رفاد
REFAAD

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

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

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

رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري، جامعة نزوى- عُمان

فريق التحرير

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

الهيئة الاستشارية

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

هيئة التحرير

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

التعريف بالمجلة

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

أهداف المجلة:

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

عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

Refaad for Studies and Research

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

Tel: +962-27279055

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

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

قواعد النشر

أولاً: تسليم الورقة البحثية:

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

ثانياً: المراجعة:

1. الفحص الأولي:

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

2. التحكيم:

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

3. إجراء التعديلات:

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

4. القبول والرفض:

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

ثالثاً: القواعد الشكلية:

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

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	أثر استخدام إطار التخطيط للفهم في مقرر لغتي الجميلة في تنمية الدافعية للقراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي	627
2	واقع التقييم الإلكتروني في التعليم العالي الفلسطيني: جودة الممارسات وموثوقيتها ونزاهتها في ظل التحول الرقمي (دراسة حالة جامعة النجاح الوطنية)	645
3	أثر الدراسة الجامعية في تعزيز الأمن الفكري والهوية العمانية ومواجهة التحديات التي تهددهما من وجهة نظر طلبة جامعة صحار	658
4	أثر استخدام استراتيجية التلعيب على المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة	675
5	الفراغ الوجودي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز	688
6	ممارسات الإدارة المدرسية للحوكمة المؤسسية وعلاقتها بكفاءة الأداء الإداري في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية	700
7	الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر	714
8	التمكين الإدارى وعلاقته بتطبيق معايير التقويم المدرسي فى مجال القيادة المدرسية بمدارس التعليم الحكومى بمدينة الدمام	728
9	البنية العاملية لممارسات معلمي الرياضيات في التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي والتكامل بينهما بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان	776
10	دور التدريب التحويلي في تلبية متطلبات سوق العمل في ضوء الخبرات العالمية	790
11	متطلبات تطوير البحث العلمي بجامعة نزوى: دراسة نوعية من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام	809

افتتاحية العدد

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

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

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

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

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

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

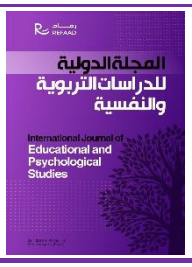
رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

الأبحاث

رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 5, 2026, pp. 627 - 644



أثر استخدام إطار التخطيط للفهم في مقرر لغتي الجميلة في تنمية الدافعية للقراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي

نوره عبد الملك امين[1*]، خالد ناهس الرقاص[2]

[1] باحثة دكتوراه في علم النفس التربوي والنمو- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية.

[2] أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية.

*الباحث المراسل: نوره امين (namin0230@gmail.com)

The Effect of Using Understanding by Design Framework in the My Beautiful Language Course on Developing Reading Motivation among Fourth-Grade Female Students

Norah Abdulmalik Amin[1*], Khaled Nahes Alraqas[2]

[1] PhD Researcher in Educational and Developmental Psychology, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

[2] Professor of Educational Psychology, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

* Corresponding Author: Norah Amin (namin0230@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received	Revised	Accepted
استلام البحث	مراجعة البحث	قبول البحث
2026/7/18	2026/8/2	2026/9/19

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.1

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر استخدام إطار التخطيط للفهم في مقرر لغتي الجميلة في تنمية الدافعية للقراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

المنهجية: استُخدم المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين (الضابطة والتجريبية) مع القياس (القبلي والبعدي والتَّتبعي). وطبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (66) طالبة من الصف الرابع الابتدائي بالمدرسة الابتدائية الثانية بعرقة للبنات في مدينة الرياض، وزعن بالتساوي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

النتائج: أظهرت نتائج التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للقراءة تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (60.67)، مقابل (60.88) للمجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بينهما قبل تطبيق المعالجة التجريبية. وبعد تطبيق التجربة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P < .001$) بين متوسطات درجات المجموعتين في الدافعية للقراءة لصالح المجموعة التجريبية.

الخلاصة: في ضوء نتائج الدراسة، يُوصى بتوظيف إطار التخطيط للفهم في تدريس اللغة العربية - لاسيما محتوى القراءة- في المرحلة الابتدائية، لما له من دور إيجابي في تنمية دافعية الطلبة للقراءة واستدامتها.

الكلمات المفتاحية: *إطار التخطيط للفهم؛ الدافعية للقراءة؛ مفهوم الذات القرائية؛ القيمة المدركة للقراءة.*

Abstract:

Objectives: The study aimed to examine the effect of using Understanding by Design (UbD) framework in the "My Beautiful Language" course on developing reading motivation among fourth-grade female students.

Methods: A quasi-experimental design was employed with two groups (experimental and control) and pretest, post-test, and follow-up measures. The study instruments were administered to a sample of (66) fourth-grade female students from the Second Elementary School for Girls in Irqah, Riyadh. The participants were equally divided between the experimental and control groups.

Results: Pre-test results on the reading motivation scale indicated the equivalence of the control and experimental groups, with mean scores of (60.67) and (60.88), respectively, with no statistically significant differences between the two groups prior to the experiment. After implementing the program based on the (UbD) Framework, the experimental group significantly outperformed the control group ($p < .001$).

Conclusions: Based on these findings, the study recommends integrating the Understanding by Design framework into elementary Arabic language curricula - particularly reading content- to support positive and sustained reading motivation.

Keywords: *Understanding by Design; Reading Motivation; Reading Self-Concept; Value of Reading.*

الاستشهاد

Citation

امين، نوره، الرقاص، خالد. (2026). أثر استخدام إطار التخطيط للفهم في مقررلغتي الجميلة في تنمية الدافعية للقراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (5)، 627- 644.

Amin, N. A., & Alraqas, K. A. (2026). The Effect of Using Understanding by Design Framework in the My Beautiful Language Course on Developing Reading Motivation among Fourth-Grade Female Students. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(5), 627-644. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.1 [In Arabic]

المقدمة:

تنظر الأدبيات التربوية الحديثة إلى القراءة بأنها عملية معرفية بنائية نشطة ومعقدة، لا تقتصر على فك الرموز اللغوية، بل تمتد لتسهم في بناء المعرفة وتشكيل الأفكار والمعتقدات (Ryan & Deci, 2020; Jawarneh & Al-Hawamdeh, 2022)، وتتفاعل في هذه العملية مجموعة من العوامل اللغوية، والمعرفية، والنفسية، والفسيولوجية. وفي هذا السياق، أشار عبد الباري (Abd Al-bari, 2010) إلى أن القراءة قبل أن تكون عملية فسيولوجية أو معرفية، فهي عملية نفسية بالدرجة الأولى؛ إذ ترتبط ممارسة القراءة بقدرات القارئ واستعداداته، ودافعيته نحو المادة المقروءة، والغرض الذي يسعى إلى تحقيقه من قراءتها، وميله إلى القراءة في مجالات معينة دون غيرها. وعلى الرغم من أهمية البعد النفسي، تشير بعض الدراسات إلى أن مناهج تعليم القراءة تميل غالبًا إلى التركيز على الجوانب اللغوية والمعرفية، مثل الدقة والطلاقة والفهم القرائي، في حين لا تحظى الجوانب النفسية بالاهتمام الكافي (Afflerbach, 2021; Amin & Qudah, 2024).

وفي ضوء ذلك، أشار غاثري و ويغفلد (Guthrie & Wigfield, 2023) و بيليتييه وآخرون (Pelletier et al., 2025) إلى أن إتقان المهارات القرائية قد لا يكون وحده كافيًا لتحقيق تعلم عميق ومستدام، ما لم تصاحبه دافعية ذاتية تدفع المتعلم إلى ممارسة القراءة كنشاطٍ ممتع وهادف، ما يضمن استمراريته وتطوره كقارئ واعٍ يتفاعل مع النصوص القرائية ويتعمق في محتواها (Conradi et al., 2014; Van der Sande et al., 2023). وأشار الأسطل (AL-Astal, 2010) إلى أن الدافعية للقراءة تعد عاملًا حيويًا في العملية التعليمية؛ لما لها من أثر بالغ في تشكيل السلوك والمسار القرائي للمتعلّم وتوجيه أدائه الأكاديمي، حيث تحفزه على ممارسة القراءة، والتوسع في الاطلاع، والاستمرار في البحث عن المعرفة، في حين يؤدي تدنيها إلى الحد من ممارستها، وإعاقة تنمية المهارات القرائية لدى المتعلمين (Seh et al., 2024) .

وبما أن الدافعية للقراءة تُعد عاملًا أساسيًا في إقبال المتعلم على القراءة واستمراره فيها، فإن مراعاتها عند تصميم البرامج القرائية الفعالة وتطويرها يعد أمرًا ضروريًا (Afflerbach, 2021; Guthrie et al., 2012). وانطلاقًا من الحاجة إلى تصميم برنامج قرائي هادف يسهم في تنمية الدافعية للقراءة، اعتمدت الدراسة الحالية إطار التخطيط للفهم (Understanding by Design Framework - UbD) الذي طوره ويغينز ومكتاي (Wiggins & McTighe, 1998)، بوصفه إطارًا تعليميًا شاملًا يضع المتعلم في مركز العملية التعليمية، ويستهدف تنمية دافعيته الداخلية من خلال تمكينه من تحقيق فهم عميق وبناء شبكات معرفية مترابطة تساعده على توظيف المعرفة في سياقات جديدة (Wiggins & McTighe,2005; 2011). وقد أكدت الدراسات الحديثة أن التدريس المصمم وفق هذا الإطار يعزز جودة العملية التعليمية ما ينعكس إيجابا على اتجاهات المتعلمين نحو مهامهم الأكاديمية، وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم، وتحقيق فهم أعمق للمحتوى العلمي (Almasaeid, 2017; Artasanti & Fatayan, 2024; Ozyurt, et al., 2021) .

وعليه، تسعى هذه الدراسة إلى توظيف إطار التخطيط للفهم في تنمية الدافعية للقراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، وإكسابهن توجها إيجابيًا مستدامًا نحو ممارستها.

مشكلة الدراسة:

أكدت الدراسات النفسية والتربوية أن دافعية القراءة تعد ركيزة أساسية في تكوين شخصية المتعلم القارئ (Guthrie & Wigfield, 2000; Wigfield et al., 2016)؛ إذ لا يقتصر أثرها على مقدار ما ينجزه الطلبة من أنشطة قرائية، بل يمتد ليوجه سلوكياتهم القرائية، ويحدد مدى انتقالهم من القراءة كمتطلب دراسي إلى ممارسة هادفة ذات معنى ولها قيمة (Wigfield et .al., 2016)، خاصة في المرحلة الابتدائية؛ كونها المرحلة التي تتشكّل خلالها الاتجاهات القرائية الأولى، وتتأسس فيها العلاقة الوجدانية المعرفية بين الطالب والقراءة؛ مما يجعل أي قصور في هذه الدافعية خلال هذه المرحلة قابلًا للامتداد إلى المراحل اللاحقة، ومؤثرًا في المسار القرائي للطالب بأكمله (خضير وأبو غزال، 2016 ;Schiefele et al., 2016; Wigfield et al., 2016)، لا سيما في ظل التحول الرقمي المتسارع الذي يفرض على المتعلمين امتلاك مهارات قرائية متقدمة تمكنهم من الوصول إلى المعرفة ومواصلة التعلم الذاتي.

ومما عمّق الإحساس بالمشكلة، ما كشفت عنه نتائج الدراسة الدولية لقياس مدى تقدّم القراءة (PIRLS) في دوراتها المتعاقبة للأعوام (2011، 2016، 2021) من تدنٍّ ملحوظ في مستوى مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. وقد عزي هذا التدني إلى مجموعة من العوامل أبرزها غياب الدافعية نحو القراءة، إذ يؤثر ذلك سلبًا على قدرة الطلبة في فهم النصوص بصورة كافية، وتوظيف مهارات التفكير العليا أثناء القراءة. ويُعد هذا التراجع في هذه المرحلة مدعاةً للقلق العلمي والتربوي نظرا للأهمية المحورية لهذه الفترة الانتقالية، التي ينتقل فيها المتعلم من مرحلة "تعلّم القراءة" إلى مرحلة "القراءة من أجل التعلّم" ما يجعلها مرحلة حاسمة في تشكيل العادات القرائية (Chall, 1996; Sanacore & Palumbo, 2009).

إضافة إلى ذلك، تشير الدراسات التربوية إلى أنّ البرامج التعليمية القائمة على ممارسات داعمة للحاجات النفسية تسهم في تحسين الدافعية الذاتية للقراءة وتعزيز استمرارية السلوك القرائي (Guay, 2022; Ryan & Deci, 2020). وفي ضوء ذلك، برزت الحاجة إلى تبني مداخل تعليمية فعالة لتنمية الدافعية للقراءة، ويُعدّ إطار التخطيط للفهم إحداها؛ إذ يربط بين التعلم والتطبيق في سياقات هادفة ذات معنى، مما يعزز شعور الطالب بالجدوى والإنجاز والملكية الذاتية للتعلم (Wiggins & McTighe, 2011).

وبناءً على ما سبق، تتحدّد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما أثر استخدام إطار التخطيط للفهم في مقرر لغتي الجميلة في تنمية الدافعية للقراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي؟** ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدافعية للقراءة في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي والتتبعي في الدافعية للقراءة لدى المجموعة التجريبية؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من جانبين رئيسين، يمكن إيجازهما فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- مواكبة الدراسة للاتجاهات الحديثة في علم النفس التربوي وعلم نفس القراءة التي تؤكد الدور المحوري للأبعاد النفسية والوجدانية في تنمية السلوك القرائي واستدامته، بما يسهم في إثراء الأدبيات التربوية في هذا المجال.
- إسهامها في سد فجوة بحثية ناجمة عن ندرة الدراسات - في حدود إطلاع الباحثة- العربية والعالمية التي تناولت توظيف إطار التخطيط للفهم في تنمية الدافعية للقراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

الأهمية التطبيقية:

- تقديم نموذج إجرائي قابل للتطبيق لتنمية الدافعية للقراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية، يمكن الاستفادة منه في تصميم وتنفيذ تدخلات تربوية قائمة على الأدلة في البيئة العربية.
- توفير نسخة عربية محكمة من مقياس الدافعية للقراءة ومكيفة مع البيئة السعودية وطلبة المرحلة الابتدائية، مما يتيح الاستفادة منها في البحوث والممارسات التربوية.
- تقديم رؤى تطبيقية لمصممي ومطوري المناهج لإعادة النظر في بناء مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بما يتوافق مع ميول واحتياجات المتعلمين.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على الفروق بين متوسطات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية للقراءة وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج القائم على إطار التخطيط للفهم في تدريس مقرر لغتي الجميلة.
- الكشف عن استمرارية أثر البرنامج في تنمية الدافعية للقراءة لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من تطبيقه، وتمكنهن من نقل الممارسات القرائية المكتسبة وتطبيقها في سياقات جديدة.

مصطلحات الدراسة:

- **الدافعية للقراءة (Reading Motivation)**

عرفت مالّوي وآخرون (Malloy et al., 2013) الدافعية للقراءة بأنها حالة داخلية تحفز القارئ على ممارسة القراءة والاستمرار فيها، وتتشكل من بعدين رئيسين؛ مفهوم الذات القرائية (Reading Self-Concept) والقيمة المدركة للقراءة (Value of Reading) .

وتعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف الرابع على مقياس الدافعية للقراءة.

- **إطار التخطيط للفهم (Understanding by Design Framework - UbD)**

عرفه ويغينز ومكتاي (Wiggins & McTighe, 2005; 2011) بأنه إطار تعليمي يهدف إلى تحقيق تعلم ذي معنى ويسهم في تنمية الفهم العميق من خلال التعلم النشط وتطبيق المعرفة في سياقات جديدة، بدلًا من التركيز على تغطية المحتوى، وذلك عبر منهجية التصميم العكسي (Backward Design) الذي يبدأ بتحديد نواتج التعلم، ثم أدلة تحققها، وانتهاءً بتخطيط الخبرات التعليمية المناسبة.

ويُعرّف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه إطار تخطيطي قائم على التصميم العكسي، أُعيد من خلاله بناء وحدة "بيئتي وصحتي" من مقرر "لغتي الجميلة" للصف الرابع الابتدائي، كمنظومة متكاملة تشمل الأهداف والمفاهيم الرئيسة والأسئلة الجوهرية والمحتوى القرائي ومهام الأداء والأنشطة واستراتيجيات التدريس والتقويم، عبر ثلاث مراحل متتابعة، بهدف تنمية الدافعية للقراءة لدى الطالبات.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت على وحدة بيئتي وصحتي المقررة على الصف الرابع الابتدائي في الفصل الدراسي الأول (1447هـ) من كتاب لغتي الجميلة.
- الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية.
- الحدود المكانية: مدارس منطقة الرياض، وتم اختيار المدرسة الابتدائية الثانية بعرقة للبنات لتطبيق التجربة فيها.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447هـ – 2025 م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: الدافعية للقراءة

تُعدّ الدافعية من المفاهيم النفسية الأساسية في أدبيات علم النفس التربوي والنمو، إذ تشير إلى القوة الداخلية التي توجه سلوك الفرد، وتؤثر في اختياراته للأنشطة والمواقف، كما تحدد مقدار الجهد الذي يبذله، ومدى استمراره ومثابرته في مواجهة التحديات والصعوبات (Wigfield et al., 2016)، إذ لا يكاد يصدر سلوك عن الفرد دون وجود دافع يوجهه ويحفّزه نحو تحقيق غاية معينة. وانطلاقًا من ذلك، يلاحظ أن الطلبة يتفاوتون في مستويات تحصيلهم وتعلمهم رغم تشابه الظروف التعليمية المحيطة بهم، إذ يتعلم بعضهم بدرجة تفوق غيرهم، وقد يعزى ذلك إلى تباين مستويات الدافعية لديهم (الطوالبة وبني خالد، 2023).

ومن أبرز أنواع الدافعية التي حظيت باهتمام واسع في المجال التربوي الدافعية للقراءة؛ نظرًا إلى دورها في توجيه السلوك القرائي للمتعلم، وبناء هويته القرائية، ومدى إقباله على القراءة واستمراره في ممارستها. وتزداد أهمية هذه الدافعية في ضوء الطبيعة النمائية للقراءة؛ إذ تُعد مهارة ديناميكية تتطور تدريجيًا، ويمكن تنميتها وصقلها من خلال الممارسة المنتظمة والأنشطة القرائية الهادفة، فضلًا عن ارتباطها بالفهم القرائي ومهارات التفكير العليا، كالتفكير التحليلي والنقدي (الطوالبة وبني خالد، 2023؛ Seh, et al., 2024). وقد دعمت الأدلة التجريبية هذا الاهتمام، إذ أشارت إلى أن الممارسة المستمرة للقراءة لا تعتمد على إتقان المهارات القرائية فحسب، بل ترتبط أيضًا بدافعية المتعلم وإدراكه لقيمة القراءة وأهميتها، ورغبته في ممارستها كنشاط ممتع وهادف (Pelletier et al., 2025; Schiefele et al., 2016 ; Van der Sande et al., 2023).

أكّدت الدراسات التربوية وجود علاقة إيجابية بين الدافعية للقراءة والتحصيل القرائي، إذ تتجاوز كونها متغيرًا مساعدًا إلى كونها متنبئًا قويًا بمستوى التحصيل والفهم القرائي على المدى البعيد (Toste et al., 2020). ولا تقتصر هذه الدافعية على تأثيرها في الجوانب الأكاديمية فقط، بل تمتد لتشمل تشكيل العادات القرائية وأنماط التفاعل مع القراءة (Pelletier et al.,2025). ومن هذا المنطلق، تتفق نتائج دراساتٍ عدّةٍ على أن الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة يخصصون وقتًا أكبر للقراءة الحرة، ويظهرون استعدادًا أكبر للتعامل مع النصوص المعقدة، مما يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لديهم. وفي المقابل، يميل الطلبة منخفضو الدافعية إلى تجنب الأنشطة القرائية، مما يدخلهم في دائرة مفرغة؛ تتضاءل فيها ممارستهم القرائية، وينعكس ذلك سلبًا على مستوى أدائهم تدريجيًا (Malloy et al., 2013; Morgan & Fuchs, 2007; Taboada et al., 2009) .

ونظرًا لأهمية دافعية القراءة، سعى الباحثون إلى تطوير أدوات لقياسها، ومن بين أحدث المقاييس وأكثرها ملاءمة لطلبة المرحلة الابتدائية مقياس الدافعية للقراءة (MRP-R) المطور من قبل مالّوي وآخرون (Malloy et al., 2013)، والذي يقيس دافعية الطلبة من الصف الثاني إلى السادس الابتدائي وفق بُعدين رئيسيين: مفهوم الذات القرائية والقيمة المدركة للقراءة، وقد تم تطوير المقياس استنادًا إلى نظرية التوقع – والقيمة (Expectancy-Value Theory EVT).

قام كلا من ويغفيلد وإيكلز (Wigfield & Eccles, 2000)، بتطوير هذه النظرية وتوسيع إطارها التفسيري لتصبح من أبرز النظريات في تفسير كلا البعدين على دافعية التعلم بصورة عامة، والدافعية للقراءة بصورة خاصة. حيث توضح النظرية أن تصور المتعلم لذاته كقارئ - أي مدى إدراكه لقدرته وكفاءته في القراءة بناءً على أدائه السابق وخبراته الذاتية - يؤثر على ثقته بنفسه واستعداده ورغبته في القيام بالأنشطة القرائية. وبالمقابل، فإن القيمة المدركة للقراءة - أي مدى إدراك القارئ لأهمية القراءة وما تحققه له من فوائد شخصية، أكاديمية، واجتماعية - تلعب دورًا حاسمًا في التزام المتعلم واستمراريته في ممارسة القراءة.

بالنسبة لمفهوم الذات القرائية، أشارت الأبحاث التربوية في مجال القراءة إلى أن توقعات المتعلم لأدائه وإدراكه لقدراته في القراءة لها دورًا إيجابيًا في التنبؤ بتحصيله القرائي وتشكيل دافعيته للقراءة. فقد أوضح كلا من مارش وآخرون (Marsh et al., 2005) وغاثري و ويغفلد ,Guthrie & Wigfield) (2023 أن المفهوم الذاتي الإيجابي نحو القراءة لا يسهم فقط في متعة القراءة، بل يساعد أيضًا في تطوير استراتيجيات فهم فعالة وتعزيز التفاعل الاجتماعي من خلال مشاركة تجارب القراءة مع الآخرين. إضافة إلى ذلك، أشارت الدراسات إلى أن الطلبة الذين يمتلكون دافعية داخلية نابعة من مفهوم ذاتي إيجابي تجاه القراءة، أو يحظون بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية القرائية يحققون أداء أعلى في المهارات القرائية والاستيعاب العميق للمحتوى (Amin & Qudah, 2024; Collins & Matthey, 2001; Marinak & Gambrell, 2010)، كما يظهرون تطورًا في الحصيلة اللغوية وارتقاء مهارات التفكير العليا كالتفكير النقدي (McBreen & Savage, 2020; Solheim, 2011; Wigfield & Cambria, 2010)، إلى جانب ارتفاع معدل القراءة ومدتها (Van der Sande et al., 2023; Wigfield et al., 2016)، فضلًا عن استقلاليتهم في التعلم (Symes et al., 2023) مقارنةً بأقرانهم الذين يفتقرون إلى هذا النوع من الدافعية.

أما بالنسبة للقيمة المدركة للقراءة، فإنها تؤثر بشكل كبير في تشكيل عادات القراءة لدى المتعلم، حيث تنعكس على مدى استعداده للمشاركة في الأنشطة القرائية، واستمراره فيها، واستمتاعه بها. وتشير الأدبيات إلى أن الطلبة الذين ينظرون إلى القراءة على أنها نشاطًا ممتعًا أو ذا معنى يكونون أكثر ميلًا لممارستها لفترات أطول وبشكل منتظم. على سبيل المثال، أظهرت دراسة سياح وكوك (Siah & Kwok, 2010) أن الطلبة الذين يدركون أهمية القراءة ويقدرون قيمتها يميلون إلى تخصيص وقت أكبر لها، مما يمكنهم من تطوير عادات قرائية منتظمة، مثل قراءة الروايات أو النصوص المعلوماتية، وهذا يسهم في تطوير الفهم ومهارات التفكير العليا لديهم (Pelletier et al.,2025; Wang & Xue, 2022; Wigfield & Cambria, 2010). إضافة إلى ذلك، تمتد

آثار القيمة المدركة للقراءة إلى التحصيل الأكاديمي؛ إذ يحقق الطلبة الذين يدركون قيمة القراءة أداءً أكاديميًا أفضل، نتيجة مشاركتهم في الأنشطة القرائية وتعرضهم المستمر للنصوص المختلفة، وهذا بدوره يسهم في تنمية مهاراتهم اللغوية، وتحسين مستوى الفهم القرائي والتحليل والتلخيص، والنجاح الأكاديمي في مختلف المواد الدراسية (Abid et al., 2023; Hassan et al., 2021).

ثانيًا: إطار التخطيط للفهم

منذ عشرينيات القرن الماضي، هيمن النهج التقني-العلمي على تطوير المناهج الدراسية، حيث كان لنماذج رالف تايلر (1950) وهيلدا تابا (1962) تأثير كبير على منهجية تخطيط المناهج الدراسية التي اعتمدها المطورون والمعلمون على مدى عقود. وتقوم هذه النماذج التقليدية على أربع خطوات رئيسية: تحديد الأهداف التعليمية التي يسعى المنهج إلى تحقيقها، تحديد الخبرات والأنشطة التعليمية التي تساهم في تحقيق هذه الأهداف، تنظيم الخبرات والأنشطة، ثم تقييم مدى تحقيق هذه الأهداف التعليمية. وهذا النهج التقليدي قد يؤدي إلى التركيز على تقديم المحتوى فقط، دون التأكد من تحقيق الفهم العميق لدى الطلاب.

ففي عام (1998)، ظهر إطار التخطيط للفهم المطور من قبل ويغينز ومكتاي (Wiggins & McTighe, 1998)، كنموذج تخطيطي منهجي يُعيد ترتيب أولويات التصميم التعليمي. حيث ركّز على تنمية الفهم العميق من خلال تصميم تعليمي مترابط ومنظم للوحدات الدراسية، وفق آلية عكسية تبدأ بمخرجات التعلم ثم تنتقل تدريجيًا نحو مدخلاته. وقد أكد مطوّراه أن هذا الإطار لا يُعد فلسفة تعليمية جديدة، ولا برنامجًا تعليميًا جاهزًا، ولا استراتيجية تدريسية محددة، بل هو مدخل في التفكير حول تخطيط المناهج والدروس وتطويرها، ويمكن توظيفه في أي مادة دراسية، ومع أي مرحلة عمرية، وفي أي سياق تعليمي، بهدف تمكين المتعلم من تحقيق الفهم العميق للمحتوى. إذ لا تتحقق غاية التعلم بتراكم المعلومات أو بمجرد تغطية المحتوى، بل من خلال بناء فهم مستدام يمكّن المتعلم من نقل ما اكتسبه من معارف إلى سياقات جديدة (Wiggins & McTighe, 2005;2011).

ويستند إطار التخطيط للفهم على نموذج التصميم العكسي (Backward Design)، الذي يبدأ، على خلاف التخطيط التقليدي، بتحديد نواتج التعلم المرجوّ تحقيقها، ثمّ تحديد الأدلة المقبولة على تحققها، وصولًا إلى تخطيط الخبرات التعليمية والأنشطة الصفية الملائمة لها. ومن هذا المنطلق، لا يُنظر إلى التقويم كمرحلة ختامية للعملية التعليمية، بل دليلًا يُصمَّم في مرحلة مبكرة لتوجيه مختلف الخبرات التعليمية اللاحقة (Wiggins & McTighe, 2011). وفي هذا السياق المنهجي، ينظر إلى التصميم العكسي كأسلوب للتخطيط، في حين يمثل إطار التخطيط للفهم إطارًا تربويًا أشمل يوظف هذا الأسلوب لتحقيق الفهم العميق للمحتوى وضمان استدامة أثر التعلم.

ويعتمد إطار التخطيط للفهم على النظرية البنائية التي تنظر إلى التعلم على أنه عملية نشطة يبني فيها المتعلم معرفته من خلال التفاعل بين ثلاث مكونات أساسية في السياق التعليمي: الخبرات السابقة للمتعلم، والمواقف التعليمية التي يمر بها، والبيئة التعليمية التي يحدث فيها التعلم (Fosnot, 2013). ووفقًا لهذا التصور، لا يقتصر التعلم على مجرد نقل المعلومات، بل يتضمن بناء تراكيب معرفية جديدة أكثر شمولًا وتنظيمًا من المعرفة السابقة، بما يمكّن المتعلم من تحقيق تعلم عميق وفهم متكامل للمحتوى و توظيف المفاهيم المكتسبة في سياقات تعليمية جديدة (Wiggins & McTighe, 2011). لذا فإن توظيف النظرية البنائية في التدريس بشكل عام يسهم في تحفيز المتعلمين على بناء معارفهم بأنفسهم من خلال استخدام نماذج واستراتيجيات التعلم البنائي (حجة، 2022 ;Gloria et al., 2017).

أوضح ويغينز ومكتاي (Wiggins & McTighe, 2005, 2011) أن إطار التخطيط للفهم يتكون من ثلاث مراحل أساسية تُستخدم في تصميم العملية التعليمية بطريقة متسلسلة لضمان تحقيق التعلم العميق للمحتوى. وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

- **المرحلة الأولى:** تحديد النتائج المرجو تحقيقها (Identify Desired Results)، وتهدف هذه المرحلة إلى تحديد النتائج التعليمية المستهدفة والمطلوب تحقيقها في المنهج أو الوحدة الدراسية، من خلال توضيح ما يتوقع من المتعلمين فهمه من مفاهيم وأفكار أساسية وأسئلة جوهرية ضمن المحتوى، وما ينبغي أن يكتسبوه من معارف ومهارات خلال عملية التعلم، إضافة إلى تحديد المهارات القابلة للتطبيق في مواقف الحياة العملية.
- **المرحلة الثانية:** تحديد أدلة الفهم المقبولة (Determine Acceptable Evidences)، وتمثل مرحلة التقييم في إطار التخطيط للفهم وهي مرحلة أساسية وفعالة، وتهدف إلى قياس مدى فهم الطلبة أثناء عملية التعلم، من خلال المزج بين التقييم التشخيصي والتكويني لرصد نمو الفهم وتطوره لديهم. وفي هذه المرحلة، يصمم المعلم المهام الأدائية والأدلة التقويمية المتنوعة وتشمل المهام الموقفية، والملاحظات الصفية، والتقويم الذاتي، إضافة إلى الاختبارات القصيرة كأحد أدلة الفهم. وتسبق هذه الأدلة عملية التدريس، بحيث لا تُعد التقويمات مجرد ناتج نهائي للعملية التعليمية، بل عنصرًا موجّهًا لبناء الخبرات التعليمية وتنظيمها. بمعنى آخر، أن التقييم في هذا الإطار ليس نهاية الدرس، بل هو جزء من التخطيط والتدريس، ويُستخدم طوال عملية التعلم لمعرفة مدى تطور الطلبة وتوجيه التعليم بشكل أفضل.
- **المرحلة الثالثة:** تخطيط خبرات التعلم وإجراءات التدريس (Plan Learning Experiences an Instruction)، وتركز هذه المرحلة على قيام المعلم بتخطيط أنشطة التعلم وإجراءات التدريس وما تتضمنه من طرق واستراتيجيات تعليمية مناسبة، إلى جانب تصميم أنشطة تعلم تتوافق مع الأهداف التعليمية المحددة، بما يسهم في تحقيقها بصورة فعّالة (الأشقر والخطيب، 2019؛ الثلاب وفرهود، 2024؛ حجة، 2022).

وبناء على ما سبق، أشارت الدراسات التربوية والتجريبية على الدور الفعال لإطار التخطيط للفهم في تصميم الدروس والمناهج وتطويرها، بما يسهم في تحسين جودة العملية التعليمية وتعزيز التدريس المنهجي والمنظم، وهو ما ينعكس إيجابًا على تفاعل المتعلمين وفهمهم العميق للمحتوى العلمي (Almasaeid, 2017; Artasanti & Fatayan, 2024; Özyurt et al., 2021; Uluçınar, 2021). وقد أكد المعلمون أن تطبيق هذا الإطار له أثر إيجابي في

رفع مستوى التحصيل الأكاديمي العام للطلبة، إذ يساعدهم على تحقيق فهم أعمق للمحتوى (Almasaeid, 2017; Artasanti & Fatayan, 2024) ونقل المعرفة بصورة أكثر فاعلية إلى مواقف الحياة الواقعية (الثلاب وفرهود، 2024؛ حجة، 2022؛ Özyurt et al., 2021)، كما يشجعهم على التفكير التأملي والتحليلي والنقدي فضلا عن دوره في رفع مستوى دافعيتهم للتعلم (الثلاب وفرهود، 2022؛ Artasanti & Fatayan, 2024) بالإضافة إلى ذلك، يسهم الإطار في التطوير المهني للمعلمين، إذ يمكّنهم من تخطيط دروسهم بكفاءة أكبر (Hanratty & Aydın, 2023; Lumbreras & Rupley, 2020)، كما يسهم في إثراء المدارس بمنهج دراسي متكامل ومنظم، بما يضمن توفير محتوى تعليمي متطور يلبي احتياجات كل من الطلبة والمعلمين (Lumbreras & Rupley, 2020).

وفي ضوء ما سبق، تتضح علاقة إطار التخطيط للفهم بدافعية القراءة بصورة أكبر عند النظر إلى بعدي الدافعية كما حددتها مالّوي وآخرون (Malloy et al., 2013): مفهوم الذات القرائية والقيمة المدركة للقراءة. فمن جهة، يسهم الإطار في تنمية مفهوم الذات القرائية من خلال إتاحة خبرات تعلم ناجحة ومتدرجة، ومن جهة أخرى، يسهم في رفع القيمة المدركة للقراءة من خلال ربطها بأهداف التعلم والتجارب الحياتية الهادفة. وبالتالي لا ينظر المتعلم إلى القراءة كمهمة دراسية مفروضة فحسب، بل ممارسة معرفية ذات قيمة تسهم في بناء المعنى لديه، وتوسع مداركه المعرفية، وتوظف ما يتعلمه في مواقف جديدة ومتنوعة. وبناء على ذلك، فإن توظيف هذا الإطار في تدريس القراءة من شأنه أن يسهم في إحداث تحول نوعي في اتجاهات المتعلمين نحو القراءة، وتحسين مستوى دافعيتهم وتفاعلهم معها بصورة فعالة.

الدراسات السابقة:

سيتم استعراض مجموعة من الدراسات التجريبية السابقة التي تطرقت لموضوع ومتغيرات الدراسة وتناولته من زوايا مختلفة وفق تسلسل زمني من الأحدث إلى الأقدم. ولتنظيم استعراض هذه الدراسات تم تصنيفها حسب المتغيرات الرئيسة إلى محورين:

المحور الأول: دراسات تجريبية اهتمت بتنمية الدافعية للقراءة لدى الطلبة

- أجرى **صح وآخرون (Seh et al., 2024)** دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية الدافعية نحو القراءة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في منطقة الجليل. وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينتها من (39) طالبًا وطالبة، قُسِّموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. واستخدمت الدراسة مقياس الدافعية نحو القراءة (RMQ) بعد التحقق من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في مستويات الدافعية نحو القراءة. كما خلصت الدراسة إلى أن تطبيق نموذج التعلم البنائي يسهم في رفع دافعية الطلبة نحو القراءة مقارنة بالأساليب التقليدية، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على تصميم بيئات تعلم بنائية تتوافق مع ميول الطلبة واحتياجاتهم التعليمية.
- هدفت دراسة **فيليغير وآخرون (Villiger et al., 2012)** إلى تنمية الدافعية القرائية والفهم القرائي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في عدد من المدارس السويسرية، من خلال برنامج تدخل قائم على نظرية التحديد الذاتي. تكونت العينة من (713) طالبًا وطالبة موزعين على 40 فصلًا دراسيًا، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة التدخل المدرسي/ المنزلي (225 طالبا وطالبة)، مجموعة التدخل المدرسي فقط وتشمل (244 طالبًا وطالبة)، ومجموعة ضابطة (244 طالبًا وطالبة). وتم استخدام مقياس الدافعية للقراءة لقياس ثلاثة أبعاد رئيسية: الاستمتاع بالقراءة، والفضول القرائي، ومفهوم الذات القرائية، بالإضافة إلى اختبار (ELFE 1-6) لقياس الفهم القرائي. وأظهرت النتائج أن برنامج التدخل المدرسي/المنزلي كان له تأثير إيجابي وملحوظ في تعزيز الاستمتاع بالقراءة والفضول القرائي لدى الطلبة، وقد استمرت بعض هذه التأثيرات حتى بعد مرور خمسة أشهر من انتهاء البرنامج.
- وفي دراسة أجراها **كولينز وماثي (Collins & Matthey, 2001)** والتي هدفت إلى تحسين مفهوم الذات القرائية والدافعية للقراءة لدى الأطفال من خلال برنامج تعليمي قائم على مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية. وتكوّنت عينة الدراسة من (31) طالبًا وطالبة من المرحلة الابتدائية، وُزِّعوا على ثلاث مجموعات؛ مجموعة تجريبية أولى ضمّت (10) طلاب، وطُبِّقت عليها استراتيجية التعلم الفردي، ومجموعة تجريبية ثانية ضمّت (12) طالبًا، وطُبِّقت عليها استراتيجية التعلم التعاوني، إضافة إلى مجموعة ضابطة ضمّت (9) طلاب، خضعت للبرنامج التعليمي المعتاد. وطُبِّق على جميع المجموعات قبليًا وبعديًا اختبار كوفمان للتحصيل الدراسي، ومقياس مفهوم الذات القرائية والدافعية للقراءة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعتين التجريبيتين لصالح القياس البعدي.

المحور الثاني: دراسات تجريبية وظفت إطار التخطيط للفهم في التدريس

- أجرى **أرستانتي وفاتيان (Aristanti & Fatayan, 2024)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر نموذج التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) المصمم وفق إطار التخطيط للفهم في تطوير مهارات التفكير النقدي في مادة العلوم الطبيعية والاجتماعية لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي. وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (57) طالبًا وطالبة قسموا إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة. واستخدم الباحثون مقياس التفكير النقدي وأساليب الملاحظة كأدوات بحثية. أظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية حققت درجات أعلى في مهارات التفكير النقدي مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يؤكد فعالية النموذج المستخدم.
- في دراسة شبه تجريبية أجرتها **أوزيورت وآخرون (Ozyurt, et al., 2021)**، هدفت إلى تقييم أثر تطبيق إطار التخطيط للفهم في تدريس مادة العلوم على التحصيل الأكاديمي واستدامة التعلم لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي. وقد شملت عينة الدراسة (40) طالبًا من مدرستين في مدينة غازي

عنتاب، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. استخدم الباحثون اختبارًا تحصيليًا في مادة العلوم تم تطويره لتحقيق أهداف الدراسة، وطبق قبليا وبعديا إلى جانب تنفيذ البرنامج التدريسي القائم على إطار التخطيط للفهم. أظهرت النتائج أن تطبيق الإطار في العملية التعليمية أسهم بشكل ملحوظ في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما بينت فاعليته في بقاء أثر التعلم، حيث احتفظ الطلبة الذين تعلموا وفقًا لهذا الإطار بالمعرفة المكتسبة لفترة زمنية أطول. وبناء على ذلك، أوصت الدراسة بتوسيع تطبيق إطار التخطيط للفهم في التدريس من خلال تدريب المعلمين على استخدامه، وإدراجه في برامج إعداد المعلمين، إضافة إلى إجراء دراسات مستقبلية لاستكشاف تأثيره على الجوانب النفسية في التعلم.

- هدفت دراسة **المساعيد (Almasaeid, 2017)** إلى تقييم فعالية نموذج التخطيط للفهم في التحصيل الأكاديمي في مادة العلوم. وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (60) طالبًا وطالبة من الصف الثامن في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث اختبارًا تحصيليًا تم تطويره والتحقق من صدقه وثباته، وطبق قبليًا وبعديًا، إلى جانب تنفيذ برنامج تعليمي قائم على نموذج التخطيط للفهم. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي، مما يشير إلى تحسن تحصيل الطلبة الذين تعلموا وفق النموذج مقارنة بالطرق التقليدية، إضافة إلى تحقيقهم مستويات أعلى من الفهم العميق للمحتوى. وبناء على هذه النتائج، أوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث حول هذا النموذج على مراحل دراسية مختلفة وفي مواد تعليمية أخرى.

التعقيب على الدراسات السابقة:

شكلت مراجعة الدراسات السابقة ركيزةً أساسية في توجيه مسار الدراسة الحالية؛ حيث أسهمت في إثراء إطارها النظري، وتحديد توجهاتها البحثية وفجواتها المعرفية، فضلًا عن مساعدة الباحثة في صياغة مشكلة الدراسة، وتحديد أسئلتها بدقة، وبناء رؤية شاملة حول المتغيرات الرئيسة، والتعرف على أبرز المراجع العلمية والباحثين في هذا المجال. علاوة على ذلك، فقد استفادت الباحثة منهجياً من تلك الدراسات في اختيار المنهج البحثي الملائم، والأساليب الإحصائية المناسبة، واختيار أدوات القياس التي تتناسب مع الخصائص النمائية للفئة العمرية المستهدفة.

وتتفق الدراسة الحالية مع تلك الدراسات في توجهها المنهجي من خلال استخدامها للمنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي، إلا أنها تختلف عنها في زاوية معالجتها للمتغيرات؛ فبينما ركزت الدراسات السابقة على توظيف نماذج واستراتيجيات متنوعة لتنمية دافعية القراءة -كنموذج التعلم البنائي في دراسة (Seh et al., 2024) على سبيل المثال - إلا أنها لم تتطرق إلى استخدام إطار "التخطيط للفهم" لتنمية هذا المتغير النفسي الوجداني. وعلى الرغم مما تؤكده الدراسات التجريبية حول فعالية إطار التخطيط للفهم في تحقيق الفهم العميق للمحتوى العلمي، وضمان بقاء أثر التعلم، ونقل المعرفة إلى مواقف جديدة - كدراسة أرستانتي وفاتيان (Aristanti & Fatayan, 2024)، ودراسة أوزيورت وآخرين (Ozyurt et al., 2021)، ودراسة الثلاب وفرهود (2024)، ودراسة المساعيد (2017) -، إلا أن الدراسات التربوية والنفسية - في حدود علم الباحثة - ما زالت تواجه ندرة واضحة في البحوث التي تتناول دور هذا الإطار في تنمية المتغيرات النفسية والوجدانية المرتبطة بالقراءة، خاصة لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

ومن هنا، تبرز القيمة العلمية المضافة لهذه الدراسة؛ إذ تربط بين الجانبين التربوي والنفسي من خلال توظيف إطار التخطيط للفهم في تنمية الدافعية للقراءة ضمن مقرر اللغة العربية، لتكون من أوائل الدراسات التي تكشف عن أثر هذا الإطار في المحددات النفسية القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، فضلًا عن تركيزها على هذه الفئة العمرية تحديدًا لكونها تمثل مرحلة انتقالية في النمو المعرفي والنفسي للمتعلم، وهو ما يجعل هذه الفترة حاسمة في تشكيل عادات الطالبات واتجاهاتهن القرائية المستدامة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

استُخدم المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين (الضابطة والتجريبية) مع القياس (القبلي، والبعدي، والتتبعي)؛ للكشف عن فعالية المتغير المستقل (البرنامج القائم على إطار التخطيط للفهم) في المتغير التابع (الدافعية للقراءة) واستمرار أثره.

عينة الدراسة:

تكوّنت العينة من (66) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمدرسة الابتدائية الثانية بعرقة للبنات في منطقة الرياض، جرى توزيعهن على مجموعتين؛ بواقع (33) طالبة لكل مجموعة. وتراوحت أعمار الطالبات بين (9) و (11) سنة، وبلغ متوسط العمر في المجموعة الضابطة (9.6) سنوات، بانحراف معياري مقداره (0.54)، بينما بلغ متوسط العمر في المجموعة التجريبية (9.7) سنوات، بانحراف معياري مقداره (0.56). وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية ميسّرة.

أدوات الدراسة:

مقياس الدافعية للقراءة

لقياس الدافعية للقراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، تم استخدام مقياس الدافعية للقراءة، النسخة المنقحة (Motivation to Read

Profile–Revised - MRP-R) الذي طورته مالّوي وآخرون (Malloy et al., 2013)، وذلك بعد ترجمته للغة العربية من قبل الباحثة تم عرضه على مترجمين متخصصين باللغة الإنجليزية لإجراء الترجمة العكسية (Back to Back Translation) بهدف التحقق من دقة الترجمة ومدى ملائمتها للفئة العمرية المستهدفة، والتأكد من عدم الإخلال بالمعنى الأصلي لفقرات المقياس. ويتكون المقياس من (20) فقرة تعتمد على مقياس رباعي النقاط، ووزعت الفقرات بالتساوي على بعدين رئيسين: مفهوم الذات القرائية والقيمة المدركة للقراءة، وذلك بواقع (10) فقرات لكل بعد موضحة كما يلي:

- **مفهوم الذات القرائية (10 فقرات):** ويقيس هذا البعد مدى إدراك القارئ لقدرته وكفاءته في القراءة بناءً على أدائه السابق وخبراته الذاتية. **ومن أمثلة فقراته:** " القراءة بالنسبة لي: (4) سهلة جدًا، (3) سهلة، (2) صعبة، (1) صعبة جدًا".
- **القيمة المدركة للقراءة (10 فقرات):** ويقيس هذا البعد مدى إدراك القارئ لأهمية القراءة وما تحققه له من فوائد شخصية، أكاديمية، واجتماعية. **ومن أمثلة فقراته:** " أعتقد أن قضاء الوقت في القراءة: (4) ممتع جدًا، (3) ممتع، (2) ممل، (1) ممل جدًا". وقدّر الوقت اللازم للإجابة عن فقرات المقياس بما يتراوح بين (15–20) دقيقة.

كما تحقق مطورو المقياس من صدقه باستخدام التحليل العاملي، ومن ثباته من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا؛ حيث بلغت قيمته (0.87)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات. وقد اختير هذا المقياس لملاءمته للفئة العمرية المستهدفة، إضافة إلى تمتّعه بخصائص سيكومترية مرتفعة، فضلًا عن استناده إلى أطر نظرية راسخة في مجال علم النفس التربوي.

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للقراءة:

صدق المحكمين: بعد ترجمة المقياس للغة العربية من قبل الباحثة وعرضه على مترجمين متخصصين باللغة الإنجليزية، عُرضت صورته الأولية على (10) محكمين من المتخصصين في مجالات التربية، علم النفس، اللغة العربية، والقياس والتقويم بهدف التحقق من مدى ملائمة المقياس لأهداف الدراسة، ودقة ترجمة فقراته، ومدى توافقها مع خصائص عينة الدراسة. وبناءً على ملاحظات المحكمين، تم تحليل آرائهم وحساب نسبة صدق المحتوى، حيث بلغت نسبة الاتفاق الكلية للمقياس (90%). وتشير هذه النسبة إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق، ما جعله أداة مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية. كما تم إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، وبقي المقياس في صورته الأولية مكوّناً من (20) فقرة.

الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس المترجم من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة البحث الأصلي ومكونة من (45) طالبة من الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض، حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه كل فقرة، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (1) الآتي:

جدول (1): حساب الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للقراءة

البعد	الفقرة	قيم ارتباط الفقرة مع البعد	قيم ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	قيم ارتباط البعد مع الدرجة الكلية	البعد	الفقرة	قيم ارتباط الفقرة مع البعد	قيم ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	قيم ارتباط البعد مع الدرجة الكلية
مفهوم الذات القرائية	1	.802***	.700***	.927***	القيمة المدركة للقراءة	2	.621***	.590***	.905***
	3	.750***	.744***			4	.633***	.630***	
	5	.611***	.597***			6	.520***	.426**	
	7	.703***	.683***			8	.681***	.660***	
	9	.853***	.759***			10	.738***	.708***	
	11	.618***	.505***			12	.737***	.622***	
	13	.784***	.703***			14	.791***	.740***	
	15	.893***	.840***			16	.655***	.475***	
	17	.561***	.585***			18	.744***	.651***	
	19	.796***	.731***			20	.761***	.731***	

***دالة عند مستوى (.001)

يتضح من الجدول أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بأبعادها وبالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي وصلاحيته لقياس ما وُضع لقياسه. كما تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية للقراءة والدرجة الكلية بين (.905 و.927)، وجميعها دالة عند مستوى(.001 > **P**) ، مما يؤكد ترابط الأبعاد وتوافر مؤشرات صدق مناسبة تدعم صلاحية المقياس في تحقيق هدف الدراسة الحالية .

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha ومعامل أوميغا ماكدونالد McDonald's Omega، وذلك بالاعتماد على بيانات العينة الاستطلاعية البالغ عددها (45) طالبة. ويوضح جدول (2) معاملات الثبات للمقياس.

جدول (2): معامل ألفا كرونباخ و أوميغا ماكدونالد لمقياس الدافعية للقراءة و أبعاده الفرعية

الأبعاد والدرجة الكلية	الفقرات	ثبات ألفا كرونباخ	أوميجا ماكدونالد
بعد مفهوم الذات القرائية	10	.902	.900
بعد القيمة المدركة للقراءة	10	.876	.873
الدرجة الكلية للمقياس	**20**	**.928**	**.925**

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل بلغت (928.)، فيما بلغت قيمة معامل أوميغا لماكدونالد (925.)، وهي قيم تشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات ما يؤكد موثوقيته وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة:

استخدم اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة الذي أعده رافن (Raven, 1998) كأداة لقياس القدرات العقلية العامة لطالبات الصف الرابع الابتدائي. ويتكون الاختبار من (36) فقرة موزعة على ثلاث مجموعات (أ، أب، ب) بحيث تضم كل مجموعة (12) مصفوفة، وتتضمن كل مصفوفة جزءًا مفقودًا، وعلى الطالبة اختيار الجزء المناسب من بين (6) بدائل متاحة. ويُعد هذا الاختبار من المقاييس النفسية المصممة لقياس القدرة العقلية لدى الأفراد بمختلف مستوياتهم التعليمية وطبقاتهم الاجتماعية. وقد تم اختياره دون غيره من المقاييس لكونه من أكثر اختبارات الذكاء غير اللفظية استخدامًا وشيوعًا في قياس القدرات العقلية العامة، إضافة إلى ملاءمته للفئة العمرية المستهدفة في الدراسة.

المعالجة التجريبية: برنامج قائم على إطار التخطيط للفهم

وهو عبارة عن برنامج متكامل من الخبرات المنظمة والمخططة، استمد محتواه من الوحدة الدراسية "صحتي وبيئتي" بمقرر " لغتي الجميلة" للصف الرابع الابتدائي. وهدف البرنامج إلى تنمية الدافعية للقراءة من خلال تعزيز مفهوم الذات القرائية، وذلك عبر إتاحة خبرات تعلم قائمة على الفهم العميق للمحتوى، وتقديم مهام أدائية واقعية تسهم في إدراك الطالبة لكفاءتها القرائية، إضافة إلى تنمية قيمة القراءة من خلال ربطها بأهداف ذات معنى وسياقات حياتية متنوعة. وبعد إعداد البرنامج في صورته الأولية، تم التحقق من صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مجالات التربية، وعلم النفس التربوي والنمائي، وعلم النفس المعرفي، وبلغ عددهم (4) محكمين، وقد طُلبت آراؤهم حول البرنامج من حيث أنشطته وأدواته وإجراءاته التنفيذية وأساليب التقييم. وتكون البرنامج من (28) جلسة تعليمية، شملت الجلسة الافتتاحية والختامية، واستمر البرنامج لمدة سبعة أسابيع بواقع أربع حصص دراسية أسبوعيًا، مدة كل حصة (45) دقيقة. وقد تولت الباحثة تطبيقه ميدانيًا بالتعاون مع معلمة المقرر لضمان جودة التنفيذ وتحقيق أهداف الدراسة. يظهر جدول (3) نموذج من بعض جلسات البرنامج، وجدول (4) نموذج من جلسة تعليمية لدرس أقسام الكلمة مصممة وفق إطار التخطيط للفهم لتنمية الدافعية للقراءة.

جدول (3): نموذج من بعض جلسات البرنامج التعليمي

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الإجراءات التعليمية لتنمية الدافعية للقراءة
1	التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للقراءة	- تطبيق المقياس على العينتين (التجريبية والضابطة) وتعريف المجموعة التجريبية بالبرنامج.	- التوضيح بأن المقياس لا يعد اختبارا، وأنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، إضافة إلى الاستماع إلى آراء الطالبات وتصوراتهن حول القراءة.
2	الجلسة الافتتاحية	تكوين توقعات إيجابية نحو البرنامج.	- عرض صور مرتبطة بالقراءة ومناقشة ما تعبر عنه. - فتح مجال للحوار حول أهمية القراءة في حياتنا، والدوافع التي تجعل الإنسان يقرأ.
3	التاء المفتوحة	التعريف بالتاء المفتوحة ومواضعها واستخراج كلمات تحتوي على التاء المفتوحة من نص قرائي مع توظيفها في صياغة جمل مفيدة.	- قراءة المعلمة قراءة جهرية لقصة مشوقة، ثم عرضها على الطالبات لاستخراج الكلمات التي بها تاء مفتوحة.
4	التاء المربوطة	التعريف بالتاء المربوطة ومواضعها واستخراج كلمات تنتهي بالتاء المربوطة من نص قرائي مع توظيفها في صياغة جمل مفيدة.	- عرض (3) قصص مصورة وعلى كل مجموعة اختيار قصة واحدة لقراءتها جماعيا في المرة الأولى، وفي المرة الثانية استخراج الكلمات التي بها تاء مربوطة.
5	مراجعة درس التاء المفتوحة والمربوطة	مراجعة الدرسين السابقين والتمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة.	نشاط حواري تمثيلي حيث تمثل المجوعة الأولى التاء المفتوحة والمجموعة الثانية التاء المربوطة مع ذكر أمثلة لكل منها.
6	القراءة الحرة	تعزيز الدافعية الذاتية نحو القراءة، وتنمية إدراك الطالبات لقيمة الكتاب، إلى جانب إتاحة الفرصة لهن لاختيار الكتب التي تتوافق مع ميولهن واهتمامهن.	عرض مجموعة من الكتب القصصية وعلى الطالبة اختيار ما تريد ومن ثم تقييم ما قرأت.

جدول (4): نموذج من جلسة تدريسية مصممة وفق إطار التخطيط للفهم لتنمية الدافعية للقراءة

المرحلة الأولى: النتائج المرجوة	
درس أقسام الكلمة (الاسم، الفعل، الحرف)	
الهدف المنشود: بنهاية الدرس، ستتمكن الطالبة من تصنيف الكلمات في النصوص القرائية إلى أسماء وأفعال وحروف، وتوظيفها في صياغة جمل مفيدة خلال النشاط التطبيقي داخل الحصة.	
الفهم العميق	**الأسئلة الرئيسية**
ستفهم الطالبة أن: الكلمات هي اللبنات الأساسية للجمل، وتصنيفها يساعدنا على الفهم.	**س1:** ما أهمية معرفة نوع الكلمة؟ وكيف تساعدنا في فهم النصوص بشكل أفضل؟
المعارف	**المهارات**
ستعرف الطالبة: مفهوم الكلمة وأقسامها (الاسم، الفعل، الحرف) بالتفصيل.	**ستكون الطالبة قادرة على:** استخراج الأنواع الثلاثة من النصوص القرائية بدقة سواء من داخل المنهج أو خارجه، وتأليف جمل تشمل أنواع الكلمة.
المرحلة الثانية: الأدلة على تحقيق نتائج التعلم	
المهمة الأدائية	**الأدوات المستخدمة**
- العمل على أنشطة الكتاب (صفحة 67-69)، - نشاط جماعي: تصنيف الكلمات من نص قصير. - نشاط ثنائي: ترتيب البطاقات لإكمال القصة ومن ثم تحديد أقسام الكلمة فيها	كتاب لغتي، بطاقات ملونة، نصوص قرائية مشوقة، التقييم اليومي.
المرحلة الثالثة: خطة التعلم	
النشاط	**دوره في تنمية الدافعية للقراءة**
1. تبدأ الباحثة الحصة بسؤال للنقاش ما أهمية معرفة نوع الكلمة؟ وكيف تساعدنا في فهم النصوص بشكل أفضل؟ (5 دقائق)	إشراك الطالبات في مناقشة مفتوحة تتيح تعدد الإجابات حول أهمية معرفة نوع الكلمة يسهم في خفض مستوى القلق لديهن، ويمنحهن فرصة التعبير عن أفكارهن والمشاركة في بناء الفهم، مما يتشكل لدى الطالبة صورة إيجابية عن نفسها وقدراتها اللغوية والقرائية. إضافة إلى أن ربط معرفة أنواع الكلمات بفهم النصوص يساعد الطالبات على إدراك الفائدة العلمية والعملية من القراءة وأنها ليست مجرد مهام مدرسية.
2. باستخدام البروجكتر ستعرض الباحثة أنشطة الكتاب على الشاشة ويتم حلها بشكل فردي أولا، ثم تصحيحها مع الباحثة وكتابة الإجابات في كتبهن (15 دقيقة).	يسهم هذا النشاط في تنمية الدافعية للقراءة من خلال تشجيع المحاولة الذاتية، مما يعزز ثقة الطالبة بقدرتها على القراءة والفهم بصورة مستقلة، كما يسهم عرض الأنشطة ومناقشتها جماعيا في تعزيز قيمة القراءة وربطها بالتطبيق العملي.
3. نشاط ثنائي يتضمن قصة قصيرة مقسمة إلى بطاقات، تقوم الطالبات بترتيبها لإكمال القصة ومناقشتها، ثم تحديد الكلمات التي تحتوي على اسم بوضع دائرة حولها، ووضع خط تحت الكلمات التي تحتوي على أفعال، وخطين تحت الحروف، ثم تعرض الإجابات على الصف ومناقشتها جماعيا (20 دقيقة)	يتيح النشاط للطالبة ممارسة القراءة والتحليل بصورة تدريجية وتعاونية، مما يعزز شعورها بالقدرة على الفهم والنجاح في أداء المهام القرائية، إضافة إلى أنه يبرز القراءة كوسيلة للفهم والاستكشاف وحل المشكلات والتواصل مع الآخرين، وليس مجرد مهارة آلية؛ مما يسهم في تقدير الطالبة لقيمة القراءة وفائدتها في التعلم والحياة اليومية.
4. شرح المهمة المنزلية: تكليف الطالبة باختيار نص من أي مصدر، وتظلل كل اسم باللون الأزرق، وكل فعل باللون الأحمر، وكل حرف باللون الأخضر مع ذكر المصدر (5 دقائق)	يمنح النشاط الطالبة شعورًا بالقدرة والاستقلالية في تطبيق ما تعلمته، مما ينمي ثقتها بنفسها وأنها قارئة قادرة على الفهم والتحليل، إضافة إلى أن ربط النشاط بمصادر متنوعة يرسخ قيمة القراءة لديها بوصفها وسيلة للتعلم واكتساب المعرفة وتوظيفها في سياقات جديدة.

إجراءات الدراسة:

- بعد الحصول على خطاب تسهيل مهمة الباحث من إدارة تعليم الرياض (إدارة التطوير والتحول)، تم التواصل مع إدارة مدرسة الابتدائية الثانية بعرقة للبنات للحصول على الموافقة ومناقشة إجراءات تطبيق البرنامج على طالبات الصف الرابع الابتدائي. ولتحقيق أغراض البحث، تم اختيار أحد الفصول كمجموعة ضابطة والآخر كمجموعة تجريبية.
- تطبيق مقياس الدافعية للقراءة واختبار الذكاء على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج القائم على إطار التخطيط للفهم للتأكد من تكافؤ المجموعتين.
- تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط، بينما استمرت المجموعة الضابطة في تلقي التدريس بالطريقة الاعتيادية من قبل المعلمة. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الذي استمر سبعة أسابيع، تم التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للقراءة على المجموعتين للكشف عن فعالية البرنامج.
- بعد شهرين من تطبيق البرنامج، تم إجراء قياس بعدي- تتبعي لمقياس الدافعية للقراءة للتحقق من استمرارية أثر البرنامج واستدامته في المجموعة التجريبية فقط.

الأساليب الإحصائية:

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج SPSS الإحصائي، حيث تم استخراج معامل ارتباط بيرسون ومعامل كرونباخ ألفا للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف المتغيرات. وللمقارنة بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية، تم تطبيق اختبار "ت" للعينتين المستقلتين Independent Sample t-test، في حين استخدم تحليل التباين المصاحب الأحادي

Analysis of Covariance ANCOVA وتحليل التباين المصاحب المتعدد Multivariate Analysis of Covariance MANCOVA، إضافة إلى تحليل التباين ذي القياسات المتكررة One Way Anova Repeated Measures للإجابة عن أسئلة البحث.

تكافؤ المجموعتين:

تم التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية من خلال التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للقراءة واختبار الذكاء، وقد جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة، ثم تطبيق اختبار (ت) للعينتين المستقلتين Independent Samples t-test للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات المجموعتين في القياس القبلي، كما هو موضح في جدول (5):

جدول (5): نتائج اختبار"ت" للعينتين المستقلتين لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار الذكاء والتطبيق القبلي لمقياس الدافعية للقراءة و أبعاده الفرعية

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	قيمة الدلالة	الدلالة الاحصائية
مفهوم الذات القرائية	الضابطة	33	30.42	5.20	.195	.846	غير دالة
	التجريبية	33	30.67	4.88			
القيمة المدركة للقراءة	الضابطة	33	30.24	4.62	.028	.978	غير دالة
	التجريبية	33	30.21	4.25			
الدرجة الكلية للمقياس	الضابطة	33	60.67	8.47	.103	.918	غير دالة
	التجريبية	33	60.88	8.25			
اختبار الذكاء (رافن)	الضابطة	33	28.97	3.54	.748	.457	غير دالة
	التجريبية	33	29.82	5.46			

تشير نتائج جدول (5) إلى تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الذكاء والدافعية للقراءة قبل البدء بالتجربة، إذ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين عند مستوى الدلالة (0.05).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر استخدام إطار التخطيط للفهم في مقرر لغتي الجميلة في تنمية الدافعية للقراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي؟ ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدافعية للقراءة في القياس البعدي؟

للإجابة عن السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدافعية للقراءة وأبعادها الفرعية في القياس البعدي، وذلك وصفًا لأداء المجموعتين وتمهيدًا للتحقق من دلالة الفروق بينهما إحصائيًا، فكانت النتائج كما يظهرها جدول (6) الآتي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للقراءة و أبعاده الفرعية

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مفهوم الذات القرائية	الضابطة	33	29.91	5.12
	التجريبية	33	31.79	4.55
القيمة المدركة للقراءة	الضابطة	33	29.64	4.39
	التجريبية	33	32.15	3.84
الدرجة الكلية للمقياس	**الضابطة**	**33**	**59.55**	**7.90**
	التجريبية	**33**	**63.94**	**7.18**

يتضح من جدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الدافعية للقراءة في التطبيق البعدي. ونظرًا لوجود قياس قبلي للمتغير التابع، برزت الحاجة إلى ضبط أثر القياس القبلي والتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي؛ لذا استُخدم تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA)، ويتضح ذلك في جدول (7):

جدول (7): نتائج تحليل التباين المصاحب للتحقق من الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للدافعية للقراءة مع ضبط أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	قيمة "ηp^2 "
القياس القبلي (المصاحب)	3029.81	1	306.75	<.001	-
المجموعة	293.717	1	29.738	<.001	.321
الخطأ	622.248	63			
الكلي	**255571.**	**66**			

يتضح من جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للدافعية للقراءة بعد ضبط أثر القياس القبلي، حيث بلغت قيمة " ف " (F = 29.738) عند مستوى الدلالة (P < .001)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (63.94)، مقارنة بمتوسط المجموعة الضابطة البالغ (59.55). كما أظهرت المتوسطات الحسابية المعدلة، بعد إجراء تحليل التباين المصاحب، تفوق المجموعة التجريبية بمتوسط معدل بلغ (63.85)، مقابل (59.63) للمجموعة الضابطة .

ولمعرفة حجم أثر المعالجة التجريبية، استخرج مربع إيتا الجزئي (Partial Eta Squared)، وهو أحد مؤشرات حجم الأثر المستخدمة في تحليل التباين المصاحب، ويعبر عن نسبة التباين في المتغير التابع التي يمكن إرجاعها إلى أثر المتغير المستقل بعد ضبط أثر المتغير المصاحب. وقد اقترح كوهين (Cohen, 1988) معايير إرشادية لتفسير قيم مربع إيتا الجزئي، بهدف تقدير الأهمية العملية للأثر إلى جانب دلالته الإحصائية؛ إذ يعد حجم الأثر صغيرًا إذا تراوحت القيمة بين (0.01 - 0.059)، ومتوسطًا إذا تراوحت بين (0.06 - 0.14)، وكبيرًا إذا بلغت (0.15) فأكثر. وقد بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي في هذه الدراسة ($\eta p^2 = 0.321$)، وهي قيمة تشير إلى حجم أثر كبير. وتدل هذه النتيجة على أن استخدام إطار التخطيط للفهم في التدريس كان ذا أثر كبير في تنمية الدافعية للقراءة لدى طالبات المجموعة التجريبية، حيث يُعزى ما نسبته (32%) من التباين في درجات الدافعية للقراءة في القياس البعدي بعد ضبط أثر القياس القبلي إلى البرنامج، في حين تعود النسبة المتبقية (68%) إلى عوامل أخرى غير متحكم بها.

ولفحص فعالية استخدام البرنامج القائم على إطار التخطيط للفهم على الأبعاد الفرعية، تم التحقق أولًا من وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الفرعية لمقياس الدافعية للقراءة في التطبيق البعدي، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (r = 0.44) عند مستوى دلالة (P < 001.)، وعليه استُخدم تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لفحص أثر البرنامج على بعدي الدافعية للقراءة (مفهوم الذات القرائية والقيمة المدركة للقراءة) مع ضبط أثر القياس القبلي، كما هو موضح في جدول (8).

جدول (8): تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لأبعاد مقياس الدافعية للقراءة البعدي مع ضبط أثر القياس القبلي

المصدر	الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	قيمة "ηp^2"
مفهوم الذات القرائية القبلي (مصاحب)	مفهوم الذات القرائية البعدي	920.28	1	920.28	213.99	<.001	.775
	القيمة المدركة للقراءة البعدي	.869	1	.869	.167	.684	.003
القيمة المدركة للقراءة القبلي (مصاحب)	مفهوم الذات القرائية البعدي	3.679	1	3.679	.855	.359	.014
	القيمة المدركة للقراءة البعدي	508.60	1	508.60	97.638	<.001	.612
المجموعة	مفهوم الذات القرائية البعدي	45.324	1	45.324	10.539	.002	.145
	القيمة المدركة للقراءة البعدي	105.63	1	105.63	20.279	<.001	.246
الخطأ	مفهوم الذات القرائية البعدي	266.63	62	4.301			
	القيمة المدركة للقراءة البعدي	322.96	62	5.209			
الكلي	**مفهوم الذات القرائية البعدي**	64370.	66				
	القيمة المدركة للقراءة البعدي	64187.	66				

أشارت النتائج في جدول (8) إلى أن البرنامج القائم على إطار التخطيط للفهم أحدث أثرًا دالًا إحصائيًا في كلا بُعدي الدافعية للقراءة. فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لبعد مفهوم الذات القرائية (002.)، وبلغ حجم الأثر (145. = ηp^2)، في حين بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لبعد القيمة المدركة للقراءة أقل من (001.)، وبلغ حجم الأثر (246. = ηp^2) .

ووفقًا للمحكات التفسيرية لكوهن (Cohen, 1988)، فإن قيمتي حجم الأثر تدلان على أن البرنامج أحدث أثرًا كبيرًا في كلا البعدين، إلا أن تأثيره كان أكبر في تنمية وعي الطالبات بقيمة القراءة وأهميتها مقارنة بتأثيره في تصوراتهن الذاتية المرتبطة بالقراءة. ويتضح ذلك من نسبة التباين التي فسرها البرنامج في بُعد القيمة المدركة للقراءة والتي بلغت (25%) مقابل (15%) في بُعد مفهوم الذات القرائية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج وفر بيئة داعمة أتاح للطالبات توظيف القراءة في سياقات هادفة، وهو ما يُعد من العوامل المؤثرة في تنمية قيمة القراءة، إذ شاركت الطالبات في أنشطة قرائية متنوعة كالقراءة الجهرية أمام الصف ومناقشة المحتوى المقروء بصورة تفاعلية، مع تعزيز استقلاليتهن في اختيار الكتب القصصية التي تتناسب مع ميولهن واهتماماتهن وتقييمها، مما أسهم في زيادة إدراكهن لقيمة القراءة وأهميتها، والنظر إليها كنشاط ذا قيمة ومعنى وليس مجرد مهمة مدرسية مفروضة. وقد ظهر ذلك بوضوح من خلال الملاحظات الصفية أثناء الأنشطة القرائية وحصص القراءة

الحرة. وتتفق هذه النتائج مع نظرية القيمة – والتوقع (Eccles, 1983) والدراسات التربوية التي تؤكد أن إدراك المتعلم لقيمة المهمة التعليمية يعَد من أهم محددات دافعيته ومشاركته في التعلم (Siah & Kwok, 2010; Wigfield & Cambria, 2010).

في المقابل، يُعدّ مفهوم الذات القرائية بناء نفسيا تراكميا يتسم بقدر من الاستقرار النسبي؛ إذ يتشكل عبر خبرات تعليمية واجتماعية ممتدة، إضافة إلى ارتباطه بالمعتقدات التي يكونها المتعلم حول قدراته القرائية، وهي معتقدات غالبًا ما تميل إلى مقاومة التغيير، خاصةً عندما تكون متأثرة بخبرات سلبية سابقة (Van der Sande et al., 2023; Wigfield et al., 2016). ومن ثم، فإن إحداث تغيير جوهري في مفهوم الذات القرائية قد يتطلب فترة زمنية أطول، إلى جانب توفير خبرات نجاح متتابعة تعزز إدراك الطالبة لكفاءتها القرائية بصورة تدريجية.

وتتفق النتائج مع الدراسات التي تشير إلى أن إدراك قيمة القراءة أكثر قابلية للتأثر بالتدخلات التعليمية مقارنةً بمفهوم الذات القرائية الذي يتسم بدرجة أعلى من الثبات والاستقرار عبر الزمن (Symes et al., 2023) . ومع ذلك، فإن التحسن الدال إحصائيًا الذي ظهر في مفهوم الذات القرائية يُعد نوعا ما مؤشرا على نجاح البرنامج في تعزيز تصورات الطالبات حول كفاءتهن القرائية وقدرتهن على القراءة. ويمكن تفسير هذا التحسن إلى ما وفره البرنامج من مهام أدائية متدرجة، وفرصًا للتفكير والتفسير وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة مع التغذية الراجعة المستمرة، وهي عوامل من شأنها أن تُعزّز شعور الطالبة بالكفاءة الذاتية والإنجاز مما ينعكس إيجابًا على مفهوم الذات القرائية لديهن.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي والتتبعي في الدافعية للقراءة لدى المجموعة التجريبية؟

للإجابة عن السؤال، تم استخدام تحليل التباين ذي القياسات المتكررة للتعرف على الفروق بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وجدول (9) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقًا لكل قياس، وجدول (10) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي ذي القياسات المتكررة لمقياس الدافعية للقراءة.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي والتتبعي للدافعية للقراءة

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	60.88	8.25
البعدي	63.94	7.18
التتبعي	65.30	7.61

جدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي ذي القياسات المتكررة لمقياس الدافعية للقراءة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
بين المعالجات	397606.8	1	397606.8	2538.6	<.001	.988
الخطأ	5011.8	32	156.62			

يظهر جدول (10) نتائج تحليل التباين ذي القياسات المتكررة لدلالة الفروق بين القياسات لدى أفراد المجموعة التجريبية اعتمادا على نتائج اختبار Greenhouse-Geisser نظرًا لعدم تحقق شرط الكروية Sphericity. ويتضح منه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات المتكررة، حيث بلغت قيمة " ف " (F = 2538.6) عند مستوى الدلالة (P < .001). ويشير حجم الأثر إلى أن (98%) من التباين في القياسات المتكررة يعزى إلى البرنامج القائم على إطار التخطيط للفهم.

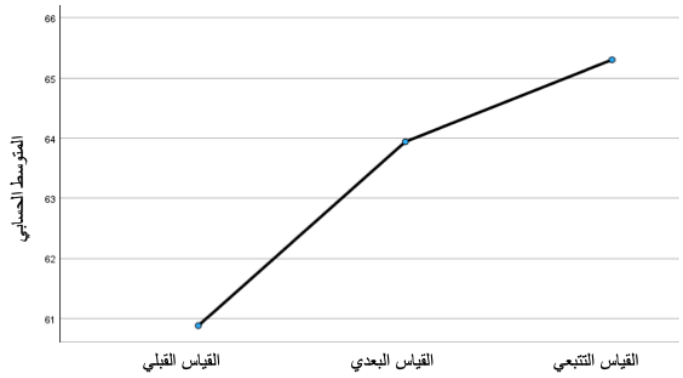
ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق تم إجراء المقارنات الثنائية باستخدام اختبار بون فيروني (Bonferroni) وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): نتائج اختبار بون فيروني (Bonferroni) للمقارنات الثنائية بين متوسطات القياسات المتكررة

المقارنات الزوجية		الفرق بين أزواج المتوسطات	مستوى الدلالة
القبلي	البعدي	3.06	<.001
	التتبعي	4.42	<.001
البعدي	التتبعي	1.36	.123

يتضح من جدول (11) وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي، وبين القبلي والتتبعي، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي. وتشير هذه النتائج إلى فعالية استخدام البرنامج القائم على إطار التخطيط للفهم في تنمية الدافعية للقراءة، حيث ارتفع متوسط الدرجات من (60.88) في القياس القبلي إلى (63.94) في القياس البعدي، واستمر الارتفاع ليبلغ (65.30) في القياس التتبعي.

ولملاحظة مقدار التحسن الذي أحدثه البرنامج في تنمية الدافعية للقراءة يمكن تتبع ذلك من خلال الشكل (1):



شكل (1): المتوسطات الحسابية لمستوى الدافعية للقراءة لدى أفراد العينة التجريبية وفقًا لكل قياس

يلاحظ من الشكل (1) تحسن مستوى الدافعية للقراءة لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد تنفيذ البرنامج عبر فترات القياس المختلفة، مما يشير إلى استمرارية أثر البرنامج في تنمية دافعية القراءة. ويمكن تفسير هذا التحسن ما أتاحه البرنامج من خبرات تعلمية ذات معنى عززت شعور الطالبات بالكفاءة والإنجاز، وأسهمت في تنمية إدراكهن لقيمة القراءة، مما انعكس إيجابًا على دافعيتهن نحوها. كما أن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي يشير إلى استمرارية أثر البرنامج واستقرار التحسن بعد انتهاء التطبيق، مما قد يدل على أن تأثيره لم يكن مؤقتًا، بل امتد ليُحدث أثرًا مستدامًا. وقد ظهر هذا الأثر في عدد من الممارسات القرائية التي لاحظتها الباحثة ورصدتها المعلمات والأمهات خلال فترة المتابعة؛ حيث أظهرت بعض الطالبات اهتماما متزايدًا بالقراءة خارج المواقف التعليمية، من خلال استثمار حصص وأوقات الفراغ في القراءة الفردية أو الجماعية، إضافة إلى اصطحاب القصص والكتب في حقائبهن المدرسية. على سبيل المثال ما ذكرته إحدى الأمهات: "عادت ابنتي من المدرسة راغبة في القراءة مباشرة، وطلبت مني شراء سلسلة قصصية لتشاركها مع زميلاتها، حتى أنها استبدلت لعبتها المعتادة أثناء انتظار الخروج بالقراءة مع زميلاتها. وقد أبهرني هذا التغير المفاجئ، خاصة أن سلوكها كان مختلفا من قبل. وحين سألتها وأنا لا أعرف ما السبب، فهمت من حديثها مدى ما وعته من أهمية القراءة في إثراء معلوماتها واستثمار وقتها بما ينفع، إثر مشاركتها في البرنامج مع الباحثة، كان تحول رهيب أبهرني". وهذا يتفق مع فلسفة إطار التخطيط للفهم، الذي يهدف إلى بناء فهم عميق للمحتوى وتكوين خبرات تعلمية مستدامة تنتقل آثارها إلى مواقف جديدة.

وفي ضوء ما سبق، تؤيد نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه الدراسات السابقة بشأن الدور الإيجابي لإطار التخطيط للفهم في رفع مستوى دافعية المتعلمين للتعلم، ونقل معرفتهم إلى مواقف الحياة الواقعية، وتشجيعهم على التفكير التأملي والتحليلي والنقدي (Almasaeid, 2017; Özyurt et al., 2021; Uluçınar, 2021; Hanratty & Aydın, 2023; Lumbreras & Rupley, 2020; Artasanti & Fatayan, 2024؛ الأحمدي، 2016؛ الأشقر والخطيب، 2019؛ حجة، 2022). كما وتؤيد النتائج الدراسات التربوية التي تشير إلى أن البرامج التعليمية القائمة على ممارسات داعمة للحاجات النفسية تسهم في تحسين الدافعية الذاتية للقراءة وتعزيز استمرارية السلوك القرائي (Guay, 2022; Ryan & Deci, 2020).

وبصورة عامة، تدعم النتائج التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد أن تنمية الدافعية للقراءة لا تتحقق من خلال التدريب المهاري المجرد، بل من خلال تصميم خبرات تعلّم قائمة على المعنى والفهم والمشاركة الفعالة.

الخاتمة:

أولًا: النتائج

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- أتت هذه الدراسة كاستجابة علمية وتطبيقية للحاجة إلى تطوير أساليب تدريس القراءة وتنمية دافعية المتعلمين نحوها في المرحلة الابتدائية، باعتبارها الركيزة الأساسية للتعلم المستمر؛ حيث سعت بشكل محدد إلى تقصي أثر استخدام إطار التخطيط للفهم في تدريس مقرر لغتي الجميلة في تنمية الدافعية للقراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، والكشف عن مدى استمرارية هذا الأثر بعد انتهاء فترة التطبيق.
- أسفرت النتائج عن ثبوت فعالية المعالجة التجريبية، إذ أحدثت أثرًا كبيرًا في تنمية الدافعية للقراءة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بزميلاتهن في المجموعة الضابطة، حيث بلغت نسبة التباين المفسرة للبرنامج نحو (32%) من التغير الإيجابي في دافعيتهن.
- لم تقتصر فعالية البرنامج على التحسن المباشر عقب تطبيقه، بل أكدت نتائج القياس التتبعي استمرار هذا التحسن لدى طالبات المجموعة التجريبية دون حدوث تراجع دال إحصائيًا، مما يُبرهن على أن التخطيط القائم على الفهم العميق يترك أثراً بعيد المدى في البنية النفسية والمعرفية للمتعلم.
- تدل النتائج على أن تنظيم العملية التعليمية في ضوء إطار التخطيط للفهم، وربط المحتوى القرائي بأهداف واضحة وأسئلة جوهرية وأنشطة ذات معنى من واقع المتعلمين، يمكن أن يسهم في زيادة اهتمام المتعلم بالقراءة، وتنمية إدراكه لقيمتها، وتشجيعه على الاستمرار في ممارستها ذاتيًا.
- تؤكد النتائج أن تنمية الدافعية للقراءة لا تتوقف على إكساب المهارات القرائية فحسب، بل تتطلب توفير بيئة تعليمية تفاعلية تمنح المتعلم دورًا فاعلًا في بناء الفهم وربط المعرفة بخبراته السابقة وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة.

ثانيًا: التوصيات

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

- توظيف إطار التخطيط للفهم في تدريس اللغة العربية، خاصة محتوى القراءة، وتضمين أنشطة تفاعلية مستمدّة من واقع الطلبة في حصص القراءة.
- تخصيص حصص منتظمة للقراءة الحرة، خاصة في المرحلة الابتدائية، بما يتيح للطلبة اختيار الكتب والقصص التي تتوافق مع اهتماماتهم وميولهم القرائية.
- الاهتمام بالجوانب النفسية والوجدانية في تعليم القراءة، وعدم الاقتصار على تنمية مهارات القراءة الأساسية فقط.

ثالثًا: المقترحات

- إجراء دراسات تتناول فعالية استخدام إطار التخطيط للفهم في تنمية متغيرات معرفية ونفسية أخرى كالفهم القرائي، التفكير النقدي، المرونة المعرفية، حل المشكلات، القلق القرائي، والتنظيم الذاتي.
- توسيع نطاق التحقق من فعالية البرنامج القائم على إطار التخطيط للفهم في تنمية الدافعية للقراءة، من خلال تطبيقه على عينات أكبر حجمًا وأكثر تنوعًا من حيث الجنس، والمنطقة الجغرافية، والمرحلة الدراسية، والمستوى التحصيلي؛ مما يسهم في إمكانية تعميم النتائج.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

الأحمدي، سعاد مساعد سليمان. (2016). أثر برنامج تدريبي للتخطيط وفق نموذج التصميم العكسي (Backward Design) في تنمية مهارة التخطيط للفهم والاتجاه نحوه لدى معلمات الرياضيات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *9* (2)، 459-497. [DOI]

الأشقر، سماح فاروق المرسي، والخطيب، منى فيصل. (2019). تطوير وحدة "التفاعلات الكيميائية" في ضوء نموذج التصميم العكسي لتنمية التفكير المنطقي وبقاء وانتقال أثر التعلم لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*. *65*(65)، 2-58 [DOI]

الثلاب، سعيد حسين علي، وفرهود، آزاد حسن. (2024). فاعلية تصميم وحدات تعليمية على وفق نظرية تنظيم الفهم UBD لمقرر تعليم التفكير في تحصيل طلبة كليات التربية الأساسية. *مجلة الدراسات المستدامة*، *6* (2)، 808 - 848.

حجة، حكم رمضان حسين. (2022). فاعلية برنامج تدريبي في تدريس الحاسوب قائم على التخطيط للفهم"UbD" في تنمية فهم المفاهيم وبعض المهارات. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث – سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، *7* (2)، 634-658 .

خضير، رائد محمد، وأبو غزال، معاوية محمود. (2016). دافعية القراءة وعلاقتها ببيئة الصف الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة إربد. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. *12* (3)، 375- 396

الطوالبة، علي محمود، وبني خالد، آيات تيسير عبد الحميد. (2023). الدافعية الداخلية والخارجية للقراءة لدى طلبة الصف العاشر في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *19* (3)، 597 – 618 [DOI]

وزارة التعليم. (29 فبراير، 2024). *الوزير البنيان يعلن عن إطلاق "المركز الوطني للمناهج" كجهة مستقلة*.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abd Al-bari, M. (2010). *The psychology of reading and its educational applications*. Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Abid, N., Aslam, S., Alghamdi, A. A., & Kumar, T. (2023). Relationships among students' reading habits, study skills, and aca demic achievement in English at the secondary level. *Frontiers in psychology*, 14, 1020269. [DOI]

Afflerbach, P. (2021). *Teaching Readers (not Reading): Moving beyond skills and strategies to reader-focused instruction.* Guilford Publications.

Al-Astal, A. (2010). the level of reading and writing skills among sixth grade students and its relationship to recitation and memorization of the Holy Qur'an. *Islamic University, College of Education, Gaza*.

Almasaeid, T. (2017). The impact of using Understanding by Design (UbD) Model on 8th-student's achievement in science. *European Scientific Journal*, *13* (4), 301-315. [DOI]

Amin, A. A., & Qudah, M. F. A. (2024). The Effectiveness of Applying the Habits of Mind Approach on Developing Female Fifth Graders' Reading Efficacy. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *14*(1), 169-186. [DOI]

Aristanti, A. P., & Fatayan, A. (2024). The Effect of the UbD-Based Problem-Based Learning Model on the Critical Thinking Skills of Grade IV Students in IPAS Subject at Elementary School. In *Elementary School Forum (Mimbar Sekolah Dasar)* (Vol. 11, No. 2,

pp. 268-280). Indonesia University of Education. Jl. Mayor Abdurachman No. 211, Sumedang, Jawa Barat, 45322, Indonesia. [DOI]

Chall, J. S. (1996). American reading achievement: Should we worry?. *Research in the Teaching of English*, *30* (3), 303-310. [DOI]

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behaviors science*. (2nd). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, 20-27.

Collins, L., & Matthey, S. (2001). Helping parents to read with their children: Evaluation of an individual and group reading motivation programme. *Journal of Research in Reading*, *24*(1), 65-81. [DOI]

Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational psychology review*, *26*, 127-164. [DOI]

Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). Freeman.

Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.

Gloria, R. Y., & Indriyanti, D. R. (2017). Formative assessment with stages of understanding by Disgn (UbD) in improving habits of mind. *International Journal of Environmental & Science Education.*

Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, *37*(1), 75-92. [DOI]

Guthrie , J.T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, *22* (1). [DOI]

Guthrie, J. T., & Coddington, C. S. (2009). *Reading motivation. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation at school* (pp. 503–525). Routledge.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2023). Roles of motivation and engagement in teaching the English language arts. In *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 267-293). Routledge.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601–634). Springer. [DOI]

Hanratty, G. Ç., & Aydın, E. E. (2023). Designing units with the Ubd framework to teach English as a foreign language: Benefits and challenges. *Sakarya University Journal of Education*,13 (3), 435-455. [DOI]

Hassan, I., Latiff Azmi, M. N., Muhamad, S. N., & Abdullah, A. T. H. (2021). Reading habits and their correlation with reading achievement among ESL learners in selected Malaysian secondary schools. *Arab World English Journal (AWEJ)* Volume, 12, 385-399. [DOI]

Jawarneh, H., & Al-Hawamdeh, M. F. (2022). Metacognitive Awareness of Reading Strategies by Non-Arabic Speaking Learners. *Dirasat: Educational Sciences*, *49*(2), 138–149. [DOI]

Lumbreras Jr, R., & Rupley, W. H. (2020). Pre-Service Teachers' Application of Understanding by Design in Lesson Planning. I*nternational Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 594-599. [DOI]

Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2013). Assessing motivation to read: The motivation to read profile–revised. *The Reading Teacher*, 67(4), 273-282. [DOI]

Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. Literacy Research and instruction, 49(2), 129-141. [DOI]

Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. Child development, 76(2), 397-416. [DOI]

McBreen, M., & Savage, R. (2020). The Effectiveness of a Cognitive plus Motivational Reading Intervention: A Multiple-Baseline Study of Four Students at Risk for Reading Difficulties. *The effects of a "motivationally enhanced" reading program on struggling readers' reading performance and reading motivation*, 1125–1163. [DOI]

Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?. *Exceptional children*, *73*(2), 165-183. [DOI]

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College*.

Organisation for Economic Co-operation and Development) OECD). (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. [DOI]

Ozyurt, M., Kan, H., & Kiyikci, A. (2021). The Effectiveness of understanding by design model in science teaching: A quasi-experimental study. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (94). [DOI]

Pelletier, D., Gilbert, W., Guay, F., & Falardeau, É. (2025). Predicting reading achievement from reading support: The role of motivation and reading frequency in elementary and secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 102421.

Reynolds, K.A., Komakhidze, M., Fishbein, B., & von Davier, M. (2024). Aspects of Student Well-Being and Reading Achievement in PIRLS 2021 (PIRLS Insights). PIRLS Insights Series. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. [DOI]

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self- determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary educational psychology, 61, 101860. [DOI]

Sanacore, J., & Palumbo, A. (2009). Understanding the fourth-grade slump: Our point of view. *The Educational Forum, 73*(1), 67–74. [DOI]

Schiefele, U., Stutz, F., & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, *51*, 49-58. [DOI]

Seh, M. M., Al-Barakat, A. A., & Al-Hawamdeh, M. F. (2024). The Effectiveness of Using the Constructivist Learning Model in Improving the Motivation towards Reading among Third Grade Students. *Jordanian Educational Journal*, *9*(1), 298–323. [DOI]

Siah, P. C., & Kwok, W. L. (2010). The value of reading and the effectiveness of sustained silent reading. *The clearing house*, 83(5), 168-174. [DOI]

Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, *32*(1), 1–27. [DOI]

Symes, W., Retelsdorf, J., & Lazarides, R. (2023). Interindividual differences in the development of reading self-concept and intrinsic and importance value throughout secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, *75*, 102237. [DOI]

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, *22*(1), 85-106. [DOI]

Thomure, H. T., Oo, C. Z., & Khine, M. S. (2025). Reading achievements among students in the United Arab Emirates: A multilevel analysis of PIRLS 2021. *International Journal of Educational Research Open*, *8*, 100421. [DOI]

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, *90*(3), 420-456. [DOI]

Uluçinar, U. (2021). The Effects of Technology Supported UbD Based Instructional Design Training on Student Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning—Teaching Conceptions. *International Online Journal of Education and Teaching*, *8* (4), 2636-2664.

Van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *35*(1), 21. [DOI]

Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelmann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22(2), 79-91. [DOI]

Wang, Q., & Xue, M. (2022). The implications of expectancy-value theory of motivation in language education. Frontiers in Psychology, 13, 992372. [DOI]

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental review*, 30(1), 1-35. [DOI]

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81. [DOI]

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190-195. [DOI]

Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). What is backward design? Understanding by design. *Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall*, 7-19.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design (2e)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design Guide to Creating High Quality units*. Alexandria, VA: ASCD.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Al-Ahmadi, S. M. S. (2016). The effect of a training program based on the backward design model on developing mathematics teachers' planning for understanding skills and their attitudes toward it. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *9*(2), 459–497. https://doi.org/10.12816/0031184

Al-Ashqar, S. F. M., & Al-Khatib, M. F. (2019). Developing a unit on "Chemical Reactions" in light of the backward design model to develop logical thinking and the retention and transfer of learning among third-grade preparatory students. *Sohag University Educational Journal, 65*(65), 2–58. https://doi.org/10.21608/edusohag.2019.46541

Al-Tawalbeh, A. M., & Bani Khalid, A. T. A. (2023). Intrinsic and extrinsic reading motivation among tenth-grade students in Jordan and its relationship to selected variables. *Jordan Journal of Educational Sciences, 19*(3), 597–618. https://doi.org/10.47015/19.3.4

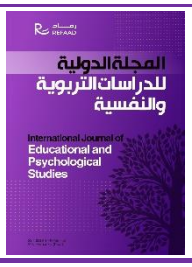
Al-Thullab, S. H. A., & Farhoud, A. H. (2024). The effectiveness of designing instructional units based on the Understanding by Design (UbD) framework in the achievement of students in colleges of basic education in a thinking education course. *Journal of Sustainable Studies, 6*(2), 808–848.

Hajjah, H. R. H. (2022). The effectiveness of a computer-teaching training program based on planning for understanding (UbD) in developing conceptual understanding and selected skills. *Arab American University Research Journal: Educational and Psychological Research Series, 7*(2), 634–658.

Khudair, R. M., & Abu Ghazal, M. M. (2016). Reading motivation and its relationship to the social classroom environment among middle basic-stage students in Irbid Governorate. *Jordan Journal of Educational Sciences, 12*(3), 375–396.

Ministry of Education. (2024, February 29). *Minister Al-Bunyan announces the launch of the National Curriculum Center as an independent entity.*

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 5, 2026, pp. 645 - 657
www.refaad.com



E-Assessment in Palestinian Higher Education: Quality, Reality and Integrity of Practices in the age of Digital Transformation (A Case Study of An-Najah National University)

Fadwa Mahmoud Zidan[1*], Saida Jasser Affouneh[2]

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

[2] Educational Expert, Professor at An-Najah National University, Palestine.

[*] Corresponding Author: Fadwa Zidan (fadwa.zidan@gmail.com)

و اقع التقييم الإلكتروني في التعليم العالي الفلسطيني: جودة الممارسات وموثوقيتها ونزاهتها في ظل التحول الرقمي (دراسة حالة جامعة النجاح الوطنية)

فدوى محمود زيدان[1*]، سائدة جاسر عفونة[2]

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

[2] خبيرة تربوية- أستاذ دكتور- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.

*الباحث المراسل: فدوى زيدان (fadwa.zidan@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2026/6/6	2026/7/1	2026/7/26

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.2

Abstract:

Objectives: This study aimed to analyze e-assessment practices in Palestinian higher education and examine the extent to which they contribute to achieving assessment quality, reliability, and integrity, amid rapid digital transformations, particularly in light of the growing proliferation of generative artificial intelligence tools.

Methods: The study adopted a qualitative approach with a case study design, using An-Najah National University as the research site. Data were collected through semi-structured interviews with sixteen faculty members from diverse academic disciplines and levels, and four staff members from the e-learning center and were analyzed using thematic analysis.

Results: The findings revealed a marked variation in e-assessment practices dominated by electronic examinations in the absence of a coherent pedagogical framework; limited contribution of these practices to achieving quality and integrity due to the gap between technical solutions and the ethical dimension; weak capacity of existing assessments to reflect students' true learning owing to structural constraints and inequitable contexts; and escalating challenges posed by generative artificial intelligence, which has reshaped the contours of academic integrity and prompted two divergent response pathways: redesigning assessments and employing artificial intelligence as a learning tool.

Conclusions: The study recommended establishing a clear institutional framework for regulating e-assessment, strengthening pedagogical training programs for faculty members, adopting authentic assessment strategies that minimize opportunities for cheating and promote deep learning, and reconsidering assessment approaches in light of the challenges posed by generative artificial intelligence.

Keywords: *E-assessment; Assessment Quality; Academic Integrity; Palestinian Higher Education; Generative Artificial Intelligence.*

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى تحليل ممارسات التقييم الإلكتروني في التعليم العالي الفلسطيني، والكشف عن مدى إسهامها في تحقيق جودة التقييم وموثوقيته ونزاهته، في ظل التحولات الرقمية المتسارعة، ولا سيما في ضوء الانتشار المتزايد لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة، متخذةً من جامعة النجاح الوطنية ميدانًا للبحث، حيث جُمعت البيانات عبر مقابلات شبه منظمة مع ستة عشر عضو هيئة تدريس من تخصصات ومستويات أكاديمية متنوعة، وأربعة من العاملين في مركز التعلم الإلكتروني، وجرى تحليلها باستخدام التحليل الموضوعي.

النتائج: كشفت النتائج عن تفاوت واضح في ممارسات التقييم الإلكتروني تهيمن عليها الامتحانات الإلكترونية في ظل غياب إطار بيداغوجي ناظم، ومحدودية إسهام هذه الممارسات في تحقيق الجودة والنزاهة نتيجة الفجوة بين الحلول التقنية والبعد القيمي، وضعف قدرة التقييمات القائمة على عكس التعلم الحقيقي للطلبة بفعل القيود البنيوية وعدم تكافؤ السياقات، فضلًا عن تصاعد تحديات الذكاء الاصطناعي التوليدي الذي أعاد رسم ملامح النزاهة الأكاديمية ودفع نحو مسارين متباينين في الاستجابة: إعادة تصميم التقييم وتوظيف الذكاء الاصطناعي أداةً للتعلم.

الخلاصة: أوصت الدراسة بإنشاء إطار مؤسسي واضح لتنظيم التقييم الإلكتروني، وتعزيز برامج التدريب البيداغوجي لأعضاء الهيئة التدريسية، وتبني استراتيجيات التقييم الأصيل التي تقلل من فرص الغش وتعزز التعلم العميق، مع ضرورة إعادة النظر في أساليب التقييم في ضوء تحديات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

الكلمات المفتاحية: *التقييم الإلكتروني؛ جودة التقييم؛ النزاهة الاكاديمية؛ التعليم العالي الفلسطيني؛ الذكاء الاصطناعي التوليدي.*

الاستشهاد

Citation

زيدان، فدوى، عفونة، سائدة. (2026). و اقع التقييم الإلكتروني في التعليم العالي الفلسطيني: جودة الممارسات وموثوقيتها ونزاهتها في ظل التحول الرقمي (دراسة حالة جامعة النجاح الوطنية). *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (5)، 645- 657.

Zidan, F. M., & Affouneh, S. J. (2026). E-Assessment in Palestinian Higher Education: Quality, Reality and Integrity of Practices in the age of Digital Transformation (A Case Study of An-Najah National University). *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(5), 645-657. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.2 [In Arabic]

المقدمة:

شهد التعليم العالي خلال العقود الأخيرة تحولات متسارعة نتيجة التطور التكنولوجي المتلاحق، انعكست بصورة مباشرة على أنماط التعليم والتعلم، وعلى أدوات التقييم التربوي وأساليبه، حيث برزت مفاهيم التعليم الإلكتروني والتقييم الإلكتروني بوصفها ممارسات مركزية في الخطاب التربوي المعاصر (Kvavadze & Basilaia, 2020). ولم يعد التقييم مجرد أداة لقياس نواتج التعلم، بل أصبح عنصرًا محوريًا في توجيه التعلم وتحسين جودته، بما ينسجم مع طبيعة البيئات التعليمية الرقمية المعاصرة (Hodges et al., 2020).

وقد أسهمت التطورات المرتبطة بتقنيات الويب، لا سيما الويب 2.0 وما تلاه، في إحداث تحولات نوعية في بيئات التعلم الإلكتروني، إذ أتاحت فرصًا أكبر للتفاعل والمشاركة، مما فرض إعادة النظر في ممارسات التقييم وأدواته وآلياته (Dogan et al., 2020). وفي هذا السياق، يُعرَّف التقييم الإلكتروني بوصفه عملية توظّف التقنيات الرقمية لجمع بيانات حول أداء المتعلم وتحليلها، بهدف اتخاذ قرارات تربوية دقيقة تدعم مسيرة التعلم (Baker et al., 2016؛ شلبي، 2020).

غير أن التحول نحو التقييم الإلكتروني لم يكن دائمًا انتقالًا مخططًا ومدروسًا، بل جاء في كثير من الأحيان استجابةً لظروف استثنائية، أبرزها جائحة كوفيد-19 التي فرضت على مؤسسات التعليم العالي التحول المفاجئ إلى التعليم الإلكتروني. وقد كشف هذا التحول عن إشكاليات جوهرية تتعلق بجودة التقييمات الإلكترونية وموثوقيتها ونزاهتها، في ظل محدودية الجاهزية المؤسسية والتفاوت في الخبرات التقنية والتربوية لدى أعضاء هيئة التدريس (Guangul et al., 2020).

وإذا كانت هذه التحديات تمثل واقعًا مشتركًا في كثير من السياقات التعليمية، فإنها تتخذ أبعادًا أشد تعقيدًا في السياق الفلسطيني، حيث تجعل الظروف السياسية والأمنية غير المستقرة من التعليم الإلكتروني خيارًا اضطراريًا لا بديل عنه في أحيان كثيرة، مما يرفع من حساسية نتائج التقييم وتداعياتها الأكاديمية (مبيض، 2020). وتتضاعف هذه الإشكالية في ظل الانتشار المتسارع لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، التي أعادت طرح تساؤلات جوهرية حول النزاهة الأكاديمية، وحدود قدرة التقييمات الإلكترونية على قياس التعلم الحقيقي في البيئات الرقمية المعاصرة (Perkins, 2023؛ Xia et al., 2024).

ومن هذا المنطلق، تنبثق هذه الدراسة من إدراك متزايد لأهمية التقييم الإلكتروني بوصفه قضية تربوية محورية تستوجب الفحص والتحليل، لا سيما في السياقات التي تتشابك فيها التحديات التقنية والبيداغوجية والسياقية، وهو ما تسعى الدراسة إلى استكشافه من خلال دراسة حالة جامعة النجاح الوطنية.

مشكلة الدراسة:

شهد التعليم العالي خلال العقدين الأخيرين تحولات جذرية متسارعة بفعل التطور التكنولوجي المتلاحق، انعكست بصورة مباشرة على أنماط التعليم والتعلم، وعلى أدوات التقييم التربوي وأساليبه، حيث برزت مفاهيم التعليم الإلكتروني والتقييم الإلكتروني بوصفها ممارسات مركزية في الخطاب التربوي المعاصر (Kvavadze & Basilaia, 2020). ولم يعد التقييم الإلكتروني مجرد خيار تقني، بل أصبح مكوّنًا أساسيًا من مكونات المنظومة التعليمية الحديثة، خاصة في سياقات الأزمات وعدم الاستقرار.

وفي السياق الفلسطيني، اكتسب هذا التحول بُعدًا أكثر تعقيدًا، نظرًا للظروف السياسية والأمنية غير المستقرة، وتكرار الأزمات، إضافة إلى جائحة كورونا وما خلّفته من تداعيات، التي فرضت على مؤسسات التعليم العالي الانتقال السريع -وأحيانًا الاضطراري- نحو أنماط التعليم الإلكتروني. وقد رافق هذا الانتقال تحول مماثل في ممارسات التقييم، إذ اعتُمدت التقييمات الإلكترونية على نطاق واسع في ظل محدودية الجاهزية المؤسسية، وتفاوت الخبرات التقنية والتربوية لدى أعضاء الهيئة التدريسية (مبيض، 2020).

ورغم أن هذا التحول أسهم في ضمان استمرارية العملية التعليمية، فإنه كشف في الوقت ذاته عن إشكاليات عميقة تتعلق بجودة التقييمات الإلكترونية وموثوقيتها ونزاهتها، إذ لجأ كثير من أعضاء هيئة التدريس إلى نقل أدوات التقييم التقليدية إلى البيئة الرقمية دون إعادة تصميم جوهري، وهو ما أكدته دراسات حديثة دعت إلى تجاوز منطق "نقل الامتحان الورقي إلى الإنترنت" نحو بناء تقييمات رقمية مرنة وعادلة وذات مصداقية (Guangul et al., 2020). وتزداد حدة هذه الإشكالية في ظل الانتشار المتسارع لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، التي أعادت طرح تساؤلات جوهرية حول نزاهة التقييمات الإلكترونية وقدرتها على عكس المستويات الحقيقية للتعلم (Perkins, 2024 & Xia et al., 2023).

مما سبق، تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الحاجة إلى فهم وتحليل ممارسات التقييم الإلكتروني السائدة في الجامعات الفلسطينية، والكشف عن مدى إسهامها في تحقيق الجودة والموثوقية والنزاهة، واستكشاف الممارسات التي يمكن أن تسهم في تحسين فاعلية التقييمات الإلكترونية في ظل التحديات التقنية والمؤسسية والأخلاقية المعاصرة، وذلك من خلال دراسة حالة جامعة النجاح الوطنية بوصفها واحدة من أكبر مؤسسات التعليم العالي في فلسطين.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من عدة جوانب مترابطة، تتعلق بطبيعة الموضوع الذي تتناوله، والسياق الذي تُطبَّق فيه، والمنهجية التي تعتمدها، ويمكن إيجازها في محورين رئيسين:

الأهمية النظرية:

تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالتقييم الإلكتروني، من خلال تقديم تحليل نوعي متكامل يربط بين أبعاد الجودة والنزاهة والموثوقية في إطار تحليلي واحد، في حين اكتفت معظم الدراسات السابقة بتناول هذه الأبعاد بشكل منفصل. كما تقدم الدراسة فهمًا معمقًا لممارسات التقييم الإلكتروني في ظل التحولات الرقمية المتسارعة، بما يشمل التحديات المستجدة المرتبطة بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي وانعكاساتها على النزاهة الأكاديمية. فضلًا عن ذلك، تُعدّ هذه الدراسة إضافة نوعية للأدبيات العربية في هذا المجال، لا سيما فيما يخص السياق الفلسطيني الذي يتسم بخصوصية تجعل نتائجه ذات قيمة مرجعية للباحثين المعنيين بدراسة التعليم في بيئات الأزمات وعدم الاستقرار. ويُعزز من هذه الأهمية اعتماد الدراسة على المنهج النوعي الذي يمنحها بُعدًا تفسيريًا عميقًا، يتيح فهمًا أكثر شمولًا للتجارب التعليمية مقارنةً بالدراسات الكمية التي تركز على القياس دون التفسير.

الأهمية التطبيقية

تقدم هذه الدراسة مؤشرات عملية يمكن الاستفادة منها على مستويات متعددة؛ إذ تُزوّد صانعي القرار التربوي بمعطيات ميدانية دقيقة تدعم بناء سياسات مؤسسية أكثر فاعلية لتنظيم التقييم الإلكتروني وضبط جودته. كما توفر لأعضاء الهيئة التدريسية رؤى تطبيقية تساعدهم على تطوير ممارساتهم التقييمية بما يتجاوز مجرد نقل الاختبارات التقليدية إلى البيئة الرقمية، نحو تصميم تقييمات أصيلة تعكس التعلم الحقيقي للطلبة. وتكتسب هذه الأهمية التطبيقية بُعدًا إضافيًا من خلال تركيز الدراسة على جامعة النجاح الوطنية بوصفها نموذجًا يمكن الاستئناس بنتائجه في سياق الجامعات الفلسطينية الأخرى، مما يجعل توصيات الدراسة قابلة للتطبيق والتعميم النسبي في بيئات تعليمية مماثلة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن ممارسات التقييم الإلكتروني المعتمدة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية في ضوء السياسات المؤسسية المتبعة.
- تقييم مدى إسهام ممارسات التقييم الإلكتروني القائمة في تحقيق جودة التقييم وموثوقيته ونزاهته الأكاديمية.
- تحليل أثر ممارسات التقييم الإلكتروني في موثوقية نتائج التقييم وقدرتها على عكس التعلم الحقيقي للطلبة.
- استكشاف أساليب التعامل مع تحديات الذكاء الاصطناعي التوليدي في سياق التقييم الإلكتروني، وتحديد الممارسات المقترحة لتحسينه.

أسئلة الدراسة:

- ما ممارسات التقييم الإلكتروني المعتمدة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية في ضوء السياسات المؤسسية؟
- إلى أي مدى تسهم هذه الممارسات في تحقيق جودة التقييم الإلكتروني وموثوقيته ونزاهته؟
- كيف تؤثر ممارسات التقييم الإلكتروني في موثوقية نتائج التقييم وقدرتها على عكس التعلم الحقيقي للطلبة؟
- كيف يتم التعامل مع تحديات الذكاء الاصطناعي التوليدي في سياق التقييم الإلكتروني، وما الممارسات المقترحة لتحسينه؟

مصطلحات الدراسة:

أولًا: التقييم الإلكتروني: التقييم الإلكتروني هو عملية تقييم الممارسات التعليمية من خلال تقنيات الحاسوب وشبكات الإنترنت، باستخدام المعلومات المتعلقة بالمتعلم وعمليات التعلم لاستخلاص الاستنتاجات وإصدار الأحكام التقييمية (Baker et al., 2016).

ثانيًا: نزاهة التقييم: تتضمن النزاهة الأكاديمية مجموعة من المعايير القيمية الأساسية، أبرزها الصدق والثقة والإنصاف والاحترام والمسؤولية، وهي القيم التي تُعرّف السلوك الأكاديمي الأخلاقي وتعزز سمعة المؤسسة التعليمية وجودة نتائج التعلم، وعلى المستوى التطبيقي، تتحقق نزاهة التقييم حين يُقاس الأداء الفعلي للطالب من معرفة ومهارات، مع تقليل احتمالية الغش إلى أدنى مستوياتها (الحربي، 2022).

ثالثًا: الموثوقية: الموثوقية مكوّن أساسي من مكونات الصحة في القياس، تهدف إلى التأكد من أن درجات الاختبار تُظهر ارتباطات مع المتغيرات الأخرى بطريقة تتوافق مع خصائصها المتوقعة، مما يضمن الاتساق والاستقرار في نتائج التقييم (Akimov & Malin, 2020).

رابعاً: الغش: يُعرَّف الغش بوصفه سلوكًا غير مشروع ينتهك أنشطة التعلم، وهو قادر على تحريف الصورة الحقيقية لقدرة الطالب ومعرفته الفعلية (Blau & Eshet-Alkalai, 2017).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: التقييم الإلكتروني: المفهوم والتطور

يُعدّ التقييم التربوي أحد المكونات الأساسية في العملية التعليمية، إذ لم يعد يقتصر على قياس نواتج التعلم، بل أصبح أداة فاعلة في توجيه التعلم وتحسين جودته، بما يعكس تحولًا في النظرة إليه بوصفه جزءًا لا يتجزأ من عملية التعلم نفسها (شلبي، 2020). وفي ظل التحولات الرقمية المتسارعة، برز التقييم الإلكتروني (E-Assessment) بوصفه أحد أبرز أشكال التقييم الحديثة التي تتماشى مع طبيعة البيئات التعليمية الرقمية.

ويُعرَّف التقييم الإلكتروني بأنه عملية توظيف التقنيات الرقمية في تصميم أدوات التقييم وتنفيذها، بهدف جمع بيانات حول أداء المتعلمين وتحليلها بما يدعم اتخاذ قرارات تعليمية دقيقة (Baker et al., 2016). ويتميز هذا النوع من التقييم بقدرته على توفير تغذية راجعة فورية، وإتاحة فرص متنوعة لقياس تعلم الطلبة بطرق تتجاوز الاختبارات التقليدية.

وقد مرّ التقييم الإلكتروني بعدة مراحل تطور؛ إذ بدأ في صورته الأولى امتداداً للاختبارات الورقية المنقولة إلى بيئات رقمية دون تغيير جوهري في طبيعتها، ثم تطور مع انتشار تقنيات الويب 2.0 (Web 2.0) ليصبح أكثر تفاعلية، من خلال توظيف أدوات متنوعة كالمنتديات والاختبارات التكيفية والمهام الرقمية (Dogan et al., 2020). وفي مرحلة أحدث، ارتبط التقييم الإلكتروني بتقنيات الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence)، التي أتاحت إمكانات متقدمة في تحليل أداء الطلبة وتقديم تقييمات أكثر دقة وتخصيصًا، غير أن هذا التطور صاحبه تحديات جديدة تتعلق بالنزاهة والموثوقية، مما يجعل التقييم الإلكتروني مجالًا ديناميكيًا يتطلب مراجعة مستمرة لممارساته.

ثانيًا: معايير جودة التقييم الإلكتروني

تُعدّ جودة التقييم الإلكتروني من القضايا المركزية في الأدبيات التربوية، إذ ترتبط بمدى قدرة التقييم على تحقيق أهدافه في قياس تعلم الطلبة بصورة دقيقة وعادلة. وتشير الأدبيات إلى مجموعة من المعايير الأساسية اللازمة لضمان جودة التقييم، من أبرزها: الصدق (Validity)، والموثوقية (Reliability)، والملاءمة لنواتج التعلم (Alignment with Learning Outcomes)، والعدالة (Fairness)، والشفافية (Transparency) (Akimov & Malin, 2020).

فالصدق يشير إلى مدى قدرة أداة التقييم على قياس ما وُضعت لقياسه، في حين تعكس الموثوقية درجة ثبات النتائج واتساقها عبر الزمن. أما الملاءمة فتتعلق بمدى ارتباط التقييم بنواتج التعلم المستهدفة، بحيث يقيس المهارات والمعارف التي يسعى البرنامج التعليمي إلى تنميتها.

وفي سياق التقييم الإلكتروني، تزداد أهمية هذه المعايير نظرًا لطبيعة البيئة الرقمية التي قد تتيح فرصاً لممارسات تؤثر في دقة النتائج، كاستخدام مصادر خارجية أو التعاون غير المشروع. ومن هنا يصبح تصميم أدوات التقييم عاملًا حاسمًا في تحقيق الجودة، إذ ينبغي أن تعتمد هذه الأدوات على مهام تتطلب التفكير والتحليل لا مجرد استرجاع المعلومات. وتؤكد الأدبيات أن نقل الاختبارات التقليدية إلى البيئة الإلكترونية دون إعادة تصميمها يُضعف جودة التقييم، إذ لا يكفي تغيير الوسيط من ورقي إلى رقمي، بل يجب إعادة بناء التقييم بما يتناسب مع خصائص البيئة الجديدة (Akimov & Malin, 2020).

ثالثًا: النزاهة الأكاديمية في التقييم الإلكتروني

تمثل النزاهة الأكاديمية (Academic Integrity) أحد أبرز التحديات التي تواجه التقييم الإلكتروني، حيث تزداد احتمالات الغش في البيئات الرقمية نتيجة غياب الرقابة المباشرة وتوفر مصادر متعددة يمكن للطلبة الاستعانة بها أثناء التقييم (Blau & Eshet-Alkalai, 2017). وتشمل ممارسات الإخلال بالنزاهة الأكاديمية في البيئة الرقمية أشكالًا متعددة، منها الغش الفردي، والتعاون غير المشروع، واستخدام أدوات خارجية للحصول على الإجابات.

وفي مواجهة هذه التحديات، تشير الأدبيات إلى ضرورة الانتقال من الاعتماد على الاختبارات التقليدية نحو تبني استراتيجيات التقييم الأصيل (Authentic Assessment)، الذي يعتمد على مهام واقعية تتطلب من الطلبة تطبيق المعرفة في سياقات جديدة، مما يقلل من فرص الغش ويعزز النزاهة الأكاديمية (Heil & Ifenthaler, 2023) كما تؤكد الأدبيات أن ضمان النزاهة الأكاديمية لا يتحقق بالحلول التقنية وحدها، بل يستلزم أيضًا تطوير ثقافة أكاديمية قائمة على القيم، وتصميم تقييمات تقلل من فرص الغش بطبيعتها.

رابعًا: التقييم الإلكتروني في ظل الذكاء الاصطناعي

أدى التطور المتسارع في تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative AI) إلى إحداث تحول جذري في طبيعة التقييم الإلكتروني، حيث أصبح بإمكان الطلبة استخدام هذه الأدوات لإنتاج إجابات متقدمة في وقت قصير، مما يطرح تحديات جديدة تتعلق بمصداقية التقييم. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن الذكاء الاصطناعي لم يعد مجرد أداة مساعدة، بل أصبح عنصرًا مؤثرًا في عملية التعلم والتقييم، مما يستدعي إعادة النظر في أساليب التقييم التقليدية وتطوير نماذج جديدة تأخذ هذه التحولات بعين الاعتبار (Perkins, 2023؛ Xia et al., 2024).

وفي هذا السياق، لم يعد الهدف من التقييم التحقق من صحة الإجابة فحسب، بل أصبح التركيز منصبًّا على عملية التعلم وكيفية بناء المعرفة ومدى قدرة الطالب على تفسيرها وتطبيقها، وهو ما يتطلب تصميم تقييمات تركز على مهارات التفكير العليا (Higher Order Thinking Skills) كالتحليل والتقويم والإبداع. كما يفرض الذكاء الاصطناعي تحديًا إضافيًا يتمثل في صعوبة التمييز بين العمل الأصيل والعمل المدعوم بهذه الأدوات، مما يستدعي تطوير استراتيجيات تقييم تعتمد على تتبع مراحل العمل أو تضمين عناصر تفاعلية وشفوية تتيح التحقق من الفهم الحقيقي للطالب.

خامسًا: التقييم الإلكتروني في السياق الفلسطيني

يتأثر تطبيق التقييم الإلكتروني في السياق الفلسطيني بمجموعة من العوامل الخاصة، أبرزها الظروف السياسية والأمنية غير المستقرة التي تجعل من التعليم الإلكتروني خيارًا ضروريًا لا تكميليًا (مبيض، 2020). وتؤدي هذه الظروف إلى تصاعد التحديات المرتبطة بالتقييم الإلكتروني، سواء من حيث البنية التحتية، أو استمرارية العملية التعليمية، أو ضمان النزاهة الأكاديمية في ظل بيئة تعليمية متقلبة. وعليه، فإن دراسة التقييم الإلكتروني في هذا

السياق تكتسب أهمية خاصة، إذ تسهم في فهم التحديات الفعلية التي تواجهه، وتقديم مقترحات تطويرية تستند إلى واقع الممارسة لا إلى الأطر النظرية العامة فحسب.

الدراسات السابقة:

حظي موضوع التقييم الإلكتروني باهتمام متزايد في الأدبيات التربوية المعاصرة، خاصة في ظل التحول نحو التعليم الرقمي، حيث تناولت الدراسات هذا الموضوع من زوايا متعددة شملت فاعلية التقييم وجودته والنزاهة الأكاديمية، إضافة إلى التحديات المرتبطة بالتطورات التكنولوجية الحديثة ولا سيما الذكاء الاصطناعي.

- على صعيد السياق الفلسطيني تحديدًا، **كشفت دراسة عفونة وآخرين (2026)**، التي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي واستهدفت أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، عن اتجاهات إيجابية نحو توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في بناء المحتوى التعليمي الرقمي، يقابلها تخوفات حقيقية تتعلق بالنزاهة الأكاديمية وحدود الضبط التقويمي. وأظهرت النتائج أن التوسع في استخدام التقنيات الذكية دون وجود سياسات تقييمية واضحة وأطر مؤسسية ضابطة قد يُفضي إلى تباين في الممارسات وإشكاليات تمس مصداقية التقييم وموثوقيته، مؤكدةً أن جودة التصميم في التقييم الإلكتروني لا تنفصل عن الإطار المؤسسي الذي ينظمها.
- وفي السياق الفلسطيني ذاته، **تناولت دراسة عفونة وآخرين (2025)**، التي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي واستهدفت طلبة غزة الزائرين في جامعة النجاح الوطنية إبان الحرب، تجربة التعلم الإلكتروني بوصفها آلية حيوية لضمان استمرارية العملية التعليمية رغم التحديات المرتبطة بالبنية التحتية الرقمية والانقطاعات المتكررة والضغوط النفسية. وقد أبرزت النتائج أهمية الدور المؤسسي في تنظيم التقييمات بما يضمن العدالة والاستمرارية، مشيرةً إلى أن التقييم في حالات الأزمات لا يمكن أن يبقى قائماً على نماذج تقليدية جامدة، بل يستدعي مرونة مؤسسية وتربوية حقيقية قادرة على الصمود في البيئات الواقعية غير المستقرة.
- مع التطورات الحديثة في مجال الذكاء الاصطناعي، **تناولت دراسة شيا وآخرون(Xia et al., 2024)**، التي بيّنت أن استخدام الذكاء الاصطناعي يؤثر في موثوقية التقييمات الإلكترونية ويستدعي تطوير نماذج تقييم أكثر عمقًا وأصالة، مما يجعلها مرجعًا محوريًا لفهم التحديات المستجدة في سياق الدراسة الحالية.
- وفي السياق ذاته، **تناولت دراسة بيركنز(Perkins, 2023)** التي اعتمدت المنهج التحليلي واستهدفت التعليم العالي، تأثير أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي على النزاهة الأكاديمية، مشيرةً إلى أن هذه الأدوات تمثل تحديًا جديدًا ومعقدًا نظرًا لقدرتها على إنتاج محتوى يصعب تمييزه عن الإنتاج البشري.
- في سياق التحول المفاجئ إلى التعليم الإلكتروني خلال جائحة كوفيد-19، **أوضحت دراسة هودجز وآخرون (Hodges et al., 2020)** ، التي اعتمدت المنهج التحليلي واستهدفت مؤسسات التعليم العالي، أن هذا التحول لم يكن قائمًا على تخطيط مسبق، بل جاء استجابةً لظروف طارئة، مما أثّر في جودة العملية التعليمية بما فيها ممارسات التقييم الإلكتروني. وتبرز هذه الدراسة أهمية التمييز بين التعليم الإلكتروني المخطط والتعليم الطارئ لما لذلك من أثر مباشر في جودة التقييم وموثوقيته.
- وفي السياق ذاته، **كشفت دراسة غو انغول وآخرون (Guangul et al., 2020)** التي اعتمدت المنهج الوصفي واستهدفت أعضاء هيئة التدريس والطلبة، عن تحديات جوهرية واجهت التقييم الإلكتروني خلال الجائحة، أبرزها صعوبة ضمان النزاهة الأكاديمية والتفاوت في جاهزية أعضاء هيئة التدريس، وهو ما انعكس سلبًا على موثوقية نتائج التقييم.
- على المستوى العربي، **أظهرت دراسة شلبى (2020)**، التي اعتمدت المنهج التحليلي واستهدفت الجامعات العربية، أن تطبيق التقييم الإلكتروني يواجه تحديات متعددة أبرزها ضعف البنية التحتية ونقص التدريب وغياب السياسات المؤسسية الواضحة، مما يؤثر في جودة مخرجات التقييم. وتتقاطع هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة مبيض (2020) من أن السياقات المحلية في البيئات غير المستقرة تلعب دورًا محوريًا في تشكيل ممارسات التعليم الإلكتروني والتقييم المرتبط به، وهو ما يمنح الدراسة الحالية أهمية سياقية خاصة في البيئة الفلسطينية.
- فيما يتعلق بجودة التقييم الإلكتروني تحديدًا، **ركزت دراسة أكيموف وماليـن (Akimov & Malin, 2020)** التي اعتمدت منهج دراسة الحالة واستهدفت طلبة التعليم العالي، على إشكالية نقل الاختبارات التقليدية إلى البيئة الرقمية دون إعادة تصميمها، مُظهِرةً أن هذا النمط من الممارسة يؤدي إلى إضعاف جودة التقييم ويحدّ من قدرته على قياس التعلم الحقيقي. وتؤكد هذه النتيجة أن التقييم الإلكتروني يستلزم إعادة بناء شاملة لأدوات التقييم لا مجرد تحويلها إلى صيغة رقمية، وهو استنتاج يتقاطع مباشرة مع ما كشفت عنه الدراسة الحالية من ممارسات.
- أما على صعيد النزاهة الأكاديمية، فقد **قدّمت دراسة بلاو و إيشيت-ألكالاي (Blau & Eshet-Alkalai, 2017)** التي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي واستهدفت طلبة التعليم العالي، تحليلًا معمقًا للتحديات المرتبطة بالغش الأكاديمي في البيئات الرقمية، مبيّنةً أن غياب الرقابة المباشرة وتوفر مصادر متعددة للمعلومات يزيدان من احتمالية ممارسات الغش مما يؤثر في مصداقية نتائج التقييم. وقد أوصت الدراسة بتبني استراتيجيات تقييم بديلة تعتمد على مهام أصيلة تقلل من فرص الغش بطبيعتها.
- في اتجاه مكمل، **تناولت دراسة بيكر وآخرون (Baker et al., 2016)** في إطار تحليلي نظري استهدف بيئات التعلم الرقمية في التعليم العالي، إمكانات التقييم الإلكتروني المرتبطة بتحليلات التعلم والتنقيب في البيانات التعليمية، مبيّنةً أن هذه التقنيات تتيح فرصًا متقدمة لفهم أداء الطلبة واتخاذ

قرارات تعليمية مبنية على البيانات. إلا أن الدراسة شددت على أن تحقيق هذه الفوائد يتطلب تكاملًا بين البنية التقنية والتصميم التربوي، مما يعكس مركزية البعد البيداغوجي في التقييم الإلكتروني.

بتحليل هذه الدراسات يتضح وجود توافق عام حول أهمية التقييم الإلكتروني في دعم التعلم، غير أن هذه الأهمية تقابلها تحديات متكررة تتعلق بالجودة والنزاهة الأكاديمية وموثوقية النتائج. والأبرز أن معظم هذه الدراسات تناولت هذه الأبعاد بشكل منفصل دون ربطها في إطار تحليلي متكامل، فضلاً عن شُح الدراسات النوعية التي تستكشف واقع التقييم الإلكتروني في السياق الفلسطيني تحديدًا. وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى معالجته من خلال تقديم تحليل نوعي معمق يربط بين هذه الأبعاد في سياق واقعي، مستندًا إلى تجارب أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، نظرًا لملاءمته لطبيعة المشكلة البحثية التي تهدف إلى فهم ممارسات التقييم الإلكتروني وتحليلها في سياقها الواقعي، واستكشاف تصورات وخبرات أعضاء الهيئة التدريسية حولها. وقد تم توظيف تصميم دراسة الحالة بهدف تقديم تحليل معمق لواقع التقييم الإلكتروني في سياق مؤسسي محدد، هو جامعة النجاح الوطنية.

عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة قصدية، وشملت ستة عشر عضو هيئة تدريس من تخصصات ومستويات أكاديمية مختلفة، وأربعة من العاملين في مركز التعلم الإلكتروني، وذلك بهدف الحصول على تنوع في وجهات النظر والخبرات المرتبطة بممارسات التقييم الإلكتروني.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى العاملين في مركز التعلم الإلكتروني.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الدراسة على المقابلات شبه المنظمة بوصفها أداة رئيسة لجمع البيانات، نظرًا لقدرتها على توفير بيانات نوعية معمقة، وإتاحة الفرصة للمشاركين للتعبير عن تجاربهم وآرائهم بحرية. تم إعداد مقابلتين مختلفتين الأولى لموظفي المركز الالكتروني والثانية لمدرسي جامعة النجاح الوطنية. وقد تم إعداد دليل المقابلة بما يتوافق مع أهداف الدراسة وأسئلتها، حيث تضمّن مجموعة من المحاور المرتبطة بممارسات التقييم الإلكتروني وجودته ونزاهته وموثوقيته، إضافة إلى التحديات المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي، كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1): دليل المقابلة شبه المنظمة ومحاورها الرئيسة

السؤال الرئيس	المحور	أمثلة على الأسئلة
ممارسات التقييم الإلكتروني	ممارسات التقييم	كيف تقوم بتصميم الاختبارات الإلكترونية؟
جودة التقييم	جودة التقييم	إلى أي مدى تعكس هذه التقييمات تعلم الطلبة؟
نزاهة التقييم	النزاهة الأكاديمية	ما أبرز التحديات التي تواجهك في منع الغش؟
الذكاء الاصطناعي في التقييم	الذكاء الاصطناعي	كيف يؤثر استخدام الذكاء الاصطناعي على التقييم؟
تحسين التقييم	التطوير	ما المقترحات التي تراها لتحسين التقييم؟

كما واعتمدت الدراسة على تحليل الوثائق بكل ما يخص منشورات وملفات الجامعة ومركز التعلم الالكتروني بهدف الاطلاع على بيئة ومنظومة التعلم الإلكتروني. لاحقًا تم جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات مباشرة مع المشاركين، حيث جرى تسجيل المقابلات بموافقتهم المسبقة، ومن ثم تفريغها نصيًا تمهيدًا لتحليلها. وقد روعي في جميع مراحل جمع البيانات الالتزامُ بالاعتبارات الأخلاقية، من حيث ضمان سرية البيانات وعدم الإفصاح عن هوية المشاركين واستخدام البيانات لأغراض البحث العلمي حصرًا.

تم تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، حيث جرى اتباع الخطوات الموضحة في جدول (2). وقد أسفر هذا التحليل عن منظومة من النتائج المنظمة وفق أسئلة الدراسة الأربعة، شملت ممارسات التقييم الإلكتروني المعتمدة لدى أعضاء الهيئة التدريسية، ومدى إسهامها في تحقيق الجودة والموثوقية والنزاهة، وأثرها في قدرة التقييم على عكس التعلم الحقيقي للطلبة، وكيفية التعامل مع تحديات الذكاء الاصطناعي التوليدي في سياق التقييم الإلكتروني.

جدول (2): خطوات تحليل البيانات النوعية (التحليل الموضوعي)

المرحلة	الوصف
إعداد البيانات	تفريغ المقابلات نصيًا
التعمق في البيانات	قراءة متكررة للبيانات
الترميز الأولي	ترميز الوحدات الدلالية
بناء الموضوعات	تجميع الرموز في محاور
التفسير النهائي	مراجعة المحاور وتفسيرها

صدق الدراسة وثباتها:

سعت الباحثة إلى تعزيز مصداقية نتائج الدراسة وموثوقيتها من خلال جملة من الإجراءات المنهجية المتعارف عليها في البحوث النوعية.

أولًا: التعدد في مصادر البيانات

عُززت موثوقية الدراسة من خلال تنويع فئات المشاركين، إذ شملت المقابلات أعضاء هيئة تدريس من تخصصات ومستويات أكاديمية مختلفة، إضافة إلى تقنيين وإداريين من مركز التعلم الإلكتروني، مما أتاح مقارنة وجهات النظر المختلفة حول ممارسات التقييم الإلكتروني، والكشف عن نقاط الالتقاء والاختلاف بين الأدوار المؤسسية المتعددة.

ثانيًا: الحفاظ على أصوات المشاركين

حرصت الباحثة على توظيف اقتباسات مباشرة مرمّزة من إفادات المشاركين في عرض النتائج، بما يضمن بقاء صوت المشارك حاضرًا في السرد التحليلي، ويحدّ من فرض تفسيرات مسبقة، وقد استُخدم نظام ترميز محايد وموحّد للمشاركين في جميع مراحل التحليل وعرض النتائج.

ثالثًا: وضوح الإجراءات المنهجية و اتساقها

حرصت الباحثة على توثيق جميع مراحل الدراسة بصورة تفصيلية، بدءًا من اختيار المنهج وبناء أداة المقابلة، مرورًا بإجراءات التحليل الموضوعي واستخلاص المحاور، مما يضمن الشفافية المنهجية وقابلية تتبع مسار البحث. كما اعتُمد دليل مقابلة موحّد مع جميع المشاركين مع إتاحة المرونة اللازمة للاستطراد وفق طبيعة البحث النوعي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

كشفت نتائج هذه الدراسة عن أن التقييم الإلكتروني في التعليم العالي الفلسطيني، ممثلًا بجامعة النجاح الوطنية، ظاهرةٌ مركّبة تتشابك فيها أبعاد متعددة تتجاوز الجانب التقني وحده، لتشمل الممارسات الفردية للمدرسين، والأطر المؤسسية الناظمة، والبنية البيداغوجية للتقييمات، فضلًا عن البعد القيمي للنزاهة الأكاديمية. وقد مرّ التقييم الإلكتروني في هذه المؤسسة بثلاث مراحل متداخلة: نشأة مبكرة اختيارية، تلتها مرحلة تحول قسري خلال جائحة كورونا، ثم مرحلة مأسسة جزئية لا تزال غير مكتملة. وعلى الرغم من الجهود المؤسسية الملموسة التي بُذلت على صعيد البنية التحتية والدعم التقني، إلا أن إسهام الممارسات التقييمية القائمة في تحقيق الجودة والموثوقية والنزاهة بقي متفاوتًا ومشروطًا بجملة من العوامل الفردية والبنيوية التي تستوجب معالجة منهجية شاملة، وفيما يلي نتائج الإجابة عن أسئلة هذه الدراسة:

نتائج السؤال الأول للدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: **ما ممارسات التقييم الإلكتروني المعتمدة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية في ضوء السياسات المؤسسية؟** تم تحليل بيانات المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين في مركز التعلم الإلكتروني، وقد كشفت النتائج أن ممارسات التقييم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية تتسم بالتفاوت الواضح والتباين الكبير، ويمكن تصنيفها على النحو الآتي:

أولًا: هيمنة الامتحانات الإلكترونية

جاءت الامتحانات الإلكترونية بوصفها الأداة الأكثر استخدامًا وانتشارًا في التقييم الإلكتروني، وبلغت هيمنتها درجةً دفعت بعض المدرسين إلى استخدام مصطلح "الامتحان الإلكتروني" مرادفًا لمفهوم التقييم الإلكتروني في مجمله. وقد أوضح مشارك عامل في مركز التعلم الإلكتروني أن المدرسين *"اتجهوا إلى الاختبارات الإلكتروني كخيار أول وأساسي"* ، مرجعًا ذلك إلى اعتبارات عملية تتعلق بالوقت والجهد أكثر من ارتباطه بقناعات بيداغوجية راسخة. وفي السياق ذاته، وصف مشارك آخر معضلة الوقت قائلًا: *"في حال طلبت من طلابي إعداد عرض أو امتحان شفهي، أنا بحاجة لوقت لإعداده وتطبيقه، وهو أمر يتعارض مع الضغط الواقع على المدرسين من منهاج وضغط الفصول، لذلك الامتحان الإلكتروني هو الحل المتبقي رغم عدم كفايته"*.

ثانيًا: محدودية التنوع التقييمي

رغم وجود توجهات مؤسسية تدعو إلى التنوع في أدوات التقييم الإلكتروني، إلا أن التطبيق الفعلي بقي دون المأمول. فقد أشارت إحدى المشاركات بصراحة إلى أن *"التنوع يحتاج لوقت إضافي بالتصحيح أنا لا أملكه للأسف"*، فيما أرجعت مشاركة أخرى الإحجام عن التنوع إلى أعداد الطلبة الكبيرة، إذ أكدت أن *"عندما يكون بالمساق هذا العدد الكبير من الطلاب يصبح التنويع مستحيلًا."*

ثالثًا: توظيف التقييم الشفهي والعروض التقديمية

على الرغم من التحديات، أقرّ المدرسون بأن التقييم الشفهي والعروض التقديمية تُعدّ من أكثر أدوات التقييم الإلكتروني مصداقيةً، إذ تتيح التحقق من فهم الطالب ونسب العمل إليه بصورة مباشرة. وقد أشارت إحدى المشاركات إلى أن *"تنوع الأدوات يساعد على أن تكون أكثر من محطة تقييم وفحص مصداقية تقييم الطالب"*، فيما أكد مشارك آخر أن *"العرض التقديمي لا مجال فيه لانتحال الشخصية أو الغش، وعندي الإمكانية لفحص فهم الطالب."*

رابعًا: السياسات المؤسسية الموجّهة

على المستوى المؤسسي، اعتمدت الجامعة سياسة تُلزم بتخصيص ما بين 20 و25 بالمئة من علامة كل مساق للتقييمات الإلكترونية، مع دعوة للتنوع دون إلزام صريح به. وأوضح أحد العاملين في مركز التعلم الإلكتروني أن الجامعة *"تشدد على التنوع وتدعو المدرسين لتطبيقه في التقييمات"* ، غير أن غياب آليات متابعة بيداغوجية فاعلة جعل تطبيق هذا التوجيه متفاوتاً بين الكليات والأقسام.

يكشف التحليل المقارن لهذه الممارسات أنها لا تتشكل من قناعة المدرس وحده، بل من تفاعل معقد بين عوامل متشابكة. فمن الناحية الفردية، أكدت دراسة فيبيرغ وآخرين (Viberg et al., 2024) أن ممارسات التقييم الإلكتروني ترتكز أساسًا على الخلفية التربوية والفكرية للمدرس أكثر من ارتباطها بتوفر التكنولوجيا، وهو ما يتجلى بوضوح في الفجوة بين المدرسين ذوي الانفتاح التربوي ونظرائهم الأكثر تحفظًا. ومن الناحية البنيوية، أثبتت دراسة غوادا وآخرين (Gwada et al., 2025) أن ممارسات التقييم تتأثر بطبيعة التخصص والمحددات المفروضة بحكم طبيعته، إذ وجدت التخصصات العلمية والهندسية سهولةً أكبر في اعتماد التقييم الإلكتروني مقارنةً بالتخصصات الإنسانية. أما على صعيد هيمنة الامتحانات الإلكترونية، فقد أكدت دراسة داوسون وآخرين (Dawson et al., 2024) أن اعتماد الجامعات المفرط على الامتحانات يُعدّ استجابةً عملية وتنظيمية أكثر منها اختيارًا تربويًا واعيًا، وهو ما يتوافق تمامًا مع ما رصدته هذه الدراسة من واقع جامعة النجاح الوطنية.

نتائج السؤال الثاني للدراسة:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: **إلى أي مدى تسهم هذه الممارسات في تحقيق جودة التقييم الإلكتروني وموثوقيته ونزاهته؟** تم تحليل بيانات المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين في مركز التعلم الإلكتروني، وقد كشفت نتائج الدراسة عن صورة مركّبة فيما يتعلق بمدى إسهام الممارسات التقييمية القائمة في تحقيق جودة التقييم وموثوقيته ونزاهته، ويمكن عرضها من خلال المحاور الآتية:

أولًا: فجوة بين التبني والثقة

أبدى 65 بالمئة من المشاركين تحفظات صريحة على مصداقية التقييمات الإلكترونية؛ إذ رأت شريحة منهم تقدر بـ25 بالمئة أن التقييمات التقليدية تتمتع بمصداقية أعلى وتُسجّل فيها حالات غش أقل، وصرّح أحدهم بأنه "لا مكان للمقارنة، التقييمات التقليدية فيها غش أقل ومصداقية أكبر." في المقابل، رأت شريحة أخرى بنسبة 40 بالمئة أن مصداقية هذه التقييمات ترتفع حين تُطبَّق بصورة مدمجة مع التقييمات التقليدية أو في بيئة وجاهية داخل الجامعة. أما نسبة 35 بالمئة المتبقية فقد أبدت ثقةً كاملة بها مستندةً إلى التنويع في أدوات التقييم والتفاعل المباشر مع الطالب.

ثانيًا: الغش كتحدٍّ يُقوّض الجودة والنزاهة

شكّل الغش التحدي الأبرز الذي يُضعف مصداقية التقييمات الإلكترونية، وأشار مشارك من مركز التعلم الإلكتروني إلى أن *"احتمالية الغش بالتقييمات الإلكترونية أكبر."* وقد تطورت أنماط الغش من التعاون البسيط بين الطلبة إلى توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي، ووصف أحد المشاركين هذا السباق المتصاعد قائلًا: *"كلما سعينا لتطوير أدواتنا بالتقييم الإلكتروني وأساليب ضبط النزاهة، طوّر الطلاب طرق الغش".*

ثالثًا: مفارقة العدالة في مواجهة الغش

كشفت النتائج عن مفارقة بنيوية لافتة تتمثل في أن الإجراءات الصارمة لمكافحة الغش، كتشديد الوقت ورفع مستوى الصعوبة، أضرّت في أحيان كثيرة بالطلبة الملتزمين بالنزاهة أكثر من غيرهم. وقد وصفت إحدى المشاركات هذه المعضلة بوضوح قائلةً: *"كلما حاولنا أن نضبط مسألة المصداقية ونرفع من مستوى الاختبار الإلكتروني نظلم الطالب النزيه، فالطالب الضعيف يلجأ لأدوات الذكاء الاصطناعي ويتجاوز التقييم، أما الطالب النزيه ولأنه غير مهيأ ويقع تحت ضغط تقليل الوقت ومنع العودة للسؤال السابق ينخفض تحصيله."* وعبّر مشارك آخر عن القلق ذاته بقوله: *"للأسف، نحن نظلم الطالب الجيد بأننا رفعنا مستوى التقييم عن نظيره التقليدي سعيًا لمنع الغش".*

رابعًا: البعد القيمي بوصفه خط الدفاع الأول

أكد المشاركون بصورة متواترة أن النزاهة الأكاديمية لا تُختزل في أدوات تقنية أو إجراءات رقابية، بل هي في جوهرها قضية قيمية وأخلاقية ترتبط بثقافة التعلم الداخلية للطالب. وصرّحت إحدى المشاركات بأن *"الطالب الذي يتمتع بضبط داخلي وقيم معززة للنزاهة لا يمكن أن يلجأ للغش"*، فيما أكدت أخرى أن *"احتواء المدرس للطالب يخلق علاقة احترام متبادلة تمنع الطالب من الغش خجلًا من مدرسه أو خوفًا من خسارة ثقته ومحبته."*

خامسًا: الفجوة المؤسسية البيداغوجية

أظهرت النتائج غياب آلية مؤسسية متخصصة تُعنى بمراقبة الجانب البيداغوجي للتقييمات الإلكترونية، إذ حصر مركز التعلم الإلكتروني دوره في التحقق التقني والإداري، وأوضح أحد عامليه أنهم *"كانوا يفحصون الامتحانات ويتأكدون أن كانت فعالة وتعمل بشكل تقني صحيح"*، مضيفًا أن المراقبة كانت *"محدودة وغير متخصصة إذ تعنى بفحص الالتزام بالمعايير البيداغوجية العامة مثل بنك الأسئلة."* هذا الغياب أفضى إلى اجتهادات فردية متفاوتة الجودة، وتساءل أحد المدرسين بقلق: "السؤال المطروح هنا: *هل لكل المدرسين هذا الاهتمام؟"*

يُعيد تحليل هذه النتائج صياغة إشكالية الجودة والنزاهة من زاوية مختلفة عمّا هو سائد في الأدبيات. فقد أكدت دراسة داوسون وآخرين (Dawson et al., 2024) أن إشكالية النزاهة في التقييمات الإلكترونية غالبًا ما تُطرح بوصفها مشكلة غش، في حين أن جوهر الإشكال يعود إلى خلل في تصميم وبناء التقييم الإلكتروني ذاته وعدم تحقق صدق البناء فيه. وهذا التشخيص يتقاطع مع ما توصلت إليه هذه الدراسة من أن المقارنة بين التقييمات الإلكترونية والتقليدية تقوم على أساس غير متكافئ، إذ تستحضر التقييمات التقليدية النموذجية في أذهان المشاركين مقابل تقييمات إلكترونية قد تفتقر إلى صدق البناء. وفيما يخص الحلول التقنية ومحدوديتها، أكدت دراسة إيفانجيليستا (Evangelista, 2025) أن الحفاظ على صلاحية التقييم لا يتحقق من خلال المراقبة والعقاب فقط، بل يتطلب تحولًا بيداغوجيًا يُعيد تعريف التقييم بوصفه أداةً للتعلم العميق لا مجرد وسيلة للضبط، وهو ما يُعزز مطالبة مشاركي هذه الدراسة بمقاربة قيمية أعمق. أما الفجوة المؤسسية البيداغوجية، فتستدعي نموذج 3P الذي يُميّز بين الأشخاص والعمليات والمنتج في

منظومة التعلم الإلكتروني (Safarifard et al.,2024)، إذ يوصي هذا النموذج بفصل الأدوار وظيفيًا في الحالات التي تستوجب جودةً عالية ومساءلةً دقيقة، مما يؤكد الحاجة إلى جهة مستقلة تتولى متابعة الشق البيداغوجي للتقييمات الإلكترونية.

نتائج السؤال الثالث للدراسة

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: **كيف تؤثر ممارسات التقييم الإلكتروني في موثوقية نتائج التقييم وقدرتها على عكس التعلم الحقيقي للطلبة؟** تم تحليل بيانات المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين في مركز التعلم الإلكتروني وأبرزت النتائج تأثيرًا متعدد الأوجه لممارسات التقييم الإلكتروني في موثوقية نتائجه وقدرته على الكشف عن التعلم الحقيقي للطلبة، ويمكن إجمال ذلك على النحو الآتي:

أولًا: قصور الامتحانات الإلكترونية في قياس التعلم العميق

اتسم التقييم الإلكتروني السائد بالاعتماد الكبير على الامتحانات التي تختبر في الغالب المستويات المعرفية الدنيا، ويُقرّ المدرسون أنفسهم بمحدودية قدرتها في قياس التعلم العميق. وقد أوضح أحد المشاركين أنه يعتمد "*مهام تحليلية لمواقف حياتية تحتاج لمستويات تفكير عليا وتساعد على التعلم العميق*"، مما يعني ضمنيًا أن الأغلبية لا تفعل ذلك. ولعل أبلغ تعبير عن هذا القصور ما صرّح به أحد المشاركين من أن التقييم الإلكتروني يصبح ذا قيمة "*بشرط أن يُصمَّم بطريقة ذكية ومُحكمة.، ويتحقق ذلك من خلال مواءمة الأسئلة مع مستويات التفكير العليا كالتحليل والتقييم والإبداع، والتنويع في أنماط المهام لتشمل حالات دراسية ومشكلات مفتوحة، فضلًا عن توظيف التغذية الراجعة الفورية التي تزود الطالب بتشخيص حقيقي لا مجرد درجة رقمية*.

ثانيًا: تأثير البيئة المنزلية وعدم تكافؤ السياقات

أوضح المشاركون أن البيئة المنزلية شكّلت عاملًا مؤثرًا في تجربة الطلبة أثناء التقييم الإلكتروني، إذ واجه بعضهم صعوبات تتعلق بتوفر الهدوء والخصوصية والاستقرار التقني. وأشار أحد المشاركين إلى أن "*البيت الذي يتواجد فيه أكثر من طالب جامعي أو حتى طلبة مدارس لا شك أنه يمكن أن يؤثر على توفر البيئة السليمة للطالب ليؤدي التقييم بشكل مثالي*" هذا التفاوت في البيئات يجعل النتائج لا تعكس بالضرورة الفوارق الحقيقية في تعلم الطلبة، بل تعكس أحيانًا الفوارق في ظروفهم المادية والمعيشية.

ثالثًا: صعوبة قياس التفاعل والمشاركة الحقيقية

كشفت النتائج عن قصور واضح في أدوات تتبع التفاعل الفعلي للطلبة أثناء التقييم الإلكتروني، وصرّح أحد المشاركين بأن "*التعليم الإلكتروني لا يوجد تفاعل من جانب الطالب، مما يصعب تقييم سيرورة تعلمه*"، فيما أشار آخر إلى أن "*الحضور الإلكتروني ليس دليلًا على مشاركة حقيقية*." هذا الواقع يُضعف موثوقية نتائج التقييم في كشف مسار تعلم الطالب الفعلي.

رابعًا: أثر التفاوت في الممارسات على عدالة النتائج

أثارت نتائج الدراسة مخاوف جدية تتعلق بعدالة التقييم بين الطلبة المسجلين في المساق ذاته لدى مدرسين مختلفين، نظرًا لاختلاف أدوات التقييم ومستوى الصرامة. وقد انعكس هذا التفاوت على سلوك الطلبة أنفسهم، إذ يُفضّل بعضهم التسجيل عند مدرسين أقل صرامة في التقييم، مما يضعف موثوقية النتائج ويُقوّض دلالتها الحقيقية.

خامسًا: التقييم الأصيل بوصفه مسار موثوقية

أشارت النتائج إلى أن الأدوات التقييمية التي تستدعي إنتاج الطالب الشخصي كالعروض التقديمية والمهام التطبيقية والمقابلات الشفهية، تُعدّ أكثر قدرةً على عكس التعلم الحقيقي وأصعب في التلاعب. وقد أكد أحد المشاركين أهمية دمج التقييم الشفهي قائلاً: "*مجرد معرفتي بالطالب والتواصل البصري بالمحاضرات يجعله يلتزم أخلاقيًا إلى حد معين ويخجل من الغش*."

تستدعي هذه النتائج مناقشةً نقدية تنطلق من السؤال الجوهري حول ما إذا كانت مشكلة موثوقية نتائج التقييم الإلكتروني مشكلة أداةٍ أم مشكلة تصميم. في هذا الصدد، لفتت دراسة شان ولي (Chan & Lei, 2023) إلى أن الاختبارات الإلكترونية قد تُقدّم قياسًا ذا معنى للتعلم إذا صُمّمت جيدًا وتوافرت فيها ضمانات الصدق والثبات، مما يعني أن المشكلة ليست في "وجود الامتحان" بل في حصر التقييم فيه على حساب مهام أصيلة وتكوينية أخرى. وتتقاطع هذه الرؤية مع ما توصلت إليه هذه الدراسة من أن المدرسين يُقرّون بمحدودية الامتحانات الإلكترونية لكنهم يبقون مقيدين بها بفعل القيود البنيوية. وفيما يخص تكافؤ السياقات وعدالة النتائج، أكدت دراسة الطاهر وآخرين (Eltahir et al., 2023) أن الطلبة ينظرون إلى العدالة في التقييم الإلكتروني بوصفها منظومة متعددة الأبعاد تشمل وضوح المعايير وتنوع فرص التقييم وجودة التغذية الراجعة ومراعاة التحديات التقنية والخصوصية، وهو ما يكشف أن عدالة نتائج التقييم لا تتحقق بالتوحيد الشكلي وحده. أما غياب أدوات قياس التعلم الحقيقي، فيرتبط بما أشار إليه هولدن وزملائه (Holden et al., 2021) من أن تقييم جودة التقييمات الإلكترونية لا يمكن أن يُختزل في مؤشرات كمية أو نتائج فورية، بل يتطلب مؤشرات أعمق ترصد أثر التقييم في استمرار التعلم وتطور التفكير.

نتائج السؤال الرابع للدراسة:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: **كيف يتم التعامل مع تحديات الذكاء الاصطناعي التوليدي في سياق التقييم الإلكتروني، وما الممارسات المقترحة لتحسينه؟** تم تحليل بيانات المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين في مركز التعلم الإلكتروني، وقد كشفت النتائج عن أن ظهور الذكاء

الاصطناعي التوليدي نقطة تحوّل نوعية في مشهد التقييم الإلكتروني بجامعة النجاح الوطنية، وقد تباينت استجابات المدرسين تجاهه تباينًا واضحًا يكشف عن مراحل وعي ومستويات تكيّف متفاوتة.

أولًا: إدراك التحول وتشخيصه

لاحظ المدرسون أن الغش الأكاديمي انتقل من غش "مرئي" قائم على التعاون بين الطلبة إلى غش "ذكي" يعتمد على توليد إجابات متكاملة يصعب تمييزها عن إنتاج الطالب الحقيقي. وأشار أحد المشاركين إلى أنه*"لاحظ أن كثيرًا من الطلبة يلجؤون للذكاء الاصطناعي من خلال نسخ المطلوب لـ ChatGPT مثلًا."* وقد وثّق مشارك آخر يمتلك إلمامًا عميقًا بهذه الأدوات حدودَ الكشف التقني قائلًا: *"اكتشفت أيضًا أنهم يستخدمون الذكاء الاصطناعي بشكل ذكي جدًا"* ، بينما أشارت مشاركة متخصصة في هذا المجال إلى أن عملها في تدريب الذكاء الاصطناعي *"يؤكد تعقيد وصعوبة إيجاد حلول لمسألة الغش الأكاديمي باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي."*

ثانيًا: مسار الاستجابة الأول - إعادة تصميم التقييم

تبنّى قسم من المدرسين مسارًا يقوم على إعادة تصميم أدوات التقييم بحيث تُقلّل من قابليتها للاستخدام غير المشروع، مع التركيز على الأسئلة التحليلية والمهام المرتبطة بالسياق المحلي والخبرة الشخصية. ووصف أحد المشاركين هذا التوجه قائلًا: "*أهتم أن أعطي مهام ومسائل ترتبط بالقدرة التحليلية والتركيبية وتستند على تجسيد الواقع، مثلًا أطلب منه أن يصمم مشروعًا لحل مشكلة الشوارع بمدينة طولكرم مراعيًصا كذا وكذا."* وأكد مشارك آخر أن تصميم الامتحان بات يستغرق أكثر من عشر ساعات بسبب الانتقال إلى *"تحدي الذي سيعتمد على أدوات الذكاء الاصطناعي."*

ثالثًا: مسار الاستجابة الثاني- توظيف الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة تعلم

تبنّى فريق آخر من المدرسين رؤيةً أكثر جرأةً ترفض مبدأ المواجهة والمنع، وتدعو بدلًا من ذلك إلى توظيف الذكاء الاصطناعي أداةً للتعلم والدعم. وصرّحت إحدى المشاركات بأنها "*أصبحت تعلّم طلابها على هذه الأدوات وترشدهم للطرق التي يمكن أن يستعينوا بها في التعلم."* وحدّد مشارك آخر آلية هذا التوظيف بدقة قائلًا: *"أنا أشجعهم أن يستخدموا الذكاء الاصطناعي لكن ضمن آلية محددة وهي كيف يستفيد منه ويتعلم منه لا أن يحل محله، بل أن يكون عنده نظرة النقد وأن يعرف ينقد ويقيم ويعيد صياغة ما يطرحه له الذكاء الاصطناعي."* وأكد مشارك ثالث أن هذا التحدي أسهم في تطوير مهارات الطلبة الجادين، إذ "*أصبح الطالب مضطرًا للربط بين أربع أو خمس أمور مع بعض*" في ظل التقييمات الجديدة.

رابعًا: الممارسات المقترحة لتحسين التقييم في ظل الذكاء الاصطناعي

اقترح المشاركون جملةً من الممارسات التحسينية، أبرزها: إجراء مقابلات شفهية تكملة للتقييمات الكتابية للتحقق من فهم الطالب، والاعتماد على مهام مرتبطة بسياقات محلية خاصة يصعب على الذكاء الاصطناعي توليدها بدقة، وإعادة توجيه الطلبة لاستخدام هذه الأدوات في التعلم النقدي لا في الاستبدال الكامل، فضلًا عن الدعوة إلى برامج توعوية تُرسّخ قيم النزاهة الأكاديمية في مواجهة إغراءات الاستخدام غير المشروع.

تنسجم هذه الاستجابات المتباينة مع ما رصدته الأدبيات الحديثة من تحولات جوهرية في فلسفة التعامل مع الذكاء الاصطناعي التوليدي في سياقات التقييم. فقد أكدت دراسة داوسون وآخرين (Dawson et al., 2024) أن تداخل أدوات الذكاء الاصطناعي في التقييمات يمثل تحولًا محوريًا يجعل منها عاملًا قد يكون مهددًا أو داعمًا لصلاحية التقييم بحسب طريقة التعامل معه، وهو ما يُعبّر عنه مسار التوظيف الذي اعتمده بعض مشاركي هذه الدراسة.

وفيما يتعلق بإعادة تصميم التقييم، أكدت دراسة إيفانجيليستا (Evangelista, 2025) ضرورة بناء تقييمات تستند إلى مهارات التفكير العليا، إذ يتطلب هذا النوع قدرًا أعلى من الإبداع والبصمة الشخصية مما يجعل عملية الغش أكثر صعوبة. غير أن دراسة كوفيناس وآخرين (Kofinas et al., 2025) أضافت تحفظًا مهمًا، إذ أشارت إلى أن التقويمات الأصيلة وحدها لا تكفي لمنع استخدام الذكاء الاصطناعي بصورة كاملة، وهو ما يعزز الدعوة إلى مقاربة شمولية تجمع بين إعادة التصميم والتوعية القيمية وآليات التحقق التكميلية.

الخاتمة:

ختامًا، كشف الإجابة على أسئلة الدراسة مجتمعةً عن حاجة ملحّة إلى نموذج مؤسسي متكامل يُعيد تأطير التقييم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية على ثلاثة مستويات متكاملة: مستوى السياسة المؤسسية التي تُوازن بين التوحيد والمرونة، ومستوى البنية البيداغوجية التي تُعلي من قيمة التقييم الأصيل والتفكير العميق، ومستوى الثقافة القيمية التي تجعل من النزاهة الأكاديمية هويةً للمتعلم لا مجرد التزام شكلي بالقواعد. وتؤكد هذه الدراسة أن إغفال أي من هذه المستويات يجعل المنظومة التقييمية عُرضةً للهشاشة والتفاوت، مهما بلغت درجة التطور التقني أو الكثافة الإجرائية في مكافحة الغش.

أولًا: النتائج

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- هيمنة الامتحانات الإلكترونية على ممارسات التقييم بوصفها الأداة الأكثر استخدامًا، مدفوعةً باعتبارات عملية تتعلق بالوقت وكثافة أعداد الطلبة أكثر من ارتباطها بقناعات بيداغوجية راسخة، في ظل غياب إطار مؤسسي بيداغوجي ناظم يضمن جودة التقييمات وتنوعها.
- تفاوت واضح في ممارسات التقييم الإلكتروني بين أعضاء الهيئة التدريسية والكليات، يعكس اختلاف الخلفيات التربوية والتخصصية والقيود البنيوية، مما يُفضي إلى إشكاليات في العدالة التقييمية بين الطلبة.

- محدودية إسهام الممارسات التقييمية القائمة في تحقيق الجودة والنزاهة، إذ أبدى 65 بالمئة من المشاركين تحفظات صريحة على مصداقية التقييمات الإلكترونية، مع إجماع على أن جوهر إشكالية النزاهة يعود إلى خلل في تصميم التقييم لا إلى الغش وحده.
- وجود مفارقة بنيوية بين محاولات ضبط الغش وتحقيق العدالة التقييمية، إذ أفضت الإجراءات الصارمة لمكافحة الغش في أحيان كثيرة إلى الإضرار بالطلبة الملتزمين بالنزاهة أكثر من غيرهم.
- ضعف قدرة التقييمات الإلكترونية السائدة على عكس التعلم الحقيقي للطلبة، بسبب اقتصارها على قياس المستويات المعرفية الدنيا وتأثرها بعدم تكافؤ البيئات المنزلية وصعوبة قياس التفاعل الحقيقي.
- تصاعد تحديات الذكاء الاصطناعي التوليدي الذي أعاد رسم ملامح الغش الأكاديمي من غش مرئي إلى غش ذكي يصعب اكتشافه، مما دفع المدرسين نحو مسارين متباينين في الاستجابة: إعادة تصميم التقييمات وتوظيف الذكاء الاصطناعي أداةً للتعلم النقدي.
- تأكيد المشاركين على أن النزاهة الأكاديمية قضية قيمية وتربوية بالدرجة الأولى، وأن الحلول التقنية وحدها غير كافية، مما يستدعي مقاربة شمولية تجمع بين إعادة تصميم التقييم وتعزيز الثقافة القيمية والدعم المؤسسي المستدام.

ثانيًا: التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي تسهم في تطوير ممارسات التقييم الإلكتروني وتعزيز جودته ونزاهته وموثوقيته:

- ضرورة إنشاء إطار مؤسسي واضح لتنظيم التقييم الإلكتروني، يتضمن معايير محددة لتصميم التقييمات وتنفيذها ومتابعتها، مع الفصل الوظيفي بين الدور التقني المنوط بمركز التعلم الإلكتروني والدور البيداغوجي المتعلق بجودة التقييمات وملاءمتها لمخرجات التعلم، بما يسد الفجوة المؤسسية التي كشفت عنها نتائج الدراسة ويحد من التباين في الممارسات بين أعضاء الهيئة التدريسية والكليات المختلفة.
- تعزيز برامج التدريب البيداغوجي لأعضاء الهيئة التدريسية في مجال التقييم الإلكتروني، بحيث لا تقتصر هذه البرامج على الجوانب التقنية، بل تمتد لتشمل أسس تصميم التقييم الفعّال وربطه بمخرجات التعلم وتنويع أدواته، مع مراعاة خصوصية كل تخصص وطبيعة مساقاته، بما يرفع من مستوى الكفاءة البيداغوجية لدى المدرسين ويقلل من الاجتهادات الفردية غير الموجّهة.
- تبني استراتيجيات التقييم الأصيل التي تعتمد على مهام واقعية ومشروعات تطبيقية مرتبطة بسياقات محلية حقيقية، تتيح للطلبة توظيف معارفهم ومهاراتهم بصورة إبداعية، وتقلل من قابلية التقييم للتلاعب أو الغش، مع التركيز على قياس مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم والإبداع بدلًا من الاقتصار على المستويات المعرفية الدنيا.
- إعادة النظر في أساليب التقييم في ضوء تحديات الذكاء الاصطناعي التوليدي، من خلال تطوير نماذج تقييم تدمج عناصر تفاعلية كالمناقشات الشفهية والتقييمات المرحلية التي تتيح التحقق من الفهم الحقيقي للطالب، والانتقال من منطق منع استخدام الذكاء الاصطناعي إلى منطق توظيفه أداةً للتعلم النقدي ضمن ضوابط واضحة، بما يحوّل هذا التحدي إلى فرصة لتعزيز جودة التعلم وعمقه.
- تطوير منظومة متكاملة لتعزيز النزاهة الأكاديمية لا تقتصر على الحلول التقنية وحدها، بل تشمل بناء ثقافة أكاديمية قائمة على القيم من خلال برامج توعوية ممنهجة، وتعزيز العلاقة التربوية بين المدرس والطالب بوصفها خط الدفاع الأول في مواجهة الغش، مع تصميم تقييمات تقلل من فرص الغش بطبيعتها لا بالرقابة وحدها.
- تشجيع إجراء دراسات مستقبلية تتناول جوانب لم تتعمق فيها هذه الدراسة، كأثر التقييم الإلكتروني في مخرجات التعلم الفعلية على المدى البعيد، وفاعلية نماذج التقييم المدمج في السياق الفلسطيني، وتجارب الطلبة أنفسهم في بيئات التقييم الإلكتروني، بما يسهم في بناء قاعدة معرفية متكاملة تدعم تطوير هذا المجال في التعليم العالي الفلسطيني.

ثالثًا: المقترحات

استنادًا إلى نتائج الدراسة ومناقشتها، تقترح الباحثة أنموذجًا مؤسسيًا تكامليًا لجودة ونزاهة التقييمات الإلكترونية في الجامعات الفلسطينية، يقوم على فلسفة مفادها أن النزاهة الأكاديمية تتحقق باستدامة أكبر عبر التصميم البيداغوجي عالي الجودة لا عبر الضبط التقني وحده. ويتكون الأنموذج من أربع طبقات متداخلة:

- طبقة الحوكمة والسياسات، وتشمل سياسة مؤسسية موحّدة للتقييم الإلكتروني تُرسي معايير مشتركة مع مساحة تصميم سياقية للتخصصات، وإطار نزاهة أكاديمية رقمي يتضمن سياسات واضحة حول الذكاء الاصطناعي، وآليات تظلم وإنصاف تحفظ حقوق الطلبة.
- طبقة البنية التنظيمية، وتقوم على فصل وظيفي مرن بين محورين: محور تقني تشغيلي يُعنى بالمنصات والدعم وأمن النظام، ومحور بيداغوجي تقويمي يتولى تدقيق تصميم التقييم وتطوير قدرات المدرسين، إلى جانب لجنة نزاهة أكاديمية رقمية تضمن الحوكمة والمساءلة.
- طبقة العمليات، وتنظّم سيرورة التقييم عبر خمس مراحل متتالية وهي: التخطيط بتحديد مخرجات التعلم ونوع الدليل المطلوب، والتصميم باختيار الأداة المناسبة وبناء معايير التصحيح والتغذية الراجعة، والتدقيق البيداغوجي بمراجعة جودة التصميم من حيث الصدق والثبات والعدالة قبل التنفيذ، والتنفيذ والتحقق المتدرج بتطبيق ترتيبات تقنية مناسبة دون إضرار بالطالب النزيه، والتقويم والتحسين المستمر بتحليل بيانات الأداء وتحديث التقييمات دوريًا.

- طبقة المنتج، وتشمل بنوك مهام متنوعة وقوالب معايير واضحة وحزمة تقييم من أجل التعلم تضم مهامًا تكوينية ومشاريع وملفات إنجاز وتقييمًا ذاتيًا وتقييم الأقران، مع تقليل الاعتماد على الامتحانات عالية المخاطر.

كما يعتمد الأنموذج نظامًا ثلاثي المستويات لتعزيز النزاهة يجمع بين النزاهة بالتصميم عبر مهام التفكير العليا، والنزاهة بالتحقق المتدرج بما يتناسب مع خطورة التقييم، والنزاهة بالثقافة القيمية عبر برامج توعوية ومواثيق نزاهة. وتؤكد الباحثة أن هذا الأنموذج في مرحلته الراهنة مقترح نظري تأسيسي يستدعي تجريبًا ميدانيًا لاحقًا للتحقق من فاعليته وتطويره إلى إطار إجرائي مدعوم بالأدلة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

الحربي، عيسى. (2022). تقييم الاختبارات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*. جامعة طنطا. المجلد 78. حزيران 2022. https://mkmgt.journals.ekb.eg

شلبي، محمد أحمد. (2020). *التقييم الإلكتروني في التعليم العالي: المفاهيم والتطبيقات*. دار الفكر العربي.

عفونة، سائدة جاسر، المبحوح، أحمد عبد المجيد، التعبان، مهند عبد ربه، خلف الله، محمود إبراهيم، عقل، مجدي سعيد، صافي، فاتن فريد، وهبة، دعاء محمد، وهدان، صابرين وجيه جميل. (2026). ممارسات الذكاء الاصطناعي في بناء المحتوى التعليمي الرقمي: توجهات أعضاء هيئة التدريس بين هواجس التهديد الأكاديمي وفرص التطوير. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية*، 11(19)، 296-275.

عفونة، سائدة، المبحوح، أحمد عبد المجيد، التعبان، مهند عبد الله، صالحه، ياسر عبد الرحمن، وهدان، صابرين وجيه جميل. (2025). تجربة التعلم الإلكتروني بمبادرة تمكين طلبة غزة من استكمال تعليمهم الجامعي كطلبة زائرين في جامعة النجاح الوطنية: جامعة الأقصى أنموذجاً. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية*، 4(2)، 392-411.

مبيض، محمد. (2020). *التعليم الإلكتروني في السياقات العربية: التحديات والفرص*. دار المسيرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2016). *Educational data mining and learning analytics*. In K. Sawyer (Ed.), The Cambridge handbook of the learning sciences (2nd ed., pp. 253–272). Cambridge University Press.

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1–9, em0060. [DOI]

Blau, I., & Eshet-Alkalai, Y. (2017). Digital technologies in higher education: Sweeping expectations and actual effects. *Computers & Education*, 106, 1–17. [DOI]

Chan, V. K. Y., & Lei, H. M. (2023). *Convergent validity of invigilated, summative online assessments in business mathematics courses*. In Proceedings of the International Conference e-Learning 2023 (pp. 127–133). IADIS Press.

Dawson, P., Bearman, M., Dollinger, M., & Boud, D. (2024). Validity matters more than cheating. Assessment & Evaluation in Higher Education, 49(7), 1005–1016. [DOI]

Dogan, N., Yildiz, E. P., & Yildiz, E. (2020). Evaluation of distance education process in higher education during COVID-19 pandemic. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 15(4), 146–174.

Eltahir, M. E., et al. (2023). Students' experiences of fairness in online assessment. *SAGE Open*. [DOI]

Evangelista, E. D. L. (2025). Ensuring academic integrity in the age of ChatGPT: Rethinking exam design, assessment strategies, and ethical AI policies in higher education. *Contemporary Educational Technology*, 17(1), ep559. [DOI]

Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I., & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education during COVID-19 pandemic. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(5), 1–8.

Gwada, D., Tondeur, J., Bruggeman, B., Liyala, S., & Abeka, S. O. (2025). Bridging higher educators' beliefs and practice in online education: A qualitative systematic review. *Computers and Education Open*, 100286. [DOI]

Heil, J., & Ifenthaler, D. (2023). Online assessment in higher education: A systematic review. *Online Learning, 27*(1), 187–218. [DOI]

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Holden, O. L., Norris, M. E., & Kuhlmeier, V. A. (2021). Academic integrity in online assessment: A research review. Frontiers in Education, 6, Article 639814. [DOI]

Kofinas, A. K., Tsay, C. H.-H., & Pike, D. (2025). The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments within a higher education context. British Journal of Educational Technology, 56(6), 2522–2549. [DOI]

Malin, M., & Akimov, A. (2020). When old becomes new: A case study of oral examination as an online assessment tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. [DOI]

Perkins, M. (2023). Academic integrity considerations of AI-assisted writing. *Journal of Academic Ethics*.

Safarifard, R., Lavasani, M. G., Hejazi, E., & Thani, F. N. (2024). Pedagogical Aspect of e-Learning in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Knowledge Management & E-Learning*, *16*(3), 521-546. [DOI]

Viberg, O., Mutimukwe, C., Hrastinski, S., Cerratto-Pargman, T., & Lilliesköld, J. (2024). Exploring teachers' (future) digital assessment practices in higher education: Instrument and model development. British Journal of Educational Technology, 55(6), 2597–2616. [DOI]

Xia, Q., et al. (2024). The impact of generative AI on assessment in higher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Afouna, S. J., Al-Mabhouh, A. A. M., Al-Tabban, M. A. R., Khalaf Allah, M. I., Aql, M. S., Safi, F. F., Wahba, D. M., & Wahdan, S. W. J. (2026). Artificial intelligence practices in developing digital educational content: Faculty members' perspectives between concerns about academic threats and opportunities for development. *Journal of the Palestinian Educational Association for Literature, Educational Studies, and Psychological Studies, 11*(19), 275–296.

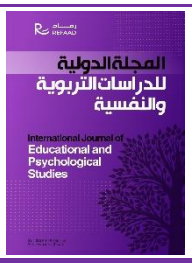
Afouna, S., Al-Mabhouh, A. A. M., Al-Tabban, M. A., Saleha, Y. A. R., & Wahdan, S. W. J. (2025). The e-learning experience through the initiative to enable Gaza students to complete their university education as visiting students at An-Najah National University: Al-Aqsa University as a model. *Sana'a University Journal of Humanities*, *34*(2), 392–411.

Al-Harbi, E. (2022). Evaluation of electronic examinations from the perspective of faculty members at universities in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 78*. https://mkmgt.journals.ekb.eg

Mubayyid, M. (2020). *E-learning in Arab contexts: Challenges and opportunities*. Dar Al-Masirah.

Shalabi, M. A. (2020). *Electronic assessment in higher education: Concepts and applications*. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 5, 2026, pp. 658 - 674
www.refaad.com



The Impact of University Education on Promoting Intellectual Security and Omani Identity and Addressing the Challenges That Threaten Them from the Perspective of Sohar University Students

Sulaiman Alkaabi[1*], Mohammed Alsaeedi[2], Afef Jaaouani[3], Ali Alshukaili[4]
[1,2,3,4] Assistant Professor, FEA, Sohar University, Oman.
[*] Corresponding Author: Sulaiman Alkaabi (skaabi@su.edu.om)

أثر الدراسة الجامعية في تعزيز الأمن الفكري والهوية العمانية ومواجهة التحديات التي تهددهما من وجهة نظر طلبة جامعة صحار

سليمان الكعبي[1*]، محمد السعيدي[2]، عفاف جعواني[3]، علي الشكيلي[4]
[4,3,2,1] أستاذ مساعد- كلية التربية والآداب- جامعة صحار- سلطنة عمان.
*الباحث المراسل: سليمان الكعبي (skaabi@su.edu.om)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2026/3/11	2026/4/2	2026/4/15

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.3

Abstract:

Objectives: This study aimed to investigating the Impact of University Education on Strengthening Intellectual Security and Omani Identity and Its Role in Confronting the Challenges That Threaten Them from the Perspective of Students at Sohar University.

Methods: The researchers employed the descriptive-analytical method and developed the study instrument (a questionnaire). After verifying its validity and reliability, they administered it to a research sample of 360 male and female students from various faculties of Sohar University, representing different academic levels and specializations.

Results: The results showed that university education significantly contributes to strengthening intellectual security from the perspective of Sohar University students. It also significantly contributes to reinforcing Omani identity and to confronting the challenges that threaten intellectual security and Omani identity.

Conclusions: The study recommended strengthening universities and providing them with the necessary support in matters related to intellectual security and Omani identity in order to intensify ongoing efforts and make a strong positive contribution to enhancing intellectual security and Omani identity among university students. It also emphasized benefiting from the study's findings to increase the impact of university education in promoting security in all its forms and reinforcing Omani identity, in addition to confronting the challenges and risks that target societies. Furthermore, it stressed the need to examine the most important issues that should receive attention in Omani universities in order to raise youth awareness, deepen the concepts of security and identity, and identify ways to confront the dangers that may surround society.

Keywords: *University Education; Intellectual Security; Omani Identity; Sohar University.*

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الدراسة الجامعية في تعزيز الأمن الفكري والهوية العمانية وأثرها في مواجهة التحديات التي تهددهما من وجهة نظر الطلبة الدارسين في جامعة صحار.

المنهجية: استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وقاما بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، وبعد التأكد من الصدق والثبات قاما بتطبيقها على عينة البحث التي بلغت 360 طالبًا وطالبة من مختلف كليات جامعة صحار، وفي مختلف المستويات والتخصصات.

النتائج: أظهرت النتائج أن الدراسة الجامعية تؤثر في تعزيز الأمن الفكري بشكل كبير من وجهة نظر طلبة جامعة صحار، كما أنها تؤثر في تعزيز الهوية العمانية بشكل كبير، وتؤثر في مواجهة التحديات التي تهدد الأمن الفكري والهوية العمانية بشكل كبير.

الخلاصة: أوصت الدراسة بتعزيز الجامعات وتوفير الدعم اللازم لها فيما يتعلق بجوانب الأمن الفكري، والهوية العمانية، لزيادة الجهود المبذولة؛ والإسهام الإيجابي العالي بما يعزز الأمن الفكري والهوية العمانية لدى الطلبة الجامعيين، والاستفادة من نتائج البحث في زيادة أثر الدراسة الجامعية في تعزيز الأمن بجميع أنواعه والهوية العمانية، إضافة إلى مواجهة التحديات والمخاطر التي تستهدف المجتمعات، وضرورة دراسة أهم الأمور التي ينبغي الاهتمام بها في الجامعات العمانية لزيادة الوعي لدى الشباب، وتعميق مفاهيم الأمن والهوية، وكيفية مواجهة الأخطار التي قد تحيط بالمجتمع.

الكلمات المفتاحية: *الدراسة الجامعية؛ الأمن الفكري؛ الهوية العمانية؛ جامعة صحار.*

الاستشهاد

Citation

الكعبي، سليمان، وآخرون. (2026). أثر الدراسة الجامعية في تعزيز الأمن الفكري والهوية العمانية ومواجهة التحديات التي تهددهما من وجهة نظر طلبة جامعة صحار. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (5)، 658-674.

Alkaabi, S., et al. (2026). The Impact of University Education on Promoting Intellectual Security and Omani Identity and Addressing the Challenges That Threaten Them from the Perspective of Sohar University Students. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(5), 658-674. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.3 [In Arabic]

المقدمة:

يشهد العالم المعاصر تحولات وتحديات متسارعة تؤثر بشكل مباشر على أمن المجتمعات وهويتها الثقافية والوطنية، فيما يعد الأمن المجتمعي والهوية الوطنية ركيزتين أساسيتين لاستقرار المجتمعات وتقدمها، فهما يشكلان أهمية كبرى في بناء المجتمعات المتماسكة القادرة على مواجهة التحديات المعاصرة، وقد حظيت قضايا الأمن المجتمعي وتعزيز الهوية الوطنية باهتمام متزايد من قبل صناع القرار، والباحثين في هذا المجال، لا سيما في ظل التغيرات العالمية المتسارعة وتأثيرات العولمة؛ لأن الأمن المجتمعي لا يقتصر على الجانب الأمني التقليدي فحسب، بل يشمل أيضًا الأبعاد الفكرية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تسهم في تحقيق الاستقرار المجتمعي.

وتحقيق الأمن وصيانته مطلب أساسي، ومبدأ قائم في التشريع الإسلامي على حفظ النفس والأرض والنسل، والمال والدين، وإنه لمن أهم القضايا والمقاصد التي كان للإسلام الأسبقيةُ إلى الاهتمام بها والتشديد في شأنها، بوصفها من القضايا التي يترتب على وجودها استمرارية الحياة، كما تبنى عليها سعادة الإنسان واحترام كرامته وآدميته، كما أنه في ظل الأمن تحفظ النفوس، وتصان الأعراض والأموال، وتأمن السبل، وتقام الحدود، ويسود العمران، وتنمو الثروات، وتتوفر الخيرات، ويكثر الحرث والنسل، كما تقوم الدعوة إلى الله، وتعمر المساجد، وتقام الجمع والجماعات، ويسود الشرع، ويفشو المعروف، ويقل المنكر، ويتحقق الاستقرار النفسي، والاطمئنان الاجتماعي (الكعبي وآخرون، 2023).

كما أنّ الأمن في المجتمعات المختلفة له أهميته للحفاظ على الأنفس والممتلكات والوجبات والحقوق، ومن أهم الأدوار التي تضطلع بها الحكومات الحفاظ على الأمن فيها، ومن المهددات الأمنية الأحداث الشبه متكررة من أعمال إرهابية وجرائم مستنكرة حول العالم، حيث يظهر جليًا الكثير من الحكومات اليوم هو القضاء على هذا الإرهاب وتجفيف منابعه (الحربي والبريكي، 2022).

ويتبوأ الأمن الفكري منزلة مهمة بين اهتمامات المسؤولين والمواطنين في المجتمع المعاصر؛ وذلك لاتصاله الوثيق بالحياة اليومية، ويشترط لتوفير الأمن الفكري وجود أجهزة ومؤسسات متخصصة يأخذ كل منها قسطًا من المسؤولية الملقاة على عاتق المجتمع، ومن ضمن هذه المؤسسات والأجهزة المؤسسات التعليمية التي لها نصيب كبير في بناء فكر الإنسان وإعداده لمواجهة الحياة - بكافة أصنافها وتياراتها المختلفة، خاصة في مرحلة المراهقة التي أصبح الشباب فيها في قمة الحيوية والنشاط، وتدافع الأفكار وتجاذب الأطراف من خير وشر (المالكي، 2006).

ويرتبط الأمن الفكري بالأمن المجتمعي ارتباطًا وثيقًا؛ تبرز في كونه أداة فاعلة في تحقيق الاستقرار الفكري لسلوكات الفرد، وتوجيهها للطريق الأمثل الذي يحفظ للإنسان حقوقه وحقوق من حوله، وما حوله، وفي حال اختلال الفكر لدى الفرد فإنَّ تصرفاته وسلوكاته قد تؤدي إلى انحرافه عن الطريق الصحيح؛ مما يؤدي إلى القيام بأفعال تهدد سلامة وأمن المجتمع وأفراده، ويمكن تصور ذلك من تتبع أفعال الفئات الضالة، التي تمارس الإرهاب، بسبب التطرف والانحراف الفكري الناتج عن انحراف العقل عن الفهم الصحيح للأمور (الكعبي، 2022).

ويهدف الأمن الفكري إلى تحقيق سلامة الإدراك والفكر لدى المسلم من الانحراف أو الخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه وتعامله مع الأمور الدينية والفكرية والاجتماعية، إضافة إلى تحقيق طمأنينة الفرد والمجتمع على معتقداته ومبادئه التي يؤمن بها، والحرية في ممارستها وحمايتها، بما يحفظ النظام العام والاستقرار (الخرجي، 2010). والقدرة الحقيقية على حماية الطلبة من الأفكار الضالة، والتيارات المنحرفة، والمفاهيم المغلوطة، وتزودهم بالمعلومات والحقائق التي ترتبط بالجانب الفكري؛ لتنميتها في عقول الطلبة بما يسهم في تعزيز الفكر الإسلامي، والانتماء الوطني، والخصوصية الثقافية، والتفكير الإيجابي، وتقبل الآخر، والحقوق الإنسانية، والمواطنة الصالحة (Al-Osaimi & Al Sufyani, 2018).

ويعتبر الأمن الفكري أساس المواطنة الصالحة؛ إذ أنَّ استقامة الفكر واتزانه يوجه الفرد إلى البناء، ويؤهله لإنجازات تجعل من مجتمعه محل تشريف وتكريم، وترفع من شأن ومقام أمته بين الأمم، غير أنّ هذا الأساس أصبح في الآونة الأخيرة في كثير من الدول والمجتمعات مهدد بظاهرة التطرف الفكري، التي تعني الميل والانحراف عن جادة الفكر السليم المتزن الموسوم بالاعتدال والوسطية، مما جعلها عرضة لأزمات أو نزاعات أو تحديات تتعلق بالحريات والديمقراطية وحقوق الإنسان والإرهاب (عواشرية، 2010، ص66).

ويرى الفنتوخ (2023) أن الأمن الفكري هو الأساس لكل أنواع الأمن، وعليه المعّول في تحقيق كل أنواع الأمن الأخرى؛ لارتباطه بالفكر والعقل الذي يعد أسمى ما يتميز به الإنسان، ولذا تحرص كل أمة على سلامة عقول أفرادها ووقايتهم من كل ما يهدد الثوابت المجتمعية، أو يعبث بالعقائد والقيم والمبادئ. بينما أكد فحجان (2012) أن الأمن الفكري خط الدفاع الأول عن هوية الأمة ووجودها، والسياج الواقي في وجه أي تهديد يستهدف تقويض أركانها، مما يستلزم اليقظة والتخطيط، والتكاتف، ووعيًا حقيقيًا، وأن حدوث أي خلل قد يترتب عليه عواقب وخيمة، تتربص ببقاء الأمة ووحدتها، وقد تؤدي إلى التناحر والشحناء والفرقة بين أفراد المجتمع المسلم.

لذلك فإن تحقيق الأمن الفكري، وغرس المواطنة لا يكون إلا بالاستفادة من التعليم من خلال أساليبه ووسائله التربوية التي تسهم في وقاية الأفراد خاصة، والمجتمع بشكل عام، وإن مسؤولية مواجهة الانحراف ليست مسؤولية الأجهزة الأمن فحسب، بل تتعدى مسؤوليتها إلى جميع المؤسسات المجتمعية، من أبرزها المؤسسات التعليمية من خلال إسهامها في إرساء القيم الروحية والأخلاقية والفكر الإسلامي الصحيح، وما يتضمنه من مواعظ تربوية، وتسامح واعتدال (الشهري، 2006)، وبالمحافظة على السلامة الفكرية، والمساهمة في بناء علاقات قائمة على الاحترام المتبادل بين أفراد المتجمع يجعل بيئة التعلم تحقق الأهداف المتوخاة (Baba, 2019).

فالتعليم ركيزة أساسية في بناء المجتمعات المعاصرة، وتحصين أفرادها فكريًا وثقافيًا، حيث يقوم بدور محوري في تشكيل وعي الطلبة، وتنمية قدراتهم على التفكير النقدي والتحليل المنطقي للقضايا المختلفة، وترسيخ القيم الإيجابية، وتعزيز الأمن الفكري والهوية الوطنية، مما يسهم في حماية الشباب من الأفكار المتطرفة، والتيارات الفكرية المنحرفة التي تواجههم في ظل الانفتاح العالمي وثورة المعلومات والاتصالات.

وأن المؤسسات التعليمية أكثر قدرة على إشباع حاجات الأمن في نفوس الأفراد من خلال النسق التربوي الذي تحتله داخل كيان المجتمع، فهي تقوم بدور مهم وحيوي في المحافظة على بناء المجتمع واستقراره (علي، 2018)، فقد أصبحت المؤسسات المجتمعية بما فيها التربوية والتعليمية تعي أهمية تضافر الجهود وتكاملها لتحقيق مبادئ الأمن الفكري داخل المجتمع من خلال مؤسسات التربية والتعليم. (Al-Edwan, 2016).

وتأتي أهمية الدراسة الجامعية في المراتب الأولى من حيث الأهمية؛ لسعيها نحو تحقيق المتطلبات الأكاديمية والاجتماعية والحياتية والاقتصادية كونها أهم المراحل التي تنهض بالمتعلم، وتلبي احتياجاته (Alshammari, 2024). وترجع أهمية الشباب الجامعي لما يمثلونه من مصدر للتغيير، وقدرة على العمل والعطاء، وطريقًا للتغيير الثقافي والاجتماعي ككل (أبو زيد، 2017)، والجامعة كمؤسسة تعليمية يقع عليها مسؤولية كبري في حماية الشباب الجامعي من التأثيرات الفكرية والثقافية من خلال إكسابهم المعايير والقيم والمثل الأخلاقية والقدوة الحسنة، وهي الداعم الأساس للأمن الفكري لهؤلاء الشباب من خلال التوعية والوقاية والمعالجة.

وخلاصة ذلك فإن الأمن الفكري أحد أهم أبعاد الأمن المجتمعي، يمتد أثره إلى بقية أبعاد الأمن المجتمعي، ويؤثر فيها تأثيرًا مباشرًا، أما الهوية الوطنية فهي تعكس الانتماء والولاء للوطن، وتشكل عاملًا مهمًا في الحفاظ على التراث الثقافي وتعزيز قيم المواطنة. ويتأثر الأمن الفكري والهوية الوطنية بالعديد من التحديات التي تهددهما، وربما تضعفهما في المجتمعات؛ مما يضعف أمن المجتمع، والهوية الوطنية لدى أفراده، وهنا يأتي دور المؤسسات المجتمعية، وفي مقدمتها المؤسسات التعليمية، وعلى وجه الخصوص مؤسسات التعليم الجامعي في مواجهة هذه التحديات، وتعزيز الأمن الفكري والهوية الوطنية لدى الأفراد.

مشكلة الدراسة:

تنطلق مشكلة البحث من الأهمية الكبرى للأمن الفكري، وأثره في المجتمع، فقد عنيت رؤية عمان 2040 بالأمن الفكري وتوطيده بأشكاله المختلفة، كما حرصت على توجيه المناهج الدراسية للوعي بأهمية الهوية العمانية وتعزيزها، وبناء الشخصية العمانية الداعمة لاستدامة الهوية الوطنية، وتجذير مفهومها لدى الشباب العماني، اعتزازا بهويتهم (رؤية عمان 2040)، إضافة إلى الأثر الذي يكون ناتج عنه، من تعزيز لقيم المواطنة، وتحقيق للهوية الوطنية، حيث يتعلق الأمن الفكري ببنية الإنسان الفكرية، والعقلية التي تحدد أهدافه ومبادئه وسلوكياته واتجاهاته، بل وعقائده، وعلاقاته بالآخرين (الحربي والبريكي، 2022)، كما أنه جزء لا يمكن أن يتجزأ عن الأمن العام، وركيزة أساسية لتحقيق الأمن واستقرار الوطن (الدهشان، 2016).

والمتتبع للأدبيات يلاحظ تأكيد العديد من الدراسات على أهمية تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعات؛ نحو دراسة (الهجهوج، 2011؛ شلدان، 2013؛ العزام، 2018)، كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية المواطنة لدى طلبة الجامعات؛ مثل دراسات (القحطاني، 2010؛ المزين، 2015؛ سويدان وآخرون، 2018)، فيما خرجت دراسة القحطاني (2019) بمجموعة من التوصيات، منها: عقد دورات تدريبية وورش عمل لتصحيح المفاهيم السلبية ومعالجة أنماط الفكر المنحرف، والاهتمام بالتوعية الإعلامية داخل مجتمع الجامعة للتغلب على معوقات تعزيز الأمن الفكري، وإضافة مقررات وموضوعات بالمقررات الدراسية تحوي مفهوم الأمن الفكري وأهميته وأساليب تعزيزه وتوجيه الطالبات للدور الوطني المنتظر منهن ضمن برامج الإعداد الأكاديمي.

فيما أكدت نتائج دراسة أبو الهيجاء (2023) أهمية دور المناهج في تعزيز الأمن الفكري، وتعزيز القيم والمبادئ التي تعزز المسؤولية الأمنية، وتكوين رؤية شمولية لقضايا المواطنة، وتدريب المعلمين على أساليب تعزيز الأمن الفكري؛ ليتمكنوا من ترسيخ مبادئ الوسطية، والانتماء للمجتمع. وأوصت دراسة الفارسي والحجري (2022) إلى ضرورة العمل على رفع مستوى وعي الطلبة بالدور المهم الذي تقوم به الجامعات في تعزيز الأمن الفكري للطلبة. كما خلصت دراسة الغافري وآخرون (2015) إلى ضرورة تنفيذ ورش وبرامج تدريبية للمعلمين لتعليم قيم المواطنة بتفعيل أساليب التدريس الحديثة.

كما أكدت العديد من الدراسات على وجود بعض المعوقات التي تواجه التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري (العزام، 2018)، وتعزيز قيم المواطنة (القحطاني، 2010)، وأهمية قيام التعليم الجامعي بأدواره لتعزيز الأمن الفكري (الهجهوج، 2011؛ العزام، 2018)، وترسيخ قيم المواطنة لدى الطلبة (المزين، 2015؛ سويدان وآخرون، 2018)، كما أن هناك علاقة محتملة بين الأمن الفكري ومستوى المواطنة لدى الشباب (الغامدي، 2010).

مما سبق، فإنّ مشكلة الدراسة تكمن في الكشف عن الأثر الذي تسهم به الدراسة الجامعية في تعزيز الأمن الفكري والهوية العمانية، ومدى فاعليتها في مواجهة التحديات التي تهددهما من وجهة نظر الطلبة في جامعة صحار.

أهمية الدراسة:

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

- تسهم في توضيح دور التعليم الجامعي في بناء وعي فكري متوازن يعزز الأمن الفكري لدى الشباب في مواجهة الانحرافات الفكرية مستقبلًا.
- تقدم مؤشرات عملية لتطوير المناهج والبرامج الجامعية بما يدعم ترسيخ الهوية العمانية في ظل التحولات العالمية.
- تساعد صناع القرار التربوي في وضع استراتيجيات وقائية لمواجهة التحديات الفكرية والثقافية التي قد تهدد المجتمع.
- تعزز الربط بين مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات المجتمع في الحفاظ على استقراره الفكري والثقافي على المدى البعيد.
- توفر قاعدة معرفية يمكن البناء عليها لإجراء دراسات مستقبلية تسهم في دعم الأمن الفكري والهوية الوطنية في المؤسسات التعليمية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على أثر الدراسة الجامعية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة جامعة صحار.
- الكشف عن دور الدراسة الجامعية في تعزيز الهوية العمانية لدى طلبة جامعة صحار.
- تحديد أثر الدراسة الجامعية في مواجهة التحديات التي تهدد الأمن الفكري والهوية العمانية من وجهة نظر طلبة جامعة صحار.

أسئلة الدراسة:

- ما أثر الدراسة الجامعية في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر طلبة جامعة صحار؟
- ما أثر الدراسة الجامعية في تعزيز الهوية العمانية من وجهة نظر طلبة جامعة صحار؟
- ما أثر الدراسة الجامعية في مواجهة التحديات التي تهدد الأمن الفكري والهوية العمانية من وجهة نظر طلبة جامعة صحار؟

مصطلحات الدراسة:

- **الأمن الفكري:** يراد به إجرائيًا في البحث الحالي: حماية الفكر والعقل من الانحراف عن الوسطية والاعتدال في فهم الدين، والمجتمع، والثقافة، بما يضمن سلامة المعتقدات والقيم والأفكار من المؤثرات التي تؤدي إلى التطرف أو الانحلال الفكري، ويحقق الاستقرار الفردي والمجتمعي. فهو متعلق باتساق الفكر مع المبادئ السليمة، والوقاية من الأفكار الهدامة أو الشاذة التي قد تؤدي إلى تهديد الأمن العام أو إثارة الفوضى وسوء الفهم داخل المجتمع.
- **الهوية العمانية:** يراد به إجرائيًا في البحث الحالي: مجموعة من السمات والقيم الثقافية والحضارية والتاريخية التي تُميز الفرد والمجتمع العماني، وتشكل شعوره بالانتماء والولاء للوطن مع الالتزام بالموروث الحضاري العماني وقيمه الأصيلة، في إطار من التفاعل الإيجابي مع التطورات المعاصرة والانفتاح على العالم. وتشمل المكونات الثقافية واللغوية والتاريخية المتجذرة في الشخصية العمانية، بالإضافة إلى القيم التي تعزز الوحدة الوطنية والتماسك الاجتماعي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الاطار النظري:

أولًا: الدراسة الجامعية أهميتها و أثرها

تُعد الدراسة الجامعية مرحلة محورية في حياة الفرد، تتجاوز مجرد اكتساب المعرفة الأكاديمية لتشمل بناء الشخصية المتكاملة وتنمية القدرات الفكرية والمهارية، إنها فترة انتقالية حاسمة تسهم في صقل وعي الطالب وتوسيع مداركه، مما يؤهله للاندماج الفاعل في المجتمع وسوق العمل. لا يقتصر دور الجامعة على تقديم المقررات الدراسية فحسب، بل يمتد ليشمل توفير بيئة محفزة للتفكير النقدي والإبداعي، وتشكيل رؤى مستقبلية واضحة. هذا الدور الشامل يجعل من التعليم العالي ركيزة أساسية للتنمية البشرية والاجتماعية، ومحركًا للتقدم في مختلف المجالات، وهو ما تؤكده العديد من الدراسات الحديثة التي تتناول أثر هذه المرحلة على الطلاب (Bychuk et al, 2025).

وتسهم الدراسة الجامعية بشكل فعال في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وذلك من خلال غرس مبادئ التفكير النقدي والتحليلي، وتشجيع الحوار البناء وتقبل الرأي الآخر، فالبيئة الأكاديمية توفر مساحة آمنة لاستكشاف الأفكار المتنوعة، وتفنيد الشبهات، ومواجهة التحديات الفكرية المعاصرة التي قد تهدد استقرار المجتمعات، كما إن التعرض لمناهج دراسية متطورة وأساتذة متخصصين يمتلكون القدرة على توجيه الطلاب نحو البحث عن الحقيقة، وتحصينهم ضد الأفكار المتطرفة أو الهدامة. هذا الدور الوقائي للجامعة في بناء حصانة فكرية لدى الشباب يُعد ضرورة ملحة في ظل التحديات الراهنة (القحطاني، 2021).

تُعد الجامعات حصنًا منيعًا في مواجهة التحديات التي تهدد الأمن الفكري والهوية، وذلك عبر برامجها الأكاديمية والأنشطة اللامنهجية التي تستهدف بناء الوعي النقدي، فالتعرض للمعلومات من مصادر موثوقة، وتنمية مهارات البحث والتحليل، يمكّن الطلاب من تمييز الحقائق من الشائعات، ومقاومة الأفكار الهدامة التي قد تنتشر عبر وسائل التواصل الاجتماعي، كما أن تعزيز الحوار المفتوح حول القضايا الشائكة يسهم في تفكيك الأيديولوجيات المتطرفة، ويحصن الشباب ضد الانجراف نحو مسارات فكرية غير سوية. هذا الدور الوقائي للجامعة يبرز أهميتها كشريك أساسي في حفظ استقرار المجتمع وأمنه الفكري (Alshammari, 2024).

ولا يقتصر أثر الدراسة الجامعية على الجانب الفكري فحسب، بل يمتد ليشمل تشكيل الهوية الشخصية للطالب، فخلال هذه المرحلة يتعرض الطلاب لتجارب اجتماعية وأكاديمية متنوعة تسهم في بلورة قيمهم ومعتقداتهم، وتحديد طموحاتهم المستقبلية، كما إن التفاعل مع أقران من خلفيات ثقافية مختلفة، والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية، يوسع آفاقهم ويعزز فهمهم لذواتهم ومكانتهم في العالم، هذه العملية الديناميكية لتكوين الهوية تمكن الطالب من بناء شخصية مستقلة وواثقة، قادرة على اتخاذ القرارات الصائبة وتحمل المسؤولية، وهو ما يتجلى في دراسات تناولت دور الأنشطة الطلابية في بناء الشخصية (البلوشية، 2023).

كما تمثل الدراسة الجامعية استثمارًا طويل الأمد في رأس المال البشري، حيث يتجاوز أثرها الفردي ليشمل المجتمع بأسره، فهي لا تقتصر على تزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات فحسب، بل تسهم في بناء شخصيات متوازنة، قادرة على التفكير النقدي، والاعتزاز بهويتها، ومواجهة التحديات الفكرية بوعي وحكمة، حيث إن الجامعات بما توفره من بيئة تعليمية شاملة، تعد المحرك الأساسي لتعزيز الأمن الفكري والهوية الوطنية، وتمكين الأجيال القادمة من قيادة مسيرة التنمية والازدهار في سلطنة عمان، والمساهمة في بناء مستقبل أفضل (Moussa et al., 2024).

وتلعب الجامعات العمانية دورًا حيويًا في ترسيخ قيم الأصالة والمعاصرة لدى طلابها، فمن خلال المناهج التي تعنى بالتاريخ والتراث العماني، والأنشطة الثقافية التي تحتفي بالهوية الوطنية، يتم تعزيز الانتماء والولاء للوطن، كما تسعى الجامعات العمانية إلى دمج القيم الإسلامية والعربية الأصيلة مع متطلبات العصر الحديث، مما يخلق جيلًا واعيًا بهويته، ومنفتحًا على العالم في الوقت ذاته، هذا التوازن بين الحفاظ على الموروث الثقافي والانفتاح على التطورات العالمية يمثل حجر الزاوية في بناء هوية وطنية قوية ومستدامة، وهو ما يتوافق مع رؤية عمان 2040 (Al-Shaithaniyah et al, 2025).

ثانيًا: الأمن الفكري ضرورته وأهميته في مؤسسات التعليم العالي ومناهجها

عند تتبع مفهوم الأمن الفكري نجد أنَّ أغلب التعريفات الشائعة في الأدب النظري تتفق على أنه خلو الفرد من أي انحراف أو خروج عن الاعتدال والوسطية عند فهمه للأمور الدينية، والاقتصادية، والاجتماعية (مبارك، 2016)؛ كما عرّفه الحوشان (2015) أنه منهج فكري يتسم بالاعتدال والوسطية؛ لغرس القيم التربوية والأخلاقية والروحية، وتنقيته من التوجهات الفكرية المتطرفة، بينما يتجه تعريف سليمة (2022) بأنه حماية وتحصين فكر الناشئة من الطلبة والطالبات من أي مؤثر خارجي دخيل يؤثر في اختياراتهم ومواقفهم في جميع جوانب حياتهم، ويؤدي بهم إلى الانحرافات والانزلاقات الخطيرة عليهم.

تنبثق أهمية الأمن الفكري من كونه الركيزة الأساسية والمنطلق الجوهري لمختلف منظومات الأمن الأخرى؛ حيث يمثل "الأمن الأم" الذي يضمن استقرار البناء المجتمعي وتماسكه. إن أي اختراق أو خلل في المنظومة الفكرية للأفراد ينعكس بالضرورة سلبًا على كافة جوانب الأمن (السياسي، الاجتماعي، والاقتصادي)، مما يجعل من تحقيقه ضرورة ملحة لاستدامة السلم المجتمعي. ويمكن بلورة أهمية الأمن الفكري، لاسيما لدى مجتمع طلاب الجامعات، استنادًا إلى ما طرحه (الجهني، 2012؛ عبد العظيم،2024؛ عسيري، 2024) في النقاط المنهجية الآتية:

- **تحصين الشخصية**: يعمل الأمن الفكري كدرع واقٍ يحمي ذات الفرد ويضمن توازنها واتساقها مع المحيط البيئي والاجتماعي، سواء في الوسط الجامعي أو المجتمع العام.
- **التنمية العقلية والمرونة**: يساهم في بناء عقلية قويمة تتميز بالمرونة والقدرة على التكيف الإيجابي مع المتغيرات الحضارية والثقافية المتسارعة.
- **تحقيق السلامة النفسية**: يمنح الفرد شعورًا بالطمأنينة والحرية المسؤولة، مما يحرره من الضغوط والتهديدات الفكرية، ويهيئ له بيئة محفزة على التفكير الإبداعي والابتكار بعيدًا عن صراعات التحيز أو العنصرية.
- **حماية المرجعية الفكرية**: يؤدي إلى تنقية العقيدة (فكرًا وسلوكًا) من الشوائب، باعتبارها جوهر الصراعات الفكرية المعاصرة، وحمايتها من المذاهب والفلسفات المنحرفة.
- **تعزيز الهوية والوسطية**: يمثل الضمانة الأكيدة لترسيخ قيم الوسطية، والاعتزاز بالانتماء للثقافة والقيم النبيلة، وحماية العقول من مخاطر الانحراف المعرفي.
- **المقاومة الثقافية:** يشكل سدًا منيعًا أمام محاولات الغزو الفكري والاختراق الثقافي، حيث يعمل كحارس قيمي لكل عقل ضد الأفكار الدخيلة والشبهات المثارة.
- **الوقاية من الجرائم :**يُعد من أبرز الأساليب الوقائية التي تجنب المجتمع التبعات الوخيمة للجرائم بشتى صورها (الاجتماعية، والسياسية، والمعنوية).
- **تعزيز المواطنة:** يسهم بشكل مباشر في تعميم شعور الانتماء للوطن وتعميق روح المواطنة الصالحة.

وفي ضوء ما تقدم إن الأمن الفكري هو "حائط الصد" الأول الذي تتحطم عليه محاولات الاستلاب الحضاري. ومن هنا، تبرز المسؤولية الجسيمة الملقاة على عاتق المؤسسات التعليمية، وفي مقدمتها الجامعات وكليات التربية، في تفعيل المناهج والأنشطة الإثرائية لرفع مستوى الوعي الفكري لدى الطلاب، وتزويدهم بالأدوات النقدية اللازمة للتصدي لأي أفكار تتنافى مع قيمهم الدينية والثقافية.

ويعد الأمن الفكري الركيزة الأساسية لاستقرار المجتمعات وصيانة هويتها من التيارات المنحرفة والنزعات المتطرفة، وفي ظل التحديات المعاصرة التي تفرضها العولمة الرقمية والانفتاح الثقافي، تبرز الجامعات كخط دفاع استراتيجي أول؛ نظرًا لدورها الحيوي في تشكيل وعي الشباب وصياغة منظومتهم القيمية. ولا يقتصر هذا الدور على الجانب المعرفي البحت، بل يمتد ليشمل بناء الشخصية المتزنة القادرة على النقد والتحليل، وهو ما يجعل من البيئة الجامعية، بمناهجها وكوادرها، المحضن الأهم لتعزيز الحصانة الفكرية وتحقيق السلم المجتمعي.

تضطلع الجامعات بدورٍ ريادي محوري في إرساء دعائم الأمن الفكري لدى الطلبة، مستندةً في ذلك إلى ما تمتلكه من مقومات أكاديمية وتربوية تؤهلها لصياغة الوعي المجتمعي. وفي هذا السياق، يشير عسيري (2024) إلى أن الوظيفة الجوهرية للجامعة قد تجاوزت الأطر التعليمية التقليدية لتشمل بناء الشخصية المتكاملة وتنمية القدرات البشرية، بما يضمن تأهيل الكوادر الوطنية للمساهمة الفاعلة في نهضة المجتمع وحماية مقدراته، ويتسق ذلك مع طرح العربي (2021) الذي يرى أن تعزيز الأمن الفكري يتوقف على قدرة الجامعة على توفير "بيئة تكوين سليم" تمزج بين البرامج التعليمية، والتدريب

النوعي، والبحث العلمي الرصين، بالإضافة إلى الأنشطة الثقافية التي تعمل على صقل ملكات التفكير الناقد والإبداع لدى الطالب.

فيما يمثل عضو هيئة التدريس "حجر الزاوية" في المنظومة الجامعية، فهو المحرك الفعلي لعمليات التقويم السلوكي وتعديل المسارات الفكرية لدى الطلاب. وتبرز أهمية هذا الدور في ظل التحديات الفكرية المعاصرة التي تفرض ضرورة وجود نموذج أكاديمي قادر على التصدي للانحرافات الفكرية (محمد،2013). وتتجسد فاعلية عضو هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري من خلال المحاور الثلاثة:

- **المحور التعليمي والتربوي**: يتجاوز نقل المعرفة إلى تنمية الشخصية الطلابية في أبعادها الشمولية، وترسيخ قيم الانتماء الوطني والاعتزاز بالهوية الثقافية (بصفر وآخرون، 2011).
- **المحور البحثي**: يساهم البحث العلمي في تحديث المنظومة المعرفية للأستاذ الجامعي، مما ينعكس إيجابًا على جودة المخرج الأكاديمي والقدرة على تزويد الطلاب بأدوات التحليل العلمي الرصين (البرعي، 2002)
- **محور خدمة المجتمع:** يتجلى من خلال مواءمة النتاج العلمي والتدريسي مع احتياجات الواقع المجتمعي ومعالجة مشكلاته، مما يعزز من دور الجامعة كمنارة توعوية (الكبيسي، 2014).

ثالثًا: الهوية العمانية المفهوم والأهمية في مؤسسات التعليم العالي ومناهجها

يعبر مفهوم الهوية لمجتمع ما عن الخصوصية والتفرد الذي يميز ذلك المجتمع عن غيره من المجتمعات، فالهوية مجموعة من التراكمات المعرفية المنطلقة من الدين، والقيم، والعادات، والتقاليد التي تعلمها أفراد المجتمع ما ونشأوا عليها (هيدان، 2025)، ويعرف الشعيلي (2021، 4) الهوية العمانية بأنها "الإحساس بالانتماء، والشعور بالاندماج، والفخر بالاعتزاز بالهوية العمانية".

ويشير مفهوم الهوية العمانية إلى كيفية إدراك الفرد العماني لذاته، ومدى تمايزه عن الآخرين (عيد والعريمي، 2019)، ويتفرع عن الهوية العمانية مبدآن أساسان، فأما المبدأ الأول فتمثل في الأخلاق العمانية، ويتجلى في السلوك الاجتماعي والسياسي الذي تميز بالهدوء والاحترام، والرزانة والحياد، وعدم الاعتداء على الآخرين أو التدخل في شؤونهم، وأما المبدأ الثاني فتمثل في احترام رموز الهوية العمانية كالعلم العماني، والزي، واللهجة، والتراث، والأغاني الفلكلورية، والقصص والأكلات الشعبية، والاعتزاز بالرموز مثل الخنجر والسيف والبحر والسفينة والجبال والصحراء، وشجرة النخيل واللبان (المحرمي، 2025).

وقد عنيت رؤية عمان 2040 بالهوية العمانية وتعزيزها، وبناء الشخصية العمانية الداعمة لاستدامة الهوية، وتجذير مفهومها لدى الشباب العماني، والاعتزاز بها؛ لذلك يمكن تعريف الهوية العمانية بأنها مجموعة من السمات والقيم الثقافية والحضارية والتاريخية التي تُميز الفرد العماني، وتشكل شعوره بالانتماء والولاء للوطن مع الالتزام بالموروث الحضاري العماني وقيمه الأصيلة في إطار من التفاعل الإيجابي مع التطورات المعاصرة والانفتاح على العالم.

تكمن أهمية الهوية العمانية في كونها الركيزة الأساسية لتعزيز الانتماء الوطني، وحفظ الموروث الثقافي والتاريخي العريق لسلطنة عُمان، فهي تجمع بين الأصالة والمعاصرة، وتغرس قيم التسامح والتعايش، مما يسهم في بناء جيل واعٍ، متماسك، ومتحصن ضد تحديات العولمة، يدفع عجلة التنمية المستدامة.

وتبرز أهمية الهوية في تحديد معالم التطور في سلوك الأفراد، وإنجازاتهم (عيد والعريمي، 2019)، وتستند إلى مبادئ أخلاقية ومعايير قيمية، وضوابط أخلاقية، وأهداف نبيلة، وغايات سامية تجعلها مركزًا للاستقطاب العالمي والإنساني (مكروم، 2008)، كما تبرز أهمية الهوية العمانية في قدرتها على الموازنة بين الأصالة والانفتاح على الاتجاهات المعاصرة التي تعبر عن عمق التجربة العُمانية في الحفاظ على ثوابتها وهويتها مع مواكبة التحولات الحديثة (عيد والعريمي، 2019)، وقد كان هذا أحد أهم سمات الفلسفة السياسية العمانية المعاصرة في الدخول إلى العالم الحديث، دون أن يكون للتحولات الفكرية أي أثر مباشر على الثوابت الدينية والثقافية.

وتتجلى أهمية الهوية العمانية فيما يلي:

- تعزيز الانتماء الوطني: حيث تمثل خط الدفاع الأول للوطن عبر ترسيخ روح الولاء والانتماء لدى الأجيال، كما تعزز قيم التسامح، والتعايش، والتضامن، واحترام الآخر.
- المحافظة على التراث والأصالة: فهي تحمي العادات والتقاليد، واللغة العربية، والموروثات المادية وغير المادية.
- التوازن بين الأصالة والمعاصرة: توفر إطاراً يجمع بين التمسك بالثوابت الدينية والثقافية والانفتاح الواعي على العالم.
- دعم التنمية المستدامة: فإن تكامل الهوية مع السياسات التنموية يحافظ على التوازن بين التحديث والتجديد والمحافظة على الخصوصية الثقافية.

والهوية العمانية كغيرها من الهويات التي لها مقومات وعناصر ثابتة تشمل المكونات الثقافية واللغوية والتاريخية المتجذرة في الشخصية العمانية، بالإضافة إلى القيم التي تعزز الوحدة الوطنية والتماسك الاجتماعي، ومن أبرز عناصر الهوية العمانية الدين الإسلامي، واللغة العربية، التاريخ والتراث العماني، والسمت العماني والعادات والتقاليد، وهي مكونات ثقافية أشار إليها علي (2018) ليتفرد بها المجتمع عن غيره من المجتمعات.

وتوجه سلطنة عمان إلى أهمية وعي العُمانيين بمسؤولياتهم، واحترام الثقافات الأخرى؛ لتمكينهم من أن يكونوا مواطنين عالميين، يمثلون الوطن خير تمثيل، كما تركز رؤية عُمان 2040 على التعليم والابتكار والمشاركة العالمية الفاعلة، والحفاظ على القيم والتقاليد العُمانية (رؤية عمان، 2040).

فيما تشكل العولمة نظامًا عالميًا جديدًا يقوم على العقل الإلكتروني، والثورة المعلوماتية القائمة على المعلومات والإبداع الثقافي غير المحدود، دون اعتبار للأنظمة والحضارات والثقافات والقيم، والحدود الجغرافية والسياسية القائمة في العالم (نعيجة، 2017).

ويتم تعزيز الهوية في المجتمعات بإبراز إيجابيات الإسلام وعالميته، وعدالته، وتاريخه، وحضارته، وثقافته، والتركيز على مبادئ الإسلام القائمة على توحيد الله تعالى؛ ليستلهم المسلمين أمجادهم ويعتزوا بهويتهم (نصار، 2015). ولكن استطاعت العولمة الرقمية الحديثة فصل المكان عن الهوية، واقتحام الحدود الاجتماعية والسياسية واللغوية والثقافية؛ فأضعفت الشعور بالانتماء المحلي والوطني، وأنتجت هويات غير متعلقة بالحيز المكاني (نعيجة، 2017).

ويعد تأكيد الهوية من أهم عناصر المنظومة التربية لوزارة التعليم، بوصفها أدوات فاعلة في غرس قيم الهوية والولاء والانتماء؛ لذلك تبرز أثر المؤسسات التعليمية من مدارس وكليات وجامعات في تعزيز الهوية العمانية من خلال المنهج الدراسي، وأنشطته، وأدواته لتعزيز الهوية المكتسبة من البيت، والحفاظ على الموروث الثقافي للمجتمع العماني، ويؤكد قاسي (2016) أن المناهج تغرس القيم والعادات التي يرتبط بها الفرد بمجتمعه، لتقوم بتهيئته ذهنيًا وفكريًا بالمعارف العلمية والتاريخية، والجغرافية، والوطنية، والاجتماعية، والإنسانية، وغيرها من المعارف التي تمكنه من نقل التراث الثقافي، والحفاظ على الهوية المكتسبة، كما يرى علي (2018) أن المناهج الدراسية أهم أدوات تأكيد الهوية، وتعزيزها، والحفاظ على تراث مجتمعها.

الدراسات السابقة:

- **دراسة الحقباني وعمر (2024) هدفت** الدراسة إلى التعرف على دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لدى الطالبات من خلال (المقررات الدراسية، وعضو هيئة التدريس، والأنشطة الطلابية اللاصفية)، واستُخدمت منهج المسح الاجتماعي بأسلوب العينة، وأداة الاستبانة، وتم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة من طالبات جامعة الملك فيصل في كليتي (الآداب، والعلوم) في جميع الأقسام وبلغ حجمها (435) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها: أن المقررات الدراسية شجعت الطالبات على الحوار والنقاش البناء، ونمّت لديهن الشعور بالمسؤولية، ودعمت سلوكهن الإيجابي وتنمية روح المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة، وأسهم عضو هيئة التدريس في غرس قيم الولاء والانتماء للوطن وولاة الأمر في روح الطالبات، وشجعهن على احترام التنوع الثقافي والفكري مع ضرورة التمسك بقيم المجتمع وقوانينه من خلال الحوار الفعّال وتقبل الرأي الآخر، كما أسهمت الأنشطة الطلابية اللاصفية من خلال القيام بالاحتفالات الوطنية في تحقيق الولاء والانتماء للدين والوطن لديهن، وعززت المحاضرات واللقاءات العلمية من احترام مقدرات الوطن لديهن، وتضمنت الندوات الجوانب الإيجابية للأمن الفكري التي أسهمت في التحصين الفكري لدى الطالبات.
- **دراسة الفيلكاوي (2023)** بحثت تحديات الأمن الفكري والآليات المقترحة لتعزيزه لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. وباستخدام المنهج الوصفي المسحي عبر أداة الاستبانة على عينة قوامها (400) طالب وطالبة، أظهرت النتائج ارتفاعًا ملحوظًا في إدراك أفراد العينة لأسباب الانحراف الفكري، وكذا وعيهم بصور ومظاهر تحقيق الأمن الفكري. كما أشارت النتائج إلى وجود تحديات وصعوبات تحول دون تحقيقه بمستوى مرتفع، مع موافقة عالية على الآليات المقترحة للتعزيز. وانتهت الدراسة بتوصية بضرورة إدراج مقرر دراسي مستقل للأمن الفكري ضمن الخطط الدراسية لطلبة كلية التربية.
- **دراسة العويد(2022)** تناولت دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة، متخذة من جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز نموذجًا. طُبق المنهج الوصفي التحليلي على عينة عشوائية بسيطة من طالبات مرحلة البكالوريوس بلغت (383) طالبة. وخلصت الدراسة إلى أن الطالبات يوافقن بدرجة "مرتفعة "على الدور الفاعل الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس في تعزيز أمنهن الفكري. وأوصت الباحثة بضرورة تكثيف البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير خبراتهم في هذا المجال، وإثراء المقررات الجامعية بموضوعات نوعية تسهم في تنمية الوعي الفكري لدى الطالبات.
- **دراسة الشعيلي (2021)** هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة جامعة نزوى نحو العولمة وانعكاساتها على الهوية الثقافية العمانية، واعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي بالعينة، وعلى الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم توزيع الأداة على عينة الدراسة التي بلغت (310) طالبًا وطالبة بجامعة نزوى، وتم تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة المتاحة. وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول العولمة وانعكاساتها على الهوية الثقافية العمانية لدى طلاب جامعة نزوى من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (النوع، الكلية العلمية، المستوى العلمي). ومن أبرز توصيات الدراسة الاستفادة من الإمكانات الهائلة والتسهيلات المتعددة التي تقدمها العولمة خدمة في مجال التقدم المعرفي، والتطور التكنولوجي، للحفاظ على الهوية الوطنية، والثقافة العمانية، والحرص على إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول موضوع العولمة وانعكاساتها على الهوية الثقافية في المجتمع العماني.
- **دراسة لوحيدي ومعيفى (2021)** سعت إلى بيان مفهوم العولمة الثقافية ومدى تأثيرها على الهوية الثقافية الإسلامية ومكوناتها، خصوصًا لدى شريحة الشباب الذي يجد نفسه حائرًا بين ثقافته القومية التي تدعوه إلى التمسك بعاداته وتقاليده وقيمه الأخلاقية والدينية وبين ما تدعو إليه العولمة من توحيد للقيم والهويات، لاغية كل الخصوصيات والحواجز لفرض هوية ثقافية كونية تحمل في طياتها ثقافة الأقوى ومن بيده أدوات العولمة غير مبالية بخصوصيات الآخر طالما هو الطرف الأضعف، وهو ما يتطلب التطرق بالدراسات لظاهرة العولمة الثقافية بغرض الاستفادة منها في جانبها الإيجابي من الناحية العلمية والتكنولوجية، لمواكبة التطور الحاصل في العالم، دون الذوبان فيما تدعو إليه من قيم كونية بالشكل الذي يلغي ثقافتنا وقيمنا

كمسلمين نعتبر العالم منتدى حضارات تتفاعل فيما بينها في تدافع وتنافس بعيدا عن الانغلاق والتبعية، ساعين للوصول بقيم ديننا إلى العالمية دون فرض أو إكراه.

- **دراسة عيد والعريمي (2019)** هدفت إلى تصميم مقياس الهوية الثقافية العمانية، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي. وتم تطبيقه على عينة قوامها (350) طالب وطالبة. وتكونت أدوات الدراسة من ثلاثة مقاييس وهما، مقياس الهوية الثقافية العمانية، مقياس عين شمس للإيجابية، مقياس اضطراب القلق الاجتماعي. واقتضت الدراسة تصميم مقياس الهوية الثقافية العمانية. وتم تحديد خصائص المقياس الهوية الثقافية العماني من حيث، الصدق والثبات. ولحساب الصدق الظاهري تم عرض المقياس بعد تصميمه في صورته المبدئية، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين. وتم تعديل صياغة بعض الفقرات وتم حذف بعض الفقرات. وأصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (85) فقرة. وطبق المقياس على عينة مكونة من (120) طالب وطالبة. وتمت الإجابة عن فقرات المقياس من خلال متصل من أربع درجات. ولحساب الصدق استخدمت الباحثة التحليل العاملي، وطريقة المكونات الأساسية. أما لحساب ثبات المقياس فتم باستخدام طريقتين تمثلت في التجزئة النصفية ومعامل ألفا، وأجرى تعديل الطول باستخدام معامل سبيرمان. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ وبالتالي صلاحية المقياس للتطبيق والاستخدام على عينة البحث.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

استخدام الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأغراض البحث الحالي، حيث تهدف الدراسة إلى التعرف على آراء طلبة جامعة صحار في أثر الدراسة الجامعية في تعزيز الأمن الفكري والهوية العمانية لديهم، وأثرها في مواجهة التحديات التي تواجه الأمن الفكري والهوية العمانية، علمًا بأن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتحليلها، بل يتضمن تفسير النتائج، والوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة (الحربي، 2019).

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة جامعة صحار المسجلين في العام الأكاديمي 2024-2025، والذين يزيد عددهم عن 12 ألف طالب وطالبة، في مختلف الكليات بالجامعة، ومختلف المستويات الدراسية (عمادة القبول والتسجيل، تواصل شخصي).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 360 طالبًا وطالبة من مختلف المستويات الدراسية في كليات الجامعة، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية المتيسرة؛ حيث تم ارسال الأداة لجميع طلبة الجامعة عبر البريد الإلكتروني، وطُلِبَ منهم الإجابة عليها، وباكتمال العدد المطلوب تم إيقاف استقبال الطلبات.

أداة الدراسة:

قام الباحثون بإعداد أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة، بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت مواضيع الأمن الفكري، والهوية، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من 80 فقرة.

صدق الأداة (الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي):

تم التحقق من صدق الأداة الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة كلية التربية والآداب في جامعة صحار، والتعديل بناء على آرائهم وتوجهاتهم، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من 63 فقرة كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1): محتويات الاستبانة

م	المحور الأساسي	المحور الفرعي	قبل التحكيم	بعد التحكيم
1	تعزيز الأمن الفكري	دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري	10	8
		دور المقررات الدراسية في تعزيز الأمن الفكري	10	8
		دور أعضاء الهيئة التدريسية في تعزيز الأمن الفكري	10	7
2	تعزيز الهوية العمانية	دور الجامعة في تعزيز الهوية العمانية	10	8
		دور المقررات الدراسية في تعزيز الهوية العمانية	10	8
		دور أعضاء الهيئة التدريسية في تعزيز الهوية العمانية	10	7
3	مواجهة تحديات الأمن الفكري والهوية العمانية	مواجهة تحديات الأمن الفكري	10	9
		مواجهة تحديات الهوية العمانية	10	8

ولغرض التحق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من 40 طالبًا وطالبة من طلبة جامعة صحار، وتم احتساب بين بين درجة كل محور فرعي والدرجة الكلية للمحور الأساسي، فجاءت النتيجة كما في جدول (2).

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور فرعي والدرجة الكلية للمحور الأساسي

تعزيز الأمن الفكري		تعزيز الهوية العمانية		مواجهة التحديات	
المحور الفرعي	الارتباط	المحور الفرعي	الارتباط	المحور الفرعي	الارتباط
الجامعة	0.951**	الجامعة	0.968**	تحديات الأمن الفكري	0.986**
المقررات الدراسية	0.771**	المقررات الدراسية	0.805**	تحديات الهوية العمانية	0.948**
أعضاء الهيئة التدريسية	00.893**	أعضاء الهيئة التدريسية	0.945**		

(*) قيمة الارتباط دالة إحصائيًا (0.05)، (**) قيمة الارتباط دالة إحصائيًا (0.01)

يتضح من جدول (2) وجود علاقات ارتباطية قوية دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين درجات المحاور الفرعية والمحاور الأساسية في جميع محاور الأداة الفرعية والأساسية، مما يشير إلى قبول الاتساق الداخلي لفقرات الأداة ومحاورها.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات أداة البحث باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات لكل محور في الأداة، وجاءت النتائج كما في جدول (3).

جدول (3): معامل الثبات

تعزيز الأمن الفكري		تعزيز الهوية العمانية		مواجهة التحديات	
المحور الفرعي	الثبات	المحور الفرعي	الثبات	المحور الفرعي	الثبات
الجامعة	0.880	الجامعة	0.944	تحديات الأمن الفكري	0.984
المقررات الدراسية	0.964	المقررات الدراسية	0.978	تحديات الهوية العمانية	0.987
أعضاء الهيئة التدريسية	0.964	أعضاء الهيئة التدريسية	0.962		
الدرجة الكلية	0.976	**الدرجة الكلية**	0.983	**الدرجة الكلية**	0.991

يتبين من الجدول السابق أن الأداة تتمتع بثبات مرتفع في جميع المحاور، مما يؤكد صلاحيتها للتطبيق.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثون برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء الإحصاءات المطلوبة للوصول إلى نتائج البحث، وهي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات عينة البحث، وتم تقييم أثر الجامعة باستخدام المتوسط الحسابي وفقًا لتدرج ليكرت الخماسي، كما في جدول (4).

جدول (4): تفسير الأثر تبعًا للمتوسط الحسابي

المتوسط	1 – 1.80	1.81 - 2.40	2.41 - 3.20	3.41 – 4.20	4.21 - 5
الأثر	ضعيف جدًا	ضعيف	متوسط	كبير	كبير جدًا

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما أثر الدراسة الجامعية في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر طلبة جامعة صحار؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث، وقد جاءت النتائج كما في جدول (5).

جدول (5): أثر الدراسة الجامعية في تعزيز الأمن الفكري

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأثر في تعزيز الأمن الفكري
1	دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري	3.82	.7250	كبير
2	دور المقررات الدراسية في تعزيز الأمن الفكري	3.80	.9030	كبير
3	دور أعضاء الهيئة التدريسية في تعزيز الأمن الفكري	3.80	.8610	كبير
	المحور ككل	**3.80**	**.7790**	**كبير**

يتضح من الجدول أن الدراسة الجامعية تؤثر في تعزيز الأمن الفكري بشكل كبير من وجهة نظر طلبة جامعة صحار، فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.80)، بانحراف معياري مقداره (0.779)، وهذا يشير إلى أن عينة البحث من طلبة جامعة صحار يؤكدون بدرجة كبيرة على الأثر الملموس للدراسة في الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لديهم، ويعود السبب في ذلك إلى ما لمسه الطلبة من سياسات وتشريعات الجامعة التي تحفظ الفكر وتعزز أمنه؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي من وجهة نظرهم (3.82) وهو متوسط يشير إلى أثر كبير، وكذلك من خلال المقررات التي يتم تدريسها في الجامعة وما تتضمنه من مادة علمية أو إثرائية تُسهم في تحقيق الأمن الفكري وتعزيزه لدى الطلبة؛ حيث ظهر المتوسط الحسابي مرتفعا بلغ (3.80)، إضافة إلى الدور الكبير الذي يقوم به أعضاء الهيئة التدريسية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة؛ الذي جاء بمتوسط حسابي كبير مقداره (3.80) تبعا لاستجابات عينة البحث.

وقد جاءت وجهة نظر الطلبة في أثر دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري كبير بناء على ارتفاع استجاباتهم حول ما تقوم به الجامعة من تشجع المشاركة في الأنشطة الثقافية، واشتراط موافقات مسبقة لإقامة الأنشطة الطلابية، وتنظيم المحاضرات والندوات حول الأمن الفكري، واستضافة المتخصصين في مجال الأمن الفكري، وتبني سياسات واضحة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة، وتنظيم مسابقات بحثية حول قضايا الأمن الفكري، وحملات إعلامية لتعزيز الأمن الفكري.

كما أنَّ المقررات الدراسية مؤثرة بدرجة كبيرة في تعزيز الأمن الفكري؛ نتيجة لما تتضمنه من قيم التسامح وقبول الآخر، وتركز على تنمية مهارات البحث العلمي، وتربط بين الأصالة والمعاصرة في معالجة القضايا الفكرية، كما أنها تنمي مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة، وتتناول أساليب مواجهة الغزو الفكري، وتؤكد على أهمية الحوار في معالجة القضايا الخلافية، إضافة إلى أنها تتضمن موضوعات تعزز الوسطية والاعتدال، وتعزز مهارات التحليل النقدي للمحتوى الإعلامي.

أما عن دور أعضاء الهيئة التدريسية في تعزيز الأمن الفكري، فقد أكدت استجابات الطلبة على أن أعضاء الهيئة التدريسية حريصون على تصحيح المفاهيم المغلوطة، ويشجعون على الحوار البناء وتبادل الآراء، وحريصون على مناقشة القضايا الفكرية المعاصرة مع الطلبة، وتوجيههم نحو المصادر الموثوقة للمعرفة، وتوظيف التقنيات الحديثة في تعزيز الأمن الفكري، إضافة إلى تعزيز مبدأ الوسطية في طرح القضايا الخلافية، والتحذير من مخاطر التطرف الفكري، وربط المادة العلمية بقضايا الأمن الفكري.

وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة الفارسي والحجري (2022) التي أظهرت ارتفاع دور جامعة الشرقية في تعزيز المن الفكري لدى الطلبة، ودراسة الورثان (2021) التي توصلت إلى أن دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري للطلبة مرتفع، في الأبعاد التي تناولتها الدراسة ومنها: دور أعضاء هيئة التدريس، والمناهج الدراسية، والأنشطة الطلابية، كما اتفقت مع دراسات النجار (2021) والفهدي وآخرون (2020)، والعزام (2018).

وللإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما أثر الدراسة الجامعية في تعزيز الهوية العمانية من وجهة نظر طلبة جامعة صحار؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث، وقد جاءت النتائج كما في جدول (6).

جدول (6): أثر الدراسة الجامعية في تعزيز الهوية العمانية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأثر في تعزيز الهوية الوطنية
1	دور الجامعة في تعزيز الهوية العمانية	4.08	.7050	كبير
2	دور المقررات الدراسية في تعزيز الهوية العمانية	3.87	.8470	كبير
3	دور أعضاء الهيئة التدريسية في تعزيز الهوية العمانية	3.86	.8180	كبير
	المحور ككل	**3.94**	**.7440**	**كبير**

يتضح من الجدول السابق أن الدراسة الجامعية تؤثر في تعزيز الهوية العمانية بشكل كبير من وجهة نظر طلبة جامعة صحار، فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.94)، بانحراف معياري مقداره (0.744)، وهذا يؤكد الأثر الكبير للدراسة الجامعية في تعزيز الهوية العمانية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم، وقد جاء هذا الارتفاع نتيجة للدور الذي تقوم به الجامعة في تعزيز الهوية العمانية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.08)، وهو أثر كبير، كما يعود السبب إلى ارتفاع دور المقررات الدراسية في تعزيز الهوية العمانية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.87)، كذلك ارتفاع دور أعضاء الهيئة التدريسية في تعزيز الهوية العمانية؛ بمتوسط حسابي كبير مقداره (3.86).

وقد ظهر دور الجامعة في تعزيز الهوية العمانية كبيرًا بناء على ارتفاع آراء الطلبة فيما تقوم به الجامعة من أمور، منها: أنَّها تشجع المشاركة في الاحتفالات الوطنية، وتشترط الالتزام بالزي العُماني في المناسبات الرسمية، وتخصص فعاليات للاحتفال بالمناسبات الوطنية، وتنظم مسابقات في الشعر والأدب العُماني والفنون الشعبية، وتحرص على تكريم المبادرات الطلابية المعززة للهوية العمانية، كما أنَّها تتبنى مبادرات لتوثيق التراث العُماني من معارض ورحلات ميدانية، وتصدر نشرات دورية تعزز الهوية العمانية.

كما ظهر دور المقررات الدراسية مؤثرا بدرجة كبيرة في تعزيز الهوية العمانية من وجهة نظر الطلبة؛ نظرًا إلى أنَّها تتضمن موضوعات عن تاريخ عُمان وحضارتها، وتعزز القيم والعادات العُمانية الأصيلة، وتتناول التنوع الثقافي في المجتمع العُماني، كما أنَّها تبرز دور عُمان في الحضارة الإنسانية، وتتضمن دراسات عن التراث العُماني، ومشروعات بحثية عن المجتمع العُماني، إضافة إلى أنَّها تركز على إبراز إنجازات النهضة العُمانية الحديثة، وتربط بين المعرفة العالمية والهوية المحلية.

أما عن دور أعضاء الهيئة التدريسية في تعزيز الهوية العمانية، فقد أكدت استجابات الطلبة على أن الهيئة التدريسية تعزز الهوية بدرجة كبيرة، نتيجة لما يقوم به الأساتذة من ربط المادة العلمية بالواقع العُماني، والحث على المشاركة في المناسبات الوطنية، وتوظيف القصص الوطنية في التدريس، والربط بين المعرفة العالمية والخصوصية العُمانية، إضافة إلى توجيه الطلبة لدراسة قضايا المجتمع العُماني، وإبراز إسهامات العلماء العُمانيين في التاريخ والحضارة، كذلك التشجيع على المشاركة في المعارض التراثية، والتشجيع على إجراء البحوث عن التراث العُماني.

وقد اتفقت نتائج البحث مع دراسة السالم (2020) التي توصلت إلى أن كليات التربية في الجامعات السعودية تقوم بدور كبير في تعزيز الهوية والشخصية لدى الطلبة، كذلك اتفقت مع نتائج دراسة الأحمري (2020)، والعقيل (2019)، ودراسة الشدوخ والصفدي (2016). بينما اختلفت مع دراسة الطيار (2020) التي توصلت إلى أن الجامعات السعودية لا تقوم بدورها في تعزيز الهوية على الوجه المأمول منها، وأن برامجها التي تقدمها غير كافية في هذا المجال، كما اختلفت مع دراسة الروقي (2020) التي توصلت إلى أن الواقع الفعلي لدور جامعة شقراء في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة.

وأما للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما أثر الدراسة الجامعية في مواجهة التحديات التي تهدد الأمن الفكري والهوية العمانية من وجهة نظر طلبة جامعة صحار؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث، وقد جاءت النتائج كما في جدول (7).

جدول (7): أثر الدراسة الجامعية في مواجهة التحديات التي تهدد الأمن الفكري والهوية العمانية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأثر في مواجهة التحديات
1	مواجهة تحديات الهوية العمانية	4.02	.8920	كبير
2	مواجهة تحديات الأمن الفكري	3.94	.8930	كبير
	المحور ككل	**3.97**	**.8800**	**كبير**

يتضح من الجدول أن الدراسة الجامعية تؤثر في مواجهة التحديات التي تهدد الأمن الفكري والهوية العمانية بشكل كبير من وجهة نظر طلبة جامعة صحار، فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.97)، بانحراف معياري مقداره (0.880)، ويظهر من النتيجة السابقة أنَّ الدراسة الجامعية تُسهم بدرجة كبيرة في مواجهة تحديات الأمن الفكري، وتحديات الهوية العمانية، فقد بلغ المتوسط الحسابي لأثر الدراسة الجامعية في مواجهة تحديات الأمن الفكري (3.94) وهو أثر كبير، والأثر نفسه في مواجهة تحديات الهوية العمانية، حيث بلغ الموسط الحسابي (4.02) تبعًا لاستجابات عينة البحث.

وقد جاءت هذه النتيجة بناء على ما أفاد به الطلبة في جامعة صحار من أمور استفادوها من دراستهم الجامعية ساعدتهم في مواجهة تحديات الأمن الفكري، من بينها اكتسابهم مهارات التواصل الفعال للدفاع عن القيم والمبادئ، وامتلاكهم القدرة على التمييز بين الانفتاح الإيجابي والانبهار السلبي بالثقافات الأخرى، ومواجهة الأفكار الدخيلة على المجتمع العماني، والأفكار المتطرفة التي تنتشر عبر وسائل التواصل لاجتماعي، إضافة إلى امتلاكهم مهارات التفكير النقدي اللازمة لتحليل الأحداث من حولي، ومكنهم من التمييز بين المعلومات الصحيحة والمغلوطة على الإنترنت، ووعيهم بأساليب الغزو الفكري المعاصر، وقدرتهم على مواجهة التحديات الثقافية المعاصرة ومحاولات التغريب.

وفي مجال مواجهة تحديات الهوية العمانية فقد أكد أفراد عينة البحث على الدور الذي تقوم به الجامعة في هذا الأمر، من خلال ما لمسوه في الجامعة من أمور، منها: أنَّ الجامعة مكنتهم من التصدي لمحاولات تذويب الهوية الوطنية، والحفاظ على هويتهم العمانية في ظل الانفتاح الثقافي العالمي، ومكنتهم من مواجهة الشائعات التي تستهدف المجتمع العماني، والحفاظ على القيم العمانية الأصيلة في ظل العولمة، كما عززت قدراتهم على التمسك بالعادات والتقاليد العمانية في ظل تحديات العصر، ومواجهة محاولات التشكيك في الثوابت الدينية والوطنية، كما ساعدتهم الدراسة الجامعية على التوفيق بين الأصالة والمعاصرة في حياتهم اليومية، وعززت قدرتهم على مواجهة محاولات تشويه التاريخ العماني.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفنتوخ (2023) حيث جاء محور التحديات التي تواجه تحقيق الأمن الفكري للطلاب والطالبات بالمرحلة المتوسطة بدرجة عالية.

الخاتمة:

أولًا: النتائج

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- الدراسة الجامعية تؤثر في تعزيز الأمن الفكري بشكل كبير من وجهة نظر طلبة جامعة صحار.
- الأثر المرتفع للدراسة الجامعية في تعزيز الأمن الفكري جاء نتيجة للدور الذي تقوم به الجامعة في الجامعة في تعزيز الأمن الفكري، إضافة إلى ما تتضمنه المقررات الدراسية من جوانب تعزز الأمن الفكري، وكذلك دور أعضاء الهيئة التدريسية في تعزيز الأمن الفكري.
- الدراسة الجامعية تؤثر في تعزيز الهوية العمانية بشكل كبير من وجهة نظر طلبة جامعة صحار.
- الأثر المرتفع للدراسة الجامعية في تعزيز الهوية العمانية جاء نتيجة لتضافر الجهود في الجامعة، مع ما تقدمه المقررات الدراسية، وأعضاء الهيئة التدريسية في تعزيز الهوية العمانية.
- الدراسة الجامعية تؤثر في مواجهة التحديات التي تهدد الأمن الفكري والهوية العمانية بشكل كبير من وجهة نظر طلبة جامعة صحار.

ثانيًا: التوصيات

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

- تعزيز الجامعات وتوفير الدعم اللازم لها فيما يتعلق بجوانب الأمن الفكري، والهوية العمانية، لزيادة الجهود المبذولة؛ والاسهام الإيجابي العالي فيهما بما يعزز الأمن الفكري والهوية العمانية لدى الطلبة الجامعيين.
- توفير الدعم اللازم لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات؛ لغرض زيادة دورهم وجهودهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة، وتنمية الهوية العمانية لديهم من خلال المحاضرات الدراسية، والمادة العلمية في المقررات الدراسية.
- الاهتمام بالتوعية الإعلامية داخل الحرم الجامع للتغلب على أي معوقات تعزيز الأمن الفكري، وتعزيز الهوية العمانية.
- إبراز دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري، والهوية العمانية، ومساعدة الطلبة على حل المشكلات الاجتماعية، وتشجيعهم على الانفتاح على الثقافات الأخرى مع الانتباه للأفكار المتطرفة.
- الاستفادة من نتائج البحث في زيادة أثر الدراسة الجامعية في تعزيز الأمن بجميع أنواعه والهوية العمانية، إضافة إلى مواجهة التحديات والمخاطر التي تستهدف المجتمعات.

- دراسة أهم الأمور التي ينبغي الاهتمام بها في الجامعات العمانية لزيادة الوعي لدى الشباب، وتعميق مفاهيم الأمن والهوية، وكيفية مواجهة الأخطار التي تحيط بالمجتمع.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو الهيجاء، ماجدة. (2023). دور المؤسسات التعليمية في تعزيز الأمن الفكري لدى النشء. دراسة نظرية. *مجلة التنمية البشرية والتعليم للأبحاث التخصصية، 9* (3)، 95- 130.

أبو زيد، نايل ممدوح. (2017، يوليو 17-18). *الأمن المجتمعي مفهومه وأهميته من منظور القرآن* الكريم [ورقة علمية]. المؤتمر الدولي الرابع لكلية الشريعة بجامعة مؤته: دور كليات الشريعة في تحقيق الأمن المجتمعي، جامعة مؤته، المملكة الأردنية الهاشمية.

الأحمري، إلهام محمد. (2020) دور الأنشطة الطلابية في الجامعات السعودية في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر الطلاب. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، 21* (6)، 46-109.

البرعي، وفاء محمد (2002). *دور الجامعة في المواجهة التطرف الفكري*، مصر: دار المعرفة الجامعية.

بصفر، حسان عمر؛ عامر، طارق عبدالرؤوف وعامر، ربيع عبدالرؤوف. (2011). *التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي*. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

البلوشية، مريم بنت حسن بن علي. (2023). تصورات أولياء أمور الطلبة الجامعيين بسلطنة عمان حول دور الأنشطة الطلابية في بناء شخصية الطالب الجامعي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 7(35)، 591-614. Doi: 10.21608/jasep.2023.318465

الجهني، فواز بن عقيل، وحسين، محمد فتحي عبد الفتاح. (2012). تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2* (25)، 205 - 243. http://search.mandumah.com/Record/403815

الحربي، عبد الله عواد (2019). *مبادئ البحث العلمي*. مكتبة المتنبي.

الحربي، فوز مهزع؛ والبريكي، شيخة عبدالله. (2022). دور الأنشطة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، 8* (3)، 1207- 1242.

الحقباني، شفاء بنت ثقل وعمر، أحلام العطا محمد. (2024). دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لدى الطالبات: (دراسة مطبقة على عينة من طالبات جامعة الملك فيصل). *مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية*، 4 (2)، 112-145. https://rssj.ncss.gov.sa/index.php/rssj/article/view/155

الحوشان، بركة (2015). أهمية المدرسة في تعزيز الأمن الفكري. مجلة الفكر الشرطي، 24(94)، 23-258. http://search.mandumah.com/Record/683708

الخرجي، عبد الواحد عبد العزيز. (2010). فاعلية المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعه نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الدهشان، جمال علي خليل. (2015). المواطنة الرقمية مدخلا لمساعدة أبناءنا على الحياة في العصر الرقمي. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية كلية التربية، 12* (4)، 1-42.

الروقي، مطلق بن مقعد. (2-2020/2/3). دور إدارة جامعة شقراء في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر الطلاب. المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة 2030: مشاركون في مستقبل ومستعدون لصناعته، جامعة شقراء، 207-223.

رؤية عُمان 2040. الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط، سلطنة عُمان https://www.oman2040.om .

السالم، ماجده محمد. (2-2020/2/3). دور كليات التربية في تعزيز الشخصية السعودية لدى الطلاب الجامعيين لتحقيق رؤية 2030، المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة 2030: مشاركون في مستقبل ومستعدون لصناعته، جامعة شقراء، 51-80.

سليمة، قاسي. (2022). دور مناهج التربية الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري لدى الناشئة، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، 9 (1)، 278-292. https://asjp.cerist.dz/en/article/185244

سويدان، بدر؛ القاعود، إبراهيم؛ وعبيدات، هاني. (2018). دور كليات التربية في الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *دراسات العلوم التربوية، 45* (4)، 567-585.

الشدوخ، وليد والصفدي، حسين. (2016). درجة مساهمة عمادة شؤون الطلبة في جامعة جرش في تنمية وتعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *جرش للبحوث والدراسات، 17* (1)، 695-721.

الشعيلي، سعيد بن إبراهيم. (2021). اتجاهات طلبة جامعة نزوى نحو العولمة وانعكاساتها على الهوية الثقافية العمانية. *المجلة الأردنية الدولية أريام للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 3*(4). 1-17. http://search.mandumah.com/Record/1196202

شلدان، فايز. (2013). دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وسبل تفعيله. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21* (1)، 33-73.

الشهري، فايز بن علي. (2006). دور المدارس الثانوية نشر الوعي الأمني، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية. الرياض.

الطيار، مهند. (2-2020/2/3). دور الجامعات السعودية في تعزيز الهوية الوطنية، جامعة الملك سعود أنموذجا، المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة 2030: مشاركون في مستقبل ومستعدون لصناعته، جامعة شقراء، 80-108.

عبد العظيم، سماء سلامة رضوان. (2024). رؤية مستقبلية لدور كلية التربية في تنمية الأمن الفكري لدى طلابها في ضوء التحديات التكنولوجية المعاصرة. *مجلة كلية التربية، 90* (3)، 320 - 401. http://search.mandumah.com/Record/1523484

العربي، هشام. (2021). إستراتيجية مقترحة لتفعيل دور جامعة العريش في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها. *مجلة كلية التربية، 8* (21) ،270-199. https://foej.journals.ekb.eg/article_153204_630a56e9644bb080c4af706f814d77b6.pdf

العزام، ميسم. (2018). دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 7* (2)، 124-134.

عسيري، عائشة علي مسعود محمد. (2024). تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في تنمية، وتعزيز الأمن الفكري لدى طلابها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8*(13)، 1 – 15. http://search.mandumah.com/Record/1541728

العقيل، صالح بن عبدالله. (2019). علاقة المشاركة بالبرامج والأنشطة الطلابية في تعزيز الانتماء الوطني لدى طلاب جامعة المجمعة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 73* (1)، 796-860..

علي، أسماء فتحي السيد. (2018). دور المدرسة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها دراسة ميدانية بمحافظة المنوفية. المجلة التربوية. كلية التربية جامعة سوهاج. 54، 219-295.

علي، إيمان سلامة. (2018). المناهج الدراسية والهوية الثقافية. *مجلة العلوم التربوية. ع. خاص.* المؤتمر الدولي الأول لقسم المناهج وطرق التدريس: المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم (5-6 ديسمبر 2018). 505-521. https://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGJes/JesSpecialIssueY2018/jes_2018-spen_505-521.pdf

عواشرية، السعيد. (2010). المناهج التعليمية ودورها في تحصين الأمن الفكري من مشكلة التطرف. *مجلة علوم التربية، الملكة المغربية، 43*، 65-95.

العويد، نورة ناصر. (2022). دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز أنموذجا)، *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2*(2)، 143 156. http://search.mandumah.com/Record/1309154

عيد، محمد إبراهيم؛ والعريمي، فاطمة عبدالله. (2019). مقياس الهوية الثقافية العمانية. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس. 2*(59). 169-188

الغافري، هاشل؛ السعيدي، حميد؛ الحامدي، ماجد. (2015). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية قيم المواطنة في التفاعل الصفي من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة تنمية الموارد البشرية. 11*. 228-264.

الغامدي، عبدالرحمن بن علي (2010).*قيم المواطنة لدي طلاب الثانوية وعلاقتها بالأمن الفكري*. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الفارسي، عبد الله بن علي، والحجري، راشد بن محمد (2022). دور جامعة الشرقية بسلطنة عمان في تعزيز الأمن الفكري للطلبة من وجهة نظرهم. *الأمانة، أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة. نزوى، عمان، 39*، 145-159.

فحجان، نصر خليل. (2012). دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

الفنتوخ، عبد الله عبد الرحمن. (2023). الدور التربوي الذي تمارسها إدارات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض تجاه تحقيق الأمن الفكري للطلبة. *مجلة البحث العلمي في التربية، 23* (9)، 1-39.

الفهدي، راشد؛ المهدي، ياسر؛ والشنفري، عبدالله. (2021). مؤشرات الأمن الفكري لدى الشباب والممارسات الإدارية الداعمة لها في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 9* (2)، 55-64.

الفيلكاوي، فهد أحمد. (2023). تحديات الأمن الفكرية والآليات المقترحة لتعزيز من وجهة نظر طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية جامعة دمنهور، 5 (4)، الجزء الرابع، 546-606.

قاسي، الشمري، 2024. (2016). دور المدرسة في الحفاظ على التراث كهوية ثقافية لدى الناشئة. (دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية). *مجلة العلوم الانسانية لجامعة أم البواقي. 3*(2). 210-224. https://asjp.cerist.dz/en/article/9041

القحطاني، الجوهرة بنت خالد العرجي. (2021). دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة المنوفية.

القحطاني، عبدالله. (2010). قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

القحطاني، عوطف بنت يحيى. (2019). متطلبات تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبة الجامعية من منظور طريقة العمل مع الجماعات من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس. *المجلة العربية للدراسات الأمنية، 35* (2)، 157- 174.

الكبيسي، عبد الواحد حميد؛ الكبيسي، راضي محمد والفلاحي، حسن حمود. (2014). *أخلاقيات ومتطلبات التأهيل التربوي للأستاذ الجامعي*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الكعبي، سليمان بن محمد. (2022). برنامج إثرائي مقترح لمناهج التربية الإسلامية للصفوف (10-12) في ضوء أبعاد الأمن المجتمعي وفاعليته في تعزيز الوعي الأمني والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر واتجاهاتهم نحو [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة السلطان قابوس.

الكعبي، سليمان؛ الزدجالية، ميمونة؛ وكاظم، علي. (2023). فاعلية برنامج إثرائي في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، 23*، 131-160. https://doi.org/10.29117/jes.2023.0142

لوحيدي، فوزي؛ معيفي، بوبكر. (2021). تأثير العولمة الثقافية على الهوية الثقافية للشباب المسلم. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، 4*(2)، 457-470. https://asjp.cerist.dz/en/article/180948

المالكي، عبدالحفيظ عبدالله (2006). *نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

مبارك، نور (2016). *مستوى الأمن الفكري لدى العاملين في جامعة آل البيت وعلاقته بالتطوير التنظيمي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

المحرمي، زكريا بن خليفة. (2025). الهوية الوطنية العمانية. جريدة عمان.

المزين، سليمان. (2015). درجة ممارسة طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة لقيم المواطنة من وجهة نظرهم وسبل تحسينها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 23* (2)، 57-83.

مكروم، عبدالودود محمود علي. (2008). قيم الهوية وثقافة الانتماء: مدخل لتحديد دور التعليم العالي في بناء مستقبل الأمة العربية. *المؤتمر العلمي العشرون- مناهج التعليم والهوية الثقافية، 4*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 1374 - 1455. http://search.mandumah.com/Record/31499

النجار، عيسى. (2021). دور جامعة الاستقلال في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 9* (4) 48-79. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/ptuk/vol9/iss4/3

نصار، جمال. (2015). قضايا الهوية الثقافية وتحديات العولمة، مركز الجزيرة للدراسات. الرابط.

نعيجة، نور الدين. (2017). الهوية الوطنية بين الموروث التاريخي وتحديات العولمة والرقمنة. *مجلة الباحث. 9*(18). 109-124 . https://asjp.cerist.dz/en/article/95359

الهجهوج، سعد. (2011). دور الجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري، جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، جامعة أم القرى. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

هيدان، نوره كطاف (2025). أثر المواطنة الرقمية على الهوية الثقافية. *مجلة اشور للعلوم القانونية و السياسية تصدر عن الجمعية العراقية للعلوم القانونية. 2*(2). 42-78.43.78-https://doi.org/10.64184/ajlps.V2.I2.Y2025.P42 .

الورثان، طارق. (2021). دور الجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وعلاقته بمستوى المواطنة لديهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، 14* (3)، 1458-1490. https://jeps.qu.edu.sa/index.php/jep/article/view/2460/2528 .

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Al-Edwan, Z. S. (2016). The Security Education Concepts in the Textbooks of the National and Civic Education of the Primary Stage in Jordan-An Analytical Study. *International Education Studies,* 9(9), 146-156. [DOI]

AlOsaimi, B & AlSufyani, D. (2018) The Intellectual Security Conception in the English Textbooks of the Intermediate Stage in Saudi Arabia (An analytical Study). *International Interdisciplinary Journal of Education,* 7 (1), 129-137. [DOI]

Al-Shaithaniyah, Z. B. S. B. S. & Adnan, M. A. M. & De Meih, H. J. & Al-Dhafari, S. S. (2025). The Role of Social Media in Shaping and Strengthening National Identity Among Omani University Students in Alignment with Oman Vision 2040, Journal of Arts, 13(4), 125 -146. [DOI]

Alshammari, A. A. (2024). The Role of Female School Leaders in Enhancing Intellectual Security among Saudi Arabian Female Students: A Teachers' Perspective. *International Journal of Whole Schooling,* 20(2).

Baba, T. (2019). The Importance of Intellectually Safe Classrooms for Our Keiki. *Educational Perspectives,* 51 (1). 28-30.

Bychuk, I., Karpenko, O., Sonechko, O., Lazareva, A., & Rizak, G. (2025). The Role of Higher Education in Promoting Socio-Economic Mobility: A Bibliographic Review. *Futurity Education*, *5*(1), 110–130. [DOI]

Moussa, M. A., Ahmed, S. A. G., & Amer, A. N. E. S. (2024). Construction and Validation of the Cyber Psychological Security: a survey study on Omani university students. *International Journal of Research in Educational Sciences*, 7(1).

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdel-Azim, S. S. R. (2024). A future vision for the role of the Faculty of Education in developing intellectual security among its students in light of contemporary technological challenges. Journal of the Faculty of Education, 90(3), 320–401. http://search.mandumah.com/Record/1523484

Abu Al-Haija, M. (2023). The role of educational institutions in promoting intellectual security among young people: A theoretical study. Journal of Human Development and Education for Specialized Research, 9(3), 95–130.

Abu Zaid, N. M. (2017, July 17–18). Community security: Its concept and significance from the perspective of the Holy Quran [Conference paper]. Fourth International Conference of the Faculty of Sharia at Mutah University: The Role of Sharia Faculties in Achieving Community Security, Mutah University, Jordan.

Al-Ahmari, I. M. (2020). The role of student activities at Saudi universities in achieving the objectives of Saudi Vision 2030 from the students' perspective. Journal of Scientific Research in Education, 21(6), 46–109.

Al-Aqeel, S. B. A. (2019). The relationship between participation in student programs and activities and the promotion of national belonging among students at Majmaah University. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 73(1), 796–860.

Al-Arabi, H. (2021). A proposed strategy for activating the role of Arish University in promoting intellectual security among its students. Journal of the Faculty of Education, 8(21), 199–270. https://foej.journals.ekb.eg/article_153204_630a56e9644bb080c4af706f814d77b6.pdf

Al-Azzam, M. (2018). The role of university education in promoting intellectual security from the perspective of faculty members at the University of Hail. International Journal of Specialized Education, 7(2), 124–134.

Al-Balushiyah, M. H. A. (2023). Perceptions of parents of university students in the Sultanate of Oman regarding the role of student activities in developing university students' personalities. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(35), 591–614. https://doi.org/10.21608/jasep.2023.318465

Al-Burai, W. M. (2002). The role of the university in confronting intellectual extremism. Dar Al-Ma'rifah Al-Jami'iyah.

Al-Dahshan, G. A. K. (2015). Digital citizenship as an approach to helping our children live in the digital age. Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 12(4), 1–42.

Al-Fahdi, R., Al-Mahdi, Y., & Al-Shanfari, A. (2021). Indicators of intellectual security among young people and the administrative practices supporting them in higher education institutions in the Sultanate of Oman. International Journal of Specialized Education, 9(2), 55–64.

Al-Failakawi, F. A. (2023). Intellectual security challenges and proposed mechanisms for promoting it from the perspective of students at the College of Basic Education in Kuwait in light of selected variables. Journal of Educational and Human Sciences, Faculty of Education, Damanhour University, 5(4, Part 4), 546–606.

Al-Fantoukh, A. A. (2023). The educational role played by the administrations of intermediate schools in Riyadh in promoting intellectual security among students. Journal of Scientific Research in Education, 23(9), 1–39.

Al-Farsi, A. B. A., & Al-Hajri, R. B. M. (2022). The role of Al Sharqiyah University in the Sultanate of Oman in promoting students' intellectual security from their own perspectives. Al-Amanah, Sultan Qaboos Academy for Police Sciences, (39), 145–159.

Al-Ghafri, H., Al-Saidi, H., & Al-Hamadi, M. (2015). The degree to which Islamic education and social studies teachers practice citizenship values in classroom interaction from the perspective of educational supervisors. Journal of Human Resource Development, 11, 228–264.

Al-Ghamdi, A. B. A. (2010). Citizenship values among secondary school students and their relationship to intellectual security. Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Hajhooj, S. (2011). The role of Saudi universities in promoting intellectual security: King Saud University, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, the Islamic University of Madinah, and Umm Al-Qura University [Unpublished doctoral dissertation]. Islamic University of Madinah.

Al-Haqbani, S. T., & Omar, A. A. M. (2024). The role of the university in achieving intellectual security among female students: A study conducted on a sample of female students at King Faisal University. Journal of Social Research and Studies, 4(2), 112–145. https://rssj.ncss.gov.sa/index.php/rssj/article/view/155

Al-Harbi, A. A. (2019). Principles of scientific research. Al-Mutanabbi Library.

Al-Harbi, F. M., & Al-Buraiki, S. A. (2022). The role of school activities in promoting intellectual security among middle school students from the perspectives of male and female teachers. Journal of Studies and Research in Specific Education, 8(3), 1207–1242.

Al-Hawshan, B. (2015). The importance of schools in promoting intellectual security. Police Thought Journal, 24(94), 23–58. http://search.mandumah.com/Record/683708

Ali, A. F. E. (2018). The role of secondary schools in promoting intellectual security among their students: A field study in Menoufia Governorate. The Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, (54), 219–295.

Ali, I. S. (2018). Curricula and cultural identity. Journal of Educational Sciences, Special Issue, 505–521. In Proceedings of the First International Conference of the Department of Curriculum and Instruction: Global Changes and Their Role in Shaping Curricula and

Teaching and Learning Methods (December 5–6, 2018). https://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGJes/JesSpecialIssueY2018/jes_2018-spen_505-521.pdf

Al-Juhani, F. A., & Hussein, M. F. A. (2012). A proposed framework for activating the role of the University of Tabuk in promoting intellectual security among students. Arab Studies in Education and Psychology, 2(25), 205–243. http://search.mandumah.com/Record/403815

Al-Kaabi, S. M. (2022). A proposed enrichment program for Islamic education curricula in Grades 10–12 in light of the dimensions of community security and its effectiveness in enhancing security awareness, social responsibility, and attitudes among tenth-grade students [Unpublished doctoral dissertation]. Sultan Qaboos University.

Al-Kaabi, S., Al-Zadjali, M., & Kazem, A. (2023). The effectiveness of an enrichment program in enhancing security awareness among tenth-grade students in the Sultanate of Oman. Journal of Educational Sciences, College of Education, Qatar University, 23, 131–160. https://doi.org/10.29117/jes.2023.0142

Al-Kharji, A. A. A. (2010). The effectiveness of the student counselor in promoting intellectual security among secondary school students [Unpublished master's thesis]. College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Kubaisi, A. H., Al-Kubaisi, R. M., & Al-Falahi, H. H. (2014). Ethics and requirements for the educational qualification of university professors. Arab Community Library for Publishing and Distribution.

Al-Mahrami, Z. K. (2025). Omani national identity. Oman Daily Newspaper.

Al-Maliki, A. A. (2006). Toward developing a national strategy to achieve intellectual security in confronting terrorism [Unpublished doctoral dissertation]. College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Muzain, S. (2015). The degree to which students at Palestinian universities in the Gaza Governorates practice citizenship values from their own perspectives and ways to improve them. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 23(2), 57–83.

Al-Najjar, I. (2021). The role of Al-Istiqlal University in promoting intellectual security among its students from their own perspectives. Palestine Technical University Research Journal, 9(4), 48–79. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/ptuk/vol9/iss4/3

Al-Owaid, N. N. (2022). The role of faculty members at Saudi universities in promoting intellectual security: Prince Sattam bin Abdulaziz University as a model. Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences, 2(2), 143–156. http://search.mandumah.com/Record/1309154

Al-Qahtani, A. (2010). Citizenship values among young people and their contribution to promoting preventive security [Unpublished doctoral dissertation]. Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Qahtani, A. B. K. A. (2021). The role of the Intellectual Awareness Center's programs in promoting intellectual security among female students at King Faisal University. Journal of Educational and Psychological Research, Menoufia University.

Al-Qahtani, A. Y. (2019). Requirements for enhancing intellectual security among female university students from the perspective of the social group work method: The views of students and faculty members. Arab Journal for Security Studies, 35(2), 157–174.

Al-Roqi, M. M. (2020, February 2–3). The role of Shaqra University's administration in promoting national identity in light of Saudi Vision 2030 from the students' perspective. In International Conference on National Identity in Light of Saudi Vision 2030: Participants in the Future and Prepared to Shape It (pp. 207–223). Shaqra University.

Al-Salem, M. M. (2020, February 2–3). The role of faculties of education in promoting Saudi identity among university students to achieve Vision 2030. In International Conference on National Identity in Light of Saudi Vision 2030: Participants in the Future and Prepared to Shape It (pp. 51–80). Shaqra University.

Al-Shadukh, W., & Al-Safadi, H. (2016). The degree to which the Deanship of Student Affairs at Jerash University contributes to developing and promoting national identity among students from the students' own perspectives. Jerash Journal for Research and Studies, 17(1), 695–721.

Al-Shehri, F. B. A. (2006). The role of secondary schools in disseminating security awareness [Unpublished master's thesis]. Naif Arab University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Shuaili, S. I. (2021). University of Nizwa students' attitudes toward globalization and its implications for Omani cultural identity. The Jordanian International Journal Aryam for Humanities and Social Sciences, 3(4), 1–17. http://search.mandumah.com/Record/1196202

Al-Tayyar, M. (2020, February 2–3). The role of Saudi universities in promoting national identity: King Saud University as a model. In The International Conference on National Identity in Light of Saudi Vision 2030: Participants in the Future and Prepared to Shape It (pp. 80–108). Shaqra University, Saudi Arabia.

Al-Warthan, T. (2021). The role of Saudi universities in promoting intellectual security among their students and its relationship to their level of citizenship. Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University, 14(3), 1458–1490. https://jeps.qu.edu.sa/index.php/jep/article/view/2460/2528

Asiri, A. A. M. M. (2024). A proposed framework for the role of Saudi universities in developing and promoting intellectual security among their students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 8(13), 1–15. http://search.mandumah.com/Record/1541728

Awashria, S. (2010). Educational curricula and their role in safeguarding intellectual security against the problem of extremism. Journal of Educational Sciences, Morocco, (43), 65–95.

Basfar, H. O., Amer, T. A., & Amer, R. A. (2011). Professional development of university faculty members. Taiba Publishing and Distribution Foundation.

Eid, M. I., & Al-Araimi, F. A. (2019). The Omani cultural identity scale. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, (59, Part 2), 169–188.

Fahjan, N. K. (2012). The role of school administration in promoting intellectual security among secondary school students in the Gaza governorates and ways to activate this role [Unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza, Palestine.

Haidan, N. K. (2025). The impact of digital citizenship on cultural identity. Ashur Journal of Legal and Political Sciences, 2(2), 42–78. https://doi.org/10.64184/ajlps.V2.I2.Y2025.P42-78.43

Louhidi, F., & Maifi, B. (2021). The impact of cultural globalization on the cultural identity of Muslim youth. Al-Shamil Journal of Educational and Social Sciences, 4(2), 457–470. https://asjp.cerist.dz/en/article/180948

Makroum, A. M. A. (2008). Identity values and the culture of belonging: An approach to determining the role of higher educati on in shaping the future of the Arab nation. In The Twentieth Scientific Conference: Educational Curricula and Cultural Identity (V ol. 4, pp. 1374–1455). Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods. http://search.mandumah.com/Record/31499

Mubarak, N. (2016). The level of intellectual security among employees of Al al-Bayt University and its relationship to organizational development [Unpublished master's thesis]. Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan.

Naija, N. E. (2017). National identity between historical heritage and the challenges of globalization and digitalization. Al-Baheth Journal, 9(18), 109–124. https://asjp.cerist.dz/en/article/95359

Nassar, J. (2015). Issues of cultural identity and the challenges of globalization. Al Jazeera Centre for Studies. https://studies.aljazeera.net/ar/issues/2015/01/201512895243715948.html#a1

Oman Vision 2040. (n.d.). General Secretariat of the Supreme Council for Planning, Sultanate of Oman. https://www.oman2040.om

Qasi, Al-Shammari. (2016). The role of schools in preserving heritage as a cultural identity among young people: An analytical study o f the content of Arabic language curricula at the primary level. Journal of Human Sciences of Oum El Bouaghi University, 3 (2), 210–224. https://asjp.cerist.dz/en/article/9041

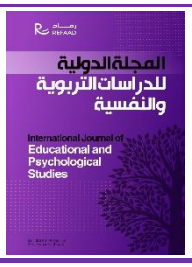
Salima, K. (2022). The role of Islamic education curricula in promoting intellectual security among young people. Journal of Human Sciences, University of Oum El Bouaghi, 9(1), 278–292. https://asjp.cerist.dz/en/article/185244

Shaladan, F. (2013). The role of faculties of education at Palestinian universities in promoting intellectual security among their students and ways to activate this role. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 21(1), 33–73.

Suwaidan, B., Al-Qaoud, I., & Obeidat, H. (2018). The role of faculties of education at Saudi universities in promoting citizenship values among students from the perspectives of faculty members. Educational Sciences Studies, 45(4), 567–585.

www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 5, 2026, pp. 675 - 687



The Impact of Using Gamification Strategies on the Language Skills of Kindergarten Children

أثر استخدام استراتيجية التلعيب على المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة

Tamam Muhammad Abo Mokh[1*], Madher Mohammad Attiat[2]
[1] PhD Candidate, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
[2] Professor of Educational Psychology, Al-Balqa Applied University, Jordan.
[*] Corresponding Author: Tamam Abo Mokh (tmam_najah@outlook.com)

تمام محمد أبو مخ[1*]، مظهر محمد عطيات[2]
[1] طالبة دكتوراه- جامعة النجاح الوطنية- نابلس- فلسطين.
[2] أستاذ دكتور في علم النفس التربوي- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن.
*الباحث المراسل: تمام أبو مخ (tmam_najah@outlook.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2026/4/5	2026/4/23	2026/5/12

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.4

Abstract:

Objectives: This study aimed to investigate the effect of using the gamification strategy on the linguistic skills of kindergarten children within the Green Line.

Methods: The study adopted a quasi-experimental design. The sample consisted of 68 kindergarten children who were purposively selected from one kindergarten. The participants were randomly assigned to two groups: an experimental group (34 children) and a control group (34 children).

Results: The findings revealed statistically significant differences in linguistic skills and motivation in favor of the experimental group that was taught using the gamification strategy.

Conclusions: The study recommended organizing training courses for teachers on how to employ the gamification strategy to develop linguistic skills.

Keywords: *Gamification strategy; linguistic skills; kindergarten children.*

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة الحالية الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التلعيب على المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة داخل الخط الأخضر.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم التطبيق على عينة الدراسة من (68) طفلًا من أطفال الروضة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من إحدى رياض الأطفال، وجرى توزيع أفراد العينة عشوائيًا إلى مجموعة تجريبية، وفيها (34) طالبًا وطالبة، ومجموعة ضابطة وفيها (34) طالبًا وطالبة.

النتائج: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات اللغوية ومقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعليب. وفي ضوء تلك النتائج.

الخلاصة: جاءت التوصية بضرورة: عقد دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية توظيف استراتيجية التلعيب في اكتساب المهارات اللغوية.

الكلمات المفتاحية: *استراتيجية التعليب؛ المهارة اللغوية؛ أطفال الروضة.*

الاستشهاد

Citation

أبو مخ، تمام، عطيات، مظهر. (2026). أثر استخدام استراتيجية التلعيب على المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (5)، 675- 687.

Abo Mokh, T. M., & Attiat, M. M. (2026). The Impact of Using Gamification Strategies on the Language Skills of Kindergarten Children. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(5), 675-687. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.4 [In Arabic]

المقدمة:

تمثل مرحلة الطفولة واحدة من اهم المراحل نظرًا لما تشهده من نمو وتطور سريع في المهارات البدنية والحركية للأطفال، إلى جانب التطور العاطفي، والمعرفي، والأخلاقي، مما يستدعي إيلاء اهتمام بالغ بتنمية الأطفال في هذه المرحلة، لكونها فترة حرجة لا تتكرر.

ويستند التعلم في هذه المرحلة الى ما طرحته نظرية بياجيه من أهمية اللعب في مراحل الطفولة باعتباره أحد أكثر الاحتياجات الأساسية للأطفال، فهو نشاط واعٍ له غاية خاصة، ويمارس الأطفال هذا النشاط بدافع المتعة والسرور، غير أن له أبعادًا تربوية مهمة، أبرزها تعزيز مهارات اكتساب اللغة (Tekman & Yeniasır, 2025)، وتؤكد بعض الدراسات (Liwag, & Marquez , 2025) على أن الطفل يكون دائم الحركة وبالتالي يأتي اللعب منسجمًا مع الخصائص النمائية للأطفال في هذه الفترة، لذا تؤكد فلسفة التعليم في مرحلة رياض الأطفال على أن تكون البرامج التعليمية في هذه المرحلة تفاعلية ومتمركزة حول الطفل، بما يعزز النمو المتكامل له. ويُعد اللعب عنصرًا أساسيًا في النمو السليم، إذ يُتيح للأطفال فرصة استكشاف بيئتهم، وتنمية قدرتهم على اتخاذ القرارات، في بيئة آمنة ومحفزة للنمو والتعلم (Ndlovu et al,. 2023).

وفي سياق اكتساب المهارات اللغوية تُعد الألعاب اللغوية من الوسائل التعليمية الفعالة التي تساهم في مساعدة الطالبات على اكتساب اللغة وتنمية المهارات اللغوية والقرائية بطريقة ممتعة ومحفزة. وقد شهدت هذه الألعاب تطورًا ملحوظًا من خلال اعتماد أساليب حديثة، مما جعلها أداة تعليمية فعّالة تحت إشراف المعلم، تسهم في تنشيط ذهن الطالبات وتسريع عملية الفهم والإتقان (محمد والجهني، 2025). إذ تسهم الألعاب اللغوية في تحسين النطق الصحيح لدى الطفل، كما تساعد الألعاب التعليمية في تعزيز مفرداته، نظرًا لكونها جزءًا من العملية التعليمية الممتعة، كما في تعزيز النطق الصحيح لدى الطفل، كما تساعد الألعاب التعليمية في إثراء مفرداته، لكونها جزءًا من أساليب التعليم التفاعلي الممتع (داود والمواضية، 2019).

وفي ضوء ما كشفت عنه نتائج كشفت عنه نتائج العديد من الدارسات مثل دراسات محمد والحهني (2025) و دراسة (Liwag & Marquez, 2025) ودراسة (Tekman & Yeniasır, 2023) ودراسة الجنيد وسعيد (2022) ودراسة الربيحات (2019) من أن اللعب يسهم في تطوير المهارات اللغوية لدى الأطفال لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على أثر استخدام استراتيجية التلعيب على المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من تزايد استخدام الأدوات التفاعلية في تعليم الطفولة المبكرة، لا يزال تطور اللغة لدى أطفال الروضة متفاوتين، ويعود ذلك في الغالب إلى الاعتماد المستمر على أساليب التدريس التقليدية التي تتسم بالحفظ عن ظهر قلب، والتلقي السلبي، والتفاعل المحدود. غالبًا ما تفشل هذه الأساليب في تلبية احتياجات الأطفال الصغار النمائية للعب، والاستكشاف، والتغذية الراجعة الفورية، والدافعية الذاتية، وكلها أمور بالغة الأهمية لاكتساب اللغة بفعالية في المراحل المبكرة، بما في ذلك تنمية المفردات، ومهارات الاستماع، والتعبير الشفهي(Elmaghraby, & Barakat , 2025) وفي المقابل أشارت الأبحاث الحديثة إلى أن أسلوب التلعيب، كاستراتيجية تعليمية تدمج عناصر الألعاب في السياقات التعليمية، يُعد نهجًا واعدًا لتعزيز الدافعية، والمشاركة، والتفاعل النشط لدى المتعلمين الصغار، مع دعم تطور اللغة في المراحل المبكرة. ومع ذلك، لا تزال الأدلة التجريبية على فعالية التلعيب في تعليم اللغة في الروضة محدودة (Wang, 2025)، وفي السياق ذاته يمكن القول بأن المهارات اللغوية تمثل أحد المتطلبات الأساسية التي ينبغي امتلاك أطفال الروضة، ورغم تلك الأهمية إلا نتائج بعض الدراسات سواء في الفلسطينية على وجه الخصوص مثل دراسة (صوالحة، 2023) أكدت على أن طلبة مرحلة رياض الأطفال يعانون من صعوبات متنوعة في اكتساب المهارات اللغوية (Liwag, & Marquez , 2025)، وحيث أن اللعب أحد المداخل الرئيسية لإكساب طلبة رياض الأطفال المهارات اللغوية؛ البرقي وداود ،2024). ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيس الآتي: **هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة تعزى لاستراتيجية التدريس (التلعيب/ الاعتيادية)؟**

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهمية نظرية وأخرى عملية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: تنبثق أهمية الدراسة من إسهامها في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة باستخدام استراتيجية اللعب في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، حيث تسعى إلى تقديم إطار نظري يوضح العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية المهارات اللغوية الأساسية. كما تنبع أهميتها من تناولها المتكامل لثلاث مهارات لغوية رئيسية هي: الاستعداد للقراءة، والاستماع، والتحدث، في حين ركزت الدراسات السابقة على جوانب جزئية من هذه المهارات. وتكتسب الدراسة قيمتها أيضًا من ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذين المتغيرين معًا، إلى جانب قلة الدراسات الأجنبية في هذا المجال، مما يجعلها إضافة معرفية نوعية تسهم في سد فجوة بحثية قائمة، وتعزز من البناء النظري المتعلق بتعليم اللغة في مرحلة الطفولة المبكرة.

الأهمية التطبيقية: يمكن أن تسهم الدراسة الحالية في إفادة كل من المعلمين من خلال اطلاعهم على كيفية توظيف الألعاب لتنمية المهارات اللغوية لأطفال الروضة داخل الغرفة الصفية، وكذلك أطفال الروضة أنفسهم من خلال تحسين المهارات اللغوية لديهم، وأخيراً الباحثين من خلال تشجيعهم على إجراء دراسات أخرى في الميدان نفسه.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق ذات الدالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في المهارات اللغوية تعزى لاستخدام استراتيجية التلعيب في تعليم أطفال الروضة

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

- **استراتيجية التلعيب:** أسلوب تربوي مبتكر يقوم على توظيف عناصر وديناميكيات الألعاب في بيئات تعليمية غير ترفيهية، بهدف تحفيز الدافعية الذاتية لدى المتعلمين، وتعزيز روح التعاون بينهم، وتيسير فهم واستيعاب المعارف المعقدة بصورة فعّالة، بما يسهم في خلق بيئات تعليمية تفاعلية تدعم التعلم السياقي والتجريبي، وتتوافق مع مبادئ البحث التشاركي(Perez Gallo , 2025; 1) . ولغايات هذه الدراسة تعرف بأنها مجموعة الألعاب التي تم إعدادها لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والاستماع والتحدث مثل (صيد الحروف والكلمات، لعبة سلة الأصوات، رتب الحروف، اكتب اسمي، اقرأ الكلمة).
- **الطريقة الاعتيادية:** استراتيجية في التدريس تعتمد على الشرح النظري والأسئلة الشفوية والتلقين، حيث يكون دور المعلم فيها شارحًا ملقنًا، ودور المتعلم فيها مستمعًا حافظًا، وهي ما تعرف بالطريقة الاعتيادية (بو سحلة وفرحاوي، 2020: 193). وتعرف إجرائيًا لغايات هذه الدراسة بأنها أسلوب تربوي تعتمده معلمات رياض الأطفال في تدريس منهاج اللغة العربية لرياض الأطفال من خلال دمج الطلبة في مجموعة من الألعاب التعليمية لاكتساب مهارات اللغة في حضانات رياض الأطفال في منطقة باقة داخل الخط الأخضر.
- **المهارات اللغوية:** القدرات اللازمة لاستخدام اللغة بفعالية للتواصل سواء عن طريق القراءة او الاستماع او التحدث أو الكتابة (Brown, 2007) ولغايات هذه الدراسة تعرف المهارات اللغوية بأنها قدرة طفل الروضة على الطفل على القراءة والتهجئة من خلال التمييز بين الحروف وتركيب الجمل ومعرفة موقع الحرف والكلمات ذات الحروف المتشابهة، والتعبير عن المواقف الاجتماعية، وتقاس من خلال بطاقة الملاحظة ذات الأبعاد الثلاث (الاستعداد للقراءة، والاستماع، والتحدث) وما يندرج تحت كل مهارة من مؤشر فرعي التي تم إعدادها لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: مفهوم التعلم باللعب

اللعب بالأساس نشاط يتم إجراؤه من أجل ذاته، وله تأثير إيجابي يتمثل بالفرح والبهجة والسر (Alharbi & Alzahrani , 2025) ، كما يعرف بأنه:" نوع من الأنشطة التي تتضمن مجموعة من القوانين التي تنظيم سير اللعب يشارك فيها شخصان أو أكثر لتحقيق هدف محدد مسبقًا" (بشارات، 2025: 137). ويعرف أيضًا بأنه: أي نشاط يختاره الطفل بحرية، ويكون دافعه داخليًا، ويُوجَّه ذاتيًا (Bianca, 2020; 43)

ومن الناحية التربوية ينُظر إلى اللعب باعتباره مجموعة من الإجراءات التي المنظمة والتي يتم دمجها في المنهاج ضمن مجموعة من القوانين بهدف تحسين تجربة التعلم للطلاب وتعليم مهارات إضافية، بما في ذلك الالتزام بالقواعد، والتكيف، وحل المشكلات، والتفاعل، والتفكير النقدي، والإبداع، والعمل الجماعي (Sulyman, & Olosunde, 2022) كما يعرف اللعب في سياق التعليم بأنه فعل موجّه أو غير موجّه يقوم به الطالب بهدف تحقيق المتعة والمرح أثناء التعلم، مما يسهم في تنمية سلوكه وشخصيته في مختلف جوانبها الانفعالية والتربوية والاجتماعية (المحاميد، 2024: 126) ويعرف أيضًا بأنه نشاط واعي ومخطط له يهدف إلى تعزيز النمو الجسدي والعقلي والعاطفي والاجتماعي للأطفال، ويُعد عنصرًا مكملًا هامًا للعملية التعليمية، (Akin, & Atici . 2015. ; 78).

وفي ضوء التعريفات السابقة تعرف الدراسة الحالية التعلم باللعب بأنه:" أسلوب تعليمي يتضمن أنشطة حركية تهدف إلى اكساب الأطفال المهارات المعرفة والمهارات والقدرات الاجتماعية والانفعالية بحيث يتحول التعلم باللعب الى فرص تعليمية ذات معنى.

الفرق بين اللعب والتعليب:

يُعدّ التلعيب (Gamification) مدخلًا تعليميًا يقوم على توظيف عناصر الألعاب في سياقات غير ترفيهية بهدف زيادة الدافعية، والمشاركة، وتحسين الأداء في مجالات متعددة، من بينها تعلم اللغة الإنجليزية .(Zourmpakis et al., 2023) وفي السياق التعليمي، يعتمد التلعيب على استخدام عناصر مثل النقاط، والمستويات، والتحديات، والمكافآت، من أجل خلق تجربة تعلم ممتعة وجذابة للمتعلمين وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية هذا المدخل في تعزيز دافعية التعلم، وزيادة مستوى المشاركة، وتحسين أداء الطلبة في مختلف المراحل التعليمية (Manzano-León et al., 2021) .

ويتميّز استخدام التلعيب في تعلم اللغة بعدة مزايا مهمه(Azzouz et al,. 2020)، إذ يسهم في إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية ومشوقة، مما يزيد من انخراط الطلبة في عملية التعلم. ومن خلال التحديات والمهام والتعزيز، يشعر المتعلمون بدافعية أكبر للمشاركة النشطة في تعلم اللغة الإنجليزية وتحقيق أهدافهم التعليمية (Aguilar et al, 2021) كما يوفر التلعيب تغذية راجعة فورية حول أداء الطلبة، الأمر الذي يسهم في تعزيز دافعيتهم وتسريع عملية التعلم.

كذلك، يسهم التلعيب في تحسين الاحتفاظ بالمعلومات وتعميق الفهم لدى الطلبة، حيث يؤدي تقديم المحتوى التعليمي في قالب ألعاب تفاعلية إلى زيادة تركيز المتعلمين وإقبالهم على التعلم (Makri et al., 2021) ، مما يعزز خبراتهم التعليمية ويساعدهم على استيعاب مفاهيم اللغة الإنجليزية بصورة أفضل. وعليه، لا يقتصر أثر التلعيب على رفع دافعية التعلم فحسب، بل يمتد ليشمل تحسين نواتج التعلم الأكاديمية.

إضافة إلى ذلك، يوفّر التلعيب بيئة تعلم تنافسية إيجابية، تتيح للطلبة التنافس بشكل صحي من أجل تحقيق أعلى الدرجات أو إنجاز مهام معينة، مما يعزز التعاون بينهم ويحفزهم على الوصول إلى أقصى إمكاناتهم التعليمية. كما تسهم المنافسة الإيجابية في تشجيع الطلبة على تحسين أدائهم في تعلم اللغة الإنجليزية وتحقيق نتائج أفضل (Kharizmi et al ,. 2024).

وبناءً على ما سبق، يُعد التلعيب أداة تعليمية فعالة واستراتيجية مبتكرة في تعليم اللغة، إذ يسهم في خلق تجربة تعلم ممتعة وجاذبة، ويعزز مشاركة الطلبة وفهمهم وإنجازهم الأكاديمي. لذلك، يُعد التلعيب مدخلًا مناسبًا للتطبيق في سياق تعلم اللغة، ولا سيما في إطار الجهود الرامية إلى زيادة دافعية التعلم وتحسين مخرجاته بشكل عام.

نظريات التعلم باللعب:

تتعدد النظريات المفسرة للتعلم باللعب؛ منها نظرية أريكسون للنمو الشخصي والاجتماعي(Demirezen, 2010) أو النظرية السلوكية Ponciano) (.et al,. 2020، أو النظرية البنائية الاجتماعية .(Ndlovu et al,. 2023) الإ أن أشهر تلك النظريات نظرية النمو المعرفي، فقد كان بياجيه من بين المنظرين الآخرين الذين كتبوا عن أهمية اللعب والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد وضع نظرية في النمو المعرفي، مفادها أن تطور البنى المعرفية أو المخططات الذهنية في ذهن الطفل يعتمد على عمليتين: التكيف والاستيعاب، ففي عملية الاستيعاب، يُدمج الطفل تجربة جديدة في مخطط ذهني موجود. وتتوازن هذه العملية مع عملية الدمج مع البيئة المحطة، حيث يُعدّل الطفل مخططه الذهني الحالي ليتناسب مع طبيعة البيئة، ومن خلال هاتين العمليتين المتلازمتين، يصل الطفل إلى مرحلة جديدة من النمو. يساعد الاستيعاب الطفل على ترسيخ البنى الذهنية (Marks, 2020).

وبحسب هذه النظرية يقوم الأطفال ببناء المعرفة بشكل نشط من خلال التفاعل مع بيئاتهم؛ وكان يعتقد أن التطور المعرفي يحدث على مراحل، حيث يتقدم الأطفال عبر هذه المراحل أثناء مشاركتهم في الاستكشاف واللعب وحل المشكلات. يتيح التعلم القائم على اللعب، وخصوصًا في البيئات الطبيعية، للأطفال التفاعل مع الأشياء الواقعية، وحل المشكلات، وتطوير المهارات المعرفية مثل التفكير المنطقي، والذاكرة، والوعي المكاني وتفترض هذه النظرية أن بيئات التعلم القائمة على اللعب، تعزز نمو الأطفال المعرفي بشكل أكبر عندما يتعاملون مع مواد مادية مثل التراب والماء أو النباتات، مما يعزز فهمًا عميقًا للعلاقة بين السبب والنتيجة، وهو جانب أساسي في مراحل التطور التي طرحها بياجيه..(Rumi,, etal , 2024) .

وتؤكد هذه النظرية على أن المعرفة ليست مجرد معلومات تُنقل إلى المتعلم، بل هي نتيجة عملية نشطة يبني فيها المتعلم فهمه الخاص من خلال التعامل مع تجاربه ومحاولة تفسيرها. ويُنظر إلى الأفراد على أنهم منشئو معرفة، ويتفاعلون مع بيئتهم لإنتاج مفاهيم جديدة وفي سياق الصفوف الدراسية يمكن استثمار هذا المنظور لتشجيع الطلاب على تبني أساليب عملية تمكنهم من بناء معرفة جديدة، والتفكير النقدي فيما يقومون به، ومناقشته مع زملائهم، ما يعزز البعد الاجتماعي للبنائية. وعبر هذا النهج، يُتاح للمتعلمين تطوير تعريفاتهم وفهمهم ومعانيهم الخاصة بالاعتماد على الاكتشاف والتجربة الشخصية، بما يعكس جوهر التعلم النشط والبنّاء (Akpan et al ,. 2020) . وتُركز نظرية للنمو المعرفي على ذكاء الأطفال وقدرتهم على التفكير المنطقي وذاكرة الطفل حيث يُعزز اللعب النمو المعرفي بطرق متعددة، فهو يُساعد الأطفال على تنمية إبداعهم وذاكرتهم (Severino et al ,. 2024) ويؤكد بياجيه فاللعب يُرسّخ المهارات الموجودة من خلال تكرار أنماط معروفة مع اختلافات طفيفة كما يرى أن اللعب يُعطي الطفل شعورًا بـ"استمرارية الذات"، أي الثقة بالنفس والشعور بالإتقان (Al-Harb , 2025).

ثانيًا: مفهوم المهارات اللغوية و أنواعها

تعرف مهارات اللغة بأنها هي القدرة على استخدام مفردات اللغة للتعبير والتحدث بسهولة ويسر، وفهم الاستماع بعمق، والتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين الصور والأشكال والكلمات، بالإضافة إلى تنسيق حركة العين واليد، وتكوين رموز الكتابة بشكل يمكن ملاحظته وقياسه (المصري، 2023) وتتعدد مهارات الآتية:

- **مهارة الاستماع:** تعتبر مهارة الاستماع الركيزة الأساسية في تعليم اللغة، حيث يُبنى عليها نجاح جميع المهارات الأخرى. ومن أجل تحقيق الاستفادة القصوى من هذه المهارة، ينبغي على المعلم أن يعرف أهدافها ويعمل على تحقيقها (المصري، 2023).
- **مهارة القراءة:** تُعد مهارة القراءة من أبرز المهارات اللغوية الأساسية، وتأتي في المرتبة الثالثة بعد مهارات الاستماع والتحدث، فهي عملية ذهنية معقدة تتطلب التفكير النقدي والتحليل، وحل المشكلات، والتقويم المستمر. تشمل هذه المهارة القدرة على التعرف على الحروف والكلمات ونطقها بدقة، وفهم الرموز اللغوية وتحليلها لاستخلاص الأفكار والمضامين التي تحملها النصوص (عليوة، 2024).
- **مهارة التحدث:** وهي القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح وبشكل منطقي، مع استخدام النحو والمفردات المناسبة (Makhlouf, 2021). وتهدف مهارة التحدث إلى تمكين المتعلم من التعبير عن نفسه لفظيًا بشكل سليم، وزيادة مخزونه اللغوي بما يتوافق مع مستوى نموه اللغوي (أحمد، 2024).
- **مهارة الكتابة:** تُعد مهارة التعبير عن الذات ونقل الأفكار والمشاعر إلى الآخرين من أهم وظائف اللغة. فالتعبير، سواء أكان شفهيًا أو كتابيًا، يمثل الثمرة المرجوة من تعليم اللغة، إذ يعتبر أداة لتوضيح ما تعلمه وإبرازه للآخرين (Chmarkh, 2021).

الدراسات السابقة:

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

استنادًا على مراجعة الباحثة لقواعد البيانات المحلية والعربية والأجنبية تبين أن هناك بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية حيث تم عرضها بحسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

- **أجرى الصلاحات والجراح (2025)** دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية التلعيب في تحسين مهارة المحادثة لدى طالبات الصف السادس الأساسي، وكذلك استكشاف اتجاهاتهن نحو تعلم اللغة العربية في الأردن. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي شبه التجريبي، مع التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والتي شملت: الاختبار لقياس مهارة المحادثة، ومقياس الاتجاهات نحو تعلم اللغة العربية. تم تطبيق الأدوات على عينة الدراسة البالغة (52) طالبة، حيث تم توزيعهن عشوائيًا على مجموعتين، وتطبيق المعالجة على إحدى المجموعتين. وقد أُجريت تحليلات البيانات باستخدام تحليل التباين .(ANCOVA) أظهرت النتائج عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تفوق المجموعة التجريبية، حيث حققت نتائج أعلى في التحصيل لمهارة المحادثة، وكذلك على مقياس الاتجاهات نحو تعلم اللغة العربية.
- **وأجرى محمد والحربي (2025)** دراسة سعت إلى التعرف على أثر الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي إلى جانب المنهج شبه التجريبي. وقد تم إعداد قائمة بمهارات القراءة، ودليل للمعلمة، وألعاب لغوية إلكترونية مناسبة، بالإضافة إلى اختبار تحصيلي، وبعد التحقق من صدق الأدوات وثباتها. تكوّنت عينة الدراسة من (46) طالبة تم اختيارهن بطريقة قصدية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1445/1444هـ، وجرى تقسيمهن إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة عددها (22) طالبة دُرّسن الوحدة الأولى من كتاب "لغتي الجميلة" بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية عددها (24) طالبة تلقين نفس الوحدة باستخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية، وقد أظهرت النتائج الرئيسة للدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في مهارات استراتيجيات القراءة، وتقدير النصوص، والحفظ، تُعزى لطريقة التدريس، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.
- **وأجرى (Liwag, & Marquez , 2025)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم القائم على اللعب في تنمية مهارات القراءة والكتابة المبكرة لدى أطفال رياض الأطفال، مع التركيز على أهمية تدريب المعلمين، وتكرار تطبيق الاستراتيجيات، وفعالية الأساليب المتنوعة للتعلم القائم على اللعب، تم اختيار عينة مكونة من (55) معلمًا ومعلمة رياض أطفال في المدارس الابتدائية الحكومية في المنطقة الثانية، قسم باكور في الفلبين، حيث أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق التعلم باللعب كان غير منتظم بسبب ، ومع ذلك أظهرت النتائج وجود تأثيرات إيجابية للتعلم باللعب خاصة في مجال الوعي الصوتي بالحروف، وتعلم العلاقات بين الأصوات والحروف (الفونِكس)، وتوسيع المفردات، والطلاقة، والاستيعاب، مع تركيز خاص على فعالية تقنيات مثل ألعاب القافية، والتمثيل التخيلي، وسرد القصص.
- **وسعت دراسة (Kharizmi et al,. 2024)** إلى تقييم فعالية استخدام التلعيب في زيادة دافعية الطلاب لتعلم اللغة الإنجليزية. شملت العينة 30 طالبًا من طلاب تخصص تعليم اللغة الإنجليزية في أندونيسيا. وبعد تطبيق الاستبانة عليهم أظهرت نتائج تحليل الاستبيان أن التلعيب له تأثير إيجابي على زيادة دافعية الطلاب، حيث أفاد معظم الطلاب بأنهم جربوا استخدام التلعيب أحيانًا أو غالبًا، وشعروا بتحسن في مستوى تفاعلهم وتحفيزهم للتعلم. بينما أبدى عدد قليل موقفًا محايدًا تجاه استخدام التلعيب. كما بينت النتائج أن الطلاب الذين اعتادوا على استخدام التلعيب أظهروا دافعية أعلى مقارنة بالطلاب الذين لم يجربوه أو جربوه نادرًا، مما يؤكد على أهمية دمج عناصر الألعاب في سياق تعلم اللغة الإنجليزية لتعزيز التحفيز والدافعية.
- **وسعت دراسة (Tekman & Yeniasır, 2023)** إلى الكشف عن مدى فعالية البيئات التعليمية المعتمدة على اللعب، والألعاب التعليمية التي تُمارس ضمن هذه البيئات، في تعزيز استدامة عادات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث لدى الأطفال. ولتحقيق هذا الهدف، تم تحديد عدد من القيم والموضوعات كمسارات تعليمية، وهي: المسؤولية، التسامح، الثقة بالنفس، التوفير، الصدق، حب الوطن، والتعاطف، وتم إنشاء بيئة التعلّم القائمة على اللعب للموضوعات المستهدفة، ومن ثم اختيار عينة مكونة من (20) طالبًا من الصف الثالث الابتدائي يدرسون في مدرسة ابتدائية بشمال قبرص، تم تقسيمهم الى مجموعة تجريبيه بواقع (10) طلاب تم تقديم الموضوعات والنصوص من خلال هذه الألعاب على مدار سبعة أسابيع، بواقع موضوع واحد في كل أسبوع. وأخرى ضابطة تكونت من (10) طلاب تم تقديم نفس الموضوعات لعشرة طلاب آخرين باستخدام الأساليب التقليدية في التعليم. وفي الأسبوع الثامن، تم تقييم مستوى فهم كل طالب للموضوعات المعنية من خلال استبيان أُعدّ لهذا الغرض، حيث أظهرت النتائج أن مستوى القلق لدى الطلاب داخل البيئة الصفية قد انخفض بشكل ملحوظ خلال الأسابيع السبعة بفضل بيئات التعلم القائمة على اللعب، كما أظهرت النتائج أن طلبة المجموعة التجريبية أبدوا حماسة أكبر في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث مقارنةً بالطلاب الذين تلقّوا تعليمًا تقليديًا، إضافةً إلى قدرتهم الأفضل على استيعاب الموضوعات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- تباينت الدراسات السابقة في أهدفها فبعضها هدف إلى الكشف عن تأثير استراتيجية اللعب على المهارات اللغوية للمرحلة الأساسية مثل دراسة محمد والحربي (2025) وبعضها تناول تأثير اللعب على المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة مثل دراسة (Liwag, & Marquez , 2025) ودراسة (Tekman & Yeniasır , 2023)

- تباينت الدارسات السابقة في المنهج المستخدم؛ فبعضها استخدم المنهج التجريبي مثل دراسات الصلاحات والجراح (2025) ودراسة محمد والحربي (2025) و دراسة(Tekman & Yeniasır, 2023) في حين استخدم بعضها الآخر الاستبانة مثل دراسات (Liwag, & Marquez , 2025) ودراسة (Kharizmi et al,. 2024).
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري الخاص بهذه الدراسة وكذلك بناء الأدوات، وسوف يتم مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج لمعرفة أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.
- تتميز هذه الدراسة بتناولها لموضوع تأثير اللعب على تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، بخلاف الدراسات السابقة والتي قاست تأثير اللعب على طلبة المرحلة الأساسية .مع ملاحظة ان الدراسات التي أجريت على أطفال الروضة اقتصرت على بعض المهارات اللغوية مثل القراءة او الكتابة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

إجراءات الدراسة:

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

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، نظرًا لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث اعتمدت على تصميم المجموعتين المتكافئتين: تجريبية وضابطة، مع تطبيق القياسين القبلي والبعدي على المجموعتين. وقد خضعت المجموعة التجريبية للتدريس باستخدام استراتيجية التلعيب، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية المتبعة في الروضة. وتم تطبيق أدوات الدراسة قبليًا للتأكد من تكافؤ المجموعتين، ثم أُعيد تطبيقها بعد تنفيذ التجربة لقياس أثر المتغير المستقل (استراتيجية التلعيب) في المتغيرين التابعين (المهارات اللغوية والدافعية للتعلم).

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (68) طفلًا من أطفال الروضة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من إحدى رياض الأطفال، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2026/2025). وقد قُسِّم أفراد الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين؛ إذ ضمّت المجموعة التجريبية (34) طفلًا تم تدريسهم باستخدام استراتيجية التلعيب، في حين ضمّت المجموعة الضابطة (34) طفلًا تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية المتبعة في الروضة، وكان عدد الذكور في الدراسة (31) طفلًا، في حين بلغ عدد الإناث (37) طفلة.

الأساليب الإحصائية:

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، طوّرت الباحثة بطاقة ملاحظة لقياس المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، من خلال الرجوع إلى الأدب النزري والدراسات السابقة وبخاصة دراسات محمد والحربي (2025) الصلاحات والجراح (2025) دراسة (Kharizmi et al,. 2024) (Tekman & Yeniasır, 2023)، وقد تكونت بطاقة الملاحظة من مجالات: الاستعداد للقراءة، والوعي الصوتي، ومهارات التسلسل، والتعرّف على أشكال الحروف، ومرحلة القراءة والكتابة، وتطور الكتابة الهجائية. كما استخدمت مقياسًا لقياس الدافعية للتعلم بعد ترجمته وتكييفه بما يتناسب مع الفئة العمرية المستهدفة. وفيما يأتي عرض لكل أداة، وإجراءات إعدادها، وطرق التحقق من صدقها وثباتها.

بطاقة ملاحظة المهارات اللغوية:

أعدّت الباحثة بطاقة الملاحظة لقياس المهارات اللغوية لتكون في صورتها النهائية، مكوّنة من مجموعة من المؤشرات التي تغطي ست مهارات رئيسية للمهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، وهي:

- الاستعداد للقراءة: ويتضمن مؤشرات مثل الاهتمام بالكتب والصور، وفهم معنى الكلمة، وتتبع أحرف الكلمة من اليمين إلى اليسار.
- الوعي الصوتي: ويتضمن مؤشرات مثل تمييز الصوت الأول، وتقسيم الكلمة إلى أصوات ومقاطع، ودمج الأصوات لتكوين الكلمة، والتمييز بين الأصوات المتشابهة، والإيقاع الصوتي.
- مهارات التسلسل: وتشمل مؤشرات مثل ترتيب الصور والمقاطع بشكل صحيح، واتباع تعليمات متعددة الخطوات.
- التعرف على أشكال الحروف: ويتضمن مؤشرات مثل التعرف على الحروف بصريًا، والتمييز بين الحروف المتشابهة، وربط شكل الحرف بصوته، والتعرف على شكل الحرف في أول/وسط/آخر الكلمة.
- مرحلة القراءة والكتابة: وتشمل مؤشرات مثل قراءة الكلمات اعتمادًا على الصور، قراءة المقاطع المألوفة، وكتابة الحروف والكلمات البسيطة، وكتابة الاسم.
- تطور الكتابة الهجائية: ويتضمن مؤشرات مثل مسك أداة الكتابة بطريقة صحيحة، كتابة الحروف بوضوح، كتابة كلمات بسيطة بتهجئة ابتدائية، والانتقال التدريجي من الخربشة إلى الكتابة الهجائية.

وتهدف البطاقة إلى تقييم مستوى كل طفل بدقة في هذه المهارات قبل وبعد تطبيق استراتيجية التلعيب، باستخدام مقياس من خمس درجات لكل مؤشر، مع خانة للملاحظات الخاصة بكل طفل أثناء الملاحظة.

وقد اتبعت الباحثة الإجراءات التالية لإعداد بطاقة الملاحظة:

- وضع قائمة بالمهارات اللغوية المستهدفة ومؤشرات أدائها، بالاستفادة من المنهاج الرسمي لرياض الأطفال في اللغة العربية، إضافة إلى الدراسات التربوية السابقة ذات الصلة بمستوى مهارات اللغة لدى الأطفال.
- تصميم مؤشرات الملاحظة بحيث تغطي كل مهارة جميع الجوانب الأساسية المرتبطة بها، بما يضمن قياس المهارات اللغوية بدقة وشمولية.
- تحديد نظام الدرجات لكل مؤشر من مؤشرات المهارة، بحيث يكون لكل مجال مقياس من (1–5) درجة لتقييم مستوى الطفل بدقة وكفاءة، مع اعتبار الدرجة الأعلى دلالة على امتياز المهارة.
- تطبيق بطاقة الملاحظة على جميع أطفال الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياسين القبلي والبعدي، مع التأكيد على متابعة جميع مؤشرات المهارة لضمان دقة قياس مستوى الأطفال قبل وبعد تطبيق استراتيجية التلعيب.

صدق الاختبار:

أولًا: صدق المحتوى

للتحقق من صدق محتوى بطاقة الملاحظة، عُرضت الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها لمرحلة رياض الأطفال من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية والأردنية، ومشرفي مبحث اللغة العربية، وطُلب إليهم إبداء آرائهم حول مؤشرات بطاقة الملاحظة من حيث: وضوح صياغة كل مؤشر، وانتماؤه للمهارة التي يقيسها، وسلامته اللغوية، وملاءمته للفئة العمرية المستهدفة، ومدى تغطيته لمجالات المهارات اللغوية الستة، بالإضافة إلى أي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وجرى الأخذ بتوصيات المحكّمين، حيث تم حذف بعض المؤشرات غير المناسبة، وتعديل صياغة بعض المؤشرات لغويًا، وإعادة صياغة التعليمات بما يتلاءم مع مستوى أطفال الروضة، وتحسين وصف المهمات التعليمية المرافقة، وذلك بهدف رفع دقة القياس وتحقيق تمثيل أفضل لمهارات اللغة المستهدفة. وبعد إدخال هذه التعديلات، استقرت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية، متكوّنة من مؤشرات تغطي المهارات الستة للمهارات اللغوية، محققة بذلك درجة مناسبة من صدق المحتوى، مما يجعلها صالحة للتطبيق لأغراض الدراسة الحالية.

ثانيًا: صدق البناء

للتحقق من صدق البناء لبطاقة ملاحظة المهارات اللغوية، طُبقت على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرد من خارج أفراد الدراسة، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية لمهارتها، ومعامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية بين (0.803) و(0.953) لمهارة الاستعداد للقراءة، وبين (0.789) و(0.904) لمهارة الوعي الصوتي، وبين (0.722) و(0.888) لمهارات التسلسل، وبين (0.757) و(0.929) للتعرف على أشكال الحروف، وبين (0.706) و(0.825) لمرحلة القراءة والكتابة، وبين (0.703) و(0.753) لتطور الكتابة الهجائية، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة بين (0.691) و(0.850) لمهارة الاستعداد للقراءة، وبين (0.703) و(0.782) لمهارة الوعي الصوتي، وبين (0.584) و(0.796) لمهارات التسلسل، وبين (0.336) و(0.691) للتعرف على أشكال الحروف، وبين (0.687) و(0.771) لمرحلة القراءة والكتابة، وبين (0.510) و(0.762) لتطور الكتابة الهجائية، واعتمدت قيمة معامل الارتباط (0.30) معيارًا لقبول الفقرات (Brown et al., 1983)، مما يشير إلى صدق بناء.

مصداقية وموثوقية التحليل:

للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة للمهارات اللغوية، حسبت معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي للبطاقة)، وثبات الإعادة. يظهر من جدول (2) أن معاملات كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.702 و0.902) للمهارات اللغوية، و(0.951) للمقياس ككل، في حين تراوحت معاملات ثبات الإعادة بين (0.754 و0.875) للمهارات اللغوية و(0.942) للمقياس ككل، وهذا يشير إلى ثبات أداة الدراسة (Cronbach, 1951).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول الذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة تعزى لاستراتيجية التدريس (التلعيب/ الاعتيادية)؟".

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي والبعدي لأفراد الدراسة في المهارات اللغوية مجتمعة وفقًا لاستراتيجية التدريس (استراتيجية التلعيب، الاعتيادية)، وجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في المهارات اللغوية مجتمعة وفقا لاستراتيجية التدريس

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
	الوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
الضابطة	1.90	0.42	2.46	0.43
التجريبية	1.86	0.39	3.44	0.36
الكلي	**1.88**	**0.41**	**2.95**	**0.63**

***العلامة القصوى لبطاقة الملاحظة (5).**

يتبين من جدول (1) وجود تباين (اختلاف) ظاهري بين وسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ الوسط الحسابي للأداء البعدي لأفراد المجموعة الضابطة (2.46)، في حين بلغ الوسط الحسابي للأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية (3.44). ولاختبار الدلالة الإحصائية للفرق الظاهري في الأداء البعدي في المهارات اللغوية مجتمعة بعد ضبط أثر الأداء القبلي وفقًا لاستراتيجية التدريس، أُجري تحليل التباين الأحادي المصاحب (One-Way ANCOVA)، وجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): تحليل التباين الأحادي المصاحب (One- Way ANCOVA) لاختبار الدلالة الإحصائية للفرق الظاهري في أداء أفراد الدراسة البعدي في المهارات اللغوية مجتمعة بعد ضبط أثر الأداء القبلي وفقًا لاستراتيجية التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (حجم الأثر)	حجم الأثر دلتا d (كوهين)
الأداء القبلي	0.495	1	0.495	3.203	0.078	0.047	0.22
استراتيجية التدريس	16.680	1	16.680	107.840	0.000	0.624	1.29
الخطأ	10.054	65	0.155				
الكلي المعدل	**26.971**	**67**					

يتبين من جدول (2) وجود فرق دال إحصائيًا بين وسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية مجتمعة، لصالح المجموعة التجريبية، وتشير قيمة مربع إيتا ($\eta^2 = 0.624$) إلى أن استراتيجية التدريس تفسر ما نسبته 62.4% من التباين في أداء أفراد الدراسة في المهارات اللغوية مجتمعة. كما بلغ حجم الأثر وفق معامل كوهين ($d = 1.29$)، وهو ما يشير إلى حجم أثر كبير جدًا لاستراتيجية التدريس في تنمية المهارات اللغوية مجتمعة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وللمقارنة بين وسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية مجتمعة، حسب الوسطان الحسابيان المعدلان، والانحرافان المعياريان، والخطآن المعياريان وفقا لاستراتيجية التدريس قبل ضبط الفروق القبلية وبعده، وجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): الوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان والخطآن المعياريان للمجموعة التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية مجتمعة قبل ضبط الفروق القبلية وبعده

المتغير التابع	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الخطأ المعياري
المهارات اللغوية مجتمعة	الضابطة	2.46	0.43	2.45	0.07
	التجريبية	3.44	0.36	3.45	0.07

يبين جدول (3) وجود فرق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية مجتمعة، لصالح المجموعة التجريبية. وعليه، فإن لاستراتيجية (التلعيب) أثرا دالا إحصائيا في تحسين المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. وحسبت أيضا الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي في المهارات اللغوية منفردة وفقا لاستراتيجية التدريس (التلعيب، الاعتيادية)، وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي والبعدي لأفراد الدراسة في المهارات اللغوية منفردة وفقًا لاستراتيجية التدريس

المهارات للغوية	الدرجة القصوى	المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستعداد لقراءة	5	الضابطة	2.01	0.54	2.68	0.53
		التجريبية	1.90	0.57	3.61	0.50
		الكلي	1.96	0.56	3.14	0.70
الوعي الصوتي	5	الضابطة	1.88	0.52	2.05	0.41
		التجريبية	1.86	0.52	3.21	0.78
		الكلي	1.87	0.51	2.63	0.85
مهارات لتسلسل	5	الضابطة	1.77	0.64	2.28	0.52
		التجريبية	1.69	0.49	3.06	0.83
		الكلي	1.73	0.57	2.67	0.79
التعرف على أشكال الحروف	5	الضابطة	1.90	0.29	2.57	0.65
		التجريبية	1.95	0.31	3.54	0.36
		الكلي	1.93	0.30	3.05	0.71
مرحلة القراءة والكتابة	5	الضابطة	1.99	0.65	2.66	0.83
		التجريبية	1.79	0.53	3.68	0.51

		الكلي	1.89	0.60	3.17	0.86
تطور الكتابة الهجائية	5	الضابطة	1.80	0.40	2.57	0.71
		التجريبية	1.89	0.42	3.51	0.42
		الكلي	1.85	0.41	3.04	0.75

يبين جدول (4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية للأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية (منفردة) وفقًا لاستراتيجية التدريس لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية (3.61) في الاستعداد للقراءة، و(3.21) في الوعي الصوتي، و(3.06) في مهارات التسلسل، و(3.54) في التعرف على أشكال الحروف، و(3.68) في مرحلة القراءة والكتابة، و(3.51) في تطور الكتابة الهجائية، في حين بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة (2.68) في الاستعداد للقراءة، و(2.05) في الوعي الصوتي، و(2.28) في مهارات التسلسل، و(2.57) في التعرف على أشكال الحروف، و(2.66) في مرحلة القراءة والكتابة، و(2.57) في تطور الكتابة الهجائية.

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في أداء أفراد الدراسة البعدي في المهارات اللغوية (منفردة) وفقا لاستراتيجية التدريس، بعد ضبط أثر الأداء القبلي، أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات (One- Way MANCOVA)، وجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات (One- Way MANCOVA) لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في أداء أفراد الدراسة البعدي في المهارات اللغوية (منفردة) بعد ضبط أثر الأداء القبلي

مصدر التباين	قيمة هوتلينج تريس ودلالته	المهارات اللغوية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا	حجم الأثر دلتا d (كوهين)
قبلي	F=16.311 Sig=0.000	الاستعداد للقراءة	0.014	1	0.014	0.050	0.824	0.001	0.03
		الوعي الصوتي	0.197	1	0.197	0.619	0.435	0.010	0.10
		مهارات التسلسل	1.102	1	1.102	2.661	0.108	0.042	0.21
		التعرف على أشكال الحروف	1.813	1	1.813	8.260	0.006	0.121	0.37
		مرحلة القراءة والكتابة	0.594	1	0.594	1.389	0.243	0.023	0.15
		تطور الكتابة الهجائية	0.016	1	0.016	0.048	0.827	0.001	0.03
استراتيجية التدريس		الاستعداد للقراءة	12.447	1	12.447	45.426	0.000	0.431	0.87
		الوعي الصوتي	16.595	1	16.595	52.109	0.000	0.465	0.93
		مهارات التسلسل	7.020	1	7.020	16.957	0.000	0.220	0.53
		التعرف على أشكال الحروف	12.096	1	12.096	55.128	0.000	0.479	0.96
		مرحلة القراءة والكتابة	16.536	1	16.536	38.669	0.000	0.392	0.80
		تطور الكتابة الهجائية	12.494	1	12.494	38.282	0.000	0.390	0.80
الخطأ		الاستعداد للقراءة	16.440	60	0.274				
		الوعي الصوتي	19.108	60	0.318				
		مهارات التسلسل	24.840	60	0.414				

	التعرف على أشكال الحروف	13.165	60	0.219
	مرحلة القراءة والكتابة	25.658	60	0.428
	تطور الكتابة الهجائية	19.582	60	0.326
الكلي المعدل	الاستعداد للقراءة	32.540	67	
	الوعي الصوتي	48.021	67	
	مهارات التسلسل	41.665	67	
	التعرف على أشكال الحروف	34.195	67	
	مرحلة القراءة والكتابة	49.407	67	
	تطور الكتابة الهجائية	37.951	67	

يبين جدول (5) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأوساط الحسابية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية الستة (منفردة) لصالح المجموعة التجريبية، وتشير قيم مربع إيتا (η^2) إلى أن استراتيجية التدريس تفسر ما نسبته 47.9%، 46.5%، 43.1%، 39.2%، 39.0%، و22.0% من تباين الأداء في التعرف على أشكال الحروف، الوعي الصوتي، الاستعداد للقراءة، مرحلة القراءة والكتابة، تطور الكتابة الهجائية، ومهارات التسلسل على التوالي. وعليه، فإن لاستراتيجية (التلعيب) الأثر الأكبر في التعرف على أشكال الحروف (47.9%)، يليها الوعي الصوتي (46.5%)، ثم الاستعداد للقراءة (43.1%)، مرحلة القراءة والكتابة (39.2%)، تطور الكتابة الهجائية (39.0%)، وأخيرًا مهارات التسلسل (22.0%)، وبالتالي فإن حجم الأثر لاستراتيجية التدريس (التلعيب) في جميع المهارات الستة مرتفع؛ وفقًا لما أشار إليه الكيلاني والشريفين (2016) بأن حجم الأثر يكون مرتفعًا إذا كان أعلى من 16%. وتشير قيم حجم الأثر دلتا (Cohen's d) إلى أن لاستراتيجية التدريس (التلعيب) تأثيرًا كبيرًا جدًا على معظم المهارات اللغوية الستة، إذ بلغ حجم الأثر مرتفعًا جدًا/كبيرًا في التعرف على أشكال الحروف (0.96)، الوعي الصوتي (0.93)، الاستعداد للقراءة (0.87)، مرحلة القراءة والكتابة (0.80)، وتطور الكتابة الهجائية (0.80)، بينما كان متوسطًا في مهارات التسلسل (0.53)، ما يعكس تأثيرًا قويًا ومرتفعًا للاستراتيجية على أداء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وللمقارنة بين وسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على كل مهارة من المهارات اللغوية الستة (منفردة)، حسبت الأوساط الحسابية المعدلة، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية وفقا لاستراتيجية التدريس قبل ضبط الفروق القبلية وبعده، وجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): الأوساط الحسابية المعدلة والانحر افات المعيارية والأخطاء المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة على المهارات اللغوية الستة (منفردة) قبل ضبط الفروق القبلية وبعده

المهارات اللغوية	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الاستعداد للقراءة	الضابطة	2.68	0.53	2.69	0.09
	التجريبية	3.61	0.50	3.60	0.09
الوعي الصوتي	الضابطة	2.05	0.41	2.10	0.10
	التجريبية	3.21	0.78	3.16	0.10
مهارات التسلسل	الضابطة	2.28	0.52	2.33	0.11
	التجريبية	3.06	0.83	3.01	0.11
التعرف على أشكال الحروف	الضابطة	2.57	0.65	2.60	0.08
	التجريبية	3.54	0.36	3.50	0.08
مرحلة القراءة والكتابة	الضابطة	2.66	0.83	2.65	0.12
	التجريبية	3.68	0.51	3.70	0.12
تطور الكتابة الهجائية	الضابطة	2.57	0.71	2.58	0.10
	التجريبية	3.51	0.42	3.50	0.10

يتبين من جدول (6) وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة على كل مهارة من المهارات اللغوية (منفردة) لصالح المجموعة التجريبية. وعليه، فإن لاستراتيجية (التلعيب) أثرًا دالًا إحصائيًا في تحسين المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

الخاتمة:

هدفت هذه الدراسة إلى أثر استخدام استراتيجية التلعيب على المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، وقد أظهرت النتائج فعالية استراتيجية التلعيب في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، ويفسر الأدب التربوي العلاقة بين اللعب وتنمية المهارات اللغوية على أساس أن استراتيجيات اللعب توفر للطالب فرص التعبير عن ذاته في سياق أو موقف معين. فهو يُتيح الحصول على المعلومات باستخدام لغة الجسد واللغة المنطوقة في مواقف الحياة الواقعية، وسبب ذلك بحسب (Raba et al., 2025) أن استراتيجية اللعب تتيح للطلبة فرصة تعليمية لتحسين مهاراتهم التواصلية، والتي تُعد محورًا أساسيًا في عملية التعليم والتعلم، كما تسمح أنشطة اللعب في تدريب لطلبة على استخدام اللغة المستهدفة للتواصل بشكل أكثر فعالية، وأخيرًا لا يقتصر دور اللعب على مهارات معينة من مهارات اللغة، بل شمل أيضًا استخدام المفردات والتعبيرات عند التواصل.

وتتوافق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Tekman & Yeniasir, 2023) والتي أظهرت من أن البيئات القائمة على اللعب تزيد من حماسة الطلبة للقراءة والكتابة والاستماع، كما تتفق جزئيا مع دراسة الصلاحات والجراح (2025) والتي أكدت على أن استراتيجية التلعيب أسهمت في تحسين مهارة المحادثة، ودراسة (Liwag, & Marquez, 2025) والتي أكدت على وجود تأثيرات لإيجابية للتعلم باللعب خاصة في مجال الوعي الصوتي بالحروف، وتعلم العلاقات بين الأصوات والحروف (الفونِكس)، وتوسيع المفردات، والطلاقة، والاستيعاب. ودراسة (Tekman & Yeniasır, 2023) والتي أظهرت أن البيئات التعليمية المعتمدة على اللعب، والألعاب التعليمية التي تُمارس ضمن هذه البيئات، في تعزيز استدامة عادات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث لدى الأطفال.

وفي السياق المقابل أظهرت النتائج أن تأثير استراتيجية التعليب على مهارة التسلسل كان متوسطا، ولعل مرد ذلك بحسب (Gouldthorp et al,. 2017) إلى أن مهارات التسلسل تتطلب معالجة معرفية عليا. يجب على المتعلمين تحليل العلاقات بين الأحداث، وتحديد الترتيب المنطقي، ودمج الفهم مع الاستدلال. وفقًا لتصنيف بنجامين بلوم، تقع مهارة التسلسل ضمن مستويات معرفية عليا، وبالتالي تتطور بشكل تدريجي أكثر من مهارات التذكر أو التعرف الأساسية، كما أن مهارة التسلسل تتطلب معالجة ذهنية أعمق، مما ينتج عنه غالبًا تأثيرات متوسطة حتى عندما تكون الاستراتيجيات التعليمية فعالة.

وثمة منحى أخرى يفسر النتيجة السابقة إلى أن مهارة التسلسل تعتمد على القدرات اللغوية السابقة مثل: فهم المفردات، ومعاني الجمل، والدلالات السياقية قبل التمكن من عرض الأفكار متسلسلة وسبب ذلك أن المهارات المعرفية المعقدة تتطور تدريجيًا ضمن نطاق التطور القريب للمتعلم، وتتطلب دعمًا تدريجيًا. إذا كانت المهارات الأساسية لا تزال قيد التطور، فإن التقدم في مهارات التسلسل يكون ملحوظًا ولكنه متوسط، وهذا يفسر سبب إمكانية تحقيق التدخلات مكاسب ذات دلالة إحصائية، وإن كانت متوسطة، في مهارات التسلسل مقارنةً بالمهارات الأساسية الأخرى (Castillo-Segura, et al,. 2025)

أولًا: النتائج

خلصت الدراسة وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة على كل مهارة من المهارات اللغوية (منفردة) لصالح المجموعة التجريبية. وعليه، فإن لاستراتيجية (التلعيب) أثرًا دالًا إحصائيًا في تحسين المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

ثانيًا: التوصيات

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

- عقد دورات تدريبية للمعلمين على كيفية توظيف استراتيجية التلعيب في مرحلة رياض الأطفال.
- إعداد أدلة للمعلمين لكيفية توظيف الألعاب التربوية لتنمية المهارات اللغوية لأطفال الروضة.

ثالثًا: المقترحات

- تشجيع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات حول اكتساب المهارات اللغوية في مرحلة رياض الأطفال وربطها بمتغيرات جديدة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أحمد، مها. (2024). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المهارات التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة. *مجلة العلوم التربوية* – جامعة قطر 1(24) 28- 43.

البرقي، أيمان وداود، سميرة (2024) فاعلية استخدام استراتيجية المحطات العلمية لتنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى أطفال الروضة، *مجلة التربية وثقافة الطفل*.63- 1 (1)30 .

بشارات، صفاء. (2025). الاتجاهات الحديثة لدى المعلّمين في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، *مجلة جمعية المربين الفلسطينيين للدراسات الأدبية والتربوية والنفسية* (PEAJEPS)، 9(17) 311- 362.

بو سحلة، ح.، وفرحاوي، ك. (2020). أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل في اللغة العربية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 6(1)، 188–206.

داود، أحمد والمواضية، رضا (2019) أثر الألعاب اللغوية في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى مرحلة رياض الأطفال في الأردن، *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*.90-82(1)22 .

الصلاحات، آمنة و الجراح، عبدالهادي (2025). أثر استراتيجية التلعيب في تحسين مهارة المحادثة لدى طالبات الصف السادس الأساسي واتجاهاتهن نحو تعلم اللغة العربية .*المجلة التربوية الأردنية*، 10(3)، 25- 52.

صوالحة، ورود(2023). *صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلمات ومديرات ومشرفات رياض الأطفال* . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

عليوه، أسماء ممدوح. (2024). فعالية برنامج قائم على استراتيجية المحاولات المنفصلة في تنمية مهارات ما قبل القراءة لدى طفل الروضة. *مجلة العلوم التربوية والطفولة المبكرة*،12(3)، 45 - 68.

محمد، علي والجهمي، أسيل (2025). أثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية المهارات القرائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية مجلة الآداب 13(1)168 -198.

المصري، هيفاء (2023). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. *المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 2(2)،818- 799 .

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Aguilar Cruz, P. J., & Álvarez Guayara, H. A. (2021). A Serious Game to learn English: The case of Bethe1Challenge. *International Journal of Serious Games,* 8(4), 65–80. [DOI]

Akin, F.A.; Atici, B. (2015). The effect of play-based learning environments on student achievement and opinions. *Turk. J. Educ. Stud.*, 2, 75–102. [DOI]

Akpan, V. I., Igwe, U. A., Mpamah, I. B., & Okoro, C. O. (2020). Social constructivism: Implications on teaching and learning. *British Journal of Education,* 8(8), 49–56

Alharbi, M., & Alzahrani, M. (2020). The importance of learning through play in early childhood education: Reflection on the Bold Beginnings report. *International Journal of Whole Person Care,* 5(2), 9–17.

Azzouz Boudadi, N., & Gutiérrez-Colón, M. (2020). Effect of Gamification on students' motivation and learning achievement in Second Language Acquisition within higher education: A literature review 2011-2019. *The EuroCALL Review,* 28(1), 40 -52. [DOI]

Bianca, E. (2020). Theories of play in children development. *INOSR Humanities and Social Sciences,* 6(1), 40–45.

Brown, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching (5th ed.)*. Pearson Education.

Demirezen, S. (2010). *The effect of 7e model to students achievement, development of scientific process skills, conceptual achievement and retention levels in electrical circuits subject (Doctoral dissertation)*. Gazi University, Ankara, Turkey.

Elmaghraby, R. M. M., & Barakat, A. M. M. (2025). Effects of Interactive Story Techniques in Developing Some Language Skills among Early Childhood Children. *International Journal of Instruction*, 18(3), 299–316. [DOI]

Kharizmi, M., Handayani, T. P., Mushthoza, D. A., & Rohmiyati, Y. (2024). The impact of using gamification on English language learning in increasing learning motivation. *International Journal of Language and Ubiquitous Learning,* 2(1), 1–13. [DOI]

Li, Y., Wang, X., & Chen, Z. (2023). Gamification in education: A meta-analysis on English language learning. *Sustainability,* 15(14), 11325

Liwag, B., & Marquez, M. (2025). The Impact of Play-Based Learning on Literacy Skills of Kindergarten Learners. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*, 11(7)753-764. [DOI]

Makhlouf, M. K. I. (2021). Effect of artificial intelligence-based application on Saudi preparatory-year students' EFL speaking skills at Albaha University. *International Journal of English Language Education,* 9(2), 36–.50. [DOI]

Makri, A., Vlachopoulos, D., & Martina, R. A. (2021). Digital Escape Rooms as Innovative Pedagogical Tools in Education: A Systematic Literature Review. *Sustainability,* 13(8), 4587. [DOI]

Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., & Alias, A. (2021). Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education. *Sustainability,* 13(4), 2247. [DOI]

Marks, L (2020). *Playing to Learn – An Examination of Two Play-Based Approaches and their Impact on the Learning and Development of Children with and without Autism Spectrum Condition (ASC).* Doctoral thesis, Liverpool John Moores University.

Ndlovu, B., Chinedu. Z., Ugwuanyi, C., Okeke, C. & Ede, M. (2023). Impact of play-based learning on the development of children in mobile early childhood care and education centres. *Practitioners' perspectives, Research in Business & Social Science IJRBS*, 12, 32147-4478. [DOI]

Perez Gallo, V. H. (2025, May). *Gamification as a teaching strategy to develop action-research competencies in social work students*. Preprints. [DOI]

Ponciano, D., Klinger, E. F., Ponciano, J. V., Amorim, T. R., & Soares, D. N. (2020). Playing and its importance in the child psychoanalytic therapeutic process. *International Neuropsychiatric Disease Journal,* 14(2), 12–16. [DOI]

Raba, A. A., Itmeizeh, M., & Jawabreh, T. (2025). Impact of role-play on improving tenth-grade students' English-speaking skills and enhancing their personality skills. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies,* 8(1), 1311–1321. [DOI]

Rumi, A. Q., Fatima, R., & Iram, A. (2025). Play-based learning and child cognitive-emotional development in nature-based programs. *Al-Azhār Journal of Humanities and Social Sciences.* [DOI]

Severino, G. R., Cabatic, E. T., & Molina, M. M. (2024). The role of play in children's development. *The Asian Journal of Education and Human Development,* 5(1), 62-79.

Sulyman, H. T., Saadu, U. T., & Olosunde, J. O. (2022). The effect of game strategy on the academic performance of pupils in literacy in Ilorin Metropolis of Kwara State. *International Journal of Academic and Applied Research (IJAAR*), 6(7), 56–63.

Tekman, T. K., & Yeniasır, M. (2023). The impact of play-based learning settings on reading, writing. *Sustainability,* 15(12), 1- 42.

Wang, Y. (2025). The Effect of Gamification Teaching Strategies Based on Multimodal Theory on the Learning Engagement of 3-6-Year-Old Children. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media,* 86(1), 60–65. [DOI]

Zourmpakis, A.-I., Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2023). Adaptive Gamification in Science Education: An Analysis of the Impact of Implementation and Adapted Game Elements on Students' Motivation. *Computers,* 12(7), 143. [DOI]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Ahmad, M. (2024). The effectiveness of a counseling program in developing expressive skills and social interaction among preschool children. Journal of Educational Sciences, Qatar University, 24(1), 28–43.

Al-Barqi, A., & Dawoud, S. (2024). The effectiveness of using the scientific stations strategy in developing listening and reading skills among kindergarten children. Journal of Education and Child Culture, 30(1), 1–63.

Aliwa, A. M. (2024). The effectiveness of a program based on the discrete trial training strategy in developing pre-reading skills among kindergarten children. Journal of Educational Sciences and Early Childhood, 12(3), 45–68.

Al-Masri, H. (2023). The effectiveness of a training program in developing linguistic skills among kindergarten children. African Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Sciences, 2(2), 799–818.

Al-Salahat, A., & Al-Jarrah, A. (2025). The effect of the gamification strategy on improving speaking skills among sixth-grade female students and their attitudes toward learning Arabic. The Jordanian Educational Journal, 10(3), 25–52.

Bisharat, S. (2025). Recent trends among teachers in developing creative thinking skills among preparatory school students. Journal of the Palestinian Educators Association for Literary, Educational, and Psychological Studies (PEAJEPS), 9(17), 311–362.

Bou Sahla, H., & Farhaoui, K. (2020). The effect of using concept maps on achievement in Arabic language. Journal of Psychological and Educational Sciences, 6(1), 188–206.

Dawoud, A., & Al-Mawadiah, R. (2019). The effect of language games on improving linguistic communication skills among kindergarten children in Jordan. Al-Balqa Journal for Research and Studies, 22(1), 82–90.

Mohammad, A., & Al-Jahmi, A. (2025). The effect of employing electronic language games on developing reading skills among female primary school students. Journal of Arts, 13(1), 168–198.

Sawaleha, W. (2023). Difficulties in learning reading skills among kindergarten children from the perspectives of kindergarten teachers, principals, and supervisors [Unpublished master's thesis]. An-Najah National University, Palestine.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 5, 2026, pp. 688 - 699
www.refaad.com

Existential Vacuum and its Relationship with Academic Procrastination Among Female Students at King Abdulaziz University

Areej Mohammad Talaqi[1], Esraa Naif Al-Harthi[2*], Munira Atiyah Al-Subaie[3]
[1] Assistant Professor at the College of Education, Department of Psychology, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.
[2,3] PhD student at King Abdulaziz University in Jeddah, Saudi Arabia.
* Corresponding Author: Esraa Al-Harthi (ealhariti@stu.kau.edu.sa)

الفراغ الوجودي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز

أريج محمد طلاقي[1]، إسراء عطية الحارثي[2*]، منيرة نائف السبيعي[3]
[1] أستاذ مساعد في كلية التربية بقسم علم النفس جامعة الملك عبدالعزيز بجدة- السعودية.
[3,2] طالبة دكتوراه جامعة الملك عبدالعزيز بجدة- السعودية.
*الباحث المراسل: إسراء الحارثي (ealhariti@stu.kau.edu.sa)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2026/4/12	2026/5/3	2026/5/12

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.5

Abstract:

Objectives: The present study aimed to identify the level of existential vacuum and academic procrastination among female students at King Abdulaziz University, and to examine the nature of the correlational relationship between them.

Methods: The descriptive correlational method was used. The study sample consisted of (433) female students, and the Existential Vacuum Scale and the Academic Procrastination Scale were administered.

Results: The results revealed that the level of existential vacuum among the students was moderate, and the level of academic procrastination was also moderate. The findings also indicated a statistically significant positive correlation between existential vacuum and academic procrastination, where the Pearson correlation coefficient reached (r = 0.575). This indicates that higher levels of existential vacuum are associated with higher levels of academic procrastination among the students.

Conclusions: The study recommends the importance of addressing existential aspects among students and designing counseling programs that enhance the sense of meaning in life, which may contribute to reducing academic procrastination. The study also recommends conducting further research to examine other variables such as academic major and academic level, in order to deepen the understanding of this phenomenon.

Keywords: *Existential Vacuum; Academic Procrastination; Female Students at King Abdulaziz University.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الفراغ الوجودي والتسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما.

المنهجية: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت عينة الدراسة من (433) طالبة، وتم تطبيق مقياس الفراغ الوجودي ومقياس التسويف الأكاديمي.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الفراغ الوجودي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز جاء بدرجة متوسطة، كما جاء مستوى التسويف الأكاديمي بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفراغ الوجودي والتسويف الأكاديمي، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (r = 0.575) ، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الفراغ الوجودي لدى الطالبات ارتفع مستوى التسويف الأكاديمي لديهن.

الخلاصة: توصي الدراسة بضرورة الاهتمام بالجوانب الوجودية لدى الطالبات، والعمل على تصميم برامج إرشادية تسهم في تنمية الشعور بالمعنى في الحياة، بما يسهم في الحد من سلوك التسويف الأكاديمي. كما توصي بإجراء مزيد من الدراسات التي تتناول متغيرات أخرى مثل التخصص الدراسي والمستوى الدراسي، بما يسهم في تعميق الفهم لهذه الظاهرة.

الكلمات المفتاحية: *الفراغ الوجودي؛ التسويف الأكاديمي؛ طالبات جامعة الملك عبدالعزيز.*

الاستشهاد

Citation

طلاقي، أريج، وآخرون. (2026). الفراغ الوجودي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (5)، 688- 699.

Talaqi, A. M., et al. (2026). Existential Vacuum and its Relationship with Academic Procrastination Among Female Students at King Abdulaziz University. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(5), 688-699. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.5 [In Arabic]

المقدمة:

تُعد المرحلة الجامعية "المرحلة الذهبية" في مسار تكوّن الإنسان؛ إذ تمثل نقطة تحول جوهرية نحو الاستقلالية، وفيها تتبلور الهوية المهنية والاتجاهات الفكرية، الأمر الذي يفرض على الفرد ضرورة التخطيط لمستقبله بوعي ومسؤولية (كفافي، 2006؛ مبارك وآخرون، 2020). وفي خضم هذه التحولات، قد يواجه شباب اليوم تحديات نفسية معاصرة ناتجة عن التغيرات المتسارعة، وهذا من الممكن أن يعوق مسار بحثهم عن المعنى، وتدفع بعضهم إلى الوقوع فيما يُعرف بـ"الفراغ الوجودي"، وهذا يظهر ين يعجز الطالب عن إدراك غاية واضحة لوجوده، فيشعر بأن حياته "راكدة" أو "عبثية" تفتقر إلى الهدف المحرك (اسكندر، 2023؛ حميد بك وكامل، 2023).

ولا يقف أثر هذا الفراغ عند حدود كونه أزمة شعورية عابرة، بل يمتد ليؤثر في الكفاءة الذاتية والسلوك العملي للفرد، كما تؤكد ذلك دراسة (قاسم، مصطفى، 2013). ويتجسد هذا الخلل في "إرادة المعنى" في صورة سلوكيات تجنبيه معقدة، قد يظهر من بينها "التسويف الأكاديمي"، ويعكس هذا السلوك في جوهره صراعًا نفسيًا وضعفًا في التنظيم الذاتي، إذ يفتقد الطالب المسوّف للدافعية الجوهرية التي تجعله يرى في مهامه الجامعية قيمة تتجاوز مجرد الدرجات (أبو غزال، 2012؛ المسعودي، 2025).

وعلى الرغم من الاهتمام البحثي الواسع بالتسويف الأكاديمي، فإن معظم الاطروحات انطلقت من سياقات غربية تختلف في تصورها لـ "معنى الحياة" عن السياق العربي والإسلامي، حيث يتشكل المعنى ضمن أطر قيمية ودينية تمنح الفرد أمانًا نفسيًا خاصًا (الجوارنة وطشطوش، 2024)؛ إذ أن سعي الإنسان إلى إيجاد معنى لحياته يمثل القوة الدافعية الأساسية في وجوده؛ فالمعنى ليس تصوراً جاهزاً، بل عملية بحث واكتشاف دؤوبة يخوضها الفرد ليمنح حياته قيمة تستحق الكفاح (مهمل وبومجان، 2022؛ فرانكل، 2004).

ومن هذا المنطلق، يسعى البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين الفراغ الوجودي والتسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز، بهدف الوقوف على أبعاد هذه الظاهرة في ظل الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما تمثله المرحلة الجامعية من مرحلة حاسمة في تشكيل هوية الطالبة وتحديد مسارها المهني والفكري، تبرز جملة من التحديات النفسية التي قد تعوق قدرتها على التخطيط للمستقبل واتخاذ القرارات المصيرية. ومن بين هذه التحديات يبرز الفراغ الوجودي بوصفه من أبرز الإشكالات النفسية والروحية في العصر الحديث؛ إذ وصفه فيكتور فرانكل بأنه "عُصاب معنوي" ينشأ نتيجة فقدان المعنى والهدف من الحياة (فرانكل، 2004). ويتجلى هذا الفراغ في حالة من الانطفاء النفسي والتبلد الانفعالي، مما يؤدي إلى الشعور بالسأم واللامبالاة والشلل في قدرة الفرد على التخطيط للمستقبل أو اتخاذ قرارات مصيرية (اسكندر، 2023؛ محمود، 2023).

وقد تناولت بعض الدراسات مفهوم الفراغ الوجودي لدى الطالبات الجامعيات، حيث أظهرت بحوثًا عربية تفاوتًا في مستوياته بين طلاب الجامعات، الأمر الذي يعكس انتشار هذا الشعور في هذه الفئة العمرية (بومجان، 2022) (محمود و آخرون، 2023). وفي هذا الإطار، لا يُنظر إلى الفراغ الوجودي بوصفه حالة شعورية فحسب، بل كعامل نفسي مؤثر قد يقف وراءه عدد من السلوكيات الأكاديمية السلبية، وفي مقدمتها التسويف الأكاديمي.

وانطلاقًا من إطار نظري يفسّر التأثيرات المتسلسلة بين المتغيرات ضمن نسق سببي مترابط، يُعد كل متغير نتيجة لما قبله ومؤثرًا فيما بعده؛ نجد الفراغ الوجودي يؤدي إلى ضعف الشعور بالمعنى، والذي ينتج عنه بدوره انخفاض في الدافعية الجوهرية (مبارك وآخرون، 2020). وفي البيئة الأكاديمية تتجسد هذه السلسلة في صورة التسويف الأكاديمي، وهو الميل المتعمد لتأجيل المهام الدراسية بالرغم من وعي الطالبة بالنتائج السلبية المترتبة على ذلك، بوصفه آلية هروبية من مهام تفتقر في نظرها إلى القيمة أو الغاية (المسعودي، 2025؛ أبو غزال، 2012).

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت موضوع التسويف الأكاديمي، فإن معظمها ركز على المتغيرات المعرفية والتنظيمية كإدارة الوقت والذكاء الانفعالي (المسعودي، 2025؛ هيبة وآخرون، 2023)، في حين لم تحظَ العوامل الوجودية، وعلى رأسها الفراغ الوجودي، بالاهتمام الكافي في الأدبيات، لا سيما في الدراسات العربية. ويتضح هذا القصور بصورة أكبر عند ملاحظة أن الاطروحات الوجودية نشأت في سياقات غربية تختلف في فهمها لمعنى الحياة عن السياق العربي والإسلامي، حيث يتشكل المعنى ضمن أطر دينية وثقافية مميزة قد تؤثر في طبيعة العلاقة بين المعنى والسلوك (Steger, 2012). ففي المجتمع السعودي يرتبط المعنى غالبًا بالالتزام القيمي والديني الذي يمنح الطالبة أمانًا نفسيًا قد يخفف من حدة الفراغ الوجودي (الجوارنة وطشطوش، 2024).

وبناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى دراسة العلاقة بين الفراغ الوجودي والتسويف الأكاديمي لدى طالبات الجامعة في البيئة العربية، وتحديدًا في جامعة الملك عبدالعزيز، للكشف عن كيفية تأثير هذه المفاهيم الوجودية الحديثة في السلوك الأكاديمي في ظل الخصوصية الثقافية للمجتمع. وعليه، تسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مستوى الفراغ الوجودي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز؟
- ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الفراغ الوجودي ودرجات التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟

أهمية الدراسة:

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

أولًا: الأهمية النظرية

- التأصيل النظري لمتغيري الفراغ الوجودي والتسويف الأكاديمي: تسهم الدراسة في إثراء المكتبة السيكولوجية والتربوية العربية بإطار نظري يربط بين المتغيرات الوجودية العميقة والمظاهر السلوكية الأكاديمية، مما يفتح آفاقًا جديدة لفهم الجذور النفسية للتسويف، من خلال الانتقال من التفسيرات التقليدية القائمة على العوامل المعرفية والتنظيمية إلى تفسير أعمق يرتبط بفقدان المعنى.
- تستمد الدراسة أهميتها من حرص جامعة الملك عبدالعزيز على الفهم المتعمق للاحتياجات النفسية والوجودية لطالباتها، انطلاقًا من إدراك المؤسسة الأكاديمية لوعي الطالبة بذاتها وقدرتها على مواجهة التحديات السلوكية كالتسويف، وتكتسب هذه العينة أهمية خاصة لكونها تمر بمرحلة حاسمة في تكوين الهوية وتبلور الاتجاهات العقلية، وهي فترة تتطلب اهتمامًا بحثيًا مؤسسيًا لدعم النمو النفسي للطالبات وتحقيق "إرادة المعنى" لديهن؛ مما يسهم في وقايتهن من مشاعر السأم واللامبالاة ويضمن استقرارهن الأكاديمي وتوافقهن مع متطلبات الحياة الجامعية.
- سد الفجوة البحثية: في حدود علم الباحثات، تبرز ندرة في الدراسات العربية التي تناولت العلاقة الارتباطية بين الفراغ الوجودي والتسويف الأكاديمي لدى الطالبات؛ حيث ركزت معظم الأدبيات السابقة على المتغيرات المعرفية والتنظيمية فقط، في حين تقدم هذه الدراسة معالجة مختلفة من خلال توظيف المدخل الوجودي في تفسير السلوك الأكاديمي، مما يمنحها قيمة علمية نوعية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

- تطوير الخدمات الإرشادية والوقائية: الإفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج إرشادية (علاجية ووقائية) تعتمد على "العلاج بالمعنى" للحد من مشاعر السأم واللامبالاة، ومساعدة الطالبات على تجاوز سلوكيات التأجيل المتعمد للمهام، من خلال معالجة الجذور النفسية المرتبطة بفقدان المعنى.
- دعم المختصين في مراكز التوجيه الطلابي: تزويد المرشدين النفسيين في جامعة الملك عبدالعزيز بفهم أعمق حول كيفية تأثير الفراغ الوجودي على الأداء الأكاديمي، بما يسهم في تطوير استراتيجيات تدخل مهنية تتناسب مع الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي وتدعم الطالبات في مواجهة التحديات الدراسية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحديد مستوى الفراغ الوجودي والتسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز، والكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، بما يسهم في تفسير التسويف الأكاديمي من منظور وجودي يتجاوز التفسيرات المعرفية والتنظيمية التقليدية.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

- **الفراغ الوجودي:** هو حالة من الإنطفاء النفسي، ونضوب الروح، والزهد في الحياة؛ ناتجة عن غياب المعنى والهدف (اسكندر، 2023). ويصفه فرانكل بأنه "أزمة روحية" تتجلى في شعور عام بفقدان المعنى والملل الناتج عن إحباط "إرادة المعنى" لدى الفرد، مما يجعله يشعر بأن حياته عبث لا طائل منها (فرانكل، 2004؛ هيبة وآخرون، 2023). ويتحدد إجرائيًا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في جامعة الملك عبدالعزيز على مقياس الفراغ الوجودي.
- **التسويف الأكاديمي:** هو ظاهرة معقدة تشتمل على مكونات معرفية وانفعالية وسلوكية، تتمثل في الميل المتعمد والمقصود لتأجيل تنفيذ المهام والواجبات الأكاديمية حتى اللحظات الأخيرة، بالرغم من وعي الطالبة بالنتائج السلبية المترتبة على هذا التأجيل (أبو غزال، 2012؛ أبو نواس، 2025). ويظهر هذا السلوك نتيجة خلل في ترتيب الأولويات وضعف القدرة على التنظيم الذاتي للمهام الدراسية (المسعودي، 2025). ويتحدد إجرائيًا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في جامعة الملك عبدالعزيز على مقياس التسويف الأكاديمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الاطار النظري:

أولًا: الفراغ الوجودي

يُعد الفراغ الوجودي من المفاهيم المركزية في علم النفس الوجودي، ويشير إلى حالة من الخواء الداخلي ونضوب الدافعية تنشأ نتيجة غياب المعنى أو تعطل "إرادة المعنى" لدى الفرد (إسكندر وآخرون، 2023). وقد عرّفه فيكتور فرانكل بوصفه شكلًا من "العُصاب المعنوي"، وهو اضطراب لا يرجع إلى خلل انفعالي أو ذهني تقليدي، بل إلى أزمة روحية تتمثل في فقدان الغاية التي تمنح الحياة دلالتها (فرانكل، 2004).

ويتمثل هذا الفراغ في شعور الفرد بخلو الحياة من القيمة، وفقدان القدرة على اتخاذ القرار أو التخطيط المستقبلي، وظهور حالة من الشلل الإرادي المرتبط بانطفاء الدافعية الجوهرية (محمود وآخرون، 2023؛ مهمل وبومجان، 2022). ومع استمرار هذه الحالة، تتشكل مشاعر اللامبالاة والسأم والاغتراب عن الذات (إسكندر وآخرون، 2023).

الأسس النظرية – العلاج بالمعنى:

يقوم تفسير الفراغ الوجودي على ركائز العلاج بالمعنى التي صاغها فرانكل، وهي (فرانكل، 2004؛ حميد بك وكامل، 2023؛ الجوارنة وطشطوش، 2024):

- حرية الإرادة: قدرة الإنسان على اختيار موقفه تجاه الظروف مهما كانت القيود.
- إرادة المعنى: الدافع الأساسي في الشخصية الإنسانية، ويتجاوز البحث عن اللذة أو تجنب الألم.
- معنى الحياة: افتراض أن للحياة معنى غير مشروط يمكن اكتشافه حتى في سياق المعاناة.

يحدث الفراغ الوجودي عندما تتعطل إرادة المعنى أو تفشل في إيجاد غاية واضحة، فينشأ الملل الوجودي، واللامعنى، وعصاب يوم الأحد الذي يظهر عند توقف الانشغال الروتيني (المنصور وجادو، 2023).

أبعاد الفراغ الوجودي:

تشير الدراسات إلى أن الفراغ الوجودي يتكون من أبعاد متعددة مترابطة (إسكندر وآخرون، 2023؛ مهمل وبومجان، 2022):

- نضوب الروح: فتور داخلي وفقدان الحيوية.
- اللامعنى: عجز عن إدراك القيمة الجوهرية للأنشطة اليومية.
- اللاهدف: غياب رؤية مستقبلية واضحة.
- الإحباط واليأس: شعور بالعجز عن تحقيق الذات.
- النزعة العدمية: الاعتقاد بأن الوجود فاقد للدلالة.

وترتبط هذه الأبعاد بسوء التوافق النفسي والاجتماعي، وانخفاض تقدير الذات، وظهور أنماط شخصية تجنبية في بعض الحالات (فرج، 2023؛ الجوارنة وطشطوش، 2024).

الفراغ الوجودي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي:

أوضحت الدراسات وجود ارتباط بين الفراغ الوجودي وسلوكيات التأجيل عمومًا (مبارك وآخرون، 2020؛ المسعودي، 2025)، إذ يسهم إدراك المعنى في إضفاء قيمة نفسية على المهام، مما يعزز الدافعية الداخلية ويدفع الفرد نحو الإنجاز، وينعكس إيجابًا على شعوره بالكفاءة والفاعلية الذاتية. وفي المقابل، يؤدي غياب المعنى إلى تآكل عنصر "القيمة" كما تفسره نظرية الحافز الوقتي(Steel, 2007) ، فتفقد الطالبة الحافز للبدء في المهمة رغم إدراكها لأهميتها، وقد يتحول التسويف في هذه الحالة إلى آلية تجنبية تهدف إلى الهروب من شعور داخلي باللاجدوى (أبو نواس، 2025؛ مبارك وآخرون، 2020).

ومن حيث التفسير النظري، يختلف المنظور الوجودي عن المنظور المعرفي- السلوكي في تفسير التسويف الأكاديمي؛ إذ يركز الأول على فقدان المعنى بوصفه الجذر العميق للسلوك، في حين يركز الثاني على مظاهر أقرب للسلوك الظاهر مثل ضعف التنظيم الذاتي أو وجود أفكار لاعقلانية. وعلى الرغم من هذا الاختلاف، فإن كلا المنظورين يتفقان ضمنيًا في الإشارة إلى أن ضعف الدافعية يمثل حلقة مركزية في نشوء التسويف، إلا أن المنظور المعرفي-السلوكي يفسر "كيف" يحدث التسويف، بينما يفسر المنظور الوجودي "لماذا" يحدث من حيث الدلالة والمعنى (فرانكل، 2004؛ المسعودي، 2025).

وبناءً على ذلك، يمكن اقتراح نموذج تفسيري تكاملي يربط بين المتغيرين، حيث يؤدي الفراغ الوجودي إلى فقدان المعنى، مما ينعكس في انخفاض الدافعية الداخلية، ويترتب عليه ضعف في التنظيم الذاتي، وهو ما يزيد من احتمالية الانخراط في سلوكيات التسويف الأكاديمي. ويبدو أن هذا التفسير التكاملي أكثر شمولًا من الاقتصار على أحد المنظورين، نظرًا لقدرته على تفسير كل من الجذور الدافعية العميقة والآليات السلوكية المباشرة للسلوك.

الفراغ الوجودي في السياق الثقافي السعودي:

أشارت الدراسات إلى أن معنى الحياة يتشكل في المجتمعات العربية ضمن أطر دينية وأخلاقية واضحة (توجان، 2025؛ الجوارنة وطشطوش، 2024). في السياق السعودي، يرتبط المعنى بالالتزام الديني، وتحمل المسؤولية الأسرية، وخدمة المجتمع.

ومع ذلك، قد يظهر الفراغ الوجودي في صورة صراع بين الطموح الشخصي والتوقعات الاجتماعية، أو نتيجة انفصال الممارسة اليومية عن القيم المعلنة (محمود وآخرون، 2023). لذلك فإن دراسة الظاهرة محليًا تكتسب أهمية خاصة، لأنها تكشف كيف تتفاعل القيم الدينية مع المتغيرات النفسية المعاصرة.

الفراغ الوجودي في التصور الإسلامي:

من منظور إسلامي، لا يُترك سؤال المعنى مفتوحًا بلا إجابة؛ إذ يقرر القرآن غاية الوجود الإنساني بوضوح:

﴿وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون﴾ (الذاريات: 56)، ويُفهم المعنى في الإسلام ضمن إطار العبودية والاستخلاف وعمارة الأرض (ابن عاشور، 1984). فالإنسان مكلّف ذو رسالة، وحياته مرتبطة بهدف تعبدي وأخلاقي. كما يؤكد القرآن أن الاطمئنان النفسي مرتبط بالبعد الروحي: ﴿ألا بذكر الله تطمئن القلوب﴾ (الرعد: 28).

وقد تناول عدد من الباحثين المعاصرين مفهوم المعنى في ضوء علم النفس الإسلامي، مؤكدين أن فقدان الارتباط بالقيم الإيمانية قد يؤدي إلى اضطرابات نفسية تتقاطع مع مفهوم الفراغ الوجودي (حجازي، 2005؛ النابلسي، 1994؛ عثمان، 2001). ويرى حجازي (2005) أن أزمة الإنسان المعاصر في المجتمعات العربية تتمثل في "الاغتراب النفسي" الناتج عن انفصال السلوك عن المرجعية القيمية.

وفي ضوء ذلك، يمكن القول إن الفراغ الوجودي لدى المسلم لا ينشأ عن غياب تصور نظري للمعنى، بل عن ضعف التفعيل العملي لهذا المعنى في الحياة اليومية. فالمعنى موجود نصًا وعقيدة، لكنه قد يتعطل سلوكيًا، مما ينتج فجوة بين الإيمان النظري والممارسة الواقعية.

وهنا تتلاقى رؤية فرانكل مع التصور الإسلامي في التأكيد على أن المعاناة يمكن أن تكتسب معنى، وأن الإنسان قادر على اختيار موقفه، لكن الإسلام يضيف بعدًا عقديًا ثابتًا يمنح المعنى مرجعية متجاوزة للذات (فرانكل، 2004؛ حجازي، 2005).

ثانيًا: التسويف الأكاديمي

يعد التسويف الأكاديمي من المشكلات الشائعة بين طلبة الجامعات، ويرتبط بطبيعة المرحلة الجامعية التي تتميز بتنوع المتطلبات الدراسية والتحول من التعلم القائم على التوجيه إلى التعلم الذاتي، مما يزيد من مستوى المسؤولية الذاتية لدى الطالبات (الصميلي، 2020؛ بوريك، 2023).

وتشير الأبحاث في الدول العربية إلى أن طلاب الجامعات أكثر عرضة للتسويف من طلاب المراحل التعليمية الأخرى، ويرتبط التسويف بمجموعة متنوعة من العوامل النفسية كالكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز، والضغط الأكاديمي، والتكيف مع البيئة الجامعية، كما يرتبط بانخفاض الأداء الأكاديمي (علام وآخرون، 2024؛ هادي، 2021؛ العنازي، 2023).

ويُعرف التسويف الأكاديمي بأنه ميل الطلاب لتأجيل أو تأخير إنجاز المهام الدراسية دون سبب وجيه رغم إدراكهم لأهميتها وتأثيرها على أدائهم الأكاديمي، ويُعد هذا السلوك مؤشرًا على ضعف القدرة على ضبط النفس، إذ يُفضّل الطلاب الانشغال بأنشطة أقل أهمية على إنجاز المتطلبات الأكاديمية في الوقت المحدد (العنازي، 2023؛ علام وآخرون، 2024؛ الصميلي، 2020؛ هادي، 2021).

وتشير البحوث التربوية إلى أن التسويف الأكاديمي ليس مجرد عادة سيئة، بل سلوك يؤثر سلبًا في كفاءة التعلم والأداء الأكاديمي والتكيف الدراسي لدى طلاب الجامعات (بوريك، 2023؛ هادي، 2021).

النماذج النظرية المفسرة للتسويف الأكاديمي:

تتعدد النماذج النظرية المفسرة للتسويف الأكاديمي، حيث يركز نموذج التنظيم الذاتي على أن التسويف ينشأ عن قصور في مهارات التخطيط وإدارة الوقت وضبط السلوك الموجّه نحو تحقيق الأهداف (هادي، 2021؛ بوريك، 2023). في حين يربط النموذج المعرفي السلوكي التسويف بأنماط تفكير غير متكيفة، مثل الخوف من الفشل وانخفاض الكفاءة الذاتية، ويعدّه سلوكًا تجنبيًا ناتجًا عن توقعات سلبية مرتبطة بالأداء (هادي، 2021؛ بوريك، 2023). كما تشير نماذج دافعية الإنجاز إلى أن انخفاض الدافعية وارتفاع قلق الأداء يسهمان في تعزيز الميل إلى التسويف، بينما تعزو نماذج اتخاذ القرار هذا السلوك إلى صعوبة الحسم والخوف من العواقب المرتبطة بالاختيارات الأكاديمية (علام وآخرون، 2024؛ بوريك، 2023).

وعلى الرغم من تباين هذه النماذج في منطلقاتها التفسيرية، إلا أنها تتقاطع في التأكيد على مجموعة من العوامل المشتركة، أبرزها ضعف الدافعية الداخلية وقصور التنظيم الذاتي بوصفهما آليتين مركزيتين في نشوء سلوك التسويف. ومع ذلك، يلاحظ أن الاختلاف بينها يتمثل في مستوى التفسير؛ إذ يركز نموذج التنظيم الذاتي على الجانب المهاري والإجرائي للسلوك، بينما يركز النموذج المعرفي-السلوكي على البنى المعرفية والانفعالية، في حين تنظر نماذج دافعية الإنجاز إلى البعد التحفيزي، وتؤكد نماذج اتخاذ القرار على العمليات الحاسمة المرتبطة بالاختيار. ويشير هذا التباين إلى أن كل نموذج يفسر جانبًا جزئيًا من الظاهرة، دون أن يقدم تفسيرًا متكاملًا لها. الأمر الذي يستدعي تبني منظور تفسيري أكثر تكاملًا يربط بين هذه الأبعاد المختلفة، خاصة عند تناول متغيرات ذات طبيعة عميقة مثل الفراغ الوجودي.

أسباب التسويف الأكاديمي:

تتعدد أسباب التسويف الأكاديمي نتيجة تفاعل عوامل نفسية ومعرفية وبيئية، من أبرزها ضعف مهارات التنظيم الذاتي وإدارة الوقت، وانخفاض الحافز لتحقيق النجاح، وصعوبة تحديد الأهداف الدراسية (هادي، 2021؛ بوريك، 2023).

كما يرتبط التسويف بعوامل نفسية مثل الخوف من الفشل، والقلق المرتبط بالأداء، وقلة الثقة بالنفس، وعدم اليقين بالقدرة على تحقيق النجاح (الصميلي، 2020؛ العنازي، 2023).

ومن الجانب المعرفي، يرتبط التسويف بوجود أفكار غير عقلانية مثل الاعتقاد بوجود وقت كافٍ أو السعي إلى الكمالية، إضافة إلى ضعف مهارات اتخاذ القرار والتخطيط للمستقبل الدراسي (علام وآخرون، 2024؛ بوريك، 2023).

آثار التسويف الأكاديمي:

للتسويف الأكاديمي تأثيرات سلبية متعددة على الجوانب الأكاديمية والنفسية والعاطفية، إذ يرتبط بتدني المستوى الدراسي، وتأخير إنجاز الواجبات، وانخفاض التفاعل في الأنشطة التعليمية (العنازي، 2023؛ بوريك، 2023).

ومن الجانب النفسي، يرتبط التسويف بارتفاع مستويات القلق والضغط الأكاديمي والشعور بالذنب وانخفاض الثقة بالنفس، مما يؤدي إلى صراع نفسي يؤثر في التوازن الدراسي والحياة الشخصية (الصميلي، 2020؛ هادي، 2021).

وتؤكد الأدبيات التربوية أن استمرار التسويف الأكاديمي دون تدخل إرشادي قد يؤدي إلى تراكم الإخفاقات الدراسية وزيادة الضغوط النفسية، مما يجعله من العوامل المؤثرة في الصحة النفسية والنجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة (بوريك، 2023؛ الصميلي، 2020).

الدراسات السابقة:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، قامت الباحثتان بحصر الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري الفراغ الوجودي والتسويف الأكاديمي، مع التركيز على الدراسات التي تناولت مستوى هذه المتغيرات لدى طلبة الجامعات، أو بحثت الفروق فيها تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية، إضافة إلى الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما في سياقات ثقافية مختلفة، وقد رُتبت هذه الدراسات ترتيبًا زمنيًا من الأحدث إلى الأقدم؛ لإبراز تطور الاهتمام البحثي بالموضوع، وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف في النتائج، وصولًا إلى تحديد الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية إلى معالجتها.

ففيما يتعلق بمتغير الفراغ الوجودي، هدفت دراسة محمود وعبدالباقي والليثي (2023) إلى التعرف على مستوى الفراغ الوجودي لدى طلاب كلية التربية بجامعة حلوان في مصر، والكشف عن الفروق فيه تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبقت على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى من الفراغ الوجودي لدى أفراد العينة، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجامعات بتنظيم دورات تدريبية وتوعوية لتعريف الطلاب بمخاطر الفراغ الوجودي وكيفية مواجهة مشاعر الالمعنى .كما سعت دراسة مهمل وبومجان (2022) إلى الكشف عن مستوى الفراغ الوجودي لدى طلبة شعبة علم النفس وعلوم التربية بجامعة بسكرة في الجزائر، باستخدام المنهج الوصفي الاستكشافي المقارن على عينة قوامها (120) طالبًا وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الفراغ الوجودي لدى العينة، وأوصت الدراسة تفعيل دور مراكز المساعدة النفسية بالحرم الجامعي لتقديم إرشاد متخصص يعزز "إرادة المعنى" لدى الطلبة.

أما فيما يتعلق بمتغير التسويف الأكاديمي، فقد تناولت عدد من الدراسات هذا المتغير من حيث مستواه وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والأكاديمية؛ إذ هدفت دراسة الصميلي (2020) إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والضغوط الحياتية لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية حيث بلغت العينة (338) مستخدمًا المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي، إلى جانب علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المتغيرين، وأوصت الدراسة بضرورة أهمية الوقوف على المسببات الرئيسية للتسويف لدى الطلبة الجماعيين، بالإضافة إلى توعيتهم بطبيعة التغيرات في هذه المرحلة. كما أجرى العنازي (2023) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين التسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة الجوف بلغ عددهم (342) مستخدمًا المنهج الوصفي ، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى ضئيل من التسويف الأكاديمي، مع وجود تأثير سلبي للتسويف في التحصيل الدراسي. كذلك هدفت دراسة حميدة (2025) إلى الكشف عن العلاقة بين الاكتئاب والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، على عينة بلغت (283)، مستخدمًا المنهج الوصفي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المتغيرين، بما يشير إلى تداخل التسويف الأكاديمي مع عدد من المتغيرات النفسية ذات الصلة بالصحة النفسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الفراغ الوجودي والتسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز، وذلك من خلال تحديد مستوى كل متغير، ثم دراسة العلاقة الارتباطية بينهما كما توجد في الواقع دون تدخل الباحثة في المتغيرات.

ويستند اختيار المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة إلى طبيعته الملائمة لرصد الظواهر كما تتجلى في سياقها الطبيعي دون تدخل من قبل الباحثة في المتغيرات محل الدراسة، إذ لا تهدف الدراسة إلى إحداث تأثير تجريبي أو اختبار علاقات سببية مباشرة، بقدر ما تسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الفراغ الوجودي والتسويف الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. ويكتسب هذا المنهج أهميته في الدراسات النفسية والتربوية لقدرته على توفير بيانات كمية دقيقة تسهم في تحديد اتجاه العلاقة بين المتغيرات وقوتها، بما يعزز الفهم العلمي للظاهرة في إطارها الواقعي. كما يُعد أكثر ملاءمة مقارنة بالمناهج التجريبية وشبه التجريبية التي تتطلب ضبطًا صارمًا للمتغيرات المستقلة والتحكم فيها، وهو ما لا يتسق مع طبيعة متغيرات الدراسة الحالية.

عينة الدراسة:

هي جزء من مجتمع الدراسة ، وهي ممثلة له بحيث يمكننا تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله، وتم تحديد حجم العينة باستخدام برنامج (G*Power)، حيث تم تقدير حجم الأثر بقيمة (0.2) وهو حجم أثر صغير إلى متوسط، ومستوى دلالة إحصائية (0.05)، وقوة إحصائية (0.95)، وقد أظهرت نتائج البرنامج أن الحد الأدنى المناسب لحجم العينة هو (319) مفردة.

نظرًا لكبر حجم مجتمع الدراسة، تم الاعتماد على عينة متوفرة مكونة من (433) طالبة من طالبات جامعة الملك عبدالعزيز، حيث تم اختيارهن وفق إمكانية الوصول إليهن. ويُعد هذا الحجم كافيًا إحصائيًا، إذ يفوق الحد الأدنى المطلوب، مما يعزز من موثوقية النتائج، مع الأخذ في الاعتبار محدودية تعميمها على كامل مجتمع الدراسة.

العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (40) طالبة من طالبات جامعة الملك عبدالعزيز، وهي العينة التي تم الاستعانة بها للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الفراغ الوجودي والتسويف الأكاديمي في الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة الملك عبدالعزيز بمدينة جدة في مرحلة البكالوريوس للعام الجامعي 1447هـ، والبالغ عددهن تقريبًا (61,520) طالبة وفق الإحصاءات الرسمية الصادرة عن الجامعة.

ويمثل هذا المجتمع الفئة المستهدفة نظرًا لارتباط المرحلة الجامعية بظهور العديد من التحديات النفسية والأكاديمية المرتبطة بالبحث عن المعنى وتحديد الأهداف المستقبلية، والتي قد تنعكس في سلوكيات أكاديمية مثل التسويف.

الأساليب الإحصائية:

لتحليل بيانات الدراسة سيتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى المتغيرات، ومعامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين الفراغ الوجودي والتسويف الأكاديمي، ومعامل كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفراغ الوجودي	433	52.24	7.802

عرض نتائج التساؤل الأول الذي ينص على:ما مستوى الفراغ الوجودي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز؟"

للإجابة عن هذا التساؤل، قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وذلك لتحديد مستوى الفراغ الوجودي لدى عينة الدراسة، ويعرض جدول (5) النتائج على النحو التالي:

جدول (1): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس الفراغ الوجودي لدى عينة الدراسة

وأظهرت نتائج جدول (1) أن مستوى الفراغ الوجودي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (52.24)، والانحراف المعياري (7.802)، وبعد تحويله إلى متوسط على مقياس ليكرت الخماسي بلغ (3.07)، وهو ما يعكس مستوى متوسطًا من مشاعر الفراغ الوجودي لدى أفراد العينة.

جدول (2): المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس الفراغ الوجودي لدى عينة الدراسة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أسعى إلى اكتساب مهارات جديدة	4.012	0.982
2	أسعى إلى مزيد من المعرفة	4.009	1.025
3	قليل من يشاركني اهتماماتي	3.434	1.147
4	يفتقر معظم الناس إلى الوفاء	3.423	1.052
5	أرتاح كثيراً عندما أبقى بعيداً عن الآخرين	3.346	1.145
6	أسعى إلى بناء صداقات جديدة	3.222	1.181
7	أسعى إلى تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين فور التقائي بهم	3.109	1.149
8	أحرص على حضور المناسبات والاحتفالات	3.044	1.131
9	لدي مجموعة كبيرة من الأصدقاء	2.988	1.283
10	يصعب علي اتخاذ أي قرار	2.861	1.111
11	الفراغ في حياتي يزداد يوماً بعد يوم	2.848	1.076
12	تحيط بي مشاعر اليأس في أغلب مواقف حياتي	2.785	1.162
13	العلاقات الاجتماعية تبنى على مصالح مادية	2.781	0.989
14	الاختلاط بالناس لا ينتج عنه إلا المشكلات	2.758	1.029
15	أصبحت عاجزة عن تحقيق ما أريده الآن	2.612	1.141
16	أجهل ما أريده في هذه الحياة	2.570	1.238
17	أعتقد أن جميع الناس أفضل مني	2.434	1.173

وعلى مستوى الفقرات، كما في جدول (2) تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.434) و(4.012)، حيث جاءت أعلى الفقرات في عبارة "أسعى إلى اكتساب مهارات جديدة "بمتوسط (4.012)، تليها عبارة "أسعى إلى مزيد من المعرفة "بمتوسط (4.009)، وهو ما يعكس وجود دافعية إيجابية لدى الطالبات نحو النمو والتطور الذاتي، الأمر الذي يتنافى مع حالة الفراغ الوجودي المرتفع.

في المقابل، جاءت أدنى الفقرات في عبارة "أعتقد أن جميع الناس أفضل مني "بمتوسط (2.434)، تليها عبارة "أجهل ما أريده في هذه الحياة "بمتوسط (2.570)، مما يشير إلى انخفاض نسبي في مشاعر الدونية وفقدان الهدف، وهي من المؤشرات الأساسية للفراغ الوجودي الحاد.

كما أظهرت بعض الفقرات مستويات متوسطة مثل "الفراغ في حياتي يزداد يومًا بعد يوم "و*"يصعب عليّ اتخاذ أي قرار"*، مما يعكس وجود قدر من التذبذب النفسي والتساؤلات الوجودية لدى الطالبات دون أن يصل إلى مستوى الأزمة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المرحلة الجامعية التي تُعد مرحلة انتقالية تتشكل فيها الهوية الشخصية والمهنية، حيث تمر الطالبة بحالة من البحث عن المعنى والغاية، وهو ما قد يولد شعورًا متوسطًا بالفراغ الوجودي.

كما يمكن تفسير عدم ارتفاع مستوى الفراغ الوجودي إلى طبيعة السياق الثقافي والديني في المجتمع السعودي، الذي يوفر إطارًا قيميًا ومعنويًا واضحًا يسهم في تعزيز الشعور بالمعنى والهدف في الحياة، مما يحد من تفاقم مشاعر اللامعنى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الأدبيات والدراسات السابقة التي ترى أن الفراغ الوجودي لدى فئة الشباب الجامعي غالبًا ما يظهر بدرجة متوسطة، نتيجة التذبذب بين وضوح المعنى والسعي لاكتشافه، وليس فقدانه بشكل كامل، كما أوضح ذلك كل من (Frankl, 2004) و(اسكندر، 2023) من أن الفراغ الوجودي يرتبط بتعطل "إرادة المعنى" بدرجات متفاوتة، وليس حالة ثابتة واحدة.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما يشير إلى أن وجود منظومة دينية وقيمية في المجتمع السعودي يسهم في تقليل حدة الفراغ الوجودي، حيث يكون المعنى واضحًا من الناحية النظرية، إلا أن مستوى تطبيقه يختلف من فرد لآخر، مما يفسر ظهوره بدرجة متوسطة.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التسويف الأكاديمي	433	78.85	18.19

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن مستوى الفراغ الوجودي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز يعكس حالة من البحث عن المعنى أكثر من فقدانه، وهو ما يستدعي توجيه الجهود الإرشادية نحو تعزيز بناء المعنى وتفعيله في الحياة اليومية لدى الطالبات.

عرض نتائج التساؤل الثاني الذي ينص على: "ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز؟

"للإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس التسويف الأكاديمي ككل، وكذلك على مستوى الفقرات.

جدول (3): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة

وأظهرت نتائج جدول (3) أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (78.85)، والانحراف المعياري (18.19)، وبعد تحويله إلى متوسط على مقياس ليكرت الخماسي بلغ (2.92)، وهو ما يعكس مستوى متوسطًا من سلوك التسويف الأكاديمي لدى أفراد العينة.

جدول (4): المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أنا قلق حول احتمالية حصولي على درجات متدنية	3.575	1.280
2	طلبات المدرس التعجيزية وكثرة الواجبات تنفرني من المادة الدراسية	3.573	1.219
3	أسلوب المدرس في التعامل مع الطلبة ينفرني من المادة الدراسية	3.490	1.246
4	أشعر بالحاجة إلى النوم كلما بدأت الدراسة	3.413	1.229
5	أشعر بالملل أثناء الدراسة	3.374	1.138
6	أنا قلق من كوني لن أحقق ما هو متوقع مني	3.351	1.297
7	أضع لنفسي معايير مرتفعة لذا أنا قلق حول قدرتي على تحقيقها	3.344	1.243
8	أنجز أعمالًا كثيرة عندما لا يبقى لدي متسع من الوقت	3.289	1.255
9	تنتابني مشاعر الخوف أثناء الدراسة	3.256	1.242
10	أشعر بالكسل وفقدان الطاقة عند البدء بإنجاز واجباتي الدراسية	3.224	1.213
11	أشعر بالإثارة عند إنجاز مهام الأكاديمية في اللحظات الأخيرة	3.187	1.293
12	أعاني من عدم القدرة على التركيز أثناء الدراسة	3.185	1.158
13	عدم قدرة المدرس على إثارة انتباهي وتشويقي للدرس تجعلني أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية	3.180	1.323
14	الهروب من الشعور بالالتزام بالدراسة هو سبب رئيسي لتأجيل إنجاز واجباتي الدراسية	3.113	1.310
15	أحب أن أتحدى نفسي في إنجاز المهام الأكاديمية في اللحظات الأخيرة	2.866	1.212
16	أرغب في إنجاز المهام الأكاديمية في اللحظات الأخيرة	2.744	1.281
17	أشعر بالاستياء من الأعمال التي يفرضها علي الآخرون، لذا أقوم بتأجيلها	2.723	1.157
18	استخفاف المدرس بقدرة الطلبة على الفهم والإنجاز هو من أسباب تأجيلي إنجاز واجباتي الدراسية	2.707	1.342
19	أشعر أنني أكره الدراسة فعلاً	2.644	1.285

20	عدم عدالة المدرس في التعامل مع الطلبة تجعلني أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية	2.628	1.263
21	أعتقد بأنني مهما درست على المادة فأني غير قادر على فهمها	2.610	1.172
22	كثرة إلحاح الأهل على الدراسة تسبب لي الملل والاستياء لذا أقوم بتأجيل البدء بالدراسة	2.469	1.338
23	يقنعني أصدقائي بأن الدراسة قبل الامتحان بقليل تجنبني النسيان	2.425	1.194
24	بنجاحي في إنجاز مهامي الأكاديمية يجعل زملائي ينزعجون مني	2.173	1.153
25	يضغط علي أصدقائي للقيام بأعمال أخرى غير الدراسة	2.212	1.145
26	يسخر زملائي مني عند تنظيم وقتي للدراسة والاستعداد للامتحان	2.104	1.217
27	التمرد على الوالدين هو سبب رئيسي لتأجيل البدء بإنجاز مهامي الأكاديمية	1.986	1.206

وعلى مستوى الفقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.986) و(3.575)، حيث جاءت أعلى الفقرات في عبارة "أنا قلق حول احتمالية حصولي على درجات متدنية "بمتوسط (3.575)، تليها عبارة "طلبات المدرس التعجيزية وكثرة الواجبات تنفرني من المادة الدراسية "بمتوسط (3.573)، ثم عبارة "أسلوب المدرس في التعامل مع الطلبة ينفرني من المادة الدراسية "بمتوسط (3.490)، مما يشير إلى أن القلق الأكاديمي، وطبيعة المتطلبات الدراسية، وأسلوب التدريس تمثل من أبرز العوامل المرتبطة بسلوك التسويف لدى الطالبات.

كما جاءت عبارات مثل "أشعر بالحاجة إلى النوم كلما بدأت الدراسة"، و*"أشعر بالملل أثناء الدراسة"، و"أشعر بالكسل وفقدان الطاقة عند البدء بإنجاز واجباتي الدراسية"* بمتوسطات مرتفعة نسبيًا، مما يعكس وجود عوامل انفعالية ودافعية تسهم في تأجيل المهام الأكاديمية.

في المقابل، جاءت أدنى الفقرات في عبارة "التمرد على الوالدين هو سبب رئيسي لتأجيل البدء بإنجاز مهامي الأكاديمية "بمتوسط (1.986)، تليها عبارة "بنجاحي في إنجاز مهامي الأكاديمية يجعل زملائي ينزعجون مني "بمتوسط (2.173)، ثم عبارة "يضغط عليّ أصدقائي للقيام بأعمال أخرى غير الدراسة "بمتوسط (2.212)، مما يشير إلى أن العوامل الاجتماعية الخارجية تمثل تأثيرًا أقل في سلوك التسويف مقارنة بالعوامل الذاتية والأكاديمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعدد العوامل المؤثرة في التسويف الأكاديمي، حيث يتداخل كل من القلق، وضعف الدافعية، والملل، وطبيعة البيئة التعليمية في تشكيل هذا السلوك.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الأدبيات والدراسات السابقة التي ترى أن التسويف الأكاديمي ظاهرة متعددة الأبعاد، ترتبط بعوامل معرفية وانفعالية وسلوكية، وأنه يظهر غالبًا بمستوى متوسط لدى طلبة الجامعات نتيجة تفاعل هذه العوامل (أبو غزال، 2012؛ المسعودي، 2025).

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز يعكس سلوكًا متوسطًا تحكمه عوامل داخلية (كالقلق والملل وضعف الطاقة) وعوامل خارجية (كطبيعة المقررات وأسلوب التدريس)، مما يستدعي تصميم برامج إرشادية تستهدف تعزيز الدافعية وتنمية مهارات التنظيم الذاتي وتقليل القلق الأكاديمي.

عرض نتائج التساؤل الثالث الذي ينص على:"هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الفراغ الوجودي ودرجات التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟":

للإجابة عن هذا التساؤل، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson's r) للكشف عن طبيعة العلاقة بين درجات الفراغ الوجودي ودرجات التسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز.

وقد أظهرت النتائج كما في جدول (5) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، حيث بلغ معامل الارتباط (0.575)، عند مستوى دلالة($p < 0.001$) ، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الفراغ الوجودي لدى الطالبات، ارتفع معه مستوى التسويف الأكاديمي.

جدول (5) معامل ارتباط بيرسون بين الفراغ الوجودي والتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون(r)	مستوى الدلالة(p)
الفراغ الوجودي × التسويف الأكاديمي	**0.575**	**< 0.001**

وتُعد هذه العلاقة متوسطة القوة، مما يدل على وجود ارتباط واضح بين المتغيرين دون أن يكون ارتباطًا تامًا، وهو ما يعكس أن الفراغ الوجودي يمثل أحد العوامل المؤثرة في سلوك التسويف الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري الذي يؤكد أن غياب المعنى أو ضعفه يؤدي إلى انخفاض الدافعية الداخلية لدى الفرد، مما ينعكس في صورة سلوكيات تجنبية مثل تأجيل المهام، وهو ما يتجسد في التسويف الأكاديمي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية تقرير المصير، التي تؤكد أن انخفاض الدافعية الداخلية يؤدي إلى ضعف الانخراط في السلوك الموجَّه نحو الهدف، مما ينعكس في صورة تسويف أكاديمي .(Deci & Ryan, 2000).

كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الأدبيات والدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة بين ضعف الشعور بالمعنى والتسويف، حيث يؤدي انخفاض إدراك قيمة المهام إلى ضعف الإقبال عليها وتأجيلها، كما أوضح ذلك (فرانكل، 2004) ونظرية الحافز الوقتي (Steel, 2007)، والتي ترى أن قيمة المهمة تلعب دورًا أساسيًا في دافعية الإنجاز.

ومن منظور آخر، يمكن القول إن الطالبة التي تعاني من فراغ وجودي قد تفتقر إلى وضوح الهدف والمعنى من الدراسة، مما يجعل المهام الأكاديمية تبدو أقل أهمية، وبالتالي تميل إلى تأجيلها أو تجنبها.

وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن الفراغ الوجودي يرتبط ارتباطًا موجبًا ودالًا إحصائيًا بالتسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز، مما يؤكد أهمية تناول التسويف الأكاديمي من منظور وجودي، وليس فقط من منظور معرفي أو تنظيمي، والعمل على تعزيز الشعور بالمعنى كمدخل أساسي للحد من سلوك التسويف.

ولا تقتصر أهمية هذه النتيجة على بعدها التطبيقي، بل تمتد لتدعم التفسير النظري الذي يربط بين فقدان المعنى والسلوك الأكاديمي، مما يسهم في بناء تصور علمي أعمق لطبيعة العلاقة بين المتغيرات، ويفتح المجال لدراسات مستقبلية تعتمد نماذج تفسيرية أكثر شمولًا.

الخاتمة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، تقدم الباحثتان التوصيات التالية:

- الاهتمام بتفعيل دور مراكز الإرشاد الطلابي في الجامعات، من خلال تقديم برامج إرشادية تهدف إلى تنمية الشعور بالمعنى لدى الطالبات، والحد من مظاهر الفراغ الوجودي.
- عقد دورات تدريبية للطالبات حول مهارات إدارة الوقت والتنظيم الذاتي، بما يسهم في تقليل سلوك التسويف الأكاديمي.
- تبصير أعضاء هيئة التدريس بأثر أساليب التدريس وبيئة التعلم في خفض التسويف الأكاديمي، والعمل على استخدام أساليب تدريس مشوقة ومحفزة.
- تعزيز الوعي لدى الطالبات بأهمية تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية، ودوره في رفع مستوى الدافعية والحد من التسويف.
- إجراء مزيد من الدراسات حول الفراغ الوجودي والتسويف الأكاديمي، وعلاقتهما بمتغيرات نفسية أخرى لدى طلبة الجامعات.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو غزال، معاوية محمود (2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. مج 6 ، ع 2 ، ص 131–149.

أبو نواس، بيسان ياسين أحمد (2025) .الصلابة النفسية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي والتسويف الأكاديمي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مدارس قصبة عمان، *مجلة جرش للبحوث والدراسات*. مج 24، ع7، ص 28–57.

أحمد، سماح عبدالحميد عطية؛بدران، عبدالمنعم أحمد حسين علي؛ وغبرس، كميل عزمي (2025). أثر برنامج تدريبي قائم على التكامل بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي في خفض التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*،ع 31، ص237-309 .

إسكندر، آن ليون؛ محمود، هبة سامي؛ وهيبة، حسام إسماعيل (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس الفراغ الوجودي لدى عينة من الشباب الجامعي، *مجلة الإرشاد النفسي*، ع74، ص 71-89 .

بوريك، السيد رمضان (2023). أبعاد التسويف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة الأولى الجامعية،*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج 7 ، ع 14، ص 78-95 .

توغان، رضا محمد حامد إبراهيم (2025). التدين والحكمة كمنبئين بالفراغ الوجودي لدى المسنين، *مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم*، مج 17 ، ع1 ، ص 1002-1066 .

الجوارنة، عبد الرحيم؛ وطشطوش، رامي (2024). القدرة التنبؤية للجمود الفكري والفراغ الوجودي بالسمات السايكوباثية لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن، *المجلة التربوية الأردنية*، مج 9 ، ع 3 .

حجاج، هيثم محمد عبدالخالق أحمد (2025). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في الذكاء الأخلاقي لدى طالب السنة التحضيرية، *المجلة العربية للتربية النوعية*، مج 4، ع 37 ، ص 979-1006 .

الحجامي، تحسين عمران موسى؛ وحسن، منال مهدي (2022). التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة القادسية كلية التربية، *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية* .

الحسيني، عاطف (2011) *الفراغ الوجودي: دراسة سيكولوجية* .القاهرة: دار الكتاب الحديث.

حميد بك، إبراهيم حسن عباس؛ وكامل، سلمى حسين (2023). الفراغ الوجودي لدى طالب المرحلة الإعدادية، *مجلة الدراسات المستدامة*، مج 5 ، ع 4 ، ص 1411-1439 .

خلف، مبارك أحمد؛ حكيم، ميخائيل رزق؛ وعبدالرحمن، نهى صابر بكري (2020). الفراغ الوجودي وعلاقته بالعجز المتعلم لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، مج 1 ، ع 5 ، ص 408-447 .

الخيالني، كمال محمد سرحان (2013). الفراغ الوجودي لدى المصابات بسرطان الثدي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج 7 ، ع 99، ص 528 – 567

الصميلي، حسن إدريس (2020). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى الشباب الجامعي، *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*.

عبدالرحمن، ابتهال عبدالصاحب (2025). التخيل العقلي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الجامعة العراقية*، مج 3 ، ع 74 ، ص 491-501 .

عبدالمجيد، نبيل عبدالغفور؛ والكناني، لينا علي كاظم (2012). قياس الفراغ الوجودي لدى المطلقات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج 3 ، ع92 ، ص 27 – 77 .

العبيدي، عفراء (2015). الفراغ الوجودي لدى طالبات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة الأستاذ* جامعة بغداد.

علام، حسن أحمد؛ محمد، مسعد عبدالعظيم؛ توفيق، هبه السيد؛ وأحمد، لمياء عامر (2024). التسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في ضوء التخصص الأكاديمي، *مجلة كلية التربية جامعة أسوان*.

علي، حنان أحمد محمد (2021). اليأس والخوف من الفشل كمنبئين بالتسويف الأكاديمي،*مجلة الخدمة النفسية*،مج5 ، ع 14 ، ص 292 -339 .

العنازي، فاطمة محمد (2023). العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات جامعة الجوف، *مجلة Information Sciences Letters*.

فرانكل، فيكتور (2004) .*إرادة المعنى: أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى (ترجمة إيمان فوزي)*. القاهرة: دار زهراء الشرق.

فرانكل، فيكتور (2004) .*الإنسان يبحث عن المعنى (ترجمة طلعت منصور)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فرج، عائشة عبدالفتاح إبراهيم (2023). الاستقواء الزواجي وعلاقته باضطراب الشخصية التجنبية والفراغ الوجودي لدى المرأة. *مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم*.

قاسم، نادر فتحي؛ مصطفى، سارة حسام الدين؛ وهيبة، حسام إسماعيل (2013). الخصائص السيكومترية لمقياس الفراغ الوجودي لدى الشباب الجامعي، *مجلة الإرشاد النفسي*،مج 6 ، ع 35 ، ص 659 – 688 .

الكشكي، مجدة السيد علي؛ الشيخ، مها عبدالمعطي؛ وخصيفان، شذا بنت جميل (2020). المرونة النفسية كمتغير معدل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى السعوديات .*مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، مج 3 ، ع 117 ، ص 247 – 282 .

محمود، أحمد فؤاد؛ عبدالباقي، سلوى محمد؛ والليثي، أحمد حسن محمد (2023). الفراغ الوجودي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية*، مج 29 ، ع 7 ، ص 122- 150 .

المسعودي، روان بركي (2025). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي والمرونة النفسية لدى طالبات جامعة أم القرى، *مجلة كلية التربية* ،مج 3 ، ع 4 ، ص 523 – 594 .

مقاتلي، نعيمة؛ وطواهري، سمية (2023). الفراغ الوجودي لدى متربصي التكوين المهني وفق المخططات المعرفية المبكرة غير المكيفة،*المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، مج 12 ، ع 6 ، ص 1219 – 1230 .

المنصور، منصور عبدالرحمن؛ وجادو، جمال عبدالحميد (2023). الفراغ الوجودي وعلاقته باضطراب الألكسيثيميا لدى عينة من الأزواج دراسة سيكومترية إكلينيكية،*مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، مج 3 ، ع 34 ، ص 74 – 120 .

مهمل، عماد الدين؛ وبومجان، نادية (2022). الفروق في الفراغ الوجودي لدى طلبة شعبة علم النفس وعلوم التربية،*مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، مج 11 ، ع 1 ، ص 659 – 698 .

هادي، نداء كاظم (2021). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة الجامعة ، *مجلة International Journal on Humanities and Social Sciences*.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. [DOI]

Steger, M. F. (2012). E*xperiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality.* In P. T. P. Wong (Ed.), The human quest for meaning (pp. 165–184). Routledge.

Volkert, J., Schulz, H., Brütt, A., & Andreas, S. (2014). Meaning in life: Relationship to clinical diagnosis and psychotherapy outcome. *Journal of Clinical Psychology*, 70(6), 528–535. [DOI]

Wong, P. T. P. (2010). Meaning therapy: An integrative and positive existential psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 40(2), 85–93. [DOI]

Wu, H., Chou, M., Lei, M., Hou, J., & Wu, M. (2015). Development of Taiwan college students' sense of life meaning scale. Universal Journal of Educational Research, 3(8), 536–544. [DOI]

Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. Basic Books.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdulmajid, N. A., & Al-Kinani, L. A. K. (2012). Measuring existential emptiness among divorced women. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3(92), 27–77.

Abdulrahman, I. A. (2025). Mental imagery and its relationship with academic procrastination among university students. *Iraqi University Journal*, 3(74), 491–501.

Abu Ghazal, M. M. (2012). Academic procrastination: Its prevalence and causes from the perspective of university students. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 6(2), 131–149.

Abu Nawwas, B. Y. A. (2025). Psychological hardiness and its relationship with self-regulation and academic procrastination among tenth-grade female students in schools in the Amman Qasabah District. *Jerash Journal for Research and Studies*, 24(7), 28–57.

Ahmed, S. A. A., Badran, A. A. H. A., & Ghabris, K. A. (2025). The effect of a training program based on the integration of mindfulness and academic engagement in reducing academic procrastination among a sample of university students. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences*, (31), 237–309.

Al-Anazi, F. M. (2023). The relationship between academic procrastination and academic achievement among female students at Jouf University. *Information Sciences Letters*.

Al-Hajami, T. I. M., & Hassan, M. M. (2022). Academic procrastination among students of the College of Education at Al-Qadisiyah University. *Al-Qadisiyah Journal of Arts and Educational Sciences*.

Al-Husseini, A. (2011). *Existential emptiness: A psychological study*. Dar Al-Kitab Al-Hadith.

Ali, H. A. M. (2021). Hopelessness and fear of failure as predictors of academic procrastination. *Journal of Psychological Service*, 5(14), 292–339.

Al-Jawarneh, A. R., & Tashtoush, R. (2024). The predictive ability of cognitive rigidity and existential emptiness for psychopathic traits among inmates of correctional and rehabilitation centers in Jordan. *The Jordanian Educational Journal*, 9(3).

Al-Khayalani, K. M. S. (2013). Existential emptiness among women with breast cancer. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(99), 528–567.

Al-Kishki, M. S. A., Al-Sheikh, M. A., & Khasifan, S. B. J. (2020). Psychological resilience as a moderator of the relationship between the midlife crisis and existential emptiness among Saudi women. *Arab Journal of Studies in Education and Psychology*, 3(117), 247–282.

Allam, H. A., Mohammed, M. A., Tawfiq, H. S., & Ahmed, L. A. (2024). Academic procrastination among students of the College of Education in relation to academic specialization. *Journal of the Faculty of Education,* Aswan University.

Al-Mansour, M. A., & Jado, J. A. (2023). Existential emptiness and its relationship with alexithymia among a sample of married couples: A clinical psychometric study. *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, 3(34), 74–120.

Al-Masoudi, R. B. (2025). Academic procrastination and its relationship with emotional regulation and psychological resilience among female students at Umm Al-Qura University. *Journal of the Faculty of Education,* 3(4), 523–594.

Al-Obaidi, A. (2015). *Existential emptiness among female university students in light of certain variables*. Al-Ustadh Journal, University of Baghdad.

Al-Sumaili, H. I. (2020). Academic procrastination and its relationship with life stress among university students. *Jazan University Journal of Humanities*.

Boreik, E. R. (2023). Dimensions of academic procrastination and their relationship with perceived self-efficacy among first-year university students. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(14), 78–95.

Farag, A. A. I. (2023). Marital bullying and its relationship with avoidant personality disorder and existential emptiness among women. *Journal of the Faculty of Arts*, Fayoum University.

Frankl, V. E. (2004). Man's search for meaning (T. Mansour, Trans.). Anglo-Egyptian Bookshop.

Frankl, V. E. (2004). *The will to meaning: Foundations and applications of logotherapy (E. Fawzi, Trans.).* Dar Zahraa Al-Sharq.

Hadi, N. K. (2021). Academic procrastination and its relationship with academic adjustment among university students. *International Journal on Humanities and Social Sciences*.

Hajjaj, H. M. A. A. (2025). Differences in moral intelligence between students with high and low levels of academic procrastination among preparatory-year students. *Arab Journal of Specific Education,* 4(37), 979–1006.

Hamid Bek, I. H. A., & Kamel, S. H. (2023). Existential emptiness among preparatory-stage students. *Sustainable Studies Journal*, 5(4), 1411–1439.

Iskandar, A. L., Mahmoud, H. S., & Wahiba, H. I. (2023). Psychometric properties of the existential emptiness scale among a sample of university youth. *Journal of Psychological Counseling*, (74), 71–89.

Khalaf, M. A., Hakim, M. R., & Abdelrahman, N. S. B. (2020). Existential emptiness and its relationship with learned helplessness among a sample of female secondary-school students. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences*, 1(5), 408–447.

Mahmoud, A. F., Abdelbaqi, S. M., & Al-Laithi, A. H. M. (2023). Existential emptiness among students of the Faculty of Education at Helwan University in light of certain demographic variables. *Journal of Educational and Social Studies*, 29(7), 122–150.

Mqatli, N., & Tawwahri, S. (2023). Existential emptiness among vocational training trainees in relation to maladaptive early schemas. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 12(6), 1219–1230.

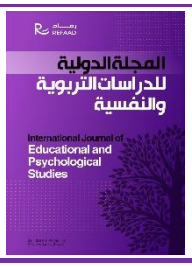
Muhmal, E. D., & Boumedjan, N. (2022). Differences in existential emptiness among students majoring in psychology and educational sciences. *Journal of Human and Society Sciences*, 11(1), 659–698.

Qasim, N. F., Mustafa, S. H. E., & Wahiba, H. I. (2013). Psychometric properties of the existential emptiness scale among university youth. *Journal of Psychological Counseling*, 6(35), 659–688.

Toghan, R. M. H. I. (2025). Religiosity and wisdom as predictors of existential emptiness among older adults. *Journal of the Faculty of Arts, Fayoum University*, 17(1), 1002–1066.

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 5, 2026, pp. 700 - 713



School Management's Practice of Institutional Governance and its Relationship to the Efficiency of Administrative Performance in Public Schools in the Sultanate of Oman from the Perspective of School Administration Supervisors

ممارسات الإدارة المدرسية للحوكمة المؤسسية وعلاقتها بكفاءة الأداء الإداري في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية

Yousuf Ali Al Siybi[1], Shaikhan Mohammed Al Zhli[2], Hamed Said Al Kharusi[3*], Radhiya Sulaiman Alhabsi[4]

[1,2,3] PhD researcher in educational leadership, University of Nizwa, Oman.
[4] Assistant Professor of Educational Administration, University of Nizwa, Oman.
* Corresponding Author: Hamed Al Kharusi (13053171@uofn.edu.om)

يوسف بن علي السيابي[1]، شيخان بن محمد الذهلي[2]، حمد بن سعيد الخروصي[3*]، رضيه بنت سليمان الحبسية[4]

[3،2،1] باحث دكتوراة الفلسفة في القيادة التربوية، جامعة نزوى- عُمان.
[4] أستاذ مساعد في الإدارة التربوية- جامعة نزوى- عُمان.
*الباحث المراسل: حمد الخروصي (13053171@uofn.edu.om)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2026/5/5	2026/5/15	2026/5/18

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.6

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the level of school management's practices of institutional governance and its relationship to the efficiency of administrative performance in public schools in the Sultanate of Oman.

Methods: The descriptive correlational approach was adopted. A random sample of (54) school administration supervisors was selected, representing (51.4%) of the original population. A questionnaire was used as the data collection tool to answer the study's questions.

Results: The study reached several findings, including that the reality of practicing institutional governance principles in public schools in the Sultanate of Oman was high, and the level of administrative performance efficiency among principals was also high. Furthermore, the results revealed a strong positive (direct) correlation between the application of institutional governance principles and the level of administrative performance efficiency among public school principals in the Sultanate of Oman.

Conclusions: The study recommended the necessity of formulating a unified procedural manual for practicing governance within schools and building specialized professional development programs for school principals that focus on linking governance mechanisms with enhancing administrative efficiency. The study also recommended activating communication channels that ensure the free and accurate flow of information, adopting performance measurement indicators for school principals directly linked to the extent of their commitment to governance principles, and making it a fundamental criterion for performance measurement.

Keywords: *Institutional Governance; Administrative Performance Efficiency; School Administration Supervisors; Sultanate of Oman.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسات الإدارة المدرسية للحوكمة المؤسسية وعلاقتها بكفاءة الأداء الإداري في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الطريقة الارتباطية، وتم أخذ عينة عشوائية بلغ عددها (54) من مشرفي الإدارة المدرسية، تمثل نسبة (51.4%) من المجتمع الأصلي، وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات.

النتائج: توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن مستوى ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان قد جاء بدرجة عالية، وأن مستوى كفاءة الأداء الإداري لدى المديرين قد جاء بدرجة عالية كذلك، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) وقوية بين تطبيق مبادئ الحوكمة المؤسسية ومستوى كفاءة الأداء الإداري لدى الإدارة المدرسية الحكومية بسلطنة عُمان.

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة صياغة دليل إجرائي موحد لممارسة الحوكمة داخل المدارس، وبناء برامج تطوير مهني تخصصية لمديري المدارس تركز على الربط بين آليات الحوكمة ورفع الكفاءة الإدارية، كما أوصت الدراسة كذلك بتفعيل قنوات اتصال تضمن التدفق الحر للمعلومات بدقة، واعتماد مؤشرات قياس أداء لمديري المدارس ترتبط مباشرة بمدى التزامهم بمبادئ الحوكمة، وجعلها معيارًا أساسيًا لقياس الأداء.

الكلمات المفتاحية: *الحوكمة المؤسسية؛ كفاءة الأداء الإداري؛ مشرفو الإدارة المدرسية؛ سلطنة عُمان.*

الاستشهاد

Citation

السيابي، يوسف، وآخرون. (2026). ممارسات الإدارة المدرسية للحوكمة المؤسسية وعلاقتها بكفاءة الأداء الإداري في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (5)، 700- 713.

Al Siybi, Y. A., et al. (2026). School Management's Practice of Institutional Governance and its Relationship to the Efficiency of Administrative Performance in Public Schools in the Sultanate of Oman from the Perspective of School Administration Supervisors. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(5), 700-713. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.6 [In Arabic]

المقدمة:

تعدّ الإدارة الحديثة المرتكز الأساسي الذي تستند عليه المجتمعات في استثمار مواردها البشرية والمادية لتحقيق النهضة الشاملة، ولم تعد المؤسسات التعليمية بمنأى عن هذا التطور، بل أصبحت مطالبة بتبني مداخل إدارية تضمن الجودة والتميز. وتبرز الحوكمة المؤسسية كأحد أهم هذه المداخل التي تهدف إلى ضبط الأداء المدرسي وتنظيمه بما يضمن تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة عالية، حيث لم يعد النجاح التربوي مقتصرًا على طرق التدريس فحسب، بل صار مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بفعالية الأداء الإداري والقدرة على اتخاذ القرارات الرشيدة التي تخدم البيئة التعليمية.

وقد أولت سلطنة عُمان اهتمامًا كبيرًا بإرساء مبادئ الحوكمة الإدارية، حيث أفرد محور خاص للحوكمة والأداء المؤسسي في رؤية "عُمان 2040"، وربطه بسيادة القانون لضمان تحسين الخدمات وحسن استثمار الموارد (وزارة الاقتصاد، 2021). ومن جانبها، قامت وزارة التعليم بترجمة هذا التوجه في خطتها التنموية الخمسية التاسعة من خلال وضع مجال خاص للحوكمة والمساءلة الإدارية، إدراكًا منها بأن التحديث الإداري والتطوير التنظيمي هما مظهران أساسيان للإدارة الفاعلة (وزارة التربية والتعليم، 2021).

إن هذا الاهتمام الوطني بالحوكمة يهدف بالأساس إلى تمكين الإدارات المدرسية، حيث يُنظر لمدير المدرسة كقائد تربوي يقع على عاتقه تحويل هذه المبادئ إلى واقع ملموس يعزز من كفاءة الأداء المدرسي (النافعي وآخرون، 2023). وتبرز المدارس الحكومية بالسلطنة كجزء حيوي من النظام التعليمي العُماني الذي يسعى لتطبيق هذه المعايير لضمان مخرجات تربوية تتسم بالجودة والقدرة على المنافسة.

وفي السياق التعليمي، تتجسد كفاءة الأداء الإداري في قدرة المدير على إدارة عملية تحويل المدخلات إلى عمليات ذات جودة بأبعادها المتمثلة في البنية التنظيمية، والقيادة، والثقافة، والمناخ العام، والموازنة بينها بهدف تحسين وتعظيم المخرجات التربوية، وهو ما يفرض على الإدارة المدرسية امتلاك مهارات قيادية وتنظيمية نوعية، تضمن استغلال الموارد المتاحة بأعلى مستويات الفعالية الإنتاجية، وأقل الهدر المادي والزمني (Hoy & Miskel, 2013).

إن الكفاءة الإدارية ليست مجردة ممارسة روتينية بل هي نتاج تكامل بين الالتزام بالتشريعات والقدرة على الابتكار في مواجهة التحديات الميدانية، وهنا تبرز الحوكمة كإطار ضابط يحوّل العمل العشوائي إلى عمل مؤسسي منظم يستند إلى معايير واضحة في توزيع المسؤوليات واتخاذ القرارات، ومن هذا المنطلق فإن تعزيز كفاءة الأداء لدى الإدارة المدرسية في سلطنة عُمان يتطلب نظامًا رقابيًا وتقييميًا يتجاوز الأنماط التقليدية، وهو ما يقوم به المشرفون الإداريون باعتبارهم حلقة الوصل الحيوية بين المستويات التخطيطية في الوزارة والمستويات التنفيذية في المدارس، فالمشرف الإداري يمتلك الرؤية الشاملة التي تمكّنه من تقييم مدى التزام الإدارات المدرسية بمبادئ الحوكمة كالمشاركة والشفافية والعدالة، وأثر ذلك الالتزام في تدوين العمليات الإدارية ورفع مستوى الإنتاجية، وعلى الرغم من التوجهات الاستراتيجية الواضحة للسلطنة نحو تعميق ممارسة الحوكمة إلا أن الواقع الميداني وما يفرضه من ضغوط إدارية متسارعة يتطلب وقفة استقصائية لتقييم مدى انعكاس هذه المبادئ على كفاءة الأداء الإداري فعليًا إذ تظل الفجوة بين النص التشريعي والممارسة الميدانية مجالًا يستوعب البحث والدراسة لمعرفة مدى نضج التجربة الإدارية في المدارس الحكومية، ومدى قدرة الحوكمة على معالجة التحديات الإدارية المعاصرة.

إن الحاجة باتت ملحة لتقييم هذا الواقع من وجهة نظر المشرفين الإداريين بوصفهم الخبراء المطلعين على كواليس الأداء المدرسي والقادرين على تشخيص مواطن القوة والخلل في توظيف مبادئ الحوكمة لرفع كفاءة الأداء المؤسسي.

مشكلة الدراسة:

تعدّ الحوكمة المؤسسية في العصر الحديث ركيزة أساسية للنهوض بالأنظمة التعليمية وتطوير إدارتها، حيث لم يعد الالتزام بمبادئها مجرد خيار إداري، بل ضرورة لمواجهة التحديات المستقبلية وتحقيق الجودة والتميز في الأداء (الخروصية، 2020). وقد سعت سلطنة عُمان بشكل حثيث إلى إرساء هذه القواعد؛ إذ أفردت "رؤية عُمان 2040" محورًا خاصًا للحوكمة والأداء المؤسسي، وربطته بسيادة القانون وتحسين استثمار الموارد المتاحة، وترجمت وزارة التعليم هذه التوجهات في خطتها الخمسية العاشرة (2021-2025)، مؤكدة على أن مبادئ الحوكمة كالشفافية والمساءلة هي الموجه الأساسي للقيم المؤسسية التي تسعى للوفاء بها (وزارة التربية والتعليم، 2021).

وعلى الرغم من هذا الاهتمام التشريعي، إلا أن الدراسات العلمية التي تناولت واقع الحوكمة في الميدان التربوي العُماني تشير إلى وجود فجوة بين المخطط والواقع؛ إذ كشفت نتائج بعض الدراسات أن واقع تطبيق الحوكمة في المديريات التعليمية وإدارات المدارس جاء بدرجة "متوسطة" بشكل عام (الفتحي وآخرون، 2021؛ البلوشية، 2023؛ العيسائي، 2024). كما أبرزت التقارير الرسمية تحديات ملموسة تواجه العمل الإداري، من أهمها مركزية القرار، وضعف المشاركة الفاعلة في صنع القرار المدرسي، وزيادة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق إدارات المدارس، مما قد يعيق جودة الأداء وتطبيق معايير الحوكمة بدقة (العيسائي، 2024).

إن كفاءة الأداء الإداري لدى مديري المدارس ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى تمكينهم ومنحهم الصلاحيات اللازمة وتفعيل مبادئ المساءلة والشفافية والرقابة الذاتية (الفتحي وآخرون، 2021). إلا أن الواقع الميداني لا يزال يعاني من نقص الوعي بأسس الحوكمة وإجراءاتها لدى بعض الكوادر الإدارية (العيسائي، 2024)، بالإضافة إلى ضعف أنظمة الحوافز المرتبطة بالأداء المتميز. ويبرز هنا دور مشرفي الإدارة المدرسية كمقيمين لواقع الممارسات الإدارية، حيث يمتلكون رؤية شمولية حول مدى التزام مديري المدارس باللوائح والأنظمة ومدى انعكاس ذلك على كفاءة الأداء المدرسي.

بناء على ما تقدم، تتبلور مشكلة الدراسة في وجود حاجة ملحة للكشف عن واقع الحوكمة المؤسسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، وتحديد دورها في تعزيز كفاءة الأداء الإداري للإدارة المدرسية، خاصة في ظل وجود معوقات تحد من فاعلية هذا التطبيق مثل البيروقراطية وجمود الهياكل

التنظيمية. لذا، تسعى هذه الدراسة لاستقصاء آراء مشرفي الإدارة المدرسية- باعتبارهم الجهة الإشرافية الأقرب للميدان- للوقوف على هذه الممارسات وتقديم توصيات علمية تساهم في تجويد الأداء الإداري المدرسي وفق متطلبات "رؤية عُمان 2040."

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى ممارسة الإدارة المدرسية للحوكمة المؤسسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟
- ما مستوى كفاءة الأداء الإداري لدى الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى ممارسة الإدارة المدرسية للحوكمة المؤسسية، ومستوى كفاءة الأداء الإداري لدى الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى ممارسة الإدارة المدرسية للحوكمة المؤسسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية.
- تحديد مستوى كفاءة الأداء الإداري لدى الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية.
- التعرف على العلاقة الارتباطية بين مستوى ممارسة الإدارة المدرسية للحوكمة المؤسسية، ومستوى كفاءة الأداء الإداري لدى الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان.

أهمية الدراسة:

- الأهمية النظرية: إثراء المكتبة التربوية العُمانية بإطار نظري حول الحوكمة المؤسسية وعلاقتها بكفاءة الأداء الإداري في ضوء رؤية عُمان 2040.
- الأهمية التطبيقية: تزويد وزارة التعليم بنتائج واقعية تساعد في صياغة برامج تدريبية لمديري المدارس حول آليات الحوكمة لتعزيز جودة الأداء.

حدود الدراسة:

- الحدّ الموضوعي: الحوكمة المؤسسية بأبعادها: (الشفافية، المساءلة، العدالة والنزاهة، المشاركة الفاعلة) وعلاقتها بكفاءة الأداء الإداري.
- الحدّ البشري: مشرفو الإدارة المدرسية (مشرف- مشرف أول) بسلطنة عُمان.
- الحدّ المكاني: المدارس الحكومية في جميع المديريات التعليمية بسلطنة عُمان.
- الحدّ الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2026/2025م.

مصطلحات الدراسة:

- **الحوكمة المؤسسية:** تُعرف بأنها "الإطار العام الذي يضم التشريعات الناظمة لعمل المؤسسة والإجراءات التي توجه سير أعمالها والهياكل التنظيمية الواضحة والتي تحدد المهام والمسؤوليات والصلاحيات المناطة بكل وظيفة ضمن المؤسسة، بحيث يتميز هذا الإطار بالوضوح والشفافية ويسهم في تحقيق العدالة والإنصاف بين أصحاب المصلحة، ويضمن مشاركتهم الفاعلة ومساءلتهم في حال مخالفتهم للتشريعات الناظمة" (بدر وأبو قعود، 2024). وتعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة القوانين والأنظمة والإجراءات التنظيمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في سلطنة عُمان لضمان تحقيق مبادئ (الشفافية، المساءلة، المشاركة الفاعلة، والعدالة) داخل المجتمع المدرسي بهدف تجويد الممارسات المهنية، كما تتمثل إجرائيًا في الدرجة الكلية التي يمنحها مشرفو الإدارة المدرسية لمستوى ممارسة الإدارة المدرسية لأبعاد الحوكمة المؤسسية، وذلك من خلال استجاباتهم على أداة الدراسة (الاستبانة) التي أُعدت لهذا الغرض.
- **كفاءة الأداء الإداري:** هي قدرة مدير المدرسة على ممارسة المهام الإدارية (تخطيط، تنظيم، توجيه، رقابة) وفق معايير الجودة وبما يضمن تحقيق الأهداف التربوية بأقل جهد وتكلفة (العنزي، 2025). وتعرف إجرائيًا بأنها: مستوى قدرة مدير المدرسة الحكومية في سلطنة عُمان على ممارسة وظائفه القيادية الأساسية وفقًا لمعايير الجودة المعتمدة بما يضمن تحقيق الأهداف التربوية المرسومة بأقل جهد وتكلفة ممكنة، كما تُقاس إجرائيًا في هذه الدراسة من خلال مستوى تقدير مشرفي الإدارة المدرسية لهذا الأداء، والمتمثل في الاستجابة الكمية على المحور المخصص لهذا المتغير في أداة القياس.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: الحوكمة المؤسسية

مفهوم الحوكمة المؤسسية:

مع تعقد البيئات المؤسسية، وتنامي متطلبات الشفافية والمساءلة وتزايد الحاجة لها، برزت الحاجة إلى أطر تنظيمية لضبط الممارسات الإدارية ورفع جودتها وكفاءتها، ومن هنا ظهر مفهوم الحوكمة بوصفه منظومة متكاملة من القواعد المنظمة للعلاقة بين أطراف العمل الإداري. وتُعرف الحوكمة المؤسسية بأنها "نهج إداري يهدف إلى إضافة قيمة من خلال العمليات المؤسسية، مع ضمان مشاركة الأطراف المعنية في اتخاذ القرارات بشكل فعال،

وتحقيق الكفاءة في الأداء" (الدعجه والعضايلة، 2023، ص 16). ومن منظور تنظيمي، هي "مجموعة من الممارسات والمبادئ التي تحدد كيفية إدارة المؤسسة واتخاذ القرارات، وتهدف إلى تحقيق المساءلة والشفافية والعدالة والموثوقية والاستدامة" (المحارمة والحوامدة، 2023، ص 88).

مبادئ الحوكمة المدرسية:

أصبحت الحوكمة الإدارية ركيزة أساسية ضابطة لمسار الإدارة، معززة لكفاءتها وشفافيتها، وأصبحت مبادئها ضامنة لسلامة الأداء، مسهمة في ترسيخ الرقابة والنزاهة والمسؤولية، وقد أشارت عديد الأدبيات إلى مبادئ للحوكمة الإدارية، ومنها: (الحنيطي وآخرون، 2021)، (الديك وأبو حمور، 2021).

- الشفافية: وتعني وضوح الإجراءات والقرارات والسياسات بما يزيد الثقة، ويحسن جودة القرارات، ويعزز المساءلة داخل المؤسسة.
- المساءلة: وهي خضوع المسؤولين للمحاسبة عن أعمالهم وقراراتهم بما يضمن الانضباط المؤسسي، وعدم إساءة استعمال السلطة.
- العدالة والنزاهة: وهي معاملة جميع أصحاب المصلحة داخل المؤسسة بصورة عادلة بلا انحياز أو تمييز.
- المشاركة الفاعلة: وهي إتاحة الفرصة للعاملين باختلاف مستوياتهم الإدارية في إبداء رأيهم ومقترحاتهم، وإيجاد بيئة عمل مفتوحة مبنية على التشاور بهدف تحسين جودة القرارات، وتعزيز الشعور بالانتماء والمسؤولية الجماعية.

وتسهم هذه المبادئ في تنظيم العلاقة داخل المؤسسة، وتعزيز كفاءتها الإدارية، وتحقيق الاستدامة المؤسسية، وترسيخ الثقة في أدائها الإداري.

أهمية الحوكمة:

تكمن أهمية الحوكمة في المؤسسات التعليمية في قدرتها على رفع كفاءة الأداء الإداري، وتعزيز الشفافية والنزاهة، وتجويد سمعة المؤسسة في المجتمع، فضلًا عن ضمانها الفصل بين الأدوار المختلفة، وتحقيق استمرارية المؤسسة التربوية (الحنيطي وآخرون، 2021). وفي سياق متصل، تسهم الحوكمة المؤسسية في تحسين عملية اتخاذ القرارات بتوفير الأطر اللازمة لضمان كفاءة اختيار البدائل؛ إذ يرى العواملة (2024) أن الحوكمة توفر الإجراءات اللازمة لعملية صنع القرارات، وتعزز الشفافية من خلال سلاسة تدفق المعلومات، وتفعل مبدأ المشاركة داخل البيئة المدرسية.

علاوة على ذلك، تقوم الحوكمة على إرساء قواعد المساءلة وأنظمتها المختلفة، وتعين على الارتباط بالأهداف الاستراتيجية وإدارة المخاطر، فضلًا عن دعمها للتحول نحو اللجان المختصة، والانتقال نحو الإدارة اللامركزية في تبني منهجيات تعتمد على التخطيط الدقيق. من جانب آخر، تضمن الحوكمة الرُّشد والموضوعية في إجراءات صنع القرارات، وتعزز القدرة على التنبؤ بمؤشرات الأداء، كما تحسن فعالية الرقابة الداخلية عبر أنظمة تقارير موثوقة وشفافة، وتفعل الرقابة المستقلة التي تهدف إلى حماية أصول المؤسسة، وضمان الامتثال للقوانين (الدعجه والعضايلة، 2023).

وعلى صعيد ضبط العلاقات الإنسانية والمهنية، تعين الحوكمة على تقليل تضارب المصالح من خلال الفصل بين الملكية والإدارة، وفض النزاعات، ووضع ضوابط أخلاقية داخل المؤسسة، مع تفعيل مبدأ العدالة وتحقيق التوازن بين القوى (الدعجه والعضايلة، 2023؛ الحنيطي وآخرون، 2021).

وتنبثق أهمية الحوكمة في الميدان التربوي من ارتباطها العضوي والمؤسسي بشخص مدير المدرسة، فبينما تمثل الحوكمة الأطر التشريعية والمنظمة للعمل، يُعد المدير المحرك التنفيذي والضامن لإنفاذها في الواقع الميداني؛ حيث تفرض عليه الحوكمة تحولًا جوهريًا من نمط القيادة الفردية نحو "القيادة التشاركية" التي تضمن انخراط المعلمين والمجالس المدرسية في صناعة القرارات الرشيدة. كما تكرّس الحوكمة ممارسات الشفافية في تدفق البيانات وتفعيل آليات المساءلة العادلة المستندة إلى مؤشرات أداء دقيقة ومعايير مهنية موضوعية، مما يسهم في إقصاء النزعات الشخصية، ومنع تضارب المصالح، وإرساء دعائم العدالة والتوازن داخل البيئة المدرسية، وهو ما يعزز في نهاية المطاف من كفاءة النظام التعليمي واستدامته.

ولا يقتصر هذا الدور على النطاق المدرسي الضيق، بل يمتد ليشكل الركيزة الأساسية التي تقوم عليها "رؤية عمان 2040"، والتي تهدف إلى بناء جهاز إداري مرن ومسؤول عبر إرساء مبادئ الحوكمة الرشيدة. وتسعى الرؤية من خلال تفعيل الحوكمة في المنظومة التعليمية إلى منح المدارس استقلالية منضبطة، وتمكين القيادات المدرسية من التخطيط الاستراتيجي، ودعم اللامركزية في اتخاذ القرارات التنموية والتربوية، بما يضمن تجويد مخرجات التعليم وربطها بمتطلبات التنمية الشاملة في سلطنة عمان.

معوقات تطبيق الحوكمة:

تعتبر الحوكمة المؤسسية ركيزة أساسية في ضمان جودة الإجراءات الإدارية وشفافيتها، إلا أن تطبيقها يواجه غالبا بعض التحديات التي تحول دون تحقيق أهدافها، ومن أبرز تلك التحديات (الحنيطي وآخرون، 2021) (الديك وأبو حمور، 2021):

- مقاومة التغيير: وذلك من خلال رفض الرقابة خوفًا من فقدان السلطة، أو انكشاف مواطن القصور والخلل.
- المركزية والبيروقراطية: والمتمثلة في حصر القرارات بالإدارات العليا، والتمسك الحرفي بالروتين واللوائح المعقدة.
- ضعف التشريعات أو قصورها: وذلك من خلال ضعف القوانين الملزمة، أو عدم استقلاليتها، أو عدم وضوح الأطر المنظمة والحاكمة لسير العمل.
- ضعف الثقافة التنظيمية: وهو نقص الوعي والقناعة بأهمية الحوكمة وأنها أداة أساسية للنجاح، واعتبارها إجراء روتني لا أهمية له.
- غياب التدريب ونقص الخبرات البشرية القادرة على تفعيل نظام الرقابة الداخلي وإدارته بكفاءة وفعالية.

ثانيًا: كفاءة الأداء الإداري للإدارة المدرسية

مفهوم كفاءة الأداء الإداري:

تعرف الكفاءة بأنها: " تجنيد جملة من المعارف والمعلومات والمهارات والأداءات الفعلية السلوكية والعمليات العقلية، تظهر في أداءات فكرية أو سلوكية أو وجدانية، من أجل حل مشكل ما أو التأقلم مع الظروف والعوامل الخارجية أو الداخلية، تحقيقًا لتوازن الذات" (صيد، 2023، ص.43).

وأما الأداء الإداري فهو "العملية التي يتعرف من خلالها على أداء الفرد لمهامه وقدراته على الأداء والخصائص اللازمة لتأدية العمل بنجاح" (أحمد، 2021، ص. 411).

أما الكفاءة في السياق الإداري فتعني: "القدرة على استخدام الموارد المتاحة بطريقة مثلى، بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة بأقل تكلفة وجهد وزمن ممكن" (Daft&Marcic,2021).

ويرتبط الأداء الحديث بمفهومين متكاملين هما الكفاءة والفاعلية:

- الكفاءة :(Efficiency) والتي تشير إلى حسن استخدام الموارد المتاحة بأفضل شكل ممكن، وهي نسبة المدخلات إلى المخرجات" (الطريفي وسند، 2025، ص 137). كما تُعرف بأنها "القدرة على استغلال الموارد المتاحة للمؤسسة بطريقة مثلى بهدف الوصول إلى النتائج المرجوة" (العدوان وأبو قاعود، 2023، ص 53).
- الفاعلية :(Effectiveness) هي مدى تحقيق النتائج المرجوة أو الأهداف المرسومة (الطريفي وسند، 2025، ص 137). وبمعنى آخر، هي قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها من خلال استثمار مواردها في نشاطاتها المختلفة (بدر وأبو قاعود، 2024، ص 71) . ويعتبر الأداء الإداري مكتملاً عندما يجمع بين "الاستخدام الأمثل للموارد (الكفاءة) وتحقيق الأهداف المخطط لها (الفاعلية) (الحامدي والحموري، 2021، ص 49).

أبعاد الأداء الإداري:

يرتكز الأداء الإداري على أربعة أبعاد أساسية تمثل محاور التقييم الاستراتيجي في المؤسسات الحديثة (البلوشي والقاسمية، 2025):

- الفعالية: (Effectiveness) وتشير إلى مدى قدرة الإدارة على تحقيق الأهداف المحددة في الخطط التنظيمية، فهي تُعنى بالنتائج النهائية ومدى اتساقها مع التوجهات الاستراتيجية للمؤسسة.
- الكفاءة: (Efficiency) وتركز على حسن توظيف الطاقات والإمكانات لتحقيق نتائج ملموسة ومستدامة من خلال الاستغلال الأمثل للوقت والجهد وتقليل التكاليف.
- الجودة: (Quality) وتُعد انعكاسًا لمستوى الإتقان، ودقة التنفيذ، ومدى مطابقة المخرجات للمعايير المهنية والتنظيمية، ولا تقتصر على النتائج بل تشمل كيفية تحقيقها.
- الاستجابة: (Responsiveness) وتشير إلى سرعة المؤسسة في التفاعل مع التغييرات والطلبات، والقدرة على اتخاذ قرارات فورية ومعالجة الأزمات بكفاءة.

ويرى (البلوشي والقاسمية، 2025) أن لقياس الأداء الإداري مؤشرات تتنوع بين المستويين الفردي والمؤسسي وهي: مؤشرات الأداء الفردي (الإنجاز، والالتزام، والتعاون، والمبادرة، والابتكار، وتطوير الذات) ومؤشرات الأداء المؤسسي (نسب إنجاز المهام، ومؤشرات الانضباط الإداري، وجودة القرارات الإدارية، ومدى رضا المستفيدين)، وبطاقة الأداء المتوازن (البعد المالي، ورضا المستفيدين، والعمليات الداخلية، والتعلم والنمو)، والمؤشرات الرقمية والذكية (نظم تقييم الاستجابة الزمنية للقرارات الإدارية، وأنماط التفاعل الداخلي، وكفاءة توزيع الموارد البشرية والفنية بناءً على تحليل البيانات الكبيرة).

أبعاد الأداء الإداري للمدير:

- القيادة التربوية: والتي تتجسد في قدرة المدير على توجيه فريق العمل، ونقل الرؤية للعاملين بصورة واضحة يدفعهم للتضحية لأجلها (الحامدي والحموري، 2021).
- إدارة الموارد (البشرية والمالية): والتي تتمثل في قدرة الإدارة على التنسيق والتوجيه المثالي للموارد بفاعلية وكفاءة، وتعينهم على اختيارها بعناية ودقة؛ بهدف تحقيق نجاح العمل" (الهاشم والحوامدة، 2024). ويشمل ذلك الاستثمار الفعال لطاقات المعلمين من خلال تدريبهم وتنمية مهاراتهم، وترشيد الإنفاق المالي، وتوجيه المخصصات نحو الأولويات التعليمية (الحنيطي وآخرون، 2021).
- اتخاذ القرار: ويعني الرشد في اختيار البدائل المتاحة وفق المعطيات والبيانات الدقيقة والشفافة (الدعجه والعضايلة، 2023). وتتطلب الحوكمة أن تكون عملية اتخاذ القرار مبنية على قوانين ذات خصائص محكمة وواضحة ومعلنة، تضمن حماية الحقوق، وتهدف إلى رعاية مصلحة المؤسسة (العدوان وأبو قاعود، 2023).

العلاقة بين الحوكمة ورفع كفاءة الأداء الإداري:

أثبتت الدراسات أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين تطبيق مبادئ الحوكمة ورفع كفاءة الأداء؛ فالحوكمة تعين على تقييم كفاءة وفاعلية الأداء، وتصحيح وتقويم الأخطاء (الحنيطي وآخرون، 2021،). كما أن التزام القيادة الإدارية بالحوكمة ومبادئها يساعد على بناء ثقافة عمل هادئة ومستقرة، والتي تعزز السلوكيات الإيجابية للعاملين، مما ينعكس إيجابًا على كفاءة الأداء العام (الهاشم والحوامدة، 2024).

أما في البيئة المدرسية، فتطبيق الحوكمة يزيد من كفاءة أداء الإدارات المدرسية، ويحقق رضا المعلمين وولائهم (الحنيطي وآخرون، 2021).

وخلاصة القول، إن العلاقة بين الحوكمة وكفاءة الأداء الإداري هي علاقة طردية؛ فكلما ترسخت مبادئ الحوكمة من شفافية ومساءلة ومشاركة، كلما تخلصت المؤسسة من الترهل الإداري والبيروقراطية، مما يفضي بالضرورة إلى الارتقاء بمستوى المخرجات التعليمية والإدارية لتواكب التوجهات العالمية الحديثة.

الدراسات السابقة:

- **تناولت دراسة المزروعي (2025)** قضية الحوكمة من منظور القيادة التحويلية والاستقلالية الإدارية. حيث استعرضت الدراسة نماذج عالمية ناجحة (مثل فنلندا، كندا، وسنغافورة) لتحليل أثر استقلالية المدارس على جودة المخرجات. توصلت الدراسة إلى أن منح مديري المدارس صلاحيات أوسع في اتخاذ القرار (حوكمة لا مركزية) يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي بنسبة تصل إلى 10% سنويًا عند استخدام البيانات بفاعلية. وأكدت النتائج أن الحوكمة الفعالة ليست مجرد التزام بالقوانين، بل هي نظام يربط بين الاستقلالية والمساءلة، بحيث تمنح المدرسة حرية التصرف مقابل الالتزام بتحقيق معايير الجودة القومية. أوصت الدراسة بضرورة بناء شراكات حقيقية مع المجتمع المحلي والقطاع الخاص لتعزيز مرونة النظام التعليمي في مواجهة الأزمات.
- **وتعد دراسة (Mifsud & Wilkins, 2025)** مرجعًا شموليًا استهدفت رصد وتحليل تطور مفهوم حوكمة المدارس على مدار ثلاثة عقود. اعتمدت على فحص مئات الأوراق البحثية المنشورة في قواعد البيانات العالمية، لتقديم خارطة طريق حول كيفية تحول الحوكمة من مجرد إدارة إجرائية إلى أداة سياسية واجتماعية. وكشفت النتائج عن تصاعد الاهتمام بمفاهيم مثل الاستقلالية المدرسية والمساءلة القائمة على الأداء. كما أبرزت الدراسة وجود فجوة في الأبحاث التي تربط بين هيكل الحوكمة وبين المخرجات التعليمية المباشرة للطالب، مشيرةً إلى أن الحوكمة في العقد الأخير أصبحت أكثر تركيزًا على الشبكات وتدخل الأطراف غير الحكومية في صنع القرار التربوي، مما يتطلب إعادة تعريف دور مدير المدرسة كقائد استراتيجي وليس مجرد منفذ للتعليمات.
- **كما هدفت دراسة الحضرمية والحبسية (2024)** إلى التعرف على درجة ممارسة التدوير الوظيفي وعلاقته بمستوى الكفاءة الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي الداخلية وشمال الشرقية في سلطنة عُمان، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وقامت الباحثتان بتطوير استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (97) مديرًا ومديرة، وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة ممارسة التدوير الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي الداخلية وشمال الشرقية بسلطنة عُمان جاءت كبيرة، كما أظهرت النتائج أيضًا أن مستوى الكفاءة الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظتي الداخلية وشمال الشرقية بسلطنة عُمان جاء مرتفعًا، وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات أبرزها: العمل على تعزيز مستوى الكفاءة الإدارية المرتبطة بالمجال الفني لدى مديرات المدارس، وتأطير عملية التدوير الوظيفي لمديري المدارس بسلطنة عُمان على المستوى المركزي.
- **هدفت دراسة (Rachman, 2020)** الميدانية إلى قياس مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في البيئة المدرسية الإندونيسية. واعتمد الباحث المنهج الوصفي الكمي، حيث طبقت الأداة على عينة من المعلمين (76 معلمًا). وركزت الدراسة على ثمانية أبعاد أساسية للحوكمة: (الشفافية، المساءلة، المسؤولية، الاستقلالية، العدالة، المشاركة، الفعالية والكفاءة، والتوافق). وخلصت النتائج إلى أن الحوكمة المدرسية مطبقة بشكل جيد إجمالاً، إلا أن هناك ضعفًا ملحوظًا في بُعدي المشاركة والعدالة، حيث أظهرت النتائج حاجة المدارس إلى تفعيل دور المجتمع المحلي وأولياء الأمور في العمليات الرقابية والتشاورية. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز الشفافية المالية والإدارية داخل المدارس لزيادة ثقة أصحاب المصلحة في النظام التعليمي.
- **أظهرت نتائج دراسة الحراصي والراسبية (2021)** أن مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة بالشكل العام حصل على متوسط كلي (3.71 من 5)، بمستوى تطبيق مرتفع، وعلى مستوى الأبعاد: حصل البعد الأول الشفافية على أعلى متوسط (3.80)، ثم بُعد المساءلة بمتوسط (3.75)، والإثنين بمستوى مرتفع، بينما حل ثالثًا بُعد المشاركة بمتوسط (3.67)، وأخيرًا بُعد العدالة بمتوسط (3.59)، والإثنين بمستوى تطبيق متوسط. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بمحافظي الداخلية وجنوب الشرقية في سلطنة عمان لتطبيق مبادئ الحوكمة تعزى لمتغيري (سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث. واستنادًا للنتائج قدم الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات لتحسين مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بمحافظي الداخلية وجنوب الشرقية وعموم السلطنة.
- **وبحثت دراسة الهاشم والحوامدة (2024)** في الأصول الأخلاقية للحوكمة، مركزة على دور الإدارة بالقيم والقيادة الأخلاقية. واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة رئيسة. وتوصلت النتائج إلى أن القيادة الأخلاقية تعمل كجسر يربط بين القيم الفردية للموظفين وبين مبادئ الحوكمة المؤسسية، حيث يساهم القائد الأخلاقي في تحويل الحوكمة من نصوص قانونية جافة إلى ثقافة عمل يومية. وأوصت الدراسة بضرورة وضع ميثاق أخلاقي ملزم في الوزارات يتماشى مع مبادئ الحوكمة العالمية.
- **وتناولت دراسة الدعجه والعضايلة (2023)** على جانب حيوي وهو إدارة الأزمات في القطاع الصحي. والتي اعتمدت على منهجية كمية من خلال استبانة وزعت على عينة من الكوادر الطبية والإدارية. حيث كشفت النتائج أن الحوكمة (خاصة بعد الشفافية وسرعة التدفق المعلوماتي) ترفع من

كفاءة التنبؤ بالأزمات والتعامل معها. كما أثبتت الدراسة أن الثقافة التنظيمية تلعب دورًا وسيطًا؛ فإذا كانت ثقافة المؤسسة تدعم الانفتاح والتعاون، فإن أثر الحوكمة في إدارة الأزمة يكون أقوى. وأوصت الدراسة بتدريب القادة الصحيين على مهارات الحوكمة الرشيدة كجزء من خطط الطوارئ.

- **وتطرقت دراسة الشخانبة والربابعة (2022)** في كيفية تحويل مبادئ الحوكمة إلى أداة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بأبعادها (الاقتصادية، الاجتماعية، والبيئية). حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت العينة المديرين ورؤساء الأقسام في وزارة الزراعة. وأشارت النتائج إلى أن تطبيق الحوكمة يؤدي إلى ترشيد استهلاك الموارد وحمايتها للأجيال القادمة، كما يسهم في تحقيق العدالة الاجتماعية من خلال توزيع الفرص التنموية. وأكدت الدراسة أن غياب الشفافية في بعض الإجراءات الإدارية يعيق الوصول لمستويات متقدمة من التنمية، موصيةً بضرورة الربط بين تقارير الأداء السنوية ومعايير الحوكمة لضمان استدامة المخرجات.
- **هدفت دراسة الكندي والجرايدة (2022)** إلى معرفة واقع الكفاءة الإدارية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، مستخدمة الاستبانة كأداة للدراسة، وقد طبقت على (88) فردًا من مديري المدارس ونوابهم، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة واقع الكفاءة الإدارية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان لدى أفراد مجتمع الدراسة كانت كبيرة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها: ضرورة تعديل اللائحة التنظيمية في مجال التدريب لمديري المدارس، وعقد دورات تدريبية لإدارات المدارس، وتصميم موقع إلكتروني يخص تواصل إدارات المدارس على الإنترنت من أجل التواصل وتبادل الخبرات.
- **كما بحثت دراسة الديك و أبو حمور (2021)** في الكشف عن العلاقة بين الحوكمة كإطار تنظيمي وبين كفاءة وتطوير رأس المال البشري في القطاع الأكاديمي الخاص. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة لجمع البيانات من الكوادر الأكاديمية والإدارية. ركزت الدراسة على معايير (العدالة، والمساءلة، والسيادة القانونية). توصلت النتائج إلى أن الالتزام بمعايير الحوكمة يساهم بشكل مباشر في تحسين عمليات التدريب، والتحفيز، وتقييم الأداء، حيث توفر الحوكمة بيئة عمل عادلة تمنع المحسوبية وتضمن وصول الكفاءات لمراكز صنع القرار. وأوصت الدراسة الجامعات بضرورة مأسسة مبادئ الحوكمة ضمن خططها الاستراتيجية لتطوير مواردها البشرية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف بشكل عام؛ فقد أكدت جميعها أهمية إجراء المزيد من الدراسات في مجال تطبيقات الحوكمة الرشيدة وأثرها في تجويد الأداء المؤسسي، كما تتفق الدراسة الحالية أيضًا مع الدراسات السابقة في اعتمادها المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، مع تباين في الفروق الإحصائية تبعًا لمتغير الجنس، وتأتي هذه الدراسة لدعم الدراسات السابقة مؤكدة بعض ما توصلت إليه من نتائج، إلا أنها تفاوتت نتائجها مع بعض نتائج الدراسات السابقة في تحديد جوانب القصور كدراستي (Rachman,2020) ودراسة (الحراصي والراسبية، 2021) اللتين أظهرتا ضعفًا في مستوى تطبيق متوسط في بُعديّ المشاركة والعدالة، في حين أظهرت دراسات أخرى دراسة (المزروعي، 2025) التي ربطت بين الحوكمة والتحسن الأكاديمي الملموس، وهو ما يتوافق مع نتائج هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

بناءً على طبيعة الدراسة وأهدافها والأسئلة التي تسعى للإجابة عنها، ونوعية البيانات المطلوبة لتحقيق ذلك، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الأسلوب الارتباطي؛ للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستوى ممارسة الإدارة المدرسية للحوكمة المؤسسية مستوى كفاءة الأداء الإداري في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية (عبيدات وآخرون، 2014).

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عمان (مشرف، ومشرف أول) والبالغ عددهم (105)؛ ويرجع سبب اختيار مجتمع الدراسة باعتبارهم الجهة الإشرافية الأقرب للميدان.

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية المتيسّرة، حيث تم استهداف كل أفراد المجتمع الأصلي، واستجاب منهم (54) فردًا، وجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	40	%74.1
أنثى	14	%25.9
المجموع	**54**	**%100**

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كونها الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، وتم بناؤها بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، كدراسة (Mifsud & Wilkins, 2025)، ودراسة الديك وأبو حمور(2021)، والاستعانة بآراء عدد من أساتذة الجامعة ذوي الخبرة؛ لتحديد أبعادها ومجالاتها الرئيسة، وعبارات كل مجال التي تكونت منها الاستبانة في صورتها الأولية.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

الصدق الظاهري: لِلتَّحَقُّق من الصدق الظاهري لأداة هذه الدراسة (صِدْق المُحَكِّمِين) تم عَرْضُها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة والمختصين في الإدارة التربوية، وقد أشارت نتائج التحكيم إلى بعض التعديلات، مثل: تعديل بعض الصياغات، وحذف بعض العبارات، وإضافة عبارات أخرى، وبعد الأخذ بآرائهم تم تعديل الاستبانة بما هو مناسب لتظهر بصورتها النهائية مكونة من (27) عبارة موزعة على محورين، وبذلك تقيس الاستبانة ما وضعت لأجله، وأنها صادقة منطقيًا وظاهريًا، وبناء على ذلك تم نشر الاستبانة بصورتها النهائية إلكترونيًا على مشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عمان.

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة، ودرجة المحور الذي تندرج تحته والتي يوضحها جدول (2) وجدول (3).

جدول (2): معاملات الارتباط بين محور الحوكمة المؤسسية و أبعاده

المحور الأول: الحوكمة المؤسسية											
البعد الأول الشفافية			البعد الثاني المساءلة			البعد الثالث المشاركة الفاعلة			البعد الر ابع العدالة والنزاهة		
العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمحور	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمحور	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمحور	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمحور
.1	.792	.713	.1	.863	.722	.1	.887	.817	.1	.871	.885
.2	.828	.666	.2	.937	.842	.2	.830	.701	.2	.858	.795
.3	.883	.792	.3	.906	.840	.3	.928	.851	.3	.879	.854
.4	.860	.772	.4	.909	.755	.4	.890	.819	.4	.909	.840
.5	.773	.704	.5	.876	.842	.5	.921	.868	.5	.911	.863

جدول (3): معامل الارتباط محور كفاءة الأداء الإداري

المحور الثاني: كفاءة الأداء الإداري	
العبارة	الارتباط
.1	.767
.2	.890
.3	.907
.4	.784
.5	.938
.6	.856
.7	.900

يتضح من جدول (2) وجدول (3) أن درجة كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة مرتبطة بها، وجميعها قيم مرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني أن جميع العبارات تنتمي لمجالاتها، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط في محور الحوكمة المؤسسية بين أعلى قيمة (.937) وأدنى قيمة (.666)، وتراوحت قيم معامل الارتباط في محور كفاءة الأداء الإداري بين أعلى قيمة (.938) وأدنى قيمة (.767)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

ثبات الأداة:

تحقق الباحثون من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) بحساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وكانت النتائج كما يبينها جدول (4)

جدول (4): معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للأبعاد والدرجة الكلية لمحور

م	المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
.1	الحوكمة المؤسسية	20	.969
.2	كفاءة الأداء الإداري	7	.942

يتضح من جدول (4) أن قيمة ألفا كرونباخ كانت ممتازة إحصائيًا لكل مجال، حيث بلغت قيمة معامل ألفا لمحور الحوكمة المؤسسية (.969)، وبلغت قيمة معامل ألفا لمحور كفاءة الأداء الإداري (.942) وكلها تعكس معامل ثبات (مرتفع).

معيار الحكم على النتائج:

لتحديد المعيار المعتمد في الدراسة تم احتساب طول الخلايا بناء على مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات البدائل في الاستبانة (5-1=4)، ومن ثم تقسيمه على عدد فئات المقياس بهدف تحديد طول الخلية أي (4/5= 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في بدائل الاستبانة، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح معيار الحكم على الخلايا كما هو موضح في جدول (5).

جدول (5): معيار الحكم على النتائج

قيمة البديل	الحدود الحقيقية للمتوسط الحسابي		الدلالة اللفظية
	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
.1	1.00	1.80	متدنية جدًا
.2	1.81	2.60	متدنية
.3	2.61	3.40	متوسطة
.4	3.41	4.20	عالية
.5	4.21	5.00	عالية جدًا

إجراءات الدراسة الميدانية:

بعد التحقق من صلاحية أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، أخذت الموافقة من وزارة التعليم لتسهيل مهمة الباحثين لتطبيق الأداة للفئة المستهدفة عن طريق مخاطبة المديريات التعليمية بجميع محافظات سلطنة عُمان.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحثون باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة.
- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة مدى ثبات أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة متوسط مستوى ممارسة الحوكمة المؤسسية وكفاءة الأداء الإداري لمديري المدارس.
- استخدام اختبار (بيرسون) لفحص العلاقة بين متغيرين مستقلين.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: نتيجة السؤال الأول: ما مستوى ممارسة الحوكمة المؤسسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات مشرفي الإدارة المدرسية، وتم عرض النتائج على النحو الآتي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة مستوى ممارسة الإدارة المدرسية للحوكمة المؤسسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	الشفافية	4.1037	.70442	عالية
2	المساءلة	3.6556	.90568	عالية
3	المشاركة الفاعلة	3.7667	.81380	عالية
4	العدالة والنزاهة	3.6667	.83869	عالية
5	**المحور الأول ككل**	**3.7981**	**.74276**	**عالية**

يتضح من جدول (6) أن مستوى ممارسة الإدارة المدرسية للحوكمة المؤسسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية قد جاء بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (3.7981)، وبانحراف معياري (.74276)، وتعزى هذه النتيجة إلى نجاح المديرين في ممارسة الشفافية والعدالة التنظيمية؛ وذلك عبر الإفصاح الواضح عن الأنظمة واعتماد معايير مهنية موضوعية في توزيع المهام على المعلمين وتزودهم بالتعاميم والقرارات الصادرة من الجهات المختصة، كما يعكس الارتفاع تحولًا نحو القيادة التشاركية التي تدمج المعلمين والمجتمع في صنع القرار مما يعزز الثقة المؤسسية، كما أن هذا الارتفاع يدل على تفعيل نظام مساءلة تطويري وعادل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزعابي (2022)، ودراسة الحراصي والراسبية (2021)، ودراسة الجابرية والحبسية (2024).

ثانيًا: نتيجة السؤال الثاني: ما مستوى كفاءة الأداء الإداري لدى الإدارة المدرسية الحكومية بسلطنة عُمان؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عمان، وتم عرض النتائج على النحو الآتي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لمستوى كفاءة الأداء الإداري لدى الإدارة المدرسية الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	كفاءة الأداء الإداري	3.8598	.77130	عالية

يتضح من الجدول (7) أن مستوى كفاءة الأداء الإداري لدى الإدارة المدرسية الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية قد جاء بدرجة ممارسة عالية، بمتوسط حسابي (3.8598)، وبانحراف (.77130)، وتعزى هذه النتيجة إلى امتلاك مديري المدارس جدارة مهنية وفنية عالية تمكنهم من إدارة العمليات المدرسية برؤية استشرافية قادرة على مواجهة التحديات وتوظيف الموارد بكفاءة مثالية، كما يعكس الارتفاع نجاح القيادة المدرسية في تحقيق الفعالية التنظيمية عبر إنجاز المهام بجودة زمنية فائقة، وقدرة متميزة على حل المشكلات، مما عزز من مستويات الرضا الوظيفي، ويؤكد ذلك وجود رأس مال بشري مؤهل داخل المدارس يمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع الأنظمة الإدارية الحديثة مما يضمن استدامة جودة المخرجات التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكندي والجرايدة (2022)، ودراسة الحضرمية والحبسية (2024).

ثالثًا: نتيجة السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى ممارسة الإدارة الحوكمة المؤسسية ومستوى كفاءة الأداء الإداري لدى الإدارة المدرسية الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار بيرسون للعلاقة بين متغيرين مستقلين، وتم عرض النتائج وفق الآتي:

جدول (8): نتائج اختباربيرسون للعلاقة بين مستوى ممارسة الحوكمة المؤسسية ومستوى كفاءة الأداء الإداري لدى الإدارة المدرسية

م			الحوكمة	كفاءة الأداء
الحوكمة		بيرسون	1	.905
		القيمة الاحتمالية		.000
		العينة	54	54
كفاءة الأداء		بيرسون	.905	1
		القيمة الاحتمالية	.000	
		العينة	54	54

يتضح من جدول (8) وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) وقوية بين مستوى الحوكمة المؤسسية ومستوى كفاءة الأداء الإداري لدى الإدارة المدرسية الحكومية بسلطنة عُمان؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون(.905) وبلغت قيمة مستوى الدلالة (.000) وهي قيمة دالة إحصائيًا، وتُشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع مستوى التزام مديري المدارس بأبعاد الحوكمة المؤسسية (مثل الشفافية والعدالة والمساءلة)، صاحب ذلك تحسن ملحوظ ومرتفع في كفاءة أدائهم الإداري من وجهة نظر المشرفين، مما يعكس الأثر الإيجابي للحوكمة في ضبط العمليات الإدارية وتجويد المخرجات.

ويعزو الباحثون وجود هذه العلاقة الارتباطية القوية إلى الدور الوظيفي للحوكمة بوصفها الممكن الهيكلي والمنظم للعمليات الإدارية، حيث أدى ترسيخ الشفافية والمساءلة الموضوعية إلى خلق بيئة تنظيمية منضبطة تزيد من سرعة وجودة انجاز المهام وتقلل من الهدر الإداري، كما أن الالتزام بمعايير العدالة والمشاركة في صنع القرار ساهم في تعزيز الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي مما انعكس طرديًا على قدرة المديرين في توظيف الموارد المادية والبشرية وتجاوز التحديات المستقبلية برؤية استراتيجية واضحة وبناءً عليه فأن الحوكمة لم تكن مجرد إطارًا تنظيميًا بل أداة لرفع كفاءة المديرين، مما مكنهم من تحويل الممارسات الإدارية من الاجتهادات الفردية إلى العمل المؤسسي المستدام الذي يحقق أعلى مستويات الفاعلية التنظيمية. وتتفق هذا النتيجة مع نتائج دراسة الديك وأبو حمور (2021)؛ ودراسة الكندي والجرايدة (2022).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

- ضرورة مأسسة واستدامة ممارسات الحوكمة المؤسسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، والعمل على تحديث آلياتها بشكل مستمر؛ استثمارًا للأثر الإيجابي القوي والمباشر للحوكمة في رفع كفاءة الأداء الإداري المدرسي وتطويره.
- تعميم ممارسات الحوكمة المؤسسية الناجحة في المدارس الحكومية، من خلال إعداد دليل إجرائي موحد يضمن توحيد آليات التطبيق وتحقيق الاستدامة المؤسسية .
- ربط تقويم الأداء الإداري لمديري المدارس بمؤشرات واضحة لمبادئ الحوكمة المؤسسية، بما يعزز الالتزام بالشفافية والعدالة والنزاهة والمشاركة.
- ربط معايير الحوكمة بـ "رؤية عُمان 2040" وتوجيه ممارسات الحوكمة في المدارس لخدمة أولويات الرؤية الوطنية؛ لضمان تلبية الأداء الإداري لمتطلبات التنمية المستدامة.
- تطوير برامج تدريبية تخصصية مستمرة لمديري المدارس، تركز على توظيف مبادئ الحوكمة في تحسين كفاءة الأداء الإداري.

- تفعيل آليات المتابعة والتقويم الدوري لمستوى تطبيق الحوكمة داخل المدارس، والاستفادة من نتائجها في تحسين الأداء المؤسسي.
- ترسيخ ثقافة تنظيمية داعمة لمبادئ الحوكمة داخل البيئة المدرسية، بما يسهم في استدامة جودة الأداء الإداري.
- تطوير برامج تدريبية تخصصية وتكاملية وبرامج تدريبية مشتركة، تجمع مشرفي الإدارة المدرسية والمديرين، وتركز على العلاقة التكاملية بين الحوكمة والأداء، بحيث لا تُعامل الحوكمة كإجراءات روتينية، بل كأداة استراتيجية لتحسين الكفاءة اليومية.

بحوث مستقبلية مقترح:

- فاعلية دليل إجرائي للحوكمة المؤسسية في تحسين الأداء الإداري بالمدارس الحكومية.
- ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها بالشفافية والمساءلة في المدارس: دراسة استشرافية لتطوير مؤشرات الأداء.
- أثر برامج التطوير المهني القائمة على الحوكمة في تنمية الكفاءة الإدارية لمديري المدارس.

المراجع:

أولًا: المراجع باللغة العربية

بدر، نور سامي مطر، وأبو قاعود، غازي رسمي عايد (2024). *أثر تطبيق مبادئ الحوكمة المؤسسية في الحد من الهضبة الوظيفية القيادة التحويلية متغيراً وسيطاً: دراسة ميدانية في الهيئات المستقلة الأردنية* [رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة]. http://search.mandumah.com/Record/1502001

البلوشي، أحمد، والقاسمية، عايدة (2025). *واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء الإداري لدى العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة* [رسالة ماجستير، جامعة صحار]. http://search.mandumah.com/Record/1630772 .

البلوشية، هدى بنت سالم (2023). واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان .*المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات(IJRSP)* ، (40)*4*، 383-426.

الحضرمية، لوزة بنت ثاني، والحبسية، رضية بنت سليمان (2024). التدوير الوظيفي وعلاقته بمستوى الكفاءة الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي الداخلية وشمال الشرقية بسلطنة عمان .*مجلة الخليج العربي الموحد*، (52)*1*، مارس 2024، 533-561 . http://search.mandumah.com/Record/1522426

الجابرية، ماجدة بنت حمود، والحبسية، رضية بنت سليمان (2024). الحوكمة الإلكترونية وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية في المدارس الحكومية بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان .*مستقبل التربية العربية*، (142)*31*، 95-134 http://search.mandumah.com/Record/1522426 .

الحامدي، خليفة، والحموري، محمد (2021) .*تنمية المهارات القيادية وأثرها على تعزيز مبادئ الحوكمة الرشيدة حالة دراسية كلية العلوم الشرعية* [رسالة ماجستير، جامعة مسقط]. http://search.mandumah.com/Record/1264545

الحراصي، مسلم بن سالم، والراسبية، أمينة بنت راشد (2021). مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة من وجهة نظر معلمي مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بمحافظتي الداخلية وجنوب الشرقية بسلطنة عُمان .*مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية (Journal of Economic Administrative & Legal Sciences)*، (22)*5*، 1-120 https://doi.org/10.26389/AJSRP.S17032 .

الحنيطي، نور، والخرابشة، عمر، وعربيات، بشير (2021). *دور حوكمة المدارس الخاصة في محافظة العاصمة "عمان" في تحقيق استمرارية المؤسسية التربوية من وجهة نظر المالكين والإداريين* [رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية]. http://search.mandumah.com/Record/1311571

الخروصية، موزة سعيد (2020). أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في ضوء النظريات العلمية بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. *مجلة أصول الشريعة للأبحاث التخصصية*، (1)*6*، 49-72.

الدعجه، راتب عارف مصطفى، والعضايلة، علي بن محمد عمر .(2023) .*أثر تطبيق الحوكمة المؤسسية على فاعلية استراتيجيات إدارة الأزمة: الدور الوسيط للثقافة التنظيمية: دراسة ميدانية في وزارة الصحة الأردنية* [رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة] . http://search.mandumah.com/Record/1445929

الديك، محمد بيان، وأبو حمور، حسام محمود جميل (2021). *أثر تطبيق معايير الحوكمة المؤسسية على تطوير الموارد البشرية في الجامعات الخاصة الأردنية* [رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية].http://search.mandumah.com/Record/1299945

الشخانبة، زيد محمود محمد، والربابعة، فاطمة علي محمد (2022). *أثر ممارسة الحوكمة على تحقيق التنمية المستدامة: دراسة تطبيقية في وزارة الزراعة الأردنية* [رسالة ماجستير، جامعة مؤتة]. http://search.mandumah.com/Record/1371720

صيد، أحمد (2023). مفهوم الكفاءة وأنظمة بنائها في المقاربة بالكفاءات. *مجلة الباحث*، 15(1)، 38-58.

الطريفي، غفران الطريفي خلف الله، وسند، ياسر تاج السر محمد (2025). *أثر تطبيق موازنة البرامج والأداء على كفاءة الأداء المالي والإداري والحد من الفساد المالي بالوحدات الحكومية: دراسة حالة وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي بالسودان*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين الخرطوم. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1633427

العدوان، خالد صالح حمدان، وأبو قاعود، غازي رسمي عايد (2023). *أثر الحوكمة المؤسسية على تحسين الأداء المؤسسي في ضوء الاعتمادات الدولية متغيرا وسيطا دراسة ميدانية في المدارس ذات البرامج الدولية في الأردن* [رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة] . http://search.mandumah.com/Record/1445804

عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد (2014). *البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، وأساليبه*. عمّان: دار الفكر.

العنزي، ريم صالح. (2025). دور الحوكمة المؤسسية في تحسين كفاءة الإدارة التربوية .*المجلة الدولية للعلوم المالية والإدارية والاقتصادية*، 4(3)، 10-35.

العواملة، الأمين خالد محمود، وأبو رمان، محمد عبدالرزاق سلامة (2024). *أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية على الحوكمة المؤسسية للعاملين في شركات التأمين الأردنية* [رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية]. http://search.mandumah.com/Record/1496525

العيسائي، سلطان سالم (2024). واقع تطبيق الحوكمة لدي إدارات المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة في ضوء رؤية عمان 2040 .*مجلة شباب الباحثين*، (4)*23*، 396-424.

الفتحي، خليفة محمد، الحدابي، داود عبدالملك، والعاني، جهينة ثابت. (2021). تطبيق مبادئ الحوكمة في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظر موظفيها .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (22)5، 1-20.

الكندي، مصبح علي، والجرايدة، محمد سليمان (2022). واقع الكفاءة الإدارية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 1(141)، 217-242.

مجلس التعليم (2019). *رؤية عُمان 2040: محور الحوكمة والأداء المؤسسي*.

المحارمة، محمود، والحوامدة، نضال(2023). *دور ممارسة الإدارة بالقيم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية بوجود الحوكمة المؤسسية كمتغير وسيط دراسة تطبيقية: المؤسسة الاقتصادية والاجتماعية للمتقاعدين العسكريين والمحاربين القدماء* [رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة]. http://search.mandumah.com/Record/1446518

المزروعي، كريمة مطر .(2025) .*إعادة تعريف دور قيادة المدارس: الاستقلالية، والحوكمة، وتحقيق الكفاءة التعليمية* (سلسلة التقارير الاستراتيجية لسد الفجوات التعليمية). ترينذز للبحوث والاستشارات.

النافعي، تركي بن خالد، وإبراهيم، حسام الدين السيد (2023). مستوى توافر أبعاد الحوكمة المؤسسية بالمدارس الخاصة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .*مجلة كلية التربية*، 9(39)، 47-80.

الهاشم، شروق فرج مبارك، والحوامدة، نضال صالح إبراهيم(2024). *دور ممارسة الإدارة بالقيم في تعزيز مبادئ الحوكمة المؤسسية بوجود القيادة الأخلاقية متغيراً وسيطاً في وزارات المملكة الأردنية الهاشمية* [رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة].http://search.mandumah.com/Record/1501304

وزارة الاقتصاد (2021). *خطة التنمية الخمسية العاشرة*https://www.economy.gov.om/library/10thplan/index.html *.(2021-2025)*

وزارة التربية والتعليم(2016). *الخطة التنموية الخمسية التاسعة.(2016-2020)*

وزارة التربية والتعليم (2021). *الخطة الخمسية العاشرة*https://share.google/dJBUm5A7rbSXglog9 *.(2021-2025)*

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Daft, R. L., & Marcic, D. (2021). *Understanding management (11th ed.)*. Cengage Learning.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.

Mifsud, D., & Wilkins, A. (2025). A systematic review of school governance literature between 2000 and 2023. *Leadership and Policy in Schools*. [DOI]

Rachman, A. A. (2020). Implementation of principles of good school governance at schools in West Java Province, 2020. *Solid State Technology*, *63*(3), 3242-3252.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Al-Adwan, K. S. H., & Abu Qa'oud, G. R. A. (2023). *The impact of corporate governance on improving institutional performance in light of international accreditations, with international accreditation as a mediating variable: A field study of schools offering international programs in Jordan* [Doctoral dissertation, Mutah University]. http://search.mandumah.com/Record/1445804

Al-Awamleh, A. K. M., & Abu Rumman, M. A. S. (2024). *The impact of business process reengineering on corporate governance among employees of Jordanian insurance companies* [Master's thesis, Al-Balqa Applied University]. http://search.mandumah.com/Record/1496525

Al-Badr, N. S. M., & Abu Qa'oud, G. R. A. (2024). *The impact of implementing corporate governance principles on reducing career plateauing, with transformational leadership as a mediating variable: A field study in Jordanian independent public institutions* [Doctoral dissertation, Mutah University]. http://search.mandumah.com/Record/1502001

Al-Balushi, A., & Al-Qasimia, A. (2025). *The current state of artificial intelligence utilization in improving administrative performance among employees of the Directorate General of Education in North Al Batinah Governorate* [Master's thesis, Sohar

University]. http://search.mandumah.com/Record/1630772

Al-Balushiya, H. bint S. (2023). The current state of administrative governance implementation in the directorates general of education in the Sultanate of Oman. *International Journal for Research Publication and Studies (IJRSP), 4*(40), 383–426.

Al-Da'jah, R. A. M., & Al-Edailah, A. b. M. O. (2023). *The impact of corporate governance implementation on the effectiveness of crisis management strategies: The mediating role of organizational culture—A field study at the Jordanian Ministry of Health* [Doctoral dissertation, Mutah University]. http://search.mandumah.com/Record/1445929

Al-Deek, M. B., & Abu Hamour, H. M. J. (2021). *The impact of implementing corporate governance standards on human resource development in Jordanian private universities* [Master's thesis, Al-Balqa Applied University]. http://search.mandumah.com/Record/1299945

Al-Eisai, S. S. (2024). The current state of governance implementation in public school administrations in North Al Batinah Governorate in light of Oman Vision 2040. *Majallat Shabab Al-Bahithin, 23*(4), 396–424.

Al-Enezi, R. S. (2025). The role of corporate governance in improving the efficiency of educational administration. *International Journal of Financial, Administrative and Economic Sciences, 4*(3), 10–35.

Al-Fathi, K. M., Al-Hadabi, D. A., & Al-Ani, J. T. (2021). Implementation of governance principles at the Directorate General of Education in North Al Batinah Governorate, Sultanate of Oman, from the perspective of its employees. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 5*(22), 1–20.

Al-Hadramiya, L. bint T., & Al-Habsiyah, R. bint S. (2024). Job rotation and its relationship with the level of administrative competence among basic education school principals in Al Dakhiliyah and North Al Sharqiyah Governorates, Sultanate of Oman. *Majallat Al-Khalij Al-Arabi Al-Muwahhad, 1*(52), 533–561. http://search.mandumah.com/Record/1522426

Al-Hamdi, K., & Al-Hamouri, M. (2021). *Developing leadership skills and their impact on strengthening the principles of good governance: A case study of the College of Sharia Sciences* [Master's thesis, Muscat University]. http://search.mandumah.com/Record/1264545

Al-Harasi, M. b. S., & Al-Rasbiya, A. bint R. (2021). The level of implementation of governance principles from the perspective of cycle-two basic education teachers in Al Dakhiliyah and South Al Sharqiyah Governorates, Sultanate of Oman. *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 5*(22), 1–20. https://doi.org/10.26389/AJSRP.S170321

Al-Hashem, S. F. M., & Al-Hawamdeh, N. S. I. (2024). *The role of values-based management in strengthening corporate governance principles, with ethical leadership as a mediating variable in the ministries of the Hashemite Kingdom of Jordan* [Doctoral dissertation, Mutah University]. http://search.mandumah.com/Record/1501304

Al-Hunaity, N., Al-Kharabsheh, O., & Arabiyat, B. (2021). *The role of private school governance in achieving the institutional continuity of educational institutions in Amman Governorate from the perspectives of owners and administrators* [Master's thesis, Al-Balqa Applied University]. http://search.mandumah.com/Record/1311571

Al-Jabriya, M. bint H., & Al-Habsiyah, R. bint S. (2024). E-governance and its relationship with organizational effectiveness in public schools in Al Dakhiliyah Governorate, Sultanate of Oman. *Mustaqbal Al-Tarbiyah Al-Arabiyah, 31*(142), 95–134. http://search.mandumah.com/Record/1522426

Al-Kharousiya, M. S. (2020). The importance of implementing governance principles in light of scientific theories at the Ministry of Education in the Sultanate of Oman. *Journal of Specialized Sharia Research, 6*(1), 49–72.

Al-Kindi, M. A., & Al-Jarayidah, M. S. (2022). The current state of administrative competence among post-basic education school principals in South Al Batinah Governorate, Sultanate of Oman. *Arab Studies in Education and Psychology, 1*(141), 217–242.

Al-Maharmeh, M., & Al-Hawamdeh, N. (2023). *The role of values-based management in enhancing social responsibility, with corporate governance as a mediating variable: An applied study of the Economic and Social Association of Retired Servicemen and Veterans* [Doctoral dissertation, Mutah University]. http://search.mandumah.com/Record/1446518

Al-Mazrouei, K. M. (2025). *Redefining the role of school leadership: Autonomy, governance, and achieving educational efficiency* (Strategic Reports Series on Bridging Educational Gaps). Trends Research and Advisory.

Al-Nafai, T. b. K., & Ibrahim, H. E. S. (2023). The availability of corporate governance dimensions in private schools in the Sultanate of Oman in light of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) model. *Journal of the Faculty of Education, 9*(39), 47–80.

Al-Shakhanbeh, Z. M. M., & Al-Rabab'ah, F. A. M. (2022). *The impact of governance practices on achieving sustainable development: An applied study at the Jordanian Ministry of Agriculture* [Master's thesis, Mutah University]. http://search.mandumah.com/Record/1371720

Al-Turaifi, G. A. K. A., & Sanad, Y. T. S. M. (2025). *The impact of implementing program and performance budgeting on the efficiency*

of financial and administrative performance and the reduction of financial corruption in government units: A case study of the Ministry of Finance and Economic Planning in Sudan [Unpublished doctoral dissertation, Al-Neelain University, Khartoum]. http://search.mandumah.com/Record/1633427

Education Council. (2019). *Oman Vision 2040: Governance and institutional performance pillar*.

Ministry of Economy. (2021). *The Tenth Five-Year Development Plan (2021–2025).* https://www.economy.gov.om/library/10thplan/index.html

Ministry of Education. (2016). *The Ninth Five-Year Development Plan (2016–2020).*

Ministry of Education. (2021). *The Tenth Five-Year Plan (2021–2025).* https://share.google/dJBUm5A7rbSXglog9

Obeidat, D., Adas, A. R., & Abdulhaq, K. (2014). *Scientific research: Concepts, tools, and methods*. Dar Al-Fikr.

Said, A. (2023). The concept of competence and systems for developing it within the competency-based approach. *Al-Bahith Journal, 15*(1), 38–58.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 5, 2026, pp. 714 - 727
www.refaad.com

Psychometric Properties of the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Scale Among Middle School Students in the Arab Community Within the Green Line

الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر

Buthaina Suleiman Khatib[1*]
[1] An-Najah National University, Palestine.
[*] Corresponding Author: Buthaina Khatib (bothainakh1@gmail.com)

بثينة سليمان خطيب[1*]
[1] جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.
*الباحث المراسل: بثينة خطيب (bothainakh1@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2026/4/18	2026/5/3	2026/5/21

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.7

Abstract:

Objectives: This study aimed to examine the psychometric properties of the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) scale among middle school students in the Arab community within the Green Line.

Methods: The study adopted a descriptive field methodology, with a sample of 153 diagnosed students. The scale was based on the original version developed by Al-Khalfan et al. consisting of 34 items. Thirteen items were added based on expert reviewers' recommendations, while one item was removed for insufficient agreement and two items were excluded due to weak correlation with the total scale, resulting in 44 items subjected to exploratory factor analysis using Principal Component Analysis with Varimax rotation.

Results: Results yielded four factors explaining 53.188% of total variance. After excluding items that did not meet factor loading criteria, the final version comprised 32 items distributed across four domains: Hyperactivity and Impulsivity, Cognitive and Academic Difficulties, Poor Organization and Task Completion, and Social Impact of Attention Deficit. The scale demonstrated acceptable psychometric properties of validity and reliability.

Conclusions: The study recommends adopting the standardized scale in preparatory schools within the Green Line as a reliable diagnostic tool and conducting future studies using confirmatory factor analysis to verify the factorial structure across larger samples and different educational stages.

Keywords: *psychometric properties; Attention Deficit; Hyperactivity.*

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي السيكومتري، وتكوّنت عينتها من (153) طالبًا وطالبة من المشخَّصين بهذا الاضطراب. انطلق المقياس من صورته الأصلية المعدّة من قِبل الخلفان وآخرين والمكوّنة من (34) فقرة، وأُضيفت إليه (13) فقرة بناءً على توصيات المحكّمين، ثم حُذفت فقرة واحدة لعدم حصولها على نسبة اتفاق كافية، وفقرتان لضعف ارتباطهما بالمقياس الكلي، لتُجرى على (44) فقرة عملية التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية مع التدوير الفاريماكس.

النتائج: أسفرت النتائج عن استخلاص أربعة عوامل فسّرت (53.188%) من التباين الكلي، وبعد حذف الفقرات التي لم تستوفِ معايير التشبع العاملي استقرت الصورة النهائية على (32) فقرة موزّعة على أربعة مجالات: النشاط الزائد والاندفاع، والصعوبات المعرفية والأكاديمية، وضعف التنظيم والإكمال، والأثر الاجتماعي لتشتت الانتباه. كما أثبت المقياس تمتّعه بخصائص سيكومترية مقبولة من صدق وثبات.

الخلاصة: توصي الدراسة بتعميم استخدام المقياس المُقنَّن في المدارس الإعدادية داخل الخط الأخضر أداةً تشخيصية موثوقة، وإجراء دراسات مستقبلية تستند إلى التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البنية العاملية على عينات أوسع ومراحل دراسية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: *الخصائص السيكومترية؛ تشتت الانتباه؛ فرط الحركة.*

الاستشهاد

Citation

خطيب، بثينة. (2026). الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (5). 714- 727.

Khatib, B. S. (2026). Psychometric Properties of the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Scale Among Middle School Students in the Arab Community Within the Green Line. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(5), 714-727. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.7 [In Arabic]

المقدمة:

يُعدّ الانتباه من المهارات الأساسية للتعلم وتحقيق النجاح الأكاديمي، في حين أن مشكلة ضعف الانتباه تؤثر سلبًا على العملية التعليمية وتؤدي إلى تشتت انتباه كل من المعلم والمتعلمين (ماحي، 2022). ويُعدّ اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة أحد أكثر اضطرابات النمو العصبية انتشارًا في مرحلة الطفولة(Khare et al., 2023)، إذ تتراوح نسبة انتشاره بين 2% و7.1%، وغالبًا ما يظهر لدى الفئة العمرية التي تقل عن 12 سنة (Langevin et al., 2023).

وتكمن خطورة هذا الاضطراب في كونه من أكثر مشكلات الطفولة شيوعًا ومن أشدها تأثيرًا على الطفل من الناحية الجسدية والنفسية والدراسية، وفي حال عدم اكتشافه وتشخيصه بدقة والتحكم فيه بشكل مناسب فقد يؤدي إلى مضاعفات على المدى البعيد (بن عباس، 2023). وقد أشار أبو الوفا (Abo El Wafa, 2020) إلى أن الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب يتميزون بعدم الاستقرار والهدوء وسهولة الاستثارة الانفعالية، وتظهر أعراضه على شكل نشاط زائد واندفاعية ونقص في التركيز، إذ يتململ الطفل في مقعده أو يُفرط في الحركة أو يتحدث بكثرة ويتسرع في الإجابة على الأسئلة، إضافةً إلى صعوبة في انتظار دوره. كما وُجد أن زيادة مستوى النشاط العشوائي وعدم تقبّل المحيطين لحركاته المفرطة تؤدي إلى ردود فعل أكثر عصبية، مما يؤثر على مشاركته داخل الفصل ويحول دون اكتسابه للمهارات والمعارف ويزيد من احتمالية تعرضه لصعوبات التعلم.

ويؤثر هذا الاضطراب تأثيرًا بالغًا على المجتمع بسبب تكلفته المالية والضغط الذي يفرضه على الآباء والمعلمين، والنتائج الأكاديمية والمهنية غير المرغوب فيها المرتبطة به، والضرر الذي يُلحقه بتقدير الذات لدى المصاب .(Poznanski, 2018) وقد تتجنب بعض الأسر الاعتراف بأن أطفالهم يعانون من اضطرابات نفسية، وهذا التأخر في عرضهم على المتخصصين قد يؤدي إلى تفاقم حالاتهم وصعوبة علاجها مع تقدمهم في السن (الخلفان وآخرين، 2019).

وعلى الرغم من أنه من المقبول إكلينيكيًا أن يقل فرط الحركة مع التقدم في العمر خاصة خلال سنوات المراهقة، إلا أن الدراسات تشير إلى أن هؤلاء الطلبة غالبًا ما يواجهون صعوبات مستمرة كالإخفاق الأكاديمي وضعف النضج العاطفي واضطرابات الانتباه والتركيز، وعند انتقالهم إلى مرحلة المراهقة تتجلى تحديات أخرى تتعلق بالسلوك الاجتماعي كالتمرد والسلوك المعادي للمجتمع وتدني تقدير الذات (سليمان، 2004).

وعلى الرغم من أهمية التشخيص الدقيق لهذا الاضطراب، إلا أن الدول العربية تعاني من شُحّ في أدوات التقييم الموثوقة والصالحة للكشف المبكر والتشخيص .(Alexandridis et al., 2024) فضلًا عن ذلك، فإن ترجمة المقاييس الغربية وتطبيقها مباشرةً لا يكفي، إذ إن ترجمة أدوات التقييم إلى لغات أخرى تستوجب إعادة فحص خصائصها السيكومترية .(Pierce et al., 2025) كما يُؤكد الباحثون على أن التشابه اللغوي بين المجتمعات العربية لا يُغني عن ضرورة إعادة التحقق من صلاحية المقاييس نظرًا للفوارق الثقافية والاجتماعية القائمة بين هذه المجتمعات .(Elsayed et al., 2024).

وكون التشخيص المبكر والدقيق لهذا الاضطراب يُسهم في توفير التدخلات المناسبة، فقد جرى فحص الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (ADHD) في هذه الدراسة ليُساعد على فهم أدق لأبعاد هذا الاضطراب بين طلبة المرحلة الإعدادية داخل الخط الأخضر، وليُسهم في مساعدة المعلمين والأخصائيين على تقديم الدعم الأكاديمي والنفسي الملائم لهم.

مشكلة الدراسة:

تُشكّل أدوات القياس النفسي ركيزةً أساسية في دراسة الاضطرابات السلوكية والنفسية، ولا سيما اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (ADHD) الذي يُعدّ من أكثر اضطرابات النمو العصبية انتشارًا بين طلبة المدارس.(Khare et al., 2023) وقد أكدت دراسة شحادة وآخرين (Shehadeh et al., 2023)أن 18% من طلاب المدارس العربية داخل الخط الأخضر يعانون من هذا الاضطراب، وهي نسبة مرتفعة تستدعي توفر أدوات قياس دقيقة وملائمة لهذه البيئة تحديدًا. غير أن مراجعة الأدوات المتاحة لقياس هذا الاضطراب كشفت أنها موجَّهة في غالبيتها لفئات وبيئات اجتماعية تختلف عن بيئة المجتمع العربي داخل الخط الأخضر، مما يُضعف دقة التشخيص وملاءمته للسياق المحلي.

وقد أشار بيترسون وآخرون (Peterson et al., 2024) إلى أن الخطأ في تشخيص هذا الاضطراب يؤدي إلى انعدام جدوى العلاج وزيادة الإحباط لدى المصاب وأسرته، مما يجعل توفر مقياس مُقنَّن وموثوق أمرًا بالغ الأهمية. ويزيد من حدة هذه المشكلة ما أشار إليه بلدو (2015) من أن 30-60% من المصابين بهذا الاضطراب تستمر أعراضهم حتى سن الرشد، مما يعني أن غياب التشخيص المبكر والدقيق في المرحلة الإعدادية قد يُفضي إلى تداعيات أكاديمية واجتماعية ونفسية بعيدة المدى. وقد أكد لاينز وآخرون (Lines et al., 2023) أن المرحلة الإعدادية تحديدًا تُمثّل منعطفًا حرجًا لدى هؤلاء الطلبة بسبب ارتفاع الضغوطات التعليمية وكثرة متطلبات المعلمين، مما يُضاعف من أثر الاضطراب على تحصيلهم العلمي وتكيّفهم الاجتماعي.

وتتجلى الفجوة البحثية في غياب أدوات قياس ذات خصائص سيكومترية مرتفعة مُقنَّنة على طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر، إذ لا تكفي الترجمة أو النقل المباشر للمقاييس المتاحة دون التحقق من صدقها وثباتها في هذه البيئة الثقافية والاجتماعية الخاصة. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الخلفان وآخرين (2019) لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة على طلبة المرحلة الإعدادية داخل الخط الأخضر، دعّم هذا التوجه ما لاحظته الباحثة من خلال عملها معلمةً في هذه المرحلة من تأثير هؤلاء الطلبة على البيئة المدرسية وصعوبة اندماجهم في العملية التعليمية.

مما سبق ذكره يمكن تحديد اسئلة الدراسة التالية:

- ما دلالات الصدق البنائي لمقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر؟

- ما البنية العاملية الكامنة لمقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر؟
- ما مستوى ثبات مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة من حيث الاتساق الداخلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى:

- دلالات الصدق البنائي لمقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر.
- البنية العاملية الكامنة لمقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر.
- مستوى ثبات مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة من حيث الاتساق الداخلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تُلقي هذه الدراسة الضوء على العديد من الجوانب النظرية المتعلقة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، من حيث أعراضه وأنماطه السلوكية وسُبل تشخيصه وتأثيره على العملية التعليمية والتحصيل العلمي، وبالتحديد في المرحلة الإعدادية التي تفتقر إلى الدراسات المتخصصة في البيئة العربية داخل الخط الأخضر. فضلًا عن ذلك، تُسهم هذه الدراسة في إثراء المعرفة السيكومترية من خلال توفير أداة قياس مُتحقَّق من صدقها وثباتها لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، مُقنَّنة على طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر، مما يُعزز البنية النظرية لهذا الاضطراب في سياقه الثقافي والاجتماعي الخاص.

الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تزويد المعلمين والمرشدين التربويين في المرحلة الإعدادية بأداة تشخيصية دقيقة تُمكّنهم من الكشف المبكر عن طلبة يعانون من اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، وتوجيههم نحو التدخل المناسب. كما تُفيد الأخصائيين النفسيين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في تقديم خدمات الدعم النفسي والتربوي المُبني على تشخيص موضوعي وموثوق. وتُمثّل هذه الأداة إضافةً نوعية للمكتبة السيكومترية العربية في هذا المجال، مما قد يُشجع الباحثين على إجراء دراسات مقارنة وتدخلية مستقبلًا في البيئة ذاتها.

حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025/2024.
- الحدود المكانية: المدارس الإعدادية داخل الخط الأخضر.
- الحدود البشرية: طلبة المرحلة الإعدادية المُشخَّصون باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في المدارس الإعدادية داخل الخط الأخضر، والبالغ عددهم (153) طالبًا وطالبة.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: المقياس

اصطلاحًا: هو وسيلة أو أداة تُستخدم في البحث العلمي لقياس ظاهرة أو مستوى محدد من السلوك في مجال ما، وغالبًا ما يتم بناؤه وتقنينه لأغراض البحث استنادًا إلى المصادر والمراجع العلمية. وقد يشمل أدوات مثل الاستبيان أو الاستمارة التي تحتوي على بنود يتم تصنيفها بسلّم رقمي مناسب لأهداف البحث (محمد، 2018).

إجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال تطبيق مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة المُعدّ والمُقنَّن في هذه الدراسة، والمكوّن في صورته النهائية من (32) فقرة موزّعة على أربعة مجالات هي: النشاط الزائد والاندفاع، والصعوبات المعرفية والأكاديمية، وضعف التنظيم والإكمال، والأثر الاجتماعي لتشتت الانتباه.

ثانيًا: اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه(ADHD)

اصطلاحًا: يُعرَّف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه: بأنه اضطراب عصبي تطوري يؤثر بشكل مباشر على السلوك الإجرائي للمصاب، بما في ذلك ذاكرة العمل والانتباه والاندفاعية، وغالبًا ما يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة ويستمر إلى مرحلة البلوغ .(Tufty et al., 2024) وتُشير منظمة الأطباء النفسيين الأمريكية (APA, 2022) إلى أن من أبرز أعراضه صعوبة التركيز على المهام، وعدم القدرة على تنظيم الوقت، وزيادة الحركة في مواقف لا تتطلب ذلك، إضافةً إلى التصرف بطريقة اندفاعية تؤدي إلى عواقب غير مرغوب فيها.

إجرائيًا: يُعرَّف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في هذه الدراسة بأنه الاضطراب المُشخَّص لدى طلبة المرحلة الإعدادية داخل الخط الأخضر، ويتجلى من خلال أدائهم على مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة المُقنَّن في هذه الدراسة، والذي يكشف عن أربعة أنماط سلوكية هي: النشاط الزائد والاندفاع، والصعوبات المعرفية والأكاديمية، وضعف التنظيم والإكمال، والأثر الاجتماعي لتشتت الانتباه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD)

يُعدّ اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من أكثر الاضطرابات شيوعًا وانتشارًا بين طلبة المدارس، إذ يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة ويمتد إلى مرحلة المراهقة وحتى سن البلوغ. وتشير إحصائيات الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA, 2018) إلى أن نسبة انتشار هذا الاضطراب بين طلبة المدارس تتراوح بين 3-7%. وفي دراسة ملحم (2020)، تظهر بعض الإحصائيات المتعلقة بهذا الاضطراب، إذ تشير إلى أن معدل إصابة الذكور أعلى بمرتين إلى تسع مرات من الإناث. وعلى صعيد الانتشار العالمي، تصل نسبة الإصابة في أمريكا إلى 20%، وتتراوح في كندا بين 5.4% و14%، فيما تقارب في بريطانيا والدول الأوروبية 2%. أما عربيًا، وبالرغم من شح المصادر وقلة الدراسات في هذا المجال، يلخّص ملحم (2020) أن معدل انتشار هذا الاضطراب بين طلبة المدارس (6-12 عامًا) يتراوح بين 4-20% في مصر، و5-10% في الأردن، و5-16% في السعودية. وعلى صعيد الخط الأخضر، أشارت دراسة شحادة وآخرين (Shehadeh et al., 2023) إلى أن 18% من طلاب المدارس العربية داخل الخط الأخضر يعانون من هذا الاضطراب، وأن الذكور أعلى بثلاثة أضعاف من الإناث، وأن 10% فقط من المصابين يحصلون على علاج طبي بالأدوية.

ويُعرَّف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه اضطراب عصبي تطوري يؤثر بشكل مباشر على السلوك الإجرائي للمصاب، بما في ذلك ذاكرة العمل (Working Memory) والانتباه والاندفاعية، وغالبًا ما يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة ويستمر إلى مرحلة البلوغ .(Tufty et al., 2024) ويعتبره محمد وآخرون (2022) مرضًا مزمنًا لكونه مصحوبًا بالاندفاعية، ومستوى نشاط غير مناسب، والإحباط وعدم القدرة على التحمل، وسلوك غير منظم، وتشتت الانتباه، وضعف القدرة على التركيز لمدة زمنية كافية، مما يؤدي إلى خلل في الأداء الوظيفي للطفل المصاب في حياته اليومية سواء في المدرسة أو البيت أو غيرهما.

الأعراض الرئيسية لفرط الحركة وتشتت الانتباه:

يُقسّم أحمد وآخرون (2023) أعراض الإصابة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه إلى أعراض رئيسية وأعراض جانبية. وتتمثل الأعراض الرئيسية في ثلاثة محاور:

أولًا: نقص الانتباه والصعوبات المعرفية والأكاديمية، إذ يعاني الأطفال والمراهقون المصابون بهذا الاضطراب من نقص شديد في الانتباه وسرعة تشتته بسبب قصر فترة الانتباه لديهم، مما يؤدي إلى صعوبة في الإنصات للآخرين وإتمام المهام المطلوبة منهم. ويعزو سلاري وآخرون (Salari et al., 2023) ذلك إلى سهولة رضوخ هؤلاء الأطفال والمراهقين للمثيرات الخارجية، مما يقطع انتباههم ويضعف استيعابهم للتعليمات الموجهة إليهم لإنجاز مهمة ما، فيفشلون في إتمامها، فضلًا عن سرعة النسيان. وتنعكس هذه الأعراض بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي للطالب المصاب، إذ يجد صعوبة بالغة في فهم المعلومات الجديدة، وإكمال الواجبات، وإدارة وقته خلال الاختبارات.

ثانيًا: النشاط الزائد والاندفاع، تؤكد دراسات محمد وآخرون (2022) وأحمد وآخرون (2023) وسلاري وآخرون (2023) أن النشاط الزائد وسرعة الحركة من أبرز ما يميّز هؤلاء الأشخاص، ويتجلى ذلك في النشاط المفرط الخارج عن سيطرتهم، وعدم القدرة على الجلوس بهدوء، والتململ الدائم، والتهور وسرعة الغضب، وتقلبات شديدة في المزاج، والعدوانية. أما الاندفاعية فتتمثل في عدم القدرة على السيطرة على ردود الأفعال عند الاستجابة للمثيرات والمواقف اليومية (أحمد وآخرون، 2023)، وتظهر على شكل استجابة مفرطة أو غير ملائمة، والقيام بأفعال متهورة دون الاكتراث للعواقب أو لمشاعر الآخرين.

ثالثًا: ضعف التنظيم والإكمال، ويُعدّ هذا المحور من أبرز التحديات التي يواجهها المصابون بهذا الاضطراب، إذ يجدون صعوبة بالغة في تنظيم مهامهم اليومية وإكمالها في الوقت المحدد، واتخاذ القرارات حتى البسيطة منها، وتذكّر الأشياء المعتادة، مما يؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي والحياتي. (محمد وآخرون، 2022)

الأعراض الجانبية:

وتشمل ثلاثة محاور؛ الأول: العدوانية والسلوك العدواني، إذ ذكرت دراسات أحمد وآخرون (2023) وراهم (Rahm, 2024) العدوانية كأحد الأعراض التي تظهر عند المصابين، خاصة عند تعرضهم لمواقف محبطة. الثاني: عدم الطاعة، المتمثل بعدم الامتثال للأوامر وعدم الإصغاء للوالدين والمعلمين، وترى راهم (Rahm, 2024) أن المصاب ينظر لكل شخص من حوله بأنه يقف أمام تحقيق رغباته فيبادر بعصيان الأوامر ومقاومة سلطة الكبار. الثالث: الأثر الاجتماعي لتشتت الانتباه، إذ يؤدي سلوك المصابين وتصرفاتهم إلى تنفير الآخرين منهم، مما يجعلهم يواجهون صعوبات جمّة في تكوين الصداقات والحفاظ عليها سواء في المدرسة أو البيت (Salari et al., 2023)، وقد يصل الأمر إلى العزلة الاجتماعية وتدني مفهوم الذات لديهم.

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الإعدادية:

تشير غالبية الدراسات الحديثة كدراسة تافتي وآخرون (Tufty et al., 2024) ومحمد وآخرون (2022) وأحمد وآخرون (2023) إلى أن الإصابة بهذا الاضطراب تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة وتستمر حتى سن البلوغ في كافة المراحل المدرسية بما فيها المرحلة الإعدادية. وبهذا فإن الاعتقاد السائد سابقًا بأن هذا الاضطراب يزول مع تقدم العمر هو اعتقاد خاطئ، إذ يؤكد بلدو (2015) أن 30-60% من المصابين تستمر معهم الأعراض حتى سن الرشد. ويلخّص بلدو (2015) أن بعض الأعراض تخف في سن المراهقة (12-17 عامًا) كالنشاط الزائد، غير أن أعراضًا أخرى تبقى أو تظهر من جديد كالاندفاعية

وعدم الانتباه والتوتر الداخلي، إلى جانب أعراض جديدة كاختلال الشعور بالذات والعدوانية المفرطة وازدياد الصراعات مع الوالدين والمعلمين وزملاء المدرسة.

تأثير الإصابة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على التعليم والتحصيل العلمي:

تؤثر أعراض هذا الاضطراب سلبًا وبشكل مباشر على التحصيل العلمي والأداء التعليمي، ويظهر ذلك على شكل عسر تعليمي (Nogues & Dorneles, 2023). وبالرغم من ذلك، فإنه وبحسب معايير تشخيص هذا الاضطراب (DSM-5)، ليس بالضرورة أن يعاني جميع المصابين من عسر تعليمي، غير أن الدراسات تؤكد أن غالبيتهم (50-70%) يُبدون صعوبة بالغة في التعلم (DuPaul et al., 2013). ويشكّل الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية تحديًا بالغًا يؤدي إلى هبوط حاد في التحصيل العلمي، وتزداد حدته لدى المصابين بسبب التغيير الكبير في البيئة التعليمية وارتفاع الضغوطات وكثرة متطلبات المعلمين (Lines et al., 2023).

مقاييس عالمية وطرق تشخيص الإصابة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

يعتمد تشخيص اضطراب (ADHD) على عدة مقاييس عالمية، وذلك لكونه واسع الانتشار حول العالم ولتشابه أعراضه مع كثير من الاضطرابات السلوكية والأمراض العصبية الأخرى كالعسر التعليمي (LD) وانعدام الدافعية (MAS) واضطراب السلوك (Conduct Disorder-CD) (Lines et al., 2023). وقد أصبح التشخيص إجراءً معقدًا يتطلب دقة بالغة، إذ إن الخطأ فيه قد يؤدي إلى انعدام جدوى العلاج مما يزيد الإحباط عند المصاب ووالديه (Peterson et al., 2024).

ويعتمد غالبية الأطباء النفسيين في تشخيص حالات اضطراب (ADHD) على الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية- الإصدار الخامس (DSM-5) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA)، والذي يُعدّ الأعلى مصداقية لما يتضمنه من معايير دقيقة (Dobrosavljevic et al., 2023). ومقياس آخر معروف عالميًا هو مؤشر تصرف الطفل (Child Behavior Checklist)، وهو قائمة سلوكيات غير اعتيادية تظهر عند الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية، يعتمد على تقييم الوالدين وفق سلّم ليكرت، وقد أشارت دراسة بيترسون وآخرون (Peterson et al., 2023) إلى مستويات دقة تشخيص عالية تفوق 96%. كما تشير الدراسة إلى مستويات أقل لاستمارة تقييم المعلمين (Teacher's Report Form) التي حصلت على نسبة 64-76%، ومقياس التقييم الذاتي (Youth Self-Report) الذي حصل على نسبة 56-70%.

وأشارت دراسة بيترسون وآخرون (Peterson et al., 2023) إلى مقاييس أعلى دقة كالفحص العصبي-النفسي الذي تتراوح نسبة دقته بين 96-100%، فضلاً عن فحوصات طبية كفحص البول والدم وفحص الجهد (EEG) والتصوير المحوري الطبقي (MRI) للدماغ التي تقترب دقتها من 100%. وفي دراسة حديثة بقيادة بيلاطو وآخرين (Bellato et al., 2024)، تم فحص مصداقية طريقة تشخيص اضطراب (ADHD) من خلال اختبار(QBTest)، وهو فحص محوسب مدته 15-20 دقيقة يخضع فيه المصاب لمحفزات بصرية مع مراقبة استجابته من خلال كاميرات ومجسات عصبية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مصداقية عالية ومستوى دقة مرتفع لهذا الاختبار.

وخلاصة القول، ليس هناك مقياس عالمي موحد لتشخيص اضطراب (ADHD)، غير أن الدراسات تتفق على أن التشخيص يجب أن يتم على يد طبيب أعصاب يعتمد على مقابلات وجاهية مع المصاب ووالديه وتحليل معطيات من استبيانات يملأها المعلمون، أي أن التشخيص يتم عادةً بدمج مقياسين أو أكثر حسب الحالة (Bellato et al., 2024).

الصدق البنائي والتحليل العاملي في بناء المقاييس النفسية:

يُعدّ الصدق من أهم الخصائص السيكومترية التي ينبغي التحقق منها عند بناء أي مقياس نفسي أو تكييفه في بيئة ثقافية مغايرة، ويُقصد به مدى قدرة المقياس على قياس السمة التي وُضع لقياسها فعلًا.(Furr, 2021) ومن أبرز أنواع الصدق في المقاييس النفسية الصدقُ البنائي(Construct Validity) ، الذي يُعنى بالتحقق من أن فقرات المقياس تقيس البنى النفسية الكامنة المفترضة، ويُعدّ التحليل العاملي الاستكشافي(Exploratory Factor Analysis) الأداةَ الإحصائية الأكثر شيوعًا للكشف عن هذه البنية وتحديد أبعادها.(Costello & Osborne, 2005) ويهدف التحليل العاملي الاستكشافي إلى تجميع الفقرات المترابطة في عوامل أو أبعاد متمايزة تعكس السمات الكامنة للمقياس، مما يُتيح تقييم مدى تمثيله للبنية النظرية للاضطراب المراد قياسه.

أما الثبات (Reliability) فيُشير إلى مدى اتساق نتائج المقياس عبر الزمن وعبر الفقرات، ومن أكثر مؤشراته استخدامًا معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)الذي يقيس الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، إذ تُشير القيم المرتفعة منه إلى تجانس الفقرات وارتباطها بالبنية الكامنة ذاتها (Tavakol & Dennick, 2011). ويُؤكد الباحثون على أن توافر هذه الخصائص السيكومترية شرطٌ أساسي لضمان دقة التشخيص وصلاحية استخدام المقياس في البيئة المستهدفة، لا سيما حين يتعلق الأمر بمجتمعات ذات خصوصية ثقافية ولغوية كالمجتمع العربي داخل الخط الأخضر (Pierce et al., 2025).

الدراسات السابقة

أولًا: الدراسات الارتباطية

- **هدفت دراسة آسيا (2024)** إلى الكشف عن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (ADHD) وعلاقته بصعوبات التعلم لدى الأطفال. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينتها من (33) وليًا للأمر من ملتحقين بمراكز تأهيل في مدينة رام الله، تم اختيارهم بصورة قصدية. ولتحقيق

أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس كونرز لقياس اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد. وكشفت النتائج عن وجود علاقة وثيقة بين اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وصعوبات التعلم.

- **هدفت دراسة محمد ورضوان ويحيى (2023)** إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة والثقة بالنفس لدى الأطفال (8-10 سنوات) من ذوي اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّنت عينتها من (96) طالبًا وطالبة بالمرحلة الابتدائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسَي جودة الحياة والثقة بالنفس من إعداد الباحثة. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا في كلٍّ من جودة الحياة والثقة بالنفس بين مرتفعي ومنخفضي الاضطراب لصالح المنخفضين.
- **هدفت دراسة ميكامي وآخرين (Mikami et al., 2022)** إلى الكشف عن الخصائص الاجتماعية للأطفال المصابين باضطراب ADHD وأهمية التدخلات الرامية إلى تحسين قبولهم من قِبل زملائهم. اتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة، وتكوّنت عينتها من (194) طفلًا من رياض الأطفال حتى الصف الرابع. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الطريقة الاجتماعية (Sociometric) إلى جانب تقييمات المعلمين. وكشفت النتائج أن الأطفال الذين يُدركون وصمة أكبر تجاه اضطرابهم كانوا أقل قبولًا من زملائهم، وازداد هذا التأثير في نهاية العام الدراسي مقارنةً ببدايته.

ثانيًا: الدراسات المرتبطة بالفروق الفردية

- **هدفت دراسة أحمد (2023)** إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين ونوع التعليم في النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينتها من (144) طالبًا وطالبة بالمرحلة الابتدائية موزّعين بالتساوي بين مدارس التعليم العام والمدارس الأزهرية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس ستانفورد بينيه واختبار اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزى لنوع التعليم.
- **هدفت دراسة بن نعجة (2023)** إلى تحديد مستوى تشتت الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ولاية تيارت بالجزائر. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينتها من (40) تلميذًا وتلميذة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبيان لتشخيص حالات فرط الحركة وتشتت الانتباه والاندفاعية. وكشفت النتائج عن مستوىً متوسط في تشتت الانتباه والاندفاعية ومستوىً مرتفع في فرط الحركة، مع وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث لصالح الذكور.
- **هدفت دراسة ملحم (2020)** إلى التعرف على مستوى وعي المعلمين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، والكشف عن أثر متغيرات الخبرة التدريسية والتخصص والسنة الدراسية والجنس في هذا الوعي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينتها من (126) معلمًا ومعلمة في السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس وعي المعلمين بالاضطراب من إعداد الباحث. وكشفت النتائج أن مستوى الوعي كان متوسطًا، وعدم وجود فروق دالة تعزى للتخصص والخبرة، في حين وُجدت فروق دالة تعزى لمتغيري السنة الدراسية لصالح المرحلة المتوسطة والجنس لصالح المعلمات.
- **هدفت دراسة مفاهليل وآخرين (Mphahlele et al., 2023)** إلى تحديد ما إذا كان الأطفال المصابون باضطراب ADHD يُظهرون اضطرابات مصاحبة كاضطراب التحدي المعارض (ODD) واضطراب السلوك (CD) والغضب، وأثر الجنس والعمر عليها. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكوّنت عينتها من (216) طالبًا تتراوح أعمارهم بين 6 و15 عامًا مقسّمين إلى مجموعة ADHD ومجموعة ضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس .Beck Youth Inventories وكشفت النتائج عن مستويات مرتفعة من الاضطرابات المصاحبة لدى المصابين بـADHD وبروزها أكثر لدى الذكور، دون أثر دال للعمر.

ثالثًا: الدراسات السيكومترية

- **هدفت دراسة أوزتورك وجور (Ozturk & Gur, 2024)** إلى تطوير أداة لتقييم سمات الاندفاعية لدى الأطفال وفحص خصائصها السيكومترية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينتها من (319) طفلًا تتراوح أعمارهم بين 5 و18 عامًا، جميعهم مصابون باضطراب .ADHD. واشتمل تطوير المقياس على ثلاث مراحل: توليد البنود، وتقييم صلاحية المحتوى، وتحليل الخصائص السيكومترية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتأكيدي. وكشفت النتائج عن درجة عالية من الثبات والصدق والاتساق الداخلي للمقياس المؤلف من (18) بندًا.
- **هدفت دراسة كريدير وآخرين (Kreider et al., 2023)** إلى تحديد العمليات الداعمة للتنظيم الذاتي التي ينخرط فيها مرشدو طلبة الدراسات العليا مع طلاب الجامعات من ذوي صعوبات التعلم واضطراب .ADHD. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينتها من (52) طالبًا جامعيًا من ذوي صعوبات التعلم و(57) مرشدًا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الترميز الهيكلي والعملي وتحليل المحتوى. وكشفت النتائج أن التقنيات التي يستعملها المرشدون المتخصصون تدعم التنظيم الذاتي وتُسهم في تحقيق الأهداف الأكاديمية والمهنية والشخصية.
- **هدفت دراسة ستيوارت (Stewart, 2024)** إلى استكشاف تصورات معلمي المرحلة الإعدادية حول استخدام الألعاب الرقمية مع الطلبة المصابين باضطراب .ADHD. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينتها من (10) معلمين من مدارس المرحلة الإعدادية في الولايات المتحدة ممن استخدموا الألعاب الرقمية لمدة عام دراسي على الأقل. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء مقابلات شبه منظمة. وكشفت النتائج أن الجانب الاجتماعي للألعاب الرقمية شجّع العمل الجماعي وأسهم في بناء ثقة عاطفية لدى الطلبة المصابين باضطراب .ADHD.

التعليق على الدراسات السابقة:

نقاط القوة: أسهمت الدراسات السابقة إسهامًا واضحًا في إثراء المعرفة المتعلقة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة من زوايا متعددة ومتكاملة؛ إذ كشفت الدراسات الارتباطية كدراسة آسيا (2024) ومحمد ورضوان ويحيى (2023) عن جملة من المتغيرات المرتبطة بالاضطراب كصعوبات التعلم وجودة الحياة والثقة بالنفس، مما وفّر فهماً أعمق لطبيعة الاضطراب وتداعياته. كما أضافت الدراسات المعنية بالفروق الفردية كدراسة أحمد (2023) وبن نعجة (2023) ومفاهليل وآخرين (2023) معطياتٍ مهمة حول تأثير متغيري الجنس والعمر في مظاهر الاضطراب، وأجمعت على أن الذكور أكثر عرضةً له من الإناث. وعلى الصعيد السيكومتري، قدّمت دراسة أوزتورك وجور (2024) نموذجًا منهجيًا رصينًا في بناء أدوات القياس والتحقق من خصائصها عبر التحليل العاملي الاستكشافي والتأكيدي.

أوجه القصور: غير أن هذه الدراسات لا تخلو من قصور ملحوظ؛ فعلى صعيد العينات، اقتصر بعضها على أعداد محدودة كدراسة بن نعجة (2023) التي لم تتجاوز عينتها (40) فردًا، مما يُضعف إمكانية تعميم نتائجها. وعلى صعيد المراحل الدراسية المستهدفة، انصبّ اهتمام معظم الدراسات العربية على المرحلة الابتدائية، مع إغفال شبه تام للمرحلة الإعدادية رغم خصوصيتها التنموية وما يشهده طلابها من تحولات مراهقية تُعقّد تشخيص الاضطراب وتدبيره. فضلًا عن ذلك، تفتقر أغلب الدراسات العربية إلى التحقق الدقيق من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة، إذ اكتفى بعضها باستخدام مقاييس جاهزة دون التحقق من ملاءمتها للبيئة العربية المحلية. وتبقى البيئة العربية داخل الخط الأخضر بمجتمعاتها وخصائصها الثقافية والاجتماعية الفريدة غائبةً تمامًا عن اهتمام هذه الدراسات.

الفجوة البحثية: انطلاقًا مما سبق، تتضح فجوة بحثية جوهرية تتمثل في غياب مقياس مُقنَّن وموثوق السيكومترية لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، مُصمَّم أصلًا ومُكيَّف ثقافيًا لطلبة المرحلة الإعدادية في البيئة العربية داخل الخط الأخضر (48). وتسعى الدراسة الحالية إلى سدّ هذه الفجوة من خلال تقنين مقياس خاص بهذه الفئة في بيئتها الاجتماعية والثقافية المحددة، مستعينةً بالإجراءات السيكومترية المتقدمة كالتحليل العاملي الاستكشافي والتأكيدي، بما يُوفّر أداة تشخيصية موثوقة تُعينُ الباحثين والمتخصصين في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة داخل هذه البيئة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي السيكومتري نظرًا لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الإعدادية المشخّصين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في المدارس الإعدادية داخل الخط الأخضر، والبالغ عددهم (460) طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (153) طالبًا وطالبة من المشخّصين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في المدارس الإعدادية داخل الخط الأخضر، وقد اختيرت العينة بالطريقة القصدية نظرًا لخصوصية الفئة المستهدفة.

أداة الدراسة:

تمثّلت أداة الدراسة في مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD، المُعدّ من قِبل الخلفان وآخرين (2019)، والذي تكوّن في صورته الأصلية من (34) فقرة، وقد أضافت الباحثة (13) فقرة جديدة بناءً على توصيات المحكّمين وملاحظاتهم، ليصبح المقياس بصورته المعدّلة مكوّنًا من (47) فقرة، وخضع لإجراءات فحص الخصائص السيكومترية ليصل بصورته النهائية إلى 32 فقرة.

إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم فحص الخصائص السيكومترية مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق عدة خطوات رئيسية:

أولًا: تحديد الهدف والإطار النظري: تم توضيح الغرض من المقياس وتحديد الأساس النظري، من خلال الاستعانة بالعديد من الدراسات السابقة ذات الصلة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

ثانيًا: تطوير العناصر الأولية: اعتمدت الباحثة على مقياس الخلفان وآخرين (2019) في صورته الأصلية المكوّنة من (34) فقرة، وقام بإضافة (13) فقرة جديدة بناءً على توصيات المحكّمين وملاحظاتهم، لتصبح الصورة الأولية للمقياس مكوّنة من (47) فقرة.

ثالثًا: الاستشارة والتقييم الأولي: تمت الاستشارة مع خبراء في مجال علم النفس والتربية الخاصة لمراجعة فقرات المقياس وتقييمها، وقد جرى حذف (1) فقرة لم تحصل على نسبة اتفاق كافية بين المحكّمين، لتصبح الصورة المعدّلة مكوّنة من (46) فقرة.

رابعًا: تطبيق المقياس: وُزّع المقياس إلكترونياً على طلبة المرحلة الإعدادية، وأُشرف على تطبيقه بشكل مباشر وفردي بمساعدة مربيات التربية الخاصة، وذلك للتأكد من فهم الطلبة للفقرات والإجابة عنها بموضوعية.

خامسًا: تحليل البيانات وتنقيح المقياس: استُخدم برنامج (SPSS) لتحليل البيانات وتنقيح المقياس، إذ جرى في المرحلة الأولى حذف (2) فقرتين أظهرتا ارتباطًا ضعيفًا بالمقياس الكلي، ليصبح عدد الفقرات (44) فقرة. وفي المرحلة الثانية، أجرى الباحث التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية مع التدوير المتعامد، وأسفرت النتائج عن حذف (12) فقرة إضافية لعدم استيفائها معايير التشبع العاملي المعتمدة، سواءً لانخفاض تشبعها عن (0.40) أو لتشبعها المتقاطع على أكثر من عامل. كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

سادسًا: التقييم النهائي وفحص الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، استقرت الصورة النهائية على (32) فقرة موزّعة على أربعة مجالات هي: النشاط الزائد والاندفاع، والصعوبات المعرفية والأكاديمية، وضعف التنظيم والإكمال، والأثر الاجتماعي لتشتت الانتباه.

نتائج فحص الخصائص السيكومترية:

نتائج السؤال الأول للدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: **"ما دلالات الصدق البنائي لمقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر؟"**

تحقّقت الباحثة من صدق المقياس عبر مسارين متكاملين؛ أوّلهما صدق المحتوى، وثانيهما مؤشرات الاتساق الداخلي الذي استُدِلّ عليه باستخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بكل منهما.

صدق المحتوى:

للتحقق من صدق المقياس، تم عرضه في صورته الأولية المكونة من (34) فقرة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، وقد بلغ عددهم (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وذلك بهدف الحكم على مدى ملاءمة الفقرات وانتمائها للأبعاد التي تقيسها، وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى وضوحها، إذ اعتُمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات التالية:

أولًا: تعديل صياغة بعض الفقرات التي رأى المحكمون أن صياغتها لا تعكس المعنى المقصود بدقة أو أنها قابلة للتأويل، ومن أبرزها تحويل بعض الفقرات من الصياغة الإيجابية إلى السلبية لضمان الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانيًا: حذف فقرة واحدة لم تحظَ بنسبة اتفاق كافية بين المحكمين، وهي فقرة "أنا شخص غير مقبول من الآخرين"، إذ أشار المحكمون إلى أنها لا تنتمي بوضوح إلى مفهوم التشتت وتخرج عن نطاق ما يقيسه المقياس.

ثالثًا: إضافة (13) فقرة جديدة بناءً على توصيات المحكمين، الذين أشاروا إلى وجود جوانب ومظاهر سلوكية جوهرية مرتبطة بالتشتت لم يتناولها المقياس في صورته الأولية بشكل كافٍ، وقد تم صياغة هذه الفقرات بما يتناسب مع خصائص الفئة المستهدفة، على أن يتم تحديد انتماء هذه الفقرات إلى أبعاد المقياس لاحقاً في ضوء نتائج التحليل العاملي. وبعد إجراء هذه التعديلات، أصبح المقياس في صورته المعدلة مكونًا من 46 فقرة، وبذلك يكون المقياس قد اكتسب صدقه الظاهري وصدق المحتوى من خلال تحكيم المختصين.

مؤشرات الاتساق الداخلي:

للتحقق من مؤشرات الاتساق الداخلي للمقياس، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة الدراسة المكونة من (152) فردًا، وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1): معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة

الفقرات من 1-10		1.أجد صعوبة في عملية الانصات (الاستماع)	2.أعجز عن تركيز انتباهي على شيء محدد لمدة طويلة	3.أتجنب المشاركة في المهام التي تتطلب جهداً عقليا	**4.لا أصغي الى الاخرين جيدا عند التحدث الىّ**	5.قلما انتبه الى التفاصيل	6.يشرد ذهني أثناء شرح المعلم	7.يتشتت انتباهي لشيء يحدث حولي حتى ولو كان بسيطا	8. أعمالي المدرسية ملينة بالأخطاء	9. تراودني أحلام اليقظة	10.أعجز عن فهم اغلب المعلومات التي أسمعها
TOTAL	Pearson.	.753**	.638**	.571**	**0.116**	.652**	.652**	.610**	.588**	.554**	.473**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	**0.154**	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الفقرات من 11-20		11. ينقطع تركيزي فجأة حتى في المهام التي أحبها	12.أحتاج الى وقت طويل للإجابة عن أسئلة الاختبارات	13.أجد صعوبة في عملية الفهم خاصة المعلومات الجديدة	14. أجد صعوبة في مراجعة إجاباتي قبل تسليم الاختبار	15.انا كثير الحركة	16.أجد صعوبة في التوقف عن نشاطي الحركي غير الهادف	17.أجيب عن أسئلة المعلم دون تفكير	18.أتدخل في أنشطة الاخرين على غير رغبة منهم	19.أبدأ العمل قبل أن أتلقى التعليمات من المعلم	20.أرفض اتباع تعليمات المعلم
TOTAL	Pearson.	.643**	.552**	.593**	.634**	.723**	.699**	.787**	.735**	.513**	.758**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

الفقرات من 21-30		21.أتحدث في الأوقات التي تحتاج الى هدوء	22.أجد صعوبة بالسكوت عندما أشعر بحاجتي للتكلم	23.أتكلم بشكل كثير ومبالغ فيه	24. لا أندم على إجاباتي بعد التفكير فيها لاحقاً	25.تخلو أعمالي من الترتيب	26.يصعب علي تنظيم الواجبات والأنشطة المدرسية	27.أنسى عمل الأشياء المعتادة التي يجب القيام بها	28.أتردد في اتخاذ القرارات حتى ولو كانت بسيطة	29.من الصعب انهاء العمل الذي أقوم به بمفردي	30.يصعب علي نقل الرسائل الشفهية من والى الاخرين
TOTAL	.Pearson	.701**	.712**	.730**	.560**	.673**	.666**	.504**	.450**	.618**	.662**
	.Sig	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الفقرات من 31-40		31.أفقد أدواتي بسهولة وأنسى مكانها	32.أعجز عن انهاء العمل الذي أقوم به في الوقت المحدد	33.أنا شخص متقلب المزاج	34.أنا شخص كثير الكلام	35.أحتاج إلى فترات راحة متكررة حتى أكمل عملي	36.أميل الى إيذاء الاخرين	37.أجد صعوبة في بناء صداقات والحفاظ عليها	38.تشتت انتباهي يؤثر على علاقاتي مع أصدقائي	39.أشعر بالملل خلال الدوام الدراسي	40.أشعر بالتعب خلال الدوام الدراسي
TOTAL	.Pearson	.758**	.630**	.569**	.565**	.766**	.708**	.637**	.648**	.615**	.626**
	.Sig	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الفقرات من 41-46		41.أتأثر بالمشتتات الخارجية	42.أجد صعوبة في التعرف على الأشياء والاشكال	43.تراودني أفكار خيالية	44.أتغيب كثيرا عن المدرسة	45.أجد صعوبة بالجلوس على المقعد الدراسي خلال الحصة	**46.لا أنتظر دوري للإجابة عن السؤال في الوقت المناسب**				
TOTAL	Pearson	.633**	.679**	.356**	.391**	.519**	.233**				
	.Sig	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	**0.004**				

يتضح من جدول (1) أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.116) و(0.787) ، وقد كانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) باستثناء الفقرة رقم " (4) أصغى إلى الآخرين جيدًا عند التحدث إليّ" التي لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية إذ بلغت قيمة معامل ارتباطها (0.116) عند مستوى دلالة (0.154)، مما يستدعي حذفها. كما تبيّن أن الفقرة رقم " (46) أنتظر دوري للإجابة عن السؤال في الوقت المناسب" على الرغم من دلالتها الإحصائية، إلا أن معامل ارتباطها بالدرجة الكلية بلغ (0.233) وهو أقل من الحد الأدنى المقبول (0.30)، مما يجعلها غير منسجمة مع بقية فقرات المقياس، وعليه تم حذفها. أما سائر فقرات المقياس فقد تجاوزت جميعها الحد الأدنى المقبول (0.30)، مما يدل على تمتع المقياس باتساق داخلي مرتفع وأن فقراته تقيس السمة ذاتها بشكل متجانس. وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (44) فقرة بعد حذف الفقرتين (4) و(46).

نتائج السؤال الثاني للدراسة:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: **"ما البنية العاملية الكامنة لمقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر؟"**

تحقّقت الباحثة من البنية العاملية الكامنة للمقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكوّنات الأساسية مع التدوير المتعامد (Varimax)، وذلك على مجموع فقرات المقياس البالغة (44) فقرة، وتكشف الجداول الآتية عن نتائج هذا التحليل.

جدول (2): نتائج اختبار KMO و Bartlett لمقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.623
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2105.677
	Df	946
	Sig.	.000

"تم التحقق من مدى ملاءمة البيانات لإجراء التحليل العاملي من خلال مؤشر Kaiser-Meyer-Olkin الذي بلغ (0.623)، وهو يقع ضمن المدى المقبول (0.6 فأكثر) وفقًا لمحك Kaiser (1974). كما جاء اختبار بارتليت للكروية دالاً إحصائياً ($\chi^2 = 2105.677, df = 946, p < 0.001$)، مما يؤكد مناسبة مصفوفة الارتباط لإجراء التحليل العاملي".

جدول (3): التباين المفسر لعوامل مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة

المكوّن	القيمة الذاتية(Eigenvalue)	نسبة التباين%	التباين التراكمي%
1	14.309	32.520	32.520
2	4.589	10.430	42.950
3	2.442	5.551	48.501
4	2.062	4.687	53.188

يتضح من الجدول أن المقياس يتشبع على (4) عوامل بلغت جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسّرت مجتمعةً (53.188%) من التباين الكلي، إذ فسّر العامل الأول (32.520%) والعامل الثاني (10.430%) والعامل الثالث (5.551%) والعامل الرابع (4.687%) من التباين الكلي.

جدول (4): توزيع فقرات مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة على العوامل الأربعة

الرقم	نص الفقرة	التشبع
	العامل الأول — النشاط الزائد والاندفاع (9 فقرات)	
34	أنا شخص كثير الكلام	0.852
23	أتكلم بشكل كثير ومبالغ فيه	0.793
21	أتحدث في الأوقات التي تحتاج الى هدوء	0.779
22	أجد صعوبة بالسكوت عندما أشعر بحاجتي للتكلم	0.755
24	أندم على إجاباتي بعد التفكير فيها لاحقاً	0.752
15	انا كثير الحركة	0.721
16	أجد صعوبة في التوقف عن نشاطي الحركي غير الهادف	0.635
18	أتدخل في أنشطة الاخرين على غير رغبة منهم	0.601
20	أرفض اتباع تعليمات المعلم	0.520
	العامل الثاني — الصعوبات المعرفية والأكاديمية (9 فقرات)	
36	أميل الى إيذاء الاخرين	0.762
13	أجد صعوبة في عملية الفهم، خاصة المعلومات الجديدة	0.703
26	يصعب علي تنظيم الواجبات والأنشطة المدرسية	0.698
44	أتغيب كثيراً عن المدرسة	0.546
42	أجد صعوبة في التعرف على الأشياء والاشكال	0.545
3	أتجنب المشاركة في المهام التي تتطلب جهداً عقلياً	0.529
25	تخلو أعمالي من الترتيب	0.523
40	أشعر بالتعب خلال الدوام الدراسي	0.438
2	أعجز عن تركيز انتباهي على شيء محدد لمدة طويلة	0.433
	العامل الثالث — ضعف التنظيم والإكمال (10 فقرات)	
28	أتردد في اتخاذ القرارات حتى ولو كانت بسيطة	0.731
29	من الصعب انهاء العمل الذي أقوم به بمفردي	0.713
30	يصعب علي نقل الرسائل الشفهية من والى الاخرين	0.703
14	أجد صعوبة في مراجعة إجاباتي قبل تسليم الاختبار	0.646
32	أعجز عن انهاء العمل الذي أقوم به في الوقت المحدد	0.630
9	يصعب علي القيام بمهام مركبة	0.611
11	ينقطع تركيزي فجأة حتى في المهام التي أحبها	0.588
10	أعجز عن فهم اغلب المعلومات التي أسمعها	0.556
12	أحتاج الى وقت طويل للإجابة عن أسئلة الاختبارات	0.550
27	أنسى عمل الأشياء المعتادة التي يجب القيام بها	0.443
	العامل الرابع — الأثر الاجتماعي (4 فقرات)	
38	تشتت انتباهي يؤثر على علاقاتي مع أصدقائي	0.776
37	أجد صعوبة في بناء صداقات والحفاظ عليها	0.592
43	تراودني أفكار خيالية	0.429
5	قلما انتبه الى التفاصيل	0.541

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لفقرات المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية(Principal Component Analysis) مع تدوير العوامل بطريقة فاريماكس (Varimax Rotation)، بهدف الكشف عن البناء العاملي للمقياس. وقد أظهرت نتائج التحليل استخراج أربعة عوامل رئيسة بلغت قيم جذورها الكامنة أكثر من الواحد الصحيح، وفسّرت مجتمعةً ما نسبته (53.188%) من التباين الكلي. كما تم اعتماد معيار معامل تشبع (0.40) فأكثر للاحتفاظ بالفقرات ضمن العوامل المستخرجة، مع استبعاد الفقرات التي أظهرت تشبعاً مزدوجاً على أكثر من عامل بفارق أقل من (0.10) بين أعلى تشبعين. وقد بلغ مجموع الفقرات المحذوفة (12) فقرة، هي: (1، 6، 7، 8، 17، 19، 31، 33، 35، 39، 41، 45). وأسفرت نتائج التحليل عن توزيع الفقرات على أربعة مجالات تمثّلت في: النشاط الزائد والاندفاع، والصعوبات المعرفية والأكاديمية، وضعف التنظيم والإكمال، والأثر الاجتماعي لتشتت الانتباه، حيث بلغ عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (32) فقرة موزعة على المجالات الأربعة.

نتائج السؤال الثالث للدراسة:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: **"ما مستوى ثبات مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة من حيث الاتساق الداخلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر؟"**

تحقّقت الباحثة من ثبات المقياس باعتماد أسلوبين متكاملين؛ تمثّل أوّلهما في استخراج معاملات الثبات وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) مؤشرًا للاتساق الداخلي، فيما اعتمد ثانيهما على طريقة التجزئة النصفية من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفَي المقياس، مع تصحيح المعامل الناتج باستخدام معادلة سبيرمان براو (Spearman-Brown)، ويوضح جدول (5) نتائج ذلك.

جدول (5): معاملات ثبات مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة

طريقة حساب الثبات	المؤشر	القيمة
كرونباخ ألفا	معامل الثبات الكلي	0.938
التجزئة النصفية	كرونباخ ألفا للنصف الأول	0.895
	كرونباخ ألفا للنصف الثاني	0.873
	معامل ارتباط بيرسون بين النصفين	0.865
	معامل سبيرمان براون المصحح	0.927
	معامل جتمان	0.926

يتضح من الجدول أن مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة، إذ بلغ معامل كرونباخ ألفا الكلي (0.938)، وهو يفوق الحد الأدنى المقبول (0.70)، مما يدل على تجانس فقرات المقياس واتساقها الداخلي. وبالنسبة لطريقة التجزئة النصفية، بلغ معامل ارتباط بيرسون بين النصفين (0.865)، وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغ (0.927)، فيما بلغ معامل جتمان (0.926)، وهي جميعها قيم مرتفعة تؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات يمكن الوثوق به في التطبيق الميداني.

تفسير النتائج:

أظهرت النتائج أن مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في صورته النهائية يتألف من (32) فقرة موزعة على (4) عوامل، وقد أثبت المقياس تمتّعه بمؤشرات صدق وثبات مرتفعة تجعله أداةً سيكومترية موثوقة يمكن الاعتماد عليها في قياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة والإطار النظري في جوانب عدة؛ إذ يتوافق استخلاص أربعة عوامل رئيسية للمقياس تمثّلت في النشاط الزائد والاندفاع، والصعوبات المعرفية والأكاديمية، وضعف التنظيم والإكمال، والأثر الاجتماعي لتشتت الانتباه، مع التصنيف الذي اعتمده الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) الذي يُحدّد ثلاثة أبعاد جوهرية للاضطراب هي: تشتت الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية، وهو ما يعكسه المقياس الحالي من خلال عوامله الأربعة التي تُغطي هذه الأبعاد وتمتد لتشمل تداعياتها المعرفية والأكاديمية والاجتماعية. كما يتوافق هذا التنظيم مع نظرية باركلي (Barkley, 1997) في الوظائف التنفيذية التي تُفسّر اضطراب ADHD بوصفه قصورًا في التنظيم الذاتي يتجلى في صعوبة كبح الاستجابات وضعف التخطيط والتنظيم والإكمال، وهو ما يُجسّده العامل الثالث من المقياس المتعلق بضعف التنظيم والإكمال تحديدًا. ويتوافق استخلاص أربعة عوامل كذلك مع ما أكدته دراسة أحمد (2023) ودراسة بن نعجة (2023) من أن اضطراب ADHD يتجلى في أبعاد متعددة تشمل فرط الحركة والاندفاعية وتشتت الانتباه. كما تتوافق نتيجة تفسير المقياس لـ (53.188%) من التباين الكلي مع ما أشارت إليه دراسة أوزتورك وجور (Ozturk & Gur, 2024) من أهمية التحقق من البنية العاملية لمقاييس ADHD للوصول إلى أداة ذات خصائص سيكومترية مقبولة. وفيما يخص البُعد الاجتماعي الذي كشف عنه العامل الرابع من المقياس، فإنه يتقاطع مع ما أكدته نظرية التعلم الاجتماعي من أن صعوبات ضبط السلوك لدى المصابين بالاضطراب تنعكس سلبًا على علاقاتهم مع الأقران، وهو ما أثبتته دراسة ميكامي وآخرين (Mikami et al., 2022) التي بيّنت أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات في القبول الاجتماعي وتكوين الصداقات، ومع دراسة مفاهليل وآخرين (Mphahlele et al., 2023) التي أكدت ارتباط الاضطراب باضطرابات سلوكية واجتماعية مصاحبة. أما ما كشفه العامل الثاني من صعوبات معرفية وأكاديمية فيتسق مع ما تُقرّه النماذج النظرية المعرفية من أن القصور في الانتباه المستدام والذاكرة العاملة يُؤثّر تأثيرًا مباشرًا في الأداء الأكاديمي، وهو ما أكدته دراسة آسيا (2024) من وجود علاقة وثيقة بين اضطراب ADHD وصعوبات التعلم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- تعميم استخدام المقياس المُقنَّن في المدارس الإعدادية داخل الخط الأخضر بوصفه أداةً تشخيصية موثوقة تتلاءم مع خصائص البيئة المحلية.
- إجراء دراسات مستقبلية للتحقق من خصائص المقياس السيكومترية على عينات أوسع وفي مراحل دراسية مختلفة كالمرحلة الابتدائية والثانوية.
- تدريب المعلمين والأخصائيين النفسيين على استخدام المقياس وتفسير نتائجه بما يُسهم في التدخل المبكر ووضع خطط دعم أكاديمية ونفسية ملائمة.
- توعية أولياء الأمور بأهمية التشخيص المبكر لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وتشجيعهم على التعاون مع المدرسة لوضع خطط تدخل مناسبة.
- توفير كوادر متخصصة في التربية الخاصة في المدارس الإعدادية داخل الخط الأخضر لدعم الطلبة المصابين بهذا الاضطراب وتقديم الرعاية اللازمة لهم.

- تطبيق المقياس على عينات أوسع للتحقق من ثباته عبر الزمن، وإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البنية العاملية، وتقنين المقياس على مراحل دراسية أخرى في البيئة العربية ذاتها، وبيئات أخرى.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

احمد، ابتسام ويونس، ربيع ورسلان، نجلاء. (2023). الفروق بين الجنسين ونوع التعليم في النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، ع 18*، 1 - 30.

اسيا، سلام (2024). اضطراب التشتت والحركة الزائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مراكز التأهيل في رام الله من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ع21*. 645-686.

بلدو، ناجي (2015). أثر اضطراب فرط النشاط وضعف الانتباه في المراحل العمرية المختلفة على حياة الفرد والأسرة والمجتمع. *مجلة آداب، ع 34*، 197-208.

بن عباس، نصيرة (2023). فرط الحركة ونقص الانتباه لدى الأطفال وعلاقته بالوعي الغذائي والممارسة الغذائية اليومية لدى أمهاتهم. *مجلة البحوث والدراسات العلمية: 17* (1) 886 - 905.

بن نعجة، محمد وبن ساسي، رضوان وبن رابح، خير الدين (2023). تحديد مستوى بعض المتغيرات) تشتت الانتباه، فرط الحركة والاندفاعية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (06 إلى 10) سنوات من وجهة نظر المدرسين. *مجلة دراسات نفسية وتربوية: 16* (1) : 89 - 100.

الخلفان، فوزية، قشقوش، إبراهيم ، خليفة، بتول(2019) الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية. *مجلة البحث العلمي في الآداب، ع 20، ج 6*، 97 - 114.

سليمان، موسى (2004). *علم الاجرام قواعده ونظرياته وتطبيقاته في ليبيا*. منشأة المعارف، الإسكندرية.

عرار، خالد. (2018). السياسات التربوية الإسرائيلية وحال التعليم العربي في إسرائيل. *مجلة الدراسات الفلسطينية، 115*، 133- 158.

ماحي، زوبيدة (2022). دور العلاج بالفن في التخفيف من أعراض اضطراب فرط النشاط الحركي لدى الطفل. *مجلة الأكاديمي، (106)*، 167 - 186.

محمد، جاسم (2018). أدوات القياس في البحث التربوي. *المجلة العربية للتربية* (2)*38* ، 45-78.

محمد، عبد الصبور ورضوان، مايفل ويحيى، دعاء (2023). جودة الحياة وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة. *مجلة كلية التربية، ع 43*، 605 - 624.

ملحم، طارق (2020). وعي المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة: دراسة ميدانية في المنطقة الشرقية بالسعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج 10*، ع 36 - 1، 39.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abo El Wafa, H., Ghobashy L., & Hamza A.(2020). A comparative study of executive function among children with attention deficit and hyperactivity disorder and those with learning disabilities. *Middle East Current Psychiatry, 27* (1), 1-9. [DOI]

Alarachi, A., Merrifield, C., Rowa, K., & McCabe, E. (2024). Are We Measuring ADHD or Anxiety? Examining the Factor Structure and Discriminant Validity of the Adult ADHD Self-Report Scale in an Adult Anxiety Disorder Population. *Assessment, 31*(7), 1508-1524. [DOI]

Alexandridis, A., et al. (2024). Prevalence of undiagnosed ADHD symptoms in the young adult population of the United Arab Emirates. *Journal of Epidemiology and Global Health, 14*, 87–97. [DOI]

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing.

Bellato, A., Hall, C., Groom, J., Simonoff, E., Thapar, A., Hollis, C., & Cortese, S. (2024). Practitioner Review: Clinical u tility of the QbTest for the assessment and diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder–a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *65*(6), 845-861. [DOI]

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(7), 1–9.

Dobrosavljevic, M., Larsson, H., & Cortese, S. (2023). The diagnosis and treatment of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in older adults. *Expert Review of Neurotherapeutics*, *23*(10), 883-893.

DuPaul, J., Gormley, J., & Laracy, D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of learning disabilities, 46*(1), 43-51. [DOI]

Elsayed, O., et al. (2024). The psychometric properties of the ADHD rating scale—5 for children and adolescents, home version for Sudan. *Frontiers in Psychiatry, 15*, 1365189. [DOI]

Furr, R. M. (2021). *Psychometrics: An introduction* (3rd ed.). SAGE Publications.

Khare, S., & Rajendraacharya, U. (2023). An explainable and interpretable model for attention deficit hyperactivity disorder in children using EEG signals. *Computers in biology and medicine, (155)*, 01-16. [DOI]

Kreider, C., Medina, S., Comstock, C., Slamka, M., Wu, C., & Lan, M. (2023). Disability-Informed Graduate-Student Mentors Foster Co-Regulation for Undergraduates in STEM with Learning and Attention Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 36*(3), 257-275.

Langevin, R., Marshall, C., Wallace, A., Gagné, M-E., Kingsland, E., & Temcheff, C. (2023). Disentangling the associations between attention deficit hyperactivity disorder and child sexual abuse : A systematic review. *Trauma violence and abuse, 24* (02), 369-389. [DOI]

Lines, P., Sami, M., Vesa, N., & Hannu, S. (2023). ADHD symptoms and maladaptive achievement strategies: the reciprocal prediction of academic performance beyond the transition to middle school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *28*(1), 3-17. [DOI]

Mikami, A., Na, J., Ferrari, M., & Owens, J. (2022). A Novel Look at Peer Problems: Examining Predictors of Children's Sociometric Ratings of Classmates With ADHD Symptoms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 30*(4), 287-299.

Mphahlele, R., Pillay, B., & Meyer, A. (2023). Symptoms of oppositional defiant disorder, conduct disorder and anger in children with ADHD. *South African Journal of Education, 43*(1), 1-14. [DOI]

Nogues, P., & Dorneles, V. (2023). School interventions for students with ADHD and learning difficulties: a mini review. *Global Journal of Intellectual & Developmental Disabilities. Irvine, CA.* 11 (2), 1-2. [DOI]

Öztürk, F., & Gür, G. (2024). Development and validation of the IS-C psychometric tool for evaluating children's impulsivity. *International Journal of Assessment Tools in Education, 11*(2), 388-405. [DOI]

Peterson, B., Trampush, J., Brown, M., Maglione, M., Bolshakova, M., Rozelle, M., Miles, J., Pakdaman, S., Yagyu, S., Motala, A., &Hempel, S. (2024). Tools for the Diagnosis of ADHD in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Pediatrics,* 1; 153 (4): e2024065854. [DOI]

Pierce, C. D., et al. (2025). ADHD rating scale adaptation in Saudi Arabia: Factor structure, measurement invariance, and normative data. *BMC Psychology, 13*, Article 398. [DOI]

Pierce, C. D., et al. (2025). ADHD rating scale adaptation in Saudi Arabia. *BMC Psychology, 13*, Article 398. [DOI]

Poznanski, B., Hart, K. C., & Cramer, E. (2018). Are Teachers Ready? Preservice Teacher Knowledge of Classroom Management and ADHD. *School Mental Health, 10*(3), 301-313. [DOI]

Rahm, C. (2024). A White Paper: ADHD in Students. *Practice*, *4*, 02-07.

Salari, N., Ghasemi, H., Abdoli, N., Rahmani, A., Shiri, M. H., Hashemian, A. H., ... & Mohammadi, M. (2023). The global prevalence of ADHD in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Italian journal of pediatrics*, *49*(1), 48. [DOI]

Shehadeh-Sheeny, A., & Baron-Epel, O. (2023). Prevalence, diagnosis and treatment of ADHD in Arab and Jewish children in Israel, where are the gaps?. *BMC psychiatry*, *23*(1), 586. [DOI]

Sibeoni, J., Manolios,E., Hausser, C., Delage, R., Baylé, F., Speranza, M., Varneuil, L., & Revah-levy, A. (2023). Perspectives of french adolescents with ADHD and child and adolescent psychiatrists regarding methlphenidate use. *Scientific reports, 13* (4040), 01-13. [DOI]

Stewart, L. (2024). Middle School Teachers` Perceptions of the Use of Serious Games for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *JOURNAL OF RESEARCH INITIATIVES. 8*(3), 1-33.

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education, 2*, 53–55.

Tufty, L. M., Gallagher, V. T., Oddo, L., Vasko, J., Chronis-Tuscano, A., & Meinzer, M. (2024). Academic accommodations and functioning in college students with attention-deficit/hyperactivity disorder: Limitations, barriers, and suggestions for collaborators. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 37*(1), 35–46.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Ahmed, I., Younes, R., & Raslan, N. (2023). Gender and type of education differences in hyperactivity accompanied by attention deficit among a sample of children with learning disabilities. International Journal of Curricula and Technological Education, (18), 1–30.

Al-Khalfan, F., Qashqoush, I., & Khalifa, B. (2019). Psychometric properties of the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Scale among a sample of middle school students. Journal of Scientific Research in Arts, 20(6), 97–114.

Arrar, K. (2018). Israeli educational policies and the state of Arab education in Israel. Journal of Palestine Studies, (115), 133–158.

Asia, S. (2024). Attention deficit and hyperactivity disorder among students with learning disabilities in rehabilitation centers in Ramallah from the perspective of parents. Journal of Young Researchers in Educational Sciences, (21), 645–686.

Baldo, N. (2015). The impact of attention deficit hyperactivity disorder at different developmental stages on the individual, family, and society. Adab Journal, (34), 197–208.

Ben Abbas, N. (2023). Attention deficit hyperactivity disorder in children and its relationship with nutritional awareness and daily dietary practices among their mothers. Journal of Scientific Research and Studies, 17(1), 886–905.

Ben Naaja, M., Ben Sassi, R., & Ben Rabah, K. (2023). Determining the levels of certain variables (attention deficit, hyperactivity, and impulsivity) among primary school pupils aged 6–10 years from teachers' perspectives. Journal of Psychological and Educational Studies, 16(1), 89–100.

Mahi, Z. (2022). The role of art therapy in alleviating symptoms of hyperactivity disorder in children. Al-Akademi Journal, (106), 167–186.

Melhem, T. (2020). Teachers' awareness of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A field study in the Eastern Province of Saudi Arabia. Journal of Special Education and Rehabilitation, 10(36), 1–39.

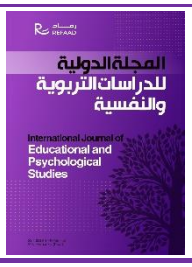
Mohammed, A. S., Radwan, M., & Yahya, D. (2023). Quality of life and its relationship with self-confidence among children with attention deficit hyperactivity disorder. Journal of the Faculty of Education, (43), 605–624.

Mohammed, J. (2018). Measurement tools in educational research. The Arab Journal of Education, 38(2), 45–78.

Sulaiman, M. (2004). Criminology: Its principles, theories, and applications in Libya. Mansha'at Al-Maaref.

رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 5, 2026, pp. 728 - 775



التمكين الإداري وعلاقته بتطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية بمدارس التعليم الحكومي بمدينة الدمام

سامیه بنت غرم الله الغامدي[1*]
[1] ماجستير الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل- السعودية.
*الباحث المراسل: سامیه الغامدي (smms_k@hotmail.com)

Administrative Empowerment and its Relationship to the Implementation of School Evaluation Standards in the Area of School Leadership in Public Schools in the City of Dammam

Samia Ghramallah Al-Ghamdi[1*]
[1] Master's Degree in Educational Administration and Leadership from Imam Abdulrahman bin Faisal University, Saudi Arabia.
* Corresponding Author: Samia Al-Ghamdi (smms_k@hotmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2026/4/28	2026/5/10	2026/5/23

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.8

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التمكين الإداري ودرجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية بمدارس التعليم الحكومي بمدينة الدمام من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، والكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت على مجتمع الدراسة بالحصر الشامل لجميع مديري ومديرات المدارس الحكومية البالغ عددهم 373، وبلغت الاستجابات الصالحة 350. ولتحليل البيانات استُخدم برنامج SPSS.

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى التمكين الإداري جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي 3.33، حيث احتل بُعد "تفويض السلطة" الرتبة الأولى بدرجة عالية، تلاه "العمل الجماعي"، ثم "الاتصال الفعال"، فـ "التدريب والتطوير"، وأخيراً "التحفيز" بدرجة متوسطة. كما كشفت النتائج عن درجة تطبيق عالية لمعايير التقويم المدرسي بمتوسط 4.05، وجاء بُعد "قيادة العملية التعليمية" أولًا بدرجة عالية جدًا، يليه "التخطيط"، ثم "المجتمع المدرسي"، فـ "التطوير المؤسسي".

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تحفيزية فعالة مادية ومعنوية لمديري ومديرات المدارس، وربطها بإنجازاتهم في تحسين عمليات التقويم المدرسي لتعزيز الدافعية وتطوير الأداء.

الكلمات المفتاحية: *تفويض السلطة؛ التحفيز؛ قيادة العملية التعليمية؛ المجتمع المدرسي؛ مدينة الدمام*

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the level of administrative empowerment and the degree of implementing school evaluation standards in the field of school leadership in public schools in Dammam from the perspective of school principals, and to reveal the correlational relationship between them.

Methods: The study used the descriptive correlational method and was applied to the study population through a comprehensive survey of all 373 public school principals, with 350 valid responses. The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) was used for data analysis.

Results: The results showed that the level of administrative empowerment was moderate, with an overall mean of 3.33. The dimension of "delegation of authority" ranked first with a high degree, followed by "teamwork," then "effective communication," "training and development," and finally "motivation," all with a moderate degree. The results also revealed a high degree of implementation of school evaluation standards, with an overall mean of 4.05. The dimension of "leading the educational process" ranked first with a very high degree, followed by "planning," then "school community," and "institutional development," all with a high degree.

Conclusions: The study recommended the need to design and implement effective material and moral incentive programs for school principals, linking them to their achievements in improving school evaluation processes to enhance motivation and develop performance.

Keywords: *Delegating authority; motivation; leading the educational process; school community; Dammam city.*

الاستشهاد

Citation

الغامدي، سامیه. (2026). التمكين الإداري وعلاقته بتطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية بمدارس التعليم الحكومي بمدينة الدمام. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (5)، 728-775.

Al-Ghamdi, S. G. (2026). Administrative Empowerment and Its Relationship to The Implementation of School Evaluation Standards in The Area of School Leadership in Public Schools in The City of Dammam. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(5), 728-775. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.8 [In Arabic]

المقدمة:

في ظل التسارع المعرفي والتقني الذي يشهده العالم، برزت الحاجة إلى نظم تعليمية قادرة على إعداد أجيال تتسم بالوعي، والتفكير الناقد، والقدرة على التعامل مع مستجدات العصر بما يتوافق مع القيم الأخلاقية ومتطلبات التنمية المستدامة. ولتحقيق هذه الغاية، لا بد أن تُدار المؤسسات التعليمية بكفاءة عالية، عبر قيادات ممكنة قادرة على اتخاذ القرارات التربوية وتحمل تبعاتها، بالإضافة إلى امتلاكها لمهارات التخطيط الفعال، والقدرة على حل المشكلات، وبناء فرق العمل، وتوفير البيئة التنظيمية المناسبة التي تقوم على الثقة المتبادلة والتواصل الفعال لتحقيق الأهداف التربوية التعليمية ويُعد التمكين الإداري أحد المفاهيم الإدارية الحديثة التي تسهم في تعزيز أداء القادة التربويين من خلال منحهم الصلاحيات والثقة اللازمة، وتوفير بيئة عمل داعمة تسهم في تطوير مهاراتهم القيادية و الإشرافية، بما ينعكس إيجابيًا على جودة التعليم ومخرجاته (الاحمري،2020).

وأظهرت الأدبيات التربوية أن التمكين الإداري له آثار إيجابية ملموسة على بيئة العمل التربوي، حيث يعزز من دافعية العاملين، ويرفع من كفاءتهم، ويزيد من تفاعلهم مع أهداف المؤسسة، مما يؤدي إلى تحسين الأداء المؤسسي وتقليل مظاهر الغياب والدوران الوظيفي. كما أنه يسهم في تيسير مهام القيادات التربوية من خلال تفويض الصلاحيات وتشجيع المبادرة والابتكار (الأحمري، 2020). ومع ذلك، تشير الدراسات إلى وجود تحديات تعيق تطبيق التمكين في البيئة التعليمية، مثل مركزية السلطة، والهيكل التنظيمي الهرمي، والأنظمة الإدارية التقليدية، وضعف التدريب القيادي، مما يحد من فعالية اتخاذ القرار ويقلل من فرص التحسين والتطوير (الحربي والسويكت، 2022؛ الغامدي، 2020؛ Mosoge& Mataboge, 2021).

وقد أظهرت دراسات متعددة كدراسة كل من الرشيدي (2018)؛ السلمي (2021)؛ والطلحي (2023) أن مستوى التمكين الإداري لا يزال دون المأمول، وأن البيروقراطية تقيد صلاحيات مديري ومديرات المدارس، وتؤثر سلبًا على قدرتهم على الإبداع والتطوير، تأتي هذه الإشكالية في سياق وطني يدعو إلى التطوير والتحول، حيث تؤكد رؤية السعودية 2030 على أهمية التعليم في تنمية رأس المال البشري، وتحقيق التنمية المستدامة.

وأولت وزارة التعليم الدور القيادي لمديري ومديرات المدارس أهمية بالغة في عمليات إصلاح وتطوير التعليم حيث تم إصدار القرار الوزاري رقم (8/32155521) بتاريخ 26 / 2/ 1432هـ منحت فيها مديري ومديرات المدارس (52) صلاحية، ثم تبعه القرار الوزاري رقم 37617168وتاريخ 1437/4/1هـ وفيه تم منح إدارة المدرسة مزيدا من الصلاحيات حيث بلغ مجموع الصلاحيات الممنوحة (60) صلاحية بهدف تمكين قادة المدارس من أداء أدوارهم التربوية والإدارية بحرية ومرونة دون تدخل من الإدارة العليا، ومن مبادرات الوزارة لتمكين إدارة المدرسة القرار الوزاري رقم(4600334229) وتاريخ 1446/3/30هـ بشأن العمل بالنموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة والذي يهدف إلى دعم استقلالية المدرسة وتمكينها من إدارة شؤونها التربوية والتعليمية بكفاءة، من خلال تطوير العملية الإشرافية لتكون أكثر شراكة وفعالية في تحسين الأداء التعليمي، في ضوء هذا النموذج لم يعد دور المشرف التربوي تفتيش أو توجيه، بل اصبح شريك استراتيجي يدعم المدرسة في تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية من خلال التعاون مع إدارة المدرسة في إجراءات التقويم الذاتي وإعداد خطط التحسين.

كما أنشأت المملكة هيئة تقويم التعليم والتدريب، التي تعمل على ضبط جودة مخرجات التعليم وربطها باحتياجات سوق العمل (وزارة التعليم، 2021). و "المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي" ليضطلع بمهمة تقويم جودة التعليم العام، ومنح الاعتماد المدرسي للمدارس الأهلية، وتكريم المدارس الحكومية ذات الأداء المتميز بمنحها وسام التميز الذي يعادل الاعتماد المدرسي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، د.ت).

وقد تم تكريم حوالي 300 مدرسة حكومية وأهلية وعالمية بناء على التقارير المقدمة من فرق التقويم الخارجي المشكل من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب، في حفل التكريم المنظم من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب بالتعاون مع وزارة التعليم ضمن فعاليات الملتقى الوطني للتميّز المدرسي (تميّز 2024) الذي أقيم بتاريخ الاثنين 14 أكتوبر 2024 الموافق 11ربيع الآخر 1446هـ بهدف زيادة التنافس الإيجابي بين المدارس وتشجيع الممارسات المميزة.

ويُعد التقويم المدرسي أداة استراتيجية لتحسين جودة التعليم وتحقيق أهدافه، حيث يُمكّن من التعرف على مواطن القوة والضعف، ويوفر بيانات دقيقة تُسهم في رسم خطط تطويرية فعالة، وتحقيق ممارسات تعليمية متميزة (الصبحي وباداود، 2022). إلا أن فعالية هذا التقويم ترتبط بدرجة كبيرة بتمكين القيادات المدرسية من اتخاذ القرارات، وتنفيذ الخطط، وتفعيل دورها القيادي في البيئة التعليمية (المالكي ،2021).

وبناءً على ما سبق، ووفقًا لنتائج الدراسات السابقة التي كشفت عن ضعف في مستوى التمكين الإداري، ووجود مركزية تحد من فاعلية العمل القيادي، فإن هذه الدراسة تسعى إلى تسليط الضوء على دور التمكين الإداري على درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية، من خلال تحليل العلاقة بين تمكين الإدارة المدرسية وجودة ممارسات التقويم، بما يسهم في دعم أهداف التعليم وتحقيق رؤية السعودية 2030.

مشكلة الدراسة:

يُعد التمكين الإداري للقيادات التربوية أحد المرتكزات الرئيسة لتحقيق مستهدفات رؤية السعودية 2030، إذ يُسهم في تعزيز الاستقلالية، واللامركزية، وتشجيع الإبداع وروح الفريق (الحربي، 2022). فقد أظهرت الدراسات السابقة كدراسة الأحمري (2020)؛ ودراسة الشمري والذبياني (2023)؛ ودراسة درويش والعنزي(2023) أن للتمكين الإداري أثرًا إيجابيًا في تطوير الأداء المدرسي و رفع كفاءة الممارسات الإدارية لدى قادة المؤسسات التعليمية الحكومية .وبالرغم من التوجه الإيجابي نحو تمكين القيادات التربوية، فقد أظهرت نتائج عدد من الدراسات تباينًا في مستوى تطبيقه، حيث كشفت دراسة الطلحي(2023) ؛إلى تدني مستوى التمكين الإداري في مدارس التعليم العام ،وأظهرت دراسة الرواشدة و الطعاني(2023)؛و دراسة الشمري و الذبياني(2023) ؛ ودراسة درويش و العنزي(2023) ؛ و دراسة المصطفى و قندريه (2025) أن مستوى التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام جاء بدرجة متوسطة .

كما أظهرت عددًا من الدراسات وجود تحديات تعيق تفعيل التمكين الإداري بالشكل المأمول في مدارس التعليم العام، فقد بينت نتائج دراسة الغامدي (2020) أن معوقات تطبيق التمكين الإداري في التعليم العام جاءت بدرجة كبيرة، حيث احتلت المعوقات التنظيمية المرتبة الأولى، تلتها المعوقات البشرية. كما أظهرت دراسة النغيمش (2022) أن أبرز معوقات التمكين الإداري تتمثل في ضعف الحوافز المقدمة لتولي المناصب القيادية، ومركزية اتخاذ القرار، ومحدودية البرامج التدريبية المخصصة لتطوير أداء القيادات. وأشارت نتائج دراسة الحربي (2022) إلى أن انعكاسات المركزية الإدارية أسهمت في إضعاف الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، وقللت من فعالية الاتصال مع الإدارة العليا في بعض الجوانب الإدارية.

ويُعد التقويم المدرسي أحد الأدوات الرئيسة التي تعزز جودة التعليم، إذ يُسهم في تشخيص واقع الأداء، وتحديد فرص التحسين، وصياغة الخطط التطويرية. إلا أن فعالية هذا التقويم تعتمد بشكل كبير على مدى تمكين القيادة المدرسية من استخدام نتائجه في اتخاذ قرارات مستندة إلى بيانات واضحة، وتحقيق التحسين المستمر (الهنائي والحسيبة، 2022). وأوصت العديد من الدراسات، كدراسة إبراهيم والمرزوقي (2017)؛ والعبدي والسويدي (2021)؛ وهيبة وفلاته (2019) بأهمية تفعيل معايير التقويم المدرسي في المؤسسات التعليمية لما له من أثر إيجابي في تحسين الأداء المدرسي، وتعزيز كفاءة القيادة المدرسية.

وتناولت العديد من الأدبيات السابقة موضوع التقويم و الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من عدة جوانب ، فقد كشفت دراسة المالكي (2019) أن واقع تطبيق معايير التقويم والاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام جاءت بدرجة منخفضة، كما أشارت نتائج دراسة العريفي (2020) عن وجود تحديات تواجه تطبيق معايير التقويم المدرسي في مدارس التعليم العام ومن ابرز هذه التحديات قصور في نشر ثقافة التقويم و الاعتماد المدرسي بين مختلف العاملين في التعليم، بالإضافة إلى قلة الإمكانيات المادية و البشرية و مشكلات المباني المدرسية ، وتوصلت دراسة السلمي (2021) إلى أن تطبيق معايير التقويم في مجال القيادة المدرسية يتأثر بدرجة تمكين القائد المدرسي، خاصة في مجالات التخطيط الاستراتيجي، واتخاذ القرار، وبناء الشراكات المجتمعية. وأشارت دراسة الحربي (2022) إلى أن واقع المهارات الإدارية لدى القيادات المدرسية في ضوء معايير الاعتماد المدرسي جاء بدرجة متوسطة وهذا يدل على وجود حاجة ملحّة إلى تعزيز مستوى التمكين الإداري للقيادات المدرسية بما يسهم في تنمية قدراتهم القيادية، ويدعم فاعلية تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية، ويُحسن من توظيف نتائج التقويم في تطوير الأداء المدرسي.

لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى التمكين الإداري وعلاقته بتطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية في مدارس التعليم الحكومي بمدينة الدمام.

أهمية الدراسة:

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

- تناولها لموضوعات ذات حداثة وأهمية في الميدان التربوي، ألا وهي التمكين الإداري، والتقويم المدرسي اللذان يعتبران من مداخل تطوير العملية التعليمية، والارتقاء بجودة خدماتها.
- ستقوم هذه الدراسة بتشخيص واقع تطبيق كلاً من التمكين الإداري، ومعايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية بمدارس التعليم العام بمدينة الدمام، مما قد يسهم في نشر الوعي بأهمية هذان الموضوعان الحيويان في تطوير النظام التعليمي.
- الاستفادة من نتائجها من قبل صانعي القرار في وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب في رسم السياسات والخطط التطويرية لزيادة كفاءة القيادات التربوية في المؤسسات التعليمية بحيث تكون قادرة على القيام بإجراءات تطويرية لضمان جودة الأداء التعليمي، وكفاءة مخرجاته.
- ستسهم نتائج هذه الدراسة في تشخيص واقع التمكين الإداري في مدارس التعليم الحكومي وبالتالي تعزيز الجوانب الإيجابية للتمكين.
- إثراء المكتبة المعرفية في مجال الدراسة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى مستوى التمكين الإداري في مدارس التعليم الحكومية بمدينة الدمام في ضوء أبعاد التمكين الأتية: (تفويض السلطة والتطوير المهني والعمل الجماعي والتحفيز والاتصال الفعال).
- التعرف إلى درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية الأربعة (التخطيط- قيادة العملية التعليمية-المجتمع المدرسي-التطوير المؤسسي) بالمدارس الحكومية بمدينة الدمام.
- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التمكين الإداري بالمدارس الحكومية بمدينة الدمام يعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية (المرحلة التعليمية- النوع- سنوات الخبرة).
- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية بالمدارس الحكومية بمدينة الدمام تعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية (المرحلة التعليمية- النوع- سنوات الخبرة).
- الكشف عن وجود علاقة بين مستوى التمكين الإداري ودرجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية بالمدارس الحكومية بمدينة الدمام.

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى التمكين الإداري في المدارس الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟
- ما درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية بالمدارس الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟
- هل يوجد فروق دالة إحصائيا عند احتمالية ($\alpha \geq 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا (للمرحلة التعليمية- النوع- سنوات الخبرة)؟
- هل يوجد فروق دالة إحصائيًا عند احتمالية($\alpha \geq 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا (للمرحلة التعليمية- النوع- سنوات الخبرة)؟
- هل يوجد علاقة دالة إحصائيا عند احتمالية ($\alpha \geq 0.05$) بين مستوى التمكين الإداري ودرجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية بالمدارس الحكومية بمدينة الدمام؟

مصطلحات الدراسة:

- **التمكين الإداري:** أسلوب إداري حديث يعمل على تفويض السلطة والنفوذ والقوة للعاملين حتى يتمكنوا من اتخاذ القرارات الفعالة بالقدر الذي يسمح لهم بإدارة العمل بكفاءة وفاعلية، مع توفير أساليب التنمية المهنية والإدارية التي ترفع من مهاراتهم وقدراتهم (الشمري والذبياني ،2023).

  يعرف التمكين الإداري إجرائيًا: بأنه منح مديري ومديرات المدارس الحكومية في مدينة الدمام مساحة من الاستقلالية تمكنهم من ممارسة دورهم القيادي بفاعلية، وذلك عبر تزويدهم بالقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالعمل المدرسي ضمن بيئة عمل داعمة يطبق فيها أبعاد التمكين الرئيسية (تفويض السلطة والتطوير المهني والعمل الجماعي والتحفيز والاتصال الفعال) بهدف تطوير أداء المدارس وتحقيق جودة العملية التعليمية.
- **التقويم المدرسي:** عملية مستمرة ومنهجية لجمع البيانات المتعلقة بأداء مدارس التعليم العام بأساليب وأدوات متنوعة؛ لتحليلها والحكم على مستوى جودتها وفقًا لمعايير ومؤشرات محددة مسبقًا، وتقديم مقترحات التحسين والتطوير (هيئة تقويم التعليم والتدريب ،2023).

  يعرف التقويم المدرسي إجرائيًا بأنه: عملية منظمة، تُستخدم فيها أدوات ومقاييس دقيقة لقياس مدى التوافق بين ما تحقق في مجالات القيادة المدرسية كما حددتها هيئة تقويم التعليم والتدريب (التخطيط، قيادة العملية التعليمية، المجتمع المدرسي، والتطوير المؤسسي) وبين الأهداف الموضوعة مسبقًا، بهدف تعزيز نقاط القوة، ومعالجة جوانب الضعف، بما يسهم في تحسين الأداء وتحقيق رسالة المؤسسة التعليمية تجاه المجتمع.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

شهدت المؤسسات التعليمية توجهًا متزايدًا نحو تحسين جودة الأداء عبر تبني مفاهيم التمكين الإداري وآليات التقويم المدرسي ومعايير الاعتماد، لما لها من دور في تحقيق التميز المؤسسي، وفي المملكة العربية السعودية تبنت وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب مبادرات عديدة من أبرزها التقويم الذاتي والخارجي للمدارس كخطوة نحو الاعتماد المدرسي.

يستعرض هذا الفصل المفاهيم الأساسية المرتبطة بالتمكين الإداري، والتقويم المدرسي بأنواعه (الذاتي والخارجي)، ومعايير التقويم المدرسي ونماذج لمعايير التقويم المدرسي العالمية والمحلية، وإبراز أوجه الشبة والاختلاف بينها، كما يتضمن عرضًا لأبرز الدراسات السابقة ذات العلاقة، وتحليلها بشكل منهجي يُسهم في تأطير الدراسة الحالية علميًا وميدانيًا.

المبحث الأول: التمكين الإداري

يستعرض هذا الجزء المفاهيم الأساسية المرتبطة بالتمكين الإداري، وأهمية التمكين لكل من المؤسسة التعليمية والمديرين والعاملين، وأبعاد ومستويات التمكين ومتطلبات تطبيق التمكين في البيئات التربوية والتحديات والصعوبات التي تواجه تطبيقه.

أولًا: مفهوم التمكين الإداري

برز مفهوم التمكين الإداري في نهاية الثمانينات من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به، في بداية التسعينات كنتيجة لزيادة الاهتمام بالعنصر البشري باعتباره من أهم عناصر بيئة العمل الإداري، فالتمكين طريقة لإشراك الموظفين في المستويات التنفيذية في صنع القرار، واستغلال خبراتهم ومهاراتهم، وترسيخ الشعور بأهميتهم في بيئة العمل (النغيمش، 2022). يختلف تعريف التمكين باختلاف آراء الباحثين، وفيما يلي سيتم تسليط الضوء على بعضًا من هذه التعاريف:

يُعرف التمكين الإداري: بأنه تمكين العاملين من أداء مهامهم بحرية من خلال منحهم الصلاحيات اللازمة دون تدخل مباشر من الإدارة، مع توفير الدعم اللازم لتطوير قدراتهم ومهاراتهم، وضمان توفر الموارد وبيئة العمل المناسبة، وتأهيلهم من الناحيتين الفنية والسلوكية، وبناء الثقة فيهم، إلى جانب قياس أدائهم بناءً على أهداف واضحة ومحددة (الأحمري،2020).

ويمكن تعريفه: بأنه مهارة تنظيمية تهدف إلى إعطاء العاملين الصلاحيات والحرية في أداء العمل دون تدخل مباشر من الإدارة العليا، مع توفير الموارد وبيئة العمل المناسبة لتأهيلهم مهنيًا، وسلوكيًا (النغيمش، 2022).

كما يُعرّف بأنه عملية منح الموظفين الحق في المشاركة الفاعلة في صناعة القرارات، مع توفير مساحة كافية من الحرية والاستقلالية في أداء مهامهم، دون فرض ما يتعارض مع مصالحهم أو مع مصالح المؤسسة التي ينتمون إليها، وتحقيق التمكين يتطلب إيجاد شراكة حقيقية بين العاملين والإدارة، ضمن بيئة تنظيمية داعمة تتوافر فيها الإمكانات والمقومات اللازمة لتطوير مهارات الموظفين وتعزيز قدراتهم المهنية (الرواشدة والطعاني،2022).

كما عرفت (الرشيدي، 2018) التمكين الإداري لمديري المدارس بأنه السلطة الممنوحة لمديري ومديرات مدارس التعليم من قبل وزارة التعليم، مما يمكنهم من إدارة العمل المدرسي.

وعرفته (الغامدي،2020) بأنه انتقال السلطة بشكل تدريجي لقادة مدارس التعليم العام من خلال منحهم الصلاحيات وتزويدهم بالمعلومات الضرورية من قبل وزارة التعليم للمشاركة في اتخاذ القرار.

ويرى شيرموهورن وآخرون (Schermerhorn et al) أن تمكين مديري المدارس من قبل الإدارة العليا يساعد في دعم فريق العمل والمعلمين في المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات المتعلقة بأعمالهم، مما يعزز القيادة التشاركية في العمل المدرسي (Mosoge&Mataboge,2021).

يعد التمكين الإداري عملية إدارية تنظيمية تهدف إلى مساعدة مديري المدارس على استثمار قدراتهم ومهاراتهم الإبداعية بأفضل صورة، من خلال منحهم الصلاحيات وحرية التصرف والاستقلالية في إدارة شؤونهم. مما يسهم في تعزيز كفاءة العمل ورفع مستوى الأداء، بما يحقق الأهداف المرجوة. (المصطفى وقندرية،2025).

مما سبق يتضح أن التمكين الإداري يتمحور حول إعطاء صلاحيات وظيفية وحرية أكبر للمرؤوسين، ومنحهم حرية الرأي والمشاركة في أداء مهامهم الوظيفية وتحريرها من القيود، وتحفيزهم وتشجيعهم وتدريبهم وتطوير مهاراتهم وتوفير الموارد وبيئة العمل المناسبة، وتعزيز روح المبادرة والإبداع لديهم.

ثانيًا: العلاقة بين التمكين والمفاهيم الإدارية الأخرى

يعتبر التمكين الإداري من الاتجاهات الإدارية الحديثة التي تسعى المؤسسات إلى تبنها بهدف رفع كفاءتها وتعزيز روح الإبداع لدى العاملين، ونظرًا لارتباط التمكين بعدد من المفاهيم الإدارية المتقاربة، فإن توضيح أوجه التمييز بينها يُسهم في إدراك ماهيته بدقة، فيما يلي سيتم استعراض العلاقة بين التمكين الإداري وكل من تفويض السلطة، المشاركة في اتخاذ القرار، السلوك الإبداعي، القيادة التحويلية.

- **التمكين الإداري وتفويض السلطة**

يُعد التمكين الإداري إطارًا شاملًا يضم عدة مفاهيم، من أبرزها تفويض السلطة، يهدف التمكين إلى إعداد العاملين وتمكينهم من اتخاذ القرارات من خلال منحهم الصلاحيات اللازمة وتحميلهم المسؤولية الكاملة عن نتائج تلك القرارات، دون نية لاسترجاع تلك الصلاحيات لاحقًا، بينما التفويض هو منح مؤقت لصلاحيات محددة لتنفيذ مهام معينة، يعقبه استرجاع هذه الصلاحيات عند الانتهاء من المهمة، دون تحميل الموظف المسؤولية الكاملة عن القرار المتخذ (السلمي، 2021).

- **التمكين الإداري والمشاركة في اتخاذ القرار**

تُعد المشاركة في اتخاذ القرار أحد عناصر التمكين، لكنها لا ترقى إلى مستواه؛ فالمشاركة تعني قيام المدير بالرجوع إلى آراء العاملين عند اتخاذ قرارات جماعية، بينما يتجاوز التمكين هذا المفهوم إلى توزيع فعلي للسلطة، حيث يُمنح العاملون صلاحيات ملموسة للتصرف واتخاذ قرارات في مجالات محددة داخل المنظمة، فالمشاركة تُعد خطوة نحو التمكين، لكنها ليست مرادفًا له (العبد الله، 2018؛ والسلمي،2021).

- **التمكين الإداري والسلوك الإبداعي**

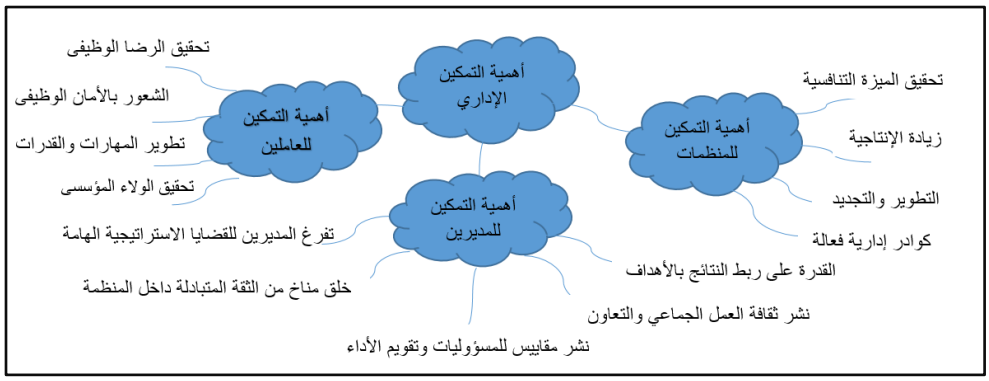
تشير الدراسات الإدارية إلى وجود علاقة وثيقة بين التمكين والإبداع، فالتمكين يُعد من العوامل الأساسية في تحفيز السلوك الإبداعي القادر على مواجهة التحديات الجديدة في بيئة العمل. وتقوم العلاقة بين التمكين والسلوك الإبداعي على أساس متين، إذ إن كلًّا منهما يدعم الآخر. وعندما يرغب المدير في تمكين موظفيه، فإنه يعيد النظر في أسلوب تفويض الصلاحيات، ويمنح المزيد من الثقة للمرؤوسين من خلال توزيع المسؤوليات بشكل لا مركزي، وتوسيع نطاق الصلاحيات، مع وضع آليات واضحة للمساءلة ترتبط بالأهداف المتفق عليها (بن تربح، 2018؛ وخلف الله ،2018).

- **التمكين الإداري والقيادة التحويلية**

ترتبط القيادة التحويلية بالتمكين الإداري ارتباطًا وثيقًا، فالقيادة التحويلية تركز على إلهام العاملين وتحفيزهم على الإبداع، بينما يوفر التمكين البيئة العملية التي تمنحهم الثقة والصلاحيات للمشاركة وتحمل المسؤولية، وبذلك يتكاملان في تعزيز الولاء والابتكار وخلق بيئة عمل مرنة قادرة على مواجهة التحديات (Kilag et al., 2023).

ثالثًا: أهمية التمكين الإداري

أثبتت البحوث التربوية أن التمكين الإداري يُعد مدخلًا فعالًا لتحسين الأداء المدرسي ورفع كفاءة الإدارة التربوية، فبحسب الأحمري (2020)، فإن قادة المدارس الذين يمتلكون صلاحيات حقيقية ومهارات قيادية عالية يكونون أكثر قدرة على قيادة التغيير وتنفيذ برامج التحسين المدرسي، كما أوضحت دراسة الشمري والذبياني (2023) وجود علاقة إيجابية قوية بين التمكين الإداري والكفاءة الإدارية لدى مديرات المدارس العامة، ويمكن تصنيف أهمية التمكين كما ورد في كل من الأحمري (2020)؛ الرشيدي (2018)؛ الغامدي (2020)؛ السلمي (2021)؛ المسعودي (2021) إلى ما يلي:



شكل (1): من إعداد الباحثة: خريطة مفاهيمية لأهمية التمكين

- **أهمية التمكين بالنسبة للمنظمة**

يعتبر التمكين الوسيلة الأساسية في تحسين أداء المؤسسة، وتطوير مركزها التنافسي بين المؤسسات الأخرى، ضمن معياري الكفاءة والفاعلية، يساعد على نشر قيم العمل الجماعي، وثقافة الإتقان، يساعد على مكافأة القدرات، والإبداعات والمها رات الفردية والجماعية، بدلًا من مكافأة الأداء الفردي فقط، يضمن وجود كوادر إدارية قادرة على التعامل مع متطلبات العمل المستقبلية والمناصب الإدارية العليا، يسهم في زيادة مستوى الإنتاجية وتقديم الخدمات، فتمكين العاملين في المستويات الإدارية الدنيا يزيد من إنتاجيتهم في العمل، زيادة فرص الإبداع والابتكار نتيجة لحرية التصرف، وتشجيع العاملين على روح المبادرة والتفكير الخلاق وتقديم أفكار إبداعية، مساعدة المنظمة في برامج التطوير والتجديد، فالموظف الممكن هو أكثر رغبة في التغيير، وتجده أقل مقاومة للتغيير.

- **أهمية التمكين بالنسبة للمديرين**

يساعد المديرين على تتبع تحقيق النتائج وربطها بالأهداف المحددة، ونشر مقاييس المسؤوليات والتقويم والأهداف لوظائف المؤسسة المختلفة، يركز على منح القوة والسلطة، لا على فقدانهما، من منطلق أن المشاركة في القوة والسلطة تعطي قوة إضافية وتعزز قوة المديرين، وليس اتساع النفوذ لديهم، يجعل المديرين متفرغين تمامًا للقضايا الاستراتيجية المهمة ويدعم علاقة المديرين بمرؤوسيهم وخلق مناخ من الثقة المتبادلة بين جميع المستويات الوظيفية.

- **أهمية التمكين بالنسبة للعاملين**

يساعد التمكين على تحقيق الرضا الوظيفي والولاء المؤسسي؛ فشعور الفرد بحرية التصرف والمشاركة والاستقلالية في العمل يزيد من مستوى الرضا الوظيفي لديه، يُعد فرصة للتعبير عن الذات والقدرات، والمهارات، يساعد على دعم الإحساس بالأمان الوظيفي، كما أن التحول من الإدارة التقليدية إلى اندماج العاملين، ومشاركتهم بقوة في حل المشكلات، يجعل العاملين قادرين على تحديد النتائج الحرجة، والحاسمة، لوحدتهم وتشكيل أهداف مستقبلية تتعلق بتلك النتائج، ويؤهل العاملين للمناصب الأعلى في مسارهم الوظيفي.

رابعًا: أهداف التمكين الإداري

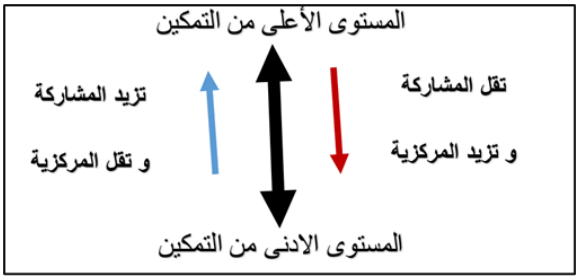
إن تبني المؤسسات التعليمية لمفهوم التمكين الإداري لا يتم بمعزل عن أهداف واضحة تسعى إلى تحقيقها ضمن بيئة العمل المدرسية، بل يُعد التمكين أداة استراتيجية لدعم فاعلية الأداء وتحقيق التميز المؤسسي. وقد اتفق كل من الرشيدي (2018)؛ الشمري (2023)؛ الشمري والذبياني (2023)؛ والمسعودي (2021) على أن التمكين الإداري يُحقق عددًا من الأهداف الجوهرية، من أبرزها :

- زيادة دافعية العاملين وتقليل نسبة الأخطاء من خلال منحهم حرية اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم، مما يزيد من شعورهم بالمسؤولية تجاه النتائج، ويحفزهم على العمل بجدية أكبر، واتخاذ قرارات أكثر دقة، وتقليل الأخطاء الناتجة عن عدم وضوح المهام أو الاعتماد على التوجيهات المستمرة.
- تعزيز الابتكار والإبداع من خلال منح العاملين القدرة على اقتراح أفكار جديدة، تطوير أساليب العمل، وتجربة حلول مبتكرة لمشكلات التعليم والإدارة مما يسهم على تحسين العمليات التعليمية والإدارية، وخلق ثقافة الابتكار المستدام داخل المؤسسة.
- رفع مستوى الولاء والانتماء لدى العاملين عند منحهم الثقة في اتخاذ القرارات المرتبطة بمهام عملهم، يزيد ذلك من التزامهم بالمسؤوليات الموكلة إليه، ويشعرهم بالانتماء والولاء للمؤسسة التي يعملون بها مما يؤدي إلى تقليل معدلات الغياب والدوران الوظيفي .
- زيادة الإنتاجية فتمكين العاملين يعزز ثقتهم بأنفسهم ويجعلهم يشعرون بالتقدير والاحترام من الإدارة، هذا الاعتراف يعزز الحافز الداخلي لديهم، ما يؤدي إلى العمل بكفاءة أكبر وإنتاجية أعلى.
- تفعيل فرق العمل الذاتية عبر السماح لهم بالعمل بشكل مستقل واتخاذ القرارات الصغيرة داخل حدود مسؤولياتهم، مما يحفزهم على التعاون وحل المشكلات دون الحاجة إلى تدخل دائم من الإدارة، وهذا بدوره يسهم في تحسين الرقابة الداخلية وكفاءة العمليات، وتعزيز روح العمل الجماعي والتعاون بين الأعضاء.
- تحقيق الريادة المؤسسية التمكين يجعل المؤسسة أكثر قدرة على الابتكار والتطوير المستمر، مما يضعها في موقع تنافسي متميز مقارنة بالمؤسسات الأخرى.

- تحقيق الاستفادة المثلى من الموارد البشرية من خلال توزيع المسؤوليات والمهام بين العاملين وفقًا لمهاراتهم وقدراتهم، مما يوجه طاقاتهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة عالية.

خامسًا: مستويات التمكين الإداري

تختلف درجة تمكين قادة المدارس من حيث مدى مشاركتهم في صنع القرار وحل المشكلات داخل المؤسسات التعليمية. وقد صنف كل من زايد ونور الدين (2016)؛ والشمري (2023) مستويات التمكين الإداري إلى ثلاثة مستويات رئيسة، تتدرج من الأدنى إلى الأعلى وفقًا لمدى المشاركة الفعلية في العمليات الإدارية وحل المشكلات، وهي:



شكل (2): تصميم سهمي من إعداد الباحثة: لتوضيح العلاقة بين مستويات التمكين ونطاق المشاركة

- **المستوى الأول (الأدنى):** في هذا المستوى يُطلب من المديرين تقديم معلومات أو آراء محددة حول قضايا أو قرارات معينة، دون أن يكون لهم دور مباشر في حل المشكلة أو اقتراح حلول. ويُلاحظ أن هذا النوع من المشاركة يُعد شكليًا، حيث تحتفظ الإدارة التعليمية بالحق الكامل في الأخذ أو ترك ما يُقترح، مما يحد من قدرة المديرين على الإسهام الفعلي في تطوير الأداء المدرسي. ويمثل هذا النمط نموذجًا تقليديًا ذا طابع مركزي.
- **المستوى الثاني (المتوسط):** يتوسع فيه نطاق المشاركة، إذ تتم استشارة المديرين بشأن قضايا تعليمية أو تنظيمية، مع اطلاعهم على تفاصيل المشكلة وتكليفهم بتقديم توصيات. غير أن القرار النهائي لا يزال في يد الإدارة العليا، ما يحد من سلطتهم التنفيذية. ويُعد هذا المستوى انتقالًا نحو ثقافة الجودة، إذ يُمكن اعتباره مرحلة وسطى بين المركزية المطلقة والتمكين الكامل، كما يتيح فرصة لاكتشاف القيادات التربوية الواعدة.
- **المستوى الثالث (الأعلى):** يمثل قمة التمكين الإداري، حيث يمتلك المديرون صلاحيات كاملة في تشخيص المشكلات، وصياغة الحلول، واتخاذ القرارات، ومتابعة تنفيذها وتقييمها. ويُعتبر هذا المستوى انعكاسًا لثقة المؤسسة في القيادات المدرسية، ويُسهم في دعم فرق العمل ذاتية التوجيه، التي تُعد من أبرز صور التمكين الحديثة، حيث تُنجز هذه الفرق مهامها باستقلالية عالية وفق أهداف محددة مسبقًا .

ويُشير الشمري (2023) إلى أن هذه المستويات تُعد مراحل تدريب تدريجية نحو تفعيل التمكين الإداري داخل المؤسسات التعليمية، وتُرسّخ ثقافة المشاركة، وتُحفّز الكفاءات القيادية، مما يُسهم في تحسين جودة المخرجات التعليمية وتعزيز الاستقلالية المؤسسية.

وهناك دراسات صنفت التمكين الإداري إلى خمس مستويات كدراسة كل من الأحمري (2020)؛ وبن تربح (2018) على النحو الآتي:

- المستوى الأول: يتخذ المدير القرار بشكل فردي، ويقوم بإبلاغ فريق العمل به لاحقًا.
- المستوى الثاني: يطلب المدير اقتراحات وآراء من الفريق، لكنه في النهاية يتخذ القرار بنفسه، ثم يُبلغ الفريق بالنتيجة.
- المستوى الثالث: تُجرى مناقشات بين المدير والفريق حول قضية أو قرار معين، حيث يطلب المدير وثائق أو مدخلات من الفريق، وقد يأخذها بعين الاعتبار عند اتخاذ القرار، ويُطلع الفريق على كل ما يستجد.
- المستوى الرابع: يُبنى القرار بشكل جماعي وتعاوني بين المدير وأعضاء الفريق، مما يُسهم في تعزيز العلاقات المهنية وتفعيل مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار.
- المستوى الخامس: يمارس فيه العاملون التمكين الكامل من خلال فرق العمل ذاتية الإدارة، حيث يتولون صنع واتخاذ القرارات بأنفسهم، ضمن إطار من الثقة والاستقلالية.

سادسًا: أبعاد التمكين الإداري

يتطلب تحقيق التمكين الإداري في المؤسسات التعليمية عددًا من المقومات والممارسات الإدارية التي تساهم في تحسين فعالية العمل وزيادة الإنتاجية، وبعد الرجوع للأدبيات السابقة التي تناولت أبعاد التمكين الإداري، تم إعداد المصفوفة التالية والي تجمع أبعاد التمكين الإداري الأكثر انتشارًا في الأدبيات السابقة:

جدول (1): من إعداد الباحثة: مصفوفة أبعاد التمكين الإداري

الأبعاد / الدراسات	تفويض الصلاحيات	الحرية والاستقلالية (الثقة)	تنمية السلوك الإبداعي	العمل الجماعي (فرق العمل)	المشاركة في اتخاذ القرار	البيئة الداعمة	التحفيز	التدريب	الاتصال الفعال
دراسة العبدالله (2018)	✓			✓			✓	✓	✓
دراسة الرشيدي (2018)	✓		✓		✓		✓	✓	
دراسة بن تربح (2018)	✓			✓	✓		✓	✓	✓
دراسة خلف الله (2018)	✓						✓	✓	✓
دراسة المرسي (2019)	✓	✓				✓	✓	✓	
دراسة ندا (2019)	✓			✓			✓	✓	✓
دراسة الأحمري (2020)	✓	✓		✓			✓	✓	✓
دراسة السلمي (2021)	✓			✓	✓		✓	✓	✓
دراسة المسعودي (2021)	✓		✓	✓	✓				
دراسة الحربي (2022)	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
دراسة الرواشدة والطعاني (2022)	✓			✓			✓	✓	✓
دراسة النغيمش (2022)	✓			✓			✓	✓	✓
دراسة الشمري (2023)	✓			✓			✓	✓	✓
دراسة الشمري والذبياني (2023)	✓				✓	✓			
دراسة الطلحي (2023)	✓			✓			✓		✓
دراسة درويش والعنزي (2023)	✓							✓	✓
دراسة المالكي وشعيبي (2024)	✓			✓			✓	✓	✓

يتضح من الجدول السابق أن أبرز أبعاد التمكين الإداري داخل المؤسسات التعليمية التي أشارت لها الدراسات السابقة هي:

- **تفويض السلطة والثقة بدلًا من الرقابة والتوجيه:** يكون من خلال منح العاملين في المنظمة التعليمية الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات التي تؤثر على عملهم، ويساهم التفويض في تمكين الأفراد من تحمل مسؤولياتهم والمساهمة في تحقيق الأهداف المؤسسية دون الخضوع للرقابة المفرطة أو التوجيه المستمر، مما يعزز الشعور بالاستقلالية والثقة في الأداء.
- **التدريب والتطوير المستمر:** يعتبر التدريب عنصرًا أساسيًا في تمكين العاملين وذلك عن طريق توفير برامج تدريبية متنوعة تزوّد العاملين بالمهارات الضرورية مثل اتخاذ القرارات، التفاوض، القيادة، وحل النزاعات في بيئة العمل، مما يسهم في تطوير قدراتهم على تحمل المسؤوليات واتخاذ قرارات مدروسة ومبنية على أساس من الكفاءة والمهارة.
- تحفيز العاملين: يمكن تحفيز العاملين للمشاركة الفعالة في تحسين الأداء المؤسسي من خلال تقديم مكافآت معنوية ومادية مرتبطة بالأداء الفعلي، وتعتبر معرفة احتياجات العاملين ودوافعهم من العوامل المهمة التي تساهم في تحسين استعداداتهم للعمل ويعزز الإبداع والابتكار ويساعدهم على التغلب على التحديات، ويرفع من مستوى التزامهم الوظيفي.
- **العمل الجماعي (فرق العمل):** يعتمد نجاح التمكين الإداري على بناء وقيادة فرق عمل فعالة، دعم وتشجيع أعضاء الفريق، بالإضافة إلى توفير التوجيه والمساعدة لتجاوز المعوقات، مما يعزز من روح الفريق والعمل الجماعي لتحقيق الأهداف المشتركة، ويسهم في زيادة الإنتاجية والتعاون داخل المؤسسات التعليمية.
- **الاتصال الفعّال:** يُعد الاتصال الفعّال أساسًا للتمكين الإداري، حيث لا يمكن للعاملين أداء مهامهم بفعالية دون الحصول على المعلومات الصحيحة والمتجددة في الوقت المناسب، ويعزز الاتصال الجيد في المؤسسات التعليمية الإبداع ويُسهم في تحسين بيئة العمل ودعم عملية اتخاذ القرارات.
- **الحرية والاستقلالية:** منح العاملين الحرية في أداء مهامهم واتخاذ القرارات التي تتناسب مع رؤيتهم وأهدافهم في سياق العمل المدرسي يعد من أهم جوانب التمكين الإداري، هذه الاستقلالية تتيح للعاملين القدرة على إدارة وقتهم ومواردهم بشكل أكثر فعالية وتُمكّنهم من تحقيق الأهداف المؤسسية بمرونة عالية.

سابعًا: متطلبات تطبيق التمكين الإداري

إنّ تطبيق التمكين الإداري في المؤسسات التعليمية، وخاصة في المدارس الحكومية، يتطلب مجموعة من المتطلبات الأساسية التي تساعد في خلق بيئة عمل تدعم الاستقلالية، وتعزز الإبداع والمبادرة الفردية، وتضمن الأداء الفعّال، وقد أشار إلى هذه المتطلبات عدد من الباحثين مثل: الرواشدة والطعاني (2023)؛ السلمي (2021)؛ والمالكي وشعيبي (2024)، ويمكن تلخيصها كما يلي:

- **صياغة وتطوير رؤية واضحة للمؤسسة التربوية:** فالرؤية تمثل الخطوة الأولى نحو التمكين، حيث تُعطي للعاملين في المدرسة تصورًا واضحًا حول مستقبل المؤسسة، مما يساعدهم في اتخاذ القرارات الصحيحة، ويدفعهم إلى الإبداع والمبادرة.

- **دعم الرسالة بالقيم الأساسية:** عندما تكون الرسالة مدعومة بقيم واضحة، فإن ذلك يمنح العاملين المساحة والثقة لأداء أعمالهم، ويشعرهم بأن لهم دورًا محوريًا في تحقيق أهداف المدرسة، مما يعزز من شعورهم بالتمكين.
- **مواءمة التمكين مع أهداف المؤسسة:** يتطلب الأمر توافق التمكين الإداري مع الأهداف العامة للمدرسة، فعندما يكون لدى المديرين وضوح حول رؤية ورسالة المؤسسة، يشعرون بحرية أكبر لاتخاذ القرارات بما يخدم هذه الأهداف.
- **الانفتاح وبناء فرق العمل:** أن بناء فرق عمل قائمة على الثقة والمسؤولية يعزز من فاعلية التمكين، ويُشجع على المشاركة في اتخاذ القرارات، ويزيد من شعور الانتماء، ويُساهم في تحسين الأداء المؤسسي ككل.
- **وجود نظام واضح يوجه العمل:** حيث أن وضوح النظام الداخلي، والمسؤوليات المحددة، والهيكل التنظيمي، كلها عناصر تقلل من الغموض وتُعزز من جهود التمكين، وتساعد العاملين على فهم أدوارهم وصلاحياتهم.
- **تعزيز الثقة والشعور بالأمان:** إن إشاعة ثقافة الثقة داخل المدرسة وبين المديرين والموظفين، يُعتبر من أهم دعائم التمكين، يجب أن تكون هناك بيئة آمنة تُشجّع على اتخاذ المبادرات دون خوف من العقاب، حتى في حال وقوع الأخطاء.
- **قيادة إدارية داعمة:** من المهم أن تتمتع القيادة بدرجة من المرونة في اتخاذ القرارات في بيئات يغلب عليها عدم التأكد، ويُمنح المديرون حرية الحركة ضمن أطر مهنية تسمح لهم بالتجريب وتحمل المسؤولية دون تدخل مباشر.
- **التحول من القيادة التقليدية إلى القيادة التشاركية:** يتطلب نجاح التمكين تغييرًا جذريًا في أنماط القيادة داخل المدرسة، بحيث يُستبدل النهج السلطوي بنهج يركز على التفويض والمشاركة، مما يُعيد تشكيل العلاقة بين المدير وموظفيه لتكون مبنية على الثقة والتعاون.
- **توفير نظام حو افز عادل ومجزٍ:** يجب أن يكون هناك نظام تحفيزي شامل، يتضمن حوافز مالية ومعنوية، مع توفير معايير عادلة للترقية مبنية على الكفاءة والمؤهلات والإنجاز، بما يعزز الأمان الوظيفي ويزيد من الالتزام والانتماء.

ثامنًا: معوقات التمكين الإداري

على الرغم من إدراك معظم القيادات في الوقت الحاضر لأهمية التمكين الإداري، وسعيها لتفعيله من خلال تحفيز الموظفين على اتخاذ القرارات، وتوفير الموارد اللازمة والبيئة المناسبة للعمل، وتوظيف مهاراتهم وقدراتهم بطريقة فعّالة؛ إلا أن هناك العديد من العوائق التي تحول دون تحقيق ذلك بالشكل المطلوب، وقد أشار عدد من الباحثين مثل: الأحمري (2020)؛ بن تريح (2018)؛ الحربي والسويكت (2022)؛ الشمري (2023)؛ العبد الله (2018)؛ ندا (2019)؛ والمالكي وشعيبي (2024)، إلى أبرز تلك المعوقات، ويمكن إجمالها فيما يلي:

- **معوقات تنظيمية(هيكلية):** تتثمل في البناء التنظيمي الهرمي القائم على المركزية الشديدة، - سلطة اتخاذ القرار المحصورة في المستويات العليا، بيروقراطية الإجراءات التي تُقيد حرية التصرف والإبداع، ضعف أنظمة المعلومات والاتصال، غياب الشفافية في تبادل المعلومات داخل المؤسسة، قصور نظم تقييم الأداء، عدم ربط تقييم الأداء بالمكافآت والقرارات التحفيزية، شح الموارد المادية والبشرية، بالإضافة إلى ضعف أو غياب المعايير الدقيقة لاختيار الكوادر المؤهلة.
- **معوقات ثقافية وإدارية:** وتشمل ضعف الثقة بين الإدارة العليا والمديرين، الخوف من فقدان السيطرة من قبل الإدارة العليا، الثقافة التنظيمية التقليدية التي تفضل الأساليب القديمة وتقاوم التغيير، سوء استخدام السلطة من بعض المديرين، عدم وضوح الأدوار والمسؤوليات، مما يؤدي إلى الصراعات التنظيمية، ومقاومة أو سوء الفهم لفكرة التمكين.
- **معوقات نفسية ومهنية:** تتمثل في غياب الاستعداد النفسي والمهني لتحمل المسؤولية، الخوف من الخطأ بسبب الأنظمة الصارمة التي تعاقب على الأخطاء، ضعف روح المبادرة لدى بعض المديرين، بالإضافة إلى نقص البرامج التدريبية لتأهيل وتطوير القيادات المدرسية.
- **معوقات تقنية وظيفية:** تتمثل في ضعف أنظمة المعلومات والاتصال الفعّالة، وقصور في توفير أدوات تقنية تدعم العمل التشاركي الاعتماد على الأجهزة والبرمجيات القديمة التي تقلل من سرعة وكفاءة العمل، غياب تحديثات دورية لأنظمة المعلومات مما يؤدي إلى عدم ملاءمتها لمتطلبات الإدارة الحديثة، قلة المهارات التقنية بين الإداريين والمعلمين في استخدام الأنظمة الحديثة، بالإضافة إلى تأخر حل المشكلات الإدارية بسبب ضعف التنسيق بين الأقسام.
- **معوقات تتعلق بالبيئة الخارجية:** تتمثل في الضغوط التنظيمية من الجهات الرقابية أو الوزارة، التي تفرض أنظمة مركزية صارمة، الظروف الاقتصادية أو التمويلية المحدودة التي تُقيد فرص تمكين العاملين ماديًا ومهنيًا، والتدخلات الخارجية في شؤون المؤسسة، والتي تعيق استقلالية فرق العمل.

من العرض السابق لمعوقات التمكين يتضح أن هناك العديد من المعوقات التنظيمية والإدارية والاجتماعية والخارجية تعيق تطبيق مفهوم التمكين، ومن اجل التغلب على هذه المعوقات لابد من أحداث تغيرات جذرية في الثقافة التنظيمية للمؤسسات التعليمية من خلال التدريب والتأهيل وتوفير الدعم اللازم والكوادر المؤهلة من اجل جعل التمكين واقع عملي ملموس.

المبحث الثاني: التقويم المدرسي

تُعد المؤسسات التعليمية أساس نهضة الأمم، إذ تسهم في إعداد رأس المال البشري القادر على مواجهة تحديات الحاضر واستشراف المستقبل، وقد سعت الدول إلى تطوير أنظمتها التعليمية وتحسين جودة مخرجاتها عبر إنشاء هيئات متخصصة للتقويم المؤسسي والاعتماد المدرسي، وفق معايير

دقيقة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية، ويؤكد الباحثون أن الاعتماد المدرسي لا يُعد مجرد شهادة توثق التزام المؤسسة التعليمية بمعايير الجودة، بل هو عملية تطويرية مستمرة تمكّن المدرسة من تشخيص واقعها، وتحليل نقاط القوة والضعف، وتفعيل خطط التحسين المؤسسي لتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية (الصبحي وباداود، 2022).

وانطلاقًا من ذلك، سيتناول هذا المبحث استعراض مفهوم التقويم المدرسي، وأنواعه، وأهدافه، ومتطلباته، إضافة إلى معايير التقويم العالمية والمحلية، وذلك بهدف تكوين رؤية شاملة حول دوره في تطوير التعليم وتحسين جودة مخرجاته.

أولًا: مفهوم التقويم المدرسي

يُعد التقويم المدرسي أحد الآليات الأساسية في تحسين جودة العملية التعليمية، حيث يُمثل عملية منهجية يتم من خلالها جمع البيانات والمعلومات حول أداء المدارس من خلال أدوات متنوعة، وذلك بهدف تشخيص نقاط القوة والضعف، ومن ثم تقديم مقترحات للتحسين والتطوير، ويشمل التقويم المدرسي العديد من الأنواع والأساليب التي تتيح للمدارس تحديد مدى تحقيق أهدافها التعليمية، كما تُمكن الهيئات التعليمية المعنية من اتخاذ القرارات المناسبة بشأن سياسات الإصلاح التربوي.

وبحسب هيئة تقويم التعليم والتدريب (2023)، فإن التقويم المدرسي هو "عملية مستمرة تهدف إلى جمع وتحليل البيانات حول أداء المدارس، من خلال تطبيق معايير محددة، والتأكد من تحقيق تلك المعايير وتحقيق جودة التعليم"

ويمكن تعريف التقويم المدرسي بانه عملية منهجية منظمة لقياس مدى تحقيق الأهداف المخططة، يشمل إصدار أحكام على أداء المنظومة التعليمية، ويُستخدم كوسيلة لاتخاذ قرارات تتعلق بالتحسين أو التعديل لتحقيق الأهداف، من خلال عمليات جمع وتحليل البيانات والمعلومات الضرورية لاتخاذ القرار (العبدي والسودي، 2021).

ثانيًا: العلاقة بين الجودة في التعليم، الاعتماد، التقويم المدرسي، والتميز المؤسسي

هذه المفاهيم دائما ما تتردد عند الحديث عن تحسين التعليم وتطويره، ولفهم العلاقة بين هذه المفاهيم سيتم استعراض مدلولات هذه المفاهيم والعلاقة بينها فيما يلي:

- **الجودة في التعليم (تجويد التعليم):** يمكن تعريفها بانها تقديم خدمة تعليمية عالية المستوى تحقق رضا المستفيدين، وتؤدي إلى تنمية شاملة للمتعلمين وفق ضوابط ومعايير معتمدة (المالكي،2021).
- **الاعتماد المدرسي:** يُعرَّف بأنه الاعتراف الذي تمنحه هيئات ضمان الجودة والاعتماد المختصة للمؤسسات التربوية، والذي يؤكد أن المدرسة تمتلك نظامًا أو أنظمة فعّالة تضمن تحقيق الجودة والتحسين المستمر، بما يتوافق مع المعايير المعتمدة (المطيري ،2023).

كما يمكن تعريفه بأنه عملية تقييم شاملة ومنظمة تقوم بها هيئات ضمان الجودة والاعتماد، تهدف إلى التحقق من مدى التزام المدرسة بمعايير محددة للأداء التعليمي والإداري، وضمان امتلاكها لأنظمة فعّالة تحقق جودة التعليم والتحسين المستمر(الجعيدي،2021).

- **التقويم المدرسي:** عملية منهجية تهدف إلى جمع وتحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بأداء المدرسة، باستخدام أدوات قياس ومعايير محددة، بهدف إصدار أحكام موضوعية وتقديم مقترحات للتحسين والتطوير. ويتضمن التقويم المدرسي نوعين رئيسين: التقويم الذاتي الذي تنفذه المدرسة داخليًا، والتقويم الخارجي الذي تنفذه فرق تقييم مستقلة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023).
- **التميز المؤسسي:** مجموعة متكاملة من المنهجيات والآليات التي تُطبق بهدف تحقيق التحسين المستمر في العمل، وضمان الكفاءة والفعالية، وتعزيز جودة الأداء (الخياط،2019).

في ضوء المفاهيم السابقة يتضح وجود علاقة تكاملية بين الجودة والاعتماد المدرسي؛ فالجودة تمثل الهدف النهائي الذي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقه، بينما يُعد الاعتماد المدرسي أداة رئيسة لضمان هذه الجودة من خلال التحقق من استيفاء البرامج والخدمات والمعايير الأساسية للأداء التعليمي. ويُعد الحصول على الاعتماد مؤشرًا قويًا على مستوى جودة المؤسسة التعليمية (عواجي،2023). التقويم المدرسي والاعتماد المدرسي يعتبران من الأدوات الرئيسة التي تعتمدها أنظمة الجودة في التعليم، ولكي يتم اعتماد المؤسسة التعليمية لابد من أن يسبقه عمليات التقويم التي تسهم بشكل مباشر في تحسين الأداء المدرسي وضمان استيفاء المؤسسات التعليمية للمعايير المعتمدة، فالاعتماد وعمليات التقويم التي تسبقه تضمن جودة الأداء، بينما التميز يضمن الكفاءة و الفعالية والتفوق في الأداء، ولا يعني حصول المدرسة على الاعتماد بالضرورة أنها متميزة، إذ أن التميز يتطلب تحقيق نتائج تتجاوز التوقعات والمعايير بشكل ملحوظ.

ثالثًا: أهداف التقويم المدرسي

تعددت وتنوعت أهداف التقويم المدرسي في الأدبيات السابقة، ويمكن تلخيص أهداف التقويم المدرسي في عدة نقاط أساسية حسب ما ورد في كل من الصبحي وباداود (2022)؛ العريفي (2020)؛ المالكي (2019)؛ وهيئة تقويم التعليم والتدريب (2023)، كالاتي:

- تعزيز قدرة المدرسة على التحسين الذاتي المستمر من خلال مراجعة أدائها بشكل منهجي وتحديد مجالات التطوير الممكنة، بما يضمن رفع مستوى كفاءتها التنظيمية والتربوية.
- تحقيق الجودة المستدامة في التعليم والتعلم عبر قياس فاعلية الممارسات التربوية وتطويرها بشكل مستمر، بما يعزز من جودة المخرجات التعليمية وملاءمتها للمعايير الوطنية والدولية.

- تلبية معايير الاعتماد المدرسي واحتياجات جميع المتعلمين، مع ضمان تحقيق العدالة والشمولية، إضافة إلى دعم عملية التحسين المستمر عبر المراجعة الدورية للبرامج والممارسات التعليمية وتعديل السياسات والاستراتيجيات وفقًا للنتائج.
- توفير بيانات دقيقة وموثوقة تُستخدم في اتخاذ القرارات الاستراتيجية وتوجيه الموارد البشرية والمادية بشكل أمثل، مما يدعم التخطيط المدرسي طويل المدى.
- قياس نواتج التعلم لدى الطلاب وتقييم تطورهم الشخصي والاجتماعي والصحي، بما يضمن توافق هذه المخرجات مع المعايير الوطنية والعالمية، ويعزز تكوين شخصية متوازنة للطلاب.
- تعزيز المشاركة المجتمعية ومواكبة التغيرات التربوية من خلال إشراك الأسرة والمجتمع المحلي والهيئة التعليمية في عملية التطوير، إضافة إلى دمج أحدث الممارسات والمعايير العالمية لتحقيق الاستدامة في الأداء وجودة الحلول المبتكرة.

مما سبق من يتضح أن التقويم المدرسي يهدف إلى دعم التطوير المستمر للمدرسة، وضمان تحقيق معايير الاعتماد والتقويم المدرسي، بما يضمن تحسين جودة التعليم وضمان نتائج تعلم متميزة لجميع الطلاب.

رابعًا: أنواع التقويم المدرسي

ينقسم التقييم بحسب جهة تنفيذه إلى تقييم داخلي (Internal Evaluation) أو ذاتي، وتقييم خارجي (External Evaluation)، حيث يسبق التقييم الداخلي عادةً التقييم الخارجي ويتكاملان معًا لتحقيق الجودة، كما يُصنَّف التقييم وفق مجال تركيزه إلى تقييم مؤسسي (Institutional Accreditation)، وتقييم برامجي (Program Accreditation)، وتقييم فردي (العبدي والسودي،2021).

وأيًا كان مجال تصنيف التقييم فالهدف الأساسي منه تحسين أداء المؤسسة التعليمية وضمان استدامة التميز فيها، وفيما يلي سيتم استعراض أنواع التقويم المدرسي (الداخلي والخارجي) من حيث المفهوم والأهداف والمراحل التي يمر بها كل نوع.

- **التقويم الداخلي (الذاتي)**

يُعرف بأنه عملية تأملية، تعاونية ومنهجية للمراجعة الداخلية لأداء المؤسسة التعليمية، يشارك فيها جميع المعنيين بالعملية التربوية، بما في ذلك القيادة المدرسية، المعلمون، الطلاب، أولياء الأمور، حتى الجهات الخارجية المحلية بهدف تحسين جودة التعليم والتعلم، من خلال تحديد المجالات التي تتطلب تحسينًا، ورسم الإجراءات والخطط اللازمة لتطويرها بشكل مستدام (إبراهيم والمرزوقي ،2017).

وعرّفه الحر والروبي بأنه: عملية يقوم بها فريق من المعلمين والإداريين في المدرسة، يمتلكون المهارات اللازمة لإجراء تقويم شامل للمدرسة، لقياس جودة الأداء ونوعية المخرجات، وتحديد مواطن القوة وجوانب الضعف واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة للتحسين والتطوير (هيبة وفلاتة،2019).

ترى المنظمة العربية للتنمية الإدارية أن التقييم الذاتي المؤسسي هو عملية تهدف إلى التأكد من كفاءة استخدام الموارد المتاحة في المؤسسة على نحو أمثل لتحقيق الأهداف المرغوبة، من خلال دراسة مستوى جودة الأداء، واتخاذ القرارات التصحيحية اللازمة لإعادة توجيه مسارات الأنشطة بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة (العبدي والسودي، 2021).

يهدف التقييم الذاتي للمدرسة، كما أوضحت دراسة كل من العبدي والسودي (2021)؛ المطيري (2023)؛ وهيبة وفلاتة (2019)، إلى ما يلي:

1. تحديد مواطن القوة والضعف في الأداء التربوي والتعليمي للمدرسة.
2. الاستعداد لعملية التقييم الخارجي التي تنفذها إدارة الجودة والاعتماد المدرسي.
3. تحليل وتفسير أسباب القصور في الأداء التربوي، التعليمي، والإداري.
4. إعداد خطة لتطوير الأداء التربوي والتعليمي والإداري ومعالجة السلبيات، بما يتوافق مع متطلبات معايير الجودة والاعتماد المدرسي.
5. تحديد أولويات التطوير عند صياغة وتنفيذ الخطة التشغيلية، بهدف تحسين الأداء التربوي والتعليمي.
6. قياس درجة التوافق بين الممارسات السائدة في مختلف جوانب العمل المدرسي ومعايير الجودة والاعتماد بأبعادها المتنوعة.
7. تحديد الفرص المتاحة والمعوقات -سواء كانت عوامل إيجابية أو سلبية من خارج المدرسة- وأخذها في الاعتبار عند بناء الخطة التطويرية للمدرسة.

- **مراحل التقويم الداخلي (الذاتي)**

يُطبَّق التقويم في معظم النظم التربوية استناداً إلى خطة ديمنج (Deming's Plan) المعروفة، أشار لها كل من العبدي والسودي(2021)؛ المطيري (2023)؛ هيبة وفلاتة (2019)، وتتكون خطة ديمنج من أربع مراحل أساسية، وهي كالآتي:

1. **خطط (مرحلة التخطيط):** في هذه المرحلة يتم تشكيل فريق قيادة للتقويم الذاتي وفِرَق عمل مدربة، ثم إجراء تحليل لواقع المدرسة باستخدام أسلوب SWOT للتعرف على نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات، ووضع الخطة وتحديد الأهداف والمعايير والأدوات، وتوفير المتطلبات المادية والبشرية اللازمة للتقويم.
2. **نفذ (مرحلة التنفيذ):** يتم خلالها تنفيذ الخطة وجمع البيانات اللازمة لأغراض التقويم باستخدام أدوات متنوعة كالاستبانات والمقابلات وتدوين الملاحظات لجمع البيانات من جميع المعنيين بالعملية التربوية سواء داخل المدرسة أو خارجها، بالإضافة إلى تحليل الوثائق والسجلات الإدارية والمدرسية المختلفة مثل (نتائج تقييم الطلاب، وملاحظات الحصص الدراسية).
3. **افحص (مرحلة التحليل):** وهي المرحلة التي يتم فيها مراجعة وتحليل البيانات بهدف تحديد مستوى الأداء ومجالات التحسين، وبناء على عملية تحليل البيانات يتم أعداد تقرير شامل يتضمن نتائج التقويم وتوصيات التحسين لعرضه على مجتمع المدرسة.

4. **تصرّف (مرحلة التحسين والتطوير):** تُتابع المدرسة نتائج التقييم، وتدرس جوانب الضعف، وتُجري التعديلات اللازمة، وتطور خطط التحسين، ثم تبدأ دورة جديدة من التخطيط والتنفيذ، وتستمر عمليات المتابعة والتقويم لتصحيح الانحرافات وتحديد فرص التحسين، بهدف ضمان جودة عمليات التعليم والتعلم.

- **التقويم الخارجي**

عملية تقوم فيها جهة خارجية متخصصة بمراجعة تقارير التقييم الذاتي والتحقق من صحة ما ورد فيها، ثم إعداد تقرير مبدئي تتم مناقشته مع المدرسة بهدف إجراء التعديلات اللازمة، ليُصاغ بعد ذلك التقرير النهائي ويُرفع إلى جهة الاعتماد (المطيري ،2023).

تعرفه هيئة تقويم التعليم والتدريب (2023) بأنه مجموعة العمليات والإجراءات التي يُنفذها فريق تقويم خارجي مصرّح له من هيئة مختصة، بهدف تقييم مستوى أداء المدرسة وقياس جودة مخرجاتها. ويتم ذلك بالاعتماد على معايير وأدوات تقييم معتمدة، تُمكّن من إصدار أحكام موضوعية حول واقع الأداء المدرسي في مجالاته المختلفة، بما في ذلك الجوانب التربوية والتعليمية والإدارية.

ورد في دراسة كل من الجعيدي (2021)؛ المطيري (2023)؛ وهيئة تقويم التعليم والتدريب (2023). أن التقويم الخارجي يهدف إلى:

1. تقديم تغذية راجعة بناءة وشاملة تساعد المدرسة على تحديد نقاط القوة ونواحي التحسين.
2. تقييم مدى نجاح المؤسسة التعليمية في تلبية المعايير التي تحددها الجهة المانحة للاعتماد.
3. المساهمة في تطوير الأداء المدرسي وتحقيق جودة المخرجات التعليمية.
4. التحقق من مصداقية تقرير الدراسة الذاتية المقدم من المؤسسة التعليمية.
5. دعم استدامة التميز على المدى البعيد.
6. يعتبر مرحلة أساسية في إجراءات الاعتماد المدرسي، حيث يُبنى عليه القرار النهائي بمنح الاعتماد أو تجديده أو تعليقه.

- **مراحل التقويم الخارجي**

ذكر كل من الجعيدي (2021)؛ المطيري (2023)؛ وهيئة تقويم التعليم والتدريب (2025) أن التقويم الخارجي يتم عبر أربع مراحل رئيسية، هي:

1. مرحلة الإعداد وتشكيل الفريق: وتشمل تكوين فريق تقييم خارجي يتولى عملية التقويم وضمان موضوعيته وشموليته.
2. مرحلة جمع البيانات: ويتم فيها تحليل الوثائق المدرسية (التقارير، الخطط التشغيلية، سجلات الأداء، نتائج التقويم الذاتي) إلى جانب إجراء مقابلات منظمة مع قادة المدرسة والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور.
3. مرحلة الزيارات الميدانية: وتشمل متابعة الفصول الدراسية ومرافق المدرسة لملاحظة التفاعل التربوي وأساليب التعليم، والتأكد من تطبيق السياسات التربوية باستخدام أدوات التقييم المعتمدة مثل الاستبانات وقوائم التحقق.
4. مرحلة إعداد التقرير النهائي: وفيها تُعرض نتائج التقويم من خلال تحديد نقاط القوة ومجالات التحسين، مع تقديم التوصيات وتقدير مدى استيفاء المدرسة لمعايير الاعتماد والتميز.

خامسًا: متطلبات التقويم المدرسي

يمثل التقويم المدرسي أحد أهم ركائز ضمان الجودة والتطوير المؤسسي في المدرسة، ويُعد أداة إجرائية تساعد المدرسة على تحليل واقعها التربوي والتعليمي، وتحديد نقاط القوة وفرص التحسين بشكل مستند إلى معايير علمية معتمدة. ويتطلب التطبيق الفعّال للتقويم المدرسي عددًا من الالتزامات التنظيمية والفنية والمهنية، أشارت لها دراسة كل من الصبحي وباداود (2022)؛ العريفي (2020)؛ الغامدي (2020)؛ والمالكي (2019)، يمكن توضيحها كما يلي:

- متطلبات إدارية لابد من توافر تنظيم إداري فعّال، يبدأ من وضع آليات واضحة لاختيار القيادات التربوية والكوادر الإدارية تفعيل مشاركة العاملين والمعلمين في اتخاذ القرارات، مما يعزز من روح الانتماء والتحمل الجماعي للمسؤولية، توفير الموارد البشرية والمادية الكافية لدعم متطلبات الجودة والاعتماد.
- متطلبات تنظيمية وهي تمثل الجانب الإجرائي والإداري لعملية التقويم والاعتماد، فمن الضروري تحديد لجنة مختصة بتوكيد الجودة داخل المدرسة، تتولى متابعة الإجراءات والتقارير، وضع معايير واضحة ومحددة لجميع أنشطة المدرسة وممارساتها التربوية والإدارية، تعزيز ونشر ثقافة الجودة والاعتماد بين جميع منسوبي المدرسة.
- متطلبات شخصية وتركز على الجانب الوجداني والاتجاهات لدى العاملين ومدى إدراكهم لأهمية الاعتماد والتقويم المدرسي وما يترتب عليه من تحسينات مؤسسية وتعليمية، الحرص على تطوير الأداء المهني والسلوك المؤسسي بما يعكس روح المسؤولية والانضباط.
- متطلبات مهنية تُعنى بجودة المحتوى الأكاديمي والتنظيم التربوي في المدرسة، من حيث تحديد أهداف تربوية تفصيلية وواضحة تتماشى مع معايير الجودة، تطوير البرامج الدراسية والأنشطة التعليمية بما يحقق نواتج تعلم متميزة، تحسين البيئة التعليمية الداعمة للتعلم، لتكون محفزة وشاملة لجميع فئات المتعلمين.
- متطلبات بيئية ترتبط بالانفتاح على المجتمع والاستفادة من موارده، وتعزيز الشراكة المجتمعية الإيجابية التي تدعم المدرسة في مواجهة التحديات، بالإضافة إلى الاستفادة من خبرات ومصادر المؤسسات المجتمعية الأخرى ذات العلاقة بالتعليم والتدريب.

سادسًا: معايير التقويم المدرسي

ظهر مدخل معايير الاعتماد التربوي عالميًا مع بداية التسعينيات، وكانت الولايات المتحدة من أوائل الدول التي تبنته ضمن جهود إصلاح التعليم، تحت شعار "لا جودة ولا اعتماد دون معايير". أسهمت هذه الحركة في وضع معايير لمختلف التخصصات، وتحويل الاهتمام من جودة المخرجات فقط إلى جودة العمليات والنظم، ليصبح الاعتماد المدرسي تقويمًا خارجيًا شاملًا للعملية التعليمية وفق معايير محددة (صلاح،202؛ العجرمي،2018). وفيما يلي سيتم استعراض مفهوم معايير التقويم والاعتماد المدرسي، أهدافها، خصائصها، نماذج لمعايير الاعتماد الدولية والمحلية، وإيضاح اهم أوجه الشبه والاختلاف بين هذه المعايير.

معايير التقويم والاعتماد المدرسي: هي مؤشرات تحدد الشروط والمواصفات اللازم توفرها في المؤسسة التعليمية لضمان جودة مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وتحقيق أهدافها المرجوة (الشيخ وآخرون ،2019).

وتعُرف بأنها مجموعة من الأبعاد التي تحدد مستوى الجودة أو تعكسه، وتشمل نطاقًا واسعًا من الموضوعات، مثل الكوادر العاملة في المؤسسة أو البرنامج، ومصادر التعليم والتعلم، وأهداف المؤسسة أو البرنامج، بالإضافة إلى المنافع المتوقعة من تحقيق تلك الأهداف (العجرمي،2018).

أهم أهداف معايير التقويم والاعتماد المدرسي كما وردت في دراسة كل من الجعيدي (2021)؛ وأبو رحمة (2018) هي:

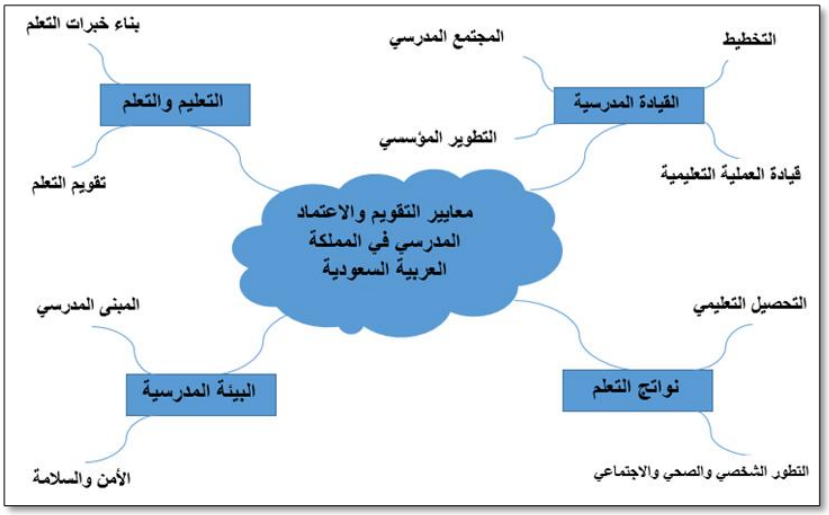
- وضع إطار موحّد للأداء لضمان تحقيق جميع المدارس نفس التوقعات لأداء الطلاب مع مراعاة الفروق بينها.
- تمكين المدارس من التحسين الذاتي بحيث تكون قادرة على إعداد خططها الخاصة للتحسين استنادًا إلى المعايير التربوية المعتمدة محليًا أو قوميًّا.
- دعم الإصلاح القائم على المعايير وتحديد مستويات عالية للأداء التعليمي ومراقبة تحقيقها، بما يعزز التغيير والتحسين المستمر.
- تحفيز تحسين الممارسات التعليمية وتشجيع المعلمين على تطوير أساليب التدريس لتحقيق تعلم أفضل للطلاب.
- أن المعايير الواضحة والمحددة تساعد في بناء المناهج وتوجيه عمليات التدريس لتحقيق الأهداف المرجوة، وتمنح البرامج المدرسية قوة تنظيمية وتساعد في تحديد الأولويات.
- تساهم المعايير على توفير لغة مشتركة وأهداف موحدة يسعى لتحقيقها التربويين، أولياء الأمور، والمجتمع المحلي، كما تعزز المساءلة في تقييم الأداء.
- تحدد المعايير مستوى الأداء والجودة المقبولة لضمان مخرجات تعليمية عالية الكفاءة.

من أبرز خصائص معايير التقويم والاعتماد المدرسي التي تميزها عن غيرها من الأدوات التربوية، أشار لها كل من أبو رحمة (2018)؛ والمالكي (2021):

- الشمولية والتكامل: تغطي جميع عناصر العملية التعليمية (قيادة، إدارة، مناهج، تدريس، تقويم، موارد بشرية ومادية) وترتبط معاييرها ببعضها بصورة تكاملية لدعم تحقيق الأداء العام.
- الموضوعية والقابلية للتقويم: تعتمد على مؤشرات وأدلة قابلة للقياس، مع أدوات واضحة لمتابعة التطوير المستمر، بعيدًا عن الانطباعات الشخصية.
- المرونة والواقعية: قابلة للتكيف مع طبيعة المؤسسة التعليمية وبيئتها، مع الحفاظ على الإطار العام للجودة، ومرتبطة بأهداف قابلة للتنفيذ فعليًا.
- تحفيز التحسين المستمر: تدفع المؤسسات والأفراد إلى تحسين أدائهم باستمرار، وتشجع على بذل الجهد للوصول إلى التميز، وليس الاكتفاء بالحد الأدنى المطلوب.
- المقارنة والتقييم المستند إلى الأداء: تعتمد على مستويات أداء معتمدة تسمح بالمقارنة بين المدارس محليًا وعالميًا.
- الارتباط بالمجتمع والقيم: تعكس احتياجات المجتمع وظروفه وآماله، وتستند إلى القيم الأخلاقية والقوانين والعادات المجتمعية، مع اعتماد مبدأ المشاركة بين الأطراف المتعددة.
- دعم العملية التعليمية وخدمة الوطن: تعمل كأداة لتحسين العملية التعليمية وتحقيق أهداف الوطن، مع وضع المصلحة العليا للوطن في المقام الأول.

سابعًا: معايير التقويم المدرسي في المملكة العربية السعودية:

تُعد هيئة تقويم التعليم والتدريب الجهة الرسمية المسؤولة في المملكة العربية السعودية عن إجراءات التقويم والاعتماد والقياس في مجالات التعليم والتدريب للقطاعين العام والخاص، ومن خلال المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي (تميز)، وضعت الهيئة معايير علمية وموضوعية لتقويم المدارس وتحقيق التميز المؤسسي، تشمل كافة الجوانب الإدارية والتعليمية والبيئية، بما يضمن جودة الأداء وتطوير نواتج التعلم.



شكل (3): من إعداد الباحثة: خريطة مفاهيمية لمعايير التقويم المدرسي في المملكة العربية السعودية

تتضمن معايير التقويم والتميز المدرسي أربعة مجالات رئيسة، يشمل كل منها عددًا من المعايير الفرعية والمؤشرات التي تغطي مختلف جوانب الأداء المدرسي. وقد صُمّمت هذه المعايير لتكون شاملة، موضوعية، وقابلة للقياس، وتُطبّق على المدارس الحكومية، الأهلية، والعالمية، وردت في كل من الصبحي وباداود (2022)؛ الغامدي (2020)؛ وهيئة تقويم التعليم والتدريب (2023) على النحو التالي:

المجال الأول: القيادة المدرسية يركز على العمليات الإدارية والقيادية داخل المدرسة، ويشمل أربعة معايير هي:

- التخطيط: هذا المحور يهتم بعمليات التخطيط التي تقوم بها المدرسة ومدى إعداد خطة تشغيلية مكتملة العناصر، ترتبط بأهداف تطويرية محددة، تعكس أولويات المؤسسة التعليمية، وكذلك عملية متابعة تنفيذ هذه الخطة بشكل دوري، وتحديثها وتطويرها لضمان تحقيق الأهداف المرجوة بكفاءة وفاعلية.
- قيادة العملية التعليمية: يهتم بمدى التزام المدرسة بتعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية في جميع ممارساتها، وترسيخها لقيم مهنة التعليم وأخلاقياتها في بيئة العمل المدرسي، ومدى توفر مناخ تعليمي آمن وداعم للنمو النفسي والاجتماعي للمتعلمين، وقدرتها على نشر قواعد السلوك والمواظبة بوضوح، وحرصها على تطبيقها ومتابعتها، ومدى اهتمامها بتنمية المواهب والقدرات الفردية للمتعلمين وتهيئتهم لمتطلبات المستقبل.
- المجتمع المدرسي: يُعنى هذا المحور بمدى تعزيز المدرسة العلاقات الإيجابية وروح التعاون بين جميع أفراد المجتمع المدرسي (القيادة، المعلمين، المتعلمين، الإداريين)، ومدى قدرتها على تفعيل مشاركة الأسرة في تعلم أبنائها، وعقد شراكات مجتمعية من خلال التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي؛ لتحقيق دعم نوعي للتعلم وإحداث أثر إيجابي في المجتمع.
- التطوير المؤسسي: يركز على التزام المدرسة بتوفير كادر تعليمي وإداري مكتمل ومؤهل بما يضمن تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة، ومدى قدرتها على تحقيق الاستقرار المالي واستدامة في الموارد، تشجع منسوبيها على الحصول على الرخص المهنية؛ كأداة لتطوير الأداء وضمان الجودة، تقدم دعمًا للتطوير المهني المستمر، يستند إلى نتائج تقويم الأداء الوظيفي واحتياجات المعلمين، بالإضافة إلى تطبيق عمليات التقويم الذاتي المؤسسي وفقا لمعايير الهيئة، وتنفيذ خطة تحسين مبنية على نتائج التقويم المدرسي، و متابعتها وتحديثها باستمرار.

في ضوء استعراض المعايير والمؤشرات السابقة يتضح مدى أهمية القيادة المدرسية في إدارة الموارد، وتوجيه العمل الجماعي، وتعزيز بيئة العمل نحو الجودة والتحسين المستمر.

المجال الثاني: مجال التعليم والتعلم يُعنى بتوفير بيئة تعلم محورها المتعلم، وتتنوع فيها الاستراتيجيات والأساليب التربوية لتلبية الاحتياجات الفردية للمتعلمين، وتنمية قدراتهم على التفكير، والتحليل، والتطبيق، والتقويم، ويشمل المعيارين التاليين:

- بناء خبرات التعلم: يركز هذا المعيار على مدى التزام المدرسة بتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع المتعلمين، بما يشمل ذوي الإعاقة والموهوبين، وتعمل على تلبية احتياجاتهم التعليمية بصورة عادلة وفعالة تنفيذ المناهج التعليمية بشكل منهجي لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة ضمن الخطة الدراسية المعتمدة، بالإضافة إلى تنويع استراتيجيات التدريس تتناسب مع أنماط تعلم الطلاب المختلفة، مما يدعم التعلم النشط ويحفز التفاعل داخل الصف، و الاهتمام بتفعيل التقنيات الحديثة والتعلم الرقمي لدعم تعلم المتعلمين، الأنشطة التطبيقية: تقدم المدرسة أنشطة تعلم واقعية ومتصلة بحياة المتعلمين، مما يسهم في تعزيز المعنى والفائدة من التعلم، تنمية المهارات الأساسية مثل القراءة والرياضيات ومهارات التفكير العليا مثل مهارات التفكير الناقد، والإبداعي، وحل المشكلات لدى المتعلمين، والمهارات العاطفية والاجتماعية مثل تنمية الوعي الذاتي، والتعاطف، والتفاعل الاجتماعي الإيجابي، ومدى قدرة المدرسة على توفير بيئة محفزة ومشوقة تحفز الطلاب على الإنجاز الذاتي.
- تقويم التعلم: يُعد التقويم أحد الأدوات الجوهرية لضمان جودة التعليم، حيث يُستخدم لقياس مدى تحقق نواتج التعلم، والتعرف على الفجوات التعليمية، والعمل على معالجتها من خلال التعرف على مدى استخدام المدرسة أساليب تقويم متنوعة وفعالة، مثل التقويم التكويني، البنائي،

النهائي، والذاتي، لضمان شمولية ودقة التقييم، وتحليل نتائج التقويم بشكل دوري، وتوظيفها في تحسين نواتج التعلم، وتصميم خطط تعليمية علاجية وتطويرية، وتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين، لمساعدتهم على تحسين أدائهم وفهم نقاط القوة وفرص التحسين.

المجال الثالث: نواتج التعلم تمثل ما يُتوقع من المتعلمين اكتسابه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، نتيجة مرورهم بخبرات تربوية مخططة ومنظمة. وترتبط نواتج التعلم بمعيارين هامين هما:

- التحصيل التعليمي: يركز هذا الجانب على الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين في المواد الأساسية، ويُقاس وفقًا للاختبارات الوطنية التي تعكس مستويات الأداء المدرسي مقارنة بالمعايير المعتمدة.
- التطور الشخصي والصحي والاجتماعي: ويركز تطور شخصية المتعلم ومهاراته الحياتية والاجتماعية والصحية، ويتمثل ذلك فيما يلي: مدى ما يُظهره المتعلمون من انتماء قوي لهويتهم الثقافية والوطنية، ويعبّرون عنها سلوكًا وممارسة، و ومدى تقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذاتهم، مما يسهم في تعزيز الصحة النفسية، وكذلك مدى التزامهم بالعادات الصحية المرتبطة بالغذاء، والنظافة، والنشاط البدني، وإسهاماتهم في الأنشطة المجتمعية، والتزامهم بالانضباط المدرسي المتمثل في احترام القوانين، والانضباط الذاتي، والسلوكيات الإيجابية وكذلك مدى تقديرهم لهويتهم الثقافية، واحترامهم للاختلافات الثقافية في المجتمع.

المجال الرابع: البيئة المدرسية تلعب البيئة المدرسية دورًا حاسمًا في دعم العملية التعليمية وتحقيق نواتج التعلم المستهدفة، وتتمثل أهميتها في توفير بيئة آمنة، جاذبة، ومهيأة تربويًا تُراعي احتياجات جميع فئات المتعلمين، وتدعم الصحة النفسية والجسدية، وتُحفّز على التعلم الفعّال. وتُقسم المعايير في هذا المجال إلى شقين رئيسيين: المبنى المدرسي والأمن والسلامة، وهي:

- المبنى المدرسي يرتبط المبنى المدرسي ارتباطًا مباشرًا بجودة البيئة التعليمية، ويهتم بمدى مناسبة تنظيم المبنى المدرسي من حيث المساحات والتوزيع مع عدد المتعلمين وخصائصهم العمرية، بما يضمن سهولة الحركة والتفاعل، ومدى توفر الفصول والمعامل المجهزة بشكل ملائم يدعم تنوع الأنشطة التعليمية، ويراعي احتياجات جميع المتعلمين، بمن فيهم ذوو الإعاقة، توفر المرافق المساندة (مثل دورات المياه، غرف الأنشطة، قاعات الحاسوب، الساحات) التي تلبي متطلبات المتعلمين المختلفة، وتُصمم بطريقة تتيح سهولة الوصول والاستخدام للجميع.
- الأمن والسلامة ويُعنى بمدى توفر بيئة مدرسية آمنة وذلك من خلال توافر متطلبات الأمن والسلامة في الفصول الدراسية، والمعامل، وجميع المرافق، وتوفر اشتراطات السلامة مثل مخارج الطوارئ، أدوات الإطفاء، وأنظمة الإنذار، وتنفيذ أعمال الصيانة الدورية لجميع مرافق المبنى والتجهيزات التعليمية، مما يضمن استمرار جاهزية البيئة المدرسية، بالإضافة إلى حرص المدرسة على نظافة جميع مرافقها بشكل منتظم، الأمر الذي يعكس اهتمامًا بالصحة العامة، ويُسهم في توفير مناخ تعليمي صحي وجاذب.

في السطور السابقة تم استعراض مجموعة من المفاهيم الأساسية والمعايير المتعلقة بتقويم المدارس، لتحقيق التميز المدرسي، كما تم تناول دور هيئة تقويم التعليم والتدريب في وضع معايير التقويم والاعتماد المدرسي، التي تهدف إلى رفع جودة التعليم والتدريب وتحقيق الأهداف الوطنية لرؤية المملكة 2030 ، وتم استعراض معايير التقويم والتميز المدرسي في مجالاتها الأربعة بشيء من التفصيل، وهي: القيادة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، والبيئة المدرسية، وهذه المجالات اشتملت على عدد من المعايير الفرعية التي تحدد المؤشرات الخاصة بقياس الأداء المدرسي في كل جانب من جوانب العمل المدرسي، كما أن هذه المعايير تمثل أساسًا لإحداث التغيير المستدام في النظام التعليمي، بما يسهم في تحسين نواتج التعلم، وتهيئة بيئة تعليمية آمنة وملائمة.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية، متغيري الدراسة التمكين الإداري والتقويم المدرسي من جوانب مختلفة، وتم ربطهما بالعديد من المتغيرات التي تؤثر فيهما وتتأثر بهما، مما يدل على أهمية هذين الموضوعين في مجال التعليم. وقد تم الرجوع إلى احدى عشر دراسة سابقة؛ ثمان دراسات عربية وثلاثة دراسات اجنبيه تناولت موضوع التمكين الإداري خلال الفترة الزمنية (2018-2025)، وستة عشرة دراسة؛ ثلاثة عشرة دراسة عربية ودراستان اجنبيه تناولت موضوع التقويم والاعتماد المدرسي في التعليم خلال الفترة الزمنية (2018-2026)، وفيما يلي سيتم استعراض هذه الدراسات مرتبة تاريخيًا من الأحدث إلى الأقدم.

- **هدفت دراسة الداوود (2026) التعرف على فاعلية برنامج التقويم والاعتماد المدرسي و انعكاساته في تطوير الأداء المدرسي بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض** من وجهة نظر مديري المدارس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مع الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (383) مديرًا من مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى أن دور التقويم المدرسي جاء بدرجة متوسطة في: تطوير القيادة المدرسية و تطوير البيئة المدرسية، وجاء بدرجة ضعيفة في: تحسين عمليات التعليم والتعلم تحسين نواتج التعلم، كما أظهرت النتائج وجود تحديات إدارية وتنظيمية بارزة، من أهمها: كثرة الأعباء الإدارية، ضيق الوقت، و ضعف التدريب المتخصص، مما يحد من فاعلية البرنامج في حسين الأداء المدرسي، وأوصت الدراسة بتعزيز البرامج التدريبية للقيادات المدرسية، تخفيف الأعباء الإدارية، تفعيل توظيف نتائج التقويم في خطط التحسين المستدامة.
- **هدفت دراسة المهوس و العمري (2026) التعرف على و اقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مجال الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأهلي بمحافظة الخبر**، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (136) من مديري المدارس والوكلاء، وتم جمع البيانات

باستخدام استبانة تضمنت خمسة أبعاد رئيسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية جاء بدرجة مرتفعة و بمتوسط (4.15 من 5)، وجاء ترتيب الأبعاد كالتالي: أولًا القيادة العملية التعليمية بمتوسط حسابي (4.32)، يليها التخطيط والتنظيم بمتوسط (4.24)، ثم المجتمع المدرسي بمتوسط(4.12)، تم التقييم والتقويم بمتوسط(4.00) وأخيرًا التطوير المؤسسي بمتوسط (3.86)، وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المديرين مقارنة بالوكلاء. عدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة وأوصت الدراسة بتفعيل برامج تدريبية متخصصة في التطوير المؤسسي والجودة الشاملة، وتعزيز الممارسات الإدارية الداعمة لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي وفق معايير وطنية.

- **هدفت دراسة نورهاسانة وآخرون (Nurhasanah et al., 2025) إلى استكشاف استراتيجيات تحسين الاعتماد التعليمي في المدارس الثانوية،** من خلال تحليل العوامل المؤثرة في عمليات الاعتماد، وتحديد الممارسات الفعّالة التي يمكن أن تسهم في تحسين جودة التعليم ،اعتمدت الدراسة على منهجية البحث المكتبي ، وذلك عبر جمع وتحليل الأدبيات ذات الصلة من مجلات علمية، كتب، تقارير أبحاث، ومنشورات موثوقة، ثم تحليلها تحليلاً نوعياً للكشف عن الموضوعات والاتجاهات الرئيسة وأفضل الممارسات، تكون مجتمع الدراسة من الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالاعتماد التعليمي وجودة التعليم في المدارس الثانوية، واشتملت العينة على مجموعة مختارة من المصادر الأكاديمية (مجلات علمية، كتب، تقارير أبحاث، ومنشورات ذات صلة)، وتوصلت الدراسة إلى أن الاعتماد التعليمي أداة أساسية لضمان جودة التعليم وملاءمته للتغيرات المجتمعية، كما أظهرت الدراسة أن من أهم التحديات التي تواجه المدارس الثانوية في تحسين الاعتماد: نقص الموارد البشرية المؤهلة، محدودية الموارد المادية والبنية التحتية، الحاجة المستمرة لتدريب المعلمين وتطويرهم مهنيًا.
- **هدفت دراسة أدو-فوردووروآخرون (Addo-Fordwuor et al., 2024) إلى الكشف عن الدور الحاسم لتفويض الصلاحيات في القيادة التربوية،** واستكشاف كيف يسهم التفويض الفعّال في تعزيز الكفاءة الإدارية والتشغيلية في إدارة المدارس، إضافة إلى إبراز مزايا التفويض في تطوير بيئة مدرسية إيجابية، ورفع مستوى الرضا والتحفيز لدى العاملين، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المختلط؛ تكون مجتمع الدراسة من مدرستين ثانويتين تم اختيارهما قصديًا وشملت العينة على (388) فردًا، مثلت المدرسة الأولى مجلس إدارة مكوّن من 7 أعضاء وهيئة تدريسية من 191 معلمًا، بينما المدرسة الثانية ضمت 5 أعضاء مجلس إدارة و185 معلمًا. بدأ بالمرحلة الكمية من خلال جمع وتحليل البيانات باستخدام الاستبانة، وجمع بيانات سردية معمّقة من خلال استخدام أسلوب المقابلة مع (4) أعضاء من الإدارة (2 من كل مؤسسة)، وتوصلت الدراسة إلى أن التفويض يمثل أداة استراتيجية للقيادة والإدارة التعليمية الفعالة، كما أظهرت نتائج الدراسة بعض التحديات مثل خطر الإفراط في التفويض أو ضعف آليات المتابعة والتغذية الراجعة، لكنها شددت على أن التفويض الاستراتيجي يظل ركيزة أساسية.
- **هدفت دراسة عيسى وآخرون (Isa et al., 2024) التعرف على مستوى التمكين الإداري لمديري المدارس في مقاطعة سولو** (MBHTE-Sulu)، خاصة في جانب اتخاذ القرار، مع دراسة الفروق بين المستجيبين وفق بعض المتغيرات الديموغرافية (العمر، الجنس، المؤهل التعليمي، مدة الخدمة)، اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي المختلط (الكمي والكيفي)، حيث جُمعت البيانات باستخدام الاستبانة الذاتية والمقابلات، وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس والمعلمين في المدارس الابتدائية الحكومية في منطقة بانجوتاران- سولو. وتم اختيار عينة قصدية شملت (20) مدير مدرسة و(20) معلمًا من بين (30) مدرسة ابتدائية، وفق معايير محددة هي: الإقامة في بانجوتاران، موقع المدرسة أو المحطة، وتوافر الوقت أو سهولة التواصل معهم، وكانت أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن مديرو المدارس "متمكنون للغاية" من حيث اتخاذ القرار، لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في تصوراتهم حول التمكين الإداري، كما وُجدت فروق جوهرية تبعًا لمتغير العمر، في حين لم تظهر فروق تبعًا للمؤهل التعليمي أو مدة الخدمة، بالإضافة إلى وجود فروق دالة بين تصورات الإداريين والمعلمين فيما يتعلق باتخاذ القرار.
- **هدفت دراسة بر ابوو و آخرون (Prabowo et al., 2024) إلى تقييم مدى فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة في تحسين الاعتماد المدرسي وتشجيع التحول الأكاديمي**، مع التركيز على قدرة هذا النظام على رفع جودة التعليم في المدارس الدينية/المعاهد – المدرسة (MA Al-Amiriyyah Banyuwangi) بما يتوافق مع معايير الاعتماد الوطنية العليا، اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي باستخدام منهج دراسة الحالة ، وتم جمع البيانات من خلال المقابلات المتعمقة للحصول على تجارب وآراء أصحاب المصلحة، الملاحظة بالمشاركة ، ودراسة الوثائق: مثل تقارير الاعتماد والخطط الاستراتيجية. وتكون مجتمع الدراسة من المدرسة الثانوية الدينية (MA Al-Amiriyyah Banyuwangi) في إندونيسيا، واشتملت العينة على أصحاب المصلحة المرتبطون بالمدرسة (الإدارة والمعلمين والأطراف الداخلية والخارجية ذات العلاقة)، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق نظام إدارة الجودة في المدرسة يواجه عدة تحديات رئيسة منها ضعف مشاركة أصحاب المصلحة، مما يستلزم تعزيز التعاون بين الأطراف الداخلية والخارجية، بالإضافة إلى عدم استثمار بيانات التقييم بشكل كافٍ لتحسين جودة التعليم.
- **أجرت درويش والعنزي (2023) دراسة هدفت التعرف إلى دور التمكين الإداري في تحقيق الريادة الاستراتيجية لدى مديرات مدارس التعليم العام بمحافظة الخفجي**، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (164) مديرة مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود علاقة ارتباطية طردية بين التمكين الإداري ومستوى الريادة الاستراتيجية لدى مديرات المدارس بمحافظة الخفجي، جاء متوسط درجة التمكين الإداري عند حد (3.70) بدرجة متوسطة، وكانت أكثر أبعاد التمكين وضوحًا هو بُعد المشاركة في اتخاذ القرار بمتوسط (3.77)،وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزي إلى متغيرات النوع والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة
- **قامت الشمري و الذبياني (2023) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى علاقة التمكين الإداري بتحسين الكفاءة الإدارية لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل**، وأُستخدم المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة

الدراسة من مجتمع الدراسة المتمثل من جميع مديرات مدارس التعليم العام في مدينة حائل والبالغ عددهن (169) مديرة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن مستوى التمكين الإداري في مدارس المرحلة الابتدائية جاء بدرجة متوسطة، وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التمكين الإداري وكفاءة الإدارة التعليمية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية (مثل المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص).

- **سعت دراسة الطلحي (2023) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التمكين الإداري والتميز المؤسسي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم بمحافظة جدة**، إضافةً إلى التعرف على مستوى التمكين الإداري لدى مديري ومديرات مدارس التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الكمي التحليلي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، واستخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات. وبلغت عينة الدراسة (345) مديرًا ومديرة من مدارس الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، وتوصلت الدراسة إلى: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التمكين الإداري والتميز المؤسسي، تدني مستوى التمكين الإداري في مدارس الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، وعدم وجود فروق تعزي إلى متغيرات الجنس والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
- **هدفت دراسة كيلاج وآخرون (Kilag et al., 2023) الكشف عن درجة التمكين الإداري لدى قادة المدارس و أثره على فعالية المعلمين والأداء العام للمدرسة**، استخدمت الدراسة منهج المراجعة التكاملية وتحليل الأدبيات المتعلقة بهدف الدراسة المنشورة بين عامي 2000 و2022، بلغ أجمالي الدراسات المختارة للمراجعة (48) دراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها تفاوت مستويات التمكين الإداري بين قادة المدارس، بتأثير الهياكل والسياسات والضغوط الخارجية، أن الثقافة المدرسية الإيجابية، الناتجة عن التمكين، ترفع الالتزام التنظيمي والتحصيل الدراسي، كما أن تمكين قادة المدارس يسهم في خلق بيئات تعليمية جاذبة لكلا من المعلمين والطلاب، بالإضافة إلى أهمية مشاركة أصحاب المصلحة في صنع القرار ودور ذلك في دعم فعالية المدرسة وتعزز الشعور بالانتماء، الحاجة إلى هياكل وسياسات تعليمية داعمة تمنح القادة استقلالية أكبر، وبرامج تطوير مهني تركز على القيادة التحويلية التي تُعزز التمكين الإداري وتؤثر في نتائج التعلم.
- **كشفت دراسة عواجي (2023) عن دور قادة مدارس المرحلة الثانوية الأهلية والعالمية بمدينة الرياض في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي**، والصعوبات التي تواجههم في تطبيق معايير الاعتماد والمتطلبات اللازمة لتطبيق هذه المعايير، واستخدمت المنهجَ الوصفي المسحي في دراستها كما استخدمت الاستبانة لجمع البيانات وتكونت العينة من قادة المدارس الثانوية الأهلية والعالمية بمدينة الرياض وعددهم (141) من الذكور والإناث، للعام الدراسي 1442هـ وتوصلت الدراسة إلى أن قادة المدارس موافقون بدرجة عالية على دورهم في تحقيق معايير الاعتماد المدرسي للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض كما أن قادة المدارس موافقون بدرجة متوسطة على الصعوبات التي تواجه تحقيق معايير الاعتماد المدرسي للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالإضافة إلى موافقتهم بدرجة عالية على المتطلبات اللازمة لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
- **هدفت دراسة الحربي (2022) التعرف إلى انعكاسات المركزية على التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام ببريدة**، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، واستخدمت المقابلة شبه المقننة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس في التعليم العام ببريدة. والبالغ عددهن (241) مديرة لعام 1443 هـ، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وبلغ عددها (8) مديرات من مراحل تعليمية مختلفة (رياض الأطفال، ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن مركزية السلطة لدى إدارات التعليم أدى إلى محدودية الصلاحيات الممنوحة لمديرات المدارس، وعدم إشراك المديرات في اتخاذ القرارات حد من الإبداع والابتكار.
- **هدفت دراسة الصبحي وباداود (2022) التعرف إلى درجة ملائمة تطبيق معايير التقويم والتميز المدرسي في المدارس الثانوية للبنات بمكة المكرمة**، تكون مجتمع الدراسة من جميع قائدات ومعلمات المدارس الثانوية للبنات بمكة المكرمة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وطبقت على عينة مكونة من (48) قائدة، و(265) معلمة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي و اهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هي: حصلت درجة ملاءمة تطبيق معايير التقويم والتميز المدرسي على متوسط حسابي عام (4.27) من (5) بدرجة كبيرة جدًا، وكان ترتيب مجالات معايير التقويم كالآتي: القيادة المدرسية بمتوسط (4.42) في المرتبة الأولى، نواتج التعلم (4.28) ،التعليم والتعلم (4.23)، البيئة المدرسية (4.04)- بدرجة كبيرة، وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات العينة تعزى لمتغير الوظيفة لصالح قائدات المدارس، عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة باستثناء مجال نواتج التعلم حيث ظهرت الفروق لصالح من لديهن خبرة (10 سنوات فأكثر).
- **أجرت المسعودي (2021) دراسة تهدف إلى التعرف على أثر التمكين الإداري على إعداد قادة المستقبل وفق رؤية السعودية 2030**، قياس مستوى أبعاد التمكين الإداري في مدارس تعليم غرب مكة، وتحديد المتطلبات اللازمة لبناء وإعداد قادة المستقبل، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع القائدات والموظفات في مدارس تعليم غرب مكة البالغ (عددهن 2907)، واشتملت عينة الدراسة على (335) قائدة وموظفة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستُخدمت الاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية بين التمكين الإداري وقادة المستقبل، وحددت الباحثة أبرز المتطلبات لبناء قادة المستقبل: (تنمية الدافعية للإنجاز، تنمية القدرة على حل المشكلات)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابة أفراد العينة تعزى لاختلاف المتغيرات الوظيفية.
- **كشفت دراسة الجعيدي (2021) عن درجة تحقق متطلبات معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة المكلا** وفق معايير مكتب التربية العربي لدول الخليج، استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء ووكلاء المدارس الثانوية الحكومية والمشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم في مدينة المكلا، واشتملت عينة الدراسة على (15) مدير، (31) وكيل مدرسة، و(52)

مشرفًا تربويًا، واستُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتضمنت (47) 47 فقرة مقسمة على أربعة معايير، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تحقق متطلبات الاعتماد المدرسي جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.26)، ووزن مئوي 65%، وانحراف معياري (0.68)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح مديري المدارس، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لمتغير المؤهل العلمي على مستوى الأداة الإجمالية والمعايير، وأوصت الدراسة بالإسراع في إكمال وتجهيز برنامج التطوير المدرسي، وإعادة النظر في مركزية التخطيط واتخاذ القرار داخل المدارس.

- **هدفت دراسة المالكي (2021) إلى التعرف على متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة**، وتحديد مدى توافر متطلبات تطبيق معايير: القيادة التربوية الفعالة، الشراكة المجتمعية، المباني المدرسية، التخطيط للجودة والتحسين المستمر، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة البالغ عددهم (103) مديرًا ومشرفًا، واشتملت عينة الدراسة جميع أفراد المجتمع وبلغت (81) مديرًا و (22) مشرفًا، واستُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن توفر متطلبات تطبيق بعض معايير الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة متوسطة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات تعزى إلى (المسمى الوظيفي، الدورات التدريبية في الجودة)، وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الخبرة في مجال المباني المدرسية، لصالح ذوي الخبرة الطويلة، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لمتغير الخبرة على المجالات الكلية.
- **هدفت دراسة الأحمري (2020) التعرف إلى دور التمكين الإداري في تحسن الأداء لدى قائدات مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة خميس مشيط**، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وشمل مجتمع الدراسة جميع قائدات مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة خميس مشيط والبالغ عددهن (38)، ومشرفات مكتب التعليم بمحافظة خميس مشيط والبالغ عددهن) 161) مشرفة. وتكونت عينة الدراسة من (105) قائدة ومشرفة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة طردية بين أبعاد التمكين الإداري (تفويض الصلاحيات، فرق العمل، التحفيز) وتحسن الأداء لدى مديرات المدارس الثانوية.
- **هدفت دراسة الشنقيطي والسيسي (2020) التعرف لمتطلبات التخطيط للحصول على الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية**، واستخدمت المنهج الوصفي الكمي والنوعي، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة التي طبقت على عينة الدراسة المكونة من (200) معلمة ضمن (9) مدارس تعليم عام للمرحلة الابتدائية حيث يمثل نسبة 50% من المجتمع الأصلي، واحتوت الاستبانة على متطلبات التخطيط، مقسمة على مجالات وهي: توفر شروط ما قبل التقدم للاعتماد المدرسي، وإجراءات الاستعداد للحصول عليه والمقدرة على التقويم الذاتي، وضبط الجودة والمحاسبية. كما استخدمت الدراسة أداة المقابلة مع (4) قائدات مدارس، و(3) من مشرفي التخطيط والتطوير، وخبير من مدارس المملكة الأهلية المعتمدة بالرياض، وتوصلت الدراسة على أن المتوسط العام للمجالات قد بلغ (4.01) بمستوى فوق المتوسط. وقدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتطبيق الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية.
- **أجرت العريفي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في المدارس الثانوية شمال منطقة الرياض** في ظل الإمكانات المتاحة والواقع الحالي، بالإضافة إلى تحديد المعوقات التي قد تعترض عملية التطبيق، تكونت عينة الدراسة من 78 مديرًا ومديرة، واعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، مستخدمة المنهج الوصفي المسحي. وقد أظهرت النتائج وجود موافقة بدرجة متوسطة من أفراد العينة على إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جميع المجالات محل الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود موافقة بدرجة متوسطة على المعوقات التي تواجه تطبيق هذه المعايير في المدارس الثانوية شمال منطقة الرياض.
- **هدفت دراسة الغامدي (2020) إلى التعرف على متطلبات تطبيق الاعتماد المؤسسي في مدارس منطقة الباحة**، ودرجة توافر هذه المتطلبات في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وذلك من وجهة نظر قائدات المدارس، شمل مجتمع الدراسة جميع قائدات مدارس منطقة الباحة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكونت من (54) فقرة موزعة على ثمانية مجالات رئيسة وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة توافر متطلبات تطبيق الاعتماد المؤسسي في مدارس منطقة الباحة وفق معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- **أجرى المالكي (2019) دراسة تهدف إلى الكشف عن و اقع تطبيق الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة**، والتعرف على الصعوبات التي تحد من تطبيقه و متطلبات تطبيقه، استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي المسحي و تكون مجتمع الدراسة من جميع قادة وقائدات مدارس التعليم العام (ابتدائية، متوسطة، ثانوية) بمحافظة جدة ، واشتملت العينة على (334) قائد و قائدة ، واسُتخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ومن اهم النتائج التي توصلت لها الدراسة الآتي: واقع تطبيق الاعتماد المدرسي جاء بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي (2.58)، وانحراف معياري قيمته (0.875)، والصعوبات التي تحد من تطبيق الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة عالية بمتوسط (3.81) ، وانحراف معياري قيمته (1.053)، بينما جاءت لمتطلبات اللازمة لتطبيق الاعتماد المدرسي بدرجة عالية و متوسط (3.91)، و انحراف معياري (1.114)، وأوصت الدراسة بضرورة توفير متطلبات الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من اجل تحقيق رؤية المملكة 2030.
- **أجرى الباحثان هيبة وفلاته (2019) دراسة كشفت عن و اقع تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال البيئة المدرسية وجودتها بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة**. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (250) قائدة ووكيلة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة بهدف معرفة استجابات أفراد العينة عن المعلومات الأساسية المتعلقة بمدى تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مدا رس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن المتوسط العام لتطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال جودة البيئة

المدرسية جاء بدرجة كبيرة جدًا، وحصلت معايير التقويم في مجال جودة البيئة المدرسية على الترتيب التالي: في المركز الأول بيئة داعمة للسلوكيات المجتمعية الإيجابية متوسط حسابي (4.60)، يليها بيئة داعمة لأمن وسلامة الطالبات صحيًا وبدنيًا بمتوسط (4.47)، ثم بيئة داعمة لتعليم وتعلم الطالبات داخل الفصول بمتوسط (4.28)، ويليها المباني المدرسية داعمة لتعلم الطالبات بمتوسط (4.06) وأخيرًا بيئة داعمة لتعلم الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة بمتوسط (3.64) وهو الأقل بين المعايير.

- **هدفت دراسة الرشيدي(2018) إلى التعرف على درجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام في مدينة حفر الباطن** وفق أبعاد التمكين: المشاركة في اتخاذ القرارات، تفويض السلطة، تطوير الشخصية، التحفيز وتنمية السلوك الإبداعي، وكذلك التعرف على معوقات التمكين الإداري والفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة ، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، و أداة الاستبانة لجمع البيانات ، تكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات مدارس التعليم العام الحكومي في مدينة حفر الباطن وعددهن(132) مديره (70) مديره للمرحلة الابتدائية،(36) للمرحلة المتوسطة، و(26) للمرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديرات المدارس جاء بدرجة مهم جدًا ،كما جاءت معوقات التمكين بدرجة عالية جدًا من وجهة نظر أفراد العينة .
- **هدفت دراسة أبورحمة (2018) إلى التعرف على متطلبات معايير الاعتماد المدرسي لضمان تطبيق الجودة في مدارس التعليم العام بالمحافظات الجنوبية لفلسطين** ووضع تصور مقترح لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي من وجهة نظر الخبراء التربويين، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج النوعي في دراسته وتنوعت أدوات جمع البيانات حيث استخدم الباحث المقابلة المعمقة مع (10) من مديري ومديرات المدارس الحكومية، وطبق الاستبانة لجمع البيانات من (249) مديرًا ومديرة من مدارس التعليم العام، واستخدم أسلوب دلفاي و المجموعات المركزة مع (35) خبيرًا تربويًا، توصلت الدراسة إلى أن أبرز المتطلبات اللازمة لتطبيق الاعتماد المدرسي (المتطلبات المالية، المتطلبات التشريعية والقانونية والمتطلبات المتعلقة بالنمو المهني للمعلمين وتدريبهم)، بلغت نسبة إمكانية تطبيق معايير نموذج سيتا للاعتماد المدرسي (79.28) أي بدرجة كبيرة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إمكانية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الحصول على دورات في الجودة، المرحلة الدراسية، المحافظة)، وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة لصالح المديرين ذوي الخدمة (10 سنوات فأكثر).
- **هدفت دراسة العجرمي (2018) إلى تقييم مدى توفر متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي ومعوقاتها في هذه المدارس الخاصة عمان من وجهة نظر القادة التربويين**، شملت الدراسة مديري المدارس والمشرفين التربويين في المدارس الخاصة بالعاصمة عمان البالغ عددهم (589) مديرًا ومديرة و (111) مشرفا ومشرفة ، تم استرداد(311) استبانة من المديرين (42) استبانة من المشرفين، بنسبة استجابة بلغت 53% و38% على التوالي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانة مكونة من (63) فقرة موزعة على ستة محاور: متطلبات تنظيمية، تعليمية، بشرية، ومعوقات تنظيمية، تعليمية، وبشرية، تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وكانت اهم النتائج التي توصلت لها الدراسة كالآتي: أن مستوى توافر متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي كان متوسطًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.34)، كما كان مستوى توافر معوقات تطبيق هذه المعايير متوسطًا أيضًا، بمتوسط حسابي بلغ (3.30)، لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابة لمستوى توافر المتطلبات والمعوقات بناءً على متغيرات الجنس وسنوات الخبرة، وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي والمسمى الوظيفي، حيث كانت الفروق لصالح (الدكتوراه) كمؤهل علمي و(المشرف التربوي) كمسمى وظيفي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وهو نوع من المناهج البحثية يستخدم لوصف ظاهرة ما، أو وصف العلاقة بين المتغيرات المرتبطة بالظاهرة (برويس ودباب،2019)، ويعتبر هذا المنهج هو المناسب للتعرف إلى مستوى التمكين الإداري ودرجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية في مدارس التعليم العام بمدينة الدمام، والكشف عن وجود علاقة بين مستوى التمكين الإداري ودرجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية.

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع مديري ومديرات مدارس التعليم الحكومي بمدينة الدمام والبالغ عددهم لعام 1446-1447هـ وفقا لإحصائيات إدارة التطوير والتحول بالإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية (373) مديرًا ومديرة في جميع مراحل التعليم العام (طفولة مبكرة- ابتدائي- متوسط- ثانوي) (بنين-بنات) في المدارس الحكومية بمدينة الدمام وهم موزعون على النحو التالي:

جدول (2): إحصائية مدراء ومديرات المدارس في مدينة الدمام

النوع	المرحلة الثانوية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الابتدائية	الطفولة المبكرة	المجموع
بنين	30	**40**	56	0	126
بنات	40	**50**	96	61	247
المجموع	**70**	**90**	**152**	**61**	**373**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على إحصائيات إدارة التطوير والتحول بالإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية للعام الدراسي 1447 هـ .2025م.

تم اختيار أفراد الدراسة بأسلوب الحصر الشامل والذي يراد به جمع البيانات من جميع وحدات المجتمع محل الدراسة دون استثناء، بهدف الحصول على بيانات ومعلومات شاملة عن كل وحدة من وحدات المجتمع، وقد تم اختيار أسلوب الحصر الشامل نظرًا لمحدودية عدد مجتمع الدراسة، وبناء عليه تم إرسال رابط الاستبانة الإلكترونية إلى جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (373) مديرة ومديرة وتم الرد من قبل (350) مديرًا ومديرة إجابات مكتملة صحيحة بنسبة استجابة بلغت (93.8%)، وتم تحديد هذا العدد ممثلًا لمجتمع الدراسة.

وصف خصائص أفراد المجتمع حسب متغيرات الدراسة:

تنوع أفراد الدراسة وفقًا للخصائص الديمغرافية، وفيما يلي عرض تفصيلي للخصائص الديمغرافية لأفراد الدراسة على النحو التالي:

- **وصف أفراد الدراسة طبقًا للنوع**

جدول (3): وصف أفراد الدراسة طبقًا للنوع

الفئة	التكرار	النسبة
ذكر	161	46.0
أنثى	189	54.0
المجموع الكلي	**350**	**100.0**

يوضح جدول (3) خصائص أفراد الدراسة من حيث النوع حيث شكلت فئة الإناث (189) من المديرات وتمثلن (54.0%) من المجموع الكلي لأفراد الدراسة بينما شكل الذكور (161) من المديرين ويمثلون (46.0%) من المجموع الكلي لأفراد الدراسة.

- **وصف أفراد الدراسة طبقًا للمؤهل الدراسي**

جدول (4): وصف أفراد الدراسة طبقًا للمؤهل الدراسي

الفئة	التكرار	النسبة
بكالوريوس	231	66.0
دراسات عليا	119	34.0
المجموع الكلي	**350**	**100.0**

يوضح جدول (4) خصائص أفراد الدراسة من حيث المؤهل العلمي حيث شكل الحاصلون على مؤهل بكالوريوس (231) ويمثلون (66.0%) من المجموع الكلي، بينما شكل الحاصلون على دراسات عليا (119) ويمثلون (34.0%) من المجموع الكلي.

- **وصف أفراد الدراسة طبقًا للمؤهل الدراسي**

جدول (5): وصف أفراد الدراسة طبقًا للمؤهل الدراسي

الفئة	التكرار	النسبة
طفولة مبكرة	56	16.0
ابتدائي	143	40.9
متوسط	85	24.3
ثانوي	66	18.9
المجموع الكلي	**350**	**100.0**

يوضح جدول (5) خصائص أفراد الدراسة طبقًا للمرحلة التعليمية حيث كان عدد مدارس المرحلة الابتدائية (143) ويمثلون (40.9%) من المجموع الكلي لأفراد الدراسة، وعدد المدارس المتوسطة (85) ويمثلون (24.3%) من المجموع الكلي، وعدد المرحلة الثانوية (66) يمثلون (18.9%) من المجموع الكلي لأفراد الدراسة، ومدارس الطفولة المبكرة عددها (56) ويمثلون (16.0%) من المجموع الكلي لأفراد الدراسة.

- **وصف أفراد الدراسة طبقًا لسنوات الخبرة**

جدول (6): وصف أفراد الدراسة طبقًا للمؤهل الدراسي

الفئة	التكرار	النسبة
أقل من خمس سنوات	116	33.1
من خمس سنوات الى عشر سنوات	97	27.7
أكثر من عشر سنوات	137	39.1
المجموع الكلي	**350**	**100.0**

يتضح من جدول (6) خصائص أفراد الدراسة طبقًا لسنوات الخبرة حيث بلغ عدد منْ لديهم سنوات خبرة أكثر من عشر سنوات (137) ويمثلون (39.1%) من المجموع الكلي لأفراد الدراسة، وعدد منْ لديهم سنوات خبرة أقل من خمس سنوات (116) ويمثلون (33.1%) من المجموع الكلي لأفراد الدراسة، وعدد منْ لديهم سنوات خبرة من خمس سنوات إلى عشر سنوات (97) ويمثلون (27.7%) من المجموع الكلي لأفراد الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة بهدف معرفة استجابات أفراد الدراسة عن المعلومات الأساسية المتعلقة بمستوى التمكين الإداري ودرجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية في مدارس التعليم العام بمدينة الدمام ، والأداة من إعداد الباحثة بالاعتماد على دراسة الصبحي وباداود (2022)، ودرويش والعنزي (2023) والشمري والذبياني (2023) والطلحي (2023) وهيئة تقويم التعليم والتدريب (2023) في تحديد أبعادها وصياغة فقراتها، وقد تكونت هذه الأداة من البيانات الأولية للمبحوثين وقد تمثلت في الجنس ، والمؤهل العلمي، المرحلة التعليمية سنوات الخبرة، وقد تكونت الاستبانة من (44) فقرة موزعة على محورين أساسيين على النحو التالي:

المحور الأول: التمكين الإداري

يتكون من (22) عبارة مقسمة على خمسة أبعاد، هي:

- البعد الأول: تفويض السلطة وقد تكون من (5) عبارات .
- البعد الثاني: التدريب والتطوير وقد تكون من (5) عبارات.
- البعد الثالث: العمل الجماعي وقد تكون من (4) عبارات.
- البعد الرابع: التحفيز وقد تكون من (4) عبارات.
- البعد الخامس: الاتصال الفعال وقد تكون من (4) عبارات.

المحور الثاني: معايير التقويم والاعتماد المدرسي في مجال القيادة المدرسية

يتكون من (22) عبارة مقسمة على أربعة مجالات، هي:

- المجال الأول: التخطيط وقد تكون من (5) عبارات.
- المجال الثاني: قيادة العملية التعليمية وقد تكون من (7) عبارات.
- المجال الثالث: المجتمع المدرسي وقد تكون من (4) عبارات.
- المجال الرابع: التطوير المؤسسي وقد تكون من (6) عبارات.

وقد تمت الإجابة على الاستبيان اعتمادًا على مقياس ليكرت الخماسي الاستجابة بخمسة خيارات: (عالية جدًا- عالية- متوسطة- منخفضة- منخفضة جدًا)، ولكل إجابة قيمة نسبية تتراوح بين 5 و1، تبعًا لاتجاه الإجابة أو إيجابية السؤال في الاستبيان، وتم تحديد معيار لتقييم مستوى متوسط الدرجات والانحرافات القياسية من خلال أكبر قيمة وأقل قيمة (5-1=4)، ثم تم حساب طول الفئة لكل فئات المقياس وهي خمس فئات (4÷5=0.80) فأصبحت الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7): الأوزان النسبية لاستجابات أداة الدراسة حسب اتجاه الإجابة ومحكات التقدير للمتوسطات الحسابية

الدرجة	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي
عالية جدًا	5	من (4.20 إلى 5.00)
عالية	4	من (3.40 إلى أقل من4.20)
متوسطة	3	من (2.60 إلى أقل من3.40)
منخفضة	2	من (1.80 إلى أقل من2.60)
منخفضة جدًا	1	من (1.00إلى أقل من 1.80)

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من الصدق باستخدام عدة أنواع، وذلك على النحو التالي:

أولًا: الصدق الظاهري

بعد أن أعدت الباحثة الاستبانة بصورتها الأولية كما هو موضح في الملاحق ملحق رقم (2)،تم عرض الاستبانة على عدد(15) محكمًا من ذوي الخبرة من الأساتذة المتخصصين في الإدارة والقيادة التربوية في بعض جامعات المملكة العربية السعودية: جامعة الملك خالد بأبها، جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، جامعة الأمام عبدالرحمن بن فيصل والمتخصصين في القيادة التربوية بوزارة التعليم كما هو موضح في ملحق رقم (1)، بهدف قياس الصدق الظاهري للاستبانة، وتقييم مدى وضوح فقراتها وانتمائها لموضوع الدراسة، وقدرتها على قياس الظاهرة بصدق، وسلامتها لغويًا وقد أغنى المحكمون الاستبانة بملاحظاتهم القيمة والتي تنوعت بين اقتراحات بحذف بعض الفقرات، وتعديل أخرى، وإضافة بعض الفقرات ،وقد نفذت الباحثة هذه التوجيهات، وعملت على دمجها في الاستبانة، لتخرج في صورتها النهائية كما هو موضح في الملاحق ملحق رقم (3).

ثانيًا: الاتساق الداخلي

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية ممثلة من (30) من مديري ومديرات مدارس التعليم الحكومي بمدينة الدمام في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1447هـ، وقد تم التحقق من الاتساق الداخلي لمحوري أداة الدراسة على النحو التالي:

- **حساب معاملات الارتباط للمحور الأول (التمكين الإداري) ككل:**

تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين كل بند من بنود المحور الأول (التمكين الإداري) والدرجة الكلية للمحور ككل والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج على النحو التالي:

جدول (8): معاملات ارتباط بنود المحور الأول (التمكين الإداري) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
1	.748**	7	.808**	13	.863**	19	.893**
2	.814**	8	.731**	14	.768**	20	.792**
3	.826**	9	.776**	15	.760**	21	.825**
4	.785**	10	.793**	16	.717**	22	.737**
5	.742**	11	.715**	17	.829**		
6	.768**	12	.830**	18	.801**		

يتضح من جدول (8) أن قيم معاملات الارتباط بين عبارات المحور الأول (التمكين الإداري) مع الدرجة الكلية للمحور ككل تتراوح بين (.715 -.893) مما يدل على وجود علاقة ارتباط قوية جدًا بين عبارات المحور الأول (التمكين الإداري) والمحور الأول حيث إن قيم معامل الارتباط أكبر دالة معنويًا عند مستوى 0.05. مما يدل على قوة ارتباط العبارات بما يقيسه المحور ككل وبالتالي يتم الاحتفاظ بهذه العبارات.

- **حساب معامل الارتباط لأبعاد المحور الأول:**

تم حساب معاملات ارتباط كل بند من بنود أبعاد المحور الأول بالدرجة الكلية للبعد ككل. والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه:

جدول (9): معاملات ارتباط كل بند من بنود أبعاد المحور الأول بالدرجة الكلية للبعد ككل

البعد الأول: تفويض السلطة		البعد الثاني: التدريب والتطوير		البعد الثالث: العمل الجماعي	
رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملا ت الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
1	.784**	6	.831**	11	.796**
2	.850**	7	.941**	12	.914**
3	.839**	8	.895**	13	.861**
4	.788**	9	.874**	14	.831**
5	.827**	10	.907**		

البعد الر ابع: التحفيز		البعد الخامس: الاتصال الفعال	
رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
15	.876**	19	.898**
16	.903**	20	.916**
17	.899**	21	.924**
18	.798**	22	.889**

يتضح من جدول (9) ما يلي:

- جاءت قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأول (تفويض السلطة) مع الدرجة الكلية للبعد ككل تتراوح بين (.784 -.839) مما يدل على وجود علاقة ارتباط قوية جدًا بين عبارات البعد الأول والبعد الأول ككل حيث إن قيم معامل الارتباط دالة معنويًا عند مستوى0.05. وبذلك يدل على تمتع العبارات بعلاقة ارتباط ممتازة بما وضعت لقياسه.
- جاءت قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني (التدريب والتطوير) مع الدرجة الكلية للبعد ككل تتراوح بين (.831 -.941) مما يدل على وجود علاقة ارتباط قوية جدًا بين عبارات البعد الثاني والبعد الثاني ككل حيث أن قيم معامل الارتباط دالة معنويًا عند مستوى0.05. مما يدل على تمتع العبارات بدرجة ممتازة لقياس هذا البعد.
- جاءت قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثالث (العمل الجماعي) مع الدرجة الكلية للبعد ككل تتراوح بين (.796 -.914) مما يدل على وجود علاقة ارتباط قوية جدًا بين عبارات البعد الثالث والبعد الثالث ككل حيث أن قيم معامل الارتباط دالة معنويًا عند مستوى0.05. مما يعكس قوة ارتباط العبارات بالبعد.
- جاءت قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الرابع (التحفيز) مع الدرجة الكلية للبعد ككل تتراوح بين (.876 -.903) مما يدل على وجود علاقة ارتباط قوية جدًا بين عبارات البعد الرابع والبعد الرابع ككل حيث أن قيم معامل الارتباط دالة معنويًا عند مستوى0.05. مما يعكس قوة ارتباط العبارات بالبعد.
- جاءت قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الخامس (الاتصال الفعال) مع الدرجة الكلية للبعد ككل تتراوح بين (.889 -.924) مما يدل على وجود علاقة ارتباط قوية جدًا بين عبارات البعد الخامس والبعد الخامس ككل حيث أن قيم معامل الارتباط دالة معنويًا عند مستوى0.05. مما يعكس قوة ارتباط العبارات بالبعد.

- **حساب معاملات الارتباط للمحور الثاني (معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية):**

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المحور الثاني: (التقويم والاعتماد المدرسي) والدرجة الكلية للمحور ككل والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه:

جدول (10): معاملات ارتباط بنود المحور الثاني (التقويم والاعتماد المدرسي) بالدرجة الكلية للمحور ككل

رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
23	.853**	29	.802**	35	.900**	41	.795**
24	.861**	30	.866**	36	.904**	42	.818**
25	.736**	31	.911**	37	.885**	43	.826**
26	.826**	32	.903**	38	.720**	44	.709**
27	.824**	33	.863**	39	.850**		
28	.891**	34	.927**	40	.847**		

يتضح من جدول (10) أن قيم معاملات الارتباط بين عبارات المحور الثاني (معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية) مع الدرجة الكلية للمحور ككل تتراوح بين (709. –927.) مما يدل على وجود علاقة ارتباط قوية جدا بين عبارات المحور الثاني (معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية) والمحور ككل حيث أن قيم معامل الارتباط دالة معنويًا عند مستوى0.05. مما يدل على قوة ارتباط العبارات بما يقيسه المحور، وبالتالي يتم الاحتفاظ بهذه العبارات.

- **حساب معامل الارتباط لمجالات المحور الثاني:**

تم حساب معاملات ارتباط كل بند من بنود مجالات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمجال ككل، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه:

جدول (11): معاملات ارتباط أبعاد المحور الثاني بالدرجة الكلية للبعد ككل

البعد الأول: التخطيط		البعد الثالث: المجتمع المدرسي	
رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
23	.883**	35	.919**
24	.943**	36	.902**
25	.879**	37	.894**
26	.901**	38	.825**
27	.915**		
البعد الثاني: قيادة العملية التعليمية		**البعد الر ابع: التطوير المؤسسي.**	
رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
28	.885**	39	.899**
29	.869**	40	.904**
30	.890**	41	.844**
31	.917**	42	.868**
32	.950**	43	.839**
33	.914**	44	.773**
34	.931**		

يتضح من جدول (11) ما يلي:

- جاءت قيم معاملات الارتباط بين عبارات المجال الأول (التخطيط) مع الدرجة الكلية للمحور تتراوح بين (883. -943.) مما يدل على وجود علاقة ارتباط قوية جدًا بين عبارات المجال الأول والمجال ككل ودالة معنويًا عند مستوى0.05. وبذلك يدل على تمتع العبارات بعلاقة ارتباط ممتازة بما وضعت لقياسه.
- جاءت قيم معاملات الارتباط بين عبارات المجال الثاني (قيادة العملية التعليمية) مع الدرجة الكلية للبعد ككل تتراوح بين (869. -950.) مما يدل على وجود علاقة ارتباط قوية جدًا بين عبارات المجال الثاني والمجال الثاني ككل ودالة معنويًا عند مستوى0.05. مما يدل على تمتع العبارات بدرجة قوية جدًا لقياس هذا المجال.
- جاءت قيم معاملات الارتباط بين عبارات المجال الثالث (المجتمع المدرسي) مع الدرجة الكلية للمجال ككل تتراوح بين (825. - 919.) مما يدل على وجود علاقة ارتباط قوية جدًا بين عبارات المجال الثالث والمجال الثالث ككل ودالة معنويًا عند مستوى0.05. مما يعكس قوة ارتباط العبارات بالمجال.
- جاءت قيم معاملات الارتباط بين عبارات المجال الرابع (التطوير المؤسسي) مع الدرجة الكلية للمجال ككل تتراوح بين (773. -904.) مما يدل على وجود علاقة ارتباط قوية جدًا بين عبارات المجال الرابع والمجال الرابع ككل حيث إن قيم معامل الارتباط دالة معنويًا عند مستوى0.05. مما يعكس قوة ارتباط العبارات بالمجال.

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ في التحقق من ثبات المقياس على النحو التالي:

- **حساب ثبات أداة الدراسة ككل**

تم حساب معامل ارتباط أداة الدراسة ككل لدى العينة الاستطلاعية ويوضح الجدول ما تم التوصل اليه:

جدول (12): ثبات المقياس ككل باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ

عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
44	0.979

يتضح من جدول (12) أن قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للمقياس هي (979.) وبالتالي يمكننا القول: إن المقياس يتمتع بنسبة ثبات عالية جدًا مما يدل على قوة ثباته، ومدى مناسبته للعينة الدراسة وما وضع لقياسه.

- **ثبات المحور الأول التمكين الإداري و أبعاده**

تم استخدام معامل الثبات (ألفا كرونباخ) في التحقق من ثبات عبارات المحور الأول: التمكين الإداري لدى عينة الاستطلاعية ويوضح الجدول ما تم التوصل إليه.

جدول (13): ثبات المحور الأول: التمكين الإداري و أبعاده باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ

المحاور	البعد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	تفويض السلطة	5	0.869
التمكين الإداري	التدريب والتطوير	5	0.932
	العمل الجماعي	4	0.870
	التحفيز	4	0.892
	الاتصال الفعال	4	0.927
	ثبات المحور الأول ككل	**22**	**0.963**

يتضح من جدول (13) ما يلي:

- جاءت قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لعبارات المحور الأول بدرجة (0.963) وبالتالي يمكننا القول: إن المحور الأول يتمتع بنسبة ثبات عالية.
- وجاءت قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لعبارات البعد الأول (تفويض السلطة) (869.0)، وبالتالي يمكننا القول: إن البعد الأول يتمتع بنسبة ثبات عالية.
- جاءت قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لعبارات البعد الثاني (التدريب والتطوير) (932.0) وبالتالي يمكننا القول: إن البعد الثاني يتمتع بنسبة ثبات عالية.
- جاءت قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لعبارات البعد الثالث (العمل الجماعي) (0.870) وبالتالي يمكننا القول: إن البعد الثالث يتمتع بنسبة ثبات عالية.
- جاءت قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لعبارات البعد الرابع (التحفيز) (0.892) وبالتالي يمكننا القول: إن البعد الرابع يتمتع بنسبة ثبات عالية.
- جاءت قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لعبارات البعد الخامس (الاتصال الفعال) (0.927) وبالتالي يمكننا القول: إن البعد الخامس يتمتع بنسبة ثبات عالية.

- **ثبات المحور الثاني (معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية) و أبعاده**

تم استخدام معامل الثبات (ألفا كرو نباخ) في التحقق من ثبات عبارات المحور الثاني (معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية) وأبعاده لدى العينة الاستطلاعية ويوضح الجدول ما تم التوصل إليه:

جدول (14): ثبات عبارات المحور الثاني: معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية و أبعاده

المحاور	البعد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الثاني	التخطيط	5	0.942
معايير التقويم المدرسي في	قيادة العملية التعليمية	7	0.964
مجال القيادة المدرسية	المجتمع المدرسي	4	0.906
	التطوير المؤسسي	6	0.910
	ثبات المحور الثاني ككل	**22**	**0.978**

يتضح من جدول (14) ما يلي:

- جاءت قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لعبارات المحور الثاني: (معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية) (978.0) وبالتالي يمكننا القول إن المحور الثاني يتمتع بنسبة ثبات عالية.
- جاءت قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لعبارات المجال الأول (التخطيط) (942.0) وبالتالي يمكننا القول: إن عبارات المجال الاول يتمتع بنسبة ثبات قوية جدًا.

- جاءت قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لعبارات المجال الثاني (قيادة العملية التعليمية) (0.964) وبالتالي يمكننا القول: إن عبارات المجال الثاني يتمتع بنسبة ثبات عالية.
- جاءت قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لعبارات المجال الثالث (المجتمع المدرسي) (906.0) وبالتالي يمكننا القول: إن المجال الثالث يتمتع بنسبة ثبات عالية.
- جاءت قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لعبارات المجال الرابع (التطوير المؤسسي) هي (910.0) وبالتالي يمكننا القول: إن المجال الرابع يتمتع بنسبة ثبات عالية.

الأساليب الإحصائية:

تم جمع البيانات وتحليها من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Saences) وتعرف اختصارًا ب SPSS، واستخدمت الدراسة العديد من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات ومن أبرزها:

- معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlason) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وللإجابة على السؤال الخامس للدراسة
- التكرارات والنسب لوصف عينة الدراسة طبقًا للمتغيرات.
- المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى التمكين الإداري والتقويم المدرسي، وقياس امتداد وتوزيع القيم.
- اختبار (ت) (independent sample t.test) لقياس دلالة الفروق بين المجموعات المستقلة.
- اختبار التباين أحادي الاتجاه (one way anova) لقياس الفروق بين متوسطات ثلاث مجموعات مستقلة.
- اختبار المقارنات البعدية (LSD) لمعرف اتجاهات الفروق.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: الإجابة على السؤال الأول ومناقشته وتفسيره: ما مستوى التمكين الإداري في المدارس الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات المتعلقة بعبارات مستوى التمكين الإداري في المدارس الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (15): المتوسطات والانحر افات المعيارية لفقرات الاستبيان المتعلقة بأبعاد المحور الأول: التمكين الإداري

م	الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	تفويض السلطة	3.78	0.865	عالية	1
2	التدريب والتطوير	3.26	0.984	متوسطة	4
3	العمل الجماعي	3.35	1.105	متوسطة	2
4	التحفيز	2.92	1.205	متوسطة	5
5	الاتصال الفعال	3.34	0.975	متوسطة	3
	المتوسط الحسابي العام	**3,33**		**متوسطة**	

يوضح جدول (15) وجود مستوى تمكين متوسط وفقًا لآراء أفراد الدراسة حول التمكين الإداري حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.33)، فقد أشارت النتائج أن مديري ومديرات مدارس التعليم الحكومي بالدمام لديهم مستوى متوسط من التمكين الإداري، وقد تراوحت متوسطات أبعاد المحور الأول (التمكين الإداري) ما بين (3.78- 2.92) ، وقد جاء في الرتبة الأولى (تفويض السلطة) بمتوسط (3.78) وانحراف معياري (0.865) بدرجة عالية، ويليه في الرتبة الثانية (العمل الجماعي) بمتوسط (3.35) وانحراف معياري (1.205) وبدرجة متوسطة، ويليه في الرتبة الثالثة (الاتصال الفعال) بمتوسط (3.34) وانحراف معياري (0.975) بدرجة متوسطة، ويليه في الرتبة الرابعة (التدريب والتطوير) بمتوسط (3.26) وانحراف معياري (0.984) بدرجة متوسطة، ويليه في الرتبة الخامسة (التحفيز) بمتوسط (2.92) وانحراف معياري (1.205) و بدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة درويش والعنزي (2023) التي توصلت إلى أن مستوى التمكين الإداري قد جاء بدرجة متوسطة بمحافظة الخفجي، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة الشمري والذبياني(2023) والتي توصلت إلى أن مستوى التمكين الإداري في مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة حائل جاء بدرجة متوسطة وتتفق مع دراسة المصطفى وقندرية (2025) التي توصلت إلى أن درجة توفر أبعاد التمكين الإداري بمدينة حماة جاءت بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة الرشيدي (2018) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديرات المدارس في حفر الباطن جاء بدرجة مهم جدًا، وتختلف عن نتائج دراسة عيسى وآخرون (Isa et al., 2024) التي توصلت إلى أن مديري المدارس لديهم مستوى مرتفع من التمكين الإداري وتختلف كذلك مع نتائج دراسة الطلحي (2023) التي توصلت إلى أن مستوى التمكين الإداري في مدارس الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة جاءت بدرجة منخفضة.

وتعكس هذه النتيجة أن مستوى التمكين الإداري بالمدارس الحكومية بالدمام من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس ما زال بدرجة متوسطة على الرغم من حصول بُعد تفويض السلطة على درجة عالية، فهم لديهم صلاحيات كافية وهذه الصلاحيات مستمدة من قِبل الإدارة المركزية للتعليم لإدارة مختلف المهام التشغيلية اليومية للمدارس، ولمساعدتهم على أداء المهام الداخلية بالمدارس وإدارة فرق العمل، وتحمل المسؤوليات الفرعية لضمان سير العمل، وهذا بطبيعة الحال أمر ضروري لاكتمال مسيرة العملية التعليمية بالمدارس لأن الإدارة المركزية للتعليم لا يمكنها بطبيعة الحال مهما كانت طبيعتها، أن تدير التفاصيل اليومية والتشغيلية لكل مدرسة.

وعلى الرغم من هذا التفويض للسلطات المرتفع ما زالت بقية أبعاد التمكين الإداري (التدريب والتطوير، العمل الجماعي، التحفيز، الاتصال الفعال) بدرجة متوسطة مما يشير إلى أنه على الرغم من أن مديري ومديرات المدارس يتمتعون ببعض الصلاحيات والمرونة في إدارة مدارسهم، لكن ذلك لا يرقى إلى مستوى التمكين الكامل الذي يسمح لهم بالمبادرة والمشاركة الفعّالة في اتخاذ القرارات الأساسية، وتكييف السياسات التعليمية لتناسب الاحتياجات المحلية لمدارسهم على أكمل وجه، فممارسات التمكين الإداري لا تغيب تمامًا، لكنها في الوقت نفسه لا تُطبّق بشكل كامل أو فعّال بما يكفي لتمكين مديري ومديرات المدارس بشكل حقيقي وكامل من ممارسة الاستقلالية، والمشاركة في صنع القرار، والوصول إلى المعلومات، والشعور بالقدرة والكفاءة اللازمتين لتحسين الأداء.

وتعزو هذه النتيجة إلى الهيكلة الإدارية الحالية التي انتهجتها وزارة التعليم في ظل برنامج التحول ولا سيما في ظل إلغاء الإدارات الفرعية، ونقل السلطة إلى إدارة مركزية حيث أصبحت العمليات الخاصة بصنع القرار تتركز في أعلى المستويات، مما يحدّ بطبيعته من طبيعة التمكين الإداري لدي مديري ومديرات المدارس، فبينما كانت الإدارات الفرعية توفر سابقًا، وإن كان ذلك على نطاق محدود، قنواتً للتواصل المباشر، وفهمًا لخصوصيات المدارس المحلية، وطبيعتها السكانية وتوفر كذلك برامج تدريبية متنوعة وفقًا للاحتياجات الخاصة للإدارات ولمديري المدارس، وتقدم دعمًا فرديًا لمديري ومديرات المدارس على أرض الواقع، وتمنحهم بعض الصلاحيات لاتخاذ أو تعديل بعض القرارات الإجرائية في ضوء الأنظمة والتشريعات إلا أن الإدارة المركزية تفرض أطرًا وإجراءات موحدة تتطلب التزامًا صارمًا، وهذا قد يدفع المديرون إلى الشعور بأن دورهم أصبح يقتصر على تنفيذ التوجهات المركزية بدلًا من كونهم قادة تربويين يتمتعون بالمرونة اللازمة لاتخاذ قرارات استراتيجية أو مبتكرة تتناسب مع سياق مدارسهم، وهذا بدوره يخلق تحديًا مزدوجًا: متمثلًا أولًا في تمكينهم كقادة، يلي ذلك تمكين فرقهم؛ لذا يعكس مستوى التمكين الإداري المتوسط في مدارس الدمام الحكومية الحاجة إلى إعادة تقييم آليات توزيع السلطة وإيجاد توازن يضمن الإشراف الفعال دون المساس بالمرونة التشغيلية والقدرة على المبادرة على مستوى المدارس.

وفيما يلي عرض تفصيلي لأبعاد التمكين الإداري وفقراته على النحو التالي:

البعد الأول: تفويض السلطة:

للتعرف على مستوى البعد الأول: تفويض السلطة كأحد أبعاد التمكين الإداري تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والدرجة والرتبة للاستجابات المتعلقة بعبارات تفويض السلطة في المدارس الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر أفراد العينة، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (16): المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبيان بالبعد الأول: تفويض السلطة

رقم العبارة	العبارة		التكرارات والنسب لاستجابات أفراد الدراسة					المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التمكين	الرتبة
			عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدًا				
1	أتمتع بقدر من الاستقلالية في إدارة الجوانب التعليمية والإدارية داخل المدرسة	ك	137	123	77	13	0	4.10	0.868	عالية	1
		%	39.1	35.1	22.0	3.7	0				
2	أمتلك المرونة الكافية لابتكار حلول جديدة للمشكلات التي تواجه المدرسة	ك	120	140	55	35	0	3.99	0.950	عالية	2
		%	34.3	40.0	15.7	10.0	0				
3	اتخذ القرارات الخاصة بتنفيذ برامج التطوير المهني للمعلمين والموظفين داخل المدرسة.	ك	106	129	84	31	0	3.89	0.942	عالية	3
		%	30.3	36.9	24.0	8.9	0				
4	تمنحني إدارة التعليم صلاحيات كافية لاتخاذ القرارات المرتبطة بواجباتي الوظيفية، مما يسهم في تنظيم العمل بكفاءة وفاعلية	ك	64	118	133	32	3	3.59	0.918	عالية	4
		%	18.3	33.7	38.0	9.1	0.9				
5	تتاح لي الفرصة لتقديم مبادرات تسهم في تطوير وتحسن المناهج الدراسية	ك	81	80	91	75	23	3.35	1.231	متوسطة	5
		%	23.1	22.9	26.0	21.4	6.6				
	المتوسط الحسابي العام							3.78		عالية	

يوضح جدول (16) وجود مستوى عالي لآراء أفراد الدراسة حول البعد الأول: تفويض السلطة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.78)، وبدرجة عالية، فقد أشارت النتائج أن مدارس التعليم الحكومي بالدمام لديهم مستوى مرتفع من تفويض السلطة، ويشير الجدول إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات (البعد الأول: تفويض السلطة) تراوحت ما بين (4.10 -3.35) و بمستوى عالي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة عيسى وآخرون و (Isa et al., 2024) التي توصلت إلى أن مديرو المدارس لديهم مستوى عالي من تفويض السلطة والتمكين الإداري وتختلف مع نتائج دراسة الطلحي (2023) التي توصلت إلى أن مستوى التمكين الإداري في مدارس الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة جاءت بدرجة منخفضة، وتختلف كذلك مع نتائج دراسة درويش والعنزي (2023) ودراسة الشمري والذبياني (2023) ودراسة المصطفى وقندرية (2025) التي توصلت إلى أن درجة توفر بعد التفويض جاء بدرجة متوسطة.

وقد تفسر هذه النتيجة حرص الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية على منح مديري ومديرات المدارس الحكومية على اختلاف مراحلهم تفويض الصلاحيات التي يتمكنون من خلالها تسيير العملية التعليمية على أكمل وجه، ويعزو ذلك إلى أن أي إدارة مركزية، مهما كان نوعها لا تستطيع إدارة التفاصيل التشغيلية اليومية لكل مدرسة على حدة؛ لذا تقع على عاتقها مسؤولية تفويض قدر كبير من الصلاحيات لمديري المدارس فيما يتعلق بإدارة جداول الحصص، والإشراف على المعلمين، وشؤون الطلاب، وتنفيذ الأنشطة اليومية ضمن أطر وتوجيهات عامة تصدرها الإدارة المركزية وهذا التفويض التشغيلي ضروري لضمان سير العمل بسلاسة في المدرسة.

وقد جاء ترتيب فقرات هذا البعد على النحو التالي:

جاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (1) والتي تنص على (أتمتع بقدر من الاستقلالية في إدارة الجوانب التعليمية والإدارية داخل المدرسة). بمتوسط حسابي (4.10) وبانحراف معياري (0.868) وبدرجة عالية، وتعكس هذه النتيجة الإحساس بالاستقلالية الذي يتمتع به مديرو ومديرات المدارس في تسيير الشؤون التعليمية والتنظيمية اليومية لمدارسهم، وهذا التمكين جوهري ولا غنى عنه؛ فالإدارة العليا، رغم سلطتها التخطيطية، لا تستطيع متابعة كل تفصيلة في كل مدرسة؛ لذا، تُمنَح هذه الصلاحية للمدير لضمان انسيابية وفعالية الإجراءات.

وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (5) والتي تنص على (أمتلك المرونة الكافية لابتكار حلول جديدة للمشكلات التي تواجه المدرسة) بمتوسط حسابي (3.99) وبانحراف معياري (0.950) وبدرجة عالية، وقد تفسر هذه النتيجة تمتع مديري ومديرات المدارس للمرونة الكافية التي تجعلهم قادرين على ابتكار الحلول الإبداعية لمواجهة مختلف المشكلات التي تواجهها لتدبير الأمور التربوية والتنظيمية؛ لضمان سيولة وكفاءة الإجراءات على أرض الميدان.

وجاءت في الرتبة الثالثة الفقرة رقم (3) والتي تنص على (أتخذ القرارات الخاصة بتنفيذ برامج التطوير المهني للمعلمين والموظفين داخل المدرسة) بمتوسط حسابي (3.89) وبانحراف معياري (0.942) وبدرجة عالية، وقد تفسر هذه النتيجة أن لمديري ومديرات المدارس دورًا فعالًا في تحقيق النمو المهني لكافة العاملين، فهم مشاركون في حسم القرارات المرتبطة بالنمو المهني، ويوجهون المعلمين نحو تحسين أدائهم فيما يتعلق بالبرامج التدريبية التابعة للمدارس، وذلك لتحسين أداء المُعلمين ومعالجة جوانب الضعف لديهم، وتعزيز جوانب القوة ليصبحوا قادرين على الأداء الفعال في المدارس.

وجاءت في الرتبة الرابعة الفقرة رقم (2) والتي تنص على (تمنحني إدارة التعليم صلاحيات كافية لاتخاذ القرارات المرتبطة بواجباتي الوظيفية، مما يسهم في تنظيم العمل بكفاءة وفاعلية) بمتوسط حسابي (3.59) وبانحراف معياري (0.918) وبدرجة عالية، وتفسر هذه العبارة حرص إدارة التعليم على التحديد الدقيق لمختلف الواجبات والصلاحيات بوضوح ضمن الهيكل التنظيمي، وذلك لرفع مستوى قدرة المديرين على اتخاذ القرارات الضرورية ضمن مهامهم الوظيفية، وتيسير إجراءات اتخاذ القرارات اليومية، ومنحهم صلاحيات تنفيذية لضمان سير العمل اليومي بفعالية، حيث تمنح إدارة التعليم الثقة والحرية لإنجاز المهام الأساسية بكفاءة.

وجاء في الرتبة الخامسة الفقرة رقم (4) والتي تنص على (تتاح لي الفرصة لتقديم مبادرات تسهم في تطوير وتحسين المناهج الدراسية) بمتوسط حسابي (3.35) وبانحراف معياري (0.792) و بدرجة متوسطة، وقد تفسر هذه النتيجة أنه على الرغم من توافر فرصة لاقتراح مبادرات لتطوير المناهج، إلا أنها لا تُستغل بالكامل أو تُترجم بفعالية إلى تغيير ملموس، ويعزى ذلك إلى طبيعة عملية تطوير المناهج نفسها، التي غالبًا ما تكون مركزية، وتتطلب موافقات متعددة، وتتضمن مراحل مطولة، مما يجعلها تبدو بعيدة المنال عن المبادرات الفردية، فآليات جمع المبادرات وتقييمها وترجمتها إلى سياسات قابلة للتنفيذ غير فعّالة بما فيه الكفاية، مما يُوحي بأن الفرصة موجودة نظريًا، لكن تأثيرها الفعلي محدود.

البعد الثاني: التدريب والتطوير:

للتعرف على مستوى البعد الثاني: التدريب والتطوير كأحد أبعاد التمكين الإداري تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والدرجة والرتبة للاستجابات المتعلقة بعبارات التدريب والتطوير في المدارس الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر أفراد العينة، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (17): المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبيان بالبعد الثاني: التدريب والتطوير

رقم العبارة	العبارة		التكرارات والنسب لاستجابات أفراد الدراسة					المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التمكن	الرتبة
			عالي جدًا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدًا				
1	تسهم برامج التدريب المقدمة من إدارة التعليم في تحسين أدائي الإداري.	ك	68	67	137	45	33	3.53	0.986	عالية	1
		%	19.4	19.1	39.1	12.9	9.4				
2	تُقوم إدارة التعليم فعالية البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس.	ك	58	67	129	68	28	3.30	1.010	متوسطة	2
		%	16.6	19.1	36.9	19.4	8.0				
3	توفر إدارة التعليم برامج تدريبية متنوعة ومستدامة لتنمية مهاراتي القيادية والإدارية."	ك	67	98	152	20	13	3.26	1.187	متوسطة	3
		%	19.1	28.0	43.4	5.7	3.7				
4	تراعي إدارة التعليم احتياجاتي التدريبية عند إعداد البرامج التدريبية.	ك	40	110	133	50	17	3.17	1.159	متوسطة	4
		%	11.4	31.4	38.0	14.3	4.9				
5	أحصل على تدريب كافٍ في مجال استخدام التكنولوجيا الحديثة في إدارة العملية التعليمية.	ك	35	74	133	77	31	3.01	1.090	متوسطة	5
		%	10.0	21.1	38.0	22.0	8.9				
	المتوسط الحسابي العام							3.26		متوسطة	

يوضح جدول (17) وجود مستوى متوسط لآراء أفراد الدراسة حول البعد الثاني: التدريب والتطوير حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.26)، فقد أشارت النتائج أن مدارس التعليم الحكومي بالدمام لديهم مستوى متوسط من التدريب والتطوير، ويشير الجدول إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات (البعد الثاني: التدريب والتطوير) فقد تراوحت ما بين (3.53 -3.01) وبمستوى متوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة الشمري والذبياني (2023) ودراسة المصطفى وقندرية (2025) ودراسة الرشيدي (2018) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديرات المدارس في حفر الباطن جاء بدرجة متوسطة، وتختلف عن نتائج دراسة عيسى وآخرون و(Isa et al., 2024) التي توصلت إلى أن مديرو المدارس لديهم مستوى مرتفع من التمكين الإداري وتختلف كذلك مع نتائج دراسة الطلحي (2023) التي توصلت إلى أن مستوى التمكين الإداري في مدارس الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة جاءت بدرجة منخفضة.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أنه على الرغم من وجود برامج تدريبية، إلا أنها لا تلبي احتياجات مديري ومديرات المدارس في الدمام بشكل كافٍ، فهم ما زالوا بحاجة إلى برامج متنوعة تُغطي احتياجاتهم التدريبية المختلفة، ويُعزى سبب ذلك إلى أن غالبية البرامج التدريبية المقدمة للمديرين والمديرات غالبًا ما تركز على مختلف الجوانب الإدارية والتشغيلية الروتينية بجانب التحديثات المتعلقة باللوائح والإجراءات فحسب، وتفتقر إلى تقديم تدريبات متخصصة ومتعمقة في التخطيط الاستراتيجي، والابتكار التربوي، وإدارة التغيير، وتحليل البيانات لدعم اتخاذ القرارات، أو بناء ثقافة مدرسية محفزة، وعلاوة على ذلك تفتقر هذه البرامج إلى جودة التصميم والمحتوى، أو إلى أساليب تدريب تفاعلية، أو إلى مدربين ذوي خبرة كافية في القيادة المدرسية الحديثة، مما يُقلل من أثرها التحويلي على مهارات المديرين وقدرتهم على إحداث تغيير نوعي في مدارسهم، إضافة إلى ذلك، فإن غياب مسارات واضحة ومستمرة للتطوير المهني يجعل التدريب في كثير من الأحيان متقطعًا وغير مكتمل، مما يُعيق بناء كفاءات قيادية مستدامة.

وقد جاء ترتيب فقرات هذا البعد على النحو التالي:

جاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (8) والتي تنص على (تسهم برامج التدريب المقدمة من إدارة التعليم في تحسين أدائي الإداري) بمتوسط حسابي (3.53) وبانحراف معياري (0.986) وبدرجة عالية وقد تفسر هذه العبارة وجود قناعة لدى مديري المدارس أن البرامج التدريبية التي تقدم من قبل إدارة التعليم تُسهم بشكل فعّال ومباشر في تحسين أدائهم الإداري اليومي، وهذا يدل على أن الجهود التدريبية التي تقودها الإدارة العامة للتعليم، ولا سيما تلك التي تركز على الجوانب التشغيلية والإدارية البحتة لها أثر ملموس على تطوير أدائهم المهني، فالتدريبات المقدمة تسهم في جعل مديري ومديرات المدارس قادرين على إدارة المهام الروتينية، وفهم مختلف اللوائح، وتطبيق مختلف الإجراءات، وتنظيم كافة العمليات اليومية للمدارس.

وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (9) والتي تنص على (تُقوم إدارة التعليم فعالية البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس) بمتوسط حسابي (3.30) وبانحراف معياري (1.010) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة إدراك مديري ومديرات المدارس بالدمام بأن الجهود المبذولة من قِبل إدارة التعليم لتقييم فعالية البرامج التدريبية التي تقدمها على الرغم من وجودها إلا أنها دون المستوى المطلوب؛ فالتقييم لا يُعتبر شاملًا أو مستمرًا، فالإدارة لا تتجاهل المتابعة والتقييم تمامًا، إلا أن تصورهم لهذه العملية يميل إلى أن يكون متوسطًا، وربما لأنه يقتصر على إجراءات شكلية جزئية أو يفتقر إلى العمق اللازم لقياس الأثر الحقيقي للتدريب.

وجاءت في الرتبة الثالثة الفقرة رقم (6) والتي تنص على (توفر إدارة التعليم برامج تدريبية متنوعة ومستدامة لتنمية مهاراتي القيادية والإدارية) بمتوسط حسابي (3.26) وبانحراف معياري (1.187) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة أن مستوى التدريبات المقدمة من قبل إدارة التعليم وتنوعها ما زال متوسطًا وبحاجة إلى تعزيز لمحتوياته وتنويع لموضوعاته ليشمل مختلف المهارات الإدارية والقيادية لمساعدة مديري المدارس على أداء مهامهم الوظيفية بكفاءة وفعالية.

واحتلت في الرتبة الرابعة الفقرة رقم (7) والتي تنص على (تراعي إدارة التعليم احتياجاتي التدريبية عند إعداد البرامج التدريبية) بمتوسط حسابي (3.17) وبانحراف معياري (1.159) وبدرجة متوسطة، وتعكس هذه العبارة أن هناك حرص من إدارة التعليم على تحديد مختلف الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ولكن هذا الحرص ما زال جزئيًا وغير شامل أو فعال بما يكفي لتلبية كل التوقعات، مما يؤثر على شعورهم بالتمكين من خلال التطوير المهني الموجه.

وجاءت في الرتبة الخامسة الفقرة رقم (10) والتي تنص على (أحصل على تدريب كافٍ في مجال استخدام التكنولوجيا الحديثة في إدارة العملية التعليمية) بمتوسط حسابي (3.01) وبانحراف معياري (1.090). وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة وجود تدريبات على المجالات التقنية والتكنولوجيا لكنها ما زالت متوسطة، فمديرو المدارس لا يحصلون على تدريبات كافية في مجال استخدام التكنولوجيا الحديثة ، فهم يشعرون بنقص في هذا النوع من التدريب مما يؤثر على قدرتهم على تحديث مختلف العمليات الإدارية، وهذا بدوره يؤثر سلبًا على التمكين الإداري ويعكس ضرورة تعزيز البرامج تدريبية التي تركز الكفايات الرقمية في الإدارة المدرسية.

البعد الثالث: العمل الجماعي

للتعرف على مستوى البعد الثالث: العمل الجماعي كأحد أبعاد التمكين الإداري تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والدرجة والرتبة للاستجابات المتعلقة بعبارات العمل الجماعي في المدارس الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر أفراد العينة، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (18): المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبيان بالبعد الثالث: العمل الجماعي

رقم العبارة	العبارة		التكرارات والنسب لاستجابات أفراد الدراسة					المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التمكين	الرتبة
			عالي جدًا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدًا				
1	تشجع إدارة التعليم على تشكيل فرق عمل متنوعة حسب احتياجات المدرسة."	ك	98	100	113	25	14	3.69	1.076	عالية	1
		%	28.0	28.6	32.3	7.1	4.0				
2	تقدم إدارة التعليم الدعم اللازم لتفعيل فرق عمل ناجحة.	ك	60	101	120	52	17	3.39	1.082	متوسطة	2
		%	17.1	28.9	34.3	14.9	4.9				
3	تأخذ إدارة التعليم بقرارات اللجان وفرق العمل.	ك	63	71	97	78	41	3.22	1.118	متوسطة	3
		%	18.0	20.3	27.7	22.3	11.7				
4	تنظم إدارة التعليم فرصاً ولقاءات دورية لتبادل الخبرات بين مديري المدارس.	ك	49	85	143	40	33	3.11	1.268	متوسطة	4
		%	14.0	24.3	40.9	11.4	9.4				
	المتوسط الحسابي العام							3.35		متوسطة	

يوضح جدول (18) وجود مستوى متوسط لآراء عينة الدراسة حول البعد الثالث: العمل الجماعي حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.35) فقد أشارت النتائج أن مديري ومديريات مدارس التعليم الحكومي بالدمام لديهم مستوى متوسط من العمل الجماعي، ويشير الجدول إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات (البعد الثالث: العمل الجماعي) تراوحت ما بين (3.69 -3.11) وبمستوى متوسط، توضح النتائج إدراك مديري ومديرات المدارس بالدمام إلى وجود فرص واعدة للعمل الجماعي داخل المدارس ولكن هذا المستوى للعمل الجماعي ما زال متوسطًا فهو لا يرقى للمأمول ولا يعكس الأهمية القصوى للعمل الجماعي كركيزة أساسية لتحسين جودة التعليم ، وتطوير البيئة المدرسية ككل مما يدل على وجود تعاون جزئي أو عفوي، ولكنه في الوقت ذاته يفتقر إلى عمليات التخطيط الاستراتيجي والدعم المؤسسي المنظم الذي يمكّن قيادات المدارس من تبادل الخبرات والمعارف فيما بينهم بصورة أكثر فعالية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة درويش والعنزي (2023) ودراسة المصطفى وقندرية (2025) التي توصلت إلى أن مستوى تطبيق العمل الجماعي باعتباره أحد أبعاد التمكين الإداري جاء بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة الرشيدي (2018) ودراسة عيسى وآخرون (Isa et al., 2024) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة التمكين الإداري كانت بدرجة مرتفعة جدًا، وتختلف عن دراسة الطلحي (2023) التي توصلت إلى أن مستوى التمكين الإداري في مدارس الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة جاءت بدرجة منخفضة.

ويُعزى ذلك إلى غياب الأطر والسياسات والإجراءات الواضحة: المنظمة للعمل الجماعي، مما يجعل التعاون داخل المدارس معتمدًا فحسب على المبادرات الفردية المقدمة من قِبل المديرين والمديرات وفقًا لأهوائهم بدلًا من أن يكون جزءًا لا يتجزأ من ثقافة العمل المؤسسية، يضاف إلى ذلك كثرة الأعباء الإدارية التي تجعلهم أكثر تركيزًا على إنجاز المهام الفردية بدلًا من بناء فرق متماسكة وفعّالة وعلاوة على ذلك عدم توافر التدريبات الكافية

للقيادات المدرسية على مهارات القيادة التشاركية، وبناء الفريق، وإدارة الاجتماعات بفعالية، وتعزيز التعاون بين الأفراد مما أثر على وجود بيئة عمل جماعي أكثر فعالية.

وقد جاء ترتيب فقرات هذا البعد على النحو التالي:

جاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (11) والتي تنص على (تشجع إدارة التعليم على تشكيل فرق عمل متنوعة حسب احتياجات المدرسة.) بمتوسط حسابي (3.69) وبانحراف معياري (1.076) وبدرجة عالية، وتفسر هذه النتيجة حرص إدارة التعليم على تشجيع مديري المدارس على تشكيل فرق العمل وفق الاحتياجات المدرسية، وذلك لبناء بيئة مدرسية متعاونة مما يعكس الإيمان الراسخ لدى إدارة التعليم بأهمية العمل الجماعي وقوة الخبرات والمعارف المتنوعة كمحرك رئيسي للابتكار، مما يُحسّن جودة المخرجات التعليمية، ويسهم بفعالية في حل المشكلات داخل البيئة التعليمية وتحقيق عمليات التطوير والتحسين المستمر في المدارس.

وتليها في الرتبة الثانية الفقرة رقم (12) والتي تنص على (تقدم إدارة التعليم الدعم اللازم لتفعيل فرق عمل ناجحة) بمتوسط حسابي (3.39) وبانحراف معياري (1.082) وبدرجة متوسطة وتفسر هذه النتيجة أنه على الرغم من حرص إدارة التعليم على تشجيع مديري ومديرات المدارس على بناء فرق العمل كما اتضح في الفقرة السابقة إلا أن الدعم اللازم لهذه الفرص ما زال متوسطًا، فما زال هناك بعض القصور في السياسات والإجراءات المنهجية التي تتبناها إدارة التعليم لدعم فرق العمل، ويُعزى سبب ذلك إلى ضعف وضوح الأدوار والمسؤوليات داخل فرق العمل، أو محدودية الصلاحيات والموارد المتاحة لفرق العمل، وانشغال القيادات التعليمية بالعديد من المهام الإدارية الروتينية التي تؤثر على الدعم المباشر للفرق، وتفاوت ثقافة العمل الجماعي بين المدارس والإدارات.

وفي الرتبة الثالثة جاءت الفقرة (14) والتي تنص على (تأخذ إدارة التعليم بقرارات اللجان وفرق العمل) بمتوسط حسابي (3.22) وبانحراف معياري (1.118) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة أن آليات المتابعة لإدارة التعليم لقرارات اللجان وفرق العمل ليست بصورة مثلى، فما زالت إدارة التعليم بحاجة إلى نظام مؤسسي صارم يُلزمها بترجمة قرارات اللجان وفرق العمل إلى خطط تنفيذية وجداول زمنية واضحة. والتعامل مع هذه القرارات كتوصيات استشارية يُمكن اعتمادها أو تجاهلها بناءً على الأولويات الإدارية أو حجم العمل أو توافر الموارد، ويُعزى سبب ذلك لعدم وضوح آليات المتابعة والتقويم لقرارات اللجان وفرق العمل، يضاف إلى ذلك هيمنة الأنماط القيادية الفردية والمركزية في صنع القرار مما يجعل قرارات اللجان استشارية أكثر من كونها إلزامية.

وفي الرتبة الرابعة جاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على (تنظم إدارة التعليم فرصًا ولقاءات دورية لتبادل الخبرات بين مديري المدارس) بمتوسط حسابي (3.11) وبانحراف معياري (1.268) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة أن مستوى حرص إدارة التعليم على تنظيم فرص التعلم المهني ما زالت متوسطة، وبحاجة إلى تطوير وتحسين، فعلى الرغم من وجود العديد من الاجتماعات واللقاءات الدورية عامة، وورش العمل لكنها تفتقر إلى خطة منهجية ومستمرة لبناء مجتمع تعليمي مهني بين مديري المدارس، ويُعزى سبب ذلك إلى ضيق الوقت، والأعباء الإدارية الكبيرة الملقاة على عاتق مديري المدارس، مما يُصعّب عليهم حضور الاجتماعات، وهذا يُقلّل من مشاركتهم، كما يعود أيضًا إلى محدودية الإمكانيات التنظيمية أو التقنية التي تُتيح عقد اجتماعات دورية (حضوريًا أو عن بُعد) ، وضعف الثقافة المؤسسية الداعمة لمجتمعات التعلّم المهني، والنظر إلى هذه الاجتماعات إلى أنها نشاط إضافي وليست جزءًا لا يتجزأ من التطوير المهني المستمر.

البعد الرابع: التحفيز

للتعرف على مستوى البعد الرابع: التحفيز كأحد أبعاد التمكين الإداري تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والدرجة والرتبة للاستجابات المتعلقة بعبارات التحفيز في المدارس الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر أفراد العينة، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (19): المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبيان بالبعد الرابع: التحفيز

رقم العبارة	العبارة		التكرارات والنسب لاستجابات أفراد الدراسة					المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التمكين	الرتبة
			عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدا				
1	توفر الإدارة بيئة عمل إيجابية تقوم على الاحترام المتبادل بين الزملاء والمديرين.	ك	29	34	54	82	151	3.53	1.072	عالية	1
		%	8.3	9.7	15.4	23.4	43.1				
2	تشجع إدارة التعليم على المشاركة الفاعلة في صنع القرار وتعزز الشعور بالمسؤولية.	ك	36	42	108	88	76	2.92	1.123	متوسطة	2
		%	10.3	12.0	30.9	25.1	21.7				
3	تقدّم إدارة التعليم حوافز معنوية وملاحظات إيجابية تزيد من الدافعية نحو العمل.	ك	36	67	112	103	32	2.64	1.235	متوسطة	3
		%	10.3	19.1	32.0	29.4	9.1				
4	تقدم إدارة التعليم حوافز مالية تشجع على أداء المهام بكفاءة.	ك	70	116	107	42	15	2.61	1.303	متوسطة	4
		%	20.0	33.1	30.6	12.0	4.3				

المتوسط الحسابي العام	2.92	متوسطة

يوضح جدول (19) وجود مستوى متوسط لآراء عينة الدراسة حول البعد الرابع: التحفيز حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (2.92) فقد أشارت النتائج أن مديري ومديريات مدارس التعليم الحكومي بالدمام لديهم مستوى متوسط من التحفيز، ويشير الجدول إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات (البعد الرابع: التحفيز) تراوحت ما بين (3.53 -2.61) وبمستوى متوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة درويش والعنزي (2023) ودراسة الشمري والذبياني (2023) ودراسة المصطفى وقندرية (2025) التي توصلت إلى أن درجة توفر أبعاد التمكين الإداري جاءت بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة الرشيدي (2018) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديرات المدارس في حفر الباطن جاء بدرجة مرتفعة جدًا ، وتختلف عن نتائج دراسة عيسى وآخرون و (Isa et al., 2024) التي توصلت إلى أن مديرو المدارس لديهم مستوى مرتفع من التمكين الإداري وتختلف كذلك مع نتائج دراسة الطلحي (2023) التي توصلت إلى أن مستوى التمكين الإداري في مدارس الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة جاءت بدرجة منخفضة ويعزى هذا المستوى المتوسط إلى عدة عوامل، منها: عدم كفاية آليات التقدير والثناء، وضعف الحوافز المادية والمعنوية، ومحدودية فرص التطوير المهني والنمو الوظيفي، وضغوط العمل والإرهاق، وضعف المشاركة في صنع القرار، وهذه العوامل مجتمعةً تؤثر على دافعية المديرين وتحد من قدرتهم على بلوغ أقصى إمكاناتهم في الأداء والابتكار.

وقد جاء ترتيب فقرات هذا البعد على النحو التالي:

جاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (18) والتي تنص على (توفر الإدارة بيئة عمل إيجابية تقوم على الاحترام المتبادل بين الزملاء والمديرين) بمتوسط حسابي (3.53) وبانحراف معياري (1.072) وبدرجة عالية، ويشير هذا إلى أن مديري ومديرات المدارس الحكومية في الدمام يرون أن بيئة العمل في المدارس تتسم بالإيجابية والاحترام المتبادل، ويعزو ذلك إلى أن القيادة الإيجابية التي تشجع الاحترام والتعاون، والوعي بأهمية العلاقات بين الأفراد في البيئة التعليمية، يضاف إلى ذلك السياسات التي تضع الحدود في التعاون وتبني ثقافة تنظيمية تعزز قيم التقدير المتبادل، وهذا بدوره يعزز الشعور بالأمان النفسي وينمي روح الانتماء إلى المؤسسة لبناء بيئة إيجابية.

وتليها الفقرة رقم (17) التي جاءت في الرتبة الثانية والتي تنص على (تشجع إدارة التعليم على المشاركة الفاعلة في صنع القرار وتعزز الشعور بالمسؤولية) بمتوسط حسابي (2.92) وبانحراف معياري (1.123) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه الفقرة وجود بعض المبادرات من قِبل إدارة التعليم لتشجيع مديري ومديرات المدارس بالدمام على المشاركة الفعالة في صنع القرار، وتعزيز الشعور بالمسؤولية، إلا أن هذه المبادرات ليست متكاملة بما يكفي لتحقيق مستوى عالٍ من الاتفاق بين المشاركين مما يدل على أن التجربة قد تختلف اختلافًا كبيرًا من مدارس إلى أخرى.

وجاءت في الرتبة الثالثة الفقرة رقم (16) والتي تنص على (تقدّم إدارة التعليم حوافز معنوية وملاحظات إيجابية تزيد من الدافعية نحو العمل) بمتوسط حسابي (2.64) وبانحراف معياري (1.235) وبدرجة متوسطة، وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى تقديم الحوافز المعنوية والملاحظات الإيجابية في بيئة التعليم بالدمام تعدُّ دون المستوى المأمول، فهي ليست راسخة أو فعالة بما يكفي لتعزيز الدافعية بشكل كبير لتحقيق التمكين الإداري.

وجاءت في الرتبة الرابعة الفقرة رقم (15) والتي تنص على (تقدم إدارة التعليم حوافز مالية تشجع على أداء المهام بكفاءة) بمتوسط حسابي (2.17) وبانحراف معياري (1.303) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة وجود دراية متوسطة لدى مديري ومديرات المدارس بالدمام بأن نظم الحوافز المالية المقدمة من قبل إدارة التعليم ما زالت محدودة للغاية أو محددة بمهام معينة أو لعدد قليل من الأشخاص، ويعزو سبب ذلك إلى عوامل متنوعة منها القيود الصارمة على ميزانيات إدارات التعليم العام والتي تحدُّ من قدرتها على تخصيص مبالغ كبيرة للحوافز المالية، مما يجبرها على التركيز على الرواتب الأساسية وعلاوة على ذلك قد لا تسمح السياسات واللوائح الحالية بآليات مرنة وواسعة النطاق لتقديم مكافآت مالية قائمة على الأداء.

البعد الخامس: الاتصال الفعال

للتعرف على مستوى البعد الخامس: الاتصال الفعال كأحد أبعاد التمكين الإداري تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والدرجة والرتبة للاستجابات المتعلقة بعبارات الاتصال الفعال في المدارس الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر أفراد العينة، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (20): المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبيان بالبعد الخامس: الاتصال الفعال

رقم العبارة	العبارة		التكرارات والنسب لاستجابات أفراد الدراسة					المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التمكين	الرتبة
			عالي جدًا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدًا				
1	تتسم التعليمات الصادرة عن إدارة التعليم بالوضوح.	ك	42	114	144	35	15	3.38	0.967	متوسطة	1
		%	12.0	32.6	41.1	10.0	4.3				
2	توفر إدارة التعليم نظام معلوماتي يُمكّن مديري المدارس من الوصول إلى البيانات بسرعة وكفاءة.	ك	36	67	112	6.0	21	3.37	1.105	متوسطة	2
		%	10.3	19.1	32.0	12.3	43				
3		ك	52	99	134	44	21	3.33	1.065	متوسطة	3

	توفر إدارة التعليم وسائل اتصال فعّالة لدعم التواصل الإداري	%	14.9	28.3	38.3	12.6	6.0				
4	تتبع إدارة التعليم أسلوب الزيارات الميدانية لتعزيز التواصل المباشر مع مديري المدارس.	ك	56	93	127	44	30	3.29	1.138	متوسطة	4
		%	16.0	26.6	36.3	12.6	8.6				
	المتوسط الحسابي العام							**3.34**		**متوسطة**	

يوضح الجدول (20) وجود مستوى متوسط لآراء عينة الدراسة حول البعد الخامس: الاتصال الفعال حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.34) ويشير الجدول إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات (البعد الخامس: الاتصال الفعال) تراوحت ما بين (3.38 -3.29) وبأهمية متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة درويش والعنزي (2023) ودراسة الشمري والذبياني (2023) ودراسة المصطفى وقندرية (2025) التي توصلت إلى أن درجة توفر أبعاد التمكين الإداري جاءت بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة عيسى وآخرون (Isa et al., 2024) التي توصلت إلى أن مديرو المدارس لديهم مستوى مرتفع من التمكين الإداري وتختلف كذلك مع نتائج دراسة الطلحي (2023) التي توصلت إلى أن مستوى التمكين الإداري في مدارس الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة جاءت بدرجة منخفضة.

وقد تفسر هذه النتيجة أن عمليات الاتصال الفعال في المدارس على الرغم من توافرها إلا أنها ما زالت متوفرة بدرجة متوسطة، فالبيئة المدرسية تتضمن مجموعة من ممارسات التواصل التقليدية (الاجتماعات، والتعميمات، والتواصل الرسمي، وما إلى ذلك) التي تُسهم في مستوى مقبول من التواصل.

وقد جاء ترتيب فقرات هذا البعد على النحو التالي:

جاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (19) والتي تنص على (تتسم التعليمات الصادرة عن إدارة التعليم بالوضوح." بمتوسط حسابي (3.38) وبانحراف معياري (0.967) وبدرجة متوسطة وتفسر هذه النتيجة أن حرص إدارة التعليم على صياغة تعليماتها بلغة إدارية رسمية مفهومة نسبيًا، ولكن هذه التعليمات ما زالت دون المستوى المطلوب وذلك يظهر أن حاجة التعليمات الصادرة من إدارة التعليم إلى تبسيط لغة التعليمات، واستخدام العديد من الأمثلة التوضيحية، وتوحيد النمط والصياغة بين الإدارات والأقسام، وتفعيل قنوات الاستفسار والتوضيح؛ حتى ترتقي درجة وضوح التعليمات من المستوى المتوسط إلى المستوى المرتفع، ويعزى سبب ذلك إلى كثرة التعاميم والتعليمات الإدارية، بما تحمله أحيانًا من صيغ احترازية أو قانونية تجعل الفهم يحتاج إلى تفسير، واختلاف خبرة مديري ومديرات المدارس في التعامل مع الخطاب الإداري.

وتليها الفقرة رقم (21) في الرتبة الثانية والتي تنص على (توفر إدارة التعليم نظام معلوماتي يُمكّن مديري المدارس من الوصول إلى البيانات بسرعة وكفاءة.) بمتوسط حسابي (3.37) وبانحراف معياري (1.105) وبدرجة متوسطة وتفسر هذه النتيجة امتلاك إدارة التعليم للعديد من النظم المعلوماتية والمتمثلة في المنصات والنظم الإلكترونية والتي تتيح للمديرين للوصول إلى بيانات الطلاب والمعلمين والمدرسة، وعلى الرغم من ذلك فإن مستوى تكامل قواعد البيانات وتحديثها ما زالت دون المستوى المرغوب، ويُعزى سبب ذلك إلى التفاوت في مستوى البنية التحتية التكنولوجية بين المدارس من مختلف الأجهزة، والاتصال، والصيانة مما يؤثر على سرعة الوصول إلى البيانات، يضاف إلى ذلك حاجة مديري ومديرات المدارس إلى تدريب منتظم ومركّز على استخدام نظام المعلومات.

وجاءت في الرتبة الثالثة الفقرة رقم (20) والتي تنص على (توفر إدارة التعليم وسائل اتصال فعّالة لدعم التواصل الإداري) بمتوسط حسابي (3.33) وبانحراف معياري (1.065) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة حرص إدارة التعليم على بذل جهود في إنشاء وتوفير أدوات التواصل المؤسسي وعلى الرغم من هذه الجهود إلا أن مستوى تفعيل هذه الأدوات واستخدامها بكفاءة ما زال متوسطًا وهذا راجع إلى العديد من العوامل التنظيمية والتقنية والبشرية والمتمثلة في ضعف مهارات الاتصال الرقمي لدى بعض القيادات.

وجاءت في الرتبة الرابعة الفقرة رقم (22) والتي تنص على (تتبع إدارة التعليم أسلوب الزيارات الميدانية لتعزيز التواصل المباشر مع مديري المدارس) بمتوسط حسابي (3.29) وبانحراف معياري (1.138) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة أن الزيارات الميدانية موجودة كجزء من الإشراف الإداري، ولكنها قد تكون محدودة في العدد والمدة، أو تركز أكثر على التقييم بدلًا من التواصل الداعم، أو تتأثر بضغوط الجدول الزمني يضاف إلى ذلك فإن إلغاء الإدارات التعليمية الفرعية والاقتصار على الإدارة المركزية للتعليم جعلت الزيارات الميدانية لكافة المدارس متباعدة نظرًا لاتساع نطاق المدارس وتوزيعها الجغرافي.

ثانيًا: الإجابة على السؤال الثاني ومناقشته وتفسيره: ما درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية بالمدارس الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات المتعلقة بعبارات درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية في المدارس الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (21): المتوسطات والانحر افات المعيارية لفقرات الاستبيان المتعلقة بأبعاد المحور الثاني: معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية

م	الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	التخطيط	4.15	0.792	عالية	2
2	قيادة العملية التعليمية	4.24	0.758	عالية جدًا	1
3	المجتمع المدرسي	3.99	0.823	عالية	3
4	التطوير المؤسسي	3.84	0.802	عالية	4
	المتوسط العام	**4.05**		**عالية**	

يوضح جدول (21) وجود درجة عالية لآراء أفراد الدراسة حول المحور الثاني: معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.05)، فقد أشارت النتائج أن مديري ومديرات مدارس التعليم الحكومي بالدمام لديهم درجة تطبيق مرتفعة لمعايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية، وقد تراوحت مجالات المحور الثاني (معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية) ما بين (4.24-3.84)، حيث جاء في الرتبة الأولى البعد الثاني (قيادة العملية التعليمية) بمتوسط (4.24) وانحراف معياري (0.758) بدرجة عالية جدًا، ويليه في الرتبة الثانية البعد الأول (التخطيط) بمتوسط (4.15) وانحراف معياري (0.792) بدرجة عالية، ويليه في الرتبة الثالثة البعد الثالث (المجتمع المدرسي) بمتوسط (3.99) وانحراف معياري (0.823) بدرجة عالية، ويليه في الرتبة الرابعة البعد الرابع (التطوير المؤسسي) بمتوسط (3.84) وانحراف معياري (0.902) بدرجة عالية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة الشنقيطي والسيسي(2020) التي توصلت إلى أن المتوسط العام للمجالات قد بلغ (4.01) بمستوى فوق المتوسط، ودراسة الصبحي وباداود (2022) التي توصلت إلى أن تطبيق معايير التقويم والتميز المدرسي على متوسط حسابي عام (4.27) من (5) بدرجة كبيرة جدًا، ودراسة المهوس و العمري (2026) التي توصلت أن درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية جاء بدرجة مرتفعة و بمتوسط (4.15 من 5)، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة المالكي (2019) التي توصلت إلى أن واقع تطبيق الاعتماد المدرسي جاء بدرجة منخفضة، ودراسة الداود (2026) التي توصلت الدراسة إلى أن دور التقويم المدرسي جاء بدرجة متوسطة في تطوير القيادة المدرسية.

وقد تفسر هذه النتيجة أن تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية بشتى جوانبها المتعلقة بقيادة العملية التعليمية والتخطيط لها وتطويرها أصبحت ممارسة راسخة ومنتظمة داخل المدارس مما يشير إلى ثقافة إدارية ناضجة ترى في أبعاد التقويم المختلفة أداة استراتيجية للتحسين المستمر، وليست مجرد إجراء روتيني أو إشرافي شكلي، مما يعكس نجاح السياسات التعليمية الوطنية في ترسيخ الجودة والمحاسبة داخل المؤسسات التعليمي، ويعزى سبب ذلك إلى جهود هيئة تقويم التعليم والتدريب وزياراتها الميدانية المكثفة في السنوات الأخيرة، خاصة في مدارس التعليم الحكومي بالدمام؛ حيث أدى تأسيس الهيئة وتطويرها إلى وضع معايير موحدة للتقويم المدرسي مع إجراء العديد من الزيارات الصفية والمقابلات لتقويم المدارس مما دفع المديرين والمديرات في الفترة الأخيرة إلى تطبيق مجالات التقويم المدرسي وتحسينها مما رسّخ ثقافة التقويم كمحرّك للتحسُّن المستمر لدي مديري المدارس.

وفيما يلي عرض تفصيلي لمجالات تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقراته على النحو التالي:

البعد الأول: التخطيط

للتعرف على درجة التخطيط كأحد أبعاد معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والدرجة والرتبة للاستجابات المتعلقة بعبارات التخطيط في المدارس الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر أفراد العينة، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (22): حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحر افات المعياري والدرجة والرتبة المتوسطات والانحر افات المعيارية لفقرات الاستبيان المتعلقة بالبعد الأول: التخطيط

رقم العبارة	العبارة		التكرارات والنسب لاستجابات أفراد الدراسة					المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التمكين	الرتبة
			عالي جدًا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدًا				
1	تضع إدارة المدرسة أهدافًا تعليمية قابلة للتحقيق وفقًا للموارد المتاحة.	ك	144	152	46	4	4	4.22	0.802	عالية جدًا	1
		%	41.1	43.4	13.1	1.1	1.1				
2	تمتلك إدارة المدرسة رؤية ورسالة معلنتين لجميع أفراد المجتمع المدرسي.	ك	144	148	43	7	8	4.18	0.889	عالية	2
		%	41.1	42.3	12.3	2.0	2.3				
3	تتبع إدارة المدرسة خطة تنفيذية واضحة تحدد الأدوار والمسؤوليات لتحقيق رؤيتها.	ك	134	143	69	4	0	4.16	0.775	عالية	3
		%	38.3	40.9	19.7	1.1	0.0				
4	تُقوم إدارة المدرسة الخطة بشكل دوري لضمان تحقيق الأهداف المحددة	ك	129	109	104	8	0	4.03	0.871	عالية	4
		%	36.9	31.1	29.7	2.3	0.0				
5		ك	108	136	74	32	0	3.91	0.939	عالية	5

يشارك جميع أفراد المجتمع المدرسي في إعداد الخطة التشغيلية للمدرسة	%	30.9	38.9	21.1	9.1	0.0	
المتوسط الحسابي العام						**4.15**	**عالية**

يوضح الجدول (22) أن درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية في البعد الأول التخطيط جاء بدرجة عالية جدًا حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.15)، فقد أشارت النتائج أن مدارس التعليم الحكومي بالدمام لديهم درجة مرتفعة من التخطيط، ويشير الجدول إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات (البعد الأول: التخطيط) تراوحت ما بين (4.22 -3.91) وبدرجة عالية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة الشنقيطي والسيسي (2020) أن مستوى التخطيط كبُعد من أبعاد التقويم المدرسي جاء بدرجة مرتفعة، ودراسة المهوس والعمري (2026) التي توصل إلى أن درجة تطبيق التخطيط والتنظيم كبعد من أبعاد التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط (4.24)، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة المالكي (2019) التي توصلت إلى أن واقع تطبيق الاعتماد المدرسي جاء بدرجة منخفضة، ودراسة الداود (2026) التي توصلت إلى أن دور التقويم المدرسي جاء بدرجة متوسطة في مجال القيادة المدرسية.

وقد تفسر هذه النتيجة بأن التخطيط أصبح عملية استراتيجية مدعومة بأدوات موحدة من إدارة التعليم، ومرتبطة بمعايير هيئة تقييم التعليم والتدريب، وقد ساهم الضغط الإيجابي الناتج عن الزيارات الميدانية والمنصات الرقمية في ترسيخ ثقافة التخطيط كأساس لتقييم المدارس واعتمادها، ويُعزى سبب ذلك إلى حرص إدارة التعليم على دعم عمليات التخطيط بالمدارس من خلال توفير نماذج تخطيط موحدة وبرامج إلكترونية تُسهّل صياغة الخطط وربطها بمؤشرات الأداء، مما يزيد الكفاءة ، يضاف إلى ذلك الحرص البالغ على تدريب مديري ومديرات المدارس وتقديم الدعم التدريبي اللازم من خلال البرامج التدريبية المكثفة في التخطيط الاستراتيجي، لتحسين ممارسات التخطيط بالمدارس وتطوير ممارسات التقويم المدرسي.

وقد جاء ترتيب فقرات هذا البعد على النحو التالي:

جاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (24) و التي تنص على (تضع إدارة المدرسة أهدافًا تعليمية قابلة للتحقيق وفقًا للموارد المتاحة) بمتوسط حسابي (4.22) وبانحراف معياري(0.802). وبدرجة عالية جدًا، وتفسر هذه النتيجة حرص مديري ومديرات المدارس على بناء خططهم المدرسية وفق أسس علمية دقيقة مبنية على صياغة أهداف محدَّدة، وقابلة للقياس، والتحقق ، وحرصهم على أن تكون هذه الأهداف واقعية مستمدة من طبيعة العمل بالمدارس و مرتبطة في الوقت ذاته بالموارد الفعلية للمدارس، وهذا يجعلها قابلة للتنفيذ، ويمكن المدارس من تحسين ممارستها الإدارية والتعليمية.

وتليها الفقرة رقم (23) والتي جاءت في الرتبة الثانية والتي تنص على (تمتلك إدارة المدرسة رؤية ورسالة معلنتين لجميع أفراد المجتمع المدرسي) بمتوسط حسابي (4.18) وبانحراف معياري (0.889) وبدرجة عالية، وتفسر هذه النتيجة حرص مديري ومديرات المدارس على نشر رؤية المدارس ورسالتها ومشاركة العاملين والمجتمع في صياغتها وهذا يجعل رؤية المدارس أكثر وضوحًا وبوحد مختلف الجهود نحو تحقيقها.

وجاءت في الرتبة الثالثة الفقرة رقم (26) والتي تنص على (تتبع إدارة المدرسة خطة تنفيذية واضحة تحدد الأدوار والمسؤوليات لتحقيق رؤيتها) بمتوسط حسابي (4.16) وبانحراف معياري (0.775) وبدرجة عالية، وتفسر هذه النتيجة حرص مديري ومديرات المدارس على وضع خطط تنفيذية واقعية مرتبطة بأهداف المدارس ومطورة لسياساتها، فالخطة ليست مجرد وثيقة نظرية، بل أداة عملية تتضمن جداول زمنية، وتوزيعًا محددًا للمهام، وآليات متابعة، مما يضمن ترجمة الرؤية إلى إنجازات ملموسة.

وجاءت في الرتبة الرابعة الفقرة رقم (27) والتي تنص على (تُقوم إدارة المدرسة الخطة بشكل دوري لضمان تحقيق الأهداف المحددة) بمتوسط حسابي (4.03) وبانحراف معياري (0.871) وبدرجة عالية، وتفسر هذه النتيجة حرص مديري ومديرات المدارس بالدمام على القيام بعمليات التقويم الدوري لمختلف الأهداف الموضوعة لضمان تحقيق الأهداف التعليمية، فهم لا يسيرون بطريقة عشوائية، وإنما تتم عمليات التقييم الدوري وفق ممارسات منتظمةً تسمح بتعديل مختلف الخطط المدرسية ومراجعة الإجراءات الإدارية لتحقيق التحسين المستمر لمختلف الممارسات الإدارية.

وجاءت في الرتبة الخامسة الفقرة رقم (25) والتي تنص على (يشارك جميع أفراد المجتمع المدرسي في إعداد الخطة التشغيلية للمدرسة) بمتوسط حسابي (3.91) وبانحراف معياري (0.939) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة حرص مديري ومديرات المدارس على مشاركة جميع أفراد المجتمع المدرسي من معلمين وطلابًا وأولياء أمورًا في إعداد مختلف الخطط التشغيلية، وذلك لتعزيز الشعور بالملكية المشتركة، وعلى الرغم من ذلك ما زالت هذه المشاركة دون المستوى المطلوب.

العبد الثاني: قيادة العملية التعليمية

للتعرف على درجة البعد الثاني: قيادة العملية التعليمية كأحد أبعاد معايير التقويم المدرسي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والدرجة والرتبة للاستجابات المتعلقة بعبارات القيادة التعليمية في المدارس الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر أفراد العينة، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (23): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والدرجة والرتبة لفقرات الاستبيان المتعلقة بالبعد الثاني: قيادة العملية التعليمية

رقم العبارة	العبارة		التكرارات والنسب لاستجابات أفراد الدراسة					المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التمكين	الرتبة
			عالي جدًا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدًا				
1	تشجع إدارة المدرسة الطلاب على المشاركة في الأنشطة التعليمية والتربوية.	ك	196	104	38	4	8	4.36	0.890	عالية جدا	1
		%	56.0	29.7	10.9	1.1	2.3				
2	تتابع إدارة المدرسة أداء المعلمين وتدعم تطويرهم المهني	ك	161	129	45	7	8	4.22	0.909	عالية جدا	2
		%	46.0	36.9	12.9	2.0	2.3				
3	يتوافر توصيف وظيفي مكتوب لجميع العاملين يحدد بوضوح الواجبات والمسؤوليات المطلوبة	ك	165	113	54	14	4	4.20	0.922	عالية	3
		%	47.1	32.3	15.4	4.0	1.1				
4	توظف إدارة المدرسة موارد وإمكانيات المدرسة في تحقيق رؤيتها وأهدافها المستقبلية.	ك	158	118	66	8	0	4.19	0.900	عالية	4
		%	45.1	33.7	18.9	2.3	0.0				
5	توجد لدى إدارة المدرسة إجراءات معتمدة تهدف إلى الارتقاء بفاعلية العمل في المدرسة.	ك	120	150	72	4	4	4.08	0.832	عالية	5
		%	34.3	42.9	20.6	1.1	1.1				
6	تشجع إدارة المدرسة المعلمين على المشاركة الفاعلة في صنع القرار.	ك	124	141	70	11	4	4.06	0.884	عالية	6
		%	35.4	40.3	20.0	3.1	1.1				
7	يتميز الاتصال الداخلي والخارجي والعلاقات المؤسسية بالفعالية.	ك	104	124	107	7	8	3.88	0.937	عالية	7
		%	29.7	35.4	30.6	2.0	2.3				
	المتوسط الحسابي العام							4.24		عالية جدا	

يوضح جدول (23) أن درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية في البعد الثاني: قيادة العملية التعليمية جاء بدرجة عالية جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.24)، فقد أشارت النتائج أن مدارس التعليم الحكومي بالدمام لديهم مستويات عالية جدًا من قيادة العملية التعليمية، ويشير الجدول إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات (البعد الثاني: قيادة العملية التعليمية) تراوحت ما بين (4.36 -3.88) وبدرجة عالية جدًا.، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة الشنقيطي والسيسي (2020) ودراسة الصبحي وباداود (2022) التي توصلت إلى أن تطبيق معايير التقويم والتميز المدرسي على متوسط حسابي جاء بدرجة عالية، ودراسة المهوس والعمري (2026) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية جاء بدرجة مرتفعة و بمتوسط (4.15 من 5)، وجاء في الرتبة الأولى قيادة العملية التعليمية بمتوسط حسابي (4.32)، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة عواجي (2023) والعجرمي (2018) التي توصلت إلى أن مستوى توافر متطلبات تطبيق بعد قيادة العملية التعليمية كبُعد من أبعاد معايير الاعتماد المدرسي كان متوسطًا، وتختلف كذلك مع نتائج دراسة الداود (2026) التي توصلت أن معايير التقويم المدرسي جاء بدرجة متوسطة في مجال القيادة المدرسية.

وتفسر هذه النتيجة تمتع مديري ومديرات المدارس الحكومية في الدمام بمستويات عالية جدًا من قيادة العملية التعليمية، وحرصها الشديد على إيجاد نموذج قيادة استراتيجي ملتزم بالأساليب الحديثة لتحقيق السياسات الوطنية التي تركز على جودة التعليم كركيزة أساسية لرؤية المملكة 2030، حيث أصبحت هذه القيادة مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمعايير هيئة تقويم التعليم واعتماد المدارس، مما يجعلها عملية يومية يتم قياسها بمؤشرات أداء واضحة وتدعمها تقارير دورية.

وقد جاء ترتيب فقرات هذا البعد على النحو التالي:

جاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (33) والتي تنص على (تشجع إدارة المدرسة الطلاب على المشاركة في الأنشطة التعليمية والتربوية) بمتوسط حسابي (4.36) وبانحراف معياري (0.890) وبدرجة عالية جدًا وتفسر هذه النتيجة حرص مديري ومديرات المدارس على جعل الأنشطة المدرسية ممارسات فعالة من خلال مشاركة الطلاب فيها، وتشجيعهم على ذلك لتطوير مهاراتهم التعليمية والحياتية، وجعلهم أكثر قدرة على الإبداع.

وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (32) والتي تنص على (تتابع إدارة المدرسة أداء المعلمين وتدعم تطويرهم المهني) بمتوسط حسابي (4.22) وبانحراف معياري (0.909) وبدرجة عالية جدًا، وتفسر هذه النتيجة الحرص البالغ لإدارة المدارس على المتابعة البناءة للمعلمين، وهذه المتابعة ليست بهدف رصد الأخطاء فحسب وإنما تهدف إلى تقويم الأداء وتطويره حيث تحولت الإدارة إلى شريك فعال يسهم بفعالية في تلبية مختلف الاحتياجات الفردية والجماعية، لتوفير بيئة تعليمية تدعم العاملين نفسيًا وتوفر لهم الدعم اللازم لتنمية الأداء وتحسينه .

وفي الرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (29) والتي تنص على (يتوافر توصيف وظيفي مكتوب لجميع العاملين يحدد بوضوح الواجبات والمسؤوليات المطلوبة) بمتوسط حسابي (4.20) وبانحراف معياري (0.922)و بدرجة عالية وتفسر ذلك حرص مديري ومديرات المدارس على تعريف العاملين بالمدارس على المتطلبات الوظيفية الواجب عليهم أدائها، وذلك لضمان إلمام العاملين بمتطلبات وظائفهم، ووضع أسس واضحة تمكنهم من لتوزيع المهام بعدالة، ومراقبة الأداء، وحل مختلف النزاعات، وتعزيز دافعية الموظفين عبر إدراكهم الكامل لمتطلبات وظائفهم، وهو ما يُعد خطوة أساسية نحو تحسين الأداء في المدارس.

وجاءت في الرتبة الرابعة الفقرة (34) والتي تنص على (توظف إدارة المدرسة موارد وإمكانيات المدرسة في تحقيق رؤيتها وأهدافها المستقبلية) بمتوسط حسابي (4.19) وبانحراف معياري (0.900) وبدرجة عالية، وتفسر هذه النتيجة حرص إدارة المدارس على تقليل معدلات الهدر من خلال التوظيف الفعال لمختلف الموارد سواء أكانت موارد مادية أم بشرية أم تقنية لتحقيق رؤية المدارس وأهدافها المستقبلية الموضوعة، وهذا يعكس الكفاءة القيادية لمديري المدارس.

وجاءت في الرتبة الخامسة الفقرة رقم (28) والتي تنص على (توجد لدى إدارة المدرسة إجراءات معتمدة تهدف إلى الارتقاء بفاعلية العمل في المدرسة) بمتوسط حسابي (4.08) وبانحراف معياري (0.832)، وبدرجة عالية، وتفسر هذه النتيجة أن القيادة التعليمية بالمدارس لا تقتصر على القيام بمهام الإدارية الروتينية فحسب وإنما تعمل جاهدة على وضع الخطط والإجراءات والمبادرات التطويرية التي تستهدف الارتقاء بمختلف الممارسات الإدارية والتعليمية بالمدارس.

وجاءت في الرتبة السادسة الفقرة رقم (31) والتي تنص على (تشجع إدارة المدرسة المعلمين على المشاركة الفاعلة في صنع القرار) بمتوسط حسابي (4.06) وبانحراف معياري (0.884) وبدرجة عالية، وتعكس هذه النتيجة فعالية القيادة التعليمية والتي تبنت نموذجًا قياديًّا تشاركيًّا حوَّل المعلمين في المدارس من مجرد منفذين للقرارات إلى صانعي قرار، وذلك من خلال آليات واضحة لمشاركة المعلمين في اللجان وخلق بيئة تعليمية تشاركية فعالة.

وفي الرتبة السابعة والأخيرة جاءت الفقرة (30) والتي تنص على (يتميز الاتصال الداخلي والخارجي والعلاقات المؤسسية بالفعالية) بمتوسط حسابي (3.88) وبانحراف معياري (0.937). وبدرجة عالية ، وتفسر هذه النتيجة أن التواصل بشقيه الداخلي والخارجي يشكل ركيزة أساسية في قيادة العملية التعليمية، حيث إنه يمكن مديري ومديرات المدارس من جمع البيانات، وبناء شراكات خارجية لتعزيز الممارسات الإدارية والتعليمية في المدارس، وعلى الرغم من أن عمليات التواصل والاتصال الداخلي والخارجي قد جاءت بدرجة مرتفعة إلا أنه مجيئها في المرتبة الأخيرة لهذا البُعد يعكس حاجتها إلى تعزيز ممارساتها.

البعد الثالث: المجتمع المدرسي

للتعرف على درجة البعد الثالث: المجتمع المدرسي كأحد أبعاد معايير التقويم المدرسي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والدرجة والرتبة للاستجابات المتعلقة بعبارات المجتمع المدرسي في المدارس الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر أفراد العينة، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (24): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والدرجة والرتبة لفقرات الاستبيان المتعلقة بالبعد الثالث: المجتمع المدرسي

رقم العبارة	العبارة		التكرارات والنسب لاستجابات أفراد الدراسة					المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التمكين	الرتبة
			عالي جدًا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدًا				
1	تحرص إدارة المدرسة على إقامة علاقات قوية بين المعلمين، الطلاب، وأولياء الأمور من خلال الاجتماعات الدورية والمشاركة في الفعاليات والمناسبات الوطنية	ك	169	111	55	7	8	4.22	0.939	عالية جدًا	1
		%	48.3	31.7	15.7	2.0	2.3				
2	توفر إدارة المدرسة بيئة داعمة تشجع الطلاب على الابتكار والمشاركة في الأنشطة المدرسية.	ك	126	124	93	3	4	4.04	0.874	عالية	2
		%	36.0	35.4	26.6	0.9	1.1				
3	تقدم إدارة المدرسة برامج تطوير مهني متنوعة ومستمرة للعاملين.	ك	110	110	111	11	8	3.87	0.973	عالية	3
		%	31.4	31.4	31.7	3.1	2.3				
4	تحرص إدارة المدرسة على مشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في تقديم برامج وأنشطة داعمة لعملية التعليم والتعلم.	ك	169	111	55	7	8	3.82	1.026	عالية	4
		%	48.3	31.7	15.7	2.0	2.3				
	المتوسط الحسابي العام							**3.99**		**عالية**	

يوضح جدول (24) أن درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية في البعد الثالث: المجتمع المدرسي جاء بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.99) فقد أشارت النتائج أن مديري ومديريات مدارس التعليم الحكومي بالدمام لديهم درجة عالية من تطبيق ممارسات المجتمع المدرسي، ويشير الجدول إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات (البعد الثالث: المجتمع المدرسي) تراوحت ما بين (4.22 -3.82) وبدرجة عالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج ودراسة الشنقيطي والسيسي (2020) ودراسة الصبحي وباداود (2022) التي توصلت إلى أن تطبيق معايير التقويم المدرسي جاء بدرجة عالية، ودراسة المهوس والعمري (2026) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية جاء بدرجة مرتفعة وجاء بعد المجتمع المدرسي في الرتبة الثالثة بمتوسط(4.12)، وتختلف عن دراسة الداود (2026) التي توصلت إلى أن معايير التقويم المدرسي جاءت بدرجة متوسطة في مجال القيادة المدرسية، وتختلف كذلك مع نتائج دراسة المالكي (2019) التي توصلت إلى أن واقع تطبيق الاعتماد المدرسي جاء بدرجة منخفضة.

وقد تُفسر هذه النتيجة حرص مديري ومديرات المدارس الحكومية بالدمام على بناء مجتمع مدرسي إيجابي يحرص على تحقيق المشاركة الفعالة لجميع أعضائه من معلمين وطلاب وأولياء أمور ، ويشاركهم بكفاءة في مختلف الأنشطة والقرارات لتعزيز الروابط الاجتماعية، وتنمية القيم الجماعية كجزء أصيل من العملية التعليمية، ويُعزى ذلك إلى الحرص البالغ لإدارة المدارس على تقديم العديد من البرامج التي تدعم المشاركة المجتمعية بصفة منتظمة وحرصها على عقد الاجتماعات واللقاءات والفعاليات التربوية التي تعزّز الشعور بالانتماء والتعاون ونشرها لثقافة الشفافية والحوار داخل المدرسة وعلاوة على ذلك يمكن تفسير هذه النتيجة منطقيًّا بأن المدارس بدأت في الانتقال من نموذج تخطيط مركزيٍّ إلى نموذج مشارك جزئيًّا، مدفوعًا بمتطلبات هيئة تقويم التعليم التي تشجّع على مشاركة المجتمع المدرسي في الخطط كشرط للاعتماد.

وقد جاء ترتيب فقرات هذا البعد على النحو التالي:

جاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (37) والتي تنص على (تحرص إدارة المدرسة على إقامة علاقات قوية بين المعلمين، الطلاب، وأولياء الأمور من خلال الاجتماعات الدورية والمشاركة في الفعاليات والمناسبات الوطنية) بمتوسط حسابي (4.22) وبانحراف معياري (0.939) وبدرجة عالية جدًا، وتفسر هذه النتيجة العالية جدًا أن مديري ومديرات المدارس بالدمام يضعون في أولوياتهم القيادية بناء مجتمع مدرسي متماسك قائم على التعاون والتشارك مما يقلل في التوترات بين العاملين، ويسهم في تعزيز مختلف القيم التربوية والوطنية لتحقيق النجاح والتميز.

وتليها في الرتبة الثانية الفقرة رقم (36) والتي تنص على (توفر إدارة المدرسة بيئة داعمة تشجع الطلاب على الابتكار والمشاركة في الأنشطة المدرسية) بمتوسط حسابي (4.04) وبانحراف معياري (0.874) وبدرجة عالية، وتفسر هذه النتيجة حرص إدارة المدرس على التحول الاستراتيجي في أدوارها، وعدم اقتصارها على عمليات الرقابة والمتابعة؛ لتصبح محفزًا للإبداع والابتكار وشريكًا استراتيجيا في بناء الإبداع والتطور في المدارس.

وجاءت في الرتبة الثالثة الفقرة رقم (35) والتي تنص على (تقدم إدارة المدرسة برامج تطوير مهني متنوعة و مستمرة للعاملين) بمتوسط حسابي (3.87) وبانحراف معياري (0.973) وبدرجة عالية، وتفسر هذه النتيجة حرص مديري ومديرات المدارس والتزامهم التام بالتطوير المهني لموظفيها من خلال تقديم البرامج التدريبية المُقدمة والتي تعكس تنوعًا يُلبي مختلف الاحتياجات مما يجسد رؤية طويلة الأمد للاستثمار في رأس المال البشري، وهذا ينعكس إيجابًا على الموظفين وكفاءتهم ورضاهم الوظيفي، ويُسهم في تعزيز جودة الأداء التعليمي والإداري، وبناء بيئة تعليمية داعمة للابتكار والتطوير المهني المستمر لتمهيد الطريق لمزيد من التحسينات.

وجاءت في الرتبة الرابعة الفقرة رقم (38) والتي تنص على (تحرص إدارة المدرسة على مشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في تقديم برامج وأنشطة داعمة لعملية التعليم والتعلم) بمتوسط حسابي (3.82) وبانحراف معياري (1.026) وبدرجة عالية، ويُعزى هذا التقييم الإيجابي إلى إدراك الإدارة لأهمية الشراكات المجتمعية وجهودها الفعّالة في تفعيلها، مما يُثري العملية التعليمية، ويُوفر موارد إضافية، ويُعزز ثقة الطلاب بالمدرسة وسمعتها الطيبة حيث تمثل المشاركة المجتمعية نقطة قوة واضحة وركيزة أساسية في البيئة التعليمية للمدرسة.

البعد الرابع: التطوير المؤسسي

للتعرف على درجة البعد الرابع: التطوير المؤسسي كأحد أبعاد معايير التقويم المدرسي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والدرجة والرتبة للاستجابات المتعلقة بعبارات التطوير المؤسسي في المدارس الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر أفراد العينة، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (25): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والدرجة والرتبة لفقرات الاستبيان المتعلقة بالبعد الرابع: التطوير المؤسسي

رقم العبارة	العبارة		التكرارات والنسب لاستجابات أفراد الدراسة					المتوسط	الانحراف المعياري	التمكين مستوى	الرتبة
			عالي جدًا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدًا				
1	تسهم إدارة المدرسة في توفير بيئة مدرسية ملائمة من حيث المرافق والتجهيزات التعليمية.	ك	133	122	78	13	4	4.05	0.923	عالية	1
		%	38.0	34.9	22.3	3.7	1.1				
2	تسعى إدارة المدرسة إلى توفير كادر إداري وتعليمي مؤهل وكافٍ.	ك	132	119	82	7	10	4.02	0.975	عالية	2
		%	37.7	34.0	23.4	2.0	2.9				
3		ك	128	126	67	23	6	3.99	0.968	عالية	3

	توظف إدارة المدرسة الدعم التقني اللازم لعمليات التعليم والتعلم.	%	36.6	36.0	19.1	6.6	1.7				
4	توظف إدارة المدرسة أنظمة تقنية لإدارة شؤونها الإدارية والتعليمية.	ك	169	111	55	7	8	3.90	0.965	عالية	4
		%	48.3	31.7	15.7	2.0	2.3				
5	توفر إدارة المدرسة بنية تحتية تقنية كافية وفعالة.	ك	111	74	117	38	10	3.68	1.115	عالية	5
		%	31.7	21.1	33.4	10.9	2.9				
6	تعقد إدارة المدرسة شراكات مجتمعية تسهم في تحقيق الاستدامة المالية.	ك	81	99	77	72	21	3.42	1.217	عالية	6
		%	23.1	28.3	22.0	20.6	6.0				
	المتوسط الحسابي العام							**3.84**		**عالية**	

يوضح جدول (25) أن درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية في البعد الرابع: التطوير المؤسسي جاء بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.84) فقد أشارت النتائج أن مديري ومديريات مدارس التعليم الحكومي بالدمام لديهم درجة عالية من التطوير المؤسسي، ويشير الجدول إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات (البعد الرابع: التطوير المؤسسي) حيث تراوحت ما بين (4.05 -3.42) وبدرجة عالية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة هيبة وفلاته (2019) التي أسفرت على أن المتوسط العام لتطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال جودة البيئة المدرسية جاء بدرجة كبيرة جدًا، و تتفق مع نتائج دراسة الشنقيطي والسيسي (2020) التي توصلت إلى أن المتوسط العام للمجالات قد بلغ (4.01) بمستوى فوق المتوسط، ودراسة الصبحي وباداود (2022) التي توصلت إلى أن تطبيق معايير التقويم والتميز المدرسي على متوسط حسابي عام (4.27) من (5) بدرجة كبيرة جدًا، ودراسة المهوس والعمري (2026) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية جاء بدرجة مرتفعة وجاء البعد الرابع المجتمع المدرسي بمتوسط(4.12)، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة المالكي (2019) التي توصلت إلى أن واقع تطبيق الاعتماد المدرسي جاء بدرجة منخفضة، وتختلف كذلك مع نتائج دراسة الداود (2026) التي توصلت إلى أن دور التقويم المدرسي جاء بدرجة ضعيفة في بعد التطوير المؤسسي.

وتفسر هذه النتيجة الإيجابية أن مديري ومديرات المدارس بمدينة الدمام ينظرون إلى مدارسهم على أنها مؤسسات حيوية تسعى باجتهاد نحو التقدم والرقي المتواصل، مدعومة بتصورات واضحة وبتوجيهات مساندة، ومسترشدة بخطوات القادة ذاتهم في قيادة مسار التجديد مؤسسي، ويُعزى ذلك إلى وجود العديد من التوجيهات والسياسات الواضحة من قبل وزارة التعليم والإدارة العامة للتعليم بضرورة التركيز على عمليات التطوير المؤسسي والجودة الشاملة في المدارس، وحثها للمدارس على الامتثال لمتطلبات الهيئة العامة للتقويم والتدريب وتنفيذ مختلف الخطط والإجراءات لتحقيق التطوير المدرسي وتجهيز البيئة المدرسية لإكمال عمليات التقويم المدرسي.

وقد جاء ترتيب فقرات هذا البعد على النحو التالي:

وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (40) والتي تنص على (تسهم إدارة المدرسة في توفير بيئة مدرسية ملائمة من حيث المرافق والتجهيزات التعليمية) بمتوسط حسابي (3.05) وبانحراف معياري (0.924) وبدرجة عالية، وتعكس هذه الفقرة الحرص البالغ لإدارة المدارس على توفير مختلف المرافق والتجهيزات التعليمية، وتحديث البيئة المادية ورفع مستوى جاهزية المرافق لخلق بيئة محفزة تمكن العاملين من تحقيق الإبداع والابتكار.

وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (39) والتي تنص على (تسعى إدارة المدرسة إلى توفير كادر إداري وتعليمي مؤهل وكافٍ) بمتوسط حسابي (4.02) وبانحراف معياري (0.975) وبدرجة عالية، وتفسر هذه النتيجة حرص إدارة المدرسة على توفير الكوادر البشرية المؤهلة؛ لتحسين جودة التعليم وخلق بيئة تعليمية متكاملة ومحفزة. وهذا يعكس رؤية الإدارة الثاقبة لضمان أساس متين للتعليم.

وفي الرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (43) والتي تنص على (توظف إدارة المدرسة الدعم التقني اللازم لعمليات التعليم والتعلم) بمتوسط حسابي (3.99) وبانحراف معياري (0.968) وبدرجة عالية، وتفسر هذه النتيجة أن مديري ومديرات المدارس بمدينة الدمام بجانب حرصهم على توفير الموارد المادية والبشرية، وتقديم الدعم التقني لمختلف الجوانب المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم، مما يعكس فهمًا عميقًا وجهودًا واضحة في هذا المجال الحيوي. مما يشير إلى تبني الإدارة لرؤية عصرية للتعليم، فإدارة المدارس لا تقتصر على توفير مختلف الأساسيات وإنما تعمل جاهدة على تزويد العملية التعليمية بمختلف الوسائل الحديثة التي تمكنها من تحسين كفاءتها وتحسن عمليات التطوير المستمر لمواكبة متطلبات العصر الرقمي.

وجاءت في الرتبة الرابعة الفقرة رقم (42) والتي تنص على (توظف إدارة المدرسة أنظمة تقنية لإدارة شؤونها الإدارية والتعليمية) بمتوسط حسابي (3.90) وبانحراف معياري (0.965). وبدرجة عالية، وتعكس هذه النتيجة مستوى الأداء الرقمي المتميز حيث يحرص مديرو ومديرات المدارس بمدينة الدمام على توظيف مختلف التقنيات الرقمية والأتمتة لمختلف العمليات الإدارية في المدارس لإيمانهم العميق بأهمية هذه التقنيات في تحسين الكفاءة الإدارية، وتوفير الوقت والجهد، وتعزيز الشفافية، وتيسير عمليات اتخاذ القرارات مما يعكس رؤية شاملة للتحول الرقمي، حيث لا تقتصر التقنيات على العمليات التعليمية بل تمتد لكافة العمليات الداخلية التي تضمن سير العمل بسلاسة وكفاءة لتحسين البنية التحتية الإدارية والتنظيمية للمدرسة.

ثالثاً: الإجابة على السؤال الثالث ومناقشته وتفسيره: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند احتمالية (0.05≥ α) في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا (للمرحلة التعليمية- النوع- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه ONE WAY ANOVA للوقوف على الفروق في استجابات المبحوثين حول مستوى التمكين الإداري وفقًا للمرحلة التعليمية، والنوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على النحو التالي:

- **الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا للمرحلة التعليمية**

للتحقق من الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا للمرحلة التعليمية تم استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه ONE WAY ANOVA وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (26): الفروق في استجابات أفراد العينة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا للمرحلة التعليمية

	متوسط المربعات	درجات الحرية	الدرجة الفائية	القيمة المعنوية	الدلالة	اتجاه الدلالة
بين المجموعات	1853.	4	6.151	0.000	دالة	لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة
داخل المجموعات	301.3	345				
المجموع الكلي		**349**				

يتضح من جدول (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا للمرحلة التعليمية لصالح مديرات مدارس الطفولة المبكرة حيث إن القيمة المعنوية أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي فهي دالة ولمعرفة اتجاه الفروق نستخدم اختبار المقارنات البعدية LSD واتضح أن اتجاه الفروق لصالح مديرات مدارس الطفولة المبكرة ،وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة الطلحي (2023) التي توصلت وجود فروق تعزي إلى المرحلة الدراسية، وتختلف عن نتائج درويش والعنزي (2023) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول التمكين الإداري تعزي لمتغير المرحلة الدراسية.

وقد تُفسر هذه النتيجة الإدراك الكبير لمديرات مدارس الطفولة المبكرة للتمكين الإداري بمختلف أبعاده ومستوياته المختلفة، ويُعزى ذلك إلى كون مدارس الطفولة المبكرة هي الأصغر حجمًا وأكثر مرونة إداريًا مقارنة بالمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية وهذا يمنح مديرات الطفولة المبكرة استقلالية أكبر في اتخاذ مختلف القرارات والتحكم في مختلف الموارد مقارنةً بالمدارس الأكبر حجمًا والتي لها الهياكل التنظيمية الأكثر تعقيدًا في المراحل الدراسية العليا، ويضاف إلى ذلك فإن في الغالب ما تكون أهداف ورسالة تعليم الطفولة المبكرة واضحة ومحددة للغاية حيث إنها تستهدف عمليات التنمية الشاملة للطفل مما يُمكّن مديرات الطفولة المبكرة من اتخاذ القرارات الواضحة التي تحقق الأهداف التعليمية.

- **الفروق في استجابات أفراد العينة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا للنوع**

للتحقق إحصائيًا من دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا للنوع تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة Independent sample t.test وكانت النتائج على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول (27): الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا للنوع

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة التائية	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة
ذكر	161	72.14	17.19	1.057	348	0.291	غير دالة
أنثى	189	74.15	18.18				

يتبين من جدول (27) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا للنوع حيث أن القيمة المعنوية 0.291 وهي غير دالة لأنها أكبر من مستوى الدلالة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة الطلحي (2023) ودرويش والعنزي (2023) من عدم وجود فروق حول التمكين الإداري تعزي لمتغير النوع، وتفسر هذه النتيجة أن جميع المديرين والمديرات على اختلاف نوعهم يدركون مستوى التمكين الإداري بدرجة متساوية.

ويُعزى ذلك إلى وجود سياسات وممارسات إدارية واضحة للجميع لتعزيز مبادئ تكافؤ الفرص وعدم التمييز بين الجنسين في كافة الأدوار القيادية والإدارية، فكافة الفرص المتاحة للتدريب، التطوير، اتخاذ القرارات، والتحكم في الموارد لا تُمنح بناءً على الجنس وإنما تمنح للجميع بالتساوي وهذا يجعل خبرات جميع مديري ومديرات المدارس بمدينة الدمام لديهم الفرص المتساوية لتنمية التمكين الإداري.

- **الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا للمؤهل العلمي**

للتحقق إحصائيًا من دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا للمؤهل العلمي تم استخدم اختبار ت للعينات المستقلة Independent sample t.test وكانت النتائج على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول (28): الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة التائية	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة
بكالوريوس	231	72.52	16.86	1.036	348	0.301	غير دالة
دراسات عليا	119	74.60	19.32				

يتضح من جدول (28) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا للمؤهل العلمي حيث أن القيمة المعنوية 0.301 وهي غير دالة لأنها أكبر من مستوى الدلالة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة الطلحي (2023) ودرويش

والعنزي (2023) والتي توصلتا إلى عدم وجود فروق حول التمكين الإداري تعزي لمتغير المؤهل العلمي، وتفسر هذه النتيجة أن جميع المديرين والمديرات على اختلاف المؤهل العلمي يدركون مستوى التمكين الإداري بدرجة متساوية؛ فالمؤهل العلمي لا يعد في حد ذاته عاملًا حاسمًا لتحديد مستوى التمكين لدى مديري المدارس.

ويُعزى سبب ذلك إلى أن الخبرة العملية والكفاءة المهنية المكتسبة من خلال الممارسة الإدارية الفعلية هي المحك الأساسي لعمليات التمكين الإداري.

- **الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا لسنوات الخبرة**

للتحقق إحصائيًا من دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا لسنوات الخبرة تم استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه ONE WAY ANOVA، وكانت النتائج على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول (29): الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا لسنوات الخبرة

	متوسط المربعات	درجات الحرية	الدرجة الفائية	القيمة المعنوية	الدلالة
بين المجموعات	298.0	2	0.947	0.389	غير دالة
داخل المجموعات	314.7	347			
المجموع الكلي		**349**			

يتضح من جدول (29) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا لسنوات الخبرة، حيث أن القيمة المعنوية 0.389 وهي غير دالة لأنها أكبر من مستوى الدلالة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة الطلحي (2023) ودرويش والعنزي (2023) والتي توصلنا إلى عدم وجود فروق حول التمكين الإداري تعزي لمتغير سنوات الخبرة وتفسر هذه النتيجة الإدراك المتساوي لجميع مديري ومديرات المدارس الحكومية بالدمام إزاء التمكين الإداري بمختلف أبعاده.

ويُعزى ذلك على الأرجح إلى الاهتمام الكبير الذي توليه وزارة التعليم لتوفير برامج التطوير المهني والتدريب المستمر للمديرين والمديرات والذي يُسهم بدروه في رفع مستوى أدائهم الإداري وتوحيد كفاءتهم وتمكينهم، بغض النظر سنوات خبرتهم.

رابعًا: الإجابة على السؤال الرابع ومناقشته وتفسيره: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند احتمالية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا (للمرحلة التعليمية- النوع- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه ONE WAY ANOVA للوقوف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا للمرحلة التعليمية، والنوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على النحو التالي:

- **الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا للمرحلة التعليمية**

للتحقق إحصائيًا من دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا للمرحلة التعليمية، وتم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ONE WAY ANOVA وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (30): الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا للمرحلة التعليمية

	متوسط المربعات	درجات الحرية	الدرجة الفائية	القيمة المعنوية	الدلالة	اتجاه الدلالة
بين المجموعات	1689.0	4	6.951	0.000	دالة	لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة
داخل المجموعات	243.0	345				
المجموع الكلي		**349**				

يتضح من جدول رقم (30) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقا للمرحلة التعليمية لصالح مديرات مدارس الطفولة المبكرة حيث إن القيمة المعنوية أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي فهي دالة ولمعرفة اتجاه الفروق نستخدم اختبار المقارنات البعدية LSD واتضح أن اتجاه الفروق لصالح مديرات مدارس الطفولة المبكرة، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة أبو رحمة (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إمكانية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي تعزى إلى المرحلة الدراسية وهذا الاختلاف نابع من اختلاف البيئة المكانية حيث طبقت دراسة أبو رحمة (2018) في مدارس التعليم العام بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.

وتعكس هذه النتيجة أن مديرات الطفولة المبكرة لديهم درجة تطبيق عالية لمعايير التقويم المدرسي مقارنة بغيرهم من المراحل التعليمية، وقد يعود ذلك إلى عدة عوامل تتعلق بطبيعة هذه المرحلة ومتطلباتها، والتي تختلف عن المراحل الأخرى حيث إن معايير هذه المرحلة واضحة لديهن، والأطر التنظيمية في هذه المرحلة حديثة ومتطورة والمديرات لديهن ثقافة توثيق قوية ويستثمرون بكثافة في التدريب المتخصص، وعلاقتهم مع أولياء الأمور طبيعية وقوية كل هذا يجعلهن على أتم الاستعداد وأكثر قدرة على تلبية متطلبات عملية التقييم بفعالية، فالتقويم في هذه المرحلة أكثر شمولية وتطورًا،

ويعتمد بشكل كبير على الملاحظة، ويهدف إلى رصد نمو الطفل في جميع جوانبه - الاجتماعية والعاطفية والحركية والمعرفية واللغوية، ويتطلب هذا النوع من التقييم مهارات ملاحظة دقيقة، وتوثيقًا مستمرًا، وتفاعلًا مباشرًا مع الأطفال وأولياء أمورهم، مما يشجع بدوره المديرين والمعلمين على تبني ممارسات تقييم أكثر عمقًا وتنوعًا وتخصيصًا.

- **الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا للنوع**

للتحقق إحصائيًا من دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا للنوع، تم استخدام اختبار(ت)للعينات المستقلة Independent sample t.test وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (31): الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا للنوع

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة التائية	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة
ذكر	161	88.02	13.757	0.532	348	0.595	غير دالة
أنثى	189	88.93	17.689				

يتضح من جدول (31) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقا للنوع حيث إن القيمة المعنوية 0.595 وهي غير دالة لأنها أكبر من مستوى الدلالة، وهذا يعني أن جميع المديرين والمديرات في المدارس الحكومية بالدمام على اختلاف أنواعهم يدركون بدرجة متساوية مستوى التقويم المدرسي بمختلف أبعاده، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة أبو رحمة (2018) ودراسة العجرمي (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إمكانية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

ويُعزى سبب ذلك إلى أن جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في الدمام يقومون بنفس الواجبات والمسؤوليات الأساسية المتعلقة بإدارة المدرسة وضمان الجودة. ويُعدّ تقييم المدرسة جزءًا لا يتجزأ من هذه المسؤوليات الموحدة، مما يتطلب فهمًا مشتركًا للمتطلبات والأهداف، ويعود ذلك إلى أن دور مدير المدرسة في المدارس الحكومية مُحدد بوضوح، وأن معايير الأداء والمعرفة المطلوبة لتقييم المدرسة متطابقة لكلا الجنسين. ويستلزم هذا التوحيد في طبيعة الدور فهمًا مماثلًا لأهمية التقييم وكيفية تنفيذه وتقييمه.

- **الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا للمؤهل العلمي**

للتحقق من دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا للمؤهل العلمي تم استخدم اختبار ت للعينات المستقلة Independent sample t.test وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (32): الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة التائية	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة
بكالوريوس	231	87.86	16.457	1.067	348	0.286	غير دالة
دراسات عليا	119	89.78	15.014				

يتضح من جدول (32) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا للمؤهل العلمي حيث أن القيمة المعنوية 0.286 وهي غير دالة لأنها أكبر من مستوى الدلالة، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الجعيدي (2021) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لمتغير المؤهل العلمي على مستوى الأداة الإجمالية والمعايير، وتختلف مع دراسة العجرمي (2018) التي وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق لصالح (الدكتوراه) كمؤهل علمي.

ويُعزى ذلك إلى أن مديري ومديرات المدارس الحكومية لا يتأثرون بشكل كبير بمستوى مؤهلاتهم العلمية عند فهم كيفية تقييم المدارس. فهم سواءً أكانوا حاصلين على درجة البكالوريوس أو الماجستير، فإن المعايير التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب واضحة وموحدة للجميع، وعلاوة على ذلك، فإن التدريب المتخصص المستمر الذي يتلقونه كجزء من عملهم الإداري يساعدهم على فهم الأمور بشكل متقارب، بغض النظر عن مؤهلاتهم الأكاديمية، إضافةً إلى الخبرة العملية التي اكتسبوها في تطبيق هذه المعايير، فإن لذلك تأثيرًا أكبر بكثير على كيفية إدراكهم وتقييمهم لمستوى التقييم في المدارس. بعبارة أخرى، تُعد خبرتهم الميدانية وتدريبهم المهني السببين الرئيسيين اللذين يوحدان فهمهم لنتائج التقييم، حتى وإن اختلفت مؤهلاتهم الأكاديمية في البداية.

- **الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا لسنوات الخبرة**

للتحقق إحصائيًا من دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا لسنوات الخبرة تم استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه ONE WAY ANOVA، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (33): الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي وفقًا لسنوات الخبرة

	متوسط المربعات	درجات الحرية	الدرجة الفائية	القيمة المعنوية	الدلالة
بين المجموعات	62.285	2	0.243	0.785	غير دالة
داخل المجموعات	256.63	347			
المجموع الكلي		**349**			

يتضح من جدول (33) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا لسنوات الخبرة حيث إن القيمة المعنوية 0.785، وهي غير دالة لأنها أكبر من مستوى الدلالة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العجرمي (2018) و العريفي (2020) ودراسة الصبحي وباداود (2022) ودراسة المالكي (2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابة لمستوى توافر المتطلبات بناءً على متغير سنوات الخبرة، وتختلف مع نتائج دراسة أبو رحمة (2018) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة لصالح المديرين ذوي الخدمة (10 سنوات فأكثر).

وقد تُفسر هذه النتيجة أن جميع مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمدينة الدمام لديهم إدراك متساوي بأبعاد التقويم المدرسي، ويُعزى سبب ذلك إلى الجهود المبذولة من قبل وزارة التعليم لتنظيم دورات تدريبية مستمرة تهدف إلى تطوير مهارات مديري ومديرات المدارس في مجال التقويم المدرسي، وقد صُممت هذه الدورات لتناسب الجميع، سواء كانوا حديثي التعيين أو ذوي خبرة واسعة، لضمان مواكبتهم لأحدث الأساليب والمتطلبات، ومن خلال هذه البرامج يتم إيجاد فهم شامل وموحد لأليات التقويم المدرسي ومن خلال هذه البرامج التدريبية يتعلم المديرون الجدد الأساسيات بسرعة، بينما يتلقى المديرون ذوو الخبرة تحديثات مهمة، مما يُسهم في توحيد مستوى الفهم بينهم جميعًا.

خامسًا: الإجابة على السؤال الخامس ومناقشته وتفسيره: هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين مستوى التمكين الإداري ودرجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية بمدارس التعليم الحكومي بمدينة الدمام؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدم معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (34): العلاقة بين مستوى التمكين الإداري ودرجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية في مدارس التعليم الحكومي بمدينة الدمام

	معامل ارتباط بيرسون	القيمة المعنوية	الدلالة
التمكين الإداري التقويم المدرسي	.791**	0.000	دالة

يتضح من جدول (34) وجود علاقة بين مستوى التمكين الإداري ودرجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية في مدارس التعليم الحكومي بمدينة الدمام. حيث إن قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.791) وهي دالة معنويًا عند مستوى دلالة 0.01. إذا يوجد دور للتمكين الإداري ودرجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية في مدارس التعليم الحكومي بمدينة الدمام، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة الشمري والذبياني (2023) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التمكين الإداري وكفاءة الإدارة التعليمية ودراسة الطلحي (2023) التي توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التمكين الإداري والتميز المؤسسي.

وتفسر هذه النتيجة أثر التمكين الإداري بمختلف أبعاده في تحسين عمليات التقويم المدرسي وتحقيق فعاليته، ويُعزى ذلك إلى أن التمكين الإداري يمنح مديري ومديرات المدارس السلطة والمرونة والثقة اللازمة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالتطبيق الفعال لمعايير التقييم، فعندما يشعر المديرون بأن لديهم استقلالية وموارد كافية، ودعمًا من الإدارة العليا؛ عندئذ يصبحون أكثر حماسًا والتزامًا بتبني هذه المعايير وتطبيقها بكفاءة وفعالية، يضاف إلى ذلك يعزز التمكين الإداري من شعور مديري ومديرات المدارس بالملكية والمسؤولية تجاه جودة العملية التعليمية ونتائجها، وهذا يجعلهم أكثر حرصًا على تجاوز عمليات الامتثال الشكلي للمعايير نحو تطبيق عالي الجودة بهدف التحسين المستمر حيث إن التمكين الإداري يعزز من شعور مديري ومديرات المدارس بالمسؤولية إزاء جودة العملية التعليمية وتحسين ممارستها الإدارية ويمنحهم القدرة على التصرف والمرونة في إدارة عمليات التقويم، وهذا يجعلهم أكثر حرصًا على التجاوز عن مختلف العمليات الشكلية للتقويم المدرسي والسعي إلى تطبيق ممارسات التقويم المدرسي التي تسهم في تحسين الأداء العام للمدارس.

الخاتمة:

تأتي خاتمة البحث العلمي في القسم الأخير من الدراسة، وفيها يكتب الباحث باختصار ووضوح كل التفاصيل والأفكار والنتائج الجوهرية التي توصل إليها خلال دراسته، كما يكتب خلاصة تجربته البحثية على شكل توصيات ومقترحات.

أولًا: النتائج

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- مستوى التمكين الإداري جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.33)؛ وتراوحت متوسطات أبعاد (التمكين الإداري) ما بين (3.78- 2.92)، وقد جاء في الرتبة الأولى البعد الأول (تفويض السلطة) بمتوسط (3.78) وبدرجة عالية و يليه في الرتبة الثانية البعد الثالث (العمل الجماعي) بمتوسط (3.35) وبدرجة متوسطة، و يليه في الرتبة الثالثة البعد الخامس (الاتصال الفعال) بمتوسط (3.34) وبدرجة متوسطة، ويليه في الرتبة الرابعة البعد الثاني (التدريب والتطوير) بمتوسط (3.26) وبدرجة متوسطة، ويليه في الرتبة الخامسة البعد الرابع (التحفيز) بمتوسط (2.92) وبدرجة متوسطة.
- درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية من وجهة نظرهم جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي قدره (4.05)، وقد تراوحت متوسطات معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية ما بين (4.24- 3.84)، وجاءت مجالاته مرتبة على التوالي حيث جاء في الرتبة الأولى المجال الثاني (قيادة العملية التعليمية) بمتوسط (4.24) وبدرجة عالية جدًا، ويليه في الرتبة الثانية المجال الأول

(التخطيط) بمتوسط (4.15) وبدرجة عالية، ويليه في الرتبة الثالثة المجال الثالث (المجتمع المدرسي) بمتوسط (3.99) وبدرجة عالية، ويليه في الرتبة الرابعة المجال الرابع (التطوير المؤسسي) بمتوسط (3.84) وبدرجة عالية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا لمتغيرات (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول مستوى التمكين الإداري وفقًا للمرحلة التعليمية لصالح مديرات مدارس الطفولة المبكرة حيث إن القيمة المعنوية أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي فهي دالة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا لمتغيرات (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول درجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية وفقًا للمرحلة التعليمية لصالح مديرات مدارس الطفولة المبكرة حيث إن القيمة المعنوية أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي فهي دالة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التمكين الإداري ودرجة تطبيق معايير التقويم المدرسي في مجال القيادة المدرسية بمدارس التعليم الحكومي بمدينة الدمام حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.791) وهي دالة معنويًا عند مستوى دلالة 0.01.

ثانيًا: التوصيات

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

- تصميم وتنفيذ برامج تحفيزية مادية ومعنوية موجهة لمديري ومديرات المدارس، تُبنى على مستوى الإنجاز والمشاركة الفاعلة في تطوير وتحسين عمليات التقويم المدرسي، ومن ذلك تطبيق برنامج «المدير المتميز» القائم على مؤشرات أداء محددة، بما يشمل صرف مكافآت مالية ومنح شهادات تقدير، إلى جانب تفعيل أساليب التقدير المعنوي لقادة المدارس عبر التكريم الدوري، والإبراز الإعلامي، وتوجيه خطابات الشكر الرسمية.
- العمل على تطوير وتحديث برامج التدريب والتطوير المهني الموجهة لمديري ومديرات المدارس، بما يضمن تركيزها على تنمية المهارات الإدارية والقيادية المعاصرة، ولا سيما مهارات التواصل الفعّال، وبناء فرق العمل، والتوظيف الأمثل للتقنيات الرقمية الحديثة، وذلك بهدف رفع مستويات التمكين الإداري وتحسين كفاءة الأداء المؤسسي، على سبيل المثال، برامج القيادة الرقمية والتحول المؤسسي الذكي، وبرامج توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارة المدرسية ودعم عمليات اتخاذ القرار.
- تعزيز العمل الجماعي المؤسسي من خلال تبني سياسات قيادية تدعم التكامل والتعاون بين الوحدات التنظيمية، وتطوير منظومة اتصال فعّالة تضمن تبادل المعلومات والخبرات داخليًا وخارجيًا. وتشكيل فرق عمل مدرسية متعددة التخصصات، تضم الإداريين والمعلمين من مدارس الحي الواحد، تسهم في مناقشة التحديات وتبادل الخبرات ووجهات النظر، بما يعزز جودة القرارات الاستراتيجية وفاعلية الأداء المؤسسي.
- استحداث لقاءات ربع سنوية بين مديري ومديرات المدارس والقادة ومديري ومديرات الإدارات والأقسام في الإدارة العامة للتعليم بهدف مناقشة التحديات الميدانية وعرض تقارير الإنجاز وتوحيد فهم التعاميم والتعليمات الجديدة، وتطوير منصة رقمية تضمن المسار السريع للقرارات العاجلة وبحيث تتمكن الإدارات المدرسية من رفع طلباتهم العاجلة في الجوانب التشغيلية والأمنية مباشرة إلى مدير التعليم وتفعيل نظام تتبع الكتروني يضمن البت في الطلب خلال 24 ساعة ويربط سرعة الاستجابة والإنجاز بمؤشرات الأداء للقيادات العليا.
- الاستفادة من خبرات مدارس الطفولة المبكرة المتميزة في التمكين الإداري والتقويم المدرسي، نظرًا لما تتمتع به هذه المدارس من مستوى متقدم في هذه المجالات، من خلال العمل على تعميم الممارسات الناجحة على المراحل التعليمية الأخرى وتوسيع تبادل الخبرات عبر إنشاء منصات رقمية لتوثيق التجارب وتطبيق برامج توجيهية تربط المدارس ذات الخبرة بالمدارس الأخرى لدعم التطوير المستمر.
- تعزيز آليات تفويض السلطة، وربط تفويض السلطة بالمسؤولية والمساءلة وجعل عمليات التفويض مصحوبة بالتحديد الواضح للمسؤوليات ومنح الصلاحيات الكافية، ووضع آليات للمساءلة والتقييم لضمان فعاليته وتحقيق أهدافه.

ثالثًا: المقترحات

- إجراء دراسة مماثلة لدراسة العلاقة بين مستوى التمكين الإداري ومستوى التقويم المدرسي في مدن ومناطق تعليمية أخرى.
- إجراء دراسة مقارنة للوقوف على العلاقة بين مستوى التمكين الإداري ومستوى التقويم المدرسي بين مدارس التعليم الحكومي ومدارس التعليم الأهلي في مدينة الدمام.
- دراسة علاقة برامج التحفيز المطبقة على مستوى التمكين الإداري لمديري ومديرات المدارس الحكومية بالدمام.
- دراسة التحديات التي تواجه مديرو ومديرات المدارس بمدينة الدمام في تطبيق أبعاد التمكين الإداري.
- دراسة العلاقة التمكين الإداري وتطبيق معايير التقويم المدرسي في مجالات التقويم الأخرى.
- دراسة أثر تطبيق برامج تدريبية موجهة قائمة على أبعاد التمكين الإداري لتحسين ممارسات التقويم المدرسي لدى مديري المدارس.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، حسام والمرزوقي، احمد. (2017). التقويم الذاتي للمدرسة في إيرلندا الجنوبية وإمكانية الإفادة منه بسلطنة عمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*،2(1)،28-91 .

الأحمري، وفاء. (2020). دور التمكين الإداري في تحسين الأداء لقائدات مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة خميس مشيط. *مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية*، (6)، 191-242 .

برويس، وردة، ودباب، زهية. (2019). المنهج الوصفي. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 5، (3)، 1-9 .

بن تربح، إبراهيم، ومناصريه، رشيد. (2018). *أثر التمكين الإداري على السلوك الإبداعي لدى العاملين: دراسة ميدانية بمؤسسة اتصالات الجزائر " المديرية العملية للاتصالات بورقلة"* (رسالة ماجستير). جامعة قاصدي مرباح

الجعيدي، سعيد. (2021). درجة تحقق متطلبات معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الثانوية بمدينة المكلا في ضوء معايير مكتب التربية العربي لدول الخليج. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (49)،156-218.

جمال الدين، نجوى، حامد، نجلاء، والحبسية، رضية. (2015). التمكين الإداري: المفهوم، والأبعاد. *العلوم التربوية*، 23 (3)،453-482 .

الحربي، ساره. (2022). المركزية وانعكاساتها على التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 3، (120) 708-740

الحربي، شعاع. (2022). تطوير المهارات الإدارية للقيادات المدرسية في التعليم العام الحكومي في ضوء معايير الاعتماد المدرسي: دراسة ميدانية في المدينة المنورة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (28)،359-406 .

الخياط، وئام. (2019). التميز المؤسسي للجامعات المصرية في ضوء النموذج الأوروبي ." "EFQM *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 108، (4)، 3-29 .

درويش، زينب والعنزي، ريم. (2023). دور التمكين الإداري في تحقيق الريادة الاستراتيجية لدى مديرات مدارس التعليم العام في محافظة الخرج. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، (57)،150-185.

الداوود، حسن (2026). فاعلية برنامج التقويم المدرسي وانعكاساته في تحسين أداء مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. *مجلة جامعة درنة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 4(7)،752-243787..

الرشيدي، تهاني. (2018). واقع التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام في مدينة حفر الباطن على ضوء أبعاد التمكين. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، 4، (10)، 73-162.

الرواشدة، سحر، والطعاني، حسن (2020). *التمكين الإداري لدى مديري المدارس وعلاقته بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك* (رسالة ماجستير). جامعة مؤتة .

أبو رحمة، محمد. (2018). *متطلبات معايير الاعتماد المدرسي لضمان تطبيق الجودة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين*. (رسالة دكتوراه). جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم http://search.mandumah.com/Record/1073045 .

زايد، مراد، ونور الدين، صراب. (2016). مستويات التمكين وعلاقتها بأنماط القيادة الإدارية: دراسة تطبيقية بمديرية الري لولاية أم البواقي. *مجلة الاقتصاد التطبيقي والإحصاء*، 3، (2)،163-148.

السلمي، فهد. (2021اكتوبر1). *التمكين الإداري وعلاقته بإدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة*، (ورقة مقدمة). المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي .

الشنقيطي، بلقيس والسيسي، أريج. (2020). متطلبات التخطيط للحصول على الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 107(1)،301-331 .

الشمري، عهود، والذبياني، منى. (2023). التمكين الإداري وعلاقته بتحسين الكفاءة الإدارية لدى مديرات مدارس التعليم العام في مدينة حائل. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (148)،219-242.

الشمري، نوف. (2023). تصور مقترح لتفعيل التمكين الإداري لدى مديري المدارس في منطقة الأحمدي التعليمية بدولة الكويت لتحقيق الاستغراق الوظيفي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 4، (121)، 2054 – 2083.

الشيخ، أحمد، صُبح، محمود، والرفاعي، أحمد. (2019). دور معايير الاعتماد في تحسين جودة مدارس التعليم الأساسي دراسة مقارنة للمعايير القومية مع بعض النماذج الدولية المستخدمة بمصر. *مجلة العلوم البيئية*، 48، (2)، 352-384.

الصبحي، ملاك وباداود، عمر. (2022). درجة ملاءمة تطبيق معايير التقويم والتميز المدرسي في المدارس الثانوية للبنات بمكة المكرمة من وجهة نظر القائدات والمعلمات. *مجلة العلوم والتربية والنفسية*،6، (4)،1-29.

صلاح، ماهر. (2024). قياس وتقييم الأداء الإداري للمدارس والمؤسسات التعليمية الفلسطينية (الحكومية والخاصّة) في ضوء أنموذج (CITA) للاعتماد المدرسي وضمان الجودة، من وجهة نظر مدراء المدارس ونوابهم: (دراسة حالة محافظة نابلس). *مجلة الآداب واللغة الإنسانية والعلوم الاجتماعية*، (113)، 128-156.

الطلحي، عادل. (2023). أثر التمكين الإداري على التميز المؤسسي في منظمات القطاع العام: دراسة ميدانية على مدراء ومديرات مدارس التعليم بمحافظة جدة. *المجلة العربية للإدارة*، 43، (3)،117-142.

العبد الله، معن. (2018). أثر التمكين الإداري على الأداء الوظيفي: دراسة على شركة HP في المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير). الجامعة الافتراضية السورية .

العبدي، منصور والسودي، مبروك. (2021). التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العام وفق معايير الجودة والاعتماد المدرسي. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية* ،2، (11)، 1-22 .

العجرمي، راتب. (2018). *متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي ومعوقاته في المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر القادة التربويين*. (رسالة ماجستير)، جامعة الشرق الأوسط.

العجمي، نجلا. (2023). آليات مقترحة للإصلاح المتمركز حول المدرسة بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية* (أسيوط)،39، (10)،218-248 .

العريفي، بيان. (2020). تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية شمال منطقة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 21، (15)، 146-169.

عواجي، ميمونة. (2023). دور قادة مدارس المرحلة الثانوية الأهلية والعالمية بمدينة الرياض في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 6(55)،225-247.

الغامدي، عبير. (2020). الاعتماد المدرسي ومتطلبات تطبيقه بمدارس البنات بمنطقة الباحة. *مجلة كلية التربية*، 20، (2)، 335 - 382.

الغامدي، منال. (2020). المعوقات التي تواجه تطبيق التَّمْكِين الإداريّ في التَّعْليم العام وآليَّات تفعيله من وجهة نظر مشرفي ومشرفات القيادة المدرسية بإدارة تعليم مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية*، 39(185ج3)، 753-790.

المالكي، عبد الرحمن. (2021). متطلبات معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية*، 1(1)،69- h89.

المالكي، عبد الله وشعيبي، فيصل. (2024). أثر التمكين الإداري في تعزيز الانتماء التنظيمي: دراسة ميدانية على الموظفين الإداريين بإدارة التعليم بمحافظة الليث. *المجلة العربية للإدارة*، 44، (4)،269-294.

المالكي، عثمان. (2019). واقع تطبيق الاعتماد المدرسي لدى مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر قادة - قائدات المدارس. *مجلة القراءة والمعرفة*، (212)،15-129.

المسعودي، وجدان. (2021). أثر التمكين الإداري على قادة المستقبل وفق رؤية 2030: دراسة تطبيقية على عينة من قيادات وموظفات مكتب تعليم غرب مدينة مكة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (36)، 48- 77 .

المريسي، عمر. (2019). تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية،1(1)،10-30 .

المصطفى، رؤى وقندرية، عتاب. (2025). التمكين درجة توافر أبعاد التّمكين الإداري للمديرين في مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة ومعوقات تطبيقه من وجهة نظر المديرين أنفسهم. *مجلة جامعة حماة*، 8، (1)،128-147.

المهوس، فارس، والعمري، علي. (2026). واقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مجال الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأهلي بمحافظة الخبر. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 6(16)، 419–454.

ندا، دعاء. (2019). التمكين الإداري مدخل لتطوير أداء مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة الإسكندرية: (دراسة ميدانية). *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 107، (4)، 103-133.

النغيمش، فهد. (2022). تطوير أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء التمكين الإداري: تصور مقترح. *المجلة التربوية*، 104، 1-59 .

الهنائي، أحمد والحبسية، رضيه. (2022). واقع تطوير الأداء المدرسي في مدارس محافظة البريمي بسلطنة عُمان. *مجلة مؤشرات للدراسات الاستطلاعية*، 1، (4)،158-180.

هيبة، زكريا، وفلاتة، حنان. (2019). واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة البيئة المدرسية بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة. *بحوث في التربية النوعية*، (35)، 951-995

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023). *الدليل الإجرائي للتقويم المدرسي الذاتي* . https://etec.gov.sa/ar/service/school/servicedocuments

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2025). *سياسات التقويم والاعتماد المدرسي المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي*.

وزارة التعليم. (2025). *النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة*. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/alnmwdj-alashrafy-fy-dw-tmkyn-almdrsh.pdf

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Addo-Fordwuor, C., Owusu Addo, A., & Dela Amouzou, F. (2024). Optimizing Educational Leadership: Identifying the Advantages of Delegating Authority in School Administration. *Convergence Chronicles,* 5(1).

Holland, C. T. (2019). A Qualitative Investigation of Independent School Educators' Lived Experiences with PreK-12 Accreditation. [DOI]

Isa, J. G., Madjid, Jupuri A, Abdurahman, N. J., Abdurahman, N. A., Asanji, Abuzamier A, Taradji, A. T., Asmadi, N., & Radjuni, Abubakar J. (2024). Administrative Empowerment Vis A Vis School Head's Decision Making: The Case Of Mbhte-Sulu, Barmm, Philippines. Zenodo. [DOI]

Kilag, O. K., Tokong, C., Enriquez, B., Deiparine, J., Purisima, R., & Zamora, M. (2023). School Leaders: The Extent of Management Empowerment and Its Impact on Teacher and School Effectiveness. *Excellencia: International Multi-Disciplinary Journal of Education* (2994-9521), 1(1), 127-140.

Malasto, J. (2023). *A Study in School Accreditation and Student Outcomes*. https://www.proquest.com/openview/fca108185c2c763bd8d54a30626bbe65/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Mosoge, M. J., & Mataboge, S. K. C. (2021). Empowerment of the School Management Team by Secondary Schools' Principals in Tshwane West District, South Africa. Educational Research and Reviews, 16(4), 93-103. [DOI]

Nurhasanah, N., Amyus, R. S., Hamami, A. R., & Sohiron, S. (2025). Strategies for Improving Education Accreditation in Junior High Schools: Challenges and Solutions. *Journal of English Language and Education,* 10(1), 229–238. [DOI]

Prabowo, G., Aimah, S., Algifari, M. F., & Fayoumi, Z. E. (2024). Evaluation of the implementation of quality management system to improve school accreditation in academic transformation. *Electronic Journal of Education, Social Economics and Technology,* 5(2), 50–57. [DOI]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abu Rahma, M. (2018). School accreditation standards requirements for ensuring quality implementation in public education schools from the perspective of public school principals in the southern governorates of Palestine [Doctoral dissertation, Holy Quran and Islamic Sciences University]. http://search.mandumah.com/Record/1073045

Al-Abdi, M., & Al-Soudi, M. (2021). Self-evaluation of public education institutions according to quality and school accreditation standards. Arabian Peninsula Center Journal for Educational and Human Research, 2(11), 1–22.

Al-Abdullah, M. (2018). The impact of administrative empowerment on job performance: A study of HP Company in the Kingdom of Saudi Arabia [Master's thesis, Syrian Virtual University].

Al-Ahmari, W. (2020). The role of administrative empowerment in improving the performance of female secondary school principals in Khamis Mushait Governorate. Masalik Journal of Sharia, Linguistic, and Human Studies, (6), 191–242.

Al-Ajarmeh, R. (2018). Requirements and obstacles to implementing school accreditation standards in private schools in Amman from the perspective of educational leaders [Master's thesis, Middle East University].

Al-Ajmi, N. (2023). Proposed mechanisms for school-centered reform in the State of Kuwait. Journal of the Faculty of Education, Assiut, 39(10), 218–248.

Al-Dawood, H. (2026). The effectiveness of the school evaluation program and its implications for improving the performance of public education schools in Riyadh. Dema University Journal of Humanities and Social Sciences, 4(7), 752–787.

Al-Ghamdi, A. (2020). School accreditation and its implementation requirements in girls' schools in Al-Baha Region. Journal of the Faculty of Education, 20(2), 335–382.

Al-Ghamdi, M. (2020). Obstacles facing the implementation of administrative empowerment in public education and mechanisms for activating it from the perspectives of male and female school leadership supervisors at the Makkah Education Directorate. Journal of the Faculty of Education, 39(185, Part 3), 753–790.

Al-Harbi, S. (2022). Centralization and its implications for administrative empowerment among female principals of public education schools. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 3(120), 708–740.

Al-Harbi, S. (2022). Developing the administrative skills of school leaders in public education in light of school accreditation standards: A field study in Al-Madinah Al-Munawwarah. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (28), 359–406.

Al-Hinai, A., & Al-Habsi, R. (2022). The reality of school performance development in schools in Al-Buraimi Governorate, Sultanate of Oman. Indicators Journal for Exploratory Studies, 1(4), 158–180.

Al-Juaidi, S. (2021). The extent to which school accreditation standards are met in secondary schools in Mukalla in light of the standards of the Arab Bureau of Education for the Gulf States. Al-Andalus Journal for Humanities and Social Sciences, (49), 156–218.

Al-Khayyat, W. (2019). Institutional excellence in Egyptian universities in light of the European Foundation for Quality Management (EFQM) model. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 108(4), 3–29.

Al-Mahous, F., & Al-Omari, A. (2026). The reality of implementing school accreditation standards in the area of school administration in private education schools in Al-Khobar Governorate. Journal of Educational Studies and Research, 6(16), 419–454.

Al-Maliki, A. R. (2021). Requirements of school accreditation standards in public education schools from the perspectives of secondary school principals and school administration supervisors in Makkah Al-Mukarramah. Middle East Journal of Humanities and Cultural Studies, 1(1), 69–89.

Al-Maliki, A., & Shuaibi, F. (2024). The impact of administrative empowerment on enhancing organizational commitment: A field study of administrative employees at the Education Directorate in Al-Laith Governorate. The Arab Journal of Administration, 44(4), 269–294.

Al-Maliki, O. (2019). The reality of implementing school accreditation in public education schools in Jeddah Governorate from the perspectives of male and female school leaders. Journal of Reading and Knowledge, (212), 15–291.

Al-Masoudi, W. (2021). The impact of administrative empowerment on future leaders in light of Saudi Vision 2030: An applied study of a sample of leaders and female employees at the West Makkah Education Office. Arab Journal for Scientific Publishing, (36), 48–77.

Al-Muraisi, O. (2019). A proposed framework for developing institutional performance in education directorates in the Republic of Yemen in light of the administrative empowerment approach. Arabian Peninsula Center Journal for Educational and Human Research, 1(1), 10–30.

Al-Mustafa, R., & Qandira, A. (2025). The degree of availability of administrative empowerment dimensions among principals of basic education schools in Hama and the obstacles to their implementation from the principals' own perspectives. Hama University Journal, 8(1), 128–147.

Al-Nughaymish, F. (2022). Developing the performance of academic leaders at Saudi universities in light of administrative empowerment: A proposed framework. The Educational Journal, (104), 1–59.

Al-Oraifi, B. (2020). Application of academic accreditation standards from the perspectives of male and female secondary school principals in northern Riyadh. Journal of Scientific Research in Education, 21(15), 146–169.

Al-Rashidi, T. (2018). The reality of administrative empowerment among female principals of public education schools in Hafr Al-Batin in light of the dimensions of empowerment. The Arab Journal of Educational Sciences Research and Studies, 4(10), 73–162.

Al-Rawashdeh, S., & Al-Ta'ani, H. (2020). Administrative empowerment among school principals and its relationship with organizational trust from teachers' perspectives in Karak Governorate [Master's thesis, Mutah University].

Al-Shammari, N. (2023). A proposed framework for activating administrative empowerment among school principals in the Ahmadi Educational District in the State of Kuwait to achieve work engagement. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 4(121), 2054–2083.

Al-Shammari, U., & Al-Dhabyani, M. (2023). Administrative empowerment and its relationship with improving administrative efficiency among female principals of public education schools in Hail. Arab Studies in Education and Psychology, (148), 219–242.

Al-Shanqeeti, B., & Al-Sisi, A. (2020). Planning requirements for obtaining school accreditation in public education schools in Yanbu Industrial City. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 107(1), 301–331.

Al-Sheikh, A., Subh, M., & Al-Rifai, A. (2019). The role of accreditation standards in improving the quality of basic education schools: A comparative study of national standards and selected international models used in Egypt. Journal of Environmental Sciences, 48(2), 352–384.

Al-Subhi, M., & Badaoud, O. (2022). The degree of suitability of applying school evaluation and excellence standards in girls' secondary schools in Makkah Al-Mukarramah from the perspectives of female principals and teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences, 6(4), 1–29.

Al-Sulami, F. (2021, October 1). Administrative empowerment and its relationship with change management among secondary school principals in Makkah Al-Mukarramah [Conference paper]. International Conference on Qualifying and Empowering Educational Leaders for Institutional Excellence.

Al-Talhi, A. (2023). The impact of administrative empowerment on institutional excellence in public sector organizations: A field study of male and female school principals in Jeddah Governorate. The Arab Journal of Administration, 43(3), 117–142.

Awaji, M. (2023). The role of leaders of private and international secondary schools in Riyadh in implementing school accreditation standards. Arab Journal for Scientific Publishing, 6(55), 225–247.

Ben Terbah, I., & Manasri, R. (2018). The impact of administrative empowerment on employees' creative behavior: A field study at Algeria Telecom (Operational Telecommunications Directorate in Ouargla) [Master's thesis, Kasdi Merbah University].

Brouis, W., & Dabbab, Z. (2019). The descriptive approach. Al-Hussein Bin Talal University Journal of Research, 5(3), 1–9.

Darwish, Z., & Al-Anzi, R. (2023). The role of administrative empowerment in achieving strategic leadership among female principals of public education schools in Al-Kharj Governorate. Journal of the Faculty of Education, Ismailia, (57), 150–185.

Education and Training Evaluation Commission. (2023). Procedural guide for school self-evaluation. https://etec.gov.sa/ar/service/school/servicedocuments

Education and Training Evaluation Commission. (2025). School evaluation and accreditation policies. National Center for School Evaluation and Excellence.

Haiba, Z., & Flatah, H. (2019). The reality of implementing school performance self-evaluation standards in the area of school environmental quality in public girls' schools in Al-Madinah Al-Munawwarah. Research in Specific Education, (35), 951–995.

Ibrahim, H., & Al-Marzouqi, A. (2017). School self-evaluation in Southern Ireland and the possibility of benefiting from it in the Sultanate of Oman. International Journal of Educational and Psychological Studies, 2(1), 28–91.

Jamal El-Din, N., Hamed, N., & Al-Habsi, R. (2015). Administrative empowerment: Concept and dimensions. Educational Sciences, 23(3), 453–482.

Ministry of Education. (2025). The supervisory model in light of school empowerment. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/alnmwdj-alashrafy-fy-dw-tmkyn-almdrsh.pdf

Nada, D. (2019). Administrative empowerment as an approach to developing the performance of principals of first-cycle basic education schools in Alexandria Governorate: A field study. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 107(4), 103–133.

Salah, M. (2024). Measuring and evaluating the administrative performance of Palestinian schools and educational institutions (public and private) in light of the CITA accreditation and quality assurance model, from the perspectives of school principals and their deputies: A case study of Nablus Governorate. Journal of Arts, Humanities, and Social Sciences, (113), 128–156.

Zayed, M., & Nour El-Din, S. (2016). Levels of empowerment and their relationship with administrative leadership styles: An applied study at the Irrigation Directorate of Oum El Bouaghi Province. Journal of Applied Economics and Statistics, 3(2), 148–163.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 5, 2026, pp. 776 - 789
www.refaad.com

The Factorial Structure of Mathematics Teachers' Practices in E-Learning, AI-Enhanced Teaching Strategies, and the Integration Between Them in North Al Batinah Governorate, Sultanate of Oman

Mohammed Ahmed Al-Kamshaki[1*]
[1] PhD in Educational Psychology, Ministry of Education, Sultanate of Oman.
* Corresponding Author: Mohammed Al-Kamshaki (komshk@gmail.com)

البنية العاملية لممارسات معلمي الرياضيات في التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي والتكامل بينهما بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان

محمد أحمد الكمشكي[1*]
[1] دكتوراة في علم النفس التربوي- وزارة التعليم- سلطنة عمان.
*الباحث المراسل: محمد الكمشكي (komshk@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2026/4/14	2026/5/2	2026/6/2

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.9

Abstract:

Objectives: This study aimed to explore the factor structure of mathematics teachers' practices in e-learning and AI-enhanced teaching strategies, as well as to identify the nature of integration between them by using exploratory factor analysis in North Al Batinah Governorate, Sultanate of Oman.

Methods: The study adopted a descriptive analytical approach, and a questionnaire consisting of 34 items was administered to a sample of 184 mathematics teachers.

Results: The results indicated a high level of reliability, with a Cronbach's alpha of 0.977. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0.941) and Bartlett's test confirmed the suitability of the data for factor analysis. The findings revealed three main factors: e-learning practices, AI-enhanced teaching strategies, and the integration between them, explaining 69.02% of the total variance.

Conclusions: The study recommends the following: Enhancing the professional development of mathematics teachers to support the integrated use of e-learning and artificial intelligence in classroom practices, along with other recommendations.

Keywords: *E-learning, Artificial Intelligence; Mathematics Teachers; Exploratory Factor Analysis; Oman.*

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن البنية العاملية لممارسات معلمي الرياضيات في التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي، إضافة إلى تحديد طبيعة التكامل بينهما، وذلك باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة مكونة من (34) فقرة على عينة بلغت (184) من معلمي الرياضيات.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.977)، كما أكدت نتائج اختبار كفاية العينة (KMO = 0.941) واختبار بارليت دلالة البيانات وصلاحيتها للتحليل العاملي، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن استخراج ثلاثة عوامل رئيسية تمثلت في ممارسات التعلم الإلكتروني، واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي، والتكامل بينهما، حيث فسرت هذه العوامل مجتمعة نسبة (69.02%) من التباين الكلي.

الخلاصة: توصي الدراسة بما يأتي: تعزيز التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات بما يدعم توظيف التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي بصورة تكاملية في الممارسات الصفية. وغيرها من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: *التعلم الإلكتروني؛ الذكاء الاصطناعي؛ معلمو الرياضيات؛ التحليل العاملي الاستكشافي؛ سلطنة عُمان.*

الاستشهاد

Citation

الكمشكي، محمد. (2026). البنية العاملية لممارسات معلمي الرياضيات في التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي والتكامل بينهما بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (5)، 776- 789.

Al-Kamshaki, M. A. (2026). The Factorial Structure of Mathematics Teachers' Practices in E-Learning, AI-Enhanced Teaching Strategies, and the Integration Between Them in North Al Batinah Governorate, Sultanate of Oman. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(5), 776-789. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.9 [In Arabic]

المقدمة:

تتجه بيئة التعليم في العصر الرقمي نحو تحولات متسارعة تفرض دمج التكنولوجيا في صميم العملية التعليمية، بما يضمن تفاعل الطلبة وتحقيق نواتج تعلم أكثر فاعلية، ويركز التعلم الإلكتروني على تنمية ممارسات المعلمين المرتبطة باستخدام الوسائط الرقمية وتوظيف أدوات التعلم الحديثة بصورة منظمة تعزز فهم المحتوى، كما أن تطوير هذه الممارسات يسهم في رفع جودة التعليم وزيادة التفاعل داخل الصفوف الدراسية (الكمشكي، يوسف، 2022)، وهو ما يشير إلى أن ممارسات المعلمين تمثل ركن أساسي تُبنى عليه الاستراتيجيات التعليمية المعاصرة.

وتمثل المهارات التقنية لدى المعلمين عنصرًا مهمًا في تحديد كفاءة تطبيق التعلم الإلكتروني، إذ تتيح هذه المهارات توظيف البرمجيات التعليمية التفاعلية والمحاكاة الرقمية بطريقة تدعم تنمية التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة، كما أن المعلمين الذين يمتلكون كفاءة تقنية مرتفعة يكونون أكثر قدرة على دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تصميم الأنشطة التعليمية، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على جودة التعلم ومستوى التحصيل، وبالتالي فإن المهارات التقنية تصبح حلقة وصل رئيسة بين التعلم الإلكتروني واستراتيجيات الذكاء الاصطناعي (Mailizar, Almanthari, Maulina, & Bruce, 2021).

ويمثل الذكاء الاصطناعي دعامة أساسية تدعم عمل المعلمين، لما يوفره من إمكانات تحليلية تساعد في تقييم أداء الطلبة وتقديم تغذية راجعة فورية تسهم في تجويد طرق التدريس وحساب الفروق الفردية، كما أن توظيف استراتيجيات الذكاء الاصطناعي داخل الصف يعزز قدرة المعلم على إدارة البيئة الصفية وتخصيص الأنشطة التعليمية، بما يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل وزيادة مشاركة الطلبة (Costa et al., 2025)، ويعكس هذا التكامل العلاقة الوثيقة بين كفاءة المعلم التقنية واستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الممارسات التعليمية الرقمية.

تُعد الاتجاهات التربوية والمعرفة المهنية للمعلمين عوامل مكملة لنجاح تطبيق التعلم الإلكتروني، حيث تؤثر هذه الاتجاهات في قرارات اختيار الوسائط التعليمية أو نوعها أو آليات دمجها داخل المواقف الصفية، وقد أوضحت دراسة (Alkamshaki, & Yusuf, 2025) أن الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم الإلكتروني ترتبط بتحسن التفاعل الطلابي وارتفاع مستوى التحصيل، الأمر الذي يبرز أهمية تحليل سلوكيات المعلمين واتجاهاتهم قبل تصميم البرامج التدريبية أو الاستراتيجيات التعليمية الجديدة.

كما يسهم التحليل العاملي الاستكشافي في توضيح البنية الداخلية لممارسات المعلمين في التعلم الإلكتروني، إذ يتيح تحديد العوامل الرئيسة والفرعية المؤثرة في السلوكيات التدريسية، مثل المهارات التقنية، وبناء المحتوى، واستراتيجيات التفاعل مع الطلبة (Yong, & Pearce, 2013)، كما يوفر هذا الأسلوب أساسًا علميًا لتفسير العلاقة بين ممارسات المعلمين وأدوات الذكاء الاصطناعي، ويساعد في تقديم توصيات قائمة على تحليل دقيق لتطوير الأداء التعليمي.

وتعتمد فاعلية استراتيجيات التدريس المدعومة بالذكاء الاصطناعي على قدرة المعلمين على تضمينها داخل ممارساتهم اليومية، وحيث تتيح هذه الاستراتيجيات تصميم تجارب تعليمية تفاعلية وشخصية تساعد في تحسين التحصيل وتحفيز الطلبة على المشاركة (Liu & Dai, 2025)، ومن ثم فإن أهمية دراسة العلاقة بين المهارات التقنية لدى المعلمين، واستراتيجيات الذكاء الاصطناعي، وانعكاس ذلك على ممارسات التعلم الإلكتروني بصورة متكاملة.

وترتبط استجابات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي بخصائصهم المهنية والعلمية، حيث يظهر تفاوت في مستوى التبني والتطبيق تبعًا لسنوات الخبرة ونوع التأهيل والخبرات التدريبية التقنية السابقة، ويمكن تفسير هذا التفاوت كنمط بنيوي قابل للقياس والتحليل الإحصائي، ويعكس هذا التباين الحاجة إلى أدوات قياس دقيقة قادرة على تحليل البنية المركبة للممارسات الرقمية لدى المعلمين، ويبرز في هذا السياق دور التحليل العاملي الاستكشافي في الكشف عن الأبعاد الكامنة وتنظيم العلاقات بين البنود بما يدعم بناء أدوات ذات صدق بنائي مرتفع، كما أن الجاهزية الرقمية للمعلمين ترتبط بمستوى استخدامهم الفعلي لأدوات التعلم الإلكتروني وتنوع استراتيجياتهم الرقمية (Mailizar et al., 2021).

وعند الربط بين ممارسات التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي، يتضح أن الاستخدام الفعّال للتقنيات الذكية يعتمد بصورة مباشرة على جودة الممارسات التدريسية الرقمية، إذ لا تستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي بمعزل عن تصميم الأنشطة وإدارة التفاعل وبناء المحتوى، وتشير الدراسات الحديثة إلى أن المعلمين ذوي الكفاءة الرقمية المرتفعة هم الأكثر قدرة على توظيف الأنظمة الذكية في تقييم الطلبة والتغذية الراجعة والتعلم التكيفي ضمن بيئة تعليمية منظمة (Costa et al., 2025).

وتُظهر البحوث التطبيقية في سياقات تعليم الرياضيات العربية أن الصعوبات المرتبطة بالتعلم الإلكتروني لا تقتصر على الجوانب التقنية، بل تشمل أيضًا أنماط الممارسة، والاتجاهات، ومستوى الثقة في الأدوات الرقمية، مما يجعل تحليل الممارسات الفعلية للمعلمين مدخلًا أكثر دقة من الاقتصار على دراسة الاتجاهات العامة، وقد بينت نتائج ميدانية في سلطنة عمان وجود علاقة بين الخصائص الديموغرافية للمعلمين ومستوى توظيفهم لأدوات التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات (الكمشكي، يوسف، 2022).

وتتأكد القيمة العلمية لقياس هذه المتغيرات عندما تُبنى الأدوات وفق إجراءات إحصائية دقيقة تضبط البناء العاملي وتتحقق من اتساقه الداخلي، حيث تتطلب الدراسات مؤشرات صدق وثبات قائمة على تحليل واضح، ولا يقتصر دور التحليل العاملي الاستكشافي على كونه أداة إحصائية، بل يمتد ليشكل إطارًا تفسيريًا يعيد تنظيم الظواهر التربوية في أبعاد قابلة للفهم والقياس والمقارنة، خاصة في الدراسات التي تتناول ممارسات تعليمية متعددة الأبعاد (Hassan, et al, 2022).

وفي ضوء ذلك يتضح وجود ربط منهجي بين ممارسات معلمي الرياضيات في التعلم الإلكتروني، واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي، والتحليل العاملي الاستكشافي بوصفه أداة للكشف البنائي، حيث تتكامل هذه العناصر ضمن نموذج قياس واحد يساعد على تفسير الأنماط السائدة والكشف عن الأبعاد الكامنة، وتحليل التباينات استنادًا إلى مؤشرات كمية منظمة، بما يوفر أساسًا علميًا متماسكًا لفهم الواقع التعليمي الرقمي بصورة تحليلية دقيقة (Nguyen et al., 2023).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تمثل بيئات التعلم الإلكتروني في تعليم الرياضيات سياقًا تطبيقيًا مركبًا يتداخل فيه المحتوى المعرفي مع المهارات الإجرائية وطرائق العرض الرقمي، الأمر الذي يفرض على المعلم تبني أنماط تدريسية مغايرة لما هو سائد في التعليم الحضوري التقليدي، سواء من حيث التخطيط، أو طبيعة التفاعل، أو أساليب التقويم، أو إدارة الأنشطة التعليمية عبر المنصات الرقمية.

وقد أدى هذا التحول عن فجوة ملحوظة بين ما يمتلكه بعض معلمي الرياضيات من كفايات تقنية وتربوية، وبين المتطلبات الفعلية لبيئات التعلم الإلكتروني التي تستند إلى ممارسات تدريسية منظمة ضمن نماذج تربوية رقمية واضحة، وتبرز هذه المشكلة عندما تُمارس الأنشطة الإلكترونية بصورة جزئية أو غير منظمة دون إطار بنائي محدد يمكن قياسه أو تحليله، مما يبرز الحاجة إلى تطوير أدوات قياس علمية قادرة على الكشف عن البناء العاملي الحقيقي لهذه الممارسات (Koehler & Mishra, 2009).

ولا يقتصر تدريس الرياضيات إلكترونياً على مجرد نقل المحتوى عبر منصة رقمية، بل يستلزم توظيف استراتيجيات متعددة لعرض المفاهيم وتمثيلها، واستخدام أدوات تفاعلية، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتصميم أنشطة استقصائية رقمية، وتشير أدبيات تعليم الرياضيات الرقمية إلى أن جودة الممارسة التدريسية تمثل العامل الأكثر تأثيرًا في نواتج التعلم مقارنة بتوافر التقنية فقط، ومع التوسع في استخدام الصفوف الافتراضية وأنظمة إدارة التعلم، برزت أنماط تدريسية جديدة تتطلب توصيفًا علميًا دقيقًا وتصنيفًا عامليًا يكشف أبعادها الفعلية بدل الاكتفاء بالتصنيفات النظرية العامة (Hattie, 2009).

وفي السياق العماني، شهد النظام التعليمي توسعًا ملحوظًا في تبني التعلم الإلكتروني والتعليم المدمج، خاصة في مجالات العلوم والرياضيات، إلا أن هذا التوسع -في حدود ما تعكسه الأدبيات المتاحة- لم يصاحبه تطوير نماذج قياس معيارية دقيقة لممارسات معلمي الرياضيات داخل البيئات الإلكترونية، كما تندر الدراسات التي تعتمد التحليل العاملي لاستكشاف البنية الكامنة لهذه الممارسات كما تُطبق فعليًا في الميدان، ويؤدي هذا النقص في النماذج التحليلية إلى الحد من فاعلية تصميم البرامج التدريبية الموجهة، ويجعل قرارات التطوير تعتمد على تقديرات عامة بدلًا من مؤشرات مبنية على بنى عاملية مثبتة إحصائيًا (الكمشكي، يوسف، 2022).

وبالتزامن مع ذلك، شهد المجال التعليمي توسعًا في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، من خلال أنظمة التحليل التنبئي، والمساعدات التعليمية الذكية، وأدوات التقييم الآلي، وتوليد المحتوى، حيث أصبح الذكاء الاصطناعي جزءًا من منظومة التدريس الرقمية الحديثة، إلا أن فاعلية استراتيجيات التدريس المعززة بهذه التقنيات ترتبط بدرجة كبيرة بكيفية توظيف المعلم لها داخل الموقف التعليمي، وليس بالأداة ذاتها، مما يكشف عن مشكلة تباين الاستخدام بين المعلمين، وغياب تصور بنائي واضح للأبعاد التي تحكم هذه الاستراتيجيات في الممارسة الصفية الرقمية (Holmes, 2020).

ويشير لوكين وآخرون (Luckin et al., 2016) إلى أن دمج الذكاء الاصطناعي في التدريس لا يؤدي بالضرورة إلى نتائج إيجابية بشكل تلقائي، بل يتطلب إلى تبني استراتيجيات تدريسية محددة، مثل التفريد التكيفي، والتغذية الراجعة الذكية، والتحليل الفوري للأداء، ودعم مهارات حل المشكلات، ومع ذلك تركز معظم الدراسات على فاعلية الأنظمة أو الأدوات التقنية، دون اهتمام كاف لممارسات المعلم عند استخدامها، أو للبنية العاملية التي تنظم هذه الممارسات في الواقع التطبيقي، وهو ما يبرز فجوة واضحة في القياس داخل هذا المجال.

كما أن ممارسات معلمي الرياضيات في التعلم الإلكتروني، واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي، غالبًا يتم تناولها كمتغيرات مستقلة، في حين أن الواقع التعليمي يكشف عن تداخلها وتفاعلها داخل الموقف التدريسي، وهذا التداخل يستدعي توظيف التحليل العاملي الاستكشافي كمدخل إحصائي يمكن من خلاله الكشف عن الأبعاد الكامنة التي تفسر ترابط بنود القياس، بدلًا من الاعتماد على نماذج نظرية جاهزة قد لا تعكس الواقع بدقة، ومن هنا تتبلور المشكلة في الحاجة إلى بناء نموذج عاملي مستكشف قائم على بيانات ميدانية فعلية من معلمي الرياضيات (Fabrigar & Wegener, 2012).

في ضوء ما سبق، وما أفرزته التطورات المتسارعة في مجالي التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي، تتضح الحاجة إلى تحليل البنية العاملية لممارسات معلمي الرياضيات واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي، والكشف عن طبيعة التكامل بين هذه الممارسات داخل بيئات التعلم الإلكتروني في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان، بما يسهم في بناء فهم علمي أدق للبنية الكامنة لهذه المتغيرات، وبناءً عليه، تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة البحثية الآتية:

- ما البنية العاملية الكامنة لممارسات معلمي الرياضيات في التعلم الإلكتروني في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان كما يكشفها التحليل العاملي الاستكشافي؟
- ما البنية العاملية الكامنة لاستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي لدى معلمي الرياضيات في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان؟

- ما النموذج العاملي الذي يفسر التكامل بين ممارسات التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي لدى معلمي الرياضيات في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن البنية العاملية لممارسات معلمي الرياضيات في التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي، وبناء نموذج عاملي يوضح التكامل بينهما باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي.
- تحديد الأبعاد الأكثر تأثيرًا في تحسين تعلم الرياضيات، وتطوير أداة قياس لتشخيص الممارسات الرقمية وتقويم توظيف الذكاء الاصطناعي.
- توفير بيانات ميدانية تدعم صناع القرار في تصميم برامج تدريب مهني قائمة على احتياجات المعلمين الفعلية.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في:

- تقديم فهم علمي للبنية العاملية الكامنة لممارسات التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي لدى معلمي الرياضيات، من خلال توظيف التحليل العاملي الاستكشافي.
- الإسهام في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بتكامل التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات.
- سد فجوة بحثية تتعلق بطبيعة العلاقة والتكامل بين الممارسات الرقمية والتقنيات الذكية في السياق التعليمي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في:

- توفير أداة قياس ومؤشرات علمية يمكن الإفادة منها في تشخيص واقع ممارسات معلمي الرياضيات واستراتيجياتهم التدريسية.
- دعم تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في مجال توظيف التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي.
- الإسهام في مساعدة متخذي القرار في تطوير السياسات التربوية المرتبطة بالتحول الرقمي والتعليم الذكي.

التعريفات الإجرائية:

- **ممارسات التعلم الإلكتروني:** هي الدرجة التي يحصل عليها معلمو الرياضيات في استجاباتهم على فقرات أداة الدراسة التي تقيس مدى توظيفهم للمنصات والأدوات الرقمية في التخطيط والتدريس والتقويم داخل بيئات التعلم الإلكتروني، بما يشمل التفاعل الرقمي وإدارة المحتوى والتعلم المتزامن وغير المتزامن (Selwyn, 2016).
- **استراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي:** هي الدرجة التي يعبر عنها معلمو الرياضيات في استجاباتهم على فقرات أداة الدراسة المتعلقة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم مثل تحليل تعلم الطلبة، والتعلم التكيفي، والتقييم الذكي، وتخصيص المحتوى وفق احتياجات المتعلمين (Zawacki-Richter et al., 2019).
- **التكامل بين التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي:** هي الدرجة التي تعكس إدراك معلمي الرياضيات لمستوى الدمج بين تقنيات التعلم الإلكتروني وتطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل العملية التعليمية بما يسهم في تحسين التفاعل ورفع جودة التدريس وتخصيص التعلم (Holmes et al., 2019).

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: ممارسات معلمي الرياضيات في التعلم الإلكتروني

تتسم ممارسات معلمي الرياضيات في بيئات التعلم الإلكتروني بطبيعة متعددة الأبعاد، إذ تشمل جوانب التخطيط الرقمي، وإدارة الصفوف الافتراضية، وتوظيف الوسائط التفاعلية، وتقديم التغذية الراجعة للطلبة بشكل فوري، وتُمثل هذه الممارسات ركيزة أساسية لنجاح التعلم الإلكتروني، حيث تشير الدراسات إلى أن الفجوة بين جودة المحتوى الرقمي وفعالية التدريس ترتبط بمدى كفاءة المعلم في دمج التكنولوجيا ضمن استراتيجيات تعليمية فاعلة (Koehler & Mishra, 2009).

ويؤكد هاتي (Hattie, 2009) أن ممارسات المعلم في بيئات التعلم الإلكتروني تنعكس بصورة مباشرة على تحصيل الطلبة واستيعابهم للمفاهيم الرياضية، كما يسهم التفاعل الرقمي المنظم والمبني على تخطيط دقيق في تعزيز مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد، كما أن استخدام أدوات التقييم الرقمية والتغذية الراجعة التفاعلية يزيد من دافعية الطلبة ويرفع مستوى مشاركتهم داخل الصف.

ويبين الكمشكي ويوسف (2022) أن الواقع التطبيقي يكشف عن تفاوت واضح في مستوى تطبيق ممارسات التعلم الإلكتروني بين المعلمين، حيث يكتفي بعضهم باستخدام أدوات رقمية بسيطة دون دمج استراتيجيات تفاعلية متقدمة، في حين يتمكن آخرون من تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية،

ويعكس هذا التباين أهمية دراسة هذه الممارسات بصورة منهجية باستخدام أدوات قياس دقيقة، مثل الاستبانة والتحليل العاملي الاستكشافي.

ولا ترتبط جودة ممارسات المعلم بوجود التكنولوجيا فحسب، بل تعتمد كذلك على مستوى معرفته التربوية والرقمية، وقدرته على توظيف الوسائط التعليمية بما يتلاءم مع خصائص الطلبة وطبيعة المحتوى، إذ يتميز المعلم الفعال في بيئات التعلم الإلكتروني بقدرته على دمج استراتيجيات التعلم النشط والتفاعلي مع الأدوات الرقمية ضمن إطار متكامل (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019).

كما أن دراسة ممارسات معلمي الرياضيات في التعلم الإلكتروني تستدعي تناولها من خلال أبعاد متعددة تشمل الجوانب التخطيطية، والتفاعلية، والتقويمية، وهو ما يجعل التحليل العاملي الاستكشافي أداة مناسبة للكشف عن البنية الكامنة التي تنتظم هذه الممارسات (Schmid, Brianza & Petko, 2021).

ثانيًا: استراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي

يرى هولمز وبياليك وفاضل (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019) أن الذكاء الاصطناعي في التعليم لا يقتصر على الأدوات التقنية، بل يرتبط بكيفية إعادة تشكيل الممارسات التدريسية لتصبح أكثر تكيفًا ومرونة واستجابة لبيانات تعلم الطلبة، حيث يقوم التدريس المعزز بالذكاء الاصطناعي على توظيف أنظمة قادرة على تحليل الأداء، وتقديم تغذية راجعة فورية، واقتراح مسارات تعلم مخصصة، وهو ما يفتح مجالات جديدة في تعليم الرياضيات الذي يتطلب دعمًا مستمرًا لفهم المفاهيم المجردة.

وتشير لوكين وآخرون (Luckin et al., 2016) إلى أن من أبرز خصائص التدريس المدعوم بالذكاء الاصطناعي قدرته على تعزيز التعلم التكيفي، من خلال تحليل استجابات الطلبة واقتراح أنشطة تتناسب مع مستوى كل متعلم، الأمر الذي يسهم في مراعاة الفروق الفردية داخل الصف، ويكتسب هذا الجانب أهمية خاصة في تعليم الرياضيات بسبب التباين الواضح في مستويات الطلبة في المهارات الحسابية وحل المشكلات.

وتوضح (العنزي، العبيكان، 2024) أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في الدول العربية ما يزال في مرحلة التوسع، وأن نجاح هذه التطبيقات يعتمد على قدرة المعلم على دمجها ضمن استراتيجيات تدريسية واضحة، وليس الاكتفاء باستخدامها كوسائل عرض تقنية، كما تشير إلى أن إعداد المعلمين للتعامل مع أدوات تحليل البيانات الذكية يمثل مدخلًا رئيسًا لتحسين جودة الممارسات التدريسية.

وترى (اللياتي، 2025) أن استراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي تتضمن مجموعة من الانماط، مثل التقييم الذكي، والتحليل التنبئي، والمساعدات التعليمية الرقمية، وأنظمة التوصية، وأن هذه الانماط تستدعي تطوير أدوات قياس دقيقة للكشف عن مستوى توظيفها في الواقع التربوي، كما أن قياس هذه الجوانب يسهم في تصميم برامج تدريبية تستند إلى الاحتياجات الفعلية للمعلمين.

كما يوضح (الكمشكي، يوسف 2022) في مراجعتهم المنهجية أن معظم الدراسات في مجال الذكاء الاصطناعي والتعلم الإلكتروني تركز على كفاءة الأنظمة، في حين تقل الدراسات التي تتناول ممارسات المعلمين عند استخدام هذه الأنظمة، مما يشير إلى وجود فجوة بحثية تتمثل في الحاجة إلى تحليل استراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي من منظور المعلم، وليس من منظور الأداة التقنية فقط.

إن دراسة استراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات تتطلب اعتماد مقاربة تحليلية تكشف الانماط الكامنة لهذه الاستراتيجيات، خاصة في البيئات التعليمية العربية مثل سلطنة عُمان، حيث يمثل التحول الرقمي أولوية، ومن هنا تبرز أهمية بناء أدوات قياس قائمة على أسس علمية وتحليل عاملي دقيق يوضح البنية الفعلية لهذه الاستراتيجيات في التطبيق الميداني.

ثالثًا: التحليل العاملي الاستكشافي كمدخل منهجي لبناء الأداة وتفسير البنية الكامنة

التحليل العاملي الاستكشافي من الأساليب الإحصائية متعددة المتغيرات التي تستهدف الكشف عن البنية الكامنة خلف مجموعة من المتغيرات المقاسة، من خلال اختزال عدد البنود في عوامل مترابطة تفسر التباين المشترك بينها، ويُستخدم هذا الأسلوب في الحالات التي لا تكون فيها البنية العاملية معروفة مسبقًا، مما يجعله جيداً للدراسات التربوية التي تسعى إلى بناء أدوات قياس مستندة إلى الواقع الميداني بدلًا من الاعتماد على نماذج نظرية جاهزة، وتكمن أهميته في توفير أساس علمي لفهم العلاقات البنيوية بين البنود، بما يعزز صدق الأداة وثباتها (Fabrigar, & Wegener, 2012).

ويشير (DeVellis, & Thorpe, 2021) إلى أن تطوير أدوات القياس في الدراسات التربوية يتطلب التحقق من البناء العاملي للأداة من خلال تحليل الترابطات بين البنود واستخراج العوامل التي تمثل الأبعاد الحقيقية للمفهوم المقاس، كما يسهم التحليل العاملي الاستكشافي في حذف البنود الضعيفة أو المتداخلة، وتحسين الاتساق الداخلي للأداة، مما يؤدي إلى بناء مقاييس أكثر دقة وموضوعية، ويعد ذلك خطوة أساسية عند تصميم الاستبانات التي تقيس الممارسات التدريسية أو الكفايات المهنية.

ويؤكد (Schmid et al., 2020) أن استخدام التحليل العاملي في دراسات الكفايات الرقمية للمعلمين يسهم في تحديد الأبعاد الفعلية التي تشكل الممارسات التدريسية المرتبطة بالتكنولوجيا، مثل التخطيط الرقمي، والتفاعل، والتقييم الإلكتروني، وقد أظهرت نتائج دراساتهم أن البنية العاملية المستخرجة توفر فهماً أعمق لكيفية تكامل التكنولوجيا داخل التدريس، بما يدعم تطوير برامج إعداد المعلمين استناداً إلى احتياجات واقعية قائمة على البيانات.

كما يتطلب تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي توافر عدد من الشروط الإحصائية، مثل كفاية حجم العينة، وقوة الارتباط بين المتغيرات، واختبار كايزر–مايز–أولكن (KMO) لقياس ملاءمة العينة، واختبار بارليت لدلالة مصفوفة الارتباط، وإضافة إلى أهمية اختيار طريقة الاستخراج المناسبة وتدوير العوامل للوصول إلى بنية واضحة قابلة للتفسير، وهو ما يعزز دقة النتائج وإمكانية توظيفها في البحوث التربوية (Hair, et al., 2019).

ويوضح (Costello, Osborne, 2005) أن التحليل العاملي لا يقتصر على تقليل البيانات، بل يسهم في تفسير العلاقات البنيوية بين المتغيرات، والكشف عن الأبعاد المشتركة التي تفسر تفاعلها داخل الظاهرة المدروسة، وفي سياق هذه الدراسة، يتيح التحليل العاملي الاستكشافي الكشف عن البنية الكامنة التي تربط ممارسات التعلم الإلكتروني باستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي، بما يدعم بناء نموذج تفسيري متكامل يعكس الواقع التدريسي.

إن توظيف الأساليب الإحصائية المتقدمة، ومنها التحليل العاملي الاستكشافي، يسهم في الارتقاء بجودة البحوث التربوية العربية من خلال تطوير أدوات قياس تتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات، كما يعزز القدرة على تفسير الظواهر التعليمية المركبة في ظل التحولات الرقمية المتسارعة، الأمر الذي يجعله مدخلًا منهجيًا مناسبًا لدراسة الممارسات التدريسية في البيئات التعليمية.

الدراسات السابقة:

- **هدفت دراسة (Alkamshaki, & Yusuf, 2025)** إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني والتحصيل الدراسي لدى معلمي الرياضيات في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان، باستخدام المنهج الوصفي واستبانة طبقت على عينة مكونة من (268) معلمًا ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني جاءت مرتفعة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني والتحصيل الدراسي، مما يشير إلى أن تعزيز هذه الاتجاهات يسهم في تحسين مخرجات التعلم، وأوصت الدراسة بضرورة دعم التدريب التقني للمعلمين وتطوير البنية التحتية الرقمية.
- **هدفت دراسة (Schmid, Brianza, & Petko, 2020)** إلى تطوير أداة مختصرة لقياس كفايات TPACK لدى المعلمين (TPACK.xs)، واعتمدت الدراسة المنهج الكمي، وشملت عينة مكونة من 931 معلمًا في سويسرا وألمانيا، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي ثم التوكيدي للتحقق من البنية العاملية، إضافة إلى معامل كرونباخ ألفا لقياس الثبات، وكشفت النتائج عن بنية عاملية مستقرة تعكس الأبعاد المعرفية المتداخلة، وأكدت أهمية استخدام التحليل العاملي في بناء أدوات قياس الممارسات الرقمية.
- **وحللت دراسة (Zawacki-Richter, et.al, 2019)** تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي من خلال مراجعة 146 دراسة بطريقة منهجية، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المنهجي وتحليل المحتوى، وبينت النتائج أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تركز على أنظمة التوصية، والتحليل التنبئي، والتقييم الذكي، بينما ما يزال توظيف المعلم لهذه التقنيات بحاجة إلى مزيد من الدراسة الميدانية.
- **وتناولت دراسة (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019)** إمكانات الذكاء الاصطناعي في تحسين عمليات التعليم والتعلم، واعتمدت الدراسة المنهج التحليلي القائم على مراجعة الأدبيات، وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يدعم التعلم التكيفي، والتغذية الراجعة الفورية، وتحليل أداء المتعلمين، لكنه يتطلب معلمًا قادرًا على توظيفه تربويًا، وهذا يعزز أهمية دراسة استراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي لدى معلمي الرياضيات.
- **وبحثت دراسة (Tondeu, et al., 2017)** في تطوير الكفايات الرقمية لدى المعلمين قبل الخدمة، ومدى انعكاسها على ممارساتهم التدريسية، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط، وشملت عينة من طلبة كليات التربية في بلجيكا، وتم تحليل البيانات باستخدام التحليل العاملي وتحليل الانحدار المتعدد، وأظهرت النتائج أن الخبرة التطبيقية والتدريب العملي يسهمان في تعزيز دمج التكنولوجيا في التعليم، وأن الممارسات الرقمية تتشكل عبر تفاعل عوامل متعددة، مما يدعم فكرة وجود بنية عاملية كامنة.
- **وناقشت دراسة (Luckin, et al,. 2016)** مستقبل الذكاء الاصطناعي في التعليم، وركزت على دوره في دعم التعلم الشخصي واتخاذ القرار التربوي، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المفاهيمي، وقدمت نماذج تطبيقية لأنظمة تعليم ذكية، وخلصت النتائج إلى أن الذكاء الاصطناعي لا يستبدل المعلم، بل يعزز قدرته على اتخاذ قرارات تعليمية مبنية على البيانات.
- **تناولت دراسة (Mishra, Matthew, 2006)** تطوير إطار المعرفة التكنولوجية التربوية للمحتوى (Technological Pedagogical Content Knowledge)، وتكتب اختصارًا (TPACK)، بهدف تفسير كيفية دمج المعلمين للتكنولوجيا في التدريس بصورة تكاملية، واستخدمت الدراسة المنهج النظري التحليلي مع تطبيقات ميدانية على معلمي ما قبل الخدمة في الولايات المتحدة، وتم تطوير أداة لقياس الأبعاد السبعة للإطار، واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من البناء العاملي، وأظهرت النتائج أن دمج التكنولوجيا الفعال لا يتحقق إلا من خلال التكامل بين المحتوى والتربية والتكنولوجيا، وليس عبر توظيف تقني منفصل، وهو ما يرتبط مباشرة بممارسات معلمي الرياضيات في التعلم الإلكتروني.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث الذي يهدف إلى الكشف عن البنية العاملية لممارسات معلمي الرياضيات في التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان، ويستند هذا المنهج إلى جمع بيانات

كمية وتحليلها باستخدام أساليب إحصائية متقدمة لوصف الظاهرة وتفسير العلاقات بين متغيراتها، ويُعد التحليل العاملي الاستكشافي أداة رئيسة في هذا السياق لما يوفره من قدرة على الكشف عن الأبعاد الكامنة المفسرة للترابط بين بنود الأداة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان بمختلف المراحل التعليمية، حيث بلغ عددهم (1257) معلمًا ومعلمة، وفق الدليل الإحصائي المنشور لدى وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان للعام 2025/2026 (وزارة التربية والتعليم، 2025).

عينة الدراسة:

وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة لضمان تمثيل المجتمع، مع مراعاة أن يكون حجمها مناسبًا لتطبيق التحليل العاملي الاستكشافي بما لا يقل عن (5–10) أضعاف عدد الفقرات، وقد بلغ حجم العينة (184) معلمًا، ومعلمة، بما يدعم دقة النتائج وإمكانية تعميمها.

إدارة الدراسة:

وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم تطويرها لقياس ممارسات معلمي الرياضيات في التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي والتكامل بينهما، وذلك في ضوء الإطار النظري للدراسة ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة (Schmid, et.al, 2021; Tondeur , et.al, 2020; Holmes, et.al, 2019; Zawacki-Richter, et.al, 2019)، وبالاستناد إلى خطوات بناء المقاييس التربوية المعتمدة علميًا (DeVellis, 2017).

وقد رُوعي عند بناء الأداة تحديد الأبعاد الرئيسة انطلاقًا من طبيعة المتغيرات محل الدراسة، حيث تمثلت في: ممارسات التعلم الإلكتروني، واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي، والتكامل بينهما داخل بيئات التعلم الإلكتروني، وقد صيغت فقرات الاستبانة في صورتها الأولية بالاعتماد على تحليل الأدبيات التربوية الحديثة في مجالي التعليم الرقمي والذكاء الاصطناعي في التعليم، مع إعادة صياغة بعض الفقرات وتكييفها بما يتناسب مع بيئة الدراسة الحالية، لتتكون الأداة من (34) فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة، وتم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد العينة.

وللتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى، عُرضت الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، حيث أُجريت التعديلات اللازمة على الصياغة اللغوية، وملاءمة الفقرات للأبعاد، وحذف أو دمج بعض العبارات وفقًا لآراء المحكمين، حتى تم الوصول إلى الصورة النهائية للأداة.

كما تم التحقق من الصدق البنائي للأداة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، من خلال اختبار كفاية العينة (KMO) واختبارBartlett ، وذلك وفق المعايير الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات متعددة المتغيرات، وتم استخراج العوامل بطريقة المكونات الرئيسية (Principal Component Analysis)، مع استخدام التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، بهدف تحسين تفسير البنية العاملية وتوضيح توزيع الفقرات على العوامل (Hair et al., 2019).

وفيما يتعلق بالثبات، تم حساب معامل كرونباخ ألفا لجميع محاور الأداة وللأداة ككل، حيث أظهرت النتائج معاملات ثبات مرتفعة تعكس مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي، مما يؤكد صلاحية الأداة لقياس متغيرات الدراسة بدقة وموثوقية، وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، إضافة إلى التحليل العاملي الاستكشافي، بما يحقق أهداف الدراسة ويضمن دقة النتائج المستخرجة.

التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة:

أولًا: المتوسطات والانحرافات المعيارية

جدول (1): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
ممارسات التعلم الإلكتروني	3.89	0.72	مرتفع
استراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي	3.75	0.70	مرتفع
التكامل بين التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي	4.00	0.72	مرتفع

وتشير نتائج جدول (1) إلى أن متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع محاور الدراسة جاءت بمستوى مرتفع، حيث سجل محور التكامل بين التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي أعلى متوسط (4.00)، يليه محور ممارسات التعلم الإلكتروني (3.89)، ثم محور استراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي (3.75)، وهو ما يعكس إدراك معلمي الرياضيات لأهمية توظيف التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، كما أظهرت الانحرافات المعيارية انخفاضًا نسبيًا، مما يدل على تجانس وتقارب استجابات أفراد العينة.

ثانيًا: التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة

جدول (2): معاملات الثبات (كرونباخ ألفا)

المحور	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
ممارسات التعلم الإلكتروني	12	0.965
استراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي	12	0.968
التكامل بين التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي	10	0.957
الاستبانة ككل	**34**	**0.977**

وتشير نتائج جدول (2) إلى أن معاملات الثبات جاءت مرتفعة جدًا، حيث تجاوزت جميعها (0.90)، مما يدل على ارتفاع الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ويؤكد ذلك موثوقيتها وصلاحيتها لقياس متغيرات الدراسة.

ثالثًا: التحقق من ملاءمة البيانات للتحليل العاملي

جدول (3): اختبار KMO وBartlett

الاختبار	القيمة
KMO	0.941
Bartlett Chi-Square	4125.37
df	561
Sig	0.000

وأظهرت النتائج ارتفاع قيمة اختبار KMO إلى (0.941)، وهي قيمة تدل على كفاية العينة وملاءمة البيانات للتحليل العاملي بدرجة ممتازة، كما جاء اختبار Bartlett دالًا إحصائيًا عند مستوى (0.000)، مما يؤكد وجود ترابطات جوهرية بين الفقرات، ويعزز صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

رابعًا: استخراج العوامل الكامنة

جدول (4): القيم الذاتية ونسبة التباين

العامل	Eigenvalue	نسبة التباين%	التراكمي%
الأول	18.72	55.05	55.05
الثاني	2.91	8.56	63.61
الثالث	1.84	5.41	69.02

وتم استخراج ثلاثة عوامل رئيسية وفق معيار الجذر الكامن الأكبر من (1)، وقد فسرت هذه العوامل مجتمعة ما نسبته (69.02%) من التباين الكلي، وهي نسبة مرتفعة في الدراسات التربوية، مما يعكس قوة النموذج العاملي وملاءمته.

خامسًا: التحميلات العاملية بعد التدوير

وتم استخدام أسلوب التدوير المتعامد (Varimax Rotation) في تحليل البيانات الناتجة عن التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك بهدف تبسيط البنية العاملية وتوضيح نمط تحميل الفقرات على العوامل المستخرجة، بما يسهم في تحقيق أقصى قدر من التباين المفسر لكل عامل، ويسهم في الوصول إلى حلول عاملية أكثر وضوحًا وقابلية للتفسير، ويُعد هذا الأسلوب من أكثر أساليب التدوير استخداماً في الدراسات التربوية والنفسية، خاصة في الحالات التي يفترض فيها استقلالية العوامل المستخرجة نسبيًا، وهو ما يتناسب مع طبيعة متغيرات الدراسة الحالية (Hair et al., 2019).

جدول (5): مصفوفة التشبعات العاملية لفقرات الاستبانة بعد التدوير (Varimax)

م	نص الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
1	أخطط دروسي باستخدام منصات التعلم الإلكتروني بشكل منظم	0.78	—	—
2	أوظف الوسائط الرقمية (فيديو، محاكاة، عروض) في شرح المفاهيم الرياضية	0.81	—	—
3	أستخدم استراتيجيات تفاعلية عبر البيئة الإلكترونية	0.74	—	—
4	أدير الصف الافتراضي بفعالية أثناء الحصة	0.76	—	—
5	أشجع الطلبة على المشاركة عبر المنصات الرقمية	0.72	—	—
6	أقدم تغذية راجعة فورية للطلبة عبر الوسائط الإلكترونية	0.80	—	—
7	أستخدم أدوات التقييم الإلكتروني في قياس تعلم الطلبة	0.77	—	—
8	أتابع تقدم الطلبة من خلال الأنظمة الرقمية	0.69	—	—
9	أوظف الأنشطة الإلكترونية لتعزيز فهم المفاهيم الرياضية	0.73	—	—
10	أدمج التعلم المتزامن وغير المتزامن في تدريسي	0.75	—	—
11	أستخدم مصادر تعليمية رقمية متنوعة	0.82	—	—
12	أعمل على تكييف المحتوى الإلكتروني وفق مستوى الطلبة	0.70	—	—
13	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي في إعداد الدروس	—	0.76	—
14	أعتمد على تطبيقات ذكية في شرح المفاهيم الرياضية	—	0.81	—
15	أستخدم أنظمة ذكية لتقديم تغذية راجعة للطلبة	—	0.79	—
16	أوظف أدوات الذكاء الاصطناعي في تصميم أنشطة تعليمية	—	0.74	—
17	أستخدم تقنيات تحليل البيانات لفهم أداء الطلبة	—	0.83	—

18	أعتمد على أنظمة ذكية لتحديد نقاط ضعف الطلبة	—	0.78	—
19	أستخدم تطبيقات تدعم التعلم التكيفي	—	0.72	—
20	أوظف أدوات الذكاء الاصطناعي لدعم الفروق الفردية	—	0.77	—
21	أستخدم تقنيات ذكية لتحسين التفاعل داخل الصف	—	0.80	—
22	أستفيد من الذكاء الاصطناعي في تقييم تعلم الطلبة	—	0.69	—
23	أدمج أدوات الذكاء الاصطناعي مع استراتيجيات التدريس التقليدية	—	0.75	—
24	أستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تقديم محتوى مخصص	—	0.71	—
25	يسهم الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعلم الإلكتروني	—	—	0.74
26	يعزز التكامل بين التقنيات الرقمية فاعلية التدريس	—	—	0.79
27	يساعد استخدام الذكاء الاصطناعي في اتخاذ قرارات تعليمية أفضل	—	—	0.76
28	يسهم التكامل بين الأدوات الرقمية في تحسين تحصيل الطلبة	—	—	0.81
29	يدعم استخدام الذكاء الاصطناعي تطوير الممارسات التدريسية	—	—	0.73
30	يعزز التكامل الرقمي قدرة المعلم على إدارة الصف	—	—	0.78
31	يساعد الذكاء الاصطناعي في تخصيص التعلم للطلبة	—	—	0.77
32	يسهم التكامل بين التقنيات في تحسين التفاعل التعليمي	—	—	0.70
33	يدعم استخدام البيانات الرقمية تحسين عملية التدريس	—	—	0.75
34	يعزز التكامل بين التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي جودة التعليم	—	—	0.72

وتشير نتائج جدول (5) إلى أن فقرات الاستبانة قد حققت معاملات تشبع عاملي مرتفعة تجاوزت الحد الأدنى المقبول إحصائيًا والبالغ (0.40)، وهو الحد الذي يعد معيارًا شائع الاستخدام في الدراسات التي تعتمد التحليل العاملي الاستكشافي للحكم على دلالة التشبعات العاملية (Hair et al., 2019; Field, 2018)، حيث تراوحت تشبعات فقرات ممارسات التعلم الإلكتروني بين (0.69 -0.82)، بينما جاءت تشبعات فقرات استراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي بين (0.69 -0.83)، في حين تراوحت تشبعات فقرات التكامل بين (0.70 -0.81)، وقد تركزت الفقرات بوضوح داخل كل عامل دون تداخل جوهري، مما يدل على وضوح البناء العاملي واتساقه مع الأبعاد النظرية للدراسة، ويؤكد صدق الأداة في قياس المتغيرات محل الدراسة.

الإجابة على أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما البنية العاملية الكامنة لممارسات معلمي الرياضيات في التعلم الإلكتروني في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان كما يكشفها التحليل العاملي الاستكشافي؟

أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن تركز فقرات ممارسات التعلم الإلكتروني في عامل واحد رئيسي، حيث تراوحت معاملات التشبع بين (0.69 -0.82)، وجاءت جميعها أعلى من الحد المقبول إحصائيًا، مما يعكس درجة عالية من الاتساق الداخلي بين الفقرات. ويشير ذلك إلى أن هذا المتغير يمثل بُعدًا كامنًا متماسكًا يعبر عن منظومة متكاملة من الممارسات المرتبطة بالتعلم الإلكتروني لدى معلمي الرياضيات، دون وجود تداخل ملحوظ مع العوامل الأخرى.

السؤال الثاني: ما البنية العاملية الكامنة لاستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي لدى معلمي الرياضيات في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان؟

أظهرت النتائج أن فقرات استراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي قد توزعت بوضوح على عامل مستقل، حيث تراوحت معاملات التشبع بين (0.69 -0.83)، وهو ما يدل على قوة ارتباط الفقرات بهذا العامل، ويعكس تجانسها في قياس هذا البُعد، كما يشير هذا التمركز إلى أن المعلمين يدركون استراتيجيات الذكاء الاصطناعي كمجال متميز ضمن ممارساتهم التدريسية، قائم على توظيف التقنيات الذكية في تحليل الأداء وتخصيص التعلم.

السؤال الثالث: ما النموذج العاملي الذي يفسر التكامل بين ممارسات التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي لدى معلمي الرياضيات في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان؟

كشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود عامل ثالث مستقل يعكس التكامل بين ممارسات التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي، حيث تراوحت معاملات التشبع لفقراته بين (0.70 -0.81)، مما يدل على أن هذا البُعد يمثل بناءً كامنًا واضحًا يجمع بين المتغيرين في إطار موحد، ويعكس هذا العامل توجهًا نحو توظيف متكامل للتقنيات الرقمية والذكية داخل الممارسات التدريسية، بما يسهم في تطوير بيئة تعلم أكثر فاعلية.

وتشير النتائج إجمالًا إلى وجود بنية عاملية لثلاثة أبعاد تمثل في ممارسات التعلم الإلكتروني، واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي، والتكامل بينهما، بما يعكس توجه الممارسات التدريسية نحو نماذج تعليمية رقمية متكاملة تعتمد على التقنيات الحديثة، الأمر الذي يسهم في رفع جودة العملية التعليمية.

مناقشة النتائج:

تشير نتائج الدراسة إلى وجود بنية عاملية مكونة من ثلاثة أبعاد رئيسة تمثلت في ممارسات التعلم الإلكتروني، واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي، والتكامل بينهما، وهو ما يعكس تحولًا تدريجيًا في ممارسات تدريس الرياضيات نحو نماذج تعليمية رقمية قائمة على التكامل بين التقنية

والتعلم، ويشير هذا التحول إلى تجاوز الاستخدام الأدوات للتكنولوجيا نحو دمجها في بنية الممارسة التدريسية ذاتها، بما يتسق مع نموذج المعرفة التكنولوجية التربوية للمحتوى (TPACK)، الذي يؤكد أن التدريس الفعال يتطلب تكاملًا بين المعرفة التكنولوجية والتربوية والمحتوى (Mishra & Koehler, 2006).

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات الحديثة التي تؤكد أن دمج التكنولوجيا في التعليم يسهم في تحسين جودة التعلم وفاعلية التدريس، خاصة في التخصصات التي تعتمد على التمثيل مثل الرياضيات، حيث يؤدي استخدام الأدوات الرقمية إلى تعزيز الفهم المفاهيمي وتنويع استراتيجيات العرض والتقويم (Schmid, Brianza, & Petko, 2020). وفي السياق العُماني، يمكن تفسير هذا التحول في ضوء الجهود الوطنية المتسارعة نحو التحول الرقمي في التعليم ضمن رؤية عُمان 2040 ، والتي ركزت على تعزيز البنية الرقمية في المدارس وتوسيع استخدام منصات التعلم الإلكتروني في الممارسات الصفية.

كما أظهرت النتائج أن استراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي شكلت عاملًا مستقلًا، وهو ما يعكس انتقالًا من استخدام التكنولوجيا كوسيلة مساعدة إلى استخدامها كأداة تحليلية داعمة لاتخاذ القرار التعليمي، ويشير ذلك إلى تطور في كفايات المعلمين الرقمية نحو توظيف البيانات في فهم أداء الطلبة وتخصيص التعلم، ويتفق هذا مع دراسة (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019) من أن الذكاء الاصطناعي في التعليم يسهم في دعم التعلم التكيفي وتحسين اتخاذ القرار التربوي، ومع ما أوضحته دراسة (Luckin, et al,. 2016) حول قدرته على تحليل الفروق الفردية بين المتعلمين وتقديم دعم تعليمي مخصص.

وفي السياق العُماني، يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء برامج التطوير المهني التي تنفذها وزارة التربية والتعليم بهدف رفع كفاءة المعلمين الرقمية، والتي تركز على دمج التقنيات الذكية في التعليم والتقويم، مما يعزز من جاهزية المعلمين لتوظيف الذكاء الاصطناعي في الممارسات الصفية، كما تشير تقارير التحول الرقمي في التعليم في سلطنة عُمان إلى أن بناء الكفايات الرقمية للمعلمين يعد عنصرًا محوريًا في تحسين جودة التعليم ورفع كفاءة المخرجات التعليمية (وزارة التربية والتعليم العُمانية، 2022).

كما كشفت النتائج عن وجود عامل ثالث يعكس التكامل بين التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي، بما يشير إلى توجه الممارسات نحو نموذج تعليمي تكاملي يجمع بين الأدوات الرقمية والأنظمة الذكية في إطار واحد، ويعكس هذا التكامل تحولًا في فلسفة التعليم نحو التعلم المعتمد على البيانات، حيث يتم توظيف التقنيات الذكية لدعم عملية التعلم وليس فقط تقديم المحتوى، ويتسق ذلك مع دراسة (Zawacki-Richter, et.al, 2019) التي أشارت إلى أن مستقبل التعليم المدعوم بالذكاء الاصطناعي بوصفه نظامًا تكامليًا يعيد تشكيل أدوار المعلم والمتعلم.

ويُضاف إلى ذلك أن البنية العاملية المستخرجة في هذه الدراسة تعكس مستوى من التنظيم المفاهيمي داخل ممارسات المعلمين، حيث تشير إلى أن الممارسات التعليمية لم تعد عشوائية أو منفصلة، بل أصبحت منظمة ضمن أبعاد مترابطة وقابلة للقياس والتحليل الإحصائي، ويُعد هذا النمط من التنظيم دليلًا على ملاءمة استخدام التحليل العاملي الاستكشافي في الكشف عن البنية الكامنة للمتغيرات السلوكية والتعليمية، إذ تؤكد الأدبيات المنهجية أن هذا النوع من التحليل يُستخدم تحديدًا لتحديد الأبعاد الكامنة في الأدوات متعددة البنود واختبار صدقها البنائي (Hair et al., 2019).

كما يمكن تفسير وضوح البنية العاملية وتمايز أبعادها في هذه الدراسة في ضوء طبيعة التحول الرقمي في التعليم، والذي يؤدي إلى إعادة تشكيل الممارسات التدريسية في صورة أنماط أكثر تحديدًا وتخصصًا، نتيجة زيادة الاعتماد على الأدوات الرقمية والأنظمة الذكية في التخطيط والتدريس والتقويم، وتشير الدراسات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم إلى أن البيئات التعليمية الرقمية تسهم في إعادة تنظيم أدوار المعلم والمتعلم، بما يعزز من ظهور أبعاد وظيفية واضحة للممارسة التعليمية بدلًا من التداخل غير المنظم بين الممارسات التقليدية والرقمية (Voogt & Roblin, 2012).

الخاتمة:

تكشف نتائج الدراسة عن وجود بنية عاملية واضحة لممارسات معلمي الرياضيات في التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي، تمثلت في ثلاثة أبعاد رئيسية تعكس توجهًا نحو التكامل بين التقنيات الرقمية والتطبيقات الذكية، كما أظهرت ارتفاع مستوى توظيف هذه الممارسات، بما يشير إلى وعي مهني متقدم بأهمية التحول الرقمي في تدريس الرياضيات وتحسين جودة مخرجاته.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من بروز ثلاثة أبعاد عاملية (ممارسات التعلم الإلكتروني، واستراتيجيات الذكاء الاصطناعي، والتكامل بينهما)، توصي الدراسة بما يأتي:

- تعزيز التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات بما يدعم توظيف التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي بصورة تكاملية في الممارسات الصفية.
- تدريب المعلمين على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل بيانات تعلم الطلبة والتقويم التكيفي وتخصيص التعلم.
- تطوير مناهج الرياضيات بما يدمج التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي ضمن الأنشطة التعليمية والتقويمية.
- توفير بيئات تعلم رقمية تدعم التكامل بين التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي داخل المدارس.
- تعزيز استخدام البيانات التعليمية في دعم اتخاذ القرار التربوي وتحسين نواتج التعلم.
- إجراء دراسات مستقبلية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) للتحقق من البنية العاملية المستخرجة.

- إعادة تطبيق الأداة في سياقات تعليمية مختلفة للتحقق من ثبات البناء العاملي وإمكانية تعميمه.
- تطوير أدوات قياس مماثلة مع إدخال نماذج إحصائية متقدمة مثل (SEM) للتحقق من العلاقات البنيوية بين أبعاد التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

سلطنة عُمان. وحدة متابعة تنفيذ رؤية عُمان 2040. (2021). *وثيقة رؤية عُمان 2040*. تم الاسترجاع من : https://www.oman2040.om

العنزي، مريم، عايد؛ العبيكان، ريم، عبد المحسن. (2024). الذكاء الاصطناعي في التعليم: مراجعة منهجية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*, *8* (39), 451-472.

الكمشكي، محمد، أحمد، عبدالله؛ يوسف، محمد. (2022). معوقات التعلم الإلكتروني لدى معلمي الرياضيات بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة العلوم التربوية و النفسية* ، *6* (45)، 106-125.

اللياتي، ابتسام، أسعد، أحمد. (2025). استراتيجيات التعليم باستخدام الذكاء الاصطناعي. *العلوم التربوية* ، *33* (2)، 441-457.

وزارة التربية والتعليم. (2025). *إحصائية عدد معلمين الرياضيات في مدارس محافظة شمال الباطنة*. دائرة التخطيط والتطوير، قسم الإحصاء والمعلومات.

وزارة التعليم العُمانية. (2022). *تقرير التحول الرقمي في التعليم* .سلطنة عُمان.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alkamshaki, M. A. A., & Yusuf, M. (2025). The Relationship between Attitudes towards E-Learning and Academic Achievement from the Perspective of Mathematics Teachers in Basic Education Schools in North Al Batinah Governorate, Sultanate of Oman. *Ibn Khaldun Journal for Studies and Research*, *5*(2). [DOI]

Costa, M. L., Beby, B. D., Lanzo, N. C., & Maina, M. F. (2025). Understanding AI Adoption Among Secondary Education Teachers: A PLS-SEM Approach. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100416. [DOI]

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

DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). Sage Publications.

DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.

Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2012). *Exploratory factor analysis*. New York: Oxford University Press.

Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage Publications.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). Cengage.

Hassan, M. A. A., Hashim, Z., Ishak, R., & Mukhter, M. S. (2022). A review of exploratory factor analysis (EFA) of professional learning community in primary schools in Malaysia. *Jurnal ILMI*, *11*(1), 34-42.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Holmes, W. (2020). Artificial intelligence in education. In *Encyclopedia of education and information technologies* (pp. 88-103). Cham: Springer International Publishing.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60–70.

Liu, L., & Dai, R. (2025). Explainable AI for predicting and understanding mathematics achievement: A cross-national analysis of PISA 2018. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2508.16747

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Mailizar, M., Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2021). Examining teachers' behavioral intention to use e-learning in teaching of mathematics. *Contemporary Educational Technology, 13*(2), ep298. [DOI]

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, *108*(6), 1017-1054.

Nguyen, G. T. C., Pham, C. T. H., & Pham, C. X. (2023). Primary school teachers' determinants of integrated teaching for realistic math education: Exploratory factor analysis and reliability measurement. *European Journal of Educational Research, 12*(1), 253–263. [DOI]

Schmid, M., Brianza, E., & Petko, D. (2020). Developing a short assessment instrument for Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK. xs) and comparing the factor structure of an integrative and a transformative model. *Computers & Education, 157*, 103967. [DOI]

Schmid, M., Brianza, E., & Petko, D. (2021). Developing a short assessment instrument for technological pedagogical content knowledge (TPACK.xs). *Computers & Education, 157*, 103967.

Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Academic.

Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F., & Baran, E. (2020). A comprehensive investigation of TPACK within pre-service teachers. *Computers & Education, 146*, 103761.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences. *Journal of Curriculum Studies*.

Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, *9*(2), 79-94. [DOI]

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators?. *International journal of educational technology in higher education*, *16*(1), 39. [DOI]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Al-Anzi, M. A., & Al-Obeikan, R. A. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic review. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,* 8(39), 451–472.

Al-Kamshaki, M. A. A., & Yousef, M. (2022). Barriers to e-learning among mathematics teachers in basic education schools in Al Batinah North Governorate, Sultanate of Oman, and their relationship with selected demographic variables. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 6(45), 106–125.

Al-Layati, I. A. A. (2025). Teaching strategies using artificial intelligence. *Educational Sciences,* 33(2), 441–457.

Ministry of Education. (2025). *Statistics on the number of mathematics teachers in schools in Al Batinah North Governorate*. Planning and Development Directorate, Statistics and Information Section.

Omani Ministry of Education. (2022). *Report on digital transformation in education*. Sultanate of Oman.

Sultanate of Oman, Oman Vision 2040 Implementation Follow-up Unit. (2021). *Oman Vision 2040 document*. Retrieved from https://www.oman2040.om

الملاحق

الاستبانة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،،

الموضوع : تطبيق أداة دراسة علمية

في إطار إعداد دراسة علمية بعنوان: " التحليل العاملي الاستكشافي لممارسات معلمي الرياضيات واستراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي في التعلم الإلكتروني في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان"

ويقوم الباحث بإعداد هذه الاستبانة بهدف جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، ونأمل منكم التكرم بالإجابة على جميع فقراتها بدقة وموضوعية، حيث إن مشاركتكم تمثل ركيزة أساسية في نجاح هذا البحث العلمي.

ونؤكد أن جميع المعلومات التي سيتم جمعها ستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستُعامل بسرية تامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض أكاديمية بحتة.

شاكرين لكم تعاونكم ووقتكم، وتقديرنا الكبير لمساهمتكم في إنجاح هذا العمل البحثي.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير.

الباحث : الدكتور محمد أحمد عبدالله الكمشكي

للتواصل: komshk@gmail.com

https://forms.gle/h537T38eZdXJVjoXA

أولًا: البيانات الاولية للمشاركين في الدراسة:

رجاء وضع علامة (✓) أمام الاختيار المناسب:

النوع الاجتماعي	( ) ذكر	( ) أنثى
المؤهل العلمي	( ) بكالوريوس فأقل	( ) ماجستير فأعلى
سنوات الخبرة	10 سنوات فأقل	أكثر من 10 سنوات

المحور الأول: ممارسات التعلم الإلكتروني

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أخطط دروسي باستخدام منصات التعلم الإلكتروني بشكل منظم					
2	أوظف الوسائط الرقمية (فيديو، محاكاة، عروض) في شرح المفاهيم الرياضية					
3	أستخدم استراتيجيات تفاعلية عبر البيئة الإلكترونية					
4	أدير الصف الافتراضي بفعالية أثناء الحصة					
5	أشجع الطلبة على المشاركة عبر المنصات الرقمية					
6	أقدم تغذية راجعة فورية للطلبة عبر الوسائط الإلكترونية					
7	أستخدم أدوات التقييم الإلكتروني في قياس تعلم الطلبة					
8	أتابع تقدم الطلبة من خلال الأنظمة الرقمية					
9	أوظف الأنشطة الإلكترونية لتعزيز فهم المفاهيم الرياضية					
10	أدمج التعلم المتزامن وغير المتزامن في تدريسي					
11	أستخدم مصادر تعليمية رقمية متنوعة					
12	أعمل على تكييف المحتوى الإلكتروني وفق مستوى الطلبة					

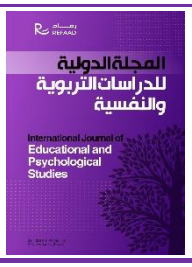
المحور الثاني: استراتيجيات التدريس المعززة بالذكاء الاصطناعي

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
13	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي في إعداد الدروس					
14	أعتمد على تطبيقات ذكية في شرح المفاهيم الرياضية					
15	أستخدم أنظمة ذكية لتقديم تغذية راجعة للطلبة					
16	أوظف أدوات الذكاء الاصطناعي في تصميم أنشطة تعليمية					
17	أستخدم تقنيات تحليل البيانات لفهم أداء الطلبة					
18	أعتمد على أنظمة ذكية لتحديد نقاط ضعف الطلبة					
19	أستخدم تطبيقات تدعم التعلم التكيفي					
20	أوظف أدوات الذكاء الاصطناعي لدعم الفروق الفردية					
21	أستخدم تقنيات ذكية لتحسين التفاعل داخل الصف					
22	أستفيد من الذكاء الاصطناعي في تقييم تعلم الطلبة					
23	أدمج أدوات الذكاء الاصطناعي مع استراتيجيات التدريس التقليدية					
24	أستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تقديم محتوى مخصص					

المحور الثالث: التكامل بين التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي

الرقم	الفقرات	درجة المو افقة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
25	يسهم الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعلم الإلكتروني					
26	يعزز التكامل بين التقنيات الرقمية فاعلية التدريس					
27	يساعد استخدام الذكاء الاصطناعي في اتخاذ قرارات تعليمية أفضل					
28	يسهم التكامل بين الأدوات الرقمية في تحسين تحصيل الطلبة					
29	يدعم استخدام الذكاء الاصطناعي تطوير الممارسات التدريسية					
30	يعزز التكامل الرقمي قدرة المعلم على إدارة الصف					
31	يساعد الذكاء الاصطناعي في تخصيص التعلم للطلبة					
32	يسهم التكامل بين التقنيات في تحسين التفاعل التعليمي					
33	يدعم استخدام البيانات الرقمية تحسين عملية التدريس					
34	يعزز التكامل بين التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي جودة التعليم					

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 5, 2026, pp. 790 - 808
www.refaad.com



The Role of Transformational Training in Meeting Labor Market Requirements in Light of Global Experiences

Noura Hadi Al-Surur[1*], Huda Hussien Al dowah[2], Haifa Bint Fahd Al-Mubairik[3]

[1,2] PhD Researcher, Department of Educational Policies, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

[3] Professor, Department of Educational Policies, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

[*] Corresponding Author: Noura Al-Surur (noraxl@hotmail.com)

دور التدريب التحويلي في تلبية متطلبات سوق العمل في ضوء الخبرات العالمية

نورة هادي ال سرور[1*]، هدى بنت حسين الدوه[2]، هيفاء بنت فهد المبيريك[3]

[2,1] باحثة دكتوراه- قسم السياسات التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود- السعودية.

[3] أستاذ بقسم السياسات التربوية- كلية التربية- جامعة الملك سعود- السعودية.

*الباحث المراسل: نورة ال سرور (noraxl@hotmail.com)

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2026/4/5	2026/5/2	2026/5/21

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.10

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Abstract:

Objectives: This study aimed to explore the role of transformative training in meeting labor market requirements in light of global experiences, by analyzing its philosophical and theoretical foundations, reviewing leading international models, and developing a proposed framework for activating transformative training in Saudi universities.

Methods: The study adopted the descriptive-analytical approach through reviewing relevant Arabic and international literature and previous studies, in addition to analyzing selected global experiences, particularly in Japan and Germany as leading models in transformative training.

Results: The findings indicated that transformative training represents a strategic approach to bridging the gap between higher education outcomes and labor market needs by enhancing skills and reshaping individuals' competencies in line with contemporary demands. The Japanese model was found to be characterized by a supportive legislative framework, an integrated technical college system, and strong partnerships with the private sector. In contrast, the German model relies on the dual system that integrates theoretical and practical training, along with flexible career pathways.

Conclusions: The study recommends developing supportive policies, strengthening university–industry partnerships, qualifying faculty members, providing adequate technological infrastructure, and adopting continuous evaluation systems.

Keywords: *Transformative training; labor market; global experiences; Saudi universities; lifelong learning.*

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور التدريب التحويلي في تلبية متطلبات سوق العمل في ضوء الخبرات العالمية، من خلال تحليل مرتكزاته الفلسفية والنظرية، واستعراض أبرز النماذج الدولية الرائدة، وصولًا إلى بناء تصور مقترح لتفعيل التدريب التحويلي في الجامعات السعودية.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك عبر تحليل الأدبيات النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة، بالإضافة إلى دراسة تجارب دولية مختارة، تمثلت في اليابان وألمانيا بوصفهما نموذجين رائدين في مجال التدريب التحويلي.

النتائج: أظهرت النتائج أن التدريب التحويلي يمثل مدخلًا استراتيجيًا لسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل، من خلال تنمية المهارات وإعادة تشكيل قدرات الأفراد بما يتوافق مع متطلبات العصر. كما تبين أن النموذج الياباني يتميز بإطار تشريعي داعم، ونظام كليات تقنية متكامل، وشراكات وثيقة مع القطاع الخاص، في حين يقوم النموذج الألماني على النظام المزدوج الذي يجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي، مع مرونة في المسارات المهنية.

الخلاصة: توصي الدراسة بتطوير السياسات الداعمة، وتعزيز الشراكات بين الجامعات وقطاع الصناعة، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس، وتوفير البنية التحتية التكنولوجية الملائمة، واعتماد أنظمة للتقييم المستمر.

الكلمات المفتاحية: *التدريب التحويلي؛ سوق العمل؛ الخبرات العالمية؛ الجامعات السعودية؛ التعليم المستمر.*

الاستشهاد

Citation

ال سرور، هدى، وآخرون. (2026). دور التدريب التحويلي في تلبية متطلبات سوق العمل في ضوء الخبرات العالمية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (5)، 790- 808.

Al-Surur, N. H., et al. (2026). The Role of Transformational Training in Meeting Labor Market Requirements in Light of Global Experiences. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(5), 790-808. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.10 [In Arabic]

المقدمة:

تشهد المجتمعات المعاصرة في الألفية الثالثة تحولات متسارعة ومتلاحقة في مختلف المجالات الاقتصادية والتقنية والاجتماعية، مما انعكس بشكل مباشر على طبيعة سوق العمل وهياكله ومتطلباته. فقد أصبح سوق العمل اليوم أكثر ديناميكية وتعقيدًا، مع بروز وظائف جديدة لم تكن معروفة من قبل، واختفاء وظائف تقليدية لم تعد قادرة على الاستمرار، في ظل ثورة المعلومات والاتصالات، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتحول الرقمي الذي يعيد تشكيل ملامح الاقتصاد العالمي.

وقد أشارت دراسة السيسي وأبو عاصي (2023) إلى أن أبرز متطلبات سوق العمل الدولي تتمثل في التوافق مع تحديات الثورة الصناعية الرابعة، والإعداد للمهن والوظائف المستقبلية، والمواطنة العالمية، وإتقان اللغات الأجنبية، وتطوير منظومة التدريب المهني، والارتقاء بجودة النظام التعليمي بما يحقق التنافسية العالمية للخريجين.

وفي هذا السياق، تواجه مؤسسات التعليم العالي تحديًا كبيرًا يتمثل في ضرورة مواكبة هذه المتغيرات المتسارعة، حيث أصبح مطلوبًا منها أداء أدوار جديدة تتجاوز وظيفتها التقليدية المتمثلة في نقل المعرفة، لتشمل تزويد طلابها بالمهارات اللازمة للانخراط في سوق العمل العالمي، وتوفير روابط قوية بينها وبين مؤسسات العمل المحلية والدولية، والانتقال من الإعداد للوظائف التقليدية إلى الوظائف المتطورة في سوق عمل عالمي مفتوح، والتحول من الإعداد لوظائف معروفة ومحددة إلى وظائف متغيرة وغير مسبوقة (السيسي وأبو عاصي، 2023).

وتتجلى أهمية دور الجامعة في إعداد الطلاب لسوق العمل في ظل التوسع الكمي غير المحسوب في التعليم العالي، الذي يؤدي إلى إضعاف قدرة المؤسسات الجامعية على تحقيق التنمية البشرية المستدامة، ويزيد من حدة الفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل. ولذلك، فإن الارتقاء بجودة خريجي الجامعات لا يتحقق فقط عن طريق تقليل أعداد الطلاب الملتحقين بالجامعات أو إغلاق بعض التخصصات، وإنما من خلال إعداد متكامل يركز على تطوير معارف الطلاب ومهاراتهم بما يتوافق مع الاحتياجات المتجددة لسوق العمل المحلي والدولي (الشمري والحويطي، 2018؛ بخوش، 2018).

ويُعد التدريب التحويلي (Transformative Training) من المداخل الحديثة في تنمية الموارد البشرية، حيث لا يقتصر على إكساب مهارات محددة، بل يمتد ليشمل إعادة تشكيل قدرات الفرد وتطويرها بما يتلاءم مع متغيرات سوق العمل. فقد عرّفته العثيمين (2011) بأنه "المجهود الذي يبذل بهدف إعادة تشكيل قدرات القوى العاملة ومهاراتها لمساعدتها على التكيف في مجالات الحياة العملية المختلفة، وجعلها قادرة على التعامل مع متغيرات الحاضر والمستقبل"(ص 420). كما يُنظر إليه بوصفه عملية تدريبية مستمرة تهدف إلى إحداث تغييرات سلوكية وفنية وذهنية لدى الأفراد، بما يمكنهم من التكيف مع التحولات المتسارعة في بيئة العمل (همام وآخرون، 2011؛ الحكمي وآخرون، 2020).

وتقوم فلسفة التدريب التحويلي على افتراضات النظرية البنائية، حيث يتم بناء المعارف الجديدة وتغيير المعاني السابقة بشكل ذاتي نتيجة تفاعل المتدرب مع بيئة التعلم والخبرات الجديدة. يتطلب هذا التحول قيام المتدربين بعمليات الفحص النقدي، وطرح الأسئلة، والتحقق من صحة افتراضاتهم المهنية الراسخة، والقيام بالتفكير التأملي (Mezirow, 2000) وقد أكد ميزيرو (Mezirow, 2000). أن التعلم التحويلي يحول الأطر المرجعية الإشكالية لتصبح أكثر قدرة على التغيير والتكيف، خاصة عند مواجهة "المعضلات المحيرة" في المسار المهني، مثل ظهور تقنية جديدة تلغي وظيفة أو تخلق أخرى، أو الانتقال إلى ثقافة تنظيمية مختلفة.

وفي ضوء هذا التوجه العالمي، برزت نماذج رائدة في التدريب التحويلي يمكن الاستفادة منها على المستوى المحلي. ففي اليابان، نجحت التجربة اليابانية في تحقيق قفزة نوعية في التنمية البشرية من خلال التركيز على الاستثمار في رأس المال البشري كأولوية تسبق الاستثمار في الآلات والمعدات، واستحداث إطار تشريعي متطور تمثل في قانون التدريب الفني (1969م)، وقانون تنمية الموارد البشرية (1985م)، وقانون تعزيز سياسات التعلم مدى الحياة (Lifelong Learning Promotion Act)، الذي عزز مشاركة الجامعات في تطوير القدرات المهنية (المطرودي، 2020؛ Kim et al., 2016) . كما تميزت التجربة اليابانية بنظام الكليات التقنية الوطنية (KOSEN) الذي يقدم تجربة تعليمية متكاملة تبدأ من سن 15 عاماً ولمدة خمس سنوات، تجمع بين التعليم النظري والتدريب العملي(National Institute of Technology (KOSEN), 2025) .

أما في ألمانيا، فقد أثبتت العديد من الدراسات المقارنة أن السبب في انخفاض معدلات البطالة يعود إلى تطبيق "النظام المزدوج (Dual System) " الذي يجمع بين التدريب النظري في المدارس الفنية والتدريب العملي في مواقع العمل الفعلية، بمشاركة حوالي 70% من الشباب في الفئة العمرية (15-20 سنة) (عبد الجليل، 2014). ويتميز هذا النظام بمرونته وقدرته على التكيف مع المتغيرات التقنية والاقتصادية، وتوفير مسارات متعددة للانتقال بين التعليم النظري والتدريب العملي، مما يضمن اكتساب المتدربين لمهارات عملية حقيقية تمكنهم من الاندماج بسرعة في سوق العمل (BIBB, 2026; HIBB, 2025) .

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام العالمي بالتدريب التحويلي، وما أشارت إليه العديد من الدراسات من دوره الفعّال في تنمية مهارات الطلبة وتعزيز جاهزيتهم المهنية (العثيمين، 2011؛ همام وآخرون، 2011؛ بخوش، 2018)، إلا أن تطبيقه في الجامعات لا يزال يواجه عددًا من التحديات، من أبرزها ضعف الارتباط بين البرامج التعليمية ومتطلبات سوق العمل، وقصور توظيف مبادئ التعليم المستمر في العملية التعليمية (القثمي والكاظمي، 2007؛ الشمري والحويطي، 2018). كما تشير الخبرات العالمية إلى أن نجاح بعض الدول في تبني نماذج متقدمة للتدريب التحويلي جاء نتيجة تطوير برامج قائمة على التعلم التطبيقي، والتدريب العملي، والشراكات مع مؤسسات سوق العمل، بما يسهم في تحسين مخرجات التعليم وتعزيز فرص التوظيف (عبد الجليل، 2014؛ المطرودي، 2020)، الأمر الذي يستدعي تحليل هذه الخبرات والاستفادة منها في السياق السعودي.

أما على المستوى المملكة العربية السعودية ، فعلى الرغم من الجهود التي تبذلها الجامعات السعودية في تطوير برامجها التعليمية، إلا أن هناك

مؤشرات تشير إلى وجود فجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل (العثيمين، 2011؛ الشمري والحويطي، 2018). وقد أكدت دراسة العثيمين (2011) أن سوق العمل السعودي في حاجة ماسة لتبني مفهوم التدريب التحويلي كآلية للتفاعل مع التغيرات الاقتصادية والتقنية، ويسهم بفعالية في معالجة فجوة المهارات لدى الخريجين السعوديين، ويدعم سياسات توطين الوظائف من خلال إعادة تأهيل الكوادر الوطنية لتشغل تخصصات مهنية وتقنية يزداد الطلب عليها. ومن ثمّ، تبرز الحاجة إلى دراسة دور التدريب التحويلي في تلبية متطلبات سوق العمل في ضوء الخبرات العالمية، وصولًا إلى بناء تصور يسهم في تفعيله داخل الجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة:

يشهد العالم المعاصر تحولات متسارعة في مختلف المجالات الاقتصادية والتكنولوجية، الأمر الذي انعكس بشكل مباشر على طبيعة سوق العمل ومتطلباته، حيث لم يعد الاكتفاء بالمعرفة النظرية كافيًا لإعداد خريجين قادرين على الاندماج في سوق العمل، بل أصبح من الضروري تنمية المهارات التطبيقية، والقدرات التحليلية، والمرونة المهنية، إلى جانب تعزيز القدرة على التعلم المستمر لمواكبة هذه المتغيرات المتلاحقة (السيسي وأبو عاصي، 2023؛ المطرودي، 2020).

وفي هذا السياق، برز التدريب التحويلي كأحد المداخل التربوية الحديثة التي تسعى إلى إحداث تحول نوعي في تعلم الطلبة، من خلال الربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، وتنمية قدرتهم على مواجهة المشكلات الواقعية والتكيف مع متطلبات سوق العمل (Mezirow, 2000؛ الحكمي وآخرون، 2020). كما يرتبط هذا المدخل ارتباطًا وثيقًا بمبادئ التعليم المستمر، التي تؤكد على استدامة التعلم، وتنمية المهارات مدى الحياة، وتعزيز قدرة الفرد على التكيف مع المتغيرات المهنية (UNESCO, 2016؛ Nakayama, 2022).

ورغم تزايد الاهتمام العالمي بالتدريب التحويلي، وما أشارت إليه العديد من الدراسات من دوره الفعّال في تنمية مهارات الطلبة وتعزيز جاهزيتهم المهنية (العثيمين، 2011؛ همام وآخرون، 2011؛ بخوش، 2018)، إلا أن تطبيقه في الجامعات لا يزال يواجه عددًا من التحديات، من أبرزها ضعف الارتباط بين البرامج التعليمية ومتطلبات سوق العمل، وقصور توظيف مبادئ التعليم المستمر في العملية التعليمية (القثمي والكاظمي، 2007؛ الشمري والحويطي، 2018).

كما توضح الخبرات العالمية نجاح بعض الدول في تبني نماذج متقدمة للتدريب التحويلي داخل الجامعات، من خلال تطوير برامج قائمة على التعلم التطبيقي، والتدريب العملي، والشراكات مع مؤسسات سوق العمل، بما يسهم في تحسين مخرجات التعليم وتعزيز فرص التوظيف (عبد الجليل، 2014؛ المطرودي، 2020). فقد أظهرت التجربة اليابانية أهمية الإطار التشريعي الداعم للتدريب التحويلي، ونظام الكليات التقنية (KOSEN) ، والشراكة الوثيقة مع القطاع الخاص .(Murray et al., 2008; Kim et al., 2016) كما أظهرت التجربة الألمانية نجاح "النظام المزدوج (Dual System) "في تحقيق التكامل بين التعليم النظري والتدريب العملي، وتوفير مسارات مرنة للانتقال المهني، مما أسهم في انخفاض معدلات البطالة (عبد الجليل، 2014؛ BIBB, 2026) الأمر الذي يستدعي تحليل هذه الخبرات والاستفادة منها.

أما على المستوى المملكة العربية السعودية ، فعلى الرغم من الجهود التي تبذلها الجامعات السعودية في تطوير برامجها التعليمية، إلا أن هناك مؤشرات تشير إلى وجود فجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل (العثيمين، 2011؛ الشمري والحويطي، 2018). وقد أكدت دراسة العثيمين (2011) أن سوق العمل السعودي في حاجة ماسة لتبني مفهوم التدريب التحويلي كآلية للتفاعل مع التغيرات الاقتصادية والتقنية، ويسهم بفعالية في معالجة فجوة المهارات لدى الخريجين السعوديين. كما أشارت دراسة الشمري والحويطي (2018) إلى أن واقع كليات المجتمع في جامعة الجوف لم تلبِ احتياجات سوق العمل من الوظائف التخصصية، ولم تستحدث تخصصات علمية وفقًا لحاجات سوق العمل المتجددة، مما يستدعي تبني مداخل تعليمية حديثة، من بينها التدريب التحويلي في ضوء مبادئ التعليم المستمر، لتعزيز جاهزية الطلبة لسوق العمل.

ومن ثمّ، تبرز الحاجة إلى دراسة دور التدريب التحويلي في تلبية متطلبات سوق العمل في ضوء الخبرات العالمية، وربطه بمبادئ التعليم المستمر، وصولًا إلى بناء تصور يسهم في تفعيله داخل الجامعات السعودية. وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما دور التدريب التحويلي في تلبية سوق العمل في ضوء الخبرات العالمية؟**

أهمية الدراسة:

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

الأهمية النظرية:

- تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالتدريب التحويلي في التعليم الجامعي.
- توضح الأسس الفلسفية والنظرية للتدريب التحويلي في ضوء مبادئ التعليم المستمر.
- تبرز العلاقة بين التدريب التحويلي، والتعليم المستمر، ومتطلبات سوق العمل في إطار متكامل.

الأهمية التطبيقية:

- تقدم تصورًا مقترحًا يمكن أن تستفيد منه الجامعات السعودية في تطوير برامجها التدريبية.
- تساعد متخذي القرار في تبني مداخل تعليمية حديثة قائمة على التدريب التحويلي والتعليم المستمر.
- تسهم في تحسين مواءمة مخرجات التعليم الجامعي مع احتياجات سوق العمل.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على المرتكزات الفلسفية والنظرية للتدريب التحويلي في ضوء مبادئ التعليم المستمر.
- تحليل أبرز النماذج والتجارب العالمية في التدريب التحويلي، وبيان ملامحها وآليات تطبيقها.
- توضيح دور التدريب التحويلي في تلبية متطلبات سوق العمل في ضوء الخبرات العالمية.
- بناء تصور مقترح لتفعيل التدريب التحويلي في الجامعات السعودية في ضوء مبادئ التعليم المستمر والخبرات العالمية.

أسئلة الدراسة:

- ما المرتكزات الفلسفية والنظرية للتدريب التحويلي ضمن مبادئ التعليم المستمر؟
- ما أبرز النماذج الرائدة في التدريب التحويلي في ضوء بعض الخبرات العالمية؟
- ما التصور المقترح لتفعيل التدريب التحويلي في الجامعات السعودية في ضوء بعض الخبرات العالمية؟

مصطلحات الدراسة:

- **التدريب التحويلي**

يعرف الشناوي ومطاوع (2007،ص 7) التدريب التحويلي بأنه "التعليم والتدريب وتربية للمجتمع بأفراده وجماعاته بهدف إعادة تأهيل الأفراد لمواكبة التغيرات التي تطرأ على سوق العمل، خاصة في ظل عدم كفاية التعليم النظامي لتزويد الفرد بكل ما يلزم للتكيف مع متطلبات العصر". **ويقصد بالتدريب التحويلي إجرائيًا في هذه الدراسة: "**عملية منظمة ومخططة تهدف إلى إعادة تأهيل وتطوير قدرات الطلبة والخريجين في الجامعات السعودية، من خلال برامج تدريبية متكاملة تجمع بين المعرفة النظرية والمهارات التطبيقية، وتمكنهم من التكيف مع المتغيرات المتسارعة في سوق العمل، والانتقال بين المسارات المهنية المختلفة. وذلك من خلال شراكات فاعلة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص، مع توظيف التقنيات الحديثة في عمليات التعليم والتدريب، وذلك بهدف تحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل المحلية والدولية".

- **التعليم المستمر**

تُعرف منظمة اليونسكو (UNESCO, 2016, 49) التعليم المستمر بأنه" : عملية تعلم تمتد عبر حياة الفرد كلها، وتقوم على إتاحة الفرص التعليمية بصورة دائمة ومنظمة، وتستجيب لاحتياجات المتعلم في الجوانب المهنية والمعرفية والشخصية والاجتماعية، بما يضمن تنمية قدراته ومشاركته الفاعلة في المجتمع". **ويقصد بالتعليم المستمر إجرائيًا في هذه الدراسة:** البرامج والدورات والأنشطة التعليمية المقدّمة لطلاب الجامعة خارج إطار التعليم النظامي، والتي تهدف إلى تنمية مهاراتهم الرقمية وتعزيز قدرتهم على التعلم الذاتي والتحويلي، ويُقاس ذلك من خلال مدى مشاركتهم في برامج التعليم المستمر بما تتضمنه من برامج للتدريب التحويلي بما يؤهلهم لسوق العمل"

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

المحور الأول: التدريب التحويلي

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة ونصه " ما المرتكزات الفلسفية والنظرية للتدريب التحويلي ضمن مبادئ التعليم المستمر؟"، تستعرض الدراسة في الجزء التالي هذه المرتكزات الفلسفية والنظرية كما يلي:

مفهوم التدريب التحويلي:

شهد مفهوم التدريب التحويلي تطورًا عبر مراحل تاريخية متعاقبة، حيث ارتبط في المجتمعات التقليدية بأساليب التعلم القائمة على المحاكاة والتقليد دون التركيز على إحداث تحول مهني حقيقي. ومع ظهور الثورة الصناعية، برزت الحاجة إلى إعادة تدريب الأفراد لمواكبة متطلبات العمل الصناعي، بينما اتسع المفهوم في عصر ما بعد الصناعة ليشمل تنمية مهارات التكيف مع التغيرات المتسارعة، والتفكير المستقبلي، والقدرة على الانتقال بين المسارات المهنية المختلفة (العثيمين، 2011).

ويُعرّف التدريب التحويلي بأنه "عملية منظمة تتمحور حول الفرد، وتهدف إلى إحداث تغييرات مقصودة في معارفه وسلوكياته ومهاراته بما يمكنه من تلبية احتياجات وظيفية حالية أو مستقبلية، وهو بذلك يتجاوز حدود التدريب التقليدي ليشمل إعادة تشكيل قدرات الفرد على التكيف مع متطلبات الحياة المهنية المتغيرة" (همام وآخرون، 2011، 27). كما يُنظر إليه باعتباره عملية لإكساب الأفراد مهارات ومعارف جديدة تمكنهم من الانتقال من مهنة إلى أخرى أو تطوير أدائهم داخل المجال ذاته وفق متطلبات سوق العمل (عبد الجليل، 2014؛ بخوش، 2018).

وفي السياق الدولي المعاصر، يرتبط التدريب التحويلي بتنمية ما يُعرف بالكفايات التحويلية (Transformative Competencies) التي تشمل التفكير النقدي، والقدرة على التعلم المستمر، واتخاذ القرار في بيئات معقدة، وهو ما أكدته دراسات حديثة في التعليم العالي .(Schmidt-Lauff, 2025) كما يشير اتجاه "تمهين التعليم العالي" إلى تعزيز التكامل بين التعليم الأكاديمي ومتطلبات سوق العمل، بما يدعم التحول المهني المستدام.(Yoshinaga, 2024)

الأساس الفلسفي للتدريب التحويلي:

يقوم التدريب التحويلي على افتراضات النظرية البنائية، حيث يتم بناء المعرفة من خلال تفاعل المتعلم مع الخبرات الجديدة، وإعادة تفسير خبراته السابقة في ضوء معطيات حديثة. ويتطلب هذا النوع من التعلم ممارسة التفكير التأملي والنقدي، وفحص الافتراضات المهنية الراسخة (الحكمي وآخرون، 2020).ويتسق ذلك مع نظرية التعلم التحويلي التي تؤكد أن التعلم الحقيقي يحدث عندما يعيد الفرد بناء أطره المرجعية، وهو ما يحدث غالبًا في مواجهة "المعضلات المحيرة" التي تدفعه إلى مراجعة معتقداته وتطوير رؤى جديدة أكثر مرونة (Mezirow, 2000) .

وقد توسعت الدراسات الحديثة في هذا الاتجاه، حيث أظهرت أن التعلم التحويلي يمكن أن يتحقق من خلال بيئات التعلم الرقمية والتفاعلية التي تعزز الحوار والتفكير النقدي، سواء في البيئات الحضورية أو الإلكترونية .(Taimur & Onuki, 2022) كما تؤكد النماذج الجامعية الحديثة على إعداد متعلمين قادرين على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار في سياقات معقدة، وهو ما يعكس البعد القيادي للتدريب التحويلي (Universität Witten/Herdecke, 2025).

مسارات التدريب التحويلي:

يتخذ التدريب التحويلي من حيث التطبيق مسارين أساسيين (همام وآخرون، 2011):

- **إعادة التأهيل المهني:** ويختص بإعداد المتدرب لتولي عمل أو وظيفة جديدة، من خلال إعادة تأهيل العامل الذي سبق تدريبه أو ممارسته لمهنة ما، ثم حدثت متغيرات أوجبت تحوله إلى مهنة أخرى غير مهنته الأصلية.
- **التهيئة للمتطلبات المستقبلية:** ويستهدف تعزيز قدرات المتدرب للتعامل مع تحولات المستقبل، وهو بذلك يعد تدريبًا متجددًا يتبنى برامج متطورة في أهدافها ومضامينها واستراتيجياتها، ويستمد طبيعته من العصر الذي يتعامل معه.

أهمية التدريب التحويلي في ظل المتغيرات المعاصرة:

تبرز أهمية التدريب التحويلي في ظل العولمة والتطور التقني السريع كطريق أساسي للحاق بالتغيير والتطوير دائم الحركة، حيث يسهم في مواجهة الخلل والاختناقات في سوق العمل عبر معالجة الفائض في المجالات المهنية التي تضاءل الطلب عليها، وتوجيه القوى العاملة نحو التخصصات التي يشتد الاحتياج إليها. كما يعمل كأداة لاستثمار العقول البشرية وإنقاذ الاستثمارات التي أُنفقت في تعليم الشباب من خلال صقل مهارات الخريجين بما يضمن انخراطهم في سوق العمل بدلًا من بقائهم خارج دائرة الطلب (همام وآخرون، 2011).

أهداف التدريب التحويلي:

يسعى التدريب التحويلي إلى تحقيق جملة من الأهداف الاستراتيجية، أهمها: إعادة توزيع العاملين الذين يفقدون وظائفهم نتيجة إعادة هيكلة المنظمات، وتحويل العمالة من الوظائف التي لا يوجد عليها طلب إلى الوظائف التي تعاني عجزًا حادًا. كما يهدف إلى بناء وصقل مهارات الخريجين لتمكينهم من المشاركة في سوق العمل، وتحقيق الجودة الشاملة عبر رفع كفاءة العنصر البشري في الأجهزة الحكومية والقطاع الخاص على حد سواء، مما يسهم في سد الفجوة بين مخرجات العملية التعليمية والاحتياجات الفعلية لخطط التنمية (همام وآخرون، 2011).

ويُعد التدريب التحويلي في السياق التربوي "تدريبًا متجددًا" يستمد مضامينه من روح العصر، فهو يتبنى استراتيجيات تعليمية متطورة تهدف إلى إعداد أجيال قادرة على التعلم الذاتي والمستمر، كما يسعى إلى الربط الوثيق بين المؤسسات الأكاديمية وحقل العمل، مما يقلل من احتمالات وجود خريجين يمثلون عبئًا على الاقتصاد نتيجة عدم مواكبة مهاراتهم للواقع المهني المعاصر.

يهدف التدريب التحويلي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تتكامل فيما بينها لتلبية متطلبات سوق العمل، من أبرزها (الشناوي ومطاوع، 2007؛ العثيمين، 2011):

- إعادة تأهيل القوى العاملة لشغل وظائف جديدة.
- تنمية المهارات المهنية والتقنية اللازمة للتكيف مع التغيرات.
- تحسين كفاءة الأداء والإنتاجية من خلال تحسين القدرات المهنية، وتنمية الإمكانيات العقلية بهدف رفع مستوى الأداء والارتقاء بالعلاقات بين الأفراد ومجتمعهم
- دعم القدرة على التعلم المستمر والتطور المهني
- رفع المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأفراد.
- حفظ التوازن بين الناس والظروف في عالم متغير من خلال مساعدتهم على قبول التغيير والتكيف معه.
- تمكين الأفراد من المشاركة الإيجابية في حل مشكلات المجتمع.

دو افع اللجوء للتدريب التحويلي:

أشار القثمي والكاظمي (2007) أن من أهم دوافع إنشاء برامج التدريب التحويلي هو سد الفجوة بين جهات الإعداد والتأهيل من جهة وجهات التوظيف من جهة أخرى، كما تنقسم دوافع التدريب التحويلي إلى نوعين:

- دوافع فردية: تتعلق برغبة الفرد في تغيير مساره المهني أو امتلاك مواصفات مهارية تتوافق مع عمل جديد يطمح إليه.
- دوافع مؤسسية: تتبناها المنظمات بهدف استيعاب التطورات التكنولوجية ومواكبتها، والاستفادة القصوى من القوة العاملة المتاحة لتلبية التغيرات في نظم العمل سواء من حيث الكم أو النوع (همام وآخرون، 2011).

أنماط التدريب التحويلي:

يمكن تصنيف التدريب التحويلي إلى نمطين رئيسين، هما:

- النمط المساري: ويهدف إلى تحويل الأفراد من تخصصات لا يحتاجها سوق العمل إلى تخصصات أخرى مطلوبة.
- النمط التنموي: ويهدف إلى تطوير مهارات الأفراد في تخصصاتهم الحالية بما يتوافق مع متطلبات المستقبل (العثيمين، 2011).

متطلبات نجاح برامج التدريب التحويلي:

يتطلب تفعيل التدريب التحويلي وضع معايير عملية على المستوى القومي مدروسة علميًا وعمليًا حسب احتياجات السوق، مع ضرورة التفرقة الدقيقة بين مستويات المهارة (عامل ماهر، عامل متوسط المهارة). كما يستوجب الأمر وضع نظم للحوافز لإثابة المتدربين أثناء فترة التدريب، واعتبار مدة التدريب ضمن مدة الخبرة العملية، ومنحهم شهادات معتمدة توضح المستوى المهاري الذي تم بلوغه كمسوغ أساسي للتعيين في الوظائف الجديدة (همام وآخرون، 2011).

التدريب التحويلي وعلاقته بالتعليم المستمر وسوق العمل:

يمثل التدريب التحويلي أداة فعالة لمعالجة الفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، حيث يسهم في إعداد قوى عاملة قادرة على التكيف مع التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن ضعف التأهيل وعدم توافق المهارات مع متطلبات الوظائف يعد من أبرز التحديات التي تواجه سوق العمل، وهو ما يمكن معالجته من خلال تبني برامج التدريب التحويلي (داغستاني، 2000).

كما أن تبني هذا النوع من التدريب يسهم في رفع كفاءة القوى العاملة، وتحسين فرص التوظيف، وتعزيز القدرة التنافسية للاقتصاد، حيث تحقيق التكامل بين السياسات الاقتصادية والاجتماعية وسياسات التعليم والتدريب، وذلك من خلال التنسيق بين أجهزة التعليم والتدريب والتخطيط لسد الفجوة بين مخرجات العملية التعليمية واحتياجات السوق فعليًا (همام وآخرون، 2011).

تؤكد الأدبيات الدولية أن التكامل بين التدريب التحويلي والتعليم المستمر أصبح ضرورة في ظل التحولات الرقمية والاقتصادية، حيث تشير الاتجاهات الحديثة إلى أن تنمية الكفايات التحويلية، خاصة الرقمية منها، تمثل أساسًا لدعم التعلم مدى الحياة وبناء مجتمعات المعرفة (Schmidt-Lauff, 2025). كما تُبرز التجارب الدولية -مثل التجربة اليابانية- أهمية إتاحة فرص "إعادة التعلم" للكبار كجزء من سياسات التعليم المستمر، بما يسهم في إعادة تأهيلهم مهنيًا وتعزيز اندماجهم في سوق العمل (Shizuoka University, 2011). ومن هذا المنطلق، يمكن النظر إلى التدريب التحويلي باعتباره آلية تنفيذية فعالة للتعليم المستمر، حيث يترجم مبادئه إلى برامج وممارسات عملية تستهدف تطوير رأس المال البشري بشكل مستدام، وتحقيق التوافق بين مخرجات التعليم واحتياجات التنمية (Nickel & Reum, 2025 ؛Yoshinaga, 2024).

أسس تصميم برامج التدريب التحويلي لخدمة سوق العمل:

استعرضت دراسة (الشناوي ومطاوع، 2007) مجموعة من الأسس العامة التي تحكم تصميم برامج التدريب التحويلي بما يضمن فعاليتها في تلبية احتياجات سوق العمل، ومن أبرزها:

- الارتباط بالتنمية: يجب أن يرتبط البرنامج التدريبي بشكل مباشر بمشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال الأولويات التي يقررها المجتمع في خطته التنموية، مع مراعاة وضع قواعد اختيار المتدربين وتصنيفهم وتحديد الفئة العمرية المناسبة.
- الارتباط بسوق العمل: يمثل هذا المبدأ جوهر التدريب التحويلي، حيث يجب مراعاة احتياجات سوق العمل من العمالة المدربة في المجالات الإنتاجية أو الخدمية المختلفة، وعلى أساس هذه الاحتياجات يتحدد نوع البرامج التدريبية المطلوبة والمحتوى الفكري والمهاري المطلوب.
- الربط بين التدريب وطبيعة العمل: يجب أن ترتبط برامج التدريب بالعمل وأنشطته ومتطلباته ومشكلاته، مثل معالجة مشكلات تكيف المتدرب مع طبيعة العمل الجديد وتقبله له من حيث الألفة ومناسبة المهارات والقدرات.
- تنوع البرامج: تتنوع البرامج التدريبية طبقاً لاحتياجات سوق العمل من حيث المواد التعليمية والوسائل المستخدمة في التدريب، وطبقًا للفئة العمرية والحالة البدنية للمتدرب.

أدوار عناصر العملية التدريبية في التدريب التحويلي:

يتطلب التدريب التحويلي إعادة تعريف أدوار كل من المدرب والمتدرب وبيئة التدريب، وذلك على النحو التالي:

- دور المدرب: يتحول من ناقل للمعرفة إلى ميسر للتعلم، يدعم الحوار والتفكير النقدي، ويشجع المتدربين على إعادة النظر في افتراضاتهم (الحكمي وآخرون، 2020).
- دور المتدرب: يصبح محور العملية التدريبية، حيث يعتمد على التعلم الذاتي، والتفكير التأملي، واتخاذ القرار.
- بيئة التدريب: تعتمد بشكل متزايد على التقنيات الحديثة ومنصات التعلم الإلكتروني التي تدعم التفاعل والتعلم المرن .

وقد أكدت الدراسات الحديثة أن البيئات الرقمية التفاعلية تسهم بشكل كبير في تعزيز التعلم التحويلي من خلال دعم الحوار والتأمل الذاتي (Schmidt-Lauff, 2025).

الإجراءات والمتطلبات اللازمة لتفعيل التدريب التحويلي:

هناك مجموعة من الإجراءات التي يجب اتباعها لتحقيق أهداف ووظائف التدريب التحويلي كأحد مجالات التعليم المستمر وتعليم الكبار، ومنها (الشناوي ومطاوع، 2007):

- أن تكون برامج التدريب جزءًا أساسيًا في سياسات التنمية داخل المجتمع، مع مراعاة تحقيق هذه البرامج للأهداف الكلية لسياسات التنمية.
- إشراك المؤسسات والهيئات العامة والنقابات والجمعيات ومنظمات العمل والقطاع الخاص في تنفيذ هذه البرامج.
- تنمية جميع المؤسسات التعليمية المشاركة في هذه البرامج، وتوفير المنشآت والتجهيزات وجميع الإمكانات اللازمة لنجاح الأنشطة التعليمية والتدريبية.
- قيام برامج التدريب على أساس الاحتياجات الفردية والاجتماعية وسوق العمل، وهذا يتطلب دراسة الاحتياجات من القوى البشرية بطرق منظمة ووسائل علمية.
- مراعاة المرونة في البرامج بما يمكنها من تهيئة الفرص التعليمية لأكبر عدد ممكن من الشباب، مع مراعاة الظروف الاجتماعية والاقتصادية لهم.
- إتاحة الفرص لتعاقب وتكرار فترات التعليم والتدريب لدى من يرغب من الأفراد في الاستزادة أو تنمية المهارات أو مواكبة كل ما هو جديد في مجال التخصص.
- اتخاذ التدابير اللازمة لضمان حسن اختيار المدربين، وضمان فاعلية البرامج والأنشطة، وتوفير الأموال اللازمة للبرامج والاستخدام الأمثل لتلك الموارد.

تحديات ومعوقات التدريب التحويلي:

تواجه منظومة التدريب عدة صعوبات تعيق تحقيق أهدافها، منها: غياب التمويل المنتظم لمواجهة تكلفة الإحلال وتحديث المعدات، وقصور المخططات الإعلامية التي تستهدف التوعية بأهمية التدريب المهني، وبُعد مراكز التدريب عن أماكن إقامة المستهدفين، بالإضافة إلى مشكلة "التسرب من التدريب" وعدم الربط المباشر والفعلي بين برامج التدريب وخطوط الإنتاج في الشركات والمصانع (همام وآخرون، 2011).

تواجه برامج التدريب التحويلي مجموعة من المعوقات التي تحد من فعاليتها وقدرتها على تحقيق أهدافها، ويمكن تصنيف هذه المعوقات إلى نوعين رئيسيين (القثمي والكاظمي، 2007)):

- **معوقات تنظيمية:** وتتعلق باللوائح والأنظمة التي تحكم عمل برامج التدريب التحويلي، وقد تكون هذه الأنظمة غير مرنة أو لا تستجيب بسرعة للمتغيرات في سوق العمل.
- **معوقات مادية:** وتتعلق بالمرافق والتجهيزات والجوانب المالية، مثل نقص التمويل اللازم لتطوير البرامج أو توفير المعدات والأدوات التدريبية الحديثة.

وقد أظهرت الدراسات اهتمامًا متزايدًا بالتدريب التحويلي ودوره في معالجة تحديات سوق العمل. فقد هدفت دراسة (العثيمين، 2011) إلى تحليل واقع التدريب في السوق السعودي، وأكدت أهمية التدريب التحويلي في معالجة فجوة المهارات ودعم توطين الوظائف من خلال إعادة تأهيل الكوادر الوطنية. كما أبرزت دراسة (همام وآخرون، 2011) دور التدريب التحويلي كمدخل استراتيجي لمعالجة الاختلالات الهيكلية في سوق العمل، مؤكدة ضرورة التكامل بين السياسات التعليمية والاقتصادية، وتحديث برامج التدريب بما يتواكب مع التغيرات التكنولوجية.

وفي السياق المقارن، تناولت دراسة (عبد الجليل، 2014) خبرات دولية متعددة، وأكدت فاعلية نماذج مثل النظام المزدوج في ألمانيا ونظام "من المدرسة إلى العمل" في الولايات المتحدة في تعزيز جاهزية الخريجين لسوق العمل، مع التأكيد على أهمية الربط بين التعليم والتوظيف. كما أوضحت دراسة (بخوش، 2018) أن التدريب التحويلي يمثل آلية أساسية لدمج خريجي الجامعات في سوق العمل من خلال تطوير مهاراتهم بما يتوافق مع متطلبات الوظائف.

من جانب آخر، ركزت دراسة (الحكمي وآخرون، 2020) على الأساس النظري للتدريب التحويلي من خلال نظرية التعلم التحويلي، مؤكدة دوره في إحداث تغيير عميق في أنماط التفكير من خلال التأمل والتفكير الناقد، وأهمية توظيف التقنيات الحديثة في دعم هذا النوع من التعلم. وتفيد هذه الدراسات مجتمعة في تأصيل مفهوم التدريب التحويلي وإبراز دوره في تحقيق التوافق بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل.

المحور الثاني: الخبرات الرائدة في التدريب التحويلي

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ونصه" ما أبرز النماذج الرائدة في التدريب التحويلي في ضوء بعض الخبرات العالمية؟"، تستعرض الدراسة أبرز النماذج الرائدة وهي النموذج الياباني والنموذج الألماني فيما يلي:

أولًا: النموذج الياباني في التدريب التحويلي

تمثل التجربة اليابانية في التدريب التحويلي نموذجًا رائدًا على المستوى العالمي، حيث استطاعت اليابان أن تحقق قفزة نوعية في التنمية البشرية من خلال التركيز على الاستثمار في رأس المال البشري كأولوية تسبق الاستثمار في الآلات والمعدات. وقد تبلور هذا النموذج عبر عقود من التطور المؤسسي والتشريعي، ليصبح نظامًا متكاملًا يربط بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل المتغيرة.

تعود جذور الاهتمام الياباني بالتدريب التحويلي إلى فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية (1945م)، حيث تعرضت اليابان لدمار شديد وكانت لديها صناعة متخلفة غير منظمة. ومع ذلك، استطاعت اليابان سنة 1968م أن تحتل المركز الاقتصادي الثالث على مستوى العالم (بعد الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي)، وذلك من خلال إعطائها الأولوية للاستثمار في **رأس المال البشري** عبر التعليم والتدريب (المطرودي، 2020).

استحدثت اليابان إطارًا تشريعيًا متطوراً لدعم التدريب التحويلي، تمثل في (الخطيب، 1995، نقلًا عن المطرودي، 2020):.

- قانون التدريب الفني (1969م) :تم إصداره لتطوير التدريب الفني والاهتمام بتدريب الأفراد.
- قانون "تنمية الموارد البشرية" (1985م) :يعتبر القانون الأبرز في هذا المجال، حيث يولي اهتمامًا خاصًا "لإعادة التدريب وتحديث المهارات"، ويرتكز على مبدأين أساسيين:
  - المبدأ الأول: ضرورة توفير فرص كافية للتدريب للوفاء بحاجات كل فرد من الأفراد حسبما يتعرض له أثناء حياته العملية في كل مراحلها.
  - المبدأ الثاني: ضرورة أن تواكب برامج التدريب التغيرات التي تستجد على التكنولوجيا الصناعية وسوق العمل.
- قانون تعزيز سياسات التعلم مدى الحياة :(Lifelong Learning Promotion Act) عزز هذا القانون مشاركة الجامعات في تطوير القدرات المهنية، وحدد فلسفة التعلم مدى الحياة في قانون التعليم الأساسي، مما حفز الأفراد على المشاركة بنشاط في تطوير كفاءاتهم المهنية.(Kim et al., 2016)

وقد حدد قانون "تنمية الموارد البشرية" ثلاث مجالات للتعليم والتدريب الفني (المطرودي، 2020):

- المجال الأول: التدريب المبدئي ويخص الشباب الذين هم على أعتاب الحياة العملية.
- المجال الثاني: الارتقاء بالتدريب ويخص العاملين لإضافة مهارات جديدة.
- المجال الثالث: التدريب لإعادة تنمية القدرة المهارية ويخص العمال الذين يغيرون وظائفهم (سواء برغبتهم أو رغماً عنهم). وهذه الأنواع من التدريب مقسمة إلى مناهج خاصة بالمهن والوظائف، وتقوم وزارة العمل بوضع المعايير والخطوط الإرشادية لكل منهج منها بما يتفق مع النظام الياباني.

تشير الدراسات إلى عدة خصائص ثقافية تميز النظرة اليابانية للتدريب التحويلي (المطرودي، 2020):

- رغبة العمال القوية في النقل والتغيير الوظيفي.
- عدم تقسيم العمال الصناعيين إلى عمالة غير ماهرة، ونصف ماهرة، وماهرة (كما هو الحال في بريطانيا وأستراليا).
- النظرة الثنائية للمهارة :رجال الإدارة في اليابان يعتبرون عمالهم إما "ماهرة" أو "غير ماهرة "فقط، دون تصنيفات وسيطة.
- الاهتمام بتنمية المهارات للجميع :يهتمون بضرورة أن ينمي العمال على اختلافهم مهاراتهم، وأن يبدلوا الأعمال ويغيروا وظائفهم كلما دعت الضرورة.
- مرونة الانتقال المهني :اليابانيون لا يضعون قيودًا حادة للانتقال من ممارسة حرفة إلى أخرى، وتأخذ هذه التغيرات أشكالًا مختلفة مثل:
  - نقل العامل من وظيفة إلى أخرى (بصورة مؤقتة أو دائمة).
  - النقل داخل المصنع الواحد أو لوظيفة مماثلة في مصنع آخر.
  - الانتقال إلى نوع مختلف تمامًا من العمل بعد إعادة تدريبه فترة كافية.
- نظام الحوافز: تقدم الشركات اليابانية الحوافز بأساليب مختلفة، وقد تأخذ شكل أجور أعلى لإغراء الموظفين على تحديث أو رفع مؤهلاتهم ومعرفتهم التقنية.

برامج التدريب التحويلي والتعليم المستمر في الجامعات اليابانية

يتميز نظام التعليم العالي في اليابان بالاعتماد بصورة أساسية على التنوع في المؤسسات التي تقدم خدمات التعليم العالي، حيث يُعد كل من التعليم التقني والتدريب المهني من الدعائم الأساسية التي يرتكز عليها هذا النظام (Newby et al., 2009). وتسهم هذه المؤسسات في إعداد كوادر بشرية قادرة على التكيف مع متطلبات سوق العمل، إذ يلتحق بها الطلاب بعد إتمام المرحلة الثانوية، وتستمر الدراسة فيها لفترات زمنية تختلف باختلاف طبيعة البرامج (Ayeni, 2015).

- **نظام الكليات التقنية الوطنية (KOSEN) كمدخل للتعليم التحويلي**

تمثل الكليات التقنية الوطنية (KOSEN) نموذجًا فريدًا في التعليم التحويلي، حيث تقدم تجربة تعليمية متكاملة تبدأ من سن 15 عامًا ولمدة خمس سنوات، تجمع بين التعليم النظري والتدريب العملي. ويتميز هذا النظام بالتكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي، إلى جانب تركيزه على تنمية القدرات التكيفية للطلاب، بما يمكنهم من العمل في مجالات وتخصصات متعددة.

كما تقوم هذه الكليات على شراكات واسعة مع القطاع الخاص، بما يسهم في إعداد خريجين يمتلكون المهارات التي يتطلبها سوق العمل، فضلًا عن تركيزها على تنمية مهارات مثل الربط بين التخصصات، والعمل الجماعي، وروح التحدي. وتدعم هذه الأهداف من خلال خطط تنفيذية تشمل تدريب أعضاء هيئة التدريس بالتعاون مع الشركات، وتنظيم زيارات ميدانية، وتنفيذ مشروعات بحثية مشتركة (National Institute of Technology (KOSEN), 2025).

- **التوجه نحو التخصصات المهنية والتطبيقية**

يتجه نظام التعليم العالي في اليابان نحو تعزيز الطابع المهني والتطبيقي للبرامج التعليمية، استجابةً للمتغيرات الاقتصادية والديموغرافية. ويظهر ذلك في إدماج مقررات مهنية إلى جانب المقررات الأكاديمية، والاعتماد على أساليب تقييم حديثة مثل ملفات الإنجاز (portfolio)، بالإضافة إلى تزايد دور الإدارة المهنية داخل الجامعات. وتُعد الجامعات الخاصة، التي تمثل النسبة الأكبر من مؤسسات التعليم العالي، الأكثر مرونة في الاستجابة لاحتياجات

سوق العمل، حيث تقدم تخصصات تطبيقية في مجالات متعددة مثل علوم المعلومات، والعلوم الصحية، وإدارة الأعمال، والسياحة (Yoshinaga, 2024).

- **إدماج الخبرة العملية من خلال "أساتذة الممارسة"**

في إطار تعزيز الارتباط بين التعليم وسوق العمل، استحدثت وزارة التعليم اليابانية (MEXT) نظام "أساتذة الممارسة" عام 2003، والذي يتيح الاستعانة بخبراء من سوق العمل في العملية التعليمية. وقد أسهم هذا النظام في دعم الطابع التطبيقي للبرامج الدراسية، خاصة في كليات الدراسات العليا المهنية، قبل أن يمتد إلى التعليم الجامعي. وقد انعكس ذلك على زيادة ارتباط الخريجين بالوظائف المهنية، نتيجة إدماج الخبرات العملية داخل العملية التعليمية (Yoshinaga, 2024).

- **الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص**

تقوم منظومة التعليم اليابانية على تكامل واضح بين المؤسسات التعليمية والقطاع الخاص، حيث تعمل الشركات بالتنسيق مع مؤسسات التعليم التقني والمهني لضمان إعداد خريجين مؤهلين للعمل بكفاءة. كما توفر هذه الشركات فرص التدريب العملي للطلاب، وتتيح لهم استخدام التقنيات الحديثة لاكتساب الخبرات المباشرة. وتولي الشركات اليابانية اهتمامًا كبيرًا بتطوير الموارد البشرية، من خلال الاستثمار في برامج التدريب وإعادة التدريب، بما يمكن العاملين من الانتقال بين مجالات مهنية مختلفة، وهو ما يعكس مرونة سوق العمل وقدرته على التكيف (Murray et al., 2008).

- **برامج التعليم المتكرر (Recurrent Education) في الجامعات اليابانية**

يمثل التعليم المتكرر أحد المداخل المهمة في تطوير المهارات المهنية، حيث يتيح للأفراد العودة إلى المؤسسات التعليمية بعد فترة من العمل لاكتساب مهارات جديدة أو تغيير مسارهم المهني. وقد دعمت الحكومة اليابانية هذا التوجه من خلال إطلاق برامج متخصصة لتطوير المهارات المهنية، شملت مجالات متعددة من بينها إدارة الأعمال والتخصصات التقنية كما ارتبط هذا التوجه باستثمارات حكومية تهدف إلى تنمية الكفاءات، خاصة في المجالات الرقمية، بما يعزز دور الجامعات في دعم التعلم المستمر والتدريب التحويلي (Nakayama, 2022).

- **نموذج جامعة شيزوكا (Shizuoka University) في التعليم المستمر**

تمثل جامعة شيزوكا نموذجًا للتكامل بين التعليم الجامعي وسوق العمل، حيث تقدم برامج تعليمية تدعم التعلم مدى الحياة، وتعزز التدريب العملي والتأهيل الميداني من خلال التعاون مع القطاع الصناعي. ويسهم هذا النموذج في إعداد خريجين يمتلكون مهارات تطبيقية تتوافق مع متطلبات سوق العمل (Shizuoka University. 2011; Kim et al., 2016).

- **تطبيقات نظرية التعلم التحويلي في الجامعات اليابانية**

تحظى نظرية التعلم التحويلي باهتمام متزايد في الجامعات اليابانية، حيث تُستخدم كمدخل لتطوير مهارات التفكير النقدي وتعزيز التعلم التشاركي. ويسهم هذا التوجه في دعم التدريب التحويلي، من خلال إعداد طلاب قادرين على التكيف مع التغيرات المهنية والتكنولوجية، خاصة في ظل التحديات المرتبطة بالانخفاض الديموغرافي والضغوط العالمية (Enkhtur & Yamamoto, 2025).

- **التحديات المعاصرة والاستجابات المؤسسية**

تفرض التغيرات الديموغرافية وتراجع أعداد الطلاب ضغوطًا على مؤسسات التعليم العالي، مما يدفعها إلى تطوير برامجها وإدماج مكونات مهنية تركز على قابلية التوظيف والتعليم الوظيفي. ويهدف ذلك إلى تسهيل انتقال الخريجين إلى سوق العمل، وتعزيز دور الجامعات في تقديم التدريب التحويلي (Alexander, 2024).

مما سبق يمكن استخلاص مجموعة من النتائج والتوصيات حول الاستفادة من النموذج الياباني:

1. عمليات التخطيط لبرامج التدريب التحويلي تسهم بشكل فعال في رفع القدرات العلمية والمهارية للمتدربين، بما يرفع من قدراتهم على مواجهة التحديات من أجل تنمية اجتماعية واقتصادية للمجتمع.
2. ضرورة التعاون وتنسيق الجهود وتبادل الخبرات بين مؤسسات التعليم ووزارة العمل في عملية التدريب (للخريجين والعاملين على رأس العمل) وإعداد برامج تدريب مشتركة تشارك فيها جميع المؤسسات المعنية.
3. مشاريع مشتركة مع القطاع الخاص حيث تبني مشاريع جديدة مشتركة بين الشركات في القطاع الخاص والخريجين، بحيث تتولى الشركات مسؤولية تقديم برامج التدريب لضمان توفر المهارات اللازمة للخريجين التي يحتاجها سوق العمل، وإتاحة الفرصة لهم لاستخدام الأدوات والمعدات الخاصة بها لاكتساب المعارف بشكل مباشر.
4. التكامل بين النظرية والتطبيق حيث يمثل نظام الكليات التقنية (KOSEN) نموذجًا ناجحًا في دمج التعلم النظري بالتدريب العملي منذ سن مبكرة، مما ينتج خريجين يتمتعون بقدرات تطبيقية عالية.
5. المرونة المؤسسية تتمثل في قدرة الجامعات الخاصة على الاستجابة السريعة لاحتياجات سوق العمل من خلال استحداث تخصصات مهنية جديدة، ونظام "أساتذة الممارسة."

وقد تناولت العديد من الدراسات الحديثة تطبيقات نظرية التعلم التحويلي في الجامعات اليابانية، بما يعكس توجه المؤسسات التعليمية نحو تبني مداخل تعليمية تسهم في إحداث تحول في مهارات المتعلمين وإعدادهم لسوق العمل، وهو ما يتقاطع مع أهداف التدريب التحويلي داخل البيئة الجامعية. فقد استهدفت دراسة Kim وآخرون (2016) تحليل التجربة اليابانية في تنمية الكفاءة المهنية مدى الحياة باستخدام الجامعة، من خلال استعراض الإطار

التشريعي المنظم للتعلم مدى الحياة في اليابان، وتحليل دور الجامعات اليابانية في تطوير القدرات المهنية للأفراد. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وقدمت نموذجًا تطبيقيًا هو جامعة شيزوكا كحالة للبرامج الجامعية الداعمة للتعلم مدى الحياة والتدريب العملي. توصلت الدراسة إلى أن قانون تعزيز سياسات التعلم مدى الحياة ساهم في تفعيل دور الجامعات اليابانية في تنمية الكفاءات المهنية، وأن دمج التعليم النظري بالتدريب العملي هو أساس نجاح النموذج الياباني. وتفيد هذه الدراسة البحث الحالي في توثيق الإطار القانوني والمؤسسي للتدريب التحويلي في الجامعات اليابانية، وتقديم نموذج تطبيقي (جامعة شيزوكا) يعكس آليات دمج التعليم الأكاديمي بالتدريب العملي لتلبية احتياجات سوق العمل.

كما استعرضت دراسة Goharimehr وBysouth (2017) أهمية التفكير الناقد كمدخل محتمل لتطبيق جوانب التعلم التحويلي في التعليم العالي الياباني، خاصة في ظل الالتزامات المؤسسية المتزايدة نحو تدويل التعليم العالي. وركزت دراسة Taimur وOnuki (2022) على إمكانات التحول في تدريس التفكير التصميمي (Design Thinking) في برنامج للاستدامة بإحدى الجامعات اليابانية، وأظهرت أن برامج التعليم ذات المناهج التشاركية والتحويلية يمكن أن تؤدي إلى تحرر الطلاب من "المألوف" عندما يقبلون وجهات نظر جديدة من خلال عملية اكتشاف الذات والحوار مع الآخرين، قدمت دراسة Fritz (2024) إطارًا متعدد التخصصات لتطوير الموارد البشرية العالمية من خلال التعلم التحويلي في الجامعات اليابانية، استجابة لمبادرات وزارة التعليم اليابانية (MEXT) لتعزيز "الموارد البشرية العالمية"، بما يعزز دور الجامعات في إعداد كوادر قادرة على التكيف مع متطلبات سوق العمل، كما هدفت دراسة Enkhtur وYamamoto (2025) إلى تحليل تطبيقات التعلم التحويلي في التعليم العالي الياباني، واقترحت إطارًا تربويًا يتناسب مع التحديات الديموغرافية والضغوط العالمية والمحلية. وفي السياق ذاته.

مما سبق يتضح أن النموذج الياباني في التدريب التحويلي بالجامعات والكليات جمع بين الإطار التشريعي الداعم، والمؤسسات التعليمية المتنوعة، والشراكة الوثيقة مع القطاع الخاص، والثقافة التنظيمية المشجعة على التعلم مدى الحياة. ويقدم هذا النموذج دروسًا قيمة يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج التدريب التحويلي في الدول الأخرى، خاصة في مجال ربط مخرجات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل المتغيرة، وتطوير مسارات مرنة للانتقال المهني، وتعزيز التعاون بين المؤسسات الأكاديمية والصناعية.

ثانيًا: النموذج الألماني في التدريب التحويلي

يمثل النظام الألماني في التدريب التحويلي نموذجًا متكاملًا يقوم على فلسفة "النظام المزدوج (Dual System) "الذي يجمع بين التدريب النظري في المؤسسات التعليمية والتدريب العملي في مواقع العمل الفعلية. ويتميز هذا النظام بمرونته وقدرته على التكيف مع المتغيرات التقنية والاقتصادية، مما يجعله قادراً على تلبية احتياجات سوق العمل بكفاءة. وقد أثبتت الدراسات المقارنة أن تطبيق هذا النظام يسهم بشكل كبير في انخفاض معدلات البطالة في ألمانيا، حيث يشارك فيه حوالي 70% من الشباب في الفئة العمرية (15-20 سنة). وتكمن قوة هذا النظام في جعل مكان العمل مركز الثقل في عملية التدريب، بينما تؤدي المدارس الفنية دورًا تكميليًا فقط، مما يضمن اكتساب المتدربين لمهارات عملية حقيقية تمكنهم من الاندماج بسرعة في سوق العمل.(عبد الجليل، 2014).

الإطار الهيكلي والمؤسسي للتعليم والتدريب في ألمانيا:

يقوم نظام التعليم والتدريب في ألمانيا على تعددية مؤسسية متكاملة تشمل الجامعات، وجامعات العلوم التطبيقية، وأكاديميات التعليم المهني، والمدارس المهنية التقنية، بما يتيح تنوعًا في مسارات التأهيل بين الطابع الأكاديمي والتطبيقي، فبينما تركز الجامعات على الجوانب النظرية، تتجه جامعات العلوم التطبيقية نحو الدمج بين الدراسة والتدريب العملي، في حين تمثل أكاديميات التعليم المهني نموذجًا وسيطًا يجمع بين التعليم الأكاديمي والتدريب التطبيقي منذ نشأته في سبعينيات القرن الماضي، إلى جانب دور المدارس المهنية في إعداد كوادر ذات مهارات متقدمة.(HIBB, 2025; MTR Legal, 2025)

وتُعد البرامج الدراسية المزدوجة (Duale Studiengänge) من أبرز ملامح هذا النظام، حيث تُنفذ بالشراكة مع الشركات، وتجمع بين الدراسة الأكاديمية والخبرة العملية، سواء من خلال الارتباط بتأهيل مهني معتمد أو عبر التركيز على الممارسة التطبيقية (عبد الجليل، 2014).

كما يخضع هذا النظام لإطار قانوني مرن على مستوى الولايات، خاصة فيما يتعلق بأكاديميات التعليم المهني، مما يسهم في تنظيم عملها وتطويرها بما يتلاءم مع احتياجات سوق العمل .(MTR Legal, 2025) .

مسارات الانتقال والتكامل بين التعليم النظري والتدريب العملي:

يتميز النظام الألماني بتوفير مسارات مرنة تتيح الانتقال بين التدريب المهني والتعليم العالي، بما يدعم التعلم مدى الحياة ويعزز فرص التدريب التحويلي. حيث يمكن للحاصلين على مؤهلات مهنية الالتحاق بالتعليم العالي حتى في غياب المؤهلات الأكاديمية التقليدية، من خلال إثبات الكفاءة المهنية أو اجتياز اختبارات خاصة، وهو ما يعكس مرونة النظام واستجابته لمتطلبات سوق العمل .(Europa-Universität Flensburg, 2026) .

كما تسهم مؤسسات مثل مدارس التعليم الثانوي المتخصصة والمدارس الثانوية المهنية في توفير مسارات بديلة تؤهل الطلاب للالتحاق بالتعليم العالي أو التدريب المهني المزدوج.(HIBB, 2025) وفي السياق ذاته، يعزز "نموذج هامبورغ" من سرعة الانتقال إلى التدريب المهني، خاصة للذين لم يتمكنوا من الالتحاق به عبر المسارات التقليدية، بما يقلل من الفاقد التعليمي .(HIBB, 2025).

ومن جانب آخر، توفر ألمانيا آليات منظمة للاعتراف بالمؤهلات الأجنبية، سواء من خلال تقييم المعادلة أو تقييم الشهادات أو إجراءات الاعتراف الرسمية للمهن المنظمة، مما يسهم في دعم التنقل المهني والاستفادة من الخبرات السابقة .(Universität zu Köln, 2026).

برامج التدريب التحويلي والتعليم المستمر في الجامعات الألمانية:

يُعد التعليم المستمر أحد الركائز الأساسية في النموذج الألماني، حيث يرتكز على مفهوم "التعليم المتكرر (Recurrent Education) "، الذي يشير إلى إتاحة الفرصة للأفراد للعودة إلى المؤسسات التعليمية بعد فترات من العمل بهدف تطوير مهاراتهم أو إعادة توجيه مساراتهم المهنية، بما يعزز من مرونة سوق العمل ويدعم متطلبات التحول المهني، وفي هذا الإطار، تقدم الجامعات الألمانية مجموعة متنوعة من البرامج الموجهة للمهنيين العاملين، من أبرزها برامج الماجستير المهنية التي تجمع بين الطابع الأكاديمي والتطبيقي، مثل برنامج ماجستير إدارة مؤسسات الطفولة المبكرة، والذي يستهدف تطوير الكفاءات القيادية والتخصصية للعاملين في المجال .(Europa-Universität Flensburg, 2026).

كما تضطلع مراكز التعليم المستمر داخل الجامعات بدور محوري في دعم التدريب التحويلي، من خلال تقديم برامج متعددة التخصصات تستهدف الباحثين والمهنيين في مختلف المراحل، مثل مركز تطوير الدراسات العليا (GraZ)، الذي يقدم برامج تأهيلية لطلاب الدراسات العليا، ومركز تدريب المعلمين (ZfL)، الذي يوفر برامج تدريبية مستمرة لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين، بما يسهم في تطوير كفاءاتهم المهنية (Europa-Universität Flensburg, 2026).

وتتسع جهود التعليم المستمر لتشمل دعم الفئات الدولية والوافدة إلى سوق العمل، حيث تقدم بعض الجامعات برامج تأهيلية مخصصة للمعلمين الدوليين، مثل مشروعInterTeach ، الذي يهدف إلى إعدادهم للاندماج في النظام التعليمي الألماني، إلى جانب برامج أخرى مثلFITforWORK ، التي توفر دورات تدريبية ولغوية تسهم في تسهيل الانتقال إلى سوق العمل .(Europa-Universität Flensburg, 2026).

وفي سياق مواكبة الاتجاهات الحديثة، برزت الشهادات المصغرة (Micro-credentials) كأحد الأدوات المبتكرة في التعليم المستمر، حيث تتيح اكتساب مهارات محددة في فترات زمنية قصيرة، كما في مشروعHYBRID-ELEVATE ، الذي يهدف إلى تعزيز التعلم المرن والهجين، ودعم تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في بيئات التعلم الحديثة .(Europa-Universität Flensburg, 2026).

وتعكس هذه الجهود مجتمعة توجهًا استراتيجيًا نحو تعزيز التعلم مدى الحياة، ودعم التدريب التحويلي بما يمكن الأفراد من التكيف مع المتغيرات المهنية والتكنولوجية المتسارعة.

إصلاحات تعزيز التدريب التحويلي:

يطالب اتحاد أرباب العمل في ولاية هِسِه الألمانية (VhU) بدمج نظامي التعليم النظري والتدريب المهني المزدوج في نظام واحد مشترك يزيل حواجز الوصول ويوحد التعلم النظري والعملي .(iMOVE Germany, 2014) وتتضمن الخطة خمس خطوات رئيسة:

- فتح الجامعات أمام العاملين في المهن الحرفية بدون شهادة الثانوية العامة أو إثبات الخبرة المهنية.
- إنشاء "مؤهل جامعي مهني (vocational university entrance qualification) "عبارة عن برنامج إضافي مدته 6 أشهر في الكليات المهنية، يثبت أهلية المتدربين للجامعة.
- عادة تنظيم المقررات الجامعية لاستيعاب الممارسين المهنيين، وربط التعليم الأكاديمي ببرامج التطوير الوظيفي المهني.
- تقديم الجامعات لوحدات دراسية خارج أوقات العمل تلبي المعايير الأكاديمية، وتمنح درجات البكالوريوس والماجستير للممارسين المهنيين.
- إعادة تركيز الكليات المهنية على مهمتها الأساسية (التعليم والتدريب المهني المزدوج) وتقليص برامجها التعليمية التي تتنافس مع نظام التعليم المزدوج.

يرى الاتحاد أن النظام التعليمي يفاقم نقص العمالة الماهرة، حيث يتعايش التعليم الجامعي النظري والتعليم المهني المزدوج دون قدرة كافية على التكامل، بل ويتنافسان بشكل متزايد. كما أن هناك أعدادًا كبيرة من المتسربين من الجامعات، مما يستدعي إصلاحًا جذريًا .(iMOVE Germany, 2014).

مبادرات التدريب التحويلي القائمة على المشاريع التطبيقية:

تعتمد الجامعات الألمانية على مجموعة من المبادرات التطبيقية التي تعزز التدريب التحويلي من خلال الربط بين المعرفة النظرية والممارسة الواقعية. ويُعد التعلم الخدمي (Service Learning) أحد أبرز هذه المداخل، حيث يدمج بين الدراسة الأكاديمية والمشاركة المجتمعية، بما يسهم في تنمية مهارات الطلاب التطبيقية والمسؤولية الاجتماعية .(Europa-Universität Flensburg, 2026).

كما تتجلى هذه التوجهات في مشاريع التحول (Transformative Projects)، التي تُكلف الطلاب بتطوير حلول مبتكرة لقضايا الاستدامة استنادًا إلى معارفهم النظرية، بما يعزز قدرتهم على التفكير النقدي والتغيير المجتمعي. وفي السياق ذاته، تسهم مبادرات مثل مختبر التدريس التحويلي (FALTER) في دعم التعلم متعدد التخصصات، وتعزيز التكامل بين المجالات المعرفية المختلفة .(Europa-Universität Flensburg, 2026).

وعلى مستوى أوسع، تدعم مراكز ومشروعات بحثية مثل TRAJECTS التبادل الدولي والبحث التطبيقي في مجالات الطاقة والمناخ، بما يعزز البعد العالمي للتدريب التحويلي. كما تسهم منصات مثل أكاديمية الطاقة المفتوحة في إتاحة البيانات البحثية وفق معايير حديثة، بما يدعم التعلم القائم على البحث.

ولا يقتصر التدريب التحويلي على الجوانب الأكاديمية فحسب، بل يمتد ليشمل مبادرات تمكينية، مثل ورش العمل التي تستهدف تعزيز مشاركة الفئات المختلفة، بما يعكس البعد الاجتماعي للتعلم التحويلي ودوره في تحقيق الاندماج والمشاركة الفعالة .(Europa-Universität Flensburg, 2026) .

البرامج والتعاون الدولي في التدريب التحويلي بالجامعات الألمانية:

تتجه الجامعات الألمانية حاليًا نحو تعزيز التعليم التحويلي من خلال برامج دراسات عليا متخصصة تركز على التفكير النقدي، التنمية الشخصية، والقدرة على إدارة التحولات المجتمعية والاقتصادية. ومن أبرز هذه البرامج:

1. **برامج دراسات التحول :(Transformation Studies)**

- برنامج ماجستير التحول في جامعة التقنية للعلوم التطبيقية فورتسبورغ-شفاينفورت، والذي يمتد لثلاثة فصول دراسية ويركز على تطوير العقلية الشخصية والتطبيق العملي للمعرفة المكتسبة في مشاريع تحول تطبيقية .(DAAD, 2025a).
- برنامج ماجستير دراسات التحول في جامعة براندنبورغ للتكنولوجيا كوتبوس-زنفتنبرغ، برنامج متعدد التخصصات يمتد لأربعة فصول دراسية، ويركز على تنمية المهارات الشخصية والتفكير النقدي والتفاعل بين التخصصات المختلفة.(DAAD, 2025b)

2. **شهادة "التحول، التوجه، المستقبل :(TrOZ)** "تقدمها جامعة أيشتيت-إنغولشتات الكاثوليكية، وتهدف إلى تطوير مهارات الطلاب في مجال التحول الاجتماعي والبيئي من خلال معسكرات تعريفية وزيارات ميدانية ومشاريع عملية، وتمتد الدراسة لفصلين دراسيين (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, 2026).

3. **برنامج القيادة والتحول :(Leadership & Transformation)** تقدمه كلية الإدارة والاقتصاد والمجتمع في جامعة فيتن/هيرديكه، ويجمع بين برامج الماجستير في الإدارة والفلسفة والسياسة والاقتصاد، مع التركيز على تمكين الطلاب من التعامل مع التحديات المعقدة، واتخاذ قرارات مسؤولة، وتطوير المؤسسات.(Universität Witten/Herdecke, 2025)

يلعب التعاون الدولي دورًا محوريًا في تعزيز التعليم التحويلي من خلال تبادل الخبرات والممارسات الفضلى، ومن أبرز هذه المبادرات(Europa-Universität Flensburg, 2026).:

1. **التعاون مع الدنمارك:** مشروع GerDa ، الذي يشارك فيه ثمانية شركاء ألمان ودنماركيين، يركز على تعزيز الاستدامة وتنمية العقلية المستدامة بين المدارس والطلاب والمجتمعات المحلية
2. **مشروع Col-JT الدولي:** يهدف إلى دعم التحول العادل بعيدًا عن الفحم، من خلال مبادرات تشمل الأطلس الزراعي والحوارات المجتمعية والمشاريع التجريبية البيئية .
3. **برنامج و اتسيا للدراسات العليا :(Wasatia Graduate School)** برنامج دكتوراه ثلاثي الأطراف يدرس قضايا المصالحة في الشرق الأوسط من منظور متعدد التخصصات، مع مراعاة السياق الألماني .

وبناء على ما سبق يمكن تلخيص الخصائص المميزة للنموذج الألماني في التدريب التحويلي فيما يلي:

1. التكامل بين النظرية والتطبيق :يجسد نظام التعليم المزدوج (Dual System) فلسفة التكامل بين التعلم الأكاديمي والتدريب العملي في مواقع العمل.(BIBB, 2026)
2. تعدد المسارات والمرونة :يتيح النظام الألماني مسارات متعددة للانتقال بين التعليم النظري والتدريب العملي، وبين التأهيل الأولي والتدريب التحويلي.(HIBB, 2025)
3. الشراكة المؤسسية :تعتمد برامج التدريب التحويلي على شراكات وثيقة بين الجامعات والشركات وأصحاب العمل، مما يضمن توافق المخرجات مع احتياجات سوق العمل.(MTR Legal, 2025)
4. التوجه نحو الاستدامة والتحول الاجتماعي-البيئي :تقدم العديد من الجامعات برامج ومشاريع تركز على التحول الاجتماعي-البيئي والاستدامة، مثل برامج دراسات التحول وشهادة TrOZ (Europa-Universität Flensburg, 2026; Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, 2026; DAAD, 2025b).
5. التطوير المهني المستمر :توفر الجامعات الألمانية مجموعة واسعة من برامج التعليم المستمر والشهادات المتخصصة للمهنيين العاملين، مع مرونة في الأوقات وطرائق التقديم.(Europa-Universität Flensburg, 2026)
6. الاعتراف بالمؤهلات الأجنبية :توفر ألمانيا آليات واضحة ومنظمة للاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية والمهنية الأجنبية، مما يسهل اندماج المهاجرين في سوق العمل.(Universität zu Köln, 2026)
7. التوجه نحو الإصلاح المؤسسي :هناك جهود مستمرة لإصلاح النظام التعليمي لتعزيز التكامل بين المسارين الأكاديمي والمهني، كما تعكسه خطة اتحاد أرباب العمل الهسي ذات الخطوات الخمس.(iMOVE Germany, 2014)

ويمكن تلخيص الدروس المستفادة من النموذج الألماني فيما يلي:

1. أهمية التكامل المؤسسي: يثبت النموذج الألماني أن التكامل الوثيق بين المؤسسات الأكاديمية وأصحاب العمل هو مفتاح نجاح برامج التدريب التحويلي.
2. المرونة في مسارات الانتقال: توفير مسارات متعددة للانتقال بين التعليم النظري والتدريب العملي يتيح للأفراد فرصًا متجددة للتأهيل وتغيير المسار المهني.
3. الاعتراف بالمؤهلات السابقة: وجود آليات واضحة للاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية والمهنية (سواء المحلية أو الأجنبية) يشجع على التعلم مدى الحياة والتنقل المهني.
4. التوجه نحو التحول الاجتماعي-البيئي: يولي النموذج الألماني اهتمامًا متزايدًا بقضايا الاستدامة والتحول الاجتماعي-البيئي كمجالات جديدة للتدريب التحويلي.

5. التدرج في التأهيل: يمتد الاهتمام بالتدريب التحويلي ليشمل جميع المراحل العمرية، من برامج للأطفال واليافعين لتعريفهم بالمهن، إلى برامج للمتقاعدين.
6. الحاجة المستمرة للإصلاح: على الرغم من نجاح النموذج الألماني، إلا أن هناك دعوات مستمرة لإصلاحه وتعزيز التكامل بين المسارين الأكاديمي والمهني، خاصة في ظل التغيرات التكنولوجية والاقتصادية المتسارعة.

وقد تناولت العديد من الدراسات الحديثة تطبيقات التدريب التحويلي والتعليم المزدوج في الجامعات الألمانية، بما يعكس توجه المؤسسات التعليمية نحو تعزيز التكامل بين التعليم النظري والتدريب العملي لتلبية احتياجات سوق العمل. فقد استعرضت دراسة Ludwig (2017) المنظور النظري للتعلم التحويلي وعلاقته بمفهوم "التكوين التحويلي" (Transformative Bildung) في السياق الألماني، حيث عرّف التكوين (Bildung) كمرجعية للذات والعالم تؤدي إلى تغيير في التوجهات الأساسية للأفراد عبر مسار حياتهم. كما أشارت دراسة Schmidt-Lauff (2025) إلى تنمية الكفاءات الرقمية التحويلية في الجامعات والدراسة والمجتمع، من خلال تحرير كتاب يعتمد على مسح موسع للأدبيات، ويقدم معالجة منهجية متقنة لموضوع الكفاءات الرقمية التحويلية (Schmidt-Lauff, 2025). كما قدمت دراسة Nickel وReum (2025) تحليلًا شاملًا لتطور البرامج الدراسية المزدوجة (Duale Studiengänge) في ألمانيا، حيث أظهرت أن عدد هذه البرامج ارتفع من 5.4% من إجمالي البرامج الجامعية عام 2018 إلى 8.5% عام 2025، مع وجود 143,578 طالبًا مسجلًا في هذه البرامج. كما تناولت الدراسة التحديات المرتبطة بالربط بين النظرية والتطبيق، واقترحت نموذجًا بمؤشرات واضحة لقياس جودة هذا التكامل

وبذلك يمثل النموذج الألماني في التدريب التحويلي بالجامعات والكليات نظامًا متكاملًا يجمع بين التعليم النظري والتدريب العملي، مع توفير مسارات مرنة للانتقال بين المسارين. ويعكس هذا النموذج فلسفة تقوم على الشراكة الوثيقة بين المؤسسات الأكاديمية وأصحاب العمل، والاعتراف بالمؤهلات السابقة، والتوجه نحو قضايا التحول الاجتماعي-البيئي كمجالات جديدة للتدريب التحويلي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرتها كميًا، عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تحليل الأدبيات والدراسات السابقة الحديثة في الفترة من 2010- 2026 التي تناولت التدريب التحويلي والخبرات الدولية المرتبطة به.

أداة الدراسة:

نظرًا لطبيعة الدراسة وأهدافها، واستخدام المنهج الوصفي التحليلي، فقد تم استخدام "بطاقة تحليل المحتوى "كأداة لجمع البيانات والمعلومات من الوثائق والدراسات السابقة والتقارير الرسمية التي تناولت التجربتين اليابانية والألمانية.

وتم بناء هذه البطاقة في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها، وتكونت من سبعة محاور رئيسية اشتملت على (15) مؤشرًا فرعيًا، وهي:

- الإطار العام للتجربة (النشأة، الدوافع).
- الإطار التشريعي والسياسي (القوانين، السياسات).
- الهيكل المؤسسي والبرامجي (المؤسسات، البرامج، المسارات).
- آليات الشراكة والتنسيق (مع القطاع الخاص وأصحاب العمل).
- الخصائص الثقافية والتنظيمية للنموذج.
- التحديات والمعوقات التي واجهت التطبيق.
- النتائج المحققة والدروس المستفادة.

وقد تم تحليل محتوى الوثائق في ضوء هذه المؤشرات؛ بهدف استخلاص ملامح التجربتين والإجابة عن أسئلة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

توصلت الدراسة من خلال تحليل الأدبيات المرتبطة بالتدريب التحويلي في ضوء النموذج الياباني والنموذج الألماني إلى تصور مقترح لتفعيل التدريب التحويلي في الجامعات السعودية لتلبية متطلبات سوق العمل وذلك للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ونصه "ما التصور المقترح لتفعيل التدريب التحويلي في الجامعات السعودية في ضوء بعض الخبرات العالمية؟" وقد تم بناء التصور وفق المحاور التالية:

فلسفة التصور المقترح:

يستند التصور المقترح إلى فلسفة مفادها أن إعداد الطلبة والخريجين لسوق العمل لم يعد مقصورًا على تزويدهم بالمعرفة النظرية فحسب، بل يمتد إلى تمكينهم من مهارات التحول والتكيف مع المتغيرات المتسارعة في بيئة العمل. ويقوم هذا التصور على أن التدريب التحويلي يمثل مدخلًا استراتيجيًا لسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، من خلال إعادة تشكيل قدرات الطلبة وتطوير مهاراتهم وفقًا لاحتياجات العصر الرقمي والاقتصاد المعرفي.

منطلقات التصور المقترح:

ينطلق التصور من مجموعة من المنطلقات الأساسية:

- الاستفادة من الخبرات العالمية: ضرورة توظيف ملامح النماذج الرائدة (الياباني والألماني) بما يتناسب مع سياق الجامعات السعودية.
- الارتباط بسوق العمل: أن تكون برامج التدريب التحويلي مستجيبة لاحتياجات سوق العمل الفعلية والمستقبلية.
- التكامل بين النظرية والتطبيق: تحقيق التوازن بين المعرفة الأكاديمية والمهارات التطبيقية من خلال التدريب العملي.
- المرونة والتجديد: تصميم برامج تدريبية قابلة للتكيف مع المتغيرات التقنية والاقتصادية.
- الشراكة المؤسسية: تعزيز التعاون بين الجامعات والقطاع الخاص ومؤسسات العمل.

أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور إلى تحقيق ما يلي:

- تطوير برامج تدريبية تحويلية تسهم في تأهيل الطلبة لسوق العمل.
- تعزيز قدرات الطلبة على التكيف مع المتغيرات المهنية والتقنية.
- تحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل.
- تفعيل دور الجامعات في التعليم المستمر والتدريب التحويلي.
- بناء شراكات استراتيجية مع القطاع الخاص ومؤسسات العمل.

معايير اشتقاق التصور:

تم اشتقاق هذا التصور من الإطار النظري والأدبيات المترابطة بمفاهيم التدريب التحويلي، وأسسه الفلسفية، ومتطلباته. والدراسات السابقة بما تناولته من تحديات ومعوقات وآليات مقترحة. والخبرات العالمية :النموذج الياباني كلياتKOSEN ، قانون تنمية الموارد البشرية، نظام أساتذة الممارسة والنموذج الألماني (النظام المزدوج، مسارات الانتقال المرنة، التعليم المتكرر).

أهمية التصور المقترح:

- يسهم في سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.
- يعزز قدرة الطلبة على التكيف المهني والتحول بين التخصصات.
- يدعم جهود الجامعات السعودية في تحقيق رؤية 2030 لتطوير رأس المال البشري.
- يوفر إطارًا عمليًا يمكن للجامعات الاستفادة منه في تصميم برامج التدريب التحويلي.

عناصر التصور المقترح:

أ. المستوى التشريعي والسياسي

- استحداث إطار قانوني منظم للتدريب التحويلي في الجامعات.
- وضع سياسات وطنية تدعم التعاون بين التعليم العالي وسوق العمل.
- إنشاء هيئات أو مجالس مشتركة بين الجامعات والقطاع الخاص للتنسيق في تصميم البرامج التدريبية.
- تطوير دليل مهني موحد للتصنيف الوظيفي يتم تحديثه دورياً وفق متطلبات سوق العمل.

ب. المستوى المؤسسي والهيكلي

- إنشاء مراكز متخصصة للتدريب التحويلي والتعليم المستمر داخل الجامعات.
- تطوير نظام أكاديمي مرن يتيح للطلاب الانتقال بين التخصصات والمسارات المهنية.
- دمج برامج التدريب التحويلي ضمن الخطط الدراسية (النمط المساري والتنموي).
- توفير منصات تعليمية إلكترونية تدعم التعلم الذاتي والتدريب عن بُعد.
- تفعيل نظام "الأساتذة الممارسين" بالاستعانة بخبراء من سوق العمل .

ج. المستوى البرامجي والتطبيقي

- تصميم برامج تدريبية تحويلية قائمة على احتياجات سوق العمل الفعلية.
- تطبيق مفهوم "النظام المزدوج" الذي يجمع بين الدراسة النظرية والتدريب العملي في مواقع العمل.

- توفير برامج تدريبية متنوعة تشمل التدريب المبدئي، والارتقاء بالتدريب، وإعادة تنمية القدرة المهارية.
- إدراج المهارات الأساسية في البرامج: مهارات التفكير الناقد، حل المشكلات، والعمل الجماعي.
- إطلاق مشاريع تطبيقية وحاضنات أعمال بالتعاون مع القطاع الخاص.

د. المستوى التقني والرقمي

- توظيف منصات التعلم الإلكتروني (مثل البلاك بورد) في برامج التدريب التحويلي.
- استخدام تقنيات المحاكاة والواقع الافتراضي في التدريب العملي.
- إنشاء قاعدة بيانات وطنية لمؤشرات سوق العمل لتوجيه برامج التدريب.
- تطوير منصات رقمية للتواصل بين الطلبة ومؤسسات العمل.

هـ. مستوى الشراكة المجتمعية

- إشراك القطاع الخاص في تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التدريب التحويلي.
- عقد اتفاقيات شراكة استراتيجية بين الجامعات والشركات والمؤسسات الصناعية.
- توفير فرص التدريب العملي للطلبة في مواقع العمل الحقيقية.
- تنظيم لقاءات دورية بين الجامعات وأصحاب العمل لاستشراف احتياجات سوق العمل المستقبلية.

و. مستوى التأهيل والتدريب

- تدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارات التدريب التحويلي واستراتيجيات التعلم النشط.
- تطوير كفاءات المدربين في المجالات التقنية والمهنية الحديثة.
- توفير برامج تدريبية مستمرة للموظفين الإداريين في الجامعات.
- الاستفادة من الخبرات الدولية في تدريب المدربين (كما في التجربة اليابانية والألمانية).

ز. مستوى التقويم والجودة

- تطوير نظم تقويم مستمرة لبرامج التدريب التحويلي.
- قياس رضا أصحاب العمل عن مخرجات البرامج التدريبية.
- متابعة مستوى توظيف الخريجين بعد الانتهاء من البرامج.
- اعتماد معايير جودة دولية لبرامج التدريب التحويلي.

إجراءات تنفيذ التصور المقترح:

الإجراء	الجهة المسؤولة
إجراءات مرتبطة بالتخطيط:	
تشكيل لجنة وطنية عليا للإشراف على تطبيق التصور.	وزارة التعليم، الجامعات
دراسة احتياجات سوق العمل وتحديد المهن والتخصصات المطلوبة.	وزارة الموارد البشرية، الجامعات
وضع خطة تنفيذية متكاملة لبرامج التدريب التحويلي في الجامعات.	الجامعات، بالتعاون مع القطاع الخاص
إجراءات مرتبطة بالتطوير المؤسسي:	
إنشاء مراكز متخصصة للتدريب التحويلي في الجامعات.	الجامعات
تحديث الهياكل التنظيمية للجامعات لتشمل مسارات تدريبية مرنة.	الجامعات
اعتماد نظام "الأساتذة الممارسين" في الجامعات.	وزارة التعليم، الجامعات
إجراءات مرتبطة بالبرامج التدريبية:	
تصميم برامج تدريبية تحويلية بالتعاون مع القطاع الخاص.	الجامعات، القطاع الخاص
تطبيق نظام "التدريب المزدوج" في التخصصات التطبيقية.	الجامعات، الشركات
إطلاق منصات إلكترونية للتدريب عن بُعد والتعلم الذاتي.	الجامعات، هيئة الاتصالات
إجراءات مرتبطة بالتقويم والمتابعة:	
تطوير مؤشرات أداء لقياس فعالية برامج التدريب التحويلي.	الجامعات، هيئة تقويم التعليم
إجراء تقييم سنوي لبرامج التدريب التحويلي.	الجامعات
متابعة نسب توظيف الخريجين وتعديل البرامج وفقاً للنتائج.	الجامعات

ضمانات نجاح التصور المقترح:

- الدعم السياسي والمؤسسي: تبني التصور من قبل وزارة التعليم والجهات العليا.
- توفير الموارد المالية والبشرية: تخصيص ميزانيات مستقلة لبرامج التدريب التحويلي.
- الشراكة الفاعلة مع القطاع الخاص: إشراكه في التخطيط والتنفيذ والتقييم.
- رفع الوعي بأهمية التدريب التحويلي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمجتمع.

- تطوير البنية التحتية التقنية: توفير المعامل والمختبرات ومنصات التعلم الإلكتروني.
- التطوير المستمر للمدربين: تأهيلهم بأحدث المهارات والأساليب التدريبية.

معوقات تطبيق التصور المقترح:

- صعوبة تعديل الأنظمة واللوائح الجامعية الحالية.
- نقص التمويل اللازم لتطوير البرامج وتوفير المعدات.
- ضعف الوعي بأهمية التدريب التحويلي لدى بعض الأطراف.
- عدم وجود وحدات متخصصة للتدريب التحويلي في الجامعات.
- قلة المنصات الرقمية المتخصصة أو ضعف البنية التحتية.
- ضعف التعاون بين الجامعات والقطاع الخاص في بعض المجالات.

حلول مقترحة للتغلب على المعوقات:

- مراجعة الأنظمة الجامعية وتعديلها بما يتوافق مع متطلبات التدريب التحويلي.
- تخصيص ميزانيات مستقلة، والاستفادة من شراكات القطاع الخاص في التمويل.
- تنظيم حملات توعوية وورش عمل للتعريف بأهمية التدريب التحويلي.
- إنشاء مراكز متخصصة للتدريب التحويلي داخل الجامعات.
- تطوير منصات رقمية بالتعاون مع هيئة الاتصالات والقطاع الخاص.
- عقد اتفاقيات شراكة ملزمة بين الجامعات والقطاع الخاص.

الخاتمة:

في ختام هذه الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن دور التدريب التحويلي في تلبية متطلبات سوق العمل في ضوء الخبرات العالمية، يمكن القول إن التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم في المجالات الاقتصادية والتقنية قد فرضت واقعًا جديدًا على مؤسسات التعليم العالي، جعل من الضروري إعادة النظر في أدوارها ورسالتها التقليدية. ولم يعد الهدف منها قاصرًا على نقل المعرفة النظرية، بل امتد ليشمل إعداد خريجين قادرين على التكيف مع متغيرات سوق العمل، وامتلاك مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتعلم المستمر.

أولًا: النتائج

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- أن التدريب التحويلي يمثل مدخلًا استراتيجيًا فاعلًا لمعالجة الفجوة القائمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل، من خلال إعادة تشكيل قدرات الأفراد وتطوير مهاراتهم، ليس فقط بما يتناسب مع الوظائف الحالية، بل استعدادًا للمهن والوظائف المستقبلية التي لم تظهر بعد. كما أثبتت الخبرات العالمية الرائدة - متمثلة في النموذجين الياباني والألماني- أن نجاح هذا النوع من التدريب يرتبط بوجود إطار تشريعي داعم، ومرونة في المسارات التعليمية، وشراكة فاعلة مع القطاع الخاص، واهتمام بالتعليم المستمر.
- تم بناء تصور مقترح لتفعيل التدريب التحويلي في الجامعات السعودية، يشمل سبعة مستويات متكاملة: التشريعي، والمؤسسي، والبرامجي، والتقني، والشراكة المجتمعية، والتأهيل والتدريب، والتقويم والجودة. ويأمل الباحثتان أن يسهم هذا التصور في توجيه الجهود الرامية إلى تطوير مخرجات التعليم العالي، وتحقيق المواءمة بينها وبين متطلبات سوق العمل، بما يدعم رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في بناء اقتصاد معرفي تنافسي، وتنمية رأس المال البشري، وتوطين الوظائف.

ثانيًا: التوصيات

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

- تبني إطار وطني ينظم التدريب التحويلي ويعزز التكامل بين الجامعات وسوق العمل .
- تطبيق نظام التدريب المزدوج بدمج الدراسة الأكاديمية مع التدريب العملي في بيئات العمل .
- إنشاء مراكز جامعية للتدريب التحويلي والتعليم المستمر تقدم برامج مرنة وإرشادًا مهنيًا .
- تفعيل دور خبراء سوق العمل وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في التدريب التحويلي .
- تطوير منصات رقمية تفاعلية تدعم التدريب والتحول المهني باستخدام التقنيات الحديثة .
- تعزيز الشراكات مع القطاع الخاص في تصميم البرامج وتقييمها وربطها بالتوظيف.

ثالثًا: المقترحات

- دراسة ميدانية لقياس أثر نظام التدريب المزدوج على جاهزية خريجي الجامعات السعودية لسوق العمل، ومستوى رضا أصحاب العمل عن مخرجات البرامج التدريبية.
- دراسة تجريبية لتصميم وتقييم برنامج تدريبي تحويلي بالتعاون مع القطاع الخاص في إحدى الجامعات السعودية، وقياس فاعليته في تنمية مهارات الطلبة التطبيقية والتحليلية.
- دراسة استشرافية لتحديد المهارات والتخصصات المستقبلية المطلوبة في سوق العمل السعودي حتى عام 2035، ومتطلبات تطوير برامج التدريب التحويلي لمواكبتها.
- دراسة تقويمية لبرامج التعليم المستمر والتدريب التحويلي في الجامعات السعودية، وقياس مدى تحقيقها لمتطلبات سوق العمل، وتقديم مؤشرات أداء لتطويرها.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

بخوش، مديحة. (2018). دور التدريب التحويلي في إدماج خريجي الجامعات في سوق العمل. *مجلة الاقتصاد الصناعي، جامعة العربي التبسي – تبسة، الجزائر*، 14 (2)، 52-65.

الحكمي، نوف بنت محسن، الدعجاني، نجلاء بنت غازي، والشعبيني، عبدالرحمن بن عبدالعزيز (2020). نظرية التعلم التحويلي في برامج تعليم الكبار. *عالم التربية*، 2(71)، 130- 154 http://search.mandumah.com/Record/1133834

داغستاني، عبد العزيز (2000). *المشروع الوطني للتوظيف بالقطاع الأهلي*. دراسة غير منشورة، مجلس الغرف التجارية الصناعية السعودية، الرياض.

السيسي، جمال بن أحمد، وأبو عاصي، هشام بن عبد العزيز. (2023). دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل الدولي: تصور مقترح. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (14) ، 297-354.

الشمري، غربي بن مرجي، والحويطي، موسى محمد. (2018). دور كليات المجتمع بجامعة الجوف في تلبية احتياجات سوق العمل: الواقع والتطلعات. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)*، 19(2) ، 187-208.

الشناوي، فاطمة بسيوني، ومطاوع، حسام الدين نظمي حسني. (2007). دور برامج التدريب التحويلي بالجامعات في التنمية البشرية داخل المجتمعات: برنامج خاص بقسم الزجاج كلية الفنون التطبيقية جامعة حلوان. المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر – آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي، (1) ، 538-560، مركز تطوير التعليم الجامعي – جامعة عين شمس، القاهرة.

عبد الجليل، رباح رمزي. (2014). دور الجامعة في تفعيل التدريب التحويلي لتلبية احتياجات سوق العمل في ضوء خبرات بعض الدول (دراسة تحليلية)، *مجلة العلوم التربوية*، 4(1)، 678- 712.

العثيمين، هيا بنت صالح. (2011). اتجاهات التدريب في سوق العمل السعودي: دراسة تحليلية في ضوء المفهوم المعاصر للتدريب التحويلي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 5(2)، 415- 449*. http://search.mandumah.com/Record/104737 .

القثمي، أسامة بن سليمان سالم، والكاظمي، زهير بن أحمد بن علي. (2007). *برامج التدريب التحويلي المنفذة في مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات وكليات التقنية السعودية وقدرتها على تحقيق المواءمة بين مخرجات المؤسسات التعليمية ومتطلبات سوق العمل السعودي: دراسة ميدانية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة. http://search.mandumah.com/Record/610731

المطرودي، نورة بنت محمد بن عبدالعزيز. (2020). دور التدريب التحويلي في إعادة تنمية القدرة المهارية في ضوء التجربة اليابانية وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، (71)، 451-480.

همام، نادية؛ ويصا، إيلين؛ ووجيه، جيهان. (2011). التدريب التحويلي.. هل يساهم في التخلص من العمالة الزائدة؟ *مجلة التنمية الإدارية*، 28(131)، 24 - 31. http://search.mandumah.com/Record/96867

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alexander, P. (2024). The transition from the education to the employment system in Japan: a balancing act between continuity and change. *International Journal of Vocational Education Studies, 1*(1), 33-56. [DOI]

Anand, T. S., Anand, S. V., Welch, M., Marsick, V. J., & Langer, A. (2020). Overview of transformative learning II: real-world applications. *Reflective Practice,* 21(6), 744–758. [DOI]

Ayeni, O. (2015). World Wide Comparison of Technical and Vocational Education: *Lessons for Education and Practice*, 6(30), 103-110.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). (2026). *Higher education study programmes within the German VET system*. Retrieved from https://www.bibb.de/en/77204.php

DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst). (2025a). *Transformation (Master) in Germany - Technical University of Applied Sciences Würzburg-Schweinfurt*. https://www.daad.de/en/studying-in-germany/universities/all-degree-programmes/detail/technical-university-of-applied-sciences-wuerzburg-schweinfurt-transformation-w65599/

DAAD. (2025b). *Transformation Studies - Brandenburg University of Technology Cottbus-Senftenberg*. Retrieved from https://www2.daad.de/deutschland/studienangebote/international-programmes/en/detail/9256/

Enkhtur, A. & Yamamoto, Y. (2025). A review of transformative learning theory and its implications for intercultural learning. *Center For Education In Liberal Arts And Sciences, The University of Osaka.* [DOI]

Europa-Universität Flensburg. (2026). *Transfer field "Transfer-oriented teaching and continuing education"*. Retrieved from https://www.uni-flensburg.de/en/research/knowledge-transfer/teaching-and-continuing-education

Fritz, R. (2024). An interdisciplinary framework for developing global human resources through transformative learning in Japanese universities. *Higher Education Studies, 14*(3), 88-105.

Goharimehr, Nooshin; Bysouth, Don (2017). Transformative learning and critical thinking in Japanese higher education. *Osaka University Knowledge Archive.* [DOI]

HIBB (Hamburger Institut für Berufliche Bildung). (2025). *Educational pathways and qualifications*. Retrieved from https://hibb.hamburg.de/en/hamburg-institute-for-vocational-education-and-training/educational-pathways-and-qualifications/

iMOVE Germany. (2014). *Industry demands: open up universities for skilled trade workers!*. Retrieved from https://www.imove-germany.de/en/news/11335.htm

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. (2026). *Certificate "Transformation, Orientation, Future" (TrOZ)*. Retrieved from https://www.ku.de/en/study-offer/troz-certifikate

Kim, J., Jo, J., & Lee, S. (2016). Analysis of the case of Japan on the lifelong vocational competency development utilizing the university. *Journal of Practical Engineering Education, 8*(1), 57-62. [DOI]

Ludwig, J. (2017). *A subject-theoretical perspective on transformative learning and transformative Bildung*. In *Transformative* learning meets Bildung: An international exchange (pp. 43-55)

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass.

MTR Legal Rechtsanwälte. (2025). *University of Cooperative Education | Bedeutung & Erklärung | Legal Lexikon*. Retrieved from https://www.mtrlegal.com/en/wiki/university-of-cooperative-education/

Murray, M., Pigulski, F. & Lolov, S. (2008). Best Practices in Technical and Vocational Training and Education. *Report to Millennium Challenge Corporation, The College of William and Mary.*

Nakayama, Y. (2022). The Future of Universities in the Recurrent Education of Japan's Corporate Human Resources. *J-Stage.*

National Institute of Technology (KOSEN). (2025). *The 3rd KOSEN Next-Generation Education Conference Report.* https://kosen-k.go.jp/

Newby, H., Weko, T., Breneman, D., Johanneson, T. & Maassen, P. (2009). *OECD Reviews of Tertiary Education – Japan.* OECD Publications.

Nickel, S., & Reum, N. (2025). Dual higher education in Germany. *European Journal of Dual Higher Education*. CHE Centrum für Hochschulentwicklung.

Schmidt-Lauff, S. (2025). *Transformative digitale Kompetenzen: Entwicklungen für Hochschule, Studium und Gesellschaft*. wbv

Shizuoka University. (2011). *2010 working people learn again needs support education promotion program of commissioned business results report*, 10-20.

Taimur, S. & Onuki, M. (2022). A deep transformative dimension of ESD in Japanese university: From experiential to emancipatory learning in online and offline environments. *Sustainability, 14*(17), 10732. [DOI]

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris: UNESCO.

Universität Witten/Herdecke. (2025). *Courage to take responsibility: How Witten/Herdecke University trains leaders for the future*. Retrieved from https://www.uni-wh.de/en/courage-to-take-responsibility-how-witten/herdecke-university-trains-leaders-for-the-future

Universität zu Köln. (2026). *Qualification & Recognition*. Retrieved from https://verwaltung.uni-koeln.de/cfs/content/dual_career_support/qualification__recognition/index_eng.html

Yoshinaga, K. (2024). Vocationalization of Higher Education in Japan. *International Higher Education, Issue* 120. [DOI]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdel Jalil, R. R. (2014). The role of the university in activating transformational training to meet labor market needs in light of the experiences of selected countries: An analytical study. Journal of Educational Sciences, 4(1), 678–712.

Al-Bakhoush, M. (2018). The role of transformational training in integrating university graduates into the labor market. Industrial Economics Journal, 14(2), 52–65. Arab Tebessi University, Tebessa, Algeria.

Al-Hakami, N. b. M., Al-Dajani, N. b. G., & Al-Sha'bini, A. b. A. (2020). Transformative learning theory in adult education programs. Education World, 2(71), 130–154. http://search.mandumah.com/Record/1133834

Al-Matrudi, N. b. M. b. A. (2020). The role of transformational training in redeveloping skills in light of the Japanese experience and the possibility of benefiting from it in the Kingdom of Saudi Arabia. Educational Journal, (71), 451–480.

Al-Othaimeen, H. b. S. (2011). Training trends in the Saudi labor market: An analytical study in light of the contemporary concept of transformational training. Arab Studies in Education and Psychology, 5(2), 415–449. http://search.mandumah.com/Record/104737

Al-Qathami, O. b. S. S., & Al-Kazmi, Z. b. A. b. A. (2007). Transformational training programs implemented at community service and continuing education centers in Saudi universities and technical colleges and their ability to achieve alignment between educational institutions' outputs and the requirements of the Saudi labor market: A field study [Unpublished doctoral dissertation]. Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia. http://search.mandumah.com/Record/610731

Al-Shammari, G. b. M., & Al-Huwaiti, M. M. (2018). The role of community colleges at Jouf University in meeting labor market needs: Reality and aspirations. Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Administrative Sciences, 19(2), 187–208.

Al-Shennawi, F. B., & Matawa, H. E. N. H. (2007). The role of transformational training programs at universities in human development within communities: A specialized program in the Glass Department, Faculty of Applied Arts, Helwan University. In Proceedings of the Fourteenth National Annual Conference: New Horizons in Arab University Education (Vol. 1, pp. 538–560). Center for University Education Development, Ain Shams University, Cairo, Egypt.

Al-Sisi, J. b. A., & Abu Asi, H. b. A. (2023). The role of Egyptian universities in preparing their students in accordance with the requirements of the international labor market: A proposed framework. Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, (14), 297–354.

Dagestani, A. (2000). The national employment project in the private sector. Unpublished study, Council of Saudi Chambers of Commerce and Industry, Riyadh, Saudi Arabia.

Hammam, N., Wissa, E., & Wagih, G. (2011). Transformational training: Does it contribute to eliminating surplus labor? Administrative Development Journal, 28(131), 24–31. http://search.mandumah.com/Record/96867

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 5, 2026, pp. 809 - 824
www.refaad.com

متطلبات تطوير البحث العلمي بجامعة نزوى: دراسة نوعية من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام

عزيزة بنت سعيد ال الشيخ[1*]، نجلاء بنت موسى البلوشية[2]
[2,1] باحثة دكتوراه الفلسفة في القيادة التربوية- جامعة نزوى- سلطنة عمان.
*الباحث المراسل: عزيزة ال الشيخ (07730632@unfn.edu.om)

Requirements for Developing Scientific Research at University of Nizwa: A Qualitative Study from the Perspective of Deans and Department Heads

Azizah bint Saeed Al Al-Sheikh[1*], Najla bint Musa Al-Balushiyah[2]
[1,2] PhD Researcher in Educational Leadership, University of Nizwa, Sultanate of Oman.
* Corresponding Author: Azizah Al Al-Sheikh (07730632@unfn.edu.om)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2026/3/28	2026/4/22	2026/5/12

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.11

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطوير البحث العلمي في جامعة نزوى، من خلال الكشف عن مستوى البحث العلمي فيها، والتحديات التي تواجهه، وأولويات تطويره من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام.

المنهجية: تم اعتماد المنهج النوعي، واستخدام المقابلة شبه المقننة أداةً لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (6) مشاركين من العمداء ورؤساء الأقسام بجامعة نزوى، تم اختيارهم بطريقة قصدية.

النتائج: أظهرت النتائج أن البحث العلمي في جامعة نزوى متقدم على المستوى المحلي، إلا أنه ما يزال ناشئًا على المستوى العالمي، مع وجود دعم وتمويل داخلي وتعاون بحثي محلي ودولي. كما كشفت النتائج عن عدد من التحديات، من أبرزها: محدودية التمويل البحثي، وارتفاع العبء التدريسي، وقلة المرافق البحثية المتخصصة. وأوضحت الدراسة أن أهم أولويات تطوير البحث العلمي تتمثل في تخفيف العبء التدريسي عن أعضاء هيئة التدريس، وزيادة الدعم المالي للبحوث، وتطوير المختبرات والمرافق البحثية، وتفعيل الشراكات البحثية الدولية.

الخلاصة: أوصت الدراسة بتنويع مصادر تمويل البحث العلمي، وتوسيع البنية التحتية البحثية، وتعزيز الشراكات الدولية، وتوفير بيئة مؤسسية داعمة للإنتاج البحثي.

الكلمات المفتاحية: *متطلبات التطوير؛ البحث العلمي؛جامعة نزوى؛ سلطنة عُمان.*

Abstract:

Objectives: This study aimed to identify the requirements for developing scientific research at the University of Nizwa by examining its current level, the challenges it faces, and the priorities for its development from the perspective of deans and heads of departments.

Methods: The study adopted a qualitative approach and used a semi-structured interview guide as the data collection instrument. The sample consisted of six participants selected purposively from among deans and heads of departments at the University of Nizwa.

Results: The findings indicated that scientific research at the University of Nizwa is relatively advanced at the local level, yet still emerging at the international level, with the availability of internal funding and both local and international research collaboration. The results also revealed several challenges, most notably limited research funding, heavy teaching loads, and insufficient specialized research facilities. In addition, the study identified key priorities for development, including reducing faculty teaching loads, increasing financial support for research, improving laboratories and research facilities, and strengthening international research partnerships.

Conclusions: The study recommends diversifying research funding sources, expanding research infrastructure, and creating a more supportive institutional environment for research productivity.

Keywords: *development requirements; scientific research; University of Nizwa; Sultanate of Oman.*

الاستشهاد

Citation

ال الشيخ، عزيزة، البلوشية، نجلاء. (2026). متطلبات تطوير البحث العلمي بجامعة نزوى: دراسة نوعية من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (5)، 809- 824.

Al Al-Sheikh, A. S., & Al-Balushiyah, N. M. (2026). Requirements for Developing Scientific Research at University of Nizwa: A Qualitative Study from the Perspective of Deans and Department Heads. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(5), 809-824. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.5.11 [In Arabic]

المقدمة:

يُعدّ البحث العلمي أحد المرتكزات الأساسية لتقدم الجامعات والمجتمعات، لما يؤديه من دور محوري في إنتاج المعرفة، وتعزيز الابتكار، وتقديم حلول علمية للمشكلات التنموية والمجتمعية. ولم يعد دور مؤسسات التعليم العالي مقتصرًا على نقل المعرفة، بل أصبح يمتد إلى إنتاجها وتوظيفها بما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة، الأمر الذي جعل تطوير منظومة البحث العلمي مؤشرًا رئيسًا على جودة الأداء الأكاديمي وقدرة الجامعات على المنافسة محليًا ودوليًا.

ويُجمع العلماء والمفكرون على أن التقدم في مختلف المجالات لا يتحقق إلا من خلال البحث العلمي، وهو ما دفع الدول المتقدمة إلى تهيئة بيئات داعمة له، من خلال وضع السياسات، وإنشاء المراكز البحثية، وتخصيص الموارد المالية اللازمة، إدراكًا منها بأن الاستثمار في البحث العلمي يُعد من أفضل أنواع الاستثمار وأكثرها أثرًا في تحقيق التقدم الحضاري (سعودي وآخرون، 2019، ص.136). وفي ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم، لا سيما في مجالات الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة، شهد البحث العلمي تطورًا ملحوظًا، إلا أن هذا التطور ترافق مع عدد من التحديات المرتبطة بتكاليف النشر العلمي، وتفاوت توزيع الموارد، فضلًا عن قضايا أخلاقيات البحث العلمي، مثل الانتحال وضعف دقة بعض المخرجات، مما قد يؤثر في مصداقية الإنتاج العلمي.(UNESCO, 2021)

وفي السياق العربي، يحظى البحث العلمي باهتمام متزايد بوصفه أداة لتحقيق التنمية وبناء اقتصاد المعرفة، إلا أنه ما يزال يواجه عددًا من التحديات الهيكلية، من أبرزها محدودية الإنفاق مقارنة بالمعدلات العالمية، وضعف السياسات البحثية الفعّالة، وهجرة الكفاءات العلمية، فضلًا عن ضعف التكامل بين مخرجات البحث العلمي واحتياجات التنمية، وقصور التعاون الإقليمي والدولي، وهو ما يحد من القدرة التنافسية للمؤسسات البحثية العربية على المستوى العالمي (أمعضشو، 2016). وقد أشار أمعضشو (2016، ص.108) إلى أن هذه التحديات تتطلب تهيئة بيئة بحثية متكاملة تضمن جودة المخرجات البحثية وقدرتها على الإسهام في حل المشكلات التنموية وبناء مجتمع المعرفة.

أما على مستوى سلطنة عُمان، فقد حظي البحث العلمي باهتمام متزايد بوصفه أحد محركات التنمية الوطنية، خاصة في ظل توجهات رؤية عُمان 2040 التي ركزت على الابتكار وبناء اقتصاد قائم على المعرفة. وقد انعكس ذلك في جهود مؤسسات التعليم العالي لتعزيز البيئة البحثية، من خلال دعم الأنشطة البحثية، وتطوير السياسات الداعمة، وتشجيع النشر العلمي، رغم استمرار الحاجة إلى مزيد من التطوير لمواكبة المتغيرات العالمية وتعزيز فاعلية مخرجات البحث العلمي.

وتُعد جامعة نزوى من المؤسسات الأكاديمية في سلطنة عُمان التي سعت إلى تعزيز دور البحث العلمي، من خلال تبني توجهات داعمة للابتكار، وإنشاء مراكز بحثية متخصصة، وتفعيل الشراكات العلمية، بما يسهم في تنمية الإنتاج العلمي وخدمة المجتمع. وقد أسهمت هذه الجهود في تحقيق حضور بحثي متنامٍ للجامعة، يعكس توجهها نحو بناء بيئة أكاديمية محفزة للبحث والإبداع.(Al-Habsi et al., 2023)

وانطلاقًا من ذلك، تبرز أهمية دراسة متطلبات تطوير البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي، وبخاصة في الجامعات الوطنية، بما يسهم في تعزيز جودة المخرجات البحثية، ودعم توجهات التنمية القائمة على المعرفة، وتحقيق التكامل بين البحث العلمي واحتياجات المجتمع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

"إن قضية البحث العلمي في السلطنة مهمة جدًا، والاستثمار في هذا النشاط يعني التطور، والرقي، والتقدم للمجتمع العُماني" (العامري،2023، ص.218). ولكن بعض الدراسات العُمانية مثل دراسة المسافر (2020) تشير إلى وجود ضعف في مستوى دور وإسهامات البحث العلمي في الجامعات الخاصة وتعزى لتحديات لا تختلف عن تحديات الجامعات العربية الأخرى. والبعض أشار إلى نقص في الكفايات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا مثل دراسة الراشدية وآخرون (2021). أما بالنسبة لجامعة نزوى فقد "أشار مؤشر (Nature Index) في موقعه الإلكتروني إلى الإنجازات المتميزة في مجال البحوث العلمية لجامعة نزوى، حيث حققت وللمرة الثالثة على التوالي المرتبة الأولى على مستوى السلطنة" (موقع جامعة نزوى،2024). ولكن ما زالت الدراسات تشير إلى وجود تحديات للبحث العلمي في الجامعة، فقد كشفت دراسة العمري وآخرون (2024) عن وجود ضعف في مهارات البحث العلمي لدى طلاب كلية العلوم والآداب بالجامعة. كما أشارت دراسة المزيدي وآخرون (2024) إلى أن هناك تحديات تواجه الباحثين في إعداد البحوث النوعية.

وعلى الرغم من المؤشرات الإيجابية التي تعكس حضور جامعة نزوى في المجال البحثي، فإن الأدبيات المتاحة تشير في الوقت نفسه إلى وجود تحديات تتصل بمهارات البحث، والتمويل، والبيئة الداعمة، والاستفادة من المخرجات البحثية. ومن ثم تبرز الحاجة إلى دراسة نوعية تستكشف واقع البحث العلمي في الجامعة بصورة أكثر عمقًا، من خلال الوقوف على مستواه، والتحديات التي تعترضه، وأولويات تطويره من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. وتتمثل الفجوة البحثية في محدودية الدراسات التي تناولت هذه الجوانب مجتمعة داخل جامعة نزوى في ضوء خبرات العمداء ورؤساء الأقسام.

أسئلة الدراسة:

في ضوء ما سبق عرضه من خلفية نظرية ومؤشرات تطبيقية حول واقع البحث العلمي في جامعة نزوى، تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى البحث العلمي في جامعة نزوى من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام؟
- ما التحديات التي تواجه البحث العلمي في جامعة نزوى من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام؟
- ما متطلبات تطوير البحث العلمي في جامعة نزوى من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام؟

أهداف الدراسة:

في ضوء أسئلة الدراسة، تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

- التعرف على مستوى البحث العلمي في جامعة نزوى من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام.
- الكشف عن التحديات التي تواجه البحث العلمي في جامعة نزوى من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام
- تحديد متطلبات تطوير البحث العلمي في جامعة نزوى من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله، والمتعلق بتطوير البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي، لما لذلك من دور محوري في دعم جودة المخرجات الأكاديمية وتعزيز التنمية المعرفية. ويمكن إبراز أهمية الدراسة في جانبين رئيسين:

أولًا: الأهمية العلمية

تنبع الأهمية العلمية للدراسة من تناولها موضوع تطوير البحث العلمي في إحدى مؤسسات التعليم العالي العُمانية، بما يسهم في إثراء الأدبيات العربية المرتبطة بتطوير البيئة البحثية الجامعية، ويفتح المجال أمام فهم أعمق للعوامل المؤثرة في جودة البحث العلمي ومخرجاته داخل الجامعات الناشئة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

تتجلى الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الإفادة من نتائجها في دعم صناع القرار بجامعة نزوى في تطوير سياسات البحث العلمي، وتحديد أولويات التحسين، وتعزيز البيئة المؤسسية الداعمة للإنتاج العلمي، بما يسهم في رفع كفاءة الأداء البحثي وتحسين تنافسية الجامعة.

مصطلحات الدراسة:

البحث العلمي: "هو التفتيش والتقصي المنظم والشامل لمعرفة الحقيقة أو حل إشكالية محددة" (عصام،2019، ص.126).

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء مجموعة من المحددات التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تفسير النتائج وتعميمها، وتتمثل فيما يأتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مستوى البحث العلمي في جامعة نزوى، والتحديات التي تواجهه، ومتطلبات تطويره.
- الحدود المكانية: جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- الحدود البشرية: عينة من العمداء ورؤساء الأقسام والمراكز والعمادات ذات الصلة في جامعة نزوى.
- الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال ربيع عام 2025 .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

يُعدّ البحث العلمي أحد المحاور الرئيسة التي تستند إليها الجامعات في تحقيق التميز الأكاديمي وتعزيز دورها في إنتاج المعرفة وخدمة المجتمع. وقد شهدت منظومة البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي تطورات متسارعة في ظل التحولات العالمية نحو اقتصاد المعرفة، الأمر الذي جعل من تطوير البيئة البحثية وتحسين جودة مخرجاتها أولوية استراتيجية لدى الجامعات. وفي هذا السياق، يستعرض هذا القسم الإطار النظري المرتبط بموضوع الدراسة، من خلال تناول مفهوم البحث العلمي، ومكوناته، والتحديات التي تواجهه، ومتطلبات تطويره في مؤسسات التعليم العالي.

حيث يعرف البحث العلمي بأنه " مجموعة من العناصر المترابطة والأجزاء المتفاعلة التي تعمل معا من أجل تحقيق الأهداف البحثية اعتمادًا على الإمكانات المادية المتمثلة في التجهيزات البحثية المختلفة والإمكانات البشرية المؤهلة المحددة بالباحثين الذين يسعون لإثراء المعرفة وتطويرها وإيجاد الحلول المبتكرة لمختلف مشكلات المجتمع"(عبد الرحمن،2021، 1454).

ويعبر قطاع البحث العلمي من المؤسسات التي تعمل على تطوير البحث والتكنولوجيا وتيسير الابتكار، بما في ذلك لوائحها التنظيمية (Kuhlmann, 2003)، كما يشمل " المدخلات وهي عناصر التمكين من سياسات وأطر تنظيمية وتمويل للأنشطة، بالإضافة إلى الأصول من موارد بشرية وبنى تحتية، والمحركات وهي الأنشطة ذات العلاقة بالبحث والابتكار، والمخرجات التي تشمل المنتجات" (مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، 2019، ص. 65).

ويشير هذا التصور إلى أن البحث العلمي لا يقتصر على كونه نشاطًا فرديًا، بل يمثل نظامًا مؤسسيًا متكاملًا يعتمد على توفر بيئة داعمة تشمل الموارد البشرية المؤهلة، والبنية التحتية، والسياسات التنظيمية الفاعلة.

وهناك مجموعة التحديات التي تحد فاعلية البحث العلمي، وتتنوع هذه التحديات بين تحديات تتعلق بالباحث نفسه وأخرى متعلقة ببيئة البحث وتمويله والعوامل التقنية في إعداده وتوظيفه، ومن تلك التحديات نقص الدعم المادي والتمويل المالي فالأبحاث في المجالات التقنية والتجريبية تحتاج إلى رصد ميزانيات كبيرة، كما أن قلة الميزانيات تؤثر على صعوبة الحصول على منح بحثية وكذلك تحد من جودة البحوث المعدة ومن التحديات البارزة كذلك

محدودية الحصول على المصادر والدوريات والمراجع العلمية للموضوعات العلمية المستهدفة وذلك لأسباب عدة منها الاشتراكات المكلفة في المجلات العلمية والتكاليف العالية لقواعد البيانات، وحجب البحوث المهمة (Payne, Embi & Johnson, 2010).

ومن التحديات كذلك تعقيد الإجراءات الروتينية الإدارية والبيروقراطية كتعدد جهات الرقابة والتحكيم للبحوث وطول فترات الموافقات الأخلاقية والتي تؤخر النشر، أيضًا ضعف البنية التحتية للبحث العلمي تعتبر تحدٍ كبير في إنجاز وإعداد البحوث العلمية كنقص الأجهزة والمختبرات والتقنيات المتقدمة لإنجاز البحوث، كما أن قلة الدراسات السابقة كذلك تعتبر من التحديات البارزة في هذا المجال فهي قد تؤدي إلى صعوبة تحديد مشكلة البحث أو تكرار أفكار سابقة، كما أن من أبرز التحديات على النشر كذلك القيود الزمنية على البحوث مما يجعل الباحثين يتأخرون في إنهاء متطلباتهم ومشاريعهم البحثية، ومن التحديات كذلك قلة المعرفة العميقة لمنهجيات البحث العلمي كالأخطاء في جمع البيانات وتحليلها وكذلك صعوبة الحصول على عينات ممثلة مما يؤثر على مصداقية البحوث، ومشكلات التعاون البحثي تعتبر تحدٍ كبير وذلك بسبب صعوبة التنسيق بين التخصصات المتعددة مع اختلاف المعايير الثقافية والبحثية (Van Dijk, Manor, & Carey, 2014).

ومن أبرز التحديات المؤثرة على البحث العلمي تكمن في تحويل النتائج إلى سياسات قابلة للتطبيق أو أن بعض النتائج تكون غير مقبولة بسبب اتصالها بسياسات اجتماعية بحتة أو سياسية، كما يعتبر الانتحال البحثي والسرقة العلمية من التحديات التي تؤثر على جودة البحوث كضعف النزاهة البحثية والأكاديمية مع قلة الدقة في التوثيق العلمي السليم .(Stroebe, Postmes, & Spears, 2012; Franco, Malhotra, & Simonovits, 2014).

إن تطوير قطاع البحث أمر ضروري لمواجهة التحديات المعاصرة وتحقيق التنمية المستدامة، وقد جمع البشر والسبيعي (2025) متطلبات تطوير البحث العلمي من خلال الرجوع للأبحاث في خمسة مجالات أولها المتطلبات المتعلقة بالموارد البشرية، والمجال الثاني يتعلق بالمتطلبات المتعلقة بالتشريعات والممارسات الإدارية. كما ارتبط المتطلب الثالث بالرؤية والأهداف من حيث تحديد استراتيجيات تطوير البحث العلمي بالجامعة بالإضافة إلى استهداف النهوض بالتعليم، ورعاية تخصصات تعليمية وبحثية جديدة. ومن المجالات المهمة أيضًا لتطوير منظومة البحث في الجامعات، توفير التمويل والسعي إلى تنويع مصادر التمويل، والبحث عن المنح والدعم من قطاع الأعمال والاستفادة من نسبة الاعتمادات الحكومية المخصصة للبحث والتطوير. وخامسا هناك متطلبات متعلقة بالمجتمع كالمشاركة في تنفيذ المشاريع البحث والتطوير الوطنية الكبرى ذات الطابع الشمولي، والتي تتطلب خبرات في مجالات متنوعة لتنفيذها.

يرى الدحدوح (2021) أن "التخطيط الاستراتيجي للبحث العلمي هو نافذه تطوير البحث العلمي وأداة الرؤية الاستراتيجية، ووسيلتها الأساسية فضلًا عن دوره في نمو الثقافة والحضارة بشكل عام، لذلك تلجأ المؤسسات إليه للبحث عن إرشادات وحلول لما يواجهها من مشاكل اقتصادية، وسياسية، واجتماعية. وتخطيط البحث العلمي عباره عن عملية عقلانية وعمل موجه يراعي الإمكانات المتاحة، ويجب أن يتم وفق منظومة تحليل الوضع الحالي لكل جامعة، ليسهم كل ذلك في تحسين الكفاءة الداخلية للجامعة، وتحقيق جودة مخرجاتها وبناء بيئة جاذبه للكفاءات المتميزة، وتحقيق متطلبات التقويم والاعتماد الأكاديمي على المستويين المحلي والعالمي، وتعزيز الشراكة بين الجامعات وقطاعات المجتمع المختلفة " (ص.84).

مما سبق يتضح أن تطوير البحث العلمي يحتاج إلى عناصر تمكين تكمن في السياسات التنظيمية لمؤسسات البحث العلمي وذلك لتحقيق الابتكار، كما أنه يحتاج إلى موارد بشرية مؤهلة وقادرة على تطبيق البحث العلمي لتحقيق مخرجات (منتجات) مبتكرة، ويساعد ذلك على مواجهة التحديات التي تواجه المؤسسات كما أنه يعمل على تحقيق قيمة مضافة لتلك المؤسسات وكذلك التنمية المستدامة.

الدراسات السابقة والتعليق عليها:

يهدف هذا الجزء إلى استعراض وتحليل الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، بما يسهم في بناء إطار معرفي متكامل حول واقع البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي، والتحديات التي تواجهه، ومتطلبات تطويره. وقد تم تنظيم الدراسات السابقة في محورين رئيسين يتسقان مع أهداف الدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي:

- المحور الأول: دراسات تناولت متطلبات ومعوقات البحث العلمي في الجامعات العُمانية بشكل عام.
- المحور الثاني: دراسات تناولت واقع البحث العلمي في جامعة نزوى.

وفيما يلي عرض هذه الدراسات تعليق نقدي يُبرز أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، مع تحديد الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة إلى معالجتها.

أولًا: دراسات تناولت متطلبات ومعوقات البحث العلمي في الجامعات العُمانية بشكل عام.

- **كما هدفت دراسة المسافر (2020)** التعرف على واقع إسهامات المؤسسات الأكاديمية في تعزيز البحث العلمي بالجامعات والكليات الخاصة في سلطنه عُمان، والتعرف على أهم التحديات والمعوقات التي تواجهها من وجهه نظر الأساتذة من تلك الجامعات والكليات. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي واستخدام أداتي المقابلة والاستبانة وتكونت العينة مكونة من 100 أستاذ جامعي من مختلف الجامعات والكليات الخاصة في سلطنه عُمان. وأظهرت الدراسة أن خدمات البحث العلمي التي تقدمها الجامعات الخاصة لا تعطي فرصًا متساوية للجميع في التقدم للبحوث، وأن الأقسام الموجودة في الجامعات الخاصة تقوم بإدارة مشاريع التخصص باستخدام عاملين غير متخصصين وذلك يضعف من مستوى دور وإسهامات البحث العلمي في تلك الجامعات. بالإضافة إلى تحديات خاصة بتمويل البحث العلمي، والنشر والدوافع في اجراء البحوث. أوصت الدراسة بتطوير السياسات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي وتشجيع عملية النشر العلمي للبحوث والدراسات، وخلق مجال الاتصال مباشر بين الجامعة وبين المستفيد وبينها وبين

مستويات الأعلى للتخطيط والبحث. كذلك الاهتمام بالبحوث والدراسات التي تستهدف تطبيق المعارف العلمية والتكنولوجية لتحسين الجودة في نوعيه البحوث. كما أوصت بالدعم المالي والمعنوي للجامعات الخاصة، وإنشاء قواعد بيانات متكاملة عن البحوث والدراسات والمشروعات ودعت لإنشاء مكتبات ودور ثقافية ومراكز بحثية علمية، وتوفير المصادر البحثية والتجهيزات العلمية لإجراء البحوث والدراسات في الجامعات وتوفير أجواء وظروف عمل تساهم في إنجاز البحوث والمشاريع وتفريغ الأساتذة.

- **وهدفت دراسة العوفي (2020)** إلى إبراز أهمية البحث العلمي وتوضيح دوره في تقديم حلول علمية للمشكلات المجتمعية باختلاف أنواعها، كما تتطرق الدراسة إلى عرض ومناقشة أهم التحديات وأوجه القصور التي تعاني منها منظومة البحث العلمي في الإطارين المحلي والعربي باستخدام المنهج الوصفي التحليلي متمثلًا في مراجعة الدراسات السابقة للسنوات العشرين الماضية بالإضافة إلى تقارير المنظمات الدولية والإقليمية وقراءة أدبيات المشكلة ومناقشتها بالاعتماد على أسلوب النقد العملي والتحليل الموضوعي. وخلصت الدراسة إلى أهم التحديات التي تواجهها المجلات العلمية العُمانية التمويل وإجراءات النشر والتحرير، والتحكيم والطباعة والإخراج والإجراءات الإدارية. وتتمثل العقبات المالية في عدم توفر ميزانية مستقلة لبعض المجالات بما يمكنها من تغطية التزاماتها بالمكافئات وتكاليف النشر، والتحكم في إنفاقها بشكل مرن. أما التحديات المتعلقة بالكادر البشري من حيث عدم تفرغ رؤساء ومديري التحرير، وضعف الكادر البشري القائم على التحرير وغياب الكوادر المؤهلة والمتخصصة. أما التحديات القانونية المتمثلة في بعض الخروقات القانونية من الباحثين مثل النشر المزدوج والسرقات العلمية، وعدم التقيد بقواعد النشر. كما تعاني المجلات العلمية العُمانية من قلة عدد البحوث الواردة للنشر وصلاحيتها كنتيجة لضعف البحث العلمي. كما يمثل التحكيم في الدوريات العُمانية تحديًا للقائمين عليها إما لصعوبة الحصول على استجابة من المتوفر منهم لأسباب عديدة ومنها ضعف مكافئات التحكيم، كما هناك تحديات تقنية بالقدرة على التحول إلى النشر الالكتروني وبناء مواقع إلكترونية خاصة بها.
- **هدفت دراسة كرادشة (2019)** التعرف على المعوقات التي تواجه الباحثين من النواحي الاقتصادية والمجتمعية، ومعاينة أثر المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية في مواقف عينة الدراسة إزاء هذه المعوقات بعد ضبط وتحييد صافي أثرها. واعتمدت الدراسة بصورة أساسية على "الاستبانة" كأداة لجمع البيانات، مطبقة على (714) من الباحثين والأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي بالسلطنة، وبالاستعانة بمنهج المسح الاجتماعي بالعينة. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها أن المعوقات المتعلقة بـ "قلة الميزانيات البحثية، وضعف وقلة المكافآت والحوافز المادية للبحث العلمي" قد احتلت أعلى سلم المعوقات ذات الصيغ والاقتصادية، كما أن "عدم إدراك المجتمع لأهمية البحث العلمي" جاءت كأهم المعوقات المجتمعية.

ثانيًا: دراسات تناولت و اقع البحث العلمي في جامعة نزوى

- **هدفت دراسة المزيدي وآخرون (2024)** إلى التعرف على التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في قسم التربية والعلوم الإنسانية بكلية العلوم والآداب بجامعه نزوى نحو القيام بالبحوث النوعية في رسائل ماجستير بالقسم. تم استخدام المنهج الوصفي النوعي حيث تم جمع البيانات من خلال المقابلات الفردية التي أجريت مع خمسة من أعضاء هيئة التدريس في القسم. وقد كشفت النتائج أن التحديات تنقسم إلى ثلاث أقسام تحديات (ما قبل البحث -تتعلق مهارات البحث، ما بعد إعداد البحوث النوعية)، كما كشفت النتائج عن وجود تحديات تتعلق بكل من الأساتذة والطلبة وأوصت بتأهيل الباحث بإكسابه مهارات النقد والتقييم والتنشئة الاجتماعية كما أوصت بالبحث عن المتخصصين في مجالات البحث النوعي والاستفادة منهم واستضافة الخبراء النوعيين من خارج الجامعة، وتسويق ثقافة البحوث النوعية والتدريب العملي على البحث النوعي من خلال الورش والمشاغل.
- **كما أجرى الذهلي والراشدية (2022)** دراسة هدفت التعرف على دور جامعة نزوى في نشر مفهوم اقتصاد المعرفة لدى الطلبة من وجهه نظر أعضاء هيئه التدريس. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي كما استخدما استبانة مكونة من 20 فقرة موزعة على أربعة مجالات، وتم تطبيقها على عينة من 93 عضو هيئة التدريس. وأظهرت النتائج أن دور جامعة نزوى في نشر مفهوم اقتصاد المعرفة لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء التدريس جاء بدرجة متوسطة. وجاء التعليم والتدريب في المرتبة الأولى بأعلى متوسط، بينما جاء البحث العلمي والابتكار في المرتبة الأخيرة. وأوصت الدراسة بضرورة قيام رئاسة الجامعة وعمادة البحث العلمي بتوفير الدعم المالي للطلبة في مجال البحوث.
- **وهدفت دراسة الحبسية (2023)** تحديد مدى مشاركة الطلاب الجامعيين في الأبحاث العلمية في جامعة نزوى في سلطنة عُمان، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط متغيرات الدراسة، وهي الجنس والتخصص. ولتحقيق هذه الأهداف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير استبيان لجمع البيانات من عينة مكونة من 380 طالبًا وطالبة جامعيًا، يمثلون جميع التخصصات، من أصل 5821 طالبا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى مشاركة الطلاب الجامعيين في الأبحاث العلمية بجامعة نزوى في سلطنة عُمان. وتقترح الدراسة عددا من التدخلات لزيادة مستوى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأبحاث العلمية التي يجريها الطلاب الجامعيون في جامعة نزوى، وتشمل هذه التدخلات إقامة مسابقة سنوية للأبحاث العلمية بالتعاون مع الطلاب الجامعيين، بالإضافة إلى توفير حوافز مالية سنوية لأعضاء هيئة التدريس الذين ينشرون بحثًا واحدًا على الأقل في المجلات العلمية المحكمة بالتعاون مع الطلاب الجامعيين خلال العام الأكاديمي.
- **كما هدفت دراسة العمري وآخرون (2024)** الوقوف على مستوى تمكن طلاب كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى من مهارات البحث العلمي، واستعملت الدراسة المنهج الوصفي، وأعد الباحثون اختبارًا معرفيًا مكونًا من (45) فقرة، يغطى مهارات البحث العلمي الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (190) طالبًا وطالبة من طلاب كلية العلوم والآداب بالجامعة في الفصل الصيفي 2021/2020م؛ وقد كشفت النتائج عن وجود ضعف في مهارات البحث العلمي لدى طلاب الكلية، وقد أوصت الدراسة بضرورة إقرار مساق أسس البحث العلمي ليكون إجباريًا على كافة تخصصات الكلية،

وزيادة عدد المساقات المتعلقة بالبحث العلمي في الخطط الأكاديمية للكلية، مع تركيزها على الجوانب التطبيقية، وإعادة النظر في أساليب تدريس المساقات المتعلقة بمهارات البحث العلمي، وجعلها أكثر عمقًا لصقل مهارات الطلاب البحثية وتطويرها.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث الموضوع: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة المزيدي وآخرون (2024)، ودراسة الراشدية والذهلي (2022)، ودراسة الحبسية (2023)، ودراسة العمري (2024) في تناول مستوى البحث العلمي في جامعة نزوى والتحديات التي تواجهه، بينما اختلفت مع الدراسات الأخرى التي تناولت التحديات التي تواجهها الجامعات العُمانية بشكل عام مثل دراسة كراشدة (2019)، ودراسة العوفي (2020)، ودراسة المسافر (2020).

ومن حيث المنهج فقد تشابهت مع دراسة المزيدي وآخرون (2024)، ودراسة العوفي (2020) في استخدام المنهج الوصفي النوعي بينما اختلفت مع بقية الدراسات التي استخدمت الوصفي الكمي. ومن حيث الأداة تشابهت الدراسة مع دراسة كل من المسافر (2020)، ودراسة المزيدي وآخرون (2024) في استخدام أداة المقابلة، إلا أن دراسة المسافر (2022) قد استعانت بأداة الاستبانة أيضًا مثل دراسة كراشدة (2019)، دراسة الراشدية والذهلي (2022)، ودراسة الحبسية (2023). أيضًا اختلفت مع دراسة العمري (2024) التي استخدمت الاختبار، واختلفت مع دراسة العوفي (2020) التي استخدمت النقد والتحليل الموضوعي.

ومن حيث العينة فقد استعانت الدراسة بعينة من عمداء ورؤساء أقسام الجامعة، أما الدراسات السابقة فقد استعانت في جمع بياناتها بأعضاء هيئة التدريس مثل دراسة المسافر (2022)، ودراسة المزيدي وآخرون (2024)، دراسة الراشدية والذهلي (2022). وبعينة الطلاب مثل دراسة كراشدة (2019)، ودراسة الحبسية (2023)، ودراسة العمري (2024). أما دراسة العوفي (2020) فقد جمع البيانات من خلال عينة من الدراسات والتقارير.

وبشكل عام يتضح من استعراض الدراسات السابقة وجود اهتمام متزايد بدراسة واقع البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي، سواء على المستوى العُماني أو العربي، حيث ركزت معظم الدراسات على تحديد التحديات التي تواجه البحث العلمي، خاصة تلك المرتبطة بالتمويل، والبنية التحتية، والبيئة التنظيمية، إلى جانب المهارات البحثية لدى الباحثين.

كما أظهرت الدراسات اتفاقًا واضحًا حول مركزية عامل التمويل وضعف الحوافز كأحد أبرز معوقات البحث العلمي، إضافة إلى تحديات تتعلق بالإجراءات الإدارية، وضعف التكامل بين البحث العلمي واحتياجات المجتمع.

وعلى مستوى السياق المحلي، كشفت الدراسات التي تناولت جامعة نزوى عن وجود تباين بين مستوى النشاط البحثي ومهارات الباحثين، حيث أشارت بعض الدراسات إلى ارتفاع المشاركة البحثية، في حين أبرزت دراسات أخرى وجود ضعف في المهارات البحثية لدى الطلبة، مما يعكس وجود فجوة بين الإنتاج البحثي وجودته.

وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات، إلا أنها ركزت في معظمها على جانب واحد من جوانب البحث العلمي، مثل التحديات أو المهارات أو المشاركة البحثية، في حين لم تتناول بصورة متكاملة العلاقة بين مستوى البحث العلمي والتحديات التي تواجهه ومتطلبات تطويره في إطار تحليلي واحد، خاصة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

ومن هنا تنبع الفجوة البحثية للدراسة الحالية، التي تسعى إلى تقديم تحليل نوعي متكامل يجمع بين هذه الأبعاد الثلاثة في سياق جامعة نزوى، من خلال استكشاف واقع البحث العلمي، والتحديات التي تعترضه، ومتطلبات تطويره من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج النوعي؛ نظرًا لملاءمته لطبيعة المشكلة البحثية التي تسعى إلى فهم واقع البحث العلمي في جامعة نزوى بعمق، من خلال استكشاف آراء القيادات الأكاديمية حول مستواه والتحديات التي تواجهه ومتطلبات تطويره. ويُعد المنهج النوعي مناسبًا للدراسات التي تهدف إلى تفسير الظواهر وفهمها في سياقها الطبيعي اعتمادًا على خبرات المشاركين وتصوراتهم، حيث عُرف بأنه "منهجية بحث علمية تركز على وصف الظواهر والفهم الأعمق لها، إذ أنه لا يكتفي بوصف الأشياء كما هي بل يسعى للحصول على فهم جوهري للصورة الكبرى التي يكون فيها ذلك الشيء" (كريسويل، 2019، ص.200).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العمداء ورؤساء الأقسام في جامعة نزوى، والبالغ عددهم (24). أما عينة الدراسة فقد تكونت من (6) مشاركين من العمداء ورؤساء الأقسام، تم اختيارهم بطريقة قصدية؛ نظرًا لامتلاكهم خبرة مباشرة في مجال البحث العلمي داخل الجامعة.

وقد تم الاكتفاء بهذا العدد من المشاركين في ضوء مبدأ الإشباع النظري(Theoretical Saturation) ، حيث لم تعد البيانات الجديدة تضيف معلومات نوعية مختلفة، وهو ما يُعد معيارًا مقبولًا في الدراسات النوعية كما أشار كريسويل (Creswell, 2019).

جدول (1): عينة الدراسة

م	عينة الدراسة	العدد
1	أستاذ عميد كلية	1
2	رئيس عمادة	1
3	عميد كلية	1
4	رئيس مركز	1
5	رؤساء الأقسام	2
	المجموع	**6**

بلغ عدد المشاركين في عينة الدراسة (6) مشاركين من عمداء ورؤساء أقسام الكليات بجامعة نزوى، حيث تم الوصول إليهم بعد المخاطبات الرسمية من الجامعة.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة المقابلة شبه المقننة (Semi-structured Interview) أداةً لجمع البيانات، لما تتيحه من مرونة في طرح الأسئلة والتعمق في استجابات المشاركين، حيث تعد المقابلة الفردية من الأدوات الشائعة في جمع المعلومات التي تتيح حرية المشاركة والتعبير وتعطي مساحة كبيرة من الخصوصية للمشارك (الزهيري، 2017). وتم تصميم دليلًا للمقابلات اشتمل على بيانات المشاركين الديموغرافية، وعلى سؤال افتتاحي نص على: ما المسمى الوظيفي لكل منهم؛ حيث يطلب من المستجيب أن يحدد مسماه الوظيفي بعد ذكر التدرج الوظيفي له بالجامعة، ومن ثم الأسئلة المفتوحة المرتبطة بمحاور الدراسة، شملت مستوى البحث العلمي، والتحديات التي تواجهه، ومتطلبات تطويره. بالإضافة إلى عدد من الأسئلة وقت المقابلة كلما استدعى الحوار.

الموثوقية في الدراسة:

تعتمد البحوث النوعية على النظرية البنائية؛ حيث توضح أن المعرفة تقوم على المشاركة بين أفراد مجتمع الدراسة. وقد وضع كل من لينكولن وجوبا (Lincoln & Guba, 1985)أربعة معايير رئيسة لضمان موثوقية البحث النوعي، والتي تقابل الصدق والثبات في البحوث الوصفية؛ وهي: المصداقية ((Credibility، وإمكانية النقل (Transferability)، والاعتمادية (Dependability)، والتأكيدية (Confirmability)، وسيتم في الدراسة الحالية تناول المصداقية والاعتمادية. ويرى كريسويل (Creswell, 2019) أنه للتحقق من صدق وثبات المقابلة يجب استخدام مصادر متعددة لتفسير النتائج، وكذلك التأكد من صحة النتائج من خلال عرض المعلومات التي تم جمعها على المشاركين أنفسهم بعد تفسير النتائج. وكذلك عرض الرأي والرأي المخالف والمعارض في نتائج الدراسة، أيضًا عن طريق عرض تحيز الباحث وارتباطه بموضوع الدراسة، أيضًا توضيح مدى التزام الباحث بمكان تطبيق المقابلة ووقتها، كما أن مراجعة الأقران والاستعانة بمحكم خارجي مهمة في التحقق من موثوقية نتائج الدراسة، ومن النقاط المهمة للتأكد من موثوقية النتائج أن يتم التحقق من عدم الخلط عند ترميز البيانات.

المصداقية في الدراسة:

المصداقية في البحث النوعي يقابلها الصدق في البحث الوصفي، حيث تم تحقيق المصداقية من خلال أنواع الصدق في البحث النوعي وفق ما حددها قنديلجي (2019) وهي الصدق الوصفي، والصدق النظري، والصدق التفسيري، والصدق التقييمي؛ على النحو الآتي:

- **الصدق الوصفي:** حيث تم وصف ردود أفعال المشاركين وإيماءاتهم وانفعالاتهم عند تحويل المعلومات المسجلة لفظيًا إلى نصوص مكتوبة وتمت مراجعتها من قبل الزميل الخارجي.
- **الصدق النظري:** تم هنا مراجعة بيانات وأسئلة المقابلة من قبل لجنة الإشراف على الدراسة، وتم التعديل وفق ملحوظاتهم.
- **الصدق التفسيري:** تم تحقيق الصدق هنا بتوضيح معاني الأشياء والمفردات وفق ما قصدها المشاركون عند جمع المعلومات وتحليلها.
- **الصدق التقييمي:** لتعزيز الصدق التقييمي تم تنفيذ المقابلات بعد إعطاء المشاركين فكرة واضحة حول هدف المقابلة من خلال توضيح موضوع الدراسة ومصطلحاتها؛ كما تم طرح الأسئلة بموضوعية وترك الحرية الكاملة للمشاركين بإبداء آرائهم، ورافق ذلك تسجيل المقابلات صوتيًا؛ لضمان تحليل المعلومات والرجوع إليها كلما دعت الحاجة، وتلا ذلك تفريغ معلومات المقابلة كتابيًا، مع مراجعة المادة المسجلة والمكتوبة من قبل فاحص خارجي، وتم بناء ملف خاص ببيانات المشاركين وموافقاتهم مع إرفاق وصف دقيق وشامل للمشاركين.

الاعتمادية في الدراسة:

لقياس الاعتمادية في الدراسة تم التحقق من اعتمادية المقابلات؛ حيث تم توضيح استجابات المشاركين غير الواضحة، وتفسير المعنى الضمني لها، ثم تلخيص مضمون الإجابات وإعادتها للمشاركين مرة أخرى للتأكد من إن كانت الفكرة نفسها المقصودة أم لا وبالتالي التأكد من ثباتها من خلال انسجام توافق إجابات المشاركين وعدم وجود تعارض غير منسجم مع واقع أهداف الدراسة، كما تم فحص المعلومات الخام الناتجة من تحليل المقابلات للتأكد من أنه لا يوجد خلط في الترميز أثناء التحليل، كما قدمت الدراسة لتحقيق الاعتمادية وصفًا دقيقًا لزمان وفترات التسجيل، وكيفية بناؤها، كما تم تحليل خبرات عينة المقابلة من حيث تعليقاتهم وخبراتهم ووظائفهم للحصول على نتائج مشابهة في السياقات المشابهة؛ وهذا ما ذكره قنديلجي (2019) في السياق الاجتماعي للدراسات النوعية.

الاعتبارات الأخلاقية:

اشتملت الدراسة مجموعة من الاعتبارات الأخلاقية المهمة؛ تمثلت في الحفاظ على سرية المعلومات والبيانات التي سردها المشاركون في المقابلة، كما تم بناء ملف يحوي البيانات الشخصية وموافقات المشاركين، ووظائفهم وأماكن عملهم، وتم اقتصاص بعض الكلمات من المقابلة التي تم استخدامها من بعض المشاركين وتخالف السياق اللفظي، مع الاحتفاظ بالنصوص كاملة ثم تم وضع رموز للمشاركين؛ حفاظًا على سرية وخصوصية المشاركين.

إجراءات الدراسة:

تم جمع بيانات الدراسة من خلال إجراء مقابلات فردية مع المشاركين، بعد التنسيق المسبق معهم وتحديد مواعيد مناسبة. وتم تسجيل المقابلات صوتيًا بعد الحصول على موافقة المشاركين، ثم تفريغها نصيًا تمهيدًا لتحليلها. واستغرقت كل مقابلة مدة تراوحت بين (45-60) دقيقة. تجميع معلومات المقابلات وبياناتها باستخدام برنامج Excel، ثم تم تحليل هذه المعلومات تحليلًا استقرائيًا، حيث اعتمد التحليل على البدء من الجزئيات التي تم جمعها وصولًا إلى التفسير، بهدف إيجاد العلاقات بين الأجزاء واستنتاج نتائج وفرضيات مبدئية لتفسير الظاهرة المدروسة. وقد تم تحليل معلومات المقابلات من خلال ست خطوات كما يلي:

- تفريغ معلومات المقابلات الصوتية من التسجيل باستخدام برنامج happy scribe وتحويلها كتابيًا في ملفات (word).
- مراجعة المعلومات المفرغة من قبل مراجع(مختص)؛ للتأكد من سلامة المادة المفرغة.
- نقل البيانات إلى برنامج Excel ثم تنظيمها فيه.
- تقليل حجم المعلومات من خلال ترميزها يدويًا؛ حيث إنها كانت من ضمن دليل الترميز المحدد مسبقا للمقياس، كما تظهر في الجدول (2).
- استخلاص الموضوعات الرئيسة (Themes) التي تعبر عن أنماط متكررة في استجابات المشاركين.
- تفسير النتائج وربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة.
- عرض النتائج بشكل واضح وأسلوب علمي.

جدول (2): دليل ترميز المقابلات

المحور	الترميزات
المحور الأول: مستوى البحث العلمي	-المستوى ممتاز جدًا في البحث العلمي. - مستوى البحث العلمي في الجامعة يعتبر جيد جدًا -الجامعة في البحث العلمي في مستوى المبتدئ مقارنة ببقية الجامعات الدولية العريقة. -مستوى البحث العلمي في الجامعة متقدم جدًا. -مستوى البحث العلمي في الجامعة ممتاز
المحور الثاني: الأدلة (أدلة مستوى البحث العلمي بجامعة نزوى)	- وجود 4 مراكز بحثية مختلفة بالجامعة. - الكفاءات البحثية الموجودة في الجامعة فهي أكثر من 70 باحث بجانب الأكاديميين المشاركين في البحوث العلمية وطلبة الدراسات العليا. - جامعة نزوى في المستوى الثاني دائما على مقياس QS. - يوجد اثنين من اعضاء هيئة التدريس في الرياضيات مصنفين من أفضل اثنين في المئة من علماء العالم. - وجود عمادة مستقلة للبحث العلمي في الجامعة. - المتابعة الحثيثة من الكليات ومن عمادة البحث العلمي
المحور الثالث: المجالات الأكثر تقدما	- مجال الكيمياء قوي جدًا يعتبر مرجع في عُمان في البحوث - الرياضيات والفيزياء
المحور الرابع: التحديات الداخلية	- قلة التمويل المخصص للبحث العلمي. - قلة حضور الورش الحرفية والمهنية - قلة التخصصات العلمية. -قلة أعداد طلبة الدراسات العليا. -العبء التدريسي المرتفع للأساتذة الباحثين. -عدم وجود لجنة مركزية لشراء الأجهزة. -ثقافة البحث العلمي للأساتذة والمجتمع.
المحور الخامس: التحديات الخارجية	-قلة تمويل البحوث العلمية. -لا يوجد مسمى باحث في عُمان. -عدم فهم من أصحاب القرار بأهمية البحث العلمي. -القوانين والتشريعات غير متلائمة مع حرية البحث. - عدم وجود تمويلات خاصة لطلبة الدراسات العليا. - ضعف القدرة في تحويل النتائج البحثية الى منتج. -التنافس الشديد لتمويل البحوث من مجلس البحث العلمي.
المحور السادس: متطلبات التطوير	-زيادة اعداد طلبة الدراسات العليا. - نظام المنح البحثية. - العمل بالساعات لتقليل الرسوم والتكلفة على الطلبة. -فتح تخصصات تشجع البحث العلمي.

- تخفيف العبء عن الأساتذة.
-تقديم بعثات للطلبة من ذوي المستويات العالية.
-دعم حضور المؤتمرات ذات الجودة العالية.
- تشجيع حضور الورش.
-تقليل الأعباء التدريسية للأساتذة الباحثين.
-تقديم الحوافز المادية للأساتذة الباحثين المتميزين.
- ترجمة البحوث لإيصالها للمجتمع وإيصال المادة العلمية بطريقة مبسطة للمجتمع وللشركات وللقطاع الحكومي.
- تدريب الكوادر الوطنية في الذكاء الاصطناعي
-ضخ الدولة للأموال في البنية التحتية لمراكز متخصصة.
- تعزيز الشراكة بين القطاع الصناعي والقطاع البحثي.
- الارتباط بالجامعات العريقة.

تحليل وعرض وتفسير النتائج:

تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة؛ حيث نص السؤال الأول على: ما مستوى البحث العلمي بجامعة نزوى من وجهة نظر المشاركين؟، كما نص السؤال الثاني على: ما التحديات التي يواجهها البحث العلمي في جامعة نزوى من وجهة نظر المشاركين؟ والسؤال الثالث نص على: ما متطلبات تطوير البحث العلمي في جامعة نزوى من وجهة نظر المشاركين؟، من خلال الدمج بين تحليل وتفسير النتائج وكذلك الربط بين أفكار وموضوعات الإطار النظري المطروحة مع دمج الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت متطلبات تطوير البحث العلمي والابتكار؛ وذلك من خلال تحليل آراء المشاركين في المقابلات المقننة.

أولًا: الإجابة عن السؤال الأول من الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول من الدراسة؛ تم تحليل المقابلات المقننة للتَّعرُّف إلى آراء عينة المقابلة، وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال مناقشة المحاور الثلاثة الآتية:

- مستوى البحث العلمي بجامعة نزوى.
- الأدلة على مستويات البحث العلمي بجامعة نزوى.
- المجالات الأكثر تقدمًا للبحث العلمي بجامعة نزوى.

المحور الأول: مستوى البحث العلمي بجامعة نزوى

تشير نتائج تحليل المقابلات إلى أن مستوى البحث العلمي في جامعة نزوى يتسم بازدواجية واضحة؛ حيث يُنظر إليه على أنه متقدم على المستوى المحلي، في حين لا يزال في مرحلة النمو على المستوى العالمي. حيث أن مستوى الجامعة في البحث العلمي بجامعة نزوى عالميًا من وجهة نظر المشاركين مستوى مبتدئ، وذلك مشيرًا إليه المشارك رقم (3) بقوله "الجامعة فتية، عمرها بالكثير 15 سنة، ورحلة البحث العلمي قد يكون، بدأت في خلال العشر سنوات الماضية، وبالتالي نحن نتكلم عن منظومة حديثة نسبيًا بالمقارنة مع جامعات لها من العراقة 500 سنة أو 300 سنة، وقد يكون أكثر أو أقل من ذلك، فمستوى البحث العلمي في جامعة نزوى نستطيع أن نسميه المستوى المبتدئ مقارنة ببقية الجامعات".

أما مستوى الجامعة في البحث العلمي بجامعة نزوى على مستوى جامعات ومؤسسات التعليم العالي بالسلطنة فهو مستوى متقدم، وذلك ما أعرب عنه المشارك (1) " إذا نظرت لها في عُمان ربما تكون من الأفضل بعد جامعة السلطان قابوس، ويمكن في نفس المستوى حتى أعلى من ناحية إنفاقها في البحث العلمي" وحدَث المشارك (2) بأن " مستوى البحث العلمي عندنا في الجامعة يعتبر جيد جدًا". وقال المشارك رقم (3)" ما نراه من مؤشرات بالمقارنة مع الجامعات سواء كانت حكومية أو مؤسسات التعليم العالي الحكومية أو الخاصة في سلطنة عُمان، نجد أن مستوى جامعة نزوى عندما نقارنها قد تكون أعلى، يعني الحمد لله على مستوى المراتب المركز الأول أو الثاني". أما المشارك (4) فأكد أن البحث العلمي في القسم متقدم بعبارته " مستوى البحث العلمي حقيقة متقدم عندنا متقدم كثير". والمشارك (5) أكد هذا المستوى قائلًا " البحث العلمي في جامعة نزوى متقدم في جميع المجالات". اما المشارك رقم (6) قال " مستوى ممتاز حقيقة". لذلك نلاحظ ظهور مصطلحات متعددة تدل على أن مستوى البحث العلمي متقدم على مستوى مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة مثل " مستوى ممتاز"، "جيد جدًا"، "الأفضل بعد جامعة السلطان قابوس"، المستوى الأول أو الثاني".

ويعكس هذا التباين في تقييم مستوى البحث العلمي طبيعة الجامعات الناشئة، التي تحقق تقدمًا ملحوظًا على المستوى المحلي، لكنها ما تزال في طور بناء سمعتها البحثية عالميًا. كما يشير ذلك إلى وجود بنية مؤسسية داعمة للبحث العلمي، إلا أنها تحتاج إلى مزيد من التطوير لتعزيز التنافسية الدولية.

المحور الثاني: الأدلة على مستويات البحث العلمي بجامعة نزوى

دلل المشاركين على هذا المستوى بمجموعة أدلة، المشارك (1) يرى أنها متقدمة في البحث العلمي لأن بها أربعة مراكز بحثية مختلفة كمركز الخليل بن أحمد الفراهيدي للدراسات العربية والإنسانية، ومركز الخدمات الاستشارية وتوطين الابتكار، ومركز أبحاث العلوم الطبيعية والطبية، ومركز دارس للبحث العلمي والتطوير التقني. وأضاف كذلك بأنها الجامعة الوحيدة اللي توظف باحثين مفرغين، كما لا يقل صرف الجامعة للبحث العلمي عن 5 مليون

في السنة. كذلك وجود مراكز متخصصة ومختبرات كل الموظفين فيها مختصين بالبحث العلمي مثل مختبرات الأحياء الدقيقة، مختبر المناعة، مختبر السرطان، مختبر الخلايا الجذعية، كما أضاف أن النشر في الجامعة قوي، وخاصة أن العديد من الأبحاث منشورة في قواعد سكوبس (Scopus) ضمن المستويات Q1 و.Q2 كما أن التعاون مع المؤسسات الداخلية والخارجية جعل البحث العلمي جاذب للاستثمار، وكذلك وجود مرافق ليست موجودة في بقية الجامعات العُمانية غير جامعة السلطان قابوس مثل مرفق الحيوانات، كما أشار إلى حصول الجامعة على ثقة المؤسسات الخارجية والداخلية وتوقيع مذكرات تفاهم وتعاون وزيارات دولية.

أما المشارك (2) فيدلل رأيه بأن الكفاءات البحثية الموجودة في الجامعة أكثر من 70 باحث بجانب الأكاديميين المشاركين في البحوث العلمية وطلبة الدراسات العليا. كذلك أشار إلى أن الجامعة نشطة جدًا في مجال الأنشطة البحثية، وأن مشاريع التخرج للطلبة في الجامعة مبنية على البحث العلمي. كما أضاف إلى أن المرافق والبنية التحتية للبحث العلمي فالجامعة تمتلك أربعة وهي مجهزة بأحدث الأجهزة بجانب المختبرات التعليمية التي تساهم في نتائج البحث العلمي من خلال تدريب الطلبة. وأضاف أيضًا نشاط الجامعة في العلاقات الخارجية في مجال البحوث المشتركة مع جامعات ومؤسسات خارجية. كذلك وجود بحوث استراتيجية متوائمة مع رؤية عُمان 2040. وأكّد بأن مؤشرات الجامعة في التصنيفات الجامعية جيدة جدًا في سكيماغو (Scimago) ومؤشر H-Index، حيث دائمًا ما تتصدر المراكز الأولى سواء الأول أو الثاني، وكذلك في تصنيفات كيو إس ((QS Rankings. كما أن مؤشرات الجامعة البحثية تقع ضمن أفضل 20 مؤسسة تعليمية في الوطن العربي من حيث الأكثر استشهادًا بالأوراق المنشورة. بالإضافة إلى ذلك، يوجد ستة عشر براءة اختراع.

المحور الثالث: المجالات الأكثر تقدمًا للبحث العلمي بجامعة نزوى

علل المشارك رقم (3) المستوى المتقدم للجامعة في البحث العلمي بحصول الجامعة على المستوى الثاني دائمًا على مقياس QS وتشمنجو، وعلى وجود سياسات داعمة للبحث العلمي في الجامعة. أما المشارك (4) فيبرهن ذلك بوجود اثنين من أعضاء هيئة التدريس في الرياضيات في الجامعة مصنفين من أفضل اثنين في المائة من علماء العالم، وأن مستوى النشر عالي ضمن أعلى المجلات ذات معامل التأثير الكبير. فأغلب الباحثين في القسم ينشرون في مجلات أوروبية ودور النشر الامريكية. كما ذكر وجود تعاون بحثي مع باحثين في دول متقدمة ومختلفة، وتقديم الدعم من الجامعة سواء دعم كلي أو الدعم الجزئي. كما أضاف سياسة التسهيل والمرونة في التعامل مع الاساتذة الباحثين، وإشراك الطلبة في البحوث والنشر.

ويرى المشارك رقم (5) أن المستوى متقدم لوجود عمادة مستقلة للبحث العلمي. وأن أساتذة الجامعة يقدموا لتمويل المشاريع البحثية من وزارة التعليم العالي، وأن الاحصائيات مرتفعة بالبحوث المنشورة. كما يوجد تمويل داخلي للمشاريع التي يقدمها الأساتذة والطلبة. وأضاف بأن أحد شروط التقدم للترقية الأكاديمية أن يكون الأستاذ في الجامعة قد قدم بحوث منشورة. كما أن المراكز البحثية تصدر أربعة مجلات محكمة وهي متوفرة رقميًا عن طريق موقع الجامعة، كما أن بحوثها متاحة للباحثين للاطلاع وتستقطب المجلات الباحثين للنشر من داخل الجامعة وخارجها. وأضاف بأن الجامعة وضعت سياسات للبحث العلمي وسياسات للنشر في المجال البحثي.

أما المشارك رقم (6) فيرى أن السبب المتقدم للبحث العلمي سببه المتابعة الحثيثة من الكليات ومن عمادة البحث العلمي وحتى من الدراسات العليا للبحث العلمي. وأن كل طالب ماجستير أو طالب دكتوراه يجب أن ينتج بحث أو بحثين. كما علل بوجود تسهيلات من قبل الجامعة للبحث العلمي. وأضاف بأن التقارير السنوية للجامعة تشير لمؤشرات عالية في البحث العلمي. كما تقدم الجامعة دعم للطلاب ودعم للأساتذة في حضور المؤتمرات أو نشر البحوث. كما تقدم ابتعاث لطلاب الدراسات العليا لبعض الدول، وأضاف بأن هناك مشاركات للطلاب في المسابقات والبحوث وحصولهم على جوائز. كذلك التعاون مع الجامعات الدولية في عملية الاشراف على طلبة الدراسات العليا. وجدول (3) يلخص الأدلة على المستوى المتقدم للبحث العلمي في جامعة نزوى على مستوى السلطنة.

جدول (3): ملخص الأدلة على المستوى المتقدم للبحث العلمي في جامعة نزوى على مستوى السلطنة

الأدلة	عدد التكرارات	النسبة	المشاركين
التمويل الداخلي الذي تخصصه الجامعة لخدمة البحث العلمي	5	%14.1	(1)، (2)، (4)، (5) ، (6)
النشر القوي للبحوث في مجلات عالية التأثير	4	%11.4	(1)، (2)، (4)، (5)
تصنيف الجامعة على مقياس Qs و Scimago	4	%11.4	(1)، (2)، (3)،(6)
التعاون المحلي والدولي	4	%11.4	(1)، (2)، (4)، (6)
وجود هيئة تدريسية ذات كفاءة	3	%8.6	(2)، (4)، (5)
وجود أربعة مراكز بحثية متخصصة	3	%8.6	(1)، (2)، (5)
مشاريع التخرج للطلبة مرتبطة بالبحث العلمي	3	%8.6	(2)، (4)، (6)
سياسات الجامعة الداعمة للبحث العلمي	3	%8.6	(4)، (5) ، (6)
وجود باحثون مفرغين متخصصون	3	%8.6	(1)، (2)
وجود مرافق مختبرية متخصصة ومتميزة	1	%2.9	(1)
عدد براءات الاختراع في الجامعة	1	%2.9	(2)
الأنشطة البحثية التي توفرها الجامعة	1	%2.9	(2)
المجموع	**35**		**%100**

ومن خلال الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة كانت في التمويل الداخلي الذي تخصصه الجامعة لخدمة البحث العلمي بنسبة 14.1%. ومن ثم النشر القوي للبحوث في مجلات عالية التأثير، وتصنيف الجامعة على مقياس Qs وScimago، والتعاون المحلي والدولي والتي جاءت بنسبة 11.4%.

وفي ضوء نتائج السؤال الأول حول مستوى البحث العلمي بجامعة نزوى حيث تلخص نتيجة السؤال في محاوره الثلاثة والتي تلخصت في كون البحث العلمي بجامعة نزوى متقدم محليًا ولكنه ناشئًا عالميًا، ويوجد هناك تمويل داخلي مع دعم للبحث العلمي من جهات مختصة بتعاون محلي ودولي واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من الذهلي والراشدية (2022) التي توصلت إلى أن البحث العلمي في جامعة نزوى جاء في المرتبة الأخيرة مقارنة بمستويات التعليم والتدريب، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحبسية (2023) حيث توصلت إلى أن مشاركة الطلبة في البحوث جاء مرتفعًا، ودراسة العمري وآخرون (2024) أشارت إلى وجود ضعف في مهارات البحث العلمي لدى الطلبة بجامعة نزوى؛ وقد يفسر محدودية تميز الجامعة في البحث العلمي.

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني من الدراسة

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينصُّ على: ما التحديات التي يواجهها البحث العلمي بجامعة نزوى من وجهة نظر المشاركين؟ وللإجابة عن السؤال تم تحليل المقابلات للتَّعرُّف إلى آراء عينة المقابلة في ضوء ما تم عَرْضُهُ في الإطار النظري من الأدبيات والدراسات السابقة، جاءت النتائج كالتالي:

أشار المشارك (1) إلى مجموعة تحديات تمثلت في التمويل، وقلة حضور الورش الحرفية والمهنية، وقلة التخصصات، وقلة أعداد طلبة الدراسات العليا، والعبء التدريسي للأساتذة الباحثين، وعدم وجود لجنة مركزية لشراء الأجهزة، وثقافة البحث العلمي لدى الأساتذة والمجتمع. أما المشارك (2) فلخص التحديات في إيجاد التمويل، وتوسعة المرافق البحثية، وبناء القدرات تحدي ولكن ليس كبير، والفجوة بين القطاع الصناعي وبين القطاع البحثي. أما المشارك (3) فيرى أن التحديات تتمثل في عدم توفر المعامل والبنية التحتية لكثير من المجالات البحثية، كما لا توجد معامل متخصصة في بعض المجالات، وعدم تفرغ الاساتذة، وعدم التوجيه المناسب للطلبة العُمانيين.

أما المشارك (4) فذكر مجموعة تحديات وهي قلة الدعم المالي والدعم اللوجستي والدعم للخروج للمؤتمرات لإجراء التجارب، وعدم وجود كمبيوترات متقدمة، وتحديات خاصة بالبنية التحتية حيث يحتاج مختبرات وهيئة بحث علمي كبيرة، والعبء الوظيفي لعضو هيئة التدريس. أما المشارك (5) فيرى أن هناك تحديات في التمويل، وزحمة العمل لدى الأساتذة، ومهارات البحث العلمي هي أحد الإشكاليات لدى طلبة الدراسات العليا، ولا توجد عملية واضحة للاستفادة الكاملة من مخرجات البحوث. أما المشارك (6) فيرى أن التحدي الذي يواجه البحث العلمي في جامعة نزوى هو التمويل. وجدول (4) يلخص التحديات التي يواجهها البحث العلمي في جامعة نزوى من وجهة نظر المشاركين.

جدول (4): ملخص التحديات التي يواجهها البحث العلمي في جامعة نزوى من وجهة نظر المشاركين

التحديات	عدد التكرارات	النسبة	المشاركون
قلة التمويل	5	%23.1	(1) (2)، (4)، (5)، (6)
زيادة العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس	4	%18.2	(1) (3)، (4)، (5)
قلة المرافق البحثية والمراكز البحثية المتخصصة	3	%13.6	(2) (3)، (4)
بناء القدرات البحثية للطلبة العُمانين	3	%13.6	(3) (5) (2)
لا توجد رؤية واضحة للاستفادة من البحوث	1	%4.5	(5)
الفجوة بين القطاع البحثي والقطاع الصناعي	1	%4.5	(2)
ثقافة البحث العلمي لدى الأساتذة والمجتمع	1	%4.5	(1)
عدم وجود لجنة مركزية لشراء الأجهزة	1	%4.5	(1)
قلة أعداد طلبة الدراسات العليا بالجامعة	1	%4.5	(1)
قلة التخصصات	1	%4.5	(1)
قلة حضور الورش الحرفية والمهنية في مجال البحث العلمي	1	%4.5	(1)
المجموع	**22**	**%100**	

ويتضح من جدول (4) بأن أكثر التحديات التي تواجه البحث العلمي في جامعة نزوى من وجهة نظر المشاركون كانت قلة التمويل بنسبة 23.1%، تليها زيادة العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بنسبة 18.2%، ومن ثم قلة المرافق البحثية والمراكز البحثية المتخصصة، وبناء القدرات البحثية للطلبة العُمانيون بنسبة 13.6%.

وتلخص نتائج السؤال الثاني أن هناك مجموعة من التحديات تعترض البحث العلمي بجامعة نزوى كقلة التمويل البحثي وقلة المرافق البحثية المتخصصة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من العوفي (2020) وكرادشة (2019) حيث أظهرت النتائج أن من أهم المعوقات الاقتصادية للبحوث في الجامعات جاءت أعلاها قلة الميزانيات والتمويل في مجال البحث وضعف الحوافز، مع وجود قصور إداري وقانوني في إجراءات النشر للبحوث العلمية، وتتفق كذلك مع دراسة كل من المزيدي وآخرون (2024) والمسافر (2020) من حيث التحديات البحثية التي تعترض الطلبة بجامعة نزوى كضعف المهارات البحثية.

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثالث

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على: ما أولويات تطوير البحث العلمي بجامعة نزوى من وجهة نظر المشاركين؟ تم جمع وتحليل آراء المشاركين في المقابلات المقننة وجاءت النتائج كالتالي:

أشار المشارك (1) إلى أنه ينبغي زيادة أعداد طلبة الدراسات العليا، وتنفيذ نظام المنح البحثية، وتطبيق العمل بالساعات لتقليل الرسوم والتكلفة على الطلبة، وفتح تخصصات علمية مختلفة، وتقديم بعثات للطلاب ذوي المستويات العالية، ودعم حضور المؤتمرات ذات الجودة العالية، وتشجيع حضور الورش، وتقليل الأعباء التدريسية للأساتذة الباحثين، وتقديم الحوافز المادية للأساتذة الباحثين المتميزين، وترجمة البحوث لإيصالها للمجتمع، وإيصال المادة العلمية بطريقة مبسطة للمجتمع وللشركات وللقطاع الحكومي، ونشر نتائج البحوث العلمية ورقيًا والكترونيًا للمجتمع، وضخ الدولة للأموال في البنية التحتية لمراكز متخصصة.

أما المشارك (2) فيشير إلى الحاجة لتعزيز السياسة وحوكمة القطاع البحثي، وتعزيز الكفاءات وبناء القدرات البحثية، ونشر ثقافة البحث العلمي وإدخالها ضمن المناهج وفي مهارات الطلبة، وتعزيز الشراكة بين القطاع الصناعي والقطاع البحثي. وأضاف المشارك (3) إلى توفير الكثير من المعامل والكثير من الأنظمة والمختبرات المتطورة، والارتباط بالحاجة الفعلية الوطنية، واختيار الأساتذة الجامعيين الذين لهم باع كبير في البحث العلمي، وتوفير البيئة الداعمة للبحث العلمي، وإعطاء بعض التحفيزات للأساتذة مثل التفريغ للبحث أو تخفيف جزء من الحمل الأسبوعي، وعمل الشراكات لتأسيس وبناء وتزويد أجهزة مختبرية متخصصة، وتدريب الكوادر الوطنية في الذكاء الاصطناعي، وعمل الشراكات الدولية مع الجامعات ذات الباع البحثي والابتكار، وتحديث السياسات الخاصة بالبحث العلمي في الجامعة مع التركيز على بعض المجالات الحيوية وتوفير بعض الموارد التخصصية لبعض المجالات، وجود التخصص في البحث العلمي، وإيجاد تكاملية أكثر بين مدخلات البحث العلمي المتمثلة في التركيز على بعض القضايا الحيوية والوطنية وبمشاريع تخرج الطلاب ، وضرورة تسجيل بعض الحقوق الملكية الفكرية وبعد ذلك إلى براءة اختراع.

كما يرى المشارك (4) ضرورة توجيه الأبحاث حتى تكون أبحاث ذات نتائج رصينة، وتخفيف العبء التدريسي، وإنشاء مركز بحوث متقدم يخدم جميع التخصصات العلمية والإنسانية، واستقطاب الباحثين من العالم، وتوقيع اتفاقيات أو مذكرة تفاهم مع جامعات عالمية، وتبادل الخبرات مع الجامعات المحلية ومع الجامعات العالمية، واستحداث كراسي البحث العلمي، وزيادة الدعم المالي واللوجستي للباحثين في الجامعة. ويرى المشارك (5) بضرورة توفير الدعم المالي للبحوث، وتخفيف العبء عن الأساتذة، وإيجاد آلية للاستفادة من البحوث في تطوير الواقع، وتنفيذ فعاليات، وحلقات نقاشية، ومؤتمرات، وندوات، وطاولات مستديرة منتظمة ممكن أن تطرح فيها مخرجات البحوث. أما المشارك (6) فيشير إلى ضرورة توسيع نطاق الدراسات العليا، وأن يكون للطالب وللأستاذ إمكانية الدخول على مجلات وكتب حديثة ودراسات متطورة وتوفيرها في المكتبة، والتشجيع على حضور المنتديات والورش والسمنار، وتوفير الأجهزة الحديثة جدًا والمتطورة، والارتباط بالجامعات العريقة. وجدول (5) يلخص أوليات تطوير البحث العلمي في جامعة نزوى من وجهة نظر المشاركين.

جدول (5): يلخص أوليات تطوير البحث العلمي في جامعة نزوى من وجهة نظر المشاركين

أوليات التطوير	عدد التكرارات	النسبة	المشاركون
تقليل العبء التدريسي للأساتذة	4	%10.2	(1)،(3)، (4)، (5)
تقديم الدعم من قبل الجامعة في المجال البحثي	3	%7.6	(4)،(5)، (6)
زيادة المعامل والمختبرات المتطورة	3	%7.6	(3)،(4)،(6)
تفعيل الشراكات الدولية مع الجامعات العريقة	3	%7.6	(3)،(4)،(6)
زيادة الأنشطة البحثية	2	%5.1	(5)، (6)
استقطاب الأساتذة ذوب الخبرة في المجال البحثي	2	%5.1	(3)،(4)
فتح تخصصات جديدة	2	%5.1	(1) (3)
تقديم الحوافز المختلفة للباحثين	2	%5.1	(1)،(3)
تعزيز سياسة وحوكمة القطاع البحثي	2	%5.1	(2) (3)
تعزيز الكفاءات وبناء القدرات البحثية	2	%5.1	(2)(3)
زيادة أعداد طلبة الدراسات العليا	1	%2.6	(1)
زيادة المنح والبعثات البحثية	1	%2.6	(1)
العمل بنظام الساعات لتقليل الرسوم والتكلفة على الطلبة الباحثين	1	%2.6	(1)
دعم وتشجيع حضور المؤتمرات والورش ذات الجودة العالية	1	%2.6	(1)
ترجمة البحوث لإيصالها للمجتمع	1	%2.6	(1)
نشر نتائج البحوث ورقيًا والكترونيًا	1	%2.6	(1)
زيادة تمويل الدولة للجامعة	1	%2.6	(1)
نشر ثقافة البحث العلمي	1	%2.6	(2)
تعزيز الشراكة بين القطاع الصناعي والقطاع البحثي	1	%2.6	(2)
استحداث كراسي للبحث العلمي	1	%2.6	(4)
الارتباط بالحاجة الفعلية الوطنية	1	%2.6	(3)
توفير البيئة الداعمة	1	%2.6	(3)
الاستفادة من البحوث	1	%2.6	(5)
زيادة تسهيلات الدخول للمجلات العلمية المتقدمة	1	%2.6	(6)
المجموع	**39**	**%100**	

من جدول (5) يتضح أن أعلى أوليات التطوير هي تقليل العبء التدريسي للأساتذة بنسبة 10.2%، تليها تقديم الدعم من قبل الجامعة في المجال البحثي، وزيادة المعامل والمختبرات المتطورة، وتفعيل الشراكات الدولية مع الجامعات العريقة بنسبة 7.6%.

ومما سبق من نتائج للسؤال الثالث أوضحت الدراسة أن من أبرز أولويات تطوير البحث العلمي في جامعة نزوى تمثلت في تقليل العبء التدريسي للأساتذة بالجامعة، وكذلك توفير الدعم والتمويل المالي للبحوث، مع زيادة المختبرات المتطورة، وزيادة تفعيل الشراكات الدولية مع الجامعات العريقة؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من المزيدي وآخرون (2024) والمسافر (2020) حيث توصلت إلى ضرورة توفير الدعم المالي والمعنوي للنشر العلمي، كما تتفق مع دراسة الحبسية (2023) والعمري وآخرون (2024) التي أشارت إلى ضرورة تشجيع التعاون البحثي مع الطلبة مع ضرورة توفير الحوافز المالية للأساتذة.

ملخص الدراسة:

خلصت الدراسة إلى أن مستوى البحث العلمي في جامعة نزوى من وجهة نظر المشاركين مستوى متقدم على مستوى السلطنة وذلك من خلال عدة أدلة منها التمويل الداخلي الذي تخصصه الجامعة لخدمة البحث العلمي، والنشر القوي للبحوث في مجلات عالية التأثير، وتصنيف الجامعة المرتفع على مقياس Qs وScimago، والتعاون المحلي والدولي، ووجود هيئة تدريسية ذات كفاءة ،ووجود أربعة مراكز بحثية متخصصة، ومشاريع التخرج للطلبة مرتبطة بالبحث العلمي، وسياسات الجامعة الداعمة للبحث العلمي، ووجود باحثون مفرغين متخصصون، ووجود مرافق مختبرية متخصصة ومتميزة، وعدد براءات الاختراع في الجامعة، والأنشطة البحثية التي توفرها الجامعة.

أما عن التحديات التي تواجه البحث العلمي بجامعة نزوى من وجهة نظر المشاركين خلصت في قلة التمويل، وزيادة العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وقلة المرافق البحثية والمراكز البحثية المتخصصة، وبناء القدرات البحثية للطلبة العُمانيون، وعدم وجود رؤية واضحة للاستفادة من البحوث، الفجوة بين القطاع البحثي والقطاع الصناعي، وثقافة البحث العلمي لدى الأساتذة والمجتمع، وعدم وجود لجنة مركزية لشراء الأجهزة، وقلة أعداد طلبة الدراسات العليا بالجامعة، قلة التخصصات، وقلة حضور الورش الحرفية والمهنية في مجال البحث العلمي.

إن أولويات تطوير البحث العلمي في جامعة نزوى من وجهة نظر المشاركين تمثلت في تقليل العبء التدريسي للأساتذة، وتقديم الدعم من قبل الجامعة في المجال البحثي، وزيادة المعامل والمختبرات المتطورة، وتفعيل الشراكات الدولية مع الجامعات العريقة، واستقطاب الأساتذة ذوي الخبرة في المجال البحثي، وفتح تخصصات جديدة، وتقديم الحوافز المختلفة للباحثين، وتعزيز سياسة وحوكمة القطاع البحثي، تعزيز الكفاءات وبناء القدرات البحثية، العمل بنظام الساعات لتقليل الرسوم والتكلفة على الطلبة الباحثين، ودعم وتشجيع حضور المؤتمرات والورش ذات الجودة العالية، وترجمة البحوث لإيصالها للمجتمع، نشر نتائج البحوث ورقيًا والكترونيًا، زيادة تمويل الدولة للجامعة، ونشر ثقافة البحث العلمي، وتعزيز الشراكة بين القطاع الصناعي والقطاع البحثي، واستحداث كراسي للبحث العلمي، والارتباط بالحاجة الفعلية الوطنية، وتوفير البيئة الداعمة، والاستفادة من البحوث، وزيادة تسهيلات الدخول للمجلات العلمية المتقدمة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثتان بما يأتي:

- زيادة الدعم المالي المخصص للبحث العلمي، من خلال تنويع مصادر التمويل وتفعيل الشراكات مع القطاعين الحكومي والخاص، وذلك لمواجهة التحديات المرتبطة بمحدودية التمويل البحثي.
- تخفيف العبء التدريسي عن أعضاء هيئة التدريس، بما يتيح لهم التفرغ للبحث العلمي وتحسين جودة مخرجاتهم البحثية.
- تطوير البنية التحتية البحثية، من خلال إنشاء مختبرات متقدمة وتحديث المرافق البحثية بما يتواكب مع متطلبات البحث العلمي الحديث.
- تعزيز الشراكات البحثية الدولية مع الجامعات والمراكز البحثية المتميزة، بما يسهم في رفع مستوى التنافسية العالمية للجامعة.
- تنمية الكفاءات البحثية لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، من خلال تنظيم برامج تدريبية وورش عمل متخصصة في منهجيات البحث العلمي.
- تعزيز الربط بين البحث العلمي واحتياجات المجتمع، من خلال توجيه البحوث نحو القضايا الوطنية والتنموية ذات الأولوية.
- تطوير سياسات البحث العلمي داخل الجامعة، بما يعزز الحوكمة البحثية ويضمن جودة العمليات البحثية ومخرجاتها.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة إجراء دراسات مستقبلية تتناول:

- أثر سياسات الحوكمة البحثية في تحسين جودة مخرجات البحث العلمي في الجامعات العُمانية.
- دور الشراكات البحثية الدولية في تعزيز التنافسية البحثية للجامعات الناشئة.
- العلاقة بين العبء التدريسي والإنتاج البحثي لأعضاء هيئة التدريس.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أحمد، لبنى محمد فتوح السيد. (2018). دور مؤسسات التعليم العالي في تنمية الإبداع والابتكار في ظل مجتمع المعرفة: مقاربة تحليلية. *المجلة المصرية لعلوم المعلومات*، 5(1)، 279-316. مسترجع من http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1124012

أمعضشو، فريد محمد. (2016). البحث العلمي العربي: مشكلاته وإمكانات إسهامه في التنمية الشاملة. *مجلة فكر العربية*، 1(1)، 97 -109. مسترجع من http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/890984

البشر، نجلاء بنت محمد بن ناصر والسبيعي، خالد بن صالح المرزم. (2025). متطلبات تطوير منظومة البحث والابتكار بالجامعات لتحقيق الأولويات الوطنية للمملكة العربية السعودية. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع*، (116)، 95-118.

جامعة نزوى. (2024، 1ابريل). *للمرة الثالثة، جامعة نزوى تحقق المرتبة الأولى في مجال البحوث على مستوى السلطنة*. تم الاسترداد من https://www.unizwa.edu.om/index.php?newsid=3155&deptname=&lang=ar

الدحدوح، فادي محمد. (2021). نافذة تطوير البحث العلمي في الجامعات العربية. *مجلة الاقتصاد الإسلامي العالمية*، (108)، 84 -85 . مسترجع من http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1153513

الذهلي، ربيع بن المر بن علي، والراشدية، رحمة بنت ناصر بن يوسف. (2022). دور جامعة نزوى في نشر مفهوم اقتصاد المعرفة لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (72)، 202 -236 .مسترجع من http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1202774

الراشدية، رحمة بنت ناصر بن يوسف، الذهلي، ربيع بن المر بن علي، ابن علي، علي بن خميس، والصباري، خميس بن ماجد بن خميس .(2021) .*دور الجامعات العُمانية في تنمية كفايات البحث العلمي لدى طلبة الماجستير من وجهة نظرهم*) رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، نزوى. مسترجع من http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1474028

الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن. (2017). *مناهج البحث التربوي*. مركز ديبونو للتعليم والتفكير.

سعودي، منى عبد الهادي حسين، ومجاهد، فايزة أحمد الحسيني. (2019). البحث العلمي: آفاق وتحديات. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 2(3)، 133 .152 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/959112

العامري، محمد بن عبد الله بن عمر. (2023). البحث العلمي في عُمان: أي آفاق لتطويره؟ أوراق ثقافية: *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 4(23)، 214 . -219مسترجع من http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1353882

عبد الرحمن عبد الله محمد، مجدي. (2021). دراسة تقييمية لأثر الثورة الصناعية الرابعة على منظومة البحث العلمي بجامعة الوادي الجديد. *المجلة التربوية*، 91(91)، 1444-1502.

عصام، عبدالحفيظ. (2019). البحث العلمي: بنيته وخصائصه. *مجلة دراسات*، 6(2)، 126-150 .مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1037860.

العمري، حسن محمد حسن، العزري، سيف بن ناصر بن سيف، والوائلي، محمود بن زهران. (2024). مستوى تمكن طلاب كلية العلوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي. *مجلة الخليل للدراسات التربوية والنفسية*، 1(2)، 7 -18 .مسترجع من http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1550563

قنديلجي، عامر. (2019). *منهجية البحث العلمي*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

كريسويل، جون. (2019). *تصميم البحوث الكمية- النوعية – المزجية* (عبد المحسن عايض القحطاني، مترجم). دار المسيلة للنشر والتوزيع (العمل الأصلي نُشِرَ في 2014).

مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية. (2019). *التقرير السنوي. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية*.

المزيدي، ناصر بن سليم بن ناصر، الشيادية، موزة بنت علي بن عبيد، واليحمدي، حمد بن هلال بن حمود. (2024). التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى نحو القيام بالبحوث النوعية: دراسة حالة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (33)، 377 -406 .مسترجع من http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1508468

المسافر، شمسة حبيب. (2020). إسهامات الجامعات والمؤسسات الأكاديمية الخاصة في تعزيز البحث العملي في سلطنة عُمان. *مجلة الإداري*، (42)، (160و161)، 117 - 156 .مسترجع من http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1154820

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Franco, A., Malhotra, N., & Simonovits, G. (2014). Publication bias in the social sciences: Unlocking the file drawer. *Science,* 345(6203), 1502–1505. [DOI]

Al-Habsi, M. S., et al. (2023). Level of students' participation in research activities at University of Nizwa and its relationship to some variables. *Journal of Educational and Psychological Sciences*.

Kuhlmann, S. (2003). Evaluation of research and innovation policies: a discussion of trends with examples from Germany. *International journal of technology management*, 26(2-4), 131-149. [DOI]

Lincoln, Y.S. and Guba,E (1985). *Naturalistic Inquiry*. London, UK: SAGE.

Pan, Y. (2018). Relationship between Dual Innovation Ability and Scientific Research Performance of High-level Talents in Colleges and Universities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(6). [DOI]

Payne, P. R. O., Embi, P. J., & Johnson, S. B. (2010). Breaking the translational barriers: The value of integrating biomedical informatics and translational research. *Journal of Investigative Medicine*, 58(7), 875–881. [DOI]

Stroebe, W., Postmes, T., & Spears, R. (2012). Scientific misconduct and the myth of self-correction in science. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 670–688. [DOI]

University Grants Commission. (2022). *Guidelines for establishment of research & development cell in higher education institutions*. https://www.ugc.ac.in/pdfnews/6347789_RDC-Guideline.

UNESCO. (2021). *UNESCO Science Report: The Race Against Time for Smarter Development*. https://www.researchgate.net/publication/352414618_UNESCO_Science_Report_the_Race_Against_Time_for_Smarter_Development_2021?utm_source=chatgpt.com

Van Dijk, D., Manor, O., & Carey, L. B. (2014). Publication metrics and success on the academic job market. *Current Biology*, 24(11), 516–517. [DOI]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdulrahman, M. (2021). An evaluative study of the impact of the Fourth Industrial Revolution on the scientific research system at New Valley University. Educational Journal, 91(91), 1444–1502.

Ahmad, L. M. F. (2018). The role of higher education institutions in developing creativity and innovation in the knowledge society: An analytical approach. Egyptian Journal of Information Sciences, 5(1), 279–316. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1124012

Al-Amri, M. A. O. (2023). Scientific research in Oman: What are the prospects for its development? Cultural Papers: Journal of Arts and Humanities, 4(23), 214–219. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1353882

Al-Bishr, N. M. N., & Al-Subaie, K. S. M. (2025). Requirements for developing the research and innovation system at universities to achieve the national priorities of the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, (116), 95–118.

Al-Dahdouh, F. M. (2021). A window for developing scientific research in Arab universities. International Journal of Islamic Economics, (108), 84–85. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1153513

Al-Duhli, R. M. A., & Al-Rashidiya, R. N. Y. (2022). The role of the University of Nizwa in disseminating the concept of the knowledge economy among students from the perspective of faculty members. Journal of Educational and Psychological Research, (72), 202–236. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1202774

Al-Mazidi, N. S. N., Al-Shiyadiya, M. A. U., & Al-Yahmadi, H. H. H. (2024). Challenges facing postgraduate students at the College of Sciences and Arts at the University of Nizwa in conducting qualitative research: A case study. Arab Journal of Quality Education, (33), 377–406. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1508468

Al-Musafir, S. H. (2020). Contributions of universities and private academic institutions to promoting scientific research in the Sultanate of Oman. Al-Idari Journal, (42), (160–161), 117–156. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1154820

Al-Omari, H. M. H., Al-Azri, S. N. S., & Al-Waेली, M. Z. (2024). The level of scientific research skills proficiency among students of the College of Sciences and Arts at the University of Nizwa. Al-Khalil Journal of Educational and Psychological Studies, 1(2), 7–18. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1550563

Al-Rashidiya, R. N. Y., Al-Duhli, R. M. A., Ibn Ali, A. K., & Al-Sabari, K. M. K. (2021). The role of Omani universities in developing scientific research competencies among master's students from their own perspectives [Unpublished master's thesis]. University of Nizwa, Nizwa. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1474028

Al-Zuhairi, H. A. M. (2017). Educational research methods. De Bono Center for Teaching and Thinking.

Amadchou, F. M. (2016). Arab scientific research: Its problems and potential contributions to comprehensive development. Fikr Al-Arabi Journal, 1(1), 97–109. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/890984

Creswell, J. W. (2019). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (A. A. Al-Qahtani, Trans.). Dar Al-Maseela for Publishing and Distribution. (Original work published 2014).

Issam, A. (2019). Scientific research: Its structure and characteristics. Dirasat Journal, 6(2), 126–150. http://search.mandumah.com/Record/1037860

King Abdulaziz City for Science and Technology. (2019). Annual report. King Abdulaziz City for Science and Technology.

Qandilji, A. (2019). Scientific research methodology. Dar Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution.

Saudi, M. A. H., & Mujahid, F. A. H. (2019). Scientific research: Prospects and challenges. International Journal of Research in Educational Sciences, 2(3), 133–152. http://search.mandumah.com/Record/959112

University of Nizwa. (2024, April 1). For the third time, the University of Nizwa ranks first in research at the Sultanate level. https://www.unizwa.edu.om/index.php?newsid=3155&deptname=&lang=ar