal, R. A. (2010). Developing professional development programs for teachers in environmental education in Egypt in light of selected contemporary international experiences: A comparative study. *Journal of the Faculty of Education*, (28), May issue. [In Arabic]

Al-Maharig, S. S. M. (2015). *The role of vocational and technical education and training in sustainable community development from the perspectives of specialists and graduates: A case study of TVET institutions in the southern West Bank*. [In Arabic]

Al-Nouri, A. A. (1411 AH). *New trends in educational administration in Arab countries* (1st ed.). Dar Al-Thaqafa, Qatar. [In Arabic]

Al-Owairedi, A. M. (1418 AH). *Key factors affecting the effectiveness of primary school principals' performance in Riyadh educational region* (Unpublished master's thesis). King Saud University, College of Education. [In Arabic]

Al-Qaryouti, M. Q. (2008). *Organizational behavior* (4th ed.). Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Qattan, W. M. (2010). *Developing the performance of senior leadership in pre-university education in the Arab Republic of Egypt in light of decision support systems* (Master's thesis). Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt. [In Arabic]

Al-Shallash, A. (1413 AH). *Tasks of secondary school principals and educational supervisors in Riyadh educational region: A comparative study* (Unpublished master's thesis). King Saud University, College of Education. [In Arabic]

Al-Taleb, H. (2006). *Leadership training manual* (3rd ed.). Arab Scientific Publishers. [In Arabic]

Al-Tawil, R. Z. (2010). *Sustainable development and economic security under democracy and human rights*. Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Zamil, A. bint A. (2020). A proposed framework for planning sustainable development in Saudi society in light of Vision 2030. *Journal of Educational and Human Studies*, Princess Nourah bint Abdulrahman University. [In Arabic]

Bani Yaseen, A. A. (2018). *School principals' level of awareness in Zarqa Governorate of the components of education for sustainable development* (Unpublished master's thesis). Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan. [In Arabic]

Fahmi, S. A.-D., & Mahmoud, H. A. M. (1414 AH). *Developing school leadership in the Gulf educational states*. Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh. [In Arabic]

Hammad, M. M. S. (2020). *Palestinian development indicators in light of the global sustainable development goals: The social dimension within the axes of education and health* (Unpublished master's thesis). Institute of Sustainable Development, Al-Quds University, Palestine. [In Arabic]

Hassan, F., et al. (2015). *Social development: Ideal and reality*. Helwan University Book Publishing and Distribution House. [In Arabic]

Heggy, A. (1998). *Educational administration and school administration*. Dar Al-Fikr Al-Arabi. [In Arabic]

Ibn Manzur, M. ibn M. (1882). *Lisan al-Arab*. Dar Sader. [In Arabic]

Ministry of Education. (1440 AH). Council of Ministers approves the new organizational structure of the Ministry of Education. https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/m-h-2019-1-1.aspx [In Arabic]

Ministry of Education. (2020). The purpose of education and its objectives. https://www.moe.gov.sa/ar/PublicEducation/ResidentsAndVisitors/Pages/TooAndAimsOfEducation.aspx [In Arabic]

Ministry of Finance. (2019). State general budget statement for the fiscal year 2019. [In Arabic]

Monia, B. A. (2018). The role of higher education quality in achieving sustainable development. http://www.univ-soukahras.dz/ar/publication/article/1714 [In Arabic]

Msad, O. H. (2005). *Educational administration*. Dar Safa for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Mustafa, A. Y. (2016). Sustainable Development Goals 2030: A national necessity or an international agenda? https://www.researchgate.net/publication/336749155 [In Arabic]

National Unified Platform. (1442 AH). Sustainable development: Overview. https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/pages/SDGPortal [In Arabic]

Obeidat, D., Abdel Haq, K., & Adas, A. R. (2015). *Scientific research: Its concept, tools, and methods* (17th ed.). Dar Al-Fikr. [In Arabic]

Qandeel, A. M. S. (2010). *Administrative leadership and innovation management*. Dar Al-Fikr. [In Arabic]

Shweikh, A. A. (2015). *The role of non-governmental organizations in supporting education to achieve sustainable development in Gaza governorates and ways to develop it* (Master's thesis). Faculty of Education, Islamic University, Gaza, Palestine. [In Arabic]

UNESCO. (2014). Education for sustainable development. https://ar.unesco.org/themes/education-sustainable-development [In Arabic]

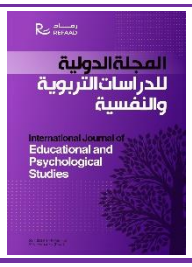
UNESCO. (2016). Global education monitoring report 2016: Education for people and planet—Creating sustainable futures for all. http://gem-report-2016.unesco.org/ar/home-ar [In Arabic]

UNESCO. (2017). UNESCO and the Sustainable Development Goals. https://ar.unesco.org/sdgs [In Arabic]

UNESCO. (2018). Official website. https://ar.unesco.org/gemreport/node/1346 [In Arabic]

United Nations. (2016). Official website of the Sustainable Development Goals (2016–2030). http://www.un.org/sustainabledevelopment [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. 15, Issue 1, 2026, pp. 36 - 52
www.refaad.com



The Degree of Adaptive Leadership Practice and Its Relationship with the Level of Organizational Brilliance Among Public School Principals in Al Dhahirah Governorate, Sultanate of Oman

Fatma bint Awad Al-Yaqubiya[1*], Rabia Almur AlDhuhli[2]

[1] Master's Student in Educational Administration, University of Nizwa, Sultanate of Oman.

[2] Associate Professor of Educational Administration, University of Nizwa, Sultanate of Oman.

* Corresponding Author: Fatma Al-Yaqubiya (4986186@uofn.edu.om)

درجة ممارسة القيادة التكيفية وعلاقتها بالتألق التنظيمي في المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان

فاطمة بنت عوض اليعقوبية[1*]، ربيع بن المر الذهلي[2]

[1] طالبة ماجستير في الإدارة التعليمية - جامعة نزوى - سلطنة عُمان.

[2] أستاذ مشارك في الإدارة التربوية - جامعة نزوى - سلطنة عُمان.

*الباحث المراسل: فاطمة اليعقوبية (4986186@uofn.edu.om)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/10/28	2025/11/18	2025/12/15

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.3

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the extent to which public school principals practice adaptive leadership and its relationship with organizational brilliance in Al Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman from the perspective of teachers.

Methods: A descriptive correlational approach was used. A questionnaire was employed as the main tool for data and its validity and reliability were confirmed. The questionnaire was administered to a sample of 352 male and female.

Results: One of the key findings of the study was that the level of adaptive leadership practiced by public school principals in Al Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman, from the teachers' perspective, was generally high. The results also showed that the level of organizational brilliance in public schools in Al Dhahirah Governorate was similarly high from the teachers' point of view.

Conclusions: The study recommended the following: Continuing to enhance effective adaptive leadership practices among school principals by administrative supervisors and the Specialized Institute. Continuing to support and strengthen the dimensions of organizational brilliance in the governorate's schools by officials in the Supervision Department and the Information Technology Department.

Keywords: *Adaptive Leadership; Organizational Brilliance; Public Schools; Al Dhahirah Governorate; Sultanate of Oman.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التكيفية وعلاقتها بالتألق التنظيمي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين.

المنهجية: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت الدراسة الحالية أداة الاستبانة وبعد التأكد من صدقها وثباتها، وطبقت على عينة مكونة من (352) معلمًا ومعلمة.

النتائج: من أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة الحالية أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التكيفية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة بشكل عام. وكذلك أظهرت النتائج أن مستوى التألق التنظيمي في المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاء مرتفعًا بشكل عام.

الخلاصة: أوصت الدراسة الحالية؛ بالاستمرار في تعزيز الممارسات التكيفية الفعالة لدى مديري المدارس من قبل المشرفين الإداريين والمعهد التخصصي، والاستمرار في دعم وتعزيز أبعاد التألق التنظيمي في مدارس المحافظة من قبل المسؤولين بدائرة الإشراف ودائرة تقنية المعلومات.

الكلمات المفتاحية: *القيادة التكيفية؛ التألق التنظيمي؛ المدارس الحكوميّة؛ مُحافظة الظاهرة؛ سلطنة عُمان.*

الاستشهاد

Citation

اليعقوبية، فاطمة، الذهلي، ربيع (2026). درجة ممارسة القيادة التكيفية وعلاقتها بالتألق التنظيمي في المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (1)، 36-52.

Al-Yaqubiya, F. A., & AlDhuhli, R. A. (2026). The Degree of Adaptive Leadership Practice and Its Relationship with the Level of Organizational Brilliance Among Public School Principals in Al Dhahirah Governorate, Sultanate of Oman. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(1), 36-52. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.3 [In Arabic]

المقدمة:

تُعَدُّ القيادة من الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية؛ إذْ تقع على عاتقها مسؤولية تطبيق السياسات والخطط والبرامج التعليمية، وتحويل الأهداف النظرية إلى نتائج واقعية؛ بما يضمن سير العملية التعليمية بفعالية وبوجهها بالاتجاه الصحيح، وتسهم القيادة في معالجة التحديات، والاستعداد للمستقبل بكفاءة، ومواكبة المستجدات المتوقعة. وتتجسد القيادة في قدرة القائد على التأثير الإيجابي في فريقِه؛ بما يُعزِّز روح الحماس والثقة أثناء أداء المسؤوليات المُوكَلة إليه، وتحقيق الغايات المؤسسية المنشودة (القنون، 2022).

فأصبحت المؤسسات التربوية تُولِي أهمية كبيرة للقيادة التربوية؛ بِعَدِّها العامل الجوهري الذي يدفع نحو التقدُّم والارتقاء (ضمرة والحراحشة، 2021). وتَظهَر القيادة التربوية في هذه المؤسسات بهدف تحقيق مستويات عالية من الكفاءة والتميُّز في إدارة العمليات، وتطوير الأساليب، وتحسين النتائج المؤسسية (أبو حمور، 2018).

لذلك تمثل القيادة التكيفية في العصر الحالي من أبرز أنماط القيادة التي تسهم بشكل كبير في تحسين الأداء الاستراتيجي للمؤسسات، وهي من أكثر النظريات قدرة على تحويل المؤسسات التعليمية من مؤسسات تقليدية إلى مؤسسات حديثة مبدعة؛ حيث تتمثل قوة هذا النوع من القيادة في قدرة القائد على تحفيز العاملين وتشجيعهم، وتعزيز مهاراتهم وتنميتها، ويؤدي القائد دورًا محوريًّا في التأثير في العاملين وتعزيز أفكارهم الإبداعية؛ ما يسهم في زيادة قدرة المؤسسة التعليمية على التكيف والبقاء المستمر في بيئة متغيرة (Chughtai, Syed, Nasser, & Chinchilla, 2023).

وتؤدي القيادة التكيفية دورًا محوريًّا في تحفيز العاملين ودفعهم إلى المشاركة الإيجابية في بلورة رؤية استراتيجية طويلة المدى وتحديد أهداف دقيقة وقابلة للتحقيق للمؤسسة التعليمية، وتسهم في اعتماد أنماط وأساليب قيادية مَرِنَة تُمكِّن المؤسسة من الاستجابة بمرونة للتغيرات العالمية الطارئة والتعامل معها بكفاءة، بالإضافة إلى ذلك، تسعى القيادة التكيفية إلى تنمية القدرات الابتكارية لدى العاملين من خلال إتاحة الفرص أمامهم للتعبير عن آرائهم وتشجيعهم للتصدي للتحديات والمعوقات التي قد تعترضهم في بيئة العمل (Mejiaa, 2020).

حيث تعتبر المدارس من المؤسسات التعليمية التي تقدم خدماتها للطلبة؛ إلا أنها تواجه باستمرار متغيرات غير مستقرة ومضطربة تؤثر في سير عملها، ومن هنا، يترتب على مديري هذه المدارس التعامل مع هذه التحديات إما بالتكيف مع الوضع الحالي أو بتكييفِه بما يتناسب مع أهداف مدارسهم، ويشير هارون وآخرون (2022) Haron et al, إلى أن مديري المدارس، بصفتهم قادة لهذه المؤسسات؛ يجب عليهم التكيف مع التغيرات البيئية المستمرة، فالمدارس يمكنها مقاومة عوامل الاندثار إذا تمكنت من تلبية احتياجات الطلبة وأُسَرِهم، وتحقيق المستوى المهاري المأمول، ووفقًا لنظرية القيادة التكيفية؛ يمكن للمديرين أن يخلقوا بيئة تُمكِّن العاملين من التغيير الذاتي والنمو بدلًا من توجيههم نحو سلوكات محددة، كما أكد العجمي (2017) أهمية امتلاك مهارات التواصل الفعَّال مع الهيئة التدريسية والطلبة وأُسَرِهم، والقدرة على التصرف بحكمة في مختلف المواقف، إلى جانب بناء علاقات إيجابية مع الهيئة التعليمية، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، والتخطيط الفعَّال لتحقيق الغايات التعليمية.

يُعَدُّ التألق التنظيمي أحد المتطلبات الأساسية للنجاح المهني لمديري المدارس؛ إذْ أصبح تبنِّي مفهوم "التألق التنظيمي" من قبل القيادات الإدارية أمرًا حتميًّا، خاصَّةً في ظل التطورات السريعة التي يشهدها العالم، ويعكس هذا المفهوم حالًا من الإبداع الإداري والتفوق التنظيمي؛ ما يُمكِّن المؤسسة من تحقيق مستويات عالية من الأداء الناجح والمتميز في العمليات الإدارية، ويسهم التألق التنظيمي في خلق بيئة تنظيمية محفزة للإبداع؛ ما يُعزِّز قدرات المؤسسة التنافسية ضمن إطار إمكانياتها الإدارية، ويزيد اعتمادها على التطور المستمر في إدارتها (المليجي، 2012).

ويُشير كريم (2023) إلى أن تحقيق التألق التنظيمي في المؤسسات التعليمية يُعَدُّ من الأهداف الاستراتيجية الجوهرية التي تسعى المؤسسات لتحقيقها، وتَظهَر أهمية هذا التألق من خلال تحقيق أهداف متميزة تنعكس إيجابًا على نجاح المؤسسة واستمرارها، فضلًا عن تعزيز العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمؤسسات الأخرى في المجتمع، وتوظيف مواردها بشكل يتوافق مع احتياجات العاملين؛ ما يساعد في تحقيق النتائج الإيجابية المُثلى من خلال التميز الإداري وتوظيف القادة الأكاديميين، والوصول إلى مستويات الإبداع والابتكار العليا. ويوضح العازمي (2021) أن للتألق التنظيمي دورًا مُهِمًّا في عملية التطوير والتحسين المستمر؛ حيث يضمن استمرارية المؤسسة في صدارة المؤسسات التعليمية الرائدة. بالإضافة إلى ذلك، يعود التألق التنظيمي بالفائدة على المؤسسة داخليًّا من خلال زيادة الولاء والرغبة في العطاء لدى العاملين، والاهتمام بالتجديد والابتكار؛ ما يُعزِّز قدرة المؤسسة على النهوض وتحقيق متطلبات الجودة الشاملة.

واستنادًا إلى ما سبق، وفي إطار السعي لتحقيق التناغم القيادي الذي يُعزِّز الإبداع والتميز والتألق في القيادة، وحرصًا على استكشاف العلاقة بين القيادة التكيفية والتألق التنظيمي في المدارس الحكومية، وتماشيًا مع استراتيجية وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان لتطوير الأداء المؤسسي في المؤسسات التعليمية وتحويل المدارس إلى مؤسسات تربوية متفوقة قادرة على التحسين المستمر، وتتمتع بقدرة كافية على التخطيط وقيادة عمليات التطوير؛ تأتي الدراسة الحالية بهدف تقييم مدى ممارسة مديري المدارس للقيادة التكيفية وعلاقتها بالتألق التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان.

مشكلة الدراسة:

مع الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في هذا الجانب من تدريب قادة المدارس بإلحاقهم بالعديد من الدورات والبرامج التدريبية إلا أن نتائج بعض الدراسات أشارت إلى أن هناك جوانب يتخللها القصور فيما يرتبط بالممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان؛ فقد أشارت دراسة الجهضمي (2011) وجود تدنّي في ممارسات بعض مديري المدارس فيما يرتبط بالبُعد الإداري المتمثل في تبنّي أساليب جديدة في إدارة

المدرسة، والتشجيع للتنوع في وجهات النظر لتوليد خيارات عملية عديدة. وأيضًا نتائج دراسة البوسعيدي (2018) التي أثبتت وجود مشكلات تواجه مديري المدارس في سلطنة عُمان؛ كالجهل بالأنظمة والتحديثات المستمرة لتطوير العمل التربوي، وقصور في تنفيذ برامج التدريب والتطوير في العمل، ومشكلات في العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والعلاقة بين المدرسة والمديرية في المنطقة، فضلًا عن صعوبات إدارية وفنية تعُوق العمل التربوي؛ الأمر الذي يعكس جانبًا من القصور في بعض الممارسات الإدارية التي تنعكس سلبًا على فاعلية الأداء المدرسي.

بينما تشير نتائج دراسة الغافري (2020) أن مستوى التنوع في ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان لأنماط القيادة التربوية جاء بمستوًى متوسط، واتفق معها نتائج دراسة الرواحية والذهلي (2022) إلى أن مجال الإبداع والابتكار كونُهُ أحد أبعاد القيادة جاء بدرجة متوسطة، أما نتائج دراسة العبرية (2021) فتشير إلى تدنّي قدرة بعض المعلمين على التكيف مع المتغيرات الجديدة في بيئة العمل خاصَّةً تلك التي تكون لها جوانب تكنولوجية وإبداعية التي تتطلب مهارات معينة، وكشفت نتائج دراسة الجرايدة والشهيمي (2020) عن وجود مشكلات تواجه الإدارات المدرسية بمدارس محافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان؛ كان من بينها مشكلات إدارية ومالية، ومشكلات التواصل مع الأسرة والمجتمع، ومشكلات المبنى المدرسي، ومشكلات الطلبة والمعلمين؛ الذي يؤكد الحاجة للبحث عن أساليب واتجاهات حديثة لتحسين الواقع المدرسي.

وكَوْنُ الباحثة من المعلمات في المدارس الحكومية فإنها ترى أن مديري المدارس ليسُوا فقط قادة إداريين؛ بل قادة متكيفين قادرين على اتخاذ قرارات سريعة حكيمة في مواجهة هذه التغيرات المستمرة، ومع ذلك، لا تزال هناك فجوة بحثية في فهم درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التكيفية بفعَّاليَّة، وكذلك إجراء دراسات في درجة إسهام ممارسة القيادة التكيفية في تحقيق التألق التنظيمي، ومن ناحية أخرى، يرتبط تألق مديري المدارس بكفاءة وفعَّاليَّة ممارستهم للقيادة التكيفية في تحقيق الأداء المتميز والاستجابة للاحتياجات المتغيرة، ونظرًا لندرة الدراسات التي نُفِّذَت في البيئة العُمانية عن القيادة التكيفية وعلاقتها بالتألق التنظيمي جاءت الدراسة الحالية للبحث في درجة ممارسة القيادة التكيفية وعلاقتها بمستوى التألق التنظيمي في المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التكيفية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟
- ما مستوى التألق التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟
- هل تُوجَد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التكيفية ومستوى التألق التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الآتي:

- التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التكيفية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف إلى مستوى التألق التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التكيفية ومستوى التألق التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهميَّة الدراسة الحالية في الآتي:

الأهميَّة النظريَّة:

يُتوقَّع من الدراسة الحالية عبر إطارها النظري والدراسات السابقة، وما تتوصل إليه من نتائج وتوصيات؛ أن تُمهِّد الطريق أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى، كما أنها ستفتح أفكارًا بحثية أخرى لدراسات مستقبلية ذات علاقة بموضوع القيادة التكيفية والتألق التنظيمي. كما تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية متغيراتها؛ حيث إن القيادة التكيفية من الاتجاهات الحديثة في القيادة، كما أن التألق التنظيمي له تأثير في جودة الأداء في المدارس.

الأهميَّة التطبيقيَّة:

قد يستفيد مديري المدارس والمعلمين بسلطنة عُمان في التعريف بمدخل القيادة التكيفية، وما يرتبط بها من علاقة بالتألق التنظيمي؛ بحيث يمكن بواسطتها تهيئة مناخ تنظيمي فعَّال، وتحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية. وقد تمثِّل نتائج الدراسة الحالية أهمية للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمديريات التابعة لها؛ في إعداد برامج التنمية المهنية لمديري المدارس والمعلمين في سلطنة عُمان، التي يمكن أن يقدمها المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين ومراكز التدريب في المحافظات التعليمية فيما يتعلق بالقيادة التكيفية، وأهمية التألق التنظيمي في البيئة التنظيمية المدرسية.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية مصطلحات تم تعريفها اصطلاحًا وإجرائيًّا على النحو الآتي:

- **القيادة التكيفية**

تُعرَّف القيادة التكيفية أنها: "المقدرة على القيادة من خلال التكيف مع الأوضاع والظروف البيئية المختلفة التي تتطلب مشاحنات من أجل الاستمرار في بيئة متبدلة ومتغيرة" (Heifetz & Linsky, 2017, p.23).

وتُعرَّف القيادة التكيفية إجرائيًّا أنها: مجموعة المهارات الإدارية التي يمتلكها مديرو المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان، وتتمثل في استجابة أفراد عينة الدراسة الحالية لأبعاد القيادة التكيفية المتمثلة في (القدرة على التعلم، قيادة بيئة العمل، القيادة من خلال العاطفة)، ويتم قياسها بالأداة المُعَدَّة لذلك.

- **التألق التنظيمي**

يُعرَّف التألق التنظيمي أنه: "درجة متقدمة من التميز الناتج عن أدوار العاملين الذين بدورهم وظَّفوا معارفهم ومهاراتهم القيادية التي يمتلكونها تجاه أعمالهم مما يجعل المنظمة أكثر تميُّزًا عن غيرها من المنظمات في تقديم مستوى القيادة، والخدمات المقدمة، ومستوى المعرفة" (Nafei, 2018, p.29).

ويُعرَّف التألق التنظيمي إجرائيًّا أنه: " قدرة المدرسة على تحقيق التميز والابتكار في أدائها من خلال توجيه وتنظيم الموارد كافة المتاحة بطريقة فعالة، وتحفيز الفريق التعليمي والإداري للوصول إلى مستويات عالية من الأداء والإبداع؛ ويتمثل في الدرجة التي يضعها أفراد عينة الدراسة الحالية على فقرات أبعاد التألق التنظيمي (التألق بالقيادة؛ التألق بالخدمة والابتكار؛ التألق بالمعرفة)، وتُقاس بالأداة المُعَدَّة لذلك".

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في:

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الحالية العلاقة بين القيادة التكيفية وفق الأبعاد (القدرة على التعلم، قيادة بيئة العمل، القيادة من خلال العاطفة)، وكذلك التألق التنظيمي في المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان وفق الأبعاد (التألق بالقيادة، التألق بالخدمة والابتكار، التألق بالمعرفة).
- الحدود الزمانية: طُبِّقَت الدراسة الميدانية في الفصل الثاني من العام الدراسي 2025/2024م.
- الحدود المكانية: طُبِّقَت الدراسة الحالية على المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان.
- الحدود البشرية: اقتصرت على عينة من المعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

المحور الأول: القيادة التكيفية

يُعَدُّ مفهوم "القيادة التكيفية" من المفاهيم الحديثة نسبيًّا في الكتابات الإدارية؛ حيث جاء استجابةً لحاجة المؤسسات إلى التكيف مع بيئات تتَّسم بالتغير المتسارع الدائم. ولقد تعددت تعريفات الباحثين للقيادة التكيفية حيث يرى الفواز (2024) أن القيادة التكيفية هي "القدرة على مواجهة التحديات غير المتوقعة من خلال تبنّي أساليب مبتكرة وحلول مَرِنَة تركز على تحقيق الأهداف التنظيمية في بيئة عمل متغيرة، وتتميز القيادة التكيفية بالتعلم من التجارب والتكيف مع الظروف المتغيرة لتحقيق النجاح" (ص.65). بينما يرى الذهلي والطعاني (2023) فيَرَيَانِ أن القيادة التكيفية تشير إلى "استخدام القائد مهاراتِه في تحليل المشكلات المتغيرة، وتطوير فِرَق العمل، وخلق مرونة داخل المنظمة" (ص.191). بينما عرَّفها هيتشانوفا وآخرون (Hechanova et al., 2018, p. 77) أنها "نهجٌ أكثر تركيزًا على ما يمارسُه القادة على المتابعين، فهي تجمع المتابعين للتعامل مع المواقف الصعبة، ونتيجة لذلك، تساعدهم على التغلب على العقبات بما يساعد القادة في تعزيز الاستعداد للتغيير".

وأصبحت القيادة التكيفية ضرورة مُلِحَّة في بيئات العمل المعاصرة التي تتَّسِم بالتغير المستمر والتعقيد المتزايد، وتبرز أهمية هذا النمط القيادي في قدرتِه على تمكين المؤسسات من التكيف بفعالية مع التحديات المفاجئة والتغيرات المتسارعة في بيئات العمل، ويرى الفواز (2024) أن القيادة التكيفية تؤدي دورًا جوهريًّا في تعزيز الإبداع، عبر تبنّي أساليب ديناميكية للاستجابة الفعالة للتحديات المختلفة؛ حيث تسهم في تحقيق مستويات متقدمة من الإبداع الاستراتيجي، خاصَّةً عند توظيفها بالتكامل مع استراتيجيات مبتكرة في القيادة المؤسسية.

ولا شَكَّ أن تطبيق القيادة القادرة على التكيف مع التحديات المعاصرة يؤدي إلى خلق مؤسسة تتمتع بقدرة مستمرة على التعلم والتحول؛ ما يُعزِّز فعالية المؤسسة، وعلى عكس نماذج القيادة الأخرى؛ تَضمِن القيادة التكيفية الفعالية الإدارية من خلال تحقيق الأهداف الهيكلية عبر تدخلات تكيفية مدروسة (Jacob & Baby, 2013). ولقد أصبحت القيادة التكيفية محور تركيز مستمر للباحثين والممارسين؛ بِعَدِّها أحد الأنماط القيادية الأنسب التي تركز على دراسة المشكلات ومحاولة إحداث التغيرات الضرورية لتحقيق التقدم داخل المؤسسة (Northouse, 2016).

وهناك ستة مبادئ أساسية للقيادة التكيفية تُوفِّر للقادة الإرشادات اللازمة للتفكير بشكل سليم أثناء التعامل مع المشكلات المعقدة؛ تَضمِن هذه المبادئ أن يكون لدى القادة رؤية واضحة لسير التغيير مع الحفاظ على الركائز الجوهرية للمؤسسة، وتُعَدُّ هذه المبادئ إطارًا حيويًّا يساعد القادة في اتخاذ الاختيارات بطريقة تحقِّق التوازن بين التغيير الضروري والاستمرارية في الحفاظ على الهُوِيَّة المؤسسية (British Academy for Training, 2022):

وتمثل أبعاد القيادة التكيفية في المدارس الأسس الجوهرية التي تُمكِّن القادة من مواجهة التحديات التعليمية والإدارية بفعالية ومرونة، ومن خلال هذه الأبعاد؛ يمكن للقيادة المدرسية تعزيز التميز وضمان استمرارية النجاح في بيئات تعليمية ديناميكية متغيرة، ومن هذه الأبعاد القدرة على التعلم، وقيادة بيئة العمل، والقيادة من خلال العاطفة (Boston Consulting Groups, 2010).

وتبرز أهمية القيادة التكيفية في ظل التحولات التربوية المرتبطة برؤية عُمان 2040؛ حيث يتطلب الواقع التعليمي الحديث قيادات قادرة على التكيف مع متطلبات الجودة، والتحول الرقمي، وتوقعات المجتمع المحلي، ويُلاحَظ أن المديرين الذين يمارسون أساليب القيادة التكيفية يتميزون بقدرتهم على: قراءة الواقع المدرسي وتحليل المتغيرات بذكاء تنظيمي، ومشاركة المعلمين والطلبة وأولياء الأمور في اتخاذ القرارات، وإعادة بناء الأدوار التنظيمية بما يتلاءم مع احتياجات المرحلة؛ تبني حلولًا مبتكرة للمشكلات التربوية والإدارية (عبد الحفيظ وآخرون، 2025).

المحور الثاني: التألق التنظيمي

تباينت تعريفات التألق التنظيمي شأنُه في ذلك شأن العديد من المفاهيم التربوية؛ حيث تختلف صياغته تبعًا لاختلاف وجهات نظر الباحثين وخلفياتهم الثقافية والمعرفية، ويُعَرَّف التألق التنظيمي أنه: "مزيج من المشاعر الرائعة التي يمتلكها الأفراد العاملين، مما يؤدي إلى أعلى مستوى من الرفاهية والإبداع الذي يميز المؤسسات عن غيرها من المؤسسات على المدى الطويل في مجال القيادة والخدمة والمعرفة، وتؤدي إلى مخرجات تعزز القدرة على المنافسة" (Al Dulaimi & Al Hindawy, 2023, p. 901). بينما يرى آخرون أن التألق التنظيمي هو: "قدرة المؤسسة على التألق والتفوق على منافسيها ليس فقط من خلال تطبيق الممارسات التنظيمية، ولكن أيضًا من خلال التكامل الناجح لجميع المكونات التنظيمية، بما في ذلك القيادة والموارد البشرية والثقافية، والهيكل التنظيمي والعمليات التنظيمية" (Jarboui & Alrikabi, 2023, p. 55).

وترى العجمي (2021) أن التألق التنظيمي يُعَدُّ من العوامل الجوهرية لضمان استمرارية المؤسسات ونجاحها وتميزها؛ إذْ يُسهم في تحقيق مكاسب استراتيجية عالمية من خلال فهم شامل لعمليات المؤسسة الداخلية، سواءً أكانت إبداعية أم تشغيلية أم اجتماعية، ضمن إطار شامل للجودة، كما يساعد التألق التنظيمي المؤسسات في مواجهة التحديات المتنوعة من خلال تبنِّي خطط منهجية تتضمن استخدامًا فعَّالًا للمعلومات والموارد المتاحة؛ ما يُعزِّز اتخاذ قرارات حكيمة تدعم كفاءة الأداء المؤسسي (الحروب، 2021). وفي السياق نفسه، تؤكد العازمي (2021) الدور المحوري للتألق التنظيمي في المؤسسات التعليمية، خاصَّةً فيما يتعلق بعمليات التطوير والتحسين المتواصل؛ إذْ يُعَدُّ عنصرًا أساسيًا في ضمان استمرارية المؤسسة وتعزيز قدرتها التنافسية ضمن البيئة التعليمية.

ويشير الهلالات (2014) إلى أن الغاية الأساسية من التألق التنظيمي تتمثل في بناء قوة عمل فعّالة تمتلك الكفاءة والقدرة على تقديم سلع وخدمات تتجاوز توقعات كل من المستهلك الداخلي والخارجي، وتكمُن القيمة الجوهرية للتألق في الاستجابة الفاعلة لاحتياجات ورغبات المستهلك، مع التركيز على مقدم الخدمة أو المنتج، وتنمية وعيِه بأهمية دورِه في تحقيق أهداف المؤسسة؛ من خلال تحفيز طاقاتِه الإبداعية والابتكارية. وفي السياق ذاته، بيَّن اليامي ووارد (Al Yami & Wared, 2019, p. 73) أن أبرز أهداف التألق التنظيمي تشمل: معالجة مواضع الضعف وتعزيز مكامِن القوة داخل المؤسسة من خلال تبنِّي معايير الجودة الشاملة وتطبيقاتها، وتوفير الأدوات المعرفية والتكنولوجية الحديثة بِعَدِّها دعامة أساسية لتحقيق التميز المؤسسي.

ويتكون التألق التنظيمي((Tamunomiebi & Oyibo, 2020; Oktafien, 2021; Gupta et al, 2012) من الأسس والأبعاد الجوهرية التي ترتكز عليها المؤسسات التعليمية الناجحة؛ حيث يسهم كل بُعد منها بدور فاعل في دعم النمو المستدام وتعزيز القدرة التنافسية للمؤسسة، ومن خلال الفهم العميق لهذه الأبعاد وتطبيقها بكفاءة، تستطيع المؤسسات التربوية بناء هُوِيَّة مؤسسية متينة تُمكِّنها من استقطاب الكفاءات المتميزة، وتحقيق مستويات عالية من رضا المستفيدين. ومن أبرز هذه الأبعاد التألق بالقيادة والتألق بالخدمة والابتكار والتألق بالمعرفة.

وتشير دراسة ناصف وهاشم (2010) إلى أن التألق التنظيمي في المدارس لم يصل إلى المستوى المطلوب من الرضا؛ حيث أظهرت دراستهما وجود ضعف في امتلاك القيادات المدرسية وأعضاء الفِرَق المدرسية للكفايات والقدرات التي تتيح لهذه المدارس الحصول على الاعتماد والتميز، بالإضافة إلى ذلك، تم رصدُ غياب العمل الجماعي بين أعضاء الفِرَق المدرسية، وضعف التمويل المخصص لأنشطة الجودة، فضلًا عن ضعف القدرة على الإبداع والابتكار بين أعضاء المجتمع المدرسي. هذه العوامل مجتمعة تعُوق التقدم نحو تحقيق الجودة والتألق؛ ما يؤدي إلى سير هذا المسار بوتيرة بطيئة.

الدراسات السابقة:

اطَّلعت الباحثة على عدد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية؛ وتم استعراضها من الأحدث إلى الأقدم؛ لبيان التطورات الخاصة في الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وفق الآتي:

أوَّلًا: الدراسات المتعلقة بالقيادة التكيفية

- **اهتمت دراسة محمود وآخرون (2024)** بالتعرف إلى واقع القيادة التكيفية لمديري مدارس التعليم العام (ابتدائي -إعدادي -ثانوي) من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (1120) من المعلمين بمدارس التعليم العام في محافظة البحر الأحمر بمصر. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة مديري مدارس التعليم العام لأبعاد القيادة التكيفية جاءت بدرجة عالية.
- **وهدفت دراسة الزرقان (2024)** التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة الطفيلة في الأردن للقيادة التكيفية من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (381) معلمًا ومعلمةً، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة الطفيلة في الأردن للقيادة التكيفية جاءت بدرجة كبيرة.
- **ودراسة عبد العزيز (2024)** التي هدفت إلى تطوير أداء شيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية في ضوء مدخل القيادة التكيفية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (1125) من المعلمين بالمعاهد الثانوية الأزهرية بمصر، وأظهرت النتائج أن الدرجة الإجمالية لمستوى ممارسة شيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية لأبعاد القيادة التكيفية (القدرة على التكيف؛ القدرة على التعلم؛ القدرة على إيجاد علاقات إيجابية. الحوكمة الفاعلة؛ إيجاد حلول مريحة للجميع) جاءت بمستوًى ضعيف.
- **وقام محمد وعبد اللاه (2024)** بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي نظام السنوات الثلاث في مصر للقيادة التكيفية والإبداع الإداري من وجهة نظر المديرين والمعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (453) من المديرين والمعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي نظام السنوات الثلاث في مصر للقيادة التكيفية، وكذلك الإبداع الإداري جاء متوسطًا.
- **وأجرى الذهلي والطعاني (2023)** دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين القيادة التكيفية وعلاقتها بالتوجه الريادي في المدارس العربية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت على الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (610) من المعلمين في سلطنة عُمان والأردن. وكشفت الدراسة أن مستوى تقديرات عينة الدراسة عن القيادة التكيفية والتوجه الريادي في المدارس العربية قد جاء مرتفعًا.
- **ودراسة محمود وعبد الصادق وزمزمي (2023)** التي هدفت إلى الكشف عن واقع القيادة التكيفية لدى مديري مدارس التعليم العام بمحافظة البحر الأحمر بمصر من وجهة نظر المعلمين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداةً لجمع البيانات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (1120) معلمًا ومعلمةً بمدارس التعليم العام بمحافظة البحر الأحمر. وكشفت نتائج الدراسة الميدانية عن تحقُّق القيادة التكيفية وأبعادها الخمسة لدى مديري مدارس التعليم العام بدرجة عالية؛ التي ترتبت على النحو التالي: الحوكمة الفاعلة ثم إيجاد حلول مبتكرة قائمة على المشاركة المجتمعية، ثم استكشاف وتهيئة بيئة العمل التعليمية، ثم تعزيز التعاون وروح المشاركة، وأخيرًا التصحيح الذاتي والتأمل.
- **وأجرى فاكاتش وآخرون (Phakamach et al, 2023)** دراسة لتطوير القيادة الاستراتيجية التكيفية لمديري مؤسسات التعليم المهني الشرقية نحو التميز في تايلاند؛ حيث استخدم التحليل الوثائقي، والبيانات التجريبية من (15) مقابلة متعمقة مع الإداريين الناجحين، واستبانة عن ثلاثة جوانب للقيادة التكيفية الاستراتيجية: الخصائص الشخصية، والعمل المتطور نحو التفوق، وتطوير الموظفين، والتكيف مع الوضع الطبيعي الجديد، وتم جمع البيانات من عينة مكونة من (622) من المديرين التنفيذيين، والعاملين في مؤسسات التعليم المهني في شرق تايلاند؛ وأظهرت النتائج أن القيادة الاستراتيجية التكيفية لدى مديري مؤسسات التعليم المهني الشرقية نحو التميز تحتوي على تسعة عناصر؛ هي: القيادة الكاريزمية، والدافعية الملهمة، والاعتبار الفردي، والعمل فريقًا، وإنشاء مؤسسة تعليمية مبتكرة، واستراتيجية التكيف والتحديات، وبناء ثقافة مؤسسية إيجابية، وتهيئة جوٍّ مؤسسي إبداعي وقيم مشتركة، ونضج القيادة المبتكرة، وتعديل العقلية، والتحفيز الفكري، وتطوير المهارات الرقمية نحو التميز.
- **هدفت دراسة الرويس (2021)** التعرف إلى درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي بالرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي المسحي، واعتمدت على الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (376) معلمًا ومعلمةً، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن بُعْدَ التعلم من التصحيح الذاتي قد جاء بالترتيب الأول، وجاء بُعد قيادة بيئة الأعمال بالترتيب الثاني، وجاء بُعد القيادة من خلال العاطفة في الرتبة الأخيرة، وقد جاء تطبيق القيادة التكيفية بدرجة متوسطة.

ثانيًا: الدراسات المتعلقة بالتألق التنظيمي

- **هدفت دراسة عبد الحفيظ وآخرون (2025)** للتعرف إلى دور التألق التنظيمي في تحقيق التألق بالقيادة في التعليم قبل الجامعي العام بجمهورية مصر العربية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكذلك الاستبانة أداةً لجمع البيانات والمعلومات طُبِّقَت على عينة مكونة من (700) من المديرين والوكلاء والمعلمين الأوائل بمدارس التعليم الثانوي العام في مصر، وتوصلت الدراسة إلى أن التألق التنظيمي في تحقيق التألق بالقيادة جاء متوسطًا.
- **ودراسة شمعيل وميسون (Shamael & Maysoon, 2024)** هدفت إلى تحديد أثر سلوكات الاستقامة التنظيمية بأبعادها (التعاطف؛ الثقة؛ النزاهة؛ التفاؤل) في التألق التنظيمي بأبعادِه (التألق في القيادة؛ التألق في الخدمة؛ الإبداع؛ التألق في المعرفة) من خلال الوساطة للمراقبة الرائدة بأبعادها (المسح والبحث؛ التعاون والتواصل؛ التقييم؛ الحكم) في الهيئة الوطنية للتقاعد في بغداد. وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لغرض الدراسة في مجتمع بحثها؛ من خلال توزيع استبانة على عينة عشوائية مكونة من (169) فردًا تمثل مجموعة من موظفي الهيئة، مع اعتماد الاستبانة

أداةً أساسية في جمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير كبير وإحصائي لسلوكات الاستقامة التنظيمية في التألق التنظيمي، وإن المراقبة الرائدة تؤدي دورًا واضحًا في تعزيز حجم هذا التأثير من خلال الوساطة الجزئية.

- **وقام المطيري (2024)** بدراسة هدفت للتعرف إلى مستوى اليقظة الاستراتيجية والتألق التنظيمي في الجامعات السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكذلك الاستبانة أداةً لجمع البيانات والمعلومات طُبِّقَت على عينة مكونة من (167) قياديًا، وخلُصت النتائج أن مستوى اليقظة الاستراتيجية والتألق التنظيمي في الجامعات السعودية الحكومية والأهلية كان مرتفعًا.
- **وهدفت دراسة داود وأخرون (2023)** إلى اختبار حوكمة تكنولوجيا المعلومات والبنى التحتية لإدارة المعرفة في التألق التنظيمي في جامعة البصرة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وطُبِّقَت على عينة بلغت (40) من موظفي جامعة البصرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالتين إحصائية ومعنوية بين حوكمة تكنولوجيا المعلومات والبُنَى التحتية لإدارة المعرفة بشكل مجتمع مع التألق التنظيمي.
- **وهدفت دراسة فهد (2023)** التعرف إلى مستوى التألق التنظيمي في أقسام وشُعَب النشاطات الطلابية بالجامعات العراقية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (109) من العاملين في أقسام وشُعَب النشاطات الطلابية في بعض الجامعات العراقية طُبِّقَ عليهم مقياس الدراسة المخصص لها، وتوصلت النتائج إلى عدم قدرة إدارات أقسام وشُعَب النشاطات الطلابية في الجامعات العراقية على توظيف مواردها وإمكانياتها وقدراتها المالية والتقنية ومهاراتها القيادية والإدارية والتنظيمية وتحسين مَيْزتِها التنافسية ومستوى تألُّقها التنظيمي؛ التي تؤثر سلبًا في مستوى تألُّقها الإداري والتنظيمي.
- **دراسة عوديش (2022)** هدفت إلى قياس الدور الذي تؤديه إدارة المواهب في تحقيق التألق التنظيمي لجامعة زاخو بالعراق؛ وذلك عن طريق اتِّباع المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام الاستبانة أداةً رئيسة في جمع بياناتِه من العينة البالغ عددها (233) من الهيئة التدريسية في جامعة زاخو، وتوصَّل البحث إلى عدد من النتائج أهمُّها تمثل بضعف اعتماد جامعة زاخو لإدارة المواهب ومراحلها عند تعاملها مع هيئتها التدريسية، بالإضافة الى ضعف قدرتها على تحقيق التألق التنظيمي، وتُعزِّز نتائج اختبار الفرضيات إمكان اعتماد إدارة المواهب لتحقيق التألق التنظيمي في الجامعة المبحوثة وذلك لوجود ارتباط وتأثير لإدارة المواهب في التألق التنظيمي.
- **هدفت دراسة العابدي (2017)** إلى الوقوف على الدور التفاعلي بين استقامة القيادة والمرح في مكان العمل في التألق التنظيمي لعينة من الهيئة التدريسية في جامعة الكوفة بالعراق. حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، مُستخدِمًا أداة الاستبانة لجمع البيانات؛ طُبِّقَت على عينة بلغت (325)، وقد توصلت الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين استقامة القيادة والتألق التنظيمي، وأظهرت النتائج أن هناك إدراكًا واهتمامًا لدى كليات الجامعة نحو تحقيق التألق التنظيمي في العمل من خلال اهتمام الجامعة بتميُّز قادتها وتألُّقهم في عملهم وخدماتهم وابتكاراتهم والدعم القيادي للقيم والاعتبارات والعادات التي تسُود الجامعة، فضلًا عن استثمار المعرفتين الضمنية والصريحة في عملهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف:

من حيث الهدف العام: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مضمون الهدف العام؛ حيث تناولت مُتغيِّرَيِ الدراسة الحالية هُمَا القيادة التكيفية، والتألق التنظيمي؛ بشكل مباشر أو ضمن بعض الجوانب من خلال دراسة مجالاتهما وأبعادهما.

من حيث العينة: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في كونِ عينة الدراسة الحالية هُمْ معلمين ومعلمات المدارس الحكومية؛ كدراسات الرويس (2021)؛ الذهلي والطعاني (2023)؛ محمود وعبد الصادق وزمزمي (2023)؛ الزرقان (2024)؛ عبد العزيز (2024)؛ محمد وعبد اللاه (2024)؛ محمود وآخرون (2024)؛ المطيري (2024)؛ عبد الحفيظ وآخرون (2025)، إلا أن مجموعة من الدراسات طُبِّقَت على المديرين والهيئة التدريسية في الجامعات والموظفين في الإدارات المختلفة؛ كدراسات (Phakamach et al, 2023)، و(Duha & Zainab, 2023)، و(Shamael & Maysoon, 2024).

من حيث المنهج: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة الذهلي والطعاني (2023)؛ إلا أن الدراسات السابقة الأخرى تنوعت مناهجها بين المناهج: الوصفي، والكمي، والمسحي، والتحليلي، والنوعي.

من حيث الأداة: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة هي الاستبانة أداةً للدراسة لجمع البيانات؛ كدراسات الرويس (2021)، والذهلي والطعاني (2023)، ومحمود وعبد الصادق وزمزمي (2023)، والزرقان (2024)، وعبد العزيز (2024)، و(Duha & Zainab, 2023)، و(Shamael & Maysoon, 2024)، ومحمد وعبد اللاه (2024)، ومحمود وآخرون (2024)، والمطيري (2024)، وعبد الحفيظ وآخرون (2025)، أما دراسة (Phakamach et al, 2023) فقد اعتمدتَا على الاستبانة والمقابلات.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الاطِّلاع على الإطار النظري، والتعرف إلى مضمون الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية وربطها بالدراسة الحالية، فسُتفيد في تدعيم النتائج التي ستُسفر عنها نتائج الدراسة الحالية، ومن البَدَهِي أنها أفادت في تحديد إجراءات الدراسة الحالية وبناء أداتها.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة المُطبَّقة في البيئة العُمانية التي تم استعراضها أنها تُعَدُّ من الدراسات الأولى التي ستبحث في مجال التألق التنظيمي إلى جانب رَبْطِه مع متغير القيادية التكيفية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان- على حدِّ علم الباحثة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي لملاءَمَتِهِ لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، ومن أجل التَّوصُّل إلى معلومات وحقائق عن الظاهرة التي تبحث فيها الدراسة الحالية وجمع هذه المعلومات من مجتمعِها الأصلي وتحليل ووصف البيانات المُتَحَصَّل عليها كَمًّا وكَيْفًا، ويهتمُّ المنهج الوصفي بتحديد العلاقات والارتباطات التي تُوْجَدُ بين الوقائع، وتصنيفها، وتفسيرها، وتعميمها (البادري، 2016).

مجتمع الدراسة:

تكوَّنَ مجتمعُ الدراسة الحالية من جميع المعلِّمين والمعلِّمات في المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان البالغ عددُهُم (3818) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً، حسب كتاب الإحصاء السنوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2023).

عينة الدراسة:

اختِيرَت عيِّنة الدراسة الحالية بالطريقة الميسرة (المتاحة) لتكون ممَثِّلَةً لمجتمعها؛ حيث تم استهداف (500) معلم ومعلمة بنسبة (13.9%)، وقد استجاب (352) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً من المدارس الحكومية بمحافظة الظاهرة؛ ما نسبتُه (9.2%)، من حجم المجتمع الأصلي؛ وهوما يمثل عينة الدراسة الحالية، وبالرجوع إلى جدول كريجسي ومورجان (Krejcie and Morgan, 1970) لتحديد حجم العينة فإن العينة المُثلى للمجتمع عدد أفرادِه (4000) سيكون (351) فردًا. وكانتِ الاستباناتُ التي تم جمعُها من عيِّنة الدراسة صالحةً للتحليل الإحصائي ولم يكن هناك استبانات غير مكتملة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحاليَّة تم تطوير استبانة لتكونَ أداةً للدراسة الحاليَّة وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة ذات الصِّلَة بِمُتَغَيِّرَات الدراسة التي تناولت القيادة التكيفية؛ كدراسات الرويس (2021)، والذهلي والطعاني (2023)، ومحمود وعبد الصادق وزمزمي (2023)، فضلًا عن الدراسات ذات الصِّلَة بِمُتَغَيِّر التألق التنظيمي؛ كدراستَيِ العابدي (2017).

وقد تكوَّنت أداةُ الدراسة الحاليَّة في صورتِها الأولية من ثلاثة أجزاء: اشتمل الجزء الأول على البيانات الديموغرافية لأفراد عيِّنة الدراسة الحالية التي هي: (الجنس؛ المُؤَهِّل العلمي؛ سنوات الخبرة). واشتمل الجزء الثاني من الاستبانة على (19) فقرةً مُوَزَّعَةً على الأبعاد الثلاثة للقيادة التكيفية؛ التي هي: (القدرة على التعلم؛ قيادة بيئة العمل؛ القيادة من خلال العاطفة). أمَّا الجزء الثالث من الاستبانة فقد اشتمل على (19) فقرةً مُوزَّعةً على الأبعاد الثلاثة للتألق التنظيمي؛ التي هي: (التألق بالقيادة؛ التألق بالخدمة والابتكار؛ التألق بالمعرفة).

صدق أداة الدراسة:

بعد الانتهاء من تطوير الاستبانة تم حساب صدقها بطريقتين هُمَا الصدق الظاهري الذي هو صدق المُحكِّمين، وكذلك حساب صدق فقرات الاستبانة بحساب درجة ارتباط كل فقرة من الفقرات بالبُعد الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب مدى ارتباط محاور الأداة مع الدرجة الكلية لها.

1. الصدق الظاهري (صدق المحتوى)

لِلتَّحَقُّق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة الحالية (صِدْق المُحَكِّمِين) تم عَرْضُها في صورتِها الأولية على (10) مُحَكِّمِين من ذَوِي الاختصاص، من سلطنة عُمان؛ كجامعة التقنية والعلوم التطبيقية، وجامعة نزوى، وجامعة الشرقية، ومن خبراء التربية والمختصين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ومن خارج سلطنة عُمان خبراء بوزارة التربية الأردنية؛ للحكم على مستوى وضوح الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية لها ومستوى انتماء الفقرة إلى البُعْدِ الذي تَنْدَرِجُ تَحْتَهُ وحذف أو إضافة ما يَرَوْنَهُ مناسبًا، وقد عادتِ الاستباناتُ مُحَكَّمَةً جميعها، وأَجْمَعَ المُحَكِّمُون على صدقِها ومُلَاءَمتها لقياس الأبعاد التي وُضِعَت من أجلِها، وقد تم إجراء التعديلات في ضوء ملحوظات المُحَكِّمِين ففي المحور الأول القيادة التكيفية أُعِيدَت صياغة الفقرات (1، 6) وحذف الفقرة (13) أما المحور الثاني التألق التنظيمي أُعِيدَت صياغة الفقرات (2، 4). وبلغت عبارات الاستبانة في شكلها النهائي (37) فقرةً مُوَزَّعَةً على مِحْوَرَيْن؛ محور القيادة التكيفية وله ثلاث أبعاد كل بعد 6 فقرات (القدرة على التعلم، قيادة بيئة العمل، القيادة من خلال العاطفة). أما محور التألق التنظيمي فتكون من ثلاث أبعاد وهي (التألق بالقيادة وله 7 فقرات، والتألق بالخدمة والابتكار وله 6 فقرات، والتألق بالمعرفة 6 فقرات. وتم تَبَنِّي تدَرُّج ليكرت (Likert Scale) الخماسي؛ للإجابة عن فقرات الاستبانة على النَّحْوِ التَّالي: (5= كبيرة جدًّا، 4= كبيرة، 3= متوسطة، 2= قليلة، 1= قليلة جدًّا).

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء (الاتِّساق الداخلي) لمحور القيادة التكيفية المُتكوِّن من (18) فقرةً؛ فقد استخرجت الباحثة الارتباطَ المُصَحَّحَ للفقرات مع البُعد الذي تنتمي إليه والأبعاد ببعضها والدرجة الكلية؛ في عينة الدراسة الاستطلاعية التي تكونت من (30) مُعلِّمًا ومعلمةً من خارج عينة

الدراسة الأصلية؛ هذا وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل تراوحت بين (0.753-0.906)، ومع الأبعاد ككل (0.665-0.878)، وكانت دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)؛ إذْ تتصف بمعامل ارتباط مرتفع دالًّا إحصائيًّا مناسبًا لأهداف الدراسة الحالية ولذلك لم يتم حذفُ أيٍّ من هذه الفقرات.

ثبات محور القيادة التكيفية:

للتحقق من ثبات هذا المحور؛ قامت الباحثة باحتساب معامل الاتِّساق الداخلي (ألفا كرونباخ) في محور القيادة التكيفية على نتائج استجابات العينة العشوائية؛ ويوضح جدول (1) معامل الاتِّساق الداخلي للأبعاد بالدرجة الكلية لمحور القيادة التكيفية:

جدول (1): معامل الاتِّساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للأبعاد والدرجة الكلية لاستبانة القيادة التكيفية

البُعد	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
القدرة على التعلم	6	0.899
قيادة بيئة العمل	6	0.942
القيادة من خلال العاطفة	6	0.933
المحور ككل	**18**	**0.969**

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

يتبين من جدول (1) أن معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لمحور القيادة التكيفية بلغت (0.969) وهي قيمة مرتفعة في مقاييس العلوم الإنسانية؛ ما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية.

2. التألق التنظيمي

لاستخراج دلالات صدق البناء لمحور التألق التنظيمي المُتَكوّن من (19) فقرةً؛ فقد استخرجت الباحثة الارتباطَ المُصَحَّحَ للفقرات مع البُعد الذي تنتمي إليه والأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين (0.805-0.946) ومع الأبعاد ككل (0.766-0.918)، وكانت دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)؛ إذْ تتصف بمعامل ارتباط مرتفع دالًّا إحصائيًّا مناسبًا لأهداف الدراسة الحالية ولذلك لم يُحْذَفْ أيٌّ من هذه الفقرات.

ثبات محور التألق التنظيمي:

للتحقق من ثبات هذا المحور؛ قامت الباحثة باحتساب معامل الاتِّساق الداخلي (ألفا كرونباخ) في محور التألق التنظيمي على نتائج استجابات العينة العشوائية؛ ويوضح جدول (2) معامل الاتِّساق الداخلي للأبعاد بالدرجة الكلية لمحور التألق التنظيمي:

جدول (2): معامل الاتِّساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للأبعاد والدرجة الكلية لمحور التألق التنظيمي

البُعد	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
التألق بالقيادة	7	0.960
التألق بالخدمة والابتكار	6	0.936
التألق بالمعرفة	6	0.945
المحور ككل	**19**	**0.979**

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

يتبين من جدول (2) أن معامل الاتِّساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لمحور التألق التنظيمي بلغت (0.979) وهي قيمة مرتفعة في مقاييس العلوم الإنسانية؛ ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة الحالية والتَّأَكُّد من صدقِها وثباتِها؛ تم الحصول على مَهَمَّة تسهيل باحث من قسم التربية والدراسات الإنسانية بهدف مخاطبة دائرة الدراسات التربوية والتعاون الدولي في وزارة التربية والتعليم برسالة إلكترونية للحصول على موافقة لتطبيق أداة الدراسة الحالية، وبعد رَدِّ وزارة التربية والتعليم بالموافقة تمَّت مخاطبة المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمَان لتسهيل مَهَمَّة التطبيق والحصول على إذْنٍ لهذه المُهمَّة، ثم وُزِّعَت أداة الدراسة الحالية برَابِط إلكتروني باستخدام نماذج جوجل على عيّنة الدراسة الحالية من المعلِّمين والمعلِّمات، بعد ذلك جاء تحليل البيانات التي تم الحصول عليها ومعالجتها واستخراج النتائج باستخدام برنامج (SPSS)، ثم نُوقِشَت النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة الحالية، وتمت صياغة التَّوصيات والمقترحات بناءً على نتائج أداة الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية:

استُخدِمَت الدراسة الحالية المعالجات الإحصائية والوصفية والتحليلية المناسبة لِلتَّحَقُّق من صحة كُلِّ تَسَاؤُل من تَسَاؤُلات الدراسة الحالية باستخدام برنامج الرُّزْمَة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)على النَّحْوِ الآتي:

- معامل الارتباط ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) ومعامل الارتباط المُصَحِّح لاختبار مستوى ثبات أداة الدراسة الحالية.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson): لحساب معاملات الارتباط بين كُلِّ مقياسٍ والدرجة الكلية للأداة، وللإجابة عن السؤال الخامس.
- المتوسط لحسابي (Mean): لمعرفة مستوى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد الدراسة الحالية عن المحاور الرَّئيسة (متوسط متوسطات العبارات) للإجابة عن السؤالين الأوَّل والثاني.

معيار الحكم على النتائج:

تمَّ اعتماد سُلَّمٍ ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة الحالية؛ بإعطاء كل فقرة من فقراتِه درجة واحدة من بين درجاتِه الخمس (مستوًى عالٍ جدًّا، عالٍ، متوسط، منخفض، منخفض جدًّا)، وهي تُمَثِّلُ رقميًّا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تمَّ اعتماد المقياس التَّالي لأغراض تحليل النتائج وفق احتساب طول الفئة باستخدام المعادلة التَّالية:

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

ومن المعادلة السابقة، تمَّ تحديد المدى بطرح أعلى قيمة من أدنى قيمة (5 – 1 = 4)، وللحصول على طول الفئة تمَّ تقسيم المدى على أعلى قيمة بالمستويات (5/4=0.8)، ثمَّ إضافة النتيجة التي حَصَلْنَا عليها هي (0.8) إلى أقل قيمة من بين المستويات هو (1) لتحديد الحَدِّ الأعلى للفئة الأولى تساوي (1+0.8= 1.8)، بهذه العملية تمَّ إيجاد باقي القِيَم؛ لتحديدِ مستويات الاستبانة كافَّة.

جدول (3): المعيار الإحصائي المعتمَد للحكم في تفسير نتائج فقرات أداة الدراسة

الحدود الدُّنيا، والعليا لمقياس ليكرث الخماسي

المدى	الدرجة (المستوى)
5- 4.20	مرتفعة جدًّا
4.19- 3.40	مرتفعة
3.39- 2.60	متوسطة
2.59- 1.80	منخفضة
1.79- 1	منخفضة جدًّا

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

أوَّلًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نَصَّ على الآتي: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التكيفية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التكيفية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة ترتيبًا تنازُليًّا، وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التكيفية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة ترتيبًا تنازُليًّا حسب المتوسطات الحسابية

م	الرتبة	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	2	القدرة على التعلم	4.06	0.68	مرتفعة
2	1	قيادة بيئة العمل	4.08	0.79	مرتفعة
3	3	القيادة من خلال العاطفة	4.04	0.77	مرتفعة
		المحور ككل	**4.06**	**0.71**	**مرتفعة**

يُبَيِّنُ جدول (4) أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التكيفية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة، وبلغ المتوسط العام للمحور (4.06) وانحراف معياري (0.71)؛ فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد المحور بين (4.04-4.08)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.68-0.79)، وجاء في الرُّتْبَة الأولى بُعد قيادة بيئة العمل بدرجة ممارسة مرتفعة، ومتوسط حسابي بلغ (4.08)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (0.79)، وجاء في الرُّتْبَة الثانية بُعد القدرة على التعلم بدرجة ممارسة مرتفعة ومتوسط حسابي بلغ (4.06)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (0.68)، وجاء في الرُّتْبَة الثالثة بُعد القيادة من خلال العاطفة بدرجة ممارسة مرتفعة، ومتوسط حسابي بلغ (4.04)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (0.77).

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن مديري المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان يمارسون القيادة التكيفية بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين؛ وهو ما قد يعكس امتلاكهم لمهارات قيادية متقدمة تتَّسِم بالمرونة، والقدرة على التكيف، والتجاوب الفعَّال مع التغييرات المستمرة في البيئة التعليمية. وقد تعزُو الباحثة هذه النتيجة في أنها ربما تعكس قدرة المديرين على تحليل التحديات والمشكلات التي تواجه المدرسة والتفاعل معها بشكل مناسب سريع؛ ما يسهم في تعزيز كفاءة المدرسة في تحقيق أهدافها التعليمية .وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة اعتمادًا علي الأدب النظري في أن القيادة التكيفية تُعَدُّ من أهم أنماط القيادة الحديثة؛ التي توازن بين ثبات المبادئ ومرونة الأساليب، وارتفاع درجة ممارستها ربما يدل على أن المديرين لا

يعتمدون على نمط واحد في القيادة؛ بل يختارون الاستراتيجية المناسبة وفقًا للسياق والظروف.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسات كلٍّ من الذهلي والطعاني (2023)، ومحمود وعبد الصادق وزمزمي (2023)، والزرقان (2024)، ومحمود وآخرون (2024)؛ التي توصلت نتائجهم إلى أن مستوى تقديرات عينة الدراسة الحالية عن القيادة التكيفية قد جاء مرتفعًا، بينما اختلفت مع نتائج دراسة من محمد وعبد اللاه (2024)؛ التي توصلت إلى أن درجة تطبيق القيادة التكيفية جاءت بدرجة متوسطة.

جاءت نتائج فقرات بُعد القدرة على التعلم بدرجة ممارسة مرتفعة. هذه النتيجة ربما تُعَدُّ مؤشرًا إيجابيًّا لتبنِّي المديرين لسلوكات قيادية تعكس الوعي المستمر بأهمية التعلم كونُها عملية قيادية مستمرة متجددة، وقد تدُلُّ على أن المديرين يتبنَّوْنَ نموذج "القائد المتعلم"؛ أيْ أنهم يحرصون على تحديث معرفتهم التربوية، واكتساب مهارات جديدة، والتعلم من الخبرات الميدانية بما يسهم في تحسين أداءاتهم القيادية. وتتفق نتائج هذا البُعد مع نتائج دراسة محمود وآخرون (2024)؛ التي توصلت نتائج جميعها أن مستوى تقديرات عينة الدراسة الحالية أن هذا البُعد قد جاء مرتفعًا. بينما اختلفت مع نتائج دراسة عبد العزيز (2024) التي توصلت نتائجها إلى أن الدرجة الإجمالية لمستوى ممارسة بُعد القدرة على التعلم جاء بمستوى ضعيف.

جاءت نتائج فقرات بُعد القيادة من خلال العاطفة بدرجة ممارسة مرتفعة. وترى الباحثة أن القيادة من خلال العاطفة هي أحد أبعاد القيادة التكيفية التي تركز على التواصل الوجداني، وفهم مشاعر الآخرين، وإظهار التعاطف والدعم النفسي؛ وهي تعكس جانبًا مُهِمًّا من الذكاء العاطفي لدى القادة. وتتفق نتائج هذا البُعد مع نتائج دراساتِ كلٍّ من محمود وعبد الصادق وزمزمي (2023)، والذهلي والطعاني (2023)، ؛ التي توصلت نتائجها جميعا أن مستوى تقديرات عينة الدراسة الحالية في هذا البُعد قد جاء مرتفعًا. بينما اختلفت مع بينما اختلفت مع نتائج دراسة محمد وعبد اللاه (2024)؛ التي توصلت إلى أن درجة تطبيق القيادة التكيفية جاءت بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني ما مستوى التألق التنظيمي في المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التألق التنظيمي في المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة ترتيبًا تنازُليًّا؛ وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمستوى التألق التنظيمي في المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة ترتيبًا تنازُليًّا حسب المتوسطات الحسابية

م	الرتبة	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	التألق بالقيادة	4.15	0.82	مرتفع
2	3	التألق بالخدمة والابتكار	4.09	0.78	مرتفع
3	1	التألق بالمعرفة	4.22	0.71	مرتفع جدًّا
		المحور ككل	4.16	0.74	**مرتفع**

يُبَيِّنُ جدول (5) أنَّ مستوى التألق التنظيمي في المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى مرتفع، وبلغ المتوسط العام للمحور (4.16) وانحراف معياري (0.74)؛ فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد المحور بين (4.09-4.22)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.71-0.82)، وجاء في الرُّتْبَة الأولى بُعد التألق بالمعرفة بمستوى مرتفع جدًّا بمتوسط حسابي بلغ (4.22)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (0.71)، وجاء في الرُّتْبَة الثانية بُعد التألق بالقيادة بمستوى مرتفع؛ بمتوسط حسابي بلغ (4.15)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (0.82)، وجاء في الرُّتْبَة الثالثة بُعد التألق بالخدمة والابتكار بمستوى مرتفع؛ بمتوسط حسابي بلغ (4.09)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (0.78).

وقد تعزُو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المستوى المرتفع يشير إلى أن المدارس تُطبِّق مبادئ وممارسات تنظيمية فعالة تسهم في تحقيق أهدافها التربوية بكفاءة، مع وضوح في الرؤية، وتوزيع جيد للأدوار، واتخاذ قرارات مبنية على معايير تنظيمية دقيقة، وربما يعكس التألق التنظيمي المرتفع قدرة القيادات المدرسية على التخطيط والتنظيم والتنسيق والمتابعة والتقويم؛ ما يسهم في تحسين جودة التعليم ورفع كفاءة الأداء الوظيفي للمعلمين والإداريين.

وتفسِّر الباحثة وصول التألق التنظيمي إلى مستوى مرتفع في المدارس الحكومية بمحافظة الظاهرة؛ ربما قد يعكس نجاح أغلب القيادات المدرسية في بناء منظومات تنظيمية فعَّالة، ويُعزِّز جودة التعليم والمناخ المدرسي، وقد يُعَدُّ مؤشرًا إيجابيًّا لجاهزية هذه المدارس لمواجهة التحديات وتحقيق التميز المؤسسي المستدام. وتتفق نتيجةُ الدراسة الحالية مع دراساتِ كلٍّ من داود وأخرون (2023)، والفهداوي (2022)، التي توصلت نتائج جميعا أن مستوى التألق التنظيمي كانت مرتفعة. بينما اختلف نتيجةُ الدراسة الحالية مع دراسة العابدي (2017)، التي توصلت أن مستوى التألق التنظيمي جاء متوسطًا.

أوضحت النتائج بُعد التألق بالقيادة جاء بدرجة مرتفعة. تعكس هذه النتيجة أن أغلب المعلمين يَرَوْنَ أن المدرسة تمارس فيها القيادة المدرسية أدوارها بكفاءة عالية، وقد تسهم بفاعلية في تحقيق مستويات متقدمة من التألق التنظيمي داخل المدارس الحكومية. ويعني "التألق بالقيادة" أن أغلب القادة التربويين (مديرو المدارس) ربما يتمتعون بخصائص ومهارات قيادية تُحدِث فرقًا واضحًا في الأداء المدرسي، وتدفع المدرسة نحو التألق التنظيمي.

واتفقت نتائج هذا البُعد مع دراساتِ كلٍّ من داود وأخرون (2023)، التي توصلت إلى أن نتائج هذا البُعد كانت مرتفعة. بينما اختلفت مع نتائج دراسة عبد الحفيظ وآخرون (2025)؛ التي توصلت نتائجها أن مستوى التألق التنظيمي جاء متوسطًا.

أوضحت النتائج أن بُعد التألق بالمعرفة جاء بدرجة مرتفعة جدًّا، وقد يعزى ذلك إلى وَعْيَ أغلب القادة التربويين بأهمية إدارة المعرفة في تحقيق التفوق المدرسي والتميز المؤسسي. وقد تُفسَّر هذه النتيجة بمدى قدرة إدارة المدرسة على إنتاج المعرفة ومشاركتها، كذلك إدارة المعرفة التنظيمية، وتحفيز العاملين على التعلم المستمر ونشر الممارسات التربوية الفُضْلَى، واتفقت نتيجةُ البُعد مع دراساتِ كلٍّ من الفهداوي (2022)، والمطيري (2024)؛ التي توصلت نتائجهم جميعًا إلى أن نتائج هذا البُعد كانت مرتفعة. بينما اختلفت مع نتائج دراسة العابدي (2017)، وعبد الحفيظ وآخرون (2025)؛ التي توصَّلت نتائجهم جميعًا إلى أن نتائج هذا البُعد جاءت متوسطة.

السؤال الثالث هل تُوجَد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التكيفية ومستوى التألق التنظيمي في المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون الموضَّح في جدول (6)، واستخدام معيار كريجسي ومورجان (Krejcie and Morgan, 1970) في تفسير قوة معامل الارتباط؛ يظهر ذلك في جدول (6):

جدول (6): تفسير مستوى قوة معامل الارتباط

قيمة معامل الارتباط	مستوى قوة معامل الارتباط
0,00- أقل من0,30	ضعيفة جدًّا
0,30- أقل من0,50	ضعيفة
0,50- أقل من0,70	متوسطة
0,70 – أقل من 0,90	قوية
0,9- إلى1	قوية جدًّا

وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة الحالية على أبعاد القيادة التكيفية والتألق التنظيمي؛ يظهر ذلك في جدول (7) الآتي:

جدول (7): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التكيفية ومستوى التألق التنظيمي في المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان وجهة نظر المعلمين

الأبعاد	التألق بالقيادة	التألق بالخدمة والابتكار	التألق بالمعرفة	المجموع الكلى للتألق التنظيمي
القدرة على التعلم	.808**	.843**	.841**	.861**
قوة العلاقة	قوية	قوية	قوية	قوية
قيادة بيئة العمل	.871**	.867**	.869**	.902**
قوة العلاقة	قوية	قوية	قوية	قوية جدًّا
القيادة من خلال العاطفة	.889**	.851**	.855**	.901**
قوة العلاقة	قوية	قوية	قوية	قوية جدًّا
المجموع الكلي القيادة التكيفية	.905**	.901**	.902**	.938**
قوة العلاقة	قوية جدًّا	قوية جدًّا	قوية جدًّا	قوية جدًّا

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

يتضح من جدول (7) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة التكيفية وأبعاد التألق التنظيمي؛ فقد تراوحت قوة العلاقة بين 0.808 و0.889، ما يشير لوجود علاقة قوية بين هذه الأبعاد، وكشفت البيانات عن وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية جدًّا ذات دلالة إحصائية بين المجموع الكلي للقيادة التكيفية والمجموع الكلي للتألق التنظيمي؛ فقد بلغ معامل الارتباط بيرسون 0.938 يُستنتَج من ذلك أنه كلما زادت درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التكيفية زاد التألق التنظيمي.

وقد يعزى ذلك إلى أن العلاقة الارتباطية القوية تشير إلى أن هناك دليلًا قويًّا على وجود علاقة حقيقية بين القيادة التكيفية والتألق التنظيمي؛ وهذا يشير إلى أن القيادة التكيفية تعتمد على الاستجابة السريعة للتغيرات وتقديم حلول مَرِنَة للمشكلات، ويخلق بيئة تنظيمية محفِّزة للابتكار والتطور؛ وهي من أهم سمات التألق التنظيمي، وإن القادة التكيفيّين عادةً يكونون استباقيّين في مواجهة التحديات ويتبنَّوْنَ منهجية التغيير والتحسين المستمر؛ ما يدعم ثقافة التألق التنظيمي في مجالات أمثال الخدمة، والمعرفة، والابتكار، وربما أن القيادة التكيفية تراعي الجانبين العاطفي والنفسي للموظفين؛ ما يُعزِّز الرضا الوظيفي، والولاء التنظيمي، والروح الإيجابية؛ التي هي من أسس التألق في الأداء المدرسي. وفي النهاية يُمكن عَدُّ القيادة التكيفية مدخلًا فعَّالًا لتحقيق التميز والتألق المؤسسي في المؤسسات التعليمية؛ علمًا أن الباحثة لم تَجِدْ أيَّ دراسة تتفق أو تختلف مع هذه النتائج.

النتائج العامة للدراسة:

- توصَّلت نتائج الدراسة أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التكيفية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة بشكل عام. وجاء في الرُّتْبَة الأولى بُعد قيادة بيئة العمل بدرجة ممارسة مرتفعة، وجاء في الرُّتْبَة الثانية بُعد القدرة على التعلم بدرجة

ممارسة مرتفعة، وجاء في الرُّتْبَة الثالثة بُعد القيادة من خلال العاطفة بدرجة ممارسة مرتفعة.

- أظهرت النتائج أَنَّ مستوى التألق التنظيمي في المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاء مرتفعًا بشكل عام، وجاء في الرُّتْبَة الأولى بُعد التألق بالمعرفة بمستوى مرتفع جدًّا، وجاء في الرُّتْبَة الثانية بُعد التألق بالقيادة بمستوى مرتفع، وجاء في الرُّتْبَة الثالثة بُعد التألق بالخدمة والابتكار بمستوى مرتفع.
- النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالَّة إحصائيًّا بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التكيفية بأبعادها ومستوى التألق التنظيمي بالمدارس الحكومية بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمَان.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة الحالية؛ يوصي الباحثون بمجموعة من التوصيات:

- الاستمرار في تعزيز الممارسات التكيفية الفعالة لدى مديري المدارس من قبل المشرفين الإداريين والمعهد التخصصي؛ من خلال توفير برامج تدريبية مستدامة تركز على مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار في ظل التغيرات.
- الاستفادة من النماذج الناجحة للقيادة التكيفية في مدارس محافظة الظاهرة من خلال قيام قسم إشراف الإدارة المدرسية بتمكين هذه المدارس من تقديم ورش عمل تدريبية للإدارات المدرسية الأخرى.
- الاستمرار في دعم وتعزيز التألق بالمعرفة في مدارس المحافظة من قبل المسؤولين بدائرة الإشراف ودائرة تقينه المعلومات؛ من خلال: توفير بيئات تعليمية داعمة لتبادل المعرفة بين المعلمين والإدارات.
- استمرار مشرفي الإدارة المدرسية في تعزيز التألق بالقيادة في المؤسسات التعليمية من خلال بناء ثقافة مؤسسية تشجع لتحمُّل المسؤولية واتخاذ القرار المبني على قِيَم المشاركة والشفافية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو حمور، روان جمال عبد الرازق. (2018). *درجة فاعلية القيادة لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالسلوك التنظيمي لدى المعلمين في محافظة الزرقاء*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الهاشمية، الأردن.

البادرى، سعود مبارك. (2016). *مهارات البحث العلمي*. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

البوسعيدي، إبراهيم بن أحمد بن سالم. (2018). الصعوبات التي يرى مديرو المدارس ومديراتها في سلطنة عُمان أنهم يواجهونها من قبل الهيئة التدريسية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 2 (21)، 72-43.

الجرايدة، محمد بن سليمان مقضي؛ الشهيمي، خميس بن خلفان. (2020). مشكلات الإدارة المدرسية بمدارس محافظة الشرقية بسلطنة عُمان. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (122)، 129-149.

الجرايدة، محمد سليمان مفضي؛ المياحي، سعيد خلفان؛ المنوري، أحمد بن عبد الله بن حمد. (2018). درجة الفعالية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عُمان. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (98)*، 247-271.

الجهضمي، محمد سعيد. (2011). *نظام مقترح لتدريب مديري مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية بسلطنة عُمان على القيادة التحويلية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الحروب، روان يوسف. (2021). *القدرات الديناميكية وعلاقتها بالتميز التنظيمي في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة عَمَّان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط.

داود، علاء ناصر؛ المطوري، أحمد عبد سعود؛ هادي، محمد صالح. (2023). أثر حوكمة تكنولوجيا المعلومات والبُنَى التحتية لإدارة المعرفة في التألق التنظيمي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من موظفي جامعة البصرة. *مجلة الاقتصاد الخليجي، (58)*، 149-201.

الذهلي، ربيع بن المُرّ بن علي؛ الطعاني، ورود معروف. (2023). القيادة التكيفية وعلاقتها بالتوجه الريادي في المدارس العربية. *المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، 8(30)*، 189-212.

الرواحية، زكية؛ الذهلي، ربيع. (2022). مستوى تحسين البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 11(2)*، 316- 331.

الرويس، شيخة سلطان. (2021). درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي في المملكة العربية السعودية. *الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، 6(1)*، 97- 121.

الزرقان، أيمن محمد حماد. (2024). درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة الطفيلة في الأردن للقيادة التكيفية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الفلسطينية للتعلم المفتوح والتعلم الإلكتروني، (18)*، 2520-2692.

ضمرة، نسرين حرب محمد؛ الحراحشة، محمد عبود موسي. (2021). درجة ممارسة القيادة الإيمانية لدى مديري مدارس تربية قصبة الزرقاء. *المجلة التربوية الأردنية، 6(3)*، 171-193.

العابدي، علي رزاق جياد. (2017). المرح في مكان العمل كمتغير تفاعلي بين استقامة القيادة والتألق التنظيمي (دراسة تطبيقية في جامعة الكوفة). *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 23(97)*، 153-173.

العازمي، منيرة جعيلان. (2021). التميز التنظيمي مدخل لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 1(2)*،373-396.

عبد الحفيظ، دعاء هلال السيد؛ مصطفي، يوسف عبد المعطي؛ عبد العال، أحمد عبد النبي. (2025). تحقيق التألق التنظيمي بمدارس التعليم قبل الجامعي العام بجمهورية مصر العربية على ضوء التألق بالقيادة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 19(3)*، 289-324.

عبد العزيز، راضي المتولي محمود. (2024). تطوير أداء شيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية في ضوء مدخل القيادة التكيفية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 12(12)*، 1-66.

العبرية، راية بنت سيف بن سعيد. (2021) *مستوى الإبداع الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان وعلاقته بالدافعية المهنية للمعلمين*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

العجمي، كروز. (2017). تطوير الأداء الإداري بالتعليم الأساسي في ضوء مدخل إدارة التميز. *مجلة البحث العلمي في التربية- جامعة عين شمس، 3(18)*، 338-373.

العجمي، منيرة خالد الهيلم. (2021). درجة ممارسة الرشاقة الاستراتيجية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالتميُّز التنظيمي من وجهة نظر معلمي التعليم الحكومي في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية- جامعة عين شمس، 45(3)*، 15-58. https://jfees.journals.ekb.eg/article_

عوديش، جميس يوحنا. (2022). اعتماد إدارة المواهب لتحقيق التألق التنظيمي: دراسة آراء عينة من الكوادر التدريسية في جامعة زاخو. *مجلة جامعة جيهان، أربيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 6(2)*، 178-185.

الغافري، حمد بن حمود بن سليمان. (2020). مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان للقيادة التربوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث- غزة، 4(47)*، 79-100.

فهد، سالم خلف. (2023). بناء مقياس التألق التنظيمي لأقسام وشعب النشاطات الطلابية بالجامعات العراقية. *ثقافة الرياضة، 14* (2)، 149-163.

الفواز، نجوى بنت مفوز بن مفيز. (2024). القيادة التكيفية ودورها في تحقيق الإبداع الاستراتيجي بجامعة تبوك من وجهة نظر قياداتها الأكاديمية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز فرع التربة، (36)*، 55-83.

القنون، منيرة عبد المحسن. (2022). القيادة الإلكترونية ودورها في المؤسسات التعليمية. *المجلة العربية للتربية والعلوم والآداب، (6)*، 57-80.

كريم، حيدر علي. (2023). *التألق التنظيمي وعلاقته بالروح المعنوية لمدرسي التربية الرياضية في محافظة صلاح الدين*. [رسالة ماجستير، جامعة ديالي]. العراق. https://library.uodiyala.edu.iq/archives/5969

محمد، محمد ماهر أبو النصر؛ عبد اللاه، محمد سعد عبد الرازق. (2024). القيادة التكيفية لمديري مدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بمصر وعلاقتها بإبداعهم الإداري. *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس، 48*(4)،73-183.

محمود، أشرف محمود أحمد؛ عبد الصادق، آمنة عبد الخالق؛ زمزمي، رحاب مجدي إسماعيل. (2023). ممارسات القيادة التكيفية لدى مديري مدارس التعليم العام: دراسة ميدانية بمحافظة البحر الأحمر. *المجلة التربوية، كلية التربية بالغردقة- جامعة جنوب الوادي، 7(1)*، 303-346.

المطيري، ندى زويد ضيف الله. (2024). اليقظة الاستراتيجية ودورها في تحقيق التألق التنظيمي في الجامعات السعودية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور*، 16(2)، 866-904.

المليجي، رضا إبراهيم. (2012). *إدارة التميز المؤسسي بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

ناصف، مرفت؛ هاشم، نهلة. (2010). رؤية مقترحة لتحقيق التميز بالمدارس المصرية في ضوء جوائز التميز الدولية. *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية بجامعة عين شمس، 6(3)*، 11-132.

الهلالات، صالح علي. (2014). *إدارة التميز الممارسات الحديثة في إدارة منظمات الأعمال*. عَمَّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (2023). *الكتاب الإحصائي السنوي*، مسقط: سلطنة عُمان.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Al Yami, A., & Eman Haif, A. (2019). The quality of work life and relation to organizational excellence at King Khalid University of the faculty members' point of view/Business School Case study. *Journal of Economics and Administrative Sciences, 25(116),* 68- 92. [CrossRef]

Al-Dulaimi, D. K. K., & Al-Hindawy, Z. A. R. (2023). The Role of Distinct Core Capabilities in Achieving Organizational Brilliance/An Exploratory Study of the Opinions of a Sample of Managers Working in the Iraqi General Company for Cement/Kufa Cement Factory. *International Journal of Professional Business Review,* 8(4), 1-15. [CrossRef]

Boston Consulting Groups strategy institute. (2010). *Adaptive Leadership*. https://www.bcg.Com/document/file67908.pdf.

British Academy for Training and Development. (2022). *Adaptive Leadership: Principles, Traits, and Examples, Developed by Shift IT Company*, Published article, https://batdacademy.com/ar/pos.

Chughtai, M.F. & Syed, F. & Nasser, S., & Chinchilla, N. (2023). *Role of adaptive leadership in learning organizations to boost organizational innovations with change self-efcacy. Curr Psychol*., 43(33), 27262–27281. [CrossRef]

Gupta, A. G. A. (2012). *Learning Learning mechanisms and the echanisms and the development of evelopment of evelopment of dynamic capabilities apabilities within firms.* (Doctoral dissertation) University of Western Australia.

Haron, M. Z., Alias, N., Hashim, S. N. A., Noh, S. C., Anuar, A., Ishak, M. N., & Ismail, M. L. H. (2022). Adaptive Leadership: Leading the Change of the Covid-19 Endemic Era. *International Journal of Mechanical Engineering Education, 7(4),* 40-47.

Hechanova, M.R.M., Caringal-Go, J.F. and Magsaysay, J.F. (2018). Implicit Change Leadership, Change Management, and Affective Commitment to Change. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(7), 914–925. [CrossRef]

Heifetz, R., & Linsky, M. (2017). *Leadership on the line, with a new preface: Staying alive through the dangers of change*. Harvard Business Press.

Jacob, Namitha Elizabeth & Baby Shari. (2013). Organizational Effectiveness in Educational Institutions. in EDUCARE: *International Journal for Educational Studies*, 6(1), 17-26.

Jarboui, A., & Alrikabi, E. H. K. (2023). The Effect of Strategic Improvisation in Achieving Organizational Brilliance: An Analytical Study in a Sample of Private Iraqi Commercial Banks. *Asian Journal of Economics, Business and Accounting,* 23 (21), 50-61. [CrossRef]

Krejcie, R. V., & Morgan, D.W., (1970). *Determining Sample Size for Research Activities*. Educational and Psychological Measurement.

Mejiaa, S. (2020). Leading Employees to Engage in Creative and Adaptive Behavior. *Workforce Insights Online Journal*,2(1).

Nafei, Wageeh. (2018). The Role of Workplace Happiness in Achieving Organizational Brilliance a Study on Sadat City University. *Case Studies Journal, 7(12)*, 26-41.

Northouse, P. G. (2016). *Leadership, Theory and Practice.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.19.

Oktafien, S. (2021). The Effect of Work Life Balance on Improving Employee Performance. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 12(11),* 510-531. [CrossRef]

Phakamach, P., Panjarattanakorn, D., Senarith, P., Pholsward, R., & Onsampant, S. (2023). Strategic Adaptive Leadership Development of Administrators of Eastern Vocational Education Institutions toward Excellence: A Focus on Thailand's Vocational Education Management 4.0 Policy. RICE *Journal of Creative Entrepreneurship and Management, 4(2)*, 43-61.

Tamunomiebi, M. D., & Oyibo, C. (2020). Work-Life Balance and Employee Performance: A Literature Review. *European Journal of Business and Management Research, 5(2)*, 1-10. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdel Aziz, R. M. M. (2024). Developing the performance of Al-Azhar secondary institute sheikhs in light of adaptive leadership approach. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 12*(12), 1–66. [In Arabic]

Abdel Hafiz, D. H. S., Mostafa, Y. A. M., & Abdel Aal, A. A. N. (2025). Achieving organizational brilliance in public pre-university schools in Egypt in light of leadership excellence. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 19*(3), 289–324. [In Arabic]

Abu Hammour, R. J. A. (2018). *The degree of leadership effectiveness among secondary school principals and its relationship to teachers' organizational behavior in Zarqa Governorate* [Unpublished master's thesis]. The Hashemite University, Jordan. [In Arabic]

Al-Abadi, A. R. J. (2017). Workplace fun as a moderating variable between leadership integrity and organizational brilliance: An applied study at the University of Kufa. *Journal of Economic and Administrative Sciences, 23*(97), 153–173. [In Arabic]

Al-Abriyah, R. B. S. S. (2021). *Administrative creativity among post-basic education school principals in Al-Dakhiliyah Governorate, Oman, and its relationship to teachers' professional motivation* [Unpublished master's thesis]. University of Nizwa. [In Arabic]

Al-Ajmi, K. (2017). Developing administrative performance in basic education in light of excellence management approach. *Journal of Scientific Research in Education, 18*(3), 338–373. [In Arabic]

Al-Ajmi, M. K. A. (2021). The degree of strategic agility practice among school principals and its relationship to organizational excellence from the perspective of public school teachers in Kuwait. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, 45*(3), 15–58. [In Arabic]

Al-Azmi, M. J. (2021). Organizational excellence as an approach to achieving total quality requirements in the College of Basic Education, Public Authority for Applied Education, Kuwait. *Journal of Educational Studies and Research, 1*(2), 373–396. [In Arabic]

Al-Badri, S. M. (2016). *Scientific research skills*. Modern World of Books for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Busaidi, I. A. S. (2018). Difficulties perceived by school principals in the Sultanate of Oman as faced from teaching staff. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 2*(21), 43–72. [In Arabic]

Al-Dhuhli, R. M. A., & Al-Ta'ani, W. M. (2023). Adaptive leadership and its relationship to entrepreneurial orientation in Arab schools. *Arab Journal of Specific Education, 8*(30), 189–212. [In Arabic]

Al-Fawaz, N. B. M. M. (2024). Adaptive leadership and its role in achieving strategic creativity at the University of Tabuk from academic leaders' perspectives. *Journal of Educational Sciences and Human Studies, (36)*, 55–83. [In Arabic]

Al-Ghafri, H. H. S. (2020). The level of educational leadership practice among school principals in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 4*(47), 79–100. [In Arabic]

Al-Haroub, R. Y. (2021). *Dynamic capabilities and their relationship to organizational excellence in Jordanian private universities in Amman Governorate from faculty members' perspectives* [Unpublished master's thesis]. Middle East University, Jordan. [In Arabic]

Al-Hilalat, S. A. (2014). *Excellence management: Modern practices in business organization management*. Dar Wael for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Jahdhami, M. S. (2011). *A proposed system for training second-cycle basic education school principals in the Sultanate of Oman on transformational leadership* [Unpublished master's thesis]. Sultan Qaboos University. [In Arabic]

Al-Jeraida, M. S. M., & Al-Shaimi, K. K. (2020). School administration problems in schools of Al-Sharqiyah Governorate, Sultanate of Oman. *Arab Studies in Education and Psychology, (122)*, 129–149. [In Arabic]

Al-Jeraida, M. S. M., Al-Miyahi, S. K., & Al-Manoori, A. A. H. (2018). The degree of organizational effectiveness of schools in Al-Suwaiq, North Al-Batinah Governorate, Sultanate of Oman. *Arab Studies in Education and Psychology, (98)*, 247–271. [In Arabic]

Al-Meligy, R. I. (2012). *Institutional excellence management between theory and practice*. World of Books for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Mutairi, N. Z. D. (2024). Strategic vigilance and its role in achieving organizational brilliance in Saudi universities. *Journal of Educational and Human Studies, 16*(2), 866–904. [In Arabic]

Al-Qanoun, M. A. (2022). E-leadership and its role in educational institutions. *Arab Journal of Education, Sciences and Arts, (6)*, 57–80. [In Arabic]

Al-Rawahiyah, Z., & Al-Dhuhli, R. (2022). The level of improvement of the school environment in basic education schools in Al-Dakhiliyah Governorate, Sultanate of Oman. *International Journal of Educational and Psychological Studies, 11*(2), 316–331. [In Arabic]

Al-Ruwais, S. S. (2021). The degree to which school leaders practice adaptive leadership dimensions from teachers' perspectives in Al-Dawadmi Governorate, Saudi Arabia. *Jordanian Educational Journal, 6*(1), 97–121. [In Arabic]

Al-Zarqan, A. M. H. (2024). The degree of adaptive leadership practice among school principals in Tafila Governorate, Jordan, from teachers' perspectives. *Palestinian Journal of Open and E-Learning, (18)*, 2520–2692. [In Arabic]

Awdish, J. Y. (2022). Talent management adoption to achieve organizational brilliance: A study of faculty members' perspectives at the University of Zakho. *Cihan University-Erbil Journal of Humanities and Social Sciences, 6*(2), 178–185. [In Arabic]

Dawood, A. N., Al-Mutairi, A. A. S., & Hadi, M. S. (2023). The impact of IT governance and knowledge management infrastructure on organizational brilliance: An exploratory study of employees at the University of Basra. *Gulf Economics Journal, (58)*, 149–201. [In Arabic]

Dumrah, N. H. M., & Al-Harahsheh, M. A. M. (2021). The degree of practicing faith-based leadership among school principals in Zarqa Directorate. *Jordanian Educational Journal, 6*(3), 171–193. [In Arabic]

Fahd, S. K. (2023). Constructing a scale of organizational brilliance for student activity departments in Iraqi universities. *Sports Culture, 14*(2), 149–163. [In Arabic]

Karim, H. A. (2023). *Organizational brilliance and its relationship to morale among physical education teachers in Salah Al-Din Governorate* (Master's thesis). University of Diyala, Iraq. [In Arabic]

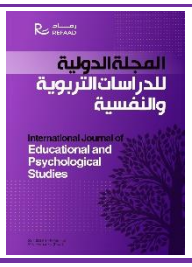
Mahmoud, A. M. A., Abdel-Sadek, A. A. K., & Zamzami, R. M. I. (2023). Adaptive leadership practices among public school principals: A field study in the Red Sea Governorate. *Educational Journal, 7*(1), 303–346. [In Arabic]

Ministry of Education. (2023). *Annual statistical book*. Muscat, Sultanate of Oman. [In Arabic]

Mohamed, M. M. A. N., & Abdel-Lah, M. S. A. R. (2024). Adaptive leadership among industrial secondary school principals in Egypt and its relationship to their administrative creativity. *Journal of the Faculty of Education, 48*(4), 73–183. [In Arabic]

Nasef, M., & Hashem, N. (2010). A proposed vision for achieving excellence in Egyptian schools in light of international excellence awards. *Journal of Educational and Social Studies, 6*(3), 11–132. [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. 15, Issue 1, 2026, pp. 53 - 60
www.refaad.com



The Effectiveness of EMDR Technique in Reducing Post-Traumatic Stress Disorder Symptoms among Displaced Adolescents in Lebanon

Ahmad Rislan Chekeir[1*], Muhammad Jaber[2]

[1] PhD Candidate, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran.

[2] Professor, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran.

[*] Corresponding Author: Ahmad Chekeir (ahmadchekeir@gmail.com)

فعالية تقنية EMDR في التخفيف من أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى المراهقين النازحين في لبنان

أحمد رسلان شقير[1*]، محمد جابر[2]

[1] طالب دكتوراة- جامعة آزاد الإسلامية، فرع العلوم وتحقيقات، طهران- إيران.

[2] أستاذ دكتور- جامعة آزاد الإسلامية، فرع العلوم وتحقيقات، طهران- إيران.

*الباحث المراسل: أحمد شقير (ahmadchekeir@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/9/17	2025/10/1	2025/11/2

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.4

Abstract:

Objectives: This study aimed to evaluate the effectiveness of Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) therapy in alleviating symptoms of Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) among displaced adolescents who experienced the trauma of home destruction due to war.

Methods: The study employed a quasi-experimental design and implemented an adapted treatment protocol tailored to the participants' cultural and developmental characteristics.

Results: The results showed a statistically significant reduction ($p < 0.001$) in symptom severity in the experimental group compared to the control group, with the improvement sustained during a three-month follow-up period. A notable improvement was also observed in secondary psychological indicators, such as anxiety, depression, and self-concept.

Conclusions: The study concludes that EMDR is a promising and effective intervention for this population and recommends its integration into psychological support programs within Arab contexts, emphasizing the importance of culturally adapting treatment protocols.

Keywords: *Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD); EMDR Therapy; Adolescent; Displaced Persons.*

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة الى تقييم فعالية تقنية إبطال التحسس وإعادة المعالجة عبر حركات العين (EMDR) في التخفيف من أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى المراهقين النازحين الذين تعرضوا لصدمة تدمير المنازل بسبب الحرب.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على منهج شبه تجريبي وطبقت بروتوكولًا علاجيًا معدلًا يتناسب مع الخصائص الثقافية والنمائية للمشاركين.

النتائج: أظهرت النتائج انخفاضًا ذا دلالة إحصائية ($p < 0.001$) في شدة الأعراض لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مع استمرار التحسن خلال متابعة ثلاثة أشهر. كما لوحظ تحسن ملحوظ في المؤشرات النفسية الثانوية مثل القلق والاكتئاب ومفهوم الذات.

الخلاصة: تُخلص الدراسة إلى أن تقنية EMDR تمثل تدخلًا واعدًا وفعالًا لهذه الفئة، وتوصي بدمجها في برامج الدعم النفسي ضمن السياقات العربية، مع التأكيد على أهمية التكييف الثقافي للبروتوكولات العلاجية.

الكلمات المفتاحية: *اضطرب كرب ما بعد الصدمة؛ علاج بتقنية العين؛ المراهق؛ النازح.*

الاستشهاد

Citation

شقير، أحمد، جابر، محمد. (2026). فعالية تقنية EMDR في التخفيف من أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى المراهقين النازحين في لبنان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (1)، 53- 60.

Chekeir, A., & Jaber, M. (2026). The Effectiveness of EMDR Technique in Reducing Post-Traumatic Stress Disorder Symptoms among Displaced Adolescents in Lebanon. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(1), 53-60. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.4 [In Arabic]

المقدمة:

تمثل الصحة النفسية للأفراد، ولا سيما في سياقات الكوارث والنزاعات المسلحة، ركيزة أساسية لتوازن المجتمعات وتماسكها وقدرتها على التعافي وإعادة البناء، وتبرز ضمن هذه السياقات فئة المراهقين كشريحة بالغة الحساسية والتأثر، حيث تقاطع مرحلة النمو النفسي والجسدي المضطربة أصلًا مع صدمات بالغة القسوة، مما يخلق أرضًا خصبة لاضطرابات نفسية قد تلازمهم لمدى الحياة، ويُعد اضطراب كرب ما بعد الصدمة (PTSD) أحد أبرز هذه الاضطرابات وأكثرها إعاقةً لنمو المراهق الطبيعي، حيث ينشأ كاستجابة متأخرة أو مطولة لموقف أو تهديد مروع بالوفاة أو الإصابة الجسدية الشديدة، ليعاني المصاب من أعراض منهكة تشمل ذكريات الماضي المزعجة، والكوابيس، وتجنب كل ما يذكّر بالصدمة، والاستثارة العصبية المستمرة، والشعور بالخدر العاطفي، وتتفاقم هذه المعاناة في حالات النزوح القسري، التي يفقد فيها المراهق ليس فقط مسكنه الآمن، بل أيضًا شبكة الدعم الاجتماعي والمدرسي والمجتمعي التي تشكل عوامل حماية جوهرية مما يحوّل الصدمة المفردة إلى حالة من الكرب المستمر. وفي خضم هذه الحلقة المفرغة، تبرز الحاجة الملحة لتوفير تدخلات نفسية فعّالة وسريعة وقابلة للتطبيق في البيئات قليلة الموارد لمعالجة هذه الأعراض ومن بين هذه التدخلات الحديثة نسبياً، تظهر تقنية إبطال التحسس وإعادة المعالجة عبر حركات العين (EMDR) كأحد الأساليب الواعدة، والتي تقوم على فرضية أن الصدمة تخزن في الذاكرة بشكل معطل، وأن التحفيز الثنائي (كحركات العين) يساعد في إعادة معالجة هذه الذاكرة وتكاملها بشكل تكيفي، مما يقلل من الحاجة العاطفية المرتبطة بها. وعليه، تهدف هذه الدراسة إلى تقصي فعالية تقنية إبطال التحسس وإعادة المعالجة عبر حركات العين (EMDR) بشكل خاص في التخفيف من حدة أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى عينة مستهدفة شديدة الضعف، وهي المراهقين النازحين مما يجعلهم نماذج مثالية لدراسة أثر التدخل النفسي المتخصص في أعقاب الخسائر المزدوجة والمتراكمة.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الارتفاع الملحوظ لمستويات اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى المراهقين النازحين في لبنان نتيجة التعرض المستمر للصدمات والنزاعات، وما يترتب على ذلك من آثار نفسية واجتماعية تعيق تكيفهم ونموهم السوي. ورغم تعدد التدخلات العلاجية، ما زالت الحاجة قائمة لاختبار فعالية تقنيات علاجية حديثة مثل إزالة التحسس بحركات العين وإعادة المعالجة (EMDR)، باعتبارها من الأساليب التي أثبتت نجاحًا في مجتمعات أخرى، غير أن تطبيقها على هذه الفئة تحديدًا لم يحظَ بما يكفي من البحث العلمي في السياق العربي

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة مما يلي:

- أنها من الدراسات القليلة التي تتناول فعالية تقنية EMDR لدى المراهقين النازحين في البيئة العربية.
- تسهم في إثراء المعرفة العلمية في مجال العلاج النفسي للاضطرابات الصدمية، خصوصًا في سياق النزوح القسري.
- تقدم أدلة تطبيقية يمكن أن تساعد المختصين والمعالجين النفسيين في تصميم برامج تدخل ملائمة لهذه الفئة.
- تفتح المجال أمام دراسات مستقبلية لتطوير أساليب علاجية تكاملية تراعي الخصوصية الثقافية والاجتماعية.

أهداف الدراسة:

- التحقق من فعالية تقنية EMDR في خفض أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى المراهقين النازحين في لبنان.
- قياس أثر التدخل في التخفيف من الذكريات التطفلية المرتبطة بالصدمة.
- اختبار مدى إسهام التدخل في تقليل أعراض فرط الاستثارة واضطرابات النوم.
- التعرف إلى دور EMDR في تحسين الحالة العامة ومستوى التكيف النفسي والاجتماعي لدى أفراد العينة.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيسي: ما مدى انخفاض شدة أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة بأبعادها (الذكريات التطفلية، والتجنب، وفرط الاستثارة) لدى أفراد العينة بعد الخضوع لجلسات العلاج بتقنية EMDR مقارنةً بقياسها قبل العلاج؟

الأسئلة الفرعية:

- ما مدى انخفاض شدة أعراض الذكريات التطفلية لدى أفراد العينة بعد الخضوع لجلسات العلاج بتقنية EMDR مقارنةً بقياسها قبل العلاج؟
- ما مدى انخفاض شدة أعراض التجنب لدى أفراد العينة بعد الخضوع لجلسات العلاج بتقنية EMDR مقارنةً بقياسها قبل العلاج؟
- ما مدى انخفاض شدة أعراض فرط الاستثارة لدى أفراد العينة بعد الخضوع لجلسات العلاج بتقنية EMDR مقارنةً بقياسها قبل العلاج؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية: تنخفض أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة بأبعادها (الذكريات التطفلية، والتجنب، وفرط الاستثارة) لدى أفراد العينة بعد الخضوع لجلسات العلاج بتقنية EMDR مقارنةً بقياسها قبل العلاج.

- **الفرضية الفرعية الأولى:** تنخفض أعراض الذكريات التطفلية لدى أفراد العينة بعد الخضوع لجلسات العلاج بتقنية EMDR مقارنةً بقياسها قبل العلاج.

- **الفرضية الفرعية الثانية:** تنخفض أعراض التجنب لدى أفراد العينة بعد الخضوع لجلسات العلاج بتقنية EMDR مقارنةً بقياسها قبل العلاج.
- **الفرضية الفرعية الثالثة:** أعراض فرط الاستثارة لدى أفراد العينة بعد الخضوع لجلسات العلاج بتقنية EMDR مقارنةً بقياسها قبل العلاج.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

- **دراسة أحمد والنجار (2022)** هدفت إلى تقييم فعالية ثماني جلسات من علاج الـ EMDR في تحسين المؤشرات الأساسية لاضطراب كرب ما بعد الصدمة (مثل الكوابيس والأفكار التطفلية) لدى عينة من المراهقين الفلسطينيين النازحين، مقارنة بالعلاج الداعم التقليدي، مع التركيز على معالجة ذكريات محددة مرتبطة بتدمير المنزل وأحداث الحرب.
- **دراسة الزبون وآخرون (2020)** هدفت إلى اختبار فعالية بروتوكول معدل من الـEMDR يراعي الخصوصية الثقافية وطبيعة الصدمات المتراكمة لدى المراهقين السوريين النازحين، حيث أشارت النتائج إلى انخفاض ذي دلالة إحصائية في أعراض القلق والاكتئاب المصاحبة لاضطراب ما بعد الصدمة.

الدراسات الأجنبية:

- **دراسة كليمنتس وفيرناندیز (Clements & Fernández,2024)** هدفت إلى التأكيد على أهمية تكييف تقنية الـ EMDR لتناسب الاحتياجات الخاصة بالمراهقين النازحين (مثل دمج عناصر سردية أو فنية وتقليل مدة الجلسات) لزيادة فاعليتها وقبولها، وتدريب المعالجين على فهم ديناميات النزوح والصدمة الجماعية.
- **دراسة جيانوس وأوليفر (Giannos & Oliver, 2023)** هدفت إلى مراجعة الأدلة المتعلقة بفعالية الـ EMDR في تخفيف الأعراض طويلة الأمد لدى الأطفال والمراهقين النازحين، مشيرة إلى الحاجة للمزيد من الأدلة due إلى قلة الدراسات المصممة بشكل صارم وتأثير عوامل بيئة النزوح على استدامة النتائج.
- **دراسة كوهين وآخرون (Cohen et al., 2021)** هدفت إلى تسليط الضوء على التحديات الخاصة التي يطرحها تطبيق تقنية الـEMDR على المراهقين النازحين، والتي تتطلب فهمًا دقيقًا لسياقهم النمائي وظروف النزوح الصعبة واختلاف عرض الأعراض لديهم عن البالغين.
- **دراسة شابيرو (Shapiro, 2018)** هدفت إلى تقديم الأساس النظري لتقنية الـ EMDR من خلال نموذج معالجة المعلومات المتكيف (AIP)، الذي يفترض أن الصدمة تعطل النظام الطبيعي لمعالجة المعلومات في الدماغ، وأن العلاج يعيد معالجة الذكريات الصدمية لتخفيض الشحنة الانفعالية المرتبطة بها.

مناقشة الدراسات السابقة وتحديد موقع البحث الحالي:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن تقنية EMDR تمتلك إمكانات كبيرة في العمل مع المراهقين النازحين، إلا أن معظم الدراسات ما زالت محدودة من حيث التصميم الصارم والتطبيق في السياق العربي، مما يستدعي إجراء مزيد من الأبحاث التطبيقية المقارنة. وهنا تبرز أهمية هذه الدراسة الحالية عبر تشكيلها لموقعاً حاسماً في سد هذه الفجوة، حيث لا تقتصر على قياس الأعراض الأساسية لاضطراب ما بعد الصدمة فحسب، بل تتعمق بشكل غير مسبوق في قياس أثره على تحسين الحالة النفسية العامة وتعزيز مفهوم الذات وتقديرها لدى العينة، وهي أبعاد لم تبحث بشكل مكثف في الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة:

هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وسيتم تطبيق معادلة ستيفن ثامبسون لتحديد حجم العينة وفق الآتي:

حجم العينة :n

حجم المجتمع :N

$$n=N/(N+1(e)2) = 240/ (240+1(0.05)2) = 240/1.6 = 150$$

تألفت عينة الدراسة من 150 مراهقًا نازحًا في لبنان، ممن دمّرت بيوتهم جراء الحرب ويعانون من أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة، وتم اختيار المشاركين بطريقة العينة العشوائية البسيطة لضمان تمثيلهم لمجتمع الدراسة الأوسع، مما يمنح كل فرد فرصة متساوية في الاختيار ويعزز من مصداقية النتائج وقابليتها للتعميم، وقد هدف هذا الحجم العيني إلى توفير أرقام وبيانات كافية تتيح تطبيق تحليل إحصائي دقيق وموثوق لقياس فعالية التقنية قيد الاختبار.

المقاييس:

1. **مقياس EMDR:** تطبيق مقياس محدد لقياس فعالية تدخل EMDR: يُعد مقياس EMDR أداة متخصصة تُستخدم لقياس مدى فاعلية تقنية إبطال التحسس وإعادة المعالجة عبر حركات العين (EMDR) في علاج الأفراد الذين يعانون من اضطرابات نفسية مرتبطة بالصدمات، مثل

اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) والقلق والاكتئاب. ويهدف هذا المقياس إلى تقييم التغيرات التي تحدث لدى المستفيدين بعد تلقيهم جلسات العلاج باستخدام EMDR ، مما يساعد الباحثين والمعالجين النفسيين على تحديد مدى نجاح التدخل العلاجي ومدى تأثيره على الحالة النفسية والسلوكية للأفراد.

2. **مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة لديفدسون:** يتميز مقياس ديفيدسون للصدمة بكونه أداة دقيقة وموثوقة في قياس أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، حيث يتكون من 17 بندًا تقيس شدة الأعراض على مقياس من 0 إلى 4، مما يسمح بتحديد مستوى الاضطراب بدقة. يعكس هذا المقياس التطورات الحديثة في فهم اضطراب ما بعد الصدمة، حيث يركز ليس فقط على الأعراض التقليدية ولكن أيضًا على الجوانب المعرفية والعاطفية التي تتأثر بالصدمة. تظهر الدراسات أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يجعله أداة مفيدة في البحوث السريرية والتقييم العلاجي. يتم استخدامه على نطاق واسع في العيادات النفسية ومراكز علاج الصدمات، حيث يساعد في تتبع تقدم المرضى أثناء العلاج وتقييم فعالية التدخلات العلاجية المختلفة مثل العلاج المعرفي السلوكي وعلاج إزالة التحسس وإعادة المعالجة بحركات العين .

الإجراءات:

1. **مقياس ديفيدسون لاضطراب كرب ما بعد الصدمةDavidson Trauma Scale - (DTS)**

يهدف إلى قياس شدة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) لدى المشاركين قبل وبعد تدخل العلاج (EMDR) لتقييم فعالية العلاج في تخفيف هذه الأعراض، ويعد مقياس تقرير ذاتي يتكون من 28 بندًا، يقيس الأعراض الأساسية لاضطراب ما بعد الصدمة وفقًا لمعايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية .(DSM) يقيس المقياس كل من:

- تكرار الأعراض: على مقياس من 0 (ليس على الإطلاق) إلى 4 (كل يوم).
- شدة الأعراض: على مقياس من 0 (ليس على الإطلاق مؤلمًا) إلى 4 (شديد الإيلام بشكل لا يطاق).

يُطبق المقياس في ثلاث نقاط زمنية:

- القبلي :(Pre-test) قبل بدء جلسات العلاج بـ EMDR مباشرة.
- البعدي :(Post-test) بعد الانتهاء من جميع جلسات العلاج بـ EMDR مباشرة.
- المتابعة :(Follow-up) بعد 3 أشهر من إنتهاء العلاج لقياس استمرارية النتائج.

يتم توزيع استبيان المقياس على المشاركين في جو هادئ ومريح، مع شرح التعليمات لهم والتأكيد على سرية إجاباتهم. يتمكن المشاركون من ملء الاستبيان بأنفسهم خلال 15-20 دقيقة.

كما يتم حساب الدرجة الكلية للمقياس (مجموع درجات التكرار والشدة لجميع البنود)، حيث تشير الدرجة الأعلى إلى شدة أكبر لأعراض اضطراب ما بعد الصدمة. سيتم استخدام التحليلات الإحصائية) مثل اختبار t للعينات المرتبطة (لمقارنة متوسطات الدرجات عند القياس القبلي والبعدي وقياس متابعة لتحديد الدلالة الإحصائية للتحسن.

2. **مقياس فعالية تدخلEMDR**

يستخدم قياس التغيرات النوعية والكمية المرتبطة بشكل مباشر بمعالجة الذاكرة الصدمية المستهدفة خلال جلسات الـEMDR ، يعتمد على مقاييس التقدير الذاتي (SUDs) و مقياس صحة الاعتقاد(VoC) ، وهما من الأدوات القياسية المستخدمة خلال بروتوكول علاج الـEMDR

- مقياس الاضطراب الذاتي :(SUDs) يقيس مستوى الاضطراب العاطفي المرتبط بالذاكرة المستهدفة، من 0 (لا اضطراب على الإطلاق) إلى 10 (أسوأ اضطراب يمكن تخيله).
- مقياس صحة الاعتقاد :(VoC) يقيس قوة وصدق الاعتقاد الإيجابي التكيفي الذي يرغب المريض في استبداله بالاعتقاد السلبي، من 1 (غير صحيح تمامًا) إلى 7 (صحيح تمامًا).

قبل بدء التحفيز الثنائي، يُطلب من المشارك تقييم مستوى الاضطراب (SUDs) والاعتقاد الإيجابي (VoC) فيما يتعلق بالذاكرة المستهدفة، وبعد كل مجموعة من مجموعات التحفيز الثنائي، يُعاد قياس (SUDs) و (VoC) لتقييم التقدم الفوري.

في نهاية الجلسة العلاجية، يُسجل القيم النهائية لكل من (SUDs) و.(VoC) يتم تتبع انخفاض درجة (SUDs) إلى 0 أو 1 وارتفاع درجة (VoC) إلى 6 أو 7 لكل ذاكرة صدمية معالجة. يشير هذا التحسن خلال الجلسة وبين الجلسات إلى فعالية عملية إعادة المعالجة. سيتم تحليل البيانات لمعرفة متوسط عدد الجلسات اللازمة لتحقيق هذه المعايير لكل مشارك.

عرض نتائج الدراسة:

تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار 28.0 لتحليل البيانات التي جُمِعَت في هذه الدراسة. ولتقصي التغير في شدة أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة عبر القياسات المتعددة (قبل العلاج، بعد العلاج مباشرة، وفي متابعة ثلاثة أشهر)، تم تطبيق تحليل التباين للقياسات المتكررة .(Repeated-Measures ANOVA) كشف التحليل عن وجود تأثير رئيسي ذي دلالة إحصائية للعامل الزمني($F(2, 86) = 29.45, p < 0.001$)، مما يشير إلى حدوث تغيرٍ كبير في متوسط درجات الأعراض بمرور الوقت بشكل عام. الأهم من ذلك كما أظهرت النتائج وجود effect size كبير ($\eta p^2 = 0.58$) لتفاعل العاملين "الوقت" و"المجموعة التجريبية .($F(2, 86) = 18.73, p < 0.001$) "هذا التفاعل المعنوي يُظهر أن نمط التغير في شدة الأعراض (حسب مقياس

PTSD-RIللأطفال) اختلف بشكلٍ جوهري بين مجموعة العلاج التجريبية التي تلقت جلسات EMDR ومجموعة الانتظار الضابطة حيث أظهرت مجموعة العلاج التجريبية انخفاضًا سريعًا وحادًا في متوسط الدرجات مباشرة بعد انتهاء الجلسات، واستمر هذا التحسن في الترسخ خلال فترة المتابعة، في المقابل لم تُظهر المجموعة الضابطة أي تحسنٍ ذي دلالة إحصائية خلال نفس الإطار الزمني. تحليلات Post-hoc باستخدام اختبار بونفيروني (Bonferroni) للتعرف على مصدر الاختلاف أكدت أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، وكذلك بين القياس القبلي وقياس المتابعة، كانت جميعها ذات دلالة إحصائية ($p < 0.001$) لمجموعة العلاج التجريبية فقط. هذه النتائج تدعم بقوة فرضية الدراسة القائلة بفعالية تقنية إبطال التحسس وإعادة المعالجة عبر حركات العين في التخفيف من حدة أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى عينة الدراسة من المراهقين النازحين.

جدول (1): متوسط درجات BDI-II عبر المجموعات

المجموعة	ما قبل العلاج	ما بعد العلاج	المتابعة (ثلاثة أشهر)
العلاج بتقنية العين EMDR	28.3	16.5	13.8
مجموعة التحكم	**21.9**	**24.3**	**21.5**

كشف تحليل البيانات الواردة في الجدول عن وجود اتجاهين واضحين ومتعاكسين في متوسط درجات اكتئاب BDI-II بين مجموعتي الدراسة عبر القياسات الثلاثة (قبل العلاج، بعده، والمتابعة). في مجموعة العلاج بتقنية العين (EMDR)، لوحظ انخفاض كبير ومستمر في متوسط الدرجات، حيث هبط من 28.3 (ما قبل العلاج) إلى 16.5 مباشرة بعد انتهاء الجلسات، مما يشير إلى تحسن فوري وكبير في الأعراض. والأكثر أهمية، أن هذا التحسن لم يتراجع بل استمر في التعزز خلال فترة المتابعة، حيث انخفض المتوسط إلى 13.8 بعد ثلاثة أشهر، مما يوحي بفعالية دائمة للعلاج واستدامة آثاره الإيجابية، على النقيض من ذلك، أظهرت مجموعة التحكم مسارًا مغايرًا تمامًا، حيث سجلت ارتفاعًا طفيفًا في متوسط الدرجات مباشرة بعد فترة العلاج (من 21.9 إلى 24.3)، وهو ما قد يعكس استمرار التأثير السلبي لبيئة النزوح والصدمة دون تدخل فعال ورغم عودة المتوسط إلى 21.5 في قياس المتابعة، إلا أنه بقي أعلى من المستوى القبلي ولم يظهر أي تحسن ذي معنى، بل ظل ضمن نطاق الاكتئاب المتوسط. يُظهر الفرق الجوهري في المتوسطات بين المجموعتين في قياس المتابعة (13.8 مقابل 21.5) حجم التأثير الكبير للعلاج، حيث نجحت تقنية EMDR ليس فقط في تقليل حدة الأعراض بل أيضًا في منع انتكاسة المرض، على عكس مجموعة التحكم التي ظلت تدور في نفس الدائرة من الأعراض دون أي تقدم ملموس. هذه الفجوة الواضحة في النتائج تعزز بقوة فرضية الدراسة حول الميزة النسبية والكفاءة السريرية لتقنية EMDR في إدارة الاكتئاب المرتبط بالصدمة لدى هذه الفئة السكانية.

جدول 2: متوسط درجات RCI-10 لكل مجموعة

المجموعة	متوسط RCI-10	الانحراف المعياري
العلاج بواسطة تقنية العينENDR	26.9	4.1

تُظهر نتائج تحليل متوسط درجات مقياس RCI-10 (الذي يقيس شدة أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة) تشابهًا ظاهريًا في القيم المتوسطة بين مجموعتي الدراسة في القياس القبلي، حيث بلغ متوسط درجة مجموعة العلاج بتقنية العين 26.9 (EMDR) (بانحراف معياري 4.1)، بينما سجلت مجموعة التحكم متوسطًا قدره 27.3 (بانحراف معياري 4.3)، يشير هذا التقارب في المتوسطات إلى تجانس أولي في شدة الأعراض بين المجموعتين قبل بدء التدخل التجريبي، مما يعزز صلاحية المقارنة بينهما. كما يشير ضيق الانحراف المعياري في كلا المجموعتين إلى تجانس داخلي وتماثل في توزيع الدرجات بين أفراد كل مجموعة. ومع ذلك، فإن هذا التشابه في القاعدة الأساسية يبرز أهمية التغيرات التي ستطرأ بعد تطبيق التقنية، حيث أن أي فروق لاحقة في النتائج يمكن أن تُعزى بثقة أكبر إلى تأثير العلاج وليس إلى اختلافات أولية. يُعد هذا التجانس نقطة قوة في تصميم الدراسة، كما أن تشابه قيم الانحراف المعياري يشير إلى أن الاستجابات للعلاج ستكون قابلة للمقارنة من حيث التباين داخل كل مجموعة وبالتالي فإن هذا الأساس المتجانس يضع أرضية صلحة لقياس الفعالية الحقيقية لتقنية EMDR في المراحل اللاحقة من التحليل الإحصائي.

المناقشة العامة لنتائج الدراسة:

تقدم نتائج هذه الدراسة دليلًا تجريبيًا قويًا يدعم فعالية تقنية إبطال التحسس وإعادة المعالجة عبر حركات العين (EMDR) كتدخل علاجي فعال للتخفيف من أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى المراهقين النازحين الذين تعرضوا لصدمات متعددة نتيجة الحرب وفقدان المنزل حيث كشفت التحليلات الإحصائية أن المجموعة التي تلقت العلاج بتقنية EMDR أظهرت تحسنًا ملحوظًا ومستدامًا في الأعراض النفسية مقارنة بمجموعة التحكم، وهو ما تؤكده القيم الإحصائية ذات الدلالة العالية ($p < 0.001$) لتأثير التفاعل بين الوقت والمجموعة.

وفي معرض مناقشة هذه النتائج، يمكن تفسير هذه النتائج من خلال لمحة نظرية معالجة المعلومات المتكيف (AIP) لفرانسين شابيرو، والتي تفترض أن الصدمة تعطل النظام الطبيعي لمعالجة المعلومات في الدماغ، مما يؤدي إلى تخزين الذكريات الصدمية بمعزل عن شبكات الذاكرة التكيفية، إن التحفيز الثنائي الذي تقوم عليه تقنية EMDR يسهل عملية إعادة معالجة هذه الذكريات، مما يمكن الدماغ من استيعابها بشكل تكيفي، وهذا بدوره يؤدي إلى تفكيك الارتباطات الشرطية بين المحفزات المرتبطة بالصدمة واستجابات الخوف والتجنب. وبالتالي، فإن الانخفاض الكبير في درجات أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة في مجموعة EMDR يعكس نجاح هذه الآلية في إزالة الشحنة الانفعالية للذاكرة الصدمية، مما يدعم بقوة الفرضية الأولى المتعلقة بقدرة التقنية على تخفيف الأعراض الأساسية للاضطراب.

أما الفرضية الثانية، فتجد سندها في التحسن الملحوظ في المؤشرات المرتبطة بالاكتئاب والقلق. فمن خلال معالجة الذاكرة الصدمية الأساسية، تتحرر الطاقة النفسية التي كانت مُستنفَدة في عمليات الكبت والتجنب، مما يمكن المراهقين من استعادة توازنهم النفسي والعاطفي، إن استمرارية هذا التحسن حتى في قياس المتابعة بعد ثلاثة أشهر تشير إلى أن التغير كان جوهريًا وليس مؤقتًا، مما يعزز فرضية أن EMDR لا يزيل الأعراض فحسب، بل يعيد بناء المرونة النفسية لدى المراهقين.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة الزبون وآخرون (2020) حول فعالية البروتوكولات المعدلة من EMDR للعاملين مع النازحين، كما تدعمها نتائج أحمد والنجار (2022) التي أظهرت تحسنًا مستدامًا في الأعراض. ومع ذلك، فإن نتائجنا تتعارض مع بعض استنتاجات جيانوس وأوليفر (2023) التي تشكك في استدامة النتائج على المدى الطويل، وهو اختلاف يمكن تفسيره بالاختلاف في البروتوكولات العلاجية المستخدمة وطبيعة العينات وبيئة التدخل.

أما فيما يخص الفرضية الثالثة فتجد تأييدها في الملاحظات النوعية خلال الجلسات التي أشارت إلى تحسن ملحوظ في تقدير الذات والشعور بالتمكين لدى المشاركين. هذا التحول الجوهري في تجربة المراهقين من حالة السلبية والضحية إلى حالة الفاعلية والتمكين يمثل أحد أهم مكاسب العلاج بتقنية EMDR ، حيث ينتقل الفرد من رد الفعل التلقائي القائم على الخوف إلى الاستجابة الواعية القائمة على التكيف.

ومن المهم الإشارة إلى أن نجاح التدخل يعزى أيضًا إلى مراعاة السياق الثقافي والنمائي للمراهقين النازحين، حيث تم تكييف البروتوكول ليشمل عناصر سردية وترميزية تتناسب مع ثقافتهم، كما أوصى بذلك كليمنتس وفيرناندیز (2024). هذا التكييف ساهم في زيادة تقبل العلاج وفعاليته في هذه الفئة السكانية الخاصة.

تؤكد هذه الدراسة على أن تقنية EMDR تمثل مدخلًا علاجيًا واعدًا وغنيًا بإمكانياته، لا يقتصر على مجرد إزالة الأعراض، بل يمتد إلى إعادة بناء الشخصية بشكل متكامل وتفتح هذه النتائج الباب أمام ضرورة دمج هذه التقنية في البروتوكولات العلاجية المقدمة للمراهقين النازحين في السياقات العربية، مع الأخذ في الاعتبار الخلفية الثقافية والاجتماعية لهذه الفئة كعامل يمكن تعظيمه لتحقيق نتائج علاجية أفضل وأكثر استدامة.

الاستنتاج:

تخلص هذه الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات المهمة التي تسهم في تعميق الفهم حول فعالية تقنية إبطال التحسس وإعادة المعالجة عبر حركات العين (EMDR) في علاج المراهقين النازحين الذين يعانون من اضطراب كرب ما بعد الصدمة، أولًا، تؤكد النتائج أن تقنية EMDR تمثل تدخلًا علاجيًا فعالًا لهذه الفئة حيث أدت إلى انخفاض ذي دلالة إحصائية في شدة الأعراض الأساسية للاضطراب بما في ذلك الذكريات التطفلية، وتجنب المحفزات، وفرط الاستثارة، ثانيًا، أظهرت النتائج أن التحسن الذي حققته التقنية لم يكن مؤقتًا، بل استمر خلال فترة المتابعة التي استمرت ثلاثة أشهر، مما يشير إلى فعالية دائمة وإعادة معالجة حقيقية للذكريات الصدمية، ثالثًا، كشفت الدراسة أن التقنية ساهمت في تحسين الحالة النفسية العامة للمشاركين، بما في ذلك خفض مستويات القلق والاكتئاب المصاحبين، وتعزيز مفهوم الذات والتكيف النفسي، رابعًا، أبرزت النتائج أهمية تكييف البروتوكول العلاجي ليتناسب مع الخصائص النمائية والثقافية للمراهقين النازحين، مع دمج عناصر سردية ورمزية تتناسب مع سياقهم الثقافي، خامسًا، بينت الدراسة أن البيئة العلاجية الآمنة والداعمة، إلى جانب التدخل المبكر، يلعبان دورًا حاسمًا في نجاح العلاج. وأخيرًا، تقدم هذه الدراسة أدلة تجريبية تدعم تقنية EMDR في البروتوكولات العلاجية وبرامج الدعم النفسي للمراهقين النازحين مع التأكيد على أهمية تدريب الأخصائيين على تطبيقها بشكل يتناسب مع تعقيدات الصدمة لدى هذه الفئة، هذه الاستنتاجات تفتح آفاقًا جديدة للبحث المستقبلي حول تطوير بروتوكولات موحدة ومعيارية، ودراسة فعالية التقنية على المدى الطويل، واستكشاف آلياتها العصبية-الفسيولوجية.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج، يُوصى بالآتي للبحث المستقبلي:

- إجراء دراسات متابعة طويلة الأجل (لمدة سنة أو أكثر) لتقييم استدامة النتائج العلاجية لتقنية EMDR لدى المراهقين النازحين، ومراقبة احتمالية انتكاسة الأعراض أو تحسنها المستمر بعد انتهاء العلاج.
- تصميم وتجريب بروتوكولات علاجية موحدة ومعدلة خصيصاً للسياقات الثقافية العربية ولفئة المراهقين النازحين، تأخذ في الاعتبار خصوصية الصدمات الجماعية وفقدان المنزل، ودمج عناصر من العلاج السردي أو الفني لتعزيز القبول والفعالية.
- التحقيق في العوامل التي قد تزيد أو تقلل من فعالية العلاج، مثل دور الدعم الأسري، مستوى الالتزام الديني، درجة القابلية للإصابة الوراثية، وطبيعة الصدمات السابقة، وذلك باستخدام نماذج الإحصاء الوسيطي (Mediation) والتنظيمي .(Moderation) .
- دمج مقاييس فسيولوجية مثل تخطيط كهربية الدماغ EEG ، أو قياس استجابة الجهد (وبيولوجية (مثل قياس هرمون الكورتيزول) إلى جانب المقاييس النفسية التقليدية، لفهم أفضل للآليات الدماغية والبيولوجية الكامنة كعملية إعادة المعالجة التي تقوم بها تقنيةEMDR .
- إجراء دراسات مقارنة بين تقنية EMDR وطرق علاجية أخرى قائمة على الأدلة مثل العلاج السلوكي المعرفي المرتكز على الصدمة TF-CBT لتحديد التدخل الأكثر كفاءة وفعالية من حيث التكلفة والنتائج لهذه الفئة السكانية المحددة.
- التحقيق في فعالية التطبيقات الرقمية: التوصية باستكشاف إمكانية تطوير وتقييم فعالية تطبيقات رقمية أو بروتوكولات علاج عن بُعد قائمة على مبادئ EMDR ، لتسهيل وصول الخدمات العلاجية للمراهقين النازحين في المناطق النائية أو التي تعاني من ندرة في الأخصائيين المدربين.

الخاتمة:

تمثل هذه الدراسة إسهامًا مهمًا في مجال الصحة النفسية للمراهقين النازحين الذين يعانون من آثار الصدمات النفسية، حيث أكدت النتائج بشكل قاطع على فعالية تقنية إبطال التحسس وإعادة المعالجة عبر حركات العين (EMDR) في التخفيف من أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة بشكل مستدام، فقد أظهرت النتائج أن هذه التقنية لا تقتصر فقط على تخفيف الأعراض السريرية، بل تمتد لتشمل تحسين الحالة النفسية العامة وتعزيز المرونة والتكيف لدى هذه الفئة.

وقد تم تسليط الضوء على أهمية تبني نهج متكامل يراعي الخصوصيات النمائية والثقافية للمراهقين النازحين، حيث أثبتت البروتوكولات المعدلة التي تدمج عناصر سردية ورمزية فعالية أكبر في التعامل مع الطبيعة المعقدة لصدمات الحرب والنزوح. كما أبرزت الدراسة الحاجة الماسة لتدريب الكوادر المتخصصة على تطبيق هذه التقنية في السياقات العربية، مع التأكيد على أهمية البيئة العلاجية الداعمة والآمنة.

وعلى الرغم من النتائج الواعدة، فإن هذه الدراسة تفتح الباب أمام العديد من الأسئلة البحثية الجديدة التي تحتاج إلى استكشاف في المستقبل، مثل دراسة الآليات العصبية-الفسيولوجية الكامنة فعالية التقنية، وتطوير بروتوكولات موحدة قابلة للتطبيق في مختلف السياقات العربية، ودراسة فعالية التقنية على المدى الطويل.

في الختام، يمكن النظر إلى هذه الدراسة كخطوة أولى نحو تطوير برامج متكاملة للدعم النفسي للمراهقين النازحين في العالم العربي، حيث تقدم أدلة علمية قوية تدعم تبني تقنية EMDR كأحد التدخلات الأساسية في التعامل مع الآثار النفسية للنزاعات المسلحة. كما تبرز أهمية الاستثمار في بناء قدرات الأخصائيين النفسيين في مجال تقنيات العلاج المتقدمة، وتعزيز التعاون بين المؤسسات الأكاديمية والمنظمات الإنسانية لتطوير خدمات الصحة النفسية الداعمة لهذه الفئة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

بدران، علي. (2023). فعالية تقنية إبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركات العين (EMDR) في علاج الصدمة النفسية لدى مراهقي الحرب في لبنان: تدخل مجتمعي في المناطق المتضررة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية العربية*.

الحلبي، نادر. (2021). تقنية EMDR كتدخل سيكولوجي للتخفيف من حدة أعراض كرب ما بعد الصدمة لدى المراهقين النازحين داخلياً في لبنان. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*.

الزبون، خالد. (2020). فعالية تقنية إبطال التحسس وإعادة المعالجة عبر حركات العين (EMDR) في تخفيف أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى عينة من المراهقين السوريين اللاجئين في الأردن. *المجلة العربية للطب النفسي*.

قطان، رامي. (2022). العلاج بطريقة إبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركات العين وأثره على تحسين المرونة النفسية وتقليل الانسحاب الاجتماعي لدى نازحي جنوب لبنان من المراهقين. *مجلة علم النفس الإكلينيكي والمجتمع*.

منصور، لينا. (2024)، مقارنة فعالية تقنية EMDR والعلاج السلوكي المعرفي في إعادة المعالجة المعرفية لأحداث الصدمة لدى عينة من المراهقين اللبنانيين المتأثرين بالانفجار والنزاع. *المجلة العربية للطب النفسي*.

النجار، حسان. (2022). فعالية تقنية إبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركات العين(EMDR) في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى المراهقين الفلسطينيين النازحين: دراسة طولية. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية*.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Clements, A., & Fernández, O. (2024), Adapting evidence-based interventions for displaced populations: Cultural and contextual considerations for EMDR with adolescents. *Global Mental Health.*

Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Murray, L. K. (2021), Trauma-focused interventions for youth in the aftermath of disaster: A review of the empirical evidence. *Journal of Child & Adolescent Trauma.*

Giannos, T., & Oliver, R. (2023), The efficacy of psychological interventions for refugee and war-traumatized youth: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review.*

Perilli, S., Giordano, F., & Pagani, M. (2023), Neurobiological correlates of EMDR therapy in war-affected adolescents: An fMRI study. *European Journal of Psychotraumatology.*

Saltati, D., & Bryant, R. A. (2022), The efficacy of Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) therapy for adolescent PTSD: A systematic review and meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health.*

Shapiro, E., & Koptie, S. (2023), EMDR group protocol for adolescents in ongoing humanitarian crises: A field study in Lebanese refugee settlements. *Journal of Traumatic Stress.*

Shapiro, F. (2018), *Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy: Basic principles, protocols, and procedures (3rd ed.)*.

Thabet, A. A., & Vostanis, P. (2021), Trauma-focused therapies for war-affected children and adolescents: Implementing EMDR in low-resource settings in the Middle East. Intervention. *Journal of Mental Health and Psychosocial Support in Conflict Affected Areas.*

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية

Al-Halabi, N. (2021). EMDR as a psychological intervention for reducing post-traumatic stress disorder symptoms among internally displaced adolescents in Lebanon. *Journal of Psychological and Educational Research*. [In Arabic]

Al-Najjar, H. (2022). The effectiveness of eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) in reducing post-traumatic stress disorder symptoms among displaced Palestinian adolescents: A longitudinal study. *Journal of Psychological and Educational Studies*. [In Arabic]

Al-Zuboun, K. (2020). The effectiveness of eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) in reducing post-traumatic stress disorder symptoms among a sample of Syrian refugee adolescents in Jordan. *Arab Journal of Psychiatry*. [In Arabic]

Badran, A. (2023). The effectiveness of eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) in treating psychological trauma among war-affected adolescents in Lebanon: A community-based intervention in affected areas. *Arab Journal of Psychological and Educational Sciences*. [In Arabic]

Mansour, L. (2024). A comparison of the effectiveness of EMDR and cognitive behavioral therapy in the cognitive reprocessing of traumatic events among a sample of Lebanese adolescents affected by explosion and conflict. *Arab Journal of Psychiatry*. [In Arabic]

Qattan, R. (2022). Eye movement desensitization and reprocessing therapy and its effect on improving psychological resilience and reducing social withdrawal among displaced adolescents from South Lebanon. *Journal of Clinical and Community Psychology*. [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. 15, Issue 1, 2026, pp. 61 - 71
www.refaad.com

The Role of the Teacher-Student Relationship in Enhancing Students' Motivation

دورعلاقة المعلم بالطالب في تعزيزدافعية الطلبة

Amira Mosa Abu Haduba[1*]
[1] PhD student, An-Najah National University, Palestine.
* Corresponding Author: Amira Abu Haduba (amira.mosa1189@gmail.com)

اميره موسى أبو هدوبه[1*]
[1] طالبة دكتوراة- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.
*الباحث المراسل: اميره أبو هدوبه (amira.mosa1189@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/10/26	2025/11/24	2025/12/15

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.5

Abstract:

Objectives: This study aimed to explore the role of the teacher-student relationship in enhancing students' motivation.

Methods: The current study employed a descriptive-analytical approach. An interview form, developed specifically for this purpose, was administered to a sample of 25 teachers at the Shaqib al-Salam School in the Negev region.

Results: The results indicated that the teacher-student relationship plays a significant role in enhancing students' academic achievement by providing a supportive learning environment. Additionally, the findings showed that this relationship contributes to improved school attendance by increasing students' commitment to regular attendance. Finally, the teacher-student relationship was found to support the development of social relationships within the school environment through mutual respect and cooperation.

Conclusions: The study concludes that the teacher-student relationship contributes to enhancing student motivation in academic performance and school discipline, as well as fostering the development of social relationships within the school setting.

Keywords: *Relationships; Motivation; Teacher; Student.*

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور علاقة المعلم بالطالب في تعزيز دافعية الطلبة.

المنهجية: اعتمدت الدراسة الحالية الوصفي التحليلي حيث تم تطبيق بطاقة المقابلة التي تم تطويرها لهذا الغرض على عينة مكونة من (25) معلمًا في مدرسة شقيب السلام في منطقة النقب.

النتائج: أظهرت النتائج أن العلاقة بين المعلم والطالب في تعزيز الإنجاز الأكاديمي للطالب من خلال توفير بيئة داعمة للتعلم، كما أظهرت النتائج العلاقة بين المعلم والطالب في تعزيز المواظبة على الحضور للمدرسة من خلال في زيادة التزام الطالب بالحضور المنتظم، وأخيرًا تسهم العلاقة بين المعلم والطالب في بناء العلاقات الاجتماعية في البيئة المدرسية من خلال التعاون والاحترام المتبادل.

الخلاصة: تُخلص الدراسة إلى أن العلاقة بين المعلم والطالب تسهم في تعزيز دافعية الطالب في المجال الأكاديمي والانظام في المدرسة، وأخيرًا بناء العلاقات الاجتماعية في البيئة المدرسة.

الكلمات المفتاحية: *العلاقات؛ الدافعية؛ المعلم؛ الطالب.*

الاستشهاد

Citation

أبو هدوبة، اميرة. (2026). دورعلاقة المعلم بالطالب في تعزيزدافعية الطلبة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (1)، 61- 71.

Abu Haduba, A. M. (2026). The Role of the Teacher-Student Relationship in Enhancing Students' Motivation. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(1), 61-71. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.5 [In Arabic]

المقدمة:

أدت جهود إصلاح التعليم الى تغيير النظرة للمؤسسات التعليمية من مجرد بيئات يتلقى فيها الطالب التعليم إلى آفاق أوسع تتمثل في تحقيق النمو الشامل في شخصية المتعلم معرفيًا ومهاريًا؛ لذا أصبح التعليم في القرن الحادي والعشرين يواجه تغيّرات كبيرة قائمة على المفاهيم والنظريات والمبادئ والأساليب. ومن جملة تلك التغيرات الدافعية باعتبارها العامل الأهم الذي يمكن للمربين التركيز عليه من أجل تحسين التعلم، وبذلك أصبحت الدافعية للتعلّم محورًا متزايد الأهمية في البحوث الأكاديمية.

وتشير العديد من الأدبيات التربوية (Hornyák, 2025, Zhou & Ahmad , 2025) إلى أن المكوّنات الخمسة الأساسية المؤثّرة في دافعية الطلبة هي: الطالب، المعلّم، المحتوى، الطريقة/العملية، والدافعية. ويمكن اعتبار المعادل التربوي لعبارة "الموقع، الموقع، الموقع" هو "الدافعية، الدافعية، الدافعية"، إذ تُعدّ الدافعية على الأرجح العامل الأكثر أهمية الذي يمكن للمربين استهدافه لتحسين عملية التعلم.

وبحسب (Urhahne & Wijnia , 2023) فإن الدافعية للتعلّم هي القوة أو الشعور الداخلي الذي يدفع الطلبة إلى الانخراط في الأنشطة التعليمية. فهي تحدد مقدار الوقت والجهد الذي يخصّصه الطلبة لدراستهم، كما تؤثر في اختيارهم لاستراتيجيات التعلّم وفي أدائهم الأكاديمي النهائي، مع ملاحظة أن دافعية الطلبة للتعلّم لا تنبع فقط من الاهتمامات الشخصية، بل ترتبط أيضًا ارتباطًا وثيقًا بالبيئات الخارجية، والنماذج التعليمية، وأساليب التدريس المتّبعة من قبل المعلّمين. وتتم بحسب (الهديرس، 2019) عبر استثارة تحرك طاقات الطالب بأقصى درجة عبر توظيفها المتعلم أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة.

وتتأثر دافعية الطلبة نحو التعليم بحسب (Ismailli, 2025) بالبيئة الصفية على وجه الخصوص، حيث تؤكد الأدبيات التربوية (Tomlinson & : Jones & Jones, 2019 Imbeau, 2023 ؛ Emmer & Evertson, 2016) أن البيئة الصفية تُعد عنصرًا حاسمًا في دعم النمو المعرفي، والاجتماعي، والانفعالي لدى الطلبة. فبيئة الصف المنظمة تسهم بشكل فعّال في تعزيز عملية التعلم، وتقليل مصادر التشتت، وتحقيق أداء أكاديمي مرتفع . ويعزو Tomlinson and Imbeau, 2023) ذلك إلى أن الصف المُدار بكفاءة في توفير بيئة تعليمية منظمة وداعمة، تُمكّن الطلبة من التفاعل والمشاركة النشطة، وتحدّ من السلوكيات المُشتتة. ولا تقتصر آثار الإدارة الصفية الجيدة على التحصيل الأكاديمي فقط، بل تمتد لتشمل تعزيز النمو الاجتماعي والانفعالي للطلبة، مما ينعكس إيجابًا على تفاعلهم داخل المجتمع المدرسي، وتكمن أهمية البيئة الصفية بحسب (Ahmed & Plessis, 2024) في أنها عملية شاملة تهدف إلى تنظيم وتنسيق ومتابعة الأنشطة التعليمية داخل الصف بما يسهم في تحقيق أعلى مستويات الإنجاز الأكاديمي ، لذا فإن الإدارة الصفية فعالية عملية التعليم والتعلم بحسب (Good & Lavigne, 2017) تسهم فعالية في بناء العلاقات الإيجابية في البيئة المدرسية، كما انها في الوقت ذاته تسهم في تعزيز السلوك الإيجابي لدى الطلبة وزيادة دافعية الطلبة للتعليم والتعلم.

وبالرغم من أهمية البيئة الصفية في تعزيز الدافعية؛ إلا أن (Akram, & Li, 2024) يؤكد على أن العلاقة بين المعلم والطالب من العوامل الأساسية لتحقيق النجاح الأكاديمي والمشاركة الفاعلة في العملية التعليمية. وفي سياق ذاته يشير (Firdaus, 2029) إلى أن المعلم يُعد عاملًا هامًا في جذب الطلبة للتعلم في المدرسة. فالمعلم الجيد يهيئ بيئة تعليمية مناسبة للطلبة؛ ويوفر لهم فرصة تعليمية تساعدهم على اكتساب المعرفة بأنفسهم ويراعي لافروق الفردية بينهم مما يثير دوافعهم وحماسهم للتعلم.

تشير الدراسات إلى أن بناء علاقات إيجابية وداعمة بين المعلمين والطلبة يخلق بيئة تعليمية يشعر فيها الطلبة بالتقدير والاحترام، مما يعزز رغبتهم الداخلية في التعلم بالإضافة إلى ذلك، تؤثر هذه العلاقات بشكل مباشر على شعور الطلبة بكفاءتهم وقدرتهم على اتخاذ قرارات مستقلة، وهما من العوامل المحورية في نظرية تحديد الذات التي تفسر الدافعية البشرية، ويشير .(Pianta etal,. , 2012) إلى أن وجود علاقة إيجابية بين المعلم والطالب لا يقتصر تأثيرها على الحد من المشكلات السلوكية فحسب، بل تمتد لتشمل تحسين الأداء الأكاديمي من خلال رفع مستوى دافعية الطلبة لذلك، يُعدّ من الضروري أن يولي المربون اهتمامًا خاصًا لتطوير علاقات متينة ومتسقة مع الطلبة، تتسم بالتعاطف والاحترام، لخلق بيئة تعليمية محفزة تدعم التعلم الفعّال.

وفي سياق استكشاف تأثير علاقة المعلم بالطالب على الدافعية أشارت العديد من الدراسات (AITSL, 2021 : Bennett, 2020) إلى أن العلاقات تُعد عنصرًا جوهريًا في تعزيز الدافعية الذين تربطهم علاقات إيجابية بمعلميهم غالبًا ما يُبدون مواقف أكثر إيجابية تجاه المدرسة، ويشعرون بالانتماء إلى مجتمعهم المدرسي، ويحققون نتائج أكاديمية أعلى، ويُظهرون التزامًا أكبر بالمواظبة على الحضور، وفي البيئة العربية أظهرت دراسة (قادري، 2012) علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين سلوك الطالب الاكاديمي وبين طبيعة المعاملة التي يتلقاها من المعلم، وأكدت دراسة الصالح (2018) على وجود علاقة ارتباطية بين تعامل المعلمين مع الطلبة والتحصيل الدراسي، وأشارت دراسة (الظفيري والهدابي، 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين بعدي علاقة المعلم-الطالب (الروابط الأكاديمية والروابط الاجتماعية-الشخصية) ودافعية التعلم.

مشكلة الدراسة:

تؤثر الممارسات التدريس بشكل كبير في تشكيل دافعية الطلبة وانخراطهم في عملية التعلم. فالدافعية، سواء كانت داخلية أو خارجية، تؤثر بشكل كبير على جهد الطلبة واستمراريتهم وإنجازاتهم ويمكن لتلك الممارسات أن تعزز كلا النوعين من الدافعية من خلال خلق بيئات تعليمية داعمة، محفزة، وذات صلة باحتياجات الطلبة (Schunk & DiBenedetto, 2020)، إلا أن بعض الدرسات أكدت على أن من أسباب ضعف الدافعية علاقة المعلم بالطالب (البياتي، 2023)، كما أكدت دراسة (Wang, 2018) على أن العلاقة بين المعلم والطالب من بين أكثر العوامل تأثيرًا على دافعية الطلبة؛ فإذا كانت تلك العلاقة تتسم بعدم التوازن بحيث يكون المعلم يُعد السلطة الوحيدة في نقل المعرفة، بينما اقتصر دور الطالب على تلقي هذه المعرفة بشكل سلبي فإن

ذلك يؤثر بشكل سلبي على دافعية الطلبة بشكل إيجابي، كما أوضحت دراسة دراسة (عبدالرحيم، 2017) أن الأداء التدريسي للمعلم وبناء علاقة إيجابية مع الطلبة يعلب دورًا أساسيًا في تعزيز دافعية الطلبة، والمقابل أكدت نتائج دراسة (الهدريسي، 2019) أن تنوع الأساليب التي يتبعها المعلمون تؤثر على دافعية الطلبة، وبناء على ما سبق، فإنّ مشكلة الدراسة تكمن في الكشف عن الكشف عن دور العلاقات بين المعلمين والطلبة في تعزيز الدافعية في المجال الأكاديمي، والمواظبة على الحضور وبناء العلاقات داخل المدرسة. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيس الآتي: **ما دور العلاقة بين المعلم والطالب في تعزيز دافعية الطلبة؟**

ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما دور العلاقة بين المعلم والطالب في تعزيز الإنجاز الأكاديمي للطالب؟
- ما دور العلاقة بين المعلم والطالب في تعزيز المواظبة على الحضور للمدرسة؟
- ما دور العلاقة بين المعلم والطالب في بناء العلاقات الاجتماعية في البيئة المدرسية؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهمية نظرية وأخرى عملية على النحو الآتي:

- **الأهمية النظرية:** تعد هذه الدراسة من المراجع المهمة في مجالات البحث العلمي، إذ تقديم بعدًا نظريًا مهمًا في مجال استكشاف تأثير العلاقة بين المعلم والطالب في تعزيز دافعية الطلبة وبالتالي يمكن لهذه الدراسة أن تسهم في إثراء الجانب النظري للبحوث والدراسات مما يسهم في توسيع الفهم النظري حول الدافعية باعتبارها ليست مجرد عامل داخلي عند الطالب، بل ترتبط بممارسات المعلم اليومية وطريقة تواصله وتفاعله معهم وينعكس بشكل إيجابي على دافعية الطلبة.
- **الأهمية العملية:** يمكن أن تُسهم هذه الدراسة بفعالية في تقديم تغذية راجعة للمعلمين من خلال تشجيعهم على بناء علاقات إيجابية مع الطلبة مما يسهم في تعزيز الإدارة الصفية للمعلم وتحسين الدافعية لدى الطلبة، وكذلك الباحثين من خلال تشجيعهم على إجراء دراسات مشابهة للدراسات الحالية وربطها بمتغيرات غير التي تناولتها الدراسة الحالية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن دور العلاقة بين المعلم والطالب في تعزيز الإنجاز الأكاديمي للطالب.
- التعرف على دور العلاقة بين المعلم والطالب في تعزيز المواظبة على الحضور للمدرسة.
- الوقوف على دور العلاقة بين المعلم والطالب في بناء العلاقات الاجتماعية في البيئة المدرسية.

مصطلحات الدراسة:

- **علاقة المعلم بالطالب:** مجموعة والرابط المتبادلة بين المعلمين والطلبة داخل البيئة المدرسية تشمل أيضًا الجوانب الانفعالية والاجتماعية والتحفيزية، والتي تُعد جميعها عناصر أساسية تسهم في إثراء تجربة التعلم الشاملة للطالب وتعزيز نموه وتطوره على المستويات المختلفة، ولغايات هذه الدراسة تعرف إجرائيًا بأنها مجموعة الروابط التي يقيمها المعلمين داخل مدرسة شقيب السلام في منطقة النقب في المجالات الأكاديمية والإنسانية والاجتماعية.
- **الدافعية:** حالة داخلية تنشأ لدى المتعلم، تحثّه على التركيز والانخراط الإيجابي في الموقف التعليمي، وتوجه سلوكه نحو أداء النشاطات التعليمية، مع الاستمرار فيها إلى أن يتحقق هدف التعلم المرجو (ياسين، 2024). وتتحدد إجرائيًا لغايات هذه الدراسة بالإنجاز الأكاديمي، والمواظبة على الحضور وبناء العلاقات الاجتماعية في المدرس وتقاس من خلال بطاقة المقابلة التي تم إعدادها لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

التعليم في أساسه عملية معقدة تتضمن العديد من العناصر المتداخلة. ومن بين هذه العناصر، تبرز العلاقة بين المعلم والطالب كعنصر محوري وأساسي في العملية التعليمية. فالعلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب تُعد تحالفًا ديناميًا وتحويليًا يتجاوز الأدوار التقليدية للمعلم والمتعلم، لتشكل جوهر المنظومة التعليمية التي تلتقي فيها المعرفة والتوجيه والنمو الشخصي، وفي هذا السياق يشير (Wang, 2017) إلى أن العلاقات التي يُكوّنها الطلبة مع معلميهم تكسب أهمية متزايدة في تحقيق الإنجاز الأكاديمي وقد تطورت هذه العلاقة بمرور الزمن، تماشيًا مع التحولات في النماذج التربوية، متجاوزة الحدود التقليدية لتصبح محفزًا رئيسيًا للنمو الشامل. ولا تقتصر آثار العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب على تحسين تحصيل الطلبة الأكاديمي فحسب، بل تمتد أيضًا لتؤثر في جودة أداء المعلم ومستوى تدريسه. ولذلك، فقد أصبحت مسألة بناء علاقات فعالة بين المعلمين والطلبة موضوعًا يحظى باهتمام واسع في الأوساط التربوية.

ومع تغير المفاهيم التربوية وتقدم أساليب التدريس، أصبحت عملية بناء علاقة إيجابية بين المعلم والطالب من الركائز الأساسية في العملية التعليمية المعاصرة. وتشمل هذه العلاقة الإيجابية أنشطة متعددة مثل التعرف العميق على الطلبة، وتوفير خيارات تعليمية لهم، وتحفيزهم ليصبحوا متعلمين أكثر كفاءة يومًا بعد يوم ولم يعد المعلم في هذا السياق مجرد ناقل للمعرفة، بل تطوّر دوره ليصبح بمثابة صديق داعم للطالب، ولكنه أصبح مسؤولًا عن تنمية الجواني المعرفية والأدائية للطالب مما يعزز من دافعية الطلبة للمشاركة في النقاشات الصفية، والتعبير عن آرائهم، والتفاعل مع المعلمين وزملائهم، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على كفاءة التعلم والأداء الأكاديمي (العساف، 2012).

وتقوم علاقة الطالب- المعلم على أربعة مرتكزات أساسية، تشمل: الإصغاء الفعّال للطلاب، وتقديم الدعم الأكاديمي الذي يعزز قدرتهم على تحقيق مستويات أداء مرتفعة، وتحفيزهم المستمر لتقديم أفضل ما لديهم، بالإضافة إلى معاملتهم بمبادئ الاحترام والعدالة. إذ توصف هذه العلاقة بأنها عملية تفاعلية مستمرة تهدف إلى فهم عميق لقدرات الطلبة واهتماماتهم، في إطار من التوقعات العالية لأدائهم، مما يسهم في بناء الثقة وتعزيز الروابط العاطفية بينهم وبين معلمهم (العبرية، 2017).

وحيث أن التعليم يحدث في سياقات اجتماعية فإن ذلك يستدعي من المعلم بناء علاقات مع الطلبة تسهم في معرفة قدرات الطلبة واهتماماتهم، مصحوبًا بتوقعات عالية منهم. هذا التفاعل المستدام يسهم في بناء الثقة والارتباط العاطفي لدى الطلبة، مما يخلق بيئة تعليمية إيجابية تدعم النمو الأكاديمي والشخصي. كما يركز على أهمية الاعتراف باحتياجات الطلبة الفردية وتوفير الدعم الملائم لهم، إلى جانب تعزيز الاحترام المتبادل والتفاعل الإيجابي بين الطرفين. (الظفيري والهدابي، 2015) وبالتالي تُعدّ العلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب عاملًا حاسمًا في تحفيز الطلبة من خلال تعزيز بيئة تُشجع الحوار والتعاون والتشارك في إنتاج المعرفة. لا يقتصر هذا التحول على الاعتراف بالأدوار المتنوعة التي يمكن أن يلعبها المعلمون والطلبة فحسب، بل يسعى أيضًا إلى تمكين الطلبة كمشاركين فاعلين في مسارات تعلمهم الخاصة (Burns, et al, 2025).

ونظرًا لأهمية علاقة المعلم بالطالب فقد سعت العديد من النظريات إلى تسير تلك العلاقة الإ ان الاطار الذي قدّمه كلّ من (Hagenauer & Volet)، والذي يقترح بُعدين رئيسيين لهذه العلاقة: البُعد العاطفي والبُعد الداعم، ثم أُضيف لاحقًا في عام 2016 بُعدان إضافيان هما: البُعد الشخصي (Interpersonal)والبُعد المهني (Professional)، يعد من أفضل النماذج لتفسير تلك العلاقة إذ يقوم هذا النموذج على فكرة أن المعلمين والطلبة يؤدّون أدوارًا مختلفة لكنها مترابطة ارتباطًا وثيقًا، وذلك على مستويات وسياقات متعددة. في الوقت ذاته، فإن العلاقة بين المعلم والطالب ليست علاقة ثابتة أو دائمة، بل تتسم بكونها ديناميكية، إجرائية، وتفاعلية ويعني ذلك أن هذه العلاقات قد تتغيّر بمرور الوقت، نتيجة لتفاعلات معقدة قد تكون إيجابية أو سلبية أو يصعب تصنيفها بدقة. فقد ينجذب الطلبة إلى أساليب التدريس التي يتبعها المعلم، أو إلى جوانب أخرى من شخصيته، مما يؤدي إلى تولّد دافعية واهتمام بتعلّم المادة، وهو ما يشير مبدئيًا إلى نشوء علاقة إيجابية بين الطرفين إلا أن ذلك لا يعني أن هذه العلاقة ستظل على حالها أو تحتفظ بتأثيراتها الإيجابية مع استمرار التفاعلات فالعلاقة الجيدة بين المعلم والطالب ليست علاقة ثابتة، بل تتأثر بعوامل متعددة، مثل نتائج التعلم. فإذا لم يؤدِّ المعلم دورًا فعّالًا في تنظيم عملية التعليم، فقد يفقد الطالب ثقته في المعلم واهتمامه بالمادة، وربما يعزف عن التواصل معه، وهو ما يشير إلى تحوّل العلاقة إلى علاقة سلبية (Da, 2024).

من جهة تعد الدافعية هدفًا تسعى المؤسسات التربوية الى إثارة لدى الطلبة نظرا لدوره في تعزيز النجاح الأكاديمي (Ansari, etal, 2020)، إذ تلعب دافعية الإنجاز دورًا هامًا في تشكيل أداء الطلبة الأكاديمي، حيث يمكن أن تؤثر عليه إيجابيًا أو سلبيًا. فهي تمثل قوة دافعة داخلية تساعد الطلبة على الحفاظ على مستويات عالية من الأداء الأكاديمي دون الحاجة إلى رقابة خارجية. يتجلى هذا التأثير من خلال العلاقة الإيجابية القوية بين دافعية الإنجاز والمثابرة، وكذلك من خلال قدرة الطلبة على تحقيق أداء جيد بغض النظر عن قدراتهم العقلية. وبناءً عليه، تُعتبر دافعية الإنجاز مؤشرًا موثوقًا لسلوك الطالب الأكاديمي، مما يعكس احتمالية نجاحه أو فشله الأكاديمي في المستقبل (علاونة، 2004).

ويؤكد المتخصصون في مجال التربية والتعليم على أن الدافعية تجعل من التعليم هدفًا تربويًا بحد ذاته، حيث إن إثارة دافعية الطلبة وتوجيهها وتنمية اهتمامات محددة لديهم تدفعهم إلى الانخراط بنشاط في مجالات معرفية وعاطفية وحركية، سواء داخل المدرسة أو خارجها، بل وتمتد آثارها إلى حياتهم المستقبلية. وتتجلى أهمية الدافعية في كونها أداة فعالة لتحقيق أهداف تعليمية محددة، إذ تُعد من العوامل الأساسية التي تحدد قدرة الطالب على التحصيل والإنجاز الأكاديمي. وتربط الدافعية علاقة إيجابية بين ميول الطالب ومستوى إنجازه في أداء بعض النشاطات، إذ ترتبط ارتباطًا وثيقًا بحاجاته الشخصية. فبعض المحفزات تصبح معززات تؤثر في سلوك الطالب، وتحثه على المثابرة والعمل بنشاط وفعالية. وترتكز الدوافع أساسًا على الحاجات الأساسية للإنسان، والتي تمثل الطاقة الدافعة التي توجه السلوك نحو هدف معين. ومن الجدير بالذكر أن السلوك المعقد لا ينبثق عادةً من حاجة واحدة فقط، بل تتعدد دوافعه. على سبيل المثال، قد يقضي الطالب الذي يحرر مجلة المدرسة وقتًا طويلًا في قراءة الصحف وكتابة المقالات، مستثمرًا ساعات طويلة بعد انتهاء الدوام المدرسي، ويرتبط هذا النشاط بعدة حاجات مثل الحاجة إلى النجاح والتقدير، والحاجة إلى الشعور بالأهمية، والاستقلال، والرغبة في الإنجاز (القادري، 2000).

وفي سياق الكشف عن التصور الإيجابي للعلاقة بين المعلم والطالب يمكن للعلاقة بين المعلم والطالب أن تحسن بشكل كبير من تفاعل الطلبة في الصف سلوكيًا، عاطفيًا، وذهنيًا، وأداء الواجبات، والأنشطة اللاصفية، بالإضافة إلى المشاركة في عملية التعلم والمسؤوليات الأكاديمية وبشكل أكثر تحديدًا، عندما يستمتع الطلبة بالصف ويركزون مشاعرهم وطاقة اهتمامهم فيه، يكونون أكثر قدرة على التركيز على الأنشطة التعليمية، مثل الإجابة على أسئلة المعلم والمشاركة في المناقشات الجماعية. وعندما يشعر الطلبة بأن علاقتهم مع المعلم إيجابية، وداعمة، فإنهم يحضرون الصف في الوقت

المحدد، يعبرون عن آرائهم، يستمتعون بالأنشطة التعليمية، ويشاركون في المناقشات الجماعية والواجبات بعد الصف. إن مساهمة الطلبة في الصف تكون ذاتية وبدون وجود ضغط خارجي، ويعود ذلك غالبًا إلى القيمة العاطفية التي يكتسبونها من علاقة إيجابية مع المعلم (Mallik, 2023).

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء عرضًا للدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية حيث تم ترتيبها وفقًا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

- **أجرى (Nadeem, et al, 2025)** دراسة سعت للكسف عن تأثير العلاقة بين المعلم والطالب على دافعية طلبة المدارس الثانوية في شرق كراتشي، وقد تم استخدام تصميم مسحي كمي شمل (150) طالبًا من الصفين التاسع والعاشر في ست مدارس عامة وخاصة، تم اختيارهم عبر أسلوب العينة العشوائية البسيطة. وجُمعت البيانات باستخدام استبيان العلاقة بين المعلم والطالب (ومقياس الدافعية الأكاديمية (AMS)، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية معتدلة بين الجودة العامة للعلاقة بين المعلم والطالب والدافعية لدى الطلبة مما يشير إلى أن العلاقات الداعمة تسهم في تعزيز الدافعية
- **وأجرى (Ahmed & Plessis, 2024)** دراسة هدفت إلى استكشاف دور الإدارة الصفية في تعزيز الأداء الأكاديمي والدافعية عند الطلبة للمتعلمين. و تم استخدام منهج البحث النوعي العام في هذه الدراسة، واعتمد اختيار العينة على تقنية العينة الهادفة حيث تم اختيار 18 معلمًا من ست مدارس ثانوية حكومية في جوهانسبرج"، وهي مدينة تقع في جنوب أفريقيا، ووأظهرت النتائج أن الإدارة الصفية الفعالة تلعب دورًا هامًا في تحسين أداء المتعلمين. كما كشفت الدراسة أن نقص الموارد المادية وضعف الإدارة الصفية يسهمان بشكل كبير في تدني أداء المتعلمين. وبناءً على نتائج البحث، تم تحديد أن فعالية المعلم، واستعداده، وكفاءته الاجتماعية والانفعالية، بالإضافة إلى العلاقة بين المعلم والمتعلم، ودافعية المتعلمين، وسلوكهم، وانضباطهم، جميعها عوامل رئيسية تؤثر بقوة على أداء المتعلمين.
- **وأجرى (Yao & Huang, 2024)** دراسة سعت إلى الكشف عن تأثير علاقة المعلم بالطالب في تعزيز دافعية الطلبة، وتم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (44) معلمًا في المدارس الثانوية و(2461) طالبًا وقد أظهرت النتائج أن الدافعية الداخلية للمعلمين للتدريس مرتبطة إيجابيًا بشكل كبير بالدافعية الداخلية للطلاب للتعلم، وأن للمعلمين تأثيرًا مباشرًا كبيرًا على دافعية الطلبة. كما تبين أن أسلوب تحفيز المعلمين الداعم للاستقلالية، والعلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب، والعلاقات السلبية بين المعلم والطالب تلعب أدوارًا وسيطة بين دافعية المعلمين ودافعية الطلبة، إضافة إلى أن أسلوب تحفيز المعلمين والعلاقات بين المعلم والطالب يعملان كوسيط متسلسل يربط بين دافعية المعلمين للتدريس ودافعية الطلبة للتعلم.
- **وسعت دراسة (Akram, etal, 2024)** إلى الكشف عن طبيعة تأثير علاقة المعلم بالطالب، بالدافعية الأكاديمية، والانخراط في التعلم في مؤسسات التعليم في باكستان. تم توزيع الاستبانة على 437 طالبًا من جامعات متنوعة في إقليم السند. وقد أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباط إيجابية بين علاقة المعلم بالطالب وانخراط الطلبة في التعلم، وكذلك بين الدافعية الأكاديمية الذاتية والخارجية ومشاركة الطلبة في التعلم وقد أكدت النتائج على أهمية التواصل، والدعم الفردي، وتعزيز الشعور بالانتماء في بيئات التعليم الافتراضي. كما كشفت النتائج عن الدور الوسيط لكل من الدافعية الذاتية والخارجية في العلاقة بين المعلم والطالب.
- **وهدفت دراسة (Yoshimoto & Osamu, 2023)** إلى الكشف عن تأثير للعلاقات بين المعلم والطالب في تعزيز دافعية الطلبة وتحقيقهم الأكاديمي ضمن السياق التعليمي الياباني، ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع المنهج النوعي من خلال تحليل شامل للأدبيات التي حللت تأثير العلاقات بين المعلم والطالب على دافعية الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي في سياقاتٍ جغرافيةٍ متنوعةٍ مثل أوروبا وأمريكا وآسيا بين العامين 2019-2020، وقد أظهرت نتائج التحليل أن العلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب في اليابان، والتي غالبًا ما تتسم بـ الاحترام، والدعم العاطفي، والتغذية الراجعة البناءة، من المرجح أن تعزز بيئة تعليمية محفزة وراعِية .ويعمل هذا الجو الداعم على زيادة مشاركة الطلبة، وتسهيل التطور المعرفي، وتحسين الإنجاز الأكاديمي.
- **وسعت دراسة الهدريس (2019)** إلى الكشف عن الأساليب التدريسية التي يعتمدها معلمو المرحلة الثانوية وعلاقتها بتحفيز الطلبة على زيادة دافعيتهم نحو التعلم. ولتحقيق أهداف البحث، تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، حيث شملت عينة الدراسة 70 معلمًا ومعلمة من معلمي الصفين الأول والثاني الثانوي، بالإضافة إلى 200 طالب وطالبة من نفس المستويات، وتم اختيار المشاركين بطريقة عشوائية لضمان تمثيل عادل. بعد جمع البيانات وتحليلها، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الأساليب التدريسية المتبعة من قبل المعلمين ومستوى دافعية الطلبة نحو التعلم. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في تأثير هذه الأساليب على دافعية الطلبة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين. بالمقابل، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند نفس المستوى في تأثير الأساليب التعليمية على دافعية المتعلمين، وذلك وفقًا لمتغير سنوات الخبرة لدى المعلمين.
- **وسعت دراسة الصالح (2018)** إلى استكشاف طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب وتأثيرها على مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة في محافظة إربد، وتحديدًا في لواء قصبة إربد. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تكونت عينة البحث من 200 معلم ومعلمة في مرحلة التعليم الأساسي، بالإضافة إلى 1484 طالبًا وطالبة من الصفوف الأساسية في مدارس المحافظة نفسها. استخدمت الدراسة أداتين رئيسيتين هما مقياس العلاقة بين المعلم والطالب، ومقياس التحصيل الدراسي. وأظهرت نتائج التحليل أن مستوى وعي أفراد العينة بأهمية العلاقة بين المعلم

والطالب كان مرتفعًا مقارنة بالمتوسط الفرضي، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباط إيجابية بين أساليب تعامل المعلمين مع الطلبة ومستوى تحصيلهم الدراسي.

- **وأجرى الظفيري والهدابي (2015)** دراسة إلى استكشاف العلاقة بين المعلم والطالب ودافعية التعلم لدى طالبات الصفوف الخامس والسادس والعاشر والحادي عشر في مدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين هذه الصفوف في مستوى علاقة المعلم بالطالب وأبعادها، وكذلك في مستوى دافعية التعلم. تم تطبيق مقياسي علاقة المعلم-الطالب ودافعية التعلم على عينة مكونة من 639 طالبة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الأدنى (الخامس والسادس) والصفوف الأعلى (العاشر والحادي عشر)، حيث كان مستوى علاقة المعلم بالطالب وأبعادها، إلى جانب دافعية التعلم، أعلى لدى الصفوف الأدنى. كما بينت الدراسة وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد علاقة المعلم بالطالب، وهي الروابط الأكاديمية والاجتماعية-الشخصية، ومستوى دافعية التعلم. وأظهر تحليل الانحدار أن هذين البعدين يفسران حوالي 37% من التباين في دافعية التعلم لدى الطالبات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

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

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج النوعي من خلال إجراء مقابلات مع عينة من المعلمين، لمعرفة آرائهم وتصوراتهم حول دور علاقة المعلم بالطالب في تعزيز دافعية الطلبة.

عينة الدراسة:

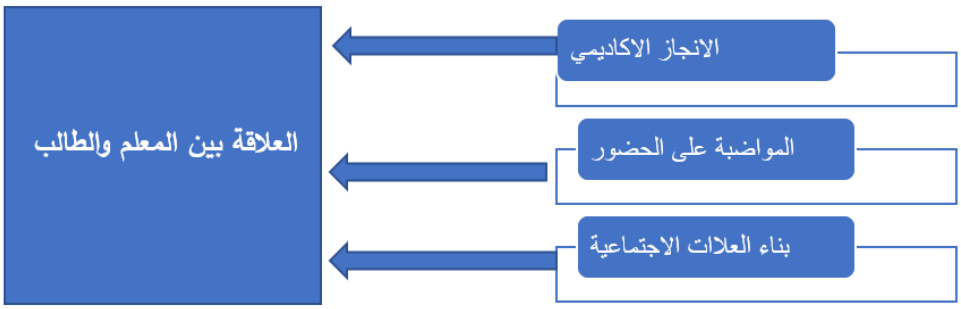
تم اختيار عينة عشوائية بلغت (25) معلمًا، لإجراء المقابلة معهم.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في مدرسة شقيب السلام في منطقة النقب للعام 2025.

الأساليب الإحصائية:

أداة الدراسة: المقابلة المنظمة (Structured): تعرف المقابلة بأنها أداة منظمة يتم استخدامها لجمع البيانات وتوحيدها أثناء إجراء المقابلات.(Kvale, & Brinkmann, 2009)، وقد تضمنت أداة المقابلة أربعة محاور هي: الإنجاز الاكاديمي، المواظبة على الحضور ومنع التسرب، وبناء العلاقات الاجتماعية في البيئة المدرسية على نحو الآتي:



إطار التحليل:

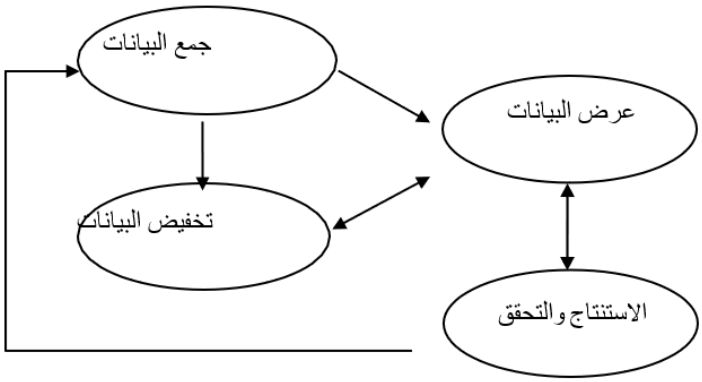
للكشف عن دور علاقة المعلم بالطالب على تعزيز الدافعية تم استخدام المقابلة لجمع البيانات، وهذا يتطلب بحسب يذكر آري وآخرون (Ary et al, 481 ,2010) رصد لبيانات وتنظيمها وتصنيفها، ثم تحديد العناصر المشتركة في استجابات أفراد العينة. ولتحقيق أهداف الدراسة، وقد تمت الاستعانة بمنهجية التحليل النوعي للبيانات كما طوّرها مايلز وهوبرمان (Miles & Huberman, 1984)، والتي تتضمن ثلاث مراحل أساسية: اختزال البيانات، عرضها، واستخلاص النتائج والتحقق منها، وذلك على النحو الآتي:

1. اختزال البيانات: تشير هذه المرحلة إلى العملية التي يتم من خلالها تنظيم البيانات الأولية عبر التبسيط والاختيار والتركيز والتصنيف، بما يسهم في تقليص حجم البيانات دون فقدان معناها. وفي هذه الدراسة، تم باختزال البيانات المستمدة من مقابلات أجريت مع عينة الدراسة المكونة من (25) مشاركًا، من خلال استخراج المضامين الرئيسة ذات الصلة بموضوع البحث.
2. عرض البيانات: عقب عملية الاختزال، تم الانتقال إلى مرحلة عرض البيانات، والتي تتمثل في تنظيم المعلومات المُجمّعة في صورة سردية تحليلية تسهّل فهمها وتفسيرها. وقد تم في هذه الدراسة تقديم البيانات ضمن عبارات توضيحية تعكس مخاطر الاستخدام غير السليم للألعاب الإلكترونية

على الأطفال، وسبل معالجتها من منظور التربية الإسلامية. كما تم الاعتماد على تجميع العبارات التي شكّلت محلًا للاتفاق الصريح أو الضمني بين المشاركين، لتكون أساسًا في بناء التفسيرات واستخلاص النتائج.

3. استخلاص النتائج والتحقق منها: تُعد هذه المرحلة ختامية في نموذج التحليل النوعي الذي اقترحه مايلز وهوبرمان، حيث يتم فيها الوصول إلى استنتاجات مبنية على تحليل عميق للبيانات، مع التحقق من صدقها من خلال مراجعة مدى اتساقها مع المعطيات السابقة والتأكد من منطقية العلاقة بين النتائج والبيانات المعروضة.

شكل نموذج التحليل بحسب (Miles and Huberman ,1984)



تحليل بيانات المقابلة:

لتحليل البيانات التي تم جمعها من الأفراد عينة المقابلة حيت أُعتمد النموذج الذي وضعه (Miles and Huberman ,1984) على النحو الآتي:

1. تحديد الأفراد الذين سوف تتم مقابلاتهم حيث تم اختيار (25) عضو معلم ومعلمة في مدرسة شقيب السلام في منطقة النقب للعام 2025.
2. تحديد مكان إجراء المقابلة حيث تم الاتفاق مع أفراد عينة المقابلة ان تتم في غرفة الإدارة مع الالتزام بأن تتم مقابلة كل شخص على انفراد.
3. إعطاء تصور موجز عن نتائج الدراسة المتعلقة.
4. طرح سؤال مفتوح عليهم نصه " ما دور العلاقة بين المعلم والطالب في تعزيز الدافعية"؟
5. إعطاء أفراد عينة المقابلة حرية الإجابة.
6. تراوح زمن المقابلة مع أفراد العينة بين (10- 15) دقيقة تقريبًا لكل شخص، مع مراعاة على إعطاء الحرية كاملة لكل شخص للتعبير عن وجهة نظرة بالصورة التي يراها مناسبة.
7. تم باستبعاد المعلومات غير الضرورية في إجابات أفراد العينية مثل عبارات التي وردت في بعض السياقات التي ذكرها أفراد عينة المقابلة مثل " إذ فائدة من مثل هذه العبارات حسب نموذج (Miles and Huberman ,1984) والذي يؤكد على ضرورة تخفيض البيانات (حذف البيانات غير الضرورية) المستقاة من أفراد العينة.
8. بعد خطوة تخفيض البيانات (حذف البيانات غير الضرورية) تم بناء على محاور بطاقة المقابلة حيث تم ترميز إجابات افراد العينة على خمسة محاور(الإنجاز الأكاديمي، المواظبة على الحضور، بناء العلاقات الاجتماعية) حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينية والتي كانت محل إجماع صريح أو ضمني.

مصداقية وموثوقية التحليل:

للتأكد من مصداقية التحليل تم عرض أسئلة المقابلة على عينة من الخبراء في الجامعات الفلسطينية للتأكد من مناسبة التساؤلات لهدف الدراسة الحالية. وتم التحقق من ثبات تحليل المقابلات حيث تمت الاستعانة بباحثة أخرى لديها الخبرة الكافية وتم تحليل عينة من المقابلات بلغت (5) وفق معايير وإجراءات التحليل المتفق عليها، حسب معادلة هولستي لثبات التحليل، وهي:

$$R = \frac{2C12}{C1+C2} R = \frac{2C12}{C1+C2}$$

حيث:

R: معامل ثبات التحليل.

2C 12 :عدد الفئات المتفق عليها في التحليل الأول والثاني.

C1 :عدد فئات التحليل الأول.

C2 : عدد فئات التحليل الثاني.

وقد تراوحت قيم معاملات ثبات المحللين للمقابلة بين (0.85-0.90) وهي قيم مقبولة لغايات الثبات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما دور العلاقة بين المعلم والطالب في تعزيز الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على دور العلاقة بين المعلم والطالب في تعزيز الإنجاز الأكاديمي للطالب، والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية إجابات أفراد العينة على دور العلاقة بين المعلم والطالب في تعزيز الإنجاز الأكاديمي للطالب (ن=25)

المجال	تعزيز الإنجاز الأكاديمي	التكرار	النسبة
العلاقة بين المعلم والطالب	تشكيل بيئة تعليمية محفزة وداعمة للنجاح الأكاديمي	10	%40
	تشجع الطالب على الانخراط في الأنشطة التعليمية	6	%24
	تشجع الطالب على الالتزام بالمهام الأكاديمية	5	%20
	تدفع الطالب الى التفاعل الإيجابي مع زملائه	4	%16

يظهر من جدول (1) أن أعلى دور للعلاقة بين المعلم والطالب تركزت في تشكيل بيئة تعليمية محفزة وداعمة للنجاح الأكاديمي، إذ حصلت هذه الفقرة " على أعلى تكرار من وجهة نظر المعلمين بلغ (10) وبنسبة مئوية بلغت (40%) تلتها فقرة تشجع الطالب على الانخراط في الأنشطة التعليمية بتكرار بلغ (6) ونسبة مئوية بلغت (24%) ثم فقرة " تشجع الطالب على الالتزام بالمهام الأكاديمية بتكرار بلغ (5) ونسبة مئوية بلغت (20%) وأخيرًا جاءت فقرة " تدفع الطالب إلى التفاعل الإيجابي مع زملائه " بتكرار بلغ (4) ونسبة مئوية بلغت (16%).

نتائج السؤال الثاني: ما دور العلاقة بين المعلم والطالب في تعزيز المواظبة على الحضور للمدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على دور العلاقة بين المعلم والطالب في تعزيز المواظبة على الحضور للمدرسة، والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية إجابات أفراد العينة على ما دور العلاقة بين المعلم والطالب في تعزيز الإنجاز الأكاديمي للطالب؟ (ن=25)

المجال	تعزيز المواظبة على الحضور للمدرسة	التكرار	النسبة
العلاقة بين المعلم والطالب	تسهم العلاقة بين المعلم والطالب في زيادة التزامه بالحضور المنتظم	9	%36
	تسهم العلاقة الإيجابية في تحسين انضباط الطالب	8	%32
	تعزيز العلاقة بين المعلم والطالب نظرة الطالب إلى المدرسة النظر كبيئة آمن ومحفّز	5	%20
	تنمي العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب فكرة الانتماء المدرسي لديه	3	%12

يظهر من جدول (2) أن العلاقة بين المعلم والطالب تسهم في زيادة التزامه بالحضور المنتظم، إذ حصلت هذه الفقرة على أعلى تكرار من وجهة نظر الخبراء بلغ (9) وبنسبة مئوية بلغت (36%) تلتها فقرة تحسين انضباط الطالب بتكرار بلغ (8) ونسبة مئوية بلغت (32%) ثم فقرة " النظر إلى المدرسة كبيئة آمن ومحفّز " بتكرار بلغ (5) ونسبة مئوية بلغت (20%) وأخيرًا فقرة " زيادة الانتماء للمدرسة" بتكرار بلغ (3) ونسبة مئوية بلغت (12%).

نتائج السؤال الثالث: ما دور العلاقة بين المعلم والطالب في بناء العلاقات الاجتماعية في البيئة المدرسية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة دور العلاقة بين المعلم والطالب في بناء العلاقات الاجتماعية في البيئة المدرسية، والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية إجابات أفراد العينة دور العلاقة بين المعلم والطالب في بناء العلاقات الاجتماعية في البيئة المدرسية (ن=25)

المجال	بناء العلاقات الاجتماعية في البيئة المدرسية	التكرار	النسبة
العلاقة بين المعلم والطالب	التعاون والاحترام المتبادل	8	%32
	التفاعل الاجتماعي السليم	8	%32
	تعزيز مشاعر الأمان والثقة	5	%20
	تنمية المهارات الاجتماعية	4	%16

يظهر من جدول (3) أن أعلى دور للدافعية تركز في تعزيز التعاون والاحترام المتبادل و التفاعل الاجتماعي السليم إذ حصلت كلا الفقرتين على أعلى تكرار من وجهة نظر المعلمين بلغ (8) وبنسبة مئوية بلغت (32%) تلتها فقرة " تعزيز مشاعر الأمان والثقة " بتكرار بلغ (5) ونسبة مئوية بلغت (20%) وأخيرًا فقرة " تنمية المهارات الاجتماعية " بتكرار بلغ (3) ونسبة مئوية بلغت (16%).

الخاتمة:

سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور علاقة المعلم بالطالب في تعزيز دافعية الطلبة، وتم بناء بطاقة مقابلة ذات ثلاثة مجالات (الإنجاز الأكاديمي، المواظبة على الحضور، وبناء العلاقات داخل المدرسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن علاقات المعلمين بالطلبة تضطلع بدور كبير في زيادة دافعية الطلبة ليس على مستوى التحصيل والإنجاز الأكاديمي بل على مستوى انخراط الطالب في البيئة المدرسية عمومًا، ويفسر الأدب التربوي ذلك بأن جودة العلاقة بين المعلم والطالب هي عامل أساسي يؤثر بشكل مباشر على مستويات تحفيز الطلبة. عندما تكون هذه العلاقة إيجابية -تتميز بالثقة والاحترام والدعم المتبادل- يشعر الطلبة بالأمان والقبول داخل البيئة التعليمية، مما يعزز رغبتهم في التعلم والمشاركة الفعالة (Ahmed & Plessis, 2024)، كما يؤكد الأدب التربوي على أن العلاقة الداعمة والودودة بين المعلم والطالب تزيد من إحساس الطلبة بقيمتهم الذاتية وانتمائهم، وهما عاملان حاسمان في تعزيز التحفيز الداخلي. ويشجع التحفيز الداخلي الطلبة على بذل جهد أكبر والاستمرار في المثابرة عند مواجهة التحديات الأكاديمية (Akram,etal,. 2024) على النقيض من ذلك، إذا كانت العلاقة بين المعلم والطالب ضعيفة أو تتسم بالتوتر والصراع، قد يعاني الطلبة من الإحباط أو الانسحاب، مما يؤدي إلى انخفاض التحفيز والأداء (Mallik, 2023) لذا، يمكن اعتبار تحسين جودة العلاقة بين المعلم والطالب استراتيجية فعالة لتعزيز تحفيز الطلبة وتحقيق نتائج تعليمية أفضل.

أولًا: النتائج

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- إن العلاقة بين المعلم والطالب تسهم في تعزيز الإنجاز الأكاديمي للطالب من خلال توفير بيئة داعمة للتعلم و تشجع الطالب على الانخراط في الأنشطة التعليمية.
- إن العلاقة بين المعلم والطالب تسهم في تعزيز زيادة التزام الطالب بالحضور المنتظم، والانضباط الصفي.
- إن العلاقة بين المعلم والطالب تسهم في بناء العلاقات الاجتماعية في البيئة المدرسية من خلال التعاون والاحترام المتبادل.

ثانيًا: التوصيات

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

- تشجيع المعلمين على بناء قنوات تواصل فعالة ومفتوحة مع الطلبة، تعكس الاحترام والتقدير، مما يخلق بيئة تعليمية محفزة تدعم رغبة الطلبة في التعلم.
- بناء برامج تدريبية للمعلمين تركز على مهارات بناء العلاقات الإيجابية مع الطلبة، وكيفية التعامل مع المشكلات والصراعات بطريقة بناءة تعزز الدافعية

ثالثًا: المقترحات

- تشجيع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات من خلال ربط علاقة المعلم بالطالب بمتغيرات أخرى.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

البياتي، غازي حسين طعان مصطفى. (2023). ضعف الدافعية للمذاكرة لدى طلبة المدارس الثانوية: الأسباب والحلول – دراسة ميدانية على المدارس الإسلامية بمحافظة كركوك. *مجلة الدراسات الاجتماعي* 29(1) 1- 26.

الصالح، أديب. (2018). *علاقة المعلمين بالطلبة وأثره على التحصيل الدراسي للمدارس الأساسية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم درمان، أم درمان، السودان.

الظفري، سعيد.، والهدابي، أمل. (2015). علاقة المعلم - الطالب ودافعية التعلم لدى طالبات الصفوف (5 - 11) بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 16(1)، 409-434.

عبدالرحيم، محمد سيد فرغلي. (2017). برنامج تدريبي في نظرية WICS لستيرنبرج لتنمية مهارات إدارة بيئة التعلم والتقويم الذاتي لدى الطالب المعلم شعبة الاجتماع بكلية التربية .*مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 94*، 197-241.

العبرية، حاكمة. (2017). *علاقة الطالب بالمعلم والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم في مدارس الحلقة الاولى بمحافظة الداخلية*. رسالة ماجستير غير منشورة، سلطنة عمان.

العساف، جمال. (2012). مدى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بأدوارهم التدريسية في ضوء المناهج المبنية على الاقتصاد المعرفي في مديرية تربية عمان الثانية، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 7(1) 25-35.

علاونة، شفيق. (2004). *الدافعية*. تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القادري صالح حسين. (2000). *خصائص المعلم الفعال كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

قادري، حليمة. (2012). التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران. دراسات نفسية وتربوية، *مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*، (8) ، 14.

الهديرس، مازن. (2019). الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وعلاقتها بزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (AJSP), 13(2) 66 -93.

ياسين، شيماء. (2024). ديناميكيات العوامل المؤثرة على دافعية الطلبة للتعلم: دراسة ثانوية تحليلية في الأبعاد النفسية والاجتماعية والمعرفية، *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية*، 7 (15)، 95-114.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Ahmed, N., & du Plessis, P. (2024.). The role of classroom management in enhancing learners' academic performance: Teachers' experiences. S*tudies in Learning and Teaching (SiLeT)* 5(1), 202- 218. [CrossRef]

Akram, H., & Li, S. (2024). Understanding the role of teacher-student relationships in students' online learning engagement: Mediating role of academic motivation. *Perceptual and Motor Skills,* 131(5), 157-123. [CrossRef]

Ansari, A., Hofkens, T., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (71), 118- 126. [CrossRef]

Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2021). *Classroom management: Standardsaligned evidence-based approaches.* https://www.aitsl.edu.au/research/spotlights/classroommanagement-standards-aligned-evidence-based-approaches

Bennett, T. (2020). *Running the room: The teacher's guide to behaviour*. John Catt Educational.

Burns, E. C., & Van Bergen, P. (2025). What are teacher–student relationships in adolescent motivation research? A systematic review of conceptualizations, measurement, and analysis. *Educational Psychology Review,* 37 (1), 63-75. [CrossRef]

Dai, P. (2024). The influence of teacher-student relationship on students' learning. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media,* 40 (1), 241-247. [CrossRef]

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2016*). Classroom management for middle and high school teachers* (10th ed.). Pearson

Firdaus, A. (2019). Factors affecting students' motivation to learn in school: A qualitative study of school management. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 10(12). 205- 211. [CrossRef]

Good, T. L., & Lavigne, A. L. (2017). *Looking in classrooms*. Routledge. [CrossRef]

Hornyák, Á. (2025). Teacher motivation and its impact on the quality of education especially in disadvantaged areas: Challenges and opportunities for education policy. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(6), 1931–1941. [CrossRef]

Jones, V., & Jones, L. (2019). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (12th ed.). Pearson

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing. SAGE Publications.

Mallik, B. (2023). Teacher-Student Relationship and Its Influence on College Student Engagement and Academic Achievement. *Anatolian Journal of Education*, 8(1), 93-112. [CrossRef]

Nadeem, S., Joseph, V., Khan, N., & Aziz, K. A. (2025). Teacher–Student Relationship Quality and Its Impact on Student Motivation in Secondary Schools of Karachi East. *Journal of Political Stability Archive, 3*(4), 75–92. [CrossRef]

Nuri A., Ismailli T. (2025). The Importance of Student Motivation. *Science, Education and Innovations in the Context of Modern Problems,* 8(6), 260-272.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). *Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions*. In S. L. Christenson et al. (Eds.), Handbook of research on student engagement *(pp. 365–386).*

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and Social Cognitive Theory. *Contemporary Educational Psychology*, (60), 104-113.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom* (2nd ed.). ASCD.

Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35 (45), 2- 35. [CrossRef]

Yoshimoto, H. K., Murakami, D. Y., & Osamu, Y. (2023). The Influence of Teacher-Student Relationships on Student Motivation and Achievement: Perspective from Japan. *Journal of Education*, 6(2), 1-12. [CrossRef]

Zhou, F., & Raja Ahmad, R. A. H. (2025). The impact of learning motivation on students' academic performance: A self-determination theory perspective. *Journal of Education, Humanities, and Social Research,* 2(1), 21-36. [CrossRef]

Zou, H., Yao, J., Zhang, Y., & Huang, X. (2024). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivating style and teacher–student relationships. *Psychology in the Schools*, 61(1), 272–286. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdelrahim, M. S. F. (2017). A training program based on Sternberg's WICS theory for developing learning environment management and self-assessment skills among student teachers (Sociology Division), Faculty of Education. *Journal of the Educational Association for Social Studies, 94*, 197–241. [In Arabic]

Al-Abriah, H. (2017). The student–teacher relationship and social competence among students with learning disabilities from their teachers' perspectives in Cycle One schools in Al Dakhiliyah Governorate, Sultanate of Oman (Unpublished master's thesis). Sultanate of Oman. [In Arabic]

Al-Assaf, J. (2012). The extent of social studies teachers' awareness of their instructional roles in light of knowledge economy-based curricula in the Second Amman Directorate of Education. *Journal of Educational and Psychological Studies, 7*(1), 25–35. [In Arabic]

Al-Bayati, G. H. T. M. (2023). Weak motivation for studying among secondary school students: Causes and solutions – A field study in Islamic schools in Kirkuk Governorate. *Journal of Social Studies, 29*(1), 1–26. [In Arabic]

Al-Dhafri, S., & Al-Hadabi, A. (2015). Teacher–student relationship and learning motivation among female students in grades (5–11) in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 16*(1), 409–434. [In Arabic]

Al-Hudairis, M. (2019). Teaching methods used by secondary school teachers and their relationship to increasing learners' motivation toward learning. *Arab Journal of Scientific Publishing (AJSP), 13*(2), 66–93. [In Arabic]

Allawneh, S. (2004). *Motivation*. In M. Al-Rimawi (Ed.), Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Qadri, S. H. (2000). Characteristics of the effective teacher as perceived by secondary school students and their relationship to achievement motivation (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Jordan. [In Arabic]

Al-Saleh, A. (2018). The relationship between teachers and students and its impact on academic achievement in basic schools in Jordan (Unpublished master's thesis). Omdurman University, Omdurman, Sudan. [In Arabic]

Qadri, H. (2012). Classroom interaction between teacher and student at the secondary level: A field study in two secondary schools in the city of Oran. *Psychological and Educational Studies, 8*, 14. [In Arabic]

Yassin, S. (2024). Dynamics of factors influencing students' motivation to learn: A secondary analytical study of psychological, social, and cognitive dimensions. *Journal of the Palestinian Educators Association for Arts and Educational and Psychological Studies, 7*(15), 95–114. [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. 15, Issue 1, 2026, pp. 72 - 96
www.refaad.com

Challenges of School Accreditation in Public Schools in Al-Khobar Governorate

Atheer Abdulaziz Alyoubi[1*], Obaid AbduAllah Alsubaie[2]

[1] Master's in educational management and leadership, Imam Abdulrahman Bin Faisal University, Kingdom of Saudi Arabia.

[2] Professor, Department of Educational Administration, College of Education, Imam Abdulrahman Bin Faisal University, Kingdom of Saudi Arabia.

[*] Corresponding Author: Atheer Alyoubi (A_Alhaarbii77@Outlook.com)

تحديات الاعتماد المدرسي بمدارس التعليم العام في محافظة الخبر

أثير عبد العزيز اليوبي[1*]، عبيد بن عبد الله السبيعي[2]

[1] ماجستير في الإدارة والقيادة التربوية- جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل- المملكة العربية السعودية.

[2] أستاذ بقسم الإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل- المملكة العربية السعودية.

*الباحث المراسل: أثير اليوبي (A_Alhaarbii77@Outlook.com)

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/9/24	2025/10/13	2025/11/6

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.6

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the challenges facing the implementation of school accreditation standards across its dimensions: administrative and organizational, financial and material, human, and technological, in public schools in Al-Khobar Governorate.

Methods: The study employed the descriptive survey method, and the questionnaire was administered to a sample of 185 school principals in public schools in Al-Khobar Governorate, selected through a comprehensive census method.

Results: The results revealed that the challenges of implementing school accreditation standards were very high, with the human dimension ranking first (Mean = 4.75, SD = 3.25), followed by the administrative and organizational dimension (Mean = 4.22, SD = 3.27), the technological dimension (Mean = 4.03, SD = 3.41), and finally the financial and material dimension (Mean = 4.01, SD = 2.43). The results also showed no differences attributable to gender or years of service, while differences were found in favor of principals of the elementary stage.

Conclusions: The study recommends developing human resources through improved recruitment, training, and professional development, providing incentives and reducing workload, designing specialized support programs for elementary school principals, as well as simplifying administrative and technical procedures and enhancing infrastructure and technical support to ensure the effective implementation of accreditation standards.

Keywords: *School Accreditation; Challenges; Public Education.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي بأبعادها:(الإدارية والتنظيمية، المالية والمادية، البشرية، والتقنية) في مدارس التعليم العام في محافظة الخبر.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (185) مديرًا ومديرةً في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر، تم اختيارها بطريقة الحصر الشامل.

النتائج: أظهرت النتائج أن التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة عالية جدًا، وتصدّرها بُعد التحديات البشرية بمتوسط (4.75) وانحراف معياري (3.25)، يليه الإداري والتنظيمي بمتوسط (4.22) وانحراف معياري (3.27)، ثم التقنية بمتوسط (4.03) وانحراف معياري (3.41)، وأخيرًا المالية والمادية بمتوسط (4.01) وانحراف معياري (2.43)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس أو سنوات الخدمة، بينما وجدت فروق لصالح مديري المرحلة الابتدائية.

الخلاصة: توصي الدراسة بتنمية الموارد البشرية عبر تحسين التوظيف والتدريب والتطوير المهني، وتوفير الحوافز وتخفيف الأعباء الوظيفية، وتصميم برامج دعم خاصة لمديري المرحلة الابتدائية، إلى جانب تبسيط الإجراءات الإدارية والتقنية وتعزيز البنى التحتية والدعم الفني لضمان تطبيق معايير الاعتماد بفاعلية.

الكلمات المفتاحية: *الاعتماد المدرسي؛ تحديات؛ التعليم العام.*

الاستشهاد

Citation

اليوبي، أثير، السبيعي، عبيد. (2026). تحديات الاعتماد المدرسي بمدارس التعليم العام في محافظة الخبر. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (1)، 72- 96.

Alyoubi, A. A., & Alsubaie, O. A. (2026). Challenges of School Accreditation in Public Schools in Al-Khobar Governorate. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(1), 72-96. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.6 [In Arabic]

المقدمة:

تُعد الجودة والإتقان من القيم الأصيلة في الإسلام، حيث دعا إلى تحقيق أعلى معايير الإحسان في العمل، قال تعالى: "صُنْعَ اللهِ الذِي أَتْقَنَ كُلَّ شيءٍ" [النمل: 88]، وقال النبي صلى الله عليه وسلم: (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملًا أن يتقنه) (رواه البيهقي)، ويعكس هذا التوجه أهمية الجودة بوصفها ركيزة للتطوير المستمر والتميز، خاصةً في قطاع التعليم، الذي يُعد حجر الأساس في نهضة الأمم (القباري، 2018).

ومع التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي، أصبح تحسين جودة التعليم ضرورة لضمان استدامة التنمية والتكيف مع المتغيرات العالمية، إذ لم يعد التعليم مجرد نقل للمعرفة، بل أصبح أداة لإعداد أجيال قادرة على الإبداع والمنافسة بمهارات متقدمة وقدرة على التكيف (آل رفعة، 2015)، وفي هذا الإطار، تؤدي المدرسة دورًا محوريًا يشمل الجوانب المعرفية والنفسية والتربوية، مما يستدعي تطوير الأنظمة والعمليات التعليمية لضمان مخرجات عالية الجودة (المطيري، 2023).

وانطلاقًا من أهمية رفع كفاءة المؤسسات التعليمية وتحقيق التميز في أدائها، برزت الحاجة إلى تبنّي آليات ومعايير واضحة لتقويم أدائها وضمان جودة عملياتها، ومن أبرز هذه الآليات الاعتماد المدرسي الذي يُعَدّ من أهم الأساليب الحديثة لضمان جودة التعليم ورفع مستوى كفاءة المؤسسات التعليمية، إلا أن تطبيق هذه المعايير في مدارس التعليم العام بالمملكة يواجه تحديات متعددة تؤثر في فعالية تحقيق المخرجات التعليمية؛ فقد أشارت الأحمدي (2013) إلى أن ضعف برامج التدريب ونقص استقطاب الخبراء يشكلان عائقًا أمام التنفيذ الفعّال، بينما بينت العتيبي (2016) أن محدودية الموارد وضعف البنية التحتية وتأخر وضع السياسات والإجراءات الواضحة تمثل تحديات إضافية، كما أوضحت دراستا الحربي وبكر (2022)؛ والسيسي والشقيران (2024) أن مقاومة التغيير وضعف التزام الإدارة العليا يمثلان عوامل رئيسية تعيق التطبيق الفعّال لمعايير الاعتماد المدرسي.

وبناءً على ما سبق، تبرز أهمية دراسة التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام في محافظة الخبر من وجهة نظر مديري المدارس، بهدف الكشف عن العقبات الأساسية التي تعيق التطبيق الفعّال للمعايير، بما يسهم في تعزيز جاهزية المدارس وتحقيق جودة المخرجات التعليمية وفق متطلبات رؤية المملكة 2030.

مشكلة الدراسة:

تكتسب جودة التعليم أهمية بالغة في الوقت الراهن، نظرًا للدور الحيوي الذي يلعبه في بناء المجتمعات وتطوير الموارد البشرية، ومع التغيرات المتسارعة في المجالات العلمية والتقنية، أصبح الاهتمام بضمان جودة التعليم ضرورة استراتيجية لضمان تحقيق تطور مستدام وفعال في مختلف المجالات.

وفي هذا السياق، يُعد التعليم ركيزة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة، مما دفع المملكة العربية السعودية في إطار رؤية 2030 إلى التركيز على تحسين جودة التعليم لتحقيق نقلة نوعية في جميع مراحله ومؤسساته، ولتحقيق هذا الهدف أُنشِئت هيئة تقويم التعليم والتدريب عام 1438 هـ بموجب قرار مجلس الوزراء رقم (94)، لتقويم الأداء التعليمي وضمان جودة المؤسسات التعليمية من خلال تطوير معايير الاعتماد المدرسي، وتتمثل هذه المنظومة في تحسين الأداء التعليمي وتعزيز كفاءة المؤسسات التعليمية عبر الالتزام بمعايير محددة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023).

وعلى الرغم من هذه الجهود، تواجه مدارس التعليم العام تحديات متعددة في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي بالمملكة العربية السعودية، فقد أوضحت دراسة المالكي (2019) أن تطبيق معايير الاعتماد المدرسي جاء بدرجة منخفضة، مما يعكس وجود فجوات كبيرة في الاستعداد المؤسسي والالتزام بالمعايير. كما بيّنت دراسة الصبحي (2018) ودراسة الجعيدي (2021) أن مستوى تطبيق هذه المعايير يتراوح بين المتوسطة والمنخفضة في بعض المدارس. بينما أشارت دراسة العريفي (2020) إلى أن التحديات المرتبطة بتطبيق المعايير تتراوح بين المتوسطة والعالية، وأظهرت دراسة عودة ودرادكة (2020) أن أكبر التحديات تتمثل بالتحديات البشرية، وأقلها التحديات الإدارية. بالإضافة إلى ذلك، أشارت الأحمدي (2013) إلى أن ضعف برامج التدريب ونقص استقطاب الخبراء يشكلان عائقًا أمام التنفيذ الفعّال للمعايير، بينما بينت العتيبي (2016) أن محدودية الموارد وضعف البنية التحتية وتأخر وضع السياسات والإجراءات الواضحة تمثل تحديات إضافية تعيق التطبيق. كما أظهرت دراسة كلًا من الحربي وبكر (2022) والسيسي والشقيران (2024) أن مقاومة التغيير وضعف التزام الإدارة العليا يمثلان عوامل رئيسية تعيق التطبيق الفعّال لمعايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام.

وبناءً على ما سبق، تتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر من وجهة نظر مديري المدارس، بهدف تحديد العقبات الأساسية التي تعيق التطبيق الفعّال للمعايير، كما تهدف الدراسة إلى الكشف عن الفروق المحتملة -إن وجدت- في استجابات مديري المدارس وفقًا للمتغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية، وسنوات الخدمة، بما يساهم في تعزيز جاهزية المدارس وتحقيق جودة المخرجات التعليمية وفق متطلبات رؤية المملكة 2030.

أسئلة الدراسة:

- ما التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي بأبعاده: (الإدارية والتنظيمية، المالية والمادية، البشرية، والتقنية) في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر من وجهة نظر مديري المدارس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر من وجهة نظر مديري المدارس، تُعْزَى إلى متغيرات: (الجنس، المرحلة التعليمية، سنوات الخدمة)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام في محافظة الخبر من وجهة نظر مديري المدارس.
- الكشف عن الفروق -إن وجدت- في استجابات مديري مدارس التعليم العام في محافظة الخبر حول التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس تُعْزَى إلى متغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية، سنوات الخدمة).

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية العلمية (النظرية):

من المتوقع أن تُساهم الدراسة في:

- إثراء المكتبة العلمية العربية من خلال تقديم نتائج تسهم في تعزيز المعرفة وتطوير محتوى علمي متخصص في مجال تحديات الاعتماد المدرسي، ليكون مرجعًا رئيسيًا للباحثين والمهتمين، وداعمًا لمراكز البحث العلمي.
- إبراز التحديات الفعلية التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر، من خلال تسليط الضوء على العقبات المؤثرة في استيفاء المعايير داخل مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر، وفهم أسباب الاختلاف بين الفئات المستهدفة، بما يسهم في تعزيز جاهزية المدارس وتحقيق معايير الجودة، وتوجيه الجهود البحثية المستقبلية لمعالجتها.
- إبراز المفاهيم ذات الصلة، مثل مفهوم الاعتماد المدرسي، التحديات التي تواجه مديري المدارس، وما يترتب على ذلك من استفادة نظرية للباحثين في المستقبل وكذلك للمهتمين بمجال تطوير التعليم، من خلال توفير إطار مفاهيمي واضح لفهم وتحليل المشكلات الإدارية والتربوية المرتبطة بالاعتماد المدرسي.

الأهمية العملية (التطبيقية):

من المتوقع ان تساعد نتائج هذه الدراسة في:

- تمكين الجهات المختصة في الوزارة ومديري مدارس التعليم بمحافظة الخبر على اتخاذ القرارات المبنية على بيانات دقيقة حول التحديات ومواطن القصور في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي؛ سواء كانت النتائج قوية أو متدنية، مما يتيح تحديد النقاط التي تحتاج إلى تعزيز أو تطوير، وتوجيه البرامج التدريبية وتصميم استراتيجيات الدعم بما يتناسب مع احتياجات المدارس.
- تحفيز الباحثين على إجراء دراسات مستقبلية حول موضوع الاعتماد المدرسي من زوايا مختلفة، كإجراء مقارنات بين المناطق التعليمية المختلفة داخل المملكة العربية السعودية.
- تقديم أداة بحثية محكمة وموثوقة في البيئة السعودية، يمكن للباحثين والمهتمين استخدامها أو تطبيقها في محافظات أخرى، بما يسهم في تعميم الفائدة وتطوير المعرفة العلمية والتطبيقية في مجال الاعتماد المدرسي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على معرفة التحديات التي تواجه تطبيق الاعتماد المدرسي والمتمثلة في: (تحديات إدارية وتنظيمية، تحديات مالية ومادية، تحديات بشرية، وتحديات تقنية) .
- الحد المكاني: طبقت الدراسة في مدارس التعليم العام للبنين والبنات في المراحل الثلاث: (الابتدائية، المتوسطة، والثانوية) في محافظة الخبر في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.
- الحد البشري: طبقت الدراسة على جميع مديري مدارس التعليم العام للبنين والبنات في المراحل الثلاث: (الابتدائية، المتوسطة، والثانوية) في المدارس الأهلية والحكومية بمحافظة الخبر، والبالغ عددهم (245) مديرًا ومديرةً، وفقًا للإحصائية الواردة من مكتب تعليم الخبر بالمنطقة الشرقية (مكتب تعليم الخبر بالمنطقة الشرقية، 1447)
- الحد الزماني :تَمثَل الحد الزماني في المدى الزمني الذي طبقت فيه هذه الدراسة، وذلك منذ بداية نشر أداة الدراسة (الاستبانة) على مديري مدارس التعليم العام للبنين والبنات في محافظة الخبر بتاريخ 7 / 1 / 1447هـ، الموافق 2 / 7 / 2025 م، وحتى انتهاء استكمال استجاباتهم بتاريخ 29 / 2 / 1447هـ، والموافق 23 / 8 / 2025 م، وذلك من خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1447هـ-2025م.

مصطلحات الدراسة:

- **الاعتماد المدرسي(School Accreditation):**

عرفتها هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) بأنها: " اعتراف رسمي تمنحه الهيئة أو جهة مرخصة منها، بأن المدرسة استوفت شروط ومعايير

الاعتماد المدرسي لفترة زمنية محددة" (ص.7).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: هو اعتراف رسمي يُمنح من قِبل هيئة تقويم التعليم والتدريب أو الجهة المُخولة، يُشير إلى استيفاء المدرسة للمعايير والاشتراطات التي تضمن جودة الأداء التعليمي والإداري، ويُمنح لفترة زمنية مُحددة وفق اللوائح المُعتمدة وتشمل هذه المعايير مجالات متعددة مثل: الإدارة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، والبيئة المدرسية، ويتم تقييمها من خلال تحليل بيانات استبانة موجهة لمديري المدارس، بهدف الحصول على رؤية موضوعية وشاملة لجودة المدارس المُعتمدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

يُعد الاعتماد المدرسي أحد المفاهيم الرئيسة التي برزت في سياق سعي الأنظمة التعليمية إلى تحقيق الجودة الشاملة وتجويد الأداء المؤسسي، إذ يمثل مدخلًا حديثًا لإدارة التعليم يعتمد على معايير واضحة وأدلة موضوعية تسهم في تحسين المخرجات التعليمية وضمان استدامة التطوير، وتأتي أهمية هذا المفهوم من كونه يُعد أداة فاعلة لتقويم المدارس بصورة شاملة ومنهجية، بما يعزز من كفاءتها المؤسسية وقدرتها على تلبية متطلبات التطوير والجودة.

مع زايد الاهتمام العالمي بضمان الجودة في التعليم، برز الاعتماد المدرسي كإحدى الآليات الفاعلة لتحقيق التميز وتعزيز التنافسية بين المؤسسات التعليمية، فلا يقتصر على كونه وسيلة لضمان الجودة، بل يمثل عملية تقييم مؤسسي شاملة تهدف إلى تحسين الأداء التعليمي والارتقاء بالمخرجات وفق معايير محددة (العبري وآخرون، 2019).

ومن خلال عمليات المراجعة المستمرة، يسهم الاعتماد المدرسي في تحقيق التطوير المستدام وضمان توافق المؤسسات التعليمية مع متطلبات الجودة، مما يجعله ركيزة أساسية في منظومة الإصلاح التعليمي، وانطلاقًا من هذه الأهمية، تستعرض الباحثة في هذا الإطار مفهوم الاعتماد المدرسي، نشأته وتطوره، فلسفته، مبادئه، أهميته، وأهدافه، أنواعه ومراحله، كما تناقش مبررات الاهتمام بتطبيقه في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، معاييره، والتحديات التي تواجهه.

مفهوم الاعتماد المدرسي:

تباينت تصورات الباحثين حول مفهوم الاعتماد المدرسي، وتتلخص أبرز تعريفاته في ثلاثة محاور أساسية، تتمثل في البعد اللغوي والإجرائي والمؤسسي، فمن الناحية اللغوية يُعرَّف الاعتماد بأنه الثقة بالشيء والموافقة عليه، أما في الاصطلاح فيشير مصطلح الاعتماد المدرسي في اللغة الإنجليزية (Accreditation) إلى عملية الإقرار أو القبول الرسمي للمؤسسات التعليمية لتمكينها من ممارسة أنشطتها الأكاديمية، وذلك استنادًا إلى استيفائها لمعايير محددة، وبمعنى آخر يمثل الاعتماد المدرسي عملية تقييم منهجية تُحدد من خلالها مدى كفاءة المؤسسة التعليمية وأهليتها لمواصلة تقديم خدماتها وفقًا لمتطلبات الجودة المعتمدة (عبد العاطي، 2009).

وقد عرّفه أبو رحمه (2020) بأنه "مجموعة من المعايير التقويمية لضمان تطبيق الجودة تسعى المؤسسات من خلالها إلى الحصول على شهادة أو إجازة هدف هذه الشهادة هو التحسين المستمر في أداء المؤسسة" (ص. 50). ويركز هذا المفهوم على البعد الإجرائي للاعتماد، حيث يُنظر إليه كأداة تقييمية تسهم في التطوير المستدام للمؤسسات التعليمية، مما يبرز دوره في تحقيق معايير الجودة بصورة مستمرة.

وعرّفته هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) بأنه "اعتراف رسمي، تمنحه الهيئة أو جهة مرخصة منها، بأن المدرسة استوفت شروط ومعايير الاعتماد المدرسي لفترة زمنية محددة" (ص.7) . هذا المفهوم يعكس البعد التنظيمي للاعتماد المدرسي، حيث يُنظر إليه كإجراء رسمي يضمن التزام المدارس بمعايير معتمدة، مما يعزز موثوقية العملية التعليمية ويؤكد دور الجهات المختصة في ضبط الجودة.

ويتضح من خلال استعراض هذه التعريفات أن مفهوم الاعتماد المدرسي يجمع بين كونه إجراءً رسميًا وتقويمًا منهجيًا يهدف إلى ضمان الجودة والتحسين المستمر، كما يُبرز دور الجهات المختصة في منح الثقة للمؤسسات التعليمية وضمان التزامها بمعايير الأداء المتميّز.

وبناءً لما سبق، تستخلص الباحثة مفهوم الاعتماد المدرسي: بأنه عملية تقويم رسمي تقوم بها جهة مختصة للتحقق من استيفاء المدرسة لمعايير محددة من الجودة، بما يعزز موثوقيتها ويضمن التحسين المستمر لأدائها، ويستند إلى تقييم شامل لمجالات الأداء التعليمي والإداري وفق معايير ومؤشرات دقيقة، بهدف تحقيق تكامل العمليات المؤسسية وترسيخ ثقافة الالتزام بالجودة والتميز.

نشأة الاعتماد المدرسي وتطوره:

مرّ الاعتماد المدرسي (School Accreditation) بمراحل تطور متتابعة، بدءًا من أواخر السبعينيات ضمن مشروع التحسين المدرسي الدولي، متأثرًا بأفكار كيرت ليفين، ثم تطور في التسعينيات، بإدخال مفهوم "القيمة المضافة" لقياس الأداء المدرسي، الذي يمهد لظهور الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة وأوروبا (النبوي، 2006)، رغم حداثة ظهوره، تعود فكرة تقويم المدارس إلى عام 1871 عندما قام أساتذة جامعة ميشيغان بزيارة المدارس الثانوية للتحقق من جودة التعليم، حيث شهد الاعتماد المدرسي (School Accreditation) تطورًا في فلسفته وإجراءاته، وأصبح يركز على التحسين المستدام وليس فقط تشخيص القصور، مع توسع نطاقه ليشمل مدارس التعليم العام واستخدام أدوات مثل الدراسة الذاتية وقياس الجوانب النوعية لضمان الجودة المستمرة، مما يعزز فعاليته كأداة تطوير مستمرة (أبو رحمة، 2020).

فلسفة الاعتماد المدرسي:

مع تزايد الاهتمام بضمان جودة التعليم وتحقيق التطوير المستدام في المدارس، أصبح من الضروري فهم المبادئ والأسس التي يقوم عليها الاعتماد المدرسي، كونه أداة فعّالة لتحسين الأداء التعليمي والإداري، ويُسهم إدراك فلسفة الاعتماد المدرسي في توجيه المدارس نحو تعزيز نقاط القوة ومعالجة أوجه القصور، بما يحقق التوازن بين الالتزام بالمعايير التعليمية وتلبية احتياجات الطلاب والمجتمع.

تُعَدّ فلسفة الاعتماد المدرسي الإطارَ النظري والعلمي الذي تستند إليه عملية تقييم المدارس وتحسين أدائها، إذ تُوضّح المبادئ والأسس التي تُوجّه تطبيق الاعتماد المدرسي وتُسهم في تطوير جودة العملية التعليمية، مع التركيز على تعزيز مواطن القوة ومعالجة أوجه القصور لضمان تحقيق الأهداف التعليمية، وتشدد الفلسفة على قبول التغيير، والتعاون بين جميع العاملين، وتبني رؤية مشتركة، إلى جانب أهمية وجود قاعدة بيانات دقيقة لدعم اتخاذ القرارات وتحقيق التحسين المستمر، مع إبقاء الطالب محور العملية التعليمية (العبري وآخرون، 2019؛ أبو رحمة، 2020).

كما تؤكد الفلسفة على المحاسبية الذاتية والمسؤولية الجماعية بين المعلمين والإداريين والطلاب، لتعزيز الشفافية والمساءلة وتحسين مخرجات التعليم. وتستخلص الباحثة أن فلسفة الاعتماد المدرسي تمثل امتدادًا لفلسفة الجودة، فهي لا تقتصر على الحصول على شهادة، بل تهدف إلى تطوير بيئة تعليمية قادرة على تلبية احتياجات المجتمع، وتحقيق التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية وضمان رضى المستفيدين.

مبادئ الاعتماد المدرسي:

تباينت رؤى الباحثين حول المبادئ الحاكمة لاعتماد مدارس التعليم العام، حيث اختلفت الاتجاهات بين من تبنّى منظورًا واسعًا يشمل مختلف الأبعاد المرتبطة بجودة التعليم، وبين من حددها في إطار مبادئ شاملة ودقيقة تعكس أبعادها الرئيسية وتوجّه مساراتها، وعلى الرغم من هذا التنوع، فإن جميع هذه المبادئ تعود إلى الأسس الجوهرية التي صاغها أحمد (2011) في سبعة مبادئ رئيسة وهي: الموضوعية والعدالة، الوضوح والشفافية، الدقة والسرعة، الشمول، الاستمرارية، التطوير، وتعزيز العلاقة مع المجتمع المحلي.

وتعكس المبادئ التنظيمية المعتمدة في المملكة العربية السعودية دور المدرسة في مسؤولية الجودة، والتجاوب مع التنوع التعليمي، والالتزام بالتطوير المستمر، والتركيز على جودة مخرجات التعليم، وأهمية الأدلة الموضوعية، والتطبيق المتسق للمعايير، وإشراك المستفيدين وأصحاب المصلحة، والشفافية، والنزاهة، واستقلالية القرارات (منصة استطلاع، 2025).

تُظهر هذه المبادئ تكامل العملية التقييمية، إذ تضمن التوازن بين الموضوعية والمرونة في التعامل مع التنوع بين المدارس، وتعزز التحسين المستمر للجودة بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030 ومتطلبات التنمية المستدامة.

أهمية الاعتماد المدرسي:

يُعدّ الاعتماد المدرسي أداة رئيسية لتطوير المؤسسات التعليمية، إذ يعزز جودة التعليم ويرفع مستوى أداء المدارس على مختلف المستويات، ويرى أبو رحمة (2020) أن الاعتماد يمكّن الطلاب من اختيار المؤسسات التعليمية وفقًا لجودة أدائها، مما يضمن تعليمًا كفؤًا وملائمًا لاحتياجاتهم، كما يسهم في تحسين مهارات الكوادر التعليمية مهنيًا، وينعكس ذلك إيجابيًا على أدائهم ويرفع من كفاءة العملية التعليمية، كذلك يسهم الاعتماد في توفير بيئة عمل محفزة للعاملين ويعزز رضاهم الوظيفي من خلال وضوح توزيع المهام والمسؤوليات، ويرى إلمو ILMU (2016) أن الاعتماد يساعد المؤسسات التعليمية على التقييم الذاتي ودعم خطط التطوير وتحسين الأنشطة التعليمية وتطبيق معايير أداء أعلى بما يعزز تنافسية المدارس ويضمن استدامة التطوير داخل المنظومة التعليمية، بينما تشير وزارة التربية والتعليم والثقافة Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2016) أن أهمية الاعتماد تكمن في ضمان جودة التعليم وتحقيق العدالة بين المدارس من خلال معايير موحدة، كما تسهم عملية الاعتماد في رفع الثقة المُجتمعية وتحفيز التطوير المؤسسي والمهني.

وبناءً لما سبق، لا يقتصر دور الاعتماد المدرسي على كونه وسيلة للرقابة والتقييم، بل يُمثل أداة للتحسين المستمر، تدعم استقلالية المؤسسات التعليمية وتعزز كفاءتها، مما يجعله ركيزة أساسية في تحقيق التميز والجودة في التعليم.

أهداف الاعتماد المدرسي:

إن تحديد أهداف الاعتماد المدرسي يشكل خطوة أساسية لضمان وضوح التوجهات العامة لعمليات التقويم والجودة داخل المؤسسات التعليمية، إذ تسهم هذه الأهداف في رسم الإطار الذي تستند إليه المدارس لتحقيق التحسين المستمر وتوجيه الجهود نحو المخرجات التعليمية المطلوبة وفق معايير محددة، كما تساعد في ربط الخطط التطويرية بالنتائج المتوقعة من الاعتماد، وتوضيح الأسس التي تُبنى عليها السياسات والإجراءات التعليمية لضمان الشمولية والفاعلية في تطبيق معايير الجودة.

وتُعد أهداف الاعتماد المدرسي الركيزة الأساسية التي توجّه جهود المدارس نحو تحسين ممارساتها وتحقيق الجودة والتميز في الأداء التعليمي، حيث تشمل وضع معايير لتقويم المدارس واعتمادها، وتطوير آليات المراجعة الدورية، وضمان التقييم المستمر لمستوى الأداء، إضافة إلى تعزيز التنافس الإيجابي بين المدارس وتقديم الدعم والمشورة خلال عملية التقويم وإلزام المدارس بإجراء تقييم ذاتي دوري (المدهون وأبو سمعان، 2017)، ويهدف الاعتماد أيضًا إلى تقييم مدى أهلية المدرسة في عمليات التعلم والتدريس، وضبط ممارسات التعليم والتعلم بما يعزز الالتزام بالمعايير المعتمدة ويحسّن مخرجات العملية التعليمية (Azhari et al., 2021) .

وفي المملكة العربية السعودية، حددت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2023) أهدافًا استراتيجية للاعتماد المدرسي تشمل الارتقاء بجودة المخرجات التعليمية بما يتماشى مع رؤية المملكة 2030، وتحسين كفاءة قطاع التعليم العام والأهلي، ودعم أولياء الأمور في اتخاذ قرارات مستنيرة، وتوفير تصنيف

موثوق للمدارس وفق معايير وطنية ودولية، وتعزيز التقييم الذاتي داخل المدارس. وتجمع هذه الأهداف بين تعزيز الجودة وضمان استدامة التطوير، ودعم المساءلة المجتمعية وتحقيق أداء شامل ومتوافق مع المعايير المعتمدة.

أنواع الاعتماد المدرسي:

تُعتبر معرفة أنواع الاعتماد المدرسي خطوة أساسية لفهم آليات ضمان الجودة داخل المؤسسات التعليمية، إذ يساعد التصنيف الواضح للاعتماد على تمييز نطاقات التقييم وتحديد المسؤوليات والمخرجات المتوقعة لكل نوع، مما يسهم في توجيه الجهود التطويرية بشكل أكثر دقة وفاعلية.

يُعد الاعتماد المدرسي أداة أساسية لضمان جودة التعليم وتحسين أداء المؤسسات التعليمية، ويختلف وفقًا لنطاق التقييم والمعايير المعتمدة، وقد اتفق كل من الشيخ وآخرون (2019)؛ وعلي (2019)؛ والدوسري (2022)؛ وهيئة تقويم التعليم والتدريب (2023)؛ على تصنيف الاعتماد إلى ثلاثة أنواع رئيسية، على النحو التالي:

- يشمل الاعتماد المؤسسي أو الأكاديمي (Institutional Accreditation): تقييم المؤسسة ككل، من حيث كفاءة المرافق والعاملين وجودة المناهج ومستويات إنجاز الطلاب، ويهدف إلى منح اعتراف رسمي باستيفاء المؤسسة لمعايير الجودة.
- الاعتماد البرامجي أو التخصصي (Program Accreditation): يُركز على تقييم برامج أكاديمية محددة لضمان جودتها ومطابقتها للمعايير الأكاديمية المعتمدة.
- الاعتماد المهني المتخصص (Specialized Accreditation): يُمنح للتأكد من كفاءة الممارسين وفق معايير وضوابط احترافية محلية وإقليمية ودولية.

يُمثل هذا التصنيف إطارًا شاملًا يضمن جودة المؤسسات التعليمية وبرامجها الأكاديمية والمهنية، ويسهم في تعزيز كفاءة العملية التعليمية وتحقيق مخرجات عالية الجودة تلبي احتياجات المجتمع وسوق العمل.

يُظهر هذا التصنيف شمولية عملية الاعتماد المدرسي، إذ يغطي جميع مستويات المؤسسات التعليمية والبرامج الأكاديمية والمهنية، ويعزز من كفاءة العملية التعليمية، كما يساهم في تحسين مخرجات التعليم بما يتوافق مع احتياجات المجتمع وسوق العمل، ويوفر إطارًا واضحًا لتطوير السياسات والإجراءات التعليمية بما يضمن تطبيق معايير الجودة بفعالية واستدامة.

مراحل الاعتماد المدرسي:

إن مراحل الاعتماد المدرسي تمثل سلسلة متكاملة من الإجراءات التي تهدف إلى ضمان جودة الأداء وتحقيق متطلبات الاعتماد بكفاءة وفاعلية، مع تعزيز ثقافة التقييم والتحسين المستمر داخل المؤسسات التعليمية، وتمر عملية الاعتماد عالميًا بعدة مراحل متسلسلة تختلف تفاصيلها من دولة إلى أخرى وفقًا للمعايير والإجراءات المعتمدة، لكن الهدف المشترك يتمثل في ضمان جودة الأداء وتحقيق متطلبات الاعتماد بكفاءة وفعالية.

في المملكة المتحدة، تبدأ العملية بتقييم ذاتي شامل للمدرسة يغطي الجوانب التربوية والإدارية، يلي ذلك تقديم طلب الاعتماد الرسمي، ثم زيارة ميدانية من لجنة مختصة لملاحظة الحصص الدراسية وإجراء مقابلات مع العاملين والطلاب ومراجعة السجلات الأكاديمية والإدارية، لتصدر بعد ذلك توصيات تقريرية تمنح المدرسة شهادة الاعتماد عند استيفاء المعايير، مع منح المدارس غير المستوفية فترة لإجراء التحسينات (OFSTED, 2023) .

أما في الولايات المتحدة، فتتبع المدارس إجراءات اعتماد دقيقة من جهات رسمية مثل منظمة Cognia، تبدأ بتقديم طلب رسمي مع الوثائق المطلوبة، يليها تقييم داخلي، ثم زيارة ميدانية من فريق مختص، وصدر تقرير يوضح نقاط القوة والضعف مع التوصيات للتحسين قبل منح الاعتماد ومتابعة التحسين المستمر بعده (Cognia, 2025) .

وعلى المستوى الإقليمي، أشارت المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم إلى مراحل أساسية تشمل تقديم طلب الاعتماد، والتحقق من استيفاء الشروط، والتعريف بالإجراءات، والتقييم الذاتي، ومراجعة التقرير، وزيارة التقييم، وإعداد تقرير الزيارة، واتخاذ قرار الاعتماد، تليها المراجعة المستمرة لمتابعة التحسين (المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، 2025).

وفي المملكة العربية السعودية، تمر عملية الاعتماد بخمس مراحل رئيسة تشمل: التهيئة والترشيح عبر تسجيل المدرسة واستكمال المتطلبات الأولية، والتقييم الذاتي عبر فريق داخلي، والتقييم الخارجي من فريق مراجعين ميدانيًا، واتخاذ القرار من مجلس الاعتماد، وأخيرًا المتابعة والتجديد لضمان استمرار الالتزام بمعايير الجودة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2025)، بعد ذلك تصنف المدارس المعتمدة إلى أربع فئات حسب مستوى الأداء: التهيئة، الانطلاق، التقدم، والتميز، لتعكس مستويات الجودة والتحسين المستمر (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023).

ويتضح أن مراحل الاعتماد رغم اختلاف تسمياتها وإجراءاتها بين الدول والهيئات، تتقاطع جميعها في هدف محوري يتمثل في تحسين جودة التعليم وتعزيز كفاءة الأداء المؤسسي، وتمثل إطارًا تطويريًا متكاملًا يرسخ ثقافة التقييم والتحسين المستمر، بما يتماشى مع رؤية المملكة 2030 في تعزيز التميز المؤسسي والارتقاء بمستوى التعليم.

مبررات الاهتمام بتطبيق الاعتماد المدرسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية:

أصبح التركيز على جودة التعليم وتحسين الأداء المؤسسي من الأولويات الاستراتيجية في مختلف الدول، نظرًا لما له من أثر مباشر على مخرجات التعلم وكفاءة الموارد التعليمية. ومن هذا المنطلق، ارتبطت أهمية الاعتماد المدرسي بتحقيق معايير الجودة وضمان الالتزام بالإجراءات التعليمية الموثوقة، بما يعزز القدرة التنافسية للمدارس ويضمن تحسين مخرجاتها التعليمية بما يتوافق مع متطلبات المجتمع وسوق العمل.

يُعتبر الاعتماد المدرسي توجهًا عالميًا لضمان جودة التعليم وتحقيق مخرجات تلبي احتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية المستدامة، حيث يسهم في تحسين الأداء المدرسي وتعزيز القدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية محليًا ودوليًا، بالإضافة إلى تحفيز الابتكار والإبداع داخل المدارس. ويُعد الاعتماد

أداة لرفع كفاءة العملية التعليمية وتحسين جودة المخرجات، بما يضمن جاهزيتها للحياة العملية، كما يعزز مكانة المدرسة ويحفز المعلمين على الإبداع والالتزام بمعايير الجودة المطلوبة (المدني والعمري، 2013).

ويؤكد النوح وآخرون (2012) أن الاعتماد المدرسي يُسهم في تحسين الأداء المؤسسي، وقياس مدى التزام المدرسة بمعايير الجودة، وتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير، وتطوير الموارد البشرية والمالية، كما يدعم التخطيط الاستراتيجي واتخاذ القرارات المستندة إلى الأدلة، ويعزز الثقة المجتمعية من خلال الشفافية والمساءلة، ويضيف الهاجري (2013) أن الاعتماد يساعد في ضمان جودة البرامج التربوية، وتزويد سوق العمل بخريجين مؤهلين، وزيادة ثقة أصحاب الأعمال في الخريجين، وتعزيز معرفة المجتمع المحلي بأهداف إدارات التعليم، كما يشير الشربيني (2013) إلى أن الاعتماد يحسن جودة العملية التعليمية، ويزيد كفاءة المعلمين والطلاب، ويساعد على معالجة المشكلات التعليمية مثل ضعف التنظيم وتدني الأداء، كما يوفر الدعم والموارد اللازمة للمدارس، بما يسهم في تحسين البيئة التعليمية.

وتخلص الباحثة إلى أن الاعتماد المدرسي أصبح ضرورة استراتيجية للتكيف مع التحولات العالمية والمحلية، ووسيلة أساسية لتعزيز كفاءة النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية.

معايير الاعتماد المدرسي:

في ظل سعي المؤسسات التعليمية لتحسين جودة التعليم، برزت نماذج الاعتماد المدرسي كأدوات رئيسة لتقييم الأداء وضمان الالتزام بمعايير التميز الأكاديمي، وتتنوع هذه النماذج لتشمل معايير متنوعة تعكس جوانب مختلفة من التقييم والتحسين المستمر في بيئات التعلم .

في هذا السياق، تستعرض الباحثة المعايير المعتمدة في مجال الاعتماد المدرسي، وهي: المعايير العالمية المتمثلة في معايير منظمة سيتا (CITA)، ومعايير منظمة أدفانسايد (Cognia)، بالإضافة إلى معايير الاعتماد في جمهورية مصر، وأخيرًا المعايير المحلية في المملكة العربية السعودية، حيث سيتم تسليط الضوء على مجالات تطبيق هذه المعايير ودورها في تعزيز جودة التعليم.

- **نموذج سيتا (CITA)**

نموذج CITA يُعدّ من أبرز نماذج الاعتماد المدرسي عالميًا، ويطبق في أكثر من 100 دولة لتقييم جودة التعليم، ويستهدف أكثر من مليون معلم و15 مليون طالب، عبر مقياس خماسي يبدأ من "غير قابل للتطبيق" وصولًا إلى "نموذجي"، مما يمكّن المدارس من تحديد مستوى التزامها بمعايير الجودة والعمل على تحسينه (العزيزي والمشرقي، 2019)، ويعتمد النموذج على مجموعة شاملة من المعايير الأساسية التي تغطي الجوانب الأكاديمية، الإدارية، المالية، والمرافق، وتشمل مؤشرات دقيقة للقيادة، الموارد البشرية، المنهج الدراسي، التقييم والتحسين المستمر، وخدمات الدعم والأنشطة الطلابية، مع ضمان بيئة مدرسية آمنة وصحية (أبو رحمة، 2018).

يمثل نموذج CITA إطارًا متكاملًا يهدف إلى تحقيق بيئة تعليمية مستدامة ومحفزة، ويعزز ثقافة التحسين المستمر داخل المدارس، مع التركيز على الالتزام بالمتطلبات القانونية والتشغيلية، إلا أن تطبيقه يتطلب توافر الموارد والدعم المؤسسي، خاصة للمدارس ذات الإمكانيات المحدودة، لضمان تحقيق الاستفادة القصوى من هذا النموذج الفعّال في رفع جودة التعليم.

- **معايير منظمة ادفانسايد (Cognia)**

منظمة كوجنيا (Cognia) هي جهة غير ربحية تمنح الاعتماد للمؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة وعلى المستوى الدولي، وتركز على تحسين التعليم عبر تطوير المدارس، التقييم، وتعزيز بيئات التعلم الفعّالة (Cognia, 2022)، يقوم نموذجها على ثلاثة مجالات رئيسية: كفاءة القيادة، كفاءة التعلم، وكفاءة الموارد، وكل مجال يتضمن مجموعة من المعايير والمؤشرات التي تهدف إلى ضمان جودة التعليم، تحسين الأداء المؤسسي، وتعزيز تجربة المتعلمين (إبراهيم، 2021)، ويتميز نموذج كوجنيا بالمرونة والتحديث الدوري كل خمس سنوات، مما يضمن مواكبته للتطورات التعليمية محليًا ودوليًا، ويعزز قدرة المؤسسات التعليمية على تحسين بيئة التعلم، احترام الهويات الثقافية، وتشجيع التنوع بين المتعلمين، بما يسهم في رفع جودة التعليم وتطوير الممارسات التعليمية(Cognia, 2022) .

وترى الباحثة أن نموذج كوجنيا يدعم المؤسسات التعليمية التي تتمتع برؤية ورسالة واضحة، ويعزز قدرتها على تقديم تعليم متكامل يلبي احتياجات المتعلمين على المستويين الأكاديمي والشخصي.

- **الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في جمهورية مصر العربية**

تأسست الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر بموجب القانون رقم (82) لسنة 2006، وتتمتع بالاستقلالية وترتبط برئيس مجلس الوزراء، ويقع مقرها الرئيسي في القاهرة مع إمكانية إنشاء فروع بالمحافظات، تهدف الهيئة إلى نشر ثقافة الجودة في التعليم، ووضع وتطوير المعايير القومية المتوافقة مع المعايير العالمية، بما يسهم في تحسين أداء المؤسسات التعليمية ومخرجاتها وزيادة قدرتها التنافسية محليًا ودوليًا، وتستند الهيئة إلى قيم الشفافية والموضوعية والعدالة، وتقدم التوجيه والدعم للمؤسسات التعليمية لتحقيق متطلبات الجودة والحصول على الاعتماد، دون أن تكون جهة رقابية، بل جهة اعتماد تهدف إلى تعزيز جودة التعليم ومخرجاته (الشهري، 2021)، وتشمل معايير الهيئة مجالات متعددة: المعلم، المشاركة المجتمعية، المنهج ونواتج التعلم، المدرسة الفعّالة، والإدارة المتميزة، مع وجود مؤشرات دقيقة لكل معيار لقياس الأداء وتحسينه (البيلاوي وآخرون، 2008).

مع ذلك، تواجه هذه المعايير تحديات مثل كثرة المؤشرات التي قد تشكل عبئًا إداريًا على المدارس، والحاجة لمراعاة خصوصية كل بيئة تعليمية لضمان فعالية تطبيق المعايير وتحقيق الجودة الحقيقية.

معايير الاعتماد المدرسي في المملكة العربية السعودية:

تسعى الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لضمان جودة التعليم في المملكة العربية السعودية، وفق الموافقة السامية رقم 7/ب/6024، من خلال وضع معايير شاملة تشمل الرسالة والأهداف، الحوكمة والإدارة، التعلم والتدريس، خدمات الدعم، مصادر التعلم، المرافق والمعدات، الإدارة المالية، التوظيف، البحث، والعلاقات المجتمعية. وأعيد تنظيمها في 2016 لتصبح تحت المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي، مع اعتمادها رسميًا عام 2018 كجهة مختصة بمنح الاعتماد المدرسي (المطوع، 2017)، حيث حددت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2023) أربعة معايير رئيسية للاعتماد المدرسي: الإدارة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، والبيئة المدرسية، ويشمل كل معيار مؤشرات تفصيلية لقياس جودة الأداء، كما يلي:

- الإدارة المدرسية (القيادة): تحسين الكفاءة الإدارية، دعم التطوير المهني، وتعزيز الشراكة مع الأسرة والمجتمع.
- التعليم والتعلم: توفير بيئة تعليمية محورها المتعلم، باستخدام استراتيجيات تدريس حديثة تلبي احتياجات جميع الطلاب.
- نواتج التعلم: قياس المعارف والمهارات والقيم المكتسبة لدى الطلاب.
- البيئة المدرسية: ضمان بيئة تعليمية آمنة، مع مرافق مناسبة ومعايير أمن وسلامة عالية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023).

تعكس هذه المعايير شمولية وتكاملية، وتعزز جودة التعليم وتطوير البيئة التعليمية بما يتوافق مع المعايير الدولية، مع التأكيد على الالتزام المستمر بالتطبيق والتحسين المستمر.

جدول (1): مقرنة بين المعايير الدولية، الإقليمية، والمحلية

المعايير	المعايير الدولية	المعايير الإقليمية (جمهورية مصر)	المعايير المحلية (المملكة العربية السعودية)
(1) الإدارة (القيادة) المدرسية	تركيز القيادة على تحقيق التوازن بين الإشراف التربوي والإداري، وتحقيق الابتكار والإدارة الفعّالة.	القيادة المدرسية تركز على تطوير السياسات التربوية ودعم تحسين الممارسات التعليمية.	القيادة المدرسية تركز على تحسين الأداء الإداري والمهني للمؤسسة التعليمية، وتحقيق التفاعل الفعّال بين جميع الأطراف.
(2) التعليم والتعلم	التوجه نحو التعلم الفعّال القائم على الطالب، مع تعزيز التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات.	توفير بيئة تعلم تدعم الابتكار، مع الاهتمام بتطوير المهارات الأساسية والتفكير النقدي.	الالتزام بتحقيق معايير المناهج المحلية التي تراعي التطور التكنولوجي ومتطلبات السوق، ودمج التعلم النشط.
(3) نواتج التعلم	فحص نواتج التعلم في السياق الدولي، مع التركيز على تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليل.	مخرجات التعليم تركز على تزويد الطلاب بالمهارات التي تؤهلهم للوظائف المستقبلية وتدعم الابتكار.	قياس مدى قدرة الطلاب على تحقيق الأهداف التعليمية وفقًا للمعايير الوطنية، وضمان توجيه مخرجات التعلم لسوق العمل.
(4) البيئة المدرسية	الاهتمام بتوفير بيئة تعليمية شاملة تدعم النمو الشخصي والاجتماعي، مع تفعيل التقنيات الحديثة.	البيئات المدرسية في بعض الدول الإقليمية تسعى لتوفير بيئة مريحة وآمنة مع دعم الأنشطة التعليمية.	ضمان بيئة مدرسية آمنة وصحية، وتوفير مرافق تعليمية حديثة تواكب التطور التكنولوجي.

المصدر: من إعداد الباحثة.

وعلى الرغم من التنوع الواضح بين المعايير المحلية في المملكة العربية السعودية والمعايير الدولية والإقليمية، فإنها تتقاطع في عدد من النقاط الجوهرية التي تعكس التوجهات العالمية المشتركة نحو تعزيز جودة التعليم، حيث تمثل المعايير الأربعة التي اعتمدتها الباحثة إطارًا محورياً لمقارنة هذه المعايير، حيث تظهر أوجه التشابه في الجوانب الرئيسية مثل: الإدارة المدرسية التي تركز على القيادة الفعّالة، والتحسين المستمر في عمليات التعليم والتعلم، والاهتمام بتنمية نواتج التعلم التي تهدف إلى تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة، كما تشترك هذه المعايير في التأكيد على أهمية توفير بيئة مدرسية تدعم استدامة العملية التعليمية وتضمن جودة التفاعل بين جميع الأطراف المعنية في المنظومة التعليمية.

تحديات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي:

تُعد قضية الاعتماد المدرسي من القضايا التربوية الملحة في المملكة والعالم، باعتباره أداة لضمان الجودة وتحقيق التطوير التعليمي وفق معايير عالمية. وعلى الرغم من أهميته، يواجه تطبيقه عدة تحديات قد تقلل من فاعليته، مما يستدعي دراستها وتحليلها للوصول إلى حلول عملية. وتشمل التحديات أبعادًا دولية مثل التطورات التكنولوجية والمنافسة العالمية، وأبعادًا محلية كزيادة أعداد الطلاب والحاجة إلى تقديم التعليم بكفاءة مع ترشيد الموارد، اعتمدت الباحثة في دراستها تصنيف التحديات وفق أربعة أبعاد رئيسة، وهي:

- **التحديات الإدارية والتنظيمية**

تُعَرّف الباحثة التحديات الإدارية والتنظيمية بأنها العقبات الناتجة عن الهياكل والإجراءات، وتشمل المركزية الإدارية، غياب الشفافية، تعدد اللوائح، وندرة الكوادر المؤهلة، مما ينعكس على كفاءة الأداء المدرسي ومعايير الجودة والاعتماد.

ومن أبرزها ضعف مشاركة أولياء الأمور والمجتمع والعاملين في صياغة رؤية ورسالة المدرسة، وقلة إشراك المعلمين والمتعلمين في القرارات، وهو ما يؤثر على رضاهم وانتمائهم (سالم، 2021). كما تتجلى صعوبات في تقييم المشكلات المحلية المتباينة، وتزايد المدارس وتنوع أهدافها، إضافة إلى مشكلة المركزية وضعف الشفافية والبيانات الدقيقة (الشناوي وعيد، 2010؛ Samsuri, 2019).

وتبرز أيضًا تحديات مرتبطة بضعف وضوح المعايير، التغيير المستمر في القيادات، طول فترات تنفيذ الاعتماد، غياب الموضوعية، مقاومة التغيير، التركيز على التقييم النهائي، الضغوط الداخلية والخارجية، التنافس غير العادل بين المدارس الخاصة، تداخل المهام وضعف التنسيق، محدودية مشاركة المعلمين، وقصور البرامج التدريبية والبيئة التعليمية (العجرمي وأبو كريم، 2018)، كما أشارت سودهي (2016) Sodhi إلى تضخم الهياكل، استعجال النتائج، عدم مرونة القوانين، غياب الاستراتيجية المستقبلية، الأعباء التنظيمية، نقص الموارد، وضعف الشفافية في التقييم. وتزداد الصعوبات بغياب آليات المتابعة والمحاسبة، وضعف قناعة بعض الإدارات، ندرة الكوادر المتخصصة، قلة صلاحيات القيادات المدرسية، انفراد الوزارة بالقرارات، وارتفاع أعباء المعلمين (عودة، 2020).

وبناءً على ذلك، تتمثل أبرز التحديات الإدارية والتنظيمية في: ضعف مشاركة أصحاب العلاقة، محدودية صلاحيات القيادات، غياب الشفافية، قلة الكوادر المؤهلة، ضعف أنظمة المتابعة والمساءلة، مقاومة التغيير، زيادة الأعباء، الضغط على المؤسسات لتقديم نتائج عاجلة، القوانين غير المرنة، وغياب الخطط الاستراتيجية التي تحد من كفاءة التنفيذ.

- **التحديات التعلمية والتعلمية**

وتُعرّف الباحثة إلى أن التحديات التعليمية والتعلمية تُمثل المشكلات والصعوبات التي تواجه العملية التعليمية داخل المدارس، مما يُؤثر على جودة التدريس ومستوى تحصيل الطلاب، وتشمل هذه التحديات العوامل المرتبطة بالمناهج، أساليب التدريس، كفاءة المعلمين، بيئة التعلم، ومدى توافق العملية التعليمية مع معايير الجودة والاعتماد المدرسي.

ومن أبرزها ضعف فاعلية إجراءات التقويم ومحدودية الاستفادة من نتائجها، تجاوز أعداد الطلاب للمعدلات المقررة، اعتماد المعلمين على الأساليب التقليدية، قلة الأجهزة الإلكترونية، محدودية المكتبات ومصادر المعلومات، وضعف الاستفادة من تجارب المدارس الأخرى والدورات التدريبية (عودة ودرادكة، 2020). كما تبرز تحديات إضافية مثل التركيز على جوانب تقييم محددة، ضعف دعم البحوث المشتركة مع مراكز الأبحاث، قلة المراجع العلمية، ضعف التزام المعلمين باستراتيجيات التدريس، وانخفاض مستوى الأنشطة الطلابية خاصة المتعلقة بالتعلم الذاتي (العجرمي وأبو كريم، 2018).

وتستخلص الباحثة أن التحديات التعليمية والتعلمية تشمل ضعف فاعلية إجراءات التقويم، ومحدودية الاستفادة من نتائج التقييمات، بالإضافة إلى تجاوز أعداد الطلبة في الفصول للمعدلات المعتمدة، كما ان الاعتماد على أساليب التدريس التقليدية، وضعف الاستفادة من تجارب المدارس الناجحة والدورات التدريبية، كلها تحديات تُؤثر سلبًا على جودة العملية التعليمية.

- **التحديات المالية والمادية**

وتشير الباحثة أن التحديات المالية والمادية تتمثل في المشكلات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات والموارد المالية داخل البيئة المدرسية، والتي تؤثر في جودة التعليم وتطبيق معايير الاعتماد.

وتشمل عدم جاهزية الفصول وحجرات الأنشطة وارتفاع الكثافة الطلابية، وضعف استيفاء المباني لمعايير الأمن والسلامة، وقصور أماكن الأنشطة والتجهيزات التعليمية مع تفاوت ملحوظ بين المدارس الحضرية والريفية (سالم، 2021؛ الشناوي وعيد، 2010). كما أشار اللوقان (2015) إلى غياب الدعم المالي المخصص لأنشطة الجودة وضعف تجهيزات المعامل، فيما أوضح جفلان (2024) أن نقص الاعتمادات المالية اللازمة للصيانة يمثل تحديًا مؤثرًا، وأكد الشافعي وآخرون (2024) أن غياب البيئة المحفزة ونقص المستلزمات والتجهيزات من أبرز العقبات. ويتفق الغامدي (2021) على أن محدودية التمويل والقيود المالية تقلل من قدرة المؤسسات على تنفيذ برامج التحسين وتطوير البيئة التعليمية.

كما يواجه التعليم مشكلات أخرى كغياب الحجرات التدريبية، عدم استيفاء المباني القديمة للمواصفات الهندسية، ضعف الصيانة الدورية، وعدم مراعاة احتياجات ذوي الإعاقة في تصميم المباني (الشناوي وعيد، 2010).

وتستخلص الباحثة إلى أن أبرز هذه التحديات يتمثل في ضعف التمويل وغياب مصادر بديلة للدعم، قصور التجهيزات والفصول والمرافق، ارتفاع الكثافة الطلابية، ضعف الصيانة، وغياب مراعاة احتياجات ذوي الإعاقة، مما يؤثر سلبًا على جودة التعليم واستدامة برامج الاعتماد.

- **التحديات البشرية**

تشير الباحثة إلى أن التحديات البشرية في المؤسسات التعليمية تتعلق بالكفاءات البشرية وضعف التأهيل المهني وقلة التحفيز ومقاومة التغيير، مما ينعكس سلبًا على جودة التعليم وتحقيق معايير الاعتماد.

ويُلاحظ قلة تشجيع القيادة على المشاركة في البحوث التربوية، وعزوف بعض أولياء الأمور عن حضور المجالس المدرسية، إضافةً إلى محدودية فرص تنمية المعلمين مهنيًا وضعف معايير اختيارهم، الأمر الذي يؤثر على جودة الأداء التدريسي، كما قد يدرّس بعضهم مقررات خارج تخصصاتهم، مع ضعف ثقافة التعاون بين المعلمين (سالم، 2021؛ عودة ودرادكة، 2020). كما يشير العجرمي وأبو كريم (2018) إلى قصور اختيار المعلمين وقلة الحوافز وضعف القناعة بأهمية الاعتماد، إضافة إلى عزوف بعضهم عن الأنشطة البحثية وارتفاع الأعباء التدريسية وضعف تفعيل الأنشطة اللاصفية. ويضيف الشناوي وعيد (2010) أن مقاومة بعض المديرين والمعلمين للتغيير، وضعف كفايات مديري المدارس في مجال الجودة، تعيق تنفيذ برامج الاعتماد وتؤثر سلبًا على فِرق الجودة.

ويمكن القول أن التحديات البشرية في المدارس تُؤثر بشكلٍ كبير على جودة التعليم، حيث إن ضعف التأهيل المهني وقلة التحفيز ومقاومة التغيير من بعض العاملين تُعيق تحقيق معايير الاعتماد المدرسي، كما أن قلة المشاركة في الأنشطة البحثية من قِبل المعلمين، زيادة الأنصبة التعليمية

للمعلمين، تدريس بعض المعلمين لمقـررات لا تتوافق مع تخصصاتهم الأكاديميـة، جميعها تُؤثر على تحسين جودة التعليم، تبرز أيضًا مشكلة ضعف الكفايات العلمية للمديرين في مجال الجودة مما يُعرقل تنفيذ خطط الجودة.

- **التحديات التقنية**

تشير الباحثة إلى أن التحديات التقنية تُعد من أبرز المعوقات أمام تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، حيث يعكس ضعف البيئة الرقمية قصورًا في فاعلية الأداء ويحد من فرص التطوير.

ويتفق الريس (2013)؛ ونورهاسناه وآخرون (Nurhasanah et al., 2025) على أن ضعف إدارة المعلومات وصعوبة الوصول إلى الموارد الرقمية، إلى جانب محدودية توظيف المعلمين للتقنيات الحديثة، تُشكل عقبة أمام التحول الرقمي خصوصًا في المناطق النائية، وهو ما يؤثر سلبًا على جودة التعليم والإدارة. كما يضيف عاشور (2016) أن غياب إطار يحدد أنماط التقنية المناسبة ونقص الكوادر المؤهلة يُضعف دمجها الفاعل في التعليم. ويشير القحطاني (2023) وسالم (2020) إلى معاناة بعض المدارس من نقص معامل الحاسب وضعف الشبكة وصعوبة الوصول للمنصات، مما يحد من تفعيل الأدوات الرقمية ويضعف الشراكة المجتمعية.

وكذلك يؤكد هيبة وآخرون (2024)؛ وعايش (2017) على قلة التجهيزات التقنية وغياب التدريب والدعم الفني، بينما يرى البلوي (2015) أن المواقع الإلكترونية للمدارس لا تلبي احتياجات المستفيدين. ويتفق فرانكوم Francom (2019)؛ مع ما ذكره الريس (2013)؛ وعايش (2017)؛ وهيبة آخرون (2024) حول أثر قصور البنية التحتية والدعم الفني على دمج التقنية.

وتستخلص الباحثة إلى أن أبرز هذه التحديات تتمثل في ضعف البنية الرقمية، نقص الكوادر المؤهلة، ضعف التدريب والدعم الفني، محدودية التجهيزات، وصعوبة الوصول للمنصات، مما يقلل من فاعلية نظم الجودة والشراكات المجتمعية، الأمر الذي يتطلب خطة تقنية شاملة تعزز البنية التحتية وتدعم الكوادر بالتدريب والدعم المستمر لضمان دمج التقنية بكفاءة واستدامة.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء عرضًا للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ومشكلتها، حيث تم استعراض (11) دراسة تناولت تحديات الاعتماد المدرسي، شملت دراسات عربية وأجنبية، مرتبة زمنيًا من الأحدث إلى الأقدم. وقد ركز العرض على أبرز معلومات كل دراسة، وهي: اسم الباحث، الهدف، مجتمعها وأسلوب اختيار عينتها، المنهج المستخدم، الأداة، وأبرز النتائج.

- **سعت دراسة كلاوديو (Claudio, 2023)** إلى الكشف عن التحديات التي تواجه عملية الاعتماد داخل المؤسسات التعليمية الفلبينية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت أداة الاستبانة على عينة عددها (308) مديرًا ومعلمًا وموظفًا وطالبًا، وأسلوب اختيار العينة عشوائية بسيطة، ومن أبرز نتائج الدراسة: أن التحديات الإدارية والمالية والمادية جاءت بدرجة عالية.
- **وناقشت دراسة عواجي (2023) التحديات** التي تواجه قادة المدارس الثانوية الأهلية والعالمية في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي من وجهة نظرهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة لجمع البيانات على عينة عددها (141) مديرًا ومديرةً، وأسلوب اختيار العينة عشوائية بسيطة، ومن أبرز نتائج الدراسة: أن مدراء المدارس موافقون بدرجة عالية على التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي من وجهة نظرهم.
- **وأجرت القحطاني (2023)** دراسة للتعرف على تحديات تجويد الأداء بمدارس التعليم الثانوي بمدينة الرياض من الوفاء بمتطلبات الاعتماد المدرسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أداة الاستبانة لجمع البيانات، حيث تكونت عينة الدراسة من مديري مدارس الثانوي والبالغ عددهم (111) والمشرفين التربويين والبالغ عددهم (51) والمسؤولين والبالغ عددهم (34)، وأسلوب اختيار العينة عشوائية بسيطة، وتوصلت الدراسة الى نتائج من أبرزها: ان التحديات الإدارية، والبشرية جاءت بدرجة عالية، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة (لصالح 10 سنوات فاكثر).
- **دراسة إدامي وآخرون (Idami et al., 2022)** هدفت إلى تقييم إستراتيجيات مديري المدارس في تحسين الاعتماد المدرسي في إندونيسيا، مع التركيز على مدرسة متوسطة حكومية في منطقة "وانت جايا". تم جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات مع جميع مديري المدارس والمعلمين، حيث تكونت عينة الدراسة من (6) أفراد وأسلوب اختيارها غير عشوائية قصدية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد أبرزت النتائج: وجود تحديات بشرية بدرجة عالية تمثلت في حاجة المعلمين إلى تنمية قدراتهم المهنية في إعداد الخطط التعليمية والتطوير المُستمر، إضافةً إلى تحديات تقنية تتعلق بضعف توظيف تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية؛ مما استلزم التوصية بتدريب المعلمين على استخدامها.
- **سعت دراسة إبراهيم وآخرون (2021)** إلى الكشف عن تحديات الاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج، تم جمع البيانات من خلال الاستبانة وطبقت على عينة عشوائية بسيطة من القيادات المدرسية ومنسقي الجودة حيث بلغ عددهم (60) فردًا، واعتمد الباحثون في دراستهم على المنهج الوصفي، ومن أبرز نتائج الدراسة: أن لتحديات القيادية والمادية والبشرية والتعليمية جاءت بدرجة تحقق عالية.
- **وناقشت دراسة العجرمي و أبو كريم (2021)** مستوى توافر متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المدراء والتحديات التي تواجه معايير التطبيق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الدراسة أداة الاستبانة على عينة عددها (311)

مديرًا ومديرةً، (42) مشرفًا ومشرفةً وأسلوب اختيار العينة عشوائية بسيطة، ومن أبرز نتائج الدراسة: أن التحديات التي تواجه مدراء المدارس الخاصة في عمان لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة متوسطة.

- **سعت دراسة مدارد ومويلا (Medard & Mwila, 2021)** للتعرف على التحديات التي تواجه فرق ضمان الجودة والاعتماد المدرسي أثناء عمليات التقييم في المدارس الثانوية الحكومية ببلدية تيميكي في تنزانيا، تم جمع البيانات من خلال الاستبيانات، المقابلات، والملاحظة المباشرة من جميع المعنيين بضمان الجودة والعملية التعليمية في المدارس الثانوية الحكومية ببلدية تيميكي، حيث بلغت عينة الدراسة (109) شملوا: 60 طالبًا، 34 معلمًا، 6 مديري مدارس، 3 مسؤولي دوائر تعليمية، ضابط تعليم واحد، و 6 ضباط ضمان الجودة، وأسلوب اختيارها غير عشوائية قصدية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدة نتائج من أبرزها: أن هناك تحديات كبيرة تعيق التنفيذ الكامل وتتمثل في: نقص التمويل، قلة عدد الموظفين، ازدحام الفصول الدراسية، وقلة وسائل النقل والمرافق التعليمية.
- **وأجرت عودة ودرادكة (2020)** دراسة هدفت إلى التعرف على درجة إمكانية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي لدولة قطر على المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وتحديات تطبيقها والحلول المقترحة من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة أداة الاستبانة على عينة متمثلة في مديري المدارس الثانوية الحكومية والبالغ عددهم (68) مديرًا، و(128) مساعدًا في العاصمة عمان وأسلوب اختيار العينة عشوائية بسيطة، ومن أبرز نتائج الدراسة: أن أكبر التحديات كانت التحديات البشرية، وأقلها كانت التحديات الإدارية.
- **وناقشت دراسة سوبسين وغونزاليس (Supsin & Gonzalez, 2020)** التحديات التي تواجه مدرسة الملك مونغكوت الدولية بشأن لجنة الاعتماد للمدارس من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفيها ومعلميها ومنسقي الاعتماد في تايلاند، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتم جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية الفردية، والملاحظات، على عينة بلغ عددها (17) من مديري مدارس، المشرفيين، المعلمين، ومنسقي الاعتماد، اعتمدت الدراسة اختيار العينة غير العشوائية القصدية، وأظهرت نتائج الدراسة: أن ابرز التحديات تمثلت في الجوانب الإدارية بدرجة عالية، في حين جاءت التحديات البشرية بدرجة متوسطة، أما التحديات التقنية فكانت منخفضة.
- **دراسة سياهان وآخرون (Siahaan et al., 2020)** هدفت إلى تحليل تنفيذ سياسة الاعتماد المدرسي في المدارس المتوسطة بإندونيسيا وفق نظرية تنفيذ السياسات العامة، استخدمت الدراسة المنهج النوعي الوصفي بالتحليل التصنيفي، واعتمدت على المقابلات المتعمقة، الملاحظة المباشرة، وتحليل الوثائق لجمع البيانات من عينة مكونة من (11) مديرًا وموظفًا إداريًا من أصل (51) مدرسة وأسلوب اختيار العينة غير عشوائية قصدية، وأظهرت النتائج: أن هناك تحديات بشرية ومالية بدرجة مرتفعة، حيث لم يتجاوز عدد الموارد البشرية خمسة أشخاص فقط (مُنسق واحد وأربعة أعضاء ميدانيين) مدعومين باثنين إلى ثلاثة مقيمين؛ مما يوضح محدودية القوى العاملة مقارنة بحجم مهام الاعتماد، إضافةً إلى ضعف الموارد المالية اللازمة لدعم تنفيذ السياسات.
- **أشارت دراسة المالكي (2019)** إلى التعرف على واقع تطبيق الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة والتحديات التي تواجهه، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الدراسة أداة الاستبانة لجمع البيانات على عينة عددها (334) مديرًا ومديرةً وأسلوب اختيار العينة عشوائية بسيطة، ومن أهم نتائج الدراسة: أن واقع تطبيق الاعتماد المدرسي لدى مدارس التعليم العام جاء بدرجة منخفضة، وأن التحديات التي تحد من تطبيق معايير الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام.

التعقيب على الدراسات السابقة:

راجعت الباحثة عددًا من الدراسات السابقة المرتبطة بتحديات الاعتماد المدرسي، وحللتها وفق مجالات تركيزها ونتائجها ومكوناتها، مما أتاح لها التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين دراستها، وتوظيف نتائجها لدعم دراستها وتحديد ما يميزها.

أولًا: أوجه التشابه

- تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة بأنها أجريت داخل المدارس، وبأنها تناولت موضوع الاعتماد المدرسي.
- هدف تطبيق الدراسة، كدراسة المالكي (2019)؛ ودراسة عودة ودرادكة (2020)؛ ودراسة سوبسين وغونزاليس Supsin & Gonzalez (2020)؛ ودراسة مدارد ومويلا Medard & Mwila (2021)؛ ودراسة العجرمي وأبو كريم (2021)؛ ودراسة إبراهيم وآخرون (2021)؛ ودراسة عواجي (2023)؛ ودراسة القحطاني (2023)؛ ودراسة كلاوديو Claudio (2023).
- منهج الدراسة والتي استخدمت المنهج الوصفي المسحي، كدراسة المالكي (2019)؛ ودراسة سياهان وآخرون .Siahaan et al (2020)؛ ودراسة مدارد ومويلا Medard &Mwila (2021)؛ ودراسة العجرمي وأبو كريم (2021)؛ ودراسة إبراهيم وآخرون (2021)؛ ودراسة إدامي وآخرون Idami et al. (2022)؛ ودراسة عواجي (2023)؛ ودراسة كلاوديو Claudio (2023).
- عينة الدراسة وهم مدراء المدارس، كدراسة المالكي (2019)؛ ودراسة سياهان وآخرون Siahaan et al (2020)؛ ودراسة عودة (2020)؛ ودراسة العجرمي وأبو كريم (2021)؛ ودراسة عواجي (2023).
- استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات، كدراسة المالكي (2019)؛ ودراسة عودة ودرادكة (2020)؛ ودراسة العجرمي وأبو كريم (2021)؛ ودراسة إبراهيم وآخرون (2021)؛ ودراسة عواجي (2023).؛ ودراسة القحطاني (2023)؛ ودراسة كلاوديو Claudio (2023).

ثانيًا: أوجه الاختلاف

- اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في طبيعة تناول موضوع الاعتماد المدرسي والمتغيرات المرتبطة به.
- اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في أسلوب اختيار العينة حيث تناولت الدراسة الحالية أسلوب الحصر الشامل.
- هدف الدراسة؛ حيث تهدف دراسة إدامي وآخرون .Idami et al (2022) تقييم تطبيق استراتيجيات الجودة ومدى اسهامه في تحسين الاعتماد المدرسي.
- منهج الدراسة؛ حيث استخدمت دراسة عودة ودرادكة (2020)؛ ودراسة القحطاني (2023) المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت عن دراسة سوبسين وغونزاليس Supsin & Gonzalez (2020) التي استخدمت المنهج النوعي.
- عينة الدراسة؛ حيث تكونت عينة دراسة إدامي وآخرون .Idami et al (2022)؛ من مدير/ة ومشرف/ة ومعلم/ة، وكذلك اختلفت مع دراسة كلاوديو Claudio (2023)؛ ودراسة مدارد وموبلا Medard& Mwila (2021)؛ التي تكونت عينتهم من طلاب، معلمين، مديري مدارس، والمعنيين بضمان الجودة والعملية التعليمية، واختلفت عن دراسة سوبسين وغونزاليس Supsin & Gonzalez (2020)؛ ودراسة القحطاني (2023) والتي تكونت من مديري مدارس، مشرفيين تربويين، والمسؤولين، واختلفت عن دراسة إبراهيم وآخرون (2021) والتي تكونت من القيادات ومنسقي الجودة فقط.
- استخدام أداة الدراسة لجمع البيانات؛ حيث طبقت دراسة سياهان وآخرون .Siahaan et al (2020)؛ ودراسة سوبسين وغونزاليس Supsin & Gonzalez (2020) أداتي المقابلة والملاحظة، ودراسة مدارد وموبلا Medard &Mwila (2021)؛ ودراسة إدامي وآخرون .Idami et al (2022)؛ التي طبقت كلًا من الاستبانة والملاحظة والمقابلة.

ثالثًا: أوجه الاستفادة

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة المُشكلة من خلال ما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج، إثراء الإطار النظري بالمفاهيم والمُعطيات المُستمَدة من الدراسات السابقة، بناء أداة الدراسة وتطويرها من النماذج المُستخدمة في الدراسات السابقة، ومناقشة وتفسير وتدعيم نتائج الدراسة في سياق ما توصلت إليه الدراسات السابقة.

رابعًا: أوجه التميز

تكتسب هذه الدراسة أهمية عالية نظرًا لتركيزها على مدارس التعليم العام بشقيها الحكومي والأهلي، ولشمولها المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) في محافظة الخبر، حيث تتناول التحديات المتعلقة بتطبيق معايير الاعتماد المدرسي، مما يساهم في تقديم رؤية واضحة حول فهم واقع مستوى جاهزية مدارس التعليم العام في محافظة الخبر، ودعم جهود تحسين جودة التعليم بما يتماشى مع رؤية المملكة 2030.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة وأسئلتها، فقد تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي بوصفه المنهج الأنسب لهذه الدراسة، وقد تم اختياره لقدرته على رصد التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، وقد تم اختيار هذا المنهج لكونه خيارًا موفقًا في دراسة القضايا التعليمية، فهو يُساعد في الإحاطة الشاملة بالظاهرة، وفهم مختلف جوانبها، و تزويدها بالمعلومات الضرورية التي تساعد في تحليل الظاهرة وتفسيرها، وإمكانية التعبير عنها كميًا وكيفيًا باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة (المحمودي، 2019).

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية والأهلية بجميع المراحل الدراسية الابتدائية، المتوسطة، والثانوية بمدارس التعليم العام بمحافظة الخبر، وقد بلغ إجمالي مجتمع الدراسة (245) مديرًا ومديرةً موزعين ما بين (154) مديرةً في مدارس البنات و (91) مديرًا بمدارس البنين بالمراحل الدراسية الثلاثة وفقًا للإحصائية الواردة من مكتب تعليم الخبر بالمنطقة الشرقية (مكتب تعليم الخبر بالمنطقة الشرقية، 1447).

عينة الدراسة:

وانقسمت عينة الدراسة إلى قسمين، على النحو التالي:

- **العينة الاستطلاعية**

تكونت من (30) مديرًا ومديرةً من مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر؛ وذلك بهدف التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة وصلاحيتها لقياس الظاهرة المدروسة.

- **العينة الأساسية**

استهدفت الدراسة جميع أفراد مجتمعها البالغ عددهم (245) مديرًا ومديرة وفق إحصائية مكتب تعليم الخبر، واعتمدت الباحثة أسلوب الحصر الشامل؛ نظرًا لكون مجتمع الدراسة محدود العدد، وقد تم توزيع الاستبانات على كامل أفراد المجتمع (الأخضر والطاهر، 2017)، وقد بلغ عدد الاستجابات المُسترجعة (215)، منها (30) استبانة خُصصت كعينة استطلاعية لأغراض التحكيم والتأكد من صدق وثبات الأداة، ليصبح عدد

الاستجابات الصالحة للتحليل الإحصائي (185) استبانة، وهو ما يُمثل نسبة (75.5%) من مجتمع الدراسة الأصلي، وهذه الاستبانات الصالحة مُستقلة عن العينة الاستطلاعية، وبالتالي شكّلت العينة الأساسية والفعلية للدراسة، وتُعد هذه النسبة مُرتفعة ومقبولة في الدراسات الميدانية، بما يتيح إمكانية تعميم النتائج في حدود مجتمع الدراسة.

وصف خصائص العينة:

تم وصف خصائص العينة وفقا لمتغيراتها على النحو التالي:

أولًا: وصف العينة طبقًا للجنس

جدول (2): وصف العينة طبقًا للجنس

الفئة	التكرار	النسبة
أنثى	113	%61.1
ذكر	72	% 38.9
المجموع الكلي	**185**	**%100.0**

المصدر: من إعداد الباحثة معتمدة على مخرجات SPSS V27.

يتضح من جدول (2) أن عدد العينة (185)، منهم (113) من الإناث يمثلون (61.1%) من المجموع الكلي للعينة، و (72) من الذكور ويمثلون (38.9%) من المجموع الكلي للعينة.

ثانيًا: وصف العينة طبقًا للمرحلة التعليمية

جدول (3): وصف العينة طبقا للمرحلة التعليمية

الفئة	التكرار	النسبة
الابتدائية	57	%30.8
المتوسطة	61	%33.0
الثانوية	67	%36.2
المجموع الكلي	185	%100.0

المصدر: من إعداد الباحثة معتمدة على مخرجات SPSS V27.

يتضح من جدول (3) أن المرحلة الثانوية جاءت في المرتبة الأولى حيث شارك في الاستبانة (67) من مديري مدارس المرحلة الثانوية، ويمثلون (36.2%) من المجموع الكلي للعينة، ويليهم في المرتبة الثانية المرحلة المتوسطة حيث شارك (61) من مديري مدارس المرحلة المتوسطة، ويمثلون (33.0%)، ويليهم في الرتبة الأخيرة المرحلة الابتدائية حيث شارك (57) من مديري مدارس المرحلة الابتدائية، ويمثلون (30.8%) من المجموع الكلي للعينة.

ثالثًا: وصف العينة طبقًا لسنوات الخدمة

جدول (4): وصف العينة طبقًا لسنوات الخدمة

الفئة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	28	%15.1
من 5 سنوات الى 10 سنوات	37	%20.0
أكثر من 10 سنوات	120	%64.9
المجموع الكلي	**185**	**%100.0**

المصدر: من إعداد الباحثة معتمدة على مخرجات SPSS V27.

يتضح من جدول (4) أن غالبية أفراد عينة الدراسة لديهم سنوات خدمة أكثر من عشر سنوات حيث بلغ عدد من لديهم سنوات أكثر من 10 سنوات (120) بنسبة (64.9%)، يليهم في الرتبة الثانية من لديهم سنوات خدمة أقل من 5 سنوات، وقد بلغ عددهم (28) مديرًا ومديرةً ويمثلون (15.1%) من المجموع الكلي للعينة، ويليهم في الرتبة الأخيرة من لديهم سنوات خدمة من 5 إلى 10 سنوات وعددهم (37) مديرًا ومديرةً ويمثلون (20.0%) من المجموع الكلي للعينة.

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الأداة التي تتفق مع أهداف الدراسة، وقد اشتملت على الاستبانة لقياس تحديات الاعتماد المدرسي بمدارس التعليم العام في محافظة الخبر، وهي من إعداد الباحثة بالاعتماد على دراسة المالكي (2019)؛ ودراسة عودة ودرادكة (2020)؛ ودراسة العجرمي وأبو كريم (2020) وتتكون أداة الدراسة من جزأين رئيسين: الجزء الأول خُصِّص لجمع البيانات الديموغرافية لأفراد العينة، وشمل:(الجنس، المرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخدمة)، أمّا الجزء الثاني فاشتمل على (18) فقرة، يوضحهم الجدول التالي:

جدول (5): وصف أداة الدراسة

المحور	أبعاده	عدد فقراته
التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي:	البعد الأول: تحديات إدارية وتنظيمية	4
	البعد الثاني: تحديات مالية ومادية	4
	البعد الثالث: تحديات بشرية	6
	البعد الرابع: تحديات تقنية	4
إجمالي فقرات أداة الدراسة	**18**	

وقد تم الإجابة عنه وفقًا لمقياس ليكرت خماسي الاستجابة هي (عالية جدًا- عالية- متوسطة- منخفضة- منخفضة جدًا)، وتحصّل كل استجابة على وزن نسبي يتراوح ما بين 5 الى درجة واحدة حسب اتجاه الاجابة أو حسب إيجابية العبارة الخاصة بالمقياس كما يلي:

جدول (6): الأوزان النسبية لاستجابات أداة الدراسة حسب اتجاه الإجابة

الدرجة	الوزن النسبي
عالية جدًا	5
عالية	4
متوسطة	3
منخفضة	2
منخفضة جدًا	1

وتم تحديد معيار لتقييم مستوى متوسط الدرجات والانحرافات القياسية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7): درجات تصحيح الاستبانة (معيارتقدير المتوسطات والانحرافات المعيارية)

التقدير	الوزن النسبي
عالية جدًا	(4.20 إلى 5.00)
عالية	(3.40 إلى أقل من 4.20)
متوسطة	(2.60 إلى أقل من 3.40)
منخفضة	(1.80إلى أقل من 2.60)
منخفضة جدًا	(1.00إلى أقل 1.80)

الأساليب الإحصائية:

أولًا: مقاييس الصدق والثبات

الصدق الظاهري:

- تم عرض الاستبانة على مجموعة من المختصين في الإدارة والقيادة التربوية؛ للتأكد من وضوح العبارات وارتباطها بمحاور الدراسة.
- تم تعديل فقرات الاستبانة بناءً على آراء المحكمين وتنوعت ما بين الإضافة والتعديل دون الحذف، مع إجراء مراجعة لغوية دقيقة.

صدق الاتساق الداخلي:

- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.
- أظهرت النتائج معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$)، تراوحت بين (0.706) و(0.801)، مما يدل على اتساق داخلي قوي.

الثبات:

- استخدم معامل كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات الأداة.
- تجاوزت جميع القيم الحد الأدنى المقبول (0.70)، وحققت جميع الأبعاد قيمًا تفوق (0.90)، ما يدل على مستوى عالٍ من الثبات والموثوقية، حيث بلغت القيمة ككل (0,916).

ثانيًا: الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة

الإحصاء الوصفي:

- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and percentages) لوصف عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخدمة).
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لقياس مدى صدق أداة الدراسة، وتجانس فقرات الاستبانة (الاتساق الداخلي).
- معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات الأداة (الاستبانة) وترابطها الداخلي.
- الاحصاء الوصفي المُتمثل بالمُتوسط الحسابي (Mean) والانحراف المعياري (Standard Deviation) للإجابة عن اسئلة الدراسة للسؤال الأول.
- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Sample Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم العام (الابتدائي، المتوسط، والثانوي) بمحافظة الخبر على محور الدراسة (التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي)، وفقًا لمتغير (الجنس) والذي يتكون من فئتين، وذلك للإجابة عن السؤال الثاني.

- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم العام (الابتدائي، المتوسط، والثانوي) بمحافظة الخبر على محور الدراسة (التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي)، وفقًا لمتغيري (المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخدمة)، والتي تكونت من ثلاث فئات فأكثر، وتم تحديد اتجاه الفروق من خلال اختبار المقارنات البعدية Post (Hoc)، وذلك للإجابة عن السؤال الثاني.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الفصل تحليل البيانات التي جُمعت في إطار الدراسة بهدف الإجابة عن أسئلتها، وذلك من خلال عرضٍ منهجيٍ للنتائج التي تم التوصل إليها، وربطها بالأدبيات التربوية ذات الصلة، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث. وقد استعانت الباحثة ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، سواء كانت وصفية أم استدلالية، لضمان دقة النتائج وموضوعيتها. ويبدأ الفصل بعرض النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الدراسة:

أولًا: ما التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي بأبعاده: (الإدارية والتنظيمية، المالية والمادية، البشرية، والتقنية) في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر من وجهة نظر مديري المدارس؟

للإجابة على هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة الأهمية والرتبة للدراسة المتعلقة بعبارات المحور الثاني: التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج على النحو التالي:

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية والرتبة لفقرات الاستبانة المتعلقة بأبعاد التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
البعد الثالث: تحديات بشرية	4.75	3.25	عالية جدًا	1
البعد الأول: تحديات ادارية وتنظيمية	4.22	3.27	عالية جدًا	2
البعد الرابع: تحديات تقنية	4.03	3.41	عالية	3
البعد الثاني: تحديات مالية ومادية	4.01	2.43	عالية	4
المتوسط الحسابي	**4.25**		**عالية جدًا**	

المصدر: من إعداد الباحثة معتمدة على مخرجات SPSS V27.

يتضح من جدول (8) أن درجة الأهمية لآراء عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر جاءت بدرجة عالية جدًا بمتوسط حسابي عام (4.25)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد الأربعة كما يلي: التحديات البشرية بمتوسط حسابي (4.75)، التحديات الإدارية والتنظيمية بمتوسط حسابي (4.22)، التحديات التقنية بمتوسط حسابي (4.03)، والتحديات المالية والمادية بمتوسط حسابي(4.01)، وجميعها جاءت بدرجة تقدير عالية؛ مما يشير إلى وجود تحديات متعددة تواجه مديري المدارس في مختلف جوانب تطبيق الاعتماد المدرسي، مع اختلاف حدة هذه التحديات بين الأبعاد.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة عواجي (2023) أن مدراء مدارس الرياض موافقون بدرجة عالية على التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي من وجهة نظرهم، وتتفق كذلك مع دراسة عودة ودرادكة (2020) التي توصلت إلى أن أكبر التحديات كانت التحديات البشرية، وأقلها كانت التحديات الإدارية والمادية، وتتفق مع نتائج دراسة مدارد ومويلا (Medard & Mwila, 2021) التي توصلت إلى وجود تحديات بشرية ومادية وتقنية تواجه الاعتماد المدرسي بدرجة عالية، وتتفق أيضًا مع دراسة المالكي (2019) التي توصلت أن التحديات التي تحد من تطبيق معايير الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في محافظة جده، وتختلف عن نتائج دراسة العجرمي وأبو كريم (2021) التي توصلت إلى أن التحديات التي تواجه قادة المدارس في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة متوسطة، وقد يُعزى هذا الاختلاف إلى تفاوت الظروف المحلية والسياسات الإدارية لكل منطقة، وكذلك اختلاف مستوى جاهزية المدارس لمواجهة التحديات البشرية والإدارية والمالية والتقنية، مما يجعل تقدير شدة هذه التحديات متغيرًا وفق السياق التعليمي والإداري لكل منطقة.

ويحتل البعد الثالث: التحديات البشرية الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.75) وبانحراف معياري (3.25) وبدرجة تقدير عالية جدًا، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن العنصر البشري يمثل محور العملية التعليمية والإدارية، حيث يشمل توفير الكوادر المؤهلة، تدريبها، تنميتها، وتحفيزها، وهو ما يجعلها التحدي الأكثر إلحاحًا أمام تحقيق أهداف الاعتماد المدرسي، وتعكس هذه النتيجة أن جودة وكفاءة الكادر التعليمي والإداري هي الأساس الذي ترتكز عليه معظم الصعوبات، وتتفق مع دراسات سابقة مثل: دراسة عودة ودرادكة (2020)؛ ودراسة عواجي (2023)؛ ودراسة مدارد ومويلا (Mwila, & Medard 2021) التي أكدت على أن التحديات البشرية تشكل العقبة الأكبر أمام تطبيق معايير الاعتماد.

ويأتي في الرتبة الثانية البعد الأول: التحديات الإدارية والتنظيمية بمتوسط حسابي بلغ (4.22) وبانحراف معياري (3.27) وبدرجة تقدير عالية جدًا، وقد تفسر هذه النتيجة بأن هذه التحديات تنبع من قصور البنى والإجراءات الداخلية في المدارس، مما يعرقل الفعالية التشغيلية ويزيد من حدة التحديات البشرية، إذ أن الإدارة الفعّالة ضرورية لتنسيق الموارد وتحقيق متطلبات الاعتماد بكفاءة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عودة ودرادكة (2020).

ويليه الرتبة الثالثة البعد الرابع: التحديات التقنية بمتوسط حسابي بلغ (4.03) وبانحراف معياري (3.41) وبدرجة تقدير عالية، وقد تشير هذه النتيجة إلى أن التحديات التقنية تشمل صعوبات في توظيف التكنولوجيا والوسائل التعليمية الحديثة لدعم تطبيق الاعتماد المدرسي، على الرغم من أهميتها، إلا أنها أقل إلحاحًا نسبيًا مقارنة بالتحديات البشرية والإدارية.

ويحتل البعد الثاني: التحديات المالية والمادية الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (4.01) وبانحراف معياري (2.43) وبدرجة تقدير عالية، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن التحديات المالية والمادية تمثل موردًا داعمًا لتهيئة البيئة التعليمية وتوفير الإمكانات الضرورية، لكنها تُعتبر أقل إلحاحًا نسبيًا أمام التحديات المتعلقة بالعنصر البشري والإدارة.

وبناءً على ما سبق، ترى الباحثة أن التركيز على معالجة التحديات البشرية والإدارية يُمثل الخطوة الأكثر أهمية لتسهيل تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، في حين تظل التحديات التقنية والمالية عوامل داعمة يمكن معالجتها تدريجيًا لتعزيز جودة العملية التعليمية والإدارية بشكل متكامل.

وفيما يلي توضيح تفصيلي لأبعاد التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي على النحو التالي:

البعد الأول: تحديات إدارية وتنظيمية

جدول (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية درجة الأهمية والرتبة لفقرات الاستبانة المتعلقة بالبعد الاول: تحديات ادارية وتنظيمية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
2	المركزية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتقويم المدرسي.	4.38	0.805	عالية جدًا	1
3	قلة الوقت المتاح لإنجاز الأعمال الإدارية.	4.34	0.877	عالية جدًا	2
4	ضعف متابعة تنفيذ الخطط التشغيلية في المدارس.	4.19	0.912	عالية جدًا	3
1	ضعف نشر ثقافة الاعتماد المدرسي وأهميته.	3.55	0.701	عالية	4
	المتوسط الحسابي العام	**4,22**		**عالية جدًا**	

المصدر: من إعداد الباحثة معتمدة على مخرجات SPSS V27.

يتضح من جدول (9) أن درجة الأهمية لآراء عينة الدراسة حول البعد الأول: تحديات إدارية وتنظيمية جاءت عالية جدًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.22)، فقد أشارت النتائج أن مديري مدارس التعليم العام بمدينة الخبر لديهم درجة عالية جدًا من تحديات إدارية وتنظيمية، ويشير الجدول إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات (البعد الأول: تحديات إدارية و تنظيمية) تراوحت ما بين (4.38 -3.55) و بأهمية عالية جدًا، وقد تفسر هذه النتيجة أن مديري مدارس في محافظة الخبر يصادفون العديد من التحديات المادية التي تعرقل تقدمهم في متطلبات الاعتماد المدرسي وقد يُعزى سبب ذلك إلى وجود تنظيمات بيروقراطية معقدة، وإجراءات عمل غير مرنة، وافتقار السلطات الممنوحة لمديري المدارس للقدرة على تعديل السياسات مع المتطلبات المحلية للمدرسة، وهذه التحديات قد تستنفد وقت وجهد القيادات، وتحول تركيزهم عن الجوانب التعليمية والتربوية الجوهرية؛ مما يؤثر تأثيرًا سلبيًّا على كفاءة المدراس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة عواجي (2023)؛ ودراسة كلاوديو Claudio (2023)؛ ودراسة القحطاني (2023)؛ ودراسة المالكي (2019) التي توصلت إلى أن تحديات الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة عالية، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة العجرمي وأبو كريم (2021)؛ ودراسة عودة ودرادكة (2020) التي توصلت إلى أن التحديات التي تواجه قادة المدارس في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة متوسطة في مدارس عمان وقطر، وقد يُعزى هذا التباين إلى اختلاف السياسات الإدارية والموارد المتاحة ومستوى جاهزية المدارس لمواجهة التحديات، حيث تؤثر هذه العوامل على تقدير شدة التحديات وفق السياق المحلي لكل منطقة.

وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (2) و التي تنص على (المركزية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتقويم المدرسي) بمتوسط حسابي (4.38) وبانحراف معياري (0.805) وبدرجة عالية جدًا، وقد تفسر هذه النتيجة أن مديري المدارس يعانون من تقصير كبير في صلاحياتهم وإسهامهم في تحديد كيفية تقييم أداء مؤسساتهم، وقد يعزى سبب ذلك إلى المركزية من قِبل الإدارة العليا والتي تحد من قدرة المديرين على تكييف التقييم ليعكس واقعهم الفعلي؛ مما يقلل من دورهم في التقويم المدرسي، ويحوّل عمليات التقييم إلى أداة للمساءلة الخارجية أكثر من كونه محفزًا للتطور الداخلي الفعّال، وقد يكون سبب ذلك أيضا في سعي إدارات التعليم إلى ضمان التوحيد والتماسك في مقاييس التقييم عبر النظام التعليمي بأكمله، بغية تعزيز المسؤولية والحفاظ على جودة التعليم، وتجنب الاختلاف المحتمل في التنفيذ لو تُركت السلطة لمديري المدارس بشكل كامل.

وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (3) والتي تنص على (قلة الوقت المتاح لإنجاز الأعمال الإدارية) بمتوسط حسابي (4.34) وبانحراف معياري (0.877) و بدرجة عالية جدًا، وقد تفسر هذه النتيجة الضغوط الهائلة التي يتعرض لها مديري مدارس التعليم العام في محافظة الخبر نتيجة تراكم المهام غير التعليمية، وقد يُعزى سبب ذلك إلى ازدياد الأعباء البيروقراطية، وما يتعلق بها من كثرة التقارير والاجتماعات وغيرها من المستجدات اليومية، والأعمال الروتينية في ظل النقص الكبير في المساندة الإدارية في بعض المهام، وهذا كله يحول تركيز المديرين عن دورهم القيادي التربوي الجوهري؛ مما يؤثر سلبًا على جودة الأداء المدرسي.

وجاءت في الرتبة الثالثة الفقرة رقم (4) والتي تنص على (ضعف متابعة تنفيذ الخطط التشغيلية في المدارس) بمتوسط حسابي (4.19)، وبانحراف معياري (0.912) وبدرجة عالية جدًا، وقد تعكس هذه النتيجة واحدة من أبرز التحديات الإدارية والتنظيمية وهي ترتبط بوجود فجوة بين التخطيط والتطبيق الفعلي على أرض الواقع ويرجع سبب ذلك؛ إلى الضغوط التي يتعرض لها مديري المدارس ، وضيق الوقت مما يجعلهم أكثر تركيزًا على المهام

اليومية الطارئة على حساب المتابعة المنتظمة، والتقييم المستمر للخطط طويلة الأمد، مما يسهم في عدم تحقيق الغايات المنشودة من الخطط، ويقلل من كفاءة استغلال الموارد، ويعيق التطور المستمر للمدارس.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) والتي تنص على (ضعف نشر ثقافة الاعتماد المدرسي وأهميته) بمتوسط حسابي (3.55) وبانحراف معياري (0.701) وبدرجة عالية، وقد تفسر هذه النتيجة أن هناك إدراكًا لأهمية الاعتماد، لكن المساعي المبذولة لتأصيل فهمه العميق، وقيمته المضافة كأداة للتطور المستمر ضمن المجتمع المدرسي لا تزال قليلة، وقد يكون السبب في ذلك هو التركيز على الجوانب العملية للتقويم والمساءلة بدلًا من بناء ثقافة داخلية تسعى إلى تحقيق الجودة والتحسين، وترى الباحثة أن معالجة هذه التحديات الإدارية والتنظيمية تمثل خطوة أساسية لدعم تطبيق الاعتماد المدرسي وتحقيق الجودة التعليمية.

البعد الثاني: تحديات مالية ومادية

جدول (10): المتوسطات والانحرافات ودرجة الأهمية والرتبة المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة بالبعد الثاني: تحديات مالية ومادية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
6	ضعف توافر الموارد المادية، بما في ذلك الأجهزة والمرافق والتجهيزات المدرسية اللازمة لدعم العملية التعليمية.	4.05	0.905	عالية	1
8	ضعف تجهيزات مراكز مصادر التعلم.	3.96	0.929	عالية	2
7	قصور في البنية التحتية لدعم التعليم الإلكتروني والتعلم النشط.	3.89	0.917	عالية	3
5	قلة التمويل المالي مع ضخامة تكاليف تطبيق معايير التقويم المدرسي.	3.42	0.778	عالية	4
	المتوسط الحسابي العام	**4.01**		**عالية**	

المصدر: من إعداد الباحثة معتمدة على مخرجات SPSS V27.

يوضح جدول (10) أن درجة الأهمية لآراء عينة الدراسة حول البعد الثاني : تحديات مالية ومادية جاءت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.01)، فقد أشارت النتائج أن مديري مدارس التعليم العام بمدينة الخبر لديهم درجة عالية من التحديات مالية ومادية، ويشير الجدول إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات (البعد الثاني: تحديات مالية و مادية) تراوحت ما بين (4.05 – 3.42) و بأهمية عالية، وقد تفسر هذه النتيجة أن مديري مدارس محافظة الخبر يواجهون تحديات مادية ومالية تعوق تحقيق متطلبات الاعتماد المدرسي، وقد يُعزى ذلك إلى الأنظمة المتحكمة في الميزانية والتي تتسم بالمركزية، وما يتبعها من إجراءات روتينية معقدة تعيق سرعة توفير الموارد للتكاليف التشغيلية اليومية وصيانة المرافق، وهذا يضع عبئًا إضافيًا على إدارة المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة عواجي (2023)؛ ودراسة كلاوديو Claudio (2023) ؛ ودراسة مدارد وموبلا Medard& Mwila (2021)؛ ودراسة سياهان وآخرون Siahan et al. (2020) التي توصلت إلى وجود تحديات مالية ومادية للاعتماد المدرسي بدرجة عالية، وتختلف عن نتائج دراسة العجرمي وأبو كريم (2021) التي توصلت إلى أن التحديات التي تواجه مدراء المدارس الخاصة في عمان لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة متوسطة، وقد يُعزى هذا التباين إلى اختلاف حجم الموارد المالية والمادية المتاحة لكل مدرسة، ودرجة دعم الجهات التعليمية المحلية، بالإضافة إلى اختلاف أولويات الإدارة المدرسية في التعامل مع هذه التحديات، مما يؤثر على تقييم شدة التحديات المالية والمادية وفق السياق المحلي لكل منطقة.

وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (6) والتي تنص على (ضعف توافر الموارد المادية، بما في ذلك الأجهزة والمرافق والتجهيزات المدرسية اللازمة لدعم العملية التعليمية) بمتوسط حسابي (4.05) وبانحراف معياري (0.905)، وبدرجة عالية، وتوضح هذه النتيجة ضعف توفر الموارد المادية بكافة أشكالها، ونقص المستلزمات المدرسية اللازمة لدعم العملية التعليمية، وهو ما يشكل تحديًا لتحقيق الاعتماد المدرسي، وقد يُعزى سبب ذلك لعدة عوامل منها أن الموارد المادية التي تمنحها الميزانية المدارس غير كافية لتوفير كافة المتطلبات المادية المتغيرة، في ظل التطورات المتسارعة في متطلبات العملية التعليمية الحديثة، بالإضافة إلى التكاليف العالية لصيانة وتجديد المرافق والأجهزة، وهذا يشكل تحديًا كبيرًا للإدارة توفير بيئة تعليمية مجهزة.

وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (8) والتي تنص على (ضعف تجهيزات مراكز مصادر التعلم) بمتوسط حسابي (3.96) وبانحراف معياري (0.929) وبدرجة عالية، وتؤكد هذه النتيجة على التحديات المادية والمتمثلة في عدم الاهتمام بتجهيز وصيانة وتجديد قلة مراكز مصادر التعلم، فعلى الرغم من أهميتها، فهي بمثابة عمود التعلم في الوقت الحالي، ومع ذلك لا تنال الدعم المالي الكافي، وقد يُعزى سبب ذلك إلى أن المخصصات المالية المتوفرة للمدارس لا تضع في الحسبان الكلفة المرتفعة للتجهيزات التقنية الحديثة والبرامج المتطورة التي تحتاجها هذه المراكز لمواكبة المستجدات التعليمية بجانب التجديد المستمر للموارد الرقمية والمطبوعة، مما يجعل هذه المراكز غير قادرة على تقديم البيئة الغنية والملهمة التي يطلبها الطلاب والمعلمون في وقتنا الراهن.

وجاءت في الرتبة الثالثة الفقرة رقم (7) والتي تنص على (قصور في البنية التحتية لدعم التعليم الإلكتروني والتعلم النشط) بمتوسط حسابي (3.89) وبانحراف معياري (0.917) وبدرجة عالية، وتؤكد هذه الفقرة أيضا على ضعف الموارد المادية والمالية؛ مما يشكل تحديًا جوهريًا يعوق قدرة المدارس على مواكبة التطورات التربوية الحديثة، وقد يُعزى سبب ذلك إلى التكلفة العالية المتطلبة لتوفير البنى التكنولوجيا اللازمة لتطبيق ممارسات التعلم الإلكتروني، وما تتطلبه من تحديث الشبكات القوية، والأجهزة والبرمجيات، وعلاوةً على ذلك التكلفة اللازمة لتخصيص مساحات تعليمية مرنة، لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (5) والتي تنص على (قلة التمويل المالي مع ضخامة تكاليف تطبيق معايير التقويم المدرسي) بمتوسط حسابي (3.42) وبانحراف معياري (0.778) وبدرجة عالية' وتشير هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من أهمية التقويم المدرسي وتكاليفه، إلا أن مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر يرون أن التحديات الأخرى المتعلقة بالموارد المادية والبنى التحية للتعلم تشكل تأثيرًا كبيرًا على العملية التعليمية اليومية مقارنة بغيرها على حين أن نفقات التقويم، وإن كانت مرتفعة تعدُّ من المصروفات الإدارية أو الإلزامية التي يمكن معالجتها بطرق مختلفة، فهي لا تُؤثر بشكلٍ مباشر على جودة التعليم بالقدر نفسه الذي يؤثر به نقص الأجهزة أو ضعف مراكز مصادر التعلم.

البعد الثالث: تحديات بشرية

جدول (11): المتوسطات والانحر افات المعيارية ودرجة الأهمية والرتبة لفقرات الاستبانة المتعلقة بالبعد الثالث: تحديات بشرية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
11	ارتفاع الأنصبة التعليمية للمعلمين.	4.59	0.710	عالية جدًا	1
12	ضعف التوافق بين تخصص المعلم والمقرر الذي يتم تدريسه.	4.48	0.847	عالية جدًا	2
9	قلة التدريب والدورات التأهيلية حول معايير الاعتماد المدرسي.	3.70	0.824	عالية	3
10	قلة استخدام المعلمين الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في التعليم.	3.47	0.939	عالية	4
14	قصور في أساليب التقويم الذاتي المدرسي.	3.45	0.807	عالية	5
13	مقاومة بعض الكوادر التعليمية للتغيير والتطوير المهني.	3.43	0.825	عالية	6
	المتوسط الحسابي العام	**4.75**		**عالية جدًا**	

المصدر: من إعداد الباحثة معتمدة على مخرجات SPSS V27.

يوضح جدول (11) أن درجة الأهمية لآراء عينة الدراسة حول البعد الثالث: تحديات بشرية جاءت عالية جدًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.75)، فقد أشارت النتائج أن مديري مدارس التعليم العام بمدينة الخبر لديهم درجة عالية جدًا من التحديات البشرية، ويشير الجدول إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات (البعد الثالث: تحديات بشرية) تراوحت ما بين (4.59 -3.43) وبأهمية عالية جدًا، وتشير هذه النتيجة إلى التحديات البشرية التي تمثل عائقًا رئيسيًا في تحقيق الاعتماد المدرسي حيث إن العنصر البشري له أهميته الكبيرة في العملية التعليمية بوصفه مرتكزًا أساسيًّا لكافة العمليات التطويرية التي تتم في البيئة التعليمية وقد يُعزى سبب هذه التحديات إلى عوامل مختلفة منها الضغوط المتواصلة على المعلمين وزيادة الأعباء الوظيفية، وضعف التأهيل والتدريب المقدم، وضعف المحفزات؛ مما يؤثر تأثيرًا سلبيًا على جودة التعليم وفعاليته.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة عواجي (2023)؛ ودراسة القحطاني (2023)؛ ودراسة مدارد ومويلا Mwila &Medard (2021) ؛ ودراسة سياهان وآخرون Siahan et al. (2020) التي توصلت إلى وجود تحديات بشرية للاعتماد المدرسي بدرجة عالية، وتختلف عن نتائج دراسة العجرمي وأبو كريم (2021)؛ ودراسة عودة ودرادكة (2020) التي توصلت إلى أن التحديات البشرية التي تواجه مدراء المدارس في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة متوسطة في مدارس عمان وقطر، وقد يُعزى هذا التباين إلى اختلاف مستوى الكفاءات البشرية المتاحة، ومدى خبرة مديري المدارس، بالإضافة إلى السياسات المحلية وأساليب إدارة الموارد البشرية في كل منطقة، مما يؤثر على تقييم شدة التحديات البشرية وفق السياق التعليمي والإداري.

وقد جاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (11) والتي تنص على (ارتفاع الأنصبة التعليمية للمعلمين) بمتوسط حسابي (4.59) وبانحراف معياري (0.710)، وبدرجة عالية جدًا، وقد تفسر هذه النتيجة أحد التحديات البشرية الأبرز، وهي المرتبطة بضغوط العمل المتمثلة في ارتفاع الأنصبة التعليمية للمعلمين؛ مما يشكل ضغطًا كبيرًا على المعلمين، وهذا بدوره يؤثر سلبًا على جودة أدائهم التعليمي وعلى صحتهم النفسية والجسدية، ويقلل من دافعيتهم للعلم مما يؤثر تأثيرًا سلبيًّا على جودة العملية التعليمية وفعاليتها.

وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (12) والتي تنص على (ضعف التوافق بين تخصص المعلم والمقرر الذي يتم تدريسه) بمتوسط حسابي (4.48) وبانحراف معياري (0.847) وبدرجة عالية جدًا، وتشير هذه النتيجة إلى تحديًا خطيرًا يتمثل في عدم التوافق بين التخصص الخاص بالمعلم والمقرر الدراسي الذي يدرسه، وهذا التحدي يُهدد جودة العملية التعليمية، ويشكل عائقًا للاعتماد المدرسي، وقد يُعزى سبب ذلك إلى عدم التخطيط السليم لتوزيع المعلمين بحسب تخصصاتهم وخبراتهم، بالإضافة إلى نقص الكوادر المؤهلة في بعض التخصصات، ما يؤدي إلى تحميل بعض المعلمين مسؤولية تدريس مقررات خارج مجال تخصصهم، وبالتالي صعوبة تقديم تعليم فعال وجودة عالية، كما يُمكن أن يكون السبب مرتبطًا بنقص برامج التأهيل والتدريب المستمر التي تساعد المعلمين على تطوير مهاراتهم للتعامل مع مقررات غير تخصصهم، وضعف آليات التوجيه والإشراف التعليمي، ما يزيد من الضغوط على المعلمين ويؤثر سلبًا على أداء العملية التعليمية.

وجاءت في الرتبة الثالثة الفقرة رقم (9) والتي تنص على (قلة التدريب والدورات التأهيلية حول معايير الاعتماد المدرسي) بمتوسط حسابي (3.70) وبانحراف معياري(0.824) وبدرجة عالية، وقد تشير هذه النتيجة إلى أحد التحديات البشرية المرتبطة بضعف البرامج التدريبية المقدمة حول برامج التأهيل والاعتماد المدرسي، ويشكل هذا الضعف في التأهيل تحديًا كبيرًا للمديرين والمعلمين الذين يواجهون صعوبات تطبيق المقاييس دون فهم واضح لكافة أدواته وآلياته، مما يعيق عمليات التحسين المستمر، ويجعل عملية الاعتماد عبئًا إداريًا بدلًا من أن تكون حافزًا للتطوير، وهذا بدوره يؤثر في النهاية على قدرة المدرسة على تطوير خدماتها التعليمية.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (13) والتي تنص على (مقاومة بعض الكوادر التعليمية للتغيير والتطوير المهني) بمتوسط حسابي (3.43) وبانحراف معياري (0.825) وبدرجة عالية، وتعكس مجيء هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة أن عمليات مقاومة التغيير، وإن كانت بدرجة عالية إلا انها ليست ظاهرة في المدارس بمحافظة الخبر، وتأثيرها محدودًا مقارنة بغيرها من التحديات البشرية.

البعد الرابع: تحديات تقنية

جدول (12): المتوسطات والانحرافات ودرجة الأهمية والرتبة المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة بالبعد الرابع: تحديات تقنية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
17	ضعف فاعلية خدمة الإنترنت في المدرسة يحد من تحقيق التواصل الفعّال.	4.17	0.709	عالية	1
15	قلة توفر الأدوات التكنولوجية المناسبة لدعم العملية التعليمية.	4.02	1.173	عالية	2
16	قصور في الدعم الفني اللازم للتجهيزات التقنية.	3.99	0.818	عالية	3
18	ضعف تلبية موقع المدرسة الإلكتروني لاحتياجات الطلاب وأولياء الأمور.	3.82	0.894	عالية	4
	المتوسط الحسابي العام	**4.03**		**عالية**	

المصدر: من إعداد الباحثة معتمدة على مخرجات SPSS V27.

يوضح جدول (12) أن درجة الأهمية لآراء عينة الدراسة حول البعد الرابع : تحديات تقنية جاءت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.03)، فقد أشارت النتائج أن مديري مدارس التعليم العام بمدينة الخبر لديهم درجة عالية من التحديات التقنية، و يشير الجدول إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات (البعد الرابع: تحديات تقنية) تراوحت ما بين (4.17 -3.82) وبأهمية عالية، وقد تفسر هذه النتيجة أن التقنية على الرغم من انتشارها إلا أنها ما زالت تشكل تحديًا كبيرًا لتحقيق الاعتماد المدرسي، وقد يُعزى سبب ذلك إلى التطورات المتسارعة للتقنيات الحديثة في العملية التعليمية، ويضاف إلى ذلك الفجوة التي تواجهها المدارس بين التطلعات الرقمية والواقع المتاح، حيث قد تكون البنية التحتية التقنية غير كافية أو أن الدعم والمساندة الفنية المتخصصة غير متوفرة بالقدر الكافي، مما يؤثر على مسار العملية التعليمية، ويعوق الاعتماد المدرسي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة عودة ودرادكة (2020)؛ ودراسة مدارد ومويلا (2021) Medard& Mwila التي توصلت إلى وجود تحديات تقنية للاعتماد المدرسي بدرجة عالية، وتختلف عن نتائج دراسة العجرمي وأبو كريم (2021) التي توصلت إلى أن التحديات التي تواجه مدراء المدارس الخاصة في عمان في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة متوسطة، وقد يُعزى هذا التباين إلى اختلاف مستوى جاهزية البنية التحتية التقنية في المدارس، وتوافر الأدوات والبرامج اللازمة لدعم العملية التعليمية، بالإضافة إلى اختلاف قدرات مديري المدارس على استخدام التقنيات الحديثة، مما يؤثر على تقييم شدة التحديات التقنية وفق السياق المحلي لكل منطقة.

وقد جاءت في الرتبة الأولى رقم (17) والتي تنص على (ضعف فاعلية خدمة الإنترنت في المدرسة يحد من تحقيق التواصل الفعّال) بمتوسط حسابي (4.17) وبانحراف معياري (0.709) و بدرجة عالية، وتشير هذه النتيجة إلى أحد التحديات التقنية المتعلقة بجودة الإنترنت، وقد يُعزى سبب ذلك إلى ضعف البُنى التحتية للشبكات في العديد من المدارس مما يجعلها غير قادرة على تحمل الاستعمال الكثيف والمتزامن من قبل عدد كبير من الطلاب والمعلمين، وهذا بدوره يتسبب في رداءة خدمات الإنترنت، وبطئها مما يعطل الوصول إلى المصادر التعليمية الرقمية، ويضعف عمليات التواصل بين الإدارة والمعلمين، أو بين المعلمين والطلاب عبر المنصات الرقمية، مما يعرقل سير العمليات التعليمية والإدارية.

وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (15) والتي تنص على (قلة توفر الأدوات التكنولوجية المناسبة لدعم العملية التعليمية) بمتوسط حسابي (4.02) وبانحراف معياري (1.173) وبدرجة عالية، وتشير هذه النتيجة إلى أن التحديات التقنية لا تنحصر في البنية التحتية الضرورية كالإنترنت فحسب، وإنما تمتد إلى جودة الأدوات المتوفرة للمعلمين والطلاب، وقد يعزى سبب ذلك إلى صعوبة مواكبة المدارس للتطورات التقنية التعليمية السريعة نظرًا لضعف الميزانية التي تعيق شراء أجهزة متخصصة أو برمجيات تفاعلية حديثة؛ مما يحد من قدرة المدارس على الإبداع، وتلبية متطلبات الطلاب في العصر الرقمي.

وجاءت في الرتبة الثالثة الفقرة رقم (16) والتي تنص على (قصور في الدعم الفني اللازم للتجهيزات التقنية) بمتوسط حسابي (3.99) وبانحراف معياري (0.818) وبدرجة عالية، وقد تشير هذه النتيجة إلى ان التحديات التقنية التي تواجه المدارس لا تقتصر فقط على البنى والأدوات الرقمية، وإنما تتجاوزها إلى ضعف الدعم الفني المقدم لضمان الاستفادة القصوى من التقنية؛ فبدون مساندة فنية متخصصة ومتاحة، تتحول الأعطال الطفيفة إلى مشكلات معقدة تعيق سير العمل مما يضيع الوقت والجهد، ويقلل من الثقة في استعمال التقنية، ويحول هذه من أداة مساعدة إلى مصدر إحباط.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (18) والتي تنص على (ضعف تلبية موقع المدرسة الإلكتروني لاحتياجات الطلاب وأولياء الأمور) بمتوسط حسابي (3.82) وبانحراف معياري (0.894) وبدرجة عالية، وقد تشير هذه النتيجة إلى وجود قصور في تلبية موقع المدرسة الإلكتروني لمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور، وعلى الرغم من أن هذه الصعوبة جاءت بدرجة مرتفعة إلا انها جاءت في المرتبة الأخيرة مما يدل على أنه يُنظر إليه كتحدي أقل إلحاحًا وتأثيرًا مباشرًا على صُلب العملية التعليمية بالمقارنة بغيرها من التحديات المتعلقة بالبنية التحتية والأدوات والدعم الفني.

ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر من وجهة نظر مديري المدارس، تُعْزَى إلى متغيرات: (الجنس، المرحلة التعليمية، سنوات الخدمة)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent sample t.test، وتحليل التباين أحادي الاتجاه ONE WAY ANOVA للوقوف على دلالة الفروق، وكانت النتائج على النحو التالي:

- **دلالة الفروق بين استجابات المبحوثين في التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر من وجهة نظر مديري المدارس التي تعزى الى متغير الجنس.**

جدول (13): الفروق بين استجابات المبحوثين في التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر من وجهة نظر مديري المدارس التي تعزى إلى متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	القيمة التائية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
انثى	113	65.94	8.51	183	0.723	0.471	غير دالة
ذكر	72	66.90	9.15				

المصدر: من إعداد الباحثة معتمدة على مخرجات SPSS V27.

يتضح من جدول (13) أن القيمة الاحتمالية بلغت (0.471) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مديري المدارس حول التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي تعزى إلى متغير الجنس؛ ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة التحديات التي تواجه المدارس تتسم بالعمومية والطابع الهيكلي، بحيث تؤثر في جميع مديري المدارس على حد سواء، إذ ترتبط هذه العقبات بالبيئة التعليمية والإجراءات التنظيمية أكثر من ارتباطها بالخصائص الفردية أو الفروق بين الجنسين، مما يجعل التحديات مشتركة بين جميع القادة التربويين.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المالكي (2019) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التحديات المتعلقة بتطبيق معايير الاعتماد المدرسي تعزى إلى متغير الجنس، وتختلف مع دراسة عودة ودرادكة (2020) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في التحديات المتعلقة بتطبيق معايير الاعتماد المدرسي تعزى إلى متغير الجنس في المدارس الثانوية في دولة قطر.

وقد يُفسر هذا التباين بأن التحديات المرتبطة بتطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر هي تحديات مؤسسية وتنظيمية عامة، لا تعتمد على جنس القائد التربوي، بل تواجه جميع مديري المدارس على حد سواء، وهو ما يعكس اتساق التحديات وطرق التعامل معها في المدارس، ويشير إلى أن الحلول الفعّالة تتطلب استراتيجيات مؤسسية شاملة تركز على تطوير الأنظمة والإجراءات والموارد لضمان تطبيق متساوٍ وفعّال للمعايير عبر جميع المدارس.

- **الفروق بين استجابات المبحوثين في التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر من وجهة نظر مديري المدارس التي تعزى الى متغير المرحلة التعليمية.**

جدول (14): الفروق بين استجابات المبحوثين في التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر من وجهة نظر مديري المدارس التي تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية

	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة F	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
بين المجموعات	487.9	2	6.761	0.001	دالة	مديري المرحلة الابتدائية
داخل المجموعات	72.17	182				
		184				

المصدر: من إعداد الباحثة معتمدة على مخرجات SPSS V27.

يتضح من جدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر من وجهة نظر مديري المدارس التي تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية حيث إن القيمة الاحتمالية 0.001 ، وهي دالة لأنها أصغر من مستوى الدلالة، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار المقارنات البعدية post hoc وقد تم التوصل وجود فروق لصالح مديري مدارس المرحلة الابتدائية، وقد يُعزى سبب ذلك إلى طبيعة العمل في هذه المرحلة، والتي تحمل تعقيدات إضافية تجعل عملية تطبيق المقاييس أصعب، فطبيعة المرحلة الابتدائية تستدعي الاهتمام بالجوانب التربوية والنفسية للطلاب، وتشمل تفاعلًا مكثفًا مع أولياء الأمور، وتتطلب كذلك موارد بشرية ومادية متخصصة أكثر لتلبية متطلبات النمو المبكر، وهذه العوامل مجتمعة يمكن أن تخلق تحديات فريدة في التنسيق والإدارة وتوفير البيئة التعليمية الأمثل التي تتوافق مع اشتراطات الاعتماد، الأمر الذي يبرز مديري هذه المرحلة مقارنة بغيرهم في المراحل الأعلى.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة دراسة العجرمي وأبو كريم (2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية في المدارس الخاصة في العاصمة عمان.

وتشير النتائج إلى أن التحديات في تطبيق معايير الاعتماد تختلف حسب المرحلة التعليمية، حيث تواجه المدارس الابتدائية تحديات أكبر بسبب طبيعة العمل التي تتطلب متابعة تربوية ونفسية مكثفة، وتفاعلاً مستمرًا مع أولياء الأمور، وموارد بشرية ومادية متخصصة، ويبرز الاختلاف مع دراسة العجرمي وأبو كريم (2021) في عمان؛ مما يعكس تأثير السياق المحلي والبيئة التعليمية على ظهور هذه الفروق، وترى الباحثة أن فهم هذه التحديات يساعد في توجيه الدعم والموارد لتعزيز تطبيق الاعتماد المدرسي وجودة الأداء التعليمي.

- **الفروق بين استجابات المبحوثين في التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر من وجهة نظر مديري مدارس التي تعزى الى متغير عدد سنوات الخدمة.**

جدول (15): الفروق بين استجابات المبحوثين في التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر من وجهة نظر مديري مدارس التي تعزى إلى متغير عدد سنوات الخدمة

	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة F	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	114.6	2	1.503	0.225	غير دالة
داخل المجموعات	76.26	182			
		184			

المصدر: من إعداد الباحثة معتمدة على مخرجات SPSS V27.

يتضح من جدول (15) أن القيمة الاحتمالية بلغت (0.225) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مديري مدارس حول التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر تعزى إلى متغير عدد سنوات الخدمة، وقد تدل هذه النتيجة على أن التحديات التي تواجه المدارس ذات طابع هيكلي ونظامي عام، بحيث يتعرض لها جميع مديري المدارس بغض النظر عن طول خبرتهم أو سنوات خدمتهم، فالخبرة العملية قد تسهم في تحسين أساليب التعامل مع هذه التحديات، لكنها لا تلغي وجودها أو تغير من حدتها باعتبارها عقبات مشتركة يواجهها الجميع في بيئة العمل التربوي.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المالكي (2019) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات المتعلقة بالاعتماد المدرسي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، وتتفق جزئيًا مع دراسة عودة ودرادكة (2020) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات المتعلقة بالاعتماد المدرسي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة في جميع المجالات باستثناء مجال القيادة والإدارة كانت لصالح المديرين ممن لديهم خبرة (10 سنوات فأكثر) في مدارس الثانوية في دولة قطر، بينما تختلف مع نتائج دراسة القحطاني (2023) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرين ممن لديهم خبرة (10 سنوات فأكثر) في مدارس الرياض.

وقد يُفسر هذا التباين بأن التحديات المرتبطة بتطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر لها طبيعة هيكلية وتنظيمية عامة، بحيث تتعرض لها جميع مديري المدارس بغض النظر عن سنوات الخبرة، وهو ما يجعلها عقبات مشتركة تتطلب حلولًا مؤسسية شاملة، كما يعكس هذا التفسير أن الخبرة العملية للقائد التربوي قد تساعد في التكيف مع هذه التحديات، لكنها لا تغيّر من وجودها أو حدتها، ما يؤكد أن الحل الأمثل يتمثل في تعزيز الأنظمة واللوائح وتوفير الموارد والدعم المؤسسي لضمان استدامة جودة تطبيق معايير الاعتماد المدرسي.

الخاتمة:

أولًا: النتائج

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- يواجه مديري المدارس مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر تحديات متعددة إدارية وتنظيمية، ومالية ومادية، وبشرية، وتقنية بدرجة عالية جدًا، وقد جاء البعد الثالث: (تحديات بشرية) في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.75) وبانحراف معياري (3.25) وبدرجة عالية جدًا، وجاء في الرتبة الثانية البعد الأول: تحديات إدارية وتنظيمية بمتوسط حسابي بلغ (4.22) وبانحراف معياري (3.27)، وبدرجة تقدير عالية جدًا، ويليه في الرتبة الثالثة البعد الرابع: تحديات تقنية بمتوسط حسابي بلغ (4.03) وبانحراف معياري (3.41) وبدرجة تقدير عالية، ويليه في الرتبة الرابعة البعد الثاني: تحديات مالية و مادية بمتوسط حسابي بلغ (4.01) وبانحراف معياري (2.43) وبدرجة تقدير عالية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر من وجهة نظر مديري مدارس التي تعزى إلى متغير الجنس وعدد سنوات الخدمة، بينما توجد فروق تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح مديري المرحلة الابتدائية.

ثانيًا: التوصيات

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

- التركيز بشكلٍ مكثف على تنمية الموارد البشرية من خلال تنقيح سياسات التوظيف، التدريب، والتطوير المهني للمعلمين والإداريين، وتوفير العديد من الحوافز المادية والمعنوية، وتخفيف الأعباء الوظيفية لضمان تحقيق الاستقرار الوظيفي، وتمكيّن الموارد البشرية من التركيز على

الجوانب التعليمية والتربوية، كما يجب أن تكون برامج التدريب والتطوير مُستمرة ومُنسقة مع معايير الاعتماد لضمان توحيد الفهم وتطبيقه بشكلٍ فعّال.

- تصميم برامج دعم متخصصة لمديري المرحلة الابتدائية لوجود تحديات أكبر تواجههم في تنفيذ متطلبات الاعتماد المدرسي، ويشمل ذلك الدعم عقد ورش عمل تركز على خصوصية هذه المرحلة، وتوفير مرشدين متخصصين، ومراجعة بعض معايير الاعتماد لتكون أكثر مرونة أو وضوحًا بما يتناسب مع طبيعة المرحلة ومتطلباتها، ويجب وضع برامج متابعة لتقييم أثر هذه التدخلات وتحسينها باستمرار.
- تبسيط الإجراءات الإدارية والتقنية، وتوفير بُنى تحتية تقنية قوية، دعم فني مُستمر، وبرامج تدريبية لمديري المدارس على استخدام الأدوات التقنية بفعالية لتخفيف العبء عنهم، مع التركيز على تبسيط الأدوات والإجراءات لتسهيل تطبيقها بشكلٍ علمي.

ثالثًا: المقترحات

- دراسة أثر أنماط القيادة المدرسية (كالقيادة التحويلية) في تعزيز ثقافة الجودة والتغلب على تحديات الاعتماد المدرسي في محافظة الخبر.
- إجراء دراسة مقارنة لتحديات الاعتماد المدرسي بين المدارس الحكومية والأهلية في محافظة الخبر، أو بين مناطق ومراحل تعليمية مُختلفة.
- دراسة ارتباط تطبيق معايير الاعتماد المدرسي بالنتائج التعليمية وأداء الطلاب لتحديد أثر الاعتماد على جودة التعليم.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أحمد، إبراهيم. (2011). *واقع الاعتماد التربوي في المدارس*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الأحمدي، ياسمين. (2013). *معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام والتطلعات المستقبلية للتغلب عليها من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة جدة* (رسالة ماجستير، جامعة أم القرى).

إبراهيم، أسامة. (2021). *معايير أدفانسيد لتقويم أداء المدارس Cognia* . https://2u.pw/UPkPN2PU

الأخضر، مالك، والطاهر، بعلة (2017). الأسس المنهجية لجمع البيانات الإحصائية في البحوث الاجتماعية. *مجلة تاريخ العلوم، 6*، 308-320.

البلوي، سلمى. (2015). معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة التربية جامعة الأزهر، 1* (166)، 698-759.

البيلاوي، حسن، وطعيمة، رشدي، وسليمان، سعيد، والنقيب، عبد الرحمن، وسعيد، محسن، والبندري، محمد، وعبد الباقي، مصطفى. (2008). *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات*. ط2، عمان: دار المسيرة .

الجعيدي، سعيد. (2021). درجة تحقق متطلبات معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الثانوية بمدينة المكلا في ضوء معايير مكتب التربية العربي لدول الخليج. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (49)، 165-218.

جفلان، منى. (2024). معوقات تجديد الاعتماد لمدارس التعليم العام بمحافظة أسيوط. *مجلة كلية التربية، 21*(121)، 581-608 .

الحربي، شعاع، وبكر، مها. (2022). تطوير المهارات الإدارية للقيادات المدرسية في التعليم العام الحكومي في ضوء معايير الاعتماد المدرسي: دراسة ميدانية في المدينة المنورة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (28)، 359-406.

الدوسري، هند. (2022). تفعيل نظم الجودة والاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة: رؤية استشرافية. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، (28)، 1-87.

أبو رحمه، محمد. (2020). *قراءات في الجودة والاعتماد المدرسي*. https://www.researchgate.net/publication/370731194_qraat_fy_aljwdt_walatmad_almdrsy_d_mhmd_hsn_abwrhmt

أبو رحمة، محمد، وحمد، حامد (2018). *متطلّبات معايير الاعتماد المدرسيّ لضمان تطبيق الجودة في مدارس التّعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين المعايير العالمية لضمان جودة الاعتماد المدرسي: نموذج* CITA (رسالة دكتوراه، جامعة القرآن الكريم والعلوم الانسانية).

آل رفعة، مسفر. (2015). تصور مقترح لمعايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بالمدارس السعودية في ضوء التوجهات العالمية، *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*، (2)، 119-156.

الريس، ناصر. (2013، فبراير ربيع الأول). *خطة استراتيجية مستقبلية للاعتماد المدرسي: الأهمية، الأسباب، المعوقات* (بحث مقدم). اللقاء السنوي السادس عشر: الاعتماد المدرسي، جامعة الملك سعود والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الرياض .

سالم، طه. (2021). متطلبات اعتماد المؤسسات التعليمية في مصر على ضوء النماذج العالمية للجودة: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية ببنها، 1* (127)، 525-546.

السيسي، جمال، والشقيران، عبد الفتاح. (2024). متطلبات تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بالسعودية: دراسة مزجية. *المجلة التربوية، 128* ، 128-222 .

الشافعي، فرج، ومتولي، التهامي، وعبد القادر، محمد. (2024). بعض معوقات الاعتماد وضمان جودة المعاهد الابتدائية الأزهرية بمحافظة الفيوم وسبل التغلب عليها: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية، 43* (201)، 1-44.

الشربيني، غادة. (2013، فبراير ربيع الاول). *معوقات تحقيق الاعتماد المدرسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية* (بحث مقدم). اللقاء السنوي السادس عشر: الاعتماد المدرسي، جامعة الملك سعود والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الرياض.

الشناوي، أحمد، وعيد، هالة. (2010). تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم ماقبل الجامعي بمصر: تصور مقترح. *دراسات تربوية ونفسية*، (67)، 207-303.

الشهري، زاهية. (2021). *الاعتماد المدرسي لمدارس التعليم العام: مفهومه- أهدافه- انواعه- متطلباته- معوقاته*. دار الفالحين للطباعة والنشر .

الشيخ، أحمد، وصبح، محمود، والرفاعي، أحمد. (2019). دور معايير الاعتماد في تحسين جودة مدارس التعليم الأساسي دراسة مقارنة للمعايير القومية مع بعض النماذج الدولية المستخدمة بمصر. *مجلة العلوم البيئية، 48*(2)، 352-384 .

الصبحي، محمد. (2018). دور المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية. *المجلة التربوية، 56*، 573-641.

عاشور، نيللي. (2016). *الاعتماد التربوي للتعليم العام في مصر في ضوء المعايير العالمية للجودة بالمدارس الدولية*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

عايش، رواء. (2017). *درجة توافر معايير الاعتماد والجودة في المدارس الخاصة بمحافظات غزة في ضوء أنموذج سيتا للاعتماد المدرسي وسبل تعزيزها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد العاطي، أحمد. (2009). *الاعتماد الأكاديمي والمهني للمؤسسات التعليمية: قراءة معاصرة في ضوء تجارب وخبرات بعض الدول الرائدة*. دار السحاب.

العبري، خلف، والمحروقي، مبارك، ومحمد، عزام. (2019). رؤية مقترحة للاعتماد المدرسي بسلطنة عمان في ضوء خبرة كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا. *العلوم التربوية، 27*(3)، 336-406.

العتيبي، ناصر. (2016). متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في ضوء أسس إدارة التغيير بمدارس التعليم العام. *مجلة كلية التربية، 32*(3)، 496-534 .

العجرمي، راتب، وأبو كريم، أحمد. (2018). متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر القادة التربويين. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث- سلسلة البحوث التربوية والنفسية، 6*(1)، 376-391 .

العجرمي، راتب، وأبو كريم، أحمد. (2021). مستوى توافر متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر القادة التربويين. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث- سلسلة البحوث التربوية والنفسية، 6*(1)، 376-391 .

العريفي، بيان. (2020). تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية شمال منطقة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية، 15* (21)، 146-169.

العزيزي، محمود، والمشرقي، عبد الرب. (2019). مدى تطبيق معايير الجودة والاعتماد المدرسي في مدارس الوحدة العربية الحديثة. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (24)، 38-67.

علي، بدرية. (2019). فاعلية برنامج تدريبي في ضوء معايير الاعتماد المدرسي لتنمية مهارات تدريس التربية الفنية لدى معلمات المرحلة الثانوية في منطقة الباحة/ المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3*(21)، 20-43.

عواجي، ميمونة. (2023). دور قادة مدارس المرحلة الثانوية الأهلية والعالمية بمدينة الرياض في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي. *المجلة العربية للنشر العلمي، 55*، 255-247 .

عودة، بسام، ودرادكة، أمجد. (2020). *إمكانية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي لدولة قطر في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان ومعيقات تطبيقها والحلول المقترحة* (رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط).

الغامدي، محمد. (2021). *درجة تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية الثانوية للبنين بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها ومعلميها* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، كلية التربية.

القباري، جود. (2018). تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالإدارة العامة للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة. *العلوم التربوية، 26*(1)، 482-513.

القحطاني، رنا. (2023). معوقات تجويد الأداء بمدارس التعليم الثانوي بمدينة الرياض للوفاء بمتطلبات الاعتماد المدرسي. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، (31)، 1-63.

اللوقان، أحمد، (2015). معوقات تحقيق الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة حائل: دراسة ميدانية. *مجلة التربية، 3* (164)، 90-143.

المالكي، عثمان. (2019). واقع تطبيق الاعتماد المدرسي لدى مدارس التعليم العام بمحافظة جده من وجهة نظر قادة- قائدات المدارس. *الثقافة والتنمية، 19* (138)، 174-218.

المحمودي، محمد. (2019). *مناهج البحث العلمي*. (ط.3). صنعاء الجمهورية اليمنية: دار الكتب.

المدني، عائشة، والعمري، مريم. (2013، فبراير ربيع الأول). *ثقافة الاعتماد المدرسي بالمملكة العربية السعودية* (بحث مقدم). اللقاء السنوي السادس عشر: الاعتماد المدرسي، جامعة الملك سعود والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الرياض.

المدهون، زياد؛ وأبو سمعان، عماد. (2017). *نظام الاعتماد المدرسي ودليل التقويم الذاتي*. فلسطين: غزة.

المطوع، نايف. (2017). تقويم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية. *مجلة دراسات إنسانية واجتماعية*، (7)، 92-113.

المطيري، فواز. (2023). الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية. *العلوم التربوية، 31* (2)، 455-468 .

منصة استطلاع. (2025). *سياسات التقويم والاعتماد المدرسي المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي* .

المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم. (2025). *اعتماد المدارس*. https://aroqa.org/ar/Article/page/%D8%A7%D8%B9%D8%AA%D9%85%D8%A7%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%B3

النبوي، أمين، وعمار، حامد. (2008). *مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

النوح، عبد العزيز، وموسى، هاني، وفراج، محمد. (2012). الاعتماد المدرسي للتعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة في صعوبات وإمكانية التطبيق. *مجلة كلية التربية، 23*(91)،173-255.

الهاجري، عبد العزيز. (2013، فبراير ربيع الأول). *سبل تحقيق التكامل والتنسيق بين الجامعات وإدارات التربية والتعليم لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي* (بحث مقدم). اللقاء السنوي السادس عشر: الاعتماد المدرسي، جامعة الملك سعود والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الرياض.

هيبة، ايمن، وحسين، سلامه، ونايل، سحر. (2024). معوقات تطبيق الاعتماد بالمؤسسات التعليمية في مصر. *مجلة كلية التربية، 35*(137)، 682-704 .

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *الإطار العام للاعتماد* . https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/article/view/1698/1626

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2025) https://etec.gov.sa/etec/foundation

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023). *الدليل الاجرائي للتقويم المدرسي الذاتي* https://etec.gov.sa/en/service/school/servicegoal .

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023). *سياسات التقويم والاعتماد المدرسي*. https://webapistg.etec.gov.sa/cms/assets/v1/media/3caiq5s2/%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B9%D8%AA%D9%85%D8%A7%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D9%8A.pdf

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Azhari, A., Kamaruddin, K., Marzuki, M., Dewi, R. (2021). Do School Accreditation Education Budget, and Teacher's Competence Matter for Graduate's Quality?. *Journal Pendidikan Ekonomi & Bisnis, 9* (2), 1-8. [CrossRef]

Claudio, E. (2023). Addressing the barriers and difficulties in achieving educational institution accreditation. *International Journal of Human Capital in Urban Management*, 8(4), 529-544.

Cognia (2022). *Cognia Policies and Procedures for Accreditation and Certification.* https://www.cognia.org/

Cognia. (2025). *Accreditation for School*. https://www.cognia.org/accreditation/

Francom, G. (2019). Barriers to technology integration: A time- series survey study. *Journal of Research on Technology in Education, 52* (3), 1-34. [CrossRef]

Idami, M., Harun, C., & Khairuddin, Kh. (2022). Principal's Strategy for Increasing Accreditation in Junior High Schools. *Ishlah: Jurnal Pendidikan, 14*(4), 6687-6694. [CrossRef]

ILMU, DINAMIKA (2016). The Application of Fishbone Diagram Analysis to Improve School Quality. *Satya Wacana Christian University Salatiga, 16* (1).

Kementerian Pendidikan dan Kebu Dayaan. (2016*). Permendikbud No. 28 of 2016: External Quality Assurance System for Primary and Secondary Education. Jakarta: Ministry of Education and Culture*. https://peraturan.bpk.go.id/Details/224208/permendikbud-no-28-tahun-2016

Medard, G., & Mwila, M. (2022). School quality assurance guidelines: Its implementation and challenges in public secondary schools in Temeke Municipality, Tanzania. *International Journal of Research and Innovation in Social Science. 6*(10), 124-128. [CrossRef]

Nurhasanah, N., Amyus, R., Hamami, A., Sohiron, S. (2025). Strategies for Improving Education Accreditation in junior High Schools: Challenges and Solutions. *Journal of English Language and Education, 10* (1), 229-238. [CrossRef]

Ofsted. (2023). *Education inspection framework* (EIF). https://www.gov.uk/government/publications/education-inspection-framework

Samsuri, M. (2019). The Challenges of Education in Indonesia: A Look at Accreditation and School Quality. *Journal of Indonesia Education, 24* (2), 112-130.

Siahaan, T. M., Siburian, P., & Sihotang, D. O. (2020). School accreditation in disruption era in improving quality of education: A case study in junior high school at Pematangsiantar. *In Proceedings of the NICCT 2019, Medan, Indonesia. EAI.*

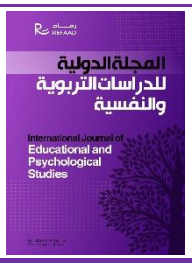
[CrossRef]

Sodhi, R. (2016). *Accrediting Processes and Institutional Effectiveness at a California Community College* (Doctoral dissertation, Walden University). https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3608&context=dissertations

Supsin, T., & González González, O. R. (2020). A qualitative case study on the challenges of ACS WASC accreditation preparation in King Mongkut's International Demonstration School. *Scholar: Human Sciences, 12*(1), 236–250.

www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 1, 2026, pp. 97 - 107



Common Fears Among Children in Early Education

المخاوف الشائعة لدى الأطفال في مرحلة التعليم المبكر

Shaatha Khalaf Al-hilali[1*]

[1] Doctoral researcher at Mohammed V University, Kingdom of Morocco.

[*] Corresponding Author: Shaatha Al-hilali (shy70077@gmail.com)

شعثة بنت خلف الهلالية[1*]

[1] باحثة سلك الدكتوراه بجامعة محمد الخامس بالرباط- المملكة المغربية.

*الباحث المراسل: شعثة الهلالية (shy70077@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/7/13	2025/8/5	2025/12/4

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.7

Abstract:

Objectives: This study aimed to identify the most common fears among early childhood educators and to understand the factors influencing them.

Methods: The researcher used the descriptive approach as the most suitable method for observing the phenomenon as it appears in the child's natural environment and analyzing it in light of the literature and previous studies.

Results: The study results showed that early childhood education children experience a range of normal fears related to their developmental stage, their experiences, and the protective and supportive approaches provided by adults. It also revealed that the intensity of these fears varies from child to child, depending on whether certain stimuli are linked to past traumatic experiences. Psychological theories -such as learning theory and behaviorism- have provided a clear explanation for the origins of these fears, contributing to their understanding and the development of coping mechanisms.

Conclusions: The study concluded with recommendations, most notably: strengthening communication between the family and the school, building educational and psychological support plans that take into account individual differences, training educators and parents to identify children's fears, and designing programs that help them cope with them, while integrating psychological, social and cultural factors. Encouraging the use of storytelling and puppets to enable children to express their feelings safely.

Keywords: *Early childhood education; fear; early childhood.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز المخاوف الشائعة لدى أطفال التعليم المبكر، وفهم العوامل المؤثرة فيها.

المنهجية: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بوصفه الأنسب لرصد الظاهرة كما تظهر في البيئة الطبيعية للطفل وتحليلها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن أطفال التعليم المبكر يمرون بمجموعة من المخاوف الطبيعية المرتبطة بمرحلة النمو، وبالخبرات التي يتعرضون لها، إضافة إلى أساليب الحماية والدعم المقدمة لهم من البالغين. كما تبيّن أن شدة المخاوف تختلف من طفل لآخر تبعًا لارتباط بعض المثيرات بخبرات سابقة مؤلمة. وقد قدمت النظريات النفسية -مثل نظرية التعلم والنظرية السلوكية- تفسيرًا واضحًا لنشأة هذه المخاوف، مما ساهم في فهمها وتطوير آليات التعامل معها.

الخلاصة: اختتمت الدراسة بتوصيات أبرزها: تعزيز التواصل بين الأسرة والمدرسة، وبناء خطط دعم تربوية ونفسية تراعي الفروق الفردية، وتدريب المربين وأولياء الأمور على التعرف إلى مخاوف الأطفال، وتصميم برامج تساعدهم على مواجهتها، مع دمج العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية، والتشجيع على استخدام الأساليب القصصية والدمى لتمكين الطفل من التعبير عن مشاعره بطريقة آمنة.

الكلمات المفتاحية: *التعليم المبكر؛ الخوف؛ الطفولة المبكرة.*

الاستشهاد

Citation

الهلالية، شعثة. (2026). المخاوف الشائعة لدى الأطفال في مرحلة التعليم المبكر. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (1)، 97- 107.

Al-hilali, S. K. (2026). Common Fears Among Children in Early Education. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(1), 97-107. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.7 [In Arabic]

المقدمة:

تُعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل النمائية التي يمر بها الإنسان، حيث تتشكل فيها شخصية الطفل المستقبلية. فإذا كان النمو في هذه المرحلة سليمًا. وكانت المؤثرات البيئية إيجابية، نشأت شخصية أكثر اتزانًا وسويّة. وتمتد هذه المرحلة لتكوّن أساسًا لمشاعر الطفل، وتُغرس فيها القيم والثقة، كما تنشأ فيها أيضًا مشاعر الخوف. الخوف يمثل إحساسًا يرتبط بالمشاعر الوجدانية، يصاحبه انفعال نفسي وجسدي، ويحدث كردة فعل لدى الطفل عندما يشعر بأن المؤثر الخارجي يشكل خطرًا عليه (الزبون، 2020).

وتُعَدّ مشكلة الخوف من المشكلات التي يتعرض لها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، على الرغم من أن بعض حالات الخوف تُعدّ طبيعية، إذ توجد لدى جميع البشر. ويُعتبر الخوف استجابةً بيولوجيةً ونفسيةً تلقائية، تظهر عندما يشعر الإنسان بوجود مصدر خطر أو ضرر. ويُعدّ الأطفال من أكثر الفئات تعرضًا لمشاعر الخوف نتيجة قلة قدرتهم على مواجهة المواقف المثيرة ولحداثة خبراتهم بها (مصطفى وعبدالرحيم، 2025).

والخوف ردة فعل الفرد عند إدراكه لخطر ما، وهو عاطفة قوية غير محببة، وهناك أنواع من المخاوف منها المكتسبة التي تنشا عند معظم الأطفال أثناء تفاعلهم مع البيئة من حولهم كما أشرنا إلى ذلك، ومنها الغريزية، مثل: الخوف من فقدان التوازن، أو الحركة المفاجئة، أو الأصوات العالية(وملمان، 2006).

أوضح قطامي (2014) أنَّ الخوف ما هو إلا استجابة تتطور مع نمو الطفل من أجل الحفاظ على بقائه، ولذلك أكد على أهمية التعرف على ملامح الخوف وخصائصه لدى الأطفال، لتقديم المساعدة، وتطوير الأساليب السوية في التعبير عن تلك المخاوف في مواقف حياتهم جميعًا.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في أن المخاوف لدى الأطفال في مرحلة الطفولة تُعد أمرًا شائعًا وقابل للحدوث والتغيير، وتختلف مواضيع الخوف بين الأطفال على حسب مراحل نمو المختلفة، مما يُعد ذلك أمرًا طبيعيًا . ويتأثر بتاريخ الطفل وتجاربه السابقة أثناء مواجهته لمواقف مثيرة للخوف. كما أكّد بدير أن الاستقرار الأسري، والتفاعل الاجتماعي الإيجابي، والتعامل الودود بين أفراد الأسرة، كلها عوامل تساعده في تقليل شعور الطفل بالخوف (بدير،2017).

كما أشار ملحم (2002) إلى أن الخوف يُعد حالة شعورية وجدانية يصاحبها انفعال نفسي وبدني، تظهر لدى الطفل عند تعرضه لمؤثر خارجي يثير لديه شعورًا بالخطر. كما أوضح أن معظم النظريات التي تناولت مفهوم الخوف تشير إلى أن له جذورًا وراثية، إذ يُولد الطفل مزودًا باستعدادات فطرية للإحساس بالخوف، غير أن البيئة المحيطة قادرة على تشكيل هذه الانفعالات وتوجيهها، سواء بالحد منها أو تعزيزها.

مما سبق، فإنّ مشكلة الدراسة تكمن في الانتشار الواسع لمظاهر الخوف لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، والتي قد تكون طبيعية في بعض الحالات، لكنها قد تتفاقم وتؤثر سلبًا على النمو النفسي والاجتماعي للطفل إذا لم يتم التعامل معها بوعي تربوي.

وانطلاقًا من أهمية مرحلة التعليم المبكر في تكوين شخصية الطفل وانفعالاته، تبرز المخاوف الشائعة لدى أطفال هذه المرحلة كظاهرة تستدعي الدراسة والتحليل. فمع أن الخوف جزء طبيعي من استجابة الطفل للبيئة، تأتي أهمية هذه الدراسة من المنظور التربوي والنفسي، بهدف فهم أبعاد هذه المخاوف وأسبابها، وتوعية أولياء الأمور والمربين بأهمية ملاحظتها، وتقديم الدعم المناسب للأطفال في هذه المرحلة العمرية، التي تساهم في بناء شخصية سوية مستقبلًا. وبما أن الباحثة مختصة في تقديم الدعم الفني كمشرفة أولى للتعليم المبكر في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، فإن دراسة هذه الظاهرة تسهم في مساعدة المعلمات على فهم الطفل وحاجاته، مما ينعكس إيجابيًا على المستوى التعليمي للطفل، ونموه في المجالات الاجتماعية والانفعالية والنفسية والأكاديمية المراد اكتسابها خلال هذه المرحلة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

- ما مفهوم الطفولة المبكرة؟
- ماهي الخصائص النمائية لمرحلة التعليم المبكر؟
- ما هو مفهوم الخوف؟
- ماهي تطورات المخاوف الشائعة لدى الأطفال؟
- ماهي أسباب الخوف عند الأطفال؟
- ماهي تصنيفات المخاوف الشائعة؟
- ما أكثر المخاوف شيوعًا لدى أطفال مرحلة التعليم المبكر؟

أهمية الدراسة:

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

- التعرّف على مفهوم الخوف لدى الأطفال وتحليل طبيعته من منظور نفسي وتربوي..
- التعرّف على العوامل المسببة للخوف لدى الأطفال.
- التعرّف على تصنيف المخاوف التي تظهر لدى الأطفال في مرحلة التعليم المبكر.
- معرفة أبرز المخاوف الشائعة لدى أطفال التعليم المبكر.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مفهوم الطفولة المبكرة.
- معرفة أبرز المخاوف الشائعة لدى أطفال التعليم المبكر.
- معرفة الخصائص النمائية لمرحلة التعليم المبكر.
- معرفة مفهوم الخوف.
- معرفة تطورات المخاوف الشائعة لدى الأطفال .
- معرفة أسباب الخوف عند الأطفال.
- معرفة تصنيفات المخاوف الشائعة.

مصطلحات الدراسة:

- **الطفولة المبكرة:** تبدأ مرحلة الطفولة المبكرة من نهاية مرحلة الرضاعة إلى دخول الطفل المدرسة، ويطلق على هذه المرحلة أيضا مرحلة التعليم المبكر، وتشمل دور الحضانة ،ومدارس رياض الأطفال (همشري، 2013).
- **التعليم المبكر:** هي المرحلة العمرية التي تشمل الأطفال بين الثالثة والسادسة ،حيث يتم تلبية احتياجاتهم المعرفية، والاجتماعية، والنفسية، مع التركيز على تربيتهم وإعدادهم للالتحاق بالمدرسة. ويسهم التعليم المبكر في تقليل مخاوفهم، ومساعدتهم على اكتشاف ميولهم، وقدراتهم في وقت مبكر(الهلالية، 2025، ص425).
- **الخوف:** "هو إشارة هدفها المحافظة على الذات الفرد، من خلال تعبئة الإمكانات الفسيولوجية لديه ككائن الحي"، وعليه فان الخوف لدى الطفل هو حالة شعورية، يصاحبها انفعال نفسي وبدني عند تعرضه للخطر، أو أي مؤثر خارجي (الفوال، 2006).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الاطار النظري:

تُعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل النمائية التي يمر بها الإنسان، حيث تتشكل فيها شخصية الطفل المستقبلية. فإذا كان النمو في هذه المرحلة سليمًا، وكانت المؤثرات البيئية إيجابية، نشأت شخصية أكثر اتزانًا وسويّة. وتمتد هذه المرحلة لتكوّن أساسًا لمشاعر الطفل، وتُغرس فيها القيم والثقة، كما تنشأ فيها أيضًا مشاعر الخوف. الخوف يمثل إحساسًا يرتبط بالمشاعر الوجدانية ، يصاحبه انفعال نفسي وجسدي، ويحدث كردة فعل لدى الطفل عندما يشعر بأن المؤثر الخارجي يشكل خطرًا عليه (الزبون، 2020).

وعرفت مرحلة الطفولة بأنها "الفترة الممتدة ما بين نهاية الرضاعة وسن البلوغ ""تُعدّ هذه المرحلة فترة إعداد لمواجهة تحديات الحياة، حيث يُكتسب الطفل خلالها أنماطًا سلوكية تتماشى مع نمط الحياة المطلوب، من خلال أساليب تنشئة تسهم في غرس القيم والاتجاهات وتعزيز شخصيته، عبر بناء خبرات متراكمة تستجيب لحاجاته الأساسية (جيلاني،2016 ، ص79).

الخصائص النمائية لمرحلة التعليم المبكر:

عرف العبادسة وآخرون (2018) الخصائص النمائية بأنها: هي مظاهر النمو لدى طفل التعليم المبكر في الجوانب المعرفية واللغوية والانفعالية والحركية والخُلقية.

أشار شريف (2020) إلى أهمية معرفة المربين والمهتمين بتقويم، وتعديل سلوكيات الأطفال بخصائص الطفل: الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، والخلقية. لأن هذه المرحلة تؤثر تأثيرًا حيويًا في المراحل التي تليها من عمر الطفل. ويتميز النمو الجسمي في مرحلة التعليم المبكر بالبطء، إذا ما قورن مع مرحلة (سني المهد)، حيث يصل نموه في نهاية هذه الفترة إلى (43%) من النمو النهائي . وإذا كان الانفعال لدى الطفل وسيلة للتعبير عن حاجاته ومشاعره قبل نمو التعبير اللفظي لديه، فالطفل في مرحلة التعليم المبكر يتميز بالاستجابات الحركية، نتيجة لتطور النمو العقلي لديه باكتشافه للبيئة وخصائص الأشياء من حوله، فالعالم المادي والاجتماعي يُعد منفذ الطفل للمعرفة والثقافة.

وتتميز هذه المرحلة بنمو العضلات الكبيرة بشكل أسرع من نمو العضلات الصغيرة، ويظهر ذلك من خلال التآزر البصري والحركي الذي يشير إلى نضج المهارة الحركية، رغم افتقارها إلى الإتقان. ويتضح ذلك جليًا في تسلق الأطفال للأماكن المختلفة وديمومة حركتهم. وعلى الرغم من مرونة أجسامهم، إلا أن العظام التي تحمي المخ ما تزال رخوة، مما يستدعي الانتباه لاحتمال تعرضهم لضربات في الرأس وخطورتها في هذا العمر (أبو دبسة، 2011).

فهي أيضًا مرحلة المهارات والنشاط المستمر، وتتميز حركات الطفل في هذه المرحلة بالتنوع والشدة وسرعة الاستجابة، وتكون في البداية غير منسجمة أو متزنة. ويُظهر الطفل في هذه المرحلة تطورًا ملحوظًا في الجانب الحركي، حيث يستخدم العضلات الكبيرة ويحتاج إلى تدريب على حركات عضلاته الصغيرة، كما يصبح قادرًا على المشي بسيطرة كاملة، ويعتمد على نفسه في الاغتسال وتناول الطعام (جواشين، جواشين، 2007).

ويُعدّ النمو اللغوي أحد المكونات الرئيسة في تطور النمو العقلي والمعرفي لدى الطفل، إذ تُسهم اللغة تعزيز قدراته على التفكير والتعبير ،وتوسيع مدارك الطفل . وقد أشار "بياجيه" إلى العلاقة التفاعلية الوثيقة بين الفكر واللغة، موضحًا أن اللغة تُساعد الطفل في تنظيم الخبرات الحسية التي يمر

في بداية المراحل الأولية من عمره، وتساعده على فهم المعاني المجردة وتكوين الصور الذهنية. كما تُعدّ اللغة وسيلة أساسية لتنمية القدرات الاجتماعية والمعرفية، حيث يؤدي تفاعل الطفل اللفظي مع الآخرين إلى إثراء حصيلته اللغوية وتوسيع خبراته، ويظهر ذلك بصورة إيجابية على نموه العقلي والتفكيري بشكل متسلسل مع مرور الوقت (خطايبة، 2017).

وأشار لوبيس Lubis (2024) في دراسته بإن الطفل في مرحلة التعليم المبكر يصل إلى الذروة في النمو الانفعالي، حيث يُظهر الطفل انفعالات قوية ومتقلبة. فقد يعبر عن الغضب بنوبات حادة، ويشعر أحيانًا بغيرة مفرطة وغير مبررة أو بخوف شديد، خصوصًا عند رغبته في امتلاك ما يخص الآخرين. وتظهر هذه الانفعالات غالبًا في البيئات الأسرية الممتدة، بينما قد تنشأ الغيرة في المجتمع الأسري الصغير نتيجة شعور الطفل بنقص الاهتمام وعدم شعوره بالاكتفاء الذاتي مقارنة بغيره. كما أن بعض العوامل مثل اللعب لفترات طويلة دون راحة، وضعف الشهية للطعام، ومقاومة القيلولة قد تسهم في زيادة حدة الانفعالات وصعوبة ضبطها لدى الطفل.

من خلال قراءتي في الأدبيات المتعلقة بالخصائص النمائية لطفل التعليم المبكر، تبيّن لي أن الجوانب المعرفية والحركية والانفعالية واللغوية والخُلقية تتفاعل في تشكيل سلوك الطفل واستجاباته. ومن هذا الترابط وجدت أنه من الضروري التركيز عند انفعال الخوف بوصفه جانبًا أساسيًا من النمو الانفعالي، لما له من أثر واضح في تفاعل الطفل الاجتماعي وتوازنه النفسي خلال سنواته الأولى. ولاهتمامي بهذا المجال، لما له من أثرٍ في مساعدة الطفل على تكوين شخصية متوازنة وسويّة في المستقبل، جاء تركيزي على دراسة انفعال الخوف وفهم أبعاده في مرحلة التعليم المبكر.

مفهوم الخوف (The Fear):

عرف الفوال (2006) الخوف بأنه " إشارة هدفها المحافظة على الذات الفرد، من خلال تعبئة الإمكانات الفسيولوجية لديه ككائن الحي".

وعليه فان الخوف لدى الطفل هو حالة شعورية، يصاحبها انفعال نفسي، وبدني عند تعرضه للخطر، أو أي مؤثر خارجي، ويصدر من الطفل- كما أشار أبو عريش(2010) إلى الخوف على هيئة سلوك، بسبب توقع الطفل للأذى من قبل مثير ما، وقد يصبح الخوف مرضيًا في بعض الحالات.

تطور مخاوف الأطفال:

أوضحت بعض الدراسات أن الخوف عند الأطفال يأتي في المرتبة الثانية بعد انفعال الفرح والحزن يليها انفعال الغضب ، ذلك كله في فترة ما قبل ست سنوات من عمر الطفل. في حين أن دراسات أخرى أظهرت أن المخاوف تتصدر الحياة الانفعالية عند الطفل خاصة الخوف من الحيوانات، والظلام، إضافة إلى مخاوف تتعلق بموضوعات أخرى مختلفة (الجرواني، العطار، 2014).

أسباب الخوف عند الأطفال:

لعل من أهم أسباب الخوف لدى الأطفال كما أشار إليها (العمراني، 2014) هي:

- **الحماية الزائدة من قبل الوالدين:** يعد هذا الأسلوب أحد الأساليب التي يتبعها الوالدين بهدف حماية أطفالهم، وهو أسلوب مفرط في الحماية يؤدي فيه الوالدين المسؤوليات نيابة عن أبنائهم، ويغالون في حمايتهم والخوف عليهم من أبسط المور ، فمثلًا: حين لا تعطي الأم الفرصة للطفل كي يلعب بحرية، مع تكرارها لإجراءات السلامة التي توجه نشاطه، وتحصر تحركاته، فإن ذلك من شأنه أن يشكك الطفل في قدراته ،بحيث لا يتمكن من مجابهة ما يتعرضه من مواقف.
- **مشاهدة الأفلام المرعبة:** هناك بعض المشاهد التي قد يغفل عنها الوالدين أثناء عرضها على التلفاز والتي قد تشكل لدى الطفل رعبا من شدتها. وقد يظهر على الطفل أثناء سلوكياته أثناء النوم من خلال الكوابيس والخوف من النوم بمفرده.
- **القصص المرعبة قد تزرع في نفس الطفل الخوف:** سرد القصص من قبل المهتمين برعاية الطفل، التي تتسم بطابع ممزوج بالرعب من الأشباح والعفاريت أو مشاهدة ذلك عبر الأفلام الكرتونية، أو الألعاب الإلكترونية أو غيرها من الوسائل يسهم في زيادة وتعزيز الخوف لدى الأطفال.
- **الخوف من الحيوانات:** يلعب الطفل مع الحيوانات في بداية التعامل معها ولا يخاف منها. وبعد تطور النمو والمواقف قد يبدأ من الخوف منها، وقد يزول هذا الخوف بكيفية تعامل الوالدين مع الطفل أثناء هذه الفترة.
- **مرض الطفل:** ويظهر ذلك من خلال تفاعل الطفل أثناء المرض ذاته أو مع الدواء، أو الدخول إلى المستشفى. كل ذلك ربما يزرع الخوف لديه. ويتزايد الخوف أو يتناقص بناء على طريقة تعامل الوالدين معه عند مروره بتلك المواقف.
- **الأذى الجسمي واللفظي من الوالدين:** يفقد الطفل الثقة بنفسه خاصة إذا ما تعرض للأذى الجسمي بالضرب، أو الخوف النفسي بالتوبيخ من قبل الوالدين.
- **الخلافات الأسرية أمام الطفل:** هنا يعتقد الكبار بإن الطفل لا يفهم عند نشوب الخلافات العائلية ،فيكون الطرف المهمل عندما يكون حاضرًا فيها، وهو ما قد ينعكس سلبًا على سلوكياته فيما بعد. وأشار قطامي (2014) إلى أن شعور الطفل بعدم الأمان نتيجة الخلافات الزوجية قد ينعكس على نشوء مخاوف جديدة، مثل الخوف من الظلام أو الخوف من الألعاب، حيث تتسم هذه المخاوف بالطابع الارتباطي في تأثيرها.
- **ولادة طفل للعائلة:** الطفل إنسان حساس ، وهذا ما قد يجهله الكثير من الآباء عند ولادة طفل جديد بالعائلة ، فلا يعيرون أطفالهم الاهتمام من أجل تهيئتهم بالوضع الجديد. بالتالي يترك هذا الموقف لدى الطفل انعكاسات سلوكية تعبر عن الخوف الشديد، أو الرغبة الزائدة في الارتباط بالوالدين، أو ظهور لبعض المشاكل، كالتبول الليلي، وغيرها.

- **معاملة من يهتم بالطفل من الخدم والسائقين:** قد يتعرض الأطفال إلى إساءة نفسية او جسدية أثناء رعايتهم من قبل الخدم والسائقين دون علم الوالدين بذلك، ما يترك لدى الطفل آثارًا نفسية قد لا يستطيع التعبير عنها أو لبوح بها لوالديه.
- **مرض الوالدين:** يولد لدى الطفل الخوف من المرض او الموت.
- **تخويف الطفل:** أشار الشربيني (2008) أن بعض المحيطين بالطفل قد يلجؤون إلى تخويفه من أجل حثه على تنفيذ سلوك مرغوب به، مثل: المذاكرة، أو الهدوء، فيخوفه بالشرطي أو الطبيب، مما يشعر بعدم الأمان ،وفقدان الثقة بنفسه.
- **النموذج:** خوف الطفل من بعض أنواع الحيوانات، أو الحشرات، أو المواقف نتيجة مشاهدته لانفعال الوالدين أثناء تلك المواقف. حيث ينعكس عليه ذلك لا شعوريًا فيبدأ بالخوف مما يخافه الكبار(الشربيني،2008).

وكما أشار قطامي (2014) في إمكانية تأثير الأبوين على الأبناء بطريقة غير مباشرة على نشوء المخاوف لديهم، من خلال مناقشتهم لمواضيع مخيفة سبق أن أثرت فيهما شخصيًا، مثل الخوف من الظلام أو الأشباح.

تصنيف المخاوف:

يذكر الجبالي (2006، ص82) بأن فرويد قسم المخاوف بشكل عام إلى قسمين، وهما:

- المخاوف الموضوعية (أو الحقيقة): ويرتبط الخوف فيها بموضوع محدد، كالخوف من الحيوان أو الظلام، أو من الموت. فهي كما يصفها قطامي (2014، ص299) مخاوف يكون مصدرها واضحًا وظاهرًا .
- المخاوف العامة (أو غير المحددة): وهنا لا ترتبط بأي موضوع، فتكون المخاوف في هذه الحالة عائمة، هائمة لا تستقر على موضوع ما.

كما أشار الجرواني والعطار (2014، ص 99) إلى تصنيف آخر للمخاوف أيضا على النحو الآتي:

- **مخاوف طبيعية عادية**

وهذا النوع من المخاوف ينطلق من الخبرة التي يمر بها الأفراد في مراحل حياتهم جميعها، حيث تتطور تلك المخاوف، وتتجدد على حسب إدراك العقل من فترة إلى أخرى. وتوصف بأنها طبيعية لارتباطها بالوظائف البدائية للخوف، المتمثلة في كونه انفعال نافع يعمل على المحافظة على البقاء، من خلال رد الأخطار التي قد تصيب الأفراد أثناء تفاعلهم مع البيئة.

- **مخاوف مرضية**

أشارت دراسة كونكابابيفا وزملاؤها (2016) إلى أن المخاوف المرضية تُعد من الاضطرابات الانفعالية التي تظهر في مرحلة التعليم المبكر، وأظهرت الدراسة ارتفاع مستوى التوتر العصبي لدى الأطفال، وأن استمرار هذه المخاوف يؤثر على النمو الانفعالي والاجتماعي للطفل، مما يستدعي التدخل المبكر للحد من تطور هذه المخاوف.قد تتطور هذه المخاوف في بعض الأحيان فلا تصبح عادية ،حيث إن آثارها في الشخصية والسلوك يختلف اختلافا جذريًا عن المخاوف العادية؛ فهو نوع لا يتحكم به الفرد، ويصبح الفرد بموجبه في حالة عدم الأدراك بسبب الخوف الذي ينتابه .

وأشار (القطامي، 2014) أن المخاوف المرضية قد تسبب قلقًا عميقًا لاستجابة الفرد للموقف الخارجي وهنا نحتاج للتدخل الطبي النفسي لمساعدة الفرد لتغلب على مخاوفه. وهناك الكثير من الأمثلة منها:

1. الخوف من الجماهير.
2. الخوف المرضي من الأماكن المرتفعة.
3. الخوف من الظلام والحيوانات وغيرها.

قائمة المخاوف مرحلة التعليم المبكر (6-3) سنوات:

أن الخوف انفعال يتطور بتطور العمر الزمني للطفل كما وضحه (قطامي، 2014 ، 309).

العمر	نوع المخاوف
3 سنوات	- مخاوف بصرية : الحيوانات – رجال الشرطة – المسنون – الأقنعة – الظلام – اللصوص . - مغادرة الأم أو الأب خاصة ليلا .
4 سنوات	- مخاوف سمعية : خاصة المكينات . - الظلام ،والحيوانات البرية ، ومغادرة الأم خاصة ليلا .
5 سنوات	- فترة خالية من المخاوف . لكن المخاوف إن وجدت تكون ملموسة وواقعية كالخوف من الإيذاء والأشرار والاختطاف ، والكلاب ، والخوف من عدم عودة الأم أو الأب للمنزل .
6 سنوات	فترة تزايد في المخاوف وتأخذ أشكالا مختلفة . - مخاوف سمعية : جرس الباب ، والهاتف ، والأصوات المخيفة ، واصوات الحشرات ، وبعض أصوات الطيور . - مخاوف خرافية : الأشباح ، والساحرات ، الخوف من اختباء أحد في المنزل . - مخاوف مكانية : الخوف من الضياع أو الفقدان ، والخوف من الغابات .

أبرز أنواع المخاوف الشائعة لدى أطفال التعليم المبكر:

- **الخوف من البقاء منفردًا في البيت**

حيث يرى (الفوال، 2006) بأن شعور الطفل بالخوف عندما يتركه الأهل وحده في البيت هو شعور طبيعي؛ لأن مصدر الأمن والقوة، هما الوالدان، وفي غيابهما تفقد هذان المصدران قيمتهما.

- **الخوف من الحيوانات**

أشارت الجرواني والعطار (2014) إلى أن أغلب الأطفال في هذا العمر يشتركون في الخوف من الحيوانات، ويتضاءل ذلك الخوف مع نمو عقلية الطفل، وإدراكه وفهمه لطبيعة الحيوانات، وخاصة للقطط والكلاب.

وأشار ملحم (2002) إلى أن خوف الأطفال من بعض الحيوانات والحشرات يرتبط غالبًا بالبيئات المحلية المحيطة بهم وما يتوافر فيها من كائنات مثل الفئران، العناكب، الكلاب، أو الصراصير. وقد يظهر هذا الخوف أحيانًا دون سبب مباشر، سواء كانت هذه الحيوانات أليفة أم ضارة، إذ قد يستند الخوف إلى مظهر الحيوان نفسه. وقد يمتد هذا الخوف ليشمل أشياء أخرى مرتبطة به، مثل الفراء أو المعاطف المصنوعة من جلود بعض الحيوانات، نتيجة عملية الإسقاط المرتبط بالمثير الأصلي.

- **الخوف من الظلام**

يذكر الزبدي (2015) أن خوف الطفل من الظلام بدرجة معقولة يعُد خوفًا طبيعيًا، فهو يخاف أن يصاب أو يصطدم بأي شيء في الظلام، أما الخوف المبالغ فيه قد يعود إليه بذكريات قد تكون مخيفة، مثل: الجن، واللصوص، وغير ذلك.

وقد يتعلم الطفل الخوف من خلال القدوة، سواء الوالدين أو المحيطين به، من خلال ملاحظة تعابير وجوههم عند تعرضهم للظلام، في حين لم يكن الظلام يشكل مثيرًا له من قبل، فيتولد لديه الخوف نتيجة هذا التعلم (قطامي، 2014).

- **الخوف من المدرسة (الروضة)**

عندما يبلغ الطفل عمر الرابعة يكون سنه مناسبًا لدخوله إلى رياض الأطفال. وهذا يبدأ الطفل في التفكير بموضوع انفصاله عن أمه، فهو لم يتعود الانفصال عنها أو الابتعاد عن البيت. وقد يظهر هذا الخوف أيضًا نتيجة لتصرفات الكبار مع الطفل، فعلى سبيل المثال قد يؤثر طريقة تعامل الأم إزاء رغبتها في ذهابه المدرسة، وإصرارها على ذلك في حالة عدم رغبته، وكذلك الحال بالنسبة إلى تعامل المعلمة مع الطفل عند استقبالها له. وقد يرجع الخوف في بعض الحالات إلى الضعف العقلي أو ضعف الحواس لدى الطفل (الجرواني، العطار، 2014).

فسرت مدرسة التحليل النفسي والمدرسة السلوكية مخاوف الطفل على أنها ترتبط بخوفه من الانفصال عن الأم أو الخوف من الفشل في تحقيق التفوق والتحصيل المتميز، في حين ركزت نظرية التعلم على ظروف المدرسة والمثيرات التي قد يتعرض لها الطفل أثناء تواجده فيها، حيث تصبح هذه المثيرات مخيفة نتيجة عملية الاشراط، مما يجعل الطفل يربط البقاء في البيت بالشعور بالأمان. وقد يحصل الطفل على معززات لهذا البقاء، مثل اهتمام الوالدين، متابعة التلفاز، أو اللعب الحر في ألعابه (قطامي، 2014).

- **الخبرات المؤلمة**

قد ينشأ الخوف عند الأطفال أحيانًا نتيجة خبرات مؤلمة مرّوا بها، مثل مشاهدة مواقف مخيفة أو التعرّض لحادث عضّ من كلب، فتترك أثرًا في نفوسهم يجعلهم يتجنبون المواقف المشابهة لاحقًا. ويُعدّ هذا النوع من الخوف طبيعيًا ومؤقتًا في أغلب الحالات، لكنه قد يتحول إلى خوف دائم إذا لم يُوجَّه الطفل بطريقة صحيحة، مما يستدعي مساعدته نفسيًا ودعمه على التكيف وتجاوز التجربة (الحجاجي،2021).

- **مخاوف أخرى**

يتعرض الطفل في مثل هذا العمر إلى أنواع أخرى متنوعة من المخاوف، مثل: الخوف من الموت ،ويحدث ذلك عند يفقد عزيزًا لديه، أو قد يخاف من ركوب بعض الوسائل، مثل: السفن، أو المصاعد، أو الطائرات. ويمكن أن يظهر الخوف لديه من بعض الأدوات، مثل: الحقن، والسكاكين. كذلك قد ينتابه الخوف من الأماكن سواء كانت فسيحة، أو مغلقة، أومن الأشياء التي ارتبطت عنده بموقف مخيف كمشاهدة أمه تصطدم برف فتصاب تنزف أو غير ذلك من المواقف (الشربيني، 2008).

النظريات المفسرة لأسباب المخاوف عند أطفال التعليم المبكر:

- **نظرية التعلم**

أشار قطامي (2014 ، ص295) إلى أن الخوف كما يراه العالم (فيرون) -أحد رواد نظرية التعلم - عبارة عن سلوك ناتج عن التعلم الشرطي، بمعنى: " ارتباط مثير ما بخبرة مؤلمة وقاسية على الفرد، فيأخذ تجنب الفرد صورة التعميم لكل شيء شبيه بذلك المثير". ومثال على ذلك كأن يخاف الطفل من كلب سبق أن طارده، فيتشكل لديه سلوك الخوف من معظم الكلاب.

- **النظرية السلوكية**

يذكر مخيمر وعلي (2006، ص153) رؤية السلوكيين "بأن الخوف مكتسب من خلال عملية التشريط الكلاسيكي، فعندما يقع حدثان في الوقت نفسه، ويرتبطان معًا في مخ الأنسان يصبح الحدث المحايد (الذي يفترض أنه لا يثير الخوف) مخيفًا. ومن التجارب على ذلك ما ذكرناه عن قصة العالم واطسون على الطفل ألبرت، الذي كان في الشهر الحادي عشر من عمره، حين قام بإعطائه مجموعة من الألعاب تتضمن لعبة لفأر أبيض، فكان كلما

اقترب ألبرت منه أو حاول الإمساك به أصدر واطسون صوتًا عاليًا بقطعة باستخدام قطعة من الحديد، ومع تكرار ذلك عدة مرات نشأ لدى ألبرت خوف من كل ما يشبه تلك اللعبة، كالكلب الأبيض أو غير ذلك من أشكال الحيوانات المشابهة.

- **النظرية التحليلية**

أشار فرويد أن المخاوف لدى الأطفال من خلال تحليله لحالة هانز لحالة هانز، الذي كان غي عمر الخامسة، حيث تنشأ لدى الطفل مخاوف يقوم بإزاحتها إلى موضوعات أخرى من خلال كبت الخوف لديه. ففي حالة الطفل هانز، كان يخاف من الحصان ليصبح لحقا أصل خوفه أنما كان والده، إذ أزاح ذلك الخوف الذي يشعر به ليكون خوفًا من الحصان (مخيمر، علي، 2006).

وأشار فرويد أيضًا في تفسيره للمخاوف إنها عبارة عن مخاوف أو مخاطر ذاتية تحولت إلى مخاطر خارجية، أي إنها تظهر على هيئة قلق خارجي جاء من منبع داخلي أقل خطورة من الشعور بالذنب أو القلق الداخلي (قيدوم، 2020).

- **النظرية الغرائزية**

أشار الشربيني (2008) إلى أن هذه النظرية ركزت على استعداد الطفل الغرائزي الكامن في الجانب النفسي والبدني، بعد نضج مراكز الإحساس في الدماغ، والجهاز العصبي المركزي. ومما يدل عليه ذعر الطفل عندما يختل توازنه فجأة لاحتمال سقوطه من مكان مرتفع، أو سماعه لأصوات عالية. ويمكن تفسيرها على ضوء المنعكسات Reflexes الكامنة في تكوينه الفطري الوراثي.

- **النظرية الإنسانية**

أشار أبو عريش (2010) إلى تفسير العالم روجرز Rogers للخوف بأنه عبارة عن ترميز يشير به الطفل للحادث الذي يتعرض له والذي يساهم في بناء نظام الذات لديه. فمثلًا: التهديد من موقف مخيف يتسبب في اختراق البناء الذاتي للطفل.

- **النظرية المعرفية**

يرى المعرفيون أن الخوف المرضي ينشأ " من تبني الطفل لمعتقدات حول توقع الشر من أشياء أو أشخاص أو مواقف معينة، نتيجة لمروره بخبرات سيئة متعلقة بتلك الأشياء أو الأشخاص أو المواقف (مخيمر، علي، 2006، ص 153).

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات العربية

- **دراسة الهلالية(2022)** التي هدفت الدراسة إلى التعرف على المخاوف الشائعة لدى الأطفال ما قبل المدرسة، وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية في محافظة جنوب الباطنة، من وجهة نظر أمهاتهم. وبلغت عينة الدراسة (466) وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المخاوف شيوعًا لدى عينة الدراسة هي: عبارة (الخوف من الظلام) في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية هي: عبارة (يخاف طفلي من النوم لوحده)، وفي المرتبة الثالثة جاءت عبارة، (الخوف من رؤية الحشرات). أما في المرتبة الأخيرة، جاء عبارة (الخوف من المطر). وأظهرت كذلك بعض نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات عينة الدراسة للمخاوف الشائعة لدى أطفال ما قبل المدرسة يعزى للمستوى التعليمي للأمهات.
- **دراسة محمد (2017)** التي هدفت إلى معرفة تأثير مرحلة رياض الأطفال على مخاوف الأطفال في الصف الأول وبين الأطفال الملتحقين بتلك المرحلة، وغير الملتحقين بها. واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي في دراستها وبلغت عينه الدراسة 48 طالبًا. وأظهرت بعض نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الملحقين، وغير الملتحقين بالرياض الأطفال جاءت لصالح الملتحقين، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية للمخاوف تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- **دراسة الجزي (2015)** الدراسة هدفت إلى التعرف على المخاوف الشائعة لدى الأطفال في مرحلتين دراسيتين وهي: الابتدائية، والمتوسطة. وبلغت عينة الدراسة (182) تلميذًا وتلميذة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصف المقارن. وأظهرت بعض نتائج هذه الدراسة عدم وجود دلالة إحصائية للمخاوف لدى الأطفال تعزى إلى اختلاف المراحل (الابتدائية- المتوسطة)، وتوجد فروق دالة إحصائيًا لمخاوف الأطفال تعزى للجنس (الذكر- الأنثى)، لصالح الاناث.
- **دراسة نحيلي وزووبي (2011)** هدفت إلى معرفة أنواع المخاوف الشائعة لدى أطفال الرياض. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (279) طفلًا وطفلة. وأظهرت بعض نتائج هذه الدراسة أن أكثر المخاوف لدى أطفال الرياض كانت الخوف من مجهول بنسبة (81%)، وبنسبة(53%) كان الخوف من الثعابين، ويليه الخوف من التصرف الخاطئ بنسبة (41%)، بينما بلغت نسبه الخوف من الأشباح (40%)، والخوف من الظلام بنسبة (39%) وأن هناك فروقًا ذات دالة إحصائية بين الذكور، والاناث في الخوف من المجهول، والظلام، وكان لمصلحة الذكور. أما الخوف من الأشباح فكان لمصلحة الإناث.
- **أما دراسة أبو عريش (2010)** فقد هدفت إلى التعرف على الخوف من وجهه نظر الأمهات، وعلاقتها بالتعلق العاطفي لدى أطفال ما قبل المدرسة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصف الارتباطي، حيث بلغت عينة الدراسة (226) أما لأطفال من عمر (4_6)سنوات. وأظهرت بعض نتائج الدراسة أن مستوى الخوف لعينة الدراسة كانت عالية، وأكثر عبارة سجلت في المقياس، كانت ابني يخاف حينما يركب السيارة، وفي المرتبة الثانية ابني يشعر بصداع في رأسه، والفقرة الثالثة ابني يضغط على أسنانه، وآخر فقرة هي: ابني يخاف حينما يبتعد عن البيت. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق

ذات دلالة احصائية في درجة الخوف تعزى لمتغير جنس الطفل، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجه الخوف تعزى لمتغير عمر الأم، في حين توجد فروق دالة إحصائية في درجة الخوف لدى الأطفال تعزى لمتغير مهنة الأم.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

- **أجرت كونكباييفا، بيبيتخان،ستاريكوفا(Konkabayeva, Dakhbay,Oleksyuk,2016)** دراسة هدفت إلى التعرف على المخاوف لدى أطفال ما قبل المدرسة، حيث بلغت عينة الدراسة (127) طفلًا، تراوحت أعمارهم من (3,8-5,5) سنوات. وأظهرت بعض نتائج الدراسة أن الأطفال من عمر (3،8-5) سنوات لديهم مخاوف اجتماعية، وهي: الخوف من البقاء لوحدهم، والخوف من العقاب، والخوف من الشخصيات الخيالية، وكذلك ومخاوف طبية، مثل: الحقن، والألم، والمستشفيات، والأطباء. أما بالنسبة للأعمار (5,5_6) سنوات كانت المخاوف لديهم تتمثل في الخوف من الموت، وفاة الوالدين، والحيوانات، والكوابيس والخوف من العقاب، والمرض. وأظهرت الدراسة كذلك وجود علاقة ارتباطية بين مقدار الخوف، والحالة العصبية لدى الطفل.
- **وأشار فيراكسا ياكوبوفاوآخرون (Yakupova&VerakaL,et al, 2016)** في دراستهم إلى المخاوف لدى الأطفال في سن التعليم المبكر وعلاقتهما بالتواصل والإدراك الاجتماعي. حيث بلغت عينة الدراسة (81) طفلًا، واستخدم الباحثون مجموعة من الأساليب في هذه الدراسة، منها اختبار بازل للمخاوف، واختبار .TEC وأظهرت بعض نتائج الدراسة أن أكثر المخاوف شيوعًا لدى الأطفال ما قبل المدرسة هي الخوف من الحيوانات، يليها الخوف من الظلام، والنوم لوحده، والخوف من الشخصيات الخيالية، والخوف من الوحوش، ولا توجد علاقة دالة إحصائية بين مخاوف الطفل ومستوى الكفاءة الاجتماعية والمعرفية لدى الطفل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت عدد من الدراسات السابقة موضوع المخاوف الشائعة لدى الأطفال في مرحلة التعليم المبكر، وقد تباينت في أهدافها والمنهجية المستخدمة، إلا أنها اتفقت في تأكيدها لوجود مجموعة من المخاوف تعد أكثر شيوعًا في هذه المرحلة من حياة الطفل . ويُعد هذا الموضوع من القضايا التربوية والنفسية المهمة المرتبطة بمرحلة التعليم المبكر لما له من أثر على نمو الطفل وتكيفه.

وحيث اتفقت معظم الدراسات السابقة على أن أكثر المخاوف شيوعًا لدى الأطفال تتمثل في الخوف من الظلام، أو الخوف من النوم لوحده، أو الخوف من الحشرات، أو من ركوب السيارة، إلى جانب الخوف من المجهول أو الثعابين أو الخوف من التصرف الخاطئ . وتشير هذه النتائج إلى أن هناك اتجاهًا عامًا نحو وجود أنواع مختلفة من المخاوف تعتمد على البيئة المجتمعية والظروف التي يمر بها الطفل في المرحلة الأولى لعمره.

في المقابل، اختلفت الدراسات في تحديد نوع متغير الجنس (ذكر-أنثى) في مستوى المخاوف الشائعة لديهم؛ فبينما أظهرت بعض الدراسات وجود فروق دالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس، توصلت أخرى إلى عدم وجود دالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس. ويُعزى هذا التباين إلى المتغيرات الأخرى مثل (اختلاف العينة، البيئة، المنهج، أدوات القياس...) من وجهة نظر الباحثة، مما يستدعي النظر إلى الظاهرة من منظور أكثر شمولًا يدمج بين العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية.

على الرغم من تنوع الدراسات السابقة، إلا أنها لم تتناول بعمق الخوف كانفعال يتطور بتطور العمر الزمني، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية في محاولة سد هذه الفجوة من خلال التركيز على أبرز المخاوف الشائعة لهذه المرحلة والنظريات التي عقبت على الخوف في المنظور النفس التربوي. وبناءً على ما سبق، يتضح أن الدراسات السابقة أسهمت في توضيح المخاوف الأكثر شيوعًا لدى الأطفال وبيان أهميتها وتأثير العوامل الأسرية والاجتماعية فيها، وفي التوصية نحتاج في الدراسات القادمة تسليط الضوء على دور معلمات التعليم المبكر والبيئة التعليمية في كيفية التعامل مع هذه المخاوف ضمن السياق المحلي، واستكشاف المخاوف الشائعة لدى أطفال التعليم المبكر من منظور المعلمات، بما يسهم في تقديم توصيات تربوية ونفسية عملية تساعد الأطفال على التكيف الانفعالي والاجتماعي بشكل أفضل في دراسات أخرى تثرى بها الميدان التربوي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في هذا البحث نظرًا لانسجامه مع طبيعة المشكلة البحثية وأهداف الدراسة.

حدود الدراسة:

تُحدّد حدود هذا البحث في الإطار الموضوعي المتعلق بمفهوم الخوف لدى الأطفال، وأسبابه، وتصنيفاته، وأبرز أنواعه الشائعة بين أطفال مرحلة التعليم المبكر."

الخاتمة:

يُعدّ موضوع المخاوف الشائعة لدى أطفال مرحلة التعليم المبكر من القضايا الجوهرية في ميادين التربية وعلم النفس، لما له من أثر واضح في تشكيل شخصية الطفل ونموه الانفعالي والاجتماعي. وتناولت هذه الدراسة الخصائص النمائية لمرحلة التعليم المبكر و مفهوم الخوف والمخاوف الشائعة لدى الأطفال، واستعرضت أبرز أنواعها وتصنيفاتها خلال مرحلة التعليم المبكر (3-6 سنوات). كما تناولت أسباب الخوف من زوايا نفسية وتربوية متعددة،

بالاستناد إلى النظريات المفسّرة التي أوضحت العوامل المؤثرة في نشأة الخوف وتطوره. وقد استعرضت الدراسة أيضًا أبرز ما ورد في الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة، التي أكدت الدور المحوري للبيئة الأسرية والتعليمية في توجيه سلوك الطفل وتعزيز شعوره بالأمان. وفي ضوء ذلك، يمكن التأكيد على أن دراسة المخاوف الشائعة لدى أطفال التعليم المبكر تمثل مدخلًا أساسيًا لفهم شخصية الطفل وبناء توازنه النفسي والاجتماعي، الأمر الذي يستدعي مزيدًا من الجهود البحثية والميدانية لإثراء المعرفة التربوية والنفسية، وتعميق الفهم للعلاقات بين المتغيرات التي تسهم في تكوين الخوف لدى الطفل في هذه المرحلة الحساسة من العمر.

أولًا: النتائج

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- يتعرض أطفال التعليم المبكر من مخاوف طبيعية ترتبط بمرحلة النمو المختلفة، والخبرات التي تعرض لها، وطرق تقديم المساعدة له من قبل المربين والمهتمين به.
- تختلف حدة المخاوف من طفل لآخر تبعًا لارتباط مثير ما بخبرة مؤلمة وقاسية مرت على الطفل أثناء تفاعله مع البيئة من حوله.
- أظهرت النظريات النفسية (مثل نظرية التعلم، والنظرية السلوكية) تفسيرًا علميًا واضحًا لنشأة المخاوف، مما ساعد في فهمها وطرق التعامل معها.
- أظهرت الدراسات السابقة توافقًا مع نتائج البحث الحالي من حيث تصنيف المخاوف الأكثر شيوعًا في مرحلة التعليم المبكر.
- أكثر المخاوف شيوعًا لدى أطفال مرحلة التعليم المبكر تشمل الخوف من الظلام، النوم لوحدهم، الحشرات، ركوب السيارة، المجهول، الثعابين، أو ارتكاب تصرف خاطئ، وتتأثر هذه المخاوف بالبيئة المجتمعية والظروف الحياتية التي يتعرض لها الطفل.
- يختلف تأثير متغير الجنس (ذكر/أنثى) على مستوى المخاوف بين الدراسات، ويُعزى التباين إلى اختلاف العينة، البيئة، المنهج، وأدوات القياس، مما يستدعي النظر إلى الظاهرة من منظور شامل يدمج العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية.

ثانيًا: التوصيات

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

- تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة لأنشاء أساليب التعامل موحدة لعلاج مخاوف الطفل.
- بناء خطط الدعم التربوي والنفسي من قبل المربين والمهتمين بتقديم الرعاية للأطفال، بما يتناسب مع خصوصية كل طفل ومرحلة نموه.
- تدريب المربين وأولياء الأمور على التعرف على مخاوف الأطفال وطرق دعمهم بشكل مناسب.
- تصميم برامج تربوية ونفسية تساعد الأطفال على مواجهة المخاوف وتعزز شعورهم بالأمان.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال عند التعامل مع المخاوف، بما يتوافق مع خبراتهم وبيئتهم.
- تضمين العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية عند تحليل المخاوف وتصميم التدخلات التربوية.
- تشجيع استخدام استراتيجيات القصصية التربوية مثل: الدمى القفازية، ومسرح العرائس التي تساعد الأطفال على التحدث عن مشاعرهم والتعامل مع مخاوفهم بطريقة إيجابية.

ثالثًا: المقترحات

- عمل برامج تأهيلية لمعلمات التعليم المبكر ضمن برامج تهدف إلى زيادة وعي لديهن في كيفية التعامل مع المشكلات الانفعالية التي يمر بها الطفل خلال هذه الفترة الحساسة من حياته.
- إجراء دراسات ميدانية أوسع تشمل بيئات تعليمية مختلفة، لفهم تنوع أنماط المخاوف لدى الأطفال.
- تطوير أدوات تشخيص دقيقة للكشف عن المخاوف المرضية لدى الأطفال للحد من تفاقم المشكلة مع مرور الوقت.
- إعداد دليل إرشادي للمعلمات ،يضم معلومات مفصلة عن المخاوف لدى الأطفال ، وطريق التعامل معها.
- إنتاج محتوى إعلامي تربوي مثل: الفيديوهات القصيرة تعرض بالوسائل الإعلامية المختلفة لتوعية المجتمع لأهمية موضوع المخاوف لدى الأطفال وكيفية التعامل معها.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو دبسة، تهاني حسين، (2011). *طفل، ما قبل المدرسة*. دار الأعصار العلمي لنشر والتوزيع.

أبو عريش، أريج محمود عبدالله. (2010). *التعلق العاطفي لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بالخوف من وجهة نظر الأمهات* (رسالة ماجستير غير منشورة). مجلة جامعة القدس.

أنور عبد العزيز العبادسة، إبراهيم مصطفى حماد، محمد جدوع أبو يوسف. (2018). الاضطراب النفسي لدى الأمهات وعلاقته بخصائص أطفالهن النمائية في ضوء المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة .20–1 ,(1)26 ,*IUG Journal of Educational & Psychological Studies* .

بدير، كريمان محمد. (2017). *مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها*. ط7، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بن قويدر، فاطمة، قيدوم،جمال. (2020). *التنشئة الأسرية وعلاقتها بالمخاوف المرضية في مرحلة الطفولة المتأخرة: دراسة ميدانية ببعض الإبتدائيات والمتوسطات بمدينة ورقلة* (Doctoral dissertation, univ-ouargla).جامعة ورقلة.

الجبالي، حمزة. (2006). *كتاب الطفل والمراهق النفسية*. دار المشرق الثقافي.

الجرواني، هالة، العطار، نيلي. (2014). *مخاوف الأطفال التشخيص والعلاج*. المكتب الجامعي الحديث.

الجزي ،آسيا خليفة طلال. (2015). *المخاوف الشائعة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت (رسالة ماجستير منشورة)*. المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي: الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين (جمعن)،(23)،300-279.

جواشين، مفيد نجيب، جواشين، زيدان نجيب. (2007). *خصائص واحتياجات الطفولة المبكرة*. دار الفكر.

الجيلالي, & عز الدين. (2016). *دور التعليم المبكر واساليب التربية الاسرية في بناء منظومة القيم الاجتماعية للطفل* (Doctoral dissertation, université mouhamed khider-biskra).

الحجاجي،سالم . (2021). الخوف لدى الأطفال (الأسباب وبعض أساليب الإرشاد) . *مجلة جامعة الزيتونة*.177-160 ,(38) *10* ,

خطايبة، محمد صالح ابراهيم. (2017). دور الروضة وأهميتها في مجالات نمو الطفل. رسالة المعلم، 54(1،2)، 68 - 72.

الزبدي، نادر إسماعيل. (2015). *الخوف والقلق والابتزاز والعنف عند الأطفال*. دار المستشارون.

الشربيني ،زكريا. (2008). *المشكلات النفسية عند الأطفال*. الفكر العربي.

شريف، السيد عبد القادر. (2020). *التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمراني ،عبد الغني محمد إسماعيل. (2014). *مشكلات أطفال ما قبل المدرسة وأساليب المساعدة فيها*. دار الكتاب الجامعي.

الفوال، محمد خير أحمد. (2006). *مقاومة الخوف والسلوك الفردي عند الأطفال*. جامعة دمشق.

قطامي، يوسف. (2014). *مشكلات طفل الروضة (المجلد الأول)*. دار الاعصار العلمي.

محمد، أسيل إسماعيل. (2017). *المخاوف لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي وغير الملتحقين برياض الأطفال الملتحقين (دراسة ماجستير غير منشورة)*. مجلة كلية الآداب :الجامعة المستنصرية.

مخيمر، عماد محمد، علي هبة محمد. (2006). *المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج*. مكتبة الأنجلو المصرية.

مصطفى، آية إبراهيم عبدالله، عبدالرحيم،محمد محمد السيد. (2025). فاعلية برنامج لتنمية الثقة بالنفس في خفض المخاوف المرضية لدى أطفال ما-قبل-المدرسة. *مجلة آفاق بحثية للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، 2(1)، 754-794.

ملحم، سامي محمد. (2002). *مشكلات طفل الروضة الأسس النظرية والتشخصية والعلاجية*. ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

نحيلي، علي أحمد عبدالله، وزوبي،سليمة فرج محمد. (2011). المخاوف الشائعة لدى أطفال الرياض(دراسة ماجستير منشورة). *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*: جامعة تشرين، 33(5)،216-201.

الهلالية، شعثة خلف، الخواجة، عبد الفتاح محمد سعيد. (2022). المخاوف الشائعة لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر أمهاتهم في محافظة جنوب الباطنة. *Journal Of Educational and Psychological Researches,* 19(74), 346-375.

الهلالية، شعثة. (2025). دور معلمات التعليم المبكر في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الطفال من وجهة نظر المشرفيين في محافظة جنوب الباطنة سلطنة عمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*،*14* (3)، 422-431.

همشري، عمر أحمد. (2013). *التنشئة الاجتماعية للطفل*. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

وملمان، شيفر. (2006). *سيكولوجية الطفولة والمراهقة مشكلاتها وأسبابها وطرق حلها*. (ترجمة سعيد حسني العزة)، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Flood, J., & Lapp, D. (2002). Developing Literary Appreciation and Literacy Skills. *Reading Teacher,* 78 (1), 215-286.

Konkabayeva, A. E., Dakhbay, B. D., Oleksyuk, Z., Tykezhanova, G. M., Alshynbekova, G. K., & Starikova, A. Y. (2016). Research of Fears of Preschool Age Children. *International Journal of Environmental and Science Education,* 11(15), 8517-8535.

Lubis, R., Afifah, J., Faizera, J. R., Dewi, N., Dongoran, S. R., Badriah, S. L., & Marbun, W. L. (2024). Karakteristik Perkembangan Anak Usia 1-5 Tahun Pada Anak Usia Dini. *Religion, Education, and Social Laa Roiba Journal (RESLAJ)*, *6*(6). [CrossRef]

Veraksa, A.N., Yakupona, V.A., Almazova, O.V., &Buhaleenkova, D.A. (2016). Preschoolels,Fear:Connection with Cognitive and Social Development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 233, 22-26. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abu Arish, A. M. A. (2010). Emotional attachment among preschool children and its relationship to fear from mothers' perspectives (Unpublished master's thesis). Al-Quds University Journal. [In Arabic]

Abu Dibsah, T. H. (2011). *The preschool child*. Dar Al-A'sar Al-Ilmi for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Abadsa, A. A., Hamad, I. M., & Abu Yousef, M. J. (2018). Psychological disorders among mothers and their relationship to their children's developmental characteristics in light of the family's socio-economic and cultural level. *IUG Journal of Educational & Psychological Studies, 26*(1), 1–20. [In Arabic]

Al-Fawal, M. K. A. (2006). *Overcoming fear and individual behavior in children*. Damascus University. [In Arabic]

Al-Hajjaji, S. (2021). Fear among children: Causes and selected counseling methods. *Al-Zaytoonah University Journal, 10*(38), 160–177. [In Arabic]

Al-Hilaliyah, S. (2025). The role of early childhood teachers in developing children's social interaction skills from supervisors' perspectives in South Al-Batinah Governorate, Sultanate of Oman. *International Journal of Educational and Psychological Studies, 14*(3), 422–431. [In Arabic]

Al-Hilaliyah, S. K., & Al-Khawaja, A. F. M. S. (2022). Common fears among preschool children and their relationship to parenting styles from mothers' perspectives in South Al-Batinah Governorate. *Journal of Educational and Psychological Researches, 19*(74), 346–375. [In Arabic]

Al-Jabali, H. (2006). *Psychology of the child and adolescent*. Dar Al-Mashreq Al-Thaqafi. [In Arabic]

Al-Jarwani, H., & Al-Attar, N. (2014). *Children's fears: Diagnosis and treatment*. Modern University Office. [In Arabic]

Al-Jazi, A. K. T. (2015). Common fears among primary and intermediate school students in Kuwait (Published master's thesis). *Egyptian Journal of Clinical and Counseling Psychology, 23*, 279–300. [In Arabic]

Al-Jilali, & Ezzedine. (2016). The role of early education and family upbringing methods in building children's social value systems (Doctoral dissertation). Mohamed Khider University–Biskra. [In Arabic]

Al-Omrani, A. G. M. I. (2014). *Problems of preschool children and methods of assistance*. University Book House. [In Arabic]

Al-Zubaidi, N. I. (2015). *Fear, anxiety, bullying, and violence among children*. Dar Al-Mustasharoon. [In Arabic]

Badeer, K. M. (2017). *Kindergarten children's problems and methods of addressing them* (7th ed.). Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution, and Printing. [In Arabic]

Ben Guider, F., & Gaidoum, J. (2020). Family socialization and its relationship to phobic fears in late childhood: A field study in selected primary and middle schools in Ouargla (Doctoral dissertation). University of Ouargla. [In Arabic]

El-Sherbini, Z. (2008). *Psychological problems in children*. Arab Thought Publishing House. [In Arabic]

Hamshari, O. A. (2013). *Child socialization*. Dar Al-Safa for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Jawashin, M. N., & Jawashin, Z. N. (2007). *Characteristics and needs of early childhood*. Dar Al-Fikr. [In Arabic]

Khataybeh, M. S. I. (2017). The role and importance of kindergarten in various domains of child development. *Risalat Al-Muallim, 54*(1–2), 68–72. [In Arabic]

Melhem, S. M. (2002). *Kindergarten children's problems: Theoretical, diagnostic, and therapeutic foundations* (1st ed.). Dar Al-Fikr for Printing, Publishing, and Distribution. [In Arabic]

Mohammed, A. I. (2017). Fears among first-grade students enrolled and not enrolled in kindergarten (Unpublished master's thesis). *Journal of the College of Arts, Al-Mustansiriyah University*. [In Arabic]

Mokhemer, I. M., & Ali, H. M. (2006). *Children's psychological problems: Risk factors, prevention, and treatment methods*. Anglo-Egyptian Bookshop. [In Arabic]

Mostafa, A. I. A., & Abdelrahim, M. M. E. (2025). The effectiveness of a program for developing self-confidence in reducing phobic fears among preschool children. *Afaaq Research Journal for Social and Human Sciences, 2*(1), 754–794. [In Arabic]

Nehaili, A. A. A., & Zoubi, S. F. M. (2011). Common fears among kindergarten children (Published master's thesis). *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies: Arts and Humanities Series, 33*(5), 201–216. [In Arabic]

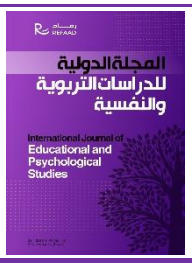
Qatami, Y. (2014). *Kindergarten children's problems* (Vol. 1). Dar Al-A'sar Al-Ilmi. [In Arabic]

Sharif, E. A. (2020). *Social and religious education in kindergartens*. Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution, and Printing.

Wellman, S. (2006). *Psychology of childhood and adolescence: Problems, causes, and solutions* (S. H. Al-Ezza, Trans.). Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution. [In Arabic]

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 1, 2026, pp. 108 - 118



The Experience of Loneliness and Isolation Among Elderly People in the Arab Rural Community in Palestine 1948

تجربة الشعور بالوحدة والعزلة لدى كبار السن في الوسط العربي القروي بفلسطين 1948

Safaa Mustafa Nassar[1*]

[1] Ph.D. student in Education and Learning – Al-Quds Open University, Palestine; Ibn Khaldun Secondary School, Arraba Al-Batouf.

[*] Corresponding Author: Safaa Nassar (mwtni62@gmail.com)

صفاء مصطفى نصار[1*]

[1] طالبة دكتوراة تخصص التعليم والتعلم- الجامعة الوطنية- فلسطين؛ ثانوية ابن خلدون عرابة البطوف.

*الباحث المراسل: صفاء نصار (mwtni62@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/10/11	2025/10/28	2025/11/24

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.8

Abstract:

Objectives: This study explores the experience of loneliness and isolation among elderly individuals in rural Arab communities within Palestine 1948, through understanding their personal narratives and self-perceptions of their social status.

Methods: The research adopted a qualitative approach, using semi-structured interviews as the primary data collection tool with a purposive sample of five participants from Arraba al-Batuf (three men and two women) aged between 69 and 75 years.

Results: The findings revealed a fundamental contradiction in the elderly's experience of loneliness, as they perceive it as a basic need similar to food and sleep, yet simultaneously seek to overcome it when it becomes painful. Participants demonstrated diversity in the channels they use to narrate their personal stories and express themselves, including social media, political activity, music, social gatherings, and family relationships.

Conclusions: A set of practical and scientific recommendations can be proposed to reduce this phenomenon and enhance the quality of life of older adults in society, including: the need to strengthen social communication between older adults and their family members by organizing regular family gatherings, and encouraging children and grandchildren to spend quality time with the elderly, as this has a direct impact on alleviating feelings of isolation and enhancing their sense of belonging and emotional support.

Keywords: *Elderly; Loneliness; Social Isolation; Palestine 1948.*

الملخص:

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف تجربة الوحدة والعزلة لدى كبار السن في المجتمع العربي القروي داخل فلسطين 1948، من خلال فهم سردياتهم الشخصية وتصوراتهم لذواتهم ولمكانتهم الاجتماعية.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، واستخدمت المقابلات الشخصية شبه المنظمة كأداة رئيسية لجمع البيانات من عينة قصدية مكونة من خمسة مشاركين من بلدة عرابة البطوف (ثلاثة رجال وامرأتان) تتراوح أعمارهم بين 69 و75 عامًا.

النتائج: كشفت النتائج عن تناقض جوهري في تجربة الوحدة لدى كبار السن، حيث يشعرون بها كحاجة أساسية تشبه الطعام والنوم، لكنهم في نفس الوقت يسعون للخروج منها عندما تصبح مؤلمة. أظهر المشاركون تنوعاً في القنوات التي يستخدمونها لسرد رواياتهم الشخصية والتعبير عن ذواتهم، بما في ذلك وسائل التواصل الاجتماعي، النشاط السياسي، الموسيقى، التجمعات الاجتماعية، والعلاقات الأسرية.

الخلاصة: يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات العملية والعلمية التي تهدف إلى الحد من هذه الظاهرة وتعزيز جودة حياة كبار السن في المجتمع، منها: ضرورة تعزيز التواصل الاجتماعي بين كبار السن وأفراد أسرهم من خلال تنظيم لقاءات عائلية دورية، وتشجيع الأبناء والأحفاد على قضاء وقت نوعي مع المسنين، لما لذلك من أثر مباشر في التخفيف من الشعور بالعزلة وتعزيز الإحساس بالانتماء والدعم العاطفي.

الكلمات المفتاحية: *كبار السن؛ الوحدة؛ العزلة الاجتماعية؛ فلسطين 1948.*

الاستشهاد

Citation

نصار، صفاء. (2026). تجربة الشعوربالوحدة والعزلة لدى كبار السن في الوسط العربي القروي بفلسطين 1948. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (1)، 108- 118.

Nassar, S. M. (2026). The Experience of Loneliness and Isolation Among Elderly People in the Arab Rural Community in Palestine 1948. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(1), 108-118. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.8 [In Arabic]

المقدمة:

الوحدة، كتجربة إنسانية عميقة ومألوفة تنطوي على ألم كبير، شغلت كُتّابًا من مختلف التخصصات، بما في ذلك تخصصات الفلسفة والأدب وعلم النفس. في العقود الأخيرة، شغلت الوحدة أيضا باحثين في مجال علم النفس الذين سعوا إلى الخوض في عمق التجربة الإنسانية للوحدة، بأسبابها وجوهرها وآثارها العقلية والفسيولوجية. من المهم التمييز بين الشعور بالوحدة والعزلة الاجتماعية - تشير العزلة الاجتماعية إلى المقدار الموضوعي للعلاقات الاجتماعية التي يشارك فيها الشخص، بينما تعكس الوحدة العزلة الاجتماعية التي يدركها الشخص نفسه (Sabatini et al., 2025). بمعنى آخر، يمكن أن يشعر الشخص بالوحدة حتى لو بدا أنه محاطًا بالناس، أو يمكن أن يشعر بالرضا الاجتماعي على الرغم من أنه مرتبط في عدد صغير من الروابط الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك، في ظل انتشار الشعور بالوحدة بين السكان، ازدادت الحاجة إلى دراسة فعالية التدخلات التي تركز على التعامل مع تجارب الوحدة.

مشكلة الدراسة:

رغم تعدد الدراسات التي تناولت الشعور بالوحدة والعزلة لدى كبار السن، إلا أن معظمها ركّز على الجوانب الكمية والطبية والنفسية، دون التعمق في التجربة الذاتية والسردية لهذه الفئة، خاصة في السياق العربي القروي داخل فلسطين 1948. فقد أشار ساباتيني وآخرون (Sabatini et al., 2025) إلى أن الوحدة تُعد تجربة ذاتية سلبية ناتجة عن فجوة بين عدد وجودة الروابط الاجتماعية المتاحة للفرد وما يرغب في الحصول عليه. كما بيّن شيفتل وآخرون (Sheftel et al., 2024) أن كبار السن، خصوصًا من تجاوزوا سن 65 عامًا، أكثر عرضة للشعور بالوحدة نتيجة التغيرات في الشبكات الاجتماعية بعد التقاعد. وأكدت دراسة مافلا-إسبانيا وآخرون (Mafla-España, et al., 2024) أن الوحدة والعزلة غالبًا ما تكون نتيجة لعلاقات اجتماعية منخفضة الجودة أو غيابها، ولها آثار فسيولوجية ونفسية بعيدة المدى.

تشير الإحصائيات الرسمية إلى تفاقم المشكلة بين كبار السن في الوسط العربي. فقد أظهرت دراسة لمعهد الأبحاث والمعلومات في الكنيست (2016)، كما نقلها نفاع (2021)، أن نسبة الشعور بالوحدة بين كبار السن العرب أعلى منها بين اليهود، حيث بلغت 32% في الفئة العمرية 65–74 عامًا، و43% لمن هم فوق 75 عامًا، مع توقعات بزيادة مستمرة في نسبة المسنين في المجتمع.

في ظل هذه المعطيات، تتراجع تدريجيًا القيم التقليدية المتعلقة برعاية كبار السن في المجتمع العربي، أمام وتيرة الحياة السريعة والتحولات الاجتماعية والاقتصادية، مما يجعلهم أمام خيارات صعبة بين البقاء وحيدين في منازلهم أو الانتقال إلى مؤسسات يُنظر إليها كمظهر من مظاهر التخلي الأسري. هذه الظروف تخلق واقعًا نفسيًا واجتماعيًا معقدًا، يتطلب فهمًا عميقًا لتجربة كبار السن من داخلهم، ومن خلال أصواتهم الخاصة.

من هنا، تنبع مشكلة الدراسة من الحاجة إلى استكشاف كيف يختبر كبار السن في المجتمع العربي القروي تجربة الوحدة والعزلة، وما العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية التي تشكل هذه التجربة، وكيف يمكن أن تسهم المقابلة الشخصية في منحهم مساحة للتعبير وكسر دائرة الوحدة، بما يفتح المجال لفهم أعمق وتدخلات أكثر إنسانية وفاعلي.

أسئلة الدراسة:

- كيف يختبر كبار السن في المجتمع العربي القروي تجربة الوحدة والعزلة؟
- ما هي التناقضات الكامنة في تجربة الوحدة لدى كبار السن بين الحاجة إلى العزلة والرغبة في التواصل؟
- ما هي القنوات والأدوات التي يستخدمها كبار السن لسرد رواياتهم الشخصية والتعبير عن ذواتهم؟ وكيف تسهم في تخفيف شعورهم بالوحدة؟
- كيف تتجلى الهوية الثقافية والاجتماعية في سرديات كبار السن وتصوراتهم لذواتهم ولمكانتهم في المجتمع؟
- ما الدور الذي تلعبه المقابلة كأداة في تمكين كبار السن من التعبير عن سردياتهم الشخصية؟

أهداف الدراسة:

- استكشاف تجربة الوحدة والعزلة كما يعيشها كبار السن في المجتمع العربي القروي من منظور ذاتي وسردي.
- تحليل التناقضات النفسية والاجتماعية التي ترافق تجربة الوحدة، بين الحاجة للعزلة والرغبة في التواصل الإنساني.
- التعرف على القنوات والوسائل التي يعتمدها كبار السن لسرد قصص حياتهم وتخفيف شعورهم بالوحدة (مثل العائلة، النشاط السياسي، الموسيقى، وسائل التواصل الاجتماعي...).
- فهم دور الهوية الثقافية والاجتماعية (الفلاحية، العائلية، الدينية، العشائرية) في تشكيل تجارب كبار السن وتفسير مواقفهم من التغيرات الحديثة.
- تسليط الضوء على المقابلة كأداة علاجية تسهم في تمكين كبار السن من التعبير عن ذواتهم، وتعزيز إحساسهم بالانتماء، وتقليل شعورهم بالعزلة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من مساهمته في إثراء المعرفة العلمية حول ظاهرة الشعور بالوحدة والعزلة لدى كبار السن في الوسط العربي، وبشكل خاص في سياق فلسطين 1948، الذي ما زال يفتقر إلى الدراسات الكافية في هذا المجال. فالخوض في تجارب كبار السن يسلّط الضوء على التحولات الاجتماعية والثقافية التي يشهدها المجتمع العربي، وعلى التحديات التي يواجهها الجيل الأكبر في ظل ضعف الروابط الأسرية وتراجع مكانته

التقليدية داخل البنية الاجتماعية. كما تكمن الأهمية النظرية في تحليل البعد النفسي والاجتماعي للوحدة باعتبارها ظاهرة معقدة ومتناقضة، تجمع بين الحاجة للعزلة والرغبة في التواصل، وهو ما يثري النقاش الأكاديمي حول ديناميكيات الشيخوخة في المجتمعات العربية.

إلى جانب ذلك، تُسهم الدراسة في فهم الخصوصيات الثقافية والدينية التي تميّز الوسط العربي، وتأثيرها في تشكيل تجربة كبار السن مع الوحدة والعزلة، مما يعزز الفهم المقارن بين الثقافات في مجال دراسات الشيخوخة والعلاقات الاجتماعية. كما تقدّم هذه الدراسة إطارًا نظريًا جديدًا يربط بين السرد الذاتي والهوية الثقافية وتجربة الوحدة، من خلال إبراز أهمية الحوار والرواية الشخصية كوسائل علاجية ومعرفية تمكّن المسن من التعبير عن ذاته واستعادة مكانته الإنسانية داخل المجتمع.

الأهمية التطبيقية:

أما الأهمية التطبيقية للدراسة فتتمثل في ما تقدمه من نتائج وتوصيات عملية تهدف إلى تحسين جودة حياة كبار السن في الوسط العربي. إذ يمكن لهذه النتائج أن تسهم في تعزيز العلاقات الاجتماعية وتقليل الشعور بالعزلة من خلال تطوير برامج دعم مجتمعية وصحية تراعي احتياجات كبار السن النفسية والاجتماعية. كما توفّر الدراسة قاعدة معرفية يمكن أن يعتمد عليها صانعو القرار والمؤسسات الاجتماعية في توجيه السياسات العامة نحو تبني استراتيجيات فعالة للحد من العزلة وتعزيز التواصل بين الأجيال.

وتُبرز الدراسة أهمية استخدام المقابلات والحوار المفتوح كأدوات علاجية تمكّن كبار السن من التعبير عن تجاربهم واستعادة إحساسهم بالانتماء، إلى جانب دوره في الحفاظ على التراث الثقافي والاجتماعي من خلال تشجيعهم على رواية قصصهم وتوثيق تجاربهم الحياتية الغنية. ومن خلال هذه الجهود، تسعى الدراسة إلى رفع وعي المجتمع ومقدّمي الرعاية بأهمية التفهم والاحتواء النفسي للمسنين، مما ينعكس إيجابًا على أساليب التعامل معهم ويعزز اندماجهم في الحياة الاجتماعية.

حدود الدراسة:

- الحدود الزمنية: أجريت المقابلات وجمع البيانات خلال شهر نيسان 2025.
- الحدود المكانية: تركزت الدراسة في بلدة عرابة البطوف، والتي تمثل الوسط العربي الفلسطيني ضمن فلسطين 1948.
- الحدود البشرية: شملت الدراسة خمسة مشاركين من كبار السن (ثلاثة رجال وامرأتان) تتراوح أعمارهم بين 69 و75 عامًا، مع اختيارهم بطريقة عشوائية قصدية.
- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة تجربة الشعور بالوحدة والعزلة لدى كبار السن، مع التركيز على الجوانب الاجتماعية والنفسية والثقافية المرتبطة بها.
- الحدود المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي الوصفي التحليلي، واستخدمت المقابلات الشخصية الوجاهية كأداة رئيسية لجمع البيانات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: الوحدة (Loneliness)

الوحدة هي "فجوة بين رغبة الشخص في العلاقات الاجتماعية وروابطه الاجتماعية الفعلية". ومن المهم التمييز بين الشعور بالوحدة والعزلة الاجتماعية، حيث تشير العزلة الاجتماعية إلى المقدار الموضوعي للعلاقات الاجتماعية التي يشارك فيها الشخص، بينما تعكس الوحدة العزلة الاجتماعية التي يدركها الشخص ذاتيًا، بمعنى آخر، يمكن أن يشعر الشخص بالوحدة حتى لو بدا محاطاً بالناس، أو يمكن أن يشعر بالرضا الاجتماعي رغم ارتباطه بعدد صغير من الروابط الاجتماعية (da Silva, 2024).

ثانيًا: الوحدة الوجودية (Existential Loneliness)

تُعد الوحدة من منظور تطوري جزءًا من الطبيعة الإنسانية، فهي ما يدفع الإنسان إلى البحث عن التواصل والانتماء، ويُشعره بالحماية عندما يكون جزءًا من جماعة. بالنسبة لكبار السن، تتجلى هذه الحاجة بشكل خاص في ظل تراجع الأدوار الاجتماعية وتقلص العلاقات اليومية. فالوحدة لا تقتصر على غياب الأشخاص من حولهم، بل ترتبط بإحساس داخلي بعدم التقدير أو فقدان الدور الاجتماعي. وقد أشار بولمسجو وآخرون (Bolmsjö, 2019) إلى أن الوحدة تخلق معيارًا داخليًا يساعد الفرد على اختيار من يتواصل معهم، بناءً على وجود علاقة متبادلة ومعنى مشترك، وهو ما يتوافق مع ما عبّر عنه المشاركون في هذه الدراسة، حيث أظهروا رغبة في التواصل مع من يشعرون معهم بالراحة والاحترام المتبادل.

ثالثًا: الطبيعة الاجتماعية للإنسان وتداعيات الوحدة الصحية

أشار ماجناريتش وآخرون(Majnarić et al., 2021) أنه بين البالغين، هناك علاقة بين وجود أعراض جسدية مزمنة، والإجهاد المهني المزمن، والتوتر المزمن حول التفاعلات الاجتماعية والوحدة. في المقابل، وجد أن عوامل مثل حجم الشبكة الاجتماعية والرضا الاجتماعي والعلاقات الوثيقة مرتبطة سلبيًا بالوحدة. وأشارت دراسات أخرى إلى عوامل شخصية مرتبطة بالوحدة، فوجد فان برويجن وآخرون (Van Prooijen et al., 2022) أن الأفراد الذين

يتعاملون مع التفاعلات الاجتماعية من موقف ساخر وعدم ثقة، وينظرون إلى أنفسهم والآخرين بطريقة سلبية، كانوا أكثر عرضة لتوقع الرفض من الآخرين.

رابعًا: النظريات المفسرة للوحدة والعزلة لدى كبار السن

تعتمد دراسة الشعور بالوحدة والعزلة لدى كبار السن على مجموعة من النظريات النفسية والاجتماعية التي تساعد في تفسير هذه الظاهرة المعقدة.

من المنظور النفسي، تشير نظرية ماسلو للحاجات الإنسانية إلى أن الحاجة للانتماء والحب تُعد من الاحتياجات الأساسية للإنسان (Bandhu et al., 2024)، وعندما لا تُلبى هذه الحاجة، يشعر كبار السن بالوحدة، خاصة في ظل ضعف التواصل الأسري وتراجع الروابط الاجتماعية، كما ظهر في أقوال المشاركين الذين عبّروا عن افتقادهم للدور الاجتماعي والتفاعل اليومي.

وتوضح نظرية الأدوار (Cottrell, 1942) أن فقدان الأدوار الاجتماعية، مثل التقاعد أو وفاة الشريك، يؤدي إلى شعور كبار السن بالفراغ النفسي والاجتماعي، وهو ما عبّر عنه محمود وخديجة في حديثهم عن التغيرات التي طرأت على حياتهم بعد فقدان الشريك أو انتهاء المسؤوليات العائلية.

أما نظرية التعلق (Bowlby, 1980)، فتربط الشعور بالوحدة بفقدان الروابط العاطفية القوية، مثل الشريك أو الأصدقاء المقربين، مما يؤدي إلى شعور بعدم الأمان العاطفي، وهو ما ظهر في سرديات مصطفى وهندية، حيث عبّروا عن حاجتهم للتواصل مع من يشعرون معهم بالراحة والاحترام.

من المنظور الاجتماعي، تشير نظرية الانسحاب الاجتماعي (Cumming & Henry, 1961) إلى أن كبار السن ينسحبون تدريجيًا من الحياة الاجتماعية بسبب القيود الصحية أو فقدان الطاقة، وهو انسحاب قد يكون متبادلًا من المجتمع أيضًا، مما يعزز الشعور بالعزلة. في المقابل، تؤكد نظرية النشاط (Havighurst, 1961; Sabatini et al., 2025) على أهمية المشاركة المستمرة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية، وقد ظهر ذلك بوضوح في تجربة مصطفى الذي وجد في النشاط السياسي والموسيقي وسيلة لتخفيف الوحدة.

وأخيرًا، تبرز نظرية التفاعل الاجتماعي أهمية جودة العلاقات الاجتماعية أكثر من عددها، حيث أن وجود علاقات عميقة ومعنوية يساهم في تعزيز الشعور بالانتماء والدعم النفسي، وهو ما عبّر عنه المشاركون من خلال تفضيلهم للتواصل مع أفراد محددين يشعرون معهم بالراحة والمعاملة بالمثل.

الدراسات السابقة:

- **هدفت دراسة العنزي (2025)** إلى التعرف على أثر العوامل النفسية (القلق، الاكتئاب، تنظيم العاطفة) والاجتماعية (الدعم الاجتماعي المدرك) في الشعور بالوحدة لدى كبار السن في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في مستويات الشعور بالوحدة تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، منطقة السكن، نوع السكن). اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت على عينة مكونة من (200) من كبار السن، واستخدمت مجموعة من المقاييس النفسية والاجتماعية شملت: مقياس القلق، ومقياس الاكتئاب، ومقياس تنظيم العاطفة، ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك، ومقياس الشعور بالوحدة. أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين الشعور بالوحدة وكل من القلق والاكتئاب، وعلاقة عكسية مع كل من تنظيم العاطفة والدعم الاجتماعي المدرك. وتبين أن الاكتئاب هو العامل الأكثر تأثيرًا في الشعور بالوحدة، يليه انخفاض الدعم الاجتماعي، ثم ضعف تنظيم العاطفة، بينما لم يظهر القلق أثرًا دالًا إحصائيًا عند إدخاله في نموذج الانحدار المتعدد. كما ظهرت فروق دالة إحصائيًا في الشعور بالوحدة تبعًا للجنس، والحالة الاجتماعية، والفئة العمرية، والمستوى التعليمي، ومنطقة السكن، ونوع السكن. وأكدت الدراسة أهمية تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لكبار السن، لا سيما للفئات الأكثر عرضة للوحدة مثل النساء، وغير المتزوجين، وكبار السن فوق السبعين عامًا، وسكان المدن الكبرى، والساكنين بمفردهم.
- **كما هدفت دراسة بويانه وآخرون (Puyané et al., 2025)** إلى رسم خريطة شاملة للأدبيات المتعلقة بالوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية لدى كبار السن الذين يعيشون في المجتمع في أوروبا. أُجريت المراجعة النطاقية وفقًا لإرشادات PRISMA وإطار عمل Arksey و O'Malley ، وشملت (45) دراسة، استخدمت 66.6% منها المنهج الكمي. أظهرت النتائج انتشارًا كبيرًا للوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية، حيث يعيش ما يقارب 20% من كبار السن بمفردهم، وكانت عوامل الخطر الرئيسية تشمل تدهور الصحة، والترمل، وفقدان الشبكات الاجتماعية. كما كشفت الدراسة عن عواقب وخيمة على الصحة الجسدية والنفسية، بما في ذلك زيادة خطر الإصابة بأمراض القلب، والقلق، والاكتئاب، والتدهور المعرفي. وخلصت إلى أن معالجة هذه التحديات تتطلب مقاربات تكاملية تأخذ بعين الاعتبار العوامل الفردية والعلائقية والسياقية.
- **أما بالنسبة لدراسة زيد (2024)** فقد هدفت إلى تقييم العلاقة بين مشاعر الوحدة والاكتئاب لدى كبار السن المقيمين في دور رعاية المسنين والمجتمع، ومقارنة مستوى الاكتئاب بين المجموعتين، وفحص تأثير المتغيرات الديموغرافية على مستويات الاكتئاب. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت على عينة حكمية مكونة من (125) مسنًا من دار رعاية المسنين في منطقة النشوة الوسطى في العراق ومن المجتمع. استخدمت الدراسة مقياس الشعور بالوحدة بجامعة كاليفورنيا لوس أنجلوس (20 فقرة) ومقياس اكتئاب الشيخوخة (15 فقرة). أظهرت النتائج وجود ارتباط قوي بين الشعور بالوحدة والاكتئاب لدى كبار السن، حيث أظهروا مستوى معتدلًا من الوحدة والاكتئاب. كما كشفت أن كبار السن المقيمين في دور الرعاية يعانون من مستويات اكتئاب أعلى مقارنة بالمقيمين في المجتمع. وتبين أن الاكتئاب لا يتأثر بالخصائص الديموغرافية، وإنما يتأثر بشكل أساسي بالشعور بالوحدة. وأوصت الدراسة بتوفير برامج اجتماعية وصحية لدعم كبار السن، وتوعية مقدمي الرعاية والأسر حول كيفية رعايتهم.

- **هدفت دراسة بورنيت وآخرون (Burnett, 2025)** إلى استكشاف مدى انتشار العزلة الاجتماعية والشعور بالوحدة بين كبار السن في المجتمعات الريفية، وتحليل العوامل المحلية المؤثرة في هذه الظواهر، بهدف تطوير استراتيجيات تدخل مجتمعية فعالة وصديقة للمسنين، أظهرت نتائج الدراسة أن 42% من كبار السن يعانون من العزلة الاجتماعية، و37% من الشعور بالوحدة، مع تأثير واضح للبيئة الريفية على طبيعة العلاقات الاجتماعية، وأوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدخل محلية تراعي الخصوصيات الثقافية والاجتماعية للمجتمع الريفي، وتُعزز من فرص التواصل والمشاركة الفعالة لكبار السن في الحياة المجتمعية.
- **أما الدراسة التي أجراها شيفتل وآخرون (Sheftel et al., 2024)** فهدفت إلى تقييم العوامل المنبئة بظهور الشعور بالوحدة لدى البالغين في منتصف العمر وكبار السن عبر 20 دولة تمثل 47% من سكان العالم فوق سن الخمسين. اعتمدت الدراسة على منهج طولي لفحص تأثير أحداث الحياة الرئيسية على الانتقال إلى حالة الوحدة. أظهرت النتائج أن التغيرات الأسرية والمنزلية كانت العوامل الأكثر تأثيرًا في التنبؤ بالوحدة عبر جميع البلدان، وخاصة الترمل الذي كان العامل الأبرز، يليه الطلاق والتغيرات في المعيشة المشتركة، بينما لعبت التغيرات في العمل والصحة أدوارًا أقل تأثيرًا. خلصت الدراسة إلى أن معالجة الوحدة في المراحل المتأخرة من العمر تتطلب التركيز على أحداث الحياة الرئيسية المتعلقة بالأسرة والأسرة المعيشية.
- **كما هدفت دراسة محمود (2022)** إلى التعرف على مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من كبار السن المصابين بالأمراض السيكوسوماتية في مدينة بنغازي، والكشف عن الفروق في الشعور بالوحدة النفسية وفقًا لمتغيرات (النوع، العمر، المهنة، المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية، نوع المرض). تكونت عينة الدراسة من (100) فرد من المصابين بالأمراض السيكوسوماتية (الضغط والسكري)، واستخدمت الباحثة مقياس الشعور بالوحدة النفسية .أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية جاء منخفضًا لدى عينة الدراسة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشعور بالوحدة النفسية تُعزى لمتغيرات النوع أو العمر أو نوع المرض أو الحالة الاجتماعية أو المستوى التعليمي أو المهنة.
- **ووفقاً لـ مافلا-إسبانيا وآخرون(Mafla-España et al., 2024)** فإن 30.6% من كبار السن يعانون من وحدة متوسطة، بينما عانى 2.8% من وحدة شديدة. كشفت الدراسة عن وجود ارتباط دال بين الوحدة والعمر، حيث تزداد مشاعر الوحدة مع التقدم في السن. كما وُجدت فروق دالة في الوحدة العاطفية بين الجنسين، إذ أظهر الرجال مستويات أعلى من الوحدة العاطفية مقارنة بالنساء. وأشارت التحليلات المتعددة إلى أن عدم وجود أبناء أو بنات، وعدم القيام بدور رعاية شخص معتمد، يرتبطان بشكل دال بزيادة درجة الوحدة لدى كبار السن في المناطق الريفية. خلصت الدراسة إلى أهمية تضمين خطط الرعاية التمريضية تقييمات وتدخلات للوقاية من الوحدة أو اكتشافها ومعالجتها لدى كبار السن.
- **هدفت دراسة محمد (2023)** إلى التحقق من النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الاكتناز القهري ونوعية الحياة والوحدة النفسية لدى المسنين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، حيث انطلقت من ملاحظة سلوكيات الاكتناز المفرط للأشياء لدى بعض الأفراد بغض النظر عن قيمتها أو الحاجة الفعلية لها، مؤكدة على أهمية فهم الخصائص النفسية والعقلية والاجتماعية لكبار السن لتلبية احتياجاتهم وتوفير حياة كريمة لهم. تكونت عينة الدراسة من (120) مسنًا ومسنة، واستخدمت الباحثة مقياس الاكتناز القهري (إعداد فروست وترجمة مخيمر)، ومقياس نوعية الحياة ومقياس الوحدة النفسية (من إعداد الباحثة)، وباستخدام برنامج(AMOS, 26) ، أظهرت النتائج وجود تأثير دال للاكتناز القهري على كل من نوعية الحياة والوحدة النفسية لدى المسنين، موضحة الدور المحوري لمتغير الاكتناز القهري في التأثير على المتغيرات النفسية الداخلية لدى هذه الفئة العمرية.

التعقيب على الدراسات السابقة وما يميز الدراسة الحالية:

اتفقت معظم الدراسات السابقة على اعتماد المناهج الكمية والمقاييس الموحدة لدراسة الوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية لدى كبار السن، وركزت على تحديد مستويات الوحدة وعوامل الخطر المرتبطة بها من منظور إحصائي وقياسي. كما أن معظم هذه الدراسات أُجريت في سياقات غربية أو حضرية، واهتمت بالمتغيرات الديموغرافية والصحية كمنبئات للوحدة دون التعمق في المعاني الذاتية والتجارب المعاشة لكبار السن.

أما الدراسة الحالية فتتميز بتبنيها منهجًا نوعيًا سرديًا يُتيح لكبار السن سرد قصصهم الحياتية بأصواتهم الخاصة، مع التركيز على السياق الثقافي والاجتماعي للمجتمع العربي القروي. كما تستكشف الدراسة التناقضات النفسية والاجتماعية التي ترافق تجربة الوحدة، وتحلل القنوات والوسائل التي يعتمدها كبار السن للتعبير عن ذواتهم وتخفيف شعورهم بالعزلة.

كما تتميز الدراسة بالتركيز على الوسط العربي في فلسطين 1948، وتحليل الروابط بين الوحدة، الهوية الثقافية، والقيم الأسرية، مما يوفر فهمًا أعمق للتجربة الذاتية لكبار السن في هذا المجتمع. بالإضافة إلى ذلك، تسلط الدراسة الضوء على دور المقابلة كأداة علاجية، حيث تمنح المشاركين مساحة للتعبير وكسر دائرة الوحدة، وهو جانب نادرًا ما تناولته الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذا الدراسة على المنهج النوعي باعتباره الأنسب لدراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية التي تتسم بالتعقيد والعمق، مثل تجربة الشعور بالوحدة والعزلة لدى كبار السن. يهدف المنهج النوعي إلى فهم المعاني والتجارب الذاتية التي يعيشها الأفراد في سياقاتهم الطبيعية، من خلال استكشاف السرديات الشخصية والمضامين التي تنعكس في أقوالهم ومشاعرهم وسلوكياتهم اليومية.

وقد اتخذت الدراسة طابعًا وصفيًا تحليليًا، حيث ركّز على وصف الظاهرة كما يراها كبار السن أنفسهم، ثم تحليل مضامين المقابلات لاستخلاص الأنماط المشتركة والدلالات النفسية والاجتماعية والثقافية التي تفسّر تجاربهم مع الوحدة والعزلة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة قصدية عشوائية من بلدة عرابة البطوف في الجليل، نظرًا لخصوصيتها الثقافية والاجتماعية كمجتمع عربي قروي يجمع بين الحداثة والتقليد. تألفت العينة من خمسة مشاركين من كبار السن تراوحت أعمارهم بين 69 و75 عامًا، بواقع امرأتين وثلاثة رجال، يمثلون خلفيات اجتماعية وعائلية متنوعة، مما أتاح تنوعًا غنيًا في التجارب والرؤى.

وفيما يلي جدول يوضح الخصائص الأساسية لعينة الدراسة:

الاسم المستعار	الجنس	عدد الأولاد	الوضع العائلي	العمر (الجيل)
كمال	ذكر	6 أولاد	أرمل منذ 3 سنوات	75
هندية	أنثى	3 أولاد	أرملة منذ 11 شهرًا	69
محمود	ذكر	8 أولاد	أرمل منذ 5 سنوات	73
مصطفى	ذكر	5 أولاد	متزوج	72
خديجة	أنثى	لها أخوان وخمس أخوات	عزباء تعيش لوحدها منذ 10 سنوات	71

تم اختيار المشاركين بناءً على توفر خصائص محددة، أهمها التقدم في العمر، الإقامة في الوسط العربي القروي، والرغبة في المشاركة في المقابلات الشخصية. هذا النوع من العينة يُعدّ مناسبًا للبحوث الكيفية التي تهدف إلى الفهم العميق للتجارب الإنسانية أكثر من السعي إلى التعميم الإحصائي.

أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المقابلات الشخصية شبه المنظمة كأداة رئيسية لجمع البيانات، لما توفره من مرونة في الحوار مع الحفاظ على تغطية المحاور الأساسية للدراسة، إضافة إلى ما تتيحه من تفاعل مباشر وإنساني مع المشاركين، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير بحرية عن تجاربهم ومشاعرهم تجاه الوحدة والعزلة.

إجراءات تطبيق المقابلات:

- تم إجراء المقابلات بشكل فردي وجاهي في بيئة مريحة وآمنة تراعي خصوصية المشاركين وظروفهم النفسية والاجتماعية.
- تراوحت مدة المقابلة الواحدة بين 40 و60 دقيقة.
- تم تسجيل صوتي للمقابلات بعد الحصول على موافقة كتابية مسبقة من المشاركين، مع التأكيد على سرية المعلومات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

محتوى دليل المقابلة:

صُمم دليل المقابلة ليشمل 55 سؤالًا مفتوحًا موزعة على ثلاثة محاور رئيسية تتماشى مع أهداف الدراسة، وهي:

المحور الأول: الوحدة كحاجة إنسانية متناقضة - بين الرغبة في العزلة والحاجة للتواصل

- الأسئلة: 2، 3، 4، 7، 8، 15، 16، 29، 30، 34، 38، 46

المحور الثاني: قنوات وأدوات سرد الرواية الشخصية - استراتيجيات متنوعة لتخفيف الوحدة

- الأسئلة: 5، 6، 9، 10، 11، 12، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 37، 41، 48

المحور الثالث: الهوية الثقافية والاجتماعية في سرديات كبار السن

- الأسئلة: 1، 13، 14، 17، 18، 19، 27، 28، 31، 32، 33، 35، 36، 39، 40، 42، 43، 44، 45، 47، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55

تم ترتيب الأسئلة بشكل تدريجي من العام إلى الشخصي العميق، لتسهيل انسيابية الحوار وكسر الحواجز النفسية مع المشاركين، مع إتاحة المجال لأسئلة استكشافية إضافية حسب سياق الحوار.

التحكيم والصدق الظاهري:

قبل تطبيقها، تم عرض أداة الدراسة على ستة محكمين متخصصين في علم الاجتماع، علم النفس، والعلوم الإنسانية للتحقق من الصدق الظاهري، وملاءمة الأداة لأهداف الدراسة. وقد أسفر التحكيم عن التعديلات التالية:

- تبسيط صياغة الأسئلة لضمان فهمها بسهولة من قبل كبار السن، مع تجنب المصطلحات التقنية المعقدة.
- إضافة أسئلة تحفيزية استكشافية لتوسيع نطاق الإجابات، خصوصًا حول الأنشطة اليومية ووسائل التواصل الاجتماعي.
- إعادة ترتيب الأسئلة بشكل منطقي يراعي التدرج من الأسئلة العامة والآمنة إلى الأسئلة الشخصية الحساسة.
- إعادة صياغة بعض الأسئلة المتعلقة بالهوية الثقافية والقيم الأسرية لتكون ملائمة للسياق الاجتماعي والسياسي المحلي لفلسطينيي 1948.
- تضمين أسئلة حول استراتيجيات المواجهة، مثل المشاركة في النوادي والأنشطة الاجتماعية والدينية، ودور المؤسسات المحلية في التخفيف من الوحدة.

- حذف الأسئلة المكررة للوصول إلى النسخة النهائية من المقابلة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

كشفت المقابلات المعمقة مع كبار السن عن ثراء استثنائي في التجارب والسرديات الشخصية، حيث شكلت المقابلة نفسها أداة فعالة ومبادرة فريدة أتاحت لهم فرصة التعبير عن قصص حياتهم وروايتها بحرية وارتياح. أظهر جميع المشاركين تعاونًا ملحوظًا ورغبة قوية في التحدث، مما يشير إلى حاجتهم العميقة لمن يستمع إليهم ويجلس معهم ويطرح عليهم أسئلة تثيرهم وتحفزهم على سرد قصة حياتهم.

من خلال تحليل هذه المقابلات واستخلاص المضامين والأفكار المشتركة التي ظهرت في سرديات المشاركين، يمكن تنظيم النتائج وفقًا لأسئلة الدراسة كما يلي:

السؤال الأول: كيف يختبر كبار السن في المجتمع العربي القروي تجربة الوحدة والعزلة؟

كشفت المقابلات أن كبار السن يختبرون الوحدة كتجربة معقدة ومتعددة الأبعاد تجمع بين البعد الجسدي والنفسي والاجتماعي. فهم لم يتوقفوا عن كونهم كائنات اجتماعية كما كانوا في مراحل حياتهم السابقة، حيث كانوا نشطين في مختلف المجالات السياسية والاجتماعية والمهنية، لكن مع التقدم في السن وتقاعدهم عن أعمالهم واستقلال أطفالهم وتشكيلهم لعائلات خاصة بهم، أدت هذه التحولات إلى انفصالهم عن دوائر الحياة النشطة التي كانوا يعيشونها، ووجدوا أنفسهم في دائرة مختلفة تماماً هي دائرة الوحدة.

تصف هندية تجربتها: *"أحب أن أخبر أطفالي عن تجاربهم وأشجعهم على مشاركتها معي والمرح، من كل هذا، أشعر بالحاجة والضرورة أن أكون وحدي قدر الإمكان، وأحيانًا لا أشعر بالحاجة إلى الزيارة. لا أشعر بالرغبة في التسوق، وإذا خرجت، أشعر بالحاجة إلى العودة إلى المنزل بسرعة."*

ويعبر محمود عن تجربته: *"بدأت أشعر بالحاجة إلى أن أكون وحدي لساعات طويلة من اليوم، خاصة في وقت متأخر من الصباح وبعد الظهر، أشعر بالوحدة التي أبحث عنها كنوع من الحاجة مثل الطعام والنوم."*

أشارت النتائج إلى أن الوحدة بالنسبة لكبار السن ليست مجرد حالة سلبية، بل هي حاجة وجودية وآلية دفاع في نفس الوقت.

السؤال الثاني: ما هي التناقضات الكامنة في تجربة الوحدة لدى كبار السن بين الحاجة إلى العزلة والرغبة في التواصل؟

كشفت المقابلات عن تناقض جوهري في تجربة الوحدة لدى كبار السن، حيث يشعرون بالوحدة كحاجة أساسية مشابهة للطعام والشراب والنوم، لكنهم في نفس الوقت يسعون لتخفيفها والخروج منها عندما تصبح مؤلمة.

تربط خديجة حاجتها للوحدة بتاريخ طويل من المسؤولية: *"اليوم، وبعد رحلة طويلة من تحمل المسؤولية، والعمل مع إخوتي على وجه الخصوص، أشعر بالإرهاق، صحتي تتدهور، أنا الآن وحيدة واشعر اني بحاجة الى الوحدة."*

رغم الحاجة للعزلة، يظهر المشاركون وعيًا ورغبة قوية في التغلب على الشعور بالوحدة عندما يصبح مؤلمًا. يقول مصطفى: *"أنا شخص يحب أن يكون وحيدًا وأشعر بحاجة إلى العزلة - فقط أن أكون وحدي ولا أتحدث أو أنتقد أو أتعرض للانتقاد - أغرق في هذا الشعور الصعب، الوحدة، عندما أبدأ بالغرق في الوحدة بشكل عميق لدرجة أنني أبكي أو أشعر بالألم من الذكريات المؤلمة، على سبيل المثال، أقرر الخروج منها بسرعة، فأخرج إلى الشرفة مع فنجان من القهوة، وأتصل بصديق أو أكثر وأدعوهم لتناول القهوة أو لزيارة جاري."*

ويضيف أحد المشاركين: *"عندما ألتقي بأصدقائي أو نذهب في رحلة أو نتنزه ببساطة في الطبيعة، فإننا نحكي قصصًا من الماضي البعيد والقريب، وتجارب مررنا بها معًا، مثل الأنشطة السياسية لأننا كنا ننتمي إلى نفس الحزب، ونتحدث عن كيف نشأنا وعلمنا أطفالنا عن الظروف الاقتصادية الصعبة وكيف تعاملنا معها."*

السؤال الثالث: ما هي القنوات والأدوات التي يستخدمها كبار السن لسرد رواياتهم الشخصية والتعبير عن ذواتهم؟ وكيف تسهم في تخفيف شعورهم بالوحدة؟

أظهر المشاركون تنوعًا ملحوظًا في القنوات والوسائل التي يستخدمونها لسرد قصص حياتهم والتعبير عن ذواتهم، مما يساعدهم على تخفيف شعورهم بالوحدة. تراوحت هذه القنوات بين وسائل التواصل الاجتماعي، النشاط السياسي، الموسيقى، التجمعات الاجتماعية، والعلاقات الأسرية.

وسائل التواصل الاجتماعي: يوضح مصطفى: *"ما يشكل قناة صحفية أقوم من خلالها بتحميل قصة حياتي، هو الشبكات الاجتماعية، مع أصدقائي على الشبكات الاجتماعية، مثل: فيسبوك، WhatsApp، Instagram."*

النشاط السياسي: ويضيف مصطفى عن دور النشاط السياسي: *"أنا عضو في حزب سياسي يساري، وأنا عضو منتظم في اللجنة المركزية، وأنا متابع منتظم للأنشطة التي تجري في الحزب، محليا ووطنيا، إنه يجعلني مشغولًا جدًا ويملأ جزءًا كبيرًا من وقت فراغي، عندما أتابع بعض الأنشطة وأشارك فيها أحيانا، فإنه يخفف من الشعور بالوحدة، ويقلل من الوقت الذي قضيته من خلال انغماسي في الشعور بالوحدة"*. كما يقول: *"أحب أن أتحدث عن حياتنا السياسية قبل ثلاثة عقود من الزمان وما طرأت عليها من فروق في العصر الحديث، لذلك أحب أن أتحدث عن نشاطي ومساهمتي في الحزب قبل ذلك وكيف هي الآن."*

الموسيقى: يشرح محمود أهمية الموسيقى في حياته: "*تحتل الموسيقى مساحة كبيرة بالنسبة لي، فأنا أحب الاستماع إلى الموسيقى في كل ساعات اليوم تقريبًا - حيث يتم تشغيل الموسيقى أثناء قيامي بروتيني اليومي وحتى عندما أجلس مع زوجتي لأننا نحب بعضنا البعض نفس الموسيقى ونفس المغنية المفضلة - أم كلثوم - هذا العنصر مهم ولا ينفصل عن حياتنا اليومية.*"

التجمعات الاجتماعية: تصف خديجة تجربتها: "*ألتقي بالعديد من النساء في نادي الجمعية مرتين إلى ثلاث مرات في الأسبوع. في هذه اللقاءات، أطرح قصصًا من روايتي، وتأتي النساء معي أيضًا. نطرح القصص ونستمع إلى بعضنا البعض، ونتحدث عن قصصنا.*"

العلاقات الأسرية: توضح هندية: "*عملي هو أحد العناصر التي تساعدني على سرد قصة حياتي عندما أستحضر قصصًا من حياتي مع زوجي كأمثلة تستحق التقليد. لدي عائلة: أطفالي وأحفادي، عندما نلتقي حوالي 4 مرات في الأسبوع وفي المناسبات - أتحدث معهم عن التجارب التي مررنا بها معًا أثناء طفولتنا كآباء وأطفال*". وتضيف: "*أحب أن أخبر أطفالي عن تجاربي وأشعر بالتشجيع عندما يشاركون تجاربهم معي ويستمتعون بها.*"

العمل الزراعي: تقول خديجة: "*يساعدني العمل الزراعي على التخفيف من الشعور بالوحدة، على الرغم من أنني أعيش في بيئة غير صحية. على الرغم من أن عملي انخفض بزراعة الأرض والإنتاج الزراعي بشكل كبير منذ أن وصلت إلى هذا العمر، كل ما أهتم به هو الحفاظ على الارتباط بالأرض والزراعة.*"

أظهرت النتائج أيضًا فروقات بين الجنسين: الرجال يعانون من الشعور بالوحدة أكثر من النساء، ويواجهون صعوبة أكبر في التعامل معها، كما أنهم يميلون أكثر للحديث عن السياسة والموسيقى. تبين أن التغطية السردية للقصة الشخصية لحياة كل شخص من كبار السن هي قناة نوعية وحيوية، لكن هذا الأمر يختلف ويعتمد على الفئات العمرية، الثقافة، الجنس، والحالة الاجتماعية.

السؤال الرابع: كيف تتجلى الهوية الثقافية والاجتماعية في سرديات كبار السن وتصوراتهم لذواتهم ولمكانتهم في المجتمع؟

ظهرت الهوية الثقافية والاجتماعية كعنصر محوري في سرديات المشاركين، حيث تشكل الثقافة القروية الفلاحية، القيم الدينية، البنية العشائرية، والتحولات السياسية والاجتماعية جزءًا لا يتجزأ من قصص حياتهم وطرق تعاملهم مع الوحدة.

ثقافة الفلاحة والارتباط بالأرض: يستحضر أحد المشاركين تجاربه قائلًا: "*نستحضر قصصًا من الماضي البعيد والقريب، وتجارب خضناها معًا، مثل الأنشطة السياسية لأننا ننتمي إلى نفس الحزب، ونتحدث عن كيفية تربية وتعليم أطفالنا في ظل ظروف اقتصادية صعبة وكيف تعاملنا معها، نفتح حواراً ونقاشاً حول مواضيع عديدة ومتنوعة، خاصة في التمييز بين الحياة التي عشناها في الماضي، والتمييز بين الماضي والحياة الحالية وما هو متوقع في المستقبل.*"

التحولات في ثقافة الطعام والحنين للماضي: أظهر المشاركون حنينًا عميقًا للماضي وثقافتهم التقليدية، مع التعبير عن صعوبة في قبول التحولات الحديثة. يعبر أحد المشاركين: "*التغيير التكنولوجي الذي يذهلني أكثر من غيره والذي يصعب قبوله ببساطة هو التغيير في تركيبة الطعام، وتجهيز الطعام، والوجبات السريعة - أنا لا أحب هذا الطعام ويسبب لي مشاكل في المعدة. أحب الطعام الطازج المطبوخ على الفور وأفضل الأطعمة العشبية وفقًا للثقافة التقليدية، فإننا نتناولها منذ الطفولة. إنها لذيذة وصحية وتقوي الجسم.*"

وتقول هندية: "أود أن أعود إلى زمن كان فيه الحديث وجهاً لوجه بين الناس يتميز بالدفء والتعاطف والشعور بالآخر والمعاملة بالمثل والمشاركة في مختلف التجارب والأحداث."

التنوع الثقافي بين الريف والمدينة: تصف هندية تجربتها الفريدة: "*ولدت في إسرائيل، وأعيش في مجتمع عربي ريفي، وأصل والدتي المرحومة حضري - الناصرة - لذلك فإن طفولتي وشبابي يمتزج بالثقافة الريفية والحضرية. تعرضت لحياة المدينة في وقت مبكر من طفولتي.*"

البنية العشائرية والعائلة الممتدة :كشفت المقابلات عن الدور المحوري الذي تلعبه البنية العشائرية والعائلة الممتدة في تشكيل هوية كبار السن وتصوراتهم عن أنفسهم. قال مصطفى: "*عندما كنت صغيراً كان تصوري لكبار السن مبني على أساس ثقافي متين، وهو ما يعني: أن كبار السن يتمتعون بمكانة مرموقة ومتفوقة، وهذا الشخص المسن هو الحكيم الذي يستحق التدريب ويمكن الاعتماد عليه في كل شيء، وخاصة اتخاذ القرار، والتغلب على الصراعات العائلية والعشائرية (ثقافتنا في المجتمع هي ثقافة الفلاحين والعشيرة، والتقاليد، والأخلاق والدين).*"

وتصف خديجة دورها في الأسرة: "*أخوتي من ذوي الإعاقات، الأكبر متزوج وأولاده أيضاً من ذوي الإعاقة، باستثناء ابنه الأكبر (ابن أخي)، الأخ الثاني يعيش في مؤسسة للمعاقين، ووالداي متوفيان لقد رحلت منذ عشرين عامًا، وأنا أمي تقريبًا، وتمكنت من الحصول على رخصة قيادة في سن الستين.*"

القيم الدينية والإيمان: شكلت القيم الدينية والإيمان بالله مصدرًا أساسيًا للقوة والصبر والتسامح لدى المشاركين. يشرح محمود قائلا: "*أحمل مفاهيم أخرى مستمدة من الإيمان بالله، مثل الانتماء للوطن والأرض، والانتماء للطبيعة، واحترام الآخرين، مما يحفزني على فعل الخير، ويحفزني على حماية أسرتي، والتسامح والصبر - أن أكون مخلصًا لعملي وبشكل عام للمجتمع والوطن.*"

وتعبر هندية عن طموحاتها: "*الأحلام التي لم أجد الوقت لتحقيقها، أود أن أكتب كتاباً موضوعه ومحتواه مقارنة بين التقليدية والحداثة، تفسير الديمقراطية المخفية في القرآن، أود أن أكمل دكتوراه في موضوع: تفسير القرآن الكريم.*"

السؤال الخامس: ما الدور الذي تلعبه المقابلة كأداة في تمكين كبار السن من التعبير عن سردياتهم الشخصية؟

ظهرت المقابلة نفسها كأداة فعالة وعلاجية، حيث شكلت مساحة آمنة ومريحة لكبار السن للتعبير عن سردياتهم الشخصية، مما ساهم في تخفيف شعورهم بالوحدة وأعطاهم فرصة لاستعادة أجزاء من حياتهم.

أظهر جميع المشاركون تعاونًا واستعدادًا ملحوظًا للتحدث ومشاركة قصصهم. كانت المقابلة بمثابة مساحة للتنفس ومنصة للتعبير عن أنفسهم بحرية. لم يشعر المشاركون بوقت المحادثة، بل كانوا مدركين أن المقابلة معهم كانت تمنحهم المساحة والحيز للتعبير عن أنفسهم. شعروا بالدفء والشفافية من جانب الباحثة أثناء المقابلة، مما جعلهم يشعرون بالراحة.

أجاب المشاركون في المقابلات، بلا استثناء، على عدد كبير من الأسئلة، وكانت إجاباتهم نابعة من الرضا. أجابوا بالتفصيل وسردوا القصص، على ما يبدو بسبب رغبتهم القوية في سرد حكاياتهم الشخصية.

تعبر إحدى المشاركات: *"أشعر أنني أفتقده. أفتقد النشاط الحيوي الذي كنت أمارسه في الفضاء الاجتماعي، أرى وألتقي كل يوم بالكثير من الناس. الناس هم الشيء الذي جعلني أشعر بالسعادة لأنني شاركت الناس أفراحهم وأحزانهم وساعدنا بعضنا البعض، وهذا ما يفتقده اليوم."*

وأضاف مشارك آخر: *"بقدر ما استخلصت من روايتي، فإنها توفر الراحة العاطفية والسلام، والتدريب الذاتي والتمكين العقلي والأخلاقي. إنها تجعلني أبتعد، ولو مؤقتًا، عن وحدتي."*

تقول إحدى المشاركات: "*هذه مساحة أروي من خلالها وأروي قصتي كاملة وفقًا للسياق، على سبيل المثال إذا كانت المناقشة الجماعية تدور حول التمييز بين الماضي والعصر الحاضر، فأنا غالبًا ما أروي القصص وأقوم بتحميلها والتفاصيل."*

من خلال المقابلات التي أجريت في هذه الدراسة، أعرب معظم المشاركين عن رضاهم الشديد عن الحوار وعن الأسئلة المطروحة، وأجابوا على جميع الأسئلة بتفصيل ورغبة قوية. لم يبدُ عليهم الملل، بل على العكس، لوحظ أنهم يريدون مقابلة أخرى وحواراً مفتوحاً مثل هذا. كان لدى الباحثة شعور قوي بأنهم لو سُئلوا المزيد من الأسئلة أو أُعطوا المزيد من الوقت لما اعترضوا.

وفقًا لـ وجيه وعبدالله (2023)، "البشر كائنات اجتماعية، ومع تقدمهم في السن، يصبحون في وضع اجتماعي مختلف عما كانوا عليه عندما كانوا صغارًا"، حيث يصبحون منفصلين عن معظم العلاقات الاجتماعية ويصلون إلى حالة من الوحدة لفترة طويلة من روتينهم اليومي. لذلك يجب اقتراح مشاريع هدفها تحييد الآثار السلبية المرتبطة بالوحدة بين كبار السن، والسماح لهم بالبقاء والازدهار. أحد مقترحات المشروع هو إمكانية الحد من الشعور بالوحدة من خلال الحوار المفتوح، الذي يستطيع من خلاله كبار السن أن يرووا رواياتهم الذاتية.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات السابقة في عدة جوانب محورية. فقد اتفقت مع دراسة بويانه وآخرون (Puyané et al., 2025) حول انتشار الوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية بين كبار السن، وحول عوامل الخطر الرئيسية التي تشمل تدهور الصحة والترمل وفقدان الشبكات الاجتماعية والتحولات الحياتية. كما تتسق مع ما توصلت إليه حول العواقب الوخيمة للوحدة على الصحة الجسدية والنفسية. وتتوافق النتائج أيضاً مع دراسة شيفتل وآخرون (Sheftel et al., 2024) التي أبرزت دور التغيرات الأسرية والمنزلية كعوامل مؤثرة في ظهور الوحدة النفسية، وخاصة الترمل والتغيرات في المعيشة المشتركة واستقلال الأبناء وتشكيلهم لعائلات خاصة، مما يؤدي إلى انفصال كبار السن عن دوائر الحياة النشطة وانتقالهم إلى دائرة الوحدة. كما اتفقت النتائج مع دراسة مافلا-إسبانيا وآخرون (Mafla-España et al., 2024) في عدة نقاط، منها ارتباط عدم وجود أبناء وعدم القيام بدور رعاية بزيادة درجة الوحدة لدى كبار السن، ووجود فروق في الوحدة العاطفية بين الجنسين، حيث أظهرت نتائج دراستنا أن الرجال يعانون من الشعور بالوحدة أكثر من النساء ويواجهون صعوبة أكبر في التعامل معها، ويميلون أكثر للحديث عن السياسة والموسيقى، بينما تميل النساء إلى التجمعات النسائية والنشاطات الاجتماعية. وتتقاطع النتائج جزئياً مع دراسة محمد (2023) حول تأثير المتغيرات النفسية على نوعية الحياة والوحدة النفسية لدى المسنين، والعلاقة بين التجارب الحياتية والشعور بالوحدة، لكن دراستنا أضافت بُعداً جديداً يتعلق بالاستراتيجيات المتنوعة التي يستخدمها كبار السن للتعامل مع الوحدة.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة محمود (2022) التي أظهرت أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية جاء منخفضًا لدى عينة كبار السن المصابين بالأمراض السيكوسوماتية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشعور بالوحدة تُعزى للمتغيرات الديموغرافية المختلفة. بينما كشفت الدراسة الحالية عن مستويات عالية ومعقدة من تجربة الوحدة لدى كبار السن، حيث ظهرت الوحدة كحاجة وجودية متناقضة يعيشها المسنون بشكل يومي، وليست مجرد متغير يمكن قياسه بدرجة منخفضة أو عالية. كما اختلف المنهج المستخدم، حيث اعتمدت دراسة محمود على المنهج الكمي والمقاييس الموحدة، بينما اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج النوعي السردي الذي أتاح فهمًا أعمق للأبعاد الوجودية والنفسية لتجربة الوحدة.

بناءً على نتائج هذه الدراسة، يمكن القول أن إجراء المقابلات وبدء حوار مفتوح مع كبار السن يمكن أن يكون مشروعًا مقترحًا ذا كفاءة ويساعد على تقليل الشعور بالوحدة لدى كبار السن .إن المقابلة ليست مجرد أداة بحثية، بل هي أداة علاجية تمنح المسن فرصة للتنفس، للتعبير، ولكسر دائرة الوحدة التي يغرق فيها.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول ظاهرة الشعور بالوحدة والعزلة لدى كبار السن في الوسط العربي، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات العملية والعلمية التي تهدف إلى الحد من هذه الظاهرة وتعزيز جودة حياة كبار السن في المجتمع، وهي كما يلي:

- ضرورة تعزيز التواصل الاجتماعي بين كبار السن وأفراد أسرهم من خلال تنظيم لقاءات عائلية دورية، وتشجيع الأبناء والأحفاد على قضاء وقت نوعي مع المسنين، لما لذلك من أثر مباشر في التخفيف من الشعور بالعزلة وتعزيز الإحساس بالانتماء والدعم العاطفي.

- تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية والمجتمعية في توفير برامج وأنشطة موجهة لكبار السن، مثل النوادي الثقافية والمراكز اليومية والرحلات الاجتماعية، التي تتيح لهم بناء علاقات جديدة وتبادل الخبرات، بما يسهم في تقليل الوحدة وتحسين الحالة النفسية.
- إدماج البعد النفسي في خدمات الرعاية المقدمة للمسنين، من خلال تخصيص مرشدين أو مختصين في علم النفس الاجتماعي لمتابعة حالتهم النفسية بشكل دوري، وتقديم جلسات دعم جماعي أو فردي تتيح لهم التعبير عن مشاعرهم وتجاربهم بطريقة آمنة ومريحة.
- توظيف وسائل الإعلام المحلية ومنصات التواصل الاجتماعي لنشر الوعي المجتمعي حول أهمية احترام كبار السن والتواصل معهم، وتسليط الضوء على قصصهم وتجاربهم كجزء من الذاكرة الجماعية للمجتمع العربي، مما يعزز قيم التقدير والمودة والتكافل الاجتماعي.
- تطوير سياسات حكومية ومبادرات بلدية تُعنى بتحسين جودة حياة كبار السن في الوسط العربي، عبر توفير خدمات اجتماعية وصحية متكاملة تراعي خصوصياتهم الثقافية والدينية، مثل خدمات الزيارات المنزلية، والمراكز النهارية متعددة الأنشطة، ودعم شبكات التطوع لخدمتهم.
- تشجيع الأبحاث المستقبلية على تناول موضوع الوحدة والعزلة في أوساط مختلفة من المجتمع العربي، وبخاصة في ظل التغيرات الاجتماعية المتسارعة، على أن تشمل هذه الدراسات عينات أكبر وتستخدم أساليب نوعية وميدانية متنوعة، مثل المقابلات المعمقة والملاحظة بالمشاركة، لتوفير فهم أوسع وأدق للظاهرة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

زيد، ولاء .(2023) .*أثر الشعور بالوحدة على الاكتئاب لدى كبار السن المقيمين في دار رعاية والمجتمع: دراسة مقارنة* (رسالة ماجستير، جامعة كربلاء، كلية التمريض)

العنزي، زينب شلال. (2025). دراسة العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بالوحدة النفسية لدى كبار السن: تحليل لعينة من المملكة العربية السعودية .*دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (146)*40*، 63-113.

محمد، أسماء. (2023). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الاكتناز القهري ونوعية الحياة والوحدة النفسية لدى المسنين في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة كلية الآداب - جامعة بني سويف*، 24(67)، 157-236.

محمود، خديجة. (2022). الشعور بالوحدة النفسية وفقًا لبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من كبار السن بمدينة بنغازي: دراسة ميدانية على عينة من مدينة بنغازي. *مجلة كلية الآداب*، (52)، 188-203.

نفاع، هاشم. (2021، 23 أغسطس) .*لم تَكْشِفْهُم سوى روائح الموت.. عدد الموتى وحيدين في إسرائيل ارتفع جدًّا خلال الأعوام الخمسة الأخيرة!* مركز مدار https://www.madarcenter.org/9053 .

وجيه، هبة، وعبد الله، ولاء. (2023). توظيف المنصَّات الرَّقْميَّة في التَّخفيف من العزلة الاجتماعيَّة لدى كبار السن .*مجلة جامعة مصر للدراسات الإنسانية*، *3*(5)، 653-670 .

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Bandhu, D., Mohan, M. M., Nittala, N. A. P., Jadhav, P., Bhadauria, A., & Saxena, K. K. (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers. *Acta Psychologica*, *244*, 104177. [CrossRef]

Bolmsjö, I., Tengland, P. A., & Rämgård, M. (2019). Existential loneliness: An attempt at an analysis of the concept and the phenomenon. *Nursing ethics*, *26*(5), 1310-1325. [CrossRef]

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss*: Volume III. Loss, Sadness and Depression. Basic Books.

Burnett, J., & Beauchamp, J. E. (2025). Public health strategies and community resources to address social isolation and loneliness in older adults. *Clinics in Geriatric Medicine*, *41*(3), 369-389. [CrossRef]

Cottrell, L. S. (1942). The adjustment of the individual to his age and sex roles. *American Sociological Review*, 7(5), 617-620. [CrossRef]

Cumming, E., & Henry, W. E. (1961). *Growing old: The process of disengagement*. Basic Books.

Da Silva, T. H. R. (2024). Loneliness in older adults. *British journal of community nursing*, *29*(2), 60-66.

Havighurst, R. J. (1961). Successful aging. *The Gerontologist*, 1(1), 8-13.

Mafla-España, M. A., Corchón, S., Jimeno-de Pedro, P., Ibáñez-del Valle, V., & Cauli, O. (2024). Social and Mental Health Factors Involved in the Severity of Loneliness in Older Individuals in a Spanish Rural Area. *Nursing Reports*, *14*(4), 3737-3753. [CrossRef]

Majnarić, L. T., Bosnić, Z., Guljaš, S., Vučić, D., Kurevija, T., Volarić, M., ... & Wittlinger, T. (2021). Low psychological resilience in older individuals: an association with increased inflammation, oxidative stress and the presence of chronic medical conditions. *International journal of molecular sciences,* 22(16), 8970. [CrossRef]

Puyané, M., Chabrera, C., Camón, E., & Cabrera, E. (2025). Uncovering the impact of loneliness in ageing populations: a comprehensive scoping review. *BMC geriatrics*, *25*(1), 244. [CrossRef]

Sabatini, S., Rupprecht, F., Kaspar, R., Klusmann, V., Kornadt, A., Nikitin, J., ... & Wahl, H. W. (2025). Successful aging and subjective aging: toward a framework to research a neglected connection. *The Gerontologist*, *65*(1), gnae051. [CrossRef]

Sheftel, M. G., Margolis, R., & Verdery, A. M. (2024). Life events and loneliness transitions among middle-aged and older adults around the world. *The Journals of Gerontology: Series B*, *79*(1), gbad149. [CrossRef]

Van Prooijen, J. W., Spadaro, G., & Wang, H. (2022). Suspicion of institutions: How distrust and conspiracy theories deteriorate social relationships. *Current opinion in psychology*, *43*, 65-69. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Al-Enzi, Z. Sh. (2025). A study of the psychological and social factors associated with psychological loneliness among older adults: Analysis of a sample from the Kingdom of Saudi Arabia. *Educational and Psychological Studies: Journal of the Faculty of Education, Zagazig University,* 40(146), 63–113. [In Arabic]

Mahmoud, K. (2022). Psychological loneliness according to some demographic variables among a sample of older adults in Benghazi: A field study. *Journal of the Faculty of Arts,* (52), 188–203. [In Arabic]

Mohammed, A. (2023). A structural model of causal relationships between compulsive hoarding, quality of life, and psychological loneliness among older adults in light of some demographic variables. *Journal of the Faculty of Arts, Beni-Suef University,* 24(67), 157–236. [In Arabic]

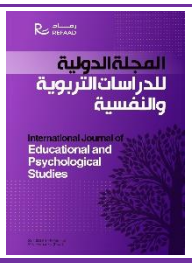
Naffa', H. (2021, August 23). *Only the scents of death revealed them: The number of people dying alone in Israel has significantly increased over the past five years!* Madar Center. https://www.madarcenter.org/9053 [In Arabic]

Wajih, H., & Abdullah, W. (2023). Utilizing digital platforms to alleviate social isolation among older adults. *Misr University Journal for Human Studies,* 3(5), 653–670. [In Arabic]

Zaid, W. (2023). *The effect of loneliness on depression among older adults residing in nursing homes and the community: A comparative study* (Master's thesis, University of Karbala, College of Nursing). [In Arabic]

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 1, 2026, pp. 119 - 127



Creating an Islamic Curricula for High Schools Based on Familial and Social Values: A Developmental Vision

بناء المنهج الإسلامي للمرحلة الثانوية في ضوء القيم الأسرية والاجتماعية: رؤية تطويرية

Almassah Mouhamad Bayloon[1*]

[1] PhD student in Islamic Studies; private high school teacher, Lebanon.

[*] Corresponding Author: Almassah Bayloon (almassabayloun@gmail.com)

الماسة محمد بيلون[1*]

[1] طالبة دكتوراة في الدراسات الإسلاميّة؛ مدّرسة خاصة للمرحلة الثانوية- لبنان.

*الباحث المراسل: الماسة بيلون (almassabayloun@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/12/27	2026/1/29	2026/2/9

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.9

Abstract:

Objectives: The study aimed to present a comprehensive developmental vision for the Islamic education curriculum at the secondary level, making the enhancement of family and social values a central axis that permeates all curriculum components. This stems from recognizing the profound challenges facing identity and values in the current era under the influence of globalization, technological development, and extremist intellectual currents.

Methods: The study employed a methodology comprising the analysis of previous literature and conducting in-depth interviews with a sample of religious scholars and Sharia specialists, as well as social workers and family counselors, totaling 200 individuals.

Results: The results revealed a significant gap between the theoretical aspirations of the current curriculum and its practical implementation mechanisms. It largely focuses on theoretical content while overlooking interactive strategies and authentic assessment tools capable of measuring behavioral change.

Conclusions: The study concluded that the Islamic curriculum for the secondary stage, despite including family and social content, suffers from a significant gap between the theoretical aspirations to promote values and the effective educational mechanisms to achieve them, among other recommendations.

Keywords: *Islamic curriculum; secondary stage; family and social values; developmental vision.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية تطويرية لمنهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، تجعل من تعزيز القيم الأسرية والاجتماعية محورًا مركزيًا ينفذ إلى جميع مكونات المنهج انطلاقًا من إدراك التحديات العميقة التي تواجه الهوية والقيم في العصر الراهن تحت تأثير العولمة والتطور التكنولوجي والتيارات الفكرية المتطرفة.

المنهجية: اعتمدت على منهجية تشمل تحليل الأدبيات السابقة وإجراء مقابلات معمقة مع عينة من علماء الدين والمتخصصين الشرعيين، وكذلك الأخصائيين الاجتماعيين والمستشارين الأسريين، بلغ عددهم 200 فردًا.

النتائج: كشفت النتائج عن وجود فجوة كبيرة بين الطموحات النظرية للمنهج الحالي وآليات تحقيقه العملية، حيث يركز بشكل كبير على المحتوى النظري مع إغفال الاستراتيجيات التفاعلية وأدوات التقويم الأصيلة القادرة على قياس التحول السلوكي.

الخلاصة: خلصت الدراسة إلى أن المنهج الإسلامي القائم للمرحلة الثانوية رغم اشتماله على مضامين أسرية واجتماعية في المحتوى، يعاني من فجوة عميقة بين الطموحات النظرية لتعزيز القيم وبين الآليات التربوية الفاعلة لتحقيقها، وغيرها من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: *المنهج الإسلامي؛ المرحلة الثانوية؛ القيم الأسرية والاجتماعية؛ الرؤية التطويرية.*

الاستشهاد

Citation

بيلون، الماسة. (2026). بناء المنهج الإسلامي للمرحلة الثانوية في ضوء القيم الأسرية والاجتماعية: رؤية تطويرية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (1)، 119- 127.

Bayloon, A. M. (2026). Creating an Islamic Curricula for High Schools Based on Familial and Social Values: A Developmental Vision. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(1), 119-127. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.9 [In Arabic]

المقدمة:

في ظل التحوُّلات العميقة والمتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر على كافة الأصعدة الفكرية والاجتماعية والثقافية والتقنية والتي طالت البنى الأساسية للمجتمعات الإنسانية، برزت إشكاليات حاسمة تتعلق بهوية الأفراد والجماعات، وبات السؤال عن دور التربية في حفظ الكيان الحضاري للأمم وإعداد الأجيال القادرة على مواجهة التحديات وبناء المستقبل أكثر إلحاحًا. وفي خضم هذا المشهد العالمي المضطرب، تواجه الأمة الإسلامية تحديات وجودية وثقافية فريدة تتمثل في صراع الرؤى والتوجهات والهجمة الشرسة على منظومتها القيمية الأصيلة، مما يستدعي إعادة النظر في مشاريعها التربوية والتعليمية لضمان عدم انقطاع الصلة بين الأجيال وتراثها الحضاري، مع تمكينها من امتلاك أدوات العصر والإسهام الإيجابي في ركب الحضارة الإنسانية.

وانطلاقًا من هذا الإدراك، فإن العملية التربوية بمناهجها ومقرراتها تقف في قلب هذا المعترك، كونها الأداة الأكثر فاعلية في تشكيل عقل الناشئة ووجدانهم وسلوكهم وغرس المبادئ التي تنطلق منها رؤاهم للحياة والكون، ولعل مرحلة التعليم الثانوي تمثل مرحلة محورية في هذه العملية، فهي المرحلة الفاصلة بين مرحلة الطفولة ومرحلة الشباب والنضج حيث تتشكل فيها الهوية الشخصية والاجتماعية للطالب بشكل أعمق، وتتحدد معالم شخصيته، وتتكامل رؤيته الفلسفية للحياة، وتنضج قدراته النقدية والتحليلية، لذا فإن أي تطوير حقيقي للمنظومة التربوية يجب أن يولي هذه المرحلة عناية خاصة، ويسعى إلى تقديم رؤية تربوية متكاملة تنبع من الخصوصية الحضارية للأمة.

وبالنظر إلى مادة التربية الإسلامية بشكل خاص، فتعتبر وسيلة يمكن الارتكاز عليها في تربية الأجيال تربية خلقية سليمة، لها من الخصائص ما يميزها عن غيرها من النظريات الوضعية، فهي إطار كامل متوازن للعملية التعليمية، نظرًا لمرونتها وصلاحيتها، كونها ملائمة لكل الأزمان، وتجاري التطورت، من هنا كان الهدف الرئيسي من التربية الإسلامية هو الوصول بالفرد إلى أن يكون مسلمًا في معتقده ومشاعره وسلوكه، ومتقنًا لمهنته وعمله، تبعًا للأساليب العصرية خاضعًا في أمور حياته كلها للإسلام (السعدون، 2012).

كما تعتبر رسالة سامية في ترسيخ القيم وبناء الشخصية المسلمة المتوازنة، فهي ليست مجرد مادة دراسية لنقل معلومات دينية تاريخية، بل هي منهج حياة متكامل، يهدف إلى صياغة الفرد والمجتمع صياغة إيمانية وأخلاقية، من هنا تأتي هذه الدراسة لتقديم مقاربة تطويرية لمنهج التربية الإسلامي في هذه المرحلة الحساسة، تجعل من تعزيز القيم الأسرية والاجتماعية الأصيلة غايةً مركزيةً ونسيجًا متضمنًا في جميع مكونات المنهج، من خلال محاولة بلورة رؤية شاملة تعيد تصميم أهداف المنهج، ومحتواه، وطرق تدريسه، وأساليب تقويمه، بحيث يصبح قادرًا على إعداد طالب قادر على فهم مقاصد الشريعة الاجتماعية مع امتلاك القدرة على التفاعل الإيجابي مع معطيات العصر.

مشكلة الدراسة:

تشهد المجتمعات المعاصرة تحولات عميقة وتحديات غير مسبوقة تمسّ تماسكها وقيمها تحت وطأة العولمة الثقافية والتطور التكنولوجي المتسارع وتيارات الفكر المتطرفة، مما يهدد بنية المجتمع ونسيجه الأخلاقي، وفي مواجهة هذه التحديات، تبرز المدرسة بوصفها ركيزة أساسية في تشكيل وعي الناشئة وصقل هويتهم، ويأتي منهج التربية الإسلامية فيها في صلب هذه المهمة الجسيمة، لا سيما في المرحلة الثانوية الحاسمة التي يمر خلالها الطالب بتحولات فكرية ونفسية تجعله أكثر قابلية للتأثر والتشكيل، وتنطلق مشكلة الدراسة من قناعة مفادها أن تجذير القيم الأسرية والاجتماعية في المنظومة التعليمية ليس ترفًا فكريًا، بل هو ضرورة حيوية لبناء جيل قادر على الموازنة بين ثوابت هويته ومتطلبات العصر، ولتعزيز مناعته الفكرية والأخلاقية. وتسعى الدراسة، من خلال أسئلتها الفرعية، إلى تشريح واقع المنهج الحالي، واستكشاف الأسس الكفيلة بإعادة بنائه على نحو تكاملي يجعل من القيم الأسرية والاجتماعية محورًا ناظمًا ينفذ إلى جميع مكوناته، ليكون رافدًا حقيقيًا لقوة المجتمع وتماسكه، وعليه تطرح الدراسة السؤال الإشكالي الرئيسي التالي: **إلى أي مدى يمكّن بناء منهج إسلامي للمرحلة الثانوية في ضوء القيم الأسرية والاجتماعية الطالب من مواجهة التحديات المعاصرة والحفاظ على التماسك الاجتماعي؟**

ويتفرع من السؤال الإشكالي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما طبيعة العلاقة بين مكونات المنهج الإسلامي الحالي للمرحلة الثانوية وبين تعزيز القيم الأسرية والاجتماعية لدى الطالب؟
- ما الأسس التي يلزم أن تقوم عليها الرؤية التطويرية لبناء منهج إسلامي للمرحلة الثانوية يجعل من القيم الأسرية والاجتماعية محورًا تكامليًا ينفذ إلى جميع مكوناته العملية؟

أهداف الدراسة:

- بلورة الأسس الفلسفية والتربوية والاجتماعية التي يجب أن تقوم عليها الرؤية التطويرية لمنهج إسلامي مُعاصر، يجعل من القيم الأسرية والاجتماعية محورًا تكامليًا وعمليًا، وليس مجرد موضوعًا معرفيًا منفصلًا.
- تحديد الأسس والمرتكزات الفلسفية والتربوية والشرعية التي يجب أن تُبنى عليها الرؤية التطويرية للمنهج، والمستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، والمقاصد الشرعية الاجتماعية.
- استكشاف الأثر المتوقع للمنهج المُقترح في تمكين الطالب من المواجهة الواعية للتحديات الفكرية والاجتماعية المعاصرة، والإسهام في تعزيز التماسك الأسري والاجتماعي، وبالتالي الحفاظ على الهوية الإسلامية في ظل العولمة والتحولات السريعة.
- تطوير إطار معياري لقياس مدى تحقق الأهداف المتعلقة بالقيم الأسرية والاجتماعية لدى الطلاب.

فرضيات الدراسة:

- الفرضية الرئيسية: يمكّن بناء منهج إسلامي للمرحلة الثانوية في ضوء القيم الأسرية والاجتماعية الطالب من مواجهة التحديات المعاصرة والحفاظ على التماسك الاجتماعي.
- الفرضية الفرعية الأولى: يوجد علاقة بين مكونات المنهج الإسلامي الحالي للمرحلة الثانوية في لبنان وبين تعزيز القيم الأسرية والاجتماعية لدى الطالب، وما مواطن القوة وجوانب القصور فيه.
- الفرضية الفرعية الثانية: هناك العديد من الأسس التي يجب أن تقوم عليها الرؤية التطويرية لبناء منهج إسلامي للمرحلة الثانوية يجعل من القيم الأسرية والاجتماعية محورًا تكامليًا ينفذ إلى جميع مكوناته العملية.

أهمية الدراسة:

- تساهم الدراسة في إثراء الحقل المعرفي التربوي الإسلامي، من خلال تقديم رؤية تطويرية متكاملة تربط بين علم أصول المناهج والنظريات التربوية الحديثة وبين المقاصد الشرعية المتعلقة بالأسرة والمجتمع. كما تقدم نموذجًا علميًا لتأصيل تربوي يعيد صياغة مفاهيم القيم الأسرية والاجتماعية في صيغ منهجية قابلة للتنفيذ والتقويم، مما يُمثل إضافة نوعية للمكتبة التربوية الإسلامية ويفتح آفاقًا جديدة للباحثين للبناء عليها في مجالات مشابهة.
- تقدم حلولًا عملية ومقترحات قابلة للتنفيذ لصناع القرار التربوي وواضعي المناهج والمعلمين، عن طريق تقديم إطار عملي محدد لمراجعة وتطوير منهج التربية الإسلامية الحالي حيث توفر معايير وأدلة إرشادية لتصميم الأهداف، وانتقاء المحتوى، واختيار استراتيجيات التدريس النشط، وابتكار أدوات تقويمية تتناسب مع الطبيعة السلوكية للقيم، مما يزيد من فاعلية العملية التعليمية وتحقيق أهدافها على أرض الواقع.
- تلامس واحدة من أبرز القضايا الاجتماعية الملحة، وهي الحفاظ على التماسك الأسري والنسيج الاجتماعي في مواجهة عوامل التفكك الداخلي والتحديات الخارجية.

الدراسات السابقة:

تشكل الدراسات السابقة التي تناولت تطوير مناهج التربية الإسلامية وقيم الأسرة والمجتمع ركيزة أساسية لفهم الإطار النظري والميداني لهذه الدراسة.

وفيما يلي استعراضٌ موجزٌ وموحَّدٌ لهذه الدراسات، يركز على أهدافها ومنهجياتها وأدواتها ونتائجها الرئيسية، كمدخل للإضاءة على الفجوة التي تسدها الدراسة الحالية:

- **دراسة الغامدي (2019): "تضمين القيم الأسرية في مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية"** هدفت إلى تحليل محتوى المقررات الحالية لتقييم مدى تضمينها للقيم الأسرية، وتقديم تصور مقترح للتضمين. استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى لكتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية. النتائج الرئيسية. أظهرت النتائج أن تضمين القيم الأسرية في المقررات الحالية جاء عشوائيًا وغير متدرج، ويفتقر إلى الربط المنهجي بين الجانب المعرفي والسلوكي التطبيقي.
- **دراسة الخوالدة والعواودة (2020): "فاعلية برنامج قائم على التعلم بالمشاريع في تنمية بعض القيم الاجتماعية"** هدفت إلى قياس أثر استراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية قيم التعاون والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، باستخدام اختبار قبلي-بعدي ومقياس للقيم. أثبتت النتائج فعالية واضحة لاستراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية القيم المستهدفة مقارنة بالطرق التقليدية، مؤكدة أهمية الأساليب التفاعلية.
- **دراسة بوزيان (2018): "تصور مقترح لتطوير منهج التربية الإسلامية في ضوء متطلبات التنمية الاجتماعية"** هدفت إلى تقديم رؤية شاملة لتطوير منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية ليكون رافداً للتنمية الاجتماعية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستقراء النظري. قدمت الدراسة تصورًا عامًا ربط بين أهداف المنهج وغايات تنمية المجتمع، لكن تناولها للقيم الأسرية جاء ضمن إطار عام ولم يركز على آليات تفصيلية لترسيخها كبنية تحتية للمنهج.
- **دراسة (Halstead, 2007)** النظرية: هدفت إلى تأصيل الأسس الفلسفية للتربية القيمية في الإسلام وبيان تميزها. وهي دراسة نظرية تحليلية. أكدت الدراسة أن النظام القيمي الإسلامي يشكل إطارًا متكاملًا ومتميزًا للتربية الأخلاقية، وله دور محوري في تشكيل الهوية المجتمعية، مما يدعم ضرورة استناد المناهج إلى هذا النسق الخاص.
- **دراسة (Ahmad & Szpara, 2003)** هدفت إلى استكشاف تحديات الحفاظ على الهوية والقيم الأسرية للطلاب المسلمين في بيئة ثقافية مختلفة (الغربية). وهي دراسة وصفية تحليلية. أشارت الدراسة إلى أن الطلاب المسلمين يواجهون تحديات سياقية عالمية تهدد قيمهم وهويتهم، مما يستلزم مناهج تعليمية واعية لهذه التحديات وقادرة على تمكين الطالب من التفاعل الإيجابي مع مجتمعه مع الحفاظ على أصالته.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تكشف هذه الدراسات مجتمعة عن جهد بحثي متنوع، شمل التشخيص (دراسة الغامدي)، والاختبار التجريبي لاستراتيجيات معينة (دراسة الخوالدة والعواودة)، وتقديم تصورات تطويرية واسعة (دراسة بوزيان)، والتأصيل النظري (دراسةHalstead)، وفهم السياق العالمي (دراسةAhmad) ومع ذلك، يلاحظ أن معظم هذه الدراسات ركزت على جانب واحد أو بعض مكونات المنهج (كالمحتوى أو استراتيجية تدريس)، أو تناولت القيم ضمن إطار عام .وبالتالي، تبرز الحاجة لدراسة تكاملية تقدم نموذجًا تطويريًا شاملًا يعيد بناء المنهج الإسلامي للمرحلة الثانوية بكافة مكوناته (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التدريس، التقويم) حول محور مركزي واضح هو القيم الأسرية والاجتماعية، ويربط هذا البناء بشكل عملي بتمكين الطالب من مواجهة التحديات المعاصرة، وهو ما يسعى البحث الحالي لتحقيقه.

النظريات المفسرة لموضوع الدراسة:

يعتمد بناء المنهج الإسلامي في ضوء القيم الأسرية والاجتماعية على تفاعل خلاق وتكاملي بين عدة أطر نظرية تشكل بمجموعها الأساس الفلسفي والتربوي والاجتماعي لهذه الرؤية التطويرية، فالبحث لا ينطلق من فراغ نظري، بل يستند إلى نظريات راسخة تساهم في تفسير كيفية تشكل القيم، وطبيعة المنهج التربوي الفعال، ودور المؤسسات الاجتماعية في عملية التنشئة. وتأتي في مقدمة هذه النظريات النظرية البنائية الاجتماعية Social) (Constructivism التي ارتبطت باسم ليف فيغوتسكي والتي ترى أن المعرفة، وبالتبعية القيم، تُبنى من خلال التفاعل الاجتماعي داخل سياق ثقافي محدد، فالفرد لا يستقبل القيم كمسلمات جاهزة، بل يبني فهمه لها من خلال التفاعل مع "الآخرين الأكثر معرفة" (كالمعلمين، الوالدين، الأقران) في إطار الأنشطة الاجتماعية والثقافية. هذه النظرية تقدم مبررًا قويًا لتصميم منهج تفاعلي قائم على الحوار والتعاون والمشاريع المجتمعية، حيث تصبح القيم الأسرية والاجتماعية ممارسة حية داخل "جماعة التعلم" قبل أن تكون مادة للحفظ. كما تؤكد على أهمية السياق الثقافي (هنا: السياق الإسلامي) كإطار حاضن لهذا البناء، مما يحمي العملية من النزعة التجريدية الفردانية (Vygotsky, 1978).

في مستوى تصميم المنهج نفسه، تقدم نظرية المنهج كمصطلح شامل للورانس ستينهاوس إطارًا حاسمًا، هذه النظرية لا ترى المنهج مجرد قائمة محتوى أو أهداف، بل تراه "ترجمة للمقاصد الاجتماعية" ونتاجًا لصراع القوى الثقافية داخل المجتمع. فالمنهج، وفق هذه النظرية، أداة لنقل الثقافة وترسيخ قيم معينة. لذا، فإن تطويره يجب أن ينطلق من وعي واضح بالقيم المجتمعية المراد تعزيزها (كالتكافل، الاحترام، المسؤولية الأسرية) كخيار ثقافي واجتماعي واعي، وليس كأمر عرضي. كما تحذر هذه النظرية من أن المناهج يمكن أن تكرس قيمًا سلبية (كالفردية المفرطة) إذا لم يتم تصميمها بقصدية. وهذا يدفع البحث الحالي إلى اعتبار المنهج الإسلامي أداة مقصودة لتحقيق "المقاصد الشرعية الاجتماعية"، مما يستدعي تحليلًا نقديًا للمنهج القائم وبناء بديل واعٍ بفلسفته الاجتماعية.

أما على مستوى اكتساب القيم وتغيير السلوك، فتقدم نظرية التعلم الاجتماعي (Social) لإلبرت باندورا أدوات تفسيرية عملية، تركز النظرية على مفهوم "التعلم بالملاحظة والنمذجة"، حيث يكتسب الفرد القيم والسلوكيات من خلال ملاحظة نماذج في بيئته (نماذج حية أو رمزية) وتقليدها، خاصة إذا رأى النتائج الإيجابية المترتبة على سلوكهم. هذا يرفع من شأن دور "النماذج" داخل المنهج، سواء أكانت شخصيات تاريخية إسلامية (كالرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته)، أم معلمًا يمارس القيم، أم أسرة مثالية في دراسات الحالة. كما أن مبادئ النظرية مثل "التدعيم الذاتي" و"الكفاءة الذاتية" تدفع نحو تصميم أنشطة تمكّن الطالب من ممارسة القيم (كالتوسط في حل نزاع أسري افتراضي) ويعيش نجاحًا ذاتيًا في تطبيقها، مما يعمق اقتناعه بها (Bandura,1986).

من جهة أخرى، لا يمكن لفهم عملية بناء القيم أن يكتمل دون النظر إلى الإطار الكلي الذي تنمو فيه، وهو ما تقدمه نظرية النظم البيئية (Ecological Systems Theory) لأوري برونفينبرينر، تقسم النظرية بيئة نمو الفرد إلى حلقات متداخلة (الماكروسيستم، الميزوسيستم، الإكزوسيستم، الميكروسيستم). وبتطبيقها على موضوع الدراسة، نجد أن الميكروسيستم (الأسرة، المدرسة، الأقران) هو الميدان المباشر لاكتساب القيم، وأن الميزوسيستم (العلاقة بين الأسرة والمدرسة) يجب أن يكون قويًا ومتعاونًا لتعزيز القيم ذاتها. كما أن الإكزوسيستم (مثل سياسات وزارة التعليم) والماكروسيستم (الثقافة الإسلامية والعولمة) يؤثران بقوة في ما يقدم في المنهج. هذه النظرية تؤكد على أن أي تطوير للمنهج يجب أن يكون جزءًا من رؤية شاملة تتعاون فيها المدرسة مع الأسرة والمجتمع المحلي، وأن يكون واعيًا للتحديات الثقافية الأوسع (الماكروسيستم) التي تهدد القيم المستهدفة (Bronfenbrenner,1979).

كمايمثل المقصد الشرعي (Maqasid al-Shari'ah)، وخاصة مقاصد حفظ النسل والعقل والنسل، الإطار الحاكم والمعياري الذي تنضوي تحته النظريات السابقة في التصور الإسلامي. فالنظريات التربوية الحديثة تقدم الآليات والوسائل، بينما تقدم المقاصد الشرعية الغايات والمعيار الذي يحكم اختيار وتوظيف هذه الوسائل. فحفظ النسل (المقوم بكرامة الأسرة وتماسكها) وحفظ العقل (بتربيته على التفكر والنقد البناء) وحفظ النسل (المتجلي في قيم العفة والاستقرار الأسري) ليست قيمًا مجردة، بل هي مقاصد عليا تسعى الشريعة لتحقيقها. وبالتالي، فإن أي بناء منهجي يستهدف القيم الأسرية والاجتماعية هو في الجوهر تحقيق لهذه المقاصد. هذا الإطار يضفي شرعية وغائية إلهية على الجهود التربوية، ويجعل المنهج وسيلة لتحقيق حكمة الشريعة في إصلاح المجتمع وضمان استمراره الفاضل (حمدان، 2020).

بالتالي، تتفاعل هذه النظريات لتشكل نسيجًا متماسكًا: فالمقاصد الشرعية تقدم الغاية والاتجاه، ونظرية المنهج الشامل تقدم الفهم الاجتماعي والسياسي للمنهج كأداة، والبنائية الاجتماعية تقدم الفلسفة التربوية للتعلم، والتعلم الاجتماعي يقدم الآلية النفسية للاكتساب، ونظرية النظم البيئية

تقدم الخريطة السياقية للتنفيذ. والدراسة الحالية تسعى إلى توظيف هذا التفاعل النظري في بناء نموذج منهجي متماسك وعملي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

لجمع بيانات نوعية عميقة تعكس الرؤى التطبيقية والخبرات الميدانية، اعتمدت الدراسة إجراء مقابلات مع مجموعتين مستهدفتين وعددهم 200 فرداً حيث تشكلان مصدرًا غنيًا للمعلومات الضرورية لبناء الرؤية التطويرية، المجموعة الأولى تضم عددًا من علماء الدين المتخصصين في الدراسات الإسلامية والتربية الشرعية، والذين يمتلكون الفقه العميق للنصوص الشرعية والمقاصد الكلية للشريعة، مما يمكنهم من تقييم مدى اتساق أي مقترح منهجي مع الأصول الإسلامية، وتحديد الثوابت التي لا مساس بها، واقتراح آليات لاستنباط القيم الأسرية والاجتماعية من المصادر الأصلية وصياغتها بلغة تربوية معاصرة، أما المجموعة الثانية فتتكون من أخصائيين اجتماعيين ومستشارين أسريين ممن يتعاملون مباشرة مع مشكلات الشباب الأسرية والاجتماعية في الواقع، ويمتلكون فهمًا دقيقًا للتحديات المعاصرة التي تواجه القيم داخل الأسرة والمجتمع المحلي. وسعت هذه المقابلات إلى استكشاف آرائهم حول نقاط القوة والضعف في التأثير الحالي للمنهج الدراسي على سلوك الطلاب، وتحديد أكثر القيم إلحاحًا التي يحتاج الطالب إلى تعزيزها، وتلقي مقترحات عملية لأنشطة وتدريبات قابلة للدمج في المنهج لمعالجة فجوات الواقع، وسيتم تحليل مضمون هذه المقابلات تحليلًا موضوعيًا (Thematic Analysis) للاستفادة منها في إثراء الجانب التطبيقي للنموذج المقترح، وضمان أن يكون المنهج المطور جسرًا يربط بين الأصالة الشرعية وبين معطيات الواقع الاجتماعي المتجدد.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

كشف تحليل مضمون المقابلات (المنهج النوعي/التحليل الموضوعي) مع مجموعتي الدراسة (علماء الدين والمتخصصين الشرعيين، والأخصائيين الاجتماعيين والمستشارين الأسريين) عن نتائج مفصلة يمكن تلخيصها في المحاور الرئيسية التالية لمنهج التربية الإسلامية الحالي وآفاق تطويره، فتبيّن أن صياغة الأهداف الحالية تعاني من العمومية والنظريّة، مما يحول دون تحقيقها عمليًا. فالأهداف غالبًا ما تنص على "تعزيز قيم الأسرة" أو "ترسيخ الانتماء الاجتماعي" دون تفكيكها إلى نواتج تعلم سلوكية قابلة للملاحظة والقياس في سياقات حقيقية، فقد أشار أحد المستشارين الأسريين إلى أن الهدف العام "معرفة حقوق الوالدين" لا يُترجم إلى مهارات محددة مثل "القدرة على إدارة حوار محترم مع الوالدين في حالة اختلاف الرأي" أو "المبادرة بأدوار مساندة في المنزل دون تذكير"، كما لاحظ غالبية المشاركين انفصالًا واضحًا بين أهداف المنهج الإسلامي ومخرجات المرحلة الثانوية العامة التي تهدف لإعداد الطالب للحياة الجامعية والمهنية، مما يجعل المادة تبدو معزولة عن مسار الطالب الحياتي.

في المقابل، قدم الخبراء تصوراً لصياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس تنبثق من المقاصد الشرعية، كتصميم هدف مثل: "أن يخطط الطالب ويُنفذ مشروعًا خدميًا بسيطًا (مثل رعاية مسن في المحلة) انطلاقًا من تطبيق مفهوم التكافل الاجتماعي المستمد من النصوص الشرعية."

كما سجلت النتائج إجماعًا على وجود فجوة كبيرة بين المحتوى النظري التاريخي في المناهج الحالية وبين الواقع الاجتماعي والأسري المعاصر للطالب، فقد وصف عدد من الأخصائيين الاجتماعيين المحتوى بأنه "يغرق في سرد قصص الماضي وأحكامه" دون توظيفها كأدوات عملية لفهم تحديّات الحاضر وأشاروا إلى غياب أو معالجة سطحيّة للقضايا الملحّة، مثل التنمّر الإلكتروني وتأثيره على العلاقات بين الأقران، وإدارة الخلافات الأسرية في ظل التغيرات الاجتماعية، وتأثير وسائل التواصل الاجتماعي على مفهوم الخصوصية والحدود الأسرية، والتربية المالية والاستهلاكية الواعية في إطار الأسرة كبديل، اقترح المشاركون نموذجًا لمحتوى قائم على المشكلات الاجتماعية المعاصرة، حيث تُستخدم النصوص والأحكام الشرعية كمرجعية لحل هذه الإشكاليات.

مثال تطبيقي مذكور في المقابلات: تصميم وحدة عن "فقه الأولويات والمسؤولية المالية في الإسلام" تتناول إشكالية الاستهلاك العشوائي، وتستند إلى أدلة من القرآن والسنة حول التعفف والإيثار وإدارة المال، لتحويل الدرس من حصة معلومات إلى ورشة عمل تطبيقية.

ووجهت الانتقادات الحادة نحو هيمنة أسلوب المحاضرة والإلقاء في التدريس الحالي، الذي يحوّل الطالب إلى متلقٍ سلبي للمعلومات حول القيم، بدلاً من أن يكون فاعلًا في بنائها.

مثال من تحليل آراء المشاركين: أكد جميع المعنيين أن طبيعة القيم السلوكية والوجدانية تستلزم تجاوز التلقين، وبناءً عليه اقترحوا حزمة من الاستراتيجيات التفاعلية التي رصدها التحليل، مثل التعلم القائم على المشاريع) (مشروع لتوثيق التاريخ الشفوي للعائلة لتعزيز قيم التواصل والانتماء)، دراسة الحالة (تحليل حالات واقعية لصراعات أسرية وطرح حلول شرعية وتربوية)، والتمثيل الدرام، (تمثيل أدوار لحل نزاعات بين الأقران بناءً على آداب الحوار في الإسلام).

سلطت النتائج الضوء على خلل أساسي يتمثل في اعتماد التقويم الحالي بشكل شبه كلي على الاختبارات التحصيلية الورقية، التي تقيس حفظ المعلومات والمفاهيم، ولكنها عاجزة تمامًا عن قياس ما إذا تحولت هذه المعرفة إلى قيم راسخة أو سلوكيات متغيرة.

مقترحات بديلة مستمدة من تحليل المقابلات: طرح الخبراء مجموعة من أدوات التقويم التكويني والأصيل، تشمل:

- مقاييس التقدير (Rubrics) لتقييم أداء الطالب وسلوكه في المشاريع والأنشطة الجماعية.
- ملفات الإنجاز (Portfolios) يجمع فيها الطالب أدلة على ممارسته للقيم (تقرير عن زيارة دار مسنين، فيديو قصير عن مبادرة أسرية).
- التقويم الذاتي وتقويم الأقران في سياق العمل الجماعي.
- كما أضاف بعض المشاركين أهمية إشراك الأسرة بشكل غير مباشر عبر استبانات بسيطة تلمح لملاحظة تغيرات في سلوك الابن داخل المنزل.

وتجاوزت التحليلات المنهج لذاته لتؤكد أن أي تطوير سيبقى محدود الأثر دون موازنته بتطوير حاضنه المؤسسي. وأشارت النتائج بقوة إلى ضرورة:

- تأهيل نوعي للمعلم: ليس في المادة العلمية فحسب، بل في مهارات إدارة الحوارات القيمية الحساسة، وفهم سيكولوجية المراهق، وإتقان استراتيجيات التعليم التفاعلي.
- بناء شراكات عملية مع الأسرة: عبر أنشطة مشتركة وتواصل منتظم، لضمان اتساق الرسائل التربوية بين المدرسة والمنزل، وهو ما يضاعف من فاعلية التأثير ويرسخ القيم.

لقد كشفت نتائج المقابلات، بمجملها، عن حاجة ماسة لتحول جذري في فلسفة ومنهجية تعليم القيم داخل منهج التربية الإسلامية -من نموذج نقل المعلومات إلى نموذج بناء الممارسات والهوية- وهو ما تسعى الرؤية التطويرية لهذه الدراسة إلى تجسيده.

تحليل فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية: تؤكد الفرضية الرئيسية على أن بناء منهج إسلامي للمرحلة الثانوية في ضوء القيم الأسرية والاجتماعية يمكن الطالب من مواجهة التحديات المعاصرة والحفاظ على التماسك الاجتماعي. بناءً على تحليل نتائج الفرضيتين الفرعيتين السابقتين، وعلى ضوء النموذج التطويري المقترح الذي استند إلى تلك الأسس وحاول معالجة جوانب القصور في المنهج الحالي، يمكن استنتاج صحة هذه الفرضية ضمن الشروط والإطار الذي قدمته الدراسة. فالمنهج المطور، كما تصوره البحث، لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يهدف إلى بناء الكفاءة القيمية للطالب. فمن خلال الأهداف السلوكية المحددة، والمحتوى القائم على المشكلات، والاستراتيجيات التفاعلية، والتقويم الأصيل، يصبح الطالب طرفًا فاعلًا. حيث يتم تمكينه معرفيًا بفهم الأسس الشرعية والاجتماعية للقيم، وتمكينه مهاريًا بمهارات الحوار والتفكير النقدي وحل النزاعات، وتمكينه وجدانيًا بتعزيز الانتماء والمسؤولية. هذا التمكين الشامل هو ما يُؤهله لمواجهة التحديات المعاصرة (كالتيارات الفكرية المنحرفة أو تأثيرات العولمة السلبية على الأسرة) ليس بردود فعل انفعالية، بل بوعي وثقة. كما أن تعزيز قيم مثل التكافل والمسؤولية الجماعية والاحترام داخل المنهج يُسهم بشكل مباشر في الحفاظ على التماسك الاجتماعي، من خلال تخريج أفراد يرون أنفسهم جزءاً من نسيج جماعي واجب عليهم حمايته وإصلاحه. وبالتالي، فإن الفرضية الرئيسية تتحقق إذا ما تم تبني المنهجية التكاملية الشاملة التي اقترحتها الدراسة، وليس كمجرد تعديلات هامشية على الوضع القائم.

الفرضية الفرعية الأولى: تنص هذه الفرضية على وجود علاقة بين مكونات المنهج الحالي وبين تعزيز القيم الأسرية والاجتماعية، مع الإقرار بوجود جوانب قصور فيها أكدت نتائج مقابلات الخبراء صحة هذه الفرضية بشكل كبير، فالعلاقة موجودة بالفعل، ولكنها علاقة غير متوازنة وغير فعالة في الغالب. حيث أظهر التحليل أن العلاقة الأكثر وضوحًا تكمن في المحتوى، حيث ترد نصوص وأحكام تتعلق بالأسرة والمجتمع، لكنها تقدم بمنطق سردي أو فقهي مجرد، أما على مستوى الأهداف، فالعلاقة ضعيفة بسبب عمومية الصياغة وغياب الترابط بين الأهداف المعرفية والسلوكية. وفي طرق التدريس، تكاد العلاقة تنعدم في كثير من الحالات بسبب هيمنة أسلوب الإلقاء الذي لا يتناسب مع طبيعة تعليم القيم. ويمثل التقويم الجانب الأكثر إشكالية في هذه العلاقة، حيث لا توجد أدوات قياس حقيقية لمدى تعزيز القيم، مما يجعل العلاقة نظرية وغير قابلة للإثبات الميداني. وبالتالي، تؤكد الدراسة هذه الفرضية وتوسعها بتفصيل مواطن القوة النسبية (تناول الموضوع في المحتوى) وجوانب القصور الشديدة (في الأهداف، والاستراتيجيات، والتقويم)، مما يبرر الحاجة الماسة لإعادة البناء.

الفرضية الفرعية الثانية: تفترض هذه الفرضية وجود العديد من الأسس التي يجب أن تقوم عليها الرؤية التطويرية، وتشمل أسس شرعية مقاصدية تتمثل في جعل مقاصد الشريعة المتعلقة بحفظ النسل والعقل والدين والمال والنفس الإطار الحاكم والغائي للمنهج وأسس تربوية نفسية تستند إلى نظريات التعلم البنائية والاجتماعية التي ترى في التفاعل والخبرة المباشرة والقدوة آليات رئيسية لاكتساب القيم وأسس اجتماعية واقعية التي تربط المنهج بمشكلات المجتمع المعاصر وتحديات الأسرة الواقعية، لضمان جدوى المخرجات و أسس منهجية تكاملية: وهي التي ترفض التعامل مع مكونات المنهج (الأهداف، المحتوى، التدريس، التقويم) كوحدات منفصلة، وتصر على أن التطوير يجب أن يطالها جميعًا بشكل متزامن ومترابط، بحيث يكون تعزيز القيم هو الخيط الناظم الذي يربط بينها. لقد تحولت هذه الفرضية من مجرد افتراض إلى إطار عمل حقيقي قامت عليه في بناء نموذجها المقترح.

الخاتمة:

ناقشت الدراسة كيفية بناء منهج إسلامي للمرحلة الثانوية يجعل من القيم الأسرية والاجتماعية محورًا تكامليًا ينفذ إلى جميع مكوناته العملية، وقد خلصت إلى أن تطوير هذا المنهج ليس ترفًا فكريًا، بل هو ضرورة حتمية في ظل التحولات الجذرية التي تهدد الكيان الأسري والنسيج الاجتماعي، وفي ظل وجود فجوة واضحة بين الطموحات التربوية الإسلامية السامية وبين المنهجية التطبيقية الفعلية للمناهج الحالية التي غالبًا ما تقف عند حدود نقل المعرفة دون تمكين السلوك.

لقد أكدت الدراسة أن التحدي لا يكمن في غياب القيم من الخطاب التربوي الإسلامي، بل في طريقة بنائها منهجيًا، فالمنهج القائم رغم اشتماله على مضامين قيمة، يظل محصورًا في إطار المحتوى المعرفي المجرد مع غياب شبه كامل لاستراتيجيات التدريس التفاعلي التي تحول هذه المعرفة إلى ممارسة، وأدوات التقويم الأصيل التي تقيس مدى تحولها إلى قيم راسخة وسلوكيات ظاهرة وهنا تبرز أهمية التحول من نموذج التلقين إلى نموذج التمكين حيث يصبح الطالب شريكًا فاعلًا في بناء قيمه من خلال تجارب تعليمية قائمة على الحوار والمشروع ودراسة الحالة، في بيئة تحاكي التحديات الواقعية التي يواجهها في محيطه الأسري والاجتماعي.

إن الرؤية التطويرية التي قدمتها الدراسة تستند إلى أسس متينة، تجمع بين الأصالة والحداثة، وبين الثبات في الغايات والمرونة في الوسائل فهي تنطلق من المقاصد الشرعية العليا كإطار غائي يمنح العملية التربوية عمقها الشرعي وغايتها الإلهية. وفي الوقت نفسه تستفيد من النظريات التربوية المعاصرة كالبنائية الاجتماعية ونظرية التعلم الاجتماعي لتقديم الآليات النفسية والاجتماعية الفاعلة لاكتساب القيم. وهذا التكامل بين المنظور الشرعي المقاصدي والمنظور التربوي العلمي هو ما يميز النموذج المقترح ويمنحه قوته وجدواه.

وضعت الدراسة تصورًا عمليًا لتجسيد هذه الرؤية في مكونات المنهج الأربعة فأهدافه يجب أن تكون سلوكية ومقاصدية، قابلة للملاحظة والقياس. ومحتواه يجب أن يكون قائماً على المشكلات الاجتماعية المعاصرة، يستدعي النص الشرعي كمرجعية للفهم والحل، واستراتيجيات تدريسه يجب أن تكون تفاعلية ونشطة، تحاكي الواقع وتشرك الطالب وجدانيًا وعقليًا. وتقويمه يجب أن يكون تكوينيًا وأصيلًا، يعتمد على ملفات الإنجاز ومقاييس التقدير للمشاريع وملاحظة السلوك، متجاوزًا الاختبارات الورقية التقليدية التي تقيس الحفظ فحسب.

كما وإنّ نجاح التطوير رهين بإعداد المعلم إعدادًا نوعيًا، يجعله قائدًا للعملية التربوية وميسرًا للحوار وقادرًا على توظيف الاستراتيجيات الحديثة، وليس مجرد ملقٍ للمعلومات، وهو مرهون أيضًا ببناء شراكات استراتيجية حقيقية مع الأسرة والمجتمع المحلي، لضمان اتساق الرسائل التربوية ودعم تطبيق القيم في الحياة اليومية للطالب، وبخلاف ذلك سيبقى أثر المنهج محدودًا داخل جدران الفصل الدراسي.

إن هذه الدراسة تُمثّل لبنة في جدار البناء التربوي الإسلامي المنشود، وتحاول أن تفتح نافذة على أفق من العمل الجاد الذي يجعل من التربية الإسلامية رافدًا حقيقيًا لبناء الشخصية المتكاملة وصمام أمان للمجتمع.

الاستنتاج:

توصلت الدراسة من خلال تحليل الإطار النظري، ومراجعة الأدبيات، وتحليل نتائج المقابلات إلى مجموعة من الاستنتاجات الرئيسية التي تُلخص جوهر البحث وتؤكد على ضرورة التطوير المنهجي وهي:

- خلصت الدراسة إلى أن المنهج الإسلامي القائم للمرحلة الثانوية رغم اشتماله على مضامين أسرية واجتماعية في المحتوى، يعاني من فجوة عميقة بين الطموحات النظرية لتعزيز القيم وبين الآليات التربوية الفاعلة لتحقيقها. حيث تكمن المشكلة الأساسية في اقتصار التركيز غالبًا على الجانب المعرفي النظري (المحتوى)، مع إغفال شبه كامل لتحويل هذه المعرفة إلى مهارات وسلوكيات عبر استراتيجيات تدريس تفاعلية وتقويم أصيل يقيس التغير في القيم والاتجاهات، مما يحول دون تحقيق الأثر التربوي المنشود.
- أكدت النتائج أن أي محاولة جادة لتطوير المنهج يجب أن تكون شاملة ومتكاملة، تطال جميع مكوناته (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم) بشكل متزامن ومترابط. فتحسين المحتوى دون تطوير استراتيجيات التدريس والتقويم يبقى ناقصًا، كما أن صياغة أهداف سلوكية واضحة دون محتوى وأنشطة تدعمها يظل عملًا نظريًا ولهذا يجب أن تكون القيم الأسرية والاجتماعية هي "الخيط الناظم" الذي يربط بين هذه المكونات في نسق واحد متجانس.
- استنتجت الدراسة أن الرؤية التطويرية الأكثر ملاءمة وفاعلية هي تلك التي تتبنى مدخلًا تكامليًا يجمع بين الأصالةمن خلال الاستناد إلى المقاصد الشرعية العليا (كحفظ النسل والعقل) كإطار غائي وأخلاقي حاكم والواقعية من خلال ربط المحتوى والأنشطة بالتحديات الأسرية والاجتماعية المعاصرة التي يعيشها الطالب والتفاعلية من خلال تبني نظريات التعلم الاجتماعي والبنائية، والاعتماد على استراتيجيات نشطة مثل دراسة الحالة، والتعلم بالمشاريع، والتمثيل، والتي تجعل الطالب مشاركًا فاعلًا في بناء القيم وليس متلقيًا سلبيًا.
- أوضحت الدراسة أن نجاح أي منهج مطور، مهما بلغت جودة تصميمه النظري، مرهون بعاملين حاسمي وهو إعداد وتأهيل المعلم حيث يحتاج المعلم إلى تدريب نوعي على استراتيجيات تدريس القيم التفاعلية، وإدارة الحوارات حول القضايا الأخلاقية الحساسة، وفهم خصائص مرحلة المراهقة، ليكون قدوة وميسرًا للعملية التربوية وتعزيز الشراكة مع الأسرة حيث يجب بناء قنوات اتصال وتعاون عملية بين المدرسة والأهل، لضمان اتساق الرسائل التربوية ودعم تطبيق القيم في البيئة الطبيعية للطالب، مما يعظم الأثر ويحوله من تجربة صفية عابرة إلى سلوك راسخ.
- أثبتت الدراسة إمكانية تجسيد الرؤية التطويرية في نموذج عملي مقترح لمنهج إسلامي للمرحلة الثانوية. يقوم هذا النموذج على جعل القيم الأسرية والاجتماعية محورًا تكامليًا، ويقدم أمثلة تطبيقية على صياغة الأهداف السلوكية، وانتقاء المحتوى القائم على المشكلات، وتصميم الأنشطة التفاعلية، واقتراح أدوات تقويمية أصيلة (كالملفات الإنجازية ومقاييس التقدير للمشاريع الاجتماعية)، مما يجعله إطارًا قابلًا للتطبيق التجريبي والقياس.
- خلصت الدراسة في استنتاجها الشامل إلى أن تطوير منهج التربية الإسلامية ليكون أداة فاعلة في تعزيز القيم الأسرية والاجتماعية لم يعد خيارًا ثانويًا أو ترفًا فكريًا، بل هو ضرورة تربوية واستراتيجية ملحة. فهو استجابة لحاجة مجتمعية ماسة للحفاظ على التماسك الأسري والاجتماعي في مواجهة رياح التغيير والتحديات العالمية، وأداة لتمكين الشباب المسلم من امتلاك هوية قوية متزنة تمكنه من التفاعل الإيجابي مع العصر دون ذوبان أو انغلاق.

التوصيات للبحث المستقبلي:

بناءً على النتائج، يُوصى بالآتي للبحث المستقبلي:

- إجراء دراسات تجريبية ميدانية (شبه تجريبية) تتبنى النموذج التطويري المقترح (أو أجزاء منه، كوحدة دراسية محددة) وتطبيقه على عينات من طلاب المرحلة الثانوية، للتحقق من فعاليته العملية في تنمية المهارات والاتجاهات والقيم الأسرية والاجتماعية، وقياس الأثر السلوكي على المدى المتوسط باستخدام أدوات القياس المقترحة (كالملفات الإنجازية وملاحظة السلوك)، وذلك للانتقال من مرحلة التنظير والتصميم إلى مرحلة الاختبار العملي والتقويم الموضوعي للنتائج.
- دراسات معمقة حول بناء كفايات المعلم: توصي الدراسة بضرورة إجراء دراسات نوعية وكمية تركز على واقع إعداد وتدريب معلمي التربية الإسلامية، لتحديد الفجوات الحقيقية في كفاياتهم التربوية اللازمة لتدريس القيم بالطرق التفاعلية.
- إجراء دراسات حالة ودراسات مقارنة تبحث في نماذج ناجحة (محلية أو إقليمية) لشراكات فاعلة بين المدارس الثانوية والأسر والمؤسسات المجتمعية (كالمراكز الثقافية والجمعيات الأسرية).
- إجراء دراسات تقويمية تحليلية شاملة ومستمرة للمناهج الإسلامية المطورة والمطبقة حديثًا في بعض الدول أو المؤسسات التعليمية.
- القيام بدراسات مقارنة متعمقة بين مناهج التربية الإسلامية (أو التربية الأخلاقية، الاجتماعية) في مرحلة التعليم الثانوي عبر عدد من البلدان الإسلامية المختلفة. وتهدف هذه الدراسات إلى تحليل السياقات الثقافية والسياسية المؤثرة، واستكشاف التجارب المبتكرة في كيفية معالجة القيم الأسرية والاجتماعية، وسبل مواجهة تحديات العولمة، والاستفادة من النماذج والأفكار التي يمكن تكييفها مع الاحتفاظ بالخصوصية المحلية، مما يثري الحوار التربوي الإسلامي.
- دراسات لقياس الأثر بعيد المدى: توصي الدراسة الشجاعة بإجراء دراسات طولية (Longitudinal Studies) تتبع خريجي المرحلة الثانوية ممن درسوا بمناهج إسلامية مطورة تركز على القيم. تهدف هذه الدراسات إلى قياس الأثر بعيد المدى لهذه المناهج على اختياراتهم الحياتية (مثل الاستقرار الأسري)، ومستوى مشاركتهم الاجتماعية، وقدرتهم على التعامل مع التحديات الأخلاقية في التعليم العالي وسوق العمل، مما يوفر دليلاً قوياً على العائد الاستراتيجي الحقيقي للاستثمار في تطوير التربية الإسلامية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

بوزيان، فاطمة الزهراء. (2018). *تصور مقترح لتطوير منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التنمية الاجتماعية*. مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية

حمدان، بسمة فؤاد (2020). *التربية على مقاصد الشريعة: رؤية تأصيلية تطبيقية*. المعهد العالمي للفكر الإسلامي

السعدون، عادلة. (2012). مباحث في طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليب تقويمها. *مجلة الاستاذ*، ع (203)، كلية التربية، جامعة بغداد.

العواودة، فؤاد. (2020)، فاعلية برنامج قائم على التعلم بالمشاريع في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة التربية الإسلامية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الأردن.

الغامدي، علي بن عبد الله. (2019). *تضمين القيم الأسرية في مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية: تحليل محتوى وتصور مقترح*. دار الجامعة الجديدة.

المحمودي محمد سرحان علي. (2019). *مناهج البحث العلمي*. الطبعة3، دار الكتب.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Ahmad, I., & Szpara, M. (2003). Muslim Children in Urban America: The New York City Schools Experience. Journal of Muslim Minority Affairs, 23(2). [CrossRef]

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Halstead, J. M. (2007). Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education? *Journal of Moral Education*, 36(3). [CrossRef]

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, USA.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Al-Awawdeh, F. (2020). The effectiveness of a project-based learning program in developing certain social values among secondary school students in Islamic education. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, Jordan. [In Arabic]

Al-Ghamdi, A. B. A. (2019). *Integrating family values into Islamic education textbooks at the secondary level in the Kingdom of Saudi Arabia: A content analysis and proposed framework*. New University Publishing House. [In Arabic]

Al-Mahmoudi, M. S. A. (2019). *Scientific research methodologies* (3rd ed.). Dar Al-Kutub. [In Arabic]

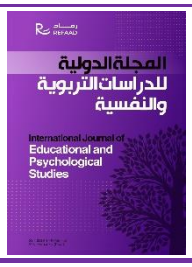
Al-Saadoun, A. (2012). Topics in teaching methods of Islamic education and their assessment strategies. *Al-Ustath Journal, 203*, College of Education, University of Baghdad. [In Arabic]

Bouziyan, F. A. (2018). *A proposed framework for developing the Islamic education curriculum at the secondary level in light of social development requirements*. Al-Rushd Library, Saudi Arabia. [In Arabic]

Hamdan, B. F. (2020). *Education based on the objectives of Shariah: An applied foundational vision*. International Institute of Islamic Thought. [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. 15, Issue 1, 2026, pp. 128 - 141



The Various Activities Effectiveness in Developing Language Skills for Children with Apraxia

فاعلية الأنشطة المتنوعة في تنمية مهارات اللغة لدى الأطفال المصابين بعسر التلفظ (الابراكسيا)

Nihal Adel Zorba[1], Said Hosien Awad[2*]
[1] Master's degree in Special Education, Birzeit University, Palestine.
[2] Head of the Special Education Department, Al-Quds University, Palestine.
* Corresponding Author: Said Awad (shawad@staff.alquds.edu)

نهال عادل زوربا[1]، سعيد حسين عوض[2*]
[1] ماجستير في التربية الخاصة- جامعة بيرزيت- فلسطين.
[2] رئيس قسم التربية الخاصة- جامعة القدس- فلسطين.
*الباحث المراسل: سعيد عوض (shawad@staff.alquds.edu)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/9/18	2025/10/10	2025/11/5

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.10

Abstract:

Objectives: This study aimed at identifying the effectiveness of various activities in developing receptive and expressive language skills in children with Apraxia.

Methods: The researchers constructed a scale, in addition to direct observation by the researchers. Their validity and reliability were verified. A purposive sample of (6) students from Al-Basmat School in East Jerusalem was selected. The quasi-experimental approach was used to implement the program.

Results: The results showed positive progress among the children, as there were clear differences between the arithmetic means of the level of receptive and expressive language skills according to the scale variable. The apparent differences were in favor of the post-scale, which had an arithmetic mean of (2.95) and a standard deviation of (0.66), while the arithmetic mean of the pre-scale was (1.93) and a standard deviation of (0.65). The results of direct observation also showed improvement in all children at different levels. This indicates the effectiveness of the various activities in developing language skills.

Conclusions: Researchers recommend providing a program that includes diverse activities to be used as an educational strategy for children with Apraxia.

Keywords: *Apraxia; various activities; receptive language skills; expressive language skills.*

الملخص:

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية الأنشطة المختلفة في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ذوي عسر التلفظ (الأبراكسيا).

المنهجية: قام الباحثون ببناء مقياس، إضافة إلى الملاحظة المباشرة. وتم التحقق من صدقهما وثباتهما. وتم اختيار عينة قصدية مكونة من (6) طلاب من مدرسة البسمات في القدس الشرقية. باستخدام المنهج شبه التجريبي.

النتائج: أظهرت النتائج تقدمًا إيجابيًا لدى الأطفال، حيث كانت هناك فروقا واضحة بين المتوسطات الحسابية لمستوى مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية وفقًا لمتغير المقياس. وكانت الفروقات الظاهرية لصالح المقياس البعدي، الذي بلغ متوسطه الحسابي (2.95) وانحرافه المعياري (0.66)، بينما بلغ متوسطه الحسابي للمقياس القبلي (1.93) وانحرافه المعياري (0.65). كما أظهرت نتائج الملاحظة المباشرة تحسنًا عند جميع الأطفال بمستويات مختلفة. وهذا يدل على فعالية الأنشطة المختلفة في تنمية مهارات اللغة.

الخلاصة: توصي الدراسة بضرورة توفير برنامج يتضمن أنشطة متنوعة لاستخدامه كاستراتيجية تعليمية للأطفال ذوي عسر التلفظ (الابراكسيا).

الكلمات المفتاحية: *عسر التلفظ (الابراكسيا)؛ الانشطة المتنوعة؛ مهارات اللغة الاستقبالية؛ مهارات اللغة التعبيرية.*

Citation

Zorba, N. A., & Awad, S. H. (2026). The Various Activities Effectiveness in Developing Language Skills for Children with Apraxia. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(1), 128-141. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.10

1 Introduction

Childhood is one of the most important stages that a person goes through, in which vulnerability to the surrounding factors increases, s/he acquires the receptive and expressive language, his tendencies and trends open, he also acquires colors of knowledge, concepts, values, methods of thinking, principles of behavior and methods of treatment. By which the progress of societies is measured, understanding the future of the nation, their care and education is the duty of every individual, but this task may be encountered by some difficulties, including language problems and other problems that may stand in the way of the child and his progress and development in the future, and the most prominent of these problems is "Apraxia."

Apraxia is one of the rarest and most mysterious childhood disorders, so researchers are still seeking to form a collective view of how the disorder can be diagnosed and the appropriate treatment approach for it. Apraxia is like a snow mountain from which a very small part appears, while a very large part is submerged. The visible part is the difficulties associated with the lack of linguistic and motor coordination, while the invisible part is the basic difficulties in attention, memory and some skills that require cognitive skills (Al-Tantawi, 2018).

Taha (2017) states that Apraxia is a type of speech disorder of neurogenic origin, which refers to the inability to voluntarily control speech production; This is as a result of the inability to coordinate between the nervous and muscular systems, and it leads to a defect in the process of arranging sounds in speech and is not caused by weakness in the muscles of speech; Hence, verbal errors in Apraxia of children are difficult to predict because they are not characterized by stability.

It indicates that speech errors in Apraxia are often unpredictable and inconsistent, making them difficult to predict. Apraxia is a neurological disorder that affects the ability to plan and execute the movements necessary for speech. (ASHA, 2022).

Apraxia is also defined as a developmental disability that negatively affects all aspects of growth and its impact is the inability to communicate in both verbal and nonverbal forms, which results in the absence of dependence on language, and it is a disorder characterized by social and communicative lack and disability, children who suffer from these disorders appear to have problems in imitation and motor skills. Research has shown that a child's failure in imitation lies in the child's inability to present mental representations of themselves and their surroundings (Abdel-Al, 2020). The study of Scholl & et., al., 2021 has shown that students of Apraxia can gain benefits after receiving special programs where they can retrieve and produce words through language-based semantic analysis therapy.

From this point of view, it has become necessary to search for ways for a child of Apraxia to acquire the skills of receptive and expressive language, as well as the ability to understand gestures and written language. Al-Dawayda, 2016), and the brain is based on an abundant memory in the memory of linguistic symbols and what they express of things, concepts and others, and then it links the audible words with what they express in terms of things, actions, and experiences (Abdel-Gawad and Al-Masry, 2019).

As for the expressive and verbal language, it is represented in the spoken and written language and sign language and it shows the individual's ability to speak and write the language, expressive language is defined as that language that represents the child's ability to speak the language, write the language, and sign language, and it is also the ability to transform or transfer ideas into Written or spoken verbal symbols, which are also one of the manifestations of communication through which ideas are conveyed in a verbal, symbolic or written form (Muhammad, 2021).

constructing linguistic knowledge by setting personal goals, selecting appropriate strategies and resources, and continuously evaluating their progress. This process is supported—rather than controlled—by the teacher, who acts as a facilitator, guide and motivator. It integrates cognitive, metacognitive, emotional and social strategies, often enhanced by digital tools and collaborative environments. (Roy & Gandhimathi, 2024).

Mohammad (2018) defines that expressive language is a set of words and sentences that an individual uses to express his needs and desires. Through it, he can communicate with others, and it is the essence of social interaction. It also showed that the problems of expressive language are represented in the weakness of the ability to use long, complex or abstract sentences, the use of correct phrases, words and grammar, poor awareness of the social context of the language, and the weak ability to follow the topic and choose the correct words. Thus, it includes weak discussion of concepts and terminology, expressing experiences and sound linguistic formulation of ideas and meanings, expressive language difficulties are characterized by the following characteristics or some of them: First: the child shows resistance to participating in speaking or

answering questions, second: the limited number of vocabulary used by the child, as well as limiting his answers to a certain number of speech patterns, third: the child is immature so that his speech appears less than its chronological age.

Al-Tantawi (2018) showed that Apraxia children are much lower than their normal peers in vocabulary measured by the Wechsler Intelligence Scale. In addition to that, they have a large number of spelling errors, and they write much fewer words per minute than their peers.

Despite the importance of the receptive and expressive language skills for every person in this life, Apraxia children suffer from the problem of receptive and expressive language skills a lot and face many difficulties. They learn language skills and communication skills very slowly, and their skills in this matter are less than their ordinary peers, therefore, they need programs that contribute to their training and development of language skills, and this is consistent with what Hanna (2018) indicated, which believes that individuals with special needs, including Apraxia children, need different methods of education that suit their needs and abilities. To succeed in training and qualifying this category, training programs are required in addition to their own educational equipment and means through which we can unleash their talents and abilities and reach them to their maximum potential.

Among these training programs are various activities, which are considered in contemporary educational systems of great importance to students, as they contribute effectively and directly to the formation of the student's personality, refine his abilities, develop his skills, release his creativity and mental, social, cultural and physical expressions, and there are many definitions in the field of activities, there are those who define them as: It is done by the teacher, students, or others in order to achieve educational goals that were previously defined as part of the planning of the teaching and learning process for which the school bears its responsibilities (Ibrahim, 2017).It is also defined as Diverse activities that include all types of social, sports, and artistic activities that are practiced in a free and organized manner for recreation or to acquire skills that the child lacks. These are planned activities (Saeed and Murad, 2018). In this regard, Sharaf (2019) indicates that activities are an important tributary of children's culture, as they work to integrate them into society and play a prominent, essential role in their learning, providing them with many customs, values, experiences and concepts in various fields of learning. Incorporating them into the educational process, especially for those with special needs, opens up broader horizons and allows them to perform the real roles they will play in the future. In addition, it provides all children with the ability to bear responsibility, increases excitement and motivation for learning, and instills in them a sense of activity.

1.1 Study Problem

The problem of the study is to investigate the effectiveness of various activities in improving the receptive and expressive language skills for Apraxia children.

1.2 Study Questions

The study seeks to answer the following main question: ***What is the effectiveness of various activities in improving the receptive and expressive language skills of Apraxia children?***
The following sub-questions:

- Are there statistically significant differences between the means levels of receptive and expressive language skills for Apraxia children due to the pre- and post-test variable?
- Are there statistically significant differences between the means levels of receptive and expressive language skills among Apraxia children due to the post and follow-up test variables?
- How much contribution do the various activities have in improving the receptive and expressive language skills of Apraxia children?

1.3 Study Hypotheses

- "There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) between the mean levels of the receptive and expressive language skills of Apraxia children due to the pre- and post-test variable.
- "There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) between the mean levels of sequential movement skills and oral and facial movements for Apraxia children due to the post and follow-up test variables?

1.4 Study Objectives

The study seeks to find out the effectiveness of various activities in improving the receptive language skills, expressive language and verbal language of Apraxia children.

1.5 Previous Studies

- **(Bouvier et al., al., 2021)** conducted a study that aimed to describe the motor speech characteristics of French-speaking participants in Quebec with advanced (advanced) Apraxia and to explore the connection profile of those presenting more specifically with advanced Apraxia than with predominantly advanced Apraxia. Evolving and concomitant aphasia. To achieve the objectives of the study, a study was conducted on all speakers who have developed Apraxia in the largest population areas in the province of Quebec over a period of (3) years. A total of nine participants with advanced Apraxia (4 of whom had advanced Apraxia dominant and 5 had primary Apraxia) underwent a comprehensive assessment of language and motor speech, using a cognitive examination. Their performance was compared with (30) identical healthy controls. The results of the study showed that participants with advanced Apraxia differed from healthy speakers on all acoustic and perceptual scales. The primary Apraxia and advanced Apraxia subgroups were similar on many measures, but participants from the primary Apraxia subgroup tended to perform better on speech measures and maximal speech rate tasks.
- The study by **(Scholl & et., al., 2021)** sought to know the results of treatment of semantic features analysis of aphasia with or without Apraxia, the study indicated that the studies did not explore whether a dual diagnosis of aphasia and Apraxia versus aphasia alone affects response to language-based label therapies. To achieve this goal, a group pilot study was conducted to explore the effects of treatment, generalization and maintenance between Apraxia, speech and aphasia groups. The study sample consisted of (9) individuals suffering from aphasia and (11) patients suffering from aphasia associated with Apraxia. It included measures and programs based on linguistic accuracy, number of volume distortions, language stress, and segmentation errors. The results showed that both groups indicated a significant improvement in the accuracy of naming the trained items for up to two months after treatment. The improvement was in the accuracy of naming the untrained items after processing, whether it was linguistically related or not related to the trained items. It showed that there was a tendency for the Apraxia group to respond to treatment slightly better than the aphasia group, and measures of vocal accuracy and fluency were improved for both groups. The effects of treatment were not generalized to formal measures of image labeling or expression of correct units of information in the story retelling task.
- The **(Zuk & et., al., 2018)** study examined the speech perception abilities of children with childhood Apraxia who had or did not have language impairment compared to those with language impairment, speech delay, and peers who usually develop. The study used a method of measuring speech perception by distinguishing the persistence of a complex syllable that differs in frequency, and the group was classified according to performance in speech and language assessments and compared on syllable discrimination thresholds, and intragroup variance was also evaluated. The study found that children with Apraxia of children without language impairment did not differ significantly in syllable discrimination compared to their typically developing peers. In contrast, the results showed that those with CAB and language impairment had significantly lower discriminatory abilities compared to children with CAB and their peers usually developed. It also showed that children with delayed speech and language impairment also had significantly weaker discriminatory abilities, with appreciable variance within the group. A subset of children with Apraxia.
- **(Salem, 2018)** study aimed to verify the effect of developing sensory integration in reducing Apraxia of speech in autistic children. The study sample was selected from a group of autistic children, their ages ranged between (8-11) years, of the children who frequented the Center for the Development of Abilities with Special Needs in Shebin El-Koum, numbering (7) children. The training program was applied to them, and the study tools were applied before and after. The study found the effectiveness of sensory integration development in reducing Apraxia of speech disorder in autistic children.
- **(Al-Tantawi, 2018)** study aimed to compare groups of children with learning disabilities (dislexia, disgraphia, and dyscalculia and people with reading, writing and math disabilities) in terms of the severity of the developmental coordination disorder (Apraxia), as well as revealing the differences that are attributed to gender among people with learning disabilities in terms of Apraxia. The study used the Apraxia scale, and the battery of diagnostic assessment measures of developmental and academic learning

disability. The results showed the presence of statistically significant differences between the scores of the groups, where statistically significant differences were found in terms of the severity of Apraxia in the direction of the group with disgraphia compared to the group with dislexia.

- **(Al-Hadary, 2016)** conducted a study that aimed to prepare a training program to develop receptive and expressive language skills for hearing-impaired children, create a wealth of language structures as a means of community communication, and improve self-effectiveness for this group of children. To achieve the objectives of the study, the researcher used the experimental method, on a sample of (10) hearing-impaired children whose ages ranged between (10-12) years, they were selected from different social and economic levels from Al-Amal School in Abbasiya (Al-Wali) in Egypt.

The researcher used the questionnaire, the receptive and expressive language skills scale, and the training program. The results showed the existence of a statistically significant effect of the receptive and expressive language skills development program in improving the self-efficacy of hearing-impaired children in the pre and post measurements in favor of the post.

Feedback:

The studies that have researched the subject of Apraxia in the city of Jerusalem are considered rare, according to the researcher's knowledge, as there is no study conducted on this subject, therefore there is a need for more studies to contribute to the identification of this category. It was also found that the previous studies had different objectives from the objectives of the current study regarding the use of multiple activities in improving the expressive receptive language skills of Apraxia children.

Looking at previous studies, the researchers believe that all the studies that dealt with the issue of Apraxia have achieved what they sought to improve some of the skill aspects of individuals suffering from Apraxia disorder. These results showed that the use of programs and activities contributes to improving receptive expressive language skills.

The current study is an extension of the previous studies that researched the subject of Apraxia, as the current study, when it presented its problem, agreed with previous studies that the programs and activities provided for Apraxia or speech disorder work to improve the problem they have.

The current study has benefited from previous studies in writing the theoretical framework for the study, enhancing the researcher's feedback and increasing her information about Apraxia, the various activities, the method of applying activities and choosing the study tools, in addition to building and writing the third chapter of the current study.

The current study is distinguished from previous studies in that it deals with Apraxia children in special education schools in the city of Jerusalem, in which there are Apraxia children, who are often marginalized and do not benefit from the programs offered to them because some of their teachers do not know what Apraxia is. Among the challenges at the educational level, in terms of restrictions imposed on the educational process, and determining the level of material support that is not sufficient for the purpose of providing many activities suitable for this category.

2 Methodology

The study used the quasi-experimental approach to reveal the effectiveness of various activities in improving the receptive and expressive language skills of Apraxia children. This is due to its suitability for the purposes of the current study.

2.1 Study Community

The study population consisted of all Apraxia children aged (8-12) who were present in special education schools in the areas of East Jerusalem during the first semester of the year 2021-2022 AD.

2.2 Study Sample

The study sample was limited to six participants, (3) males and (3) females, of Apraxia students who are present at Al-Basmat School in Jerusalem. They were chosen intentionally, and their ages ranged between (8-12) years, there are no problems associated with Apraxia of speech, which are relatively few cases, but they exist, and it is difficult to find such cases in similar environments. and they were diagnosed by a team consisting of Speech-language pathologist, occupational therapist, physical therapist, and special education specialist.

2.3 Study Tools

First, the Apraxia scale:

The two researchers prepared the scale with the aim of knowing the effectiveness of the various activities in improving the receptive and expressive language skills of Apraxia children. It was presented to (13) arbitrators with expertise and competence in the field of special education. In its final form, the scale consisted of (22) items related to receptive language skills, and (32) items related to expressive language skills.

Scale stability:

The reliability was verified by the total score of the reliability coefficient (the fields of study according to Cronbach's alpha equation), and the total score for the level of the receptive language skills and the expressive and verbal language of Apraxia children was (0.852), and this result is valid for the purposes of the study.

Second, direct observation:

It is the observation of the researchers during the application of the program based on the various activities on the students of the study sample in order to improve their receptive and expressive language skills, which revolves around observing the extent of their development during the implementation and application of the various activities on them. During the application of the activities and their direct observation of the students, the researchers were able to identify their characteristics, traits and nature and agree on all the items of the observations.

The program based on various activities:

The program, based on various activities, aims to improve the receptive and expressive language skills of Apraxia children. The content of the program based on the various activities was designed in the form of elaborate activities in terms of clarity of description, objectives, means, time, procedures, and evaluation, in addition to computerized activities to improve the receptive and expressive language skills of Apraxia children and their outputs.

The time range for implementing the activities, their number, and the time each activity takes were determined by the nature of the activities. The activities consisted of (30) activities that were implemented, they focused on improving the receptive and expressive language skills, so that the program is applied to students by (four days) Weekly, and implemented at the beginning of October 5, 2021 and ended on December 8, 2021 AD. It is indicated that the time of implementing the activity was open in line with the abilities of the students, taking into account the implementation of transitional activities to attract the attention of the student and to improve the skills of receptive language and expressive language.

Foundations for Building the Diverse Activities:

The psychological and educational foundations for building the diverse activities to improve the language skills of children with Apraxia were identified. The following principles were taken into account when selecting the content of the diverse activities:

- Improving language skills in children with Apraxia does not occur through a single situation or activity. Rather, the student requires multiple and varied situations and activities, the number of which increases or decreases depending on the difficulty or ease of the skill.
- It must be taken into account that there are individual differences among students in the speed at which they acquire the skill.
- Since Apraxia students are easily bored, the methods and approaches for students to improve their language skills must be diversified. These approaches, primarily based on direct experience, discussion, various types of play, songs, and various presentation methods relevant to each field, must be used to achieve the behavioral objectives of educational activities.
- Organizing the activity components and defining their content in a manner consistent with the objectives of the diverse activities to improve language skills. This is achieved by providing materials, models, pictures, tangible objects, and other materials related to the topic of the activity, enabling the student to experience, use, and apply the content of the activity in different settings and situations.
- Self-learning is the most appropriate method for improving language skills, and teachers should motivate their students to do so by using the implicit intention method.
- Play is the child's life, and through it they grow. Teachers should take advantage of the student's natural inclination toward play to improve language skills.

- Diversify the venues for various activities aimed at improving language skills in children with Apraxia, not relying solely on the activity room.
- Consider the gradual progression of the child's acquisition of various aspects of activities.
- Provide group and individual applications appropriate to all activity objectives in the stages of improving language skills for children with Apraxia.
- Avoid indoctrination.
- Formative assessment of students is a necessary process to ensure the extent to which the objectives of a program based on diverse activities are achieved in improving language skills for children with Apraxia.
- Diversify the daily program of diverse activities, including directed activities characterized by movement and activity, and quiet activities.
- The program relies on improving language skills through diverse activities.
- Create an atmosphere filled with happiness and love so that the child learns, by modeling how to be happy while learning.
- Giving students the freedom to express their opinions on topics related to them.
- Improving my language skills is the basis for building activities.

The Philosophy of Diverse Activities:

The philosophy of diverse activities is based on a variety of activities that are based on excitement. The philosophy of the program is based on integrated activities that emphasize that learning must be connected to the student's life, reality, needs, and interests. It occurs through interaction with the student's surrounding environment, stems from their readiness and abilities, and can occur in all places where the student is active, at home and at school.

Each activity includes the following:

- Activity name
- Short-term objectives
- Tools and resources appropriate for the activity
- Activity time
- Activity implementation procedures
- Formative and summative evaluation

3 Study Results and Discussion

3.1 Results of answering the first question:

First: the results of the Apraxia scale

The results are presented in a set of tables, through which they answer the study question which states: **What is the effectiveness of the various activities in improving the receptive and expressive language skills of Apraxia children?**

To answer the question, the arithmetic means of the level of the receptive and expressive language skills of Apraxia children were calculated, in order to compare the pre and post scale of Apraxia children before and after applying the various activities program on them. Table (1) shows the result that was reached after calculating the arithmetic means:

Table 1: Arithmetic means of the level of receptive and expressive language skills and of Apraxia children

Domain	Scale	Number	Arithmetic mean	Standard deviation
Receptive language skills	Pre	6	2.2700	0.76772
	Post	6	3.2850	0.77676
Expressive language skills	Pre	6	1.7450	0.72024
	Post	6	2.7700	0.72520

It is noted from Table 1 that there are apparent differences between the means of receptive and expressive language skills. To find out the source of the differences, an independent samples t-test was chosen.

To answer this question, a comparison was made between the results of the pre and the post measures of the receptive and expressive language skills of Apraxic children as in Table 2.

Table 2: Results of the independent samples t-test for the response of the sample members between the means of the responses of the study sample members on the level of the receptive and expressive language skills of apraxic children according to the pre- and post-test variable

Domain	Scale	Number	Arithmetic mean	Standard deviation	"t" value	Significance level
Receptive language skills	Pre	6	2.2700	0.76772	2.276	0.046
	Post	6	3.2850	0.77676		
Expressive and verbal language skills	Pre	6	1.7450	0.72024	2.456	0.034
	Post	6	2.7700	0.72520		
The Total score	**Pre**	**6**	**1.9467**	**0.71604**	**2.456**	**0.034**
	Post	**6**	**2.9683**	**0.72521**		

Table 2 shows that the "t" value for the total score is (2.456), and the level of significance is (0.034), meaning that there are differences between the means of the responses of the study sample members at the level of the two language skills of Apraxia children due to the test variable, and the differences were in favor of the post-test, thus, the first hypothesis was rejected. That is, there is an effectiveness of various activities in improving the receptive and expressive language skills of Apraxia children.

This result can be explained by the fact that the diverse activities provided to children with Apraxia played a pivotal role in activating their latent language abilities through multi-sensory methods based on repetition, interaction, and stimulation, leading to a marked improvement in their receptive and expressive language skills. Furthermore, the continued exposure to these activities in an organized and systematic manner provided the children with repeated opportunities to practice their language skills, correct pronunciation patterns, and improve their ability to express and understand, leading to this marked improvement in their performance on the post-test. The interactive and stimulating nature of these activities also contributed to increasing the children's motivation to participate and learn.

This result is consistent with previous studies, such as Scholl et al. (2021), Al-Hadary (2016), and Salem (2018), which emphasized the importance of programs based on interactive language activities in improving language skills. This reinforces the practical and applied value of the program used in the current study.

Table 2 shows that there are apparent differences between the arithmetic means for the level of the receptive and expressive language skills of Apraxia children according to the scale variable, the apparent differences were in favor of the post scale.

Table (3): Results of the independent samples t-test for the response of the sample members between the mean s of the responses of the study sample members on the level of the receptive and expressive language skills of apraxic children according to the post- and follow up test variable

Domain	Scale	Number	Arithmetic mean	Standard deviation	Df	"t" value	Significance level
Receptive language skills	Post	6	3.285	0.776	10	0.192	0.852
	Follow	6	3.201	0.728			
Expressive and verbal language skills	Post	6	2.770	0.725	10	0.121	0.906
	Follow	6	2.721	0.660			
The Total score	**Post**	**6**	**2.968**	**0.725**	**10**	**0.012**	**0.991**
	Follow	**6**	**2.973**	**0.717**			

Table 3 shows that there are no differences between the arithmetic means for the level of the receptive and expressive language skills of Apraxia children according to the scale variable, no differences were also in favor of the follow up scale. This indicates the stability of the effectiveness of various activities in improving the receptive and expressive language skills of children with Apraxia.

This result can be interpreted as indicating that the activities used in the training program, effectively contributed to improving the children's language skills. Furthermore, the persistence of these results in the follow-up scale indicate the stability of the therapeutic effect of the various activities, and that it is not limited to the application period only. This reflects the success of the various activities in consolidating acquired skills and transforming them into stable language behavior in children. This result is consistent with one of the findings of Zook et al.'s study (2018).

Second: the results of the direct observation:

Results of answering the third question: How much contribution do the various activities have in improving the receptive and expressive language skill of Apraxia children?

Table (4): Results of the effectiveness of various activities in improving the receptive language skill of Apraxic children

No	Child	Gendr	Pre scale results	Post scale results
1	Yaser	M	within the very good level	within the excellent level3
2	Nesreen	F	within the good level	within the very good level2
3	Tasneem	F	within the good level	within the very good level2
4	Abd Araheem	M	within the intermediate level.	within the good level1
5	Kaled	M	within the intermediate level.	within the good level1
6	Rama	F	within the acceptable level.	within the intermediate level.

The results in the previous Table 4 showed the students' progress positively, as clear differences appeared between the Pre and post scales, in favor of the post scale, and this confirms the effectiveness of the various activities in improving the receptive language skill.

The child Yasser, the levels of proficiency in his receptive language skill revolved around the mean, good and very good levels. In paragraphs (1, 2, 3, 6, 8, 12, 14, 16, 17, 18) at the intermediate level, and paragraphs (5 , 7, 9, 11, 13, 15, 19, 20, 21) at the good level, while it happened in paragraphs (4, 10) at the very good level, in the domain scale, we find that its level after implementing the various activities moved to the level of Advanced, from the mean level to good, for example, the paragraph "distinguishes between singular, dual and plural", and from the good level to very good, and from that, for example, the paragraph "recalls the necessary vocabulary during the conversation", and from the level of very good to excellent, and from For example, the paragraph "answers closed questions with (yes/no)". The disparity between these paragraphs and the diversity in them is due to his great love for stories. The following table shows the paragraphs.

Table 5: Illustrates the previous paragraphs

1.	He responds to what is asked of him.
2.	He needs accompanying gestures to understand the meaning.
3.	Understands open questions
6	He is good at choosing between two answers, for example: Do you want an apple or an orange?
8	Follows simple instructions (give me a cup).
12	Distinguishes between different sounds in his environment (animal sounds, transportation, etc.).
14	He links environmental sounds with pictures, such as: (animal sounds with their pictures).
16	Choose the color you want.
17	Distinguish between different pronouns (I, you, they, we).
18	Understands the forms of verbs (past, present, imperative).
5	Answers closed questions with (yes/no)
7	Understands questions in the negative form. (Who did not come to the garden? Who did I not give candy to? And so on)
9	Follows combination instructions (first put the brush back in place, then go wash your hands).
11	He listens intently to the story.
13	Distinguishes between letter sounds that are similar in pronunciation, such as: (th/s), (q, ta).
15	Differentiate between concepts (volumes, lengths, and weights).
19	Distinguish between singular, dual, and plural.
20	Recovers the necessary vocabulary while speaking.
21	He chooses the things he wants without help.
4	Answers open-ended questions: where, what, why, when, how?
10	He answers by pointing to the picture from a group of pictures, such as: Point to a picture of a car.

It was found that Nasreen in the pre scale was within the good level in the receptive language skill in all paragraphs, as for the domains scale, we find that its level after implementing the various activities moved to a very good level, for example, it moved in "responds to what is asked of him when he hears it" from a good level to a very good level.

Tasneem in the tribal scale was within the good level with regard to the skill of the receptive language in all paragraphs, but in the post scale, we find that its level after implementing the various activities moved to a very good level, including, for example, the paragraph "answers the open questions: Where, what? Why, when, how? upon hearing it.

As for Abdul Rahim, his level in the tribal scale was within the intermediate level, while in the domain scale, we find that his level after carrying out the various activities moved to a good mastery level, for example, he moved in the paragraph "using the accompanying gestures to understand the meaning" from the mean to the good level.

While Khaled's level of mastery in this skill was within the intermediate level, in the domain scale, we find that his level after implementing the various activities moved to a good level, for example the paragraph "responds to what is asked of him when he hears it."

As for Rama, her level of proficiency in this skill was within the acceptable level, while in the domain scale, we find that her level after carrying out the various activities moved to the intermediate level, for example, the paragraph "follows simple instructions (give me a glass)."

Table 6: Results of the effectiveness of various activities in improving the expressive and verbal language skill of Apraxic children

No	child	Gendr	Pre scale results	Post scale results
1	Yaser	M	within the good level	within the very good level
2	Nesreen	F	within the intermediate level	within the good level
3	Tasneem	F	within the intermediate level	within the good level
4	Abd Araheem	M	within the acceptable level.	within the intermediate level
5	Kaled	M	within the intermediate level.	within the good level
6	Rama	F	within the acceptable level.	within the intermediate level.

The results in the previous table (6) showed the students' progress positively, as clear differences appeared between the pre and post scales, in favor of the post scale, and this confirms the effectiveness of the various activities in improving the expressive language skill.

It was found that Nasreen in the pre scale was within the good level in terms of expressive and verbal language skill, except in paragraphs (29, 30, 31, 32, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 52, 53, 54) which was intermediate. As for the pre scale, we find that its level after carrying out the various activities moved in the paragraphs in which its level was good to very good, an example of this is the item "he uses names in his speech", and the paragraphs in which her level was medium moved to good, an example of this is ""he narrates" accident spontaneously". The following table shows the paragraphs.

Table 7: Illustrates the previous paragraphs

29	Changes words inappropriately
30	He repeats the last word or sentence he hears.
31	Lacks words that fit the context.
32	He speaks in ambiguous voices that lack clarity
39	Uses conjunctions.
40	It replaces some of the sounds of the word.
41	It deletes some of the sounds of the word.
43	Pauses while speaking.
44	Mixes the order of sounds in a word.
45	Difficulty pronouncing long words.
52	Retrieves the sequence of writing a given letters.
53	Retrieves the writing sequence of given words.
54	Expresses in writing given images

As for Abd al-Rahim, his level in the pre - scale within this skill was acceptable, but in the domain scale, we find that his level after implementing the various activities moved to intermediate proficiency level, for example, he moved in the paragraph "Uses present / past / future" from the acceptable level to the intermediate.

Tasnim under this skill, in the pre - scale, its level was often within the good level except in paragraphs (25, 26, 27, 30, 31, 32, 39, 40, 41, 42, 43, 44), and in one paragraph it was within the acceptable level, which is Paragraph (54) "expresses in writing a given image." As for the domain scale, we find that its level after the implementation of the various activities has progressed, as it moved in the paragraphs obtained at a good level to very good for example, the article "can tell the events of a story", and the medium to good paragraphs, for example the paragraph " Uses masculine/feminine, and paragraph (54) accepted to intermediate, which is: "He expresses in writing the images of his given." The following table shows the paragraphs.

Table 8: Illustrates the previous paragraphs.

25	He uses verbs in his speech.
26	He can tell the events of a story
27	He narrates an incident spontaneously.
30	He repeats the last word or sentence he hears.
31	Lacks words that fit the context.
32	He speaks in ambiguous voices that lack clarity.
39	Uses conjunctions.
40	It replaces some of the sounds of the word.
41	It deletes some of the sounds of the word.
42	Asks questions to inquire about something.
43	Pauses while speaking.
44	Mixes the order of sounds in a word.

With regard to the child Yasser, the levels of mastery of his expressive and verbal language skill revolved around the mean , acceptable and good level, as it happened in paragraphs (23, 28, 29, 30, 34, 35, 38, 39, 48, 49, 50, 51, 52 , 53) at the intermediate level, and paragraphs (26, 27, 31, 32, 33, 36, 37, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 54) at the acceptable level, while it happened in paragraphs (22, 24) , 25, 42) at the good level, but in the domain scale, we find that his level after carrying out the various activities moved from the intermediate level to the good, for example the paragraph "he uses verbs (eating, drinking, ...) in his speech", and from the acceptable level to intermediate, eg the paragraph "uses simple/combined conjunctions", and from good to very good, e.g "asks questions to inquire about something."

The following table shows the paragraphs.

Table 9: Illustrates the previous paragraphs

	intermediate level
23	He names the times (day, night).
28	He speaks after being prompted to speak, through directed questions.
29	Changes words inappropriately.
30	He repeats the last word or sentence he hears.
34	He speaks in simple, connected sentences (conjunctions and connectives: for example: Sami sways and does not let me).
35	It is used singular / plural / dual.
38	Expresses storyboards.
39	Uses conjunctions.
48	Repeat similar words.
49	Imitates single-syllable words.
50	Imitates long words of three or more syllables.
51	Imitates sentences.
52	Retrieves the sequence of writing a given letters.
53	Retrieves the writing sequence of given words
26	He can tell the events of a story
27	He narrates an incident spontaneously.
29	Changes words inappropriately
31	Lacks words that fit the context.
32	He speaks in ambiguous voices that lack clarity.
33	Expresses the sentence in one word.
36	It is used as masculine/feminine.
37	Uses present/past/future.
40	It replaces some of the sounds of the word.
41	It deletes some of the sounds of the word.
44	Mixes the order of sounds in a word.
45	Difficulty pronouncing long words.
46	Ease of pronouncing one- and two-syllable words.
47	Lacks proper vocal intonation.
54	Expresses in writing given images
22	Name the days of the week.
24	He uses names in his speech.
25	He uses verbs in his speech.
42	Asks questions to inquire about something.

While Khaled's level of mastery in this skill revolved between the intermediate level in paragraphs (34, 35, 36, and from 38 to 51) and the acceptable level in paragraphs (from 22 to 33, 37, 52, 53, 54), In The domain scale, we find that its level after implementing the various activities has progressed, as it moved from the

intermediate level to the good, for example in the paragraph "expresses one word for the sentence", and from the acceptable level to the mean, for example in the paragraph "uses simple connecting tools / vehicle".

As for Rama, her level of proficiency in this skill was within the acceptable level, and in the domain scale, we find that her level after implementing the various activities moved to the acceptable level to the mean, and from that, for example in the article in the paragraph "spontaneously narrates an incident". The following table shows the paragraphs.

Table 10: Illustrates the previous paragraphs

34	He speaks in simple, connected sentences (conjunctions and connectives: for example: Sami sways and does not let me).
35	It is used singular / plural / dual.
36	It is used as masculine/feminine.
38	Expresses storyboards.
51	Imitates sentences.
	acceptable level
22	Name the days of the week.
23	He names the times (day, night).
24	He uses names in his speech.
25	He uses verbs in his speech.
26	He can tell the events of a story
27	He narrates an incident spontaneously.
28	He speaks after being prompted to speak, through directed questions.
29	Changes words inappropriately.
30	He repeats the last word or sentence he hears.
31	Lacks words that fit the context.
32	He speaks in ambiguous voices that lack clarity.
33	Expresses the sentence in one word.
37	Uses present/past/future.
52	Retrieves the sequence of writing a given letter.
53	Retrieves the writing sequence of given words.
54	Expresses in writing given images

The researchers attribute this to the use of a variety of activities that are considered popular by students, including her use of computerized activities, conversational activities, cooking activities, stories, and sensory-motor activities that depend on play and other activities that were selected according to each goal the researchers seek to achieve. It corresponds to the receptive language and expressive and verbal language skills that you are trying to improve in students.

The researchers attribute this result to the use of various activities that developed many skills of the Apraxia child, as these activities contributed to increasing the child's desire to learn and enjoy the activities, and this may be due to the various activities having a profound impact on the psyche of the Apraxia child, and the use of various activities In a fun, interesting and attractive way for the child, he contributed to improving their receptive language skills, expressive and verbal language in an easy and simple way, and away from the pressures that fall on the child during learning, this shows that traditional methods based on indoctrination, repetition or even ignoring people with special needs, including Apraxia children alone is not feasible or beneficial in developing and improving the skills of Apraxia children, and even special education children in general.

This result may also be due to the diversity in the use of methods during the implementation of various activities, the researchers were not limited to one method in the application of activities, but rather used multiple methods, including doing some sensory activities such as (grabbing things, coloring, throwing things, blowing them... Etc.), as well as the use of motor, auditory, mental activities and the use of computerized activities and sensory-motor synergy contributed to improving the skills of receptive language and expressive and verbal language, through the use of a set of tools that were available to the researchers. The activities of the program, which were reflected positively on improving the receptive language, expressive and verbal language skills of Apraxia children. The researcher believes that the superiority of students in the domain scale over the tribal is due to the many advantages provided by the various activities, including the ability to present different activities with an opportunity for Feedback, This may be consistent with some of the results of Al-Hadary's study (2016), Zook et al.'s study (2018), Scholl et al.'s study (2021), and Salem's study (2018), all of which emphasized the importance of diversifying tools and senses during the implementation of training program activities.

It may be noteworthy that cases of Apraxia enjoy an understanding within the normal range, and all the focus was previously on intensifying individual sessions as a serious treatment. In this study, it was proven

that diversity in activities eliminates the routine and boredom that these cases may feel. In addition to periods of transition from one task to another, it is necessary to make unintended breaks and let the children choose the tools according to their inclinations and exploit that in a spontaneous way to manage the direction of activities again, and this is what greatly helped in the improvement.

3.2 Recommendations

The researcher recommends the following:

- Providing a program of various activities to be used as educational strategies for special education children.
- There should be an active role for parents in improving the skills of their children by enrolling them in rehabilitation and counseling courses.
- And that there should be an active role for a team of specialists and parents to improve the skills of Apraxia children.
- When seeking to improve the skills of children with Apraxia, therapists must take into account the use of a variety of activities and not be limited to a specific activity.
- Conducting more studies on the use of various activities in improving the skills of special education children.

4 References

Abdel-Al, G. (2020). Developmental disorders from an individual service perspective. *The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences,* The Arab Foundation for Education, Science and Arts, (14), 451-474.

Abdel-Gawad, M., & Al-Masry, A. (2019). The effectiveness of a training program based on the palliative teaching method in improving the receptive and expressive language skills of female students with intellectual disabilities who are able to learn in Al-Kharj schools. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies,* 27 (6), 663-692

Al-Dawayda, A. (2016). The effectiveness of a language training program using the separate attempts strategy in developing receptive language skills for a sample of children with autism. *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology,* 14(4), 85-118.

Alhaddari, S. (2016). The effectiveness of a training program for developing receptive and expressive language skills and improving self-efficacy among a sample of hearing-impaired children. *Psychological Counseling Journal,* Ain Shams University, (45), 255-300.

Al-Hawarna, M. (2013). Speech characteristics of children with verbal Apraxia in the light of some variables: a case study. *Educational Journal,* 27 (106), 41-77.

Al-Otaibi, F. (2015). *Language communication problems*. Academic Book Center.

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2022). Childhood Apraxia of Speech. https://www.asha.org/.

Bouchikhi, A., & Ben Zina, A. (2020). *Orofacial Apraxia in patients with degenerative diseases (Parkinson's disease)*. Master's Thesis, University of Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem, Algeria.

Bouvier, L., et., al. (2021). Progressive Apraxia of Speech in Quebec French Speakers: A Case Series. *International Journal of Language & Communication Disorders,* 56(3), 528-548. [CrossRef]

El-Tantawy, M. (2018). A comparative study of the developmental synergistic disorder Apraxia as a disorder associated with learning difficulties in some children. *Psychological Counseling Journal,* Ain Shams University, (56), 247-290.

Gulab, L. (2017). Building a scale for diagnosing students with developmental learning difficulties: a field study in the state of M'sila - Algeria. *International Journal of Excellence Development,* 8(4), 157-178.

Hanna, T. (2018). *The effectiveness of the story in improving the expressive language of students with hearing disabilities*. Master's Thesis, Al-Quds University, Jerusalem

Ibrahim, B. (2017). The role of student activities in developing the values of citizenship among university students: A study on university students in Riyadh. *Journal of Social Work, Egyptian Association of Social Workers,* 3 (58), 422-460.

Mahmoud, Samar. (2015). The effectiveness of designing enrichment scientific activities in light of the science, technology and society (S.T.S) approach in biology to develop awareness of scientific professions and a tendency towards the subject for secondary school students. *Educational and Social Studies,* Helwan University, 21(2), 297-348.

Muhammad, I. (2021). Joint attention initiative and its relationship to expressive language in autistic children. *Journal of Educational Sciences Research*, 2(2), 192-213.

Razzaz, M. (2017). The effectiveness of a multi-activity educational program to educate the kindergarten child on understanding and managing his feelings and emotions. *The Scientific Journal of the Faculty of Kindergarten*, Mansoura University, 4(2), 434-501.

Roy, A., & Gandhimathi, S. (2024). Learning Strategies in Self-Directed Language Learning Using Mobile Technology. *Frontiersin Education*. [CrossRef]

Saeed, M., & Murad, N. (2018). The Effect of Using Extracurricular Activities on Developing Some Language Skills among Kindergarten Children. *Journal of the Faculty of Education,* Beni Suef University, (2), 290-359.

Salem, Islam. (2018). Sensory integration development as an approach to reduce the symptoms of Apraxia of speech in children with autism. *Journal of Scientific Research in Education,* (19), 1-13.

Scholl, D., McCabe, P., Nickels, L. & Ballard, K. (2021). Outcomes of Semantic Feature Analysis Treatment for Aphasia with and without Apraxia of Speech. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 56(3), 485-500. [CrossRef]

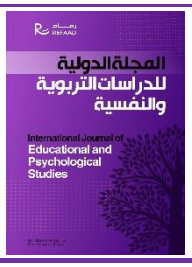
Sharaf, I. (2019). The effectiveness of a drama activities program in acquiring some etiquette skills among kindergarten children. *Childhood Magazine*, (31), 180-227.

Taha, H. (2017). The effectiveness of the sensorimotor skills development program in reducing the symptoms of Apraxia of speech among children of the autism spectrum. *Journal of Arab Studies, Egyptian Psychological Association*, 16(4), 823-879.

Zuk, J., et., al. (2018). Poor Speech Perception Is Not a Core Deficit of Childhood Apraxia of Speech: Preliminary Findings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 1-10. [CrossRef]

رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 1, 2026, pp. 142 - 156



The Effectiveness of STEAM Activities in Developing an Understanding of the Properties of Multiplication for the Third Grade of Primary School: An Action Research Study

فاعلية أنشطة STEAM في تنمية فهم خصائص الضرب للصف الثالث ابتدائي: دراسة إجرائية

Hanan Ahmed Al-Saidi[1], Abeer Ibrahim Al-Maliki[2*]

[1] Professor of Mathematics Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

[2] Ph.D. Candidate in Mathematics Education and Learning, King Khalid University, Saudi Arabia.

* Corresponding Author: Abeer Al-Maliki (abeer-almalki-a1@outlook.com)

حنان أحمد السعيدي[1]، عبير إبراهيم المالكي[2*]

[1] أستاذ تعليم الرياضيات- جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية.

[2] طالبة دكتوراة في تعليم الرياضيات والتعلم- جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية.

*الباحث المراسل: عبير المالكي (abeer-almalki-a1@outlook.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/11/16	2025/12/7	2025/12/23

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.11

Abstract:

Objectives: This action research examined the effectiveness of STEAM activities in developing third-grade students' understanding of multiplication properties.

Methods: The study employed an experimental methodology using a one-group pretest–posttest design, which is classified as a pre-experimental design. The sample consisted of 36 purposively selected third-grade female students from Class 3.

Results: The results showed statistically significant differences between the mean scores of the pre- and post-tests in favor of the post-test. The modified gain score indicated a strong level of effectiveness for the STEAM activities in enhancing students' understanding of multiplication properties, with a value of (1.23).

Conclusions: The study concluded that integrating mathematical properties within a STEAM context supports the shift from surface-level knowledge to deeper conceptual understanding and substantially enhances comprehension.

***Keywords**: STEAM activities; properties of multiplication; third grade.*

الملخص:

الأهداف: هدف الدراسة الإجرائية إلى دراسة فعالية أنشطة STEAM في تنمية خواص الضرب لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي.

المنهجية: اعتمدت الدراسة منهجية تجريبية بتصميم المجموعة الواحدة (اختبار قبلي-بعدي)، وهو تصميم يُصنف ضمن التصميم ما قبل التجريبي. تألفت العينة من 36 طالبة من الصف الثالث الابتدائي.

النتائج: أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي. وأشارت درجة الكسب المعدلة إلى فعالية عالية لأنشطة STEAM في تعزيز فهم الطلاب لخواص الضرب، بقيمة (1.23).

الخلاصة: خلصت الدراسة إلى أن دمج الخواص الرياضية في سياق STEAM يدعم التحول من المعرفة السطحية إلى فهم مفاهيمي أعمق، ويعزز الاستيعاب بشكل كبير.

***الكلمات المفتاحية:** أنشطة STEAM؛ خصائص الضرب؛ الصف الثالث.*

Citation

Al-Saidi, H. A., & Al-Maliki, A. I. (2026). The Effectiveness of STEAM Activities in Developing an Understanding of the Properties of Multiplication for the Third Grade of Primary School: An Action Research Study. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(1), 142-156. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.1.11

1 Introduction

Understanding multiplication and its properties (commutativity, associativity, multiplication by zero, and the identity element) is essential for developing mathematical thinking among third-grade elementary students. Mastering multiplication and its properties serves as a foundation for building their mathematical reasoning, as multiplication represents a key basis for more advanced mathematical operations. These foundations extend beyond computational skills, as they form essential pillars of higher-level mathematical thinking, enabling students later to handle division, understand ratios and proportion, and solve more complex mathematical problems with confidence and flexibility.

However, educational research—such as the study by Al-Sawwat and Aseeri (2019)—indicates that many elementary students, particularly those in the third grade, struggle to grasp these properties and apply them when solving problems. This difficulty is attributed to several factors, including the weak transition from concrete to abstract thinking, limited understanding of the relationship between multiplication and addition, and the lack of interactive learning opportunities that deepen conceptual understanding.

Effective learning of mathematical concepts requires the ability to visualize numerical relationships in a concrete manner, which can be challenging for children at this age due to the abstract nature of such concepts. Therefore, relying on instructional activities that incorporate sensory tools, and gradual repetition contributes to strengthening students' understanding of these properties (Scamp, 2017).

When students comprehend the concepts of commutativity and associativity in multiplication, they realize that the order of factors does not affect the product, which enables them to perform mathematical operations with greater flexibility. Likewise, their understanding of the property of multiplication by zero strengthens their awareness that any number multiplied by zero equals zero, reinforcing foundational concepts related to nullity and elimination in arithmetic operations. As for the identity element (the number 1), it helps them understand numerical invariance in multiplication—an essential concept for grasping numerical identity.

Kellerman (2020) indicated that weak foundational knowledge in basic operations such as addition and subtraction has a direct impact on students' ability to understand multiplication and its properties. He explained that students who have not developed strong computational skills in the early years of schooling tend to face difficulties when applying strategies such as commutativity and distributivity while solving arithmetic problems. Additionally, some students experience challenges when attempting to connect various multiplication properties, leading to confusion and difficulty distinguishing among them.

Modern mathematics curricula aim to develop students' understanding of multiplication properties and enhance mathematical thinking through the adoption of interactive and integrated learning activities. Among these activities, the STEAM approach stands out, as it integrates science, technology, engineering, arts, and mathematics to provide a comprehensive educational experience (Oudah, 2020).

Accordingly, it can be justified that STEAM activities help make mathematics instruction more interactive and connected to real-life experiences through the integration of science, technology, engineering, arts, and mathematics. STEAM can be used to reduce the difficulties students face in understanding the properties of multiplication through a variety of activities, including:

- **Project-Based Learning (PBL):**
- tudents can work on a project that involves designing a model of multiplication arrays using simple engineering materials, which enhances their understanding of the distributive property and makes it more concrete and realistic.
- **The use of technology for interactive and dynamic learning:**
  This includes utilizing digital applications and interactive software such as GeoGebra or augmented reality (AR) applications to help students visualize mathematical operations and understand how to apply multiplication properties within simulated interactive environments.
- **Arts-Based Learning:**
  Linking mathematics with the arts is considered one of the effective STEAM strategies for simplifying abstract concepts. For example, students can design visual artworks that represent the distributive property by drawing shapes with partitions that symbolize multiplication, thereby strengthening their visual thinking skills.
- **Educational games and robotics:**
  Educational games and robotics can be used to make learning multiplication properties more engaging and motivating. For instance, a small robot can be programmed to perform multiplication operations based on

students' commands, which enhances their understanding of the distributive property and numerical patterns.

- **Integration with science:**
  Integrating mathematics with scientific concepts contributes to increasing students' motivation to learn mathematics by allowing them to apply mathematical ideas in ways that connect them to other scientific disciplines.

The International STEM Education Conference—National Science Teaching Association (NSTA, 2018)—recommended integrating fundamental mathematical concepts within comprehensive STEAM units. The conference further emphasized the importance of connecting abstract concepts such as multiplication to real-world, artistic, and engineering applications that deepen students' mathematical understanding, particularly at the elementary level.

Kim & Park (2019) also recommended the use of STEAM activities in the elementary stage to enhance students' understanding of fundamental mathematical concepts. Their study found that implementing STEAM-based projects—such as constructing patterns and designing simple machines—significantly improved students' comprehension of mathematical properties, including the commutative and associative properties of multiplication.

1.1 Research Problem

Based on the researcher's experience in teaching early elementary grades, the properties of multiplication are abstract concepts that students often struggle to understand without appropriate instructional activities. Weak comprehension of these properties may lead to lower achievement in mathematics and difficulties in applying them to more complex problems, such as solving equations or working with decimals and fractions. Through my experience as a third-grade teacher, Classroom observations indicate that many students face challenges in understanding multiplication properties such as commutativity, associativity, multiplication by zero, and the identity element. This challenge becomes evident when students struggle to apply these properties while solving mathematical problems, which in turn affects their academic progress and self-confidence.

To address these difficulties, STEAM-based activities can be employed, as they integrate mathematics with science, art, engineering, technology, and hands-on learning tools such as cubes and cards. These activities also help relate multiplication to real-life contexts through practical examples and make use of educational technology to provide interactive exercises while encouraging collaborative learning among students. By implementing such activities, students' understanding of multiplication properties can be strengthened, paving the way for developing their mathematical skills in this area.

Given that understanding multiplication is closely linked to the development of higher-order mathematical thinking skills—such as reasoning, analysis, and cognitive flexibility in problem solving—traditional methods of teaching multiplication no longer align with the demands of the twenty-first century. Therefore, it is essential to rely on modern curricula, such as the STEAM approach, in designing learning activities, integrating different subject areas, and teaching the properties of multiplication in ways that comply with contemporary educational trends.

The TIMSS 2019, study confirmed that one of the major causes of low student performance in mathematics worldwide is the lack of understanding of fundamental concepts such as multiplication and its properties. Moreover, Saudi Arabia ranked 53rd out of 58 participating countries in the TIMSS 2019 mathematics assessment for fourth-grade students (TIMSS, 2019).

Accordingly, the causes of the problem can be summarized as follows:

- Weak understanding of multiplication properties negatively affects learning mathematics and the related mathematical concepts.
- The difficulty of grasping abstract concepts necessitates the use of more modern, interactive activities represented in the STEAM approach.
- Failing to address this issue leads to cumulative learning gaps, which affect students' success in later stages of schooling.

The problem can therefore be formulated in the following question: ***What is the effectiveness of STEAM activities in developing the properties of multiplication among third-grade elementary students?***

This question is based on the following hypothesis:

- There are statistically significant differences between the mean scores of students on the pre- and post-tests of multiplication properties after applying STEAM activities, in favor of the post-test.

1.2 Research Objectives

The current study aims to achieve the following objectives:

- Designing STEAM-based activities to enhance the understanding of multiplication properties.
- Strengthening students' comprehension of multiplication properties.

1.3 Research Significance

This study gains practical importance given the challenges faced by third-grade students in understanding the properties of multiplication. Through the implementation of STEAM activities, integration between science, technology, engineering, arts, and mathematics can be achieved, making the learning of multiplication properties more interactive and realistic. Enhancing students' understanding of these properties also contributes to building a solid foundation for mathematical thinking, which positively influences their performance in other mathematics concepts related to multiplication.

1.4 Research Terminology

- **Properties of Multiplication:**

Operationally defined as: the fundamental characteristics of the multiplication operation, such as commutativity (interchanging the factors without changing the result), associativity (grouping the factors without affecting the product), multiplication by zero (any number multiplied by zero equals zero), and the identity element (the number 1, which does not change the value of any number it is multiplied by).

- **STEAM Activities:**

Operationally defined as: activities based on an educational approach that integrates Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics with the aim of enhancing students' understanding of the properties of multiplication.

1.5 Research Delimitations

This study was conducted within the following limits:

- **Subject Delimitation:** The properties of multiplication in the third-grade mathematics curriculum during the second semester—specifically in Units One and Two.
- **Spatial Delimitation:** Third grade (Class 4) at Princess Noura bint Abdulrahman School for Early Childhood in Najran.
- **Temporal Delimitation:** The second semester of the academic year 1446 AH.
- **Human Delimitation:** Third-grade elementary students.

2 Theoretical Framework and Previous Studies

Section One: STEAM Activities

Mathematics is regarded as a fundamental cornerstone in many academic and applied fields, as it provides learners with the essential tools needed to understand and analyze scientific and technological phenomena. With the development of modern educational approaches, it has become necessary to adopt an integrative method that enhances students' ability to comprehend mathematical concepts and connect them to real-life contexts. One of the most prominent contemporary approaches is STEAM education, which integrates science, technology, engineering, arts, and mathematics within a multidisciplinary learning environment, enabling deeper and more meaningful learning (Martin-Cudero, 2023).

Teaching mathematics through STEAM is considered a modern educational approach that relies on exploration, hands-on application, and interdisciplinary integration to promote deep understanding of mathematical concepts and to develop students' critical and creative thinking skills (Quigley et al., 2017). It is evident that this model does not merely aim to improve academic achievement but also seeks to build higher-order thinking skills. Therefore, it is essential to examine the impact of this approach on different age groups and adapt it according to students' developmental levels.

First: The Concept of STEAM in Mathematics Education

The concept of STEAM in mathematics education refers to the use of instructional strategies that integrate mathematics with other disciplines in a cohesive manner, enabling students to see the applications of mathematics in fields such as engineering, physics, the arts, and technology (Liao, 2016).

This approach is characterized by incorporating strategies such as Project-Based Learning, Inquiry-Based Learning, and Problem-Based Learning, which increase students' engagement and interaction with mathematical content (Honey et al., 2014).

Second: The Importance of STEAM in Mathematics Education

Based on the review of literature, the researcher summarizes the importance of STEAM in the following points:

- **Enhancing deep understanding of mathematical concepts:** Using STEAM helps make mathematical concepts clearer and more applicable, as mathematics is taught through practical contexts that simulate real-world challenges students encounter in their daily lives (Bequette & Bequette, 2012).
- **Developing critical thinking and problem-solving skills:** STEAM helps develop analytical and critical thinking skills, as students engage with mathematical challenges that require analysis, experimentation, and the design of innovative solutions (Herro et al., 2017).
- **Enhancing motivation and active participation:** When mathematics is taught using STEAM activities, lessons become more engaging and enjoyable for students, which motivates them to learn and interact positively with mathematical concepts (Liao, 2016).

Accordingly, it can be concluded that integrating different disciplines not only enhances mathematical understanding but also contributes to making learning more connected to real-life situations. However, it is important to examine how these activities can be tailored to students' varying abilities and educational needs.

Third: Pedagogical Foundations for Designing STEAM Activities in Mathematics

When designing STEAM activities for mathematics education, the following elements should be taken into consideration (Herro et al., 2017):

- **Interdisciplinary integration:** Activities should connect mathematics with science, engineering, technology, and the arts in a practical and coherent manner.
- **Project-Based Learning:** Activities should encourage students to work collaboratively in teams to solve real mathematical problems.
- **Experimentation and interaction:** Activities should motivate students to use technological tools and engage actively with the learning environment.
- **Discovery-Based Learning:** Activities should promote inquiry and exploration rather than rote memorization.

Designing activities according to these principles requires careful preparation by teachers, in addition to the necessity of providing a supportive learning environment. It is also possible to propose the development of interactive electronic platforms that facilitate the implementation of STEAM activities more effectively within classrooms.

Accordingly, several challenges can be identified when applying STEAM in mathematics education:

- **Lack of teacher training:** Teachers need to develop their skills in integrating STEAM into mathematics instruction through specialized training programs.
- **The need for advanced technological equipment:** Some STEAM activities require sophisticated technological resources, such as interactive software and 3D printers, which may not be available in all schools.
- **Classroom management challenges:** Teaching STEAM requires effective classroom management to ensure that all students participate in interactive activities.

These challenges emerge as key factors influencing the success of STEAM implementation in mathematics education. Therefore, it is essential to find flexible solutions, such as using blended learning, which combines traditional instruction with modern technology to support this model.

Teaching mathematics through STEAM is considered a modern educational approach that enhances interaction, interdisciplinary integration, and critical and creative thinking. By employing technology, engineering, and the arts in mathematics instruction, students can develop a deeper understanding of mathematical concepts and apply them in real-life situations) Ortiz-Las et al., 2023). However, implementing STEAM in mathematics requires continuous teacher training, administrative support, and the provision of necessary resources to ensure the highest educational benefit.

Section Two: Properties of Multiplication

First: Definition of the Basic Properties of Multiplication

They are defined as a set of fundamental mathematical rules that govern the behavior of multiplication and are used to simplify computational procedures. They constitute an essential part of the conceptual structure of mathematics, especially in the early stages of education (Van de Walle et al., 2019).

The properties of multiplication are considered foundational elements in learning mathematics, as they help simplify operations and understand relationships between numbers. These properties include (Van de Walle et al., 2014):

- **Commutative Property:** States that changing the order of the factors does not affect the product, e.g., $4 \times 6 = 6 \times 4$.
- **Associative Property:** States that changing the grouping of factors does not change the product, e.g., $(2 \times 3) \times 5 = 2 \times (3 \times 5)$.
- **Identity Property:** States that multiplying any number by 1 does not change its value, e.g., $7 \times 1 = 7$.
- **Zero Property:** States that multiplying any number by 0 always results in 0, e.g., $9 \times 0 = 0$.

These properties are not merely computational tools; they represent keys to understanding algebraic structure and enable students to progress to higher levels of mathematical thinking.

Second: The Importance of Studying the Properties of Multiplication

Mastering the properties of basic operations—including the properties of multiplication—directly contributes to the development of mental computation skills, conceptual understanding, and flexibility in problem-solving (Kilpatrick et al., 2001). Understanding these properties also forms the foundation for building algebraic concepts later, such as the distributive property and simplifying mathematical expressions.

Third: Strategies and Approaches for Teaching the Properties of Multiplication

The researcher compiled a set of strategies that contribute to enhancing the understanding of multiplication properties, based on what was reported in (Beers, 2011; Arcavi, 2003), as follows:

- **STEAM Approach**: This approach allows for integration among science, technology, engineering, arts, and mathematics, enriching the learning of multiplication properties through real-world applications and practical projects. For example, students can be assigned to build a geometric model that utilizes repetition or proportionality, linking the commutative and associative properties to the concept of symmetry and repetition in design.
- **Active Learning:** Active learning helps increase students' engagement through activities such as educational games, group challenges, and representing the properties using drawings or hands-on materials. These activities help reinforce the concepts in long-term memory and promote deeper conceptual understanding.
- **Visual Representation:** Using tables, diagrams, and visual arrays contributes to clarifying numerical relationships and illustrating the properties of multiplication in a visual manner, helping students build more accurate mental representations of the concept of multiplication and its various relationships.

Fourth: Challenges and Difficulties in Teaching the Properties of Multiplication

Educational studies indicate that there are several challenges that teachers may face when teaching these properties, including (Charlesworth & Lind, 2013):

- **Confusion Between the Properties:** Some students struggle to distinguish between the commutative and associative properties, which reflects a weakness in their conceptual understanding of foundational mathematical ideas.
- **Overreliance on Memorization:** Excessive dependence on rote memorization of multiplication tables without understanding leads to superficial and disconnected learning, reducing students' ability to apply mathematical properties in new situations.
- **Weak connection between properties and real-life situations:** The absence of realistic representation leads to an abstract understanding of the concept, which weakens students' comprehension.
- **Limited practice in interconnection:** Students are not provided with sufficient opportunities to link the properties of multiplication with one another or to apply them in new contexts.

Effective teaching of multiplication properties requires a shift from traditional memorization to understanding-based and exploratory learning. Integrating multiplication properties into STEAM activities is a modern approach that enhances the construction of mathematical concepts in a deep and meaningful way. Overcoming these challenges also requires designing diverse, flexible, and integrated educational activities that consider the individual differences of learners.

Previous Studies:

- **(Ibrahim, 2023)** aimed to investigate the effect of using the STEAM approach on developing divergent thinking skills in mathematics among first-year preparatory students. The study employed a quasi-experimental design, with a sample of 62 students divided into two groups: an experimental group of 31 students taught using the STEAM approach, and a control group of 31 students taught using the traditional

method. A teacher's guide was prepared for teaching the unit using the STEAM approach, along with a student booklet and a test to measure divergent thinking skills. The results indicated a statistically significant difference between the post-test mean scores of the two groups in favor of the experimental group, demonstrating the effectiveness of the STEAM approach in developing these skills. The study recommended adopting the STEAM approach in mathematics teaching to enhance students' divergent thinking skills and providing teachers with the necessary training in this approach.

- **(Al-Dosari, 2022)** aimed to examine the effectiveness of using reciprocal teaching in memorizing multiplication tables among third-grade female students. The study employed a quasi-experimental design, utilizing a teacher's guide designed for two multiplication units (the fourth and fifth units) according to reciprocal teaching procedures, along with a pre-test and post-test. The study sample consisted of 38 students, divided into a control group of 19 students and an experimental group of 19 students. The results revealed statistically significant differences between the mean scores of the two groups. The experimental group achieved a total mean score of 24.61 out of 30, compared to 14.39 out of 30 for the control group. The Mann-Whitney U test value was 83.500, indicating statistically significant differences at the 0.05 significance level in favor of the experimental group, with a corresponding p-value of 0.004, which is less than 0.05. This indicates the effectiveness of reciprocal teaching in memorizing multiplication tables for third-grade students in Al-Kharj. Based on the results, the study recommended that mathematics teachers prepare teacher guides for units following reciprocal teaching procedures, apply reciprocal teaching to enhance mathematical skills among students with learning difficulties, and encourage teachers and supervisors to participate in developing mathematics units based on reciprocal teaching.
- **(Hassan and Hussein, 2021)** aimed to explore the perceptions of mathematics teachers in general education regarding learning and teaching through the STEAM approach, and to identify the differences in these perceptions according to teachers' experience, educational qualification, gender, grade level taught, and the number of training programs attended. The study employed an electronic questionnaire using a 31-item Likert scale, divided into two axes: the first axis addressed perceptions of the STEAM approach (14 items), and the second axis focused on the requirements for teaching using the STEAM approach (17 items). The questionnaire was administered electronically to a sample of 103 teachers. The results revealed that the participants' perceptions of the STEAM approach and its teaching requirements were high. However, no significant differences were found in the perceptions of general education mathematics teachers regarding STEAM based on teaching experience, educational qualification, gender, grade level taught, or number of training programs attended. The study recommended training mathematics and science teachers to use the STEAM approach in teaching and learning, revising teacher education curricula to incorporate STEAM, and providing the necessary laboratories, tools, and educational equipment to implement the STEAM approach in schools.
- **(Al-Sawat and Al-Asiri, 2019)** aimed to examine the effect of the reciprocal teaching strategy on improving the memorization of multiplication tables. The study employed a quasi-experimental design, dividing the sample into two groups: an experimental group of 19 female students taught using reciprocal teaching, and a control group of 19 female students taught using the traditional method. The researchers used a teacher's guide designed according to reciprocal teaching procedures, alongside a pre-test and post-test to measure the students' level of multiplication table memorization. The results showed that the experimental group outperformed the control group, with an average score of 24.61 out of 30 compared to 14.39 out of 30, indicating the effectiveness of reciprocal teaching. The results were statistically significant at the $\alpha \geq 0.05$ level, confirming the reliability of this positive effect. The study recommended implementing reciprocal teaching in mathematics, especially for topics that require memorization, such as multiplication tables, and training teachers to use this strategy effectively, while also calling for further research on its application across different topics and educational levels.

Commentary on Previous Studies:

The reviewed studies reveal several similarities and differences regarding the use of the STEAM approach and modern teaching strategies, such as reciprocal teaching, in mathematics education and the development of students' skills.

Similarities among the studies:

- **Use of a quasi-experimental design:** All studies employed a quasi-experimental methodology by dividing the sample into two groups (experimental and control) to compare the effectiveness of new educational

strategies, whether it was the STEAM approach, as in Ibrahim (2023) and Hassan & Hussein (2021), or reciprocal teaching, as in Al-Dosari (2022) and Al-Sawat & Al-Asiri (2019).

- **Measuring the impact on students' skills:** The studies focused on assessing the effect of STEAM-based teaching or reciprocal teaching on students' thinking skills or academic achievement, such as divergent thinking in Ibrahim (2023), and mathematics achievement and multiplication table memorization in Al-Dosari (2022) and Al-Sawat & Al-Asiri (2019).
- **Research instruments:** The studies used similar research tools, including pre-tests and post-tests to measure the impact of the educational strategies, as well as teacher guides to assist in effectively applying these methods.

Differences among the studies:

- **Research focus:** Hassan & Hussein (2021) focused on teachers' perceptions of STEAM rather than its direct impact on student achievement, while the other studies examined the effectiveness of different teaching methods on student learning. Ibrahim (2023) addressed the development of divergent thinking skills through STEAM, whereas Al-Dosari (2022) and Al-Sawat & Al-Asiri (2019) focused on teaching and memorizing multiplication tables using reciprocal teaching.
- **Educational level:** Some studies targeted primary education, such as Al-Dosari (2022) and Al-Sawat & Al-Asiri (2019), which focused on third-grade female students. In contrast, Ibrahim (2023) targeted first-year preparatory students, while the sample in Hassan & Hussein (2021) consisted of teachers rather than students.
- **Teaching strategy:** Some studies employed the STEAM approach as a teaching method, while others focused on reciprocal teaching to enhance mathematics learning. None of the previous studies specifically integrated STEAM in teaching multiplication properties, which opens the opportunity for a more specialized study in this area.

Utilizing Previous Studies in Action Research:

Since the current action research focuses on the effectiveness of STEAM activities in developing and enhancing students' understanding of multiplication properties, it benefited from previous studies in several aspects.

3 Methodology Design

The study adopted an experimental design and employed pre-tests and post-tests, as in previous studies, to measure the improvement in students' understanding and to compare the effect of STEAM on learning multiplication properties.

3.1 Designing STEAM activities

The study drew inspiration from Ibrahim (2023) in designing interactive STEAM activities that integrate science, technology, engineering, art, and mathematics in teaching multiplication. The activities emphasized practical and experimental application rather than mere theoretical instruction, enabling students to grasp multiplication properties in a concrete manner.

Based on the above, it is evident that there is a lack of studies specifically linking STEAM with teaching multiplication properties. This makes the current action research a novel contribution, benefiting from previous research methodologies, developing new measurement tools aligned with its objectives, and implementing STEAM activities to enhance students' understanding of multiplication properties in innovative and interactive ways.

3.2 Action Plan

- **Preparation stage:** The study population was identified as fourth-grade female students at Princess Nourah Bint Abdulrahman School in the Najran University Campus, during the second semester of 1446 AH, within the classroom. The sample was purposively selected, consisting of all 36 students in the population. Information on students' understanding of multiplication properties was collected through a diagnostic test, represented by a multiplication properties test.
- **Design and Evaluation Stages:**
  Design Stage: A multiplication properties test was designed to diagnose students' understanding of multiplication properties and was used to measure learning gains before and after the implementation of STEAM activities, addressing the research question. Additionally, STEAM-based instructional activities

were designed to enhance students' understanding of multiplication properties; these activities are provided in Appendix of the study.

Evaluation Stage:

Achievement Test – Multiplication Properties: The test consisted of nine questions, with scores ranging from 0 to 9. Validity and reliability coefficients were calculated to ensure the test accurately measured third-grade students' understanding of multiplication concepts and properties.

3.3 Validity

- **Face validity (Expert validation):** The test was reviewed by three specialized experts who provided their opinions on the appropriateness of the test for measuring the intended concepts, including the clarity of the questions, content suitability, question formulation, and alignment of questions with the main thematic axes. Based on the experts' recommendations, the necessary modifications were made, resulting in a finalized test comprising nine questions. The list of experts is provided in Appendix (2).
- **Construct Validity (Internal Consistency):** Pearson's correlation coefficient was used to measure the relationship between each item of the Multiplication Concepts and Properties Test and the total test score. The test was administered to a pilot sample of 20 students. Table 1 presents the Pearson correlation coefficients between the individual test items and the total score for third-grade students.

Table 1: Pearson correlation coefficients between the items of the Multiplication Concepts and Properties Test and the total test score for third-grade students

Item	Correlation Coefficient	Significance (p)
1	0.554*	0.011
2	0.592**	0.006
3	0.605**	0.005
4	0.629**	0.003
5	0.517*	0.020
6	0.658**	0.002
7	0.498*	0.026
8	0.741**	0.000
9	0.748**	0.000

** ***Significant at the 0.01 level.***

It is evident from Table 1 that the Pearson correlation coefficients between the scores of the Multiplication Concepts and Properties Test items and the total test score for third-grade students ranged from 0.498* to 0.748** and were statistically significant at the 0.01 and 0.05 levels. This indicates that the test demonstrates a high degree of validity, confirming that the instrument effectively measures what it was designed to assess.

3.4 Reliability of the Multiplication Concepts and Properties Test for Third-Grade Students:

Cronbach's alpha was used to estimate the reliability coefficient of the total score for the Multiplication Concepts and Properties Test. Table 2 presents the reliability coefficient.

Table 2: Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for the Total Score of the Multiplication Concepts and Properties Test for Third-Grade Students

Test	Number of Items	Cronbach's Alpha
Multiplication Concepts and Properties	9	0.83

Table 2 shows that the overall Cronbach's alpha reliability coefficient for the Multiplication Concepts and Properties Test was 0.83, indicating a high and suitable level of reliability for the study, which confirms the stability of the test.

3.5 Statistical Methods

- A Paired-sample t-test was used to answer the research questions and test the hypotheses.
- To calculate Cohen's $d_z$for dependent samples in a one-group pretest–posttest design, the following formula is used:

$$d_z = \frac{\bar{X}_{\text{pre}} - \bar{X}_{\text{post}}}{S_d}$$

- Blik gain rate to determine effectiveness.
- Pearson correlation coefficient to verify internal consistency validity.
- Cronbach's alpha to verify reliability.

After implementing the STEAM activities to enhance understanding of multiplication properties (commutative, associative, identity, and multiplication by zero), the effectiveness of the activities was evaluated through a post-test and observation of students' performance. Student feedback was also collected to improve future activities.

4 Results and Analysis

Research Question: What is the effectiveness of STEAM activities in developing multiplication properties for third-grade students?

To test the hypothesis — "There are statistically significant differences between the pre-test and post-test mean scores of students on the Multiplication Properties Test after implementing STEAM activities, in favor of the post-test" — a paired-sample t-test was used to determine the significance of differences between the pre-test and post-test mean scores for the study sample. Table 3 presents these results.

Table 3: Paired-sample t-test showing the significance of differences between the pre-test and post-test mean scores for the Multiplication Properties Test.

Test	Phase	N	Mean	SD	t	df	Sig.	Effect Size	Effect Size Level
Multiplication Properties	Pre-test	36	4.03	1.028	22.334	35	.000	3.72	Large
	Post-test		7.94	1.286					

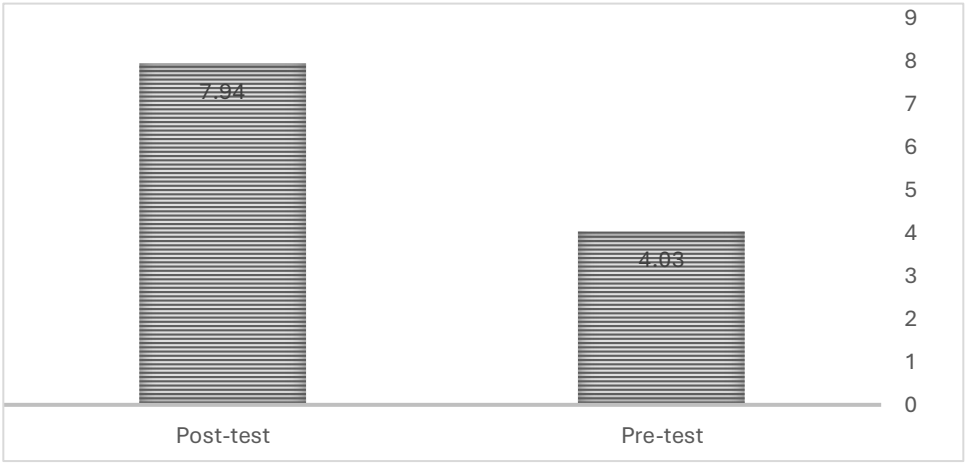


Figure 1: Mean Scores of the Study Sample on the Pre- and Post-Application of the Multiplication Properties Test

Table (3) indicates that there are statistically significant differences at the (0.05) significance level between the mean scores of the study sample in the pre- and post-application of the multiplication properties test, in favor of the post-application. The mean score for the pre-application was (4.03) with a standard deviation of (1.028), while the mean score for the post-application reached (7.94) with a standard deviation of (1.286). The computed *t*-value was (22.334) at a significance level of (0.00), which is lower than (0.05), indicating a statistically significant difference between the two applications. Moreover, the effect size reached (3.72), indicating a large effect of the STEAM activities on developing multiplication properties.

To further determine the effectiveness of STEAM activities in developing multiplication properties among third-grade students, Black's Modified Gain Ratio was used. Table (4) presents the results of the gain ratio.

Table 4: Black's gain rate for the effectiveness of STEAM activities in developing multiplication skills for third grade elementary students

Pre-test Mean	Post-test Mean	Maximum Score	Black's Modified Gain Ratio
4.03	7.94	9	1.23

It is evident from Table (4) that the modified gain ratio for the effectiveness of STEAM activities in developing multiplication properties among third-grade students reached (1.23), which is higher than the standard value of (1.20). This indicates the effectiveness of STEAM activities in enhancing students' understanding of multiplication properties. Accordingly, the researcher accepts the hypothesis stating: *"There are statistically*

significant differences between the mean scores of the students in the pre- and post-applications of the multiplication properties test after implementing STEAM activities, in favor of the post-test."

5 Reflection

The findings of the present study revealed that the use of STEAM activities in teaching multiplication properties to third-grade students significantly contributed to improving their understanding of these properties. The statistical differences showed strong significance in favor of the group that received instruction through the STEAM approach. The mean score in the post-test reached (7.94) compared to (4.03) in the pre-test, with a very large effect size of (3.72). This indicates that STEAM activities were not merely supportive tools, but rather a structural stimulus that transformed the learning process itself, enabling the student to become an active participant in constructing their understanding of multiplication and its properties.

When linking these results to previous studies, Hassan and Hussein (2021) provided clear theoretical evidence that mathematics teachers hold highly positive perceptions toward the STEAM approach, despite the absence of differences in perceptions based on personal variables such as experience or gender. This finding partially supports the results of the present study; when teachers have positive conceptual orientations toward a particular approach, this often reflects positively on the quality of its implementation. It also appears that the educational environment has become more receptive to such pedagogical approaches, creating an encouraging climate for experimenting with and expanding their use.

On the other hand, Ibrahim (2023) offered experimental evidence for the effectiveness of the STEAM approach in developing divergent thinking skills among middle-school students. Although the age group differs, the core outcome aligns with the findings of the current study, as divergent thinking is fundamentally related to understanding mathematical relationships and properties. Therefore, using STEAM in teaching multiplication properties does not merely enhance problem-solving ability, but also develops the structure of mathematical thinking itself, including the ability to connect, analyze, and predict—key skills that support deeper understanding of multiplication properties.

Furthermore, the studies of Al-Dosari (2022) and Al-Sawwat & Al-Aseeri (2019) demonstrated the effectiveness of the reciprocal teaching strategy in improving multiplication table memorization, offering a complementary perspective to the current study. Although memorizing multiplication tables is considered a procedural skill, integrating it with conceptual understanding through the STEAM context helps shift learning from surface-level recall to deep comprehension. The essential distinction here is that STEAM activities do not solely reinforce memory; rather, they utilize practical application and cross-disciplinary integration to strengthen the conceptual foundations underlying multiplication properties—such as commutativity, associativity, and multiplication by zero.

These findings can be interpreted through the lens of constructivist theory, which emphasizes that meaningful learning occurs when learners construct knowledge through interaction with a rich and stimulating environment. STEAM activities represent one of the strongest applications of this theory, as they integrate science, engineering, arts, technology, and mathematics into applied learning projects. This multidimensional environment activates students' sensory, cognitive, and affective domains simultaneously, making learning deeper and more connected to real-life contexts. When multiplication properties are taught within STEAM activities, students do not merely apply a rule; they *experience* the concept through designing, experimenting, or solving real-world problems—thus promoting long-term conceptual retention.

Another explanation for the success of STEAM activities in developing multiplication properties lies in the emotional and affective engagement of students. Learning through projects or real-world problems increases students' motivation, stimulates their imagination, and provides them with a sense of ownership over the learning process. This state of active engagement helps reduce anxiety toward the subject, especially in abstract topics such as the properties of operations, and offers teachers opportunities to simplify concepts through tangible, interconnected activities.

Considering the foregoing, it can be stated that the present study aligns strongly with previous literature, while adding a new empirical dimension by demonstrating that the benefits of STEAM activities are not limited to fostering higher-order thinking skills. Rather, STEAM also serves as an effective approach for teaching foundational and structural concepts—such as multiplication properties—which serve as an essential gateway to understanding mathematics in higher grades.

Inference, the STEAM activities integrated science, technology, engineering, arts, and mathematics within a single lesson on multiplication properties, allowing students to experience mathematical concepts both

theoretically and practically. Through the four activities, students were able to observe multiplication properties (such as the commutative, associative, and distributive properties) in real-life contexts and practical applications, rather than merely memorizing rules. For example, using technology or engineering-based games to illustrate order or grouping helped students understand that changing the order of factors does not alter the product, thereby deepening conceptual understanding. Furthermore, the activities encouraged critical and creative thinking and problem-solving, as students were asked to design or represent multiplication operations themselves, enhancing their ability to connect theoretical rules with practical application. Collaborative learning and discussions accompanying each activity also allowed for the exchange of ideas and immediate correction of misconceptions.

By combining theory, hands-on practice, and interactive engagement, students' knowledge of multiplication properties shifted from superficial memorization to deep, connected understanding, which was confirmed by the significant differences between pretest and posttest scores and the high modified gain score indicating the strong effectiveness of the STEAM activities.

5.1 Final Reflections

- There is a need to expand the use of STEAM activities in mathematics curricula, particularly in the early grades, as they provide an interactive learning environment that nurtures conceptual understanding.
- Instructional units related to the properties of operations should be redesigned to rely on project-based and cross-disciplinary applied activities.
- Teachers should receive training on designing STEAM-based activities that are appropriate for students' developmental stages and suitable for teaching abstract mathematical concepts.

6 Conclusion

Considering the procedures, results, and analyses presented, this study affirms the effectiveness of STEAM activities as a modern integrative approach in mathematics education, particularly in developing multiplication properties among third-grade students. The data revealed statistically significant differences between students' scores before and after the implementation of the activities, in favor of the post-test. This indicates that integrating science, technology, engineering, arts, and mathematics into real-world learning activities enhances deep understanding and elevates students' cognitive levels.

Furthermore, by connecting the findings to previous studies, the results indicate that the STEAM approach not only improves achievement but also develops mathematical thinking skills, increases motivation, and facilitates the transition from abstract learning to understanding-based and application-oriented learning. This transformation represents a fundamental pillar in supporting the goals of Saudi Vision 2030, which aims to improve education and empower future generations with the scientific and technological competencies needed to face emerging challenges.

The analysis also showed that teaching multiplication properties through STEAM activities enables students to discover mathematical concepts through hands-on practice, collaborative thinking, and active learning—fostering conceptual understanding and facilitating long-term retention. Moreover, the integration of STEAM fields provides students with renewed opportunities to connect mathematics with multiple contexts, establishing a more holistic and practical form of understanding.

Additionally, the study underscores the importance of reconsidering mathematics teaching methods in early grades and adopting innovative instructional approaches that emphasize exploration, cognitive integration, and interactive experimentation. Such approaches empower teachers to deliver effective instruction and provide learners with opportunities to build deep mathematical understanding. The study also calls for continued exploration of the impact of STEAM on other mathematical concepts and skills, as well as expanding research to include different grade levels and diverse educational settings, with the aim of building a modern educational system founded on integration and creativity.

7 References

Al-Dosari, S. M. (2022). The effectiveness of using reciprocal teaching in memorizing multiplication tables among third-grade female students in Al-Kharj governorate. *Journal of Curriculum and Instruction,* 1(4), 98–115. [CrossRef]

Al-Sawwat, S. M., & Al-Aseeri, K. M. (2019). The effectiveness of a computer-based program in mastering multiplication tables among third-grade students. *The Scientific Journal,* 35(1), 290–316.

Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics,* 52(3), 215–241. [CrossRef]

Beers, S. Z. (2011). *21st Century Skills: Preparing Students for THEIR Future*. National Education Association.

Bequette, J. W., & Bequette, M. B. (2012). A place for art and design education in the STEM conversation. *Art Education, 65*(2), 40-47. [CrossRef]

Charlesworth, R., & Lind, K. K. (2013). *Math and Science for Young Children*. Cengage Learning.

Hassan, I. M., & Hussein, H. B. (2021). Mathematics teachers' perceptions of the STEAM approach. *Journal of Mathematics Education,* 24(4), 11–134.

Herro, D., Quigley, C., Andrews, J., & Delacruz, G. (2017). *Deeper learning through STEAM* .Exploring the interplay between technology and artistic practices. *Journal of STEM Education, 18*(3), 5-14.

Ibrahim, H. H. A. (2023). Using the STEAM approach to develop divergent thinking in mathematics among middle school students. *Journal of Mathematics Education,* 26(4), 73–92. [CrossRef]

Kellerman, A. (2020). Mathematical Foundations in Early Childhood Education. *Journal of Educational Research*, 113(4), 289-305.

Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). *Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics*. National Research Council.

Kim, M., & Park, J. (2019). Enhancing Elementary Students' Conceptual Understanding of Multiplication through STEAM-based Activities. *Journal of Mathematics Education and STEAM Integration*, 7(2), 45-62.

Liao, C. (2016). *From interdisciplinary to transdisciplinary.* An arts-integrated approach to.

Martín-Cudero, D., Cid-Cid, A. I., & Guede-Cid, R. (2024). Analysis of mathematics education from a STEAM approach at secondary and pre-universitary educational levels: A systematic review. *Journal of Technology and Science Education, 14*(2), 507–528.

NSTA (2018). *STEM Education Recommendations: Integrating Science, Math, and Engineering Through Real-World Applications. National STEM Forum,* Washington D.C.

Oudah, R. (2020). The effectiveness of the STEAM approach in enhancing mathematical thinking skills among elementary school students. *Journal of Integrated Education,* 16(3), 45–58.

Ortiz-Laso, Z., Diego-Mantecón, J. M., & Lavicza, Z. (2023). Teacher growth in exploiting mathematics competencies through STEAM projects. *ZDM – Mathematics Education*, *55*, 1283–1297. [CrossRef]

Scamp, K. (2017). Concrete Representations in Elementary Mathematics. *International Journal of Early Years Education,* 25(3), 245-260.

TIMSS & PIRLS International Study. (2019). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science: Performance of students in mathematics and science worldwide*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2014). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*. Pearson Education.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2019). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally, 10th ed*. Pearson Education.

Appendix: Sample Activities

Tools used

yellow cubes 6
red cubes 4
blue cubes 2

A picture of nature and colors

cell phone

Smart board

Activity time

minutes 20

Activity Title (1): Earthquakes in Sports

Principles of activity	The complementary relationship with mathematics	Activity objective
This activity .1 integrates with the realm of everyday life, specifically the field of science .(earthquakes) The artistic aspect .2 is activated through .coloring The technical aspect .3 is implemented by filming the experiment and presenting it to the students for discussion of the .results Architecture is .4 explored through representing landfills .as structures	.Engineering .1 .Science .2 .Art .3 .Technology .4	The student should use the associative property to find the .product accurately

Prior knowledge: the process of addition
the process of addition iteration

Activity Procedures

I.The teacher describes the cubes as representing architectural structures. Two buildings are constructed from yellow cubes, each consisting of three cubes, and two buildings are constructed from red cubes, each consisting of two cubes. Each yellow cube is left alone to represent a yellow building. These are arranged on a sheet of paper to simulate reality as follows: (Blue building x Red building) x Yellow building on one side, and on the other side, a red building x (Yellow building x Blue building). By arranging their positions, the student writes the multiplication statement: (1 x 2) x 3 = 2 x (3 x 1). Then, the student conducts an earthquake experiment by moving the paper. The student concludes that the number of buildings remains unchanged despite the movement. The student then repeats the experiment, creating a different arrangement of the cubes and writing the multiplication statement to arrive at the same conclusion.
2. The teacher films the experiment using a camera and displays it on the interactive whiteboard.

Prediction

?The teacher asks: If the experiment were repeated more than once, what do you expect the result to be

Interpretation and Analysis

.The teacher presents the experiment and asks the students to explain it

Learning verification activity

.Complete the box with the appropriate number

2x (5 x 3)= (☐ x 5) x 3

Tools used

colorful plastic cups

Small notepads and crayons

Tinkercad app

blackboard

Activity time

minutes 20

Activity Title (2): Building Sports Towers

Principles of activity	The complementary relationship with mathematics	Activity objective
This activity .1 integrates with the ,realm of everyday life specifically the field of .science (gravity) The artistic aspect is .2 activated through .coloring The technical aspect .3 is implemented by applying the structure ,to the simulation filming the experiment, and presenting it to the students for discussion .of the results Architecture is .4 explored through representing the cups .as structures	.Engineering .1 .Science .2 .Art .3 .Technology .4	The student should use the commutative property to find the .product accurately

Prior knowledge: The substitution process in addition

Activity Procedures

1. Grouping:

Students are divided into small teams (2-4 students per team).

Each team is given a certain number of cubes or plastic cups of different colors.

Each team chooses two numbers to represent the factors (e.g., 3 and 4).

They write the multiplication equation: 3 x 4, 4 x 3.

The team builds two towers of the same height but in a different arrangement:
Tower 1: 3 sets, each set containing 4 cubes.

Tower 2: 4 sets, each set containing 3 cubes.

2. The teacher films the experiment and displays it on the interactive whiteboard.

Activating science

- Discuss with the students how gravity affects the stability of the two towers.
- Ask them to experiment with placing the cubes in different ways (for example, building the tower at an angle or unbalanced) and observe when the tower collapses.
- Relate this to the principle of center of mass, explaining that an even distribution of mass contributes to the stability of the structure.

Prediction

?The teacher asks: If the experiment were repeated more than once, what do you expect the result to be

Interpretation and Analysis

- The students observe that the two towers have the same height, indicating that: 3 × 4 = 4 × 3
- The students are encouraged to discuss why the product is equal despite the different order.
- The students draw the two towers in their notebooks and write their observations about the experiment.
- They can color the drawings or decorate them with creative art.

They use 3D modeling software (Tinkercad) to simulate the construction of the towers.

Learning verification activity

.Can you apply the same principle to other numbers? If yes, write the math problem for that