

المجلة الدولية للدرااسات التربوية والنفسية

**International Journal of
Educational and
Psychological
Studies**



رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري، جامعة نزوى- عُمان

فريق التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار ، جامعة الأقصى - فلسطين

الأستاذ الدكتور عمر حسين العمري، جامعة مؤتة- الأردن

م. سوزان السلايمة، رفاة للدراسات والأبحاث- الأردن

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

الهيئة الاستشارية

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

هيئة التحرير

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

التعريف بالمجلة

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

أهداف المجلة:

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

عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

Refaad for Studies and Research

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

Tel: +962-27279055

Email: editoreps@refaad.com , info@refaad.com

Website: <https://www.refaad.com/Journal/Index/3>

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



A Clarivate
Analytics
company



أولاً: تسليم الورقة البحثية:

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

ثانياً: المراجعة:

1. الفحص الأولي:

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

2. التحكيم:

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

3. إجراء التعديلات:

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

4. القبول والرفض:

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

ثالثاً: القواعد الشكلية:

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

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات	481
2	نحو إطار متكامل لتقييم جودة البحوث المختلطة: من موثوقية المكونات إلى جودة التكامل المنهجي	498
3	أثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الفلسطينية من وجهة نظر معلمي القدس	511
4	مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور بجدة وعلاقته بجنس المعلم	524
5	مستوى تأثير القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان	538
6	التفسير في البحث النوعي بين الإيميك والإيتيك: إشكاليات الممارسة وتحديات الذكاء الاصطناعي	556
7	القيادة التحويلية وعلاقتها بإدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام	567
8	مساهمة التعليم الجامعي في البيئة القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي	588
9	Defining a Safe Learning Environment in an Assessment for Learning Model from Teachers' Perspectives	607
10	Politeness Strategies in Emails Composed by Undergraduate Students at the University of Nizwa and their Implications on ELT	618

افتتاحية العدد

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

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

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

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

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

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

(الأبحاث)

Adolescents' Perceptions of The Moral and Social Dilemmas Associated with Drug Use تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات

علي عيسى أدهم¹، فؤاد علي فرحان²، أثير عبد الجبار محمد³
Muhammed^{3*}

¹ Imam Al-Kadhim University College, Iraq.

² Professor at the College of Education, Al-Iraqia University, Iraq.

³ Ministry of Higher Education and Scientific Research, Iraq.

* Corresponding Author: Atheer Muhammed

(atheer.a.mohammed@aliraqia.edu.iq)

¹ كلية الإمام الكاظم (ع) للعلوم الإسلامية الجامعة - العراق.

² أستاذ دكتور في كلية التربية - الجامعة العراقية - العراق.

³ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - العراق.

* الباحث المراسل: أثير محمد (atheer.a.mohammed@aliraqia.edu.iq)



This file is licensed under a

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

Accepted

قبول البحث

2026/5/2

Revised

مراجعة البحث

2026/4/14

Received

استلام البحث

2026/3/24

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.1>

Abstract:

Objectives: The current research aimed to identify adolescents' perceptions of the ethical and social dilemmas associated with drug use, according to two variables: (Age, Gender). It also aimed to identify the statistical significance of differences in adolescents' perceptions of the ethical and social dilemmas associated with drug use, according to the same two variables: (Age, Gender).

Methods: The researchers adopted a descriptive-analytical approach in this research. The research sample consisted of 180 respondents, 90 males and 90 females.

Results: The current research sample of adolescents aged 14 and 15 years possessed perceptions of the ethical and social dilemmas associated with drug use. The results also showed differences in adolescents' perceptions of these ethical and social dilemmas, favoring older age groups. No differences were found based on gender.

Conclusions: Among the most important recommendations are: 1. Parents and teachers should adopt an approach that helps their students understand the ethical and social dilemmas related to drug use, focusing on patient autonomy, compassion, and non-harm. 2. Multidisciplinary collaboration: All educational institutions should take steps to address the ethical dilemmas in drug policy through collaborative, multidisciplinary approaches involving researchers, healthcare providers, policymakers, and affected communities. 3. Combating stigma and promoting justice.

Keywords: perception; adolescents; ethical; social dilemmas; drugs.

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً لمتغيري (العمر، الجنس). وكذلك التعرف على دلالة الفروق الإحصائية في تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً لمتغيري (العمر، الجنس). **المنهجية:** اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي في بحثهم الحالي، وتكونت عينة الدراسة من (180) مستجيباً بواقع (90) من الذكور و (90) من الإناث.

النتائج: تم التوصل إلى النتائج الآتية: أن عينة الدراسة الحالية من المراهقين في الأعمار (14، 15) سنة لديهم تصورات للمعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق في تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية والاجتماعية ولصالح العمر الأكبر، ولا توجد فروق في متغير الجنس.

الخلاصة: أهم التوصيات. 1. على الآباء والمعلمين اتباع نهج يساعد طلبهم على فهم المعضلات الأخلاقية والاجتماعية المتعلقة بتعاطي المخدرات ويركز على استقلالية المريض، والإحسان وعدم الإيذاء. 2. التعاون متعدد التخصصات فعلى كافة المؤسسات التربوية ينبغي لها القيام بخطوات في معالجة المعضلات الأخلاقية في سياسة المخدرات من خلال مناهج تعاونية متعددة التخصصات تشمل الباحثين ومقدمي الرعاية الصحية وصناع السياسات والمجتمعات المتضررة. 3. مكافحة الوصم وتعزيز العدالة.

الكلمات المفتاحية: التصور؛ المراهقين؛ المعضلات الأخلاقية والاجتماعية؛ المخدرات.

الاستشهاد

Citation

أدهم، علي، وآخرون. (2026). تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (4)، 481 - 497.

Adham, A. I., et al. (2026). Adolescents' Perceptions of The Moral and Social Dilemmas Associated with Drug Use. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(4), 481-497. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.1> [In Arabic]

التعريف بالدراسة:

مشكلة الدراسة:

تُعد ظاهرة تعاطي المخدرات أحد أهم التحديات الصحية والاجتماعية في العصر الحديث، لما تتركه من آثار سلبية على الصحة العامة، والمجتمع، والاستقرار الاقتصادي. وتشير تقديرات منظمة الصحة العالمية إلى أن نحو (292) مليون شخص أي ما يعادل حوالي (5.6%) من السكان الذين تتراوح أعمارهم بين (15 و 64) سنة استخدموا مواد مخدرة غير مشروعة، بينما يعاني ما يقارب (64) مليون شخص من اضطرابات مرتبطة باستخدام المخدرات، وهو ما يشكل عبئاً صحياً واقتصادياً كبيراً على الدول والمنظومات الصحية (WHO EMRO – Home, 2024:1-2). وعلى المستوى العالمي، أظهر تقرير تقرير المخدرات العالمي (World Drug Report 2023) الصادر عن مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة (UNODC) أن عدد مستخدمي المخدرات غير المشروعين بلغ (296) مليون شخص وقد ارتفع بنحو (23%) خلال العقد الماضي، مع استمرار زيادة الإدمان على المواد الأفيونية والشكل الجديد من المواد الاصطناعية، ما يفاقم الضغوط الصحية والاجتماعية على المجتمعات (UNODC, 2023 : 1-2).

وبالرغم من تناقص إمكانية الحصول على إحصاءات وطنية منشورة بشكل رسمي حول تعاطي المخدرات في العراق، تؤكد تقارير الأجهزة الأمنية الرسمية في وزارة الداخلية/مديرية مكافحة المخدرات أن العراق يواجه تحديات متزايدة في مكافحة المخدرات، حيث يمثل الشباب من عمر (15-35) سنة أكبر نسبة من الفئات المتورطة في تجارة وتعاطي المخدرات، مع جهود مكثفة لتفكيك الشبكات المحلية والدولية (مديرية مكافحة المخدرات – وزارة الداخلية العراقية، 2025). وقد أعلن جهاز مكافحة المخدرات في العراق عن تفكيك أكثر من (1200) شبكة محلية ودولية لتجارة المخدرات خلال السنوات الثلاث الماضية، مع ضبط كميات ضخمة من المواد المخدرة، مما يدل على اتساع نشاط الاتجار الذي يرتبط بشكل وثيق بزيادة المخاطر الاجتماعية المرتبطة بحياة وتعاطي هذه المواد (وزارة الداخلية العراقية، 2025). وفي البيئة المحلية، وانطلاقاً مما سبق، تبرز الحاجة إلى فهم التصورات الأخلاقية والاجتماعية لدى الفئات العمرية الشابة في العراق خاصة قبل وقوع التعاطي الفعلي، إذ تظهر البيانات أن المخدرات لا تمثل مجرد سلوك غير قانوني فقط، بل أصبح لها أبعاد اجتماعية متعددة تؤثر في العلاقات الأسرية، القيم الثقافية، والقدرة على اتخاذ قرارات أخلاقية في مواقف الحياة الواقعية. وهو ما يجعل دراسة هذه التصورات أمراً ضرورياً لتطوير برامج وقائية وتربوية تستند إلى فهم علمي وإحصائي موثوق.

أهمية الدراسة:

تحدد أهمية الدراسة الحالية في ضوء التزايد العالمي والإقليمي لظاهرة تعاطي المخدرات، وما يرتبط بها من أبعاد نفسية واجتماعية ونمائية، إضافة إلى محدودية الدراسات العربية التي تناولت هذه الظاهرة من منظور تطور الحكم الأخلاقي والاجتماعي لدى المراهقين. حيث أكدت دراسات التطور الأخلاقي أن الأحكام الأخلاقية لا تتشكل فجأة، بل تنمو تدريجياً عبر مراحل ترتبط بالتطور المعرفي والاجتماعي. فقد أوضح (Kohlberg, 1984) أن الانتقال من التفكير الأخلاقي القائم على الطاعة والخوف من العقاب إلى التفكير القائم على المبادئ والعدالة يحدث هذا خلال الطفولة المتأخرة والمراهقة (Kohlberg, 1984, 172). كما بينت دراسات (Turriel, 2002) أن الأطفال يميزون منذ سن مبكرة بين الانتهاكات الأخلاقية (كالإيذاء والظلم) والانتهاكات الاجتماعية التنظيمية، وأن هذا التمييز يصبح أكثر تعقيداً خلال المراهقة (Turriel, 2002, 28).

وعليه، فإن دراسة تصورات المراهقين للمعضلات المرتبطة بالمخدرات تمثل تطبيقاً عملياً لهذه الأطر النظرية في سياق اجتماعي معاصر. كما أشارت الأدبيات النمائية إلى أن المراهقين أكثر عرضة للسلوكيات الخطرة نتيجة لعدم اكتمال نضج أنظمة الضبط المعرفي مقارنة بأنظمة الدافعية، وهو ما أكدته دراسات علم الأعصاب النمائي (Steinberg, 2008, 80). وأظهرت دراسة (Steinberg et al., 2009) أن القدرة على تقدير المخاطر بعيدة المدى تتحسن تدريجياً مع التقدم في العمر (Steinberg et al., 2009, 1766).

وفيما يتعلق بالمخدرات، أشار تقرير (UNODC, 2023) إلى أن معظم حالات البدء بالتعاطي تحدث خلال مرحلة المراهقة والشباب المبكر (UNODC, 2023, 18). مما يجعل دراسة الفروق العمرية في التصورات الأخلاقية والاجتماعية أمراً بالغ الأهمية لفهم آليات الوقاية.

لقد أظهرت الدراسات أن فعالية برامج الوقاية تعتمد على فهم تصورات الشباب حول المخاطر، وليس مجرد تزويدهم بالمعلومات. فقد وجد (Botvin & Griffin, 2004) أن برامج التدريب على المهارات الاجتماعية واتخاذ القرار الأخلاقي تقلل من احتمالية تعاطي المواد مقارنة بالبرامج التوعوية التقليدية (Botvin & Griffin, 2004, 214). كما بينت دراسة (Hawkins et al., 1992) أن تعزيز عوامل الحماية (مثل الترابط الأسري والالتزام بالقيم) يساهم في خفض احتمالات الانخراط في تعاطي المواد (Hawkins, et al, 1992, 89). وبذلك، فإن فهم التصورات الأخلاقية لدى الفئات العمرية المستهدفة يوفر أساساً علمياً لتصميم برامج وقائية مبنية على الأدلة. وفي دراسة عربية أجريت في الأردن حول اتجاهات الشباب نحو المخدرات، تبين أن ضعف الوعي الأخلاقي بالمخاطر الاجتماعية يرتبط بزيادة قابلية التجربة (الزبيدي، 2018، 112)، وهو ما يعزز أهمية دراسة البعد الإدراكي الأخلاقي في المجتمعات العربية. وعلى الصعيد التربوي تشير الأدبيات التربوية إلى أن استخدام المعضلات الأخلاقية الواقعية يعزز التفكير النقدي ويطور القدرة على الحكم الأخلاقي (Kohlberg, 1984, 410). كما وجدت دراسة (Narvaez, 2002) أن دمج التربية الأخلاقية في المناهج يساهم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة (Narvaez, 2002, 160). وعليه، فإن نتائج هذا البحث يمكن أن تساهم في تطوير برامج إرشادية ومناهج تعليمية تعتمد على مناقشة المعضلات المرتبطة بالمخدرات لتعزيز التفكير الأخلاقي لدى الناشئة.

وتُعد المراهقة مرحلة تتسم بكثرة التجارب، والفضول، والتأثر بضغط الأقران، والتمرّد على السلطة، ومواجهة المخاطر، وعدم الاستقرار العاطفي، وتدني تقدير الذات. وبسبب هذه الخصائص، قد يكون المراهقون عرضةً لتعاطي المخدرات (Degenhardt, etal, 2016). من جهة أخرى،

يُعتقد أن المراهقة هي بداية الإدمان في مرحلة البلوغ، حيث يبدأ أكثر من (90%) من المدمنين البالغين اضطراب تعاطي المواد المخدرة خلال فترة المراهقة (Sheehan, etal, 1988). وبالمثل، يرتبط اضطراب تعاطي المواد المخدرة لدى المراهقين بمشاكل نفسية واجتماعية أو مشاكل في الصحة العقلية (Hansel, etal, 1988)، ففي دراسة شملت (12000) مراهق، تم تحديد أنماط اضطراب تعاطي المواد المخدرة وأعراض الصحة العقلية العاطفية والسلوكية أظهرت الدراسة أن حوالي (20%) من المراهقين يعانون من اضطرابات تعاطي المخدرات ومشاكل الصحة النفسية (بدمج ثلاث فئات تختلف في أنماط تعاطي الكحول، وتعاطي القنب، وتدخين التبغ)، بينما يعاني (20%) من أعراض اضطرابات الصحة النفسية فقط (مثل الاكتئاب والقلق)، و(60%) يعانون من أعراض منخفضة في كليهما. وتُشير هذه الدراسة إلى أن نسبة كبيرة من المراهقين يتعاطون أكثر من مادة مخدرة Halladay (etal, 2022).

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1. تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً لمتغيري:
 - العمر (13، 14، 15) سنة.
 - الجنس (ذكور، إناث).
2. تصورات المراهقين للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً لمتغيري:
 - العمر (13، 14، 15) سنة.
 - الجنس (ذكور، إناث).
3. دلالة الفروق الإحصائية في تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً لمتغيري:
 - العمر (13، 14، 15) سنة.
 - الجنس (ذكور، إناث).
4. دلالة الفروق الإحصائية في تصورات المراهقين للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً لمتغيري:
 - العمر (13، 14، 15) سنة.
 - الجنس (ذكور، إناث).

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالمراهقين في الأعمار (13، 14، 15) المتواجدين في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة إلى مديريات التربية في محافظة بغداد للعام الدراسي 2025-2026.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التصورات (Perceptions):

تشير التصورات إلى طريقة فهم الفرد أو تفسيره لمواقف معينة في ضوء خبراته السابقة ومعارفه الثقافية والاجتماعية (Turiel, 1983, 23).

ثانياً: المراهقون (Adolescents):

الأفراد الذين ينتقلون من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج، وافترضاً أنها تبدأ في عمر (13) سنة لكل من الذكور والإناث وتنتهي بمقاربة الفرد من أواخر عمر (18) سنة (Starr & Goldstein, 2003, 52).

ثالثاً: المعضلات الأخلاقية (Moral Dilemmas):

هي مواقف يتعرض فيها الفرد لتضارب بين قيم أو مبادئ أخلاقية مختلفة، ويجب عليه اتخاذ قرار يقيم الصواب والخطأ وفق المبادئ الأخلاقية الداخلية (Kohlberg, 1984, 42).

رابعاً: المعضلات الاجتماعية (Social Dilemmas):

هي مواقف يكون فيها التصرف الفردي مرتبطاً بمصلحة الآخرين أو المجموعة، ويحتاج الفرد إلى اتخاذ قرار يوازن بين مصالحه ومصلحة المجتمع أو الأصدقاء (Turiel, 1983, 27).

خامساً: المرتبطة بتعاطي المخدرات (Related to Drug Use):

يشير إلى أي موقف أو سلوك أخلاقي أو اجتماعي يتأثر بوجود شخص متعاطٍ للمخدرات أو بظاهرة التعاطي في المجتمع (Turiel, 1983; Kohlberg, 1969).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولاً: نظرية لورانس كولبرك في النمو الأخلاقي

تُعد نظرية (Kohlberg, 1984) من أهم النظريات في مجال النمو الأخلاقي التي تفسّر كيف يتطور تفكير الأفراد حول ما هو صواب وما هو خطأ، وكيف يتغير هذا الحكم مع التقدم في العمر والخبرة. إذ ركّز كولبرك على طريقة التفكير الأخلاقي وليس فقط على السلوك الظاهري، معتبراً أن التطور الأخلاقي هو نتاج عمليات معرفية تتغير تدريجياً عبر مراحل متسلسلة (Kohlberg, 1984, 15) اعتمد كولبرك على مداخل معضلات أخلاقية مثل معضلة هاينز (Heinz Dilemma) لقياس التبرير وراء القرار الأخلاقي، لا القرار نفسه. ففي هذا النوع من المواقف لا يكون السؤال فقط "هل كان القرار صحيحاً؟" بل السؤال الأهم: لماذا اعتقد المجيب أن هذا القرار صحيح أو خاطئ؟ (Kohlberg, 1984, 28). وهذا يميز نظريته عن النظريات السلوكية، لأنه يقيس على العمق المعرفي في التبرير الأخلاقي. يقسّم كولبرك مستويات ومراحل النمو الأخلاقي إلى ثلاث مستويات رئيسية، كل منها ينقسم إلى مرحلتين، بحيث يمثل كل مستوى تحولاً نوعياً في طريقة التفكير الأخلاقي:

المستوى الأول: ما قبل التقليدي (Pre-conventional Level)

- مرحلة الطاعة والعقاب (Obedience and Punishment Orientation): يقيم الفرد السلوك على أساس تجنب العقاب، ويفترض أن ما يترتب عليه عقاب هو خطأ بالضرورة. هذا التفكير شائع لدى الأطفال الأصغر سناً الذين لا يزالون مرتبطين بالعواقب الواضحة وليس بالقيم المجردة (Kohlberg, 1984, 47).

- مرحلة المنفعة الذاتية أو المصلحة الشخصية (Instrumental-Relativist Orientation): يصبح السلوك الأخلاقي مرتبطاً بما يحققه من مكاسب شخصية أو تجنب خسائر، وغالباً ما يُنظر إلى العدالة بوصفها المفاضلة: "مصلحتي مقابل مصلحتك" (Kohlberg, 1984, 67).

المستوى الثاني: التقليدي (Conventional Level)

- مرحلة العلاقات الجيدة ورضا الآخرين (Good Interpersonal Relationships): يبدأ الفرد في تقييم السلوك وفق المعايير الاجتماعية مثل القبول الجماعي، النفع المشترك، والحفاظ على العلاقات الجيدة. هنا يصبح الحكم الأخلاقي قائماً على ما يتوقعه المجتمع أو الأسرة (Kohlberg, 1984, 109).

- مرحلة القانون والنظام (Law and Order Orientation): يتجه الفرد نحو احترام القواعد والمعايير القانونية باعتبارها الأساس للحفاظ على النظام الاجتماعي. يصبح السلوك الأخلاقي مرتبطاً بالامتثال للقوانين أكثر من التعاطف الشخصي (Kohlberg, 1984, 129).

المستوى الثالث: ما بعد التقليدي (Postconventional Level)

- مرحلة العقد الاجتماعي (Social Contract Orientation): يرى الفرد أن القواعد والقوانين قائمة على اتفاق اجتماعي لخدمة المصلحة العامة، ويمكن تعديلها إذا تعارضت مع هذه المصلحة. تصبح العدالة مبدأ أعلى من القاعدة نفسها (Kohlberg, 1984, 147).
- مرحلة المبادئ الأخلاقية العالمية (Universal Ethical Principles): يصل الفرد إلى مستوى يفكر فيه وفق مبادئ عامة مستقلة عن التقاليد أو السلطة، مثل احترام كرامة الإنسان وحقوقه الأساسية. يُعتبر هذا مستوى نادراً نسبياً في المجتمع، وغالباً ما يكون لدى البالغين ذوي التجربة الطويلة (Kohlberg, 1984, 165).

إن فهم كيفية انتقال المراهق من تفكير أخلاقي بسيط (مرتبط بالعقاب أو المنافع الفردية) إلى تفكير معقد (يهتم بالعدالة أو المبادئ العليا) هو لبّ تحليل المعضلات الأخلاقية في سيناريوهات المخدرات.

فعلى سبيل المثال، عندما يبرر مراهق رفضه لإبلاغ البالغين بأنه "يخشى العقاب لصديقه"، فهذا يعكس تفكيراً في مرحلة ما قبل التقليدي، بينما إذا برر الرفض بأن "تعاطي المخدرات يضر بحقوق الجميع"، فهذا يعكس تفكيراً أعلى وفق مستويات كولبرك.

ثانياً: نظرية السلوك المخطط (TPB) (AJZEN, 1991)

تفترض النظرية أن احتمالية انخراط الفرد في سلوك صحي تتأثر بنيتة في أداء هذا السلوك، والتي تتشكل من خلال المواقف والمعايير الذاتية والتحكم السلوكي المتصور.

تُفرّق نظرية السلوك المخطط (المعروفة أيضاً بنظرية الفعل المُبرّر) بين ثلاثة أنواع من المعتقدات التي تؤثر على نية الفرد في أداء سلوك مُحدد: (1) المعتقدات السلوكية، التي تُترجم إلى مواقف تجاه السلوك (2) المعتقدات المعيارية، التي تتعلق بالمواقف المُتصورة للأقران والشخصيات المرموقة تجاه السلوك؛ و(3) معتقدات التحكم، أو القدرة المُتصورة على أداء السلوك. وتفترض نظرية السلوك المخطط أيضاً أن الأفراد يمتلكون سيطرة واعية على سلوكهم. فكلما بذل الفرد جهداً أكبر في أداء سلوك معين، زادت احتمالية نجاحه. ويزداد احتمال قيام الفرد بسلوك معين إذا كان لديه موقف إيجابي (إدراك لعواقب السلوك) ومعيّار اجتماعي إيجابي (إدراك لموافقة الآخرين) تجاه هذا السلوك، بالإضافة إلى شعوره بدرجة عالية من السيطرة (إدراكه لصعوبة أداء السلوك). وقد تكون التدخلات الإعلامية التي تعمل على تغيير المواقف والمعايير الاجتماعية الإيجابية وتعزيز الشعور بالسيطرة فعالة في الحد من الوصم الاجتماعي (AJZEN, 1991: 179-211).

ثالثاً: نظرية نظرية المجال الاجتماعي للمعرفة

يختلف (Turiel, 2015) عن كولبرك في البنية الأساسية لتفسير النمو الأخلاقي والاجتماعي، إذ يرى أن المعايير الأخلاقية والاجتماعية لا تندمج على سلم واحد، بل تنشأ من مجالات معرفية مختلفة يتعلم الفرد التمييز بينها منذ الطفولة. يرى توريل إن الأطفال والمراهقون قادرون على تمييز ما هو أخلاقي (الضرر والعدالة والحقوق) عن ما هو اجتماعي تقليدي (عادات، قواعد تنظيمية) بشكل مستقل. وهذا مختلف عن نموذج كولبرك الذي يفترض ترتيباً مراحلياً واحداً (Turiel, 2015: 21).

المجالات الثلاثة لدى توريل:

- المجال الأخلاقي (Moral Domain): يتعلق بالأفعال التي تؤثر على رفاهية الآخرين، العدالة، والمسؤولية الأخلاقية. هنا تكون الأسئلة: هل هذا التصرف يسيء؟ هل يضر بالآخرين؟ هل يحقق العدالة؟ الحكم الأخلاقي في هذا المجال يرتبط بقيم مستقلة عن الأعراف الاجتماعية.
- المجال الاجتماعي التقليدي (Social-Conventional Domain) يشمل القواعد الاجتماعية غير الأخلاقية مثل الآداب، التقاليد، الأعراف التنظيمية. الحكم هنا يتعلق بالمحافظة على النظام الاجتماعي أو احترام التوقعات الاجتماعية.
- المجال الشخصي (Personal Domain): يشمل الاختيارات الذاتية الفردية التي لا يكون لها تأثير مباشر على الآخرين أو المجتمع. مثل تفضيلات شخصية غير أخلاقية وغير تقليدية.

يرى توريل أن الأطفال يبدأون منذ سن مبكرة في تصنيف المواقف وفق هذه المجالات، وأنهم قادرون على إدراك أن الضرر الذي يسببه التعاطي للمخدرات هو أمر أخلاقي بحت، بينما قد يكون احترام القوانين أو الأعراف الاجتماعية أمراً تقليدياً. هذا التمييز يساعد على فهم كيف يقيم المراهق موقفاً معيناً ليس فقط من زاوية "صواب/خطأ"، ولكن من زاوية أثره على الآخرين على المستوى الأخلاقي مقابل التوقعات الاجتماعية (Turiel, 2015: 60).

الدراسات السابقة:

- دراسة (Health Education Research, 2022): (تصورات المراهقين عن رسائل تعاطي المخدرات في عصر وسائل التواصل الاجتماعي) أُجريت هذه الدراسة في المملكة المتحدة على عينة من المراهقين المستخدمين لوسائل التواصل الاجتماعي. وهدفت الدراسة إلى فهم كيفية تفسير المراهقين لرسائل التوعية المتعلقة بالمخدرات في ظل انتشار وسائل التواصل الاجتماعي، ومدى تأثير هذه الرسائل في تشكيل تصوراتهم للمخاطر. واستخدمت الدراسة استبيانات ومقابلات شبه منظمة لقياس استجابات المشاركين للرسائل التوعوية. وأُجري تحليل النتائج باستخدام التحليل الإحصائي الوصفي، إضافة إلى تحليل نوعي لمحتوى الاستجابات المفتوحة. وأظهرت النتائج أن فعالية الرسائل التوعوية تعتمد على مدى واقعية المحتوى وقربه من تجارب المراهقين اليومية، وأن الرسائل التقليدية التي تركز على التخويف فقط أقل تأثيراً من الرسائل التفاعلية القائمة على الحوار.
- دراسة (Alhyas et al., 2015): (تصور المراهقين لتعاطي المواد المخدرة والعوامل المؤثرة فيه: دراسة نوعية في أبوظبي) أُجريت هذه الدراسة في إمارة أبوظبي – دولة الإمارات العربية المتحدة على عينة من المراهقين من طلبة المدارس الثانوية، حيث شارك عدد من الطلاب في مجموعات نقاش بؤرية. وهدفت الدراسة إلى استكشاف تصورات المراهقين حول تعاطي المواد المخدرة، والعوامل الاجتماعية والأسرية المؤثرة في هذه التصورات. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال إجراء مقابلات جماعية (Focus Groups) لتحليل تصورات الطلبة بعمق. وأُجري تحليل النتائج باستخدام التحليل الموضوعي النوعي (Thematic Analysis) لاستخراج الأنماط المتكررة في إجابات المشاركين. وأظهرت نتائج الدراسة أن تأثير الأقران، وضعف التواصل الأسري، وسهولة الوصول إلى المواد من أبرز العوامل المؤثرة في تصورات المراهقين، كما تبين وجود تفاوت في مستوى إدراك المخاطر الصحية والاجتماعية المرتبطة بالتعاطي.
- دراسة (Mason et al., 2014): (تأثير مواقف الأقران على تعاطي المراهقين للمواد المخدرة: الدور المعدل للعرق والجنس) أُجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية على عينة كبيرة من المراهقين المشاركين في مسح وطني للسلوكيات الصحية. وهدفت الدراسة إلى تحليل أثر تصورات المراهقين لمواقف أقرانهم تجاه تعاطي المخدرات على سلوكهم الفعلي في التعاطي، مع دراسة الفروق تبعاً للجنس والخلفية العرقية. واستخدم الباحثون استبيانات معيارية وطنية لقياس اتجاهات الأقران وسلوك التعاطي. وأُجري تحليل النتائج باستخدام تحليل الانحدار المتعدد لدراسة أثر المتغيرات الوسيطة. وأظهرت النتائج أن تصور المراهق لموافقة أصدقائه على التعاطي يزيد من احتمالية قيامه بالتجربة الفعلية، كما تبين أن تأثير الأقران يختلف باختلاف الجنس والانتماء العرقي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة الحالية من المراهقين في الأعمار (13، 14، 15) سنة. الموجودين في المدارس الحكومية للمرحلة المتوسطة للصفوف الأولى والثانية والثالثة، في محافظة بغداد بجانبها (الكرخ والرصافة) بمديرياتها الست، والبالغ عددهم (181524) فردًا بواقع (97299) ذكرًا، و (84225) أنثى، وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1): مجتمع الدراسة بحسب الجنس والعمر			
الصف	المتوسطة		المجموع الكلي
	أ	ذ	
الأول متوسط عمر (13) سنة	9492	1074	10566
الثاني متوسط عمر (14) سنة	24315	45225	69540
الثالث متوسط عمر (15) سنة	33807	46299	80106
المجموع	67614	92598	160212

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (180) مستجيبيًا، وبواقع (60) مستجيب لكل عمر من الأعمار المشمولة بالبحث (13، 14، 15) مناصفة بين الذكور والإناث، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): عينة الدراسة من الأطفال موزعة بحسب الجنس والعمر			
المتغيرات الديمغرافية		حجم العينة	
الجنس	ذكر	90	
	أنثى	90	
العمر	عمر (13 سنة)	60	
	عمر (14 سنة)	60	
	عمر (15 سنة)	60	

أداة الدراسة:

● مقياس تصورات المعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية أعد الباحثون مقياس تصورات المعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات، وذلك بمراجعة الأدبيات وأدوات الدراسات السابقة، وباعتماد على نظرية (Turiel, 1983) نظرية المجال الاجتماعي للمعرفة. تكون المقياس من سيناريو للمعضلات الأخلاقية واتبعه (10) فقرات، وكذلك سيناريو يمثل المعضلات الاجتماعية واتبعه أيضًا (10) فقرات، وأمام كل فقرة ثلاث بدائل هي (نعم، ربما، لا) وأوزانها (2، 1، صفر) على التوالي.

خطوات إعداد المقياس:

- صلاحية فقرات المقياس: عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في علم النفس للتأكد من صدقه الظاهري⁽¹⁾. وتم اعتماد على نسبة (80%) فأكثر لقبول الفقرة وكانت جميع الفقرات مقبولة لأنها حصلت على نسبة أكثر من (80%).
- التحليل الإحصائي لفقرات المقياس: استخرجت القوة التمييزية للفقرات (أسلوب المجموعتين المتطرفتين): تم استخراج القوة التمييزية للفقرات (أسلوب المجموعتين المتطرفتين)، وكانت جميع الفقرات دالة إحصائيًا لأن القيم التائية المحسوبة لها أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (96)، وجدول (3، 4) يوضحان ذلك:

¹ : تم عرض مقياس (مقياس تصورات المعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات) على مجموعة من المحكمين المدونة اسماءهم في ادناه:

اسماء السادة المحكمين والقائم وتخصصاتهم العلمية:

- أ.د.بان عدنان عبدالرحيم - علم نفس النمو.
- أ.د.وليد قحطان محمود - علم نفس النمو.
- أ.د.امجاد يونس عبيد - علم النفس التربوي.
- أ.م.د.افاق باسم علي - علم النفس التربوي.

جدول (3): معاملات تمييز فقرات مقياس تصورات المعضلات الأخلاقية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الثانية المحسوبة	الجدولية
1	عليا	49	1.7959	.53927	7.778	1.96
	دنيا	49	.8163	.69742		
2	عليا	49	1.7959	.53927	8.901	1.96
	دنيا	49	.6122	.75874		
3	عليا	49	1.6735	.65789	2.289	1.96
	دنيا	49	1.3469	.75142		
4	عليا	49	1.6735	.51590	4.304	1.96
	دنيا	49	1.0612	.85167		
5	عليا	49	1.4286	.73598	5.354	1.96
	دنيا	49	.6735	.65789		
6	عليا	49	1.4082	.78842	5.061	1.96
	دنيا	49	.6327	.72726		
7	عليا	49	1.7551	.43448	11.189	1.96
	دنيا	49	.4286	.70711		
8	عليا	49	1.6531	.59690	8.248	1.96
	دنيا	49	.5918	.67449		
9	عليا	49	1.3673	.80865	3.593	1.96
	دنيا	49	.7347	.93040		
10	عليا	49	1.3878	.73076	4.227	1.96
	دنيا	49	.7551	.75085		

جدول (4): معاملات تمييز فقرات مقياس تصورات المعضلات الاجتماعية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الثانية المحسوبة	الجدولية
1	عليا	49	1.9184	.27664	5.019	1.96
	دنيا	49	1.2041	.95698		
2	عليا	49	1.7755	.42157	4.545	1.96
	دنيا	49	1.1837	.80812		
3	عليا	49	1.3265	.80072	4.450	1.96
	دنيا	49	.6531	.69375		
4	عليا	49	1.8367	.47201	6.862	1.96
	دنيا	49	.8776	.85714		
5	عليا	49	1.3878	.63954	5.358	1.96
	دنيا	49	.6122	.78571		
6	عليا	49	1.7347	.53133	7.434	1.96
	دنيا	49	.7959	.70651		
7	عليا	49	1.7959	.49915	7.988	1.96
	دنيا	49	.7347	.78463		
8	عليا	49	1.3673	.66752	4.088	1.96
	دنيا	49	.8163	.66688		
9	عليا	49	1.8776	.33120	6.473	1.96
	دنيا	49	1.1020	.77041		
10	عليا	49	1.9184	.34380	6.469	1.96
	دنيا	49	1.0816	.83757		

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس تصورات المعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات، وكانت جميع الفقرات دالة إحصائيًا إذ كانت قيمة معامل ارتباط الفقرات أكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (0.082) عند درجة حرية (179) وبمستوى دلالة (0.05)، وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): قيم ارتباطات درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس تصورات المعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات					
تصورات المعضلات الأخلاقية			تصورات المعضلات الاجتماعية		
ت	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	ت	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
1	.384**	دالة	1	.220**	دالة
2	.423**	دالة	2	.230**	دالة
3	.313**	دالة	3	.359**	دالة
4	.487**	دالة	4	.243**	دالة
5	.270**	دالة	5	.225**	دالة
6	.258**	دالة	6	.343**	دالة
7	.324**	دالة	7	.212**	دالة
8	.286**	دالة	8	.422**	دالة
9	.312**	دالة	9	.326**	دالة
10	.482**	دالة	10	.203**	دالة

الخصائص السايكومترية لمقياس الحس الأخلاقي المبكر:

أولاً: الصدق (Validity): تم استخراج مؤشرين للصدق لمقياس تصورات المعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات، هما: الصدق الظاهري المذكور في (صفحة 10)، وصدق البناء من خلال القوة التمييزية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية.

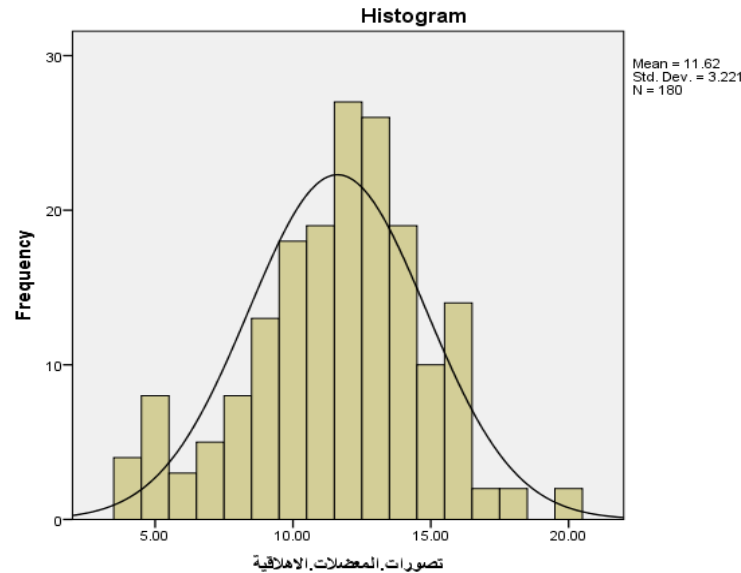
ثانياً: مؤشرات ثبات المقياس (Reliability):

تم استخراج نوعين من الثبات لمقياس تصورات المعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات، هما:

- ثبات الإعادة وقد بلغت قيمته (0.74) بالنسبة للتصورات الأخلاقية، وبلغ (0.78) للتصورات الاجتماعية، وهو معامل ثبات جيد.
- ثبات تحليل التباين باستعمال معادلة ألفا كرونباخ وقد بلغ (0.70) بالنسبة للتصورات الأخلاقية، وبلغ (0.75) للتصورات الاجتماعية، وهو معامل ثبات مقبول بناء على ما إشارة إليه أدبيات القياس.

المؤشرات الإحصائية: استخرج الباحثان المؤشرات الإحصائية الاتية لمقياس تصورات المعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات، وجدول (6-7) يوضح ذلك:

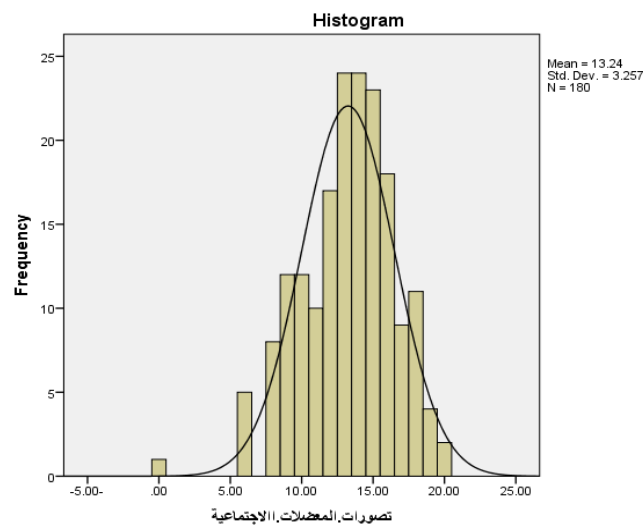
جدول (6): المؤشرات الإحصائية لمقياس تصورات المعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات		
ت	المؤشرات الإحصائية	القيم
1	عدد أفراد العينة (N)	180
2	الوسط الفرضي (hypothetical mean)	10
3	المتوسط الحسابي (mean)	11.6167
4	الوسيط (median)	11.9348a
5	المنوال (mode)	12.00
6	الانحراف المعياري (Std. Deviation)	3.221
7	الالتواء (skewness)	.076
8	التفرطح (kurtosis)	-.321-
9	المدى (range)	16
10	أقل درجة (minimum)	4
11	أعلى درجة (maximum)	20



شكل (1): منحنى التوزيع الاعتمادي لمقياس تصورات المعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات

جدول (7): المؤشرات الإحصائية لمقياس تصورات المعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات

ت	المؤشرات الإحصائية	القيم
1	عدد أفراد العينة (N)	801
2	الوسط الفرضي (hypothetical mean)	10
3	المتوسط الحسابي (mean)	13.2444
4	الوسيط (median)	13.5417 ^a
5	المنوال (mode)	13.00 ^b
6	الانحراف المعياري (Std. Deviation)	3.257
7	الالتواء (skewness)	.713
8	التفرطح (kurtosis)	-.540-
9	المدى (range)	20
10	أقل درجة (minimum)	0
11	أعلى درجة (maximum)	20



شكل (2): منحنى التوزيع الاعتمادي لمقياس تصورات المعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات

الصيغة النهائية لمقياس تصورات المعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات:

بعد إنتهاء الباحثين من تحليل فقرات مقياس تصورات المعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات وإيجاد المؤشرات السيكمترية من صدق وثبات، تم الحصول على الصيغة النهائية للمقياس والذي تكون من (10) فقرة للمعضلات الأخلاقية، و (10) فقرة للمعضلات الاجتماعية.

أعلى درجة ممكن أن يحصل عليها المستجيب بعد اجابته على المعضلات الأخلاقية والاجتماعية (30) درجة، وأقل درجة (صفر) والمتوسط الفرضي (10) فقرة، (ملحق 2).

الوسائل الإحصائية:

- استعان الباحثان بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات، وقد استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية:
- اختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين متساويتين بالحجم لحساب تمييز الفقرات بطريقة المجموعتين المتطرفتين للمقياسين.
- معامل ارتباط بيرسون (Persons Correlation) لحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار، ولإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.
- معادلة ألفا -كرونباخ لاستخراج ثبات المقياس.
- اختبار (t-test) لعينة واحدة: لتعرف على مقياس تصورات المعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات.
- تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفرق في تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات وفق متغيري العمر والجنس.

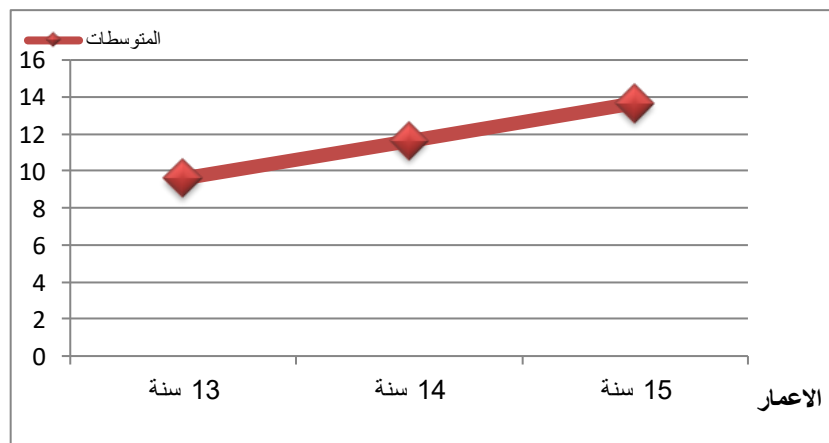
عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

الهدف الاول: تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات على وفق متغيري

- العمر (13، 14، 15) سنة:

لغرض التعرف على تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات في الأعمار (13، 14، 15) سنة طبق المقياس على عينة البحث البالغ عددها (180) مستجيب، وبواقع (60) مستجيباً لكل عمر من الأعمار المشمولة بالبحث، وقد أظهر تحليل إجابات العينة باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة أن الوسط الحسابي في الأعمار (14، 15) سنة أكبر من الوسط الفرضي البالغ (10) مما يدل على أن عينة البحث لديهم تصورات أخلاقية عن خطورة مشكلة المخدرات في المجتمع، بينما لم تكن دالة إحصائياً في عمر (13) سنة، وأن المسار التطوري لتصورات المعضلات الأخلاقية يأخذ اتجاه تطورياً مستمراً، وجدول (8) والشكل البياني (3) يوضحان ذلك:

جدول (8): نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للعمر						
الأعمار	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
13 سنة	60	9.6000	3.40090	30	-9.11	غير دال
14 سنة	60	11.5833	2.30174	30	5.328	1.98
15 سنة	60	13.6667	2.48839	30	11.414	دال إحصائياً



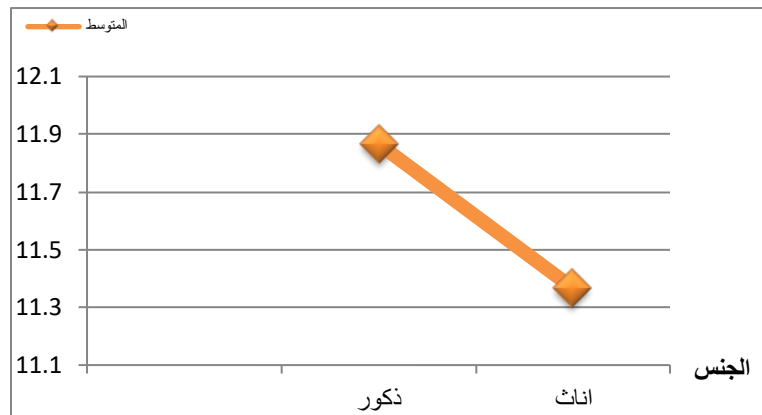
شكل (3): المسار التطوري لتصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للعمر

- الجنس (ذكر، إناث):

لغرض التعرف على تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) طبق المقياس على عينة البحث البالغ عددها (180) مستجيب، مناصفة بين (الذكور، والإناث) وقد أظهر تحليل إجابات العينة باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة أن الوسط الحسابي عند الذكور والإناث أكبر من الوسط الفرضي البالغ (10) مما يدل على أن عينة البحث من المراهقين باختلاف جنسهم لديهم تصورات للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات، وجدول (9) والشكل البياني (4) يوضحان ذلك:

جدول (9): نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للجنس

الجنس	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	90	11.8644	3.06924	30	5.770		دال إحصائياً
إناث	90	11.3667	3.36355	30	3.855	1.98	دال إحصائياً



شكل (4): المسار التطوري لتصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للجنس

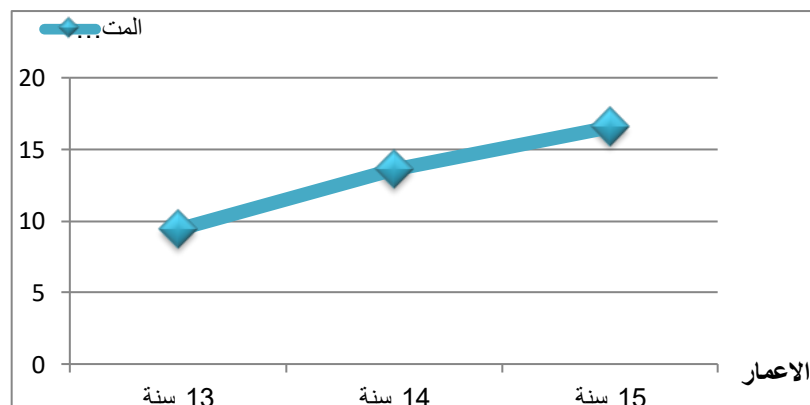
الهدف الثاني: تصورات المراهقين للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات على وفق متغيري

• العمر (13، 14، 51) سنة

لغرض التعرف على تصورات المراهقين للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات في الأعمار (13، 14، 15) سنة طبق المقياس على عينة البحث البالغ عددها (180) مستجيب، وبواقع (60) مستجيباً لكل عمر من الأعمار المشمولة بالبحث، وقد أظهر تحليل إجابات العينة باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة أن الوسط الحسابي في الأعمار (14، 15) سنة أكبر من الوسط الفرضي البالغ (10) مما يدل على أن عينة البحث لديهم تصورات اجتماعية عن خطورة مشكلة المخدرات في المجتمع، بينما لم تكن دالة إحصائياً في عمر (13) سنة، وأن المسار التطوري لتصورات للمعضلات الاجتماعية يأخذ اتجاه تطورياً مرحلياً، وجدول (10) والشكل البياني (5) يوضحان ذلك:

جدول (10): نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات تصورات المراهقين للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للعمر

الأعمار	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
13 سنة	60	9.4000	2.14871	30	-1.442		غير دال
14 سنة	60	13.5738	.82581	30	33.799	1.98	دال إحصائياً
15 سنة	60	16.5333	1.51228	30	33.464		دال إحصائياً



شكل (5): المسار التطوري لتصورات المراهقين للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للعمر

• الجنس (ذكر، إناث):

لغرض التعرف على تصورات المراهقين للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) طبق المقياس على عينة البحث البالغ عددها (180) مستجيب، مناصفة بين (الذكور، والإناث) وقد أظهر تحليل إجابات العينة باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة أن الوسط الحسابي عند الذكور والإناث أكبر من الوسط الفرضي البالغ (10) مما يدل على أن عينة البحث من المراهقين باختلاف جنسهم لديهم تصورات للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات، وجدول (11) والشكل البياني (6) يوضحان ذلك:

جدول (11): نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات تصورات المراهقين للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للجنس

الجنس	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
ذكور	90	13.2000	3.36272	30	9.028	دال إحصائياً
إناث	90	13.2889	3.16670	30	9.853	دال إحصائياً



شكل (6): المسار التطوري لتصورات المراهقين للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للجنس

الهدف الثالث: دلالة الفروق في تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للعمر والجنس والتفاعل بينهما: أظهر استخدام تحليل التباين الثنائي بتفاعل لاستخراج دلالة الفروق في تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للعمر والجنس إنه ليس هناك فروق دالة فيها تبعاً لمتغير الجنس وكان هناك فرق في متغير العمر، فضلاً عن أن ليس هناك تفاعل بين هذين المتغيرين في تصورات المعضلات الأخلاقية لدى المراهقين، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة أقل من القيمة الفائية الجدولية⁽²⁾، وجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12): نتائج تحليل التباين الثنائي لتصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً لمتغيري العمر والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
الجنس	15.205	1	15.205	1.926	غير دال
العمر	419.389	2	209.695	26.557	دال
الجنس×العمر	54.228	2	27.114	3.434	غير دال
الخطأ	1373.933	174	7.896		
الكل	26147.000	180			

ولمعرفة الفروق في تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للأعمار المختلفة تم استعمال اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وجدول (13) يوضح ذلك:

جدول (13): قيم الفروق بين الاوساط وقيم شيفيه لدرجة تعرف الفروق في تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للأعمار (13، 14، 15)

المقارنات	العدد	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	الدلالة
13 سنة	60	9.4828	2.7005	11.366	غير دال إحصائياً
14 سنة	60	12.1833			
13 سنة	60	9.4828	3.5817	11.366	غير دال إحصائياً
15 سنة	60	13.0645			
14 سنة	60	12.1833	0.8845	11.366	غير دال إحصائياً
15 سنة	60	13.0645			

تبين النتيجة أعلاه إلى أنه ليس هناك فرق دال إحصائياً في تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً لمتغير العمر.

الهدف الرابع: دلالة الفروق في تصورات المراهقين للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للعمر والجنس والتفاعل بينهما: أظهر استخدام تحليل التباين الثنائي بتفاعل لاستخراج دلالة الفروق في تصورات المراهقين للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للعمر والجنس إنه ليس هناك فروق دالة فيها تبعاً لمتغير الجنس، وكان هناك فرق في متغير العمر، فضلاً عن أن ليس هناك تفاعل بين هذين المتغيرين في تصورات المعضلات الاجتماعية لدى المراهقين، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة أقل من القيمة الفائية الجدولية⁽³⁾، وجدول (14) يوضح

(2) القيمة الفائية الجدولية (6.61) عند مستوى (0,05) بدرجة حرية (1 ، 174).

(3) القيمة الفائية الجدولية (6.61) عند مستوى (0,05) بدرجة حرية (1 ، 174).

ذلك:

جدول (14): نتائج تحليل التباين الثنائي لتصورات المراهقين للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً لمتغيري العمر والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفاتية	الدلالة
الجنس	.219	1	.219	.046	غير دال
العمر	840.792	2	420.396	88.421	دال
الجنس×العمر	227.586	2	113.793	23.934	غير دال
الخطأ	827.277	174	4.754		
الكل	33474.000	180			

ولمعرفة الفروق في تصورات المراهقين للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للأعمار المختلفة تم استعمال اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وجدول (15) يوضح ذلك:

جدول (15): قيم الفروق بين الاوساط وقيم شيفيه الحرجة لتعرف الفروق في تصورات المراهقين للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً للأعمار (13، 14، 15)

المقارنات	العدد	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	الدلالة
13 سنة	60	10.1552	4.0781	11.366	غير دال إحصائياً
14 سنة	60	14.2333			
13 سنة	60	10.1552	5.0222	11.366	غير دال إحصائياً
15 سنة	60	15.1774			
14 سنة	60	14.2333	0.9441	11.366	غير دال إحصائياً
15 سنة	60	15.1774			

تبين النتيجة أعلاه إلى أنه ليس هناك فرق دال إحصائياً في تصورات المراهقين للمعضلات الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات تبعاً لمتغير العمر.

تفسير النتائج:

نتيجة الهدف الأول: أن المراهقين في الأعمار (14، 15) سنة لديهم تصورات أخلاقية عن خطورة مشكلة المخدرات في المجتمع، إذ أدركوا أن تعاطي المخدرات تمثل معضلات أخلاقية عميقة تتمحور حول الصراع بين الاستقلالية الشخصية والصحة العامة، والوصمة الاجتماعية، وتجريم الإدمان حيث تشمل القضايا الأخلاقية الرئيسية الموازنة بين رعاية الأذى الذاتي والموارد المحدودة، وحماية السرية، وإدارة المواقف القائمة على إصدار الأحكام في مجال الرعاية الصحية. إذ يواجه الأشخاص الذين يعانون من تعاطي المخدرات وصمة اجتماعية كبيرة، مما يُسبب الخوف من الإفصاح عن تعاطيهم ويُقلل من فرص حصولهم على رعاية صحية جيدة. وقد يحمل بعض الأفراد مواقف متحيزة، فيتعاملون مع الإدمان على أنه فشل أخلاقي وليس إدمان.

نتيجة الهدف الثاني: أن المراهقين في الأعمار (14، 15) سنة لديهم تصورات اجتماعية عن خطورة مشكلة المخدرات في المجتمع، فقد أشارت نتائج الدراسات التي تطرقت إلى المعضلات الاجتماعية أن أحد أبرز عوامل الخطر في عملية بدء تعاطي المواد المخدرة أو الإدمان عليها هو الشبكة الاجتماعية التي ينتمي إليها المراهق، حيث تؤدي عمليات تأثير الأقران دوراً هاماً في تطور اضطراب تعاطي المواد المخدرة في مرحلة المراهقة، وقد أكدت الدراسات التجريبية وجود صلة بين اضطراب تعاطي المواد المخدرة بين الأقران واضطراب تعاطي المواد المخدرة لدى المراهقين. وقد لوحظ أن هذه الصلة أصبحت راسخة. وفي الواقع تم تحديد اضطراب تعاطي المواد المخدرة ضمن مجموعة أقران المراهق عالمياً باعتباره العامل الأكثر ترجيحاً للتنبؤ باضطراب تعاطي المواد المخدرة الحالي. وهذا يُشير إلى وجود عملية "وبائية" يُسهلها الأقران من نفس العمر لتفسير الانتشار المتزايد لاضطراب تعاطي المواد المخدرة بين المراهقين.

نتيجة الهدف الثالث: تشير النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تصوراتهم للمعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات، وهذه النتيجة تتفق مع جملة من الأبحاث التي وجدت أوجه تشابه في التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث، وتختلف مع ما تشير إليه بعض الدراسات من أن التصورات الأخلاقية والاجتماعية تختلف بين النساء والرجال، وغالباً ما تتأثر بالتنشئة الاجتماعية للجنسين. غالباً ما تعطي النساء الأولوية للنهج القائم على الرعاية والتعاطف والتضامن، بينما يتبنى الرجال في كثير من الأحيان توجهات قائمة على العدالة والنفعية والفاعلية، ويرى الباحثون أنه على الرغم من الاختلافات في المعضلات المحددة، فإن العديد من الأحكام الأخلاقية الأساسية وتصورات الصور النمطية للمجموعات الفرعية الاجتماعية متشابهة إلى حد كبير بين الجنسين (على سبيل المثال، لم تختلف (97.6٪) من التقييمات بشكل كبير في الاستدلال الأخلاقي العام).

الاستنتاجات:

- ينظر المراهقين في الأعمار (14، 15) سنة إلى إدمان المواد المخدرة على أنه فشل أخلاقي واجتماعي بالامكان تغييره، وتقديم المساعدة.
- عدم اتساق تقييم الضرر للمعضلات الأخلاقية والاجتماعية لدى المراهقين في عمر (13) إذ غالباً ما يتعارض التصور العام مع الضرر الموضوعي.
- يتخذ المسار التطوري لتصور المعضلات الأخلاقية والاجتماعية مساراً تطورياً مستمراً في التقدم بالعمر.

التوصيات:

- على الآباء والمعلمين باتباع نهج يساعد طلبتهم على فهم المعضلات الأخلاقية والاجتماعية المتعلقة بتعاطي المخدرات يركز على استقلالية المريض، والإحسان (فعل الخير)، وعدم الإيذاء (عدم إلحاق الضرر).
- التعاون متعدد التخصصات على كافة المؤسسات التربوية ينبغي لها القيام بخطوات لمعالجة المعضلات الأخلاقية في سياسة المخدرات من خلال مناهج تعاونية متعددة التخصصات تشمل الباحثين ومقدمي الرعاية الصحية وصناع السياسات والمجتمعات المتضررة.
- مكافحة الوصم وتعزيز العدالة: تتطلب المعضلات الاجتماعية، ولا سيما تلك المتعلقة باضطرابات تعاطي المخدرات، الحد من الوصم وضمان معاملة عادلة ومنصفة. وتتضمن الممارسة الأخلاقية إدراك أن اضطرابات تعاطي المخدرات غالبًا ما تنجم عن تغيرات عصبية، مما يستدعي التعاطف بدلًا من إصدار الأحكام.

المقترحات:

- إجراء دراسة مماثلة تحت عنوان (تصور الأطفال للمعضلات الاجتماعية والأخلاقية).
- إجراء دراسة عن تجارب المراهقين مع تعاطي المخدرات: المخاطر، والحماية.
- إجراء دراسة حول مقارنة المعضلات الأخلاقية التي يواجهها المراهقون في وسائل التواصل الاجتماعي وفي الواقع.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- الزبيدي، م. (2018). اتجاهات الشباب الأردني نحو تعاطي المخدرات وعلاقتها بالوعي الاجتماعي. *مجلة دراسات نفسية عربية*، 12(2)، 101-120.
- علي، غانم. (2022). الشباب الجامعي وتعاطي المخدرات: دراسة على عينة من طلاب وخريجي الجامعات المصرية. *المجلة القومية لدراسات التعاطي والإدمان*، 19(1)، 1-56. <https://doi.org/10.21608/njsd.2022.113261.1000>
- حسين، إخلاص علي، & شعيب، مؤيد سعد. (2022). أسباب تعاطي المخدرات من وجهة نظر طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة الفتح*، جامعة ديالى.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- AJZEN, ICEK.(1991): *The Theory of Planned Behavior*. ORGANIZATIONAL BEHAVIOR AND HUMAN DECISION PROCESSES 50, 179-211.
- Alhyas, L., Al Ozaibi, N., El-arabi, H., El-Kashef, A., Wanigaratne, S., Almarzouqi, A., Alhosani, A., & Al Ghaferi, H. (2015). Adolescents' perception of substance use and factors influencing its use: A qualitative study in Abu Dhabi. *JRSM Open*, 6(2). [DOI]
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211-232. [DOI]
- Degenhardt L, Stockings E, Patton G, Hall WD, & Lynskey M. (2016). The increasing global health priority of substance use in young people. *Lancet Psychiatry*. 3(3), 251-64. [DOI]
- Duncan SC, Strycker LA., & Duncan TE. (1999) Exploring associations in developmental trends of adolescent substance use and risky sexual behaviour in a high-risk population. *J Behav Med*. 22:21-4. [DOI]
- Halladay J, MacKillop J, Munn C, Amlung M., & Georgiades K. (2022). Individual-and school-level patterns of substance use and mental health symptoms in a population-based sample of secondary students: a multilevel latent profile analysis. *Drug Alcohol Depend*. 240, 109647. [DOI]
- Hansel S., & White H. (1991). Adolescent drug use, psychosocial distress, and physical symptoms. *J Health Soc Behav*, 32:288-301. [DOI]
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105. [DOI]
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Mason, M. J., Mennis, J., Linker, J., Bares, C., & Zaharakis, N. (2014). Peer attitudes effects on adolescent substance use: The moderating role of race and gender. *Prevention Science*, 15(1), 56-64. [DOI]
- Myrick, J. G., & Oliver, M. B. (2022). Adolescents' perceptions of substance use messaging in the age of social media. *Health Education*.
- Narvaez, D. (2002). Does reading moral stories build character? *Educational Psychology Review*, 14(2), 155-171. [DOI]

- Sheehan, M., Oppenheimer, E., & Taylor C. (1988). Who comes for treatment: drug misusers at three London agencies. *Br J Addict.* 1988; 83:311–20. [DOI]
- Starr, D. & Goldstein, Harris S. (2003). *Human development and behavior psychology in nursing.* (red. ed.), Springer publishing company, NewYork.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106. [DOI]
- Steinberg, L., et al. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development*, 80(1), 28–44. [DOI]
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality.* Cambridge: Cambridge University Press.
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). (2023). *World Drug Report 2023.* Vienna: United Nations.
- World Health Organization (WHO). (2023). *Global status report on substance use disorders.* Geneva: WHO.

ملحق (1): مقياس تصورات المراهقين للمعضلات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات

الجامعة العراقية/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزتي الطالبة:.....

عزيزي الطالب:.....

تحية طيبة:

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تمثل سلوكياتك وتصرفاتك في بعض المواقف التي يمكن ان تواجهك في حياتك اليومية. المطلوب منك بعد قراءة السيناريو الاجابة على كل فقرة أن تضع علامة (√) حول البديل الذي تراه مناسباً والذي يعبر بصدق وأمانه عن رأيك علماً أن إجابتك سوف لن يطلع عليها احد سوى الباحثة ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم .

يرجى ملء المعلومات الآتية:

الجنس ذكر () انثى ()

العمر 13 سنة () 14 سنة () 15 سنة ()

السيناريو الأول: صديق يتعاطى المخدرات:

"تخيل أن أحد أصدقائك المقربين بدأ في تعاطي المخدرات. لقد لاحظت تغييراً في سلوكه، وهو يبدو مزعجاً أو متوتراً أغلب الوقت. في أحد الأيام، يخبرك بأنه لا يستطيع التوقف، وأنه لا يعرف ما يجب عليه فعله، ويطلب منك ألا تخبر أحداً.

ما الذي ستفعله في هذا الموقف؟ يرجى الاجابة على الاسئلة الآتية:

ت	الفقرات	نعم	ربما	لا
1.	تقديم المساعدة: اعبر عن الرغبة في مساعدة الشخص الذي يتعاطى المخدرات، سواء مباشرة أو من خلال دعم غير مباشر.			
2.	طلب المساعدة من البالغين: اتوجه لشخص بالغ (والد، معلم، مرشد) للحصول على نصيحة أو تدخل.			
3.	الحفاظ على السر: اقرر بعدم إخبار أحد بالموقف، بدافع الولاء، أو الخوف من العواقب، أو لحماية الصديق.			
4.	التفكير في العواقب: اظهر وعي بما قد يحدث نتيجة التصرف أو عدم التصرف، سواء للشخص المعني أو للمتحدث نفسه.			
5.	الخوف أو القلق: اعبر عن مشاعر التوتر، أو عدم الأمان، أو الخشية من التورط أو الانتقام.			
6.	لوم الذات أو لوم الآخرين: القي اللوم على نفسي أو على الشخص المتعاطي أو على المجتمع.			
7.	وصف الشخص المتعاطي: اعطي أوصاف أخلاقية أو شخصية للمتورط في تعاطي المخدرات، مثل "مضطرب"، "يحتاج للمساعدة"، "سيئ".			
8.	الرغبة في معاقبة المتسبب: الدعوة إلى تدخل أمني أو قانوني، أو فرض عقوبة على مروج المخدرات أو الشخص المتعاطي.			
9.	التعاطف: اظهر مشاعر الشفقة أو التفهم تجاه وضع الشخص المتعاطي.			
10.	الارتباك أو الحيرة: عدم معرفة ما يجب فعله أو الشعور بالتردد الشديد.			

السيناريو الثاني: تاجر مخدرات في الحي:

"تخيل أنك عرفت أن هناك شخصًا بالغًا في حيكم يبيع المخدرات لأشخاص من مختلف الأعمار، حتى للمراهقين. وقد رأيت أحد جيرانك يشتري منه. ماذا تفعل؟ ولماذا؟"

ما الذي ستفعله في هذا الموقف؟ يرجى الإجابة على الاسئلة الآتية:

ت	الفقرات	نعم	ربما	لا
1.	الإشارة إلى القانون: اذكر الشرطة أو القوانين المتعلقة بالمخدرات.			
2.	الإدراك الاجتماعي: الإشارة إلى تأثير الموقف على الآخرين في المجتمع أو الأسرة أو الأصدقاء.			
3.	المقارنة بخبرات سابقة: اذكر مواقف مشابهة حدثت بالفعل في الحياة الواقعية أو في الإعلام.			
4.	المسؤولية الشخصية: اعبر عن الإحساس بالواجب تجاه التصرف أو اتخاذ موقف.			
5.	عدم التدخل: اقرار بشكل صريح بعدم التدخل، سواء بسبب الخوف أو اللامبالاة.			
6.	تفسير السلوك: حاول فهم أو شرح سبب تعاطي الشخص للمخدرات (ضغط، مشاكل، تقليد).			
7.	الإشارة إلى المدرسة: اذكر المعلمين أو البيئة المدرسية كمصدر تدخل محتمل أو مكان للحل.			
8.	الوعي بالمخاطر: اعتقد ان طلب المساعدة من الممكن ان تجلب ضرراً للمتحدث أو لغيره.			
9.	الجلول السلمية: اقتراح سلوكيات لا تتضمن المواجهة أو العقوبة، مثل الحوار أو التفاهم.			
10.	التوجه الديني أو القيمي: استخدام مفاهيم أخلاقية أو دينية لتبرير الموقف (مثل: هذا خطأ، حرام، غير مقبول).			

Toward an Integrated Framework for Assessing the Quality of Mixed Methods Research: From Component Trustworthiness to Methodological Integration Quality

Bahia Bint Abdullah Al Rashdi^{1*}, Hussain Bin Ali Alkharusi²

¹ Master's Degree in Measurement and Evaluation, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

² Professor of Measurement and Evaluation, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

* Corresponding Author: Bahia Al Rashdi (s42056@student.squ.edu.om)

نحو إطار متكامل لتقييم جودة البحوث المختلطة: من موثوقية المكونات إلى جودة التكامل المنهجي

بهية بنت عبد الله الراشدي^{1*}، حسين بن علي الخروصي²

¹ ماجستير قياس وتقويم- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان.

² أستاذ القياس والتقويم- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان.

* الباحث المراسل: بهية الراشدي (s42056@student.squ.edu.om)



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

Accepted

قبول البحث

2026/4/21

Revised

مراجعة البحث

2026/4/2

Received

استلام البحث

2026/3/15

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.2>

Abstract:

Objectives: The study examines trustworthiness and quality standards in mixed methods research in response to the growing use of such designs in educational and social sciences, with a focus on identifying the foundations for producing rigorous and integrated knowledge.

Methods: The study adopts a theoretical literature review approach to present the conceptual foundations of mixed methods research and to analyze quality criteria related to both quantitative and qualitative components, as well as their methodological integration.

Results: The findings indicate that the quality of mixed methods research is not achieved solely through the quality of each component independently, but depends primarily on the level of integration between them. The analysis also identifies methodological challenges that may hinder effective integration, such as weak connections between quantitative and qualitative findings and reliance on parallel analysis without genuine integration.

Conclusions: The study concludes that evaluating mixed methods research requires a three-dimensional framework encompassing quantitative quality, qualitative trustworthiness, and integration quality. It proposes an analytical framework to enhance methodological rigor and support the production of more comprehensive and reliable conclusions.

Keywords: Mixed Methods Research; Research Quality; Methodological Integration; Trustworthiness.

المخلص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تحليل معايير الموثوقية والجودة في بحوث المناهج المختلطة، في ظل التوسع المتزايد في استخدام هذه التصاميم في العلوم التربوية والاجتماعية، مع التركيز على تحديد الأسس التي تضمن إنتاج معرفة علمية رصينة ومتكاملة.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على منهج المراجعة النظرية للأدبيات، حيث يتم عرض الأسس المفاهيمية للبحث المختلط، وتحليل المعايير المرتبطة بجودة كل من المكون الكمي والمكون النوعي، إضافة إلى مناقشة معايير جودة التكامل المنهجي بينهما بوصفه العنصر المحوري في هذا النوع من البحوث.

النتائج: تشير نتائج التحليل إلى أن جودة بحوث المناهج المختلطة لا تتحقق من خلال جودة كل مكون على حدة فحسب، بل تعتمد بشكل أساسي على مستوى التكامل المنهجي بين المكونين. كما تكشف النتائج عن وجود مجموعة من التحديات المنهجية التي قد تعيق تحقيق هذا التكامل، مثل ضعف الترابط بين النتائج الكمية والنوعية أو الاكتفاء بالتوازي المنهجي دون دمج فعلي.

الخلاصة: تخلص الدراسة إلى أن تقييم جودة البحوث المختلطة ينبغي أن يستند إلى إطار ثلاثي الأبعاد يشمل جودة المكون الكمي، وجودة المكون النوعي، وجودة التكامل بينهما. كما يقترح إطاراً تحليلياً يمكن أن يساهم في تعزيز الصرامة المنهجية، ودعم إنتاج استنتاجات أكثر شمولاً وموثوقية في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: البحوث المختلطة؛ جودة البحث؛ الموثوقية المنهجية؛ التكامل المنهجي.

الاستشهاد

Citation

الراشدي، بهية، الخروصي، حسين. (2026). نحو إطار متكامل لتقييم جودة البحوث المختلطة: من موثوقية المكونات إلى جودة التكامل المنهجي. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*, 15 (4), 498-510.
Al Rashdi, B. A., & Alkharusi, H. A. (2026). Toward an Integrated Framework for Assessing the Quality of Mixed Methods Research: From Component Trustworthiness to Methodological Integration Quality. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(4), 498-510. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.2> [In Arabic]

المقدمة:

شهدت البحوث المختلطة خلال العقود الأخيرة اهتمامًا متزايدًا في مختلف مجالات العلوم الاجتماعية والتربوية، نظرًا لقدرتها على الجمع بين مزايا المناهج الكمية والنوعية في إطار بحثي واحد. فقد أدرك الباحثون أن كثيرًا من الظواهر الإنسانية والاجتماعية تتسم بدرجة عالية من التعقيد والتعدد في الأبعاد، الأمر الذي يجعل دراستها باستخدام منهج واحد غير كافٍ لفهمها بصورة شاملة (Almeida, 2018). ومن هذا المنطلق، برزت البحوث المختلطة كمقاربة منهجية تسمح بالجمع بين التحليل الإحصائي للبيانات الكمية والفهم التفسيري العميق الذي توفره البيانات النوعية، بما يساهم في بناء تفسير أكثر تكاملًا للظواهر المدروسة (Creswell, 2022; McKim, 2017; Mavodza, 2022).

ورغم الانتشار الواسع لهذا النوع من البحوث، فقد أثار تقييم جودة الدراسات المختلطة نقاشًا منهجيًا في الأدبيات العلمية (Fàbregues & Molina, 2017). ويرجع ذلك إلى أن البحث المختلط لا يقتصر على استخدام منهجين بحثيين في الدراسة نفسها، بل يتضمن عمليات معقدة تتعلق بتصميم الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها، ودمج نتائجها ضمن إطار تفسيري واحد (Bagur-Pons et al., 2021; Hong et al., 2019). كما أن الجمع بين تقاليد منهجية مختلفة يطرح تساؤلات تتعلق بمعايير الموثوقية والصرامة العلمية التي ينبغي اعتمادها عند تقييم هذا النوع من البحوث (Fàbregues & Molina-Azorin, 2017)، حيث يستند البحث الكمي إلى المنظور الوضعي الذي يركز على مفاهيم الصدق والثبات والموضوعية، ومن جهة أخرى يستند البحث النوعي إلى المنظور التفسيري الذي يؤكد مفاهيم المصادقية والتأكيديّة والقابلية للنقل والاعتمادية بوصفها معايير للحكم على جودة النتائج.

وقد أدى ذلك إلى ظهور اتجاهات متعددة في الأدبيات المنهجية تسعى إلى تطوير معايير خاصة لتقييم جودة البحث المختلط، فبينما ركّزت بعض الدراسات على ضرورة ضمان جودة كل مكون من مكونات البحث على حدة (O'Cathain, 2010; Pluye et al., 2005)، شددت دراسات أخرى على أهمية جودة التكامل بين البيانات الكمية والنوعية بوصفها العنصر المركزي الذي يميّز هذا النوع من البحوث (Hirose & Creswell, 2023; Matović & Ovesni, 2023). كما أكد باحثون آخرون على أهمية الاتساق الاستدلالي بين الفلسفة البحثية والتصميم المنهجي واستراتيجيات التحليل، حيث يُعد شرطًا أساسيًا لتعزيز موثوقية الاستدلالات الناتجة عن البحث المختلط (Long, 2017; Shannon-Baker, 2016). كما طرح الباحثون عددًا من الأطر التي تساهم في تقييم جودة البحث المختلط؛ حيث اقترح (Onwuegbuzie & Johnson, 2006) إطار الشرعية (Legitimation)، وتبني (Harrison et al., 2020) مفهوم الصرامة المنهجية (Methodological Rigor)، بينما دعت المبادرات الحديثة إلى تطوير إرشادات موحدة لتقرير جودة البحوث المختلطة (Emery et al., 2023). ومع ذلك، يُشير (Fàbregues et al., 2024) إلى أن معظم هذه الأطر لم تُعالج بعمق كافٍ مسألة جودة التكامل (Integration Quality)، والتي تُعدّ العنصر الأساسي الذي يُميّز البحث المختلط عن مجرد الجمع بين منهجين مختلفين.

لذلك تبرز الحاجة إلى تحليل أكثر تكاملًا لمفهوم الجودة في البحوث المختلطة، يأخذ في الاعتبار ليس فقط جودة كل مكون من مكونات الدراسة على حدة، بل أيضًا جودة التكامل المنهجي بينهما لأنه العنصر الذي يمنح البحث المختلط قيمته المعرفية المضافة.

وانطلاقًا من هذه الإشكالية، يهدف هذا المقال إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية. يتمثل الهدف الأول في تأصيل مفهوم الجودة في بحوث المناهج المختلطة وتحليل أبعاده الاستدلالية والإجرائية. أما الهدف الثاني فيتمثل في استعراض معايير الموثوقية المرتبطة بالمكون الكمي ومعايير الموثوقية الخاصة بالمكون النوعي، مع تحليل كيفية توظيف هذه المعايير في سياق التصميم المختلط. بينما يتمثل الهدف الثالث في اقتراح إطار تحليلي يمكن أن يساعد الباحثين على تقييم جودة التكامل المنهجي بين المكونين الكمي والنوعي في الدراسات المختلطة.

ولتحقيق هذه الأهداف، يسعى المقال للإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما المعايير المنهجية التي ينبغي توافرها لضمان موثوقية بحوث المناهج المختلطة؟
- كيف يمكن تحقيق تكامل منهجي حقيقي يعكس جودةً شاملة للدراسة بدلاً من مجرد الجمع الشكلي بين المقاربتين الكمية والنوعية؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من إسهامها في الأدبيات المنهجية من خلال ثلاث زوايا مترابطة. أولاً، يسعى المقال إلى سد فجوة معرفية في الأدبيات العربية المتخصصة في مجال بحوث المناهج المختلطة، حيث لا تزال المعالجات المنهجية لمعايير الجودة في هذا الحقل محدودة مقارنةً بالأدبيات الدولية. ثانيًا، يقدم المقال إضافة نظرية تتمثل في بناء تصور تكاملي لمعايير جودة البحث المختلط يجمع بين ثلاثة أبعاد رئيسية هي: معايير الصدق والثبات في المكون الكمي، ومعايير الموثوقية في المكون النوعي، ومعايير جودة التكامل المنهجي بوصفها البعد الذي يمنح هذا النوع من البحوث هويته المنهجية الخاصة. وثالثًا، يقدم المقال إضافة تطبيقية من خلال اقتراح إطار إجرائي عملي يترجم هذه المعايير النظرية إلى أدوات قابلة للتطبيق في مراحل تصميم البحث المختلط وتنفيذه وتحليله، بما يمكن أن يساعد الباحثين وهيئات التحكيم العلمي على تقييم جودة الدراسات المختلطة بصورة أكثر منهجية وشفافية (Emery et al., 2023; Hirose & Creswell, 2023).

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم البحوث المختلطة

ظهر البحث المختلط كاستجابة منهجية للتحديات المرتبطة بدراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية المعقدة التي يصعب تفسيرها من خلال منهج واحد (Doyle et al., 2016). فقد أدرك الباحثون أن الاعتماد الحصري على البيانات الكمية قد يحد من القدرة على تفسير المعاني والسياقات، كما أن البيانات النوعية قد تعجز وحدها عن الكشف عن الأنماط العامة أو العلاقات الإحصائية. لذلك برز البحث المختلط كمنهج يجمع بين نقاط القوة في كلا المنهجين بهدف تقديم فهم أكثر شمولاً للظواهر المدروسة (Creswell, 2022; McKim, 2017). وقد أدى هذا التوجه إلى وصف البحث المختلط في بعض المنهجيات بأنه يمثل "المنظور المنهجي الثالث" (the third paradigm) الذي يتجاوز الحدّ الفاصل بين البحث الكمي والبحث النوعي (Cooper et al., 2024; Ma, 2012).

وقد تعدّدت تعريفات البحوث المختلطة في الأدبيات العلمية، إلا أنها تشترك في التأكيد على فكرة دمج الأساليب الكمية والنوعية في دراسة واحدة. فقد عرّف (Creswell & Plano Clark, 2018) البحوث المختلطة بأنها مقاربة بحثية تتضمن جمع وتحليل ودمج البيانات الكمية والنوعية في دراسة واحدة أو مجموعة من الدراسات المرتبطة، بهدف تحقيق فهم أكثر شمولاً للمشكلة البحثية، أما (Tashakkori & Teddlie, 2010) فيعرفان البحوث المختلطة بأنها منهج بحثي يقوم على استخدام طرق جمع وتحليل بيانات كمية ونوعية ضمن إطار تصميم بحثي متكامل. ويتضح أن هذا الدمج لا يقتصر على جمع نوعين من البيانات، بل يتضمن عملية منهجية منظمة تربط بين مراحل التصميم، وجمع البيانات، والتحليل، والتفسير (Hirose & Creswell, 2023; Mavodza, 2022).

ويُعدّ تعريف (Tashakkori et al., 2020) من أكثر التعريفات شمولاً في هذا المجال؛ إذ يعرفون بحوث المناهج المختلطة بأنها نهج بحثي يجمع فيه الباحث أو فريق الباحثين البيانات الكمية والنوعية ويحللونها ويعملون على دمجها ضمن تصميم بحثي واحد، في إطار توجه فلسفي براغماتي (Pragmatic Philosophical Stance) يركّز على فاعلية المعرفة في الإجابة عن أسئلة البحث. ويتميّز هذا التعريف بأنه يُبرز بشكل صريح الدور الأساسي للفلسفة البحثية، كعنصر أساسي في تصميم الدراسة وليس مجرد خلفية نظرية لاحقة.

● الأسس الفلسفية للبحوث المختلطة

تعتمد البحوث المختلطة على مجموعة من الأسس الفلسفية التي تبرر الجمع بين المناهج الكمية والنوعية في دراسة واحدة. ويُعدّ المنظور البراغماتي (Pragmatism) من أكثر الأطر الفلسفية ملائمة للبحوث المختلطة (Creswell & Plano Clark, 2018; Tashakkori et al., 2020)، إذ يقوم على فكرة أن اختيار المنهج البحثي يجب أن يكون موجّهًا بطبيعة المشكلة البحثية وليس بالانتماء إلى مدرسة فلسفية معينة. فوفقًا للبراغماتية، يمكن للباحث استخدام أي منهج أو أداة بحثية تُسهم في الوصول إلى فهم أفضل للظاهرة المدروسة (Harrison et al., 2020). ولذلك توفر البراغماتية إطارًا فلسفيًا يسمح بتجاوز الانقسام التقليدي بين المناهج الكمية والنوعية، ويشجّع على استخدام استراتيجيات بحثية متعددة لتحقيق أهداف البحث.

كما يميّز (Tashakkori et al., 2020) بين مستويين للتوجه البراغماتي في البحث المختلط: يتمثل المستوى الأول في المستوى التكتيكي، الذي يركّز على اختيار الأدوات والإجراءات المنهجية الأكثر ملائمة للإجابة عن أسئلة البحث، أما المستوى الثاني فهو المستوى الاستراتيجي، الذي يتجاوز مجرد اختيار الأدوات ليعيد النظر في طبيعة المعرفة المراد إنتاجها، بحيث لا تبقى مقيدة بالانتماءات النموذجية التقليدية (Paradigmatic Allegiances) المرتبطة بالبحث الكمي أو النوعي. ويرى هؤلاء أن الباحث المختلط المتقدم هو الذي يجمع بين هذين المستويين، فيمارس التكامل المنهجي على مستوى الفلسفة والتصميم معًا، لا على مستوى الأدوات التقنية فحسب.

● مبررات توظيف المناهج المختلطة

تتعدّد مبررات توظيف البحوث المختلطة، حيث يتمثل المبرر الأول في التثليث (Triangulation) الذي يهدف إلى تعزيز مصداقية النتائج من خلال تقاطع الأدلة المستمدة من المنهجين الكمي والنوعي. أما المبرر الثاني فهو التكامل (Complementarity) ويعني توسيع الفهم التفسيري للظاهرة المدروسة عبر الجمع بين زوايا تحليلية مختلفة، ويتمثل المبرر الثالث في التطوير (Development) حيث تُستخدم نتائج أحد المنهجين لتطوير أدوات أو إجراءات المنهج الآخر، بينما يشير المبرر الرابع وهو الإثارة أو الاستكشاف (Initiation) إلى قدرة الدمج المنهجي على كشف التناقضات التي قد تفتح آفاقًا بحثية جديدة، أما المبرر الخامس فهو التوسع (Expansion) الذي يهدف إلى توسيع نطاق الدراسة بحيث تشمل أبعادًا متعددة للظاهرة البحثية يصعب معالجتها باستخدام منهج واحد فقط (Creswell & Plano Clark, 2018).

وقد أضاف هاريسون وزملاؤه (Harrison et al., 2020) بُعدًا إضافيًا إلى هذه المبررات وهو الضرورة التصميمية (Design Necessity)؛ إذ يؤكدون أن اختيار المنهج المختلط لا ينبغي أن يكون مجرد خيار منهجي إضافي، بل ينبغي أن يكون استجابة مباشرة لطبيعة الأسئلة البحثية نفسها، فحين تكون الظاهرة المدروسة معقدة إلى درجة لا يمكن فهمها بصورة كافية إلا من خلال دمج البيانات الكمية والنوعية، يصبح توظيف المناهج المختلطة ضرورة تصميمية وليست مجرد خيار إجرائي.

● خصائص بحوث المناهج المختلطة

في ضوء التعريفات السابقة والأسس الفلسفية التي تستند إليها، يمكن تحديد مجموعة من الخصائص التي تميّز بحوث المناهج المختلطة وتُحدّد

هويتها المنهجية.

تتمثل الخاصية الأولى في التعددية المنهجية المقصودة؛ إذ لا يقتصر البحث المختلط على استخدام أدوات متعددة، بل يجمع بين نمطين مختلفين من الاستدلال العلمي، هما الاستدلال الاستنتاجي المرتبط بالبحث الكمي، والاستدلال الاستقرائي المرتبط بالبحث النوعي، في إطار تكاملي يهدف إلى إنتاج معرفة أكثر شمولاً وعمقاً (Tashakkori et al., 2020).

أما الخاصية الثانية فهي تكاملية التصميم؛ أي أن الدمج بين المنهجين الكمي والنوعي لا يقتصر على مرحلة واحدة من مراحل البحث، بل يمكن أن يتحقق عبر مراحل متعددة تشمل تصميم الدراسة، وجمع البيانات، وتحليلها، وتفسيرها، وصياغة الاستنتاجات النهائية (Fàbregues et al., 2024). وتتمثل الخاصية الثالثة في وحدة الدراسة البحثية؛ إذ يُفترض أن يشكل البحث المختلط دراسة متكاملة ذات منطلق بحثي واحد، لا مجرد دراستين منفصلتين تسيران بالتوازي داخل إطار واحد (Fetters et al., 2013)، ويتطلب تحقيق هذه الوحدة وجود إطار مفاهيمي وتفسيري يجمع بين مكونات الدراسة المختلفة ضمن تساؤل بحثي موحد.

أما الخاصية الرابعة فتتمثل في الاستنتاجات أو الاستدلالات الكلية (Meta-Inferences)، وهي الاستنتاجات التي تنشأ نتيجة دمج النتائج الكمية والنوعية في تفسير واحد متكامل، بحيث تتجاوز القيمة التفسيرية لهذه الاستنتاجات ما يمكن أن يقدمه كل منهج بصورة منفردة (Tashakkori et al., 2020; Hirose & Creswell, 2023)، وتُعدّ هذه الاستنتاجات إحدى السمات المميزة للبحث المختلط، لأنها تعكس مستوى التكامل الحقيقي بين مكونات الدراسة المختلفة.

• إشكالية الجودة في البحث المختلط

لا تقتصر إشكالية الجودة في بحوث المناهج المختلطة على كونها مسألة إجرائية أو تقنية يمكن معالجتها من خلال تطبيق مجموعة من القواعد المنهجية الجاهزة، بل ترتبط في جوهرها بإشكالية أبستمولوجية أعمق تنشأ من الاختلاف بين معايير الجودة المعتمدة في تقاليد البحث الكمي والبحث النوعي. ففي الإطار الكمي، يرتبط الحكم على جودة البحث أساساً بمفاهيم الصدق (Validity) والثبات (Reliability)، وهي مفاهيم تقوم على افتراض وجود واقع موضوعي مستقل عن الباحث يمكن قياسه بدقة والتحقق من نتائجه عبر إجراءات قابلة للتكرار (Younas et al., 2025). في المقابل، يعتمد البحث النوعي على مجموعة مختلفة من معايير الجودة، من أبرزها المصداقية (Credibility) والاعتمادية (Dependability) والقابلية للنقل (Transferability) والتأكدية (Confirmability)، وهي معايير تنطلق من افتراض أن المعرفة تُبنى في سياق اجتماعي وتفسيري، وأنها لا تنفصل عن منظور الباحث أو المشاركين في إنتاجها (Creswell, 2013; Tashakkori et al., 2020).

وعندما يجتمع هذان المنهجان داخل تصميم بحثي واحد، يواجه الباحث إشكالية مفاهيمية أساسية تتعلق بكيفية تقييم جودة الدراسة المختلطة. فهل ينبغي تطبيق معايير الجودة الخاصة بكل منهج بصورة منفصلة وفق منطقته الفلسفي الخاص؟ أم ينبغي تطوير إطار معياري موحد يُستخدم للحكم على جودة البحث المختلط ككل؟ وقد أشار (Tashakkori et al., 2020) إلى هذه المعضلة بوصفها مشكلة "تعدد المقاييس" (The Multi-Standard Problem)، مؤكداً أن غياب تصور واضح لمعالجة هذا التعدد قد يؤدي إلى إضعاف التماسك المنهجي للدراسات المختلطة، ويجعل تقييم جودتها تحدياً على المستويين النظري والتطبيقي.

• اتجاهات معايير الجودة:

نتيجة لهذه الإشكالية، برزت في الأدبيات المنهجية ثلاثة اتجاهات رئيسة في التعامل مع معايير الجودة في بحوث المناهج المختلطة. حيث يتمثل الاتجاه الأول في المعايير الموحدة (Single Standards Approach)، التي ترى أن جميع البحوث بغض النظر عن كونها كمية أو نوعية أو مختلطة ينبغي أن تُقَيَّم وفق معايير عامة موحدة تستند إلى المنطق الداخلي للبحث ذاته، مثل صلاحية الاستنتاجات وقابلية تبريرها علمياً (Tashakkori et al., 2020). ويتمثل الاتجاه الثاني الذي تبنته المعايير المنفصلة (Separate Standards Approach)، التي تؤكد ضرورة الحفاظ على استقلالية المعايير المنهجية الخاصة بكل تقليد بحثي. ووفقاً لهذا الاتجاه؛ ينبغي تقييم المكوّن الكمي باستخدام معايير الصدق والثبات، في حين يُقَيَّم المكوّن النوعي وفق معايير المصداقية والاعتمادية وغيرها من معايير البحث النوعي. ويرى أنصار هذا الاتجاه أن محاولة توحيد المعايير قد تؤدي إلى تجاهل الاختلافات الفلسفية العميقة بين هذين التقليدين البحثيين (Creswell & Plano Clark, 2018).

أما الاتجاه الثالث، وهو الأكثر انتشاراً في الأدبيات الحديثة، فطُبّق المعايير الهجينة التي تدعو إلى تقييم جودة بحوث المناهج المختلطة وفق ثلاثة مستويات من المعايير، معايير خاصة بالمكوّن الكمي، ومعايير خاصة بالمكوّن النوعي، إضافة إلى معايير مستقلة تتعلق بجودة التكامل بين المكوّنين، باعتبار أن هذا التكامل يمثل السمة الجوهرية التي تميّز البحث المختلط عن غيره من التصميمات البحثية (Hong et al., 2019; Fàbregues et al., 2024; Onwuegbuzie & Johnson, 2006).

وقد أظهرت مراجعة منهجية أجراها (Hirose & Creswell, 2023) أن هذا الإطار الهجين يقوم على مجموعة من المعايير الأساسية، من أبرزها وجود مبرر واضح لاستخدام التصميم المختلط، وصياغة أسئلة بحثية تعكس الطابع التكاملي للدراسة، ووجود إجراءات واضحة لدمج البيانات الكمية والنوعية، إضافة إلى إنتاج استنتاجات شاملة (Meta-Inferences) تتجاوز حدود النتائج التي يمكن أن يقدمها كل مكوّن من مكونات الدراسة على حدة.

• مفهوم التكامل في البحوث المختلطة

يمثل التكامل المنهجي (Methodological Integration) جوهر البحوث المختلطة والمؤشر الأكثر أهمية؛ فالبحث المختلط لا يُعرّف بمجرد استخدام منهجين مختلفين، بل بقدرته على تحقيق تفاعل منهجي حقيقي بين البيانات الكمية والنوعية بما يؤدي إلى إنتاج معرفة أكثر عمقاً وشمولاً. وقد بين (Fàbregues et al., 2024) في مراجعة منهجية أن كثيرًا من الأطر المستخدمة لتقييم جودة البحوث المختلطة لا تزال تتعامل مع التكامل بصورة سطحية، إذ تكتفي بالإشارة إلى وجوده أو غيابه دون تقديم أدوات منهجية واضحة لتقييم مستوى عمقه أو اتساقه أو مشروعته المنهجية. وانطلاقًا من ذلك، يقترح الباحثون أن تقييم جودة التكامل ينبغي أن يستند إلى أربعة أبعاد مترابطة، هي: الشفافية (Transparency) التي تعني توضيح منطق التكامل وإجراءاته، ودرجة الدمج (Amount of Mixing) التي تشير إلى مدى التفاعل الفعلي بين البيانات الكمية والنوعية، والشمولية التفسيرية (Interpretive Comprehensiveness) التي تعكس مدى اتساع الفهم الناتج عن التكامل مقارنةً بما يقدمه كل منهج منفردًا، إضافة إلى الأساس المنهجي (Methodological Foundation) الذي يشير إلى مدى اتساق عملية التكامل مع التصميم العام للدراسة وأسلطها البحثية (Creamer, 2018). كما كشفت دراسة مراجعة أجراها (Gierus et al., 2025) شملت 132 دراسة مختلطة منشورة في مجالات تربوية محكمة أن متوسط امتثال هذه الدراسات لمعايير الجودة لم يتجاوز 7.85 من أصل 20 معيارًا، وهو ما يشير إلى وجود فجوة واضحة بين التطور النظري في أدبيات المناهج المختلطة والممارسات البحثية الفعلية. وتؤكد هذه النتيجة أن الحاجة إلى تطوير أطر تقييم منهجية واضحة وقابلة للتطبيق ما تزال قائمة، خصوصًا في ظل التوسع المستمر في استخدام التصاميم المختلطة في البحوث التربوية والاجتماعية.

لذلك أصبح التكامل عملية متعددة المستويات يمكن أن تتحقق في مراحل مختلفة من البحث، تشمل مرحلة تصميم الدراسة، ومرحلة جمع البيانات، ومرحلة تحليلها، ومرحلة تفسير النتائج، بحيث يؤدي هذا التكامل إلى إنتاج استنتاجات كلية أو ما يُعرف بالاستنتاجات الكلية (Meta-Inferences).

ثانيًا: معايير المؤثوقية في البحوث المختلطة

• معايير الصدق والثبات في المكوّن الكمي من البحث المختلط

يُشكّل المكوّن الكمي في البحث المختلط الأساس الذي تستند إليه الاستنتاجات ذات الطابع التعميمي في الدراسة (Creswell & Plano Clark, 2018). كما يحدد مدى قدرة الباحث على قياس الظاهرة المدروسة بدرجة كافية من الدقة والاتساق (Wasti et al., 2022). ولا تقتصر أهمية معايير الصدق والثبات في هذا المكوّن على ضمان سلامة النتائج الإحصائية في حد ذاتها، بل تمتد آثارها إلى مستوى التكامل المنهجي بين المكوّنين الكمي والنوعي في مرحلي التحليل وتفسير النتائج، فضعف الصرامة المنهجية في المكوّن الكمي يمكن أن يحدّ من قدرة النتائج النوعية على الاندماج معه بصورة متوازنة، الأمر الذي قد يُخلّ بالتماسك البنيوي للتصميم المختلط ككل (Harrison et al., 2020).

الصدق الداخلي والخارجي:

يُعدّ الصدق (Validity) أحد المرتكزات الأساسية لتقييم جودة المكوّن الكمي، ويشمل بُعدين رئيسيين يتمثلان في الصدق الداخلي والصدق الخارجي. ويشير الصدق الداخلي (Internal Validity) إلى مدى دقة الاستنتاجات السببية التي يستخلصها الباحث من البيانات الكمية، ومدى قدرة التصميم البحثي على عزل أثر المتغيرات المستقلة والتحكم في المتغيرات الدخيلة (Ihantola & Kihn, 2011). وفي سياق البحوث المختلطة، قد تظهر مصادر إضافية لتهديد الصدق الداخلي نتيجة التفاعل بين المكوّنين الكمي والنوعي. فالتفسيرات أو الفرضيات المستمدة مسبقًا من التحليل النوعي قد تؤثر في تفسير النتائج الكمية أو في إجراءات جمع البيانات ومعالجتها، مما قد يفتح المجال أمام أشكال مختلفة من التحيز المنهجي (Creswell & Plano Clark, 2018). أما الصدق الخارجي (External Validity) فيرتبط بمدى إمكانية تعميم النتائج الكمية على مجتمعات أو سياقات بحثية أخرى (Creswell & Plano Clark, 2018). وتزداد تعقيدات هذا البُعد في إطار البحث المختلط؛ إذ إن تحقيق درجة مرتفعة من قابلية التعميم يتطلب عادةً استخدام عينات كبيرة أو احتمالية في المكوّن الكمي، بينما يعتمد المكوّن النوعي في الغالب على أسلوب العينة القصدية (Purposive Sampling) التي تُختار بهدف تعميق الفهم التفسيري للظاهرة المدروسة، ولهذا يوصي (Creswell & Plano Clark, 2018) بضرورة توضيح استراتيجية اختيار العينة في كل مكوّن من مكونات البحث المختلط، مع بيان مبرراتها المنهجية وحدود تعميم نتائجها.

الثبات:

يرتبط مفهوم الثبات (Reliability) بدرجة استقرار القياس وإمكانية الحصول على نتائج متسقة عند تكرار القياس في ظروف مشابهة (Creswell & Plano Clark, 2018). وفي المكوّن الكمي من البحث المختلط يتم تطبيق عدة أنواع رئيسية للثبات، أولها ثبات الأداة الذي يقيس مدى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وغالبًا ما يُقدّر باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) أو معاملات الاتساق بين الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest Reliability). أما النوع الثاني فهو ثبات المُقيّمين (Inter-Rater Reliability)، ويظهر عندما يشترك أكثر من باحث في تصنيف البيانات أو تقييمها، ويُضاف إلى ذلك الثبات عبر الزمن، وهو ذو أهمية خاصة في الدراسات الطولية التي تهدف إلى تتبع التغير في الظواهر عبر فترات زمنية مختلفة (Hong et al., 2018).

الصدق الإحصائي وحجم الأثر:

يشير الصدق الإحصائي إلى مدى صحة الاستنتاجات المستخلصة من الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات. ويُعدّ هذا البُعد من الجوانب التي قد تُهمل أحياناً في الدراسات المختلطة، نتيجة تركيز الباحثين على قضايا التكامل بين البيانات الكمية والنوعية على حساب الدقة التحليلية في المكوّن الكميّ (Guetterman et al., 2023).

ويتطلب تحقيق الصدق الإحصائي توافر مجموعة من الشروط المنهجية الأساسية، يأتي في مقدمتها اختيار الاختبار الإحصائي الملائم لطبيعة البيانات ومستوى القياس وعدد المجموعات وتوزيع القيم. كما يتطلب الأمر تحديد حجم العينة بصورة علمية من خلال تحليل القوة الإحصائية (Power Analysis) قبل جمع البيانات، لأن العينات الصغيرة قد تزيد من احتمال الوقوع في الخطأ من النوع الثاني، في حين قد تؤدي العينات الكبيرة جداً إلى ظهور دلالات إحصائية لفروق لا تحمل أهمية عملية حقيقية (Tashakkori et al., 2020).

ويرتبط بذلك مفهوم حجم الأثر (Effect Size) الذي أصبح مؤشراً أساسياً في تقييم النتائج الإحصائية الحديثة. فالاكتماء بقيمة الدلالة الإحصائية (p-value) قد يؤدي إلى تفسير مضلل لقوة العلاقة أو الفروق الإحصائية، في حين يسمح حجم الأثر بتقدير الأهمية العملية للنتائج. ولهذا توصي العديد من المجالات العلمية بالإبلاغ عن حجم الأثر باعتبارها من معايير الشفافية التقريرية في البحوث الكمية والمختلطة على حد سواء (Gierus et al., 2025). إذن ينبغي أن يحقق المكوّن الكميّ في البحث المختلط معايير الجودة الإحصائية التقليدية المرتبطة بالصدق والثبات، كما ينبغي أن يوفر نتائج ذات موثوقية كافية تسمح بدمجها بصورة متماسكة مع النتائج النوعية ضمن إطار التفسير الكلي للدراسة. لذلك فإن تقييم هذا المكوّن لا يقتصر على فحص جودة إجراءاته الداخلية، بل يمتد أيضاً إلى قدرته على دعم عملية التكامل المنهجي التي تشكل جوهر البحث المختلط (Fàbregues et al., 2024).

• معايير الموثوقية في المكوّن النوعي من البحث المختلط

يستند المكوّن النوعي في قيمته المعرفية إلى قدرته على إنتاج فهم عميق للظاهرة المدروسة والكشف عن أبعادها المعنوية والسياقية، ومن ثمّ فإن إخضاع البحث النوعي للمعايير الإحصائية المعتمدة في البحث الكمي يؤدي إلى تجاهل خصوصيته المنهجية وأهدافه التفسيرية. وقد قدّم لينكولن وجوبا إطاراً مفاهيمياً بديلاً لتقييم جودة البحث النوعي، يقوم على أربعة معايير أساسية تُعرف بمعايير الموثوقية (Trustworthiness)، وهي: المصدقية (Credibility)، والقابلية للنقل (Transferability)، والاعتمادية (Dependability)، والتأكيدية (Confirmability). وقد أصبح هذا الإطار مرجعاً رئيسياً في تقييم جودة الدراسات النوعية، واستمر تأثيره في الأدبيات المنهجية المعاصرة مع تطوير تطبيقاته في سياق البحوث المختلطة على وجه الخصوص (Creswell & Plano Clark, 2018; Creswell, 2013).

المصدقية:

تمثل المصدقية في البحث النوعي ما يقابل مفهوم الصدق الداخلي في البحث الكمي، إذ تشير إلى مدى تعبير النتائج عن تجارب المشاركين وفهمهم للظاهرة المدروسة بصورة دقيقة وأصيلية (Matović & Ovesni, 2023). وفي سياق البحوث المختلطة تكتسب المصدقية أهمية إضافية، لأن التحليل النوعي غالباً ما يُستخدم لتفسير الأنماط أو العلاقات التي تكشف عنها النتائج الكمية، أو لتوضيح المعاني الكامنة وراءها.

ومن أبرز الاستراتيجيات المستخدمة لتعزيز المصدقية الثلاثية (Triangulation)، الذي يعني استخدام مصادر بيانات متعددة أو طرق تحليل مختلفة أو مشاركة أكثر من باحث في تفسير البيانات بهدف تعزيز اتساق النتائج وزيادة موثوقيتها (Creswell & Plano Clark, 2018)، وفي البحث المختلط يضاف للتثليث بعداً خاصاً يُعرف بالتثليث بين المناهج (Between-Methods Triangulation)، حيث تُستخدم النتائج الكمية للتحقق من التفسيرات النوعية أو العكس، الأمر الذي يجعله في الوقت نفسه أداةً للتحقق المنهجي وآلية لتعزيز التكامل بين المكوّنين (Gierus et al., 2025).

كما تسهم استراتيجيات أخرى في دعم المصدقية، من بينها التحقق من الأعضاء (Member Checking)، الذي يتضمن عرض النتائج أو التفسيرات الأولية على المشاركين أنفسهم للتأكد من دقتها، والمراجعة من قِبَل الأقران (Peer Debriefing) التي تتمثل في إخضاع التحليلات النوعية لنقاش نقدي مع باحثين ذوي خبرة خارج الدراسة، إضافة إلى الانخراط الميداني المطول (Prolonged Engagement) الذي يسمح للباحث بفهم أعمق للسياق الاجتماعي والثقافي الذي تنشأ فيه الظاهرة المدروسة (Creswell, 2013).

القابلية للنقل:

تقابل القابلية للنقل في البحث النوعي مفهوم الصدق الخارجي في البحث الكمي، إلا أن البحث النوعي يعتمد على ما يُعرف بالتعميم التحليلي (Analytic Generalization)، الذي يتيح للباحثين والقراء تقييم إمكانية تطبيق النتائج في سياقات أخرى اعتماداً على مدى التشابه بين تلك السياقات وسياق الدراسة الأصلية (Creswell & Plano Clark, 2018).

وتتحقق القابلية للنقل من خلال تقديم وصف سياقي كثيف (Thick Description) يتضمن تفاصيل دقيقة حول خصائص المشاركين، والبيئة الاجتماعية والثقافية للدراسة، وظروف الظاهرة المدروسة، بحيث يتمكن القارئ من تقدير مدى قابلية النتائج للانتقال إلى سياقات أخرى (Creswell & Plano Clark, 2018). وفي إطار البحث المختلط يمكن للبيانات الكمية أن تدعم هذا البُعد من خلال تقديم معلومات وصفية موسّعة حول خصائص العينة والسياق العام للدراسة، مما يعزز ثراء الوصف السياقي ويزيد من وضوحه (Harrison et al., 2020).

الاعتمادية:

تشير الاعتمادية إلى مدى اتساق الإجراءات المنهجية المتبعة في البحث النوعي واستقرارها، بحيث يمكن لباحث آخر تتبع الخطوات المنهجية نفسها في سياق مشابه والوصول إلى نتائج قريبة أو متقاربة. وهي بذلك تقابل مفهوم الثبات في البحث الكمي، مع التأكيد بأن الظواهر الاجتماعية قد تتغير بطبيعتها، وأن هذا التغير لا يُعد بالضرورة خللاً منهجياً (Creswell & Plano Clark, 2018; Hirose & Creswell, 2023). وتتحقق الاعتمادية عادةً من خلال إعداد مسار تدقيق منهجي (Audit Trail) يتضمن توثيقاً تفصيلياً لمراحل البحث المختلفة، بما في ذلك قرارات التصميم، ومبررات اختيار طرق جمع البيانات وتحليلها، والتعديلات التي طرأت على مسار الدراسة، إضافة إلى الأدلة الأولية التي استندت إليها الاستنتاجات النهائية (Tashakkori et al., 2020). ويشير (Hirose & Creswell, 2023)، إلى أن غياب مثل هذا التوثيق في الدراسات المختلطة لا يؤثر على تقييم جودة المكوّن النوعي فحسب، بل يحدّ أيضاً من قدرة المراجعين والقراء على فهم منطق التكامل بين المكوّنين الكمي والنوعي.

التأكيدية:

تُعنى التأكيدية بضمان أن النتائج النوعية تنبثق من البيانات الفعلية ومنطق التحليل المستخدم، لا من التحيزات الشخصية للباحث أو توقعاته المسبقة. وهي بذلك تمثل المقابل النوعي لمفهوم الموضوعية في البحث الكمي، مع الاعتراف بأن الباحث في الدراسات النوعية لا يمكن أن يكون منفصلاً بالكامل عن الظاهرة التي يدرسها (Guetterman et al., 2023; Creswell & Plano Clark, 2018). وتُعدّ الانعكاسية (Reflexivity) إحدى أهم الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق التأكيدية، حيث يقوم الباحث بتوضيح خلفياته المعرفية وافترضاياته المسبقة وعلاقته بالموضوع المدروس، ولا يُعدّ هذا اعترافاً بنقص المنهجية، بل تعبيراً عن الشفافية العلمية والنزاهة البحثية (Creswell & Plano Clark, 2018). وينبغي للباحث في البحث المختلط أن يوضح موقفه من كلّ من المنهجين الكمي والنوعي ومستوى خبرته في كل منهما، لأن الميل غير المتوازن لأحدهما قد يؤثر في عملية التكامل بينهما ويهدد تماسك التصميم البحثي (Guetterman et al., 2023). وختاماً لا ينبغي النظر إلى هذه المعايير الأربعة بوصفها قائمة شكلية تُستوفى بصورة منفصلة، بل يجب أن تُعتبر منظومة مترابطة تتفاعل عناصرها عبر مراحل التصميم والتنفيذ والتحليل في البحث النوعي، وتشير مراجعة (Gierus et al., 2025) إلى أن عدداً كبيراً من الدراسات المختلطة المنشورة في مجلات علمية محكمة تكتفي بالإشارة إلى هذه المعايير بصورة عامة دون توثيق الإجراءات الفعلية التي استُخدمت لتحقيقها، وهو ما يعكس فجوة قائمة بين الجانب النظري والممارسات البحثية التطبيقية.

• معايير الجودة الخاصة بالتكامل في بحوث المناهج المختلطة

يركّز هذا الجزء على المعايير التي لا تنتهي حصرياً إلى البحث الكمي أو البحث النوعي، بل تنبع من الطبيعة التكاملية التي تميّز بحوث المناهج المختلطة. وتنبع أهمية هذه المعايير من أن التكامل المنهجي هو العنصر الذي يميّز البحث المختلط الحقيقي عن الدراسات التي تكتفي بالجمع الشكلي بين أدوات كمية ونوعية دون تحقيق تفاعل معرفي حقيقي بين نتائجها، وهو ما يُشار إليه أحياناً في الأدبيات باسم "التعددية الشكلية" أو "المناهج المختلطة الزائفة" quantitative and qualitative nomethod research " (Guetterman et al., 2020; Fàbregues et al., 2024). يُعرّف التكامل المنهجي (Methodological Integration) في أدبيات المناهج المختلطة بأنه العملية التي يتم من خلالها دمج البيانات الكمية والنوعية، أو نتائج تحليلهما، أو تفسيراتهما، في إطار تفسيري واحد يؤدي إلى بناء معرفي أكثر شمولاً وعمقاً مما يمكن أن ينتجه كل منهج بصورة منفردة (Tashakkori et al., 2020)، ولا يتحقق هذا التكامل في مرحلة واحدة من مراحل البحث، بل يمكن أن يتوزع على عدة مستويات من البحث المختلط. يتحقق التكامل على مستوى التصميم عندما يُبنى البحث منذ البداية على تصور تكاملي يضمن أن يخدم كل مكوّن أهداف الآخر وأن تُصاغ أسئلة البحث بطريقة تعكس هذا الترابط المنهجي (Creswell & Plano Clark, 2018). أما التكامل على مستوى جمع البيانات فيظهر عندما تُستخدم نتائج أحد المكوّنين لتوجيه إجراءات جمع البيانات في المكوّن الآخر، كما في التصميمات التتابعية التي تُستخدم فيها نتائج الاستبيانات الكمية لتحديد موضوعات المقابلات الكيفية أو المشاركين فيها (Harrison et al., 2020). ويظهر التكامل على مستوى التحليل من خلال استخدام أساليب تحليلية تسمح بالمقارنة المباشرة بين النتائج الكمية والنوعية، مثل أسلوب العروض المشتركة (Joint Displays) الذي يدمج البيانات أو النتائج في جداول أو مخططات تحليلية واحدة تسهّل إبراز أوجه التقارب أو الاختلاف بينها (Hirose & Creswell, 2023). أما أعلى مستويات التكامل فيتحقق على مستوى التفسير والاستنتاج، حيث ينتج الباحث ما يُعرف بالاستنتاجات الكلية أو الشاملة (Meta-Inferences) التي تمثل خلاصة التفاعل بين النتائج الكمية والنوعية (Tashakkori et al., 2020).

معايير اتساق المنطق الكلي للتصميم:

يشير هذا المعيار إلى ضرورة أن يكون اختيار التصميم المختلط متسقاً مع طبيعة أسئلة البحث وأهدافه وإمكاناته المنهجية، ويُميّز (Creswell & Plano Clark, 2018) بين ثلاثة أنماط رئيسية من التصميمات المختلطة، لكل منها منطق تكاملي خاص؛ ففي التصميم المتزامن (Convergent Design) يتم جمع البيانات الكمية والنوعية في الوقت نفسه ثم تُدمج النتائج في مرحلة التحليل أو التفسير، أما التصميم التتابعي (Sequential Design) فيقوم على استخدام نتائج أحد المكوّنين لبناء أو تفسير المكوّن الآخر، في حين يُستخدم التصميم التحويلي أو التحويلي النقدي (Transformative Design) عندما يكون البحث موجّهًا بإطار نظري أو نقدي يحدد طبيعة البيانات المطلوبة وأساليب تحليلها.

ويُعدّ التوافق بين نوع التصميم المختار وأسئلة البحث شرطاً أساسياً للحكم على جودة التكامل، إذ لا يمكن تقييم درجة التكامل بمعزل عن المنطق التصميمي الذي يحدد كيفية حدوثه داخل الدراسة (Guetterman et al., 2023).

معايير الملاءمة الأبيستيمولوجية:

يتعلق هذا المعيار بمدى انسجام الموقف الفلسفي للباحث مع طبيعة التصميم المختلط المستخدم في الدراسة؛ فقد أشار (Tashakkori et al., 2020) إلى أن بعض الدراسات تقع فيما يمكن تسميته "التناقض الأبيستيمولوجي الضمني"، حيث يعلن الباحث تبني نموذج معرفي واحد، في حين تتطلب ممارساته البحثية منطقاً فلسفياً مختلفاً يسمح بدمج المناهج الكمية والنوعية.

لذلك يُفترض بالباحث أن يوضح بصورة صريحة الأساس الفلسفي الذي يبرّر استخدامه للتصميم المختلط، وأن يُبين كيف يمكن التوفيق بين الافتراضات المعرفية المختلفة التي يستند إليها كل من البحث الكمي والبحث النوعي (Parey & Kutscher, 2024).

معايير الشفافية والتوثيق المنهجي:

يُعدّ معيار الشفافية المنهجية من أكثر المعايير العملية التي يمكن استخدامها لتقييم جودة التكامل في الدراسات المختلطة، ويقضي هذا المعيار بضرورة توثيق جميع القرارات التصميمية التي اتخذها الباحث أثناء بناء الدراسة وتنفيذها، ولا سيما ما يتعلق بتحديد أوزان المكونات، وترتيب العلاقة الزمنية بينهما، ونقاط الدمج الفعلية في مراحل جمع البيانات أو تحليلها، إضافة إلى الأساليب التحليلية المستخدمة لتحقيق التكامل. وقد أشار (Fàbregues et al., 2024) إلى أن غياب هذا التوثيق المنهجي يجعل من الصعب على المراجعين أو القراء تقييم جودة التكامل في الدراسة، حتى عندما تكون الإجراءات المنهجية نفسها سليمة. ولهذا أصبحت الشفافية في عرض القرارات التصميمية شرطاً أساسياً في تقارير البحوث المختلطة الحديثة.

إطار الشرعية:

اقترح (Onwuegbuzie & Johnson, 2006) مفهوم الشرعية (Legitimation) بوصفه إطاراً شاملاً لتقييم جودة البحث المختلط، يتجاوز التقسيم التقليدي بين الصدق الكمي والمؤثوقية النوعية. ويضم هذا الإطار مجموعة من الأبعاد التي تغطي مختلف جوانب التكامل المنهجي في الدراسة. ومن بين أبرز هذه الأبعاد شرعية الداخل-الخارج (Inside-Outside Legitimation) التي تهدف إلى تحقيق توازن بين منظور المشاركين ومنظور الباحث، وشرعية تكامل العينة (Sample Integration Legitimation) التي تتعلق بمدى الاتساق بين عينات المكونات الكمي والنوعي، ففي كثير من البحوث المختلطة يتم استخدام استراتيجيات مختلفة لاختيار العينات، ولذلك يجب التأكد من أن هذه العينات مترابطة بشكل منطقي يخدم أهداف الدراسة ويُساعد في تحقيق التكامل بين البيانات، وشرعية تقليل نقاط الضعف (Weakness Minimization Legitimation) التي تشير إلى قدرة التصميم المختلط على تعويض نقاط ضعف كل منهج بمزايا المنهج الآخر. كما يتضمن الإطار أبعاداً أخرى تتعلق بشرعية التحويل بين أنواع البيانات (Conversion Legitimation)، والتي تُشير إلى دقة العمليات التي يتم من خلالها تحويل البيانات النوعية إلى بيانات كمية أو العكس أثناء مرحلة التحليل، وتكتسب هذه المرحلة أهمية خاصة في البحوث المختلطة التي تسعى إلى دمج أنواع مختلفة من البيانات ضمن تحليل موحد، بالإضافة إلى شرعية المقارنة وشرعية التكامل النموذجي (Onwuegbuzie & Johnson, 2006).

وقد قام (Perez et al., 2023) بتوسيع هذا الإطار من خلال إضافة أبعاد جديدة للشرعية تعكس التطورات الحديثة في تصاميم المناهج المختلطة، خصوصاً في الدراسات متعددة المراحل أو متعددة المصادر.

معايير جودة الاستنتاج الكلي:

يمثل الاستنتاج الكلي (Meta-Inference) المرحلة النهائية التي يُختبر فيها مستوى التكامل في البحث المختلط، ويُقصد به الاستنتاج الذي ينتج عن دمج وتفسير النتائج الكمية والنوعية في إطار تفسيري واحد. وتُقيّم جودة هذا الاستنتاج من خلال معيارين أساسيين: جودة الاستنتاج الكمي (Quantitative Inference Quality) التي تعكس سلامة التحليلات الإحصائية وتفسير نتائجها، وجودة الاستنتاج النوعي (Qualitative Inference Quality) التي ترتبط بصدق التفسيرات المستمدة من البيانات النوعية. وتمثل القيمة الحقيقية للاستنتاج الكلي في قدرته على إنتاج تفسير تركيبي جديد يثري فهم الظاهرة المدروسة بصورة لا يمكن الوصول إليها من خلال أي من المنهجين منفرداً (Tashakkori et al., 2020; Hirose & Creswell, 2023).

ثالثاً: إطار إجرائي لضمان جودة البحث المختلط

في ضوء المعايير السابقة، وبلاستفادة من الدراسات السابقة (Creswell & Plano Clark, 2018; Guetterman et al., 2023; Harrison et al., 2020; Hirose & Creswell, 2023)، يمكن اقتراح إطار إجرائي يساعد الباحثين على اتخاذ قرارات منهجية متسقة عند تصميم الدراسات المختلطة وتنفيذها، بحيث يوجّه عملية التكامل المنهجي منذ مرحلة صياغة المشكلة البحثية وحتى مرحلة تفسير النتائج النهائية.

يتكون هذا الإطار من ست مراحل رئيسية:

المرحلة الأولى: تشخيص الضرورة المنهجية، أي تحديد ما إذا كانت أسئلة البحث تتطلب بالفعل استخدام تصميم مختلط.

المرحلة الثانية: اختيار التصميم المختلط المناسب في ضوء أهداف الدراسة ومواردها وإطارها الزمني.

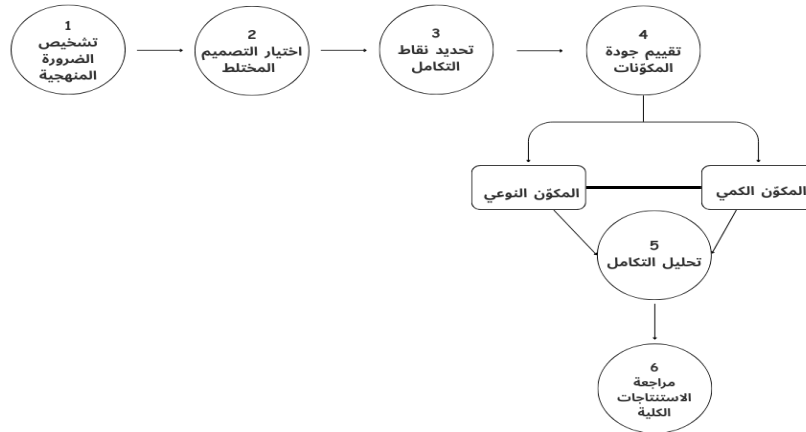
المرحلة الثالثة: تحديد نقاط التكامل بين المكونات الكمي والنوعي وتوثيقها في مخطط تصميم واضح.

المرحلة الرابعة: تقييم جودة كل مكون من مكونات الدراسة وفق المعايير الخاصة به.

المرحلة الخامسة: تحليل نتائج المكوّنين بصورة تكاملية باستخدام أدوات الدمج التحليلي مثل العروض المشتركة وتحليل أوجه التوافق أو التعارض بين النتائج.

المرحلة السادسة: مراجعة الاستنتاجات الكلية للتأكد من أنها تمثل تفسيراً تركيبياً يتجاوز المستوى الوصفي البسيط إلى مستوى الفهم المعرفي المتكامل للظاهرة المدروسة.

يوضح الشكل (1) مراحل الإطار الإجرائي المقترح لضمان جودة البحوث المختلطة.



شكل (1): النموذج الإجرائي لضمان جودة التكامل في البحوث المختلطة

ويمكن تطبيق النموذج من خلال أداة التقييم المنهجية التي يعرضها جدول (1).

جدول (1): أداة تقييم منهجية للإطار التكامل لضمان جودة البحث المختلط

م	المرحلة	السؤال التقييمي الرئيسي	أسئلة التحقق الفرعية
1	تشخيص المنهجية	هل تتطلب أسئلة البحث فعلاً تصميماً مختلطاً؟	- هل توجد أسئلة لا يمكن الإجابة عنها بمنهج واحد؟ - هل المبرر لاستخدام المنهج المختلط موضح صراحة؟
2	اختيار التصميم المناسب	هل يتوافق التصميم المختار مع أهداف الدراسة، وأسئلة الدراسة؟	هل نوع التصميم المختلط (تقاربي / تفسيري / استكشافي/دمج/متعدد المراحل...الخ) محدّد ومبرّر؟
3	تحديد نقاط التكامل	أين يحدث الدمج بين المكوّنين الكمي والنوعي؟	- هل نقاط التكامل موثقة في مخطط تصميم واضح؟ - هل الأسئلة المختلطة صريحة ومتمايزة؟ - هل التسلسل بين المكوّنين منطقي ومبرّر منهجياً؟
4	تقييم جودة المكوّنات	هل استوفى كل مكوّن معايير المنهجية الخاصة؟	- هل تحققت معايير الصدق والثبات في المكوّن الكمي؟ - هل تحققت المصداقية والاعتمادية والتأكيديّة والقابلية للنقل في المكوّن النوعي؟ - هل جودة كل مكوّن موثقة بصورة مستقلة قبل الدمج؟
5	تحليل التكامل	هل جرى تحليل نتائج المكوّنين بصورة تكاملية حقيقية؟	- هل استخدمت أدوات دمج تحليلي كالعروض المشتركة؟ - هل تمّ تحليل أوجه التوافق والتعارض بين النتائج صراحة؟ - هل التكامل يتجاوز العرض المتوازي إلى تحليل مشترك فعلي؟
6	مراجعة الاستنتاجات الكلية	هل نتج تفسير تركيبى يتجاوز نتائج كل منهج منفرد؟	- هل الاستنتاجات الكلية مميزة عن نتائج المكوّنين؟ - هل التفسير يضيف فهماً لا يمكن بلوغه بمنهج واحد؟ - هل ناقش الباحث قيود التكامل بصراحة؟

ويعرض جدول (2) مقارنة بين الإطار المقترح والأطر السابقة التي اقترحها الباحثون لتقييم جودة البحث المختلط.

جدول (2): مقارنة الإطار المقترح بالأطر السابقة

الدراسة	تركيز الدراسة	ما يضيفه المقال الحالي
Onwuegbuzie & Johnson (2006)	إطار الشرعية الاستدلالية بتسعة أنواع لتشخيص تهديدات جودة الاستدلال في البحوث المختلطة، دون توجيه إجرائي مرحلي.	إطار إجرائي تطبيقي ذو ست مراحل يُرشد الباحث من صياغة المشكلة حتى الاستنتاج
Tashakkori & Teddlie (2010)	جودة الاستدلال بمكوناتها: جودة التصميم والصرامة التأويلية، مع غياب توجيه إجرائي تطبيقي	تقديم معايير الجودة في مراحل عملية متابعة تدمج التقييم بالتنفيذ.
Creswell & Plano Clark (2018)	سنة تصاميم كبرى للبحوث المختلطة مع معايير جودة عامة موزعة على مراحل البحث، دون تخصيص المؤثوقية كمحور مستقل.	يضيف خارطة طريق تنفيذية دقيقة تضمن تحويل التصميم إلى تكامل حقيقي ملموس في كافة مراحل البحث.
Hirose & Creswell (2023)	قائمة مختصرة من ستة معايير جوهرية: المبرر، الأسئلة المختلطة، البيانات المنفصلة، التصميم مع مخطط، التكامل عبر العروض المشتركة، والاستنتاجات الكلية	إطار إجرائي يتجاوز قائمة المعايير إلى توجيه مرحلي شامل لكامل مسار البحث.
Harrison, Reilly & Creswell (2020)	إطار الصرامة المنهجية المطبق على الدراسات الإدارية، يتضمن: المبرر، نوع التصميم، التكامل، والعروض المشتركة	تعميم معايير الصرامة على جميع الحقول وتحويلها إلى إطار إجرائي مرحلي متكامل
المقال الحالي	تكامل المعايير مع الممارسة الإجرائية الشاملة	إطار تطبيقي من ستة مراحل يربط المعيار بالإجراء عبر كل مسار البحث

رابعاً: تحديات تطبيق معايير الجودة في بحوث المناهج المختلطة

على الرغم من التطور النظري الملحوظ في الأدبيات المتعلقة بمعايير الجودة في بحوث المناهج المختلطة، فإن الممارسة البحثية الفعلية تكشف عن فجوة واضحة بين الأطر المنهجية المقترحة وبين مستوى تطبيقها في الدراسات المنشورة. فقد أظهرت مراجعة منهجية أجراها (Gierus et al., 2025) أن متوسط استيفاء الدراسات المنشورة في عدد من المجالات التربوية المحكمة لمؤشرات الجودة المعتمدة لم يتجاوز 39%، وهو ما يشير إلى وجود تحديات متعددة الأبعاد تتجاوز مجرد القصور الإجرائي لتشمل جوانب تتعلق بتمكين الباحثين وطبيعة التدريب المنهجي المتاح لهم، إضافة إلى ممارسات التحكيم الأكاديمي في المجالات العلمية، وتتمثل التحديات في:

التحديات الأبيستيمولوجية:

تنشأ بعض أبرز التحديات المرتبطة ببحوث المناهج المختلطة من طبيعتها الفلسفية المركبة؛ إذ يتطلب هذا النوع من البحوث الجمع بين تقاليد معرفية مختلفة، فيجد الباحث نفسه مُطالباً بالانتقال بين نموذجين منهجيين مختلفين في الدراسة الواحدة، والذي يتطلب منه أن يكون واعياً بالافتراضات المعرفية التي يقوم عليها كل منهج وبكيفية التوفيق بينها دون الوقوع في التوفيق السطحي (Tashakkori et al., 2020)، أي الاكتفاء بتبني خطاب توفيق في عرض الدراسة دون تحقيق تكامل حقيقي في منطق التحليل والتفسير.

التحديات التقنية والمهارية:

يتطلب تنفيذ بحوث المناهج المختلطة امتلاك مجموعة واسعة من المهارات المنهجية والتحليلية التي غالباً ما تتوزع عبر عدة تخصصات أكاديمية. فيجب على الباحث في هذا المجال إتقان التحليل الإحصائي المتقدم، وفي الوقت نفسه الإلمام بأساليب التحليل النوعي مثل التحليل الموضوعاتي أو تحليل الخطاب أو التحليل الظاهراتي (Guetterman et al., 2023; Creswell & Plano Clark, 2018).

ويُشير (Harrison et al., 2020) إلى أن كثيراً من مظاهر ضعف التكامل في الدراسات المختلطة لا يعود إلى قصور منهجي متعمد، بل إلى محدودية المهارات البحثية لدى بعض الباحثين، حيث يميل الباحث غالباً إلى التركيز على المنهج الذي يمتلك فيه خبرة أكبر، في حين يُعالج المنهج الآخر بصورة أقل عمقاً وصرامة. وفي مثل هذه الحالات يتحول التكامل المنهجي إلى مجرد تجاور شكلي بين نتائج مختلفة بدلاً من أن يكون عملية تحليلية تفاعلية حقيقية.

تحديات التكامل: التكامل الشكلي مقابل التكامل الحقيقي:

يُعدّ ضعف التكامل المنهجي أحد أخطر التحديات التي تواجه جودة بحوث المناهج المختلطة، ويتمثل هذا التحدي في وجود دراسات تستوفي الشكل العام للبحث المختلط؛ من حيث استخدام أدوات كمية ونوعية، دون أن تحقق التكامل المعرفي الذي يميّز هذا النوع من البحوث. حيث يُوصف هذا النمط بما يسمى "التوازي المنهجي"، حيث تُجرى التحليلات الكمية والنوعية بصورة منفصلة تماماً، وتُعرض نتائج كل منهما في أقسام مستقلة دون وجود تحليل يربط بينها أو يفسر العلاقة بينها، وغالباً ما يُختتم هذا النوع من الدراسات بفقرة عامة تدّعي تحقيق التكامل دون أن تقدم دليلاً منهجياً فعلياً على حدوثه (Fàbregues et al., 2024; Hirose & Creswell, 2023).

تحديات التحيز النموذجي

يشير مفهوم التحيز النموذجي (Paradigmatic Bias) إلى ميل الباحث بصورة ضمنية أو صريحة إلى أحد النهجين الكمي أو النوعي على حساب الآخر، وهو ما قد يؤدي إلى اختلال التوازن المنهجي الذي يفترضه التصميم المختلط، وقد يتجلى هذا التحيز في صورتين رئيسيتين. تتمثل الأولى في الهيمنة الكمية (Quantitative Dominance)، حيث يُستخدم المكوّن النوعي كأداة استكشافية محدودة القيمة التحليلية، تُستخدم فقط لتوضيح بعض النتائج الكمية. أما الصورة الثانية فهي الهيمنة النوعية (Qualitative Dominance)، حيث تُوظف البيانات الكمية بوصفها خلفية وصفية عامة دون أن تُدمج فعلياً في عملية التحليل التكاملية (Morgan, 2007; Tashakkori & Teddlie, 2020). وفي كلا الحالتين يتضرر التوازن المنهجي الذي يُفترض أن يميّز البحث المختلط، وتضعف القدرة التفسيرية للتكامل بين المنهجين (Creswell & Plano Clark, 2018; Tashakkori et al., 2020).

الخاتمة:

كشف الأدبيات المنهجية المعاصرة أن جودة بحوث المناهج المختلطة لا تتحقق بمجرد الجمع بين البيانات الكمية والنوعية في الدراسة نفسها، بل تعتمد أساساً على قدرة الباحث على تحقيق تكامل منهجي حقيقي بين هذين المكونين بما يؤدي إلى إنتاج تفسير أكثر شمولاً وعمقاً للظاهرة المدروسة. ومن هذا المنطلق، سعى هذا المقال إلى تأصيل مفهوم الجودة في البحوث المختلطة وتحليل المعايير المرتبطة بكل من المكون الكمي والمكون النوعي، إضافة إلى إبراز الدور المحوري الذي يؤديه التكامل المنهجي في تعزيز موثوقية الاستنتاجات البحثية. وقد أظهر التحليل أن تقييم جودة البحوث المختلطة ينبغي أن يقوم على ثلاثة مستويات مترابطة، تتمثل في جودة المكون الكمي من حيث الصدق والثبات وسلامة التحليل الإحصائي، وجودة المكون النوعي وفق معايير المصادقية والقابلية للنقل والاعتمادية والتأكيدية، إضافة إلى جودة التكامل المنهجي الذي يربط بين نتائج المكونين في إطار تفسيري واحد. كما أبرز المقال مجموعة من التحديات التي تواجه تطبيق هذه المعايير في الممارسة البحثية، ومن أبرزها التحديات الأبيستمولوجية المرتبطة بالتوفيق بين المنهجين الكمي والنوعي، والتحديات المهارية المتعلقة بامتلاك الباحث للخبرات المنهجية اللازمة لتنفيذ الدراسات المختلطة، بالإضافة إلى مشكلة التكامل الشكلي التي تظهر عندما تُعرض النتائج الكمية والنوعية بصورة منفصلة دون تحقيق تفاعل تحليلي حقيقي بينها.

الخلاصة النظرية:

تشير النتائج التحليلية للمقال إلى أن جودة بحوث المناهج المختلطة تمثل بناءً منهجياً متعدد المستويات، يقوم على تفاعل ثلاث منظومات متكاملة تشمل الصرامة الإحصائية في المكون الكمي، ومعايير الموثوقية في المكون النوعي، ومعايير التكامل المنهجي التي تمثل السمة المميزة لهذا النوع من البحوث. ويعني ذلك أن جودة البحث المختلط لا تتحقق من خلال مجرد مجموع جودة كل مكون على حدة، بل بالتفاعل الحقيقي بين هذه المكونات وقدرتها على إنتاج استنتاجات تفسيرية تتجاوز حدود كل منهج منفرداً.

الدلالة المنهجية:

تكشف هذه النتيجة عن دلالة منهجية مهمة توضح أن تحقيق الجودة في البحوث المختلطة يتطلب الانتقال من النظر إلى التكامل كمرحلة إجرائية في نهاية البحث إلى اعتباره مبدأً تصميمياً يحكم جميع مراحل الدراسة منذ صياغة الأسئلة البحثية وحتى تفسير النتائج. كما تشير إلى أهمية تطوير أدوات تقييم منهجية واضحة، مثل قوائم المراجعة الإجرائية، التي يمكن أن تساعد الباحثين على تقييم جودة الدراسات المختلطة بصورة أكثر شفافية واتساقاً.

آفاق البحث المستقبلية:

في ضوء ذلك، تبرز الحاجة إلى توسيع البحث في هذا المجال من خلال مسارات تطبيقية مستقبلية، ويوصي المقال باختبار الإطار المقترح في هذه الدراسة تجريبياً عبر تطبيقه في مراجعات منهجية للدراسات المختلطة المنشورة في مجالات مختلفة. كما تبرز أهمية تطوير مقاييس وأدوات منهجية لقياس جودة التكامل المنهجي بصورة أكثر موضوعية، حتى يمكن تقويم مستوى التكامل في الدراسات المختلطة بصورة قابلة للمقارنة والتحليل. وبذلك يؤكد المقال أن تطوير أطراً واضحة لتقييم جودة بحوث المناهج المختلطة يمثل خطوة أساسية نحو تعزيز الصرامة العلمية لهذا النوع من الدراسات، ودعم توظيفه بصورة أكثر فاعلية في البحوث التربوية والاجتماعية، حتى يساهم في الارتقاء بجودة المعرفة العلمية في هذا المجال البحثي.

References:

- Almeida, F. (2018). Strategies to perform a mixed methods study. *European Journal of Education Studies*, 5(1), 137–151.
- Bagur Pons, S., Rosselló Ramon, M. R., Paz Lourido, B., & Verger, S. (2021). El Enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1). [DOI]
- Cooper, A. L., Brennan, M. C., Leslie, G. D., & Brown, J. A. (2024). Integrating literature as a data source in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 18(4), 447–461. [DOI]
- Creamer, E. (2018). *An introduction to fully integrated mixed methods research*. (Vols. 1-0). SAGE Publications, Inc., [DOI]
- Creswell, J. W. (2013). *A Concise introduction to mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2022). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Emary, P. C., Stuber, K. J., Mbuagbaw, L., Oremus, M., Nolet, P. S., Nash, J. V., Bauman, C. A., Ciraco, C., Couban, R. J., & Busse, J. W. (2023). Quality of reporting using good reporting of a mixed methods study criteria in chiropractic mixed methods research: A methodological review. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*, 46(3), 152–161. [DOI]
- Fàbregues, S., & Molina-Azorín, J. F. (2017). Addressing quality in mixed methods research: A review and recommendations for a future agenda. *Quality & Quantity*, 51(6), 2847–2863. [DOI]

- Fàbregues, S., Younas, A., Escalante-Barrios, E. L., Molina-Azorin, J. F., & Vázquez-Miraz, P. (2024). Toward a framework for appraising the quality of integration in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 18(3), 270–280. [DOI]
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs-principles and practices. *Health Services Research*, 48(6 Pt 2), 2134–2156. [DOI]
- Gierus, B., Du, T., Maduforo, A. N., Gilbert, B., & Koh, K. (2025). Prevalence and quality of mixed methods research in educational subdisciplines: A systematic review. *Sage Open*, 15(2), 21582440251335171. [DOI]
- Guetterman, T. C., Molina-Azorin, J. F., & Fàbregues, S. (2023). The need to rigorously develop common quality guidelines for reporting mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(1), 6–11. [DOI]
- Guetterman, T. C., Molina-Azorin, J. F., & Fetters, M. D. (2020). Virtual special issue on “integration in mixed methods research.” *Journal of Mixed Methods Research*, 14(4), 430–435. [DOI]
- Harrison, R. L., Reilly, T. M., & Creswell, J. W. (2020). Methodological rigor in mixed methods: An application in management studies. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(4), 473–495. [DOI]
- Hirose, M., & Creswell, J. W. (2023). Applying core quality criteria of mixed methods research to an empirical study. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(1), 12–28. [DOI]
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M.-C., & Vedel, I. (2019). Improving the content validity of the mixed methods appraisal tool: A modified e-Delphi study. *Journal of Clinical Epidemiology*, 111, 49–59.e1. [DOI]
- Ihantola, E., & Kihn, L. (2011). Threats to validity and reliability in mixed methods accounting research. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(1), 39–58. [DOI]
- Long, H. (2017). Validity in mixed methods research in education: The application of Habermas’ critical theory. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(2), 201–213. [DOI]
- Ma, L. (2012). Some philosophical considerations in using mixed methods in library and information science research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(9), 1859–1867. [DOI]
- Matović, N., & Ovesni, K. (2023). Interaction of quantitative and qualitative methodology in mixed methods research: Integration and/or combination. *International Journal of Social Research Methodology*, 26(1), 51–65. [DOI]
- Mavodza, J. (2022). Mixed methods research: It is about deliberate fusion. In P. Ngulube (Ed.), *Advances in Knowledge Acquisition, Transfer, and Management* (pp. 47–69). IGI Global. [DOI]
- McKim, C. A. (2017). The value of mixed methods research: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 202–222. [DOI]
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76. [DOI]
- O’Cathain, A. (2010). Assessing the quality of mixed methods research: toward a comprehensive framework. In A. Tashakkori, C. Teddlie (Eds.) *Assessing the quality of mixed methods research: Toward a comprehensive framework* (2 ed., pp. 531–556). SAGE Publications, Inc.,
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48–63.
- Parey, B., & Kutscher, E. (2024). Operationalizing and expanding the rigorous mixed methods framework for systematic reviews: The case of inclusive education. *Journal of Mixed Methods Research*, 18(2), 147–164. [DOI]
- Perez, A., Howell Smith, M. C., Babchuk, W. A., & Lynch-O’Brien, L. I. (2023). Advancing quality standards in mixed methods research: Extending the legitimization typology. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(1), 29–50. [DOI]
- Pluye, P., Grad, R. M., Dunikowski, L. G., & Stephenson, R. (2005). Impact of clinical information-retrieval technology on physicians: A literature review of quantitative, qualitative and mixed methods studies. *International Journal of Medical Informatics*, 74(9), 745–768. [DOI]
- Shannon-Baker, P. (2016). Making paradigms meaningful in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(4), 319–334. [DOI]
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE Publications, Inc. [DOI]
- Tashakkori, A., Johnson, R. B., & Teddlie, C. (2020). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (2nd ed.). SAGE Publications.

- Wasti, S. P., Simkhada, P., van Teijlingen, E. R., Sathian, B., & Banerjee, I. (2022). The growing importance of mixed-methods research in health. *Nepal Journal of Epidemiology*, 12(1), 1175–1178. [DOI]
- Younas, A., Fàbregues, S., Munce, S., & Creswell, J. W. (2025). Framework for types of metainferences in mixed methods research. *BMC Medical Research Methodology*, 25(1), 18. [DOI]

The Impact of Judaizing Educational Curricula on Erasing Palestinian Identity from the Perspective of Jerusalem Teachers

أثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الفلسطينية من وجهة نظر معلمي القدس

Doaa Mohammed Ahmad^{1*}, Baraa Al-Ka'bi², Khetam Saqer³

¹ PhD Student, Educational Sciences, An-Najah National University, Palestine.

² PhD Student, Educational Development, Birzeit University, Palestine.

³ PhD, Teaching and Learning, Educational Sciences, An-Najah National University, Palestine.

* Corresponding Author: Doaa Ahmad (doaaahakawati@gmail.com)

دعاء محمد أحمد¹، براء الكعبي²، ختام صقر³

¹ طالبة دكتوراة- العلوم التربوية- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.

² طالبة دكتوراة- التطوير التربوي- جامعة بيرزيت- فلسطين.

³ دكتوراة تعلم وتعليم- العلوم التربوية- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.

*الباحث المراسل: دعاء أحمد (doaaahakawati@gmail.com)



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

Accepted

قبول البحث

2026/4/21

Revised

مراجعة البحث

2026/4/12

Received

استلام البحث

2026/2/27

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.3>

Abstract:

Objectives: This study aimed to investigate the impact of Judaizing educational curricula on erasing Palestinian identity from the perspective of Jerusalem teachers, by tracking the stages of educational Judaization that the city has undergone.

Methods: The study adopted a descriptive approach based on a quasi-experimental design. The study population consisted of all teachers in East Jerusalem holding Palestinian identity. The study instrument was a questionnaire comprising three domains related to Palestinian identity, namely: historical, religious, and cultural. The questionnaire was distributed electronically to a sample of 120 teachers, of whom 101 responded.

Results: Among the most important findings: there is a very significant impact of curriculum Judaization on erasing national, cultural, and religious identity, and there are no statistically significant differences between the mean scores of teachers' attitudes toward the Judaization of education attributable to the variables of gender, academic experience, and specialization.

Conclusions: The study drew a number of recommendations, the most important of which are: supporting education and teachers in the city of Jerusalem, and focusing on all fields and activities that prevent the Judaization of the city and its students' thinking, while reinforcing their cultural, religious, and historical identity.

Keywords: Judaization of Curricula; Palestinian Identity; Jerusalem Teachers; Cultural Identity; Religious Identity; Historical Identity; Education in Jerusalem.

المخلص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الفلسطينية من وجهة نظر معلمي القدس، وذلك من خلال رصد مراحل التهويد التعليمي التي مرت بها المدينة.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالاعتماد على تصميم شبه تجريبي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدينة القدس الشرقية حاملي الهوية الفلسطينية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من ثلاثة مجالات متعلقة بالهوية الفلسطينية، وهي: التاريخية والدينية والثقافية. وُرعت الاستبانة إلكترونياً- على عينة الدراسة المكونة من 120 معلماً، وقد استجاب منها 101 من المعلمين.

النتائج: من أهم النتائج التي تم التوصل إليها: أن هناك تأثيراً كبيراً جداً لتهويد المناهج على طمس الهوية الوطنية والثقافية والدينية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو تهويد التعليم تُعزى إلى متغير الجنس والخبرة الدراسية والتخصص.

الخلاصة: استخلصت الدراسة العديد من التوصيات، أهمها: دعم التعليم والمعلمين في مدينة القدس، والتركيز على كافة المجالات والأنشطة التي تحول دون تهويد المدينة وأفكار طلابها وتدعم هويتهم الثقافية.

الكلمات المفتاحية: تهويد المناهج الدراسية؛ الهوية الفلسطينية؛ معلمو القدس؛ الهوية الثقافية؛ الهوية الدينية؛ الهوية التاريخية؛ التعليم في القدس.

الاستشهاد

Citation

أحمد، دعاء، وآخرون. (2026). أثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الفلسطينية من وجهة نظر معلمي القدس. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*, 15 (4), 511- 523.

Ahmad, D. M., et al. (2026). The Impact of Judaizing Educational Curricula on Erasing Palestinian Identity from the Perspective of Jerusalem Teachers. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(4), 511-523. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.3> [In Arabic]

المقدمة:

تعتبر فلسطين الأرض المباركة، وثبت فضلها بوجود بيت المقدس فيها، ونصبت الكثير من السور والأحاديث على مكانتها وأهميتها؛ فهذه البقعة كانت مهد الكثير من الأنبياء والمرسلين، نشأوا وترعرعوا ودفنوا فيها، وكانت مهبط الكثير من الوحي والرسالات، وبها جرت أعظم أحداث التاريخ، فكانت مطمع لجميع الغزاة على مر التاريخ، وتوالت عليها الحروب والصراعات، مما جعلها أرضاً فريدة في تاريخ البشرية، تتشابك فيها الحضارات وتتجذر فيها الهويات عبر آلاف السنين.

ولما كانت القدس عاصمة فلسطين، ذاكرة الأمة وحاضنة البطولات، ومجد الحضارات وأساس الثقافة الدينية للديانات المختلفة؛ فقد كانت مطمعاً للمحتل وبؤرة للمؤامرة من جهات عدة منذ العهد العثماني قديماً، حتى أيامنا هذه والتي أحكم الاحتلال الصهيوني الخناق فيها على كافة مجالات الحياة في القدس الشريف. (صالحية، 2019)، وقد سعى الاحتلال الإسرائيلي إلى نزع الطابع الإسلامي والمسيحي عن مدينة القدس بدءاً بمحاولات تغيير اسمها، مروراً بتزييف التاريخ وتغيير أسماء المباني والشوارع والمواقع الأثرية فيها، وانتهاءً بتسميم أفكار أبنائها ومحاولة تغيير معتقداتهم عن الاحتلال وما يسعى بالدولة اليهودية ومخرجاتها في مدينة القدس (الشرقاوي، 2020).

أما الأقلية المتبقية داخل المدينة فليسوا بحال أحسن، حيث أنهم وإن تمكنوا من السيطرة على وجودهم المكاني داخل القدس إلا أن الخناق المادي والفكري ما يزال ينمو ويتصاعد على أغليبتهم، ولعل من أبرز مجالات الحياة التي طالها هذا التضيق المجال التعليمي، ومن أهم المجالات التي يسعى الاحتلال للسيطرة عليها في القدس المجال التعليمي وبالتحديد الفئات العمرية الصغيرة والتي ما زال أفرادها في طور النمو الفكري والعقلي، وتتأثر أفكارهم بكل ما يسمعون ويشاركونه من أفكار ومواضيع، ويمكن القول أن مدارس القدس الشرقية، التي تُعد الأكثر عرضة للاستهداف كونها تضم الغالبية العظمى من أبناء الشعب الفلسطيني المقيمين تحت الاحتلال المباشر داخل المدينة، هي المستهدف الأول والضحية الأكبر للمخططات التعليمية الصهيونية والتي يسعى الاحتلال لفرض التهويد التعليمي والإداري عليها، ومما يضاعف الأمر سوءاً هو إجراءات الترخيص وتعقيدها وشروطها التي تفرض على المباني والمراكز التعليمية هناك (أبوفارة والسويطي، 2021).

مشكلة الدراسة:

يُعد التعليم من أبرز الميادين التي يستهدفها الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس، إذ تكشف الدراسات التربوية أن سلطات الاحتلال تمارس ضغوطاً ممنهجة على المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية منذ احتلال المدينة عام 1967، وذلك من خلال فرض مناهج معدلة تُغيب الرموز الوطنية، وربط التمويل والتراخيص بسلسلة من الإجراءات الإدارية الضاغطة، بهدف إعادة صياغة هوية الأجيال الفلسطينية الناشئة (قدح، 2024؛ مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 2025). وقد تصاعدت وتيرة هذه السياسات في السنوات الأخيرة، وقيام الاحتلال بوضع شروط تعجيزية للتراخيص لمحاولة فرض كتبهم ومناهجهم على طلبة القدس، حيث أطلقت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تسمية "عام سيادية التعليم في القدس" (وزارة التربية والتعليم، 2022) على العام الدراسي المعني، تعبيراً عن التزام الكل الفلسطيني بالدفاع عن هوية وروح التعليم في القدس، وحمايته من التهويد وتزوير حقائق التاريخ.

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام البحثي بواقع التعليم في القدس، إلا أن الدراسات التي تناولت أثر تهويد المناهج على أبعاد الهوية الفلسطينية الثلاثة - التاريخية والدينية والثقافية - من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بوصفهم الشهود الميدانيين الأكثر احتكاكاً بهذه السياسات لا تزال شحيحة؛ إذ ركزت أغلب الدراسات السابقة على تحليل محتوى المناهج المعدلة (السمان، 2025؛ بدر، 2025) أو على رؤى المديرين (صندوق، 2025)، دون أن تُفرد مساحة كافية لرصد تقديرات المعلمين واتجاهاتهم نحو هذه الظاهرة. ومن هنا تنبثق الحاجة إلى هذه الدراسة لصد هذه الفجوة البحثية، كما أن عمل الباحثات في الميدان التعليمي، ورؤيتهن لمدى تأثير الطلبة بالأفكار والمعلومات الواردة في الكتب المدرسية والمناهج التعليمية وتأثير ذلك على أفكارهم وممارساتهم اليومية كان الدافع الأساسي للبحث، ومن هنا انبثق سؤال الدراسة الرئيس وهو: ما أثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين في مدينة القدس؟

أسئلة الدراسة:

يتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لأثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الفلسطينية تُعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لأثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الفلسطينية تُعزى لمتغير التخصص؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لأثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الفلسطينية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيسي للدراسة هو: معرفة الآثار السلبية لتهويد المناهج الفلسطينية في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين، وما يترتب عليها من تحريف لأفكار الطلبة الفلسطينيين في أوج نموهم.

وسعت الدراسة كذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن أثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الثقافية الفلسطينية من وجهة نظر معلمي القدس.
- الكشف عن أثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الدينية الفلسطينية من وجهة نظر معلمي القدس.

- الكشف عن أثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الوطنية الفلسطينية من وجهة نظر معلمي القدس.
- التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات المعلمين لأثر تهويد المناهج تُعزى لمتغير الجنس.
- التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات المعلمين لأثر تهويد المناهج تُعزى لمتغير التخصص.
- التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات المعلمين لأثر تهويد المناهج تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال المحورين الآتيين:

أولاً: الأهمية النظرية

- تُسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب التربوي المتعلق بظاهرة تهويد المناهج وأثرها على الهوية الفلسطينية، لا سيما في ظل شُح الدراسات التي تناولت هذا الموضوع من وجهة نظر المعلمين تحديداً.
- تُقدّم الدراسة إطاراً معرفياً يوضّح العلاقة بين السياسات التعليمية الاحتلالية وأبعاد الهوية الفلسطينية الثلاثة: التاريخية والدينية والثقافية.
- تُوفر الدراسة قاعدة بيانات ميدانية موثقة يمكن الاستناد إليها في الأبحاث والدراسات اللاحقة المعنية بواقع التعليم في القدس.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- تُسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد صانعي القرار التربوي بمعطيات ميدانية دقيقة تُعينهم على رسم سياسات تعليمية تحمي الهوية الوطنية الفلسطينية في القدس.
- تُفيد نتائج الدراسة المعلمين في القدس من خلال توجيههم نحو استراتيجيات تدريسية تُعزز الهوية الثقافية والدينية والوطنية لدى طلبتهم في مواجهة مساعي التهويد.
- تُلفت الدراسة انتباه المؤسسات الحقوقية والتربوية المحلية والدولية إلى خطورة التهويد التعليمي بوصفه أداةً ممنهجة لطمس الهوية الفلسطينية، مما قد يُحقّر على اتخاذ إجراءات دعم وحماية للتعليم في القدس.
- تُسهم الدراسة في رفع وعي أولياء الأمور والمجتمع المقدسي بحجم التأثير الذي تركه المناهج المُهوّدة على أفكار أبنائهم وانتمائهم الوطني.

مصطلحات الدراسة:

• تهويد المناهج

تعرفه القدرة (2022) بأنه: "إعادة طباعة كتب المناهج الفلسطينية وحذف كل ما له علاقة بالانتماء الوطني الفلسطيني، من ذلك: تعديل المنهج التدريسي في القدس، وتشويه وحذف أجزاء من الكتب الدراسية، وطمس مادة العقيدة الإسلامية، وتغييب بعض السور القرآنية، وتجزئة مادة التاريخ، وتحريف أسماء المدن الفلسطينية".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة السياسات والإجراءات الممنهجة التي تتبعها سلطات الاحتلال الإسرائيلي بهدف تحريف المحتوى التعليمي في مدارس القدس الشرقية، وذلك بحذف الرموز الوطنية الفلسطينية وتغيير المفاهيم التاريخية والدينية والثقافية في الكتب المدرسية، بما يُفضي إلى إضعاف انتماء الطلبة الفلسطينيين لهويتهم الوطنية. ويُقاس في هذه الدراسة من خلال تقديرات معلمي مدارس القدس الشرقية على أداة الدراسة المُعدّة لهذا الغرض.

• الهوية الفلسطينية

تعرفها عوايص وآخرون (2016) بأنها: "إجمالي الذاكرة الفلسطينية، والإطار الشامل للمجتمع الفلسطيني ومجموع معالمه المميزة، المنعكسة في تراثه المشترك من خلال الثقافة والممارسات الاجتماعية والدينية لأفراده، وهي المواقف والمعارف المشتركة اتجاه القضايا المصيرية التي تعمل على توحيد الشعب الفلسطيني والمجتمع بأسره".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: منظومة القيم والمعتقدات والمواقف التي تُشكّل الانتماء الفلسطيني لدى طلبة مدارس القدس الشرقية، وتتجلى في ثلاثة أبعاد رئيسة تقيسها هذه الدراسة:

- البُعد التاريخي: ويشمل مدى إدراك الطلبة لتاريخ فلسطين وحقهم التاريخي في أرضهم، كما يُقدّره المعلمون.
- البُعد الديني: ويشمل مدى الحفاظ على المحتوى الديني الإسلامي والمسيحي في المناهج ودوره في تعزيز هوية الطالب المقدسي، كما يُقدّره المعلمون.
- البُعد الثقافي: ويشمل مدى حضور اللغة العربية والموروث الثقافي الفلسطيني في المناهج التعليمية، كما يُقدّره المعلمون.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على مدارس مدينة القدس الشرقية في فلسطين.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 2025/2024.

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على بحث أثر تهويد المناهج التعليمية في طمس الهوية الفلسطينية من وجهة نظر معلمي المدارس في مدينة القدس، وشملت متغيرات الدراسة المستقلة وهي: الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، فضلاً عن المتغير التابع المتمثل في أثر تهويد المناهج على أبعاد الهوية الفلسطينية الثلاثة: التاريخية والدينية والثقافية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولاً: تاريخ فلسطين التعليمي وتسلسل التهويد للمناهج

لقد كانت علاقة العرب باليهود في فلسطين مقبولة وطبيعية قبل ظهور الحركة الصهيونية كمشروع استيطاني احتلالي، ومع تزايد هجرة اليهود إلى فلسطين أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين اختلفت نظرة العرب لوجودهم في فلسطين؛ على إثر إحساسهم بخطر الحركة الصهيونية وسعيها لامتلاك فلسطين وأرضها، ومحاولاتها للسيطرة على فلسطين وإثبات الوجود التاريخي لليهود فيها، وانتزاع أصحاب الحق الأصليين وممتلكاتهم من هذه الأرض (المومني، 2021).

وقد كانت بدايات فرض المناهج الإسرائيلية على مدارس الداخل الفلسطيني بعد نكبة عام 1967، وبعد احتلال مدينة القدس في العام ذاته، فرضت الحركة الصهيونية على الفلسطينيين نظام تعليم إجباري يقتضي تدريس المناهج الإسرائيلية في كافة مدارسها، محاولةً بذلك نشر الرواية الإسرائيلية الصهيونية عن "أرض إسرائيل" وتاريخ اليهود فيها، وأن العرب الذين يسكنون في إسرائيل أقلية تحتضنهم إسرائيل بديمقراطيتها (عرفة، 2016).

وفي العام 1974 نجح الفلسطينيون في مواجهة تهويد التعليم في القدس وذلك بالعودة إلى تطبيق المنهج الأردني في مدارسها، إلا أن هذا الإنجاز لم يكن مكتملاً فقد اشترطت إسرائيل الاستبقاء على تدريس اللغة العبرية وكتاب "مدنيات إسرائيل" في التعليم داخل المدينة، كما أن مدينة القدس كانت تعاني من نقص الطاقة الاستيعابية للمدارس في مرحلة التعليم الإلزامي لأسباب كثيرة أهمها الدعم المادي المنخفض بالإضافة إلى شروط الترخيص التعجيزية التي تتبعها الدولة المحتلة ضمن سياسة تضيق الخناق على القدس وأبنائها (دعنا، 2016).

استمر تدريس المنهج الأردني حتى انتهت السلطة الوطنية الفلسطينية من إعداد المنهج الفلسطيني الأول بعد "اتفاقية أوسلو". كان هذا المنهج محكوماً حسب الاتفاقية بتبني مبدأ "التعليم من أجل السلام ووقف التحريض". "وقد بدأ تطبيق كتب المنهج الفلسطيني في المدارس، بما فيها مدارس القدس (يشمل مدارس بلدية الاحتلال)، تدريجياً من الصف الأول في العام الدراسي 2000/2001، حتى اكتمل تطبيقه للصف الثاني عشر الثانوي (التوجيهي) في العام الدراسي 2004/2005.

لم تنتهِ المعركة بعد، ففي بدايات العام 2010 تقريباً، اعتادت سلطات الاحتلال على الإشارة إلى تقارير ودراسات علمية ومحلية، عما تُسميه "التحريض ومعاداة السامية في كتب المنهج الفلسطيني". ولأجل ذلك أقيمت في الكنيست الإسرائيلي عدّة جلسات لمناقشة فحوى هذا المنهج الفلسطيني. وكان أعضاء اللجنة يتساءلون: "كيف نسمح بتدريس هذا المنهج في مدارس تتبع لنا ونصرف عليها من جيبنا؟" (قواسمي، 2018).

ثم انتقل الاحتلال إلى سياسة الترغيب والمكافأة، فقد قدم تسهيلات كبيرة للمدارس التي تدرس المنهج الإسرائيلي منها زيادة عدد الصفوف التي تدرس المنهج الإسرائيلي تدريجياً، بالإضافة إلى رفع نسبة النجاح في صفوف من يدرس المنهج الإسرائيلي في المراحل الثانوية من 12% إلى 26%، أضف إلى ذلك توزيع كتب المنهج الإسرائيلي بشكل مجاني في العام 2017/2018، كل هذا وغيره لقلب الحقائق وتزوير التاريخ ونزع الهوية الفلسطينية بكافة مجالاتها من قلوب وعقول الطلبة الفلسطينيين في القدس (قواسمي، 2018).

وفي ضوء ما تقدّم، يتبيّن أن مسيرة التهويد التعليمي في القدس لم تكن وليدة لحظة عابرة، بل هي مشروع ممنهج ومتراكم تتشابك فيه أدوات الإكراه والترغيب معاً، بدأ بفرض المناهج الإسرائيلية إثر احتلال المدينة عام 1967، وممرّ بمحطات متعددة من المقاومة والتكيف، وصولاً إلى المرحلة الراهنة التي باتت فيها سياسات التهويد أكثر احترافاً وأشد خطورةً على الهوية الفلسطينية. ولعل ما يزيد الأمر إلحاحاً أن هذه السياسات تستهدف الفئات العمرية الأكثر قابليةً للتشكل الفكري والوجداني، مما يجعل التصدي لها واجباً تربوياً ووطنياً في أي واحد.

ثانياً: الهوية الفلسطينية (ثقافياً، دينياً، وطنياً)

بالإضافة إلى الموقع الجغرافي لأي دولة، هناك الهوية التي تميزه عن غيره من الشعوب، ويتجذر من هذه الهوية كل من اللغة والعادات والتقاليد والثقافة، وعلى الرغم من كون فلسطين جزء لا يتجزأ من الدول العربية، وجزء من هويتها منبعه هذه الدول، إلا أن الأحداث التاريخية التي توالى على الشعب الفلسطيني صنعت له هوية خاصة تميزه عن باقي الشعوب؛ حيث عانى الفلسطينيون من تشتت وانتفاضات بحكم الاحتلال الذي فرض عليه منذ الانتداب البريطاني حتى يومنا هذا من احتلال وغزو إسرائيلي.

وينقسم الموروث الثقافي في فلسطين إلى مادي ومعنوي، حيث يتمثل الجانب المادي بالمقتنيات الأثرية والمباني المعمارية القديمة الضاربة في جذور التاريخ كالكنائس والمساجد القديمة والقباب والمقابر والمباني الأثرية، أما الجانب المعنوي فيظهر جلياً في الأغاني الشعبية والقصص والحكايات، والأمثال القديمة والعادات والتقاليد التي عايشها أجدادنا وسعى أبائنا للتمسك بها وإيصالها إلينا لنحافظ عليها ونورثها لأبنائنا وأحفادنا (أبوجابر، 2020).

ويُعدّ الشعب الفلسطيني من أكثر الشعوب تمسكاً بهويته الثقافية وانتمائه الوطني، إذ يمثل الموروث الثقافي الفلسطيني درعاً واقيةً في مواجهة مشاريع الطمس والتزوير، غير أن هذه الهوية الراسخة لم تكن بمنأى عن الاستهداف الممنهج؛ فقد عمل الاحتلال الإسرائيلي على النيل منها بأساليب متعددة، في

مقدمتها سرقة الموروث الثقافي الفلسطيني وتهويده، من خلال تغيير أسماء الأماكن المقدسة والمواقع التاريخية، سعياً لترسيخ رواية زائفة أمام العالم تدّعي أحقيته التاريخية بهذه الأرض، مستعيناً في ذلك بألة إعلامية ضخمة تعمل على تزوير الحقائق وطمس الذاكرة الجمعية للشعب الفلسطيني (عيسى، 2016). لذلك يعد الشعب الفلسطيني أكثر الشعوب حاجةً للحفاظ على هويته الوطنية فقد سُلبت أرضه وهُجر أبناؤه تحت ذريعة أن فلسطين أرض بلا شعب، ليحل محلهم شعبٌ آخر حسب ادعائهم بأنه بلا أرض، وبرغم الضغوطات والصعوبات التي يواجهها الشعب الفلسطيني بفعل استمرار الاحتلال الذي يسعى لطمس هويته الوطنية، إلا أن هذا الشعب يناضل من أجل ترسيخ هذه الهوية بجوانبها المختلفة (زهرا، 2020).

وهذا ترى الباحثة الثقافية جزءاً مهماً من أجزاء الهوية وتشكلها، حيث يعد الميدان الثقافي أحد الميادين المهمة في الصراع الفلسطيني الإسرائيلي، إذ ساهمت الثقافة الفلسطينية بمركباتها المختلفة، في إعلاء شأن القضية الفلسطينية وإيصالها إلى العالم، لتكون أداة لمواجهة تهويد الهوية الفلسطينية بالتحديد في مدينة القدس، ومع استمرار الحصار الثقافي لمدينة القدس والذي هو من أهم الصراعات عليها، يحتاج الفلسطيني فهم ما يدور حوله من صراع ثقافي وأهميته، في سبيل تطوير أدواته الثقافية.

ومع استمرار سياسة التهويد التي يمارسها الاحتلال بحق شعبنا أصبح من الضروري زرع قيم الانتماء في نفوس طلابنا، والتركيز على الجانب الوطني والديني والثقافي في تعليمهم، ولما كانت الكتب المدرسية هي المرجع الأول للطلبة فإنه يجب التحقق من كون هذه الكتب بعيدة عن التحريف والتهويد للمحافظة على هوية الطالب المقدسي وانتمائه ووطنيته.

الدراسات السابقة:

- دراسة أبو غزالة (2021): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير أسئلة المناهج على الثقافة الوطنية لدى المقدسيين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم توزيعها على عينة الدراسة والتي تمثلت في جميع معلمي ومعلمات المدارس في مدينة القدس الشرقية وعددهم (565) معلماً ومعلمة يحملون هوية السلطة الفلسطينية موزعين على (35) مدرسة مختلفة، والذي يمثل مجتمع الدراسة أيضاً، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط مستوى الثقافة العامة لدى عينة الدراسة يبلغ حوالي 48.7 %، وهي نسبة منخفضة.
- دراسة أبو فارة والسيوطي (2021): هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على تحديات إدارة قطاع التعليم العام في القدس الشرقية المحتلة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت استبانة مكونة من (43) فقرة. وتكون مجتمع الدراسة من موظفي هذه المدارس، واختيرت عينة عشوائية بلغت (48) مبحوثاً. وتم إجراء مقابلات مع (11) مبحوثاً من المهتمين بقطاع التعليم العام في المدينة. وتوصلت الدراسة إلى وجود أربعة تحديات رئيسة لإدارة قطاع التعليم العام في القدس الشرقية المحتلة، وهي سياسات وممارسات سلطة الاحتلال الإسرائيلي وتعدد مرجعيات إدارة قطاع التعليم العام، ومحدودية دور السلطة الوطنية الفلسطينية في إدارة هذا القطاع، وتسرب الطلبة من المدارس (89.88%).
- دراسة كها وحسين (2018): هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على السياسات التعليمية الإسرائيلية الموجهة لفلسطيني الداخل وتأثيرها في الهوية الثقافية لديهم، تلك السياسات التي أسهمت في أضعاف المنظومة التعليمية لفلسطيني الداخل؛ لكونها تحمل أجندات وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية، ولتحقيق أهداف البحث استخدم المنهج الوصفي التحليلي والاستقرائي والاستنباطي، ويقترح أهم الحلول التي يمكن من خلالها التغلب على التحديات التي تواجه الحفاظ على الهوية الثقافية في الداخل الفلسطيني، ومن هذا المنطلق كشفت الدراسة عن التهميش والإقصاء الواضح للعرب في الداخل الفلسطيني، من الإدلاء بدلوهم في عملية رسم السياسة التعليمية وصنعها، مما يؤدي تدريجياً إلى طمس ملامح الهوية الثقافية في الداخل الفلسطيني.
- دراسة صالح (2018): تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء، على فلسفة وأهداف وأدوات وزارة التعليم الإسرائيلي في تدريس تاريخ مدينة القدس للطلاب الإسرائيليين في كافة المراحل التعليمية، وكشف تزيف تاريخ القدس في المناهج الإسرائيلية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من مقررات في المنهج الإسرائيلي تتناول تاريخ القدس في المدارس الإسرائيلية الرسمية أو الدينية لجميع مراحل التعليم الإسرائيلي، وهي جزء من مجتمع الدراسة المتمثل في جميع المناهج الإسرائيلية المعتمدة في المدارس، وتوصلت الدراسة إلى أن المناهج الإسرائيلية المتعلقة بتاريخ القدس تقوم على أساس -تعدد المناهج، والتكرار، والمحاكاة. واستخدام المواد الإثرائية والقصص والأغاني، والرحلات، والحكايات المزيفة عن التاريخ البطولي لأشخاص ولصمود مدينة القدس وأهلها عبر الزمان في وجه الاحتلال، حتى تحررت في العام 1967.
- دراسة زهد (2016): تهدف هذه الدراسة إلى تحديد تأثير السياسة التعليمية الإسرائيلية على الوعي العام للشباب الفلسطيني في شرقي مدينة القدس، استخدمت الباحثة المنهج التاريخي للوقوف على النواحي التاريخية للممارسات الإسرائيلية التعليمية، لما له من دور أساسي في تحديد الأهداف الصهيونية من وراء تلك الممارسات، والتعرف على المحاولات المستمرة بشكل دائم لطمس الهوية الفلسطينية وتهويد التعليم، بل القضاء على الفكر الوطني والبعد القومي والثقافي للإنسان الفلسطيني، وبالتالي تقويض وتقيد عمل المؤسسات التعليمية والتربوية الفلسطينية. كما اتبعت المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة، بهدف تحليل تأثير السياسة التعليمية الإسرائيلية على الوعي العام للشباب الفلسطيني في شرقي مدينة القدس، واعتمدت على أداة الاستبيان كوسيلة للدراسة أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتلال يلعب دوراً كبيراً في تجهيل الطلبة المقدسيين وغياب عملية تعليمية مسؤولة ترقى بمستوى التعليم الجيد، وأن الاحتلال يريد بذلك أسرلة وتهويد القدس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة مرجعاً هاماً للباحثات لتغذية الإطار النظري، وتعتبر نتائجها متوقعة بحسب الوضع الذي تمر به مدينة القدس، كما أن هناك تشابه في النتائج بينها وبين الدراسة التي أجرتها الباحثة من حيث تأثير التهويد على هوية الطلبة واستفادات الباحثات من التوصيات التي خلصت إليها الدراسات السابقة في تدعيم الأفكار وتطويرها، كما استفادت الباحثات من أداة الدراسة وهي الاستبانة لتصميم استبانة تناسب البحث الحالي وتحقق أهدافه.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على والذي يستند على تصميم شبه تجريبي، حيث يقوم المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة بأبعادها، أي من حيث أشكال الظاهرة التي يتناولها البحث العلمي في البحث العلمي المتناول وكذلك خصائصها. حيث تقوم الباحثات بتوصيف ظاهرة تهويد المناهج التعليمية في مدارس القدس الشرقية وأثرها على طمس الهوية الفلسطينية بأبعادها التاريخية والدينية والثقافية، وذلك من خلال رصد تقديرات معلمي القدس واتجاهاتهم نحو هذه الظاهرة، واستجلاء الفروق في تلك التقديرات تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص وسنوات الخبرة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثات الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة، بحيث تضمن مجموعة من الفقرات التي تبحث في آراء المعلمين حول تأثير تهويد المناهج على طمس الهوية الفلسطينية، وقامت الباحثات بإعداد الاستبانة بعد مراجعة الإطار النظري للبحث، ثم الدراسات التي تناولت الحديث عن تأثير تهويد المناهج على الطلبة المقدسيين، بحيث تكونت الاستبانة من جزأين رئيسيين: الأول يتمثل في المتغيرات المستقلة لأفراد العينة (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة)، أما الجزء الثاني فتمثل في المجالات وهي الهوية الوطنية والدينية والثقافية.

صدق أداة الدراسة:

تم عرض الدراسة على مجموعة من المحكمين وعددهم 7 محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وطلب منهم إبداء آرائهم في فقرات الاستبانة إما بالموافقة عليها أو حذفها أو تعديلها، وهذه بعض ملاحظاتهم:

- إعادة صياغة فقرة (8) المتعلقة بالمناهج الإسرائيلية والواقع الديموغرافي، وذلك لاحتوائها على مفهوم مركّب يصعب على المستجيب تقييمه بدقة.
- حذف فقرة (15) المتعلقة بالندوات والبرامج الثقافية، لخروجها عن نطاق المناهج التعليمية الذي تتمحور حوله الدراسة.
- تعديل صياغة عدد من الفقرات التي رأى المحكمون أنها تحمل توجهاً استنتاجياً مسبقاً، وذلك لضمان موضوعية الاستجابة.
- ضبط فئات متغير سنوات الخبرة في البيانات الرئيسية، إذ كانت تتضمن تداخلاً بين الفئات، فأصبحت على النحو الآتي: أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

وبعد إجراء هذه التعديلات، خرجت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (17) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: الهوية التاريخية (6 فقرات)، والهوية الدينية (5 فقرات)، والهوية الثقافية (6 فقرات).

ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة، حيث تم احتسابه للأداة ككل، وللمجالات الثلاثة المكونة للأداة كل على حدة، وبلغ معامل الثبات للأداة ككل 0.90 وهي قيمة تشير إلى درجة ثبات مرتفعة إذا كانت بين 70 – 79 %، وللمجالات الثلاثة الدينية والثقافية والوطنية على التوالي: 0.75، 0.77، 0.78 وهي قيم مقبولة لأغراض البحث العلمي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين في مدينة القدس؟ وللإجابة عن هذا السؤال وحسب مقياس ليكرت الخماسي كالتالي:

- $1.8 > M$ تكون اتجاهات المعلمين نحو تأثير تهويد المناهج على طمس الهوية الفلسطينية قليلة جداً.
- $1.8 > 2.6 > M$ تكون اتجاهات المعلمين نحو تأثير تهويد المناهج على طمس الهوية الفلسطينية قليلة.
- $2.6 > 3.4 > M$ تكون اتجاهات المعلمين نحو تأثير تهويد المناهج على طمس الهوية الفلسطينية متوسطة.
- $3.4 > 4.2 > M$ تكون اتجاهات المعلمين نحو تأثير تهويد المناهج على طمس الهوية الفلسطينية كبيرة.
- $4.2 > M$ تكون اتجاهات المعلمين نحو تأثير تهويد المناهج على طمس الهوية الفلسطينية كبيرة جداً.

من نتائج التحليل الوصفي للعينة كما في جدول (1):

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر تهويد المناهج على طمس الهوية الفلسطينية

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Total	101	2.76	5.00	4.1718	.55865
Valid (N)	101				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة الوسط الحسابي لاستجابات المعلمين كافة = 4.17، أي حسب نتائج العينة المختارة فإن اتجاهات المعلمين نحو تأثير تهويد المناهج على طمس الهوية الفلسطينية كبيرة.

أما بالنسبة لمجالات الهوية التاريخية والدينية والثقافية على التوالي فكانت كما يلي:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الهوية الفلسطينية الثلاثة

البعد	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
البعد الأول (التاريخي)	101	2.83	5.00	4.1832	.60392
البعد الثاني (الديني)	101	2.40	5.00	4.1802	.63906
البعد الثالث (الثقافي)	101	2.50	5.00	4.1535	.60859

نلاحظ من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية لمجالات الهوية التاريخية والدينية والثقافية على التوالي:

4.18، 4.15، 4.17 وهي كبيرة حسب المقياس المذكور.

ولاختبار الفرضيات وللإجابة عن التساؤل الأول للمجتمع:

نختبر الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو تهويد المناهج والمتوسط 4.2.

وبالرموز $H_0: \mu=4.2$ $H_1: \mu \neq 4.2$

من نتائج التحليل:

جدول (3): نتائج اختبار t للعينة الواحدة لأثر تهويد المناهج على طمس الهوية الفلسطينية

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% CI Lower	95% CI Upper
Total	-.507	100	.613	-.02819	-.1385	.0821

قيمة $p=0.61 > 0.05$ ، أي أنه تم قبول الفرضية الصفرية، أي أن اتجاهات المعلمين نحو تأثير تهويد التعليم على الهوية الفلسطينية عالية جداً.

ولاختبار الفرضيات وللإجابة عن التساؤل الأول لكل من مجالات الهوية التاريخية والدينية والثقافية كما في الجدول:

جدول (4): نتائج اختبار t للعينة الواحدة لأبعاد الهوية الفلسطينية الثلاثة

البعد	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% CI Lower	95% CI Upper
البعد التاريخي (dir1)	-.280	100	.780	-.01683	-.1361	.1024
البعد الديني (dir2)	-.311	100	.756	-.01980	-.1460	.1064
البعد الثقافي (dir3)	-.768	100	.444	-.04653	-.1667	.0736

نلاحظ من الجدول أعلاه أن اتجاهات المعلمين نحو تأثير تهويد المناهج على الهوية التاريخية والدينية والثقافية عالية جداً حيث أن p أعلاه كانت أكبر من 0.05 في المجالات الثلاثة (0.78، 0.76، 0.44).

وللإجابة عن الأسئلة الفرعية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لأثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الفلسطينية تُعزى لمتغير الجنس؟

سنلجأ لاختبار Independent Samples Test، والفرضية الصفرية تفترض أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو تهويد المناهج تعزى إلى الجنس.

ومن نتائج اختبار Independent Samples Test

جدول (5): نتائج اختبار t للعينات المستقلة للفروق في تقديرات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Total (Equal variances assumed)	-.883	98	.379	-.11060	.12519

حسب الجدول أعلاه $p=0.379$ أكبر من 0.05 أي النتيجة قبول الفرضية الصفرية، أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو تهويد المناهج تعزى إلى الجنس.

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لأثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الفلسطينية تُعزى لمتغير التخصص؟

تم استخدام اختبار Independent Samples Test، والفرضية الصفرية تفترض أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو تهويد المناهج تعزى إلى التخصص.

ومن نتائج اختبار Independent Samples Test

جدول (6): نتائج اختبار t للعينات المستقلة للفروق في تقديرات المعلمين تبعاً لمتغير التخصص

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Total (Equal variances assumed)	-1.190	97	.237	-.13369	.11238

حسب الجدول أعلاه $p=0.237$ أكبر من 0.05 أي النتيجة قبول الفرضية الصفرية، أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو تهويد المناهج تعزى إلى التخصص.

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لأثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الفلسطينية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
تم استخدام اختبار one way anova، والفرضية الصفرية تفترض أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو تهويد المناهج تعزى إلى سنوات الخبرة.

ومن نتائج اختبار one way anova

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في تقديرات المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
بين المجموعات (Between Groups)	.894	3	.298	.954	.418
داخل المجموعات (Within Groups)	30.315	97	.313		
المجموع (Total)	31.209	100			

حسب الجدول أعلاه $p=0.418$ أكبر من 0.05 أي النتيجة قبول الفرضية الصفرية، أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو تهويد المناهج تعزى إلى سنوات الخبرة.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات معلمي القدس لأثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الفلسطينية جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.17) على مقياس خماسي، وهو متوسط يقع ضمن المستوى المرتفع. وقد أكد اختبار t للعينات الواحدة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين هذا المتوسط والقيمة المرجعية (4.2) عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، مما يُشير إلى وجود إجماع واضح في تقديرات المعلمين حول التأثير الكبير لسياسات التهويد على الهوية الفلسطينية بأبعادها التاريخية والدينية والثقافية.

أما فيما يتعلق بالأسئلة الفرعية، فقد كشفت نتائج اختبار t للعينات المستقلة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين تُعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة الدلالة (0.379) وهي أكبر من ($\alpha=0.05$)، مما يدل على أن المعلمين والمعلمات يتشاركون الموقف ذاته تجاه خطورة التهويد على الهوية الفلسطينية. وعلى المنوال نفسه، لم يُسفر متغير التخصص عن فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين، إذ بلغت قيمة الدلالة (0.237)، مما يُشير إلى أن المعلمين يختلف تخصصاتهم الأدبية والعلمية يتفوقون في إدراكهم لأثر التهويد بصرف النظر عن طبيعة مادتهم التدريسية.

وفيما يخص متغير سنوات الخبرة، أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الخبرية المختلفة، إذ بلغت قيمة F (0.954) وقيمة الدلالة (0.418)، مما يدل على أن المعلمين سواء أكانوا حديثي التعيين بخبرة أقل من خمس سنوات، أم متوسطي الخبرة، أم من ذوي الأقدمية العالية، يتفقون جميعاً في تقديرهم للتأثير الكبير لتهويد المناهج على الهوية الفلسطينية، وهو ما يعكس وحدة الموقف الوطني لدى المعلمين المقدسيين بمعزل عن متغيراتهم الديموغرافية والمهنية.

وفيما يلي ملخص النتائج:

- حصلنا على 101 استجابة للاستبانة من أصل 120 استبانة تم توزيعها على معلمي القدس أي أن نسبة الاستجابات كانت 84%.
- كان عدد المعلمين المستجيبين 27 معلم، بوسط حسابي مقداره 4.08، عدد المعلمات المستجيبات 73 معلمة، بوسط حسابي مقداره 4.19، وقيمة مفقودة واحدة.
- كان عدد المتخصصين بالفرع الأدبي 44 معلم بوسط حسابي مقداره 4.08 و55 معلم بالفرع الأدبي بوسط حسابي مقداره 4.2، وقيمتان مفقودتان.
- الوسط الحسابي للمجال التاريخي والديني متقاربين بما يعادل 4.18 تقريباً، بينما المجال الثقافي أقل بنسبة صغيرة بما يقارب 4.15.
- جميع النسب التي تم الحصول عليها سواء للعينات أو المجتمع تقع ضمن فترة الكبيرة أو الكبيرة جداً، أي أن هناك خطورة كبيرة لتهويد المناهج على الهوية الفلسطينية بمجالاتها الثلاثة.
- لا يوجد تأثير للجنس أو التخصص أو سنوات الخبرة على نتيجة الاختبار.

مقارنة نتائج الدراسة بالدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة القريبة من هذه الدراسة والتي تبحث في موضوع تهويد المناهج، نلاحظ التشابه والإجماع على التأثير الكبير لتهويد المناهج على الطالب الفلسطيني وأن التعليم عنصر مركزي أساسي في دعم الهوية الفلسطينية، ويعد قطاع التعليم في مدينة القدس من أهم القطاعات الحيوية في المدينة نظراً لدوره في مسيرة النضال والصمود الوطني لذا فإن هذا الحقل الوطني الذي تهدده المخاطر ومحاولات التهويد بكل السبل والوسائل للنيل من الإنسان والطالب المقدسي من أجل تذويبه وصهره في المجتمع الإسرائيلي وطمس هويته الوطنية وتفريغها من مضمونه، لذا فإن الالتفات إلى هذا القطاع وتنميته من خلال إيجاد أنظمة تعليمية متكاملة تساهم بدعم مسيرة التعليم في القدس لكي يبقى التعليم الصخرة التي تتحطم عليها مؤامرات الاحتلال الإسرائيلي في تهويد هذا القطاع لأن انهياره سيكون وصمة عار على جبين كل عربي ومسلم وغيور على إرث ومستقبل الأمة العربية والإسلامية. وانفردت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بالتركيز على مجالات الهوية الفلسطينية الثلاث، عن طريق البحث في تأثير التهويد لكل مجال على حدة.

التوصيات والمقترحات:

أولاً: التوصيات

انطلاقاً من نتائج الدراسة، توصي الباحثات بما يأتي:

- دعم المبادرات التي تحارب التهويد وتحريف المناهج في مدينة القدس، والإشراف عليها من كافة النواحي المادية والمعنوية والقانونية.
- تعزيز صمود مديري المدارس والفعاليات التربوية ومساندتهم بشق الوسائل لتعزيز مواجهتهم للمناهج التعليمي الصهيوني ورفض تمريره في مدارسهم.
- إطلاق صندوق مالي لدعم المدارس المتضررة جراء رفضها التعااطي مع المنهاج الصهيوني وتحملها تبعات ذلك الرفض.
- وضع سياسات لتفعيل وتطوير دور اللجان الشعبية ومجالس أولياء الأمور في مدينة القدس المحتلة، عبر الاستمرار في مواجهة مشروع التهويد ورفضه، وملاحقة المدارس التي تدرّس المنهاج الفلسطيني المحرف والمنهاج الإسرائيلي.
- إطلاق حملات توعوية لزيادة وعي المجتمع المقدسي حول مخاطر المنهاج الصهيوني وأهدافه الرامية إلى استهداف الوعي الفلسطيني وتمير ثقافة الهزيمة.
- دعم معلمي القدس الصامدين في وجه الاحتلال مادياً ومعنوياً، وتلبية كافة احتياجاتهم التي تُسهم في الحفاظ على المسيرة التعليمية في المدينة.
- تقديم الدعم المادي للمدارس والمرافق التعليمية في مدينة القدس، وإعطائها أولوية في سَلَمَ اهتمامات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
- القيام بحملات توعوية موجهة للطلبة لتعريفهم بالمنهاج الفلسطيني الأصيل وكيفية تمييزه عن المناهج المحرفة، مع التركيز على الجوانب التي تخدم القضية الفلسطينية وتُعزز الهوية الوطنية.

ثانياً: المقترحات

في ضوء ما توصّلت إليه هذه الدراسة من نتائج، تقترح الباحثات إجراء الدراسات والبحوث الآتية:

- التشجيع على إجراء دراسات وبحوث متخصصة تتناول تهويد المناهج في القدس من زوايا مختلفة، لتسليط الضوء على هذا الجانب الجوهري من مجالات النضال ضد الاحتلال وسياساته العنصرية تجاه التعليم.
- إجراء دراسة تحليلية مقارنة بين المنهاج الفلسطيني الأصيل والمنهاج المحرف الذي تفرضه سلطات الاحتلال، لرصد حجم التحريف في كل مادة دراسية وأثره على الهوية الوطنية.
- إجراء دراسة نوعية تستطلع تجارب الطلبة المقدسيين أنفسهم الذين درسوا وفق المنهاج المحرف، للكشف عن انعكاساته الفعلية على هويتهم وانتمائهم الوطني.
- إجراء دراسة تتناول دور الأسرة المقدسية في التصدي لسياسات التهويد التعليمي، ومدى قدرتها على تعزيز الهوية الفلسطينية لدى أبنائها في مواجهة ما يتلقونه في المدرسة.
- إجراء دراسة مقارنة بين مدارس القدس التي تدرّس المنهاج الفلسطيني الأصيل وتلك التي تدرّس المنهاج المحرف، لقياس الفروق في مستوى الهوية الوطنية لدى طلبة المجموعتين.
- إجراء دراسة تقييمية لبرامج التدريب المهني المقدمة لمعلمي القدس، لقياس مدى إسهامها في تعزيز قدرتهم على مواجهة سياسات التهويد والحفاظ على الهوية الفلسطينية داخل الفصل الدراسي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو جابر، إبراهيم. (2020). دور فلسطيني 48 في خدمة القضية الفلسطينية. *دراسات شرق أوسطية*، 99-110.
- أبو غزالة، نبيلة. (2021). *أسرلة المناهج وأثرها على الثقافة الوطنية لدى سكان مدينة القدس: حالة معلمي مدارس القدس* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

أبو فارة، يوسف أحمد، والسويطي، شبلي إسماعيل. (2021). تحديات إدارة قطاع التعليم العام في مدينة القدس الشرقية المحتلة. *مجلة جامعة الأزهر غزة*.

دعنا، ديمنا نادر. (2016). *أيام زمان: مقدسيون يروون الحكاية*. وزارة الثقافة الفلسطينية.

زهد، رهام هاشم عبد اللطيف. (2016). *تأثير السياسة التعليمية الإسرائيلية على الوعي العام للشباب الفلسطيني في مدارس شرق القدس* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

زهران، هديل معروف محمد. (2020). *تحولات الهوية الوطنية الفلسطينية منذ أوسلو* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

الشرقاوي، عبد الرزاق أحمد. (2020). *الصياغة اللغوية للخطاب الإعلامي*. دار غيداء للنشر والتوزيع.

صالح، أنور موسى. (2018). *القدس في المناهج الإسرائيلية: بين تزوير الحقائق وتشكيل الوعي*. جامعة غزة.

صالحية، محمد عيسى. (2019). *مدينة القدس: السكان والأرض (العرب واليهود)*. مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات.

عرفة، خالد إبراهيم أبو. (2016). *المقاومة الفلسطينية للاحتلال الإسرائيلي في بيت المقدس 1987-2015*. مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات.

العملة، جمال. (2022، يناير). القدس واستشراف المستقبلات. *مجلة التجديد العربي*.

عوايص، إيهاب أحمد، وعياش، محمود، وعريفان، محمد يحيى، وكانكر، أسامة، وكيسماني، فيصل، وعوايص، سجاد سميج. (2016). تبلور الهوية الوطنية الفلسطينية في ضوء انتفاضة القدس. *المجلة الدولية للبحوث الإسلامية والإنسانية المتقدمة*، 1-29.

عيسى، حنا. (2016). الثقافة الوطنية تجمع ولا تفرق. *مسارات*.

قواسمي، هنادي. (2018، 25 أغسطس). معركة المنهاج في القدس. [متراس: https://2u.pw/WV18k](https://2u.pw/WV18k).

كبها، يحيى حمزة محفوظ، وحسين، أحمد ضياء الدين. (2018). السياسات التعليمية الإسرائيلية وتأثيرها على الهوية الثقافية لفلسطينيين الداخل: التحديات والحلول. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*.

المومني، نضال داود. (2021). الحركة الصهيونية وفلسطين في العالم العربي بين عامي 1897-1914. *دراسات بيت المقدس*، 127-150.

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية

Abu Fara, Y. A., & Al-Suwaiti, S. I. (2021). Challenges of managing the public education sector in the occupied East Jerusalem. *Al-Azhar University–Gaza Journal*.

Abu Ghazala, N. (2021). *The Israelization of curricula and its impact on national culture among the residents of Jerusalem: The case of Jerusalem school teachers* [Unpublished master's thesis]. An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Abu Jaber, I. (2020). The role of Palestinians of 1948 in supporting the Palestinian cause. *Middle Eastern Studies*, 99–110.

Al-'Amala, J. (2022, January). Jerusalem and anticipating future developments. *Al-Tajdid Al-Arabi Journal*.

Al-Momani, N. D. (2021). The Zionist movement and Palestine in the Arab world between 1897 and 1914. *Bayt al-Maqdis Studies*, 127–150.

Al-Sharqawi, A. R. A. (2020). *Linguistic formulation of media discourse*. Dar Ghaida for Publishing and Distribution.

Arafa, K. I. A. (2016). *Palestinian resistance to the Israeli occupation in Bayt al-Maqdis, 1987–2015*. Al-Zaytouna Centre for Studies and Consultations.

Awais, I. A., Ayyash, M., Arifan, M. Y., Kankar, O., Qaismani, F., & Awais, S. S. (2016). The crystallization of Palestinian national identity in light of the Jerusalem Intifada. *International Journal of Advanced Islamic and Human Research*, 1–29.

Dana, D. N. (2016). *Days gone by: Jerusalemites tell the story*. Palestinian Ministry of Culture.

Issa, H. (2016). National culture brings us together, not apart. *Masarat*.

Kabha, Y. H. M., & Hussein, A. D. (2018). Israeli educational policies and their impact on the cultural identity of Palestinians inside Israel: Challenges and solutions. *Al-Quds Open University Journal for Humanities and Social Research*.

Qawasmi, H. (2018, August 25). The battle over the curriculum in Jerusalem. *Mitras*. <https://2u.pw/WV18k>

Saleh, A. M. (2018). *Jerusalem in Israeli curricula: Between falsifying facts and shaping awareness*. Gaza University.

Salhiyya, M. I. (2019). *The city of Jerusalem: Population and land (Arabs and Jews)*. Al-Zaytouna Centre for Studies and Consultations.

Zahran, H. M. M. (2020). *Transformations of Palestinian national identity since Oslo* [Unpublished master's thesis]. An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Zuhd, R. H. A. L. (2016). *The impact of Israeli educational policy on the public awareness of Palestinian youth in East Jerusalem schools* [Unpublished master's thesis]. An-Najah National University, Nablus, Palestine.

ملحق (1): الاستبانة

حضره المعلم/ه الفاضل/ه

تحية طيبة وبعد؛

تقوم البحوث بدراسة بعنوان أثر تهويد المناهج التعليمية على طمس الهوية الفلسطينية من وجهة نظر معلمي القدس، وذلك استكمالاً لبحث علمي حول الرواية الفلسطينية والتابع لوزارة التربية والتعليم، ونأمل من حضرتكم التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة لما لرأيكم من أهمية في إنجاح هذه الدراسة، علماً بأن المعلومات التي سنحصل عليها ستعامل بسرية تامة، وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثات:

براء كعبي

ختام صقر

دعاء حكواتي

القسم الأول: البيانات الرئيسية

ملاحظة: الرجاء وضع إشارة عند الخيار المناسب:

١. الجنس ذكر ☐ أنثى ☐
٢. التخصص علمي ☐ أدبي ☐
٣. سنوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات ☐ من ١٠ - ٥ سنوات ☐
- أكثر من ١٠ سنوات ☐

القسم الثاني: يرجى وضع إشارة عند الإجابة المناسبة:

الرقم	الفقرات	بدرجة			
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة جدا
المجال الأول: الهوية التاريخية					
١.	يسعى الاحتلال لتهويد المناهج التعليمية لتحريف التاريخ الفلسطيني وطمسه.				
٢.	تتعمد المناهج المحرفة استبدال أسماء المدن الفلسطينية بأخرى يهودية.				
٣.	تسعى المناهج المحرفة إلى إسقاط مفاهيم وطنية من ذاكرة الطالب الفلسطيني.				
٤.	سياسة الاحتلال التعليمية تسعى لحذف تاريخ فلسطين النضالي من ذاكرة الطالب الفلسطيني.				
٥.	تسعى المناهج الإسرائيلية لخلق جيل فلسطيني يتقبل الرواية التاريخية الإسرائيلية.				
٦.	تسعى سياسة التعليم بالمناهج المحرفة إلى خلق جيل مقتلع من جذوره التاريخية.				
المجال الثاني: الهوية الدينية					
٧.	عمد الاحتلال إلى طمس مادة العقيدة بتغيب بعض السور القرآنية والأحاديث الشريفة.				
٨.	المناهج الإسرائيلية تفرض واقع ديموغرافي يتناسب مع الفكر التوراتي في مدينة القدس				
٩.	المناهج الإسرائيلية تسعى لزراعة القيم الصهيونية وتبديد وسحق القيم الفلسطينية.				

١٠.	هدف الاحتلال من خلال المناهج المحرفة إلى تشويه الموروث الديني والإسلامي في مدينة القدس.				
١١.	تسعى المناهج المحرفة إلى نزع الأخلاق الإسلامية من حياة الطالب الفلسطيني.				
الرقم	الفقرات	بدرجة			
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة جدا
المجال الثالث: الهوية الثقافية.					
١٢.	يسعى الاحتلال من خلال المناهج المحرفة لخلق جيل جديد بتوجيهات ثقافية لا تتعارض مع وجوده وتتكرر للهوية الثقافية الفلسطينية.				
١٣.	أهداف التعلم بالمناهج المحرفة تعتمد إرهاب الذاكرة الفلسطينية التراثية وتحريفها				
١٤.	تتجاهل المناهج المحرفة الأغاني التراثية الفلسطينية وتعتمد حذفها.				
١٥.	الندوات والبرامج الثقافية في مدينة القدس تركز على إثبات الوجود الإسرائيلي وتاريخه الثقافي.				
١٦.	المناهج الإسرائيلية تسعى لفرض موروث حضاري ثقافي يهودي في مدينة القدس				
١٧.	المناهج المحرفة تستهدف اللغة العربية وتعتمد محو الأدب العربي وتحريفه.				

Academic Achievement in Mathematics among Third-Grade Male Students in Jeddah and Its Relationship to the Teacher 's Gender

مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور بجدة وعلاقته بجنس المعلم

Sama Fouad Khomais¹, Atheer Abdullah Alshehri^{2*}

¹ Associate Professor of Early Childhood Education. College of Human Sciences and Design, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

² Masters of Education in Teaching and Learning in Early Childhood, College of Human Sciences and Design, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

* Corresponding Author: Atheer Alshehri (aalshehri1524@stu.kau.edu.sa)

ساما فؤاد خميس¹، أثير بنت عبدالله الشهري^{2*}

¹ أستاذ مشارك في تربية الطفولة المبكرة- كلية علوم الإنسان والتصاميم- جامعة الملك عبدالعزيز- السعودية.

² ماجستير التربية في التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة- كلية علوم الإنسان والتصاميم- جامعة الملك عبدالعزيز- السعودية.

* الباحث المراسل: أثير الشهري (aalshehri1524@stu.kau.edu.sa)



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

Accepted	Revised	Received
قبول البحث	مراجعة البحث	استلام البحث
2026/4/30	2026/4/13	2026/4/1
DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.4		

Abstract:

Objectives: This study aimed to determine the mathematics achievement level of third-grade male students in public elementary schools for boys and early childhood schools in Jeddah, and to examine differences according to whether they were taught by a male or female teacher.

Methods: The study employed a descriptive-analytical approach with a study population comprising 9,633 pupils in early childhood schools and 1,944 pupils in primary schools, all of whom participated in the NAFS assessment in 2024. The number of participating schools totaled 70 schools, including 31 primary schools and 39 early childhood schools.

Results: The results indicated that the students' level of achievement did not reach the required proficiency, with the mean score of (57.193) for primary school students and (59.319) for early childhood school students, both below the hypothetical proficiency level of (80). Additionally, no statistically significant differences were observed in achievement between students taught by male or female teachers, suggesting that achievement is influenced by other factors such as teaching strategies, students' preparedness, and the learning environment.

Conclusions: The study recommends enhancing academic support programs in mathematics, developing practical teaching strategies, improving teachers' skills in implementing interactive activities that stimulate critical thinking, and regularly monitoring students' achievement to reduce gaps and improve overall educational outcomes.

Keywords: Academic Achievement; National Assessment; Teacher Gender; Mathematics; Early Grades.

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في المدارس الابتدائية الحكومية للبنين ومدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة، والكشف عن الفروق في التحصيل بحسب تعليمهم على يد معلم أو معلمة.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على مجتمع الدراسة الذي بلغ (9633) تلميذاً في مدارس الطفولة المبكرة و(1944) تلميذاً في المدارس الابتدائية، وهم من شاركوا في اختبار "نافس" لعام 2024 وقد بلغ عدد المدارس المشاركة (70) مدرسة، منها (31) مدرسة ابتدائية، و(39) مدرسة من مدارس الطفولة المبكرة.

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى التحصيل لدى التلاميذ لم يصل إلى مستوى الإلتقان المطلوب، إذ كان متوسط درجات تلاميذ المدارس الابتدائية (57.193) ومتوسط درجات تلاميذ مدارس الطفولة المبكرة (59.319) وهو أقل من المتوسط الفرضي (80)، بينما لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائية بين التلاميذ بحسب تعليمهم على يد معلم أو معلمة، ما يشير إلى أن التحصيل يتأثر بعوامل أخرى مثل أساليب التدريس واستعداد التلاميذ وبيئة التعلم. وبناءً على ذلك.

الخلاصة: توصي الدراسة بضرورة تعزيز برامج الدعم الأكاديمي في مادة الرياضيات، وتطوير استراتيجيات التدريس العملية، وتنمية مهارات المعلمين في توظيف الأنشطة التفاعلية التي تحفز التفكير لدى التلاميذ، بالإضافة إلى متابعة تحصيل التلاميذ بشكل دوري لتقليل الفجوات وتحسين الأداء التعليمي بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: التحصيل الدراسي؛ الاختبارات الوطنية؛ جنس المعلم؛ الرياضيات؛ الصفوف الأولية.

الاستشهاد

Citation

خميس، ساما، الشهري، أثير. (2026). مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور بجدة وعلاقته بجنس المعلم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 15 (4)، 524-537.

Khomais, S. F., & Alshehri, A. A. (2026). Academic Achievement in Mathematics among Third-Grade Male Students in Jeddah and Its Relationship to the Teacher 's Gender. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(4), 524-537. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.4> [In Arabic]

المقدمة:

يُعدّ التحصيل الدراسي من الأولويات الأساسية التي يسعى إليها الفرد والمجتمع على حد سواء، لما له من دور كبير في قياس تقدم التلاميذ في اكتساب المعارف والمهارات المختلفة (يوسف، 2021). ويُعرف التحصيل الدراسي بأنه الدرجة التي يحقق عندها التلميذ أهدافه التعليمية، ويُعد مؤشرًا علميًا لمدى اكتساب ما قُدم له من محتوى تعليمي وممارسات تعليمية (شيعي، 2014). كما أضاف السيد (2019) أن التحصيل الدراسي يُعد دليلًا على اكتساب التلميذ ما قُدم إليه من معلومات وممارسات تعليمية. ولا يقتصر التحصيل الدراسي على كونه ناتجًا تعليميًا فحسب، بل يتأثر بعدة عوامل، منها العوامل الاجتماعية، والعوامل المتعلقة بالتلميذ ذاته، إضافة إلى دور المعلم كعامل أساسي يؤثر في مستوى تحصيل التلاميذ من خلال ممارساته وقناعاته التعليمية (يوسف، 2021). وقد أكد Konstantopulos (2009) أهمية المعلم الناجح في التأثير على تحصيل التلاميذ، خاصة في المناطق الفقيرة. وتكتسب دراسة التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات أهمية خاصة، نظرًا لدورها في تنمية قدرات التلاميذ على التفكير التحليلي والذهني، وربطها بالعلوم الأخرى كالعلوم والتقنيات الحديثة، فضلًا عن دورها في تنمية مهارات الطفل الذهنية في المراحل التعليمية المبكرة. وفي ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم ككل والمملكة العربية السعودية بشكل خاص، برزت الحاجة إلى إعطاء أولوية أكبر لتعليم الرياضيات، الأمر الذي دفع العديد من الدول إلى تبني سياسات تعليمية تُعزز من جودة تعلمها، وإجراء اختبارات دولية لتقييم مستوى التحصيل الدراسي فيها. ومن أبرز هذه الاختبارات دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) التي تُجرىها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي (International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA)، حيث تُطبق على طلاب الصفين الرابع والثامن كل أربع سنوات منذ عام 1995، بمشاركة عدد كبير من الدول يصل إلى نحو 60 دولة (IEA, n.d). وتهدف هذه الدراسات إلى تعزيز التقدم التعليمي، وفهم السياسات التعليمية بصورة أعمق، والمساهمة في بناء القدرات المعرفية والبحثية في الدول المشاركة.

وفي هذا السياق، سعت المملكة العربية السعودية إلى تطوير نظامها التعليمي ومواكبة التقدم المعرفي العالمي، حيث أولت اهتمامًا خاصًا بتعليم الأطفال في المراحل المبكرة، وركزت على تحسين مخرجات التعلم، وذلك في إطار رؤية المملكة 2030 (2016). ومن بين الإجراءات التي أُخذت لتحقيق ذلك، إسناد تدريس الصفوف الأولية (بنين) إلى المعلمات حتى الصف الثالث الابتدائي، في مدارس الطفولة المبكرة التي تتضمن رياض الأطفال والثلاث الصفوف الأول من المرحلة الابتدائية للبنين والبنات، في مقابل المدارس الابتدائية المنفصلة للجنسين؛ والتي يقوم فيها المعلمون بتدريس التلاميذ الذكور، وتقوم المعلمات بتدريس التلميذات الإناث، وقد كان أحد أهداف هذا القرار الارتقاء بمستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ، لا سيما في المواد الأساسية كالرياضيات (وزارة التعليم، 1440).

وعلى الرغم من هذه الجهود، تشير نتائج الدراسات الدولية إلى تدني مستوى تحصيل التلاميذ السعوديين في مادة الرياضيات مقارنة بالدول المشاركة، كما أظهرت النتائج تفوق التلميذات على التلاميذ الذكور في التحصيل الرياضي ومفهوم الذات (IEA, 2024). وقد أشار Marsh et al (2014) إلى أن المملكة العربية السعودية تُعد من بين الدول القليلة التي تتفوق فيها الإناث على الذكور في الرياضيات، وهو ما أكدته أيضًا Mejía-Rodríguez (2021). ونظرًا لأهمية التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، وتعدد العوامل المؤثرة فيه، وخصوصًا دور المعلم وجنسه في المراحل التعليمية المبكرة، تبرز أهمية هذه الدراسة في استكشاف العلاقة بين جنس المعلم ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (بنين) في المملكة العربية السعودية، بما يساهم في تقديم فهم أعمق لآثار القرارات التعليمية الحديثة، ودعم تطوير الممارسات التربوية المبنية على الأدلة.

مشكلة الدراسة:

يُعدّ التحصيل الدراسي مؤشرًا أساسيًا لقياس مدى تقدم التلاميذ في اكتساب المعارف والمهارات، لا سيما في المراحل التعليمية المبكرة التي تُشكل الأساس في بناء قدراتهم المستقبلية (يوسف، 2021). ويتأثر التحصيل بعدة عوامل، من أبرزها خصائص التلميذ، والبيئة المحيطة به، إضافة إلى المعلم بوصفه عنصرًا محوريًا في العملية التعليمية، حيث تؤثر ممارساته وخبراته بشكل مباشر في مستوى تحصيل التلاميذ. وقد أكد Konstantopulos (2009) أهمية المعلم الفعال في تحسين التحصيل، خاصة في البيئات الأقل حظًا، كما أظهرت دراسات حديثة قدرته على إحداث فروق ملموسة في نتائج التعلم (Vizeshfar & Torabizadeh, 2018; Adont et al., 2017). وفي ضوء ذلك، برز الاهتمام عالميًا بمستوى التحصيل في مادة الرياضيات، نظرًا لدورها في تنمية التفكير التحليلي وارتباطها بالتقدم العلمي، وهو ما انعكس في تطبيق دراسات دولية مثل (TIMSS) لقياس مستوى أداء التلاميذ ومقارنته بين الدول. وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية لتطوير التعليم، ومن بينها إسناد تدريس الصفوف الأولية (بنين) للمعلمات؛ إلا أن نتائج الدراسات الدولية ما زالت تشير إلى تدني مستوى تحصيل التلاميذ في الرياضيات مقارنة بالدول المشاركة، إذ حصلت المملكة على الترتيب 54 من أصل 58 دولة مشاركة في اختبار الرياضيات للصف الرابع (IEA, 2024).

إلى جانب وجود فجوة في الأداء لصالح التلميذات (IEA, 2024; Mejía-Rodríguez, 2021)، وفي ظل هذه المعطيات، تبرز إشكالية تتعلق بعدم وضوح أثر بعض المتغيرات المرتبطة بالعملية التعليمية، ومن أبرزها جنس المعلم، في تفسير هذا التفاوت في التحصيل الدراسي، خاصة مع حداثة تطبيق هذا القرار في البيئة التعليمية السعودية ومحدودية الدراسات التي تناولته بشكل مباشر. وعليه، تتحدد مشكلة البحث في استقصاء العلاقة بين جنس المعلم ومستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (بنين)، بما يساهم في تفسير هذا التباين ودعم اتخاذ القرارات التعليمية المبنية على الأدلة.

أهمية الدراسة:

• الأهمية النظرية

تسهم هذه الدراسة في تعزيز الأدبيات العربية في مجال التحصيل الدراسي، من خلال تناولها لمُتغير جنس المعلم وعلاقته بمستوى تحصيل التلاميذ، وهو من الموضوعات التي ما زالت بحاجة إلى مزيد من البحث، خاصة في السياق التعليمي السعودي. كما تساعد في بناء إطار معرفي يدعم تقديم فهم أعمق لهذا المتغير في ضوء القرارات التعليمية الحديثة، وتفتح المجال أمام دراسات لاحقة تتناول أبعادًا أخرى مرتبطة بالعملية التعليمية في المراحل المبكرة.

• الأهمية التطبيقية

تُسهم هذه الدراسة في دعم متخذي القرار في وزارة التعليم من خلال تقديم نتائج علمية قائمة على الأدلة حول أثر جنس المعلم على تحصيل التلاميذ الذكور، بما يساعد في تقييم مدى ملائمة السياسات التعليمية الحالية، وخاصة قرار إسناد تدريس الصفوف الأولية (بنين) للمعلمات. كما يمكن أن تفيد نتائجها في تطوير الممارسات التعليمية وتحسين مخرجات التعلم بما يتناسب مع خصائص التلاميذ في هذه المرحلة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في المدارس الابتدائية.
- تحديد مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في مدارس الطفولة المبكرة.
- الكشف عن الفروق في مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور بحسب تعليمهم على يد معلم أو معلمة.

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في المدارس الابتدائية؟
- ما مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في مدارس الطفولة المبكرة؟

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في المدارس الابتدائية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في مدارس الطفولة المبكرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور تُعزى إلى تعليمهم على يد معلم أو معلمة.

مصطلحات الدراسة:

• التحصيل الدراسي (Academic Achievement):

اصطلاحاً: "هو حصيلة ما يكتسب الطالب من العملية التعليمية من معارف ومعلومات وخبرات ونتيجة لجهده المبذول خلال تعلمه بالمدرسة أو مذاكرته في البيت أو ما اكتسبه من قراءاته الخاصة في الكتب والمراجع ويمكن قياسه بالاختبارات المدرسية العادية نهاية العام الدراسي ويعبر عنه التقدير العام لدرجات الطلاب في المواد الدراسية" (الفاخري، 1439، ص.11).

إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في مادة الرياضيات في اختبار "نافس" المقام من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب بالملكة العربية السعودية، والذي يُعدّ مصدر البيانات المعتمدة في هذه الدراسة لقياس مستوى تحصيلهم الأكاديمي في المدارس الابتدائية ومدارس الطفولة المبكرة.

• مدارس الطفولة المبكرة (Early Childhood Schools):

اصطلاحاً: "مدارس توفر الخدمات التعليمية للأطفال (من سن 3 سنوات وحتى الصف الثالث الابتدائي "بنين وبنات")" (وزارة التعليم، 1441، ص.5).

وتتقسم هذه المدارس إلى مرحلتين: مرحلة رياض الأطفال التي تشمل الأطفال من سن (3-6) سنوات، ومرحلة الصفوف الأولية التي تضم الصفوف من الأول إلى الثالث الابتدائي، حيث تقوم المعلمات بتدريس التلاميذ والتلميذات من الذكور والإناث في هاتين المرحلتين.

• المدارس الابتدائية (Elementary Schools):

اصطلاحاً: "مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع لتشارك الأسرة في مسؤوليتها عن التنشئة الاجتماعية، وتكون تابعة لفلسفته ونظمه وأهدافه، وهي تتأثر بكل ما يجري فيه وتؤثر فيه أيضاً، وهي الأداة التي يصبح من خلالها التلميذ إنساناً اجتماعياً، وعضواً أكثر فاعلية في المجتمع" (سيد عقيلة، 2022، ص.83).

وتشمل المدارس الابتدائية الصفوف من الأول إلى السادس الابتدائي، وتكون منفصلة حسب الجنس، حيث يدرس التلاميذ الذكور على يد المعلمين، وتدرس التلميذات الإناث على يد المعلمات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مفهوم التحصيل الدراسي في الرياضيات

يُعدّ التحصيل الدراسي من المفاهيم الأساسية في الميدان التربوي، وقد حظي باهتمام واسع في الأدبيات التربوية والنفسية؛ نظراً لارتباطه المباشر بمخرجات العملية التعليمية وجودتها. ويُلاحظ أن مفهوم التحصيل الدراسي قد تطوّر عبر الزمن تبعاً لتطوّر الفلسفات التربوية ونظريات التعلم، مما أسهم في تعدد تعريفاته وتباينها. فقد عرّف معجم المعاني الجامع (د.ت) التحصيل الدراسي بأنه مصدر الفعل حصل، ويشير إلى ما يجمعه الفرد من معارف وخبرات نتيجة التعلم، وهو تعريف لغوي عام يعكس الجانب الكمي لاكتساب المعرفة. وفي الإطار التربوي، اتجه الباحثون إلى تقديم تعريفات أكثر تخصصاً، حيث عرّف ججيقة (2017) التحصيل الدراسي في الرياضيات بأنه مقدار ما يحققه التلميذ من معارف ومهارات وكفايات تعليمية في مادة الرياضيات، والتي يُعبّر عنها عادة بدرجات الاختبارات التحصيلية. ويعكس هذا التعريف النظرة التقليدية للتحصيل بوصفه ناتجاً مباشراً للتعلم يمكن قياسه من خلال أدوات التقويم المدرسي، ويُستخدم للحكم على مستوى أداء التلميذ مقارنة بمعايير محددة.

في المقابل، وسّع عدد من الباحثين مفهوم التحصيل الدراسي ليشمل أبعاداً أكثر شمولاً، إذ أشار أبو شهاب (2019) إلى أن التحصيل لا يقتصر على الجانب المعرفي، بل يمتد ليشمل الجوانب المهارية والوجدانية والقيمية، مع التأكيد على أن الاستخدام الشائع للمصطلح في الممارسات التعليمية يظل مرتبطاً بالتحصيل الأكاديمي داخل الصف الدراسي. ويؤكد هذا الطرح أن التحصيل يمثل بناءً مركباً يعكس التفاعل بين المعرفة والمهارات والاتجاهات، وليس مجرد حصيلة معلوماتية. وفي سياق تعليم الرياضيات تحديداً، يكتسب مفهوم التحصيل بعداً وظيفياً وتطبيقياً، حيث عرّف التمار (2021) التحصيل الدراسي في الرياضيات بأنه مجموع المفاهيم والمعارف وطرائق التفكير الرياضي التي يكتسبها التلميذ، والتي تمكّنه من فهم العلاقات الرياضية وتوظيفها في حل المشكلات. ويبرز هذا التعريف أهمية الانتقال من التركيز على نواتج التعلم السطحية إلى الاهتمام بعمق الفهم والقدرة على التطبيق والاستدلال.

كما أكد Ryan et al. (2021) إلى أن التحصيل الدراسي يعكس قدرة المتعلم على استيعاب المفاهيم وتطبيقها في مواقف تعليمية وحياتية متنوعة، وليس فقط النجاح في الاختبارات، مما يجعل التحصيل مؤشراً مهماً على جودة التعلم واستمراره. ويتسق هذا الطرح مع التوجهات الحديثة التي تربط التحصيل بمفهوم الكفاءة الرياضية، والتي تؤكد أن تعلم الرياضيات الفعال يتمثل في الفهم العميق، والقدرة على التفكير المنطقي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات المبنية على أسس رياضية. وبناءً على ما سبق، يمكن النظر إلى التحصيل الدراسي في الرياضيات بوصفه بناءً تربوياً متكاملًا يعكس مستوى تعلم التلميذ من حيث المعرفة والفهم والتطبيق، ويتأثر بجملة من العوامل التعليمية والشخصية، مما يجعله مؤشراً أساسياً للحكم على فاعلية تعليم الرياضيات وجودته ومخرجاته.

ثانياً: أهمية قياس التحصيل الدراسي في الرياضيات

يشكّل قياس التحصيل الدراسي أحد الركائز الأساسية لتقييم جودة العملية التعليمية في مادة الرياضيات، حيث لا يقتصر دوره على تحديد مستوى المعرفة والمهارات التي اكتسبها التلميذ فحسب، بل يتعداه إلى فهم مدى قدرته على تطبيق المفاهيم الرياضية في مواقف عملية وحياتية مختلفة (العربي وآخرون، 2025). ويُعتبر التحصيل الدراسي أداة حيوية لاتخاذ القرارات التربوية على مستوى الفرد، والصف، والنظام التعليمي ككل، إذ يُستخدم لتحديد جاهزية التلميذ للانتقال بين المراحل التعليمية، ولتحديد نقاط القوة والضعف في الأداء الأكاديمي (الطلحي، 2020). ويُساهم قياس التحصيل الدراسي في تحفيز التلاميذ، إذ يعزز شعورهم بالإنجاز عند تحقيق نتائج إيجابية، ما يزيد دافعيتهم نحو التعلم المستمر ويقوي ثقتهم بقدراتهم الذاتية. كما يُمكن المعلم من تقييم فعالية طرق التدريس المتبعة، ومن ثم تعديل استراتيجياته التعليمية بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية للتلاميذ، إضافة إلى إمكانية تتبع النمو الأكاديمي على مدى فترات زمنية متعددة، بما يتيح مقارنة الأداء بين التلاميذ وبين المواد المختلفة (Taguma et al., 2023).

ولتحقيق أثر أعمق في مادة الرياضيات، يكتسب القياس أهمية خاصة نظراً لطبيعة المادة المعرفية التي تعتمد على البناء المتتابع للمفاهيم، وربط المعلومات الجديدة بالسابقة، وتنمية مهارات التفكير الرياضي العليا، بما يتجاوز الأداء الآلي للإجراءات الحسابية (التمار، 2021). وقد أظهرت دراسة زغير (2021) التي طُبقت على تلاميذ الصفوف الابتدائية في الأردن أن مهارات التفكير مرتبطة ارتباطاً قوياً بالتحصيل في الرياضيات أكثر من ارتباطها بالمواد الأخرى، نظراً لاعتماد الرياضيات على الأنشطة التطبيقية المستمرة وأنماط التفكير المتنوعة، بما في ذلك التفكير الإبداعي والنقدي والتحليلي. كما أظهرت دراسة Ernst et al. (2022) أن المهارات العقلية مثل الذاكرة والانتباه وضبط السلوك ترتبط بالتحصيل في الرياضيات أكثر من ارتباطها بالقراءة والكتابة، وهو ما يؤكد أهمية القياس في التعرف على العوامل المؤثرة في تعلم الرياضيات منذ مرحلة الطفولة المبكرة.

وبعد التحصيل المرتفع في الرياضيات مؤشراً لتعزيز الثقة بالنفس لدى التلاميذ وتحفيز التعلم الذاتي، كما ينعكس إيجاباً على التحصيل في المواد الأخرى، وهو ما يؤكد النتائج الطولية لدراسة Ma & Xu (2003) التي بينت أن ارتفاع التحصيل في الرياضيات في المرحلة المتوسطة والثانوية يُعد مؤشراً قوياً على النجاح المستقبلي في المجالات العلمية والهندسية والتقنية. ويؤكد تقرير OECD (2019) أن التحصيل في الرياضيات يسهم في تعزيز القدرة على التكيف مع متطلبات الحياة المعاصرة القائمة على العلوم والتقنية، ما يبرز الدور المجتمعي والاقتصادي للتعليم الرياضي الجيد. ويؤكد الحاجة إلى نهج متعدد الجوانب لرفع مستويات التحصيل، يشمل تحديد أهداف واضحة لكل من المعلم والتلميذ، واستخدام التعلم النشط، وربط المعرفة بالممارسات اليومية، ضمن بيئة صفية داعمة للتعلم. ومن العناصر الجوهرية لتحقيق ذلك تطوير عقلية النمو لدى التلميذ، وتعزيز وعيه بقدراته الرياضية، وتشجيعه على الممارسة المستمرة والاجتهاد، بحيث يصبح التحصيل الدراسي ليس مجرد مؤشر كمي، بل أداة لتقييم الأداء الأكاديمي، وتحسين المناهج،

وتطوير الأنشطة التعليمية بما يتماشى مع معايير الأداء واحتياجات المتعلمين (Taguma et al., 2023).

ثالثاً: أبعاد التحصيل الدراسي في الرياضيات

لا يقتصر التحصيل الدراسي في الرياضيات على مدى معرفة التلميذ بالعمليات الحسابية أو المفاهيم الرياضية، بل يشمل مجموعة من القدرات التي تعكس فهمه العميق للرياضيات، وقدرته على تطبيقها وحل المشكلات المختلفة. ويعد فهم هذه الأبعاد أمراً مهماً لتصميم برامج تعليمية فعالة وتطوير أدوات تقييم دقيقة تضمن تحقيق نواتج تعلم مستدامة (Findell et al., 2001; OECD, 2019). ويمكن النظر إلى التحصيل الدراسي في الرياضيات من خلال ثلاثة أبعاد مترابطة تشكل معاً صورة شاملة لقدرة التلميذ، وفقاً للإطار الدولي لاختبار TIMSS. البعد المعرفي وهو البعد الأول، الذي يركز على قدرة التلميذ على تذكر واسترجاع الحقائق والقوانين والنظريات والمهارات الأساسية، ويعد هذا البعد حجر الأساس لبناء باقي العمليات العقلية والمعرفية (Findell et al., 2001). يلي ذلك البعد التطبيقي، والذي يقيس مدى قدرة التلميذ على توظيف المعرفة المكتسبة في مواقف جديدة، سواء كانت روتينية أو غير مألوقة، وهو يعكس الانتقال من مجرد تعلم نظري إلى القدرة على التطبيق العملي وربط الرياضيات بالحياة اليومية للمتعلم (Mullis et al., 2020). أما البعد الثالث؛ هو البعد الاستدلالي، ويعني قدرة التلميذ على التحليل وربط المعلومات واستنتاج الحلول من خلال التفكير النقدي وحل المشكلات المعقدة، مما يعكس مستوى أعلى من التفكير الرياضي، ويتيح توليد استراتيجيات مبتكرة للتعامل مع مسائل جديدة لم يسبق مواجهتها (OECD, 2019). ويظهر من هذا التقسيم أن التحصيل الدراسي في الرياضيات يتعدى مجرد تذكر المعلومات، ليشمل القدرة على التطبيق والاستدلال واتخاذ القرارات بناءً على التفكير المنطقي والتحليلي. ولهذا السبب، يعد هذا الإطار من أكثر النماذج العالمية اعتماداً في قياس مستويات تعلم التلاميذ، لأنه يوفر رؤية متكاملة تربط بين المعرفة النظرية والقدرة على التطبيق وحل المشكلات (Mullis & Martin, 2019). أما معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)، فقد ركزت على تطوير الجوانب المفاهيمية والمهارية في تعلم الرياضيات، لتصبح أداة لتوجيه العملية التعليمية نحو الفهم العميق والتطبيق العملي وحل المشكلات، مع تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين. وتُقسّم هذه المعايير إلى معايير المحتوى التي تشمل المفاهيم الأساسية، مثل الأعداد والعمليات والجبر والهندسة والقياس وتحليل البيانات والاحتمالات، ومعايير العمليات التي تتعلق بكيفية تعلم الرياضيات وتطبيقها، وتتضمن حل المشكلات والاستدلال الرياضي والتواصل والارتباطات والتمثيلات، مع التأكيد على دمج التكنولوجيا كوسيلة داعمة للفهم والتطبيق (NCTM, 2000; NCTM, 2014).

وفي المملكة العربية السعودية، اعتمد الإطار الوطني لمناهج الرياضيات على مبادئ NCTM لتوجيه التعليم نحو تنمية الفهم العميق للمفاهيم الرياضية وربطها بالحياة اليومية، وتعزيز مهارات التفكير العليا وحل المشكلات. كما ركز على بناء مهارات قابلة للقياس ومتوافقة مع معايير الأداء، بما يحقق التكامل بين المعرفة والتطبيق، انسجاماً مع أهداف رؤية المملكة 2030 في تحسين جودة التعليم ورفع مستوى التحصيل في مادة الرياضيات (الدوسري، 2022؛ الزهراني، 2024). كما ساهمت الاختبارات الوطنية "نافس" في قياس هذه الأبعاد المتنوعة بدقة، مع الاستفادة من خبرات الاختبارات الدولية لضمان موثوقية البيانات وتحقيق تقييم شامل للتحصيل الدراسي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023). وهذا، يظهر أن أبعاد التحصيل الدراسي في الرياضيات تتكامل بين المعرفة النظرية، والتطبيق العملي، والتفكير الاستدلالي، وبالإضافة إلى توظيف التكنولوجيا، مع التركيز على المعايير الدولية والإطار الوطني السعودي لضمان تطوير قدرات التلاميذ وتحقيق تعلم مستدام وفعال.

رابعاً: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي في الرياضيات

يتشكل التحصيل الدراسي في الرياضيات نتيجة تفاعل معقد بين عدة عوامل فردية وتربوية واجتماعية وبيئية، تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على مستوى أداء التلميذ. ويُعد فهم هذه العوامل خطوة أساسية لتحسين العملية التعليمية وتطوير مخرجاتها، حيث أظهرت الدراسات أن التحصيل لا يعتمد فقط على القدرات المعرفية للتلميذ، بل يتأثر أيضاً بمستوى الدعم الذي يتلقاه من المعلم والأسرة، وطبيعة البيئة الصفية والمناهج الدراسية (Wang et al., 2023). وتشمل العوامل الفردية للتلميذ الكفاءة الذاتية، والدافعية، والقدرات العقلية والجسدية، والجانب الانفعالي المرتبط بالقلق الرياضي. فالكفاءة الذاتية تمثل إدراك التلميذ لقدرته على إنجاز المهام الرياضية بنجاح، وتعتبر مؤشراً مهماً لتحقيق أداء مرتفع، إذ أظهرت دراسة Yang et al. (2024) أن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي الكفاءة الذاتية العالية يسجلون مستويات أعلى في التحصيل مقارنة بأقرانهم. كما بينت دراسة Lee & Jung (2024) أن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل علاقة تبادلية، إذ يسهم التحصيل السابق في تشكيل تصور التلميذ عن قدراته المستقبلية. أما الدافعية، فهي المحرك الداخلي الذي يشجع التلميذ على بذل الجهد ومواصلة التعلم، وقد أوضحت دراسة Wu et al. (2022) أن تعزيز الدافعية الذاتية يسهم في رفع مستوى التحصيل وتحقيق نتائج أفضل. وفيما يتعلق بالعوامل الانفعالية، يلعب القلق المرتبط بالرياضيات دوراً معيقاً للتعلم، حيث يقلل من قدرة التلميذ على التركيز والانتباه أثناء أداء المهام، ويؤثر سلباً على النتائج الأكاديمية، وقد أظهرت بيانات PISA أن التلاميذ ذوي القلق المرتفع يسجلون درجات أقل بما يعادل سنة دراسية كاملة مقارنة بزملائهم الأقل قلقاً (OECD, 2023). وإلى جانب العوامل الفردية، تلعب العوامل التعليمية والتربوية دوراً محورياً في رفع مستوى التحصيل، ويشمل ذلك وضوح أساليب الشرح، وتنوع الاستراتيجيات التعليمية، وفعالية الممارسات التدريسية، فضلاً عن إشراك التلاميذ في العملية التعليمية لضمان تعزيز التعلم النشط والفهم العميق للمفاهيم الرياضية، كما أن البيئة الصفية الداعمة والمناخ التعليمي الإيجابي يسهمان في تعزيز الانتماء للتعلم وتقليل القلق، وبالتالي تحسين الأداء الأكاديمي (العززي، 2023).

وتتفاعل العوامل الاجتماعية والبيئية مع العوامل الفردية والتعليمية لتشكيل منظومة متكاملة تؤثر في التحصيل، حيث يشمل ذلك دعم الأسرة، والموارد التعليمية المتاحة، ونوع المدرسة، ومستوى تفاعل المجتمع المحلي مع العملية التعليمية، بما يعزز تكامل الخبرات ويتيح للتلميذ فرصاً أكبر للتعلم

الفعال (Wang et al., 2023). وتبرز في هذا السياق أهمية خصائص المعلم وتأثيرها على التحصيل الدراسي، حيث تشير الدراسات إلى أن اتجاهات المعلمين الإيجابية تجاه المادة والتلميذ تسهم في رفع مستوى الدافعية والثقة بالنفس، بينما تؤدي الاتجاهات السلبية إلى تراجع التحصيل (فرغلي وعابدين، 2017). ومن بين خصائص المعلم التي حظيت باهتمام خاص، جنس المعلم، الذي قد يرتبط بأسلوب التدريس ومستوى الدعم العاطفي والتفاعل مع التلميذ، لكنه ليس العامل الحاسم، إذ تظل الكفاءة التربوية والمعرفية والخبرة العملية هي المحدد الأهم لجودة التعليم وارتفاع مستوى التحصيل (Alnahdi & Schwab, 2023; فرغلي وعابدين، 2017).

بناءً على ذلك، فإن التحصيل الدراسي في الرياضيات ليس نتاج عامل منفرد، بل هو نتيجة تفاعل منظومة متكاملة تشمل الجوانب الفردية للتلميذ، والممارسات التعليمية، والبيئة الصفية والاجتماعية، مع مراعاة العوامل المؤثرة مثل خبرة المعلم وكفاءته، والدافعية، والكفاءة الذاتية، والقلق الرياضي. ويعد فهم هذه العوامل وتكاملها الأساس لوضع استراتيجيات تعليمية شاملة تسهم في تحسين أداء التلاميذ وتحقيق نواتج تعلم مستدامة في الرياضيات (Wang et al., 2023; العنزي، 2023).

خامساً: أثر جنس المعلم على التحصيل الدراسي في الرياضيات

يُعد جنس المعلم أحد المتغيرات التربوية التي حظيت باهتمام واسع في الدراسات التعليمية، نظراً لما قد يعكسه من فروق محتملة في أساليب التدريس وأنماط التواصل والتفاعل داخل الصف. فقد أظهرت الدراسات أن المعلم والمعلمة يختلفان إلى حد ما في طرق عرض المحتوى، ومستوى الدعم العاطفي، وطبيعة التوقعات الأكاديمية من التلميذ، وهو ما قد يؤثر على تحصيل التلميذ، خصوصاً في الصفوف الأولية حيث يلعب الجانب الوجداني والتفاعلي دوراً أساسياً في تحفيز التعلم (Alnahdi & Schwab, 2023). وتشير بعض الدراسات إلى تفوق المعلمات في تدريس الرياضيات في المراحل الابتدائية، إذ يكون لتشجيعهن اللفظي واهتمامهن بالجانب العاطفي دور كبير في بناء بيئة صفية آمنة ومحفزة، تعزز مشاركة التلميذ وثقتهم بأنفسهم تجاه المادة (فرغلي وعابدين، 2017). كما أظهرت دراسة Chen et al. (2020) في هونغ كونغ وسنغافورة أن التلاميذ حققوا أداءً أفضل في القراءة عندما تعلموا على يد معلمات، مرجعة ذلك إلى قدرة المعلمات على خلق مناخ تعليمي داعم يشجع المشاركة والتعبير.

مع ذلك، يختلف تأثير جنس المعلم تبعاً لطبيعة المادة الدراسية. فقد أوضحت دراسة Lee et al. (2019) أن المعلمات تتفوق في تدريس الرياضيات، بينما أظهر المعلمون الذكور تفوقاً طفيفاً في تدريس القراءة، مما يشير إلى أن العلاقة بين جنس المعلم والتحصيل ليست خطية، بل تتأثر بالمحتوى وأساليب عرضه. كما أظهرت دراسة Hainul et al. (2022) في إندونيسيا أن الجنس وحده لا يؤثر تأثيراً مباشراً على كفاءات المعلمين، في حين تعتبر خبرة التدريس والخلفية التعليمية ونوع المدرسة عوامل أكثر تأثيراً على الكفاءة التعليمية والتدريسية. وفي السياق المحلي، أظهرت الدراسات اتجاهًا واضحاً نحو تفوق المعلمات السعوديات في الأداء التربوي والمعرفي. فقد بينت دراسة Haroun et al. (2016) أن المعلمات يملكن مستوى أعلى من المعرفة بالمحتوى الرياضي مقارنة بزملائهن من المعلمين الذكور، ما يسهم في تبسيط المفاهيم وربطها بالمواقف الحياتية بأسلوب ملائم لطبيعة التلميذ في الصفوف الابتدائية. وأكدت دراسة Alnahdi & Schwab (2023) أن تفوق المعلمات يرتبط بعمق الفهم التخصصي وليس بمجرد الاختلاف في الجنس، بينما وجدت دراسة فرغلي وعابدين (2017) فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح تلاميذ المعلمات في مادتي لغتي والرياضيات، ويزداد هذا الأثر مع تقدم التلميذ في العمر، مما يشير إلى استمرارية التأثير الإيجابي للمعلمات على التحصيل الأكاديمي.

كما دعمت دراسة Hwang & Fitzpatrick (2021) هذه النتائج على نطاق أوسع، إذ أظهرت أن المعلمات يساهمن بدرجة أكبر في رفع تحصيل التلاميذ والتلميذات على حد سواء، وخصوصاً في مادة الرياضيات لدى التلميذات، مع بقاء حجم التأثير العام لجنس المعلم محدوداً إحصائياً. ومن ذلك، يتضح أن تفوق المعلمات لا يرتبط بالدرجة الأولى بجنسهن، بل بالخصائص التربوية التي تميز ممارساتهن التدريسية، مثل مراعاة الفروق الفردية، وتوظيف أساليب تفاعلية، وتقديم تغذية راجعة إيجابية تشجع المشاركة والتفكير. وتؤكد هذه الدراسات مجتمعة أن تأثير جنس المعلم على التحصيل الدراسي غير مباشر في أغلب الحالات، وينبع من تفاعل الجنس مع عوامل أخرى مثل الخبرة، والتدريب، وطبيعة العلاقة الصفية، والكفاءة التربوية. وبالتالي، فإن تحسين تحصيل التلاميذ في الرياضيات لا يتحقق بمجرد التركيز على جنس المعلم، بل من خلال تطوير كفاءته التربوية والمعرفية، وتنمية مهاراته المهنية، وتهيئة بيئة تعليمية محفزة تراعي الفروق الفردية وتشجع التفكير والابتكار، سواء كان المعلم رجلاً أو امرأة (Mendolia et al., 2018).

ومن هذا المنطلق، يمكن القول إن التركيز على رفع كفاءة المعلمين والمعلمات وتطوير ممارساتهم التدريسية أكثر أهمية من التركيز على جنس المعلم ذاته، لأن جودة التعليم تظل العامل الحاسم في تحسين تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات، وتحقيق نواتج تعلم مستدامة في المراحل الابتدائية (Alnahdi & Schwab, 2023; فرغلي وعابدين، 2017). ويتضح من الدراسات أن التحصيل الدراسي في الرياضيات يتأثر بعدة عوامل مترابطة، تشمل القدرات الفردية للتلميذ، وطرق التدريس، والبيئة الصفية، والاتجاهات التربوية للمعلم. كما يظهر أن جنس المعلم ليس العامل الحاسم بحد ذاته، بل تؤثر الكفاءة التربوية والمعرفية للمعلم وطريقة تفاعله مع التلميذ بشكل أكبر على مستوى التحصيل. لذا، فإن تحسين نتائج التلاميذ في الرياضيات يتطلب نهجاً متكاملاً يركز على تطوير مهارات المعلمين، وتهيئة بيئة صفية داعمة، وتعزيز الكفاءة الذاتية والدافعية لدى الطلاب، بما يضمن تحقيق نواتج تعلم مستدامة ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث يعتمد المنهج الوصفي على تفسير الظواهر، وتحديد ظروفها وعلاقتها بالمتغيرات المختلفة، ولا يقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات؛ بل يتعدى ذلك إلى ربط وتحليل وتفسير تلك البيانات، للوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتحليله (القحطاني وآخرون، 2021).

عينة الدراسة:

اقتصرت على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في المدارس الابتدائية الحكومية للبنين ومدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة التي شاركت في اختبار "نافس"، حيث تم الاعتماد على متوسطات نتائج تلك المدارس في الاختبار كمؤشر على مستوى التحصيل الدراسي، نظرًا لعدم توفر درجات التلاميذ الفردية، وبذلك اعتمدت المدرسة كوحدة تحليل في قياس التحصيل، وقد بلغ عدد المدارس المشاركة (70) مدرسة، منها (31) مدرسة ابتدائية، و(39) مدرسة من مدارس الطفولة المبكرة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، تواصل خاص، 4 أغسطس 2025).

مجتمع الدراسة:

جميع تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في المدارس الابتدائية الحكومية للبنين ومدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة خلال العام الدراسي 1445هـ، وعددهم (9633) تلميذًا في مدارس الطفولة المبكرة، و (1944) تلميذًا في المدارس الابتدائية، كما ورد في الدليل الإحصائي (الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، 2023)، إذ يمثلون الفئة المستهدفة لقياس مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات. وبعد البحث في كيفية الحصول على درجات التلاميذ في اختبار نافس تبين أنه لا يمكن الحصول على درجة منفردة لكل تلميذ وإنما المتوفر من هيئة تقويم التعليم والتدريب هو متوسط درجات التلاميذ في الاختبار لكل مدرسة، ولذلك فقد تم اعتماد عدد المدارس في مدينة جدة كمجتمع للدراسة، حيث بلغ عدد مدارس الطفولة المبكرة (134) مدرسة، والمدارس الابتدائية الحكومية للبنين (136) مدرسة (الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، 2023).

الأساليب الإحصائية:

- اختبار كولموغوروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات.
- اختبار T لعينة واحدة (One Sample T-Test) للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والفعلي في مستوى التحصيل الدراسي.
- اختبار التجانس (Test of Homogeneity of Variances) للكشف عن تجانس درجات أفراد العينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بين كافة الفئات لمتغير تدريسهم على يد معلم أو معلمة.
- اختبار T للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بناءً على متغير النوع (معلم - معلمة).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: وينص على "ما مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في المدارس الابتدائية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض الأول.

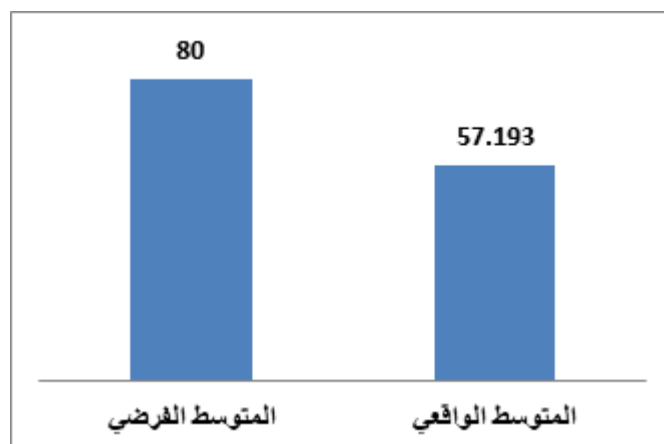
- نتيجة اختبار الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في المدارس الابتدائية". ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة "ت" لعينة واحدة One-Sample T-Test بين المتوسط الواقعي لدرجات التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في المدارس الابتدائية والمتوسط الفرضي، ويوضح جدول (1) ذلك.

جدول (1) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي عند مستوى الإلتقان للتحصيل الدراسي في الرياضيات

لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في المدارس الابتدائية بجهة							
الدرجة الكلية	المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	متوسط الفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي في الرياضيات	57.193	4.777	80	30	2.193	2.556	**0.016
*دال عند مستوى دلالة (0.05) **دال عند مستوى دلالة (0.01)							

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي المبين في جدول (1) أن قيمة "ت" بلغت (2,556)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الواقعي لدرجات عينة البحث والمتوسط الفرضي عند مستوى الإلتقان (80%)، وبالمقارنة بين المتوسط الواقعي لدرجات العينة في اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات والذي بلغ (57,193)، والمتوسط الفرضي عند مستوى الإلتقان والذي بلغ (80) يتضح أن

المتوسط الواقعي لدرجات العينة أقل من المتوسط الفرضي عند مستوى الإلتقان، وهذا يعني أن مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في المدارس الابتدائية لم يصل إلى مستوى الإلتقان المطلوب (80%)، وعليه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وهو أنه "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجة المتوسط الفرضي عند مستوى الإلتقان والمتوسط الواقعي لدرجات عينة البحث على اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في المدارس الابتدائية لصالح المتوسط الفرضي عند مستوى الإلتقان". والشكل (1) يوضح تلك النتائج.



شكل (1): المتوسطات الحسابية الواقعية والفرضية للتحصيل الدراسي في الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في المدارس الابتدائية

نتائج السؤال الثاني: وينص على "ما مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في مدارس الطفولة المبكرة؟"

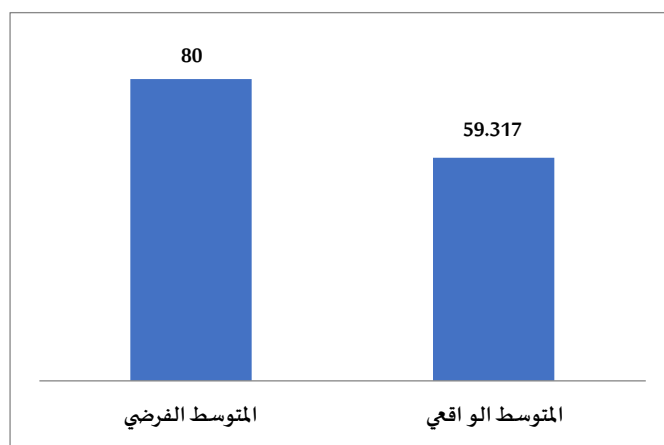
وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض الثاني.

- نتيجة اختبار الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في مدارس الطفولة المبكرة. ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة "ت" لعينة واحدة One-Sample Statistics بين المتوسط الواقعي لدرجات التحصيل الدراسي في الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في مدارس الطفولة المبكرة والمتوسط الفرضي، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي عند مستوى الإلتقان للتحصيل الدراسي في الرياضيات

لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في المدارس الابتدائية بجهة							
الأبعاد والدرجة الكلية	المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	متوسط الفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي في الرياضيات	59.317	4.777	80	38	2.319	3.106	***0.000
*دال عند مستوى دلالة (0.05) **دال عند مستوى دلالة (0.01) ***دال عند مستوى دلالة (0.00)							

يتضح من جدول (2) أن قيمة "ت" بلغت (3,106)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0,000)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الواقعي لدرجات عينة البحث والمتوسط الفرضي عند مستوى الإلتقان (80%)، وبالمقارنة بين المتوسط الواقعي لدرجات العينة في اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في مدارس الطفولة المبكرة والذي بلغ (59,319) والمتوسط الفرضي عند مستوى الإلتقان والذي بلغ (80)، يتضح أن المتوسط الواقعي لدرجات العينة أقل من المتوسط الفرضي عند مستوى الإلتقان، وهذا يعني أن مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في مدارس الطفولة المبكرة لم يصل إلى مستوى الإلتقان المطلوب (80%)، وعليه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو أنه "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجة المتوسط الفرضي عند مستوى الإلتقان والمتوسط الواقعي لدرجات عينة البحث على اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في مدارس الطفولة المبكرة لصالح المتوسط الفرضي عند مستوى الإلتقان". والشكل (2) يوضح تلك النتائج.



شكل (2): المتوسطات الحسابية الواقعية والفرضية للتحصيل الدراسي في الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور في مدارس الطفولة المبكرة

- نتيجة اختبار الفرض الثالث: أما فيما يتعلق بالفروق في مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الابتدائية ومدارس الطفولة المبكرة فقد تم صياغة الفرض الثالث والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه في مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور تعزى لمتغير تدريسهم على يد معلم أو معلمة". ولاختبار صحة هذا الفرض تم في البداية التحقق من مدى وفاء البيانات بافتراض التوزيع الاعتيادي لمتوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي في الرياضيات وفقاً لمتغير تدريسهم على يد معلم أو معلمة. وبين جدول (3) نتائج استخدام اختبار كولموجوروف – سميروف (Kolmogorov-Smirnov test) لمتوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي في الرياضيات وفقاً لمتغير تدريسهم على يد من معلم أو معلمة.

جدول (3): نتائج استخدام اختبار كولموجوروف – سميروف (Kolmogorov-Smirnov test) لمتوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على الدرجة الكلية

للتحصيل الدراسي وفقاً لمتغير تدريسهم على يد من معلم أو معلمة				الدرجة الكلية	فئات المتغير
اختبار(Kolmogorov – Smirnov)					
القيمة الإحصائي	درجة الحرية	قيم الاحتمال	الدلالة		
0.564	30	0.987	غيردالة	الدرجة الكلية	يدرسون على يد معلم
0.634	38	0.876	غيردالة	للتحصيل الدراسي	يدرسون على يد معلمة

يتضح من جدول (3) تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية-Kolmogorov-Smirnov test، حيث وجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي، أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في فئات (يدرسون على يد معلم-يدرسون على يد معلمة)، بما يشير إلى تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي. وبين جدول (4) نتائج اختبار ليفين (Levene's test) للكشف عن مدى تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات لمتغير تدريسهم على يد معلم-معلمة.

جدول (4): نتائج اختبار التجانس (Test of Homogeneity of Variances) للكشف عن تجانس درجات أفراد العينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بين كافة

الفئات لمتغير تدريسهم على يد معلم أو معلمة				
المتغير المستقل	الدرجة الكلية للتحصيل	Levene Statistic	مستوى الدلالة	الدلالة
يدرسون على يد معلم أو معلمة	التحصيل ككل	0.098	0.564	غير دالة

يتضح من جدول (4) تجانس درجات أفراد عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفقاً لكافة مستويات متغير تدريسهم على يد معلم أو معلمة في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي.

حيث إن متغير تدريسهم على معلم أو معلمة قد صنف استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لأكثر من فئة؛ وبناءً على نتائج الاختبارات التشخيصية والتي أوضحت اعتدالية التوزيع الطبيعي للدرجات، وكذلك التجانس، وبالتالي فقد توفر شرطان من شروط اختبار ت؛ لذا فقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) (Independent Samples T-Test) وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التحصيل الدراسي حسب متغير تدريسهم على يد معلم أو معلمة، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق في التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور وفقاً لمُتغير تدريسهم على يد معلم أو معلمة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي	يدرسون على يد معلم	31	57.19	4.777	1.868	0.066
	يدرسون على يد معلمة	39	59.31	4.765		غير دالة

يتضح من جدول (5) أن قيمة "ت" في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي قد بلغت (1.868)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التحصيل الدراسي بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفقاً لمُتغير تدريسهم على يد معلم أو معلمة.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج أن مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور لم يصل إلى مستوى الإتقان المطلوب، حيث بلغ المتوسط الواقعي لدرجات العينة (57.19) مقارنةً بالمتوسط الفرضي عند مستوى الإتقان (80) وبلغت قيمة "ت" لدرجات التلاميذ في المدارس الابتدائية (2.556) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.000). وجاءت نتائج تلاميذ مدارس الطفولة المبكرة بالاتجاه نفسه، وكان متوسط درجاتهم (59.319) وهو أقل من المتوسط الفرضي لمستوى الإتقان (80)، حيث بلغت قيمة "ت" (3.106) عند مستوى دلالة (0.000). كما أظهرت النتائج أن قيمة (ف) في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي بلغت (1.868)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق في مستوى التحصيل الدراسي بين التلاميذ تُعزى إلى تدريسهم على يد معلم أو معلمة.

وتظهر هذه النتائج انخفاضاً واضحاً في مستويات التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذكور، سواء في المدارس الابتدائية أو في مدارس الطفولة المبكرة، مما يعكس تحديات ملموسة في اكتساب المهارات الرياضية الأساسية. وتؤكد هذه النتائج ما أظهرته دراسة المهدي وآخرون (2024)، التي بينت انخفاض مستويات التلاميذ في كلاً من المرحلة الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية، وهو ما يدل على وجود فجوة بين جهود التدريس والتحصيل الفعلي للتلاميذ. ولم يقتصر الأمر على الاختبارات الوطنية، بل امتد أيضاً إلى الاختبارات الدولية، كما أظهرت نتائج اختبار TIMSS الأخيرة انخفاضاً في درجات التلاميذ السعوديين (IEA, 2024)، مما يوضح أن التحديات التعليمية في اكتساب المهارات الأساسية تمثل قضية عامة على المستوى المحلي والدولي. وقد يشير هذا الانخفاض إلى وجود عوامل أخرى تؤثر على أداء التلاميذ، منها الاستراتيجيات التدريسية المتبعة، مستوى استعداد التلاميذ، وبيئة التعلم في المدرسة (الدولة والعوضي، 2023؛ الحربي، 2020).

وفيما يتعلق بتأثير جنس المعلم على التحصيل، أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين تلاميذ المعلمين والمعلمات، وهو ما يتوافق مع دراسة Lee et al. (2019) التي لم تجد علاقة واضحة بين جنس المعلم ومستوى تحصيل التلاميذ. ومع ذلك، أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بسيطة في مجالات محددة، حيث وجدت دراسة Chen et al. (2020) أن التلاميذ الذين تعلموا على يد معلمة سجلوا أداءً أفضل في القراءة، بينما أظهرت دراسة فرغلي وعابدين (2017) تفوق تلاميذ المعلمات في مراحل الطفولة المبكرة في كل من الرياضيات واللغة العربية، مع ملاحظة أن هذا التفوق يزداد تدريجياً مع تقدم التلاميذ بالعمر.

وتوضح هذه التباينات أن التحصيل الدراسي للتلاميذ يرتبط بشكل أكبر بجودة الأساليب التعليمية وكفاءة التدريس، وبقدرة المعلم على توظيف المعرفة النظرية في ممارسات عملية فعالة، أكثر من ارتباطه المباشر بجنس المعلم (الحربي، 2020). ومن هنا، يمكن الاستنتاج أن التحصيل المنخفض لا يعكس بالضرورة اختلافات في جنس المعلم، بل يشير إلى الحاجة إلى تحسين التكامل بين المعرفة الأكاديمية والتطبيق العملي للمهارات السلوكية والوجدانية، وابتكار استراتيجيات تعليمية تلائم احتياجات التلاميذ، مع تعزيز برامج التطوير المهني للمعلمين لتمكينهم من رفع مستوى تحصيل الطلاب وخلق بيئة تعليمية محفزة وشاملة (الدولة والعوضي، 2023). ولا يخفى دور المعلم في بناء قنوات التواصل مع الأسرة بهدف مساعدتها على دعم أبنائها ومساندتهم في رحلتهم التعليمية وتحسين أدائهم للوصول إلى المستويات المنشودة في كل من الاختبارات الوطنية والدولية.

التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة يمكن التوصية بالآتي:

- استثمار نتائج اختبار "نافس" في تحسين الممارسات التعليمية عبر تحليل نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ واستخدامها في التخطيط التعليمي.
- تطوير برامج إثرائية للتلاميذ تستهدف رفع مستوى التحصيل الدراسي، مع التركيز على مهارات الفهم والتطبيق والاستدلال.
- توفير دعم إضافي للتلاميذ منخفضي التحصيل عبر استراتيجيات تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية وتساعدهم على الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب.
- الاهتمام بالجانب العاطفي والدعم الوجداني للتلاميذ جنباً إلى جنب مع الجانب المعرفي، لتعزيز الدافعية وتحسين مستويات التحصيل.
- تعزيز دور الأسرة في متابعة تحصيل أبنائهم من خلال تفعيل قنوات التواصل مع المدرسة وإطلاعهم على نتائج الاختبارات الوطنية والدولية وأهميتها.
- تشجيع المعلمين على تبني أساليب تدريس قائمة على الفهم العميق للرياضيات، لتعزيز مهارات التفكير الرياضي لدى التلاميذ وتحسين مستوى التحصيل.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو شباب، إيمان ساجع. (2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التعليم المتميز في التحصيل في مادة الرياضيات والاتجاهات نحوها لدى طلبة الصف الثالث ذوي الصعوبات في المدارس الحكومية في الأردن [أطروحة دكتوراة، الجامعة الأردنية]. الأردن. <https://doi.org/10.34027/1849-009-003>
- 004
- التمار، جاسم محمد. (2021). أسباب تدني تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومقترحات علاجها من وجهة نظر موجبي الرياضيات بدولة الكويت (دراسة نوعية). *مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية*، 31(3)، 103-123. <https://doi.org/10.21608/jealex.2021.191065>
- ججيقة، محالي دحماني. (2017). العلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل وقلق الرياضيات لدى تلاميذ التعليم الثانوي [أطروحة دكتوراة، جامعة الجزائر أبو القاسم سعد الله]. الجزائر. <http://193.194.83.152:8080/xmlui/handle/20.500.12387/840>
- الحري، محمد صنت. (2020). أسباب تدني نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار (PISA 2018) لمادة الرياضيات من وجهة نظر عينة الاختبار. *مجلة العلوم التربوية*، 32(3)، 589-618. <https://doi.org/10.33948/1158-032-003-007>
- الدوسري، رفعة بنت رشيد مبارك، وغنية، هناء سمير عبد الهادي. (2022). تقييم محتوى كتاب الرياضيات المطورة للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير NCTM. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 143(3)، 91-111. <https://doi.org/10.21608/saep.2022.247355>
- الدويلة، عبد الرحمن عبد الله، والعوضي، نبيل. (2023). العوامل المؤثرة على تحصيل الرياضيات بالصف العاشر في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، (123)، 1143-1179. <https://doi.org/10.21608/maed.2023.326950>
- زغير، رهام نصار. (2021). أسباب ضعف التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في مدينة السلط بالأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29(4)، 515-532. <https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.29.4/2021/21>
- الزهراني، سعيد علي. (2024). التنافر المعرفي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، (125)، 1345-1374. <https://doi.org/10.21608/maed.2024.367689>
- سيد عقيلة، عادل. (2022). تصور مقترح لتنمية الوعي المائي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية في ضوء بعض التحديات المجتمعية المعاصرة. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، 4(4)، 65-98. <https://doi.org/10.21608/ALTC.2022.293624>
- السيد، رندا أحمد علي محمد، والديب، عبير محمد كمال عوض عبدالله. (2019). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى عينته من أطفال المؤسسات الإيوائية. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، 5(1)، 538-604. <https://doi.org/10.21608/SEZU.2019.237901>
- شيخي، رشيد. (2014). عوامل وعوائق التحصيل الدراسي. *مجلة الباحث*، 10، 118-143.
- الطلحي، ساريه أحمد محمد. (2020). العوامل المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي لطالبات مكتب تعليم وسط الرياض من وجهة نظر المعلمات. *مجلة القراءة والمعرفة*، 20(1)، 197-221. <https://doi.org/10.21608/mrk.2020.100067>
- العربي، آمال بنت سليمان، مساوي، حسن بن حسين، الأحمري، ظافر بن سعيد وسليمان، موزي. (2025). العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 9(37)، 315-366. <https://doi.org/10.21608/ejev.2025.436354>
- العنزي، متعب زعزوع. (2023). العوامل المؤثرة في التحصيل الرياضي لطلاب الصف الرابع الابتدائي في ضوء نتائج الدراسة الدولية TIMSS2019: دراسة مقارنة بين دول مجلس التعاون الخليجي. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*. <https://doi.org/10.21608/jehs.2023.313997>
- الفاخري، سالم عبدالله. (1439). *التحصيل الدراسي*. مركز الكتاب الأكاديمي.
- فرغلي، آلاء أسعد، عابدين، محمود عباس. (2017). هل يتراجع أداء الطلاب الذكور عندما تدرسهم معلمة؟ دراسة تجريبية على طلاب الصفوف الأولية بمدارس "إسناد" بمنطقة المدينة المنورة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 1(5)، 144-164. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.F210417>
- القحطاني، حمد، كليب، رشا، الداوود، منال. (2021). *الكتابة الأكاديمية والنشر العلمي*. دار تكوين.
- معجم المعاني الجامع. (د.ت). تعريف ومعنى التحصيل في معجم المعاني الجامع معجم عربي عربي. <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/>
- المهيدي، ريم، واليامي، هادية، والخلف، البندري، والرشد، بدرية، والمطيري، أوصاف. (2024). أسباب تدني نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر المعلمات. 151-107. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, (107), 175. <https://doi.org/10.33193/JALHSS.107.2024.1144>

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023). *نواتج التعلم للاختبارات الوطنية في مجالات القراءة- الرياضيات- العلوم الطبيعية*. [./https://nafsa.etec.gov.sa/assets](https://nafsa.etec.gov.sa/assets)

وزارة التعليم. (1440). *دليل مدارس الطفولة المبكرة. الإدارة العامة للطفولة المبكرة*.

وزارة التعليم. (1443). *الطفولة المبكرة. وزارة التعليم | الطفولة المبكرة* (moe.gov.sa)

وزارة التعليم. (2019، فبراير 03). *الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS)*. <https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOENews/Pages/timss-2019-1.aspx>

يوسف، راوية فايز برهم. (2021). *أثر التوجه نحو تأنيث التعليم على تحصيل ومهارات واتجاهات الطلبة في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية. <https://hdl.handle.net/20.500.11888/15968>

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Adnot, M., Dee, T., Katz, V., & Wyckoff, J. (2017). Teacher turnover, teacher quality, and student achievement in DCPS. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 54-76. [DOI]

Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2023). The impact of gender differences in teachers' teaching practices and attitudes on students' math and science achievement in Saudi Arabia: Evidence from TIMSS 2019 data. *Frontiers in Psychology*, 14. [DOI]

Alshaikh, A. A. (2021). A Proposal for Developing the Performance of Intermediate Second-Grade Students in Science Tests in Trends in International Mathematics & Science Study (TIMSS). *Journal of Education and e-Learning Research*, 8(1), 26-33. [DOI]

Chen, W. L., Elchert, D., & Asikin-Garmager, A. (2020). Comparing the effects of teacher collaboration on student performance in Taiwan, Hong Kong and Singapore. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(4), 515-532. [DOI]

Ernst, J. R., Grenell, A., & Carlson, S. M. (2022). Associations between executive function and early math and literacy skills in preschool children. *International journal of educational research open*, 3, 100201. [DOI]

Findell, B., Swafford, J., & Kilpatrick, J. (Eds.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academies Press. [DOI]

Hainul, P. Z., Neni, H., Martha, A. Y., & Dahnilsyah, D. (2022). The Effect of Gender, Teaching Experience, Educational Background, and The School Type on Teachers' Mathematical, Didactic, and Technological Competences. *Перспективы науки и образования*, 6 (60), 612-624.

Haroun, R. F., Ng, D., Abdelfattah, F. A., & AlSalouli, M. S. (2016). Gender difference in teachers' mathematical knowledge for teaching in the context of single-sex classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(2), 383-396. [DOI]

Hwang, N., & Fitzpatrick, B. (2021). Student-teacher gender matching and academic achievement. *AERA Open*, 7, 23328584211040058. [DOI]

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (D.T). *About us*. [About Us | IEA.nl](https://iea.nl)

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2024, Des 4). *Launch of the TIMSS 2023 International Report and Results*. [Video] YouTube. [TIMSS 2019 International Results: Student Achievement in Mathematics and Science - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=TIMSS2023)

Konstantopoulos, S. (2009). Effects of teachers on minority and disadvantaged students' achievement in the early grades. *The Elementary School Journal*, 110(1), 92-113. [DOI]

Lee, H., & Jung, H. (2024). Reciprocal relationship between self efficacy and achievement in mathematics among high school students. *Large scale Assessments in Education*, 12(1), Article 14. [DOI]

Lee, J., Rhee, D. E., & Rudolf, R. (2019). Teacher gender, student gender, and primary school achievement: Evidence from ten Francophone African countries. *The Journal of Development Studies*, 55(4), 661-679. [DOI]

Ma, X., & Xu, J. (2003). The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: A longitudinal panel analysis. *Journal of Adolescence*, 27(2), 165-179. [DOI]

Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Parker, P. D., Morin, A. J., Abdelfattah, F., & Nagengast, B. (2014). The big-fish-little-pond effect in mathematics: A cross-cultural comparison of US and Saudi Arabian TIMSS responses. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(5), 777-804. [DOI]

- Mejía-Rodríguez, A. M., Luyten, H., & Meelissen, M. R. (2021). Gender differences in mathematics self-concept across the world: An exploration of student and parent data of TIMSS 2015. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 1229-1250. [DOI]
- Mendolia, S., Paloyo, A. R., & Walker, I. (2018). Heterogeneous effects of high school peers on educational outcomes. *Oxford Economic Papers*, 70(3), 613-634. [DOI]
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2019). *TIMSS 2019 assessment frameworks*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://timss2019.org/frameworks/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://timss2019.org/reports/>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author. Retrieved from <https://www.nctm.org/standards>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author. Retrieved from <https://www.nctm.org/standards>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. Reston, VA: Author. https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/Principles_to_Actions/Principles%20to%20Actions%20overview.pdf
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass*. OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- Ryan, V., Fitzmaurice, O. & O'Donoghue, J. (2021). A study of academic achievement in mathematics after the transition from primary to secondary education. *Journal of Social Sciences*, 1(7), 1-24.
- Taguma, M., Makowiecki, K., & Gabriel, F. (2023). OECD Learning Compass 2030: Implications for mathematics curricula. In *Future-focused mathematics curricula: Empowering learners for a post-pandemic world* (pp. 485–504). Springer. [DOI]
- Vizeshfar, F., & Torabizadeh, C. (2018). The effect of teaching based on dominant learning style on nursing students' academic achievement. *Nurse education in practice*, 28, 103-108. [DOI]
- Wang, X. S., Perry, L. B., Malpique, A., & Ide, T. (2023). Factors predicting mathematics achievement in PISA: a systematic review. *Large-Scale Assessments in Education*, 11(1), 24. [DOI]
- Wu, J., Qi, S., & Zhong, Y. (2022). Intrinsic motivation, need for cognition, grit, growth mindset and academic achievement in high school students: Latent profiles and its predictive effects. *arXiv*. [DOI]
- Yang, Y., Maeda, Y., & Gentry, M. (2024). The relationship between mathematics self-efficacy and mathematics achievement: Multilevel analysis with NAEP 2019. *Large scale Assessments in Education*, 12(1), Article 16. [DOI]

ثالثاً: ترجمة المراجع العربية

- Abu Shabab, I. S. (2019). *The effect of a training program based on differentiated instruction on mathematics achievement and attitudes toward mathematics among third-grade students with learning difficulties in public schools in Jordan* [Doctoral dissertation, The University of Jordan]. Jordan. <https://doi.org/10.34027/1849-009-003-004>
- Al-Anzi, M. Z. (2023). Factors affecting mathematical achievement among fourth-grade primary school students in light of the results of the TIMSS 2019 international study: A comparative study among Gulf Cooperation Council countries. *Al-Shamal Journal of Humanities*. <https://doi.org/10.21608/jehs.2023.313997>
- Al-Arini, A. S., Masawi, H. H., Al-Ahmari, D. S., & Suleiman, M. (2025). Factors affecting the academic achievement of primary and middle school students in tests. *Arab Journal of Specific Education*, 9(37), 315–366. <https://doi.org/10.21608/ejev.2025.436354>
- Al-Dosari, R. R. M., & Ghanian, H. S. A. H. (2022). Evaluation of the content of the developed fourth-grade mathematics textbook in the Kingdom of Saudi Arabia in light of NCTM standards. *Arab Studies in Education and Psychology*, 143(3), 11–91. <https://doi.org/10.21608/saep.2022.247355>
- Al-Duwaila, A. A., & Al-Awadhy, N. (2023). Factors affecting mathematics achievement among tenth-grade students in the State of Kuwait from teachers' perspectives. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, (123), 1143–1179. <https://doi.org/10.21608/maed.2023.326950>
- Al-Fakhri, S. A. (1439 AH). *Academic achievement*. Academic Book Center.
- Al-Harbi, M. S. (2020). Causes of the low performance of Saudi students in the 2018 PISA mathematics assessment from the perspective of the assessment sample. *Journal of Educational Sciences*, 32(3), 589–618. <https://doi.org/10.33948/1158-032-003-007>

- Almaany Dictionary. (n.d.). *Definition and meaning of achievement in Almaany Arabic-Arabic Dictionary*. <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/>
- Al-Muhaidhli, R., Al-Yami, H., Al-Khalaf, B., Al-Rashid, B., & Al-Mutairi, A. (2024). Causes of low performance of male and female students in primary and middle school in the National Assessment (NAFS) from teachers' perspectives. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, (107), 151–175. <https://doi.org/10.33193/JALHSS.107.2024.1144>
- Al-Qahtani, H., Qulaibi, R., & Al-Dawood, M. (2021). *Academic writing and scholarly publishing*. Dar Takween.
- Al-Sayyid, R. A. A. M., & Al-Deeb, A. M. K. A. (2019). Social intelligence and its relationship with self-concept and academic achievement among a sample of children in residential institutions. *Journal of Studies and Research in Specific Education*, 5(1), 538–604. <https://doi.org/10.21608/JSEZU.2019.237901>
- Al-Talhi, S. A. M. (2020). Factors affecting the academic achievement level of female students at the Central Riyadh Education Office from teachers' perspectives. *Journal of Reading and Knowledge*, 20(1), 197–221. <https://doi.org/10.21608/mrk.2020.100067>
- Al-Tammar, J. M. (2021). Causes of low mathematics achievement among primary school pupils and proposed remedial measures from the perspective of mathematics supervisors in the State of Kuwait: A qualitative study. *Journal of the Faculty of Education, Alexandria University*, 31(3), 103–123. <https://doi.org/10.21608/jealex.2021.191065>
- Al-Zahrani, S. A. (2024). Cognitive dissonance and its relationship to social adjustment among gifted and average middle school students. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, (125), 1345–1374. <https://doi.org/10.21608/maed.2024.367689>
- Education and Training Evaluation Commission. (2023). *Learning outcomes for national assessments in reading, mathematics, and natural sciences*. <https://nafs.etc.gov.sa/assets/>
- Farghali, A. A., & Abdeen, M. A. (2017). Does male student performance decline when taught by a female teacher? An experimental study of students in the early grades at "Isnad" schools in the Madinah region. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1(5), 144–164. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.F210417>
- Jajiga, M. D. (2017). *The relationship between attitudes toward mathematics, achievement, and mathematics anxiety among secondary education pupils* [Doctoral dissertation, University of Algiers 2 Abu El Kacem Saadallah]. Algeria. <http://193.194.83.152:8080/xmlui/handle/20.500.12387/840>
- Ministry of Education. (1440 AH). *Early childhood schools guide*. General Administration of Early Childhood.
- Ministry of Education. (1443 AH). *Early childhood*. <https://www.moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/Kindergarten.aspx>
- Ministry of Education. (2019, February 3). *Trends in the international study of mathematics and science (TIMSS)*. <https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/timss-2019-1.aspx>
- Sayyid Aqila, A. (2022). A proposed framework for developing water awareness among primary school pupils in light of some contemporary societal challenges. *Educational Journal for Adult Education*, 4(4), 65–98. <https://doi.org/10.21608/ALTC.2022.293624>
- Sheikhi, R. (2014). Factors and obstacles affecting academic achievement. *Al-Baheth*, 10, 118–143.
- Yousef, R. F. B. (2021). *The effect of the trend toward feminization of education on students' achievement, skills, and attitudes in public basic schools in Nablus Governorate from teachers' perspectives* [Unpublished master's thesis, An-Najah National University]. <https://hdl.handle.net/20.500.11888/15968>
- Zughair, R. N. (2021). Causes of low mathematics achievement among students in the first three grades from the perspectives of school principals and educational supervisors in Al-Salt, Jordan. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 29(4), 515–532. <https://doi.org/10.33976/IUGIEPS.29.4/2021/21>

The Level of Impact of Resonant Leadership on Organizational Commitment Among Employees in the General Directorates of Education in the Sultanate of Oman

Karima bint Mubarak Al-Hadiya^{1*}, Rabia AL-Mur AL-Dhuhli²

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: Karima Al-Hadiya (m.hadi@moe.om)

مستوى تأثير القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان

كريمة بنت مبارك الهادي^{1*}، ربيع بن المراد دهللي²

¹ طالبة ماجستير في الإدارة التعليمية- جامعة نزوى- سلطنة عمان.

² أستاذ مشارك في القيادة التربوية- جامعة نزوى- سلطنة عمان.

* الباحث المراسل: كريمة الهادي (m.hadi@moe.om)



This file is licensed under a

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

Accepted

قبول البحث

2026/5/2

Revised

مراجعة البحث

2026/4/9

Received

استلام البحث

2026/3/17

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.5>

Abstract:

Objectives: This study aimed to reveal the extent of the impact of resonant leadership on organizational commitment among employees in the Directorates General of Education in the Sultanate of Oman.

Methods: The study adopted the descriptive approach and developed a measurement tool consisting of (43) items, distributed across two axes: resonant leadership with (26) items, and organizational commitment with (17) items. After verifying its statistical properties, it was applied to a sample of (377) male and female employees from the educational directorates in Muscat, North Al Batinah, and Al Buraimi in the Sultanate of Oman.

Results: The results revealed that the level of effective leadership practiced by department heads in the Directorates General of Education in Muscat, North Al Batinah, and Al Buraimi was generally high. The results also revealed that the level of organizational commitment among employees in the Directorates of Education in Muscat, North Al Batinah, and Al Buraimi was generally high.

Conclusions: The study recommends a number of recommendations, including: spreading the culture of resonant leadership in all its dimensions and establishing it as an approved organizational culture in educational directorates, and developing emotional intelligence skills, empathy skills, and constructive communication by designing training programs to enhance commitment, improve the work environment, and sustain institutional performance.

Keywords: Resonant leadership; organizational commitment; educational directorates; Sultanate of Oman.

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى تأثير القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وطورت أداة قياس مكونة من (43) فقرة، توزعت على محورين: القيادة الرنانة ولها (26) فقرة، الالتزام التنظيمي وله (17) فقرة، وبعد التحقق من خصائصها الإحصائية، طبقت على عينة بلغت (377) موظفًا وموظفة من المديريات التعليمية في مسقط، وشمال الباطنة، والبريمي بسلطنة عُمان.

النتائج: كشفت النتائج أن مستوى ممارسة مديري الدوائر للقيادة الرنانة في المديريات العامة للتربية والتعليم بمسقط وشمال الباطنة والبريمي جاء بمستوى مرتفع بشكل عام. وكشفت النتائج أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بمسقط وشمال الباطنة والبريمي جاء بمستوى مرتفع بشكل عام.

الخلاصة: توصي الدراسة بعدد من التوصيات، منها: نشر ثقافة القيادة الرنانة بمختلف أبعادها وترسيخها بصفاتها ثقافة تنظيمية معتمدة في المديريات التعليمية، وتنمية مهارات الذكاء العاطفي ومهارات التعاطف والتواصل البناء بتصميم برامج تدريبية لتعزيز الالتزام وتحسين بيئة العمل واستدامة الأداء المؤسسي.

الكلمات المفتاحية: القيادة الرنانة؛ الالتزام التنظيمي؛ المديريات التعليمية؛ سلطنة عُمان.

الاستشهاد

Citation

الهادي، كريمة، دهللي، ربيع. (2026). مستوى تأثير القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (4)، 538-555.

Al-Hadiya, K. M., & AL-Dhuhli, R. A. (2026). The Level of Impact of Resonant Leadership on Organizational Commitment Among Employees in the General Directorates of Education in the Sultanate of Oman. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(4), 538-555. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.5> [In Arabic]

المقدمة:

يواجه العالم اليوم تحولات متسارعة هائلة، متمثلة في العولمة والثورة المعلوماتية والثورة المعرفية والتكنولوجية وغيرها من مجالات الحياة، وتأثير ذلك في العمل والتقدم المؤسسي، الذي يجعل المؤسسات بصورة عامة والمؤسسات التربوية بصورة خاصة، بحاجة إلى تطوير القدرات القيادية الإدارية على وفق أساليب حديثة مواكبة للعصر المتجدد.

ويرى جورج (George, 2000) أن القيادة من أكثر المفاهيم التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال العلوم التنظيمية، والبحث مستمر في هذا المجال لفهم أبعادها وتأثيرها. ويُشير العناني (2018) إلى القيادة بأنها مزيج من المهارات المعرفية والقدرات التي تمكن القائد من تحفيز الأفراد، واستخراج أفضل ما لديهم من إمكانيات، وتهيئة بيئة إيجابية تعزز الحماس وترفع مستوى الأداء والإنجاز.

وظهرت أنماط جديدة مختلفة للقيادة، ومنها القيادة الرنانة، وهي أسلوب قيادي معاصر يعتمد على الذكاء العاطفي لتحقيق التناغم والتوافق بين القائد وفريقه (Taner & Aysen, 2013). وعرف سكوايز وآخرون (Squires et al., 2010, p. 916) القيادة الرنانة أنها "سلوك القادة الذين يهتمون بالمستوى العالي من الذكاء العاطفي والتي تتوافق مع مشاعر الأفراد من حولهم، وإدارة عواطفهم بنحو فعال لبناء علاقات قوية بينهم، وخلق مناخ يسوده الثقة والتفاهل لغرض تحقيق الالتزام التنظيمي".

وتُعد القيادة الرنانة عاملاً حاسماً في سبيل تعزيز بيئة تنظيمية تدعم الأمل والتفاهل واستدامتها؛ مما يساهم في تسهيل تنفيذ الخطط وتحقيق الأهداف المرجوة؛ إذ يُركز القادة الرنانون على العاملين وتصوراتهم، بالإضافة إلى النوايا والسلوكيات والقرارات التي تضمن تحقيق الأهداف المشتركة (Tiware & Lenka, 2015). وتتكون القيادة الرنانة من ثلاثة أبعاد؛ وذلك مثلما حددها كل من (Boyatzis & McKee, 2005؛ Bawafaa, 2015؛ Taner & Aysen, 2013؛ Tiware & Lenka, 2015)، وهي اليقظة الذهنية، وتمثل في وعي القائد الكامل بال اللحظة الحالية، مع الانتباه لما يقوله ويفعله الآخرون دون تشتت أو حكم مسبق؛ ليساعده على اتخاذ قرارات متزنة، أما البعد الثاني فهو الأمل، ويشير إلى قدرة القائد على بث التفاؤل في فريقه، وتحفيزهم على تجاوز التحديات والسعي لتحقيق أهداف مستقبلية بروح إيجابية ومثابرة، وأخيراً بُعد الرحمة الذي يتمثل في اهتمام القائد الحقيقي بمشاعر العاملين واحتياجاتهم، والسعي لدعمهم وتخفيف معاناتهم بإنسانية وتفهم.

ويشير بوفاء (Bawafaa, 2015) إلى أن الأدبيات تؤكد أن القيادة الرنانة تعتمد على الرنين، الذي يشمل استخدام القائد لعواطفه الداخلية الإيجابية للتأثير في أتباعه، وتحفيزهم لإظهار أفضل ما لديهم من أداء لتحقيق الأهداف المرجوة. وفي ظل التحديات التي يشهدها العصر الحالي، يُعد تكوين علاقات رنانة أو ذات صدى أمراً صعباً للغاية، فالقادة الذين يتمكنون من إنشاء هذا الرنين يضحون بالكثير؛ إذ إن تعاطفهم مع أتباعهم قد يؤثر في أدائهم لوظائفهم الإدراكية؛ لينعكس سلباً على قراراتهم؛ لذا يبقى القائد بحاجة إلى التوازن بين عمليات العقل والجسم والقلب والروح للتغلب على هذه السبلات (Taner & Aysen, 2013).

ويشير الشهومي وآخرون (2022) إلى الالتزام التنظيمي على أنه يمثل مدى ارتباط الموظف بالمؤسسة التي يعمل بها ورغبته في الاستمرار في العمل فيها، ويتحقق ذلك ضمن إطار التشريعات والمعايير التي تنظم العمل، بالإضافة إلى سلوكيات الأفراد وتصرفاتهم في بيئة العمل. ويزيد الالتزام التنظيمي الرضا الوظيفي للفرد، ويقلل معدل دوران العمل والغياب، أما على المستوى المؤسسي، فإنه يساهم في زيادة إنتاجية المؤسسة ورفع مستوى انتماء الأفراد لها (عبد الرحمن ودرنوني، 2014).

وللالتزام التنظيمي ثلاثة أبعاد رئيسية، التي أشار إليها أبو العسل (2011)، منها: بُعد الالتزام الاستمراري الذي يشير إلى رغبة الموظف القوية في البقاء بالعمل في منظمته لاعتقاده أن ترك العمل يكلفه الكثير. وبُعد الالتزام العاطفي الذي يشير إلى رغبة الفرد في الاستمرار بالعمل؛ لأنه موافق على أهدافها وقيمها، ويريد المشاركة في تحقيق تلك الأهداف. وبُعد الالتزام المعياري وهو التزام الفرد الأدبي بالبقاء في المؤسسة وخوفه من ترك انطباع سيء لدى زملائه لو ترك العمل فيها.

وبالنظر إلى مديريات التربية والتعليم في المديرية، فإنها تسعى جاهدة إلى تنظيم برامج تدريبية ومشاغل تربوية لامركزية لكافة العاملين بها للارتقاء بمستوياتهم المهنية ومعارفهم ومهاراتهم؛ لتحقيق الأهداف المرجوة، ومن بين المشاغل والبرامج الإنمائية التي تعمل عليها المديرية ما يتعلق بالأنماط القيادية؛ نظراً لدور الأنماط القيادية الفاعلة في توجيه المؤسسات لتحقيق أهدافها. إلى جانب أن صفات القائد تلعب دوراً حيوياً للتأثير الإيجابي في العاملين ونتائج العمل (وزارة التربية والتعليم، 2025). وبناء على ما سبق، تأتي هذه الدراسة بهدف الوقوف على مستوى تأثير القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان؛ سعياً نحو الوصول إلى النتائج والتوصيات المناسبة.

مشكلة الدراسة:

في ظل التحولات السريعة والمتزايدة في جميع جوانب الحياة، أصبح من الضروري اتباع أساليب قيادة حديثة لتحقيق الأهداف المنشودة. وعند الاطلاع على الدراسات السابقة، تبين أنها قليلة في مكتبة الدراسات العربية بشكل عام، ندرة الدراسات الخاصة بالقيادة الرنانة في سلطنة عُمان - رغم الحاجة إلى هذا النوع من الدراسات، وبناءً على ذلك، كان هذا الدافع وراء القيام بهذه الدراسة، التي تهدف إلى معرفة درجة تأثير القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عُمان. وتأكيداً لما سبق، توصلت دراسة الذهلي وآخرين (2024) إلى وجود تدني في تعامل المسؤولين في المديرية العامة في التربية والتعليم جبال التحديات التعليمية التي تواجههم، وغياب الحكمة في تعامل المسؤولين مع مَنْ يُعارضُ آراءهُ المنهجية، وضعف استخدام الأنظمة الرقمية التي تساعد في اتخاذ القرارات بكفاءة عالية، وهو ما يشير إلى انتفاء الرحمة واليقظة الذهنية التي هي أحد

أبعاد القيادة الرنانة، وكذلك ضعف في الإلمام بالمهارات الإبداعية والتكنولوجية التي يتطلبها القرن الواحد والعشرون، إذ بدورها تؤثر في الالتزام المعياري الذي هو أحد أبعاد الالتزام التنظيمي. وأوصت دراسة السيابي (2024) بضرورة العمل المستمر على تعزيز التواصل والتفاعل بين جميع أعضاء الفريق التعليمي، واستخدام القدرات الوجدانية لتعزيز التفاهم وبناء علاقات جيدة وفعالة، وتطوير القيادة الوجدانية بتعزيز التفاعل الإيجابي وتحفيز العاطفة الإيجابية، وتعزيز التعاون والثقة بين أفراد الفريق التعليمي، وهذا ما يُشكل أحد جوانب اليقظة الذهنية للقيادة الرنانة والالتزام العاطفي نحو المؤسسة.

وأوصت دراسة الظفري (2022) بالعمل على تعزيز مستوى الالتزام التنظيمي لدى الموظفين في القطاعين العام والخاص؛ وذلك بالتركيز على مجالات الالتزام التنظيمي وتطبيقها في بيئة العمل، بما في ذلك اتباع أساليب قيادية مناسبة تعمل على تحفيز العاملين ومساعدتهم على التكيف مع الضغوط المهنية، والحفاظ على قيم العمل في المؤسسة. وأظهرت دراسة كشوب (2018) ضعف مستوى الالتزام الوظيفي لدى الموظفين في الوحدات الإدارية، وغياب البيئة المحفزة للعمل، وقلة توفير فرص مشاركة الموظفين في عملية اتخاذ القرارات.

وفي هذا السياق، يبرز دور القيادة الرنانة بصفته أحد المتغيرات المهمة للمهتمين بدراسة السلوك البشري، خاصة في العصر الحالي. ويجد الباحثون ترابطاً بين أسلوب القيادة الرنانة والالتزام التنظيمي للعاملين في المؤسسات التربوية، إذ ينطلق من أساس التنبؤ بالمستقبل ودراسة البيئتين الداخلية والخارجية؛ بما يحقق للمؤسسة ميزة تنافسية عن طريق الالتزام التنظيمي بأبعاده المختلفة، واستفاد الباحثون من هذه المعطيات لتوجيه تفكيرها نحو دراسة مستوى تأثير القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان (مسقط، شمال الباطنة، البريمي).

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مستوى ممارسة مديري الدوائر للقيادة الرنانة في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين؟
- ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم؟
- ما مستوى تأثير القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على مستوى ممارسة مديري الدوائر للقيادة الرنانة في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين.
- التعرف على مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم.
- التعرف على مستوى تأثير القيادة الرنانة في دعم الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة في الجوانب الآتية:

الأهمية النظرية: تسهم هذه الدراسة في توسيع الإطار المعرفي المتعلق بمتغيرات الدراسة من خلال تناول مفهومي القيادة الرنانة والالتزام التنظيمي في سياق المؤسسات التربوية. وتسعى إلى الكشف عن أبعاد القيادة الرنانة وتحليل تأثيرها في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عُمان، وتأمل الدراسة أن توفر أساساً علمياً يمكن أن يستفيد منه الباحثون والمهتمون في المجال التربوي عموماً، وصنّاع القرار في وزارة التربية والتعليم على وجه الخصوص، نظراً لأهمية هذين المفهومين في بناء المؤسسات التربوية وإدارتها وتحسين مستوى أدائها المؤسسي. كما يمكن أن تُسهم نتائجها في دعم الجهود الرامية إلى تطوير بيئة العمل التربوية وتعزيز فاعليتها، إضافة إلى إثراء المكتبات ومصادر التعلم بالدراسات المتخصصة في هذا المجال.

الأهمية العملية أو التطبيقية: تسعى هذه الدراسة إلى تقديم نمط قيادي يساهم في تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى العاملين، بما يدعم جهود المؤسسات التربوية في تطوير الممارسات القيادية والارتقاء بها. كما توضح مستوى تأثير القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان، بما يوفر أساساً معرفياً يمكن الاستفادة منه في التخطيط والتحسين المؤسسي، ومن المتوقع أن تمهد نتائجها لدراسات لاحقة تُعنى بتنمية مهارات ممارسة القيادة الرنانة لدى القيادات التربوية، وتعزيز مستويات الالتزام التنظيمي في المؤسسات التعليمية. كذلك يمكن الاستفادة من مخرجاتها في تصميم برامج تدريبية موجهة للقيادات التربوية، بما يساهم في تطوير كفاياتهم القيادية في هذا المجال.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة مستوى تأثير القيادة الرنانة، ومعرفة واقع الالتزام التنظيمي في بعض المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان.
- الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025/2026م.

- الحدود المكانية: طُبِّقت هذه الدراسة في المديرية العامة للتربية والتعليم (مسقط - شمال الباطنة - البريمي) بسلطنة عُمان.
- الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على عينة من العاملين بالمديرية التعليمية (مسقط - شمال الباطنة - البريمي)؛ على وفق الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية 2025/2024 م في سلطنة عُمان.

مصطلحات الدراسة:

- تشتمل الدراسة على عدد من المصطلحات، منها:
- القيادة الرنانة: يُعرفها (Bawafaa, 2015, p.7) بأنها: "أسلوب يستعمل الذكاء العاطفي والمالي والبيئي والاجتماعي والثقافي لتحفيز وتشجيع العاملين وتلبية طموحاتهم واستخراج أفضل ما لديهم لتحقيق أفضل النتائج".
- وفي هذه الدراسة، يعرف الباحثون مفهوم القيادة الرنانة بأنها نمط قيادي إيجابي يركز على الذكاء العاطفي، يتمثل في قدرة قيادات المديرية التعليمية على التأثير الإيجابي في العاملين، وتحفيزهم، وتعزيز الثقة والأمل والتفاؤل والتعاون بينهم بما يساهم في تحقيق أهداف العمل بفاعلية، وتقاس من طريق متوسط استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة المعدة لهذه الدراسة.
- الالتزام التنظيمي: عرفه كلٌّ من (Mayer & Allen, 1991)، مثلما ورد في الظفري (2022 ص. 110) بأنه: "حالة نفسية تميز العلاقة بين الأفراد والمنظمة، وأن لهذه الحالة تأثير على قرارات الأفراد بالبقاء في المؤسسة".
- وفي هذه الدراسة، يعرف الباحثون الالتزام التنظيمي بأنه درجة شعور العاملين في المديرية التعليمية بالانتماء إلى المؤسسة التي يعملون بها، وإيمانهم بدورهم فيها، وحرصهم على بذل جهود فاعلة لتحقيق أهدافها بكفاءة. ويتم قياسها من خلال متوسط استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

المحور الأول: القيادة الرنانة

تُعد القيادة الرنانة من أبرز الأساليب والمداخل القيادية الحديثة، وذلك رغم أطرها النظرية التي قدمها بوس B0ss في عام (1985) (Zamani and Khorasgani, 2018). وأشار كل من (المصري، 2020؛ عبد العزيز، 2024؛ حاجي وفائق، 2022؛ الخالد، 2023)، إلى أنّ البدايات الأولى للاهتمام بمفهوم القيادة الرنانة تعود إلى عام (2002) من قبل جولمان وبوياتزيس وماكي، وهو مفهوم مشتق من مفهوم الذكاء العاطفي الذي قدمه جولمان Golman نفسه في عام (1995) نقلاً عن بينا وآخرين (Peña, et al., 2014)، إذ أكد أن مزاج القائد يؤثر بدرجة كبيرة في أتباعه، وأن المهمة الأساسية للقائد تتمثل في إيقاظ المشاعر الإيجابية لأتباعه، ويمكن أن يحدث ذلك عندما يتحول القائد إلى قائد رنان يتكيف مع أتباعه، ويبني علاقات شفافة معهم، ومن أبرز سمات القائد الرنان: التفاؤل وإثارة الحماس لدى أتباعه. ومع تزايد التحديات التي تواجهها المؤسسات الحديثة، برز الاهتمام بهذا النموذج القيادي. وتعرف القيادة الرنانة بأنها: "أسلوب القيادة الموجهة نحو العلاقات، والتي تثير المشاعر الإيجابية بين الأفراد، مما يساعد القادة على إقامة علاقات وروابط عاطفية أقوى مع مرؤوسهم، ونشر الأمل، وترسيخ ثقافة الدعم والإيجابية في العمل، التي تحفز المرؤوسين على الاستباقية، وتحقق نتائج إيجابية" (Ali & Kashif, 2020, p. 800).

ويراد أيضاً بالقيادة الرنانة أنها: "أسلوب القيادة العلائقية المتجذرة في الذكاء العاطفي، والتي تتضمن التعاطف والسعي لتحقيق التوازن بين مشاعر القائد ومشاعر المرؤوسين من أجل بناء الانسجام مع بعضهم البعض وتحقيق أهداف مشتركة" (Gaan & Shin, 2024, p. 2). في حين عرفتها طه وآخرون (2023، ص. 667) بأنها: "أحد أنماط القيادة الإيجابية التي تُعنى بإدارة العلاقات والعواطف بفاعلية، ومن خلالها يُعزز القائد الثقة بين الأفراد ويغرس فيهم روح الأمل والتفاؤل". ويقصد بها كذلك: "أسلوب قيادي يعتمد بشكل أساسي على الذكاء العاطفي، والتأكيد على قدرة القائد على فهم عواطفه، وإدارة عواطف الآخرين وتحفيزهم ونشر المشاعر الإيجابية لتحقيق أفضل النتائج" (Zuwefa, et al., 2023, p. 94).

وللقيادة الرنانة أهمية في جميع بيئات العمل، إذ تُعد عنصرًا جوهريًا فيها على اختلاف أنشطتها وحجمها وفعاليتها. ويظهر ذلك من الصفات التي يتميز بها القائد الرنان، أبرزها: اليقظة، والتفاؤل، والتعاطف، والأمل، إضافة إلى اهتمامه العميق بالاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للعاملين؛ مما يساهم في تحقيق نتائج عمل إيجابية (Ali & Kashif, 2020). وتُعد القيادة الرنانة مهمة في جميع بيئات العمل المختلفة، إذ إن المؤسسات -على اختلاف أنشطتها وحجمها وفعاليتها- تسعى إلى الاستمرار والبقاء في ظل البيئات الديناميكية المتسارعة التي تشهدها، والتحديات التي تواجهها نتيجة التقدم التكنولوجي والعولمة، فتطبيق نمط القيادة الرنانة من الإيجابيات التي يمكن أن تدفع المؤسسة إلى الأمام، بل تجعلها قادرة على مواجهة هذه التحديات؛ كون أن القيادة الرنانة تؤثر في زيادة جهود الأفراد لتحقيق الأهداف المنشودة (الإبراهيمي وآخرون، 2023).

وأكد بوياتزيس وماكي (Boyatzis & McKee, 2005)، أن القيادة الرنانة تُعدّ من العوامل المحفزة على تنمية الذكاء العاطفي لدى جميع أفراد المؤسسة، إذ تساهم في تطوير مهارات الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، إلى جانب تعزيز القدرة على إدارة العلاقات، وتفضي هذه الجوانب مجتمعة إلى ترسيخ ثقافة إيجابية داخل بيئة العمل، إذ تنعكس عبر شعور جماعي محفّز ومُلهِم وذات صدق.

وفي هذا السياق، يَبْنُ لينكا وتايوري (Lenka & Tiwari, 2015) مجموعة من الجدارات الأساسية التي تُعد ركيزة لتحقيق فاعلية القيادة الرنانة، من أهمها: التعاطف (Empathy)، الذي يُعنى بفهم مشاعر الآخرين والتفاعل معها بصدق؛ بما يُعزّز الثقة داخل الفريق. والنزاهة (Integrity) التي تقوم على الالتزام بالمبادئ الأخلاقية والشفافية في التعامل؛ لتعزيز المصداقية القيادية، إضافة إلى المرونة (Resilience) في مواجهة التغيرات، والثقة (Trust) التي تُشكّل الأساس لبناء علاقات قوية ومستقرة بين القادة والموظفين. وأخيراً التفاؤل (Optimism) الذي يعكس نظرة إيجابية تُحفّز العاملين على الإنجاز والإبداع.

ويؤكّد بوياتزيس وماكي (Boyatzis & McKee, 2005)، أن أساليب القيادة الرنانة تستند إلى الذكاء العاطفي الذي يمتلكه القائد، ويُعد هذا المكون عاملاً أساساً للتأثير في الآخرين، وقيادة الفرق بفعالية. وقد ذكر العديد من المؤلفين أن القيادة الفعالة لا تعتمد على نمط واحد ثابت، بل تتغير على وفق الموقف ومتطلبات الفريق (Goleman, et al., 2004).

تُركز القيادة الرنانة على إدارة العلاقات والعواطف، وتعزيز الثقة، ومنح الأمل والتفاؤل للآخرين؛ إذ إن التجديد والتطوير يبدأ باليقظة الذهنية والأمل والرحمة، وهذا يساعد على إنتاج علاقات متناغمة وقيادة عظيمة (Kawatra & Bharti, 2016). وبالإطلاع على الدراسات السابقة (المحامي، 2016؛ Keleş & Comert, 2023; Tiwari & Lenka, 2015). لمعرفة أبعاد القيادة الرنانة؛ نجد أن أغلبها ركّزت على ثلاثة أبعاد أساسية للقيادة الرنانة، هي: (اليقظة الذهنية، الأمل، الرحمة)، (Keleş & Comert, 2023).

المحور الثاني: الالتزام التنظيمي

تسعى المؤسسات الحديثة إلى تعزيز مستوى الالتزام التنظيمي بين موظفيها؛ لما له من دور فاعل في تحقيق الاستقرار الوظيفي، وتحفيز العاملين، وزيادة رضاهم عن العمل؛ مما يُسهم في رفع كفاءة الأداء المؤسسي بشكل عام (الحياصات وآخرون، 2015).

وعرفه الحجري (2002، ص. 15): "الالتزام التام بقيم وأهداف المؤسسة الذي يجعل الفرد يبذل أقصى ما يستطيع من أجل المؤسسة". وعرفه أيضاً عاصي وحسين (2008، ص. 102): "حالة من الاقتناع العميق والقبول الكامل من قبل الفرد لأهداف المؤسسة وقيمها، مقرونة برغبة صادقة في بذل أقصى جهد ممكن لخدمتها، مع التمسك بالاستمرار في العمل داخلها حتى في حال توفرت فرص عمل أفضل في مؤسسات أخرى". ويرى جو وشيم (2010، p. 427): "أن الالتزام التنظيمي يشير إلى انتماء الفرد وتعلقه الفعال بأهداف وقيم المؤسسة بغض النظر عن القيمة المادية المتحققة منها". فيما أكد ناكبيل (Nacpil & Lacap, 2018, p.2)، بأنها: "الدرجة التي تتطابق فيها قيم الفرد والمؤسسة وقوة مساهمته في أنشطتها من خلال إيمانه وقبوله بقيم وأهداف المؤسسة، ورغبته واستعداده في استمرار عضويته فيها".

ويشير كل من (أبو ندا، 2007؛ قنديل وعامر، 2010)، إلى أن الالتزام التنظيمي يتطور لدى الفرد عبر مراحل متتابعة تبدأ بمرحلة التجربة، التي تسبق مباشرة الانخراط في العمل وتمتد عاماً، وتعتمد على ما يمتلكه الفرد من خبرات سابقة، وتوقعات تجاه بيئة العمل الجديدة، إذ يسعى منها إلى تحقيق الأمان والقبول داخل المؤسسة، والتأقلم مع محيط العمل. تتبعها مرحلة العمل الفعلي، وتمتد من عامين إلى أربعة أعوام، إذ تتبلور فيها خبرات الفرد، ويظهر منها الالتزام التنظيمي بإدراك الأهمية الشخصية، والخوف من الفشل، وتبني القيم المؤسسية. ثم تأتي مرحلة الثقة في المؤسسة، التي تبدأ في السنة الخامسة من تاريخ الالتحاق بالعمل، وفيها تتعزز الاتجاهات الإيجابية نحو الالتزام لتبلغ درجة النضج.

وتُعد أبعاد الالتزام التنظيمي من المفاهيم الأساسية عند دراسة السلوك التنظيمي، إذ تُفسّر مدى ارتباط الفرد بالمؤسسة التي يعمل بها. وقدم ماير وألين (Meyer & Allen, 1991) نموذجاً ثلاثي الأبعاد للالتزام التنظيمي؛ ففي دراستهما الأولى عن الالتزام التنظيمي عام 1984، اقترحا بُعدين من أبعاد الالتزام، هما: الالتزام العاطفي والالتزام المستمر، مع تحديد تأثيرهما في المؤسسة، واقترحا في دراستهما عام 1991، إضافة البُعد الثالث وهو الالتزام المعياري.

وقد أشار حلس (2012) إلى أن المؤسسات الحديثة تسعى إلى تعزيز الالتزام التنظيمي لدى العاملين؛ نظراً لأهميته في تحقيق استقرار القوى العاملة، لا سيما أصحاب المهارات والتخصصات النادرة التي تُعد حيوية لسير العمل؛ فالالتزام التنظيمي يُسهم في احتفاظ المؤسسة بموظفيها المميزين، ويحد من معدل دورانهم الوظيفي؛ وهذا يدعم الاستمرارية والكفاءة المؤسسية. في حين تهدف الإدارة -عبر تنمية الالتزام- إلى تعزيز السلوك الإبداعي لدى العاملين، وتشجيعهم على تقديم جهود إضافية؛ بما يرفع مستوى الأداء المهني، ويحفّزهم على المشاركة الفعالة في تطوير المؤسسة.

وتسعى وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان إلى تطوير العاملين والارتقاء بجودة أدائهم؛ بتبني أطر ومنهجيات حديثة للتأهيل والتدريب؛ إدراكاً منها لأهمية الاستثمار في رأس المال البشري؛ كونه ركيزة أساساً لتحقيق التميز المؤسسي والاستدامة، وقد حرصت الوزارة على تنفيذ برامج تدريبية داخل سلطنة عُمان وخارجها، وتشجيع العاملين على الالتحاق ببرامج الإنماء المهني المتنوعة؛ بما يُسهم في رفع كفاءتهم المهنية وتعزيز التزامهم التنظيمي، ويتمشى مع توجهات رؤية عُمان 2040، التي أولت تنمية القدرات البشرية موقعاً محورياً ضمن أهدافها الاستراتيجية (وزارة التربية والتعليم، 2024). وأبرز هذه الأطر والمنهجيات:

الدراسات السابقة:

اطلع الباحثون على عدد من الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة عموماً، والدراسات التي تناولت القيادة الرنانة والدراسات والبحوث المتعلقة بالالتزام التنظيمي. وفيما يأتي عرض للدراسات من الأحدث إلى الأقدم.

أولاً: الدراسات المتعلقة بالقيادة الرنانة:

- سعت دراسة نايف وكامون (Nayyef & Kammoun, 2025) إلى فهم تحليل أساليب القيادة الرنانة وتأثيرها في تعزيز التألق التنظيمي من طريق الثقة التنظيمية بجامعة تكريت في العراق، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، واعتمدت استبانة مكونة من (58) فقرة موزعة على محاور الدراسة، وتكونت العينة من (150) من القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة تكريت. في حين أشارت النتائج إلى أن درجة تأثير القيادة الرنانة جاءت بمستوى مرتفع، وتمتلك القيادات الإدارية في الجامعة عناصر القيادة الرنانة، وهي: الحوار والتدريب على الذكاء العاطفي، وهذا يعكس المستويات الأكاديمية والفكرية العليا للقيادات الإدارية؛ ليعزز قدرتها على إدارة عواطف الموظفين في الجامعة.
- وأجرى فارغيس وراو (Varghese & Rao, 2025) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير القيادة الرنانة في الأداء الإبداعي، ودور الثقة العاطفية بصفتها متغيراً وسيطاً، إذ اعتمدت الدراسة استبانة مكونة من (24) فقرة موزعة على متغيرات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (387) مديراً من المستوى المتوسط للمديرين في مختلف شركات تكنولوجيا المعلومات الهندية، في حين أشارت النتائج إلى مستوى مقبول.
- هدفت دراسة الشالفة (2024) التعرف على ممارسة مديري المدارس الأساسية في مديرية الخليل للقيادة الرنانة، وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية والمناعة التنظيمية للمعلمين. وقد استُخدم المنهج الوصفي الكمي والكيفي، واعتمدت استبانة مكونة من (23) فقرة، إذ توزعت على أبعاد القيادة الرنانة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (555) معلماً ومعلمة، في حين أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في مديرية الخليل للقيادة الرنانة؛ جاءت بدرجة متوسطة في جميع أبعادها.
- أما دراسة وريدات والسعود (2024) هدفت التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في فلسطين للقيادة الرنانة في ضوء بعض المتغيرات، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي للدراسة، واعتمدت استبانة لقياس درجة ممارسة القيادة الرنانة، تكونت من (33) فقرة، وتوزعت على ثلاث مجالات، هي: اليقظة الذهنية والأمل والرحمة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (351) معلماً ومعلمة، في حين أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في فلسطين للقيادة الرنانة جاءت بدرجة مرتفعة في جميع المجالات.
- وهدفت دراسة الخالد (2023) للكشف عن أثر القيادة الرنانة في التجديد الاستراتيجي بوجود رأس المال النفسي بصفته متغيراً معديلاً لدى الجامعات الخاصة الأردنية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة مكونة من (42) فقرة، مقسمة إلى خمسة أقسام، وتكونت العينة من رؤساء الأقسام وعددهم (356)، وبينت نتائج الدراسة مستوى مرتفعاً من تطبيق القيادة الرنانة بأبعادها (اليقظة الذهنية، والأمل، والرحمة)، كما بينت وجود أثر ذو دلالة إحصائية للقيادة الرنانة بأبعادها الثلاثة في التجديد الاستراتيجي بأبعاده الثلاثة حيث فسرت القيادة الرنانة ما مقداره (74.6%) من التباين الحاصل في التجديد الاستراتيجي.
- أيضاً دراسة مخامرة وعبدربه (Makhamara & Abedrabbh, 2023)، التي تهدف إلى تحديد درجة ممارسة القيادة التربوية الرنانة لدى مديري المدارس وعلاقتها بأداء معلمي اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم في مديرية التربية والتعليم-يطا، فقد اعتمدت على المنهج الكمي الارتباطي، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (14) فقرة موزعة على أبعاد القيادة الرنانة الثلاثة، وبلغت عينة الدراسة (50) معلماً ومعلمة في مديرية التربية والتعليم-يطا، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة التربوية الرنانة لدى مديري المدارس وعلاقتها بأداء معلمي اللغة الإنجليزية جاءت بدرجة مرتفعة في جميع أبعاد القيادة الرنانة، ووجود علاقة طردية موجبة متوسطة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.
- أما دراسة طه وآخرون (2023) فقد سعت إلى تحديد دور التوازن بين الحياة والعمل في تفسير العلاقة بين القيادة الرنانة والصلابة النفسية للمرأة العاملة. في حين استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على استبانة مكونة من (105) فقرة مقسمة إلى ثلاثة أقسام ولكل قسم ثلاثة محاور، وبلغ عدد العينة (350) فرداً، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام القادة للقيادة الرنانة جاء بمستوى متوسط. ووجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الرنانة والصلابة النفسية، كذلك وجود علاقة طردية موجبة بين القيادة الرنانة والتوازن بين الحياة والعمل.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالالتزام التنظيمي

- هدفت دراسة القبيج وبطاح (2025)، التعرف على واقع الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في المديرية الشمالية في دولة فلسطين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتبنت استبانة مكونة من محاور الدراسة؛ على (31) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور، هي: (الوجداني، و المعايير، والاستمراري)، وبلغت عينة الدراسة المكونة من (334) موظفاً وموظفة، وأظهرت النتائج أن درجة الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في المديرية الشمالية في دولة فلسطين، جاءت مرتفعة، إذ جاء بعد الالتزام الوجداني في الترتيب الأول، ثم بعد الالتزام المعياري، وأخيراً بُعد الالتزام الاستمراري، الذي جاء بدرجة متوسطة، وجاء مستوى الالتزام التنظيمي كله بدرجة مرتفعة.
- وأجرت السعدية وآخرون (2024) دراسة هدفت التعرف على درجة ممارسة القيادة الرشيدة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين في مديرية شمال الباطنة بسلطنة عُمان، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، في حين استخدمت استبانة مكونة من محوري الدراسة؛ إذ تكون محور الالتزام التنظيمي من (18) فقرة موزعة على أبعاد الالتزام التنظيمي، وبلغت عينة الدراسة (522) معلماً ومعلمة، وأسفرت النتائج عن أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين جاء بدرجة مرتفعة جداً. كذلك وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً

بين أبعاد متغيرات الدراسة تراوحت بين المتوسطة والقوية.

- وهدفت دراسة خاجافي وآخرون (Khajavi, et al., 2024) التعرف على العلاقة بين الالتزام التنظيمي وأداء مديري التربية البدنية في منظمات المديرية الوسطى بظهران، وتبنت الدراسة المنهج الوصف التحليلي، بالاعتماد على استبانة مكونة من (69) فقرة موزعة على متغيرات الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (188) مديراً وموظفاً في الإدارة العامة للتربية البدنية والوحدات التابعة لها، وأشارت النتائج إلى أن مستوى بعد الالتزام العاطفي جاء مرتفعاً نسبياً بين المديرين، أما مستوى الالتزام المستمر والالتزام المعياري فجاء بمعدل متوسط.
- وأجرت الرواس (2023) دراسة هدفت الكشف عن أثر القيادة الأخلاقية في الالتزام التنظيمي في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي، واستعانت باستبانة مكونة من (35) فقرة، موزعة على وفق المحاور والأبعاد المحددة، واشتملت عينة الدراسة (270) موظفاً، وأشارت النتائج إلى وجود أثر إيجابي للقيادة في الالتزام التنظيمي لدى الموظفين العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار، وجاء مستوى الالتزام التنظيمي بدرجة عالية في جميع أبعاده (الالتزام العاطفي، والالتزام المعياري، والالتزام المستمر).
- في حين أجرى غو (Guo, 2023) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين القيادة الذاتية والالتزام التنظيمي وأدوار الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية، بالاعتماد على المنهج الوصفي، واستخدم استبانة رقمية مكونة من (52) فقرة موزعة على متغيرات الدراسة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (212) موظفاً، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي جاء بدرجة متوسطة، وأن الالتزام التنظيمي مرتبط بالرضا الوظيفي، والقيادة تؤثر إيجابياً بشكل غير مباشر في التزام الأفراد التنظيمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية يمكن استخلاص ما يأتي:

أولاً: أوجه الاتفاق والاختلاف من حيث:

الهدف العام: اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في مضمون الهدف العام؛ إذ تناولت أحد متغيري الدراسة، وهما: القيادة الرنانة والالتزام التنظيمي.

العينة: اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات مثل: دراسة القبيج وبطاح (2025)، ودراسة خاجافي (Khajavi, et al., 2024)، ودراسة الرواس (2023)، في أنّ عينة الدراسة تناولت العاملين في الإدارات التعليمية، فيما ركزت بعض الدراسات الأخرى على عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات، مثل: دراسة الشلالفة (2024)، ودراسة السعدية وآخرون (2024)، ودراسة مخامرة وعبدربه (Makhamara & Abedrabbh, 2023)، وانفردت عينة دراسة (Nayyef & Kammoun, 2025) بالقيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة محل الدراسة، ودراسة وريادات والسعود (2024) بمديري المدارس. أما دراسة طه وآخرين (2023)، بينما كانت العينة لدراسة الخالد (2023) في رؤساء الأقسام في الجامعات الخاصة، ودراسة (Varghese & Rao, 2025) لمديرين من المستوى المتوسط.

المنهجية: اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم، وهو المنهج الوصفي، مثل: دراسة الرواس (2023)، ودراسة طه وآخرين (2023)، واختلفت مع القبيج وبطاح (2025)، ودراسة الشلالفة (2024)، ودراسة وريادات والسعود (2024)، ودراسة نايف وكامون (Nayyef & 2025) Kammoun, ودراسة فارغيس ورو (Varghese & Rao, 2025)، ودراسة السعدية وآخرون (2024)، ودراسة الخالد (2023)، ودراسة مخامرة وعبدربه (Makhamara & Abedrabbh, 2023)، ودراسة خاجافي وآخرين (Khajavi, et al., 2024)، إذ تنوعت مناهج هذه الدراسات ما بين المنهج الوصفي التحليلي، والمسحي، والانتباطي والكيفي.

الأداة: اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة جميعها على استخدام الاستبانة أداة للدراسة في متغيري الدراسة.

واستفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في الإطّلاع على الإطار النظري، والتعرف على البحوث السابقة التي تناولت القيادة الرنانة والالتزام التنظيمي، وربطها بهذه الدراسة، إلى جانب أنها استفادت في تحديد إجراءات هذه الدراسة وبناء أدواتها، وتدعيم النتائج التي أسفرت عنها نتائج هذه الدراسة.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة التي عرضت في أنها تعد من الدراسات الأولى في البيئة العُمانية -على حد علم الباحثين- التي بحثت في مستوى تأثير القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدَ المنهج الوصفي؛ لملاءمته طبيعة هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على مستوى تأثير القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان، إذ يسمح هذا المنهج بوصف خصائص مديري الدوائر والعاملين، وتحديد أنماط السلوك القيادي السائد، وتحليل مدى انعكاسها على بيئة العمل في المديرية العامة للتربية والتعليم.

مُجتمع الدِّراسة:

تكوّن مجتمع هذه الدراسة من العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم: مسقط، وشمال الباطنة، والبريمي في سلطنة عُمان، البالغ عددهم (2167) عُمان وموظفة؛ منهم (1358) عُمان و(809) موظفًا، منهم (884) عُمان وموظفة في مديرية مسقط، و(925) عُمان وموظفة في مديرية شمال الباطنة، و(358) عُمان وموظفة في مديرية البريمي؛ وفقًا للكتاب الإحصائي السنوي لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان للعام الدراسي 2025/2024م (وزارة التربية والتعليم، 2025).

عينة الدِّراسة:

أُخِذَت عينة هذه الدراسة لأفراد مجتمعها بالطريقة المتيسرة، وباستهداف (500) موظف وموظفة بما نسبته (23,1%) من مجتمع الدراسة الأصلي، وبلغت عدد الاستجابات التي تجاوبت مع هذه الدراسة (377) موظفًا وموظفة؛ بنسبة (17,4%) تقريبًا من مجتمع الدِّراسة الأصلي (2167)؛ بما يحقق هدف الدراسة وغايتها، وما يتوافق مع جدول كريتشى ومُورجان (Krejci and Morgan (1970، ويوضح جدول (1) توزيع استجابات أفراد عينة الدِّراسة والنسب المئوية حسب المتغيرات الديموغرافية.

جدول (1): توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها الديموغرافية

المتغير	مستويات/فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	202	53.60
	أنثى	175	46.40
	المجموع	377	100.00
المديرية التعليمية	مسقط	174	46.20
	شمال الباطنة	143	37.90
	البريمي	60	15.90
	المجموع	377	100.00

أداة الدِّراسة:

لغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، طور الباحثون استبانة خاصة، مستندةً إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع القيادة الرنانة، مثل: دراسة وريدات والسعود (2024)، ودراسة الخالد (2023)، ودراسة المصري (2020)، ودراسة الربيعي (2019). وكذلك الدراسات التي تناولت موضوع الالتزام التنظيمي، مثل: دراسة الجابري (2022)، ودراسة الكبسي وآخرين (2021)، ودراسة المسرورية (2016). ويرجع اختيار الاستبانة بصفتها أداةً للدراسة إلى ما تتميز به من سهولة في التطبيق وتوفير الوقت والجهد، إضافةً إلى ما تمنحه للمشاركين من مساحة كافية للإجابة بحرية وموضوعية، فضلًا عن ملاءمتها لطبيعة هذا النوع من البحوث.

وانطلاقًا من الإطار النظري والدراسات السابقة الواردة في الفصل الثاني، وبالاستناد إلى مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها، صُممت أداة الدراسة بصيغتها الأولية، إذ تضمنت الاستبانة ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتضمن تعريفًا عامًا بعنوان الدِّراسة ومُصطلحاتها والبيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، المتمثلة في: (الجنس - المحافظة التعليمية - سنوات الخدمة - المؤهل العلمي).

في حين اشتمل الجزء الثاني قياس محور ممارسة مديري الدوائر القيادة الرنانة في المديرية العامة للتربية والتعليم، وتكوّن من (29) فقرة موزعة على أبعاد القيادة الرنانة (اليقظة الذهنية - الأمل - الرحمة).

أما الجزء الثالث فتناولَ قياس محور الالتزام التنظيمي، الذي بلغ عدد فقراته (16) فقرة، موزعة على أبعاده الثلاثة (العاطفي - الاستمراري - المعباري).

واعتمدت الدراسة مقياس (ليكرت) الخماسي لكل فقرة في الاستبانة؛ للكشف عن درجة الموافقة التي يستجيب لها أفراد العينة لمستوى ممارسة مديري الدوائر للقيادة الرنانة، ومستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان وذلك مثلما في جدول (2).

جدول (2): مستوى الاستجابة لكل فقرة في أداة الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	مرتفع جدًا	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جدًا
الدرجة	5	4	3	2	1

صدق الأداة:

وبعد الانتهاء من تطوير الاستبانة بصيغتها الأولية، جرى التحقق من صدقها باستخدام طريقتين؛ الأولى تمثلت في الصدق الظاهري أما الطريقة الأخرى فقد تمثلت في حساب صدق الفقرات، بالإضافة إلى حساب مُعامل الارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة مستوى الترابط بين محاور الأداة والدرجة الكلية لها.

الصدق الظاهري:

جرى التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة - أو ما يُعرف بصدق المحكّمين - بعرضها في البداية على المشرف الرئيس للدراسة، إذ قدّم مجموعة

من الملاحظات التي أسهمت في تطوير صياغة الفقرات وتعزيز وضوحها، وبعد ذلك، عُرضَت الاستبانة على مجموعة من المُحكِّمين والاختصاصيين في مجالات الإدارة التربوية والقياس والتقويم والأنظمة والسياسات التعليمية، والفلسفة وأصول التربية، بالإضافة إلى عدد من الخبراء في المؤسسات العلمية والأكاديمية والتربوية داخل سلطنة عُمان وخارجها، وعددهم (9) محكمون، وقد هدفت عملية التحكيم إلى التأكد من مدى مناسبة فقرات الاستبانة لمحاورها، وقدرتها على قياس المتغيرات المراد دراستها بدقة ووضوح، إضافةً إلى التحقق من سلامة الصياغة اللغوية وترابط الفقرات وانتمائها إلى المحاور المحددة.

وقد قدّم المُحكِّمون مجموعةً من الآراء والملاحظات، تمثّلت في إجراء تعديل من مفردة (المحافظة) إلى (المديرية التعليمية)، أما من حيث الفئات في سنوات الخدمة، فجاء التعديل من الإجابة المفتوحة إلى التصنيف الآتي: (20 سنة فأقل - أكثر من 20 سنة)، ومن حيث المؤهل العلمي فجاء التعديل من: (دبلوم - بكالوريوس - ماجستير - دكتوراة) إلى (البكالوريوس فأقل - الماجستير فأعلى). وجرى تأكيد أن الأبعاد الثلاثة المتمثلة في (اليقظة الذهنية، والأمل، والرحمة) تشكّل المحور الأول في الاستبانة، حيث تم تعديل صياغة الفقرات (2، 9، 10، 11، 12، 13، 15، 24، 27)، وحذف الفقرات (7، 18، 19، 20).

فيما يتعلق بمحور الالتزام التنظيمي تم تعديل الفقرات (4، 10، 12، 18)، وحذف الفقرة (13)، وبعد التحكيم تكوّنت أداة الدراسة في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول: تمثّل في المعلومات الديموغرافية لأفراد عينة هذه الدراسة (الجنس - المديرية التعليمية)، والجزء الثاني: تكوّن من المحور الأول: خُصص للتعرف على مستوى ممارسة مديري الدوائر القيادة الرنانة وتكوّن من (26) فقرة موزعة على النحو الآتي: (8) فقرات لُبُعد اليقظة الذهنية، و(9) فقرات لُبُعد الأمل، و(9) فقرات لُبُعد الرحمة، والجزء الثالث: خُصص للتعرف على مستوى الالتزام التنظيمي، وتكوّن من (17) فقرة موزعة على النحو الآتي: (6) فقرات لُبُعد الالتزام العاطفي، و(6) فقرات لُبُعد الالتزام الاستمراري، و(5) فقرات لُبُعد الالتزام المعياري.

وقد تبخّى الباحثون مقياس ليكرت الخماسي: (مرتفع جدًا - مرتفع - متوسط - منخفض - منخفض جدًا): لتحديد مستوى تأثير ممارسة مديري الدوائر القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين.

صدق البناء لأداة ممارسة القيادة الرنانة:

وللتحقق من صدق بناء أداة القياس لمحور ممارسة القيادة الرنانة، جرى حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين كل فقرة والبُعد الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، وقد جاء ذلك على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ بلغ عددها (35) عُمان وموظف؛ وذلك باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد أسفر التحليل عن اختبار مدى اتساق الفقرات وترابطها، إذ يوضح جدول (3) معاملات الارتباط بين الفقرة والبُعد، وبين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس القيادة الرنانة.

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محور القيادة الرنانة بالبُعد الذي تنتمي إليه، وبالمحور كله (ن=35)

بُعد اليقظة الذهنية			بُعد الأمل			بُعد الرحمة		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المحور
1	0.53**	0.54**	9	0.68**	0.61**	18	0.76**	0.68**
2	0.70**	0.69**	10	0.80**	0.75**	19	0.89**	0.80**
3	0.66**	0.77**	11	0.77**	0.78**	20	0.86**	0.77**
4	0.72**	0.57**	12	0.73**	0.77**	21	0.56**	0.68**
5	0.80**	0.78**	13	0.80**	0.76**	22	0.82**	0.79**
6	0.79**	0.68**	14	0.65**	0.61**	23	0.78**	0.73**
7	0.82**	0.59**	15	0.84**	0.80**	24	0.79**	0.68**
8	0.78**	0.64**	16	0.77**	0.80**	25	0.87**	0.81**
			17	0.68**	0.65**	26	0.87**	0.74**

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من النتائج في جدول (3) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع الأبعاد في محور (مستوى ممارسة مديري الدوائر للقيادة الرنانة في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان) قد تراوحت بين (0.53 - 0.89)، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع المحور كله تراوحت بين (0.54 - 0.81)، وتُعد هذه القيم مقبولة استنادًا إلى معيار القبول (الكيلاني والشريفين، 2011، ص. 431)؛ إذ إنها لم تقل عن القيمة (0.20)؛ لذلك لم تحذف أي فقرة من الفقرات.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ جرى حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الأبعاد بمحور مستوى ممارسة مديري الدوائر للقيادة الرنانة في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان، علاوة على حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون البينية Inter-correlation للأبعاد بين بعضها في محور مستوى القيادة

الرنانة، ويتضح ذلك من جدول (4).

جدول (4): معاملات الارتباط بين البُعد والمحور الذي ينتهي إليه، والارتباطات البينية *Inter-Correlation* للأبعاد بين بعضها لمقياس القيادة الرنانة

محور مستوى القيادة الرنانة لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم				
العلاقة	الإحصائي	بُعد اليقظة الذهنية	بُعد الأمل	بُعد الرحمة
بُعد الأمل	معامل الارتباط	0.74**		
بُعد الرحمة	معامل الارتباط	0.64**	0.80**	
الكلي للمحور الأول	معامل الارتباط	0.88**	0.93**	0.91**

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يُلاحظ من نتائج جدول (4) أن جميع قيم معاملات ارتباط أبعاد محور (مستوى القيادة الرنانة لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان) مع محورها، وقيم معاملات الارتباط البينية للأبعاد ببعضها كانت مناسبة لأهداف الدراسة، ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، إذ تراوحت قيم الارتباط مع المحور كله بين (0.88 - 0.93)، أما الارتباطات البينية بين الأبعاد فقد تراوحت بين (0.64 - 0.80).

ثبات أداة ممارسة القيادة الرنانة:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة؛ استخدمت معادلة ألفا كرونباخ α Cronbach's بالاعتماد على بيانات التطبيق للعينة الاستطلاعية البالغ عددها (35) عُمان وموظفةً، وجدول (5) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد بالدرجة الكلية لمحور مستوى ممارسة القيادة الرنانة.

جدول (5): معاملات ألفا كرونباخ لأداة ممارسة مديري الدوائر القيادة الرنانة وأبعادها

المحور	الأبعاد	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
القيادة الرنانة	بُعد اليقظة الذهنية	0.95	8
	بُعد الأمل	0.92	9
	بُعد الرحمة	0.94	9

يُلاحظ من جدول (5) أن معامل الاتساق الداخلي لمحور (مستوى ممارسة مديري الدوائر القيادة الرنانة في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان)، تراوحت قيمته للأبعاد بين (0.92 - 0.95)، وتُعد هذه القيم مناسبة، إذ تجعل الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية، حسبما أشار إلى ذلك الكيلاني والشريفين (2011، ص. 431).

صدق البناء لأداة الالتزام التنظيمي:

وللتحقق من صدق البناء لأداة القياس لمحور الالتزام التنظيمي، جرى حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين كل فقرة والبُعد الذي تنتهي إليه، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، وقد جرى ذلك على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ بلغ عددها (35) عُمان وموظفةً؛ وذلك باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد أسفر التحليل عن اختبار مدى اتساق الفقرات وارتباطها، ويوضح جدول (6) معاملات الارتباط بين الفقرة والبُعد، وبين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (6): معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محور الالتزام التنظيمي بالبُعد الذي تنتهي إليه، وبالمحور كله (ن=35)

المحور الثاني: الالتزام التنظيمي								
الالتزام العاطفي			الالتزام الاستمراري			الالتزام المعياري		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المحور	رقم	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المحور	رقم	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المحور
1	0.85**	0.79**	7	0.67**	0.85**	13	0.75**	0.76**
2	0.77**	0.70**	8	0.88**	0.79**	14	0.88**	0.83**
3	0.82**	0.80**	9	0.50**	0.37**	15	0.78**	0.75**
4	0.86**	0.87**	10	0.34**	0.40**	16	0.84**	0.82**
5	0.89**	0.89**	11	0.72**	0.65**	17	0.71**	0.71**
6	0.94**	0.88**	12	0.72**	0.74**			

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من النتائج في جدول (6) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع الأبعاد في محور (مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان) قد تراوحت بين (0.34 - 0.94)، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع المحور كله تراوحت بين (0.37 - 0.89)، وتُعد هذه القيم مقبولة (الكيلاني والشريفين، 2011، ص. 431)؛ إذ إنها لم تقل عن القيمة (0.20)؛ لذلك لم تُحذف أي فقرة من الفقرات.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ جرى حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الأبعاد بمحور الالتزام التنظيمي، وحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون البينية *Inter-correlation* للأبعاد بين بعضها للمحور، ويتضح ذلك من جدول (7).

جدول (7): معاملات الارتباط بين البُعد والمحور الذي ينتمي إليه، والارتباطات البينية *Inter-Correlation* للأبعاد بين بعضها لمقياس الالتزام التنظيمي

محور مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم				
العلاقة	الإحصائي	بُعد الالتزام العاطفي	بُعد الالتزام الاستمراري	بُعد الالتزام المعياري
بُعد الالتزام الاستمراري	معامل الارتباط	0.69**		
بُعد الالتزام المعياري	معامل الارتباط	0.85**	0.71**	
الكلي للمحور الثاني	معامل الارتباط	0.93**	0.86**	0.95**

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

ويُلاحظ من نتائج جدول (7) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد (محور مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان) مع محورها كله، وقيم معاملات الارتباط البينية للأبعاد كانت مناسبة أيضًا، ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ إذ تراوحت قيم الارتباط مع المحور كله بين (0.86 - 0.95)، أما الارتباطات البينية بين الأبعاد فقد تراوحت بين (0.69 - 0.85)، وتُعد هذه القيم ملائمة لتحقيق أغراض هذه الدراسة على وفق ما أشار إليه الكيلاني والشريفين (2011، 431)؛ مما يجعلها صالحة للتطبيق.

ثبات أداة الالتزام التنظيمي:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الالتزام التنظيمي؛ استُخدمت معادلة ألفا كرونباخ α Cronbach's بالاعتماد على بيانات التطبيق للعيينة الاستطلاعية البالغ عددها (35) عُمان وموظفةً، و جدول (8) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد بالدرجة الكلية لمحور الالتزام التنظيمي.

جدول (8): معاملات ألفا كرونباخ لأداة الالتزام التنظيمي وأبعاده

المحور	الأبعاد	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الالتزام	بُعد الالتزام العاطفي	0.93	6
التنظيمي	بُعد الالتزام الاستمراري	0.96	6
	بُعد الالتزام المعياري	0.93	5

يُلاحظ من جدول (8) أن معامل الاتساق الداخلي لمحور (مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان) تراوحت قيمته للأبعاد بين (0.93 - 0.96)، وتُعد هذه القيم مناسبة، إذ تجعل الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية، حسبما أشار إلى ذلك الكيلاني والشريفين (2011، ص. 431).

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

- اشتغل الباحثون على حزمة من الإجراءات بعد تحديد مشكلتها وأهدافها، وتسلسلت حسب الآتي:
- قراءة عدد من الدراسات السابقة المرتبطة بهذه الدراسة ومراجعتها من حيث المحتوى والمضمون؛ للكشف عن مستوى تأثير القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان.
- تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) والكشف عن مدى الصدق والثبات بها؛ وذلك بالاستعانة بالمختصين في المجال التربوي، والمعالجة الإحصائية المتمثلة في معامل ألفا كرونباخ لبيانات حصل عليها الباحثون من طريق الدراسة الاستطلاعية.
- مخاطبة وزارة التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحث؛ لتطبيق أداة الدراسة في المديريات المستهدفة بالوزارة.
- تحويل الاستبانة إلى استبانة إلكترونية باستخدام نماذج جوجل (Google Form)، وتوزيع الرابط عبر نظام المراسلات، ووسائل التواصل الاجتماعي لأفراد عينة الدراسة.
- تطبيق أداة الدراسة بصورتها النهائية على عينة الدراسة، تحت إشراف الباحثين ومتابعتها.
- المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للبيانات التي حصل عليها الباحثون من استجابات أفراد العينة لأداة الدراسة، ثم تدوين النتائج ومناقشتها.
- إخراج مجموعة من التوصيات والمقترحات على وفق النتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة.
- إخراج الدراسة كاملة في صورتها النهائية.

المعالجات الإحصائية:

- بعد تفرغ الاستبانات إلكترونياً وجمعها، جرى معالجة البيانات وتحليلها إحصائياً عبر برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لاستخراج النتائج التي تُسهم في الإجابة عن أسئلة الدراسة، مثل الآتي:
- مُعادلة ألفا كرونباخ (Cronbach–Alpha)؛ لحساب مُعامل الثبات لأداة الدراسة.
- مُعاملات ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب صدق الفقرات من طريق حساب ارتباط الفقرات، والبُعد الذي تنتهي إليه، و حساب ارتباط كل بُعد مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتهي إليه.
- للإجابة عن السؤالين: الأول والثاني استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- للإجابة عن السؤال الثالث حُسبت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين محور مستوى ممارسة مديري الدوائر القيادة الرنانة في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان ومستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين. كما استخدم تحليل الانحدار المتعدد لبيان مستوى تأثير القيادة الرنانة (المتغير المستقل) في الالتزام التنظيمي (المتغير التابع).

معيار الحكم على النتائج:

يهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية لمحوري أداة الدراسة ومجالتهما والفقرات التي تتبع لها، استُخدِمَ المقياس الخماسي لتصحيح أداة الدراسة للحكم على (مستوى ممارسة القيادة الرنانة، ومستوى الالتزام التنظيمي) لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان؛ وذلك بقسمة مدى الأعداد (1-5) في خمس فئات للحصول على مدى كل مستوى، أي $5-1/5=0.80$ وعليه كانت المستويات مثلما في جدول (9)، وعلى النحو الآتي:

جدول (9): المعيار الإحصائي لتحديد درجة المتوسطات الحسابية

مستوى الممارسة / مستوى الالتزام	فئة المتوسطات الحسابية
مرتفع جدًا	5.0-4.20
مرتفع	4.20 - أقل من 3.40
متوسط	3.40 - أقل من 2.60
منخفض	2.60 - أقل من 1.80
منخفض جدًا	1 - أقل من 1.80

نتائج السؤال الأول: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصَّ على الآتي: "ما مستوى ممارسة مديري الدوائر القيادة الرنانة في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين؟" للإجابة عن هذا السؤال: جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة مديري الدوائر القيادة الرنانة في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان وأبعادها، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية. ويوضح جدول (10) ذلك.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مستوى ممارسة مديري الدوائر القيادة الرنانة في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	رقم البُعد	المحور وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
1	3	بُعد الرحمة	4.00	0.72	مرتفع
2	2	بُعد الأمل	3.91	0.65	مرتفع
3	1	بُعد اليقظة الذهنية	3.73	0.65	مرتفع
الكلي للمحور الأول					
			3.88	0.63	مرتفع

يُلاحظ من النتائج في جدول (10) أنَّ استجابات أفراد العينة لمستوى ممارسة مديري الدوائر القيادة الرنانة في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان على المستوى الكلي للمحور قد صُنِّفت وفقًا لمتوسطاتها الحسابية بمستوى تقدير مرتفع، ومتوسط حسابي (3.88)، وانحراف معياري (0.63)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد المحور بين (3.73) و (4.00)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.65) و (0.72)، في حين جاءت الأبعاد وفقًا للترتيب الآتي: بُعد الرحمة في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.00)، وانحراف معياري (0.72)، ومستوى ممارسة مرتفع، تبعه بُعد الأمل في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (3.91)، وانحراف معياري (0.65)، ومستوى ممارسة مرتفع، وأخيرًا بُعد اليقظة الذهنية في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (3.73)، وانحراف معياري (0.65)، ومستوى ممارسة مرتفع.

إذ يمكن تفسير هذه النتيجة بوجود وعي وإدراك لدى معظم مديري دوائر المديرية العامة للتربية والتعليم لأهمية أنماط القيادة الحديثة القائمة على الذكاء العاطفي، والتواصل البناء، والاهتمام بالقيم الإنسانية عند اتخاذ القرار، وتعزيز العلاقات الإنسانية والمهنية الإيجابية التي تقوم على الاحترام المتبادل، وبناء الثقة، وإلهام العاملين؛ لتُسهم هذه الأنماط في دعم بيئة العمل وتحفيزها، ورفع كفاءة أداء العاملين، وتُعزز قدرة المؤسسات التعليمية على التطوير والاستجابة للتحديات بها. وسُجل أيضًا ارتفاع في جميع أبعادها؛ إذ جاء بُعد الرحمة في الترتيب الأول بمستوى مرتفع.

ويُلاحظ توجه وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان إلى تطوير مديري الدوائر وتمكينهم من تبني أنماط قيادية حديثة، وهذا يُسهم بصورة مباشرة في تعزيز ممارسة مديري الدوائر القيادة الرنانة في المديرية العامة للتربية والتعليم، وذلك عن طريق برامج التدريب والتأهيل المستمرين اللذين تُقدمهما الوزارة لمساعدة مديري الدوائر على تنمية مهارات الذكاء العاطفي، وتعزيز التواصل الفعال، وبناء علاقات إيجابية مع العاملين، ويتسق هذا التوجه مع رؤية عُمان 2040 التي تُولي اهتمامًا بتنمية الموارد البشرية بصفتها أساسًا للتنمية المستدامة، وإعداد كوادر وطنية قادرة على الابتكار والريادة والمنافسة على المستويين المحلي والعالمي. ومن هذا المنطلق، يُعد الاستثمار البشري بتدريب مديري الدوائر وتعزيز قدراتهم الإدارية، إسهامًا حقيقيًا لتمكينهم من تطبيق القيادة الرنانة؛ بما يُدعم التواصل البناء، ويُعزز العلاقات الإيجابية داخل بيئة العمل، ويُهيئ مناخًا مُحفِّزًا لجودة الأداء والتطوير المستمر في المديرية العامة للتربية والتعليم.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من ويريدات والسعود (2024)، دراسة الخالد (2023)، ودراسة نايف وكمون (Nayyef & 2023).

(Kammoun, 2025)، إذ توصلت إلى أن الدرجة الكلية لواقع ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في فلسطين للقيادة الرنانة، جاءت مرتفعة في جميع مجالاتها.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشلالفة (2024)، ودراسة طه وآخرين (2023) إذ أظهرت نتائجها أن مؤشرات القيادة الرنانة تتوفر بدرجة متوسطة، واختلفت أيضاً مع دراسة فارغيس وراو (Varghese & Rao, 2025)، إذ أشارت نتائجها إلى مستوى مقبول. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن ممارسة مديري دوائر المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان لبُعد اليقظة الذهنية جاء في الترتيب الأخير بمستوى ممارسة مرتفع بشكل عام من وجهة نظر العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان، ويُفسر ذلك بوجود الوعي العاطفي لممارسة مديري الدوائر لمهارات الانتباه الذهني والوجداني، والمتابعة المستمرة لظروف العاملين، والقدرة على استبصار التغيرات الدقيقة في بيئة العمل. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة مخامرة وعبد ربه (Makhamara & Abedrabbo, 2023)، إذ جاءت ممارسة بُعد اليقظة الذهنية بدرجة مرتفعة، وكذلك دراسة وريدات والسعود (2024).

أوضحت نتائج هذه الدراسة أن ممارسة مديري دوائر المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان لبُعد الأمل جاء في الترتيب الثاني بمستوى ممارسة مرتفع من وجهة نظر العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان، ويُفسر ذلك بأن مديري هذه الدوائر يمتلكون نظرة إيجابية متفائلة تجاه العمل والمستقبل، ويسعون إلى تحفيز العاملين وتشجيعهم على مواجهة التحديات بكل ثقة. ويعكس ذلك أيضاً قدرتهم على بث روح التفاؤل والإصرار؛ كي يُسهما في تعزيز الروح المعنوية لدى العاملين ودفعهم نحو تحقيق الأهداف بكفاءة. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة طه وآخرين (2023)، إذ جاء فيها بُعد الأمل في دور التوازن بين الحياة والعمل في تفسير العلاقة بين القيادة الرنانة والصلابة النفسية للمرأة العاملة بدرجة متوسطة. توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن بُعد الرحمة سجل أعلى متوسط حسابي مقارنة ببقية الأبعاد، وجاءت جميعها بمستوى مرتفع، وقد يشير ذلك إلى أن القيادات في دوائر مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان تمتلك مستوى عالٍ من الوعي والإدراك للقيم الإنسانية والمهنية، ومن طريقها يتسم مدير الدائرة بالتقدير والاحترام والتفهم في تعامله مع العاملين في بيئة العمل؛ مما يُعزز روح التعاون ويرفع الالتزام التنظيمي، ويُسهم في تحقيق الأهداف في المؤسسة بكفاءة وفعالية ببناء بيئة عمل إيجابية تدعم ذلك.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من (الشلالفة، 2024؛ وريدات والسعود، 2024؛ الخالد، 2023)، إذ جاءت ممارسة بُعد الرحمة بمتوسط مرتفع، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة في بُعد الرحمة مع دراسة طه وآخرين (2023)، إذ جاء بُعد الرحمة بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني: "ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان لمستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين وأبعاده، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، ويوضح جدول (11) ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم

الترتيب	رقم البُعد	المحور وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الالتزام
1	1	بُعد الالتزام العاطفي	3.77	0.74	مرتفع
2	3	بُعد الالتزام المعياري	3.66	0.77	مرتفع
3	2	بُعد الالتزام الاستمراري	3.44	0.67	مرتفع
الكلّي للمحور الثاني			3.62	0.64	مرتفع

يُلاحظ من النتائج في جدول (11) أنَّ استجابات أفراد العينة لمستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان على الدرجة الكلية للمحور قد صُنِّفت وفقاً لمتوسطاتها الحسابية بمستوى ممارسة مرتفع، ومتوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (0.64)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد المحور بين (3.44) و (3.77)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.67) و (0.77)، وقد جاءت الأبعاد وفقاً للترتيب الآتي: بُعد الالتزام العاطفي في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.77)، وانحراف معياري (0.74)، ومستوى التزام مرتفع، تبعه بُعد الالتزام المعياري في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (3.66)، وانحراف معياري (0.77)، ومستوى التزام مرتفع، وأخيراً بُعد الالتزام الاستمراري في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (0.67)، ومستوى التزام مرتفع.

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم جميعاً، جاء بمستوى مُرتفع بشكل عام، وجاء مرتفعاً في جميع الأبعاد؛ وربما تدل هذه النتيجة على وعي مديري الدوائر بالمديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان، وإدراكهم لأهمية توفير بيئة عمل مستقرة وداعمة قادرة على تعزيز الانتماء والولاء للمؤسسة. ويعكس ذلك انسجاماً بين قيم المؤسسات التعليمية وممارساتها، إذ نتج عنه التزام عاطفي قوي لدى العاملين. وشعور بالرضا والانتماء، والتزام مستمر نابع من إدراكهم لقيمة البقاء في المؤسسات التعليمية مقارنة بالبدائل الأخرى. إضافة إلى التزام معياري يتجسد في شعورهم بالواجب والمسؤولية المهنية.

وتتوافق هذه النتائج مع توجهات وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، المنسجمة مع مرتكزات رؤية عُمان 2040، التي أكدت أهمية الاستثمار في رأس المال البشري؛ كونه محورياً أساساً في تعزيز جودة الأداء المؤسسي، والارتقاء بجودة الخدمات التعليمية المقدمة، كذلك تعزيز الكفاءة والالتزام في

بيئات العمل التربوية. فقد نصّت الرؤية على "بناء إنسان مزوّد بالمعارف والمهارات والقيم، وقادر على الإسهام الفاعل في بناء المجتمع والاقتصاد واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الرواس (2023) التي توصلت إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار بسلطنة عُمان جاء بدرجة مرتفعة.

وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى بُعد الالتزام العاطفي في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين جاء مرتفعاً وفي الترتيب الأول مقارنة بالأبعاد الأخرى للالتزام التنظيمي، وقد يدل على إدراك العاملين لأهمية دورهم في العمل وشعورهم الإيجابي بالانتماء نحو المديرية التي يعملون فيها. وتوفر بيئة العمل في هذه المديريات مستويات جيدة من الدعم والاحترام والتقدير؛ لتُسهّم في تعزيز الالتزام العاطفي. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة السعدية وآخرون (2024)، إذ جاءت ممارسة بُعد الالتزام العاطفي بمتوسط مرتفع.

وتُوضح نتائج هذه الدراسة أن بُعد الالتزام الاستمراري جاء بمستوى مرتفع وفي الترتيب الأخير مقارنة بالأبعاد الأخرى للالتزام التنظيمي، ويمكن تفسير ذلك بأن العاملين يشعرون بأن مغادرتهم للعمل قد تكون مكلفة أو غير آمنة؛ مما يعزز رغبتهم في البقاء والاستمرار في هذه المديريات التعليمية. وتُشير نتائج هذه الدراسة إلى أن بُعد الالتزام المعياري جاء في الترتيب الثاني بمستوى مرتفع، ويمكن تفسير ذلك بأن العاملين يمتلكون التزاماً وولاءً متوازناً يجمع بين الانتماء العاطفي والالتزام الأخلاقي تجاه مديريات التربية والتعليم، إذ إنهم ملتزمون بدافع المسؤولية المهنية، وهذا يدعم استقرار العاملين داخل المديريات التعليمية ويعززهم.

نتائج السؤال الثالث: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصّ على الآتي: "ما مستوى تأثير القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين؟".

وللإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين محور مستوى ممارسة مديري الدوائر القيادة الرنانة في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان ومحور مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين، مثلما يوضّحه في جدول (13)، ولتفسير قوة معاملات الارتباط استُخدِمَ المعيار الذي وضعه كوهن (Cohen, 1977)، الموضح في جدول (12).

جدول (12): تفسير مدى قوة معامل الارتباط

قيمة معامل الارتباط	مدى قوة معامل الارتباط
0.30- أقل من 0.0	ضعيفة جداً
0.30- أقل من 0.50	ضعيفة
0.50- أقل من 0.70	متوسطة
0.70- أقل من 0.90	قوية
0.90- 1.00	قوية جداً

جدول (13): قيم معاملات الارتباط بين محور القيادة الرنانة، ومحور الالتزام التنظيمي (ن=377)

العلاقة	الإحصائي	بُعد الالتزام العاطفي	بُعد الالتزام الاستمراري	بُعد الالتزام المعياري	الكلّي للمحور الثاني
بُعد اليقظة الذهنية	معامل الارتباط	0.46**	0.37**	0.45**	0.48**
بُعد الأمل	معامل الارتباط	0.45**	0.38**	0.48**	0.50**
بُعد الرحمة	معامل الارتباط	0.48**	0.43**	0.49**	0.53**
الكلّي للمحور الأول	معامل الارتباط	0.50**	0.42**	0.51**	0.54**

** دالة عند مستوى (0.05 < α).

يتضح من النتائج في جدول (13) وجود علاقة ارتباطية إيجابية متوسطة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 < α) بين محور مستوى ممارسة مديري الدوائر القيادة الرنانة في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ومحور مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين المحورين كليهما (0.54)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين (0.37) و(0.54)؛ وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى ممارسة مديري الدوائر القيادة الرنانة في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ارتفع مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين.

ويمكن تفسير ذلك بأن القيادة الرنانة بما تتضمنه من اليقظة الذهنية، والرحمة، والأمل، والتواصل الإيجابي، تسهم في بناء بيئة عمل داعمة تُشعر العاملين بالتقدير والانتماء، وهو ما ينعكس مباشرة على تعزيز ارتباطهم العاطفي بالمؤسسة، ورفع مستوى التزامهم بمعاييرها، وزيادة رغبتهم في الاستمرار فيها. وتنبّي هذه القيادة الثقة بين المديرين والعاملين، وتُشعرهم بالاستقرار والعدالة، وتؤثر إيجاباً في الرضا الوظيفي؛ مما يفضي إلى تشكيل عوامل رئيسة تدعم الالتزام التنظيمي بأبعاده الثلاثة.

وتُشير قيم معاملات الارتباط، إلى أن العلاقة ليست مجرد ارتباط عارض، بل علاقة منهجية تعكس أثراً ملموساً للسلوك القيادي في تشكيل استجابات العاملين وارتباطهم بالمؤسسة. وبذلك، تُبرز النتائج الدور المحوري للقيادة الرنانة في رفع مستويات الالتزام التنظيمي، وتعزز أهمية تبني المديرية لبرامج تطوير قيادي تستهدف تعزيز الوعي الذهني، والرحمة، والأمل، وبناء مناخ تنظيمي إيجابي يدعم بقاء العاملين وولاءهم للمؤسسة.

وقد يشير ذلك إلى أن نتائج الدراسة جاءت متسقة مع التوجهات الحديثة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، التي تركز على بناء قيادة رنانة قادرة على إلهام العاملين، وتعزيز دافعيتهم، ورفع مستوى ارتباطهم بالمؤسسة. وتعكس دلالة النتائج تلك الجهود المبذولة من قبل الوزارة في تطوير القيادة

التربوية وتحسين بيئة العمل، إذ كان لها أثر ملموس في رفع مستوى الالتزام التنظيمي، بل ظهر تأثير واضح لأبعاد القيادة الرنانة -خاصة بُعد الرحمة وبُعد الأمل- في تفسير التباين في درجات الالتزام التنظيمي.

كما استُخدِم تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن مستوى تأثير القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين، وطُبِّقَت معادلة الانحدار الخطي لمعرفة مدى إسهام أبعاد القيادة الرنانة لدى مديري الدوائر في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان في مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين، وجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد: لمعرفة مدى إسهام القيادة الرنانة في مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان

(ن=377)

النموذج	معامل الانحدار الخطي غير المعياري (B)	الخطأ المعياري (SE)	معامل الانحدار المعياري (B)	قيمة (T)	Sig	الارتباط (R)	معامل التحدي (R2)	قيمة (F)	مستوى الدلالة الإحصائية
الثابت	1.514	0.174		8.675	0.000	0.545	0.298	52.660	0.000
بُعد اليقظة الذهنية	0.175	0.074	0.178	2.356	0.019				
بُعد الأمل	0.063	0.093	0.064	0.678	0.498				
بُعد الرحمة	0.303	0.073	0.341	4.143	0.000				

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

يتضح من النتائج في جدول (14) أن قيمة "ف" (52.660)، والقيمة الاحتمالية أقل من (0.05)؛ مما يدل على وجود دلالة إحصائية لإسهام القيادة الرنانة لدى مديري الدوائر في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان في مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين، وأن أنموذج الانحدار ملائم لتفسير العلاقة بين المتغيرين. وتبين نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد: أن القيادة الرنانة لدى مديري الدوائر في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان يمكنها التنبؤ بما نسبته (0.298%) من مستوى الالتزام التنظيمي، وكذلك يتضح من الجدول أن بُعد الرحمة هو الأكثر إسهامًا بمقدار (0.303) في التأثير بمستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وبدلالة إحصائية (0.000)، يتبعه بُعد اليقظة الذهنية بمقدار (0.175)، وبدلالة إحصائية (0.019). وكانت معادلة الانحدار على النحو الآتي:

$$\text{مستوى الالتزام التنظيمي} = 1.514 + 0.175 (\text{اليقظة الذهنية}) + 0.303 (\text{الرحمة})$$

وتبين نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد: أن القيادة الرنانة لدى مديري الدوائر في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان يمكنها التنبؤ بما نسبته (29.8%) من مستوى الالتزام التنظيمي، وهو معدل مناسب يُشير إلى ما يقرب من 30% من التغيير في مستوى الالتزام التنظيمي، ويُعبّر عن أهمية الدور الذي تمارسه القيادة في رفع درجة ارتباط العاملين بمؤسساتهم التعليمية.

كذلك أشارت النتائج إلى أن بُعد الرحمة يُعدُّ الأكثر إسهامًا بمقدار (0.303) في التأثير في مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وبدلالة إحصائية (0.000)، يتبعه بُعد اليقظة الذهنية بمقدار (0.175)، ودلالة إحصائية (0.019). وهذا يعني أن السلوكيات القيادية القائمة على التعاطف والرحمة، والدعم الإنساني، واحترام مشاعر العاملين، وتمكينهم نفسيًا ومهنيًا، تلعب الدور الأكبر في رفع مستوى التزامهم العاطفي والمعياري والاستمراري تجاه المؤسسة، ويمكن تفسير ذلك بأن الرحمة تُعد من أكثر مكونات القيادة الرنانة قربًا لاحتياجات العاملين اليومية، فهي تعزز شعورهم بالإنصاف والاهتمام والاحتواء؛ ليتولد لديهم ارتباط وجداني أقوى بالمؤسسة، ويحفزهم على الالتزام بواجباتهم والاستمرار في العمل. وبذلك، توضح هذه النتائج أن الأبعاد الإنسانية والانفعالية للقيادة الرنانة -خاصة الرحمة والوعي الذهني- تُعدُّ الأكثر تأثيرًا في تعزيز الالتزام التنظيمي، مقارنة بالأبعاد الأخرى؛ مما يؤكد أهمية تبني قيادات المديريات لنهج قيادي يقوم على التواصل الإنساني العميق وبناء العلاقات الإيجابية داخل بيئة العمل.

وتنسجم هذه النتائج الواضحة للقيادة الرنانة مع الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم والمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان وتوجهاتها الاستراتيجية المتماشية مع رؤية عُمان 2040، التي ركزت فيها على أهمية بناء قيادات تمتلك الوعي الذهني والتعاطف والقدرة على تمكين العاملين؛ كون أن هذه الاتجاهات تُسهم مباشرة في رفع جودة الأداء المؤسسي، وتعزيز الانتماء والالتزام داخل بيئات العمل التعليمية. وقد تشير هذه النتائج أيضًا إلى أن المديريات التعليمية التي يُعزز قاداتها سمات اليقظة الذهنية والرحمة بين العاملين، تحقق مستويات أعلى من الالتزام؛ لينعكس إيجابًا على جودة الخدمات، واستدامة التطوير المؤسسي، وتحقيق الأهداف الوطنية في بناء جهاز تربوي قادر على المنافسة والإبداع.

ملخص نتائج الدراسة:

- مستوى ممارسة مديري الدوائر للقيادة الرنانة في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين، جاء بمستوى مرتفع بشكل عام.
- مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان جاء بمستوى مرتفع بشكل عام.

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية متوسطة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين محور مستوى ممارسة مديري الدوائر القيادة الرنانة في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ومحور مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين فيها.
- تبين نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد: أن القيادة الرنانة لدى مديري الدوائر في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان يمكنها التنبؤ بما نسبته (0.298%) من مستوى الالتزام التنظيمي، وكذلك يتضح من الجدول أن بُعد الرحمة يعد الأكثر إسهامًا بمقدار (0.303) في التأثير في مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وبدلالة إحصائية (0.000)، يتبعه بُعد اليقظة الذهنية بمقدار (0.175)، وبدلالة إحصائية (0.019).

توصيات الدراسة:

استنادًا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي تهدف إلى مساعدة المؤسسات على تطوير ممارسات قيادية أكثر فاعلية، وتحسين مستويات الالتزام بين العاملين؛ وذلك على وفق الآتي:

توصيات تتعلق بالقيادة الرنانة:

- تصميم برنامج تدريبي متخصص في اليقظة الذهنية والقيادة الرنانة، يستهدف مديري الدوائر بالمديريات التعليمية، ويركز على مهارات الإصغاء العميق والانتباه والتنظيم الانفعالي وإدراك اللحظة والوعي بالذات؛ لیسهم في بناء بيئة تواصل متناغمة ورنانة.
- تنمية مهارات الذكاء العاطفي ومهارات التعاطف والتواصل البناء لدى مديري الدوائر بالمديريات العامة للتربية والتعليم بتصميم برامج تدريبية؛ لتعزيز الالتزام وتحسين بيئة العمل واستدامة الأداء المؤسسي.
- الاستمرار في تعزيز التواصل الإيجابي وتشجيع التعاون البناء، والتعامل الحكيم مع المشكلات؛ لضمان استقرار العلاقات المهنية بين العاملين في بيئة راسخة يسودها الود والتراحم.
- الاستمرار في تفعيل أساليب تعزيز الدافعية، ونقاط القوة لدى العاملين، وتوجيه مديري الدوائر في المديريات التعليمية للاستفادة من قدرات العاملين ومهاراتهم بأفضل صورة؛ وذلك ببناء خطط تطويرية فردية ومهنية؛ بما يسهم في دعم قدرتهم على تحقيق الأهداف المرسومة.

توصيات تتعلق بالالتزام التنظيمي:

بعد الالتزام العاطفي:

- تعزيز الروابط الوجدانية بين العاملين في المديريات التعليمية، ودعم المبادرات التي تعزز الانتماء المؤسسي، وتشجع العاملين على التعامل مع مشكلات المديرية بإيجابية؛ وهذا يسهم في رفع مستويات الولاء والاستمرارية الوظيفية والالتزام التنظيمي.
- الاستمرار في تعزيز ثقافة العمل الجماعي القائم على التعاون المتبادل بين العاملين؛ لرفع الروح المعنوية وتعزيز الهوية المهنية المشتركة داخل المديريات التعليمية.
- رصد العوامل الداعمة لاستمرار العاملين في المديريات التعليمية، وتعزيز الحوافز والمزايا المؤسسية التي تسهم في ترسيخ الالتزام الاستمراري؛ بما يعكس اتساق رغبة العاملين مع متطلبات الاستمرارية المهنية.
- الاستمرار في تنمية مهارات القيادة الداعمة، وتشجيع الممارسات الإدارية التي تولد الثقة والولاء المهني داخل بيئة العمل.

أبحاث ودراسات مستقبلية:

يقترح الباحثون إجراء مزيد من الدراسات، أهمها مما يأتي:

- مستوى تأثير القيادة الرنانة في الالتزام التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة بسلطنة عُمان.
- أثر أنماط القيادة الرنانة في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية بسلطنة عُمان.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- الإبراهيمي، أحمد عبد الحسن، محسن، رياض مالك، ورزاق، كرار حسين. (2023). القيادة الرنانة وأثرها في تحقيق التناغم في مكان العمل- دراسة استطلاعية في شركة نور الكفيل للمنتوجات الحيوانية. جامعة المستقبل. *المجلة العراقية للعلوم الاقتصادية*، 22(80)، 994-1006.
- <https://ecournal.uomustansiriyah.edu.iq/index.php/ecournal/issue/view/85>
- أبو العسل، خليل عوض محمد، وعمايرة، محمد. (2011). *المناهج الأخلاقية وعلاقته بالاحتراف النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم*. [رسالة دكتوراة، جامعة عُمان العربية، عُمان]. 1-281. <http://search.mandumah.com/Record/636952>
- أبو ندا، سامية خميس. (2007). *تحليل علاقة بعض المتغيرات الشخصية وأنماط القيادة بالالتزام التنظيمي والشعور بالعدالة التنظيمية: دراسة ميدانية على الوزارات في قطاع غزة*. [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة]. <http://search.mandumah.com/Record/542658>

- الجابري، هلال مبارك سالم. (2022). مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البريمي في سلطنة عُمان. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، 2(7)، 461-499. <http://search.mandumah.com/Record/1273641>
- حاجي، شاكو إسماعيل، وفائق، داليا خالد. (2022). دور القيادة الرنانة في تحقيق الأداء الإبداعي-دراسة استطلاعية لأراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة كويا بقضاء كويا مديرية أربيل إقليم كردستان العراق. *مجلة ببوليتكنيك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 4(1)، 610-628. <https://doi.org/10.25156/ptjhs.v4n1y2023.pp610-634>
- الحجري، سالم بن محمد بن عامر، ورضوان، وهنداوي محمد حافظ، وعطاري، عارف توفيق، وجلال، أحمد سعد. (2002). *واقع الولاء التنظيمي لدى القيادات الوسطى في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان وعلاقته ببعض الخصائص الشخصية والعوامل التنظيمية*. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة السلطان قابوس]. <http://search.mandumah.com/Record/958354>
- حلس، صقر محمد أكرم. (2012). *دور إدارة التغيير في تعزيز الالتزام لدى العاملين*. [رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة]. <http://search.mandumah.com/Record/696102>
- الحياصات، خالد محمد، الفاعوري، عيبر حمود، والكساسبة، محمد مفضي عثمان. (2015). أخلاقيات العمل الإسلامية وأثرها في تعزيز الالتزام التنظيمي في المؤسسات الصحفية الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها. *المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية*، 11(1)، 297-328. <http://search.mandumah.com/Record/802087>
- الخالد، عبد الله عوض خالد. (2023). *أثر القيادة الرنانة في التجديد الاستراتيجي: الدور المعدل لرأس المال النفسي لدى الجامعات الخاصة الأردنية*. [رسالة ماجستير، جامعة عُمان العربية، الأردن]. <http://search.mandumah.com/Record/1441623>
- الذهلي، ربيع، والراشدية، رحمة، والقصابي، خليفة. (2024). الحكمة الإدارية لدى مديري الدوائر في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عُمان وعلاقتها بجودة الأداء الوظيفي للعاملين من وجهة نظرهم. *المجلة التربوية*، 37(148)، 247-282. <http://search.mandumah.com/Record/1401372>
- الربيعي، لؤي راضي خليفة. (2019). دور القيادة الرنانة في تحقيق النجاح المنظمي في دراسة تطبيقية لأراء المديرين العاملين في المديرية العامة للتربية-الرصافة الثانية. *مجلة دراسات تربوية*، 12(45)، 214-241. <https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=253364>
- الرواس، أمينة بنت سعيد بن أحمد طيراش. (2023). أثر القيادة الأخلاقية على الالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار. *مجلة كلية التربية*، 89(1)، 42-63. <http://search.mandumah.com/Record/1383041>
- السعدية، أسماء بنت محمد، والذهلي، ربيع بن المُر، والحبسية، رضية بنت سليمان. (2024). ممارسة القيادة الرشيدة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين في مديرية شمال الباطنة بسلطنة عُمان. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 38(8)، 1-169.
- السيابي، ناصر. (2024). *العلاقة بين ممارسة نظرية الفوضى والقدرات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان*. [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى].
- الشللفة، شادي عدلي. (2024). *القيادة الرنانة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية والمناخ التنظيمية للمعلمين*. [رسالة دكتوراة، جامعة الخليل]. <https://dspace.hebron.edu:8080/xmlui/handle/123456789/1482>
- الشهومي، سعيد بن راشد بن علي. (2022). أثر الرضا الوظيفي على الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان: التماثل التنظيمي متغيراً وسيطاً. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 142(1)، 221-260. <https://search.mandumah.com/Record/1270341>
- ظه، متى حسنين السيد، وإسماعيل، عمار فتحي موسى، والعماي، أماني حسين أحمد. (2023). دور التوازن بين الحياة والعمل في تفسير العلاقة بين القيادة الرنانة والصلابة النفسية للمرأة العاملة: دراسة تطبيقية. *مجلة راية الدولية للعلوم التجارية*، 2(7)، 659-744. <http://search.mandumah.com/Record/1524431>
- الظفري، بدر بن سليمان، ومنصور، نورواتي. (2022). أثر الذكاء الروحي على الالتزام التنظيمي لدى موظفي القطاعين العام والخاص بسلطنة عُمان: المتغير المعدل "النوع الاجتماعي". *المجلة العربية للأدب والدراسات الإنسانية*، 24(2)، 103-130. <https://search.mandumah.com/Record/1325352>
- عاصي، نايف علي، وحسين، هدى مجيد. (2008). الانتماء التنظيمي والرضا الوظيفي للعاملين: دراسة ميدانية في هيئة التعليم التقني. *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية*، 10(3)، 97-117. [file:///C:/Users/user/Downloads/13863%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/13863%20(1).pdf)
- عبد الرحمن، بروق، ودرنوني، هدى. (2014). الالتزام التنظيمي: المفهوم، الأبعاد، والنتائج. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 13(1)، 15-37. <https://search.mandumah.com/Record/1028082>
- عبد العزيز، أسماء جمعة. (2024). تفعيل دور مديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة. *مجلة الإدارة التربوية*، 43(1)، 119-125. <https://search.mandumah.com/Record/1572866>
- العناني، حنان عبد الحميد. (2018). الذكاء القيادي لدى مديرات رياض الأطفال في مدينة عُمان. *مجلة شؤون اجتماعية*. جمعية الاجتماعيين في الشارقة، 35(139)، 9-37. <https://search.mandumah.com/Record/93047>

- القبيح، سيما إلياس، ويطاح، أحمد محمد. (2025). واقع الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في المديرية الشمالية في دولة فلسطين. *المجلة التربوية الأردنية*، 10، 247-224. <https://search.mandumah.com/Record/1584985>
- قنديل، على محمد سيد، وعامر، سامح عبد المطلب. (2010). *التطوير التنظيمي*. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الكبيسي، عبد الله كامل. (2021). أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية الإلكترونية على الالتزام التنظيمي دراسة ميدانية: على الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمان. [رسالة ماجستير، جامعة الإسراء الخاصة، عمان]. <https://search.mandumah.com/Record/1319478>
- كشوب، خالد مسلم. (2018). تأثير نظام تقييم الأداء الوظيفي على فعالية أداء العاملين دراسة تحليلية في بلدية ظفار بسلطنة عُمان. [رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا]. https://maqsurah.com/assets/home/images/scientific_article/RTL/large/1.png
- الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال. (2011). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المحامي، محمد أبو غدیر. (2016). *البقطة مفهومها وأسبابها وثمراتها وحال الغافلين عنها*. مسترجع بتاريخ أغسطس 2، 2025، من موقع <https://ald3waelaallahhop.blogspot.com>
- مخامرة، كمال، والنواجحة، زهير. (2022). القيادة الرنانة المدركة وعلاقتها برأس المال النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية التابعة لبلدية القدس. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، 19(2)، 26-46. <https://doi.org/10.60138/5119220242.46-26>
- المسروية، بدرية بنت ناصر. (2016). المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة مسقط. [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى].
- المصري، مروان وليد. (2020). درجة ممارسة القيادة الرنانة لدى مديرات رياض الأطفال بمحافظة غزة وعلاقتها بالاستقامة التنظيمية لديهن. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، 3(5)، 4-16. <https://search.mandumah.com/Record/1453133>
- وريقات، وفاء نايف، والسعود، راتب سلامة. (2024). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في فلسطين للقيادة الرنانة في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الأردنية*، 9(3)، 27-48. <http://search.mandumah.com/Record/1490752>
- وزارة التربية والتعليم. (2025). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية 2024 / 2025. مسترجع بتاريخ سبتمبر 5، 2025، من موقع <https://home.moe.gov.om/library/29/show/1576>

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Ali, R., & Kashif, M. (2020). The role of resonant leadership, workplace friendship and serving culture in predicting organizational commitment: The mediating role of compassion at work. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 22(04), 799-819.
- Bawafaa, E., Wong, C. A., & Laschinger, H. (2015). The influence of resonant leadership on the structural empowerment and job satisfaction of registered nurses. *Journal of Research in Nursing*, 20(7), 610-622. [DOI]
- Boyatzis, R., & McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope and compassion*. Harvard Business Press.
- Gaan, N., & Shin, Y. (2024). Multilevel analysis of resonant leadership and subordinate's work performance during COVID-19: a study of the indian software industry. *Current Psychology*, 43(13), 12045-12060. [DOI]
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, 53(8), 1027-1055. [DOI]
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2004). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Harvard Business Press. <https://scholar.google.com/citations?user=fRFAIpQAAAAI&hl=ar&oi=sra>
- Guo, C. (2023). *The relationship between self-leadership and organizational commitment, and the roles of job satisfaction and self-efficacy* (Master's thesis). <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/44478>
- Joo, B. K., & Shim, J. H. (2010). Psychological empowerment and organizational commitment: the moderating effect of organizational learning culture. *Human resource development international*, 13(4), 425-441. [DOI]
- Kawatra, M., & Bharti, H. (2016). Sustenance of resonant leadership for effectiveness in the Organizations. *International Journal of Science Technology and Management*, 5(06), 263-269.
- Keleş, S., & Cömert, M. (2023). Turkish Adaptation of the Resonant Leadership Scale for Principals: The Validity and Reliability Study. *E-International Journal of Educational Research*, 14(2). [DOI]
- Khajavi, D., & Esfandia khosravi Zadeh, H. K. (2024). *The relationship between organizational commitment and organizational performance of PE managers*. Publications, 37.

- Lenka, U., & Tiwari, B. (2016). Achieving triple "P" bottom line through resonant leadership: An Indian perspective. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 65(5), 694–703. [DOI]
- Makhamara, K., & Abedrabbh, M. (2023). The degree of implementing participatory leadership and its relationship to job performance among teachers in public education schools in Yatta. *Hebron University Research Journal*, 18(1), 325–352. [DOI]
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89. [DOI]
- Nacpil, L. E., & Lacap, J. P. G. (2018). Job Satisfaction and Organizational Commitment: The Case of Employees of a Government Agency in Region III, Philippines. *Journal of Business Management*, 1(1), 1-14.
- Nayyef, M. H., & Kammoun, R. (2025). The role of resonant leadership in enhancing organizational brilliance through organizational trust (An exploratory study at Tikrit University). *Journal of Information Systems Engineering and Management*, 10(7s), 372-381. [DOI]
- Peña, A., Parra, M., & Beltrán, B. (2014). *Resonant leadership: An analysis through discussion groups*. History and Social Communication, 19(Special Issue), 143–151.
- Squires, M. A. E., Tourangeau, A. N. N., SPENCE LASCHINGER, H. K., & Doran, D. (2010). The link between leadership and safety outcomes in hospitals. *Journal of nursing management*, 18(8), 914-925. [DOI]
- Taner, B., & Aysen, B. (2013). The role of resonant leadership in organizations. *European Scientific Journal*, 9(19), 594-601.
- Tiwari, B., & Lenka, U. (2015). Role of resonant leaders in engaging employees of firm facing economics crisis. In *International conference on trends in economics, humanities and management* .27-28. [DOI]
- Varghese, J. J., & Rao, M. K. (2025). Influence of resonant leadership on creative performance: the mediating role of affective trust. *Cogent Business & Management*, 12(1), 244-289. [DOI]
- Zamani, A., & Khorasgani, N. S. (2018). Relationship Between Resonant Leadership perception and organizational citizenship Behavior among Isfahan azad University staffs. *International Journal of Management, Innovation and Entrepreneurial Research*, 4(1), 12-15. [DOI]
- Zuwefa, A., Syaifuddin, M., & Faris, M. (2023). Leadership traits and their impact on organizational effectiveness. *International Journal of Leadership Studies*, 21(2), 84-95.

Interpretation in Qualitative Research between Emic and Etic Perspectives: Challenges of Practice and Artificial Intelligence

Salim Bin Abdullah ALHarthy^{1*}, Hussain Bin Ali AlKharusi²

¹ PhD Student, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

² Professor of Measurement and Evaluation, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

* Corresponding Author: Salim ALHarthy (s147775@student.squ.edu.om)

التفسير في البحث النوعي بين الإيميك والإيتيك: إشكاليات الممارسة وتحديات الذكاء الاصطناعي

سالم بن عبدالله الحارثي^{1*}، حسين بن علي الخروصي²

¹ طالب دكتوراة- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان.

² أستاذ في القياس والتقويم- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان.

* الباحث المراسل: سالم الحارثي (s147775@student.squ.edu.om)



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

Accepted	Revised	Received
قبول البحث	مراجعة البحث	استلام البحث
2026/4/21	2026/4/7	2026/3/16
DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.6		

Abstract:

Objectives: This paper addresses the problem of interpretation in qualitative research as a positional epistemological act shaped by the creative tension between the emic insider perspective and the etic outsider perspective, a tension frequently reduced or ignored in actual research practice. The paper pursues four objectives: conceptualizing interpretation and distinguishing it from description and analysis; tracing the origins and conceptual evolution of the emic-etic distinction; identifying prevalent interpretive failures in research practice; and critically examining the use of artificial intelligence as a substitute for human interpretive agency.

Methods: The paper adopts a conceptual-analytical approach, grounded in a critical review of the methodological literature on qualitative interpretation, the emic-etic distinction, and the applications of artificial intelligence in qualitative research.

Results: The paper identifies four recurring patterns of interpretive imbalance: description disguised as interpretation, etic imposition, emic immersion, and unjustified theoretical leap. Regarding artificial intelligence, three structural absences are identified as precluding genuine qualitative interpretation: the lack of lived experience, the reproduction of bias concealed within neutrality discourse, and the absence of authentic reflexivity.

Conclusions: The paper proposes a six-stage guiding framework designed to orient researchers toward epistemologically aware interpretation, concluding that qualitative interpretation is an irreducibly human act that cannot be delegated to any tool, regardless of its technical sophistication.

Keywords: artificial intelligence; emic perspective; etic perspective; qualitative interpretation; reflexivity.

الملخص:

الأهداف: تعالج هذه الورقة إشكالية التفسير في البحث النوعي بوصفه فعلاً إبستمولوجياً موقعاً يتشكل في التوازن بين المنظور الداخلي والمنظور الخارجي للظاهرة. ويسعى إلى تحقيق أربعة أهداف: تأصيل مفهوم التفسير وتمييزه عن الوصف والتحليل، وتتبع أصول ثنائية الإيميك والإيتيك وتطورها المفاهيمي، ورصد أبرز إشكاليات التفسير في الممارسة البحثية، ونقد توظيف الذكاء الاصطناعي بديلاً عن الممارسة التفسيرية الإنسانية.

المنهجية: تعتمد المقال المنهج المفاهيمي التحليلي القائم على مراجعة نقدية للأدبيات المنهجية المتعلقة بالتفسير النوعي وثنائية الإيميك والإيتيك وتوظيفات الذكاء الاصطناعي في البحث النوعي.

النتائج: كشفت الورقة عن أربعة أنماط متكررة لاختلال التفسير: الوصف المتنكر في ثوب التفسير، والإسقاط الإيتيكي، والانغماس الإيميك، والقفز التنظيري غير المبرّر. وفيما يخص الذكاء الاصطناعي، حُدِّدت ثلاث غيابات بنيوية تحد من قيامه بالتفسير النوعي: انعدام التجربة المعاشة، وإعادة إنتاج الانحياز مُغلّفاً بخطاب الحياد، وغياب الانعكاسية الحقيقية.

الخلاصة: تقدّم الورقة إطاراً إرشادياً يتضمن ست مراحل متكاملة تُرشّد الباحث نحو تفسير واعٍ بالموقع الإبستمولوجي، منتهياً إلى أن التفسير النوعي فعلاً إنساني أصيل لا يمكن تفويضه لأداة مهما بلغت كفاءتها التقنية.

الكلمات المفتاحية: الإطار الإرشادي؛ الانعكاسية؛ الذكاء الاصطناعي؛ التفسير النوعي؛ المنظور الإيتيكي؛ المنظور الإيميك.

الاستشهاد

Citation

الحارثي، سالم، الخروصي، حسين. (2026). التفسير في البحث النوعي بين الإيميك والإيتيك: إشكاليات الممارسة وتحديات الذكاء الاصطناعي. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*, 15 (4), 556-566.

ALHarthy, S. A., & AlKharusi, H. A. (2026). Interpretation in Qualitative Research between Emic and Etic Perspectives: Challenges of Practice and Artificial Intelligence. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(4), 556-566. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.6> [In Arabic]

المقدمة:

يجد الكثير من الباحثين في نهاية مرحلة جمع البيانات النوعية أنفسهم أمام كم ضخم من البيانات النوعية الخام، مثل المقابلات المفرّغة، والملاحظات الموثّقة، والمشاهد المسجلة، وغيرها من البيانات. فيساورهم تساؤل جوهري يبدو في ظاهره بسيطاً، إلا أنه ينطوي على إشكالية منهجية بالغة الأثر: كيف يمكن التمييز ما بين التفسير الحقيقي للبيانات وإعادة صياغتها في قالب أكاديمي مغاير؟ لا يعكس هذا التساؤل قصوراً فردياً في الباحث، بل يجسد أزمة منهجية تعترى ممارسات البحث النوعي على نطاق واسع؛ إذ يؤثّق (1994) Wolcott هذه الظاهرة حين أشار إلى أن غالبية الباحثين ينفون عند حدود الوصف، معتقدين بذلك أنهم بلغوا مرحلة التفسير، في حين أنهم لم يتجاوزوا عتبة إعادة الصياغة.

لا تقتصر إشكالية التفسير على الخلط بينه وبين الوصف، بل تمتد إلى بعد أوسع يتعلق بطبيعة الموقع المعرفي الذي ينطلق منه الباحث حين يقوم بعملية تفسير البيانات. فالتفسير لا ينبثق في فراغ موضوعي محايد، بل يتشكل في خضم توازن حقيقي بين عالمين متميزين: عالم المشاركين الداخلي بما يحمله من معانٍ وتصورات ومنطق خاص، وهو ما تعرّفه الأدبيات بالمنظور الإيميك (Emic)، وعالم الباحث الخارجي بما يستند عليه من أطر فلسفية ونظرية وخلفيات أكاديمية، وهو ما يعرف بالمنظور الإيتيك (Etic). وقد أرسى (1967) Pike هذا التمييز كأساس منهجي حين نقل المفهومين من حقل اللسانيات إلى ميدان العلوم الإنسانية، مستنداً إلى أن الفهم العميق لأي ظاهرة بشرية يستلزم وعياً نقدياً دقيقاً بهذا التوازن لا تجنبه أو تجاوزه. وعلى الرغم من أن هذا التمييز يعد ركيزة منهجية في الأدبيات الغربية، من الأنثروبولوجيا الثقافية إلى علم النفس عبر الثقافي، وصولاً إلى البحث النوعي، فإن توظيفه في الكتابة الأكاديمية العربية لا يزال محدوداً. وقد استخدمه بعض الباحثين في مجالي الترجمة والتعبير الثقافي (Almanna & Farghal, 2015)، وفي دراسات الإدارة والظواهر الاجتماعية ضمن السياق العربي (Ali et al., 2024)، غير أن توظيفه في منهجية البحث النوعي وإشكاليات التفسير تحدياً لا يزال يحتاج إلى تسليط الضوء عليه بشكل أكبر، مما يشكل فجوة أكاديمية جديدة بالاعتبار.

بالإضافة إلى الإشكالية السابقة يظهر تحديّ معاصر يفرضه التوسع المتسارع في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في حقل البحث النوعي. فقد دفعت العجلة المتسارعة لمحرركات وأدوات الذكاء الاصطناعي شريحة من الباحثين نحو تفويض مهام التحليل والتميز، بل والتفسير في بعض الأحيان إلى هذه الأدوات؛ وهو ما وصفه (2025) Chatzichristos بأنه يمثل العودة الضمنية للوضع في هيئة رقمية معاصرة. وفي هذا السياق لا بد من طرح مجموعة من التساؤلات الجوهرية: هل يمكن لأداة تفتقر للتجربة المعاشة والانتماء الثقافي والوعي الذاتي أن تقوم بعملية التفسير؟ وهل يمكن تحقيق ادعاء الحياد الذي تتبناه هذه الأدوات بشكل واقعي؟ وهو في حقيقته إيتيكية مُنقّعة تحمل في بنيتها تحيزات الخوارزميات التي تم برمجتها مسبقاً، ثم تقوم بإعادة انتاجها بصورة غير مُعلنة.

تنطلق هذه الورقة البحثية من فكرة مركزية مفادها أن التفسير النوعي عبارة عن فعلٍ إستيمولوجي موقفي، يتشكل في ظل التوازن ما بين المنظور الإيميك والمنظور الإيتيك، ولا يقبل الاختزال في إجراء تقني مجرد، كذلك لا يصح تفويض هذه المهمة لأدوات تعجز عن امتلاك الوعي الذاتي والانتماء الثقافي. كما أن هذا التوازن ليس عائقاً ينبغي تجاوزه أو حسمه، بل هو المحرك للفهم الإنساني وشرطه الجوهري.

كما تسعى هذه الورقة إلى تحقيق أربعة أهداف: أولاً، تأطير مفهوم التفسير في البحث النوعي وتمييزه عن المفاهيم القريبة منه. ثانياً، استيعاب مفهومي الإيميك والإيتيك في سياقهما التاريخي وتطورهما الأكاديمي، كذلك توضيح دورهما المحوري في عملية التفسير. ثالثاً، تشخيص إشكاليات التفسير الشائعة في الممارسة البحثية النوعية ونقدها في ضوء التوازن بين المنظورين. رابعاً، مناقشة التحديات التي يفرضها الذكاء الاصطناعي على التفسير النوعي، وتقديم إطار إرشادي مقترح للتوظيف الواعي للمنظورين.

وانطلاقاً من هذه الأهداف، تسعى هذه الورقة للإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

- السؤال الأول: كيف يتميّز التفسير في البحث النوعي عن الوصف والتحليل في ضوء ثنائية المنظور الإيميك والمنظور الإيتيك؟
- السؤال الثاني: ما أبرز إشكاليات التفسير الشائعة في الممارسة البحثية النوعية في ضوء التوازن بين المنظور الإيميك والمنظور الإيتيك؟
- السؤال الثالث: ما حدود توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في التفسير النوعي في ضوء غياباتها البنيوية عن المنظور الإيميك؟

ملاحظة اصطلاحية: يعتمد البحث مصطلحي الإيميك (Emic) والإيتيك (Etic) تعريفاً صوتياً مباشراً، نظراً لعدم وجود أدبيات عربية متخصصة في ترجمة موحدة للمصطلحين. كما قام بعض الباحثين بالتعبير عنهما بـ "المنظور الداخلي" و "المنظور الخارجي"، تظل هذه الترجمة الوصفية قاصرة عن استيعاب الدقة الاصطلاحية للمفهومين؛ إذ قام (1967) Pike باشتقاقهما من ثنائية الفونيميك (Phonemic) والفونيتيك (Phonetic) في اللسانيات، ليشيرا إلى موقعين معرفيين متميزين، لا مجرد وصفين جغرافيين لمكانة الباحث. ولذا رأى الباحثان أن التعريب الصوتي مقترناً بالمصطلح الإنجليزي يحقق الدقة والوضوح، وهو نهج موجود في الأدبيات العربية الأكاديمية كالأنتيمولوجيا والهيرمينوطيقا وسواها.

وانطلاقاً من هذه الإشكاليات، تهدف هذه الورقة لتقديم مقالاً نظرياً نقدياً يعتمد منهجية التحليل المفاهيمي والنقد الإستيمولوجي. وقد تمت مراعاة ثلاثة معايير عند اختيار الأدبيات كالتالي: الصلة المباشرة بإشكالية التفسير وثنائية الإيميك والإيتيك، الأعمال التي أرسّت أساسيات المفاهيم وإسهامات التطوير، وكذلك سياق توظيف الذكاء الاصطناعي في حقل البحث النوعي.

القسم الأول: الخلفية النظرية والمفاهيمية

أولاً: التفسير: المفهوم والموقع المنهجي

لا يُختزل التفسير في البحث النوعي في إجراءٍ يقترن بمرحلة محددة، بل حالة تأملية تمتد على العملية البحثية بشكل كامل. وقد ميّز Wolcott (1994) بين ثلاث عمليات متميزة: الوصف، الذي يجيب عن سؤال "ماذا يحدث؟"، ثم التحليل، الذي يتم من خلاله الكشف عن الأنماط والعلاقات، والتفسير، الذي يتم من خلاله استكشاف المعاني. ويُشير (Wolcott, 1994) إلى أن كثيراً من الباحثين يتوقفون عند الوصف متوهمين بلوغ التفسير، وهو ما يكشف عن أزمة منهجية لا قصور فردياً.

ويرى (Braun & Clarke, 2006, 2021) أن التفسير الجيد يتجاوز المحتوى الدلالي الصريح نحو الافتراضات الكامنة التي تُشكّل ما يُعبر عنه المشاركون ضمناً، مما يجعله عملية بنائية يُسهّم فيها الباحث بخبرته وموقفه الفلسفي لا مجرد نقل للمعطيات. ويمكن تحديد أربعة مستويات تفسيرية متدرّجة: التفسير الوصفي الذي يُعيد صياغة أقوال المشاركين بلغة أكاديمية دون قيمة مضافة، والتفسير الدلالي الذي يستخلص المعنى الصريح المُفصّل عنه، والتفسير الكامن الذي يستكشف ما لم يُصرّح به لكنه حاضر في البنى الخطابية والاجتماعية، والتفسير النظري الذي يربط المستخلص بالأطر النظرية الأوسع متجاوزاً الحالة الفردية (Braun & Clarke, 2006; Wolcott, 1994). والمثير للقلق أن كثيراً مما يوصف بالتفسير لا يتجاوز المستوى الأول؛ إذ يرتب الباحث اقتباسات مشاركته موضوعياً ويُعنونها، ظاناً أن ذلك تفسير، في حين أن التفسير الحقيقي يستلزم قيمة مضافة لا تصدر إلا عن وعي الباحث وموقفه الفلسفي. وقد أشارت Tracy (2010) إلى أن غياب التفسير يُفضي إلى بحث يُشبه التقرير الصحفي، مُخلاً بمعيار "الصدق التأويلي" الذي يقتضي شفافية مسار الانتقال من البيانات إلى الاستنتاجات.

ثانياً: الإيميك والإيتيك: الأصول والتطور المفاهيمي

يعود مفهوم الإيميك والإيتيك في أصلهما إلى عالم اللسانيات Kenneth Pike الذي صاغهما عام 1967 مستلهماً إياهما من ثنائية الفونيميك (Phonemic) والفونيتيك (Phonetic) اللسانية؛ إذ يدرس الفونيتيك الأصوات من حيث خصائصها الفيزيائية الموضوعية الخارجية، في حين يعمد الفونيميك إلى دراسة الأصوات من حيث وظيفتها ومعناها داخل النظام اللغوي بعينه. ويرى Pike (1967) أن هذا التمييز يمتد إلى ما هو أوسع من اللغة ليعدو أداةً منهجية يمكن توظيفها في دراسة السلوك الإنساني؛ فالإيميك يُحيل إلى المنظور الداخلي للثقافة أو المجموعة المدروسة كما تعيشه وتُدركه من الداخل، بينما يُحيل الإيتيك إلى المنظور الخارجي الذي يعتده الباحث مستنداً إلى أطره النظرية ومقارباته الأكاديمية. وقد أثار هذا التمييز جدلاً أكاديمياً تجلّى في الكتاب الذي حرّره Headland et al. (1990) بعنوان Emics and Etics: The Insider/Outsider Debate، حيث تناول المؤلفون فيه طبيعة العلاقة بين المنظورين ومدى تنافسهما أو تكاملهما. وفي سياق موازٍ، طوّر Harris (1976) هذا التمييز في اتجاه مغاير نسبياً، مُركّزاً على الإيتيك بوصفه وصفاً للسلوك الملاحظ وفق معايير موضوعية خارجية في مقابل الإيميك المنبثق من التأويلات الداخلية للفاعلين أنفسهم. وتُشير الأدبيات إلى أن هذا النقاش لم يُفض إلى إلغاء أحد المنظورين لصالح الآخر، بل كشف عن عمق العلاقة بينهما وتعقيدها. وقد لاحظ Buckley et al. (2014) أن الافتراض الشائع القائل بأن الدراسات الإيتيكية أكثر علمية وموضوعية افتراضٌ مُضلل؛ إذ أثبتت دراسات عديدة أن المنظور الإيميك يُضيف قيمة معرفية لا يستطيع الإيتيك تحقيقها، لا سيما في السياقات التي تختلف فيها التصورات المحلية اختلافاً جوهرياً عن الأطر النظرية الوافدة من خارجها.

في البحث النوعي، يُمثّل الإيميك والإيتيك قطبين تفسيريّين لا خيارين متعارضين؛ إذ يدخل كل باحث الميدان حاملاً أطره الإيتيكية ساعياً في الوقت ذاته إلى استيعاب العالم الإيميك لمشاركته. وقد اقترح Galperin et al. (2022) دورة بحثية تسير وفق مسار: إيميك - إيتيك - إيميك، تبدأ بالانغماس في عالم المشاركين ثم معالجته بالأطر النظرية التي يتبناها الباحث ثم العودة للتحقق منهم، مُجسّدة ما يمكن تسميته "التوازن بين المنظور الداخلي والمنظور الخارجي للظاهرة (Creative tension)". وقد أوضح Hoare et al. (2013) أن الإيميك والإيتيك لا يُمثّلان قطبين متقابلين، بل نقطتين على طيف فلسفي متحرك، وأن موقع الباحث على هذا الطيف يتبدّل تبعاً لعلاقته بالموضوع وبالمشاركين وبالسياق. وفي السياق العربي، وُظّف هذا التمييز في الترجمة لفهم التعبيرات الثقافية (Almanna & Farghal, 2015)، وكذلك في دراسات الإدارة لاستيعاب الظواهر الاجتماعية من داخل سياقها (Ali et al., 2024)، غير أن حضور هذا التمييز في أدبيات مناهج البحث التربوي والنفسي العربي لا يزال دون مستوى أهميته المنهجية؛ إذ يظل في معظم الأحيان مفهوماً مُستعاراً من السياق الأنثروبولوجي الغربي دون أن يُخضع لمعالجة نقدية تُكَيّفه مع خصوصية البحث النوعي في السياق العربي وإشكالياته المعرفية المتميزة.

ثالثاً: الإيميك والإيتيك وعملية التفسير: تجليات في التقاليد البحثية

تميل المناهج النوعية إلى الانطلاق من مواقع متباينة على الطيف الإيميك-الإيتيك مُنتجاً أنماطاً تفسيرية متميزة. فالتحليل الظاهراتي التأويلي (IPA) كما طوّره Smith et al. (2009) يميل نحو المنظور الإيميك ليستوعب التجربة المعاشة من منظور المشارك الداخلي عبر دائرة تأويلية تُحوّر المنظورين معاً. كما تنطلق النظرية المجذّرة من موقف إيميك منفتح على البيانات لتنتهي إلى منتج إيتيك وهو النظرية (Galperin et al., 2022). أما المنظور النقدي فيُفصّل عن أطره الإيتيكية منذ البداية موظفاً إياها لكشف ما قد يعجز الإيميك عن رؤيته بسبب الهيمنة التي يعيشها من الداخل. وقد استوعب Geertz (1973) هذا التوازن في مفهوم الوصف الكثيف، مُؤكّداً أن الفهم الإيميك يستلزم تكتيف السياق لجعل السلوك مفهوماً في إطاره الثقافي؛ فالفارق بين من يُحرّك جفنه ومن يغمر ليس في الحركة، بل في المعنى الثقافي، وهذا ما يسهم فيه التفسير الإيميك خلافاً للوصف غير المكثف. وتؤكد الأدلة التجريبية خطورة الخلل في هذا التوازن؛ إذ وجد Jackson & Niblo (2003) أن أكثر من 93% من الأبحاث المقارنة بين الثقافات اعتمدت "إيتيكية مفروضة"، مما يُجسّد أزمة منهجية تُؤكّد أن الميل نحو الإيتيكية المفروضة هو النمط السائد في غياب الوعي المنهجي.

القسم الثاني: إشكاليات التفسير في الممارسة البحثية

لو كان التفسير كفايةً إجرائية قابلة للاكتساب بالتدريب، لما استمر النقاش حوله في الأدبيات المنهجية جيلاً بعد جيل بالنقد والمراجعة. بيد أن إشكالياته تتجدد لا لأن الباحثين يجهلون المفهوم نظرياً، بل لأن الانزلاق نحوها يقع في الغالب بصورة غير واعية. وقد نبّه Patton (2015) إلى أن أخطر الأخطاء المنهجية في البحث النوعي هي تلك التي تتنكر في هيئة ممارسة سليمة. وتنظم هذه الإشكاليات في أربعة أنماط متميزة، يُمثّل كل منها شكلاً من أشكال الإخلال بالتوازن بين المنظورين الإيميك والإيتيك.

أولاً: الوصف المتنكر في ثوب التفسير

تُعَدُّ هذه الإشكالية الأكثر انتشاراً والأشد خطورةً في أي واحد، وصورتها الأكثر شيوعاً أن يُعيد الباحث صياغة أقوال مشاركيه بلغة أكاديمية، أو يُرتّب اقتباساتهم موضوعياً، أو يُسَيِّم مجموعات الأقوال المتشابهة "موضوعات"، ثم يُطلق على ذلك مسعى التفسير. والفارق الجوهرى أن التفسير الحقيقي يستلزم قيمة مضافة لا تصدر إلا عن وعي الباحث وموقفه الفلسفي الذي يرصد أنماطاً في البيانات لا تُكشف بمجرد إعادة الصياغة. وترتبط هذه الإشكالية ظاهرة "اختطاف المشارك للتفسير"، إذ يختفي الصوت التحليلي للباحث خلف سيل من الاقتباسات المتتالية تاركاً للقارئ عبء استخلاص المعنى، فيتحوّل الباحث من مُفسِّر إلى ناقل ومن صاحب موقف معرفي إلى وسيط لغوي. وقد أشارت Tracy (2010) إلى أن هذا النمط يُفضي إلى بحث يُشبه التقرير الصحفي لا الإنتاج العلمي، مُخلاً بمعيار "الصدق التأويلي" الذي يقتضي شفافية مسار الانتقال من البيانات إلى الاستنتاجات.

والجذر المنهجي لهذه الإشكالية هو الانغماس الإيميكى دون توازن إيتيكى كافٍ؛ فالتفسير الصحيح يبدأ من النقطة التي ينتهي فيها كلام المشاركين، حين يتساءل الباحث: لماذا قيل هذا بهذه الصياغة؟ وما الذي لم يُقَلَّ وكان بالإمكان قوله؟ وماذا يعني ذلك في سياقه الأشمل؟

ثانياً: الإسقاط الإيتيكى: الفخ الخفي للباحث

يظهر هذا النمط في الطرف المقابل من الطيف، وهو أشدّ التباساً لأنه يبدو في ظاهره تفسيراً عميقاً. يحدث حين يدخل الباحث الميدان مُسلّحاً بأطر نظرية جاهزة فيجذب في البيانات ما يبحث عنه مسبقاً، مُفسِّراً ما يسمعه على ضوء ما يعرفه بدلاً من أن يدع المعنى يبرز من داخل العالم الإيميكى للمشاركين. والنتيجة تفسيرات تبدو متماسكة نظرياً لكنها تُحجّل المشاركين معاني لم يُعبروا عنها.

وقد رصدت الأدبيات هذه الإشكالية بوضوح؛ إذ لاحظ Jackson & Niblo (2003) أن الهيمنة الإيتيكية أفضت في الدراسات المقارنة بين الثقافات إلى مقارنات إثنومركزية قد تفرض على المجتمعات غير الغربية مقولات لم تنشأ من داخلها، فتغدو النتائج انعكاساً لأدوات الباحث لا لواقع المشاركين. وبالمثل، كشف Buckley et al. (2014) أن الأطر النظرية الغربية حين تُفرض على سياقات مغايرة تُنتج فهماً منقوصاً، لأنها تُصنّف ما لا ينتمي إلى تصنيفاتها باعتباره شاذاً أو غير منطقي. ويُحذّر Patton (2015) من أن الأطر النظرية ينبغي أن تُضفي وضوحاً للبيانات لا أن تُشكّلها، وأن المعالجة لا تكمن في التخلص من الأطر الإيتيكية - إذ أن هذا مستحيل ومضلل - بل في الوعي بها ومعالجتها بانعكاسية مستمرة تُبقيها في خدمة البيانات لا مهيمنة عليها.

وثمة بُعد دقيق جدير بالإشارة: الإسقاط الإيتيكى لا يُنتج دائماً الباحث الحامل لأطر نظرية مُعلنة، بل قد يُنتج أيضاً الباحث الحامل لافتراضات ثقافية ضمنية لم يُخضعها للمساءلة النقدية. فالأطر الإيتيكية الأكثر خطورةً هي تلك التي يحملها الباحث دون أن يدرك حملها.

ثالثاً: الانغماس الإيميكى: الذوبان وفقدان المسافة

يُجسّد الانغماس الإيميكى المفرط إشكالية من طبيعة مختلفة، يحدث حين يتمهى الباحث مع مشاركيه إلى حدٍّ قد يفقد فيه القدرة على التساؤل النقدي وتحليل ما يلاحظه، فيتحوّل من مُفسِّر إلى راوٍ ومن إنتاج علمي إلى شهادة إنسانية - ذات قيمة بالطبع، لكنها تفتقر إلى المسافة التحليلية التي تُميّز البحث العلمي عن التوثيق الأدبي. وقد ناقشت Finlay (2002) هذه المعضلة مُشيراً إلى أن الباحث يحتاج إلى "المسافة الانعكاسية" التي تُتيح له أن يكون منغمساً كفايةً ليفهم ومتابعداً كفايةً ليُفسِّر، لا بادعاء الحياد، بل بالوعي النشط بموقعه على الطيف الإيميكى-الإيتيكى.

وتكشف الأدلة التجريبية أن هذه الإشكالية تنشأ أحياناً من طبيعة العلاقة البنيوية بين الباحث وموضوع بحثه لا من الميل العاطفي وحده؛ وقد وثّق Hoare et al. (2013) حالة كاشفة لهذه الإشكالية، إذ درست ممرضة باحثة ظاهرةً في العيادة التي تعمل فيها يومياً، فوجدت أن الألفة العميقة بينة الدراسة - بدلاً من أن تُيسِّر التفسير - حالت دون قدرتها على النظر إليها بعين تحليلية خارجية؛ إذ كانت ترى ما تعودت رؤيته لا ما تحتاج إلى تفسيره، فتدخلت لديها حدود الوصف والتفسير وضاعت المسافة الانعكاسية الضرورية للإنتاج العلمي. وتتفاقم هذه الإشكالية حين يُضاف إليها بُعد هوياتي؛ فقد وثّق Olive (2014) تجربته بوصفه باحثاً يدرس مجموعةً يشترك معها في بُعد هوياتي، ليكتشف أن الافتراض المسبق بالفهم الإيميكى كان هو بالضبط ما أعاق تفسيره في مراحل الأولى. والدرس المنهجي بالغ الأثر: الانتماء لا يُعادل الفهم، والألفة قد تُعني بقدر ما تُبْهر.

رابعاً: القفز التنظيري وغياب التدرج المنهجي

تتجلى هذه الإشكالية في انتقال الباحث من بيانات محدودة إلى استنتاجات عامة واسعة دون مسار تفسيري مقنع يربط البيانات بالاستنتاج ربطاً قابلاً للتتبع، مُنتجاً تفسيراً تعجز البيانات عن حمله. والجذر المنهجي هو القفز المبكر من الإيميكى الجزئي إلى الإيتيكى الأشمل دون اجتياز المراحل الوسيطة؛ فالتفسير النظري الذي يُمثّل أعلى المستويات الأربعة التي حددها Braun & Clarke (2006) لا يُنجز بقفزة واحدة من البيانات الخام، بل يستلزم تدرجاً عبر المستويات: الوصفي والدلالي والكامن قبل بلوغ الاستنتاجات النظرية.

وتوصي الأدبيات بمبدأ التجذير (Grounding)، أي أن يكون كل استنتاج متصلًا بالبيانات اتصالاً قابلاً للتتبع. ويُضيف (Patton 2015) ضرورة البحث النشط عن الحالات السلبية والمخالفة واعتبارها ثروة منهجية لا عتبة؛ إذ أن التفسير الذي يعجز عن استيعاب الاستثناء يكشف عن ضعف بنيوي لا عن متانة.

وتبقى هذه الإشكاليات الأربع متشابكة في الممارسة الفعلية؛ إذ أنه نادرًا ما تظهر إحداها بصورة خالصة، وقد يجمع البحث الواحد بين وصف متنكر في هيئة تفسير، وإسقاط إيتيكي في المناقشة، وانغماس إيميك في مرحلة جمع البيانات، وقفز تنظيري في الاستنتاجات. ولهذا فإن معالجتها لا تتحقق بإجراءات تقنية بعينها، بل بتنمية وعي منهجي مستمر يُرافق الباحث في كل مراحل بحثه، وهو ما يُشكل الركيزة الأساسية للإطار الإرشادي الذي تُقدّمه هذه الورقة.

القسم الثالث: الذكاء الاصطناعي وأزمة التفسير النوعي

أولاً: مشهد متحوّل: الذكاء الاصطناعي في الفضاء البحثي النوعي

باتت أدوات معالجة اللغة الطبيعية (NLP) حاضرةً في عدد كبير من مراحل البحث النوعي: من تفرغ المقابلات وترجمتها، إلى تلخيص الوثائق وتصنيفها، وصولاً إلى الترميز الآلي للبيانات. وقد أفرز هذا الانتشار موجتين متوازيتين: تفاؤل مشروع بما توفره هذه الأدوات من وقت وجهد، وقلق مشروع بالقدر ذاته مما قد تُخلفه على جوهر البحث النوعي (Williams, 2024). وتكشف الأدلة التجريبية عن صورة دقيقة لمواقف الباحثين: إذ رصد Marshall & Naff (2024) أن غالبية الباحثين النوعيين يتقبلون توظيف الذكاء الاصطناعي في التفرغ والترجمة وبدرجة أقل في الترميز الأولي، لكنهم يتحفظون بشكل شديد على توظيفه في التفسير، وهو حدس منهجي يُشير إلى إدراك ضمني بأن ثمة حدًا فاصلاً بين ما تستطيعه الآلة وما يبقى حكرًا على الإنسان. لا تكمن الإشكالية الحقيقية فيما يُتقنه الذكاء الاصطناعي، بل فيما يدّعيه؛ فحين تُقدّم هذه الأدوات ترميزاتها الوصفية في صورة تحليلات موضوعاتية، أو تعرض تلخيصاتها في هيئة تفسيرات، ينشأ وهم من العمق التفسيري قد يُضلّل الباحث المبتدئ والمتمرس على حدٍ سواء. وقد وصف Brailas (2025) هذه الظاهرة بأنها "تفويض للتفسير" يفضي إلى تقليل الدور الإنساني عن عملية هي في جوهرها إنسانية البناء، فيما ذهب Chatzichristos (2025) إلى تشخيصها بأنها عودة ضمنية إلى الوضعية في ثوب رقمي، حيث تُعيد إنتاج الوهم القديم بأن المعنى الإنساني قابل للاستخراج الموضوعي المحايد، وهو الوهم الذي قامت فلسفة البحث النوعي على نقده.

ثانيًا: ما يُتقنه الذكاء الاصطناعي: حدود الكفاءة التقنية

تُجز أدوات الذكاء الاصطناعي بكفاءة عالية جملةً من المهام اللوجستية التي كانت تستنزف وقت الباحث دون أن تُضيف قيمةً تفسيريةً؛ إذ تُتقن تفرغ المقابلات ومعالجة كميات ضخمة منها في وقت قياسي، وتلخيص المحتوى الصريح وإعادة صياغته، والترميز الوصفي القائم على تصنيف الكلمات والعبارات المتكررة، فضلاً عن رصد الأنماط في مجموعات البيانات الضخمة التي يصعب استيعابها يدويًا (Hitch, 2024). وتحرير الباحث من هذه الأعباء اللوجستية يُتيح له تخصيص طاقته الذهنية لما يستلزم وجوده الإنساني وموقفه المعرفي، وفي مقدمة ذلك التفسير. بيد أن هذه القيمة مشروطة بوعي الباحث بطبيعة ما تُنجزه هذه الأدوات وما لا تُنجزه، وبامتناعه عن الخلط بين الكفاءة التقنية في معالجة النصوص والقدرة على استجلاء المعنى الإنساني العميق.

ثالثًا: لماذا تواجه أدوات الذكاء الاصطناعي تحديات في التفسير الإيميك؟

يمكن فهم تحديات أدوات الذكاء الاصطناعي في التفسير من خلال مجموعة من الغيابات البنيوية والتي يصعب تجاوزها بمجرد تطوير النماذج الذكية، لأنها تتعلق بطبيعة التفسير نفسه لا بمحدودية الأداة:

• غياب التجربة المعاشة والانتماء الثقافي

يُعالج الذكاء الاصطناعي نصوصًا ولا يعيش تجارب؛ فهو لا ينتمي إلى ثقافة ولا يحمل تاريخًا شخصيًا ولا يدرك المعنى الضمني الذي تحمله نبرة صوت أو صمت اختياري أو تردد مقصود. والفهم الإيميك يستلزم بالضرورة أن يكون للمُفسّر موقع داخل شبكة ثقافية حية يدرك من خلالها ما تعنيه الكلمات وما تُخفيه. وهذا الغياب ليس قصورًا تقنيًا مؤقتًا، بل هو غياب بنيوي في صميم طبيعة هذه الأدوات؛ إذ أكد Chatzichristos (2025) أن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في التفسير يُعيد إنتاج نزعة وضعية مُقنّعة تُعامل المعاني الإنسانية معالجةً آليةً تدّعي الحياد، في حين أن المعنى الإنساني في جوهره سياق تشاركي يصعب اختزاله في هذه المعالجة. والشاهد التجريبي على ذلك حين أوضحت دراسة Sasiwongsaroj et al. (2024) أن الفهم الإيميك للمتقاعدين اليابانيين في تايلاند استلزم وجود باحثين يابانيين يفهمون الأعراف الثقافية المتعلقة بالاحترام والرسومية، وهو فهم لا يُختزل في أنماط نصية قابلة للمعالجة الآلية.

• ادعاء الحياد وهو يُعيد إنتاج التحيز

يتبنّى الذكاء الاصطناعي خطأً ضمنيًا من الحياد، في حين أن الواقع ما هو إلا إعادة إنتاج التحيزات الموجودة في البيانات التي تتغذى عليها الخوارزميات، والتي تعكس في معظمها ثقافات ولغات ومنظومات معرفية بعينها، مما يجعل ما تُنتجه من "تفسيرات" انعكاسًا لهذا الإيتيكي التدريجي المُضمّر لا استجابةً أصيلةً للإيميك الخاص بالسياق المدروس. وما يجعل هذا التحيز أشد خطورةً من تحيز الباحث الإنساني أنه لا يظهر بوضوح ولا يخضع للمساءلة؛ فالباحث الذي يدرك أطره الإيتيكية يستطيع إخضاعها للانعكاسية وتوضيح أثرها للقارئ، أما تحيزات الذكاء الاصطناعي فتُقدّم مُغلّفةً بلغة

الموضوعية دون أن يُشار إليها. وقد لاحظ Buckley et al. (2014) في سياق مختلف أن الإيتيكية الأخطر هي تلك التي لا تُعلن عن نفسها، وهذا بالضبط ما يُميز "الإيتيكي التدريبي" للذكاء الاصطناعي ويجعله إشكاليةً إبستمولوجية عميقة لا مجرد قصور تقني.

• غياب الانعكاسية بوصفها شرطاً للتفسير

الانعكاسية في جوهرها القدرة على مساءلة الذات وأطرها ومواقفها. وهي كما أوضحت Finlay (2002) شرط التفسير النوعي المسؤول لا إضافة منهجية اختيارية. والذكاء الاصطناعي لا يملك "ذاتاً" بالمعنى المعرفي والفلسفي، وعليه يواجه صعوبة في ممارسة انعكاسية حقيقية؛ إذ أن الانعكاسية تستلزم وعياً بالموقع، والموقع يستلزم انتماءً، والانتماء يستلزم تاريخاً، وكل هذه المقومات غائبة بنيويًا. وما يستطيعه الذكاء الاصطناعي في أحسن الأحوال هو محاكاة لغوية للانعكاسية، بحيث يُنتج جملاً تبدو انعكاسية في شكلها لكنها تفتقر إلى مضمونها الحقيقي وشرطها الوجودي.

رابعاً: مثال توضيحي: حين تكفي الكفاءة وحين لا تكفي

حين يُكَلَّف الذكاء الاصطناعي بمراجعة عشر دراسات تجريبية حول التفسير النوعي، يُقدِّم تقريراً منظماً يستخرج بدقة السياقات المنهجية والإجراءات والنتائج. وهذا العمل اللوجستي ذو قيمة حقيقية يصعب إنجازه يدوياً بالسرعة والدقة ذاتهما. غير أن التقرير لا يحمل في بنيته تساؤلاً نقدياً: لماذا يهم هذا؟ وقد لا يكشف التناقضات الداخلية بين الدراسات ولا دلالتها في سياق الجدل الأكبر حول التفسير النوعي. ولا يتساءل عن غياب السياقات غير الغربية ولا عن أثره على قابلية النتائج للتعميم. هذه الأسئلة الغائبة بالذات هي التفسير، وهي ما تستلزم حضور الباحث الإنساني بموقعه ومعرفته وتساؤلاته. والفارق هنا ليس كمياً في الكفاءة، بل نوعي في طبيعة الفعل ذاته.

خامساً: نحو استخدام واعٍ ومسؤول

لا تدعو هذه الورقة إلى رفض الذكاء الاصطناعي رفضاً مطلقاً، بل إلى وضوح مفاهيمي صارم في تحديد حدوده، والإصرار على أن التفسير هو جوهر البحث النوعي وما يُميزه، ويبقى مسؤولية الباحث الإنساني وحده. ويمكن صياغة هذه العلاقة في مبدأ إرشادي كالآتي: الذكاء الاصطناعي مساعد لوجستي ممتاز، ولا ينبغي أن يكون قائداً معرفياً. فحين يتم توظيفه فيما يُتقنه (التفريغ والتلخيص والترميز الوصفي)، فإنه يعين الباحث لممارسة ما يصعب على الآلة: التفسير العميق المتجذّر في الوعي الثقافي والانعكاسية المستمرة والموقف المعرفي المُعلن. وهذا المبدأ لا يُحدّد حدّاً ثابتاً للتوظيف المقبول، بل يدعو إلى وعي منهجي مستمر يُمكن الباحث في كل مرحلة من التمييز بين الإيمانة اللوجستية المشروعة وتفويض التفسير غير المقبول، وهو ما يسعى الإطار الإرشادي المقترح إلى تنميته وتطوُّره.

القسم الرابع: الإطار الإرشادي المقترح

أولاً: فلسفة الإطار ومنطلقاته

لا يُقدِّم هذا الإطار وصفاً منهجية تُنتج التفسير الجيد بصورة آلية، بل يُراد به أن يكون خريطة تُعين على التوجيه. وثمة مفارقة ينبغي الإقرار بها: أي إطار يسعى إلى تأطير التفسير النوعي يقع في مخاطرة اختزال ما هو بطبيعته ديناميكي وموقف في خطوات إجرائية قابلة للتطبيق الميكانيكي، وهو ما يسعى هذا الإطار إلى تجنبه بوعي. وتقوم فلسفة الإطار على ثلاثة مبادئ:

المبدأ الأول: التفسير الجيد يُولّد في التوازن بين المنظور الداخلي والمنظور الخارجي للظاهرة لا في الاستقرار على أحدهما فقط. التوازن بين الإيميك والإيتيك ليس مشكلة تُحسَم، بل مصدرٌ للمعرفة يجب أن يُستثمر؛ فحين يسعى الباحث إلى إلغائه بالذوبان الإيميك أو الهيمنة الإيتيكية قد يربك تفسيره ويُجرّده من ثرائه المعرفي.

المبدأ الثاني: الانعكاسية شرط معرفي لا اعتراف بالضعف. الباحث الذي يُدرك موقعه على الطيف الإيميك-الإيتيك ويوضّح أثره في تفسيره، فإنه يمارس أعلى درجات الأمانة المنهجية. وقد أكدت Finlay (2002) أن الانعكاسية أداة معرفية تُعزّز مصداقية التفسير لا تُقوّضها.

المبدأ الثالث: التفسير عملية دائرية لا خطية. المراحل الست لا تسير في تسلسل زمني صارم؛ فكتيراً ما يعود الباحث إلى مرحلة سابقة استجابةً لما يكشفه التعمق في مرحلة لاحقة، وهذه العودة مؤشر على عمق التحليل لا على قصور في المنهجية وتُجسّد الدورة الإيميكية-الإيتيكية التي اقترحها Galperin et al. (2022).

ثانياً: المراحل الست للإطار

المرحلة الأولى: الانغماس الإيميك الواعي

تستهدف هذه المرحلة دخول عالم المشاركين بلغتهم ومفاهيمهم ومنطقهم الداخلي مع وعي أي بما يجلبه الباحث من أطر إيتيكية، إذ يستلزم تعليقاً مؤقتاً للأحكام المسبقة دون ادعاء تحيدها كلياً. عملياً، تعني قراءة البيانات قراءات متعددة بشكل متأنّ قبل أي ترميز، وتدوين الانطباعات الأولى دون تنقيح، والإنصات لما يتكرر وما يُقال بصياغات مختلفة وما يحضر ضمناً في ثنايا الكلام. ويُوصى بالاحتفاظ بمذكرات (Memos) يتم فيها تسجيل ما يلفت انتباه الباحث، لأن هذه الانتباهات كثيراً ما تحمل بذور التفسير العميق اللاحق. ومن المخاطر المنهجية الانخراط المبكر في الترميز النظري الذي يُحوّل الانغماس الإيميك إلى تصنيف إيتيك مُبكر يُفوّت ما لا تتضمنه أطر الباحث المُسبقة.

أسئلة انعكاسية: ما الذي يلفت انتباهي وما الذي أتجاوزه دون توقف؟ هل أنصت لما قيل أم لما كنت أتوقع سماعه؟ ما الصياغات التي يُكررها المشاركون وما الذي يجعلها مميزة في سياقهم؟

المرحلة الثانية: التأمل الانعكاسي الموقفي

قبل أن يُفسّر الباحث ما استوعبه، تدعو هذه المرحلة الباحث إلى مساءلة صريحة لموقعه المعرفي وعلاقته بالبيانات؛ فالتفسير لا يُمارس من فراغ، بل من موقع يحمل تاريخاً وأطرًا ومصالح معرفية، وإغفال هذا الموقع لا يُلغيه، بل يجعله يعمل في الخفاء. ويُوصى بتخصيص مذكرات انعكاسية (Reflexive memos) يُدوّن فيها الباحث موقفه الإيميك-الإيتيك المعلن وكيف يُتوقع أن يؤثر في مسار التفسير، وهي أداة معرفية فعلية تُتيح مراجعة التفسيرات لاحقاً في ضوء الموقع الذي انطلقت منه. وقد أكد (Sasiwongsaroj et al. 2024) أن الفارق بين الفريق البحثي الذي مارس الانعكاسية الموقفية وذلك الذي أهملها كان فارقاً جوهرياً في عمق التفسيرات.

أسئلة انعكاسية: ما الافتراضات التي أحملها عن هذه الظاهرة قبل قراءة البيانات؟ ما موقعي من المشاركين قريب أم بعيد، مُشارك أم خارجي؟ وكيف يمكن أن يؤثر كل من هذين الموقعين فيما أرى وما أغفل عنه؟

المرحلة الثالثة: التفسير المتدرج من الدلالي إلى الكامن

تُجسّد هذه المرحلة العملية التفسيرية الأساسية، وتسير في مسارين متوازيين: الأول يبدأ بالمعاني الصريحة التي أعلن عنها المشاركون، والثاني يتدرج نحو الكامن والضمني والمسكوت عنه، وهذا التدرج هو ما يُميّز التفسير الناضج عن الوصف المتنگر في ثوبه. ويستلزم تساؤلات منهجية مستمرة: ماذا قال المشاركون؟ ولماذا بهذه الصياغة دون سواها؟ وما الذي لم يقلوه وكان بإمكانهم قوله؟ وما الذي يجعل هذا القول ممكناً أو مستحيلًا في هذا السياق الثقافي بالذات؟ ويستفيد الباحث في هذه المرحلة من البحث النشط عن الحالات السلبية التي أوصى بها (Patton 2015) بوصفها اختباراً للتفسير لا تهديدًا له. وقد وثّق (Berner-Rodoreda et al. 2024) هذا المنطق حين وجدوا أن تباين تفسيرات أفراد الأسرة الواحدة للحدث ذاته كان يكشف دلالات أكثر مما تحمله أوجه اتفاقهم.

أسئلة انعكاسية: هل أتوقف عند المعنى الصريح أم أتساءل عما وراءه؟ ما الذي تكشفه الحالات المخالفة لتفسير السائد؟ هل ثمة أصوات في البيانات تُغرد خارج السرب وكيف أستوعبها دون حذفها؟

المرحلة الرابعة: التوازن بين الإيميك والإيتيك

تُمثّل هذه المرحلة القلب النابض للإطار، وهي حيث يجري الحوار المنهجي الفعلي بين ما أفاد به الإيميك وما تُضيفه الأطر الإيتيكية. الباحث هنا لا يُطبّق الأطر النظرية تطبيقاً مباشراً، بل يُحاورها؛ يُقارب ما استوعبه من عالم المشاركين بأسئلة نظرية من الخارج ثم يعود بما أنتجه الحوار ليطمئن اختياره في ضوء الإيميك مجدداً، في دورة تجعل من الإطار النظري أداة للاستجواب لا قالباً للتصنيف. وتتجلى قيمة هذا التوازن في أنه يحّد من الدوبان الإيميك الذي يجعل البحث مجرد رواية لتجارب الآخرين، ويمنع الهيمنة الإيتيكية التي تجعله مجرد تأكيد للنظريات السابقة. وقد وثّقت دراسة (Weiss 1997) كيف أن الجمع بين المنظورين في تفسير المرض أنتج فهماً يتجاوز ما يستطيع أي منهما وحده تحقيقه، وتُجسّد الدورة الإيميكية – الإيتيكية – الإيميكية التي اقترحها (Galperin et al. 2022) أدق تمثيل منهجي لهذه المرحلة.

أسئلة انعكاسية: ما الذي تُضيفه الأطر النظرية إلى فهمي لما قاله المشاركون مما لا يستطيع الإيميك وحده تحقيقه؟ ما الذي يكشفه الإيميك عن حدود هذه الأطر أو عما تغفل عنه؟ هل ثمة توازن بين ما يقوله الإيميك وما تقترحه الأطر الإيتيكية وماذا أفهم من هذا التوازن؟

المرحلة الخامسة: التجذّر والتحقق

يستلزم التفسير المسؤول أن يكون كل ادعاء تفسيري مُستنداً إلى البيانات استناداً قابلاً للتتبع؛ فالتفسير الذي لا يوضح مصدره عن "من أين جاء هذا؟" يتحول إلى انطباع شخصي مُزّن بلغة أكاديمية. ويتضمن هذا التجذّر بُعدين متكاملين: الرأسي الذي يربط الاستنتاج بشواهد بعينها، والأفقي الذي يتحقق من اتساق التفسير عبر مختلف مصادر البيانات ومشاركها. ويُسهّم في ذلك التحقق من المشاركين (Member Checking) كما ناقشه (Creswell 2018) & Poth، فضلاً عن مراجعة الأقران والتحقق التبادلي بين أعضاء الفريق. وقد وظّف (Berner-Rodoreda et al. 2024) آلية تحقق تمثّلت في قيام باحثين مستقلّين بترميز البيانات بشكل منفصل ثم مقارنة نتائجهما للتحقق من تجدّر التفسيرات لا في توقعات الباحثين المُسبقة.

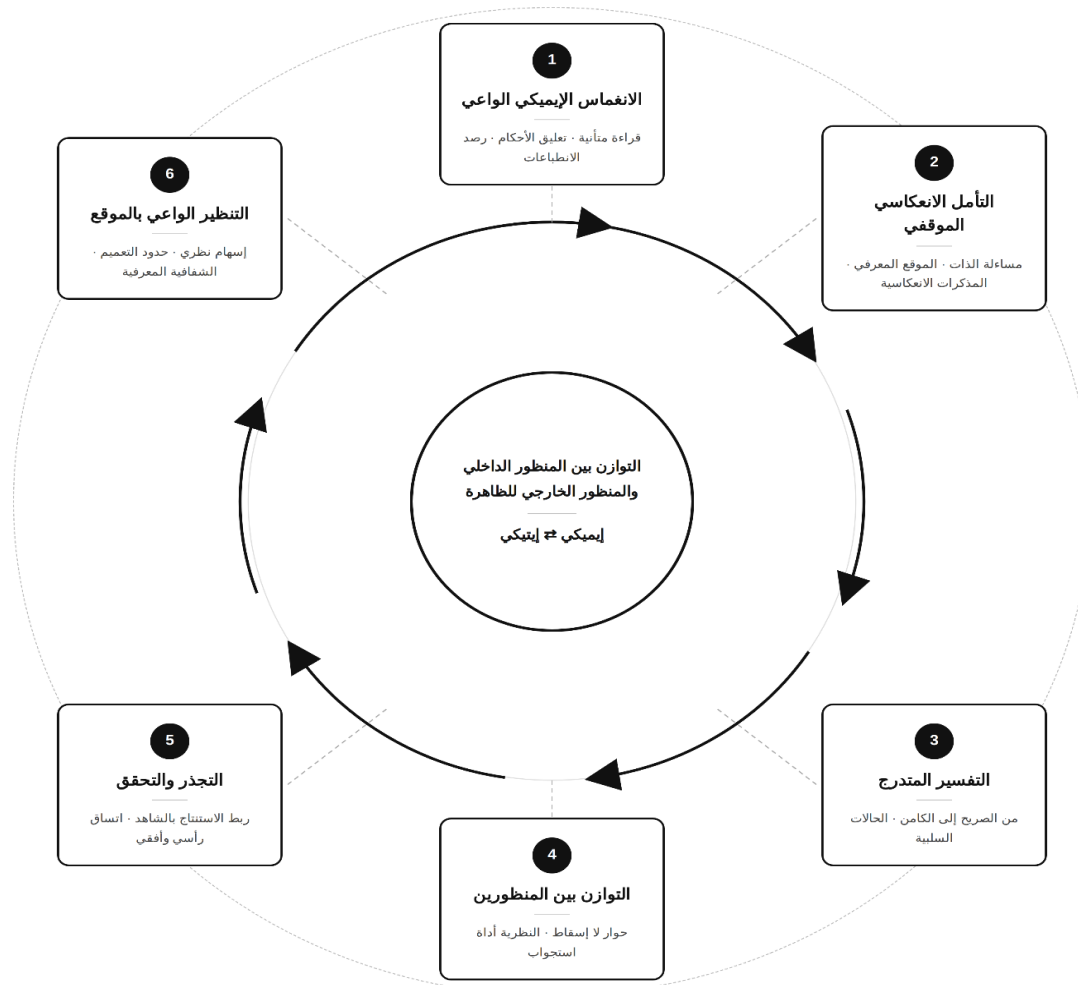
أسئلة انعكاسية: هل أستطيع الإشارة بدقة إلى الشواهد التي تدعم كل استنتاج أطرحه؟ هل استنتاجاتي متسقة عبر مختلف المشاركين أم تعكس حالات استثنائية؟ وكيف تتعامل تفسيراتي مع الحالات التي لا تنسجم معها؟

المرحلة السادسة: التنظير الواعي بالموقف

في هذه المرحلة، يتم ربط نواتج العملية التفسيرية المستخلصة بأطر نظرية أوسع، سواء أكانت قائمة تُختبّر في ضوءها المستخلصات أم ناشئة تُقترح استناداً إلى ما أسفر عنه البحث، وهي المرحلة التي يتجاوز فيها التفسير حدود الحالة الفردية نحو الإسهام في المعرفة النوعية الأشمل. والشرط الجوهري أن يُفصح الباحث عن موقعه المعرفي وعلاقته بالأطر التي يوظفها؛ أي أن يمارس الإيتيكية بوعي وشفافية لا بادعاء الموضوعية المطلقة، إذ أن التنظير الواعي بالموقف لا يعني التخلي عن الطموح النظري، بل ممارسته بأمانة معرفية تُقرّ بأن كل نظرية تنبثق من موقع محدد. وقد لاحظ (Buckley et al. 2014) أن كثيراً من الأطر النظرية العالمية قد تواجه صعوبة عن استيعاب ما يكشفه الإيميك في سياقات لم تنشأ منها، مما يستلزم إما توسيعها وتعديلها أو اقتراح أطر بديلة أكثر استجابة للتنوع الثقافي.

أسئلة انعكاسية: ما الذي يُضيفه بحثي إلى الأطر النظرية القائمة أو يُعيّل فيها؟ ما حدود التعميم المشروع بالنظر إلى السياق الذي أُجري فيه البحث؟ وكيف يؤثر موقعي المعرفي في طبيعة الإسهام النظري الذي أقدمه؟

ثالثاً: الشكل التوضيحي للإطار الإرشادي



الشكل (1): نموذج المراحل الست للإطار الإرشادي المقترح (الباحثان)

رابعاً: مثال تطبيقي يتضمن مراحل الإطار الإرشادي

لتجسيد مراحل الإطار في الممارسة الفعلية، سيتم افتراضياً تحليل السيناريو الآتي.

يُجري باحث دراسة نوعية حول تجربة الطلاب مع الفشل الأكاديمي في المرحلة الثانوية، وخلال المقابلة يقول أحد الطلبة: "لا أميل إلى طرح الأسئلة داخل الفصل، لأن السؤال في نظر زملائي دليل على أنني لم أفهم، وهذا يكشف ضعفي أمامهم. أرى أن الصمت أفضل، بعد ذلك أسعى للفهم بمفردي".

المرحلة الأولى: يقوم الباحث بقراءة المقطع قراءات متعددة دون أي ترميز مسبق، فيُدوّن في مذكراته ما يلفت انتباهه مثل: الطالب لا يصف عجزاً معرفياً، بل يصف استراتيجية واعية، وأن الصمت في تصويره فعل حماية لا غياب مشاركة.

المرحلة الثانية: يُسأل الباحث موقعه الإيتيكي صراحةً؛ فإن كان قادماً من خلفية أكاديمية تُعلي من قيمة الأسئلة الصفية وتعدّها مؤشراً على التفاعل الإيجابي، فإن إطاره المسبق سيدفعه إلى تصنيف هذا السلوك مشكلةً تستوجب التدخل، في حين أن الطالب لا يرى هذا السلوك بمثابة مشكلة، بل حلاً. المرحلة الثالثة: يتجاوز الباحث المعنى الصريح ليتساءل عما هو كامن: لماذا يربط الطالب السؤال بالضعف لا بالفضول؟ ما البنية الاجتماعية داخل الفصل التي جعلت هذا الربط ممكناً؟ ومن أين جاءت معادلة "السؤال يساوي الكشف عن القصور"؟ وما الذي يجعل الطالب يُفضّل الفضاء الخاص على الفضاء العام للتعلم؟

المرحلة الرابعة: يُحاوّر الباحث هذا الإيميكى بأطر إيتيكية من أدبيات التعلم والهوية الأكاديمية، فيجد ما يدعم تفسيره في مفهوم "الخوف من الظهور بمظهر غير الكفء" الموثق في أدبيات دافعية الإنجاز، غير أن الإيميكى يُضيف بُعداً ثقافياً يتعلق بمعنى الضعف أمام الأقران في هذا السياق تحديداً، وهو ما لا تستوعبه الأطر العامة وحدها.

المرحلة الخامسة: يعود الباحث للطلاب للتحقق، فيسأله عما يعنيه بـ "أسعى إلى الفهم بمفردي"، فيكشف الطالب أنه يلجأ إلى زميل مقرب خارج الفصل، مما يُظهر أن الصمت الصفّي لا يعني التوقف عن التعلم، بل تحويل مساره إلى فضاء آمن اجتماعياً.

المرحلة السادسة: ينتهي الباحث إلى تفسير واعٍ بموقعه: صمت الطالب ليس سلوكاً سلبياً يعكس انخفاض الدافعية، بل استجابة عقلانية لبيئة صفية تُعاقب على الخطأ اجتماعياً. وهذا التفسير يدعو إلى إعادة النظر في مفهوم "المشاركة الصفية الفاعلة" بوصفه مفهوماً ثقافياً لا حقيقة مسلم بها.

يكشف هذا السيناريو أن الباحث الذي توقف عند المرحلة الأولى كان سيُنْتَجَ وصفاً عن "طالب لا يشارك"، أما الباحث الذي أكمل المراحل الست فقد أنتج تفسيراً يُعيد تأطير الظاهرة من جذورها ويفتح أفاقاً ما كانت لتتضح لولا المرور بهذه المراحل.

خامساً: الإطار في مواجهة تحديات التطبيق

لا يدعي هذا الإطار حلّ التوازن بين المنظور الداخلي والمنظور الخارجي للظاهرة في التفسير النوعي، بل يسعى إلى جعلها مرئية وقابلة للإدارة الواعية. ومن المتوقع أن يواجه الباحث ثلاث تحديات:

- تحدي الوقت والموارد: المرور المتأني عبر المراحل الست يستلزم وقتاً أطول من المناهج الوصفية السريعة، وهو إجراء مهم لتحقيق التفسير العميق إذا كان الهدف هو التفسير العميق.
- تحدي الفردية البحثية: حين يعمل الباحث منفرداً دون فريق يُتيح التحقق التبادلي، يُعوّض ذلك بتوظيف مذكرات الانعكاسية والبحث الصريح عن الحالات المخالفة بدلاً منهجياً مقبولاً.
- تحدي التوازن: إيجاد التوازن الصحيح بين الإيميك والإيتيك ليس معادلةً رياضية، بل حكماً مهنيًا يتطور بالممارسة والتأمل المستمر، ولهذا يبقى الإطار دليلاً للتفكير لا خوارزميةً للتطبيق.
- وما يُميّز هذا الإطار عن الأدوات المنهجية التقنية أنه يعلن صراحةً أن التفسير الجيد لا يُفوّض ولا يُختزل في خطوات ميكانيكية، بل يستلزم باحثاً يحمل وعياً بموقعه وانعكاسيةً في تعامله مع البيانات واستعداداً للتعلم في التوازن بين الإيميك والإيتيك دون تغليب أي من الطرفين.

ملخص الإطار الإرشادي المقترح:

يقوم الإطار على ثلاثة مبادئ فلسفية جوهرية: أن التفسير الجيد يُؤدّد في التوازن بين الإيميك والإيتيك لا في حسمه، وأن الانعكاسية شرط معرفي أصيل لا اعتراف بالضعف، وأن التفسير عملية دائرية تُتيح العودة إلى مراحل سابقة كلما اقتضى التعمق ذلك. ويتنظم الإطار في ست مراحل:

- المرحلة الأولى، الانغماس الإيميك الواعي: قراءة البيانات قراءات متعددة قبل أي ترميز، مع تدوين الانطباعات الأولية في المذكرات، وتجنب الترميز النظري المبكر الذي يُحوّل الانغماس إلى تصنيف إيتيك قبل الألوان.
 - المرحلة الثانية، التأمل الانعكاسي الموقفي: مساعلة الباحث لموقعه المعرفي وأطره الإيتيكية قبل الشروع في التفسير، عبر مذكرات انعكاسية تُوضّح أثر هذا الموقع فيما يرى وما يغفل عنه.
 - المرحلة الثالثة، التفسير المتدرج من الدلالي إلى الكامن: الانتقال المنهجي من المعاني الصريحة إلى الضمنية والمسكوت عنه، مع توظيف الحالات المخالفة أداةً لتعميق التفسير لا عقبة تُتجاهل.
 - المرحلة الرابعة، التوازن الناتج عن المنظور الإيميك الإيتيك: إجراء حوار منهجي فعلي بين عالم المشاركين والأطر النظرية وفق دورة إيميكية - إيتيكية - إيميكية، تجعل من النظرية أداةً للاستجواب لا قالباً للتصنيف، مع الوقاية من قطبي الذوبان الإيميك والهيمنة الإيتيكية.
 - المرحلة الخامسة، التجذر والتحقق: ربط كل استنتاج تفسيري بشواهد بعينها (البُعد الرأسي)، والتحقق من اتساقه عبر مختلف المشاركين والمصادر (البُعد الأفقي)، مع توظيف التحقق من المشاركين ومراجعة الأقران حين يكون ذلك متاحاً.
 - المرحلة السادسة، التنظير الواعي بالموقف: ربط المستخلصات بأطر نظرية أوسع مع الإفصاح الصريح عن الموقع المعرفي، وتقديم إسهام نظري يُقرّ بحدود التعميم ويدعو إلى توسيع الأطر القائمة أو اقتراح بدائل أكثر استجابةً للتنوع الثقافي.
- ويواجه الإطار في تطبيقه ثلاث تحديات رئيسية: تحدي الوقت والموارد، وتحدي الفردية البحثية، وتحدي إيجاد التوازن بين المنظورين، وكلها تُعالج بالوعي المنهجي المستمر لا بالإجراءات التقنية الجاهزة. والجامع بين مراحل الإطار الست أن التفسير الجيد لا يُفوّض ولا يُختزل، بل يستلزم باحثاً واعياً بموقعه، منعكساً على أطره، منغمساً في تحليل التوازن بين المنظورين.

الخاتمة:

يعد التفسير النوعي فعلاً إستمولوجي موقفي، يتشكّل في التوازن بين المنظور الإيميك الداخلي والمنظور الإيتيك الخارجي، حيث إن هذا التوازن ليس عتبة تُحسم، بل المحرك الأصيل للمعرفة النوعية الحقيقية. وحين يسعى الباحث إلى تصفية أحد المنظورين لصالح الآخر فإنه يحد من دقة تفسيره ويُحوّله إلى شيء أدنى مما يدّعيه.

وقد أضافت الأدلة التجريبية لهذه الحجة ثلاثة أبعاد: أولها، أن موقع الباحث على الطيف الإيميك-الإيتيك متحرك لا ثابت (Hoare et al., 2013)، ثانياً، أن الهوية المشتركة مع المشاركين قد تُعقّد هذا التوازن لا تُلغيه (Olive, 2014)، وثالثاً، أن ما يبدو إيميكياً خالصاً قد يحمل إيتيكية مُضمرة تتسرب عبر الأيديولوجيات المهنية والثقافية (Weiss, 1997).

أما الذكاء الاصطناعي فيقف خارج هذا التفاعل بحكم طبيعته البنيوية: إذ لا ينتمي إلى ثقافة ولا يحمل تاريخاً ولا يستطيع مساعلة ذاته. وتفويضه التفسير يُنتج وصفاً آلياً يحمل قناع لغة التحليل في ظاهره، وما هو إلا عودة ضمنية إلى الوضعية في ثوب رقمي (Chatzichristos, 2025)، ونزع للإنسانية

عن عملية إنسانية بطبيعتها (Brailas, 2025). والسلوك المناسب أن يتم توظيفه فيما يُتقنه من مهام لوجستية مع التأكيد على أن عملية التفسير مرتبطة جوهرياً بدور الباحث.

وخلاصة القول، تُسهم هذه الورقة من خلال أربعة مستويات متشابهة: تأصيل مفهوم التفسير النوعي وتمييزه عن الوصف والتحليل بوصفه فعلاً إبستمولوجياً موقفيًا لا إجراءً تقنيًا، وتوظيف ثنائية الإيميك والإيتيك كأداة نقدية في الأدبيات العربية المتخصصة في سياق البحث النوعي، وتقديم إطار إرشادي مكون من ست مراحل، يتم من خلاله تجسيد التوازن بين المنظور الداخلي والمنظور الخارجي للظاهرة كممارسة قابلة للتوظيف، وتبسيط الضوء على أصالة التفسيرية الإنسانية في مواجهة منطق التفويض الرقمي الذي يُعيد إنتاج الوضعية في ثوب معاصر.

التوصيات:

أولاً: الباحثون النوعيون الممارسون

يقع على عاتق الباحث النوعي مسؤولية منهجية صريحة تتمثل في وعيه المستمر بموقعه المعرفي وأثره على التفسير، إذ لا تُعد الانعكاسية ترفاً منهجياً، بل شرطاً لصدق البحث. ويمتد هذا الوعي ليشمل مواجهة الحالات السلبية باعتبارها كاشفةً لحدود التفسير لا مُعطلةً له، مع الحرص الدؤوب على الاتقاء من مستويات الوصف السطحي إلى عمق التأويل، وتوثيق هذا المسار كاملاً في الكتابة البحثية بشفافية تُتيح للقارئ تتبع منطق الاستنتاج.

ثانياً: المؤسسات الأكاديمية وبرامج تدريب الباحثين

لا يكفي تعليم مناهج البحث النوعي إجراءات وخطوات، بل المطلوب تنشئة باحث يُدرك الفارق الجوهري بين الوصف والتحليل والتفسير، ويعي موقعه المعرفي من مادة بحثه. ويستلزم ذلك إعادة تقديم ثنائية الإيميك والإيتيك في السياق العربي باعتبارها أداةً منهجية حية لا مفهوماً نظرياً مستورداً، مع تحويل الإشراف الأكاديمي من مراجعة الإجراءات إلى حوار نقدي حول التفسيرات ذاتها ومدى تجذرها في البيانات.

ثالثاً: الباحثون في توظيف الذكاء الاصطناعي في البحث النوعي

يطرح توظيف الذكاء الاصطناعي في البحث النوعي تحدياً جوهرياً لا تقنياً، إذ تكمن الخطورة الحقيقية في التفريط الضمني في مسؤولية التفسير وتحولها إلى آلة. ويستوجب ذلك تحديد سياسة استخدام واضحة تُبقي مهمة التأويل حكراً على الباحث الإنساني، مع إفصاح صريح في الكتابة البحثية عن دور الأداة الرقمية في كل مرحلة، والسعي إلى بناء معايير تقييم تُميّز بين من وظّف الذكاء الاصطناعي أداةً مساعدة في التفسير ومن فوّضه التفسير نيابةً عنه.

References:

- Ali, S., Weir, D., AlQahtani, M. S., & Mrabet, M. (2024). Emic and etic perspectives on HR practice for managing human resource issues affected by the prevalence of informal networks in Arab countries. *Administrative Sciences*, 14(10), Article 236. [DOI]
- Almanna, A., & Farghal, M. (2015). An emic-etic approach to translating cultural expressions between Arabic and English. *Jordan Journal of Applied Science: Humanities Series*, 17(1), 151–160. [DOI]
- Berner-Rodoreda, A., Baum, N., Wachinger, J., Zangerl, K., Hoegl, H., & Bärnighausen, T. (2024). Taking emic and etic to the family level: Interlinking parents' and children's COVID-19 views and experiences in Germany. *BMC Public Health*, 24(1), Article 1595. [DOI]
- Brailas, A. (2025). Artificial intelligence in qualitative research: Beyond outsourcing data analysis to the machine. *Psychology International*, 7(3), Article 78. [DOI]
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. [DOI]
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Buckley, P., Chapman, M., Clegg, J., & Gajewska-De Mattos, H. (2014). A linguistic and philosophical analysis of emic and etic and their use in international business research. *Management International Review*, 54(3), 307–324. [DOI]
- Chatzichristos, G. (2025). Qualitative research in the era of AI: A return to positivism or a new paradigm? *Qualitative Research*. Advance online publication. [DOI]
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209–230. [DOI]
- Galperin, B. L., Punnett, B. J., Ford, D., & Lituchy, T. R. (2022). An emic-etic-emic research cycle for understanding context in under-researched countries. *Management and Organization Review*, 18(3), 453–478. [DOI]
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Harris, M. (1976). History and significance of the emic/etic distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5, 329–350. [DOI]
- Headland, T. N., Pike, K. L., & Harris, M. (Eds.). (1990). *Emics and etics: The insider/outsider debate*. SAGE.

- Hitch, D. (2024). Artificial intelligence augmented qualitative analysis: The way of the future? *Qualitative Health Research*, 34(7), 595–606. [DOI]
- Hoare, K., Buetow, S., Mills, J., & Francis, K. (2013). Using an emic and etic ethnographic technique in a grounded theory study of information use by practice nurses in New Zealand. *Journal of Research in Nursing*, 18(4), 291–301. [DOI]
- Jackson, M. S., & Niblo, D. (2003). The role of qualitative methodology in cross-cultural research. *Qualitative Research Journal*, 3(1), 18–27.
- Marshall, D. T., & Naff, D. B. (2024). The ethics of using artificial intelligence in qualitative research. *Qualitative Inquiry*. Advance online publication. [DOI]
- Olive, J. L. (2014). Reflecting on the tensions between emic and etic perspectives in life history research: Lessons learned. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(2), Article 6. [DOI]
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE.
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (2nd ed.). Mouton.
- Sasiwongsaroj, K., Ono, M., Duangkaew, S., & Kimura, Y. (2024). Emic and etic perspectives in transnational migration research: Methodological reflections of a cross-national research team. *Qualitative Research Journal*, 24(2), 112–125. [DOI]
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. [DOI]
- Weiss, M. (1997). Explanatory model interview catalogue (EMIC): Framework for comparative study of illness. *Transcultural Psychiatry*, 34(2), 235–263. [DOI]
- Williams, M. (2024). Paradigm shifts: Exploring AI's influence on qualitative inquiry and analysis. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 9, Article 1331589. [DOI]
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. SAGE.

Transformational Leadership and its Relationship to Conflict Management among Elementary School Principals in Dammam

القيادة التحويلية وعلاقتها بإدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام

Mohammed bin Rabah Al-Rabah^{1*}

محمد بن رباح الرباح^{1*}

¹ master's in educational administration and leadership, Education Department, Eastern Province, Kingdom of Saudi Arabia.

¹ ماجستير في الإدارة والقيادة التربوية- إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية- المملكة العربية السعودية.

* Corresponding Author: Mohammed Al-Rabah (muhammadazzedan@gmail.com)

* الباحث المراسل: محمد الرباح (muhammadazzedan@gmail.com)



This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Accepted

قبول البحث

2026/4/28

Revised

مراجعة البحث

2026/4/13

Received

استلام البحث

2026/3/31

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.7>

Abstract:

المخلص:

Objectives: This study aimed to reveal the nature of the relationship between transformational leadership style and conflict management within primary schools in Dammam, by exploring the extent to which transformational leadership practices of school principals influence their conflict management strategies.

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أسلوب القيادة التحويلية وإدارة الصراع داخل المدارس الابتدائية في مدينة الدمام، من خلال استكشاف مدى تأثير الممارسات القيادية التحويلية لمديري المدارس على استراتيجيات إدارة الصراع المتبعة من قبلهم.

Methods: A descriptive correlational approach was used, and a questionnaire was employed as the data collection instrument. The study population consisted of all primary school teachers in Dammam, totaling 1592 teachers. A questionnaire was developed, comprising two sections: one on transformational leadership and the other on conflict management strategies. The number of respondents was 307 teachers.

المنهجية: تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الابتدائية بمدينة الدمام وعددهم (1592) معلماً، وتم تطوير استبانة مكونة من محورين: الأول للقيادة التحويلية، والثاني لاستراتيجيات إدارة الصراع، وبلغ عدد المستجيبين (307) معلم.

Results: The results showed that the degree to which primary school principals in Dammam use transformational leadership, from the teachers' perspective, was moderate, with a mean score of 3.32. The results also showed that the level of conflict management among primary school principals in Dammam, from the teachers' perspective, was moderate, with a mean score of 2.64. Furthermore, a statistically significant positive relationship was found between the degree of transformational leadership and conflict management strategies among primary school principals in Dammam. There was no difference in the responses of the study participants based on the variables of years of experience and academic qualifications, and no statistically significant differences were found at the ($\alpha \leq 0.05$) level attributable to the effect of academic qualifications and experience in all areas and the overall score.

النتائج: أظهرت النتائج أنّ درجة استخدام مديري المدارس الابتدائية للقيادة التحويلية في مدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.32)، كما أظهرت أنّ مستوى إدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين جاء متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (2.64)، وأنّ هناك علاقة إيجابية بين درجة القيادة التحويلية واستراتيجيات إدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام ودالة إحصائية كما أنّه ليس هناك اختلاف في استجابات أفراد الدراسة بناءً على متغير (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر المؤهل العلمي والخبرة في جميع المجالات والدرجة الكلية.

Conclusions: The study recommended strengthening the application of transformational leadership, providing periodic training programs for school principals, and encouraging primary school principals and teachers to participate in decision-making.

الخلاصة: أوصت الدراسة بتعزيز تطبيق القيادة التحويلية وتقديم برامج تدريبية دورية لمديري المدارس وتشجيع مديري المدارس الابتدائية والمعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات.

Keywords: Transformational leadership; conflict management; educational administration; Primary school principals.

الكلمات المفتاحية: القيادة التحويلية؛ إدارة الصراع؛ الإدارة التربوية؛ مديري المدارس الابتدائية.

الاستشهاد

Citation

الرباح، محمد. (2026). القيادة التحويلية وعلاقتها بإدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*, 15 (4), 567-587.

Al-Rabah, M. R. (2026). Transformational Leadership and its Relationship to Conflict Management among Elementary School Principals in Dammam. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(4), 567-587. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.7> [In Arabic]

المقدمة:

تتسم المؤسسات التعليمية في العصر الراهن بكونها أنظمة مفتوحة ومعقدة، تواجه تحديات متسارعة تفرضها التحولات المجتمعية والقفزات التكنولوجية، مما أدى إلى تضخم التوقعات الملقاة على عاتق المدرسة. وفي ظل هذه الضغوط، لم تعد الإدارة المدرسية التقليدية كافية لمواكبة المتغيرات، بل باتت الحاجة ماسة إلى نمط قيادي يتجاوز المهام الإجرائية إلى آفاق التأثير الاستراتيجي. فالقيادة التربوية اليوم هي المحرك الأساسي لفاعلية المنظمة، ليس فقط من خلال حوكمة الأداء، بل عبر صياغة "رؤية" تمنح المؤسسة هويتها وقدرتها على التكيف (سندي، 2019).

وفي سياق البحث عن نماذج قيادية قادرة على الاستجابة لهذه التعقيدات، تبرز القيادة التحولية كخيار استراتيجي يتجاوز القيادة التبادلية القائمة على المقايضة. فالقائد التحولي لا يكتفي بإدارة الموارد، بل يمثل "مهندساً للثقافة التنظيمية"، حيث يعمل على تعزيز قيم الالتزام، والتمكين، والاستثارة الفكرية لدى الكوادر البشرية، والقائد التحولي القادر على تحويل الأهداف الفردية للمعلمين والإداريين إلى أهداف جماعية سامية، يجعل من المدرسة "مجتمع تعلم مهني" يتسم بالمرونة والابتكار، وهي بيئة عمل محفزة تقلل بشكل استباقي من بؤر التوتر والمشاحنات المهنية.

ومع ذلك، تظل المدرسة -باعتبارها نسقاً اجتماعياً يضم خلفيات وقيم واتجاهات متباينة- بيئة خصبة لظهور الصراعات التنظيمية. وهنا تتبنى الإدارة الحديثة منظوراً مغايراً للصراع؛ فلم يعد يُنظر إليه كظاهرة هدامة يجب قمعها، بل كظاهرة حتمية وطبيعية تنطوي على إمكانات كامنة للتطوير إذا ما أُدبرت بوعي وبصيرة. فإدارة الصراع بفعالية تعمل كـ "صمام أمان" للمنظمة، حيث تُحوّل طاقة الاختلاف من عوائق معطلة للأداء إلى فرص حقيقية للتعلم التنظيمي والابتكار، شريطة أن يمتلك القائد الكفايات اللازمة لتوظيف هذه الصراعات في مسارات بناءة.

وتتجلى العلاقة الجوهرية بين القيادة التحولية وإدارة الصراع في كونها وحدة وظيفية متكاملة؛ فالقائد التحولي لا ينتظر وقوع النزاع ليتدخل، بل يعمل على صياغة مناخ تنظيمي يتسم بالشفافية والعدالة التنظيمية، مما يجعل البيئة المدرسية قادرة ذاتياً على امتصاص التوترات وتفكيكها قبل تفاقمها. إن هذا التكامل بين النمط القيادي المُلهم والأساليب الرصينة لإدارة الصراع يُعد ضرورة حتمية لنجاح المؤسسات التعليمية في أداء رسالتها (فرج، 2015).

وأكدت دراسات سابقة، مثل دراسة الزعبي (2012) ودراسة محمد (2019)، على وجود أثر إيجابي لأبعاد القيادة التحولية في الحد من الصراع التنظيمي، وأوضحت دراسة بوعلي (2022) ضرورة تنمية كفايات القيادات في هذا المجال، يظل البحث عن آليات تعزيز هذا التكامل في ظل السياقات المدرسية المعاصرة مطلباً ملحاً لرفع الرضا الوظيفي وضمان جودة المخرجات التربوية.

بناءً على ما تقدم، تسعى هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القيادة التحولية وإدارة الصراع، والوقوف على أثر أبعاد القيادة التحولية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع بما يخدم مصلحة المؤسسة التربوية.

مشكلة الدراسة:

تزايد التحديات في السنوات الأخيرة التي تواجه المدارس في ظل التطورات المتسارعة في قطاع التعليم، وتُعدّ القيادة التحولية أحد الأساليب الحديثة التي يمكن أن تسهم في تحسين بيئة العمل المدرسية، وتبرز القيادة التحولية كأحد الأساليب القيادية التي تتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، إذ تقوم على تمكين العاملين، وتعزيز الثقة، وتطوير القدرات، وبناء رؤية مشتركة، مما يجعلها أسلوباً مناسباً للتعامل مع الصراعات وتحويلها إلى فرص للتطوير. وتشير الأدبيات إلى أن القائد التحولي يمتلك القدرة على تحسين العلاقات المهنية، وتوجيه العاملين، وإشراكهم في اتخاذ القرار، مما يسهم في خلق بيئة مدرسية أكثر انسجاماً.

وأكد (Bush, 2020) في دراسته ضرورة تبني نماذج قيادية مرنة لمواجهة التحديات المعاصرة. لذا، تبرز الحاجة الملحة لاستقصاء الدور الذي تلعبه أبعاد القيادة التحولية في توجيه سلوك المديرين نحو تبني استراتيجيات فعالة لإدارة الصراع، وتحديد مدى قدرة هذا النمط القيادي على تحويل المواقف النزاعية إلى فرص للنمو المهني والتنظيمي، مما يجعل من دراسة العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين ضرورة بحثية لسد النقص المعرفي والميداني في هذا الجانب.

وحيث تواجه المدارس الابتدائية في المنطقة الشرقية تحديات متزايدة ناتجة عن زيادة الكثافة الطلابية، وتعدد المهام الإدارية والتربوية الموكلة للهيئة التعليمية، وهذه الضغوط تزيد من احتمالية حدوث صراعات تنظيمية ناتجة عن ضغوط العمل، أو تداخل الصلاحيات، أو تباين وجهات النظر حول آليات التطوير، ومن هنا تبرز الحاجة الماسة لاستقصاء دور مديري المدارس في الدمام وقدرتهم على ممارسة القيادة التحولية كأداة لضبط هذه الصراعات وتوجيهها نحو تحقيق أهداف المدرسة وتحقيق التميز المؤسسي، بما يضمن بيئة تعليمية مستقرة تدعم جودة المخرجات التربوية في مرحلة تعد حجر الزاوية في بناء شخصية الطالب السعودي.

والفجوة البحثية التي تسعى هذه الدراسة لسدها، فتتمثل في ندرة الدراسات العلمية التي ربطت بين أبعاد القيادة التحولية وبين استراتيجيات إدارة الصراع في البيئة التعليمية، إذ تركز معظم الأدبيات السابقة على قطاعات غير تعليمية مثل المصانع وشركات الاتصالات والموانئ إلى غيرها من القطاعات التجارية والحكومية، مما يترك نقصاً معرفياً حول طبيعة هذه العلاقة في مدارس المرحلة الابتدائية التي تتسم بخصوصية تربوية واجتماعية وحساسية عالية تجاه الاستقرار النفسي لمنسوبي هذه المدارس.

وتتجسد الفجوة أيضاً في الجانب الميداني، حيث تفتقر المكتبة التربوية المحلية إلى دراسات حديثة ترصد التفاعل بين هذين المتغيرين بعد تطبيق الأنظمة التعليمية الجديدة، مما يجعل من الصعب على صنّاع القرار بناء برامج تدريبية لمديري المدارس مبنية على بيانات واقعية وحديثة، وبالتالي تأتي

هذه الدراسة لتقدم استجابة علمية تسد هذا النقص المعرفي والميداني، وتكشف عن الكيفية التي يمكن من خلالها للنمط التحولي أن يساهم في تقليل حدة الصراعات التنظيمية وتوجيهها نحو الابتكار والتطوير في المدارس.

ومن هنا تولدت رغبة الباحث في إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين القيادة التحولية وإدارة الصراع في المدارس الابتدائية بمدينة الدمام، نظرًا لعدم وجود دراسات تناولت الموضوع في مدارس الدمام، وبناء على ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس: ما دور القيادة التحولية وعلاقتها بإدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما درجة استخدام مديري المدارس الابتدائية للقيادة التحولية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين؟
- ما الاستراتيجيات المتبعة في إدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين؟
- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام القيادة التحولية واستراتيجيات إدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام تُعزى لمتغيري (سنوات الخبرة والمؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- معرفة درجة استخدام مديري المدارس الابتدائية للقيادة التحولية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن واقع استخدام مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام للقيادة التحولية واستراتيجيات إدارة الصراع.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة استخدام أفراد عينة الدراسة للقيادة التحولية واستراتيجيات إدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الدمام التي تُعزى لمتغيري (سنوات الخبرة والمؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- إضافة معرفة علمية جديدة حول مفهومي القيادة التحولية وإدارة الصراع وطبيعة العلاقة الارتباطية بينهما في الحقل التربوي.
- الاستجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة العناية بإدارة الصراع التنظيمي داخل المؤسسات التعليمية بفعالية.
- قد تساهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات الإدارية التربوية المتعلقة بالقيادة التحولية من خلال تركيزها على الربط بين القيادة التحولية وإدارة الصراع.
- سد العجز في الدراسات المحلية التي تناولت العلاقة بين القيادة التحولية وإدارة الصراع لدى مديري المدارس، نظرًا لقلتها في البيئة البحثية الحالية.

الأهمية العملية:

- تُفيد الدراسة صُنَاع القرار في المؤسسات التربوية من خلال تقديم معلومات علمية حول أهمية القيادة التحولية ودورها في تطوير أداء مديري المدارس.
- تُساعد الدراسة مديري المدارس على تحسين قدرتهم في إدارة الصراع داخل البيئة المدرسية.
- تُسهم في مساعدة المسؤولين في الميدان التربوي على تعزيز مواطن القوة وإيجاد حلول للتحديات الحالية بما يحقق أهداف نظام التعليم بكفاءة.
- تُفيد العاملين في التعليم من مشرفين تربويين وباحثين ومخططين تربويين من خلال توفير مؤشرات موضوعية تدعم خططهم المستقبلية لرفع كفاءة وأداء مديري ومديرات المدارس الابتدائية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

- **القيادة التحولية** اصطلاحًا عملية تنظيم احتياجات المرؤوسين الحالية والمستقبلية، ضمن أطر كاريزما القائد وسلوكيات تقوم على التضحية والمشاركة، وتعزيز قدرة المرؤوسين على تحقيق الأهداف المهمة، والقيم المشتركة عبر التأثير المثالي والتحفيز الفكري والاعتباري الفردي لكل المرؤوسين (الليمون، 2022). **القيادة التحولية** إجرائيًا: ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بالدمام لمجموعة من السلوكيات القيادية التي تهدف إلى تطوير أداء المعلمين والسمو بأهدافهم، وتتمثل في أربعة أبعاد رئيسة هي: (التأثير المثالي، الدافعية والالهام، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي)، ويتم قياسها من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المدير في الاستبانة.
- **إدارة الصراع** اصطلاحًا يُقصد بأسلوب إدارة الصراع الطريقة المستخدمة في إدارة الصراع أو الاستراتيجيات التي يتخذها أحد الأطراف الفاعلة في التعامل مع الصراع داخل المؤسسة ويتأثر سلوك المشاركين برغبة وميول وقيم وأهداف الأطراف المتشاركة (محمد، 2019). ويعرف الباحث إدارة الصراع إجرائيًا مجموعة الأساليب والأنماط السلوكية التي ينتهجها مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بالدمام للتعامل مع التباينات والنزاعات التنظيمية داخل بيئة العمل، والتي تشمل أساليب (استراتيجيات) محددة وهي: (التنافس، التعاون، التجنب، التسوية، التنازل) ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس إدارة الصراع المستخدم في هذه الدراسة، بحيث تعكس هذه الدرجة كفاءة المدير وقدرته على احتواء الصراعات وتوجيهها نحو تحقيق المصلحة التعليمية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تتضمن القيادة التحولية بأبعادها الأربعة (التأثير المثالي، الدافعية والإلهام، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي) وعلاقتها بأساليب واستراتيجيات إدارة الصراع (أسلوب التعاون، أسلوب التسوية، أسلوب التجنب، أسلوب التنافس، أسلوب التنازل) لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمي المدارس الابتدائية بمدينة الدمام.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 1447هـ.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على المعلمين في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الدمام.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري للقيادة التحولية في المؤسسات التربوية وإدارة الصراع في المؤسسات التربوية، ودور القيادة التحولية في إدارة الصراع في المؤسسات التربوية.

أولاً القيادة التحولية في المؤسسات التربوية

تعريف القيادة التحولية:

عرفت حداد (2022) القيادة التحولية بأنها: "نمط إداري يسعى من خلاله القائد لإحداث تغييرات نحو الأفضل بالاعتماد على دافعيته الإلهامية وتأثيره المثالي في المرؤوسين، والذي يهدف لتطوير الأداء الإداري". بينما أشار الحاج والسفياني (2024) إلى مفهوم القيادة التحولية على أنها: "نمط من أنماط القيادة يعمل القائد من خلالها على إقناع العاملين بتحقيق الأهداف المستقبلية للمنظمة من خلال التأثير المثالي والدافعية والإلهام والاستثارة الفكرية والاعتبار الفردي".

كما عرّف (purbiyati & tjahjono, 2024) القيادة التحولية بأنها: "القادة الذي يركزون على إعطاء الفرصة للتعبير عن تطلعاتهم وأهدافهم وقيمتهم، والثقة في أن الأعضاء قادرون على العمل بما يتجاوز التوقعات". كما عرّف (negara et al, 2024) القيادة التحولية بأنها: "أسلوب القيادة الذي يتميز بالسلوكيات الكاريزمية والمهمة التي تؤثر على الموظفين لتجاوز أهدافهم والأداء بما يتجاوز التوقعات المحددة في مكان العمل".

أهمية القيادة التحولية:

تُعد القيادة التحولية من المفاهيم المهمة في الإدارة؛ كونها تؤكد على أهمية إلهام وتحفيز العاملين لتحقيق الأداء الأنسب، مما يؤدي إلى تحسين تقديم الخدمات العامة وزيادة رضا المتعاملين، ويستطيع القائد التحولي إنشاء مؤسسات ذات فعالية وكفاءة، وتُمثل مدخلاً مُعاصراً يلهم القائد والعاملين لتجاوز قدراتهم وزيادة أدائهم و يمنحهم الثقة بالنفس لتقديم أفضل الخدمات باستخدام الموارد بالشكل المناسب مع دعم واضح لاحتياجاتهم التنظيمية لتعزيز الوصول للأهداف من خلال السعي للارتقاء بمستوى العاملين من أجل إنجاز التطوير الذاتي والعمل على تنمية وتطوير الأفراد العاملين والمؤسسة ككل. (Nabi et al, 2022).

كما تُعتبر من أبرز المداخل الإدارية الحديثة التي تسعى لتطوير المؤسسات التعليمية من خلال تحفيز الدافعية الذاتية والابتكار لدى العاملين، حيث لم يعد دور القائد المدرسي مقتصرًا على الأداء الروتيني، بل امتد ليشمل إحداث تغييرات جوهرية في الثقافة التنظيمية. (Northouse, 2021) وتكتسب هذه القيادة أهمية خاصة في المدارس الابتدائية التي تمثل بيئة خصبة للتفاعلات الإنسانية المعقدة، مما يجعلها عرضة لبروز صراعات تنظيمية ناتجة عن تباين الأهداف أو شح الموارد؛ وهنا تبرز الحاجة لنمط قيادي قادر على تحويل هذا الصراع من معيق للأداء إلى قوة دافعة للتطوير، إذ تشير دراسة (Gül & Sarpkaya, 2021) إلى أن القادة التحوليين يميلون لاستخدام استراتيجيات التكامل والتعاون في فض النزاعات، مما يعزز الرضا الوظيفي ويحد من التوتر المدرسي. وبناءً على ما طرحه (Bush, 2020) حول فعالية الإدارة التعليمية، فإن الربط بين ممارسات القيادة التحولية وآليات إدارة الصراع يعد ضرورة ملحة لخلق بيئة تعليمية مستقرة تدعم النمو المهني للمعلمين والتحصيل الدراسي للطلبة، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لاستقصائه ميدانيًا.

خصائص ومميزات القيادة التحولية:

يُشير عيسى (2025) أن القائد التحولي يتميز بخصائص تجعله فعالاً في دوره، ويمتاز بالقدرة على التفكير الاستراتيجي ورؤية الصورة الكاملة؛ مما يُمكنه من توجيه العاملين نحو الأهداف البعيدة المدى، ويمتلك القدرة على إلهام العاملين من خلال أفعاله وكلماته، وبالتالي يشجعهم على العمل بجدية، ويتسم القائد التحولي بمستوى عالٍ من الذكاء العاطفي، مما يُساعده على فهم مشاعر العاملين والتفاعل معهم بشكل فعال، ويُعزز من روح الفريق، فضلاً عن ذلك، يتميز بالمرونة؛ حيث يُمكنه التكيف مع التحديات والتغيرات الجديدة، ويدفع الفريق للتكيف معها أيضاً، ويُجيد القائد التحولي التواصل الفعال، إذ يقوم بتوصيل الأفكار والرؤى بشكل واضح، مما يُسهل عملية التعاون بين العاملين.

ومن أبرز خصائص القائد التحولي كما حددها ديون (2018) على النحو الآتي: يُعد القائد هو المسؤول عن إحداث تغييرات حقيقية للأفضل، ويُقدم رؤية مُستقبلية محفزة ومثيرة لجميع العاملين، يلتزمون بها ويعملون على تحقيقها، ويمتلك القدرة على الاتصال الفعال مع الآخرين، مما يؤدي إلى

إقناع العاملين بالتغيير وعدم المقاومة، ويمتاز بالتفكير والإبداع، وإدراك المشكلات وإيجاد الحلول لها، واكتشاف الفرص واقتناصها، ويشعر الأفراد العاملين بأهميتهم ويُعزز ثقتهم بأنفسهم.

وذكر الطويل (2015) أن القيادة التحولية تتميز بمجموعة من الخصائص والسمات التي تمكن القائد في تحويل مدرسته نحو الأفضل، ومن أهمها:

- صاحب رؤية مستقبلية: يسعى دائماً لإقناع الآخرين وتحمل تبعات ذلك من خلال خصائصه الشخصية والمهنية يستطيع تجنيد موظفين للوصول للأهداف المرجوة،
- اجتماعي: فهو يدرك الحاجة إلى التغيير ويبدأ بها ويقوم بتنفيذها، ويوضح القيم والأعراف الناشئة في المؤسسة، وينخرط في ثقافتها.
- دائم التعلم: يسعى دائماً لصقل خبراته وتطوير معارفه، والاستفادة من أخطائه ومن تجارب الآخرين.
- واثق من نفسه: يتمتع القائد التحولي بثقة كبيرة بنفسه وبإمكانياته.
- تحفيز الآخرين على العمل بأقصى طاقاتهم: حيث يضع توقعات عالية ويعلم العاملين بثقته بهم وقدرتهم على تحقيق الأهداف المرجوة، مما يزيد من التحدي لدى العاملين وتفجر لديهم طاقات العمل الإبداعي.

عناصر القيادة التحولية:

هنالك أربعة عناصر أساسية أو (أبعاد) للقيادة التحولية وهي:

- التأثير المثالي: يُشير هذا البعد أن القائد التحولي يحظى بدرجة عالية من الثقة والاحترام والإعجاب من قبل الأفراد العاملين، وذلك لأن القائد وفقاً لذلك البعد يسلك دوراً مثالياً يجعل منه نموذجاً يُقتدى به العاملين، وتظهر من خلاله قدرة القائد على إظهار مواهب غير عادية واللجوء إلى المخاطرة، بحيث يخلق في التابعين التفاني والإخلاص في العمل والإحساس بالدافع المشترك (ma et al, 2020).
- ويتميز القائد المثالي بأنه يتحدث عن معتقداته وقيمه، ويتحدد أهمية وجود حس قوي للهدف، ويزرع الاعتزاز في الآخرين لارتباطهم به، فضلاً عن ذلك، يذهب إلى أبعد من مصالحه الذاتية من أجل مصلحة الجماعة، ويتصرف بطرق تؤدي إلى احترام الآخرين له، ويأخذ بالحسبان النتائج الأخلاقية والمهنية للقرارات التي يصدرها (بامرحول، 2020).
- الدافعية والإلهام: تُعتبر الدافعية والإلهام من صفات القائد عندما يكون رمزاً لزيادة الوعي والفهم بالأهداف المرجوة، حيث إن أفعال القائد تؤثر على العاملين، كما أنها تدفعهم نحو تمثيل خطواته وهي بهذا تشبه الكاريزما والجدبية الشخصية (هيبه، 2016). ويُشير هذا البعد إلى قدرة القائد على تحفيز وإلهام العاملين، وذلك بتغليب روح الجماعة وإظهار الحماس والتفاؤل، وإيصال توقعات الأداء العالية للآخرين، واستخدام الرموز لتركيز الجهود والتعبير عن الأهداف المهمة بطريقة بسيطة، أي إنجاز أشياء عديدة من خلال زيادة الجهد المبذول، ويؤكد الخصاونة (2021) أن الدافعية والإلهام للعاملين هي عملية تركز على تصرف وسلوك القائد التحولي والذي يجعل العاملين مُحبين للتحدي، ويُعزز إثارة العواطف والمشاعر لديهم.
- الاستثارة الفكرية: تعني قدرة القائد على القيام بعصف ذهني للتابعين والتطرق لأساليب جديدة لحل المشكلات وتشجيعهم على تنفيذها بشكل صحيح والذي يتم من خلال دعم العقلانية والذكاء لحل المشكلات بشكل مبتكر، وهذا يأتي من خلال الثقة في القائد وفي أنفسهم تلك الثقة التي منحها القائد لهم (Pandey & Peng, 2015). ويُشير هذا البعد إلى قدرة القائد التحولي على تحدي الوضع الراهن من خلال البحث عن أفكار جديدة، ويُشجع العاملين على حل المشكلات بطرق إبداعية، واستخدام التفكير المنطقي قبل الإقدام على أي تصرف أو ممارسة. (Asada et al, 2021)
- الاعتبار الفردي: يُظهر الاعتبار الفردي اهتمام القائد التحولي الشخصي بالعاملين والاستجابة لهم وتوزيع المهام عليهم وفقاً لقدراتهم واحتياجاتهم، والعمل على تدريبهم، وإرشادهم لتحقيق المزيد من النمو والتطور (Amna et al, 2020). والاعتبار الفردي يعني اهتمام القادة بالأفراد التابعين وإدراك الفروق الفردية بينهم والتعامل مع كل عاملٍ بطريقة معينة والعمل على إرشادهم وتدريبهم من أجل تحقيق المزيد من التطور والنمو، وكذلك مشاركتهم في ما يتعرضون له من مواقف وضغوط، حيث إن القائد التحولي يمارس أسلوب الإدارة بالتواجد، ويقصد بذلك أن يكون قريباً من الأفراد العاملين من أجل أن يسهل رجوعهم إليه عند الحاجة (الحربي، 2019).

ثانياً: إدارة الصراع في المؤسسات التربوية

مفهوم الصراع:

مفهوم الصراع لغويًا: في معجم اللغة العربية المعاصر الصراعُ من صَرَعَ يَصْرِع، صَرَعًا وَمَصْرَعًا، فهو صارع، والمفعول مَصْرُوعٌ وصَرِيعٌ، صَرَع الشَّخصُ أي طرَّحه على الأرض (ص 1288).

ويقول البعلبكي (1981) في معجم المورد عند ذكر الصراع بأن الصراع يقابله بالإنجليزية (conflict) وبالفرنسية (conflit) وتعني صدمة، معركة عسكرية أو معركة الأعصاب.

أما في الاصطلاح فتعريفه كثيرة ومتعددة، وإن كانت متقاربة المعنى في مجملها فمنها: ما يذكره منقوري (2022) في تعريفه للصراع بأنه: " حالة من الاستياء أو عدم الرضا يشعر بها الفرد أو الجماعة العامة ناتجة عن تصادم المصالح، أو الأهداف، أو الاتجاهات، أو القيم، ويتم التعبير عن هذه الحالة بعدة أشكال: الشكاوى، التمرد، وعدم التعاون وغيرها.

وعزفه (jokanovic,2017) بأنه: "حالة من التنافس يكون فيها أطراف الصراع مدركين للتعارض في إمكانية الحصول على المواقع المستقبلية في المؤسسة، ويطمح كل طرف من طرفي الصراع بالحصول على الموقع الذي يتعارض مع رغبة الطرف الآخر في الحصول عليه".

مراحل الصراع:

يُعد الصراع عملية ديناميكية، ينشأ ويتطور عبر سلسلة من المراحل المتعاقبة، ويمكن أن يطلق عليها "دورة حياة الصراع" وليس هناك اتفاق محدد بين الباحثين حول عدد مراحل الصراع، إلا أن هناك نماذج متعددة تبين تصوراتهم لهذه المراحل، ومن بين تلك النماذج نموذج (pondy) ويمر الصراع بخمس مراحل حسب النموذج المذكور وحددها شهبان (2022) على النحو الآتي:

- مرحلة الصراع الضمني: تتضمن هذه المرحلة الظروف التي تؤدي إلى حدوث الصراع وفي الغالب تكون متعلقة بالتنافس على الموارد والتباين في الأهداف.
- مرحلة الصراع المدرك: في هذه المرحلة يبدأ أطراف الصراع بملاحظة وإدراك وجود الصراع فيما بينهم، وفي هذه المرحلة تؤدي المعلومات دور بارز في تغذية صور ومدركات الصراع.
- مرحلة الشعور بالصراع: في هذه المرحلة يتبلور الصراع بشكل أوضح، حيث تتولد فيها أشكال متعددة من القلق الفردي أو الجماعي التي تشجع على الصراع.
- مرحلة الصراع العلني: يلجأ الفرد في هذه المرحلة إلى انتهاج الأسلوب العلني الصريح من أجل التعبير عن الصراع ضد الأطراف الأخرى، ويتم التعبير عن الصراع بعدة طرق مثل المشاحنات العلنية أو العدوان.
- مرحلة ما بعد الصراع العلني: هنا تبدأ عملية إدارة الصراع، وعلى إدارة المؤسسة أن تواجه الموقف بكل شجاعة، ومحاولة التعرف إلى جذور المشكلة وحلها.

أسباب الصراع في المؤسسات التربوية:

تُعد ظاهرة الصراع من الظواهر الطبيعية التي تحدث في كافة المجتمعات البشرية، ولا تكاد تخلو منظمة اجتماعية من هذه الظاهرة والتي تشكل عبئاً كبيراً على المدراء إذ أنهم يصرفون جل وقته في إدارة تلك الصراعات، فالصراع على مستوى التنظيمات الاجتماعية أمر حتمي سواء كانت تلك التنظيمات سياسية، أو اقتصادية أو اجتماعية، بل إن الصراع داخل الفرد نفسه أمر حتمي أيضاً وذلك لتعدد المؤثرات النفسية والاجتماعية الداخلية والخارجية (الرشدي، 2021).

ويمكن القول أن الصراع في المدارس ظاهرة شائعة يمكن أن تنشأ بين الطلبة أو بين الطلبة والمعلمين، أو بين المعلمين أنفسهم أو بين المعلمين والإدارة وهذه الصراعات تؤثر سلباً على البيئة التعليمية، وهنا يأتي دور القائد التحويلي لإيجاد بيئة تعليمية إيجابية تعزز من التعاون والتفاهم بين جميع أفراد المجتمع المدرسي من خلال تشجيع الحوار المفتوح وتطوير مهارات التواصل، إذ يمكن للقائد التحويلي أن يساعد في حل الصراعات بشكل فعال، مما يسهم في تقليل التوترات والنزاعات، ومن هنا يمكن القول أن القيادة التحويلية تؤدي إلى تحسين المناخ المدرسي وتعزيز العلاقات الإيجابية.

إن وجود الصراع في أية مؤسسة ظاهرة طبيعية، وحدثت تلك الظاهرة لها العديد من الجوانب الإيجابية والسلبية لذلك حظي الصراع في المؤسسات باهتمام بالغ من قبل الباحثين وخاصة في المؤسسات التربوية، ويقوم الصراع أساساً على إحساس المعلمين بأن اهتماماتهم ومطالبهم وخصوصياتهم يتم التعدي والتأثير عليها سلباً من خلال اهتمامات ومطالب الآخرين، كما أن عدم إدارة الصراع في بالشكل اللائق ينال من فعالية المدرسة لأنه من الممكن أن يؤدي إلى الاحتراق الوظيفي، وإذا تمت إدارة الصراع في المؤسسات بالشكل المناسب، فإن ذلك يزيد من مستوى الإنتاجية داخل المؤسسات التعليمية (رسي وصادق، 2018).

وتوجد مجموعة من الأسباب التنظيمية التي تسهم في نشوء الصراع ومعرفة هذه الأسباب يفيد كثيراً في البحث عن طرق علاجه، ومن أهم أسباب إثارة الصراع داخل المؤسسة التربوية هو:

- التنافس على الموارد المحدودة: فلا يوجد منظمة لديها موارد غير محدودة والصراع يحدث غالباً على توزيع أو تخصيص الموارد المالية أو المعدات للأفراد.
- الرقابة الإدارية: تعتبر الرقابة أحد المهام والسلوكيات التنظيمية الرسمية والتي تشكل عبئاً على الخاضعين لها فهي تعني الكشف عن الأخطاء والحد من حرية التصرف لذلك تثير الصراع وتؤثر في العلاقات بين الموظفين.
- تقسيم العمل: يعتبر تقسيم العمل أحد عوامل إثارة الصراع إذ نجد أن بعض الأفراد داخل التنظيم يقوم أحياناً بجزء من المهام التي كانت لغيره وقد يعتمد الرئيس على تكثيف العمل على طرف ما ويخفف على الطرف الآخر أو إسناد مهام لموظف ما إلى غيره أو أنه يعمل على ضبط توقيت الدخول إلى العمل مما يثير غضب الموظفين واتخاذ مواقف مناقضة للتنظيم.
- الاتصالات الإدارية: معظم المشكلات تعود إلى سوء الفهم أو عدم وضوح خطوط الاتصال وقنواته، فالإتصال الجيد يساعد على التقليل من المخاطر ويجنب المنظمات الإدارية ما قد يترتب من نتائج سلبية.
- المعوقات التنظيمية: تمثل هذه المعوقات بوجود هياكل تنظيمية ضعيفة أو عدم وجود هذه الهياكل، مما يترتب عليه عدم وضوح الاختصاص والواجبات والمسؤوليات المعطاة لكل وظيفة.

- معوقات أو مشكلات تسببها البيئة: تظهر في البيئة الداخلية والخارجية وتتمثل في اللغة المستعملة ومدلولات الألفاظ أو الضعف في أجهزة الاتصال المستعملة أو نتيجة للبعد عن المنهج العلمي أو عدم وجود مناخ عمل صحي.
 - الاعتماد المتبادل في العمل: ويمكن التعبير عنه بالتداخل في علاقات العمل، ويعتبر من الأسباب الرئيسية في الصراع بين المجموعات، والمقصود بذلك المدى الذي تعتمد فيه مجموعتان وتحتاج كل منهما إلى الأخرى لتنجز عملها وتحقيق أهدافها، وهذا الموقف يحتاج إلى التعاون المتبادل بين المجموعتين إلا أنه ينشأ عنه صراعات قد تكون حادة.
 - غموض الوسائل والأهداف أو تعارضهما: اختلاف الأهداف والقيم والأساليب من شخص لآخر، فكلما ازداد غموض الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها ينشأ الصراع وتزداد حدته (ناجي وسعدوني، 2016).
- أساليب إدارة الصراع داخل المؤسسات التربوية:**
- وهي خمسة أساليب كما ورد في محمد (2019):
- أسلوب التنافس: وتعني التغلب على الطرف الآخر بمحاولة تعزيز مصالح الأول على حساب الطرف الآخر، ويقوم هذا الأسلوب على المنافسة بين مراكز القوى.
 - أسلوب التعاون: تسعى الأطراف المتفاعلة في عملية إدارة الصراع وفق هذا الأسلوب إلى محاولة العمل مع الآخرين -لإيجاد بعض الحلول التي ترضي اهتمامات الجميع، ولتحقيق مطالبهم معاً.
 - أسلوب التجنب: هو عدم قياس أحد أطراف الصراع وملاءمته اهتماماته مباشرة ولا اهتمامات الطرف الآخر، ولا يحاول معالجة الصراع، فصاحب هذا النمط يتبع نمط المسايسة في تجنب قضية ما، وكذلك تأجيلها حتى وقت آخر مناسب أو الانسحاب من موقف فيه تهديد لمصالحه.
 - أسلوب التسوية: يُعد هذه الأسلوب من الأساليب التقليدية في إدارة الصراع، حيث يطلق عليها أيضاً أسلوب التوفيق أو الحل الوسط أو المساومة ويقصد بها حل يرضي جزئياً الطرفين، بحيث تتضمن قيام كل طرف بالتنازل عن شيء ذي قيمة.
 - أسلوب التنازل: وهذا الأسلوب يعطي الفرد أفضلية لمصلحة غيره على مصلحته، وذلك بهدف الإبقاء على علاقات تعاون الفرد متوسطاً ولديه رغبة نسبية في الاتصال وتبادل الرأي والمشاعر والمعلومات مع الطرف الآخر للنزاع.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ومشكلتها، حيث تم استعراض (5) دراسات تناولت القيادة التحويلية و(5) دراسات تناولت إدارة الصراع شملت دراسات عربية وأجنبية مرتبة زمنياً من الأحدث إلى الأقدم وقد ركز العرض على أبرز معلومات كل دراسة وهي: اسم الباحث، عنوان الدراسة، مجتمعها وعينتها، المنهج المستخدم، الأداة، الهدف، أبرز النتائج.

أولاً: الدراسات التي تناولت إدارة القيادة التحويلية

- جاءت دراسة زاهر (2024) بهدف دراسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس وعلاقتها بدرجة توافر معايير جودة التعليم والرضا الوظيفي في داخل الخط الأخضر بفلسطين، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن العلاقات بين القيادة التحويلية ومعايير جودة التعليم والرضا الوظيفي للمعلمين، وتم استخدام الاستبانة كأداة وتكونت من ثلاثة محاور: الأول لقياس القيادة التحويلية، والمحور الثاني لقياس الرضا الوظيفي، أما المحور الثالث لقياس جودة التعليم، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (433) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتيجة الدراسة أن تطوير مهارات القيادة التحويلية لدى المديرين يمكن أن يؤدي إلى تحسين أداء المدرسة وتعزيز رضا المعلمين، كما توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن هناك علاقة إيجابية بين ممارسة القيادة التحويلية لدى المديرين وتوافر معايير جودة التعليم في المدارس.
- وهدفت دراسة (Bush, 2020) إلى استكشاف العلاقة بين أنماط القيادة التربوية (التحويلية والتعليمية) وفعالية الأداء المدرسي في مدارس (مقاطعة جواتينج) في دولة جنوب أفريقيا، واعتمد فيها الباحث على المنهج النوعي القائم على المقابلات المعمقة مع عينة قصدية شملت (12) مديراً من مديري المدارس الثانوية والابتدائية، وقد خلصت أبرز نتائجها إلى أن ممارسة أبعاد القيادة التحويلية تعد شرطاً أساسياً لتحفيز المعلمين وبناء ثقافة مدرسية تعاونية قادرة على تجاوز الأزمات، إلا أنها تظل بحاجة إلى التكامل مع القيادة التعليمية لضمان تحسين مخرجات التعلم، كما أكدت النتائج أن نجاح القائد في إدارة مدرسته يعتمد بشكل جذري على قدرته على تكييف الممارسات القيادية العالمية مع الخصوصية الثقافية والاجتماعية للبيئة المحلية التي تعمل فيها المدرسة.
- وهدفت دراسة بامرحول (2020) إلى معرفة درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهم، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (57) مديراً ومديرة بمديرتي تريم وسيئون في محافظة حضرموت الوادي بالجمهورية اليمنية، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتبين أن درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية كبيرة جداً، حيث جاء في المرتبة الأولى بُعد التأثير المثالي، ثم تلاه بُعد الدافعية والالهام وثم أتى بعد الاعتبار الفردي، وآخر الأبعاد هو بُعد الاستثارة الفكرية.
- وأجرت سندي (2019) دراسة للتعرف على القيادة التحويلية لقائدات المدارس وعلاقتها بتمكين الهيئة الإدارية المدرسية بمدارس التعليم العام في مدينة مكة المكرمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (122) إدارية من

مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة مكة، وأظهرت نتائج الدراسة أن سمات القيادة التحولية لقائدات المدارس جاءت بدرجة (موافق)، كما أظهرت النتائج أن التمكين الإداري لقائدات المدارس جاء بدرجة (موافق)، وكشفت النتائج عن وجود علاقة طردية قوية بين درجة ممارسة القيادة التحولية لقائدات المدارس والتمكين الإداري لدى القائدات.

- أجرى (Amin, 2016) دراسة هدفت لفحص أثر القيادة التحولية لدى القادة التربويين في تعزيز أداء المعلمين ورفع مستوى التزامهم المهني في ماليزيا، واعتمدت الدراسة المنهج الكمي الوصفي الارتباطي لتحليل العلاقة بين أبعاد القيادة التحولية ومؤشرات الأداء الوظيفي، مستخدمة عينة عشوائية من المعلمين بلغ عددهم نحو (250) معلمًا، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية ودالة إحصائيًا بين القيادة التحولية وأداء المعلمين، كما بينت أن أبعاد القيادة التحولية وخاصة (التأثير المثالي والدافعية والإلهام) كانت الأكثر تأثيرًا في رفع مستوى الالتزام والفعالية المهنية لدى المعلمين.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت إدارة الصراع:

- قامت الشريدة (2025) بدراسته والتي هدفت إلى تقصي إدارة الصراع التنظيمي بالمدارس المتوسطة بدولة الكويت، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وذلك للوقوف على الوضع الراهن لتطوير إدارة الصراع التنظيمي بالمدارس المتوسطة بدولة الكويت في ضوء مدخل القيادة الإبداعية، وتكونت العينة (613) معلم، ورئيس قسم، و مدير مساعد، و مدير مدرسة في الكويت، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الاستبانة وتطبيقها على العينة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: أن استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحاور الثاني (أساليب الصراع التنظيمي) جاءت بدرجة "متوفر إلى حد ما". والمتوسط الوزني (1.84) وهذا يدل على أن هناك مستوى متوسط من توافر أساليب الصراع التنظيمي.
- وهدفت دراسة الغامدي (2024) معرفة واقع إدارة الصراع التنظيمي في مدارس التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة، وتم اتباع المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت أداة الاستبانة، وتم توزيعها على عينة من معلمين وإداريين بمدارس التعليم العام وبلغ عددهم (400) موظف وموظفة، وخلصت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من تطبيق استراتيجيات التجنب كأحد أبعاد إدارة الصراع التنظيمي في مدارس منطقة مكة المكرمة، ومستوى متوسط من إدارة الصراع التنظيمي في مدارس منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- كما هدفت الدراسة التي قامت بها الرباح (2022) التعرف على درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بأساليب إدارة الصراع لدى مديرات المدارس في محافظة الأحساء بالسعودية، وطبقت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدام الاستبانة كأداة بحثية على عينة بلغت (352) من مديرات ومعلمات المدارس بمختلف المراحل التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وأظهرت النتائج أن ممارسة القيادة الاستراتيجية وأساليب إدارة الصراع جاءت بدرجة عالية، مع وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة الاستراتيجية والقدرة على إدارة الصراعات التنظيمية.
- وأجرى الحديدي (2018) دراسة لمعرفة واقع إستراتيجيات إدارة الصراع لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة شرق غزة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، حيث طبق على عينة قوامها (85) مديرًا ونائبًا لمدير مدرسة، وتوصلت الدراسة أن واقع إستراتيجيات إدارة الصراع لدى مديري المدارس الحكومية جاءت مرتبة تنازليًا كالتالي: أسلوب التعاون، أسلوب التسوية، أسلوب التجنب، أسلوب التنافس، أسلوب التنازل.
- دراسة (Shanka & thuo, 2017) وهدفت لمعرفة الإستراتيجيات المستخدمة لإدارة وحل الصراع بين المعلمين وقادة المدارس في المدارس الابتدائية الحكومية في منطقة (ولايتا) في إثيوبيا، واستخدم المنهج الوصفي والمنهج الكمي النوعي، وتكونت العينة العشوائية من (146) معلمًا و(50) رئيس قسم، وأشارت النتائج إلى أن الأسباب الرئيسة للتعارض كانت إما ذات صلة بالمؤسسية أو العمل أو القيادة، وشملت أساليب إدارة الصراع (التعاون، التسوية، التنافس، التجنب، التنازل)، وأظهرت النتائج أن قادة المدارس بحاجة إلى فهم مصادر الصراعات وأن يكون لديهم آلية للعاملين للتعبير عن مخاوفهم، بالإضافة إلى ذلك: يحتاج القادة إلى بناء الكفاءات القيادية بشكل مستمر، والانفتاح على التغيير، وإشراك العاملين وتزويدهم بفرص النمو.

التعقيب على الدراسات السابقة:

راجع الباحث عددًا من الدراسات السابقة المرتبطة بالقيادة التحولية في المؤسسات التربوية وكذلك الدراسات التي تناولت إدارة الصراع في المؤسسات التربوية وحللها وفق مجالات تركيزها ونتائجها ومكوناتها مما أتاح وساعده ذلك على التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين دراسته، وتوظيف نتائجها لدعم دراسته وتحديد ما يميزها.

أوجه التشابه: اتفقت هذه الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة فقد اهتمت كل منهما بقياس القيادة التحولية مثل دراسة (Amin, 2016)، ودراسة بامرحول (2020)، ودراسة (Bush, 2020)، ودراسة زاهر (2024)، وفي حين تشابهت مع دراسة (Shanka & thuo, 2017)، ودراسة الحديدي (2018)، ودراسة الرباح (2022)، ودراسة الغامدي (2024) ودراسة الشريدة (2025) في قياسها لمتغير إدارة الصراع، كذلك، توافقت في المنهج الوصفي وأداة الاستبانة مع غالبية الدراسات.

أوجه الاختلاف: تميّزت هذه الدراسة بأنها ربطت بين القيادة التحولية وإدارة الصراع والعلاقة بينهما ومدى تأثير استخدام وتفعيل القيادة التحولية في إدارة الصراع وقياس ذلك، بينما ركزت معظم الدراسات السابقة على قياس أثر القيادة التحولية في تعزيز أداء المعلمين كما في دراسة (Amin, 2016) أو

قياس مستوى جودة التعليم والرضا الوظيفي كما في دراسة زاهر (2024)، أو معرفة الأساليب المستخدمة في إدارة الصراع مثل دراسة (Shanka & thuo, 2017) ودراسة الشريدة (2025)، كما أن بعض الدراسات استخدمت المنهج النوعي كدراسة (Bush, 2020) أو المنهج الوصفي المسحي كدراسة الغامدي (2024) أو الوصفي التحليلي كدراسة زاهر (2024)، بينما اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، واختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات في طبيعة العينة فقد استهدفت هذا الدراسة المعلمين بخلاف بعض الدراسات التي ركزت على المديرين ونوابهم أو الإداريين في المدارس. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي: جرى التعرف على قوائم المصادر والمراجع للدراسات السابقة باعتبارها جزءاً أساسياً من مصادر المعلومات للدراسة الحالية وتحديد الفجوة البحثية وتدعيم مشكلة الدراسة، والوقوف على وجودها في الميدان التربوي، وتحديد أهداف الدراسة، وأهميتها، والاطلاع على الأدوات والمقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، واختيار المنهج المناسب للدراسة وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة). ما يميز هذه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في ربطها بين المتغيرين القيادة التحولية (بأبعادها الأربعة) وأساليب إدارة الصراع (بأبعادها الخمسة) في المؤسسات التربوية، وفي تطبيقها بالبيئة المدرسية في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، حيث لم توجد دراسة سابقة - في حدود علم الباحث - مما يعزز أصالتها وأهميتها في البيئة المحلية، وبذلك فهي غطت فجوة بحثية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لملاءمته في الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات البحثية، حيث يسهم في توضيح مدى ارتباط القيادة التحولية بأسلوب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام، ويتيح هذا المنهج للباحث دراسة الظواهر كما هي في واقعها الطبيعي، مع التركيز على تحليل العلاقات بين المتغيرات دون التدخل في سيرها.

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الدمام، والبالغ عددهم (1592) معلماً، وفقاً لإفادة إدارة التطوير والتحول في إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية، وتم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1447هـ.

عينة الدراسة:

نظراً لتجانس مجتمع الدراسة المكون من جميع معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الدمام البالغ عددهم (1592) معلماً تم اختيار عينة الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، وتعتبر هذه الطريقة مناسبة لقدرتها على تمثيل المجتمع تمثيلاً دقيقاً، إذ تتيح لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية للاختيار، مما يقلل من احتمالية تدخل الباحث أو تحيزه أثناء جمع البيانات، وبالاعتماد على جدول (Krejcie & Morgan) تم تحديد حجم العينة ليكون (310) معلماً، وهو ما يكفي لضمان الحصول على نتائج موثوقة وقابلة للتعميم ضمن حدود مجتمع الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

أداة الدراسة: صُممت الاستبانة في ضوء الأهداف والتساؤلات البحثية وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، وتم تطوير الاستبانة من خلال مراجعة أدبيات الدراسة والدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة (Giri et al., 2021) ودراسة (Amanchu, 2022)، ودراسة الليمون (2022).

تكوينت الاستبانة من جزئين: الجزء الأول: (بيانات المعلم)

يتضمن هذا المحور جمع المعلومات الأساسية عن المعلمين، وهي:

المؤهل العلمي: (بكالوريوس، دراسات عليا).

سنوات الخبرة في التدريس: (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

الجزء الثاني: (القيادة التحولية وأساليب إدارة الصراع) وينقسم هذا الجزء إلى محورين رئيسيين هما:

المحور الأول: (القيادة التحولية) وينقسم إلى أربعة أبعاد:

البعد الأول: التأثير المثالي (5 فقرات).

البعد الثاني: الدافعية والإلهام (4 فقرات).

البعد الثالث: الاستثارة الفكرية (4 فقرات).

البعد الرابع: الاعتبار الفردي (5 فقرات)

المحور الثاني: (إدارة الصراع) وينقسم إلى خمسة أساليب:

الأول: أسلوب التعاون (5 فقرات).

الثاني: أسلوب التسوية (6 فقرات).

الثالث: أسلوب التجنب (6 فقرات).

الرابع: أسلوب التنافس (6 فقرات).

الخامس: أسلوب التنازل (6 فقرات).

وتم استخدام مقياس (Likert) الخماسي حيث تتراوح الإجابات بين (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

كما تم اعتماد تصحيح المقياس وتفسير نتائج المتوسطات الحسابية وفق التصنيف التالي:

يتم حساب المدى لاستخراج الفئات الثلاث (قليلة، متوسطة، مرتفعة) من خلال المعادلة التالية: (أعلى درجة - أدنى درجة) ÷ عدد الفئات المطلوبة = $1.33 = 3 \div (5 - 1)$

وعليه تكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي هي من (1) إلى $(1 + 2.33)$ ، وهكذا بالنسبة لبقية قيم المتوسطات الحسابية والجدول (1) يوضح معيار تفسير الاستجابات حسب الفئات الثلاث:

جدول (1): معيار تفسير الاستجابات حسب الفئات الثلاث.

مستوى الاستخدام	المدى (من - إلى)	التقدير الرقمي
قليل	من 1.00 إلى 2.33	1
متوسط	من 2.34 إلى 3.67	2
مرتفع	من 3.68 إلى 5.00	3

إجراءات الصدق والثبات:

أولاً: الصدق

الصدق الظاهري:

- تم عرض الاستبانة على (10) محكمين من أساتذة الجامعات في تخصصات الإدارة التربوية وأصول التربية وتقنيات التعليم وعلم النفس التربوي للتأكد من وضوح العبارات وارتباطها بمحاور الدراسة.
- في ضوء نتائج التحكيم أصبحت الأداة تتكون من (47) بدلاً من (65) عبارة وكذلك تم إدخال بعض التعديلات الطفيفة في صياغة عدد من الفقرات بناءً على ملاحظات المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي والصدق البنائي:

- في محور القيادة التحولية تم حساب معامل ارتباط (Pearson) بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس والمجال التي تنتهي إليها، وأظهرت النتائج أن جميع العبارات مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تراوحت بين (0.93) و (0.54)، كما استخرج الباحث معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها، وجاءت النتيجة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) تراوحت بين (0.96) و (0.91)، مما يعكس قوة الصدق البنائي.
- في محور أساليب إدارة الصراع تم حساب معامل ارتباط (Pearson) بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس والمجال التي تنتهي إليها، وأظهرت النتائج أن جميع العبارات مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تراوحت بين (0.77) و (0.50)، وكذلك تم استخراج معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها وجاءت النتيجة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) تراوحت بين (0.90) و (0.74) ويشير ذلك إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثانياً: الثبات

- قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة مُعامل (Cronbach's alpha) لجزئي الدراسة.
- في محور القيادة التحولية ظهرت الدرجة الكلية لمُعامل (Cronbach's alpha) بقيمة (0.91) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة إحصائياً. وكذلك نفس النتيجة (0.91) في محور أساليب إدارة الصراع.

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

- استخدمت الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف مستوى استخدام مديري المدارس الابتدائية للقيادة التحولية وأساليب إدارة الصراع، وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس، بالإضافة إلى ترتيب الفقرات والمجالات حسب المتوسطات الحسابية لتوضيح الفروق النسبية.
- تحليل الفروق وفق المتغيرات الديموغرافية حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القيادة التحولية وإدارة الصراع وفق متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، واستخدم الباحث تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA) لفحص وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات المختلفة بالنسبة لهذه المتغيرات، مع تحديد مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).
- تحليل العلاقات الارتباطية بين المتغيرات حيث تم حساب معامل ارتباط (Pearson) لدراسة العلاقة بين درجة القيادة التحولية وإدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية، وتحديد دلالة هذه العلاقة إحصائياً.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أدوات جمع البيانات على عينة البحث، ويهدف الفصل إلى تقديم وصف دقيق للبيانات التي تم جمعها، وتحليلها إحصائياً، بما يساهم في الإجابة عن تساؤلات الدراسة، كما يوضح الفصل العلاقات بين متغيرات الدراسة

المختلفة، ويفحص الفروق المحتملة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية للمعلمين، مثل المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ويتم عرض النتائج في جداول ورسوم توضيحية، وكذلك مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وذلك من خلال تفسير دلالاتها وربطها بالأهداف والتساؤلات التي سعت الدراسة للإجابة عنها، كما يتناول الفصل تحليل أوجه الاتفاق أو الاختلاف بين النتائج الحالية ونتائج الدراسات السابقة، وبيان الأسباب المحتملة لذلك.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول: "ما درجة استخدام مديري المدارس الابتدائية للقيادة التحولية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين؟" يستعرض هذا الجزء البيانات الإحصائية التي تُجيب على تساؤل الدراسة الأول، والمتمثل في تحديد مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام لأبعاد القيادة التحولية. وقد اعتمد الباحث في استخلاص هذه النتائج على استجابات عينة الدراسة من المعلمين، مستخدماً المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد الرتبة ودرجة التقدير لكل بعد من أبعاد القيادة.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام مديري المدارس الابتدائية للقيادة التحولية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	الاعتبار الفردي	3.36	0.942	متوسط
2	2	الدافعية والإلهام	3.33	0.933	متوسط
3	1	التأثير المثالي	3.30	0.656	متوسط
4	3	الاستثارة الفكرية	3.28	0.927	متوسط
		الكلية	3.32	0.789	متوسط

يُبين جدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.28- 3.36)، حيث جاء بُعد (الاعتبار الفردي) في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.36) وبدرجة متوسطة، بينما جاء بُعد (الاستثارة الفكرية) في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (3.28) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة استخدام مديري المدارس الابتدائية للقيادة التحولية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين ككل (3.32)، وتُظهر النتائج أن جميع الأبعاد الأربعة جاءت ضمن المستوى المتوسط، مما يعني أن أفراد العينة يدركون وجود هذه الممارسات أو الخصائص بدرجة متوسطة، دون ارتفاع أو انخفاض كبير، كما أن التقارب بين المتوسطات يشير إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الأبعاد، وهو ما يشير إلى أن هذا النمط القيادي حاضر في بيئة العمل المدرسية، إلا أنه غير مطبق بصورة شمولية أو منهجية مستدامة، وتتفق مع نتائج دراسة العمور (2022) و دراسة النصيرات (2024) ودراسة (Amin, 2016)، وقد تعود هذه النتيجة المتوسطة إلى أن العديد من مديري المدارس ما زالوا ينظرون إلى القيادة باعتبارها إدارة للعمليات وتنفيذاً للتعليمات، وليس باعتبارها عملية تغيير وتطوير وبناء ثقافة مدرسية محقزة.

نتائج المحور الأول (أبعاد القيادة التحولية):

يتناول هذا المحور عرضاً تفصيلياً لنتائج تحليل استجابات أفراد العينة حول أبعاد القيادة التحولية المتمثلة في (التأثير المثالي، الدافعية والإلهام، الاستثارة الفكرية، والاعتبار الفردي). ويهدف هذا الجزء إلى رصد واقع الممارسات القيادية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام، من خلال تحديد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد.

1. التأثير المثالي

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التأثير المثالي مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	يتصرف بأسلوب يحظى من خلاله بثقة المعلمين واحترامهم.	3.56	1.067	متوسط
2	1	يتجاوز مصالحه الذاتية بهدف تحقيق المصلحة العامة.	3.56	1.064	متوسط
3	4	يعزز القيم المشتركة لدى المعلمين	3.25	1.200	متوسط
4	2	يتصرف بشكل نموذجي مع المعلمين.	3.18	1.055	متوسط
5	5	يركز على أهمية أن يكون لدى المعلمين فهماً مشتركاً الرسالة المدرسة وأهدافها.	2.95	0.810	متوسط
		التأثير المثالي	3.30	0.656	متوسط

يبين جدول (3) أن فقرات التأثير المثالي جاءت بمتوسط حسابي بلغ (3.30) وانحراف معياري (0.656)، وأن الفقرة (3) وهي "يتصرف بأسلوب يحظى من خلاله بثقة المعلمين واحترامهم" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.56) وانحراف معياري (1.067) وحصلت على المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (5) وهي "يركز على أهمية أن يكون لدى المعلمين فهماً مشتركاً لرسالة المدرسة وأهدافها" بأقل متوسط حسابي بلغ (2.95) وانحراف معياري (0.810) وحصلت على المرتبة الأخيرة، وهو ما يشير إلى أن مديري المدارس يمتلكون قدرة نسبية على أن يكونوا قدوة حسنة ونماذج يُحتذى بها من قبل المعلمين، من خلال التزامهم بالقيم المهنية، ويُعد هذا البعد جوهر القيادة التحولية كما أوضحه (bass, 1990) وهذا يتفق مع ما ذكره (hassel & hassel, 2012) من أن القيادة المثالية تتطلب بيئة شفافة وعادلة تمنح القائد فرصة لإظهار التزامه الأخلاقي وسلوكه النموذجي باستمرار.

2. الدافعية والإلهام

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الدافعية والإلهام مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	8	يعمل على إثارة روح الحماس للعمل لدى المعلمين.	3.53	1.116	متوسط
2	6	يوجه المعلمين للعمل بروح الفريق.	3.33	1.064	متوسط
3	7	يهتم بتحفيز المعلمين لتحقيق رسالة المدرسة وأهدافها.	3.23	1.274	متوسط
4	9	يحفز المعلمين لتجاوز حدود توقعاتهم.	3.23	1.084	متوسط
		التحفيز.	3.33	0.933	متوسط

يُبين جدول (4) أن فقرات الدافعية والإلهام جاءت بمتوسط حسابي بلغ (3.33) وانحراف معياري (0.933)، وأن الفقرة (8) وهي "يعمل على إثارة روح الحماس للعمل لدى المعلمين" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.53) وانحراف معياري (1.116) وحصلت على المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (9) وهي "يحفز المعلمين لتجاوز حدود توقعاتهم" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.23) وانحراف معياري (1.084) وحصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وهو ما يشير إلى أن مديري المدارس يمارسون أساليب تحفيزية تجاه المعلمين بدرجة ملحوظة نسبياً، إلا أن هذه الممارسات ليست بالقدر الكافي للوصول إلى مستوى مرتفع من الدافعية والتحفيز المستمر والفعال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Allen, 2016) وكذلك دراسة (hassel & hassel, 2012).

3. الاستثارة الفكرية

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستثارة الفكرية مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	12	يقترح طرقاً جديدة لإنجاز مهام العمل.	3.61	1.068	متوسط
2	10	يشارك المعلمين أفكارهم ويستمع لوجهات نظرهم عندما يحاول حل مشكلات العمل.	3.41	1.154	متوسط
3	13	يتيح الفرصة للمعلمين للتفكير في مشاكل العمل بطرق جديدة.	3.15	1.215	متوسط
4	11	يحاول باستمرار التعرف على ما يود المعلمون تحقيقه في حياتهم العملية.	2.94	0.958	متوسط
		الاستثارة الفكرية.	3.28	0.927	متوسط

يتبين من جدول (5) أن فقرات الاستثارة الفكرية جاءت بمتوسط حسابي بلغ (3.28) وانحراف معياري (0.927)، وأن الفقرة (12) وهي "يقترح طرقاً جديدة لإنجاز مهام العمل" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.61) وانحراف معياري (1.068) وحصلت على المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (11) وهي "يحاول باستمرار التعرف على ما يود المعلمين تحقيقه في حياتهم العملية" بأقل متوسط حسابي بلغ (2.94) وانحراف معياري (0.958) وحصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وتشير النتيجة إلى أن مديري المدارس الابتدائية لا يمارسون هذا البعد من القيادة التحولية بالقدر الكافي، مقارنة ببقية الأبعاد الأخرى. فالاستثارة الفكرية وبالرغم من أن الدرجة المتوسطة تدل على وجود بعض المحاولات من قبل مديري المدارس لتحفيز التفكير النقدي وطرح الأفكار، إلا أن وصول هذا البعد إلى المرتبة الأخيرة يكشف عن أن هذه الممارسات ليست منتظمة ولا ممنهجة، كما أشار إلى ذلك الرشيد (2021) والزهراي (2016) في دراستهما.

4. الاعتبار الفردي

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاعتبار الفردي مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	16	يعبر للمعلمين عن تقديره عندما ينجزون عملاً جيداً	3.64	1.083	متوسط
2	18	يستمع لآراء المعلمين ويحترم قناعاتهم.	3.54	1.136	متوسط
3	15	يقدم الدعم والثقة للمعلمين الذين لا يحظون بالقبول من زملائهم.	3.42	1.160	متوسط
4	17	يتعامل مع كل معلم بالأسلوب الذي يناسب شخصيته واحتياجاته.	3.12	1.195	متوسط
5	14	يعطي انتباهاً شخصياً للمعلمين الذين لديهم قدرات متميزة عن غيرهم.	3.08	0.945	متوسط
		الاعتبار الفردي.	3.36	0.942	متوسط

يُبين جدول (6) أن فقرات الاعتبار الفردي جاءت بمتوسط حسابي بلغ (3.36) وانحراف معياري (0.942)، وأن الفقرة (16) وهي "يعبر للمعلمين عن تقديره عندما ينجزون عملاً جيداً" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.64) وانحراف معياري (1.083) وحصلت على المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، بينما

جاءت الفقرة رقم (14) وهي "يعطي انتباهًا شخصيًا للمعلمين الذين لديهم قدرات متميزة عن غيرهم" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.08) وانحراف معياري (0.945) وحصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وهو ما يشير إلى أن مديري المدارس يُظهرون اهتمامًا نسبيًا بالمعلمين على المستوى الشخصي، ويعود تصدر مجال الاعتبارات الفردية بالمرتبة الأولى إلى امتلاك مديري المدارس بمقدار من الذكاء العاطفي والوعي الاجتماعي وهو ما يتفق مع دراسة الشمراني (2017)، وقد يتفاوت إدراك المعلمين لهذا البُعد بحسب خبرتهم السابقة أو طبيعة العلاقة مع المدير، مما يجعل المتوسط العام يميل إلى الوسط، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Allen, 2016).

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني: "ما الإستراتيجيات المتبعة في إدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين، وفقًا لأبعاد المقياس.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا حسب

المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التعاون	3.48	0.983	متوسط
2	2	التسوية	2.67	0.560	متوسط
3	4	التنافس	2.43	0.742	متوسط
4	5	الغنازل	2.38	0.822	متوسط
5	3	التجنب	2.24	0.900	متوسط
		الكلية	2.64	0.497	متوسط

يُبين جدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.24 - 3.48)، حيث جاء (أسلوب التعاون) في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.48) وبدرجة متوسطة، بينما جاء (أسلوب التجنب) في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (2.24) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى إدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين ككل (2.64)، وهذه النتيجة التي وضّحت أنّ مستوى إدارة الصراع درجته متوسطة لا يُعد نتيجة سلبية بالكامل، بل يعكس أن مديري المدارس يمتلكون الحد الأدنى من المهارات اللازمة للتعامل مع الخلافات، لكنهم بحاجة إلى تطوير عميق في استخدام الأساليب التعاونية والوقائية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرشيد (2021)، وكذلك دراسة الشمراني (2017).

نتائج المحور الثاني (أساليب إدارة الصراع):

يتناول هذا المحور عرضًا تفصيليًا لنتائج تحليل استجابات أفراد العينة حول أساليب إدارة الصراع الخمسة وهي (أسلوب التعاون، أسلوب التسوية، أسلوب التجنب، أسلوب التنافس، أسلوب الغنازل) ويهدف هذا الجزء إلى رصد واقع الممارسات لهذه الأساليب لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام، من خلال تحديد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب.

1. أسلوب التعاون

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أسلوب التعاون مرتبة تنازليًا

الترتيب	الرقم	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	يتيح الفرصة للأطراف المتصارعة للتعبير عن وجهات نظرهم	3.72	1.190	مرتفع
2	5	يقوم بتنظيم اجتماعات لمناقشة الصراع بين الأطراف المتصارعة	3.58	1.162	متوسط
3	1	يساعد المعلمين في حل المشكلات التي تواجههم	3.42	1.162	متوسط
4	4	يدرس الأسباب المؤدية إلى الصراع مع الأطراف المتصارعة	3.37	1.018	متوسط
5	2	يعمل على تهيئة مناخ يسوده روح التعاون لحل بؤادر نشوء الصراع داخل المدرسة	3.31	1.205	متوسط
		الكلية	3.48	0.983	متوسط

تُظهر نتائج جدول (8) أنّ فقرات أسلوب التعاون جاءت بمتوسط حسابي بلغ (3.48) وانحراف معياري (0.983)، وأن الفقرة (3) وهي "يتيح الفرصة للأطراف المتصارعة للتعبير عن وجهات نظرهم" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.72) وانحراف معياري (1.190) وحصلت على المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (2) وهي "يعمل على تهيئة مناخ يسوده روح التعاون لحل بؤادر نشوء الصراع داخل المدرسة" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.31) وانحراف معياري (1.205) وحصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وتشير النتيجة إلى أن مديري المدارس الابتدائية يميلون إلى استخدام التعاون كخيار أساسي عند التعامل مع الخلافات بين المعلمين أو داخل البيئة المدرسية، لكن هذا التعاون لا يصل إلى المستوى المطلوب من الفاعلية أو التنظيم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2016) والرشيد (2021).

2. أسلوب التسوية

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أسلوب التسوية مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	يحاول الوصول إلى حل وسط يرضي به أطراف الصراع.	3.46	1.130	متوسط
2	7	بحث الأطراف جميعاً على تقديم التنازلات.	3.05	1.312	متوسط
3	8	يستخدم أسلوب المرونة في الحوار والمناقشة للموقف المشكل.	3.05	1.150	متوسط
4	9	يقترح وجهات نظر متعددة تشمل حلولاً وبدائل تساعد في إنهاء الصراع.	2.27	1.114	متوسط
5	11	يُشعر الأطراف المتصارعة أنهم جميعاً على حق.	2.18	1.041	متوسط
6	10	يلجأ إلى معالجة جذور الصراع بين الأطراف المتصارعة.	1.99	0.986	متوسط
		الكلي.	2.67	0.560	متوسط

يُبين جدول (9) أنَّ فقرات أسلوب التسوية جاءت بمتوسط حسابي بلغ (2.67) وانحراف معياري (0.560)، وأن الفقرة (6) وهي "يحاول الوصول إلى حل وسط يرضي به أطراف الصراع" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.46) وانحراف معياري (1.130) وحصلت على المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (10) وهي "يلجأ إلى معالجة جذور الصراع بين الأطراف المتصارعة" بأقل متوسط حسابي بلغ (1.99) وانحراف معياري (0.986) وحصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وتشير هذه النتيجة والتي أظهرت أن أسلوب التسوية جاء في المركز الثاني إلى أن مديري المدارس يلجؤون إلى الحلول التوفيقية التي تُرضي جميع الأطراف بدرجة مقبولة، دون الوصول بالضرورة إلى حل جذري للصراع، ويُفهم من ذلك أن أسلوب التسوية يُعدّ من أكثر الأساليب شيوعاً في البيئات التعليمية، نظراً لطبيعته التي توازن بين المصلحة الشخصية ومصلحة الآخرين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إليه العتيبي (2020) والشمري (2021).

3. أسلوب التجنب

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أسلوب التجنب مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	17	يتجنب عن التعامل مع المواقف التي تتطلب تدخلاً مباشراً.	2.35	1.059	متوسط
2	12	يتجاهل الصراعات على أمل أن يتحسن الموقف تلقائياً.	2.33	1.121	متوسط
3	16	يقلل من شأن الخلافات حتى تتضخم.	2.31	1.049	متوسط
4	15	يتجنب الخلاف مع المعلمين في وجهات النظر حول المشكلات.	2.25	1.058	متوسط
5	14	يؤجل قضايا الصراع لحين توفر الوقت الكافي للتفكير بها.	2.13	1.070	متوسط
6	13	يعد حل الصراع مضيعة للوقت والجهد وخارجاً عن صلاحياته الإدارية.	2.08	1.018	متوسط
		الكلي.	2.24	0.900	متوسط

يتبين من نتائج جدول (10) أن فقرات أسلوب التجنب جاءت بمتوسط حسابي بلغ (2.24) وانحراف معياري (0.900)، وأن الفقرة (17) وهي "يتجنب عن التعامل مع المواقف التي تتطلب تدخلاً مباشراً" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.35) وانحراف معياري (1.059) وحصلت على المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (13) وهي "يعد حل الصراع مضيعة للوقت والجهد وخارجاً عن صلاحياته الإدارية" أقل متوسط حسابي بلغ (2.08) وانحراف معياري (1.018) وحصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وتوضّح هذه النتيجة بأن مديري المدارس يفضلون عادة الأساليب التعاونية أو التسوية على أسلوب التجنب، لكنه لا يُستبعد تماماً، حيث قد يُستخدم في المواقف التي تتطلب تجنب التصعيد أو تأجيل اتخاذ القرار، واتفقت النتيجة مع دراسة الحديدي (2018) ودراسة شواقفة (2022).

4. أسلوب التنافس

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أسلوب التنافس مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	21	يتعامل مع مواضيع الخلاف على أنها مكسب أو خسارة.	2.86	1.148	متوسط
2	22	ينطلق من القوانين والأنظمة لإرغام الأطراف المتصارعة على قبول الحل المطروح.	2.62	1.080	متوسط
3	20	يجبر الأطراف المتصارعة على قبول الحل الذي يعده مناسباً لمصلحة العمل.	2.52	0.881	متوسط
4	23	يفرض الحلول التي تراعى فيها حاجاته فقط.	2.29	0.986	متوسط
5	19	يستخدم العقوبات لتراجع الأطراف المتصارعة عن مواقفها.	2.27	1.066	متوسط
6	18	يحاول التقليل من وجهات النظر المعارضة له في الإدارة.	2.01	0.985	متوسط
		الكلي.	2.43	0.742	متوسط

يتبين من نتائج جدول (11) أن فقرات أسلوب التنافس جاءت بمتوسط حسابي بلغ (2.43) وانحراف معياري (0.742)، وأن الفقرة (21) وهي "يتعامل مع مواضيع الخلاف على أنها مكسب أو خسارة" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.86) وانحراف معياري (1.148) وحصلت على المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (18) وهي "يحاول التقليل من وجهات النظر المعارضة له في الإدارة" أقل متوسط حسابي بلغ (2.01) وانحراف معياري (0.985) وحصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وتُشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن مديري المدارس يستخدمون هذا الأسلوب بدرجة محدودة نسبيًا عند إدارة الصراعات، ويُعد أسلوب التنافس من الأساليب التي تقوم على فرض الرأي أو القرار من قبل أحد الأطراف دون أخذ مصالح الطرف الآخر في الاعتبار، ويُستخدم عادةً في المواقف التي تتطلب حسماً سريعاً، وتتفق مع ما أشارت إليه دراسة العتيبي (2020) و الشمري (2021).

5. أسلوب التنازل

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أسلوب التنازل

الترتيب	الرقم	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	27	يهتم برغبات الآخرين عند مباشرة بالتفاوض.	2.86	1.148	متوسط
2	28	يراعي شعور الآخرين ويحافظ على العلاقات القائمة مع المعلمين.	2.62	1.080	متوسط
3	29	يدع الآخرين يحافظون على آرائهم ان كان يسعدهم ذلك.	2.33	1.144	متوسط
4	25	يتخذ موقف السكوت الذي لا يثير العواصف ويزيد من حدة الخلاف.	2.31	1.1162	متوسط
5	24	يحاول أن يعمل كل ما هو ضروري للحيلولة دون حدوث التوتر.	2.10	0.930	متوسط
6	26	يتراجع في بعض الأحيان عن قرارات سبق أن اتخذها.	2.00	1.041	متوسط
		الكلية.	2.37	0.849	متوسط

تبيّن من خلال نتائج جدول (12) أن فقرات أسلوب التنازل جاءت بمتوسط حسابي بلغ (2.37) وانحراف معياري (0.849)، وأن الفقرة (27) وهي "يهتم برغبات الآخرين عند مباشرة بالتفاوض" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.86) وانحراف معياري (1.148) وحصلت على المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (26) وهي "يتراجع في بعض الأحيان عن قرارات سبق أن اتخذها" أقل متوسط حسابي بلغ (2.00) وانحراف معياري (1.041) وحصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وتدلّ الدرجة المتوسطة لهذا الأسلوب على أن مديري المدارس يُوظّفونه في مواقف محددة، خاصة عندما تكون العلاقة المهنية أهم من موضوع الخلاف ذاته، وقد أكد ذلك الصبيحي (2019) في دراسته، ومن جهة أخرى يرى عبد الرحمن (2017) أن الإفراط في استخدام أسلوب التنازل قد يؤدي إلى إضعاف سلطة القائد وفقدان الحزم في المواقف الإدارية.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث: "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام القيادة التحولية وإستراتيجيات إدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام تُعزى لمتغيري (سنوات الخبرة والمؤهل العلمي)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة بناءً على متغير (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حسب متغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة) حول استخدام مديري المدارس الابتدائية

للقيادة التحولية ولأساليب إدارة الصراع بمدينة الدمام		القيادة التحولية		إدارة الصراع	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.30	2.58	إدارة الصراع
		الانحراف المعياري	0.782	0.405	
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	3.65	3.54	
		الانحراف المعياري	0.834	0.819	
الخبرة	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	3.83	2.87	
		الانحراف المعياري	0.655	0.424	
	من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	3.17	2.58	
	إلى 10 سنوات	الانحراف المعياري	0.880	0.396	
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.36	2.64	
		الانحراف المعياري	0.761	0.530	

يُبين جدول (13) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حسب متغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة) حول استخدام مديري المدارس الابتدائية للقيادة التحولية ولأساليب إدارة الصراع بالمدارس الابتدائية بمدينة الدمام، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي وتظهر النتائج في الجدول التالي.

جدول (14): تحليل التباين الثنائي لأثر (المؤهل العلمي، والخبرة) في استجابات أفراد الدراسة حول استخدام مديري المدارس الابتدائية للقيادة التحولية ولأساليب إدارة

الصراع بمدينة الدمام

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	القيادة التحولية	1.736	1	1.736	2.817	0.940
Hotelling 0.003	إدارة الصراع	16.876	1	16.876	88.894	0.111
الخبرة	القيادة التحولية	1.568	2	0.784	1.272	0.282
Wilks = 0.641	إدارة الصراع	1.785	2	0.893	4.702	0.110
الخطأ	القيادة التحولية	187.381	304	0.616		
الخطأ	إدارة الصراع	57.712	304	0.190		
الكل	القيادة التحولية	3591.675	308			
الكل	إدارة الصراع	2226.787	308			

تُظهر نتائج جدول (14) السابق النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ تُعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات والدرجة الكلية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ تُعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات والدرجة الكلية.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ تُعزى للمؤهل العلمي في جميع مجالات القيادة التحولية والدرجة الكلية، وكذلك في استجابات العينة المتعلقة بأساليب إدارة الصراع التنظيمي، وهذا يشير إلى أن المستوى التعليمي للمعلمين لا يؤثر على تقييمهم لممارسات القيادة التحولية لدى مديري المدارس أو على أساليب إدارة الصراع المتبعة، وأن تقديرات المعلمين متجانسة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، ويعكس هذا التجانس أن العوامل المؤثرة في إدراك المعلمين لهذه الممارسات تتعلق أكثر بالتفاعل اليومي مع القادة، والخبرة العملية، والثقافة التنظيمية للمدرسة، وليس بالمستوى التعليمي للمعلم وتتفق هذه النتائج دراسة الجبني (2019) ودراسة النصيرات (2024).

الخاتمة:

أولاً: النتائج

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- تُظهر نتائج السؤال الأول أن مستوى استخدام مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام للقيادة التحولية جاء بدرجة متوسطة بمتوسط كلي (3.32)، مما يشير إلى وجود ممارسات قيادية إيجابية لكنها غير راسخة أو مطبقة بشكل منهجي، وأظهرت نتائج المحور الأول أن استخدام مديري المدارس الابتدائية لأبعاد القيادة التحولية جاءت جميعها بدرجة متوسطة، مما يعكس حضوراً جزئياً لهذا النمط القيادي دون أن يتحول إلى ممارسة مؤسسية راسخة، وجاء بُعد الاعتبار الفردي الأعلى بين الأبعاد بمتوسط حسابي (3.36) لكنه بقي في المستوى المتوسط، وفي المركز الأخير جاء بُعد الاستثارة الفكرية، فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.28)، مما يشير إلى محدودية قدرة المديرين على تعزيز التفكير الإبداعي أو طرح حلول مبتكرة،
- أوضحت نتيجة السؤال الثاني أن مستوى إدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي كلي بلغ (2.64)، حيث احتل أسلوب التعاون المرتبة الأولى بمتوسط (3.48)، مما يشير إلى ميل المديرين إلى استخدام الحوار والعمل المشترك عند التعامل مع الخلافات، بينما جاء أسلوب التجنب في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.24)، وهو ما يعكس ضعفاً في لجوء المديرين إلى الهروب من الصراع أو تأجيله. ورغم هذا المستوى المتوسط تكشف النتائج أن ممارسات إدارة الصراع ما تزال تقليدية وغير منهجية إذ يعتمد بعض المديرين على السلطة أو التهدة السطحية بدلاً من استخدام استراتيجيات فعالة قائمة على التفاوض والتسوية العادلة،
- يتضح من نتائج السؤال الثالث أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجة استخدام القيادة التحولية وإدارة الصراع لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة الدمام، بلغت (690). على مقياس (Pearson) مما يعني أن ارتفاع مستوى القيادة التحولية لدى المديرين يرتبط مباشرة بفاعليتهم في التعامل مع الصراعات المدرسية وتنظيمها بشكل بناء، وتشير هذه النتيجة إلى أن أبعاد القيادة التحولية (لتأثير المثالي، الدافعية والإلهام، الاستثارة الفكرية، والاعتبار الفردي) تلعب دوراً محورياً في تحسين قدرة المديرين على إدارة الخلافات، وتعزيز التواصل، وتخفيف حدة النزاعات، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ تُعزى للمؤهل العلمي أو للخبرة العملية في جميع مجالات القيادة التحولية والدرجة الكلية، وكذلك في تقديرات المعلمين لأساليب إدارة الصراع التنظيمي، مما يعني أن تقييم المعلمين لممارسات مديري المدارس لا يتأثر بمستوى تعليمهم أو عدد سنوات خبرتهم.

ثانيًا: التوصيات

- تقديم برامج تدريبية دورية لدى مديري المدارس الابتدائية حول أساليب القيادة التحولية وإدارة الصراع التنظيمي.
- تفعيل المشاركة في اتخاذ القرار من خلال إشراك المعلمين في اللجان المدرسية والاجتماعات التخطيطية، بما يعزز التعاون واستثمار قدرة القيادة التحولية في تقليل مسببات الصراع.
- إنشاء قنوات اتصال واضحة ومنظمة بين المدير والمعلمين (اجتماعات دورية، منصات تواصل داخلية، صناديق ملاحظات) لضمان معالجة المشكلات قبل تطورها.
- ربط خطط التطوير المهني للمديرين والمعلمين بمهارات القيادة التحولية وإدارة الصراع، وجعلها جزءًا من معايير تقييم الأداء المدرسي.
- دمج مبادئ القيادة التحولية في الخطة التشغيلية للمدرسة من خلال تضمين أهداف واضحة تتعلق بالتحفيز، وتمكين المعلمين، وتعزيز الإبداع، وربطها بمؤشرات أداء قابلة للقياس.

ثالثًا: المقترحات

- إجراء دراسات مماثلة لاستخدام أنماط قيادية أخرى في مدارس التعليم العام.
- إجراء دراسات مشابهة تتناول درجة استخدام القيادة التحولية وعلاقتها بأساليب إدارة الصراع في مدارس التعليم الأهلي، وكذلك في مؤسسات التعليم العالي.
- العمل على دراسات تتعلق بمستويات صراع أخرى مثل الصراع على مستوى الإدارة العليا: دراسة أسباب الصراعات بين مديري المدارس والمشرفين التربويين أو مسؤولي الإدارات التعليمية العليا، ودور القيادة التحولية في حل هذه الصراعات.
- تطبيق دراسات تتعلق بالمقارنة بين مراحل تعليمية مختلفة (ابتدائية، متوسطة، ثانوية) وفحص كيفية تأثير القيادة التحولية في كل مرحلة على جودة.
- دراسة العلاقة بين القيادة التحولية والمناخ المدرسي وكيف يسهم هذا النمط القيادي في خلق بيئة تقل فيها الصراعات وتزداد فيها العلاقات الإيجابية.
- إجراء دراسات طويلة لقياس تطور ممارسات القيادة التحولية وإدارة الصراع عبر الزمن، وليس في فترة واحدة فقط.
- دراسة للقيادة التحولية في سياق الأزمات مثل الأزمات الصحية أو الطارئة، وكيف تُسهم في إدارة الصراع خلال الظروف غير المستقرة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، حسام الدين (2024). درجة توافر أبعاد القيادة التحولية لدى مديري مدارس محافظة مسقط عمان، *صحيفة التربية*، 76 (3)، 15-66.
- بامرحول، عمر صالح (2020). درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحولية من وجهة نظرهم، *مجلة جامعة المهرة للعلوم الإنسانية*، 2 (1)، 299-347.
- الجبني، حنان بنت نامي (2019). مدى استعداد المدارس الثانوية وقيادتها في المملكة العربية السعودية للتحويل نحو القيادة التحولية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 11 (1)، 167-194.
- الحاج، عبده خليل، والسفياني، عمار محمد (2024). أثر القيادة التحولية في الارتباط الوظيفي: دراسة ميدانية في المستشفيات الأهلية بمحافظة تعز. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية*، 2 (1)، 535-573.
- حداد، ميسون بنت عبد الوهاب (2022). دور القيادة التحولية في تعزيز فاعلية إدارة الأزمات لدى الموظفين في وزارة الصحة بمحافظة جدة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 2 (45)، 316-347.
- الحديدي، عماد (2018). واقع إستراتيجيات إدارة الصراع بين مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمديرية شرق غزة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 19 (1)، 191-224.
- الحربي، قاسم بن عايد (2019). دور القيادة التحولية في تطوير الأداء الوظيفي في المؤسسات الحكومية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 13 (2)، 341-362.
- الخصاونة، محمد أنيس (2021). أثر القيادة التحولية في تحقيق التميز المؤسسي: الدور الوسيط للتمكين الإداري. *المجلة العربية للإدارة*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 41 (3)، 285-306.
- ديون، إدريس (2018). *دور القيادة التحولية في تحقيق التميز التنظيمي: دراسة ميدانية بمؤسسة مطاحن عمر بن عمر بالمنطقة الصناعية (الفجوج) قالمه* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة 8 ماي 1945 قالمه، الجزائر.
- الرباح، منى بنت فهد (2022). ممارسة القيادة الاستراتيجية وأساليب إدارة الصراع لدى مديرات المدارس بمدينة الأحساء. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 67 (1)، 181-224.
- رسمي، محمد شحاتة، وصادق، أمال جمعة (2018). *إدارة الصراع التنظيمي في المؤسسات التعليمية* (ط. 1). دار الفكر العربي.

- الرشيدي، أحمد عبید. (2021) القيادة الأخلاقية وعلاقتها بأساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(24).
- زاهر، عبد القادر (2024). *القيادة التحولية لدى مديري المدارس داخل الخط الأخضر وعلاقتها بدرجة توافر معايير جودة التعليم والرضا الوظيفي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية.
- سندي، رؤى حمزة (2019). القيادة التحولية لقائدات المدارس وعلاقتها بتمكين الهيئة الإدارية المدرسية، *مجلة البحث العلمي*، (20)، الجزء 14.
- الشمري، حامد (2017). فن إدارة الصراع التنظيمي لدى قيادي وقيادات المدارس الابتدائية، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 31(1)، 142-171.
- الشمري، منصور بن مصلح (2021). أساليب إدارة الصراع لدى القادة التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة حفر الباطن، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 4 (15)، 348-321.
- الشمري، منصور بن مصلح (2021). أساليب إدارة الصراع لدى القادة التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة حفرالباطن، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 4 (15)، 348-321.
- شهبان، أسامة (2022). *أساليب إدارة الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة القرارات الإدارية في المؤسسات الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المدراء ورؤساء الأقسام*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل.
- شواقفة، آيات (2022). أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس في لواء قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(56)، 1-25.
- الصبيحي، فهد بن علي (2019). أساليب إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 35 (2)، 554-526.
- الطويل، هاني عبد الرحمن. (2015). *الإدارة التربوية والقيادة: معالم وبرامج حديثة* (ط5). دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن، مريم بنت محمد (2017). أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى قادة مدارس التميز بمدينة الرياض، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 6(11)، 64-75.
- العتيبي، محمد (2020) دور مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس في الحد من النزاعات التنظيمية. *مجلة التربية والتنمية البشرية*، 12(3)، 55-78.
- علي، شيماء (2020). القيادة التحولية لدى مديري المدارس ودورها في التمكين الإداري للمعلمين: دراسة ميدانية بمحافظة أسوان، *مجلة كلية التربية*، (5)، 312-356.
- عمر، أحمد عبد الحميد (1429). معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب، ج 2 ص 1288. البعلبكي، منير (1981). *المورد القريب*، قاموس عربي إنجليزي، ص 92.
- العمور، منى (2022). درجة ممارسة القيادة التحولية لدى مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية بفلسطين من وجهة نظر المعلمين، *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، 38(9).
- عيسى، رقية (2025). القيادة التحولية ودورها في تحفيز الموظفين وتحقيق التميز المؤسسي، *مجلة شمال افريقيا للنشر العلمي*، (2)، 24-33.
- الغامدي، تهاني (2024). واقع إدارة الصراع التنظيمي في مدارس التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة، *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، (1)، 92-116.
- الليمون، محمد (2022). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التحولية في لواء القصر من وجهة نظر المعلمين، *مجلة كلية التربية بأسيوط*، (1)، 22-36.
- محمد، كمال (2019). أثر القيادة التحولية في إدارة الصراع التنظيمي: دراسة حالة اتصالات الجزائر، *مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية*، 12 (1)، 390-400.
- منقوري، منال (2022) إدارة الصراع التنظيمي كمدخل لتحسين لأداء الوظيفي للعاملين دراسة حالة مؤسسة، *مجلة النمو الاقتصادي والمقاولاتية*، (5)، 78-93.
- ناجي وسعدوني (2016). تحليل ومناقشة أهم أساليب تسيير ظاهرة الصراعات العمالية في المؤسسة الجزائرية، *مجلة آفاق للعلوم* 1(1)، 300-312.
- النصيرات، عرسان (2024). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية لسلوك القيادة التحولية من وجهة نظر المعلمين في مدارس مديرية المزار الشمالي، *مجلة كلية التربية*، 40 (3)، 123-154.
- هيبة، زكريا محمد (2016). مدى ممارسة نمط القيادة التحولية لمديرات مدارس المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، *مجلة العلوم التربوية*، (2)، 372-406.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Allen, N. (2016). transformational leadership and its impact on teacher motivation and school climate. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 4(2), 95–110.

- Ally, M. (2019). Digital learning for developing countries: ten key questions for decision makers. Commonwealth of Learning.
- Amanchu, N. O. (2022). *Influence of principals' transformational leadership style on teachers' job performance in public secondary schools in Rivers State*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Ignatius Ajuru University of Education.
- Amin, M. (2016). The role of transformational leadership in improving teachers' performance in secondary schools. *Journal of Educational Management and Leadership*, 6(1), 45–60.
- Amna, M., Majeed, A., & Ahmad, N. (2020). The impact of transformational leadership on employee performance: The mediating role of individual consideration. *Journal of Management and Human Resource Management*, 12(4), 112-128.
- Asada, A., Hylton, E., & Ratten, V. (2021). The impact of transformational leadership on innovative work behavior: The mediating role of knowledge sharing. *Journal of Innovation and Knowledge*, 6(1), 12-25.
- Bass, b. m. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). free press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bush, T. (2020). *Leading and managing people in education* (4th ed.). SAGE Publications.
- Giri, E. E., Nimran, U., Haeruddin, & Sudiro, A. (2021). The effect of transformational leadership on employees' commitment and innovative behavior: The mediating role of conflict management. *International Journal of Education and Practice*, 9(1), 121-137.
- Gül, İ., & Sarpkaya, R. (2021). The relationship between transformational leadership and conflict management styles of school principals. *Journal of Educational Administration and Policy*, 4(1), 23-42.
- Hall, j (2012). *Transformational leadership: the transformation of managers and associates*, University of Gregoria.
- Hassel, E. A., & Hassel, B. C. (2012). *An opportunity culture for teaching and leading: extending the reach of excellent teachers*. public impact.
- Jokanovic, B. (2017). Conflict management in organizations. *Journal of Management and Marketing*, 5(2), 45-58.
- Nabi, G., Hussain, S., & Ahmad, M. (2022). The impact of transformational leadership on employee performance: The mediating role of psychological empowerment. *International Journal of Administrative Science and Services*, 2(1), 14-28.
- Negara, I. K., et al. (2024). The influence of transformational leadership style and big five personality on organizational citizenship behavior in civil servants of West Nusa Tenggara Province. *Journal of Social Science and Education Research*, 1(4), 334-347. [DOI]
- Negara, I. K., et al. (2024). The influence of transformational leadership style and big five personality on organizational citizenship behavior in civil servants of West Nusa Tenggara Province. *Journal of Social Science and Education Research*, 1(4), 334-347. [DOI]
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). sage Publications.
- Pandey, S., & Peng, S. (2015). Transformational Leadership and Service Quality: The Mediating Role of Public Service Motivation. *International Journal of Public Administration*, 38(11), 770-781.
- Purbiyati, Y., & Tjahjono, H. K. (2024). The effect of transformational leadership and work engagement on employee performance with work-life balance as a mediator variable. *International Journal of Social Service and Research*, 4(1), 234-245.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

- Abdel Rahman, M. M. (2017). Organizational conflict management styles among leaders of excellence schools in Riyadh. *International Specialized Educational Journal*, 6(11), 64–75.
- Al-Amour, M. (2022). The degree to which school principals practice transformational leadership in the Negev Educational District in Palestine from teachers' perspectives. *Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 38(9).
- Al-Baalbaki, M. (1981). *Al-Mawrid Al-Qareeb: Arabic-English dictionary* (p. 92).
- Al-Ghamdi, T. (2024). The reality of organizational conflict management in public education schools in the Makkah Region. *Journal of Educational and Human Sciences*, (1), 92–116.
- Al-Hadidi, I. (2018). The reality of conflict management strategies between government school principals and their deputies in East Gaza Directorate. *Journal of Scientific Research in Education*, 19(1), 191–224.
- Al-Haj, A. K., & Al-Sufyani, A. M. (2024). The impact of transformational leadership on job engagement: A field study in private hospitals in Taiz Governorate. *Sana'a University Journal of Human Sciences*, 2(1), 535–573.

- Al-Harbi, Q. A. (2019). The role of transformational leadership in developing job performance in government institutions. *Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University*, 13(2), 341–362.
- Ali, S. (2020). Transformational leadership among school principals and its role in the administrative empowerment of teachers: A field study in Aswan Governorate. *Journal of the Faculty of Education*, (5), 312–356.
- Al-Juhani, H. N. (2019). The readiness of secondary schools and their leadership in the Kingdom of Saudi Arabia for transformation toward transformational leadership from teachers' perspectives. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, (11), 167–194.
- Al-Khasawneh, M. A. (2021). The impact of transformational leadership on achieving organizational excellence: The mediating role of administrative empowerment. *Arab Journal of Administration*, 41(3), 285–306.
- Al-Laymoun, M. (2022). The degree to which government school principals practice transformational leadership in Al-Qasr District from teachers' perspectives. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, (1), 22–36.
- Al-Nsairat, A. (2024). The degree to which basic school principals practice transformational leadership behaviors from teachers' perspectives in the schools of Al-Mazar Al-Shamali Directorate. *Journal of the Faculty of Education*, 40(3), 123–154.
- Al-Otaibi, M. (2020). The role of effective communication skills among school principals in reducing organizational conflicts. *Journal of Education and Human Development*, 12(3), 55–78.
- Al-Rabah, M. F. (2022). The practice of strategic leadership and conflict management styles among female school principals in Al-Ahsa. *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, 67(1), 181–224.
- Al-Rashidi, A. O. (2021). Ethical leadership and its relationship with organizational conflict management styles among middle school principals in the State of Kuwait from teachers' perspectives. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(24).
- Al-Shammari, M. M. (2021). Conflict management styles among educational leaders in public schools in Hafr Al-Batin Governorate. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(15), 321–348.
- Al-Shamrani, H. (2017). The art of organizational conflict management among male and female leaders of primary schools. *Journal of Research in Education and Psychology*, 31(1), 142–171.
- Al-Subhi, F. A. (2019). Organizational conflict management styles and their relationship with organizational loyalty among secondary school teachers in Jeddah Governorate. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 35(2), 526–554.
- Al-Tawil, H. A. (2015). *Educational administration and leadership: Contemporary features and programs* (5th ed.). Wael Publishing and Distribution.
- Bamarhoul, O. S. (2020). The degree to which basic education school principals practice transformational leadership dimensions from their perspectives. *Al-Mahrah University Journal of Humanities*, 1(2), 299–347.
- Deboun, I. (2018). *The role of transformational leadership in achieving organizational excellence: A field study at Omar Ben Omar Mills in the industrial zone of El Fedjoudj, Guelma* [Unpublished master's thesis]. University of 8 May 1945 Guelma, Algeria.
- Haddad, M. A. W. (2022). The role of transformational leadership in enhancing the effectiveness of crisis management among employees at the Ministry of Health in Jeddah Governorate. *Arab Journal of Scientific Publishing*, 2(45), 316–347.
- Haiba, Z. M. (2016). The extent to which transformational leadership is practiced by female principals of primary schools in Medina. *Journal of Educational Sciences*, (2), 372–406.
- Ibrahim, H. A. (2024). The availability of transformational leadership dimensions among school principals in Muscat Governorate, Oman. *Journal of Education*, 76(3), 15–66.
- Issa, R. (2025). Transformational leadership and its role in motivating employees and achieving organizational excellence. *North Africa Journal of Scientific Publishing*, (2), 24–33.
- Manqouri, M. (2022). Organizational conflict management as an approach to improving employees' job performance: A case study of an institution. *Journal of Economic Growth and Entrepreneurship*, (5), 78–93.
- Muhammad, K. (2019). The impact of transformational leadership on organizational conflict management: A case study of Algeria Telecom. *Journal of Economic Sciences, Management and Commercial Sciences*, 12(1), 390–400.
- Naji, & Saadouni. (2016). Analysis and discussion of the main approaches to managing labor conflicts in Algerian institutions. *Afaq Journal of Science*, 1(1), 300–312.
- Omar, A. A. H. (1429 AH). *Contemporary Arabic language dictionary* (Vol. 2, p. 1288). Alam Al-Kutub.
- Rasmi, M. S., & Sadiq, A. J. (2018). *Organizational conflict management in educational institutions* (1st ed.). Dar Al-Fikr Al-Arabi.

- Shahwan, O. (2022). *Organizational conflict management styles and their relationship with the quality of administrative decisions in government institutions in Hebron Governorate from the perspectives of managers and department heads* [Unpublished master's thesis]. Hebron University.
- Shawaqfa, A. (2022). Organizational conflict management styles among school principals in the Qasabah Mafraq District from teachers' perspectives. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(56), 1–25.
- Sindi, R. H. (2019). Transformational leadership among female school leaders and its relationship with the empowerment of school administrative staff. *Journal of Scientific Research*, (20), Part 14.
- Zaher, A. Q. (2024). *Transformational leadership among school principals within the Green Line and its relationship with the availability of educational quality standards and job satisfaction* [Unpublished master's thesis]. An-Najah National University.

The Contribution of University Education in Coercive Environment to the Development of Research Skills among Palestinian Prisoners Released from Israeli Occupation Prisons

Yaser Mahmoud Abu Bakr^{1*}, Abdelnaser A. Qadumi²

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

² Professor, College of Educational Science, An-Najah National University, Palestine.

* Corresponding Author: Yaser Abu Bakr (s12270413@stu.najah.edu)

مساهمة التعليم الجامعي في البيئة القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي

ياسر محمود أبو بكر^{1*}، عبدالناصر عبدالرحيم قدومي²

¹ طالب دكتوراة في برنامج التعلم والتعليم- كلية الدراسات العليا- جامعة النجاح الوطنية- مستشار نائب رئيس دولة فلسطين.

² أستاذ دكتور- كلية العلوم التربوية- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.

* الباحث المراسل: ياسر أبو بكر (s12270413@stu.najah.edu)



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

Accepted	Revised	Received
قبول البحث	مراجعة البحث	استلام البحث
2026/4/15	2026/3/30	2026/3/10
DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.8		

Abstract:

Objectives: This study aimed to identify the contribution of university education in a coercive environment to the development of scientific research skills among Palestinian prisoners released from Israeli occupation prisons, in addition to examining differences in research skills according to the variables of academic qualification and number of years of imprisonment. **Methods:** The study adopted the descriptive-analytical method. The sample consisted of 148 released prisoners out of a total of 490, representing approximately 30% of the study population. The sample was selected using a stratified method based on the academic qualification variable. A questionnaire measuring scientific research skills, consisting of 17 items distributed across five domains, was used after verifying its validity and reliability. **Results:** The results indicated that the degree of contribution of university education in a coercive environment to the development of scientific research skills among released Palestinian prisoners was moderate, with a relative weight of 67.13%.

Conclusions: The study recommended several recommendations, most notably the need to enhance higher education programs in Israeli prisons and to develop their academic content in ways that more effectively contribute to improving prisoners' research skills. It also recommended integrating specialized training courses in research methodology, focusing on skills related to identifying and formulating research problems, as these areas received the lowest contribution ratings.

Keywords: University education; coercive environment; released prisoners; Palestine.

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مساهمة التعليم الجامعي في البيئة القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي، إضافة إلى الفروق في مهارات البحث العلمي تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الأسر. **المنهجية:** اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي- التحليلي، وتألفت عينة الدراسة من (148) أسيراً محرراً من أصل (490) أسيراً محرراً وتمثل ما نسبته تقريباً (30%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيارها بالطريقة الطباقية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وقد استخدم في الدراسة استبانة قياس مهارات البحث العلمي المكونة من (17) فقرة وموزعة على خمس مجالات، وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها. **النتائج:** أشارت النتائج إلى أن درجة مساهمة التعليم الجامعي في البيئة القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي كانت متوسطة، ووصل الوزن النسبي للاستجابة إلى (67.13%).

الخلاصة: أوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: ضرورة تعزيز برامج التعليم العالي في السجون الإسرائيلية وتطوير محتواها الأكاديمي بما يسهم بصورة أكبر في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الدارسين، والعمل على إدماج مساقات تدريبية متخصصة في منهجية البحث العلمي تركز على مهارات تحديد المشكلة البحثية وصياغتها، باعتبارها من المجالات التي حصلت على أدنى درجات المساهمة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الجامعي؛ البيئة القسرية؛ الأسرى المحررين؛ فلسطين.

الاستشهاد

Citation

أبو بكر، ياسر، قدومي، عبد الناصر. (2026). مساهمة التعليم الجامعي في البيئة القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*, 15 (4), 588-606.

Abu Bakr, Y. M., & Qadumi, A. A. (2026). The Contribution of University Education in Coercive Environment to the Development of Research Skills among Palestinian Prisoners Released from Israeli Occupation Prisons. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(4), 588-606. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.8> [In Arabic]

المقدمة:

تعد تجربة التعليم الجامعي في البيئة القسرية للأسرى الفلسطينيين في سجون الاحتلال الإسرائيلي تجربة فريدة ، حيث أن التعليم لا يُقاس فقط بكمية المعرفة المكتسبة، بل بقدرته على إحداث تغيير في أنماط التفكير والسلوك، وتنمية الكفايات الشخصية والاجتماعية التي تساعد الفرد على التكيف مع بيئته ومواجهة تحدياتها، وبالقياس على ذلك، فإن التعليم الذي يعيشه الأسرى داخل السجون يُفترض أن يخلف أثراً ملموساً على طريقة تفكيرهم، وقدرتهم على البحث العلمي، وتبنيهم لسلوكيات إيجابية تمكنهم من التفاعل الإيجابي بعد التحرر.

وتعد مهارات البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية التي تشكل جوهر العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، إذ لا يقتصر دور الجامعات على نقل المعرفة فحسب، بل يتعداه إلى بناء القدرة على التفكير العلمي النقدي، والتحليل، والاستنتاج، وإنتاج المعرفة المتجددة والمتسارعة في عصر الذكاء الاصطناعي (Rothinam, et al, 2025)، وقد أكد ذلك عدد كبير من الباحثين في الدراسات الحديثة، حيث أشار جونسون وآخرون (Johnson, et al., 2021) إلى أن البحث العلمي يمثل أداة رئيسية لتحفيز التنمية المعرفية والاجتماعية والاقتصادية، كما أن ممارسة البحث ضمن البرامج الجامعية تسهم في بناء استقلالية المتعلم وتعزيز كفاءته المعرفية، وفي هذا السياق، وأكد رحمان (Rahmani, 2025) أن البحث العلمي يعد وسيلة فعالة لرفع جودة التعليم الجامعي، وتحقيق التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي، وأن تطبيق المنهج العلمي في التعليم العالي يطور لدى الطلبة مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، مما يزيد من قابليتهم للتوظيف والإبداع، والبحث العلمي وإنتاج المعرفة الجديدة يعدان عاملين حاسمين في تحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والصناعي والسياسي، إذ لا يقتصر دور البحث على توليد معرفة جديدة فحسب، بل يسهم أيضاً في تعزيز فهم المعرفة الموجودة، وتحسين جودة التعليم، وإمكانية تحفيز النمو الاقتصادي.

من جانب آخر، أشار فينو وآخرون (Vieno, et al, 2022) إلى أن مهارات البحث العلمي تشمل أبعاداً معرفية ومهارية مثل التقييم النقدي، وتوليف المعلومات، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، وجمع البيانات، وتحليل البيانات، والتواصل، وقد بينت دراسة دوتش وآخرون (Duche et al, 2024) أن تطوير هذه المهارات ينعكس إيجاباً على التحصيل الأكاديمي للطلبة، ويُعتبر مؤشراً رئيسياً على استعدادهم للدراسات العليا ووجود علاقة إيجابية بين امتلاك الطلبة لمهارات البحث العلمي ومستوى فهمهم العميق للمقررات الجامعية، لذلك تعنى العديد من الدول بالاهتمام بتنمية مهارات البحث العلمي من مرحلة التعليم الابتدائي للتأسيس والاعداد لمرحلة التعليم الجامعي، وأكد على ذلك (de los Santos, et al, 2025) في الإشارة إلى أن دمج التفكير العلمي والتفكير النقدي في مرحلة التعليم المبكر يعد أمراً أساسياً لتنشئة أفراد يمتلكون مهارات تفكير متقدمة.

أما في البيئات القسرية -كبيئات اللجوء والاعتقال- أشار برنر وآخرون (Brunner, et al, 2023) إلى أنه شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بدور مؤسسات التعليم العالي في التعامل مع ظاهرة النزوح، وهو مصطلح يستخدم هنا ليشمل حركة اللاجئين وطالبي اللجوء والأفراد القادمين من خلفيات الهجرة الدولية القسرية أو غير المستقرة، وتستفيد بعض مؤسسات التعليم العالي من بنيتها التحتية وخدمات دعم الطلاب كاستجابة للآزمات الناتجة عن النزوح القسري. فقد أوضحت مزير (Mazzero, 2025) أن التعليم العالي في مجال النزوح يعد مساراً تمكينياً للطلاب اللاجئين، إذ يمنحهم أدوات فكرية لإعادة بناء الذات والهوية الوطنية بعد التجارب الصادمة.

وعلى الصعيد الفلسطيني أشار فراونة (2022) إلى أنه، بالرغم من الظروف القاسية والمضايقات الممنهجة التي يتعرض لها الأسرى الفلسطينيون في سجون الاحتلال الإسرائيلي، فإنهم تمكنوا، بفضل إصرارهم وتضحياتهم ونضالهم المستمر، من تحويل تجربة الأسر من محنة فردية وجماعية إلى منحة معرفية وثقافية ذات أبعاد تنموية وتحررية، فقد استطاع الأسرى، عبر تراكم التجربة والممارسة، تحويل السجون والمعتقلات الإسرائيلية من أماكن للعقاب الجسدي والنفسي إلى فضاءات للثقيف الفردي والجماعي، مما أفضى إلى نشوء بيئة تعليمية ومعرفية فاعلة داخل السجون الإسرائيلية وقد أظهرت الدراسات أن السجون تحولت إلى ما يشبه المدارس والجامعات الفكرية، التي أسهمت في تخريج أجيال من المتعلمين والمثقفين وحفظة القرآن الكريم والمبدعين في مجالات الأدب والفن والفكر، كما ساهمت هذه التجربة في بلورة ظاهرة ثقافية خاصة عرفت باسم "أدب المعتقلات"، الذي عبّر عن خلاله الأسرى عن معاناتهم وآلامهم ورؤيتهم الإنسانية والوطنية، إضافة إلى ذلك، تمكن عدد كبير من الأسرى من اكتساب مهارات لغوية متعددة، ولا سيما في اللغتين الإنجليزية والعبرية، مستفيدين من الكفاءات العلمية والتعليمية الموجودة داخل السجون، ومن المواد المسموح بإدخالها من كتب وصحف بلغات مختلفة. وقد شكلت هذه الجهود رافداً مهماً في تعزيز الوعي السياسي والثقافي داخل الحركة الأسيرة، وأسهمت في بناء رصيد معرفي ساعد العديد من الأسرى على الانخراط في مجالات البحث والكتابة بعد الإفراج عنهم، وأكد على ذلك انصاوي وآخرون (Ansawy, et al, 2019) في الإشارة إلى أن السجن الذي أريد له أن يكون وسيلة لكسر إرادة الأسرى وتحطيم مقاومتهم، تحول بفعل وعيم وتنظيمهم الداخلي إلى فضاءٍ للتعليم والقراءة والنقاش السياسي والفكري، ما عزز قناعتهم بعدالة قضيتهم وأكد ضرورة استمرار النضال ضد الاحتلال، حتى داخل السجن ذاته، الذي صار ينظر إليه بوصفه ساحة مواجهة أخرى.

ويسهم التعليم العالي في البيئة القسرية في تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية ترتبط بتمكين الأفراد وتنمية المجتمع من خلال:

- تمكين الأفراد معرفياً ومهارياً: حيث أشارت مزير (Mazzero, 2025) إلى أن التعليم العالي يمكن الأفراد ذوي الخبرات القسرية من تحويل المعاناة إلى مصدر للمعرفة والإبداع من خلال البحث العلمي.
- تعزيز الاندماج المجتمعي: إذ بين جونسون وآخرون (Johnson, et al., 2021) إلى أن التعليم الجامعي يسهم في إعادة بناء الهوية الفردية والجماعية للأسرى المحررين عبر تعزيز الثقة بالنفس ومهارات التحليل العلمي.
- المساهمة في التنمية الوطنية: حيث أشار رحمان (Rahmani, 2025) أن خريجي البيئات القسرية الذين يمتلكون مهارات بحثية يصبحون قادرين

على إنتاج معرفة أصيلة تخدم قضايا العدالة والتحرر الوطني.

في ضوء ما سبق يتضح أن دراسة مساهمة التعليم العالي في البيئة القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين» ليس مجرد موضوع أكاديمي، بل قضية معرفية وإنسانية ذات أبعاد تنموية، تستحق الدراسة لما تحمله من معان تتعلق بالتمكين، وإعادة بناء الذات، وتوظيف المعرفة كأداة للتحرر والتغيير، وهذا بدوره يؤكد على أهمية الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تمثل عملية اكتساب المعرفة في مؤسسات التعليم العالي حجر الأساس في بناء الكفايات العلمية لدى الطلبة، إلا أن القيمة الحقيقية لهذه المعرفة لا تكتمل إلا بقدرة الخريجين على توظيفها وترجمتها إلى مهارات بحث علمي عملية، تجسد في قدرتهم على التحليل، والاستقصاء، وحل المشكلات بأسلوب منهجي قائم على الأدلة. فالمعرفة النظرية، مهما بلغت من العمق، تظل محدودة الأثر إذا لم تتحول إلى ممارسات بحثية تسهم في إنتاج معرفة جديدة وتطوير الواقع المهني والمجتمعي. من هنا تعد مهارات البحث العلمي من الركائز الأساسية للعملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، إذ تمكن الطلاب من التفكير النقدي، والتحليل المنهجي، وإنتاج معرفة جديدة تسهم في التطور الأكاديمي والمجتمعي (Rothinam et al., 2025) وفي البيئة القسرية، مثل السجون، يصبح التعليم العالي أداة تمكينية للأفراد، تساعد على مواجهة القهر وتحول تجاربهم القسرية إلى معرفة ومهارات عملية (فراونة، 2022)، ورغم الأهمية البالغة لهذه المهارات، إلا أن الدراسات التي تناولت التعليم العالي في البيئة الفلسطينية القسرية، خصوصاً فيما يتعلق بتطوير مهارات البحث العلمي لدى الأسرى المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي، لا تزال محدودة، لذلك، تكتسب الدراسة الحالية أهميتها في دراسة مساهمة التعليم العالي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى هذه الفئة، بهدف سد فجوة معرفية واضحة في الأدبيات التربوية المتعلقة بالسجون والتعليم القسري، وبالتحديد يمكن إيجاز مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تعزى إلى متغير عدد سنوات الأسر؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي.
- الكشف عن الفروق في درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي.
- الكشف عن الفروق في درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تعزى إلى متغير عدد سنوات الأسر.

أهمية الدراسة:

يمكن إيجاز أهمية الدراسة فيما يلي:

- الأهمية النظرية: يؤمل أن تسهم هذه الدراسة من الناحية النظرية في إثراء الأدبيات التربوية والاجتماعية حول دور التعليم العالي في البيئة القسرية، لا سيما فيما يتعلق بتنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي، إذ تسعى الدراسة إلى توضيح العلاقة بين التعليم العالي في الظروف القسرية وبين تطوير مهارات البحث العلمي، بما يشمل التفكير النقدي والتحليل العلمي وحل المشكلات، وتحليل تأثير المتغيرات الديموغرافية مثل المؤهل العلمي وعدد سنوات الأسر على هذه المهارات، كما تلقي الدراسة الضوء على كيفية تحويل بيئات الاعتقال من فضاءات للعقاب والمعاناة إلى مساحات تعليمية وثقافية تنموية، وتسهم في بناء الهوية الفردية والجماعية وتعزيز القدرة على التفاعل الإيجابي مع المجتمع بعد الإفراج عن الأسرى.
- الأهمية التطبيقية: يؤمل من الناحية التطبيقية أن تسلط الدراسة الضوء على كيفية تمكين الأسرى معرفيًا ومهاريًا من خلال التعليم العالي في البيئات القسرية، وتحويل التجارب الصعبة إلى فرص لاكتساب مهارات بحثية عملية يمكن استثمارها بعد التحرر، وتبين مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين، مع مراعاة تأثير المتغيرات مثل المؤهل العلمي وعدد سنوات الاعتقال، وتسهم في سد فجوة معرفية واضحة في الأدبيات التربوية المتعلقة بالسجون والتعليم القسري، وتسهم في تشجيع الباحثين لإجراء دراسات مشابهة على الأسرى المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي في مواضيع تربوية ونفسية أخرى.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة:

- **الأسير الفلسطيني:** هو المواطن الذي اعتقلته سلطات الاحتلال الإسرائيلي بسبب مقاومته للاحتلال على خلفية سياسية، أو تنظيمية، أو أمنية، أو عسكرية. ومنهم من اعتقلته أجهزة الأمن والجيش الإسرائيلي ضمن ملف سري وبدون لائحة اتهام، لتخوفات أو مبررات أمنية واهية، كالمعتقل الإداري. والأسير الفلسطيني أو العربي هو من يقبع في سجون الاحتلال الإسرائيلي على خلفية مشاركته في النضال ضد الاحتلال (حمدونة، 2016).
- **التعليم الجامعي في البيئة القسرية:** هو نمط من أنماط التعليم العالي يُقدّم للأفراد في ظروف غير اعتيادية أو مقيدة للحرية، مثل السجون أو مناطق النزاع أو أماكن الاحتجاز، حيث تُفرض قيود أمنية أو سياسية أو اجتماعية على حركة المتعلمين وإمكانية وصولهم إلى الموارد التعليمية، ومع ذلك تُتاح لهم فرص متابعة الدراسة الجامعية بهدف تنمية معارفهم وقدراتهم العلمية وتحقيق الاندماج المجتمعي رغم الظروف القسرية (حمدونة، 2016).
- **مهارات البحث العلمي:** هي مجموعة من القدرات والمهارات الفكرية والمنهجية التي يمتلكها الباحث، وتمكنه من تحديد المشكلة البحثية وصياغة الأسئلة أو الفرضيات، وجمع البيانات من مصادرها المختلفة، وتحليلها وتفسيرها وفق أساليب علمية منظمة للوصول إلى نتائج موضوعية يمكن الاستفادة منها في تفسير الظواهر أو حل المشكلات (عبيدات وآخرون، 2014). أما التعريف الإجرائي لمهارات البحث العلمي في الدراسة الحالية فيقصد فيها الدرجة التي يحصل عليها الأسرى المحررين على أداة القياس المستخدمة في الدراسة.

حدود الدراسة:

التزم الباحثان أثناء تنفيذ الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحد البشري:** اقتصرَت الدراسة على الأسرى المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي ومن حصلوا على درجتي البكالوريوس والماجستير أثناء الأسر في سجون الاحتلال الإسرائيلي في الضفة الغربية - فلسطين.
- **الحد المكاني:** نادي الأسير الفلسطيني في رام الله - فلسطين.
- **الحد الزمني:** أجريت هذه الدراسة في الفترة الزمنية الواقعة بين 2026/1/2 ولغاية 2026/2/15.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

في ضوء الموضوع قيد الدراسة، والمتمثل في مهارات البحث العلمي، والتعليم في البيئة القسرية، فيما يلي بيان لذلك:

أولاً: مهارات البحث العلمي

في ضوء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت مهارات البحث العلمي لدى طلبة التعليم العالي، يوجد شبه إجماع بينها، مثل دراسة المنقوش وعيسى (2025)، والبركي (2023)، والجابر (2022)، ودراسة العالم وبدارنة (2021)، ودراسة Vieno et al. (2022) أن المهارات الرئيسة للبحث العلمي تتمثل في المجالات الآتية:

• مجال تحديد مشكلة البحث وصياغتها

يتناول هذا المجال قدرة الباحث على تحديد المشكلة البحثية وصياغتها بصورة علمية واضحة، وصياغة الأسئلة أو الفروض البحثية المرتبطة بها، إضافة إلى تحديد أهداف الدراسة ومراعاة أصالة المشكلة البحثية، ويعد هذا المجال من المراحل الأساسية في البحث العلمي، إذ تشير الدراسات إلى أن وضوح المشكلة البحثية يمثل نقطة الانطلاق في بناء البحث العلمي، كما بينت دراسة المنقوش وعيسى (2025) أهمية امتلاك الطلبة مهارات تحديد موضوع الدراسة وصياغة أسئلتها بصورة منهجية.

• مجال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة

يقيس هذا المجال قدرة الباحث على البحث عن الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وتحليلها وربط نتائجها بالمشكلة البحثية، إضافة إلى توظيفها في تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها، وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية هذا المجال في بناء الإطار النظري للدراسة، مثل دراسة المنقوش وعيسى (2025) التي أشارت إلى أن مهارات بناء الإطار النظري واستخدام المراجع تعد من المؤشرات الرئيسة على امتلاك المهارات البحثية.

• مجال تصميم البحث واختيار المنهجية

يتضمن هذا المجال المهارات المرتبطة باختيار المنهج البحثي المناسب لطبيعة المشكلة، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، واختيار أدوات جمع البيانات المناسبة، إضافة إلى وضع خطة منهجية وزمنية لتنفيذ البحث. وتؤكد الأدبيات التربوية أن القدرة على تصميم البحث تمثل مرحلة محورية في العملية البحثية، حيث أظهرت دراسة حمود وعبد الوهاب (2023) أن المقررات التي تركز على تصميم البحوث التطبيقية تسهم بشكل واضح في تنمية هذه المهارات لدى الطلبة.

• مجال جمع البيانات وتحليلها

يركز هذا المجال على المهارات المتعلقة بتطبيق أدوات جمع البيانات بدقة، والتحقق من صحة البيانات، وتحليل النتائج، وربطها بالدراسات السابقة، وصولاً إلى استخلاص استنتاجات علمية دقيقة، وقد أشارت دراسة (Jiang et al. (2024 إلى أن التدريب البحثي يساهم في تطوير مهارات تحليل البيانات وقراءة الأدبيات العلمية وكتابة الأوراق البحثية.

• مجال مهارات التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية

يتناول هذا المجال قدرة الباحث على تقييم المصادر والمراجع تقييمًا نقديًا، والالتزام بالموضوعية العلمية في عرض النتائج، إضافة إلى مراعاة الجوانب الأخلاقية في البحث العلمي مثل الحفاظ على سرية المشاركين واحترام خصوصيتهم. وقد أكدت الأدبيات الحديثة أن التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية يمثلان جزءًا أساسيًا من المهارات البحثية، كما أوضحت دراسة (Duche et al (2024). أن امتلاك هذه المهارات يعزز الفهم العميق للمقررات الأكاديمية ويرتبط إيجابيًا بالأداء العلمي للطلبة.

ثانيًا: التعليم العالي في البيئة القسرية:

يعد التعليم في البيئات القسرية أحد أهم المجالات التي استحوذت على اهتمام الباحثين المعاصرين، لما يمثله من تحدٍ جوهري لفلسفة التربية بوصفها فعلاً إنسانيًا تحرريًا في المقام الأول. ففي البيئات التي تقيد فيها الحرية، وتمنع فيها الموارد، ويحاصر فيها الإنسان في فضاءات ضيقة ماديا ومفتوحة معنويًا، تنشأ أشكال جديدة من التعليم تتجاوز حدود الجامعة وقاعة المحاضرات والمناهج الرسمية، لتتخذ شكل "تعليم مقاوم" يهدف إلى حفظ الوعي، وصيانة الكرامة، وإعادة إنتاج المعرفة رغم القهر والإقصاء. ومن بين هذه البيئات القسرية، تبرز تجربة الأسرى الفلسطينيين في سجون الاحتلال الإسرائيلي بوصفها ظاهرة إنسانية فريدة، إذ استطاع الأسرى تحويل السجن إلى جامعة داخل الأسوار، وإلى بيئة تعليمية تزخر بالحوار والمناقشة، وتعيد تعريف مفهوم التعلم ذاته من منظور تحويلي ونقدي (Freire, 1970; Mezirow, 1991).

لقد برزت داخل هذه البيئات التربوية القسرية مجموعة من الديناميات التعليمية والاجتماعية والنفسية التي مكنت الأسرى من بناء منظومة تعلم ذاتي وتعاوني تجسد جوهر "التربية التحررية"، حيث يصبح التعليم وسيلة للبقاء والوعي والمقاومة مغا. فالتعليم هنا لا يقوم على التلقين، بل على الفعل المعرفي الذي يعيد للإنسان ثقته بقدرته على الفهم والتحليل والإبداع رغم حرمانه من الحرية. هذا التعليم القسري، وإن كان نابعا من الإكراه، إلا أنه ينتج حرية من نوع آخر؛ حرية فكرية ومعرفية تنبثق من قدرة المتعلم على تحويل المعاناة إلى معنى، والقيود إلى دافع للبحث والارتقاء.

ومن منظور تربوي معاصر، يمكن القول إن تجربة الأسرى الفلسطينيين تمثل نموذجا متكاملًا للتعليم في البيئات الصعبة التي تتقاطع فيها العوامل السياسية والنفسية والاجتماعية، ما يجعلها مجالا خصبا لدراسة علاقة التعليم بتنمية مهارات البحث العلمي بوصفها أداة للفهم والتحليل، والتفكير الإيجابي بوصفه آلية للصمود النفسي، والمهارات الحياتية بوصفها خبرات مكتسبة تمكن الأفراد من إدارة ذواتهم والتفاعل الفعال مع الآخرين في ظروف بالغة القسوة (العوفي، 2025؛ حادق، 2025؛ الزعي، 2016).

إن الأسير الذي يواجه عزلة تامة عن العالم الخارجي يجد في التعليم وسيلة لإعادة بناء ذاته ولتوسيع أفقه المعرفي، ومن هنا تتجلى الوظيفة العميقة للتربية بوصفها مشروعًا للتحرر الداخلي. فالتعلم داخل السجون لا يقتصر على اكتساب المعارف النظرية، بل يتجاوزها إلى بناء منظومة قيم ومهارات تؤسس للاتزان النفسي والقدرة على التفكير العقلاني الإيجابي، واتخاذ القرارات الصائبة، والتخطيط لمستقبل ما بعد التحرر.

الدراسات السابقة:

اهتمت مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية خلال السنوات الأخيرة بتحليل دور التعليم الجامعي وبرامج الدراسات العليا في تنمية مهارات البحث العلمي، بوصفها ركيزة أساسية في بناء التفكير النقدي وتعزيز الإبداع المعرفي لدى الطلبة والباحثين، وقد تنوعت هذه الدراسات في مناهجها وسياقاتها التعليمية، إلا أنها اتفقت في التأكيد على مركزية البيئة التعليمية والتدريب البحثي في تطوير الكفايات البحثية، وقد تم عرض الدراسات من الأحدث إلى الأقدم:

- حيث قام المنقوش وعيسى (2025) بدراسة هدفت إلى تشخيص مستوى مهارات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا في أقسام العلوم التربوية بمؤسسات التعليم العالي اللبية، من خلال تحليل مهاراتهم في مجالات تحديد موضوع الدراسة، وبناء الإطار النظري، وتنفيذ الجانب الميداني والتطبيقي، إضافة إلى توظيف المراجع والمصادر. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة للقياس طُبِّقت من قبل المشرفين والأساتذة على عينة بلغت (102) طالبًا. وأظهرت النتائج أن المستوى العام لمهارات البحث جاء متوسطاً، مع ضعف ملحوظ في مهارتي تحديد موضوع الدراسة وبناء الإطار النظري، مقابل مستوى متوسط في المهارات التطبيقية واستخدام المراجع. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية متخصصة تركز على تعزيز الجوانب النظرية والمنهجية في البحث التربوي.
- وأجرى الشهري والعجمي (2025) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي بتصميم قبلي-بعدي، وأظهرت النتائج فاعلية النموذج في تحسين مهارات الإحساس بالمشكلة، وصياغة الفرضيات، وتوثيق المراجع وفق أسس علمية منهجية. وأوصت الدراسة بدمج هذا النموذج في المقررات البحثية لما له من دور في تنمية التفكير المنهجي لدى الطالبات.

- كما سعت دراسة أبوزريق وسلامة (2025) إلى التعرف على مستوى المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في تخصص الإرشاد النفسي والتربوي بجامعة القدس المفتوحة، وتحليل العلاقة بين هذه المهارات ومستوى استخدام محركات البحث الرقمية، إضافة إلى فحص الفروق تبعاً لمتغيرات ديموغرافية وأكاديمية. واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة (120) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى مهارات البحث العلمي، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المهارات البحثية واستخدام محركات البحث الرقمية، مما يعكس أهمية توظيف الأدوات الرقمية في دعم البحث العلمي وتطوير كفاياته.
- وفي دراسة جانغ وآخرين (Jiang et al., 2024) حول إثر مشاركة طلاب الطب في برامج التدريب البحثي على مهاراتهم البحثية وأدائهم الأكاديمي ومستويات التوتر لديهم. أجريت الدراسة في جامعة وسط الجنوب باستخدام تصميم مقطعي أحادي المركز، وشملت (123) طالباً. وأظهرت النتائج تفوق الطلبة المشاركين في التدريب البحثي في مهارات قراءة الأدبيات العلمية، وتحليل البيانات، وكتابة الأوراق البحثية، إضافة إلى تحسن نتائجهم في اختبار اللغة الإنجليزية الطبية، دون وجود فروق دالة في المعدل التراكمي أو مستويات الضغط النفسي. كما بينت النتائج أن زيادة ساعات التدريب وجودة الإشراف الأكاديمي ارتبطتا إيجابياً بتحسين المهارات البحثية، مع ضرورة الانتباه إلى الأثر المحتمل على الصحة النفسية.
- وفي دراسة حمود وعبد الوهاب (2023) فاعلية المقررات البحثية التطبيقية في تنمية الكفايات البحثية لدى طلبة كلية التربية، باستخدام المنهج الوصفي المقارن على عينة بلغت (80) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن المقررات التي تتضمن مشروعات بحثية تطبيقية وأعمالاً ميدانية كانت أكثر فاعلية في تنمية مهارات تصميم البحث وتحليل البيانات مقارنة بالمقررات النظرية، مما يؤكد أهمية دمج البعد التطبيقي في التعليم البحثي.
- كما تناولت دراسة أشغار وآخرين (Asgar et al., 2023) تطوير مهارات البحث العلمي لدى طلبة الطب في جامعة يورك في بريطانيا، في ظل التحول إلى التعليم الإلكتروني خلال جائحة كوفيد-19، من خلال إشراك الطلبة في دراسات بحثية حقيقية ضمن مجموعات صغيرة. وأظهرت النتائج رضا الطلبة عن التجربة واكتسابهم مهارات بحثية وأكاديمية مهمة، خاصة في تحليل البيانات وتقديم العروض العلمية، مع عدم وجود فروق دالة في التحصيل الأكاديمي عبر السنوات، مما يدل على فاعلية هذا النموذج في تحقيق مخرجات التعلم.
- وفي دراسة البركي (2023) تم قياس مستوى توافر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في بعض كليات جامعة بنغازي، واستخدم المنهج الوصفي والاستبانة لقياس مستوى توافر مهارات البحث العلمي. حيث كشفت النتائج عن مستوى متوسط لتلك المهارات، وعدم وجود فروق دالة تُعزى للمتغيرات الديموغرافية أو الأكاديمية. وأوصت الدراسة بضرورة توفير قواعد بيانات رقمية ومكتبات إلكترونية لدعم الإنتاج البحثي للطلبة.
- أما الجابر (2022) فقد تناول إسهام برامج الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات البحثية، من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، واستخدم المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (27) عضو هيئة تدريس، و (52) طالباً من طلبة الدراسات العليا، ولغاية جمع البيانات طبق عليها استبانة مكونة من (42) فقرة لقياس مساهمة برامج الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس. وأظهرت النتائج وجود تباين في تقدير مستوى الإسهام، حيث جاء متوسطاً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومرتبكاً من وجهة نظر الطلبة، مع وجود فروق دالة إحصائية لصالح الطلبة.
- وقامت بدارنه والعالم (2021) بدراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك في الفصل الصيفي من العام الدراسي 2020/2019. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الذين يشرفون على طلبة الدراسات العليا ويناقشون رسائلهم، والبالغ عددهم (45) عضو هيئة تدريس. وطُبِّقَت أداة الدراسة (الاستبانة) عليهم، وقد تكونت بصورتها النهائية من (49) فقرة موزعة على خمس مجالات هي: موضوع الدراسة، والأدب التربوي والدراسات السابقة، وإجراءات الدراسة، ونتائج الدراسة وتفسيرها، والمراجع. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية جاء بدرجة كبيرة، بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.5). كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، في حين وُجدت فروق تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية بين فئتي أستاذ مساعد وأستاذ مشارك ولصالح فئة أستاذ مساعد.
- كما وقام خطايب وجبران (2020) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء المتغيرات التالية: الجنس، والبرنامج الدراسي، ونوع الجامعة، ونوع الكلية. وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي وتكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من أربع مجالات هي: عمادة البحث العلمي، والإشراف الأكاديمي، وتدريب المساقات الأكاديمية البحثية، والبيئة البحثية الجامعية، موزعة على (33) فقرة، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (2.99) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى لمتغير الجنس، باستثناء مجالي تدريس المساقات الأكاديمية البحثية والبيئة البحثية الجامعية، ولصالح الذكور، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري البرنامج الدراسي ونوع الكلية في جميع المجالات، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغير نوع الجامعة، باستثناء مجال عمادة البحث العلمي، ولصالح الجامعات الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبرز مجمل الدراسات السابقة أن البيئة البحثية التفاعلية القائمة على الممارسة والتدريب العملي تمثل العامل الحاسم في تنمية مهارات البحث العلمي، في حين أن البيئات المحدودة أو غير الداعمة قد تدفع الأفراد إلى ابتكار بدائل معرفية وأساليب تعلم غير تقليدية، ومن خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أن جميعها استخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتتفق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في المنهج المستخدم والاستبانة كأداة لجمع البيانات.

وانطلاقاً من ذلك، متماز الدراسة الحالية إلى نقل هذا النقاش إلى سياق مختلف كلياً في غالبية الدراسات السابقة، يتمثل في مجال التعليم الجامعي القسري داخل سجون الاحتلال الإسرائيلي، حيث يضطر الأسير إلى ممارسة البحث العلمي بوسائل بديلة، معتمداً على الجهد الذاتي والعمل الجماعي التعاوني، الأمر الذي يمنح التجربة البحثية بعداً فريداً يتجاوز حدود "التدريب الأكاديمي" التقليدي إلى ما يمكن تسميته بالإنتاج المعرفي المقاوم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وذلك نظراً لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من الأسرى المحررين ممن حصلوا على درجتي البكالوريوس والماجستير أثناء الأسر في سجون الاحتلال الإسرائيلي والبالغ عددهم (490) خريجاً وفق سجلات القبول والتسجيل في جامعتي القدس والقدس المفتوحة، وبالتنسيق مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في فلسطين، وذلك بواقع (274) خريجاً للبكالوريوس، و (216) خريجاً للماجستير من جامعة القدس فقط، أما بالنسبة للبكالوريوس كان توزيع الخريجين (178) خريجاً من جامعة القدس، و (96) خريجاً من جامعة القدس المفتوحة.

أما بالنسبة لعينة الدراسة، أجريت الدراسة على عينة طبقية تبعاً للدرجة العلمية مكونة من (148) خريجاً، وتمثل ما نسبته تقريباً (30%) من مجتمع الدراسة، وجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً إلى متغيراتها المستقلة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة تبعاً إلى متغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الأسر

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
المؤهل العلمي	بكالوريوس	83	56.1
	ماجستير	65	43.9
	المجموع	148	100%
عدد سنوات الأسر	1- أقل من 10 سنوات	27	18.2
	10- أقل من 20 سنة	68	45.9
	20 سنة فأكثر	53	35.8
	المجموع	148	100%

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن تساؤلاتها تم بناء أداة لقياس مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي، وفيما يلي عرض لذلك:

وصف أداة الدراسة:

في ضوء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت مهارات البحث العلمي لدى طلبة التعليم العالي، تم بناء أداة الدراسة المتمثلة في استبانة هدفت إلى قياس مستوى مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين. وقد استند بناء الأداة إلى عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مكونات المهارات البحثية وأبعادها المختلفة، مثل دراسة المنقوش وعيسى (2025)، والبركي (2023)، والجابر (2022)، ودراسة العالم ودارنة (2021)، إضافة إلى بعض الدراسات الأجنبية التي تناولت أبعاد المهارات البحثية مثل دراسة Vieno et al. (2022) التي أشارت إلى أن مهارات البحث العلمي تتضمن عمليات تحديد المشكلات، وجمع البيانات، وتحليلها، والتقييم النقدي للمعلومات، واتخاذ القرارات العلمية. وبناء على ذلك، صممت الأداة بحيث تغطي مجموعة من المجالات الرئيسة التي تمثل المراحل الأساسية للعملية البحثية، وقد تكونت من خمسة مجالات رئيسة هي: (مجال تحديد مشكلة البحث وصياغتها مجال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، مجال تصميم البحث واختيار المنهجية، مجال جمع البيانات وتحليلها، ومجال مهارات التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية).

وبذلك تكون أداة الدراسة قد غطت المراحل الأساسية للعملية البحثية بدءاً من تحديد المشكلة مروراً بمراجعة الأدبيات وتصميم البحث وتنفيذ إجراءاته، وصولاً إلى تحليل البيانات وممارسة التفكير النقدي والالتزام بالأخلاقيات البحثية، وذلك بما يتناسب مع طبيعة البيئة التعليمية الخاصة التي تمت فيها تجربة التعلم داخل سجون الاحتلال. وقد تم صياغة جميع الفقرات في الاتجاه الإيجابي، وسبق الاستجابة على فقرات كل مجال العبارة الاتية: (ساهم التعليم الجامعي في البيئة القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدي في مجال من خلال.....:)

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

صدق وثبات أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على (10) محكمين من حملة مؤهل الدكتوراة في العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية، وتم الأخذ بملاحظاتهم المتعلقة باللغة وحذف بعض الفقرات، حيث كان عدد فقرات الأداة بصورتها الأولية (30) فقرة، وبعد التحكيم واعتماد الفقرات التي اجمع عليها (80%) فأعلى من المحكمين أصبحت (29) فقرة، وللتأكد على صلاحية الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من الأسرى المحررين، من خارج العينة الأصلية قوامها (60) محرراً، وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity) للأداة باستخراج قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة، واعتمدت الفقرات التي كان ارتباطها 0.50 فأعلى والتي تعبر عن معامل ارتباط مقبول وفق معايير موكاكا (Mukaka, 2012)، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية (17) فقرة، ونتائج جدول (1) تبين ذلك.

جدول (2): صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (ن=60).

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.69	10	**0.72
2	**0.94	11	**0.80
3	**0.92	12	**0.70
4	**0.53	13	**0.58
5	**0.87	14	**0.76
6	**0.72	15	**0.51
7	**0.92	16	**0.54
8	**0.68	17	**0.68
9	**0.56		

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

يتضح من نتائج جدول (2) أن قيم معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لأداة الدراسة تراوحت ما بين (0.51- 0.94) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، ويعني ذلك أن الأداة تتميز بدرجة عالية من الصدق وأنها صادقة في قياس ما وضعت لقياسه.

وفيما يتعلق بثبات الأداة، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للعينة الاستطلاعية كما يظهر في جدول (3).

جدول (3): معاملات الثبات لأداة الدراسة (ن=60)

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	الثبات
1	مجال تحديد مشكلة البحث وصياغتها	3	0.88
2	مجال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة	3	0.91
3	تصميم البحث واختيار المنهجية	4	0.86
4	مجال جمع البيانات وتحليلها	4	0.92
5	مجال مهارات التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية	3	0.85
	الأداة ككل	17	0.92

يتضح من نتائج جدول (3) أن معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة (0.92)، وأن قيم الثبات لمجالاته تراوحت ما بين (0.85- 0.92)، وهي قيم جيدة تدل على ثبات الأداة وصلاحيتها لتحقيق أغراض الدراسة (Mukaka, 2012).

إجراءات الدراسة:

قام الباحثان بإجراء الدراسة باتباع الخطوات الآتية:

- الإطلاع على الأدب التربوي الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة حول مهارات البحث العلمي مثل دراسات كل من: المنقوش وعيسى (2025)، والبركي (2023)، والجابر (2022)، ودراسة العالم وبدارنة (2021) وتم بناء أداة الدراسة، واستخراج الصدق والثبات لها، والوصول إلى أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها المستهدفة.
- إجراء تجربة استطلاعية على عينة من الأسرى المحررين لم يتم تضمينها في العينة الأصلية، للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.
- تصميم الأداة المستخدمة في الدراسة إلكترونياً وإرسالها إلى أفراد عينة الدراسة، حيث كان عدد الردود (148) ردّاً صالحاً للتحليل الإحصائي وتمثل عينة الدراسة.
- بعد جمع البيانات تم ترميزها وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) لمعالجتها إحصائياً.
- تم التوصل إلى نتائج الدراسة ومناقشتها وفي ضوءها تم التوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات.

المعالجات الإحصائية:

- للإجابة عن تساؤلات الدراسة والوصول إلى النتائج تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS. V 31) من خلال إجراء المعالجات الآتية:
- المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لها لتحديد درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي.
- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t- test) لتحديد الفروق في درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، إضافة إلى حجم الأثر (Cohen's D).
- تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لتحديد الفروق في درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تبعاً إلى متغير عدد سنوات الأسر، إضافة إلى حجم الأثر باستخدام مربع ايتا (η^2)، واختبار سداك (Sidak post-hoc test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية.
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لتحديد الاتساق الداخلي للأداة.
- معادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) للتأكد من معاملات الثبات للأداة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج التساؤل الأول والذي نصه: ما درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي؟

للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة وللمجال المنتمية له وللدرجة، ونتائج جدول (4) تبين ذلك، ولتفسير النتائج المتعلقة بدرجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي، تم استخدام الأوزان النسبية الآتية: (Boone & Boone, 2012): (20%-36%) درجة قليلة جداً، (36.20%-52%) درجة قليلة، (52.20%-68.20%) درجة متوسطة، (68.20%-84%) درجة كبيرة، (84.2%-100%) درجة كبيرة جداً.

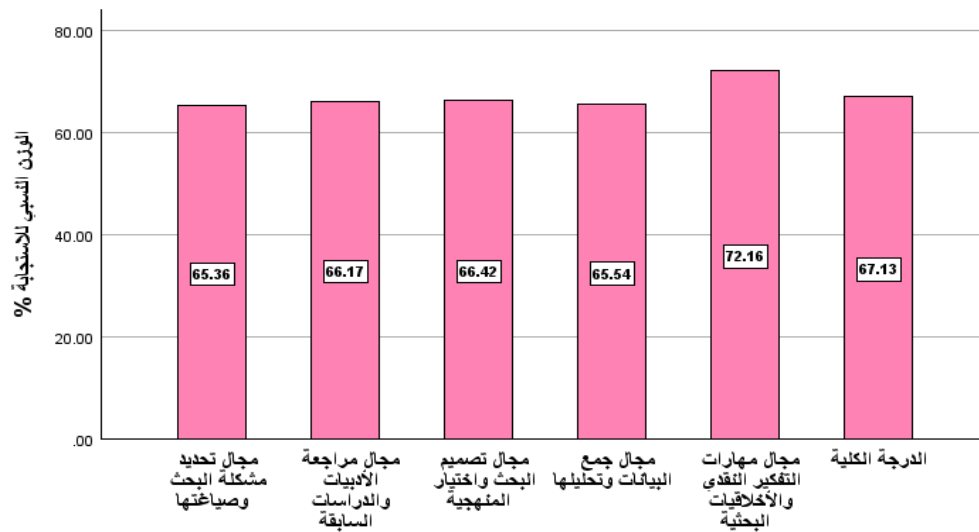
جدول (4): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للمجالات والدرجة الكلية لمساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي (ن=148)

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي (%)	الدرجة
1	تمكيني من صياغة أسئلة أو فروض بحث قابلة للقياس	3.26	65.20	متوسطة
2	أكسابي القدرة على تحديد أهداف بحثية مرتبطة بالمشكلة	3.29	65.80	متوسطة
3	ارشادي لمراعاة أصالة المشكلة البحثية	3.26	65.20	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال تحديد مشكلة البحث وصياغتها	3.27	65.36	متوسطة
4	أكسابي القدرة على للبحث عن دراسات سابقة	3.39	67.80	متوسطة
5	توجيهي لكيفية الربط بين نتائج الدراسات السابقة ومشكلة بحثي	3.27	65.40	متوسطة
6	أكسابي القدرة على استخدام الدراسات السابقة في مناقشة النتائج لبحثي	3.27	65.40	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة	3.31	66.17	متوسطة
7	مساعدي في اختياري للمنهج البحثي المناسب لطبيعة المشكلة (كمي، نوعي، مختلط).	3.31	66.20	متوسطة
8	توجيهي لتحدي مجتمع وعينة البحث بدقة	3.32	66.40	متوسطة
9	ارشادي لاختيار أدوات جمع البيانات المناسبة (استبانة، مقابلة، اختبار...).	3.35	67.00	متوسطة
10	مساعدي في وضع خطة زمنية ومنهجية للبحث	3.30	66.00	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال تصميم البحث واختيار المنهجية	3.32	66.42	متوسطة
11	توجيهي لكيفية تطبيق أدوات جمع البيانات بدقة	3.33	66.60	متوسطة
12	توجيهي حول الدقة في البيانات المجمعة للتأكد من صحتها	3.25	65.00	متوسطة
13	أكسابي القدرة على المقارنة بين نتائج بحثي ونتائج الدراسات السابقة	3.26	65.20	متوسطة
14	ارشادي إلى كيفية التوصل إلى استنتاجات دقيقة بالاستناد إلى نتائج البحث	3.26	65.20	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال جمع البيانات وتحليلها	3.28	65.54	متوسطة
15	توجيهي لتقييم المراجع والمصادر بنظرة نقدية	3.31	66.20	متوسطة
16	ارشادي للالتزام بالموضوعية في عرض النتائج	3.45	69.00	كبيرة
17	توجيهي لمراعاة خصوصية المشاركين في البحث وسريتهم	4.07	81.40	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال مهارات التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية	3.61	72.16	كبيرة
	الدرجة الكلية لمهارات البحث العلمي	3.36	67.13	متوسطة

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

تشير نتائج جدول (4) إلى أن درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي كانت كبيرة على الفئتين (16 و 17) والدرجة الكلية لمجال مهارات التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها على التوالي: 69%، 81.40%، 72.16%، وكانت الدرجة متوسطة على جميع الفقرات المتبقية من (1-15)، والمجالات المتبقية والدرجة الكلية، حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين: (65%-67.80%)، فيما يتعلق بالفقرات كانت أعلى استجابة على الفئتين: الفقرة رقم (17) والمتضمنة (توجيهي لمراعاة خصوصية المشاركين في البحث وسريتهم). بوزن نسبي للاستجابة عليها (81.40%)، والفقرة رقم (16) والمتضمنة (إرشادي للالتزام بالموضوعية في عرض النتائج) بوزن نسبي للاستجابة عليها (69%)، وكانت أقل درجة للاستجابة على الفقرة (12) والمتضمنة: (توجيهي حول الدقة في البيانات المجمعة للتأكد من صحتها) بوزن نسبي للاستجابة (65%).

فيما يتعلق بالدرجة الكلية كان الوزن النسبي للاستجابة (67.13%)، وفيما يتعلق بترتيب المجالات كان في المرتبة الأولى مجال مهارات التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية وبوزن نسبي للاستجابة (72.16%)، يليه مجال تصميم البحث واختيار المنهجية بوزن نسبي للاستجابة (66.42%)، يليه مجال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة بوزن نسبي للاستجابة (66.17%)، يليه مجال جمع البيانات وتحليلها بوزن نسبي للاستجابة (65.54%)، وأخيراً مجال تحديد مشكلة البحث وصياغتها بوزن نسبي للاستجابة (65.36%)، وتظهر هذه النتيجة بوضوح في الشكل البياني رقم (1).



يتضح من الشكل رقم (1): الأوزان النسبية للمجالات والدرجة الكلية مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي.

نتائج التساؤل الثاني والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟ لتحديد الفروق تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t- test) كما يظهر في جدول (5).

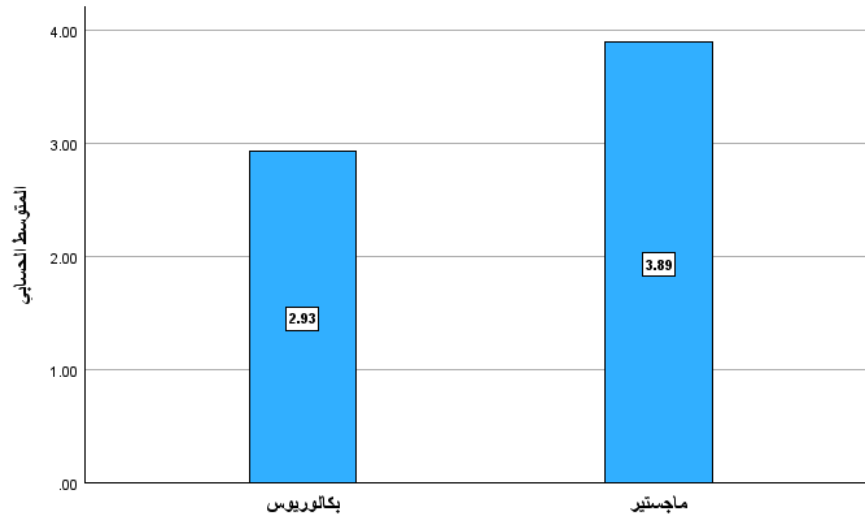
جدول (5): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تبعاً إلى المؤهل العلمي (ن=148)

مجموعات مهارات البحث العلمي	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر كوهن D**
مجال تحديد مشكلة البحث وصياغتها	بكالوريوس	83	2.80	0.99	6.52	*0.0001	1.16
	ماجستير	65	3.86	0.81			
مجال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة	بكالوريوس	83	2.85	0.98	6.15	*0.0001	1.11
	ماجستير	65	3.88	0.85			
مجال تصميم البحث واختيار المنهجية	بكالوريوس	83	2.87	0.99	5.96	*0.0001	1.09
	ماجستير	65	3.89	0.87			
مجال جمع البيانات وتحليلها	بكالوريوس	83	2.84	0.98	5.83	*0.0001	1.07
	ماجستير	65	3.82	0.83			
مجال مهارات التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية	بكالوريوس	83	3.28	0.87	5.36	*0.0001	0.90
	ماجستير	65	4.02	0.75			
الدرجة الكلية لمهارات البحث العلمي	بكالوريوس	83	2.93	0.98	6.25	*0.0001	1.07
	ماجستير	65	3.89	0.78			

* فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

** تم تقييم حجم الأثر وفقاً لمعايير كوهن (Cohen's d) على النحو الآتي: أثر ضئيل جداً ($d = 0.01$)، أثر صغير ($d = 0.20$)، أثر متوسط ($d \geq 0.50$)، أثر كبير ($d = 0.80$)، وأثر كبير جداً ($d = 1.20$). (Sawilowsky, 2009).

تشير نتائج جدول (5) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي بين البكالوريوس والماجستير ولصالح الماجستير، وكانت قيم حجم الأثر (Cohen's D) للمجالات والدرجة الكلية على التوالي: (1.07، 0.90، 1.07، 1.09، 1.11، 1.16) وجميعها تعبر عن أن حجم الأثر كبير، أي أن الفروق بين حملة الماجستير والبكالوريوس في مهارات البحث العلمي ليست فقط دالة إحصائية، بل ذات أهمية عملية قوية أيضاً، لصالح حملة الماجستير. وفيما يتعلق بالدرجة الكلية الشكل البياني (2) يبين ذلك.



يتضح من الشكل (2): المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

نتائج التساؤل الثالث والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تعزى إلى متغير عدد سنوات الأسر؟ لتحديد الفروق في درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تبعاً إلى متغير عدد سنوات الأسر، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، حيث يبين جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بينما يبين جدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تبعاً إلى متغير عدد سنوات الأسر (ن=148)

مجال مهارات البحث العلمي	متغير عدد سنوات الأسر	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
مجال تحديد مشكلة البحث وصياغتها	1 إلى أقل من 10 سنوات	27	3.39	0.95
	10 سنوات-أقل من 20 سنة	68	2.73	0.99
	20 سنة فأكثر	53	3.88	0.76
مجال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة	1 إلى أقل من 10 سنوات	27	3.49	0.98
	10 سنوات-أقل من 20 سنة	68	2.71	0.98
	20 سنة فأكثر	53	3.97	0.81
مجال تصميم البحث واختيار المنهجية	1 إلى أقل من 10 سنوات	27	3.43	0.98
	10 سنوات-أقل من 20 سنة	68	2.76	0.95
	20 سنة فأكثر	53	3.98	0.84
مجال جمع البيانات وتحليلها	1 إلى أقل من 10 سنوات	27	3.48	0.98
	10 سنوات-أقل من 20 سنة	68	2.72	0.98
	20 سنة فأكثر	53	3.88	0.83
مجال مهارات التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية	1 إلى أقل من 10 سنوات	27	3.64	0.78
	10 سنوات-أقل من 20 سنة	68	3.21	0.88
	20 سنة فأكثر	53	4.10	0.73
الدرجة الكلية لمهارات البحث العلمي	1 إلى أقل من 10 سنوات	27	3.48	0.90
	10 سنوات-أقل من 20 سنة	68	2.82	0.98
	20 سنة فأكثر	53	3.96	0.73

* أقصى استجابة (5) درجات.

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين

من سجون الاحتلال الإسرائيلي تبعاً إلى متغير عدد سنوات الأسر (ن=148)

مجالات مهارات البحث العلمي	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط مربعات الانحراف	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	حجم الأثر مربع إيتا ² **
مجال تحديد مشكلة البحث وصياغتها	بين المجموعات	40.027	2	20.013	20.580	*0.0001	0.221
	داخل المجموعات	141.009	145	.972			
	المجموع	181.035	147				
مجال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة	بين المجموعات	48.357	2	24.179	25.063	*0.0001	0.257
	داخل المجموعات	139.885	145	.965			
	المجموع	188.242	147				
مجال تصميم البحث واختيار المنهجية	بين المجموعات	44.771	2	22.385	21.842	*0.0001	0.232
	داخل المجموعات	148.609	145	1.025			
	المجموع	193.380	147				
مجال جمع البيانات وتحليلها	بين المجموعات	41.308	2	20.654	21.190	*0.0001	0.226
	داخل المجموعات	141.334	145	.975			
	المجموع	182.642	147				
مجال مهارات التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية	بين المجموعات	23.622	2	11.811	17.823	*0.0001	0.19
	داخل المجموعات	96.092	145	.663			
	المجموع	119.715	147				
الدرجة الكلية لمهارات البحث العلمي	بين المجموعات	39.000	2	19.500	23.302	*0.0001	0.243
	داخل المجموعات	121.339	145	.837			
	المجموع	160.339	147				

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

**حجم الأثر كبير جداً 0.15 فأعلى (Richardson, 2011)

تشير نتائج جدول (7) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تبعاً إلى متغير عدد سنوات الأسر. وكان حجم الأثر كبير جداً على جميع المجالات، حيث كانت جميع القيم أعلى من 0.15 فأعلى، ولتحديد مصادر الفروق في هذه المجالات تم استخدام اختبار سداك (Sidak post-hoc test) للمقارنات البعدية كما يظهر في جدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار سداك درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال

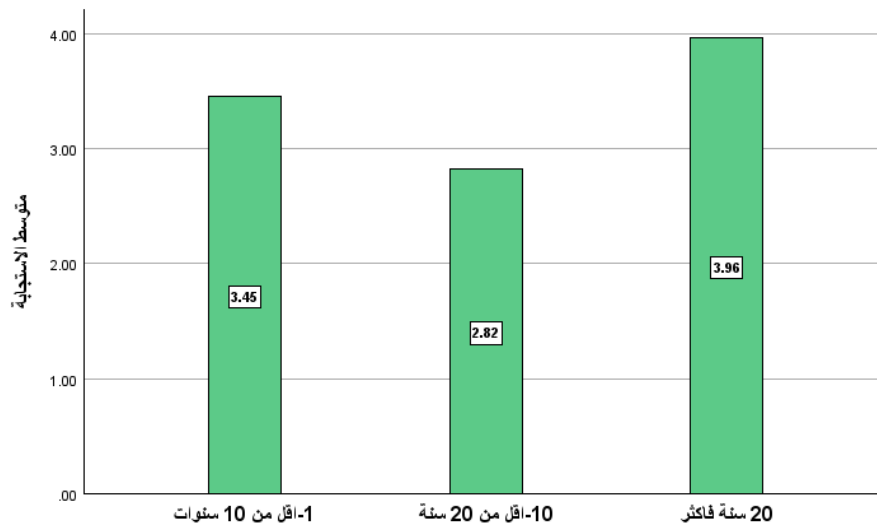
الإسرا ئيلي تبعاً إلى متغير عدد سنوات الأسر

مجالات مهارات البحث العلمي	متغير عدد سنوات الأسر	المتوسط الحسابي	1 إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات-أقل من 20 سنة	20 سنة فأكثر
مجال تحديد مشكلة البحث وصياغتها	1 إلى أقل من 10 سنوات	3.39	-	*0.66	-0.49
	10 سنوات-أقل من 20 سنة	2.73		-	*1.15-
	20 سنة فأكثر	3.88			-
مجال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة	1 إلى أقل من 10 سنوات	3.49	-	*0.78	-0.48
	10 سنوات-أقل من 20 سنة	2.71		-	*1.26-
	20 سنة فأكثر	3.97			-
مجال تصميم البحث واختيار المنهجية	1 إلى أقل من 10 سنوات	3.43	-	*0.67	-0.55
	10 سنوات-أقل من 20 سنة	2.76		-	*1.22-
	20 سنة فأكثر	3.98			-
مجال جمع البيانات وتحليلها	1 إلى أقل من 10 سنوات	3.48	-	*0.76	-0.40
	10 سنوات-أقل من 20 سنة	2.72		-	*1.16-
	20 سنة فأكثر	3.88			-
مجال مهارات التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية	1 إلى أقل من 10 سنوات	3.64	-	*0.43	*-0.46
	10 سنوات-أقل من 20 سنة	3.21		-	-
	20 سنة فأكثر	4.10			-
الدرجة الكلية لمهارات البحث العلمي	1 إلى أقل من 10 سنوات	3.48	-	*0.66	-0.48
	10 سنوات-أقل من 20 سنة	2.82		-	*1.14-
	20 سنة فأكثر	3.96			-

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير نتائج جدول (8) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجالات مهارات البحث العلمي والدرجة الكلية تبعاً لمتغير عدد سنوات الأسر إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين بعض الفئات. فقد أظهرت النتائج أن فئة السجناء الذين قضوا 20 سنة فأكثر حققت أعلى المتوسطات الحسابية في جميع مجالات مهارات البحث العلمي مقارنةً بقية الفئات، حيث بلغت الدرجة الكلية لديهم (3.96)، تلتها فئة 1 إلى

أقل من 10 سنوات بمتوسط حسابي بلغ (3.48)، في حين سجلت فئة 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة أدنى المتوسطات الحسابية حيث بلغت الدرجة الكلية (2.82). وبشكل عام كانت الفروق لصالح الذين قضوا 20 سنة فأكثر. فيما يتعلق بالدرجة الكلية تظهر النتائج في الشكل رقم (3).



يتضح من الشكل رقم (3) المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تبعاً إلى متغير عدد سنوات الأسر

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج التساؤل الأول والذي نصه: ما درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي؟

بينت نتائج الدراسة أن درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ الوزن النسبي الكلي (67.13%). كما تبين أن أعلى المجالات تمثلت في مهارات التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية بوزن نسبي (72.16%) وبدرجة كبيرة، في حين جاءت بقية المجالات، وهي: تحديد مشكلة البحث وصياغتها، ومراجعة الأدبيات، وتصميم البحث، وجمع البيانات وتحليلها بدرجة متوسطة.

ويعتقد الباحثان إلى أن الحصول على مثل هذه النتيجة قد يعود إلى طبيعة البيئة التعليمية القسرية داخل السجون، والتي تفتقر غالباً إلى الموارد الأكاديمية التقليدية مثل المكتبات المتخصصة وقواعد البيانات الإلكترونية والإشراف الأكاديمي المباشر، الأمر الذي قد يحد من قدرة المتعلمين على اكتساب بعض المهارات البحثية المتقدمة، خاصة تلك المرتبطة ببناء الإطار النظري وتحليل البيانات، وفي المقابل، قد تسهم التجربة الاعتقالية في سجون الاحتلال الإسرائيلي بما تحمله من أبعاد إنسانية وأخلاقية في تعزيز الوعي الأخلاقي والالتزام بالموضوعية والمسؤولية البحثية، وهو ما يفسر حصول مجال الأخلاقيات البحثية والتفكير النقدي على أعلى متوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المنقوش وعيسى (2025) التي أشارت إلى أن مستوى مهارات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا جاء متوسطاً، مع وجود ضعف نسبي في بعض المهارات الأساسية مثل تحديد مشكلة البحث وبناء الإطار النظري، وهو ما يعكس الحاجة إلى مزيد من التدريب المنهجي والتأهيل البحثي، كما تتفق النتائج أيضاً مع دراسة البركي (2023) التي كشفت عن مستوى متوسط لمهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا، وأرجعت ذلك إلى محدودية الموارد البحثية وقلة فرص التدريب العملي.

كذلك تدعم هذه النتائج مع ما أشار إليه حمود وعبد الوهاب (2023) من أن تنمية المهارات البحثية تتطلب ممارسات تطبيقية ومشروعات بحثية ميدانية، حيث أظهرت دراستهما أن المقررات التطبيقية كانت أكثر فاعلية من المقررات النظرية في تطوير مهارات تصميم البحث وتحليل البيانات، ويعني ذلك أن اكتساب المهارات البحثية لا يعتمد فقط على التعلم النظري، بل يحتاج إلى بيئة تعليمية تفاعلية تسمح بالتجريب والتطبيق المستمر. وأكدت على ذلك دراسة Jiang et al (2024) التي أشارت أن المشاركة في برامج التدريب البحثي والإشراف الأكاديمي الفاعل يساهمان بشكل كبير في تطوير مهارات قراءة الأدبيات العلمية وتحليل البيانات وكتابة البحوث، وهو ما قد يفسر انخفاض مستوى بعض المهارات في البيئات التي تفتقر إلى هذه البرامج المنظمة.

واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبو زريق وسلامة (2025) التي بينت وجود مستوى مرتفع نسبياً من المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا، مع وجود علاقة إيجابية بين تلك المهارات واستخدام الأدوات الرقمية ومحركات البحث، مما يشير إلى أهمية الوصول إلى المصادر المعرفية في تطوير الكفايات البحثية. وبالمقابل، فإن محدودية الوصول إلى هذه الموارد في البيئة القسرية قد يفسر بقاء معظم المهارات عند المستوى المتوسط.

ويمكن تفسير تفوق مجال التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية في هذه الدراسة من خلال طبيعة التجربة التعليمية داخل السجون، والتي تعتمد بدرجة كبيرة على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني بين الأسرى، فهذه البيئة قد تعزز قيم الحوار والنقاش النقدي واحترام الرأي الآخر، إضافة إلى حساسية أكبر تجاه قضايا العدالة والموضوعية والخصوصية الإنسانية، وهي عناصر ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأخلاقيات البحثية.

ولعل السبب في الحصول على درجة متوسطة قد يعود إلى أن تنمية مهارات البحث العلمي تتأثر بشكل مباشر ببيئة التعلم وإمكانية الوصول إلى الموارد البحثية والتدريب المنهجي، وهي مفتقرة لدى المتعلمين في سجون الاحتلال الإسرائيلي، إضافة إلى الافتقار إلى استراتيجيات التعلم الحديثة، حيث أشارت دراسة (Li et al. (2025) أن دمج استراتيجيات التعلم التعاوني في التدريب البحثي يساهم في تعزيز التفكير النقدي والوعي الأخلاقي لدى الباحثين الناشئين. ويرى الباحثان إلى أن البيئات التعليمية غير التقليدية، رغم محدودية مواردها، قد تساهم في تنمية مهارات التفكير النقدي والاستقلالية البحثية لدى المتعلمين. خاصة عندما تعتمد على التعلم الذاتي والعمل الجماعي كما هو الحال في الدراسة الحالية.

في ضوء ما سبق، يمكن القول إن النتائج الحالية تعكس طبيعة التوازن بين القيود والإمكانات في البيئة التعليمية القسرية داخل السجون؛ فبينما تحد القيود المادية والمؤسسية من تطوير بعض المهارات البحثية التقنية، فإن التجربة التعليمية القائمة على التفاعل والتعاون والتعلم الذاتي قد تساهم في تعزيز مهارات التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية. ومن ثم، فإن هذه النتائج تسلط الضوء على أهمية دعم التعليم العالي في مثل هذه البيئات من خلال توفير مصادر معرفية بديلة وبرامج تدريبية مرنة قادرة على تطوير مختلف أبعاد الكفايات البحثية.

مناقشة نتائج التساؤل الثاني والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث جاءت هذه الفروق لصالح حملة درجة الماجستير مقارنة بحملة درجة البكالوريوس. كما أوضحت قيم حجم الأثر (Cohen's d) أن هذه الفروق ليست دالة إحصائية فقط، بل ذات أهمية عملية كبيرة (Sawilowsky, 2009)، مما يشير إلى أن مستوى التأهيل العلمي الأعلى يرتبط بدرجة أكبر بامتلاك مهارات البحث العلمي بمختلف مجالاتها، مثل تحديد مشكلة البحث، ومراجعة الأدبيات، وتصميم البحث، وتحليل البيانات، إضافة إلى مهارات التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية.

ويعتقد الباحثان أن السبب في الحصول على مثل هذه النتيجة قد يعود إلى طبيعة برامج الدراسات العليا، التي تعتمد بدرجة كبيرة على الممارسة البحثية المباشرة، فطالب الماجستير يكون أكثر انخراطاً في قراءة الدراسات السابقة، وتحليلها، واستخدام المناهج البحثية المختلفة، فضلاً عن خوض تجربة إعداد رسالة علمية تتطلب توظيف مهارات البحث بشكل متكامل. لذلك، من الطبيعي أن يمتلك طلبة الدراسات العليا مستوى أعلى من المهارات البحثية مقارنة بطلبة البكالوريوس، الذين غالباً ما يقتصر تعرضهم للبحث العلمي على مقررات تمهيدية أو تطبيقات محدودة، وأشار (Rahmani 2025) إلى أن برامج الدراسات العليا تساهم في تنمية التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة من خلال توظيف المنهج العلمي في معالجة القضايا الأكاديمية، كما يرى (Johnson et al. (2021 أن الانخراط في الأنشطة البحثية خلال التعليم الجامعي يعزز استقلالية المتعلم وقدرته على التحليل وإنتاج المعرفة.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة بين مستوى التأهيل الأكاديمي والخبرة البحثية المتراكمة، فقد أظهرت دراسة الشهري والعجبي (2025) فاعلية النماذج التعليمية القائمة على معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا، كما بينت دراسة المنقوش وعيسى (2025) أن تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا تتطلب تدريباً منهجياً متواصلًا يجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي، كذلك توصلت دراسة Jiang وآخرين (2024) إلى أن الطلبة الذين شاركوا في برامج التدريب البحثي أظهروا مستوى أعلى في مهارات قراءة الأدبيات العلمية وتحليل البيانات وكتابة الأوراق البحثية، مما يدل على أن الخبرة البحثية العملية تساهم بصورة مباشرة في تطوير الكفايات البحثية.

ومن جهة أخرى، يمكن فهم تفوق حملة الماجستير في ضوء طبيعة البيئة التعليمية داخل السجون، والتي تعتمد بدرجة كبيرة على التعلم الذاتي والعمل الجماعي التعاوني بين الأسرى. ففي مثل هذه البيئات، يصبح الأفراد الأكثر تأهيلاً علمياً أكثر قدرة على تنظيم المعرفة وتوجيه عملية التعلم داخل الجماعة. وتشير بعض الدراسات إلى أن البيئات التعليمية القسرية قد تدفع الأفراد إلى تطوير استراتيجيات تعلم بديلة قائمة على القراءة المكثفة والنقاش الجماعي والتعلم التشاركي، وهو ما يعزز بدوره تنمية التفكير النقدي والبحثي. (Brunner et al., 2023) كما ترى (Mazzero 2025) أن التعليم العالي في سياقات النزوح أو الاعتقال يمكن أن يتحول إلى وسيلة لتمكين الأفراد معرفياً، حيث يمنحهم أدوات فكرية تساعد على إعادة بناء ذواتهم وتعزيز قدرتهم على التفكير والتحليل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء التجربة التعليمية التي نشأت داخل الحركة الأسيرة، حيث تحولت السجون، بفعل مبادرات الأسرى وتنظيمهم الداخلي، إلى فضاءات للتعلم والتثقيف الذاتي والجماعي، وقد أشار فراوانة (2022) إلى أن العديد من الأسرى تمكنوا من استثمار وقت الاعتقال في القراءة والدراسة وتبادل المعرفة، الأمر الذي أسهم في تكوين بيئة معرفية نشطة داخل المعتقلات، كما أكد (Ansawy وآخرون 2019) أن السجن، رغم كونه أداة للسيطرة والعقاب، قد تحول لدى الأسرى إلى مساحة للحوار الفكري والتعلم، مما ساعد في تعزيز وعيهم السياسي والثقافي وتنمية قدراتهم الفكرية.

وتدعم هذه النتيجة كذلك عدد من الدراسات الحديثة التي أشارت إلى أن التدرج في المستويات التعليمية يساهم في تطوير الكفايات البحثية، فقد بينت دراسة Rothinam وآخرون (2025) أن الطلبة المنخرطين في برامج الدراسات العليا يمتلكون قدرات أعلى في التفكير العلمي والتحليل النقدي نتيجة الخبرة البحثية المتراكمة التي يكتسبونها خلال دراستهم، كما أكدت دراسة de los Santos وآخرون (2025) أن تنمية مهارات البحث العلمي تعتمد على التعلم التراكمي والتدريب المستمر على التفكير العلمي، حيث تتطور هذه المهارات تدريجياً مع انتقال الطالب إلى مراحل تعليمية أكثر تقدماً.

في ضوء ما سبق، يمكن القول إن تفوق حملة الماجستير في مهارات البحث العلمي يعكس أثر الخبرة الأكاديمية المتقدمة والتدريب البحثي المتواصل، كما يعكس قدرة الأفراد الأكثر تأهيلاً علمياً على توظيف الموارد التعليمية المتاحة في البيئات القسرية لتطوير قدراتهم المعرفية والبحثية، وتشير هذه النتيجة إلى أن التعليم العالي، حتى في الظروف غير التقليدية كظروف الاعتقال في سجون الاحتلال الإسرائيلي، يمكن أن يؤدي دوراً مهماً في تنمية رأس مال معرفي قادر على إنتاج المعرفة وتعزيز التفكير النقدي.

مناقشة نتائج التساؤل الثالث والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي تعزى إلى متغير عدد سنوات الأسر؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين تبعاً لمتغير عدد سنوات الأسر، حيث جاءت الفروق لصالح فئة الأسرى الذين قضوا (20 سنة فأكثر)، تلتها فئة (1 إلى أقل من 10 سنوات)، بينما سجلت فئة (10 سنوات إلى أقل من 20 سنة) أدنى المتوسطات في جميع مجالات مهارات البحث العلمي تقريباً. كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن هذه الفروق ذات حجم أثر كبير جداً، وهو ما يشير إلى أن عدد سنوات الأسر يمثل متغيراً مؤثراً بصورة جوهرية في مستوى تنمية المهارات البحثية داخل البيئة القسرية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة البيئة التعليمية داخل السجون، حيث يتيح طول مدة الاعتقال فرصاً زمنية أكبر للقراءة المنظمة، والانخراط في الحلقات الثقافية والنقاشات الفكرية، إضافة إلى التعلم التعاوني بين الأسرى، الأمر الذي يسهم تدريجياً في تراكم الخبرات المعرفية والبحثية لديهم، فالأسرى الذين قضوا فترات طويلة داخل السجون يكونون قد مروا بتجارب تعليمية وثقافية متعددة داخل الحركة الأسيرة، بما في ذلك المشاركة في حلقات النقاش والإطلاع على الأدبيات الفكرية والسياسية والبحثية، وهو ما يعزز قدرتهم على تحليل المعلومات، وصياغة المشكلات البحثية، وبناء الأطر النظرية بصورة أكثر عمقاً. ويتفق هذا التفسير مع ما أشار إليه فراوانة (2022) من أن تجربة الاعتقال تحولت لدى الأسرى الفلسطينيين إلى فضاء للتعلم الذاتي والجماعي، حيث نشأت داخل السجون بيئة معرفية فاعلة أسهمت في إنتاج المعرفة وتطوير المهارات الفكرية والبحثية.

كما يمكن تفسير تفوق فئة (20 سنة فأكثر) في ضوء نظرية التعلم التراكمي، حيث إن المهارات البحثية بطبيعتها مهارات مركبة تحتاج إلى زمن طويل من الممارسة والتجريب والتفاعل مع المعرفة، وقد أكد Ansawy et al. (2019) أن التنظيم الداخلي للحركة الأسيرة أوجد نظاماً معرفياً قائماً على القراءة الجماعية والنقاش الفكري، الأمر الذي أسهم في تطوير القدرات التحليلية والنقدية لدى الأسرى بمرور الوقت، وهو ما ينعكس إيجاباً على مهارات البحث العلمي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أكدت أن الممارسة المستمرة للبحث العلمي والتفاعل مع البيئة التعليمية يؤديان إلى تحسين المهارات البحثية، فقد أظهرت دراسة المنقوش وعيسى (2025) أن مستوى مهارات البحث لدى طلبة الدراسات العليا جاء متوسطاً، وأرجعت ذلك إلى محدودية التدريب المنهجي وقلة الممارسة التطبيقية، وهو ما يشير إلى أن تراكم الخبرة البحثية يعد عاملاً أساسياً في رفع مستوى هذه المهارات، كما تتقاطع هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمود وعبد الوهاب (2023) التي أكدت أن التعلم القائم على الممارسة والتطبيق العملي يسهم بصورة أكبر في تنمية مهارات تصميم البحث وتحليل البيانات مقارنة بالمقررات النظرية البحتة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة Jiang et al. (2024) التي بينت أن زيادة ساعات التدريب البحثي وجودة الإشراف الأكاديمي ارتبطت بشكل إيجابي بتحسين مهارات قراءة الأدبيات العلمية وتحليل البيانات وكتابة الأوراق البحثية، ويمكن توظيف هذا التفسير على البيئة القسرية داخل السجون، حيث يؤدي طول مدة الاعتقال إلى زيادة فرص التعلم الذاتي والتفاعل المعرفي، بما يشبه التدريب البحثي المستمر، وإن كان في ظروف غير تقليدية، ومن جهة أخرى، قد يفسر انخفاض المتوسطات لدى فئة (10 سنوات إلى أقل من 20 سنة) بمرحلة الانتقال أو عدم الاستقرار في التجربة التعليمية داخل السجن، إذ قد يكون بعض أفراد هذه الفئة قد أمضوا جزءاً من فترة اعتقالهم في ظروف قاسية أو في مراحل لم تكن فيها البرامج التعليمية داخل السجون متاحة بالشكل نفسه، الأمر الذي قد يحد من فرص الانخراط العميق في النشاطات المعرفية والبحثية مقارنة بمن قضوا فترات أطول واستقروا في بيئة التعلم الذاتي داخل المعتقل.

وتدعم هذه النتائج أيضاً الدراسات العالمية الحديثة والتي أشارت إلى أن تنمية مهارات البحث العلمي تعتمد بصورة كبيرة على الممارسة المستمرة والاندماج في مجتمعات التعلم المعرفي، فقد أوضحت دراسة Rothinam et al. (2025) أن تنمية مهارات البحث العلمي تتطلب بيئات تعليمية تشجع الاستقصاء والتفكير النقدي والتفاعل المستمر مع المعرفة، وأن التعلم القائم على البحث يسهم في تطوير القدرة على تحليل المعلومات وإنتاج المعرفة، كما بينت دراسة Rahmani (2025) أن الانخراط الطويل في أنشطة البحث العلمي يؤدي إلى تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، ويعزز استقلالية المتعلم في إنتاج المعرفة. كما أكدت دراسة de los Santos et al. (2025) أن الممارسة المستمرة للتفكير العلمي والتفاعل مع المصادر المعرفية تسهم في بناء مهارات البحث والتحليل بصورة تراكمية مع مرور الوقت، كما أشارت دراسة Li & Chen (2026) في مجال تعليم البحث العلمي في التعليم العالي إلى أن طول مدة الانخراط في الأنشطة البحثية يرتبط ارتباطاً إيجابياً بتطور مهارات تحليل الأدبيات وصياغة المشكلات البحثية، حيث يكتسب المتعلمون هذه المهارات تدريجياً عبر الممارسة المستمرة والتفاعل مع المجتمعات البحثية، كذلك بينت دراسة Li, & Srikhao (2026) أن التعلم القائم على النقاشات الأكاديمية والعمل الجماعي والتعاون يسهم بصورة كبيرة في تطوير مهارات التفكير النقدي وتحليل البيانات لدى المتعلمين، حتى في البيئات التعليمية ذات الموارد المحدودة.

وعليه، يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع الاتجاهات الحديثة في الأدبيات التربوية التي تؤكد أن تنمية مهارات البحث العلمي لا ترتبط فقط بالبنية المؤسسية الرسمية للتعليم، بل يمكن أن تتشكل أيضاً في البيئات غير التقليدية عندما تتوافر عناصر التعلم الذاتي والتفاعل المعرفي والتعلم التعاوني، وفي هذا المجال، تبرز تجربة الأسرى الفلسطينيين بوصفها نموذجاً فريداً لما يمكن تسميته "الإنتاج المعرفي المقاوم"، حيث تحولت البيئة القسرية داخل السجون - رغم محدودية الإمكانيات- إلى فضاء بديل للتعلم وإنتاج المعرفة، أسهم في تنمية مهارات البحث العلمي لدى عدد كبير من الأسرى عبر الزمن والتجربة التراكمية.

الاستنتاجات:

- في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:
- أن درجة مساهمة التعليم العالي في البيئات القسرية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، حيث بلغ الوزن النسبي للدرجة الكلية (67.13%)، مما يدل على وجود دور إيجابي للتعليم العالي في تنمية هذه المهارات، إلا أنه ما زال بحاجة إلى مزيد من التطوير وتعزيز.
- أن مجال مهارات التفكير النقدي والأخلاقيات البحثية جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة المساهمة، وبوزن نسبي (72.16%) وبدرجة كبيرة، مما يعكس اهتمام برامج التعليم العالي في البيئات القسرية بتنمية الجوانب القيمية والأخلاقية المرتبطة بالبحث العلمي.
- أن أدنى المجالات في درجة المساهمة كان مجال تحديد مشكلة البحث وصياغتها بوزن نسبي (65.36%)، الأمر الذي يشير إلى وجود حاجة أكبر لتعزيز مهارات صياغة المشكلات البحثية لدى الأسرى الدارسين في برامج التعليم العالي داخل السجون.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع مجالات مهارات البحث العلمي والدرجة الكلية، وجاءت هذه الفروق لصالح حملة الماجستير، مع حجم أثر كبير، مما يدل على أن ارتفاع المستوى الأكاديمي يسهم بصورة واضحة في تنمية مهارات البحث العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الأسر في جميع مجالات مهارات البحث العلمي، وكانت الفروق لصالح الأسرى الذين قضوا (20 سنة فأكثر)، الأمر الذي قد يعكس أثر الخبرة التعليمية المتراكمة والوقت الأطول المتاح للتعلم داخل السجون في تنمية هذه المهارات.

التوصيات:

- في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها تم التوصية بالتوصيات الآتية:
- ضرورة تعزيز برامج التعليم العالي في السجون الإسرائيلية وتطوير محتواها الأكاديمي بما يسهم بصورة أكبر في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأسرى الفلسطينيين الدارسين في تلك السجون.
- العمل على إدماج مساقات تدريبية متخصصة في منهجية البحث العلمي تركز على مهارات تحديد المشكلة البحثية وصياغتها، باعتبارها من المجالات التي حصلت على أدنى درجات المساهمة.
- تطوير برامج تدريبية وورش عمل منهجية للأسرى الدارسين في السجون تتناول مهارات جمع البيانات وتحليلها، واستخدام الأدوات البحثية بصورة علمية دقيقة.
- تشجيع الاستمرار في التعليم العالي بعد التحرر من السجن من خلال توفير فرص لاستكمال الدراسات العليا، لما لذلك من أثر واضح في رفع مستوى مهارات البحث العلمي.
- تعزيز استخدام مصادر المعرفة الرقمية وقواعد البيانات العلمية لدى الأسرى الدارسين، بما يسهم في تحسين قدرتهم على مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة.
- دعم برامج الإشراف الأكاديمي والتوجيه البحثي للأسرى الدارسين، بما يساعدهم على تطوير قدراتهم في تصميم البحوث واختيار المنهجيات المناسبة.
- تشجيع المؤسسات الأكاديمية والبحثية على إجراء المزيد من الدراسات حول التعليم العالي في البيئات القسرية، لما لهذا المجال من أهمية علمية وإنسانية.
- ضرورة تعزيز الشراكة بين الجامعات والمؤسسات المعنية بشؤون الأسرى من أجل تطوير برامج تعليمية وبحثية تسهم في تمكين الأسرى علمياً وأكاديمياً.
- إجراء دراسات أخرى حول الجوانب النفسية لدى الأسرى المحررين مثل التقه بالنفس، والمرونة النفسية، واليقظة العقلية، وتقدير الذات، والتكيف الاجتماعي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو زريق، ي. ج.، وسلامة، ك. ع. (2025). مستوى المهارات البحثية وعلاقتها باستخدام محركات البحث الرقمية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي

- والتربوي في برنامج الدراسات العليا بجامعة القدس المفتوحة. *مجلة الجامعة المفتوحة*. 47، 1-22. <https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/4917/3465>
- البركي، أحمد محمد. (2023). مستوى مهارات البحث العلمي كما يتصورها طلاب الدراسات العليا. *مجلة التمكين الاجتماعي*، 5(3)، 41-64. Doi: 10.34118/sej.v5i3.3538
- الجابر، م. (2022). درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لدى الطلاب من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية*، 2(29)، 70-142. <https://imamjournals.org/index.php/joes/article/view/1792/1473>
- حادي، يوسف. (2025). المهارات الذاتية والحياتية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي والتفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 33(4)، 91-122.
- حمدونة، عاطف. (2016). *المسيرة الثقافية للأسرى الفلسطينيين*. مركز الأسرى للدراسات، رام الله، فلسطين.
- حمود، أ.، وعبد الوهاب، س. (2023). فاعلية المقررات البحثية التطبيقية في تنمية الكفايات البحثية لدى طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق التربوية*، 39(2)، 145-172.
- خطايب غدير صالح، جبران علي محمد. (2020). دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(6)، 791-820. <file:///C:/Users/Prof.%20Abd%20Alnasser/Downloads/6762-41806-1-PB-1.pdf>
- الزعي، أحمد. (2016). العلاقة بين التفكير الإيجابي وتقدير الذات وأسلوب العزو السببي لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة اليرموك للدراسات التربوية*، 32(1)، 201-230.
- الشهري، دلال ظافر فراج، والعجمي، لبنى بنت حسين. (2025). فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 9(45)، 308-346. [/jasep.2025.41334010.21608](http://jasep.2025.41334010.21608)
- العالم رندة " أحمد فتحي، بدارنه حازم علي. (2021). مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة جامعة فلسطين التقنية لأبحاث*، 9(2)، 13-34. <file:///C:/Users/Prof.%20Abd%20Alnasser/Downloads/ptukrj-196--2.pdf>
- عبيدات، محمد، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (2014). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. عمان: دار الفكر، الأردن.
- العوفي، منى. (2025). دور كلية التربية بجامعة القصيم في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8(2)، 145-172.
- فراونة، عبدالناصر، (2022). كيف حول الأسرى الفلسطينيون السجون إلى مدارس. *مؤسسة الدراسات الفلسطينية*، <https://www.palestine-studies.org/ar/node/1652979>
- المنقوش رجا علي يوسف، وعيسى، إسماعيل عمر. (2025). مهارات البحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا بأقسام العلوم التربوية بمؤسسات التعليم العالي في ليبيا. *مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث*، 1(2)، 287-330. <https://doi.org/10.64337/rqj.v1i2.78330>

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Ansawy, M., El-Atik, A., Awad, M., & Alrifai, I. (2019). Self-compliance of Palestinian prisoners released from Israeli prisons. *Journal of Environmental Studies*, Ain Shams University. [DOI]
- Asghar, A. U. R., Aksoy, M., Graham, A. I., & Baseler, H. A. (2023). Developing research skills in medical students online using an active research study. *BMC Medical Education*, 23, Article 805. [DOI]
- Boone, H. N., & Boone, D. A. (2012). Analyzing Likert Data. *Journal of Extension*, 50(2), 1-5. [DOI]
- Brunner, L. R., Shokirova, T., Gamal, M., & Stein, S. (2023). Higher education's care/control of refugee and displaced students. *European Journal of Education and Curriculum Studies*. [DOI]
- de los Santos, O., Hernández-Padilla, E., Vázquez-Alonso, Á., López-Aymes, G., Aguilar-Tamayo, M. F., & Arce, E. (2025). Scientific thinking promotes the development of critical thinking in primary education. *Education Sciences*, 15(9), 1174. [DOI]
- Duche-Pérez, A. & Paredes-Quispe, F. (2024). Hábitos de Trabajo, Cualidades Personales y Competencias Investigativas con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Tecnológica- Educativa Docentes* 2.0, 17(1), 389-399. [DOI]
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

- Jiang, J., Deng, P., Li, R., Yang, Q., Hu, C., & Li, Y. (2024). The effect of research training on research skills, academic performance, and stress level among medical undergraduates in China: A cross-sectional survey. *BMC Medical Education*, 24(1), Article 12492690. [DOI]
- Johnson, Jalin B; Castillo, Nakisha; Domingo, Dustin; Rojas, Leticia. (2021). Addressing Issues of Equity and Inclusion in Higher Education; *Patras*21(2): 79-91. [DOI]
- Li, X., & Chen, J. (2026). Survive and thrive in the time of changes: A bibliometric review of teacher resilience, 1998–2023. *Review of Educational Research*, 96(1), 176–214. [DOI]
- Li, Y., Jantharajit, N., & Srikhao, S. (2026). The impact of collaborative and reflective learning approaches on critical thinking and literary appreciation in higher education. *Higher Education Studies*, 16(1), 71–82. Canadian Center of Science and Education. [DOI]
- Mazzero, C. (2025). Higher education in displacement: Empowering pathway or double-edged institution? Insights from Belarusian students' experiences. *Journal of Refugee Studies*, feaf014. [DOI]
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mukaka, M., M. (2012). Statistics corner: A guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawi Medical Journal*; 24(3): 69-71. PMID: 23638278; PMCID: PMC3576830. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23638278/>.
- Rahmani, A. S. (2025). The importance of research in higher education and strategies to strengthen it. *Journal of Social Sciences - Kabul University*, 6(2), 121–131. [DOI]
- Richardson, J, T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6 (2), 135- 147. [DOI]
- Rothinam, N., Vengrasalam, R., Naidu, S., Nachiappan, S., & Jabamoney, S. (2025). Systematic literature review on critical thinking in higher education. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(5), 2046–2063. [DOI]
- Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), 597 – 599. [DOI]
- Vieno, K., Rogers, K. A., & Campbell, N. (2022). Broadening the definition of 'research skills to enhance students' competence across undergraduate and master's programs. *Education Sciences*, 12(10), 642. [DOI]

ثالثاً: ترجمة المراجع العربية

- Abu Zuraiq, Y. J., & Salameh, K. A. (2025). The level of research skills and their relationship to the use of digital search engines among students majoring in psychological and educational counseling in the graduate studies program at Al-Quds Open University. *Al-Quds Open University Journal*, 47, 1–22. <https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/4917/3465>
- Al-Alam, Randa & Badarneh, Hazem Ali. (2021). The level of scientific research skills among graduate students in faculties of education at Palestinian universities from the perspective of faculty members. *Palestine Technical University Research Journal*, 9(2), 13–34.
- Al-Barki, Ahmed Mohammed. (2023). The level of scientific research skills as perceived by graduate students. *Journal of Social Empowerment*, 5(3), 41–64. <https://doi.org/10.34118/sej.v5i3.3538>
- Al-Jaber, M. (2022). The degree of contribution of graduate programs in the Department of Curriculum and Instruction at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University to developing students' research skills from the perspectives of students and faculty members. *Journal of Educational Sciences*, 29(2), 70–142. <https://imamjournals.org/index.php/joes/article/view/1792/1473>
- Al-Manqoush, Rajaa Ali Yousuf, & Issa, Mohamed Omar. (2025). Educational research skills among graduate students in departments of educational sciences in higher education institutions in Libya. *Researchers Gateway Journal for Studies and Research*, 1(2), 287–330. <https://doi.org/10.64337/rgj.v1i2.78>.
- Al-Oufi, Mona. (2025). The role of the Faculty of Education at Qassim University in developing students' life skills from their perspective. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 8(2), 145–172.
- Al-Shahri, Dalal Dhafer Faraj, & Al-Ajmi, Lubna bint Hussein. (2025). The effectiveness of the information processing model in developing scientific research skills among female graduate students at King Khalid University. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 9(45), 308–346. <https://doi.org/10.21608/jasep.2025.413340>
- Al-Zoubi, Ahmad. (2016). The relationship between positive thinking self-esteem, and attribution style among Jordanian university students. *Yarmouk University Journal of Educational Studies*, 32(1), 201–230.
- Farawneh, Abdunasser. (2022). How Palestinian prisoners turned prisons into schools. *Institute for Palestine Studies*. <https://www.palestine-studies.org/ar/node/1652979>

- Hadeq, Youssef. (2025). Self and life skills and their relationship to academic achievement and critical thinking among Palestinian university students. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies*, 33(4), 91–122.
- Hamdouna, Atef. (2016). *The cultural journey of Palestinian prisoners*. Ramallah, Palestine: Prisoners Center for Studies.
- Hamoud, A., & Abdulwahab, S. (2023). The effectiveness of applied research courses in developing research competencies among students of the Faculty of Education at the University of Damascus. *Damascus University Journal of Educational Sciences*, 39(2), 145–172.
- Khatayib, Ghadeer Saleh, & Jibran, Ali Mohammed. (2020). The role of Jordanian universities in developing research skills among graduate students. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies*, 28(6), 791–820.
- Obeidat, Mohammad, Adas, Abdulrahman, & Abdulhaq, Kaid. (2014). *Scientific research: Its concept, tools, and methods*. Amman, Jordan: Dar Al-Fikr.

Defining a Safe Learning Environment in an Assessment for Learning Model from Teachers' Perspectives

تعريف البيئة الآمنة للتعليم المتضمنة بأنموذج للتقويم من أجل التعلم من خلال وجهة نظر المعلمات

Iman O. AlAbdulkarim^{1*}, Sarah O. AlAbdulkarim²

إيمان العبدالكريم^{1*}، سارة العبدالكريم²

^{1,2} Ph.D., Ministry of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

¹ دكتورة- وزارة التعليم، جامعة الملك سعود- السعودية.

* Corresponding Author: Iman AlAbdulkarim (imanoabdul@gmail.com)

* الباحث المراسل: إيمان العبدالكريم (imanoabdul@gmail.com)



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

Accepted

قبول البحث

2026/4/28

Revised

مراجعة البحث

2026/3/18

Received

استلام البحث

2026/2/24

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.9>

Abstract:

Objectives: This paper aims to define such an environment by describing its characteristics.

Methods: The researchers used the Grounded Theory approach in qualitative research to analyze the data collected from (85) primary and early learning female teachers who attended an online three-day Assessment for Learning workshop in Riyadh.

Results: Results showed seven assertions that describe a safe learning environment: physical function, fear free, learner empowerment, peer power, teacher empowerment, skill-building instruction and assessment, and professional development.

Conclusions: These assertions gave a detailed description of the safe learning environment that would facilitate the best teaching and learning experiences and would give the best learning outcomes when applying assessment for learning strategies in classrooms.

Keywords: Assessment for learning; Learning environments; Early learning Teachers; Primary teachers; Instruction.

الملخص:

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى تعريف البيئة الآمنة للتعليم عن طريق وصف خصائصها.

المنهجية: اعتمدت الباحثتان على منحنى النظرية المجردة في البحث النوعي لتحليل البيانات التي جمعت من (85) معلمة من المرحلة الابتدائية والصفوف المبكرة اللاتي حضرن دورة التقويم من أجل التعلم المقامة في مدينة الرياض لمدة ثلاثة أيام.

النتائج: أظهرت النتائج سبعة تأكيدات تصف البيئة الآمنة للتعليم: الوظيفة الفيزيائية، خالية من الخوف، تمكين المتعلم، قوة الأقران، تمكين المعلم، التدريس والتقويم المعتمد على بناء المهارات، التطوير المهني للمعلمات.

الخلاصة: أعطت هذه التوكيدات وصفًا دقيقًا لبيئة آمنة للتعليم تهيئ أفضل خبرات التدريس والتعلم، وأفضل نتائج التعلم عند تطبيق استراتيجيات التقويم من أجل التعلم داخل الصفوف المدرسية.

الكلمات المفتاحية: التقويم من أجل التعلم؛ بيئة التعلم؛ معلمات الصفوف المبكرة؛ معلمات المرحلة الابتدائية؛ التدريس.

Citation

AlAbdulkarim, I. O., & AlAbdulkarim, S. O. (2026). Defining a Safe Learning Environment in an Assessment for Learning Model from Teachers' Perspectives. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(4), 607-617. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.9>

1 Introduction

Assessment for learning has shown to have strong positive effects on learning and achievement through a wide range of studies. Vast research was conducted to study the effects of applying different assessment strategies during classroom learning activities that would enhance children's learning and educational attainment. Black and Williams (1998) analyzed 250 studies regarding classroom assessment practices and concluded the importance of implementing certain strategies that can raise achievement by an effect size of (0.7). Assessment for learning was defined as "the processes used by teachers and students to recognize and respond to student learning in order to enhance that learning, during the learning" (Cowie & Bell, 2001, p. 540). Which means that assessment tools should be carried out during the instructional process for the purpose of improving teaching and learning.

Different Assessment for Learning models were developed since that time to determine the best strategies that have maximum effects on children's learning (Torrance & Pryor, 2001; Wiliam, Lee, Harrison, & Black, 2004; Leahy, Lyon, Thompson, & Wiliam, 2005; Shirley, 2009; Chueachot, Srisa-ard, & Srihamongkol, 2013; Alabdulkarim & Alshaye, 2016). The most salient strategies in these models were: sharing learning goals and success criteria, eliciting evidence of learning, feedback, self-assessment, and peer assessment. The model developed by Alabdulkarim & Alshaye (2016) showed a size effect of 1.61 on achievement. This model found that these strategies would function and provide their optimal effects in a safe learning environment. To obtain the highest benefits of the model, this article will focus on defining what is a safe learning environment.

1.1 What is a Safe Learning Environment?

Different aspects of a safe learning environment must be addressed when trying to determine its components. Beginning with the physical conditions, basic classroom requirements include large spaces, ventilation, light, comfortable chairs, and tables for children to work at for a period of time. Arrangement of seating with flexibility and versatility encourages active engagement in learning activities through a community of learning and has a strong influence on class participation (Thompson and Wheeler, 2008; Mutlu and Yildirim, 2019; Abu Rayash, 2016, Calp, 2020). Mutlu and Yildirim (2019) investigated the persistence of learners in learning environments, specifically, learners' continuous efforts during learning activity when they encounter challenges or difficulties. Results showed that the strongest factor that affected learner persistence to learn and overcome difficulties was the material classroom environment.

The intellectual aspect of a safe classroom environment focuses on curriculum standards, objectives, learning and assessment strategies that provide a rich learning experience. Challenging tasks and activities that require problem solving, critical and creative thinking and project-based learning enhances children's thinking skills (Abu Rayash, 2016). These activities should also be engaging and fun for students (Calp, 2020). Learning objectives should be clearly shared with learners from the beginning of class. Clear shared goals among learners foster communication skills, group work, peer and self-assessment (Alabdulkarim & Alshaye, 2016; Turner and Harder, 2018, Harjunmaa, Maatta and Uusiautti, 2023). The curriculum's ability to consider children's preferences and learning styles and relating to them all, is also an important aspect of the safe intellectual environment (Thompson and Wheeler, 2008). Using authentic assessments that are congruent with reality makes learners more persistent in learning as they relate to their real lives. Exposing children to alternative assessment procedures that are more authentic and measure meaningful learning is crucial to a safe learning environment (Mutlu and Yildirim, 2019). If the appropriate forms of assessment are not used in schools to measure attainment during learning to enhance learning and foster active and engaged learners, and instead used only to measure learning outcomes, then they will foster rather passive learners (Crick, McCombs, Haddon, Broadfoot & Tew, 2007).

Sharma (2015) emphasized the importance of promoting learners to be active participants and risk takers in classrooms to be higher achievers. Working in groups gives learners opportunities to assess and moderate their learning in a less threatening context without fear of asking questions or making mistakes before engaging in class discussions. Turner and Harder (2018) described this psychologically safe learning environment as environments where learners can make mistakes without negative consequences, therefore, the learners are able participate in complex situations without fear of making mistakes or being held responsible for these mistakes. This sense of safety encourages learners to take risks, thus learning from their mistakes. These learning environments nurture innovation, stimulate support and collaboration between peers, and encourage learners to speak up when noticing errors or learning gaps, this in turn enhances their learning.

These important qualities of a safe learning environment led to studying the qualities of a good teacher. The role of the teacher is mainly focused on constructing a safe learning culture by planning a learner-centered environment that listens to learners' voices, helps them develop their ideas, advances creative and critical thinking skills through challenging learning activities and builds self-esteem (AbuRayash, 2016; Crick et. al, 2007). Other essential qualities of a good teacher are being accessible, flexible, and approachable without learners fearing to express their learning, then providing immediate constructive feedback to help them close their learning gaps. Learners need to feel safe to challenge ideas, be creative and critically incorporate concepts into their personal knowledge (Gurm, 2015). It is also crucial for the teacher to have academic optimism; a positive belief about the ability to teach all learners through encouraging them to engage in academic tasks. If teachers believe that they can affect the learner's learning, then they will set high expectations, exert greater effort, and persist in the face of difficulties. It also explains directed teacher behaviors, practices, or actions to increase the quality of classroom instruction to reach a higher level of learner achievement, which is the cognitive side of a safe learning environment (Alhendal, Alshatti and Alnwaieem, 2017).

An emotionally safe environment is dependent upon the quality of the relationship the children have with their teacher, and among themselves; the quality of time, support, respect, trust and openness that children are given by teachers and peers within the learning process. Teachers apply social justice by acknowledging and respecting children's differences, their different cultures, socio-economic backgrounds and treating them equitably (Gurm, 2015; Abu Rayash, 2016; Lim and Fraser, 2018; Turner and Harder, 2018; Calp, 2020). Evidence suggests that learning may not happen in a classroom that lacked these components, because emotions play a key role in the physical process of learning (Thompson and Wheeler, 2008), therefore requiring teachers to continuously respond to challenged, or emotionally disturbed children during classroom activities (Mutlu and Yildirim, 2019, Harjunmaa, Maatta and Uusiautti, 2023). Attamimi (2020) found that there are teacher professional development needs to create safe learning environments according to the requirements of socioemotional learning; mainly in areas such as promoting learners' self-regulation and learning, encouraging learner social and emotional development, and facilitating a positive social climate that supports positive human relations. An interesting factor promoting human relations was diversity; positive association was detected between learners' cohesiveness and the number of ethnic groups in the classroom. Classes with more children diversity are important for feeling belonged and not isolated, diversity can be used as a tool to create a strong and cohesive safe learning environment (Brok, Fisher, Rickards and Bull, 2005).

Looking at the other side of Safe Classroom Environments Barrett (2010) argues that the safe classroom with the definition of 'a metaphorical space in which learners are sufficiently comfortable to take social and psychological risks by expressing their thoughts, beliefs, opinions, experiences, and creativity' (Barrett, 2010, p.5) may come at the expense of other children's emotional safety in the learning environment if they were targeted, thus wondering if a classroom can be a safe environment for all children.

2 Method

To address the research question, the researchers utilized the Grounded Theory in qualitative research which was explained by Creswell (2013, p83): a design in which the inquirer generates an explanation (a description in this case) shaped by the views of many participants. The participants in the study were asked about their perspectives towards a safe learning environment that enables them to implement assessment for learning strategies after attending a three-day workshop in Assessment for Learning using the Alabdulkarim & Shaye (2016) model presented by the first researcher. A total of ten online workshops were held in Riyadh during the period 25/8/2022 until 10/11/2022 (the first semester) by the Administration of Training/ Ministry of Education as one of many free programs available for teachers to enhance their pedagogical skills. This program was specified for primary and early learning teachers to boost assessment skills during classroom teaching and learning. The workshops were conducted in Arabic and were open for all female primary and early learning teachers in Riyadh to attend, but registration closed when the number of attendants reached (30) in each workshop.

Data was collected from teachers after the end of the program through an open-ended questionnaire which was given to all who participated in the workshops (298 teachers); only (85) teachers answered and returned the questionnaire to the researchers, all of them had experience that ranged from 11 to 28 years.

The questionnaire asked the teachers to freely describe a safe learning environment from their perspectives regarding (5) aspects: Teacher, Learner, Peers, Instruction, and Assessment. Validity of the

questionnaire was obtained through peer-review of seven university professors to determine if it will measure what it is intended to measure (Arsilan, 2022), the questionnaire was updated according to their feedback.

Data was analyzed and then open coded by both researchers separately, the transcripts were read line by line then reread multiple times by each researcher, identifying a wide range of ideas and perspectives, looking for emerging patterns and concepts. This was followed by axial coding which involved a more focused examination of the data, to establish connections between the concepts, exploring how they relate to each other then labeling and categorizing them into emerging themes (Del Siegle, 2023; Creswell, 2013), then translated into English. The researchers agreed on most of the themes, and therefore documented; different themes were negotiated then settled between researchers. Reliability is measured by the stability of categories across coding stages and through coder agreement on how data was categorized (O'Connor & Joffe, 2020). The themes were then developed into assertions that describe the Safe Learning Environment under study.

3 Results and Discussion

Data was collected from primary and early learning teachers to describe the components of a safe learning environment that would give optimal effects of applying assessment for learning strategies during teaching children in classrooms.

Data analysis showed seven assertions that would make classrooms a safe learning environment:

3.1 Physical Function

To describe a classroom with physical function teachers needed to imagine their classrooms with the materials that make teaching and applying assessment for learning strategies easier for them and learning easier for children. They shared a few components for such classrooms: Large adequate space for tables and chairs for all the children in class, good ventilation and adequate light (preferably natural) were the most important factors mentioned. Classroom space is needed for the teacher to move freely between children to apply assessment for learning strategies such as eliciting evidence of learning through probing questions, monitoring learning, observing group discussion, and then giving feedback to enhance the learning. Space is also needed for the children to collaborate in learning tasks to provide immediate peer assessment that also advances learning. Overcrowding classrooms with children would interfere with learning:

"An overcrowded classroom does not allow me to move freely to apply different learning and assessment strategies." Teacher 7.

"Children deserve educational spaces that meet their personal and social needs." Teacher 5.

"We teachers face hindering factors that prevent us from applying assessment for learning strategies such as crowded classrooms and little spaces for implementing learning activities." Teacher 9.

"Classrooms should not be crowded so children can participate in learning activities and teachers can move freely between them." Teacher 49.

Other important safe physical environment factors include the abundance of learning material, tools and aids. These tools assist teachers in providing ways to build meaningful concepts by showing pictures or videos explaining abstract concepts, then eliciting evidence of learning through a variety of assessment tools to determine learning gaps, which then should be closed in a short period of time. Teachers suggested funding schools that lacked these tools to keep up with recent modernized technology:

"The environment should be attractive to children and equipped with educational equipment and resources." Teacher 16.

"Schools should be provided with up-to-date teaching aids and tools that help learners internalize new concepts. These tools should also be enjoyable to motivate learning, such as using iPads to search for videos that support knowledge being learned." Teacher 4.

"Teachers need tools and modern technology to assist in learning assessment." Teacher 25.

"A safe environment for teachers is not overcrowding classes, providing technology and teaching tools essential for teaching." Teacher 73.

Children working together in a comfortable zone and being able to move freely in the classroom where technology is relied on for learning and assessment raises learning motivation. Thompson and Wheeler (2008), Mutlu and Yildirim (2019), and Abu Rayash (2016) discussed the importance of physical conditions, including large spaces and seating arrangements for children to work with colleagues to encourage active engagement in learning activities throughout class time and sustaining productivity.

3.2 Fear Free

A safe, emotional, and social environment is crucial for any learning space; Children must feel the comfort and security of the learning environment; no fear, no anxiety, feeling a sense of belonging, having high self-respect and high self-esteem.

Good relations with the teacher and their peers are the foundation of such an environment. Learners feel safe and that they belong in class, and are free to contribute their ideas with peers, encourage them, and help each other to learn. Children can freely express their ideas without fear of criticism or mockery from others. Learners feel safe asking questions about any part of a topic they haven't totally understood, or ask for help if they have problems constructing lesson concepts in their mental schemas.

Working in groups also builds emotional relations between children, giving them the comfort and ease to assess each other's ideas before presenting them to the classroom, or giving each other feedback on certain topics they are discussing, thus they all reach a high level of goal mastery. Being open to positive criticism, acknowledging mistakes, using them to enhance learning, giving feedback to others and complimenting their work displays high self-esteem. In this environment, learning will be successful, enjoyable, and attainment will reach its full potential.

"One of the most important characteristics of a safe learning environment is being threat free: a social climate that stabilizes high moral values." Teacher 50.

"Children freely express their ideas and ask questions." Teacher 11.

"A reactive environment that motivates thinking, and where the learners feel equity and reassurance, far from fear and anxiety." Teacher 22

"Learners feel total comfort asking questions during the lesson to clear up any uncertainty or misconceptions acquired while working on lesson activity and proceeding to achieve its goals." Teacher 47.

"It's important that the teacher gives the learners the comfort to express their understanding without fear of being wrong." Teacher 58.

"Providing a secure and protected environment eliminates fear and uncertainty and encourages children to exert their best efforts in learning." Teacher 69.

"A school environment is important for providing children's emotional and social needs. Also eliminating punishment, threat in classrooms, and mockery or bullying between children." Teacher 76.

As Thompson and Wheeler (2008) emphasize on the role emotions play on the process of learning, these findings confirm their work and assures the importance of a fear free environment to implement important assessment for learning strategies that helps the learners to freely express their learning without fear of punishment, so it may be assessed by peers or teacher, or even self-assessed, then putting efforts in closing the gaps. They also confirm the work of Sharma (2015) and Turner and Harder (2018) on the importance of a fear free environment and the ability to make mistakes without consequences to make the learners risk takers and engage in complex tasks without fear of making mistakes, thus developing learning to reach its highest outcomes.

3.3 Learner empowerment

A safe learning environment should be designed to give learners a main positive role in the classroom, changing their roles from knowledge recipients to active, engaged participants in challenging learning tasks using critical and creative thinking, searching for certified resources, self-monitoring, and acquiring different skills through these processes. Using teaching strategies such as project-based learning gives them opportunities to plan, display ideas, innovations, and creations.

Assessment for learning strategies gives children mental security because they focus on enhancing performance and not reducing learning time. Starting the lesson by sharing learning targets and success criteria helps direct children during learning, enables them to self-assess their learning, and receive feedback from teacher or peers. In addition, freedom in expression will reveal all misunderstood topic concepts, hence enabling learning scaffolding and redirecting it to the intended learning goals. This gives learners a sense of safety and encouragement and ignites motivation while working on lesson tasks.

In this environment, children have no feelings of threat or fear nor anxiety, they feel motivated and have a strong passion for learning, acquiring self-learning skills, and taking responsibility for their own learning. This, in time, will build personality and lift attainment results at the end of the year.

"Learners feel safe and put all their efforts into learning and achieving." Teacher 13.

"Self-monitoring and self-development are the results of unlimited confidence in the learner's potential and their capability in achieving, even if they repeat their attempts multiple times. Whereas confidence cannot be promoted in a teacher-producing knowledge environment." Teacher 15.

"A safe teaching environment gives learners the sense of belonging which makes them accept tasks, help others, be more flexible and more committed." Teacher 38.

"Learners don't have the feeling of intimidation nor anxiety, so motivation to learn is increased." Teacher 45.

"A classroom is a place that nurtures learner learning and their growth, motivates them to put all their efforts into learning, thus attaining broad knowledge in desired study topics." Teacher 51.

"Empowering learners with learning skills gives them the ability to learn at all times, even without the teacher." Teacher 52.

Abu Rayash (2016) talked about the importance of providing challenging tasks and activities to empower learners in the classroom. Project-based learning gives them opportunities to lead their own learning and enhances their thinking, social, and motor skills. Sharma (2015) also emphasized the importance of empowering children in classrooms, and to be active participants and risk takers, and only through active participation can the learners acquire the planned skills and reach the highest levels of achievement.

3.4 Peer Power

In a safe learning environment learning tasks should be implemented through working groups. Children working with each other creates opportunities for collaboration, challenging difficulties, exchange of experiences, and enhancement of social and personal skills. Sharing ideas and experiences, encouraging each other, and giving each other feedback improves learners' weaknesses and boosts overall achievement. It also boosts motivation, self-confidence and reduces shyness and reluctance to participate in class since ideas have been already peer-assessed.

Learners feel responsible for their fellow peers, helping them to engage in learning activities, which in turn develops their own skills in assessment, management, and organization. It also stimulates critical and creative thinking, communication and fluency, building relationships with mutual respect.

"Helps learners to communicate, solve problems, collaborate, make friends and break the fear and shyness barrier." Teacher 2.

"Peers help each other to reach the highest level of learning, creating a comfortable, friendly and motivating learning environment." Teacher 8.

"Peers help each other improve their skills and knowledge by closing the learning gaps. Assessment strategies should include self-, peer-, and teacher assessment." Teacher 31.

"Peers in a safe environment support each other by learning from each other, sharing their strengths, and supporting each other." Teacher 47.

"Correcting misunderstanding, broader knowledge, exchanging experience, and innovating new ideas." Teacher 55.

"A great way to stimulate thinking." Teacher 58.

"Sharing ideas and discussing them makes a suitable learning environment." Teacher 77.

Good peer relationships were discussed previously as an important factor for an emotionally safe environment; respect, support, and trust between children is crucial to support the learning process. Children feel more confident to share ideas with peers compared to the teacher due to convergence in characteristics (Gurm, 2015; Abu Rayash, 2016; Lim and Fraser, 2018; Turner and Harder, 2018). Turner and Harder (2018) described a psychologically safe learning environment where learners can learn together without fear of making mistakes, where they can collaborate, support, and encourage each other.

3.5 Teacher Empowerment

A teacher's role is basically preparing a stimulating, exciting, and motivating learning environment by preparing teaching and assessment strategies that develop children's thinking skills and help them acquire knowledge. That includes planning lesson goals and success criteria, learning tasks, and utilizing tools to measure children's learning during class. Other responsibilities include accurate observation of their learning, building children's learning skills, making them feel the importance of what they're learning, praising their efforts, studying their behavior, and using assessment strategies to enhance learning and not to judge it.

"Teachers are the essential foundation in the classroom next to the learners; preparing a motivating learning environment with teaching strategies that develop children's thinking skills." Teacher 19.

"Accepting children's mistakes and their curiosity, motivating their learning and assessing it through good planning and assessment strategies." Teacher 85.

"Motivator, corroborative, learner supporter, introduces learning through suitable strategies, feedback and sharing success criteria." Teacher 37.

"The teacher is able to grasp her or her learners' strengths and weaknesses, enhance her or their work, celebrate learners' success, which will lead to better learners' learning outcomes." Teacher 55.

Facilitating a moral and social learning environment is also important. Providing the means of emotional safety to their learners by containing and encouraging them and treating them with equity. Building strong relationships with the children and inspiring them to connect with each other helps shape a united community and strengthen the feeling of belonging.

"The teacher should have certain role model characteristics such as calmness and patience." Teacher 63.

"The sense of belonging helps to overstep the challenges of learning, thus developing the learning outcomes." Teacher 36.

"The environment must give learners motivation, a sense of belonging so they are ready to engage in learning. Good relations between teacher and learners, and among learners themselves helps." Teacher 64.

The teacher is the director of all the learning procedures, therefore empowering teachers to apply and experiment with new ideas, and choose appropriate teaching styles and methods that acquire learners lots of life-needed skills, and not limiting them to closed molded teaching systems is essential for an innovative and creative environment. Many of the teachers' sample complained of obstruction of innovation efforts by supervisors and restricting them to systematic teaching procedures. Empowering teachers leads to constructive professional development, which in turn leads to constructive teaching.

"There should be regulations eliminating restrictions on teaching practices within system regulations." Teacher 74.

"Systems and regulations governing teaching procedures should be flexible and scalable to match learners' interests and needs. Teacher creativity should be encouraged and rewarded." Teacher 4.

"Decision making should include all teachers concerned, and not be limited to the school principal. Teachers should concentrate on practical and applied aspects of the curriculum which qualifies learners to serve the community." Teacher 8.

"Teachers are given enough space to practice different teaching strategies, assess their effects on learner learning to reach the best attainment results." Teacher 40.

Preparing a stimulating and motivating learning environment by the teacher through careful planning of a learner- centered environment that enhances creative and critical thinking skills through challenging learning activities was discussed by AbuRayash (2016) and Crick et. al (2007) and is considered the foundation of any safe environment that builds learners' skills and knowledge and boosts self-esteem. Monitoring their learning and providing constructive feedback helps children close the learning gaps producing high learning outcomes. Gurm (2015) mentioned other good qualities of a teacher similar to the ones mentioned in this research, and the most notable is the need of learners to feel safe to challenge ideas without the fear of expressing their learning. Lim and Fraser (2018) and Turner and Harder (2018) also emphasized that an emotional safe classroom is composed when the teacher treats all children with trust and equity.

The sample in this research added the importance of empowering the teachers to experiment with different teaching and learning strategies to meet the needs of the learners' styles and preferences to maintain the highest outcomes.

3.6 Skill-Building Instruction and Assessment

From the sample's perspective a safe learning environment is reflected through learner academic achievement and based on understanding and caring for the children, fostering their growth and development. The curriculum content should be enriched with real world tasks that present purposeful learning experiences and promote all areas of growth. Constructive teaching strategies should change from focusing on the teacher as a knowledge source to a learner-centered instruction that builds children's life skills through different approaches such as project-based learning, problem-solving, discovery, critical and creative thinking, and teamwork.

"Careful previous planning can change a teacher's role from a knowledge source to learning director, giving children the opportunity to build learning skills by obtaining knowledge from its different sources. This will make instruction and learners active." Teacher 55.

"Learning content should be related to learners' lives and interests and introduced through a variety of learning activities and tasks, with adequate time to work on them, motivating the children and leading them to master desired learning goals." Teacher 50.

"Using a variation of learning tasks, tools, strategies and challenging questions help children acquire new and different skills." Teacher 63.

"Activating high order thinking skills in learning tasks, assessment strategies increase retainment of skills and knowledge acquired." Teacher 68.

"Interesting content, alternative tasks, positive role learners, and being able to work in teams." Teacher 20.

These teaching strategies encourage and value children's ideas and creativity and often motivate children to be persistent learners, raise their self-esteem and self-respect, keeping them exerting their efforts until they reach the desired learning goals. Motivation is also boosted through group work where members build social relationships and skills through collaboration, communication, mutual respect, and empathy.

"Instruction should be motivating and enthusiastic and should be effective on learner learning." Teacher 44.

"Teachers show value to the learner's ideas and encourage them to develop these ideas; building learner creativity." Teacher 47.

"Learning should motivate thinking, make learners use their imagination and be creative." Teacher 10.

"Instruction focuses on developing skills and raising self-esteem." Teacher 35.

"Using encouragement to build social skills, self-esteem and respect." Teacher 65.

"Lack of motivation can be a strong hindering factor of learning." Teacher 60.

In a safe environment, assessment should not be separated from learning, and should not be used only to enhance learning and fulfill desired goals, but also to discover creativity potentials in children. Continuous assessment strategies are used to monitor learning during activities and to immediately close any learning gaps that may develop. Sharing learning targets and success criteria at the beginning of each lesson helps direct children to intended goals to be mastered, assisting them in monitoring their progress towards achieving these goals and redirecting themselves in case they drift away from them. Self-assessment is an important life skill that needs to be cultivated in classrooms. Other assessment strategies, such as continuously eliciting evidence of learning using a variety of tools that activate high order thinking skills helps teachers and children to discover learning gaps and develop these skills. Then descriptive feedback should be provided to take the necessary procedures to close the gaps and reach mastery level.

"Continuous assessment strategies to determine strengths and weaknesses then directing them to improve their learning." Teacher 65.

"Teachers consider individual differences between children. Evaluates learner performances not learners themselves and should target the goal of improving learner achievement." Teacher 45.

"Using a variety of assessment tools and sharing learning targets enables closing learning gaps through peer and self-assessment." Teacher 38.

"Immediate concept assessment through strategies that lets the learner continuously reflect on her or his learning and the progress toward learning objectives, hence taking responsibility for their learning and making decisions to reach mastery." Teacher 69.

"Activating high order thinking skills in learning tasks, assessment strategies increase retainment of skills and knowledge acquired." Teacher 68.

"Teachers should respect and value learners' ideas, encourage developing them, regularly look for misconceptions and immediately take the needed procedures to clear up any misunderstanding. Assessment includes all learners with equity and using a variety of tools, thus ensuring they all have mastered the planned lesson goals." Teachers 47.

"Assessing performances and behavior, and not people. And providing feedback using descriptive phrases." Teacher 45.

Applying assessment in this manner not only increases attainment, but also assesses the teaching strategies used, thus helping teachers to develop their strategies and performance to obtain the highest level of learner achievement and self-satisfaction.

"Assessing children during learning has an impact on teacher self-satisfaction, seeing their learners mastering the desired learning goals, the creativity and new ideas inherent with it, gives the teacher their daily teaching reward, joy of helping their learner to reach their highest achievement." Teacher 61.

In similar findings Abu Rayash (2016) talked about the importance of including challenging activities of problem solving, critical and creative thinking, and project-based learning to enhance learner's thinking skills. Turner and Harder (2018) emphasized sharing learning objectives with learners from the beginning of class to foster communication skills, group work, peer and self-assessment. Mutlu and Yildirim (2019) found that motivation increased when using authentic assessments as they relate to their real lives, helping them obtain persistence and reliance during their academic life.

3.7 Professional Development

One of the most important aspects of a safe learning environment is professional development; a place that encourages skill building, and proficiency growth of both learners and teachers. Teachers need to keep up with

modern instruction and assessment strategies using various means of professional development. Training, self-learning, and professional learning communities are among the most popular methods. Discouraging teacher professional development limits them to traditional teaching strategies and tools and out-of-date technology.

"Many teachers need professional development to assist them to master modern teaching technology. In the absence of this training, teachers will limit their teaching to the old traditional methods." Teacher 36.

"A safe teaching environment empowers teachers to produce more and collaborate more with other teachers by sharing experiences and knowledge." Teacher 38.

"An innovative and creative environment that offers opportunities for teacher self-development through research and training." Teacher 53.

"Professional development: teachers are obligated to self-develop and self-train to keep up with new generation life and learning skills." Teacher 58.

"A safe environment provides training programs to enhance teaching practices like professional learning communities." Teacher 69.

"It is important that the supervisor is flexible and open minded to new ideas and does not restrict teachers to traditional instructional strategies." Teacher 4.

These findings coincide with Attamimi (2020) which found teacher professional development needs in the area of socioemotional learning to create safe learning environments.

4 Conclusions

Qualitative research was conducted to determine the characteristics of a safe learning environment that promotes the best educational results when applying assessment for learning strategies as described in Alabdulkarim & Alshaye (2016). The Grounded Theory was utilized to analyze data collected from (85) primary and early-learning teachers (Creswell, 2013: p83). Emerging themes were then developed into seven assertions that describe the Safe Learning Environment: (1) Physical Function, (2) Fear Free environment, (3) Learner Empowerment, (4) Peer Power, (5) Teacher Empowerment, (6) Skill Building Instruction and Assessment, (7) Professional Development.

Abu Rayash (2016), Calp (2020), Mutlu and Yildirim (2019) and Thompson and Wheeler (2008) found similar results regarding classroom spaces which suggested that large classrooms and comfortable seating arrangement encourages active engagement in learning activities through a community of learning and has a strong influence on class participation. The large spaces facilitated teacher and children's movement in class and enabled them to implement important assessment for learning strategies: collaboration in learning, peer and teacher assessment, which was followed by suitable procedures to help children immediately close the learning gaps (Alabdulkarim & Alshaye, 2016).

Working in class with no fear, no anxiety, as well as having a strong sense of belonging will help children freely express their learning so it may be improved. Turner and Harder (2018) found that these environments in which learners can make mistakes without punishment encourage learners to participate in complex situations. Sharma (2015) emphasized the importance of risk taking and learning from mistakes in classrooms to deeply learn the scientific concepts. This will only happen if there is a sense of safety and no fear in the classroom.

Empowering children and making them active and engaged participants in challenging learning tasks, thus acquiring self-learning skills and taking responsibility for their own learning is a very important life skill. This starts with clearly sharing learning objectives with the students at the beginning of class, then persuading them to use critical and creative thinking, and to collaborate with their peers, and rely on peer and self-assessment to achieve the required goals (Alabdulkarim & Alshaye, 2016; Turner and Harder, 2018; Harjunmaa, Maatta and Uusiautti, 2023). Gurm (2015) states that learners need to feel safe to challenge ideas, be creative and build their personal knowledge.

Peer collaboration by working in groups, sharing ideas and experiences, and giving each other feedback to improve their learning is known to improve learning (Alabdulkarim & Alshaye, 2016). This form of cooperation depends on the quality of relationship children have with each other in class; this includes having trust, respect, and support (Abu Rayash, 2016; Lim and Fraser, 2018; Turner and Harder, 2018). Sharma (2015) explained that working in groups is a safe, less threatening environment as learners assess and moderate their learning without fear of asking questions before they engage in class discussions.

Teacher qualities in a safe environment have been studied by AbuRayash (2016) and Crick et al. (2007), these studies listed important teacher roles as constructing a learner-centered environment that listens to

learners' voices, planning challenging learning activities, encouraging children to develop genuine ideas using creative and critical thinking skills, and helping them build self-esteem. These teaching skills can be enhanced by empowering and enabling teachers to experiment with new ideas and choose the best teaching strategies that suit their learners and keep up with the latest technologies and make classrooms innovative and creative environments.

Skill-building instruction and assessment embedded in a curriculum enriched with real world tasks with real world learning experiences that build children's life skills are crucial for a safe learning environment that bonds learning with real life. Abu Rayash (2016) mentioned that challenging tasks and activities that require problem solving, critical and creative thinking, and project-based learning enhance children's thinking skills. Mutlu and Yildirim (2019) found that using authentic assessments makes learners more persistent in learning as they relate to their real lives. Crick et al. (2007) emphasized the importance of applying alternative assessment procedures that are more authentic and measure meaningful learning to foster active and engaged learners, rather than passive learners if assessment was used only to measure learning outcomes.

Professional development through continuous programs to develop teaching skills and reach required proficiency to implement modern instruction and assessment strategies was one of the requirements to obtain a safe learning environment. Attamimi (2020) found that there are professional teacher development needs in socioemotional learning; how teachers can build a safe learning environment that supports positive human relations and promotes learners' self-regulation and learning. In this research teachers talked about the need to develop skills in pedagogy, modern teaching technology and self- development through professional learning communities.

According to the sample's perspectives these assertions gave a detailed description of the safe learning environment that would facilitate the best teaching and learning experiences and would give the best learning outcomes when applying assessment for learning strategies.

4.1 Recommendations

To obtain a safe learning environment according to the research results, the authors recommend the following:

- Adapting a school code that describes spacious classrooms, equipped with modern technology, and comfortable seating that enables the safe movement of children and teachers to carry out assessment for learning strategies.
- Strengthening teacher- children and peer relationships in classrooms, enforce equity, respect, trust, and accept diversity to ensure a fear-free learning environment.
- Empowering children by using effective instruction and assessment strategies to make them active and engaged learners.
- Empowering teachers to choose suitable teaching and assessment strategies that motivate their learners and persuade them to exert their highest efforts in learning.
- Planning skill-building instruction and assessment with real world learning experiences to connect children with the real world.
- Providing continuous professional teacher development programs to enhance their ability to create a safe learning environment.

5 References:

- Abu Rayash, M. (2016). Elements of an Educational Environment that Stimulates Excellence and Creativity. *Teacher's Journal*, 53(1) 10-13. In Arabic.
- Alabdulkarim, I. & Alshaye, F. (2016). A Proposed Model of Assessment for Learning for Sixth Grade Students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 5(12) 315-335. [In Arabic].
- Alhendal, D., Alshatti, S., Alnwaiem, A. (2017). Teacher Academic Optimism and Effective Learning Environment at Kuwaiti Primary Schools. *Educational Sciences of Cairo University*, 25(1), 2-35.
- Altamimi, K. (2020). A Proposed Socioemotional Learning-based Training Program for Developing Secondary School Female Teachers' Skills of Preparing Safe Learning Environment. *Journal of Educational Studies*, (25), 15-92. [In Arabic]
- Arsilan, E. (2023). Validity and Reliability in Qualitative Research. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 51(1), 383- 394. [DOI]
- Barrett, Betty J. (2010). Is Safety Dangerous? A Critical Examination of the Classroom as Safe Space. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 1-14. [DOI]

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. [DOI]
- Brok, P., Fisher, D., Rickards, T., & Bull, E. (2006). Californian Science Students' Perceptions of their Classroom Learning Environments. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 3–25. [DOI]
- Calp, S. (2020). Peaceful and Happy Schools: How to Build Positive Learning Environments. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12 (4), 311–320. [DOI]
- Cowie, B., & Bell, B. (2001). The Characteristics of Formative Assessment in Science Education. *Science Education*, 85(5), 536–553. [DOI]
- Chueachot, S., Srisa-ard, B., & Srihamongkol, Y. (2013). The Development of an Assessment for Learning Model for Elementary Classroom. *International Education Studies*, 6(9), 119–124. [DOI]
- Creswell, John W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design*. Sage Publications.
- Crick, R., McCombs, B., Haddon, A., Broadfoot, P. & Tew, M. (2007). The Ecology of Learning: Factors Contributing to Learner-Centred Classroom Cultures. *Research Papers in Education*, 22(3), 267–307. [DOI]
- Del Siegle. (2023). *Open, In Vivo, Axial, and Selective Coding*. Educational Research Basics, University of Connecticut. Retrieved at 17/ 4/ 2026 from: <https://researchbasics.education.uconn.edu>.
- Gurm, B. (2015). Learning environment: Safe culture. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 8(1), 1–2. [DOI]
- Harjunmaa, A., Maatta, K., & Uusiautti, S. (2023). How to Develop a Socio-Emotionally Safe Environment in the Classroom. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 10(5) 218- 230.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 18–24.
- Lim, CT.D. & Fraser, B.J. (2018). Learning environments research in English classrooms. *Learning Environ Res*, 21, 433–449. [DOI]
- Mutlu, G. & Yildirim, A. (2019). Learning Environment Perceptions and Student Background Variables as Determinants of Persistence in EFL Learning. *Sage Open*, 9(4) 1-17. [DOI]
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–13. [DOI]
- Sharma, Sashi. (2015). Promoting Risk Taking in Mathematics Classrooms: The importance of Creating a Safe Learning Environment. *The Mathematics Enthusiast*, 12(1), 290–308. [DOI]
- Thompson, N.E., & Wheeler, J.P. (2008). Learning Environment: Creating and Implementing a Safe, Supportive Learning Environment. *Journal of Family Consumer Sciences Education*, 26(2), 33–45.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing Formative Assessment in the Classroom: Using Action Research to Explore and Modify Theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615–631. [DOI]
- Turner, S. & Harder, N. (2018). Psychological Safe Environment: A Concept Analysis. *Clinical Simulation in Nursing*, 18, 47–55. [DOI]
- Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on Student Achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 49–65. [DOI]

Politeness Strategies in Emails Composed by Undergraduate Students at the University of Nizwa and their Implications on ELT

استراتيجيات اللباقة في رسائل البريد الإلكتروني التي يكتبها طلاب المرحلة الجامعية الأولى في جامعة نزوى وتأثيرها على تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

Iman S. Al Hajri¹, Aysha S. Al Abri², Khaled A. Al Ahdal^{3*}

^{1,2} University of Nizwa, Sultanate of Oman.

³ Associate Professor of English Language, University of Nizwa, Sultanate of Oman.

* Corresponding Author: Khaled Al Ahdal (khaledalahdal@unizwa.edu.om)



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

Accepted	Revised	Received
قبول البحث	مراجعة البحث	استلام البحث
2026/4/30	2026/2/10	2026/1/20
DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.10		

Abstract:

Objectives: This case study explores email communication sent by undergraduate English I students to their instructors at the University of Nizwa in Oman.

Methods: The study uses a mixed-method approach and attempts to provide an insightful analysis of the politeness strategies used in email communication by undergraduate English I students at the University of Nizwa, Oman.

Results: This study has provided an analysis of the politeness strategies used by a sample of 118 emails written by English I students, highlighting a predominant use of negative politeness strategies. The study's findings and interpretations can be useful for enhancing effective ELT practices, particularly in non-native English-speaking contexts.

Conclusions: This study offers some insights for educators, policymakers, and practitioners in ELT for more effective ELT practices in similar contexts.

Keywords: *politeness strategies; email communication; politeness theory (PT); undergraduate English language students.*

المخلص:

الأهداف: تستكشف هذه الدراسة الحالة التواصل عبر البريد الإلكتروني الذي أرسله طلبة اللغة الإنجليزية (المستوى الأول) في مرحلة البكالوريوس إلى مدرّسهم في جامعة نزوى بسلطنة عُمان.

المنهجية: تستخدم الدراسة منهجاً مختلطاً، وتسعى إلى تقديم تحليل متعمق لاستراتيجيات التأدب اللغوي المستخدمة في التواصل عبر البريد الإلكتروني من قبل طلبة مقرر اللغة الإنجليزية (I) في مرحلة البكالوريوس بجامعة نزوى في سلطنة عُمان.

النتائج: قدّمت هذه الدراسة تحليلاً لاستراتيجيات التأدب اللغوي المستخدمة في عينة مكونة من 118 رسالة بريد إلكتروني كتبها طلبة مقرر اللغة الإنجليزية (1)، مسلطة الضوء على الاستخدام الغالب لاستراتيجيات التأدب السلبي. ويمكن أن تسهم نتائج الدراسة وتفسيراتها في تعزيز ممارسات تدريس اللغة الإنجليزية (ELT) الفعّالة، ولا سيما في السياقات التي تُستخدم فيها اللغة الإنجليزية من قبل غير الناطقين بها.

الخلاصة: تقدم هذه الدراسة بعض الرؤى والإسهامات المفيدة للمعلمين وصانعي السياسات والممارسين في مجال تعليم اللغة الإنجليزية (ELT)، بما يسهم في تعزيز فاعلية ممارسات تعليم اللغة الإنجليزية في سياقات مماثلة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التأدب؛ التواصل عبر البريد الإلكتروني؛ نظرية التأدب (PT)؛ طلبة اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية.

Citation

Al Hajri, I. S., et al. (2026). Politeness Strategies in Emails Composed by Undergraduate Students at the University of Nizwa and their Implications on ELT. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(4), 618-626. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.4.10>

1 Introduction

What may be considered a perfectly polite strategy in one language may be seen as inappropriate in another language. Undergraduate English I, that is equivalent to intermediate level in Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), students at times use politeness strategies ineffectively within the context of email communication with their instructors, and this may cause potential misunderstandings.

The theoretical framework for this case study is grounded on Brown and Levinson's (1987) model of PT, with particular attention given to positive and negative politeness. This framework is within the broader face-saving view of PT, and it will be applied to analyze the language students use in their emails.

The purpose of this study is to explore the politeness strategies English I students use in their emails to their instructors, intending to provide insights into the dynamics and effectiveness of their correspondences, which may have implications for ELT.

1.1 Research Objectives

The objectives of this case study are as follows:

- To explore the most frequent type of politeness strategies used by English I students in their email interactions with their instructors.
- To explore the implications of students' use of politeness strategies on ELT.

1.2 Research Questions

The research questions for this case study are as follows:

- Which politeness strategies do English I students use more frequently in their email interactions with their instructors?
- What implications does this have for ELT?

1.3 Importance of the Study

The research objectives and questions of this case study can provide an understanding of the most frequently used politeness strategies in student-instructor email communications. It may shed light on and inform the practical application of politeness theory in ELT.

1.4 Scope of the Study

This study focuses on 118 emails sent by English I students to their instructors (see Appendix) and offers an account of which politeness strategies they use most frequently within the context of a university in Oman. The study does not extend to face-to-face communication, digital communication, nor instructors' emails or responses to their students.

2 Literature Review

In this section, an exploration of Politeness Theory (PT), its origin, and various viewpoints are discussed. This segment is structured to start with a definition of terminologies pertaining to PT. Subsequently, a systematic review of the literature will be presented, encapsulating a range of theories interconnected with PT. This will pave the way for a focused discourse on email communications, examining the application of politeness strategies within a spectrum that ranges from global to local contexts. This approach aims to provide a holistic understanding of PT within the realms of both theoretical and practical applications.

2.1 Review of Theories

2.1.1 Pragmatics: Application of Linguistic Principles in Communication

As a distinct subfield of linguistics, pragmatics emerged as a response to the structuralist approach, which focuses on analyzing language as a system of structurally related elements, such as the underlying edifices that govern language like grammar rules and phonetics. Structuralism, as advocated by Saussure (1916), prioritizes the concept of 'langue' – the abstract and systematic rules and conventions of a language – over 'parole', which pertains to specific, individual instances of language in use. Deviating from the structuralist paradigm, pragmatics expands upon this framework by scrutinizing 'parole' and the significance of context in language. Yule (1996) advocates for a paradigm shift to recognize the importance of a speaker's intent and the situational context in language analysis. Pragmatics, as a field, emphasizes the speaker and the context, exploring "how more gets communicated than is said" (Yule, 1996, p. 3).

2.1.2 The Conversational Maxim View and the Social Norm View

Grice (1975) formulated the Cooperative Principle (CP) in conversation, which revolves around the notion that participants adhere to Conversational Maxims (CM) to ensure effective and cooperative communication. Grice outlined four main maxims: the maxim of quantity, the maxim of quality, the maxim of relation, and the maxim of manner. Grice (1975) defines them as making “conversational contribution such as required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of talk exchange in which you are engaged” (p. 45) and labeled them the CP.

In this context of PT, the CM view suggests that politeness is achieved by adhering to or strategically flouting these maxims. By being unclear and ambiguous for example, the maxim of manner, that is usually summarized as being clear, orderly and unambiguous, is being flouted, but this may be for the sake of being more polite, which is a politeness strategy in this scenario. In essence, the CM view emphasizes that understanding and adhering (or even flouting) to quantity, quality, relation, and manner is crucial for successful communication between participants, and politeness often involves managing these maxims which respect the social and interpersonal dynamics of the conversation.

Lakoff (1977) adopted Grice's (1975) construct of CP in an effort to account for politeness and refers to politeness as “a device used in order to reduce friction in personal interaction” (Lakoff, 1977, p. 79). She went on to introduce the idea of politeness in language which is part of a social norm; emphasizing the role of societal norms in shaping what is considered as polite or impolite behavior in language use (Lakoff, 1977). She argues that “the pillars of our linguistic as well as non-linguistic interactions with each other are to make one clear and be polite” (Lakoff, 1977, p. 82). The emphasis in this view is placed on social norms, and understanding how politeness functions in different cultural contexts, and cultural expectations rather than on the desires to maintain face. This view contrasts with the face-saving view which will be discussed next.

2.1.3 The Face-Saving View

Goffman (1967) introduced the concept of *face*, which he defines as “the positive social value of a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact” (Goffman, 1976, p. 5). In essence, *face* refers to a person's public self-image in social interaction, where people are constantly engaged in practices to avoid embarrassing themselves and others. This involves maintaining both their own face and the faces of others through tact, courtesy, diplomacy, and strategic interaction.

2.1.4 Positive Face and Negative Face

Expanding on Goffman's work on managing a person's positive social self-image (face), Brown and Levinson (1987) elaborated on the concept of *face*, arguing that individuals have two kinds of *face*: ‘positive face’ and ‘negative face’. Positive face refers to “the want of every member that his wants be desirable to at least some others” (p. 312) – i.e., the desire to obtain approval from others, while negative face is “the want of every ‘competent adult member’ that his actions be unimpeded by others” (p. 312), i.e., the need to have autonomy from others (Harwood, 2017). These are referred to as *face wants*. Yule (1996) describes politeness in interaction as “the means employed to show awareness of another person's face” (p. 60) – i.e., positive face or negative face, and he further explains that *face wants* are “a person's expectations that their public self-image will be respected” (Yule, 1996, p. 130).

2.1.5 Face-Threatening Acts

Further to this, Brown and Levinson (1987) also introduce the concept of face-threatening acts (FTAs). They propose that “in human interaction, some communicative acts threaten the hearer's positive face, negative face, or both. These communicative acts are referred to as face-threatening acts” (Harwood, 2017, p. 36). These acts are often subconsciously navigated by people through their language and behavior adjustments to the social context, their relationship with the listener, and the cultural norms that govern politeness.

2.1.6 Politeness Strategies

Brown and Levinson (1987) propose a framework of four main politeness strategies for understanding how participants in discourse manage the positive face (the desire to be liked, appreciated, and approved) and the negative face (the desire for autonomy and freedom from imposition). They include bald-on-record, positive politeness, negative politeness, and off-record.

2.1.7 Bald-on-Record and Off-Record

Bald-on-record “usually does not attempt to minimize the threat to the hearer’s face [...]. The speaker may do an act badly, without redress, involving, doing in the most direct, clear, unambiguous, and concise way possible” (Nugrahanto, & Hartono, 2020, p. 728). An example of this is someone saying, “Close the door!”.

On the other hand, Bald off-record is an indirect strategy which “uses indirect language and removes the speaker from the potential to be imposing” (Nugrahanto, & Hartono, 2020, p. 728). An example of this is someone suggesting rather than explicitly requesting, i.e., “It’s cold here”, where the implication is for someone to close a window rather than directly asking.

2.1.8 Positive Politeness

In simple terms, a positive politeness strategy could be “defined as an involvement-based approach made by the speaker for understanding, approving of, and admiring the positive image of the hearer” (Nurmawati, Haryanto, & Weda, 2019, p. 172). In other words, the person performing an utterance is appealing to the receiver’s positive face. Brown and Levinson (1987) go on to classify 15 sub-strategies within positive politeness.

- 1) noticing and attending to the hearer, 2) exaggerating (interest, approval, sympathy with the hearer), 3) intensifying interest to the hearer, 4) using in-group identity markers, 5) seeking agreement, 6) avoiding disagreement, 7) showing common ground, 8) joking, 9) assert or presuppose speaker’s knowledge of and concern for hearer’s wants, 10) using offer and promise, 11) being optimistic, 12) including both the speaker and the hearer in the activity, 13) giving or asking the reason, 14) assuming reciprocity, and 15) giving a gift to the hearer (good, sympathy, understanding, and cooperation). (Brown & Levinson, 1987, p. 101).

2.1.9 Negative Politeness

Brown and Levinson (1987) define this strategy as a “redressive action” that is oriented to the receiver’s negative face (p. 129). In this strategy, the aim is to reduce the interference with the hearer’s freedom of action, and “the speaker can perform this strategy by being indirect, using hedges, conveying pessimism in the utterance to express doubt, reduction imposition, or giving respect to the hearer” (Fitriyani, & Andriyanti, 2020, p. 263). Brown and Levinson (1987) classify 10 sub-strategies within negative politeness.

- 1) Being conventionally indirect, 2) using questions or hedges, 3) being pessimistic, 4) minimizing imposition, 5) giving deference, 6) apologizing, 7) impersonalizing speaker and hearer, 8) stating the FTA as a general rule, 9) nominalizing, 10) going on record as incurring debt, or as not indebteding the hearer. (Brown & Levinson, 1987, p. 101 in Santoso et al. 2022)

2.2 Email and Politeness Strategies: From Global to Local

Communicating in a second language is a multifaceted task. Acquiring adequate proficiency in a second language is a process that demands commitment and extensive preparation for understanding and applying language nuances, and how different mediums of communication and communicative contexts encountered by learners are diverse. With the advent and progression of technology, traditional methods of discourse have also changed, particularly in writing. Carillo and Cortés (2021) posit that “since the 80’s, a new medium of written communication has appeared, which is email communication” (p. 6). According to Lan (2000) “the speed, efficiency, privacy, and relaxation have made email a dialogue device: people ‘talk’ by email” (p. 23). Baron (2003) agrees with this view, noting that “writing in general has become more speech-like” in email communication (p. 92).

In formal settings of email exchanges, particularly between students and instructors, Lewin-Jones and Masons’ (2014) provide insight through their study, which focuses on the perspectives of academic staff and students regarding email style and etiquette. They use PT as one tool to analyze their data, and they offer that “a student’s hastily written email containing features of text language may not constitute a lack of respect” (p. 87). They present an argument in which they propose that this may be due to students not understanding “netiquette” and provide recommendations to teachers on how they can guide students.

Kedri and Alsout (2019) explore politeness in postgraduate, Libyan students’ email requests to their teachers. Their findings reveal that Libyan students mostly apply negative politeness strategies, which could potentially lead to “a higher chance of pragmatic failure” (p. 69).

In contrast, Ferchichi’s (2021) study through corpus analysis finds that Algerian EFL students use more positive politeness strategies. The study reveals that students are unaware of the appropriate deployment of

politeness strategies, and that they use “direct language that expresses a high level of imposition” (Ferchichi, 2021, p. iii).

3 Methodology

The paper design of this case study follows a descriptive qualitative approach to investigate the applications of the politeness theory in the context of writing emails. The approach will be incorporated to ensure a comprehensive understanding of individuals' use of PT strategies proposed by Brown and Levinson (1987) in their communication with their course instructors via emails. This section will address, the sampling, instrument, procedure, data collection, and data analysis.

Which Politeness Strategies Do undergraduate Students Use in Their Email Interactions with Their Instructors?

The researchers used a computer-assisted quantitative methodology (the software MAXQDA) for the systematic categorization of data. This software is a computer-assisted qualitative data analysis software that is used to organize, code, categorize, and interpret qualitative data. This approach involved the establishment of a two-level coding scheme within the software to precisely track the frequency and types of positive and negative politeness strategies utilized by students in their email communications.

3.1 Sampling

The samples include 118 emails written by English I students to their course instructors. Students of this course have already completed the English Language courses of the Foundation Program and are expected to show a good command of English, as they should have reached the upper intermediate level (CEFR B2). The sample was chosen based on two criteria, (1) willingness of students and instructors to share their emails, and (2) enrollment in the English I course, a course offered at the preparatory year at the University of Nizwa, Sultanate of Oman equivalent to intermediate level in CEFR

3.2 Instruments

In this case study, a coding scheme acts as an instrument to categorize the types of politeness strategies students use in their emails to their instructors, drawing on the principles from Brown and Levinson's (1987) Politeness Theory. This scheme encompasses 15 sub-strategies of positive politeness and 10 sub-strategies of negative politeness, as detailed in sections 2.3.8 and 2.3.9 of the frameworks.

The data for this case study was systematically compiled from four instructors responsible for teaching the English I course at the undergraduate level at the University of Nizwa. Subsequent to securing informed consent from the participating students, a corpus consisting of 118 student-authored emails, accumulated over the duration of an academic semester, was meticulously collected for analysis.

In this case study, a structured two-level coding scheme has been developed, drawing from the theoretical underpinnings of Brown and Levinson's (1987) Politeness Theory (PT). The primary level of this coding scheme (L1) delineates a dichotomy between positive and negative politeness strategies, consistent with the foundational concepts of PT. The secondary level (L2) further refines this classification by categorizing an array of sub-strategies under each principal strategy outlined in L1. This hierarchical organization facilitates a comprehensive and detailed analysis of politeness strategies and their sub-strategies.

The data underwent a rigorous thematic analysis, which is instrumental in yielding a nuanced understanding of the application and dynamics of politeness within the context of this case study. This process involved systematic steps for the display of statistical data, ensuring visual clarity of the findings. Subsequently, these data were interpreted, with a particular focus on discerning the patterns and frequencies of the various politeness strategies used in the sampled emails.

4 Results and Findings

This section presents the outcomes derived from the quantitative data collection in this case study. It will qualitatively detail the findings drawn from the data, which address the two central research questions. Additionally, an overview of the quality assurance protocols implemented in this study will be discussed.

Figure 1 demonstrates all the sub-strategies English I students used in their emails, and their frequency across the 118 email samples:

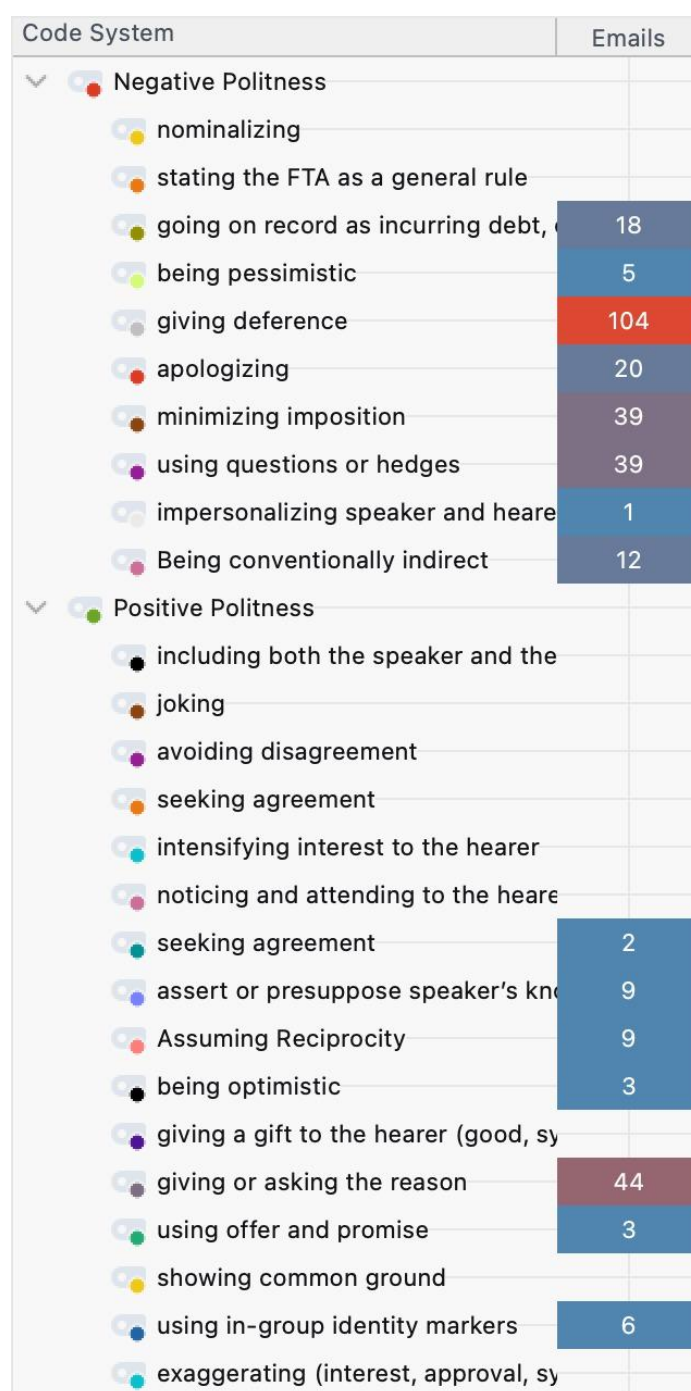


Figure 1: Frequency and Types of Politeness Strategies Used in English I Students in Email Communications, as Categorized by a Two-Level Coding Scheme in MAXDA Across 118 Samples

The findings are quite telling, indicating a predominant reliance on negative politeness strategies by the students, surpassing the use of positive politeness strategies. Illustrated in Figure 1, the data analysis reveals that the most prevalent negative politeness strategy was “giving deference”, which was identified in most emails, registering 104 instances. This is followed by strategies such as “minimizing imposition” and “using of questions or hedges”, each recorded 39 times. The use of other sub-strategies shows a range of frequency, oscillating between 12 and 20 instances, with strategies like expressing pessimism and impersonalizing the speaker or hearer being least used, noted only 1 to 5 times.

In contrast, the application of positive politeness strategies is notably less frequent. An exception to this trend is the strategy “giving or asking for reasons”, which is employed considerably more often, recorded 44 times, in stark contrast to other positive strategies that showed a usage range of only 0-9 times.

Figure 2 presents a code cloud that visually represents the frequency of use of both positive and negative politeness strategies, including their various sub-strategies. The relative size of each strategy within the figure correlates with its frequency of usage.

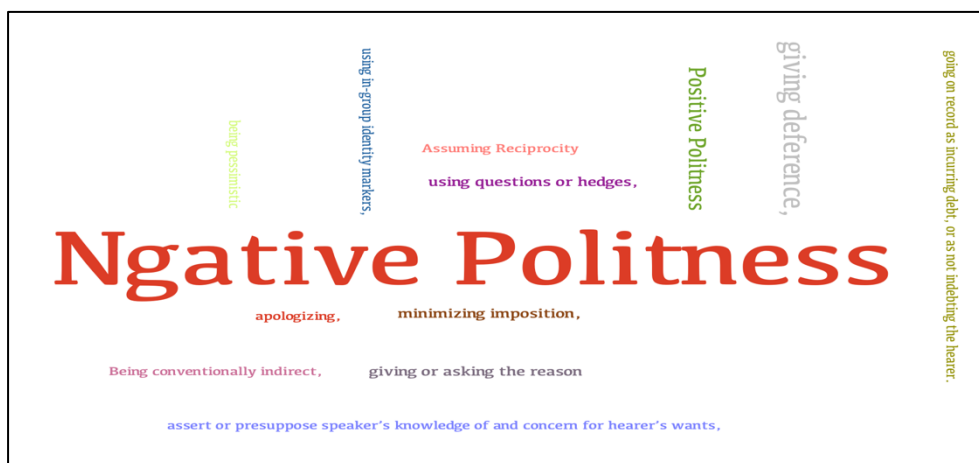


Figure 2: Code Cloud Illustrating the Relative Frequency of Positive and Negative Politeness Strategies and Their Sub-Strategies in Student Emails

Additionally, Figure 3 displays a word cloud that shows the frequency of specific words used in the email samples. This visualization suggests an attempt by students to sustain amicable relationships with their instructors through the use of polite language, evidenced by the frequent use of terms such as 'Ms.', 'Mr.', 'dear', 'hello', 'please', 'thank', and 'hope'.

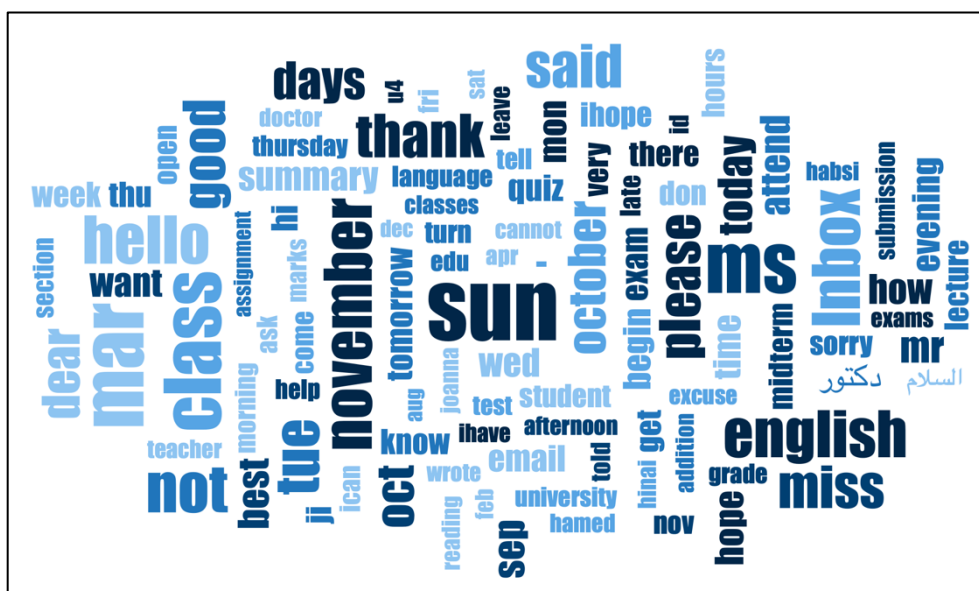


Figure 3: Word Cloud Depicting the Frequency of Key Words Used by Students in Email Communications with Instructors

However, the analysis through the word cloud as illustrated in Figure 3 also indicates a lack of effectiveness in the application of these strategies, marked by deficiencies in maintaining proper email format, grammatical structure, and tone. This observation underscores a potential gap between the intention of exhibiting politeness and the effective implementation of such politeness in written communication.

What Implications Does This Have for ELT?

As detailed previously, Brown and Levinson's (1987) theoretical framework defines negative politeness as a "redressive action" (p. 129) intended to mitigate interference with the hearer's freedom of action. This notion is particularly relevant in the context of this study, given the power differential between the student (speaker) and the instructor (hearer). In such written interactions, where the student typically presents a request, employing negative politeness is a logical strategy to respectfully acknowledge the instructor's higher social status, thereby facilitating the attainment of the request's objective. Conversely, positive politeness is characterized as an engagement-oriented approach by the speaker to recognize and appreciate the hearer's positive self-image, as discussed by Nurmawati, Haryanto, and Weda (2019, p. 172). Within this study's framework, while the use of positive politeness could significantly help students achieve their communicative

objectives, its application is markedly less frequent. Ferchichi (2021) suggests that an overuse of positive politeness might result in excessive imposition.

We postulate that this misapplication of politeness strategies by students stems from their relative inexperience with the formalities of official email communication. This inexperience is potentially attributed to their initial theoretical exposure to email etiquette in pre-university education, which only transitions to practical application during university education. This transition likely contributed to the observed technical challenges in email usage. Furthermore, the students' limited exposure to native English-speaking cultures may impede their understanding of appropriate norms in English written (and spoken) communication. This discrepancy between intention and successful use of politeness strategies is highlighted by Lewin-Jones and Mason (2014) as discussed in Chapter 2, who argue that a hastily written email by a student does not necessarily reflect a lack of respect, but rather a deficit in 'netiquette' understanding. These observations align with the findings of Khedri and Alsout (2019), who report a predominant use of negative politeness strategies among Libyan students, potentially leading to a higher likelihood of pragmatic failure.

These findings underscore the necessity for earlier educational intervention to bridge the gap between the intention and effective execution of politeness strategies. At the graduate level, where proficient language skills are expected, instructors might misconstrue this ineffective communication as a lack of language competence, thereby potentially disadvantaging the students. However, we observe a silver lining: the shift towards online learning during the pandemic has provided students with institutional email accounts and technical devices, facilitating a more practical engagement with email communication. This shift presents an opportunity to teach students not only the mechanics of writing proper emails but also the integration of appropriate politeness strategies, potentially mitigating previous issues related to miscommunication.

5 Discussion and Conclusion

This study has provided an analysis of the politeness strategies used by a sample of 118 emails written by English I students, highlighting a predominant use of negative politeness strategies. The study's findings and interpretations can be useful for enhancing effective ELT practices, particularly in non-native English-speaking contexts.

The transferability of this case study's findings may be limited due to its specific focus on the University of Nizwa, within the context of Oman. While the insights might be relevant and of interest to similar educational settings, it might not be the case in applying these findings to different cultural and linguistic contexts. Politeness strategies can be highly context-dependent and influenced by cultural norms. The generalizability of the findings might be limited.

Within the context of higher education institutions in Oman however, the findings of this study may have significant implications for ELT, suggesting a need for curriculum changes to include more practical training in email communication. For future research, exploring the effectiveness of different teaching approaches in improving email etiquette and politeness strategies would be beneficial. Policymakers might consider integrating email communication skills into language education policies, and practitioners could use these insights to tailor their teaching methods.

The findings of this small-scale case study underscore the need for an understanding of politeness in different cultural contexts. It also highlights the importance of teaching effective communication skills in an increasingly globalized and digitized era. This study, despite its limitations, provides some aspects that could be considered foundational stones for further research in this area and for the development of more effective ELT practices.

6 References

- Baron, N. S. (2003). Why email looks like speech: Proofreading, pedagogy, and public face. In J. Aitchison & D. M. Lewis (Eds.), *New media pedagogy* (pp. 99-108). Routledge.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Ferchichi, A. (2021). *Investigating politeness strategies in Algerian EFL students request emails*. (Master's thesis). L'arbi Ben M'hidi University, Algeria. <http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/11759/1/Investigating%20Politeness%20Strategies%20in%20Algerian%20EFL%20Students%20Request%20Emails.pdf>
- Fitriyani, S., & Andriyanti, E. (2020). Teacher and students' politeness strategies in EFL classroom interactions. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 4(2), 259-273. [DOI]

- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics, volume 3: Speech acts* (pp. 41-58). Academic Press.
- Harwood, C. (2017). Politeness and university student online communication. *Journal of the Faculty of Foreign Studies, Aichi Prefectural University: Language and Literature*, (49), 35-45.
- Khedri, M., & Alsout, E. A. G (2019). Politeness in Lybian Postgraduate Students' e-mail Request Towards Lecturers.
- Lakoff, R. (1977). What you can do with words: Politeness, pragmatics and performatives. In *Proceedings of the Texas conference on performatives, presuppositions, and implicatures* (pp. 79-107). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Lan, L. (2000). Email: A challenge to standard English? *English Today*, 16(4), 23-29. [DOI]
- Lewin-Jones, J., & Mason, V. (2014). Understanding style, language and etiquette in email communication in higher education: A survey. *Research in Post-Compulsory Education*, 19(1), 79-90. [DOI]
- Nurmawati, N., Atmowardoyo, H., & Weda, S. (2010). An analysis of positive politeness strategies to promote effective interaction in the classroom. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 2(2), 171-181. [DOI]
- Nugrahanto, A. D., & Hartono, R. (2020). Politeness strategies in lecturer-students classroom interaction at the biology class Santa Dharma University. *Advances in Social Science, Education, and Humanities Research*, 443, 727-731. [DOI]
- Saussure, F de. (1916). *Course in General Linguistics* (W. Baskin, Trans.). Philosophical Library. (Original work published 1916).
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford Introductions to Language Study. In H. G. Widdowson (Ed.) Oxford: Oxford University Press.