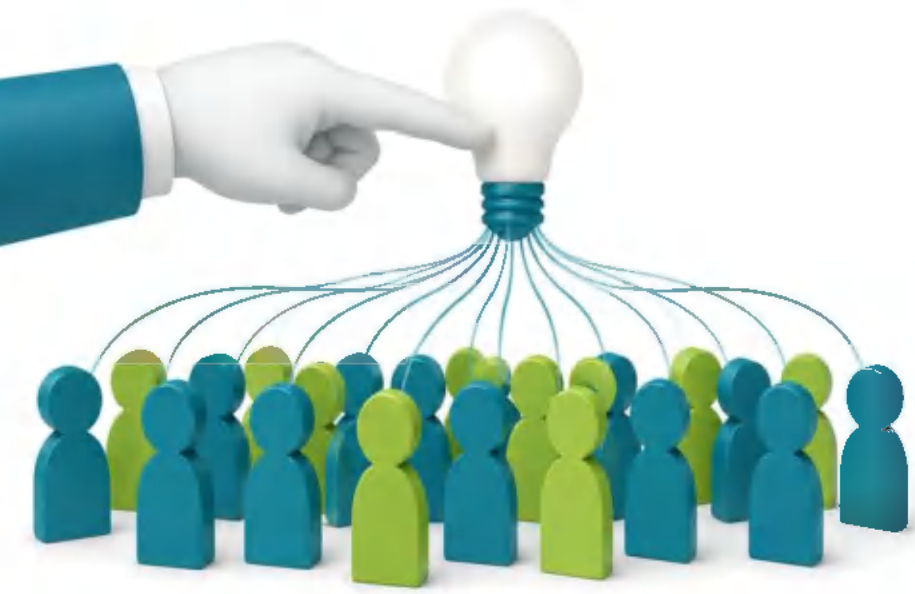
International Journal
For Research and Educational Development
المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ



عدد خاص

بالمؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية

المملكة العربية السعودية
الطائف- فندق اريد يوم
21 - 23ربيع الثاني 1448هـ
02-04 أكتوبر 2026م

رقم الترخيص: 7487035492 بتاريخ: 16/08/2026

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

مجلة دولية علمية محكمة وفق معايير النشر الدولي (ISI) للمجلات العلمية المحكمة تعنى بنشر البحوث والدراسات في مجال العلوم التربوية وكل ما له صلة بالعملية التربوية والتعليمية في التعليم العام والتعليم الجامعي.

ISSN 1658-9580(Print)
ISSN 2961-404X(Online)



تنويه: جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المنشورة بالمجلة
تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي هيئة تحرير المجلة.



مجلة دورية – علمية – محكمة - ومصنفة دوليًا

تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير- أبريل- يوليو- أكتوبر)

تَنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية، التي تتميز بالأصالة والابتكار.

ترخيص نشـــر المجلات والدوريات العلمية رقم (76720)، ترخيص المجلة رقم (111489)

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً ودولياً في مختلف مجالات البحث والتطوير التربوي.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مختلف فروع البحث والنطوير التربوي.

الأهداف:

- المساهمة في تطوير البحث التربوي وتطبيقاته من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً ودولياً.
- عرض التجارب العالمية وذلك من خلال ما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالبحث والنطوير التربوي.

جميع الحقوق محفوظة:
لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من المشرف العام أو رئيس التحرير، علماً بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
ص.ب:26523 الطائف - المملكة العربية السعودية
هاتف وفاكس:00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551
البريد الالكتروني:IJERD@kefeac.com
kefeac.pub@gmail.com

هيئة تحرير المجلة

المشرف العام

د. عبد الرحمن محمد الزهراني

المؤسس والرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير

أ.د. مرضي غرم الله الزهراني

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى

مدير التحرير

د. بدور خالد الصقعبي

كلية التربية الأساسية - الكويت

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. خالد عواض الثبيتي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. منصور بن عوض القحطاني

أستاذ القيادة التربوية والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. سامي بن فهد السنيدي

أستاذ المناهج التعليمية بجامعة القصيم

أ.م.د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم

أستاذ مشارك باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - مصر

أستاذ مُشارك بجامعة نزوى بسلطنة عُمان (سابقاً)

أ.د. لبني حسين راشد العجمي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية - جامعة الملك خالد

د. ماجدة مصطفي عبد الرازق

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكليات الشرق العربي

د. رندة أحمد حريري

دكتوراة فلسفة في التربية والجودة في التعليم العالي

أستاذ التربية المُشارك بجامعة دار الحكمة

الهيئة الإستشارية

أ.د. محمد محمد أحمد الحربي
أستاذ القيادة والجودة الشاملة بجامعة طيبة

أ.د. علي ناصر آل زاهر السلاطين
أستاذ إدارة التعليم العالي والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. عبد الله محمد على الزهراني
أستاذ التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة الباحة سابقاً

أ.د. ماهر إسماعيل صبري
أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بجامعة بنها
رئيس رابطة التربويين العرب

أ.د. سلطان غالب الديحاني
أستاذ القيادة والسياسيات التربوية بكلية التربية – جامعة الكويت

أ.د. حاكم موسي الحسناوي
أستاذ طرائق التدريس بالكلية التربوية المفتوحة – بغداد - المراق

أ.د. حنان عبد الجليل عبد الغفور نجم الدين
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بجامعة جدة

د. عبد الله بن صالح البوحنية
أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. بدر سالم البدراني
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد بجامعة طيبة

د. خالد صقر الدندني
دكتوراه الفلسفة في القيادة والتعلم المتقدم والخدمة قي التعليم العالي
من جامعة كاردينال ستريتش ويسكونسون – الولايات المتحدة الأمريكية

مجالات النشر

النشر العلمي مفهومه ومتطلباته.	الجوانب الفلسفية في البحوث العلمية.
الاختراعات والتجارب العلمية.	الموهبة والإبداع.
دراسات علم المستقبل.	تكنولوجيا وتقنيات التعليم.
تصميم البحوث العلمية النوعية.	التربية الخاصة وصعوبات التعليم.
النقد والتحكيم العلمي.	رياض الأطفال والطفولة المبكرة.
المناهج وطرق التدريس.	الإعداد الأكاديمي والتطور المهني.
الإدارة والقيادة التربوية.	الروبوتات والذكاء الاصطناعي.
القياس والتقويم التربوي.	التعليم الأهلي والاجنبي والمسارات الدولية.
استراتيجيات التدريس الذكية.	مؤشرات أداء المؤسسات التعليمية.
الاختبارات والتصنيفات الدولية.	إستراتيجيات تطوير المؤسسات التربوية والتعليمة.
التوجيه والإرشاد الطلابي.	التميز الفردي والمؤسسي في القطاعات التعليمية .
الإشراف التربوي.	قضايا ومشكلات في التربية والتعليم.

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بالبحث والتطوير التربوي.

أخلاقيات وشروط النشر

تمهيد:

تصدر المجلة إصداراتها المتعددة للبحوث العلمية الأصلية المحكمة وفق معايير النشر الدولي للمجلات العلمية المحكمة (ISI).

لذلك يجب أن يكون البحث المراد نشره أصيل، ومكتمل الأركان وفق أسس ومعايير البحث العلمي وضمن مجالات المجلة، ولم يسبق نشره من قبل، أو تم إرساله لمجلة أخرى للنشر حسب المعايير التالية:

أخلاقيات النشر العلمي:

يهدف النشر العلمي إلى تقديم إضافات جديدة للعلم والمجتمع، وذلك من خلال الدراسات التي يقوم بها الباحثين، ويجب على الباحث العلمي أن يتقيد بأخلاقيات البحث العلمي ومن أهمها:

I. المصداقية:يجب على الباحث أن يقوم بنقل البيانات والمعلومات إلى بحثه بصدق وتجنب السرقة العلمية والأدبية (Plagiarism) وهو أن يقوم الباحث بنقل للمعلومات أو البيانات أو الأفكار من الكتب والمواقع والأبحاث دون ذكر المصدر أو المرجع المأخوذة منه ونسبها لنفسه دون وجه حق، وفى حالة اكتشاف الانتحال في البحث المقدم للنشر فإن لإدارة المجلة حق في اتخاذ الإجراء ات المناسبة منها: رفض البحث واشعار مؤسسة الباحث او عمادة البحث العلمي التي يتبع لها واحتمال رفض أبحاثه المقدمة مستقبلا للمجلة.

2. الالتزام بقواعد الاقتباس والتوثيق وأخلاقيّات النّشر والدقة في التوثيق والاستدلال بالمراجع ونسب الأراء الى أصحابها ومؤلفيه.

3. عدم إعادة تدوير الأبحاث المنشورة مسبقًا دون الاستشهاد والإفصاح المناسب .

4. عدم تقديم البحث لأكثر من مجلة علمية للنشر ويجب رفعه بعد التأكد من الرغبة في النشر .

5.الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعتها المؤسسات المنظمة للأبحاث العلمية خاصة في الأبحاث الممولة من عمادات البحث العلمي بالجامعات .

6. على الباحث اجراء التعديلات المطلوبة وفقًا نتيجة التحكيم ومقترحات المحكمين، وفي حال عدم موافقته على الأخذ بالتعديلات المطلوبة؛ يجب عليه تقديم مبررات علمية لذلك وفي حالة عدم تقديمها، للمجلة الحق في اتخاذ ما تراه مناسب .

7. ان يلتزم الباحث بتدقيق البحث لغويا بعد اجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين إن وجدت .

8. في حالة ثبت الإخلال بأخلاقيات النشر بعد نشر البحث في المجلة فانه يتم سحبه من الموقع الإلكتروني للمجلة ويطبع عليه عبارة (تم السحب) .

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

1 - أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحداثة في الموضوع والعرض.
2 - ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر إلى مجلة أخرى.
3 - أن يكون البحث مكتمل العناصر.
4 - مراعاة صحة اللغة وسلامة الأسلوب في البحث ويجب مراجعة البحث جيدا قبل إرساله.
5 - مطابقة البحث لتنسيقات البحوث المعتمدة في المجلة.
6 - أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة.
7 - أن يكون البحث بإحدى اللغتين: (العربية، الإنجليزية).

عناصر البحث:

1 - العنوان الكامل للبحث باللغة العربية وترجمة له باللغة الإنجليزية.
2 -اسم الباحث ودرجته العلمية، والمؤسسة التابع لها، واسم الدولة باللغتين العربية والانجليزية والبريد الالكتروني.
3 -مستخلص للبحث (عربي، إنجليزي) في حدود (400) كلمة للمستخلصين (لكل مستخلص 200 كلمة) حيث لا يزيد عدد أسطر المستخلص الواحد عن " 10 " أسطر بخط " 12" Time New Roman للمستخلص العربي و" 12" -Cali bri للمستخلص باللغة الإنجليزية.
4 -الكلمات المفتاحية من 3 - 6 كلمات باللغتين العربية والانجليزية.
5 -المقدمة ويجب أن تتضمن: مشكلة البحث وأسئلته، وأهدافه، وأهميته وحدوده ومصطلحاته.
6 -الاطار النظري والدراسات السابقة.
7 -منهج البحث ويجب إيضاح المنهجية العلمية المتبعة في اعداد الدراسة مع ذكر المبررات لاختياره.
8 - نتائج البحث ومناقشتها ، التوصيات والمقترحات ، الخاتمة والمراجع.

تنسيقات البحث:

1 -ملف البحث يجب أن يكون ملف ميكروسوفت وورد(word.docs,.doc) غير محمي.
2 -يجب أن يكون البحث في صفحات مفردة وليست مدمجة بأعمدة في نفس الصفحة.
3 -لا تتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة ولا تقل عن 12 صفحة وأن تكون هوامش الصفحة عادية (أعلى وأسفل 254سم وأيمن وأيسر 318سم).
4 -تكتب المادة العلمية العربية بخط Timc New Roman بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
5 -تكتب المادة العلمية الإنجليزية بخط Calibri بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
6 -ترتيب العناوين الرئيسية والفرعية ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
7 -ترتيب الجداول والأشكال والصور في البحث ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
8 -يجب استخدام نموذج موحد للمعادلات الرياضية في محتويات البحث.
9 -أن يلتزم الباحث باستخدام الأرقام (1،2،3..) سواء في متن البحث، أو في الجداول والأشكال أو في المراجع.
10 -يكون التوقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.

خطوات النشر:

1- استلام البحث العلمي المواد نشره بالمجلة.
2 - الفحص الأولي لتنسيقات البحث ومطابقة شروط النشر في المجلة.
3 - إخطار الباحث بنتيجة الفحص الأولي خلال (10أيام عمل) من استلام البحث.
4 - إرسال البحث الى المحكمين للتحكيم النهائي.
5 - إخطار الباحث بنتيجة التحكيم النهائي.
6 - إجراء التعديلات او الملاحظات أن وجدت بناءً على قرار اللجنة العلمية قبل النشر النهائي للبحث.
7 - استيفاء رسوم النشر، في حال قبول البحث للنشر.
8 - إصدار شهادة قبول نشر البحث في المجلة.
9 - نشر البحث في الإصدار القادم للمجلة والأولية في النشر حسب تاريخ الاستلام.

رسوم النشر:

تبلغ رسوم التحكيم والنشر في المجلة 400 دولار وتساوى 1500 ريال سعودي و يتم سداد الرسوم بعد القبول الأولي للبحث.

كلمة رئيس التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فيسرنا أن نضع بين يدي الباحثين، والقراء، والمهتمين بالشأن التربوي؛ العدد الخاص بالمؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية؛ الذي يحوي العديد من الأبحاث والدراسات والملصقات العلمية التي عنيت بمجالات عدة في التخطيط الاستراتيجي والإدارة والقيادة التربوية واتجاهاتها الحديثة، والذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في المؤسسات التعليمية، واستراتجيات التعليم والتقويم، والاختبارات الدولية، وتحسين نواتج التعليم؛ وقد بذل الباحثون في إعدادها واخراجها جهدا كبيرا؛ ونتيجة لهذه الجهود المثمرة يطيب لنا أن نتقدم لجميع الباحثين بوافر الشكر والتقدير، ويمتد الشكر والثناء لهيئة تحرير المجلة، وفريق العمل الإداري والفني، ولجان التحكيم ، ولجان المؤتمر على جهدهم العلمي في تصويب الأبحاث وتقويمها، ومراجعتها؛ لتخرج بالصورة المرجوة.

وتجدد هيئة التخرير دعوتها للباحثين لتقديم أبحاثهم للنشر في المجلة، كما تسعد بتلقي الآراء والمقترحات، التي تسهم في تطويرها، والارتقاء بها.

أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني

فهرس المحتويات

م	الاسم	عنوان البحث	رقم الصفحة
١.	د. تركي بن محمد النماصي	التعليم القائم على التمكين الريادي في التعليم العام: نموذج مقترح في ضوء دراسة وصفية تحليلية استشرافية تطويرية.	١٥-١
٢.	أ. عبد المجيد عبد الله المالكي	القِيَادَةُ التَّحْوِيلِيَّةُ وَعَلَاقَتُهَا بِالدَّعْمِ التَّنْظِيمِيِّ لِمُعَلِّمِي مَدَارِسِ التَّعْلِيمِ الْعَامِّ بِالْهَيْئَةِ الْمَلَكِيَّةِ بِالْجُبَيْلِ.	٢٨-١٦
٣.	أ. شرف بن فرج بن شرف الشهراني	درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات.	٤٤-٢٩
٤.	أ. عائشة محمد أحمد سفياني	العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية: دراسة تحليلية لبيئة العمل الأكاديمية بجامعة جازان.	٧٢-٤٥
٥.	أ. هيام محمد علي زقيل [١] د. رشا أحمد محمد المشهور [٢]	الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالابتكار المؤسسي لدى مدراء المدارس الثانوية بإدارة تعليم جازان.	١٠٣-٧٣
٦.	أ. عواطف حميد بريك السلمي	فاعلية التكامل بين المدارس في معالجة المهارات المستهدفة وتحسين نواتج التعلم في ضوء نتائج نافس.	١١٣-١٠٤
٧.	د. عبير سعيد غرمان العمري [١] د. سها عبد الله محمد عسيري [٢]	المرونة التنظيمية وإسهامها بفاعلية إدارة الأزمات لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير.	١٣١-١١٤
٨.	أ. نورة دليغم العتيبي	تحسين نواتج تعلم لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية منطقة الطائف.	١٥٤-١٣٢
٩.	أ. موضي عوض الخماش	واقع توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية.	١٧٦-١٥٥
١٠.	أ. بشاير عويض عائض العصيمي [١] أ.د. وفاء عايض معيوض الجميعي [٢]	الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات.	١٩٥-١٧٧
١١.	أ. علي جبور جابر الشيخ	دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين.	٢٠٦-١٩٦
١٢.	أ. منال حميد أحمد اللهيبي	أثر نموذج إشرافي مبني على البيانات في تحسين جدارات تخطيط التعليم والتعلم وتنفيذه وتقويمه.	٢١٤-٢٠٧
١٣.	أ. يسرى ناصر خميس العريمية	التخطيط الإستراتيجي للقيادات التربوية بين التحول الرقمي والقيادة التحويلية وأثره في تحسين الممارسات الصفية.	٢٢٩-٢١٥
١٤.	أ. سالم بن عبيد بن منيف المرزوقي البقمي [١] د. إيمان لمجد [٢]	فاعلية توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم من أجل التنمية المستدامة في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية.	٢٣٩-٢٣٠
١٥.	أ. نادية غالب ناصر الجودي	دور القيادة التربوية الذكية في تحسين نواتج التعلم بالمؤسسات التعليمية دراسة نظرية تحليلية ونموذج تفسيري مقترح.	٢٤٥-٢٤٠

م	الاسم	عنوان البحث	رقم الصفحة
١٦.	أ. نجلاء صديق حسين خان	تصميم برنامج تدريبي قائم على تحليل بيانات تعلم الطالبات لتنمية جدارة التخطيط والتنفيذ والتقويم لدى المعلمات.	٢٤٦-٢٥٠
١٧.	أ. حصة فالح محيل العتيبي	تعزيز كفاية "التعلم من أجل التعلم" لرفع مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي ونواتج تعلم "نافس".	٢٥١-٢٥٦
١٨.	أ. وداد عابد محمد الحارثي	أَثَرُ مَصْفُوفَةِ التَّتَابُعِ التَّرَاكُمِيِّ لِمَهَارَاتِ العُلُومِ (٤-٦) فِي مُعَالَجَةِ فَجَوَاتِ التَّحْصِيلِ الدِّرَاسِيِّ وَاخْتِبَارَاتِ «نَافس» الوَطَنِيَّةِ لِلْمَرْحَلَةِ الابْتِدَائِيَّةِ.	٢٥٧-٢٦٣
١٩.	أ. بدرية بنت أحمد بن ياحي المالكي	أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات تنمية التفكير في تطوير ممارسات تخطيط التعليم وتنفيذه وتقويمه.	٢٦٤-٢٧٢
٢٠.	أ. منير بن أحمد الحالدي	نحو نظرية الامتداد القيادي في السياق التربوي إطار معياري لاستبقاء فاعلية القيادة التعليمية عبر الوكلاء الأذكياء.	٢٧٣-٢٨٩
٢١.	أ. صالح بن محمد بن سلطان العزري	الدور المعدّل للتحول الرقمي في العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة: دراسة على الجامعات الخاصة في سلطنة عمان.	٢٩٠-٣٠١
٢٢.	أ. جميلة بنت نافع حويفظ المطيري	توظيف البيانات والتغذية الراجعة في تطوير الممارسات المهنية وتحسين نواتج التعلم تجربة مهنية في دعم التميز المدرسي القائم على البيانات.	٣٠٢-٣١٠
٢٣.	د. سارة بنت سعدي سعيد السلمي	تطبيق التأمل الذاتي في برامج التدريب والتطوير المهني للقيادات المدرسية: تصور مقترح.	٣١١-٣٢٧
٢٤.	Najwa Awwad Al-Otaibi[1] Dr. Khaled Al_motairi[2]	The Impact of the Educational Awareness Site (Al-Atheer) In Acquuisition of Basic Concepts of Cybersecurity for Secondary School Students in Taif Governorate.	٣٢٨-٣٤٣
٢٥.	أ. سلطان دخيل الله المطيري	القيادة المدرسية التكيفية ودورها في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس تعليم المهد.	٣٤٤-٣٥٩

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

التعليم القائم على التمكين الريادي في التعليم العام: نموذج مقترح في ضوء دراسة وصفية تحليلية استشرافية تطويرية.

د. تركي بن محمد النماصي
إدارة تعليم حائل – مدير مركز الموهوبين، المملكة العربية السعودية.

Entrepreneurial Empowerment - Based Education in General Education: A Proposed Model Based on a Descriptive-Analytical, Foresight-Oriented.

Dr. Turki Mohammed Alnimasi
Director of the Gifted Center, Hail Education Department - Kingdom of Saudi Arabia.

Email: alnnamasi@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
التمكين الريادي، التعليم الريادي، البيئة المحفزة، العبء المعرفي، التقويم المرتكز على الأثر.

KEY WORDS:
Entrepreneurial empowerment, entrepreneurship education, stimulating learning environment, cognitive load, impact-based assessment.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تطوير نموذج مقترح للتعليم القائم على التمكين الريادي في التعليم العام، يقوم على جعل المبادرة والاختيار والقيادة والتعاون واتخاذ القرار وإنتاج القيمة جزءاً من عملية تعلم المقررات الدراسية. واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي في إطار بحث تطويري، مع توظيف الأسلوب الاستشرافي في بناء النموذج. واستناداً إلى تحليل الأدبيات والدراسات ذات العلاقة، بنيت صورة أولية للنموذج في ضوء أربعة أبعاد مترابطة هي: البيئة المحفزة، وخفض عبء المحتوى، والوعي الإدراكي بالتعلم، والتقويم المرتكز على الأثر، إلى جانب مبدأ التدرج في التمكين.

وعرضت الصورة الأولية على عينة قصدية مكونة من (١٢) خبيراً ومتخصصاً.

وأظهرت النتائج ارتفاع درجة ملاءمة النموذج، بمتوسط كلي بلغ (٣,٨٥ من ٤) ووزن نسبي بلغ (٩٦,٢٠٪)، كما بلغ مؤشر صدق المحتوى الكلي (S-CVI/Ave = 0.985). ورأى (٩١,٧٪) من المحكمين أن النموذج قابل للاعتماد مباشرة أو بعد تعديلات بسيطة، بينما رأى (٨,٣٪) أنه يحتاج إلى تعديلات جوهرية ثم إعادة التحكيم.

وانتهى البحث إلى صورة نهائية تجعل المعرفة منطلقاً للممارسة والقيمة والأثر، مع التأكيد على أن فاعلية النموذج تحتاج إلى اختبار تجريبي في دراسات لاحقة.

ABSTRACT:

This study aimed to develop a proposed model for Entrepreneurial Empowerment-Based Education in General Education, in which initiative, choice, leadership, collaboration, decision-making, and value creation become integral to students' learning within school subjects. The study employed a descriptive-analytical approach within a developmental research framework and incorporated a foresight approach in constructing the model. Based on an analysis of relevant literature and previous studies, an initial model was developed around four interconnected dimensions: a stimulating learning environment, reducing content load, metacognitive awareness of learning, and impact-based assessment, alongside progressive empowerment as a guiding principle. The initial model was reviewed by a purposive sample of 12 experts and specialists. Results indicated a high level of model appropriateness, with an overall mean of 3.85 out of 4 and a relative weight of 96.20%. The overall content validity index was also high (S-CVI/Ave = 0.985). A total of 91.7% of the experts judged the model suitable for adoption either directly or after minor modifications, while 8.3% considered that major revisions and re-review were needed. The study produced a final model that moves learning from knowledge acquisition toward application, value creation, and impact, while recommending subsequent experimental testing of its effectiveness.

المقدمة:

يشهد التعليم المعاصر تحولاً متزايداً من التركيز على نقل المعرفة إلى بناء قدرة المتعلم على توظيفها في مواقف حقيقية، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والعمل مع الآخرين، وتحمل المسؤولية عن تعلمه. ويعكس إطار OECD Learning Compass 2030 هذا الاتجاه من خلال التأكيد على فاعلية المتعلم وقدرته على توجيه تعلمه والمشاركة في صناعة مستقبله، بدلاً من اقتصار دوره على تلقي المعرفة (OECD, 2019).

وفي السياق نفسه، برز التعليم الريادي بوصفه توجهاً تربوياً يهدف إلى تنمية المبادرة والإبداع والقدرة على اكتشاف الفرص وتحويل الأفكار إلى قيمة. ويقدم إطار EntreComp مفهوماً واسعاً للريادة يقوم على القدرة على العمل انطلاقاً من الأفكار والفرص وتحويلها إلى قيمة للآخرين، وقد تكون هذه القيمة اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية (Bacigalupo et al., 2016). كما تشير الأدبيات العربية إلى أن التعليم الريادي لا يقتصر على إعداد المتعلم لإنشاء مشروع تجاري، وإنما يسهم في تنمية المبادرة والاستقلالية والتفكير وحل المشكلات والعمل المنتج (المطيري، ٢٠١٩؛ أحمد والعاني، ٢٠٢٠).

ومع أهمية هذا التوجه، يرى الباحث أن مجرد إدراج مفاهيم الريادة أو تنفيذ أنشطة ومشروعات متفرقة لا يضمن تحقق التمكين الريادي للطالب؛ لأن ممارسة المبادرة والقيادة واتخاذ القرار تحتاج إلى ظروف تعليمية تسمح للطالب بالمحاولة والاختيار والتجريب، وتوفر له وقتاً وجهداً معرفياً مناسبين، وتجعله واعياً بتعلمه، ثم تقوّم قدرته على توظيف المعرفة وإنتاج قيمة منها.

ومن هذا المنطلق يطرح البحث مفهوم التعليم القائم على التمكين الريادي بوصفه اتجاهاً تطويرياً يجعل تمكين الطالب من استخدام المعرفة وممارسة الاختيار والمسؤولية والقيادة والتعاون واتخاذ القرار وإنتاج القيمة جزءاً من تعلم المقرر نفسه. ويقترح الباحث لتحقيق ذلك أربعة أبعاد مترابطة هي: البيئة المحفزة، وخفض عبء المحتوى، والوعي الإدراكي بالتعلم، والتقويم المرتكز على الأثر، تعمل في إطار مبدأ حاكم هو التدرج في التمكين.

ولا تتمثل الإضافة المقترحة في الادعاء بجدة هذه الأبعاد كل على حدة، إذ تستند إلى مجالات ونظريات تربوية قائمة، وإنما في إعادة تركيبها وربطها وظيفياً داخل نموذج متكامل يستهدف تمكين الطالب ريادياً في سياق التعليم العام. ومن هنا جاء البحث لتطوير نموذج مقترح، وتأصيل أبعاده علمياً، وتحديد آليات تطبيقه، ثم التحقق من ملاءمته من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

مشكلة البحث:

يشهد التعليم تحولاً من التركيز على اكتساب المعرفة واسترجاعها إلى تمكين المتعلم من توظيفها في حل المشكلات واتخاذ القرار والمبادرة والعمل التعاوني وإنتاج القيمة. وفي هذا السياق برز التعليم الريادي بوصفه مدخلاً يربط التعلم بالممارسة والإبداع، ويؤكد أهمية بناء الجدارات المعرفية والمهارية والسلوكية لدى المتعلم (المطيري، ٢٠١٩) .

وتشير الدراسات إلى أن تطبيق التعليم الريادي لا يتحقق بمجرد تضمين مفاهيمه في المناهج، بل يتطلب بيئة تعليمية داعمة، ومعلمين مؤهلين، وممارسات تتيح للطلاب التجريب والعمل الجماعي والمبادرة. وقد أكدت دراسة أحمد والعاني (٢٠٢٠) أهمية البيئة المدرسية المحفزة على الإبداع والابتكار، كما توصل المخلفي (٢٠٢٢) إلى أن دور الجامعة في توفير بيئة داعمة للتعليم الريادي جاء بدرجة متوسطة، بما يعكس الحاجة إلى تعزيز شروط التطبيق .

كما أظهرت بعض الدراسات أن المهارات المرتبطة بالتعليم الريادي يمكن تنميتها من خلال ممارسات تعليمية مقصودة؛ إذ توصلت عبد العزيز (٢٠٢١) إلى فاعلية برنامج قائم على مهارات التعليم الريادي في تحسين التفكير الاستراتيجي واتخاذ القرار والتوجه نحو ريادة الأعمال. وهذا يؤكد أن التمكين الريادي يحتاج إلى ممارسة فعلية داخل الموقف التعليمي، وليس إلى تقديم المعرفة النظرية وحدها.

وعلى الرغم من هذه الجهود، يلاحظ أن الأدبيات تناولت التعليم الريادي غالباً من خلال مهارات أو برامج أو بيئات داعمة بصورة منفصلة، بينما تبرز الحاجة إلى نموذج تكاملي يجعل الطالب قادراً على اختيار المشكلات والبحث فيها، واتخاذ القرار، والقيادة، والتجريب، ومراجعة تعلمه، وتحويل المعرفة إلى قيمة. ويرى الباحث أن ذلك يتطلب تكامل أربعة أبعاد هي :البيئة المحفزة، وخفض عبء المحتوى، والوعي الإدراكي بالتعلم، والتقويم المرتكز على الأثر.

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في الحاجة إلى تطوير نموذج مقترح للتعليم القائم على التمكين الريادي في التعليم العام، يجمع الأبعاد الأربعة في بناء واحد ويربط بينها وبين التدرج في تمكين المتعلم والممارسة داخل المقررات الدراسية، ثم التحقق من ملاءمته من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

أسئلة البحث:

١. ما الأسس النظرية والمفاهيمية التي يستند إليها التعليم القائم على التمكين الريادي في التعليم العام؟

٢. ما الأسس العلمية والتربوية للأبعاد الأربعة المقترحة للتعليم القائم على التمكين الريادي، والمتمثلة في البيئة

المحفزة، وخفض عبء المحتوى، والوعي الإدراكي بالتعلم، والتقويم المرتكز على الأثر؟

٣. ما المكونات والآليات التنفيذية التي ينبغي أن يتضمنها النموذج المقترح للتعليم القائم على التمكين الريادي في التعليم العام؟

٤. ما درجة ملاءمة النموذج المقترح ووضوحه وشموله وترابط مكوناته وقابليته للتطبيق في التعليم العام من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

أهداف البحث:

١. تحديد الأسس النظرية والمفاهيمية للتعليم القائم على التمكين الريادي في التعليم العام.

٢. تأصيل الأبعاد الأربعة المقترحة علمياً وتربوياً، وهي: البيئة المحفزة، وخفض عبء المحتوى، والوعي الإدراكي بالتعلم، والتقويم المرتكز على الأثر.

٣. تطوير المكونات والآليات التنفيذية لنموذج مقترح للتعليم القائم على التمكين الريادي في التعليم العام.

٤. التحقق من درجة ملاءمة النموذج ووضوحه وشموله وترابط مكوناته وقابليته للتطبيق من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث في تقديم تصور تطويري لمفهوم التعليم القائم على التمكين الريادي، وربط مجموعة من الأسس التربوية التي تناولتها الأدبيات بصورة منفصلة داخل بناء واحد يستهدف انتقال الطالب من اكتساب المعرفة إلى استخدامها وإنتاج القيمة بها. كما يسهم البحث في توضيح العلاقة بين التمكين والريادة داخل العملية التعليمية، وفي تقديم الأبعاد الأربعة بوصفها شروطاً متكاملة لممارسة التمكين الريادي.

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في تقديم نموذج يمكن دمجه في المقررات الدراسية دون اشتراط إنشاء مقرر مستقل لريادة الأعمال، ويوفر للمعلمين والقيادات التعليمية إطاراً منظماً لتصميم مشروعات وخبرات تعلم تمنح الطلاب أدواراً فعلية في البحث والاختيار والقيادة والتعاون واتخاذ القرار والتقويم.

وتبرز كذلك الأهمية التربوية والمستقبلية للبحث في تركيزه على بناء الاستقلال المسؤول لدى الطلاب بصورة تدريجية منذ التعليم العام، وربط نواتج التعلم بالمشكلات والفرص والقيمة والأثر، بما يهيئ المتعلم بصورة أفضل للتعامل مع متطلبات الدراسة والعمل والحياة المستقبلية. كما يمكن أن تمثل الصورة النهائية للنموذج أساساً لدراسات لاحقة تختبر فاعليته تجريبياً، وتطور أدوات لقياس التمكين الريادي لدى طلاب التعليم العام.

مصطلحات البحث:

التعليم القائم على التمكين الريادي: يعرفه الباحث إجرائياً بأنه نموذج تعليمي منظم يمكّن المتعلم من توظيف المعرفة المرتبطة بالمقررات الدراسية في اكتشاف المشكلات والفرص والبحث فيها، واتخاذ القرارات، والعمل ضمن فرق طلابية، وممارسة أدوار قيادية وتعاونية، وتطوير مشروعات أو حلول منتجة للقيمة، في إطار بيئة تعليمية محفزة، ومحتوى يراعي القدرة المعرفية للمتعلم، ووعي إدراكي بعملية التعلم، وتقويم يرتكز على الأثر الناتج عن توظيف المعرفة.

البيئة المحفزة: البيئة الصفية والمدرسية التي توفر للطالب الأمان النفسي والتربوي والدعم والتغذية الراجعة والفرصة للمبادرة والتجريب والعمل التعاوني والتعلم من الخطأ، في إطار من المسؤولية والانضباط.

خفض عبء المحتوى: تنظيم المحتوى الدراسي حول المعرفة والنواتج الجوهرية، وتقليل التكرار والمطالب المعرفية غير الضرورية، وتسلسل المهمات بصورة تقلل الاستنزاف المعرفي، بما يتيح للطالب وقتاً وجهداً أكبر للفهم والتطبيق والبحث والتجريب. ولا يعني المصطلح تقليص المستوى العلمي للمقرر أو حذف نواتج التعلم الأساسية.

الوعي الإدراكي بالتعلم: وعي الطالب بما يعرفه وما يحتاج إلى تعلمه، وقدرته على التخطيط لتعلمه ومراقبة تقدمه وتحليل أخطائه وتقويم أدائه وتعديل استراتيجياته وقراراته في ضوء نتائج التعلم والتغذية الراجعة.

التقويم المرتكز على الأثر: تقويم يتجاوز الحكم على إنجاز المهمة إلى تقدير ما تحقق من تعلم، وما نتج عن استخدام المعرفة من قيمة، وما أحدثه المشروع أو الحل من أثر فعلي أو محتمل عندما تسمح طبيعته بذلك، وفق التسلسل:



التدرج في التمكين: مبدأ حاكم لتطبيق النموذج تنتقل بموجبه مسؤولية التعلم والاختيار واتخاذ القرار تدريجياً من المعلم إلى الطالب عبر أربعة مستويات: تمكين موجه، وتمكين تشاركي، وتمكين شبه مستقل، وتمكين مستقل مسؤول. ولا يعد التدرج في التمكين بعداً خامساً للنموذج.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يركز البحث على تطوير نموذج للتعليم القائم على التمكين الريادي في التعليم العام في ضوء أربعة أبعاد هي: البيئة المحفزة، وخفض عبء المحتوى، والوعي الإدراكي بالتعلم، والتقويم المرتكز على الأثر، إلى جانب مبدأ التدرج في التمكين والمكونات والآليات التنفيذية المرتبطة بها.

الحدود البشرية: اقتصر التحقق من ملاءمة النموذج على عينة قصدية من (١٢) خبيراً ومتخصصاً في مجالات تربوية وتعليمية ذات صلة بموضوع البحث.

الحدود الإجرائية: اقتصر البحث على تحليل الأدبيات، وبناء الصورة الأولية للنموذج، وتحكيمها من الخبراء، وإجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى الصورة النهائية، ولم يتضمن تطبيقاً تجريبياً للنموذج على الطلاب أو قياساً لفاعليته.

أدبيات الدراسة:

نظمت أدبيات الدراسة بصورة تكاملية تجمع بين التأصيل النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة، في ثلاثة محاور: التعليم الريادي والانتقال نحو التمكين الريادي، والأسس العلمية والتربوية للأبعاد الأربعة، ثم التحليل التكاملي للأدبيات والفجوة التي يعالجها البحث الحالي.

المحور الأول: التعليم الريادي والانتقال نحو التمكين الريادي

يشير التعليم الريادي إلى توجه تعليمي يتجاوز تقديم المعلومات المتعلقة بريادة الأعمال إلى تنمية المبادرة والإبداع والقدرة على اكتشاف الفرص وحل المشكلات واتخاذ القرار. ويؤكد إطار EntreComp أن الريادة تتمثل في القدرة على العمل انطلاقاً من الأفكار والفرص وتحويلها إلى قيمة للآخرين، وأن هذه القيمة لا تقتصر على الجانب المالي، بل يمكن أن تكون اجتماعية أو ثقافية أو علمية أو غيرها (Bacigalupo et al., 2016).

وتدعم الأدبيات العربية هذا الاتجاه؛ إذ تناول أحمد والعاني (٢٠٢٠) التعليم الريادي في المدارس بوصفه مرتبطاً بإنتاج المعرفة ونشرها وحفظها وتطبيقها، وأكدا أهمية إعداد المدرسة وتدريب المعلمين وتطوير البيئة والمحتوى بما يتلاءم مع تطبيق التعليم الريادي. كما أوضحت دراسة عبد العزيز (٢٠٢١) أهمية المهارات المرتبطة بالتعليم الريادي، ومنها التفكير الاستراتيجي والقيادة والإبداع والاتصال واتخاذ القرار، وأظهرت فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعليم الريادي في تحسين عدد من المتغيرات لدى عينة الدراسة.

ومع ذلك، يرى الباحث أن تعليم مهارات الريادة لا يساوي بالضرورة تمكين الطالب ريادياً؛ فالتمكين يتطلب أن تتاح للطالب فرصة حقيقية لاستخدام المعرفة والاختيار واتخاذ القرار والعمل مع الآخرين وتحمل مسؤولية النتائج. ويتقاطع هذا الفهم مع منظور التمكين الريادي الذي يربط التعلم التجريبي بأبعاد المعنى والكفاءة وتقرير المصير والأثر (Santos et al., 2019)، كما يتسق مع توجه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) نحو فاعلية المتعلم ومسؤوليته ومشاركته في تشكيل تعلمه ومستقبله (OECD, 2019).

ومن هنا يقترح البحث الانتقال من التعليم الريادي إلى التعليم القائم على التمكين الريادي، ليس باعتبارهما متعارضين، وإنما بوصف الثاني امتداداً تطبيقياً للأول؛ إذ يصبح الطالب ممارساً للمبادرة والمسؤولية وإنتاج القيمة داخل عملية تعلم المقرر نفسه.

المحور الثاني: الأسس العلمية والتربوية للأبعاد الأربعة

أولاً: البيئة المحفزة

تمثل البيئة المحفزة شرطاً أساسياً لظهور المبادرة والتجريب؛ لأن الطالب يصعب أن يقدم فكرة جديدة أو يجرب حلاً غير مألوف إذا ارتبط الخطأ لديه بالخوف أو السخرية أو العقوبة غير التربوية. ولذلك تشمل البيئة المحفزة الجوانب النفسية والاجتماعية والتنظيمية والمادية التي تساعد الطالب على المشاركة والتعبير والعمل والتجريب.

وأظهرت دراسة الصانع (٢٠٢٤)، المطبقة في منطقتي الحدود الشمالية وحائل، أن تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار يرتبط بالهيئة التعليمية والمنهج والسياسات والموارد التعليمية، وأوصت بتعزيز التفكير الإبداعي والنقدي، والعمل الجماعي، والتعلم القائم على المشروعات، وتوظيف الحلول الابتكارية في المشكلات الحقيقية. كما تشير دراسة Gonda et al. (٢٠٢٤) إلى أهمية الشعور بالأمان النفسي داخل فرق التعلم الصفية بما يدعم المشاركة والتعاون.

وفي النموذج الحالي لا تعني البيئة المحفزة إلغاء المعايير أو المسؤولية، بل التمييز بين الخطأ الناتج عن تجربة جادة وبين الإهمال وعدم الالتزام. فالأول يعالج بالتغذية الراجعة والتحليل وإعادة المحاولة، بينما يظل الطالب مسؤولاً عن جودة مشاركته والتزامه. ومن ثم يرى الباحث أن الوظيفة الرئيسة لهذا البعد هي إطلاق المبادرة وإتاحة التجريب المسؤول.

ثانياً: خفض عبء المحتوى

يستند هذا البعد إلى نظرية العبء المعرفي، التي تؤكد محدودية الذاكرة العاملة عند معالجة المعلومات الجديدة، وأن طريقة تنظيم المحتوى والمهمة التعليمية قد تضيف عبئاً معرفياً لا يخدم بناء المعرفة (Sweller et al., 2019). ومن ثم فإن التصميم التعليمي الفعال يتطلب تقليل المطالب غير الضرورية وتنظيم عناصر المهمة بما يتوافق مع القدرة المعرفية للمتعلم.

وفي دراسة الرحيلي (٢٠٢١)، استخدمت بيئة تعلم مصغر قائمة على نظرية العبء المعرفي لدى عينة من طالبات جامعة طيبة، وأظهرت النتائج أثراً في التحصيل وبقاء أثره لدى عينة الدراسة، مع عدم وجود فروق دالة في مهارات التعلم الذاتي، وهو ما يدعو إلى عدم تعميم أثر تخفيض العبء على جميع نواتج التعلم تلقائياً.

ومن المهم التأكيد على أن مصطلح خفض عبء المحتوى في البحث الحالي يمثل تسمية إجرائية اقترحها الباحث، ولا يعني حذف نواتج التعلم أو خفض المستوى العلمي، كما أنه لا يطابق نظرية العبء المعرفي حرفياً.

والمقصود به تحديد المعرفة الجوهرية، وتقليل التكرار والتفاصيل والمطالب غير الضرورية، وتنظيم المحتوى والمهمات بطريقة تتيح مساحة عقلية وزمنية أكبر للفهم والتطبيق والبحث. ويرى الباحث أن هذا البعد يوفر الشرط الزمني والمعرفي اللازم للممارسة الريادية داخل المقرر.

ثالثاً: الوعي الإدراكي بالتعلم

يقترب مفهوم الوعي الإدراكي بالتعلم في هذا البحث من مفهوم الوعي فوق المعرفي Metacognitive Awareness، الذي يتضمن معرفة الفرد بعمليات تفكيره وتعلمه وقدرته على تنظيمها. وقد ميز Schraw and Dennison (١٩٩٤) بين معرفة الفرد بمعرفته وبين تنظيم المعرفة من خلال عمليات مثل التخطيط والمراقبة والتقويم.

ويستخدم الباحث مصطلح الوعي الإدراكي بالتعلم إجرائياً للدلالة على قدرة الطالب على معرفة ما تعلمه وما لا يزال يحتاج إلى تعلمه، والتخطيط للمهمة، ومراقبة تقدمه، وتحليل أخطائه، وتقويم أدائه، وتغيير استراتيجيته عندما لا تحقق النتيجة المطلوبة. ويتجسد ذلك عملياً داخل المشروع من خلال التأمل الدوري والإجابة عن أسئلة من قبيل: ماذا أنجزنا؟ ماذا تعلمنا؟ ما المشكلة التي ظهرت؟ ولماذا حدثت؟ وما الذي سنغيره في الخطوة التالية؟

ويرى الباحث أن وظيفة هذا البعد هي تحويل الخبرة إلى تعلم واعٍ؛ إذ لا يكفي أن ينفذ الطالب مشروعاً إذا لم يكن قادراً على تفسير قراراته وتحليل أخطائه وتعديل مساره.

رابعاً: التقويم المرتكز على الأثر

تدعم الاتجاهات الحديثة في التقويم الانتقال من الاقتصار على قياس استرجاع المعلومات إلى استخدام مهمات تكشف قدرة المتعلم على توظيف المعرفة في سياقات ذات معنى. وقد توصلت دراسة البلاونة (٢٠١٠)، المطبقة على طالبات من المرحلة الثانوية، إلى فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التي استخدمت استراتيجية التقويم القائم على الأداء في التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات. كما توضح المراجعة المنهجية لـ فلاخوبولوس وماكري (Vlachopoulos and Makri, 2024) أهمية التقويم الأصيل القائم على مهمات واقعية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الأسس، ولكنه يقترح تطويرها داخل النموذج إلى التقويم المرتكز على الأثر، بحيث لا يقتصر الحكم على جودة تنفيذ الطالب للمهمة، بل يتدرج إلى: التعلم ← القيمة ← الأثر. فالمستوى الأول يسأل عما تعلمه الطالب، والثاني عما أنتجه باستخدام المعرفة، والثالث عما نتج عن هذا المنتج أو الحل من استفادة أو تغيير عندما تسمح طبيعة المشروع بقياس ذلك.

ولا يقصد الباحث بالأثر هنا إثبات علاقة سببية واسعة كتلك المستخدمة في دراسات تقييم البرامج، ولا يشترط وجود أثر خارجي في كل مشروع؛ بل يمثل التعلم والقيمة الأساس، ويقاس الأثر الفعلي أو المحتمل عندما يكون مناسباً وممكناً. وتتفق فكرة الانتقال نحو القيمة مع أدبيات التعليم الريادي التي تجعل خلق القيمة عنصراً مركزياً في الممارسة الريادية؛ كما يظهر في إطار باسيكالوبو وآخرون (Bacigalupo et al, 2016)، وفي تحليل لاكيوس (Lackéus, 2018)، لخلق القيمة الريادية.

المحور الثالث: التدرج في التمكين بوصفه مبدأً حاكماً

لا يعد التدرج في التمكين بعداً خامساً، وإنما مبدأً يحكم تشغيل الأبعاد الأربعة. وينطلق من أن الاستقلال والمسؤولية لا يمنحان للطالب دفعة واحدة، وإنما ينموان تدريجياً في ضوء العمر والخبرة والقدرة على الإنجاز.

ويقترح الباحث أربعة مستويات هي:



ففي البداية يكون دعم المعلم مرتفعاً ومساحة الاختيار محددة، ثم تتسع تدريجياً مسؤولية الطالب عن الاختيار والتخطيط والقيادة والقرار. ويتسق هذا الاتجاه مع تأكيد منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (٢٠١٩) فاعلية المتعلم ومسؤوليته، ومع طبيعة التدرج في الكفايات في إطار EntreComp لدى Bacigalupo et al. (٢٠١٦)؛ وتكمن أهمية هذا المبدأ في تحقيق التوازن بين الاستقلال والتوجيه؛ فلا يعني التمكين أن يترك الطالب دون دعم، كما لا ينبغي أن يؤدي الدعم إلى إلغاء دوره في اتخاذ القرار.

المحور الرابع: التحليل التكاملي للأدبيات والفجوة البحثية

تكشف مراجعة الأدبيات أن لكل مجال من المجالات السابقة أساساً علمياً مستقلاً؛ فالبيئة التعليمية ترتبط بالمبادرة والإبداع، وتنظيم العبء المعرفي يرتبط بكفاءة معالجة المعلومات، والوعي فوق المعرفي يرتبط بتنظيم المتعلم لعملية تعلمه، بينما يسعى التقويم القائم على الأداء والأصيل إلى الكشف عن قدرة المتعلم على استخدام المعرفة في مهمات ذات معنى.

كما تبين الدراسات المتعلقة بالتعليم الريادي أهمية المبادرة والابتكار والقيادة والعمل الجماعي واتخاذ القرار، وتشير إلى الحاجة إلى تطوير البيئة والمحتوى وتأهيل المعلمين وربط المعرفة بالممارسة. غير أن الأدبيات التي تمت مراجعتها عالجت هذه المجالات غالباً في مسارات متجاورة أو منفصلة. وفي حدود ما اطلع عليه الباحث، تبرز الحاجة إلى نموذج في التعليم العام يعيد ربطها حول سؤال واحد: كيف يمكن تهيئة العملية التعليمية لكي يمارس الطالب المبادرة والاختيار والمسؤولية والقيادة، ويستخدم المعرفة في إنتاج قيمة؟

ومن هنا لا تتمثل الإضافة العلمية للبحث في القول إن البيئة المحفزة أو العبء المعرفي أو الوعي فوق المعرفي أو التقويم مفاهيم جديدة، وإنما في إعادة تركيبها وظيفياً داخل نموذج للتعليم القائم على التمكين الريادي، وربطها بالتدرج

في الاستقلال والمسؤولية ودورة مشروع مندمجة في المقرر الدراسي.

ويقترح الباحث أن العلاقة بين عناصر النموذج تتحرك من بيئة محفزة ومعرفة جوهرية منظمة، إلى تمكين متدرج، ثم اختيار وبحث وقيادة وتعاون وقرار، ثم تنفيذ وتجريب وتأمل وتحسين، وصولاً إلى مشروع أو حل منتج للقيمة، ثم تقويم التعلم والقيمة والأثر، وأخيراً التغذية الراجعة التي تبدأ دورة تعلم جديدة.

منهج البحث وإجراءاته:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي في إطار بحث تطويري، مع توظيف الأسلوب الاستشرافي؛ نظراً لملاءمته لهدف البحث المتمثل في تحليل الأدبيات ذات العلاقة، وتطوير نموذج مقترح للتعليم القائم على التمكين الريادي، ثم التحقق من ملاءمته وتطوير صورته النهائية في ضوء آراء الخبراء والمتخصصين.

واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في مراجعة الأدبيات والدراسات المتعلقة بالتعليم الريادي والتمكين وفي تحليل الأسس العلمية المرتبطة بالأبعاد الأربعة المقترحة. أما الإطار التطويري فتمثل في تحويل نتائج التحليل النظري إلى نموذج تعليمي منظم يتضمن فلسفة وأبعاداً ومبادئ وآليات تنفيذية، ثم إخضاع صورته الأولية للتحكيم والتطوير، وهو ما يتسق مع بحوث التصميم والتطوير التي تهدف إلى بناء المنتجات والنماذج التعليمية وتحسينها بطريقة منهجية (Klein, 2007 & Richey).

كما وظف الأسلوب الاستشرافي في قراءة الاتجاهات المرتبطة بمستقبل التعليم وفاعلية المتعلم والاستقلال المسؤول وربط المعرفة بالتطبيق والقيمة، والاستفادة منها في صياغة نموذج يتجه نحو متطلبات التعليم المستقبلية، وهو ما يتفق مع مراجعة منينديزألفاريز وآخرون (Menendez – Alvarez, et al, 2022) التي أبرزت إسهام دراسات المستقبل في تطوير التعليم وصياغة بدائل أكثر استجابة للتحولات المتوقعة.

إجراءات البحث:

المرحلة الأولى: التحليل النظري. تحليل الأدبيات والدراسات والوثائق ذات العلاقة بالتعليم الريادي والتمكين، والبيئة المحفزة، والعبء المعرفي، والوعي بعمليات التعلم، والتقويم القائم على الأداء والأثر؛ بهدف استخلاص الأسس التي يمكن توظيفها في بناء النموذج.

المرحلة الثانية: بناء الإطار التصوري للنموذج. تحديد الأبعاد الأربعة والمبدأ الحاكم وصياغة العلاقات الأولية بينها.

المرحلة الثالثة: تطوير الصورة الأولية. بناء الصورة الأولية للنموذج بما تضمنت من هوية مفاهيمية وفلسفة ومبادئ وأبعاد وفريق تمكين ريادي ودورة مشروع وأدوار ومجلس تقويم ومعايير وتقويم وتوثيق وامتداد خارجي.

المرحلة الرابعة: تحكيم النموذج. عرض الصورة الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للحكم على ملاءمتها ووضوحها وشمولها وترابطها وقابليتها للتطبيق، مع إتاحة مقترحات نوعية للتطوير.

المرحلة الخامسة: تحليل آراء الخبراء. تحليل الاستجابات الكمية إحصائياً وتحليل الإجابات المفتوحة موضوعياً للكشف عن نقاط القوة والتحديات والمقترحات.

المرحلة السادسة: تطوير الصورة النهائية. مقارنة النتائج الكمية بالملاحظات النوعية وإدخال التعديلات التي تعزز وضوح النموذج ومرونته وقابليته للتنفيذ دون تغيير فلسفته الأساسية.

عينة الخبراء:

اختيرت عينة قصدية مكونة من (١٢) خبيراً ومتخصصاً بما يتناسب مع طبيعة الدراسة التي تتطلب أحكاماً تخصصية على النموذج وليس تمثيلاً إحصائياً لمجتمع واسع. وروعي في اختيار المحكمين تنوع الخبرات العلمية والمهنية ذات الصلة بالتربية والتعليم، وشملت مجالات الخبرة المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإدارة والقيادة التعليمية، وريادة الأعمال والابتكار، والموهبة والإبداع.

أداة البحث

تمثلت أداة البحث الميدانية في استمارة تحكيم الصورة الأولية للنموذج المقترح للتعليم القائم على التمكين الريادي في التعليم العام. وجمعت الاستمارة بين الأحكام الكمية على مكونات النموذج والأبعاد والآليات التنفيذية، وبين أسئلة نوعية مفتوحة تناولت نقاط القوة والتحديات التطبيقية والعناصر المقترح إضافتها والتعديلات التي تزيد قابلية النموذج للتطبيق.

استخدمت المؤشرات المقيمة مقياساً رباعياً للحكم على الملاءمة: (٤) ملائم جداً، (٣) ملائم مع تعديل بسيط، (٢) يحتاج إلى تعديل جوهري، (١) غير ملائم. كما تضمنت الأداة أسئلة اختيارية حول بعض البدائل التنفيذية مثل تسمية الأبعاد، وتشكيل الفرق، ونظام القيادة، ومدة المشروع، وقابلية التطبيق والحكم النهائي.

التحقق من ملاءمة محتوى النموذج وتحليل البيانات

استخدم البحث اتفاق الخبراء ومؤشرات صدق المحتوى للتحقق من ملاءمة مكونات النموذج ومؤشراته. وبالنسبة للبنود المقيمة وفق المقياس الرباعي، عوملت الاستجابتان الأعلى، أي التقديران (٣) و(٤)، باعتبارهما دالتين على ملاءمة البند. وحسب مؤشر صدق المحتوى على مستوى البند I-CVI بقسمة عدد الخبراء الذين حكموا بملاءمة البند على إجمالي عدد الخبراء، كما حسب S-CVI/Ave من خلال متوسط قيم I-CVI لجميع البنود. ويعد استخدام هذين المؤشرين مناسباً لتقدير اتفاق الخبراء مع تفسيرهما إلى جانب بقية النتائج الكمية والنوعية (Polit et al., 2007).

واستخدمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية ومؤشرات I-CVI و S-CVI/Ave، إلى جانب التحليل الموضوعي للملاحظات المفتوحة. ولا تعني هذه المؤشرات إثبات فاعلية النموذج على الطلاب، وإنما توضح درجة اتفاق الخبراء على ملاءمة محتواه.

الاعتبارات الأخلاقية:

تضمنت الاستمارة موافقة صريحة من المحكم على الاستفادة من آرائه في تطوير النموذج والبحث العلمي دون الإفصاح عن هويته. وعليه عرضت نتائج المحكمين بصورة إجمالية، ولم تستخدم أسماؤهم في مناقشة الاستجابات الفردية.

نتائج البحث:

إجابة السؤال الأول: ما الأسس النظرية والمفاهيمية التي يستند إليها التعليم القائم على التمكين الريادي في التعليم العام؟

أظهر تحليل الأدبيات أن التعليم القائم على التمكين الريادي يستند إلى الانتقال من تلقي المعرفة إلى توظيفها، ومن تعليم الريادة بوصفها مفاهيم إلى ممارستها في مواقف تعليمية حقيقية، مع تعزيز فاعلية الطالب والاستقلال المسؤول والمبادرة والقيادة والعمل التعاوني واتخاذ القرار وتحويل المعرفة إلى قيمة. وفي ضوء ذلك صاغ الباحث المفهوم بوصفه نموذجاً تعليمياً يجعل ممارسة الاختيار والمسؤولية والبحث والقيادة والتعاون وإنتاج القيمة جزءاً من عملية تعلم المقرر الدراسي.

إجابة السؤال الثاني: ما الأسس العلمية والتربوية للأبعاد الأربعة المقترحة للتعليم القائم على التمكين الريادي، والمتمثلة في البيئة المحفزة، وخفض عبء المحتوى، والوعي الإدراكي بالتعلم، والتقويم المرتكز على الأثر؟ أسفر التحليل النظري عن تحديد أربعة أبعاد مترابطة هي: البيئة المحفزة، وخفض عبء المحتوى، والوعي الإدراكي بالتعلم، والتقويم المرتكز على الأثر. كما حدد التدرج في التمكين بوصفه مبدأً حاكماً يمر من التمكين الموجه إلى التمكين التشاركي، ثم شبه المستقل، وصولاً إلى التمكين المستقل المسؤول.

إجابة السؤال الثالث: ما المكونات والآليات التنفيذية التي ينبغي أن يتضمنها النموذج المقترح للتعليم القائم على التمكين الريادي في التعليم العام؟

أسفرت المرحلة التطويرية عن بناء صورة أولية تضمنت فلسفة النموذج ومبادئه وأبعاده الأربعة والتدرج في التمكين وفريق التمكين الريادي والقيادة الطلابية ودورة المشروع وأدوار الأطراف ومجلس تقويم المشروع ومعايير التقويم والتوثيق وحفظ الحقوق والامتداد الخارجي والمخرجات المتوقعة، ثم عرضت هذه الصورة على الخبراء تمهيداً لتطوير صورتها النهائية.

إجابة السؤال الرابع: ما درجة ملاءمة النموذج المقترح ووضوحه وشموله وترابط مكوناته وقابليته للتطبيق في التعليم العام من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

بلغ عدد المحكمين (١٢) خبيراً ومتخصصاً، منهم (٨) يحملون درجة الدكتوراه بنسبة (٦٦,٧٪)، ومحكم واحد يحمل درجة الماجستير بنسبة (٨,٣٪)، وثلاثة ضمن فئة المؤهلات الأخرى بنسبة (٢٥٪). كما بلغت خبرة (١١) محكماً خمسة عشر عاماً فأكثر بنسبة (٩١,٧٪)، وهو ما يعكس ارتفاع الخبرة المهنية لغالبية أفراد العينة.

تضمنت الأحكام الكمية (٦٢) مؤشراً، وقيمت وفق مقياس رباعي من (١) إلى (٤). وبلغ إجمالي الأحكام الصادرة عن المحكمين (٧٤٤) حكماً، منها (٧٣٣) حكماً في فئتي ملائم جداً وملائم مع تعديل بسيط، بنسبة بلغت (٩٨,٥٢٪). وجاء المتوسط الكلي للنموذج (٣,٨٥ من ٤)، بوزن نسبي بلغ (٩٦,٢٠٪)، كما يوضح الجدول (١)، مستوى ملاءمة محاور النموذج من وجهة نظر الخبراء.

جدول ١: مستوى ملاءمة محاور النموذج من وجهة نظر الخبراء

محور التحكيم	المتوسط من ٤	الوزن النسبي	نسبة الأحكام الملائمة
الهوية المفاهيمية وفلسفة النموذج	٣,٧٥	٩٣,٧٥٪	١٠٠٪
المبادئ الحاكمة والتدرج في التمكين	٣,٧٥	٩٣,٧٥٪	٩٧,٩٢٪
البيئة المحفزة	٣,٨١	٩٥,٣١٪	٩٥,٨٣٪
خفض عبء المحتوى	٣,٧٥	٩٣,٧٥٪	٩١,٦٧٪
الوعي الإدراكي بالتعلم	٣,٩٠	٩٧,٤٠٪	١٠٠٪
التقويم المرتكز على الأثر	٣,٨٢	٩٥,٤٢٪	٩٦,٦٧٪
فريق التمكين الريادي والقيادة	٣,٨٠	٩٥,٠٠٪	١٠٠٪
دورة تطبيق المشروع	٣,٨٣	٩٥,٨٣٪	٩٨,٦١٪
أدوار أطراف النموذج	٣,٩٢	٩٧,٩٢٪	١٠٠٪
مجلس تقويم المشروع	٣,٩٢	٩٧,٩٢٪	١٠٠٪
معايير التقويم وأوزانها	٣,٩٤	٩٨,٥١٪	١٠٠٪
التوثيق وحفظ الحقوق والامتداد الخارجي	٣,٩٢	٩٧,٩٢٪	١٠٠٪
المخرجات المتوقعة وقابلية التطبيق	٣,٨٦	٩٦,٥٣٪	٩٨,٦١٪
المجموع الكلي	**٣,٨٥**	**٩٦,٢٠٪**	**٩٨,٥٢٪**

تراوحت متوسطات المحاور بين (٣,٧٥) و(٣,٩٤)، وجاء محور معايير التقويم وأوزانها في المرتبة الأولى. كما بلغت قيم I-CVI لجميع المؤشرات بين (٠,٩١٧) و(١,٠٠)، حيث حصل (٥١) مؤشراً على اتفاق كامل بين الخبراء بقيمة (١,٠٠)، بينما حصل (١١) مؤشراً على قيمة (٠,٩١٧). وبلغ مؤشر S-CVI/Ave قيمة (٠,٩٨٥)، بما يشير إلى ارتفاع مستوى اتفاق الخبراء على ملاءمة محتوى النموذج ومؤشراته.

وفي قابلية التطبيق، رأى (٣) محكمين بنسبة (٢٥٪) أن النموذج قابل للتطبيق بدرجة عالية، و(٦) بنسبة (٥٠٪) أنه قابل للتطبيق بدرجة متوسطة، بينما رأى (٣) بنسبة (٢٥٪) أنه يحتاج إلى تعديلات قبل التطبيق، ولم ير أي محكم أنه صعب التطبيق. وفي شمول النموذج، رأى (٣) بنسبة (٢٥٪) أنه شامل جداً، و(٩) بنسبة (٧٥٪) أنه شامل إلى حد كبير. كما اتفق جميع المحكمين على وضوح العلاقات بين الأبعاد بدرجتي واضحة جداً أو واضحة.

ورأى (١١) محكماً بنسبة (٩١,٧٪) عدم الحاجة إلى إضافة بعد خامس، بينما رأى محكم واحد الحاجة إلى جانب يعالج الإخفاق أو عدم التقدم لدى الطالب.

وقد عالج الباحث هذه الملاحظة بإدراج التعثر وتحليل أسبابه والتغذية الراجعة وإعادة المحاولة داخل دورة التطبيق بدلاً من إضافته بعداً مستقلاً.

وفي تشكيل الفرق، فضل (٧) محكمين المجموعات متنوعة القدرات، وفضل (٣) المجموعات المتجانسة، بينما اختار (٢) المزج بين أكثر من أسلوب. أما القيادة الطلابية، فقد فضل (٥) وجود منسق ثابت، وفضل (٤) منسقاً ثابتاً مع تدوير قيادة المهمات، وفضل (٣) تدوير دور المنسق. وفي مدة المشروع، رأى (٦) أن المدة ينبغي أن تختلف بحسب المادة والمشروع، بينما اختار (٣) فصلاً دراسياً كاملاً، و(٢) نصف فصل، ومحكم واحد مدة أقل من نصف فصل. ومن ثم اعتمدت الصورة النهائية المرونة الزمنية بدلاً من إلزام جميع المشروعات بمدة موحدة.

كما وافق المحكمون الاثنا عشر جميعاً بنسبة (١٠٠٪) على مناسبة الأوزان المقترحة لمعايير تقويم المشروع، ويوضح الجدول (٢) الحكم النهائي على النموذج المقترح.

جدول ٢: الحكم النهائي على النموذج المقترح

الحكم النهائي	العدد	النسبة
ملائم جداً ويمكن اعتماده دون تعديلات جوهرية	٤	٣٣,٣٪
ملائم ويمكن اعتماده بعد تعديلات بسيطة	٧	٥٨,٣٪
واعد، لكنه يحتاج إلى تعديلات جوهرية ثم إعادة التحكيم	١	٨,٣٪
غير ملائم بصورته الحالية ويحتاج إلى إعادة بناء	٠	٠٪

وبذلك رأى (١١) محكماً من أصل (١٢)، بنسبة (٩١,٧٪)، أن النموذج ملائم للاعتماد مباشرة أو بعد تعديلات بسيطة، بينما قدم محكم واحد حكماً أكثر تحفظاً وطالب بتعديلات أوسع، ولم يرفض أي محكم النموذج أو يطالب بإعادة بنائه بالكامل.

النتائج النوعية:

أظهرت الإجابات المفتوحة أن أبرز نقاط القوة التي أشار إليها المحكمون تمثلت في وضوح فكرة النموذج، وإمكان تطبيقه، وشموله للمراحل التعليمية، وربط التعليم بالقيمة، وتعزيز التفكير والإبداع والحوار والثقة، ودعم التعلم المنظم ذاتياً والمبادرة والابتكار. أما أبرز التحديات المتوقعة فتمثلت في الحاجة إلى معلمين مؤهلين يؤمنون بفلسفة النموذج، والتخلص من بعض الممارسات التدريسية التقليدية، والحاجة إلى وقت وجهد في التطبيق، وفهم الميدان لإجراءات النموذج، وإدارة فرق العمل بصورة مناسبة.

كما تركزت المقترحات التطويرية في تقديم أمثلة تطبيقية وأدوات إجرائية واضحة للمعلم، وتوضيح أساليب التقويم، ووضع إطار زمني مرن، وإتاحة دورة ثانية للطالب عند التعثر، وتبسيط بعض إجراءات التطبيق. واقترح أحد المحكمين الجمع بين مقرر يؤسس للمفاهيم الريادية ودمج تطبيقات التمكين في المقررات الأخرى.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج ارتفاع درجة ملاءمة النموذج المقترح، إذ بلغ المتوسط الكلي (٣,٨٥ من ٤) بوزن نسبي (٩٦,٢٠٪)، كما بلغ متوسط مؤشر صدق المحتوى على مستوى الأداة كاملة (S-CVI/Ave) قيمة (٠,٩٨٥). ويمكن تفسير هذا المستوى المرتفع من الاتفاق بأن النموذج لم ينطلق من مفهوم الريادة بمعناها التجاري الضيق، وإنما من مفهوم تربوي أوسع يقوم على تمكين الطالب من المبادرة والاختيار والقيادة والتعاون واتخاذ القرار وتحويل المعرفة إلى قيمة. ويتفق هذا الاتجاه مع EntreComp الذي ينظر إلى الريادة بوصفها قدرة على تحويل الأفكار والفرص إلى قيمة، ومع OECD Learning Compass الذي يؤكد فاعلية المتعلم ومسؤوليته (Bacigalupo et al., 2016; OECD, 2019).

كما تدعم النتائج الانتقال المقترح من تعليم الريادة إلى التعليم القائم على التمكين الريادي؛ إذ لا تقتصر الإضافة على تعليم مهارات ريادية، وإنما إعادة تنظيم الموقف التعليمي بما يمنح الطالب فرصاً فعلية للممارسة. ويتقاطع ذلك مع منظور سانتوس وآخرون (Santos et al, 2019) الذي يربط التعليم الريادي بالتمكين وأبعاد المعنى والكفاءة وتقرير المصير والأثر.

وحصل البيئة المحفزة بدرجة مرتفعة من القبول، ويمكن تفسير ذلك بأهمية الأمان النفسي والتربوي في تمكين الطالب من طرح الأفكار والمبادرة والتجريب. فالريادة بطبيعتها تتضمن المحاولة وعدم اليقين وإمكانية التعثر، ولذلك يصعب بناء السلوك الريادي في بيئة تجعل الخطأ تهديداً دائماً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصانع (٢٠٢٤) ومع ما توصل إليه جوندا (Gonda et al,2024)، من أهمية الأمان النفسي في العمل الجماعي داخل الصف.

أما خفض عبء المحتوى فقد حقق كذلك مستوى مرتفعاً من القبول، رغم ظهور ملاحظات محدودة حول المسمى. ويعكس ذلك إدراك الخبراء أن فلسفة البعد لا تدعو إلى حذف نواتج التعلم أو تبسيط المقررات على حساب مستواها العلمي، وإنما إلى تنظيم المعرفة الجوهرية وتقليل التكرار والمطالب غير الضرورية. ويتفق هذا مع نظرية العبء المعرفي التي تؤكد محدودية الذاكرة العاملة وضرورة ضبط المطالب التي لا تخدم التعلم مباشرة (Sweller et al., 2019).

وحقق الوعي الإدراكي بالتعلم من أعلى درجات القبول بين الأبعاد، وهو ما يعكس أهمية أن يكون الطالب واعياً بعملية تعلمه وليس مجرد منفذ لمراحل المشروع. وتتفق هذه النتيجة مع الأدبيات المرتبطة بما وراء المعرفة التي تؤكد أهمية التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي في تنظيم التعلم (Dennison, 1994 & Schraw). ويرى الباحث أن هذا البعد يحول المشروع من نشاط عملي إلى خبرة تعليمية واعية قابلة للنقل إلى مواقف أخرى.

كما حظي التقويم المرتكز على الأثر بدرجة مرتفعة من الاتفاق. ويستفيد هذا البعد من التقويم القائم على الأداء والتقويم الأصيل، لكنه يوسع نطاق الحكم إلى ثلاثة مستويات مترابطة: التعلم، ثم القيمة، ثم الأثر. ويتفق ذلك مع الاتجاه نحو التقويم الأصيل في مهمات واقعية (Vlachopoulos & Makri, 2024)، ومع أدبيات خلق القيمة في التعليم الريادي (Lackéus, 2018).

وأظهرت النتائج قبولاً مرتفعاً لمبدأ التدرج في التمكين، وهو ما يعزز افتراض البحث بأن الاستقلال الكامل لا يمنح للطالب منذ البداية، بل يبنى تدريجياً من التمكين الموجه إلى المستقل المسؤول. ويمثل هذا التدرج عنصر توازن بين الحرية والمسؤولية، وبين فاعلية الطالب ودور المعلم الميسر.

كما كشفت آراء الخبراء حول تشكيل الفرق والقيادة ومدة المشروع أن المرونة أكثر مناسبة من فرض صيغة واحدة؛ لذلك أبقت الصورة النهائية للنموذج تشكيل الفريق ونظام القيادة ومدة المشروع قابلة للتكييف وفق طبيعة المادة والمشروع والمرحلة الدراسية. وتم كذلك إدراج مسار واضح للتعثر يقوم على تحليل السبب والتغذية الراجعة والتعديل وإعادة المحاولة.

وعلى الرغم من الارتفاع الكبير في تقديرات ملاءمة مكونات النموذج، فإن تقديرات قابلية التطبيق كانت أكثر تحفظاً؛ وهو ما يميز بين صلاحية النموذج من الناحية المفاهيمية وبين متطلبات تطبيقه في البيئة المدرسية الفعلية. وقد أبرزت الملاحظات المفتوحة أهمية إعداد المعلم وتوفير أدوات إجرائية ومرونة الزمن والتطبيق التدريجي. ومن ثم فإن هذه الملاحظات لا تنقض الفكرة الأساسية للنموذج، بل تكشف شروط نجاحها الميداني.

وتتمثل الإضافة العلمية للبحث في إعادة تركيب الأبعاد الأربعة داخل بناء وظيفي واحد يرتبط بالتمكين الريادي للطالب في التعليم العام؛ فالبيئة المحفزة تمنح مساحة للمبادرة، وخفض عبء المحتوى يوفر مساحة معرفية وزمنية، والوعي الإدراكي يدعم مراقبة التعلم وتعديل القرارات، بينما يكشف التقويم المرتكز على الأثر ما تحقق من تعلم وقيمة وأثر. وتعمل هذه الأبعاد في إطار التدرج في التمكين وتتحول إلى ممارسة من خلال مشروع مرتبط بالمقرر.

الصورة النهائية للنموذج المقترح:

في ضوء نتائج التحليل النظري وتحكيم الخبراء، صيغت الصورة النهائية للنموذج المقترح للتعليم القائم على التمكين الريادي في التعليم العام. وقد حافظ النموذج على أبعاده الأربعة الرئيسة، مع إدخال تعديلات إجرائية تمثلت في زيادة مرونة التطبيق، وتهيئة المعلمين، ومرونة زمن المشروع، وتعزيز إعادة المحاولة عند التعثر، وتوفير أدوات إجرائية واضحة.

يقوم النموذج على أن قيمة المعرفة التعليمية لا تكتمل بمجرد اكتسابها، بل بقدرة الطالب على فهمها واستخدامها وتحويلها إلى قرار أو حل أو مشروع أو قيمة ذات معنى. كما يفترض أن المبادرة والقيادة والمسؤولية يمكن بناؤها تدريجياً من خلال منح الطالب مساحة متنامية للاختيار والمشاركة واتخاذ القرار في إطار من التوجيه والمسؤولية.

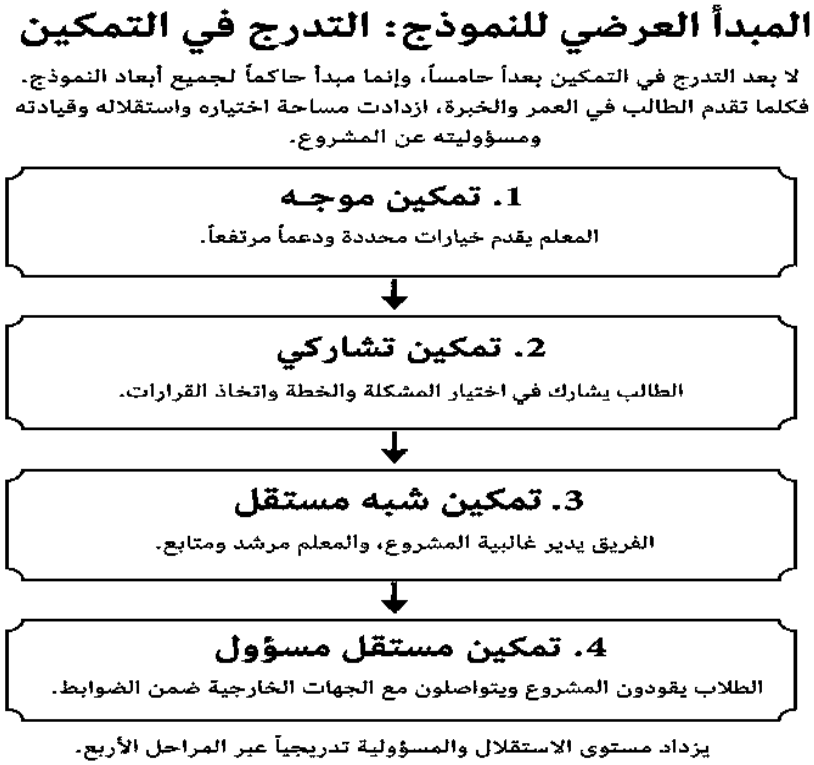
الأبعاد الأربعة:

- البيئة المحفزة: توفير الأمان النفسي والتربوي والدعم والتغذية الراجعة بما يسمح بالمبادرة والتجريب والعمل التعاوني والتعلم من الخطأ.
- خفض عبء المحتوى: تنظيم المحتوى حول المعرفة الجوهرية وتقليل التكرار والمطالب غير الضرورية، بما يوفر مساحة أكبر للفهم والتطبيق والبحث.
- الوعي الإدراكي بالتعلم: تمكين الطالب من التخطيط لتعلمه ومراقبة تقدمه وتحليل الأخطاء والتأمل والتقويم وتعديل القرارات والاستراتيجيات.
- التقويم المرتكز على الأثر: تقويم تعلم الطالب وما أنتجه من قيمة وما ترتب على استخدام المعرفة من أثر عندما تسمح طبيعة المشروع بذلك، وفق التسلسل:



التدرج في التمكين

يعمل النموذج في إطار مبدأ التدرج في التمكين عبر أربعة مستويات يوضحها الشكل رقم (١)



الشكل ١: التدرج في التمكين

المعلم تدريجياً من التوجيه المباشر إلى التيسير والإرشاد والمتابعة.

آلية التطبيق

تتمثل وحدة التطبيق الأساسية في فريق طلابي صغير ما بين ٣ إلى ٥ طلاب يعملون على مشروع أو مشكلة أو فرصة مرتبطة بنواتج تعلم المقرر. وتمر دورة التطبيق بالمراحل الآتية: تشكيل الفريق، اختيار مشكلة أو فرصة، البحث والاستقصاء، تحديد الفكرة والقيمة، التخطيط وتوزيع الأدوار، التنفيذ والتجريب، المتابعة والتأمل، التحسين، العرض والتقويم، التوثيق وحفظ الحقوق، الامتداد الخارجي عند الملاءمة، ثم التغذية الراجعة. وعند التعثر يستخدم المسار:



دورة العمل في النموذج

يوضح الشكل (٢) دورة عمل النموذج بالتسلسل الآتي:



الشكل ٢: دورة العمل في النموذج

مدة العمل في البرنامج

تمتد دورة المشروع خلال فصل دراسي واحد، مع مرونة المدة بحسب طبيعة المادة والمرحلة العمرية.

ويمكن توزيعها بصورة أولية على النحو الآتي:

الأسبوع	الأول	التهيئة وتكوين الفرق.	الأسبوع	الثامن إلى الحادي عشر	التنفيذ والتجريب
	الثاني	اختيار الموضوع أو المشكلة.		الثاني عشر والثالث عشر	التحسين
	الثالث والرابع	البحث والاستقصاء.		الرابع عشر	العرض
	الخامس	بناء الفكرة.		الخامس عشر	التقويم والتوثيق
	السادس والسابع	التصميم والتخطيط.			

أدوار الأطراف والتقويم

يؤدي الطالب دور الباحث والمبادر والمتخذ للقرار والمنفذ والمتأمل في تعلمه، بينما يصبح المعلم مصمماً للخبرة وميسراً ومرشداً ومقوماً. وتدعم القيادة المدرسية التطبيق من خلال توفير الموارد وإزالة العوائق، ويمكن إشراك الطلاب والجهات الخارجية في التقويم أو التطوير وفق طبيعة المشروع، يوضح الجدول (٣) معايير تقويم المشروع وأوزانها في الصورة النهائية.

جدول ٣: معايير تقويم المشروع وأوزانها في الصورة النهائية

المعيار	الوزن	المعيار	الوزن
تحقق نواتج تعلم المقرر	٪٢٥	القيادة والعمل الجماعي	٪١٠
جودة البحث وفهم المشكلة	٪١٥	الوعي الإدراكي والتأمل	٪١٠
الابتكار والقيمة المضافة	٪١٥	الأثر وإمكان الاستفادة	٪١٠
التطبيق أو المنتج	٪١٥		
المجموع	٪١٠٠		

متطلبات نجاح التطبيق

يتطلب التطبيق الفعال للنموذج تهيئة المعلمين وتدريبهم، وتحديد نواتج التعلم الجوهرية، وتوفير نماذج وأدوات تطبيقية مبسطة، وتكييف مدة المشروع مع طبيعة المقرر والمرحلة، وتطبيق النموذج تدريجياً قبل التوسع فيه. كما ينبغي أن يسمح النظام المدرسي بإعادة المحاولة والتعلم من التعثر دون إلغاء مبدأ المسؤولية والانضباط.

يوضح الشكل (٣): الصورة التكاملية للنموذج المقترح للتعليم القائم على التمكين الريادي.

النموذج النهائي التكاملي للتعليم القائم على التمكين الريادي

1) المدخلات:

نواتج تعلم المقرر + الطالب + المعلم + المدرسة

↓

2) الأبعاد الأربعة:

البيئة المحفزة + خفض عبء المحتوى + الوعي الإدراكي بالتعلم + التقويم المرتكز على الأثر

↓

3) التدرج في التمكين:

تمكين موجه ← تمكين تشاركي ← تمكين شبه مستقل ← تمكين مستقل مسؤول

↓

4) التمكين الريادي:

اختيار + مسؤولية + قيادة + تعاون + اتخاذ قرار

↓

5) دورة المشروع:

مشكلة أو فرصة مرتبطة بالمقرر ← بحث واستقصاء ← تحديد الفكرة والقيمة المستهدفة ← التخطيط والتجريب ← المتابعة والتأمل ← التحسين والتطوير

عند التعثر:

تحليل السبب ← تغذية راجعة ← تعديل ← إعادة المحاولة

↓

6) المنتج:

مشروع أو حل أو مبادرة منتجة للقيمة

↓

7) التقويم:

تعلم ← قيمة ← أثر

↓

8) التوثيق والامتداد:

توثيق + حفظ الحقوق + تطوير + مسابقات أو جهات ذات علاقة

↓

9) التغذية الراجعة:

دورة تعلم جديدة بمستوى أعلى من الاستقلال والمسؤولية

يقوم النموذج على تحويل المعرفة إلى ممارسة، ثم إلى قيمة، ثم إلى أثر.

الشكل ٣: النموذج النهائي التكاملي للتعليم القائم على التمكين الريادي، من تصميم وإعداد الباحث

استنتاجات البحث:

١. يمكن النظر إلى التعليم الريادي في التعليم العام بصورة تتجاوز تدريس مفاهيم ريادة الأعمال إلى بناء بيئة تعلم تمكّن الطالب من ممارسة المبادرة والاختيار والقيادة والمسؤولية وإنتاج القيمة.

٢. أظهر التحليل النظري إمكانية دمج أربعة أبعاد تربوية هي: البيئة المحفزة، وخفض عبء المحتوى، والوعي الإدراكي بالتعلم، والتقويم المرتكز على الأثر، في بناء واحد يخدم التمكين الريادي.

٣. يمثل التدرج في التمكين مبدأً أساسياً لتحقيق التوازن بين استقلال المتعلم ودور المعلم، بحيث ينمو مستوى المسؤولية تدريجياً وفق استعداد الطالب وخبرته.

٤. أظهرت نتائج تحكيم الخبراء درجة مرتفعة من القبول للنموذج، حيث بلغ المتوسط الكلي (٣,٨٥ من ٤)، والوزن النسبي (٩٦,٢٠٪)، وبلغ S-CVI/Ave قيمة (٠,٩٨٥).

٥. رأى (٩١,٧٪) من المحكمين أن النموذج قابل للاعتماد مباشرة أو بعد تعديلات بسيطة، في حين رأى (٨,٣٪) أنه يحتاج إلى تعديلات جوهرية وإعادة التحكيم، ولم يطالب أي محكم بإعادة بناء النموذج كاملاً.

٦. تتمثل أهم شروط النجاح الميداني في جاهزية المعلم، ومرونة الوقت، والأدوات التنفيذية، وإدارة فرق الطلاب، والتطبيق التدريجي.

٧. لا تثبت الدراسة الحالية فاعلية النموذج في تحسين نواتج الطلاب، وإنما تثبت درجة مرتفعة من ملاءمته النظرية والتطبيقية من وجهة نظر الخبراء، وتحتاج فاعليته إلى اختبار تجريبي لاحق.

توصيات البحث:

١. الاستفادة من النموذج المقترح في تطوير الممارسات التعليمية التي تربط المقررات بالمبادرة والبحث والتطبيق وإنتاج القيمة.

٢. البدء بتطبيق تجريبي محدود للنموذج في عدد من المدارس والمقررات قبل التوسع في تطبيقه.

٣. إعداد برامج تدريبية للمعلمين على التمكين التدريجي للطلاب، وإدارة المشروعات، والتغذية الراجعة، والتقويم المرتكز على الأثر.

٤. مراجعة المحتوى الدراسي بصورة تركز على المعرفة الجوهرية وتحد من التكرار والمطالب التي لا تضيف قيمة مباشرة لنواتج التعلم.

٥. تعزيز ممارسات الوعي الإدراكي والتأمل والتقويم الذاتي وتقويم الأقران داخل المقررات الدراسية.

٦. توظيف المشروعات الطلابية المرتبطة بنواتج التعلم بوصفها وسيلة لتطبيق المعرفة وليس نشاطاً منفصلاً عن المنهج.

٧. إنشاء آليات مدرسية لتوثيق المشروعات وحفظ مساهمات الطلاب وحقوقهم الفكرية، ودعم المشروعات النوعية للوصول إلى المسابقات والجامعات وحاضنات الابتكار والجهات ذات العلاقة.

٨. مراعاة المرونة في حجم المشروع ومدته وتشكيل الفريق وفق طبيعة المقرر والمرحلة العمرية والإمكانات المدرسية.

مقترحات البحث

١. اختبار فاعلية النموذج المقترح في رفع نواتج التعلم لدى طلاب التعليم العام باستخدام تصميم شبه تجريبي.

٢. دراسة أثر النموذج في تنمية المبادرة والقيادة واتخاذ القرار والكفايات الريادية.

٣. مقارنة فاعلية مستويات التدرج في التمكين باختلاف المراحل الدراسية.

٤. دراسة أثر تطبيق النموذج في المواد العلمية مقارنة بالمواد الإنسانية.

٥. دراسة تصورات المعلمين والطلاب والقيادات المدرسية بعد التطبيق الفعلي للنموذج.

٦. تطوير مقاييس وأدوات لقياس مستوى التمكين الريادي لدى طلاب التعليم العام.

٧. إجراء دراسات طولية للكشف عن استمرارية أثر الممارسة الريادية المدرسية في المراحل التعليمية اللاحقة.

خاتمة:

سعى البحث إلى تطوير نموذج للتعليم القائم على التمكين الريادي يجعل الطالب أكثر فاعلية في توظيف المعرفة، من خلال بيئة محفزة، ومحتوى منظم، ووعي بعملية التعلم، وتقويم يتجه نحو القيمة والأثر. وأظهرت نتائج تحكيم الخبراء قبولاً مرتفعاً للبناء الأساسي للنموذج مع ملاحظات تطويرية تركز على شروط التطبيق وإجراءاته. ومن ثم يقدم النموذج إطاراً تطويرياً يمكن أن يشكل أساساً للانتقال من تعليم المعرفة إلى تمكين المتعلم من استخدامها وصناعة القيمة بها، على أن تخضع فاعليته للاختبار التجريبي في البحوث اللاحقة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أحمد، عزام عبد النبي، والعاني، وجيهة ثابت. (٢٠٢٠). ممارسات مديري المدارس في تطبيق التعليم الريادي كمدخل للتحول نحو مجتمع المعرفة: دراسة تطبيقية على التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. مجلة الإدارة التربوية، (٢٥)، ١٣-١٠٣.

https://squ.elsevierpure.com/en/publications/ممارسات-مديري-المدارس-في-تطبيق-التعليم-الريادي-كمدخل-للتحول-نحو-م/

البلاونة، فهمي يونس. (٢٠١٠). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على

حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، ٢٤(٨)، ٢٢٢٧-٢٢٧٠. https://doi.org/10.35552/0247-024-008-003

الرحيلي، تغريد عبد الفتاح محمد. (٢٠٢١). فاعلية تصميم بيئة تعلم مصغر قائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية التحصيل المؤجل ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات جامعة طيبة. دراسات: العلوم التربوية، ٤٨(١)، ٤٢٠-٤٣٩. https://search.shamaa.org/PDF/Articles/JODes/DesVol48No1Y2021/des_2021-v48-n1_420-439.pdf

الصانع، فيصل. (٢٠٢٤). آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي: دراسة مطبقة في منطقتي الحدود الشمالية وحائل. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٣(٥)، ٩٤٧-٩٦٠. https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.5.9

عبد العزيز، أمل أنور. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعليم الريادي في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي واتخاذ القرار والتوجه نحو ريادة الأعمال لدى عينة من طلاب كلية التربية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٦(٢)، الجزء الثاني، ٢٨١-٣٤٤. https://drasah.com/Archiving/website/2444202204033465.pdf

المخلفي، تركي بن منور بن سمير. (٢٠٢٢). دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠. آداب للدراسات النفسية والتربوية، (١٥)، ١١٤-١٥٥. https://doi.org/10.53285/2117-000-015-003

المطيري، صفاء. (٢٠١٩). التعلم الريادي. جسر التنمية، العدد (١٤٩). المعهد العربي للتخطيط. https://library.idsc.gov.eg/cgibin/koha/opac-MARCdetail.pl?biblionumber=46954

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2791/593884

Gonda, D., Tirpáková, A., Pavlovičová, G., & Ďuriš, V. (2024). The role of a team psychological safety feeling in teamwork in the classroom. Heliyon, 10(18), e37618. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37618

Lackéus, M. (2018). "What is value?" A framework for analyzing and facilitating entrepreneurial value creation. UNIPED, 41(1), 10-28. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-01-02

Menéndez-Alvarez-Hevia, D., Urbina-Ramírez, S., Forteza-Forteza, D., & Rodríguez-Martín, A. (2022). Contributions of futures studies to education: A systematic review. Comunicar, 30(73), 9-20. https://doi.org/10.3916/C73-2022-01

OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html

Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. Research in Nursing & Health, 30(4), 459-467. https://doi.org/10.1002/nur.20199

Richey, R. C., & Klein, J. D. (2007). Design and development research: Methods, strategies, and issues. Lawrence Erlbaum Associates. https://www.routledge.com/Design-and-Development-Research-Methods-Strategies-and-Issues/Richey-Klein/p/book/9780805857320

Santos, S. C., Neumeyer, X., & Morris, M. H. (2019). Entrepreneurship education in a poverty context: An empowerment perspective. Journal of Small Business Management, 57(S1), 6-32. https://doi.org/10.1111/jsbm.12485

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 19(4), 460-475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033

Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. Educational Psychology Review, 31, 261-292. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. Studies in Educational Evaluation, 83, 101425. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

القِيَـادَةُ التَّحْوِيلِيَّـةُ وَعَلَاقَتُهَـا بِالـدَّعْمِ التَّنْظِيمِـيِّ لِمُعَلِّمِـي مَدَارِسِ التَّعْلِيمِ الْعَامِّ بِالْهَيْئَةِ الْمَلَكِيَّةِ بِالْجُبَيْلِ.

أ. عبد المجيد عبد الله المالكي
باحث دكتوراه في تخصص الفلسفة في الإدارة التربوية – جامعة الملك سعود.
معلم في مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل
المملكة العربية السعودية.

Transformational Leadership and Its Relationship to Organizational Support for Teachers of Public Education Schools at the Royal Commission in Jubail

Abdul Majeed Abdullah Al-Maliki
PhD Researcher in Educational Administration Philosophy – King Saud University.
Teacher in General Education Schools at the Royal Commission in Jubail - Saudi Arabia

Email: jedooo552@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
القيادة التحويلية، الدعم التنظيمي، الهيئة الملكية، الجبيل.

KEY WORDS:
Transformational Leadership, Organizational Support, Royal Commission, Jubail.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة القيادة التحويلية بالدعم التنظيمي لمعلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل، وقد تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل، ويقدر عددهم بـ (١٣٩٧) معلمًا، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٤) معلمًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين قد جاءت ضمن المستوى المرتفع، وأن مستوى الدعم التنظيمي لمعلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية من وجهة نظر المعلمين قد جاءت ضمن المستوى المرتفع، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط معنوية بين درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية، ودرجة مستوى الدعم التنظيمي، حيث إن جميع أبعاد القيادة التحويلية لها ارتباط مع أبعاد الدعم التنظيمي، وأوصت الدراسة بالتأكيد على نشر مفهوم القيادة التحويلية لمديري المدارس، لما له من تأثير فعال ينعكس إيجابًا على النمو الإبداعي للمعلمين.

ABSTRACT:

The study aimed to reveal the relationship between transformational leadership and organizational support for teachers in public schools in the Royal Commission in Jubail. The study population consisted of all teachers in public schools in the Royal Commission in Jubail, estimated at (1397) teachers. The study sample consisted of (304) teachers who were randomly selected. The researcher used the descriptive correlational approach and the questionnaire as a study tool. The results showed that the level of practice of leaders of public schools in the Royal Commission for the dimensions of transformational leadership from the teachers' point of view was within the high level, and that the level of organizational support for teachers in public schools in the Royal Commission from the teachers' point of view was within the high level. The results of the study showed the existence of a significant correlation between the degree of practice of transformational leadership among leaders of public schools in the Royal Commission and the level of organizational support, as all dimensions of transformational leadership are linked to dimensions of organizational support. The study recommended emphasizing the importance of disseminating the concept of transformational leadership to school principals, given its effective impact that positively reflects on the creative growth of teachers.

المقدمة:

لقد أصبحنا نشهد نهضة تعليمية سريعة في ظل ظروف ثقافية واقتصادية متباينة، وحضارات دول متقدمة تركزت حول التعليم، لكونه المنظومة التي نستطيع من خلالها تحقيق التنمية الشاملة للإنسان، ولم يعد الدور محصورًا في نقل المعرفة الثقافية فقط، بل أصبح التعليم مصدرًا اجتماعيًا، لتكوين ثقافة الفرد على اعتبار أن التربية والتعليم تساعد في بناء شخصية الإنسان، والتي تؤثر عليه طوال حياته، لذلك أصبحت المؤسسة التعليمية هي أحد أهم مؤسسات المجتمع، وتقاس كفاءتها بمقدار تحقيقها لما يتوقعه المجتمع منها من حيث جودة التعليم.

وعند الحديث عن القيادة التحويلية لا بد من الإشارة إلى أن السيرة النبوية والممارسات النبوية تذخر بأمثلة كثيرة على الوجود النوعي للقيادة التحويلية، لا يتسع المقام للتدليل على ذلك لكن يكفي كإشارة سريعة للإنجازات التي حققها النبي محمد صلى الله عليه وسلم طيلة حياته، والتي امتد أثرها إلى عصرنا الحاضر، ولن أكون مبالغًا إن ادعيت بأن القيادة النبوية فاقت عناصر القيادة التحويلية، كما أشار إليها الغامدي (٢٠١٩) فأصبحت القيادة النبوية نظرية قائمة بحد ذاتها، والتي تعتبر عناصر القيادة التحويلية أحد جوانبها، وإن ذلك مؤشر واضح على النجاح القيادي الذي حققه، وهذا النجاح جدير بأن يكون محل اهتمام الباحثين في إثراء المعرفة، وصقلها بتجارب حيوية عملية.

وعند التطرق إلى الموارد البشرية ذات الكفاءة العالية كان لا بد من ذكر الدعم التنظيمي الذي يعد سلوكًا استراتيجيًا يمكّن المؤسسات من تحقيق المنافع الخاصة بها، بما لا يتعارض مع مصالح الآخرين أو مع أهدافها، حيث إن إحساس العاملين بالدعم والتمكين يسهم في تنمية مهاراتهم وخبراتهم، ويشير الدعم التنظيمي إلى مستوى الاهتمام المقدم من المؤسسة بموظفيها، وهذا من شأنه أن يعزز الالتزام والرضا الوظيفي لديهم، حيث ينعكس على سلوكياتهم في العمل، بما يضمن الوصول إلى الأهداف التنظيمية (أبو حشيش، ٢٠١٨).

وقد تجاوز الاهتمام بالدعم التنظيمي في المؤسسات بشكل عام إلى المؤسسات التعليمية بشكل خاص، وفي مقدمتها المدارس، وتكمن أهمية الدعم التنظيمي في المدارس بأنه يسهم في تحقيق التنمية الذاتية للمدرسين والعاملين بالمدرسة ككل، كما يدفعهم للمزيد من العطاء والبذل من أجل الوصول إلى أهداف المدرسة وتطلعاتها، والعمل على تحسين مستوى الأداء بشكل دائم، كما أن الدعم التنظيمي يرفع من مستوى الدافعية، ويقلل من السلوكيات السلبية لبعض المعلمين داخل الحرم المدرسي، ويعزز الولاء للمدرسة، ويحد من ظاهرة التنقل بين المدارس، ويعزز العمل الجماعي كالانخراط بالنشاطات المدرسية المختلفة، ويساعد في تكوين الحوارات البناءة بين الرؤساء والمرؤوسين وحتى بين المرؤوسين أنفسهم، كما يعزز الدعم التنظيمي من العمل الإبداعي داخل المدرسة (القرني، ٢٠١٨).

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث الحالية في محاولة معرفة مستوى القيادة التحويلية والدعم التنظيمي للمعلمين في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل. وبعد مراجعة الأدبيات السابقة في هذا المجال كدراسة (العنزي، ٢٠٠٥) التي أظهرت وجود تدنٍ في مستوى ممارسة القيادة التحويلية من قبل الرؤساء في بعض المدارس، ما انعكس سلبًا على مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين.

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات كدراسة (نوح، ٢٠١٢)، ودراسة (آل زاهر، ٢٠١١)، ودراسة (الشريفي، ٢٠١١) إلى وجود تدنٍ في استخدام أسلوب الدعم التنظيمي لدى بعض المعلمين في المملكة، ويجب تنمية هذه السلوكيات في تعزيز الأداء التنظيمي لدى المعلمين، ولا بد من نشر الوعي بسلوك المواطنة التنظيمية، والكشف عن أهمية الدعم التنظيمي في تحسين جودة التعليم.

وفي ضوء ما سبق عرضه من أهمية القيادة التحويلية والدعم التنظيمي، ونتائج عرض البحوث والدراسات السابقة، وللوقوف على واقع تطبيق القيادة التحويلية والدعم التنظيمي في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل، برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة، للكشف عن العلاقة بين القيادة التحويلية والدعم التنظيمي.

أسئلة البحث:

أ- ما درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين؟

ب- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية لأبعاد القيادة التحويلية تُعزى لمتغيرات: المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة؟

ج- ما درجة مستوى الدعم التنظيمي لمعلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل من وجهة نظر المعلمين؟

د- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في درجة مستوى الدعم التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية تُعزى لمتغيرات: المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة؟

هـ- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية ودرجة مستوى الدعم التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل؟

أهداف البحث:

١- تحديد العلاقة بين أسلوب القيادة التحويلية والدعم التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل.

٢- تحديد مستوى فاعلية تطبيق أسلوب القيادة التحويلية بأبعاده في مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل من خلال تطوير استبانة لقياس ذلك.

٣- التعرف على درجة ممارسة الدعم التنظيمي بأبعاده لمعلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث من جانبين هما:

أولاً: الأهمية النظرية

تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال التوقع بأن تكون هنالك إضافة معرفة نظرية مهمة في استقصاء الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال القيادة التحويلية والدعم التنظيمي للباحثين ذوي العلاقة، كما من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة بتزويد المعلمين بدليل للمعلم يساعد في بيان العلاقة بين القيادة التحويلية والدعم التنظيمي، كما عملت هذه الدراسة على بيان مدى تطبيق أسلوب القيادة التحويلية والدعم التنظيمي في مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل، وتوجيه الاهتمام إلى مفهوم القيادة التحويلية والدعم التنظيمي باعتبارهما من العوامل الأساسية المؤثرة بجودة مخرجات التعليم.

ثانياً: الأهمية العلمية

تسهم هذه الدراسة في تزويد القادة بالتغذية الراجعة اللازمة عن القيادة التحويلية، وأثرها على الدعم التنظيمي في المجال التربوي، كما سعت هذه الدراسة إلى بيان مدى درجة استخدام القادة للقيادة التحويلية، ليتمكنوا من تعزيز مهاراتهم في استخدام القيادة التحويلية بكافة أبعادها.

حدود البحث:

١. الحدود الموضوعية: سعت هذه الدراسة إلى بيان درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية لأبعاد القيادة التحويلية وبيان درجة ممارسة الدعم التنظيمي لمعلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل.

٢. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٣هـ.

٣. الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل.

٤. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل.

مصطلحات البحث:

القيـــــــادة التحويليـــــــة (Transformational Leadership):

أسلوب يعتمد القائد على ممارسته باستمرار، ويسعى من خلاله إلى الوصول، لتحقيق أهداف المدرسة باستخدام الوسائل والطرق ذات الأهمية العالية للمعلمين والعاملين، ويعمل على دفع العاملين نحو تحقيق ذواتهم وسعيهم إلى الإنتاج الفاعل، والإخلاص والتطوير في العمل، من خلال جو التعاون والثقة والتشجيع والتحفيز والتأثير والشفافية وتحقيق الأهداف المشتركة (الجرايدة وآخرون، ٢٠١٨، ص٤٠٠).

وكتعريف إجرائي للدراسة يعرّف الباحث القيادة التحويلية بأنها: مدى قدرة القائد على التحفيز والإلهام لمرؤوسيه عن طريق: (التأثير الكاريزمي، والتحفيز الإلهامي، والتشجيع الفكري، والاهتمام بالأفراد)، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة منهم، وذلك من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية إلى المستوى الذي تطمح إليه إدارة المدرسة.

الدعم التنظيمي (Organizational Support):

هو ذلك الدعم الذي يعبّر عن التحسن المستمر في أداء الإدارة من خلال اتباع الأساليب العلمية في العمل، وعلاج المشكلات التي تظهر بين فترة وأخرى، ودعم القرارات الإدارية، وهو تعبير صحيح عن تلك المجموعة من القواعد والمبادئ التي وُضعت لتوجيه الفكر، والعمل التنظيمي (العجارمة، ٢٠٢٠، ص١١).

وكتعريف إجرائي للدراسة يعرّف الباحث الدعم التنظيمي بأنه: الدعم الذي يتم تقديمه للمعلمين لإشعارهم بالاهتمام بهم وبجهودهم التي ترمي لتحقيق أهداف المدرسة التي يعملون بها من خلال "العدالة التنظيمية، وسلوك القادة المساند للمرؤوسين، ودعم وتأكيد الذات، والمشاركة في اتخاذ القرارات".

المجال الأول: القيادة التحويلية

نشأة القيادة التحويلية:

قام دوانتون (Dawnton)، باستخدام مفهوم القيادة التحويلية في أواخر القرن العشرين بفضل العالم جيمس ماكريجور بيرنز (James Macgregor Burns) وقد كان أول من تطرق إلى هذا المفهوم، حيث قام بالإشارة إلى هذا المفهوم في كتابه الذي سماه القيادة والذي أُسدل الستار عنه في العام (١٩٧٨م) (David, ٢٠١٤).

وفي ظل التاريخ السياسي برزت فكرة القيادة التحويلية حيث يعتبر بيرنز (Burns) أول من قام بالتطرق إلى فكرة القادة السياسيين التحويليين، كما تطرق أيضًا إلى أسلوب القيادة التبادلية، حيث نرى من خلال الواقع الملموس أن القادة السياسيين يقدمون بوعود يسعون لترجمتها بشكل واقعي، ويقومون بتضخيم حاجات الأفراد من أجل كسب ثقتهم، وهذا ما يستثير عواطفهم، ويجعلهم يشعرون بأنهم قادة (David, ٢٠١٤).

وقد قام (Bass) بتبني مصطلح القيادة التحويلية، وفي العام ١٩٨٥م سعى إلى تطوير نظرية خاصة بالقيادة التحويلية، وصمم مقياسًا يُعنى بالإطار السلوكي القيادي وقد سماه مقياس MLQ يُستعمل لعدة عوامل تتضمن أربعة أبعاد للقيادة التحويلية: "الكاريزما، والتشجيع الإبداعي، والاهتمام بالفرد، والدافعية المستوحاة" (Bass, ٢٠٠٨).

أبعاد القيادة التحويلية:

يمكن توضيح أبعاد القيادة التحويلية حسب التقسيم الأول كالآتي:

١- التأثير الكاريزماتيكي: ويقصد به قدرة القائد على التأثير بالمرؤوسين من خلال تقديره وامتنانه لجهودهم، ما يؤدي إلى تضافر الجهود من الموظفين للعمل بطاقة أكبر، لتحقيق الأهداف التي تتوافق مع رؤية القائد، وتعتبر الكاريزما (الجاذبية) هي قدرة القائد على التأثير على مرؤوسيه، والقيام بإلهامهم، وهي تشير إلى الثقة التي توجَّه للآخرين من أجل العمل الجماعي (Marshall, ٢٠١١).

٢- التحفيز الإلهامي: ويعني تبني فكرة العمل بشكل جماعي من قبل القائد، وإعطاء مرؤوسيه طاقة إيجابية تحفزهم لإنجاز ما هو مطلوب، وأن يظهر الاهتمام بمرؤوسيه، ويعاملهم على أنهم شركاء في الإنجاز (الجارودي، ٢٠١٦).

٣- التشجيع الفكري: ويقصد به تأثير القائد بمرؤوسيه من خلال جعلهم يبحثون عن حلول للمشكلات بطرق حديثة يضفي عليها طابع الإبداع (هاشم، ٢٠١٣).

٤- الاهتمام بالأفراد: ويطلق على هذا البعد أيضًا (مراعاة شعور الآخرين)، ووفقًا لهذا البعد فالقائد التحويلي يولي اهتمامًا خاصًا بحاجات كل فرد من مرؤوسيه، فيعمل على تطوير أدائه، والارتقاء به، لذلك يعد القائد التحويلي مدربًا وناصحًا وصديقًا موجهًا، فضلًا عن اهتمامه بالنواحي الشخصية لكل موظف من مرؤوسيه، مع الأخذ بالفروق الفردية بين الموظفين (العازمي، ٢٠٠٦).

المجال الثاني: الدعم التنظيمي

أبعاد الدعم التنظيمي

إن للدعم التنظيمي أبعادًا متنوعة، وبالرغم من عدم وجود اتفاق بين الباحثين حول أبعاد الدعم التنظيمي إلا أنه لا يوجد اختلاف جوهري بينهما. وفيما يلي توضيح للأبعاد التي يتبناها الباحث على النحو التالي:

١- العدالة التنظيمية: حيث أشار البشابشة (٢٠٠٨) بأنها هي درجة تحقيق المساواة والنزاهة في الحقوق والواجبات التي تعبر عن علاقة الفرد بالمنظمة، وتجسّد فكرة العدالة ومبدأ تحقيق الالتزامات من قبل الموظفين تجاه المنظمة التي يعملون فيها، وتأكيد الثقة التنظيمية المطلوبة بين الطرفين. وتُقسَّم إلى: عدالة التوزيع، وهي عدالة المخرجات التي يحصل عليها الموظف وفقًا لقاعدة توزيعية قائمة على مبدأ المساواة (العطوي، ٢٠٠٧)، وعدالة الإجراءات، وهي مدى إحساس العامل بعدالة الإجراءات المستخدمة في تحديد المخرجات (المغربي، ٢٠٠٧).

٢- سلوك القائد المساند للمرؤوسين: ويتمثل بالدعم الذي يقدمه القائد، ويشعر به الموظفون من المساندة والتأييد من قائدهم، ومن إحدى الافتراضات الرئيسية للدعم التنظيمي أن المعاملة التي يتلقاها العاملون من ممثلي المنظمة تؤثر في مدى شعورهم الشامل للدعم التنظيمي (العامري، ٢٠٢٠).

٣- دعم وتأكيد الذات: والمقصود به هنا مدى تقدير المدارس لجهود المعلمين التي يبذلونها لتأدية العمل بكفاءة ورغبة في تحقيق أكبر قدر ممكن من النجاح، وهذا يعتمد على التغذية الراجعة، وتحسين الأداء بشكل دائم (المطيري، ٢٠٢٠).

٤- المشاركة في اتخاذ القرارات: ويراد بها مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وتعتبر عملية صنع القرار واتخاذه من صلاحيات المديرين، فهم المسؤولون الرئيسيون عن هذه العملية، ولما لهذه العملية من حساسية داخل المؤسسات التربوية وخاصة المدارس، فإنها تحتاج لجهود كثيرة، فالمديرون يتأثرون بآراء وأفكار الأشخاص الذين لديهم احتكاك مستمر معهم (علي، ٢٠٢٠).

الدراسات السابقة:

سيتم استعراض الدراسات السابقة من خلال بيان أهدافها، وعينتها، ومنهجها، وأدواتها، وأبرز النتائج التي توصلت إليها وفق الشكل التاريخي من الأقدم إلى الأحدث.

دراسة (Sargo, Hardhienata & Rubini, ٢٠١٥)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر القيادة التحويلية ونمط الشخصية لدى مدير المدرسة على عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) معلمًا، حيث تم استخدام مقياس القيادة في المدارس الحكومية اختيروا عشوائيًا، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الاكتشافي، حيث تم استخدام أسلوب القيادة التحويلية، ومقياس الشخصية، واستبانة عملية اتخاذ القرار، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب القيادة التحويلية ونمط الشخصية لدى مدير المدرسة كان قادرًا على تفسير نسبة كبيرة من التباين في عملية اتخاذ القرار لدى مديري المدرسة، ما يثبت وجود أثر دال إحصائيًا للقيادة التحويلية ونمط الشخصية لدى المدير على عملية اتخاذ القرار.

دراسة عتّوم (٢٠١٨)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أبعاد القيادة التحويلية والإبداع الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. وتأتي أهمية الدراسة لبيان العلاقة بين أبعاد القيادة التحويلية، والإبداع الإداري تمهيدًا لتعزيز ممارسة أسلوب القيادة

التحويلية، ودورها في تهيئة المناخ الملائم للإبداع الإداري في الجامعات، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة لجمع البيانات، تم توزيعها على عينة عشوائية من (٢٥٥) فردًا، للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين أبعاد القيادة التحويلية، والإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي في جميع أبعاد القيادة التحويلية، باستثناء التحفيز الإلهامي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخدمة في كافة أبعاد القيادة التحويلية باستثناء التحفيز الإلهامي.

منهج البحث وإجراءاته:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة أيضًا على المنهج الارتباطي.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل، ويقدر عددهم (١٣٩٧)، وذلك وفقًا لإحصاءات (إدارة التعليم بالهيئة الملكية بالجبيل، ١٤٤٢).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٠٤) فردًا من مجتمع الدراسة. ولتوضيح توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل تبعًا لعدد سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، تم احتساب التكرارات والنسب المئوية والموضحة في الجدول (١).

الجدول (١) التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المعلومات الأولية

الفئة	التصنيف	التكرار	النسبة
عدد سنوات الخدمة	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٧,٢٪
عدد سنوات الخدمة	٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٩٨	٣٢,٢٪
عدد سنوات الخدمة	أكثر من ١٠ سنوات	١٨٤	٦٠,٥٪
عدد سنوات الخدمة	المجموع	٣٠٤	١٠٠٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢٦٩	٨٨,٥٪
المؤهل العلمي	ماجستير أو أعلى	٣٥	١١,٥٪
المؤهل العلمي	المجموع	٣٠٤	١٠٠٪
المرحلة التعليمية	ابتدائي	١٦٧	٥٤,٩٪
المرحلة التعليمية	متوسط	٧٦	٢٥٪
المرحلة التعليمية	ثانوي	٦١	٢٠,١٪
المرحلة التعليمية	المجموع	٣٠٤	١٠٠٪

مصادر جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة على المصادر الثانوية والمتمثلة بالكتب، والمجلات العلمية والأبحاث المنشورة والرسائل الجامعية، وأيضًا تم الاعتماد على المصادر الأولية، والتي تمثلت باستبانة الدراسة.

أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة كأداة للدراسة، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة.

اختبار الثبات (Cronbach's Alpha Coefficient)

قام الباحث باختبار الثبات ونتيجة هذا الاختبار موضحة في الجدول (٢).

الجدول (٢) نتائج ثبات أداة الدراسة بالاعتماد على اختبار(Cronbach Alpha)

متغيرات ومجالات الدراسة	عدد الفقرات	Cronbach Alpha
التأثير الكاريزماتيكي	٥	٠,٧٧٤
التحفيز الإلهامي	٥	٠,٨١٤
التشجيع الفكري	٥	٠,٨٤٣
الاهتمام بالأفراد	٥	٠,٨٥٣
القيادة التحويلية (الإجمالي)	٢٠	٠,٩٣٨
العدالة التنظيمية	٥	٠,٨٣٣
سلوك القائد المساند لمرؤوسيه	٥	٠,٨٤٥
دعم وتأكيد الذات	٥	٠,٧٩٨
المشاركة في اتخاذ القرارات	٥	٠,٧٣٣
الدعم التنظيمي (الإجمالي)	٢٠	٠,٩٢٥
المؤشر الكلي لجميع الفقرات	٤٠	٠,٩٦١

بالنظر إلى البيانات الواردة في الجدول (٢)، نجد أن نتيجة ألفا كرونباخ لفقرات المقياس تراوحت بين (٧٣,٣٪-٩٣,٨٪) وبلغ المؤشر الكلي لجميع الفقرات (٩٦,١٪)، لذا يمكن وصف هذا المقياس بالثبات، وأن البيانات التي تم الحصول عليها مناسبة.

نتائج الدراسة:

تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة كما يلي:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال (أ)

والذي ينص: "ما درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة نحو أبعاد القيادة التحويلية

الرتبة	درجة الممارسة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	البُعد
١	مرتفعة	٧٨,٢٪	٠,٦٣٩	٣,٩١	التأثير الكاريزماتيكي
٣	متوسطة	٧٣٪	٠,٧٤٠	٣,٦٥	التحفيز الإلهامي
٢	مرتفعة	٧٤٪	٠,٧٥٨	٣,٧٠	التشجيع الفكري
٤	متوسطة	٧٣٪	٠,٧٩٨	٣,٦٥	الاهتمام بالأفراد
-	مرتفعة	٧٤,٦٪	٠,٦٥٠	٣,٧٣	المؤشر العام

يتضح من الجدول (٣) أن قيم المتوسطات الحسابية للمتغير المستقل (القيادة التحويلية) تراوحت بين (٣,٦٥-٣,٩١)، وقد جاءت كافة الأبعاد ضمن المستوى المرتفع.

البُعد الأول: التأثير الكاريزماتيكي

تم قياس هذا البُعد اعتمادًا على (٥) فقرات وكما يلي:

الجدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو التأثير

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	النسبة%	الرتبة
١	يقدم المدير المصالح العامة على مصلحته الشخصية	٣,٨٥	٠,٩٢١	مرتفعة	٧٧	٤
٢	يتصرف المدير بشكل مثالي يسعى المعلمون لمحاكاته	٣,٨٨	٠,٩٠٦	مرتفعة	٧٧,٦	٣
٣	يتحدث المدير عن أهم المعتقدات والقيم التي يؤمن بها	٣,٧٦	٠,٨٥٤	مرتفعة	٧٥,٢	٥
٤	يُظهر المدير حسًا بالقوة والثقة بالنفس	٣,٩٩	٠,٨٣٠	مرتفعة	٧٩,٨	٢
٥	يتصرف المدير بأساليب تؤدي إلى احترام الآخرين له	٤,٠٤	٠,٨٩٧	مرتفعة	٨٠,٨	١
	المؤشر الكلي	٣,٩١	٠,٦٣٩	مرتفعة	٧٨,٢	-

يشير الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٧٦-٤,٠٤)، وبدرجة مرتفعة.

البُعد الثاني: التحفيز الإلهامي

الجدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو التحفيز الإلهامي

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	النسبة%	الرتبة
٦	يتحدث المدير بتفاؤل عن المستقبل	٣,٨٦	٠,٩١٩	مرتفعة	٧٧,٢	١
٧	يحصل المعلمون على حوافز مادية ومعنوية	٣,٠٩	١,٠٧٠	متوسطة	٦١,٨	٥
٨	يشجع المدير المعلمين للعمل ضمن روح الفريق الواحد	٣,٨٤	٠,٩٤١	مرتفعة	٧٦,٨	٢
٩	يعزز المدير من ثقة المعلمين بأنفسهم	٣,٧٣	٠,٩٧٨	مرتفعة	٧٤,٦	٣
١٠	يوفر المدير المناخ المناسب للإنجاز والإبداع	٣,٧٢	٠,٩٧١	مرتفعة	٧٤,٤	٤
	المؤشر الكلي	٣,٦٥	٠,٧٤٠	متوسطة	٧٣٪	-

يشير الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٠٩-٣,٨٦)، وبدرجة متوسطة.

البُعد الثالث: التشجيع الفكري

الجدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو التشجيع الفكري

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	النسبة%	الرتبة
١١	تهتم الإدارة المدرسية بأفكاري التطويرية	٣,٦٩	٠,٩٧٤	مرتفعة	٧٣,٨	٢
١٢	تقدم الإدارة عددًا من الاقتراحات للوصول إلى طرق تدريسية جديدة	٣,٦٨	٠,٩٦٥	مرتفعة	٧٣,٦	٣
١٣	يحث المدير المعلمين على النظر إلى المشاكل والتحديات من زوايا مختلفة	٣,٦٢	٠,٩٢٦	متوسطة	٧٢,٤	٤
١٤	توفر الإدارة المدرسية طرقًا جديدة لإنجاز المهمات	٣,٥٨	١,٠٣٨	متوسطة	٧١,٦	٥
١٥	يبدي المدير تقديره للإنجازات التي يحققها المعلمون	٣,٩٦	٠,٩٣٤	مرتفعة	٧٩,٢	١
	المؤشر الكلي	٣,٧٠	٠,٧٥٨	مرتفعة	٧٤٪	-

يشير الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٥٨-٣,٩٦)، وبدرجة مرتفعة.

البُعد الرابع: الاهتمام بالأفراد

الجدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو الاهتمام بالأفراد

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	النسبة%	الرتبة
١٦	يقدم المدير التغذية الراجعة والنقد البناء باستمرار	٣,٦٨	٠,٩٤٤	مرتفعة	٧٣,٦	٣
١٧	تستمع الإدارة لآرائي وتحترم وجهة نظري	٣,٧٤	٠,٩٩٨	مرتفعة	٧٤,٨	٢
١٨	تساعدني الإدارة على تنمية وتطوير قدراتي	٣,٥٠	١,٠٨١	متوسطة	٧٠	٥
١٩	يراعي المدير الفروق الفردية بين المعلمين	٣,٥٣	١,٠٦٢	متوسطة	٧٠,٦	٤
٢٠	تُشعر الإدارة المعلمين بأهمية وجودهم ضمن الكادر التدريسي	٣,٧٩	٠,٩٣١	مرتفعة	٧٥,٨	١
	المؤشر الكلي	٣,٦٥	٠,٧٩٨	متوسطة	٧٣٪	-

يشير الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٥٠-٣,٧٩)، وبدرجة متوسطة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال (ب)

والذي ينص: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية لأبعاد القيادة التحويلية تُعزى (للمرحلة التعليمية وسنوات الخدمة)؟"

متغير المرحلة التعليمية

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية لأبعاد القيادة التحويلية تبعًا للمرحلة التعليمية

المجال	المرحلة	التكرار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثير الكاريزماتيكي	ابتدائي	١٦٧	٣,٩٤	٠,٦٨٥
التأثير الكاريزماتيكي	متوسط	٧٦	٣,٨٣	٠,٥١٧
التأثير الكاريزماتيكي	ثانوي	٦١	٣,٨٩	٠,٦٤٨
التحفيز الإلهامي	ابتدائي	١٦٧	٣,٧٢	٠,٨١٣
التحفيز الإلهامي	متوسط	٧٦	٣,٤٨	٠,٥٥٤
التحفيز الإلهامي	ثانوي	٦١	٣,٦٥	٠,٧١١
التشجيع الفكري	ابتدائي	١٦٧	٣,٧١	٠,٨٢٦
التشجيع الفكري	متوسط	٧٦	٣,٦٣	٠,٦١٧
التشجيع الفكري	ثانوي	٦١	٣,٧٧	٠,٧٢٨
الاهتمام بالأفراد	ابتدائي	١٦٧	٣,٦٨	٠,٨٧٠
الاهتمام بالأفراد	متوسط	٧٦	٣,٤٥	٠,٦٤٤
الاهتمام بالأفراد	ثانوي	٦١	٣,٨٠	٠,٧٢٤
القيادة التحويلية (الكلي)	ابتدائي	١٦٧	٣,٧٦	٠,٧٢٨
القيادة التحويلية (الكلي)	متوسط	٧٦	٣,٦٠	٠,٤٦٣
القيادة التحويلية (الكلي)	ثانوي	٦١	٣,٧٨	٠,٦١٠

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (٨) إلى وجود فروق ظاهرية لدرجات ممارسة قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية لأبعاد القيادة التحويلية تبعًا للمرحلة التعليمية، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٩).

الجدول (٩) نتائج اختبار (One Way ANOVA) للمرحلة التعليمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التأثير الكاريزماتيكي	بين المجموعات	٠,٦٩٢	٢	٠,٣٤٦	٠,٨٤٦	٠,٤٣٠
التحفيز الإلهامي	بين المجموعات	٢,٨٧١	٢	١,٤٣٦	٢,٦٥١	٠,٠٧٢
التشجيع الفكري	بين المجموعات	٠,٧١٨	٢	٠,٣٥٩	٠,٦٢٢	٠,٥٣٧
الاهتمام بالأفراد	بين المجموعات	٤,٦٣٧	٢	٢,٣١٩	٣,٧٠٩	٠,٠٢٦
القيادة التحويلية (الكلي)	بين المجموعات	١,٦٥٥	٢	٠,٨٢٧	١,٩٦٩	٠,١٤١

تشير النتائج في الجدول (٩) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية للتأثير الكاريزماتيكي، والتحفيز الإلهامي، والتشجيع الفكري، والقيادة التحويلية ككل تبعًا للمرحلة التعليمية، بينما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة الاهتمام بالأفراد تبعًا للمرحلة التعليمية، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والموضح في الجدول (١٠).

الجدول (١٠) نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية (بُعد الاهتمام بالأفراد - المرحلة التعليمية)

المرحلة	ابتدائي	متوسط	ثانوي
ابتدائي	-		
متوسط	٠,٢٣	-	
ثانوي	٠,١٢	*٠,٣٥	-

يتضح من الجدول (١٠) من نتائج اختبار شافيه (Scheffe) أن الفرق قد جاء عند درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية للاهتمام بالأفراد عند المرحلة التعليمية الثانوية.

متغير عدد سنوات الخدمة

الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية لأبعاد القيادة التحويلية تبعًا لعدد سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	التكرار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثير الكاريزماتيكي	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٤,٢٧	٠,٥٩٧
التأثير الكاريزماتيكي	٥-١٠ سنوات	٩٨	٣,٩٥	٠,٥٢٣
التأثير الكاريزماتيكي	أكثر من ١٠ سنوات	١٨٤	٣,٨٤	٠,٦٨٥
التحفيز الإلهامي	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٣,٨٨	٠,٩٠٤
التحفيز الإلهامي	٥-١٠ سنوات	٩٨	٣,٦٧	٠,٦٥٢
التحفيز الإلهامي	أكثر من ١٠ سنوات	١٨٤	٣,٦١	٠,٧٦١
التشجيع الفكري	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٤,٠٤	٠,٨٨١
التشجيع الفكري	٥-١٠ سنوات	٩٨	٣,٧١	٠,٦٨٨
التشجيع الفكري	أكثر من ١٠ سنوات	١٨٤	٣,٦٦	٠,٧٧٣
الاهتمام بالأفراد	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٣,٨٩	١,٠١٠
الاهتمام بالأفراد	٥-١٠ سنوات	٩٨	٣,٦٢	٠,٧١٣
الاهتمام بالأفراد	أكثر من ١٠ سنوات	١٨٤	٣,٦٣	٠,٨١٢
القيادة التحويلية (الكلي)	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٤,٠٢	٠,٧٨٤
القيادة التحويلية (الكلي)	٥-١٠ سنوات	٩٨	٣,٧٤	٠,٥٥١
القيادة التحويلية (الكلي)	أكثر من ١٠ سنوات	١٨٤	٣,٦٨	٠,٦٧٦

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (١١) إلى وجود فروق ظاهرية تبعًا لعدد سنوات الخدمة، وكانت نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما في الجدول (١٢).

الجدول (١٢) نتائج اختبار (One Way ANOVA) لعدد سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التأثير الكاريزماتيكي	بين المجموعات	٣,٩٨٩	٢	١,٩٩٥	٥,٠١٠	٠,٠٠٧
التحفيز الإلهامي	بين المجموعات	١,٥٣٩	٢	٠,٧٧٠	١,٤١٠	٠,٢٤٦
التشجيع الفكري	بين المجموعات	٢,٧٧٩	٢	١,٣٩٠	٢,٤٣٨	٠,٠٨٩
الاهتمام بالأفراد	بين المجموعات	١,٤٠٦	٢	٠,٧٠٣	١,١٠٥	٠,٣٣٢
القيادة التحويلية (الكلي)	بين المجموعات	٢,٢٣٤	٢	١,١١٧	٢,٦٦٩	٠,٠٧١

تشير النتائج في الجدول (١٢) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التحفيز الإلهامي والتشجيع الفكري والاهتمام بالأفراد والقيادة التحويلية ككل تبعًا لعدد سنوات الخدمة، بينما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد التأثير الكاريزماتيكي، وباستخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية جاءت النتائج كما في الجدول (١٣).

الجدول (١٣) نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية (بُعد التأثير الكاريزماتيكي - سنوات الخدمة)

سنوات الخدمة	أقل من ٥ سنوات	٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات	-		
٥-١٠ سنوات	٠,٣٢	-	
أكثر من ١٠ سنوات	*٠,٤٣	٠,١١	-

يتضح من الجدول (١٣) أن الفرق قد جاء عند درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالتأثير الكاريزماتيكي عند من تزيد سنوات خدمتهم عن ١٠ سنوات.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال (ج)

والذي ينص: "ما درجة مستوى الدعم التنظيمي لمعلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية من وجهة نظر المعلمين؟"

الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة نحو أبعاد الدعم التنظيمي

البُعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة%	المستوى	الرتبة
العدالة التنظيمية	٣,٦١	٠,٧٥٦	٧٢,٢٪	متوسط	٤
سلوك القائد المساند لمرؤوسيه	٣,٦٦	٠,٧٦٤	٧٣,٢٪	متوسط	٣
دعم وتأكيد الذات	٣,٨٧	٠,٧١٢	٧٧,٤٪	مرتفع	١
المشاركة في اتخاذ القرارات	٣,٧٨	٠,٦٥٦	٧٥,٦٪	مرتفع	٢
المؤشر العام	٣,٧٣	٠,٦١٨	٧٤,٦٪	مرتفع	-

يتضح من الجدول (١٤) أن قيم المتوسطات الحسابية للمتغير التابع (الدعم التنظيمي) تراوحت بين (٣,٦١-٣,٨٧)، وضمن المستوى المرتفع.

البُعد الأول: العدالة التنظيمية

الجدول (١٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو العدالة التنظيمية

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى	النسبة%	الرتبة
٢١	يحصل كل معلم على كافة الخدمات التي تقدمها المدرسة بشكل عادل	٣,٧٥	٠,٩٠٧	مرتفع	٧٥	١
٢٢	يقوم المدير باستخدام القرارات المدرسية دون تمييز	٣,٦١	٠,٩٩٩	متوسط	٧٢,٢	٣
٢٣	يحترم المدير المعلمين الذين يعترضون على قرارات الإدارة المدرسية	٣,٣٦	١,٠٥٣	متوسط	٦٧,٢	٥
٢٤	هناك رضا بين المعلمين نحو طريقة التعامل مع الخلافات داخل حرم المدرسة	٣,٥٨	٠,٩٩٩	متوسط	٧١,٦	٤
٢٥	يُظهر المدير الاحترام عند اتخاذ القرار الخاص بي	٣,٧٥	٠,٩١٦	مرتفع	٧٥	٢
	المؤشر الكلي	٣,٦١	٠,٧٥٦	متوسط	٧٢,٢٪	-

يشير الجدول (١٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٣٦-٣,٧٥)، وبدرجة متوسطة.

البُعد الثاني: سلوك القائد المساند لمرؤوسيه

الجدول (١٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو سلوك القائد المساند لمرؤوسيه

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى	النسبة%	الرتبة
٢٦	تشجع الإدارة المدرسية روح المبادرة	٣,٨٧	٠,٩٣٢	مرتفع	٧٧,٤	١
٢٧	يشعر المعلمون بعلاقة الصداقة مع مديرهم من خلال قراراته التي تصب في مصلحتهم	٣,٧٢	٠,٩٧٠	مرتفع	٧٤,٤	٢
٢٨	تتيح الإدارة الحرية للمعلمين فيما يتعلق بكيفية أداء أعمالهم	٣,٥٨	١,٠٠٨	متوسط	٧١,٦	٤
٢٩	تأخذ الإدارة اقتراحات المعلمين على محمل الجد وتسعى لتطبيقها	٣,٦٠	٠,٩٥٧	متوسط	٧٢	٣
٣٠	تناقش الإدارة أفكار المعلمين فيما يخص العملية التعليمية والإدارية للتأكد من مدى رضاهم	٣,٥٢	٠,٩٩٨	متوسط	٧٠,٤	٥
	المؤشر الكلي	٣,٦٦	٠,٧٦٤	متوسط	٪٧٣,٢	-

يشير الجدول (١٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٥٢-٣,٨٧)، وبدرجة متوسطة.

البُعد الثالث: دعم وتأكيد الذات

الجدول (١٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو دعم وتأكيد الذات

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى	النسبة%	الرتبة
٣١	أشعر بأهميتي داخل مدرستي	٣,٨٩	٠,٩٣٥	مرتفع	٧٧,٨	٣
٣٢	مستواي العلمي مناسب لمكان عملي	٣,٩٨	٠,٩٧٨	مرتفع	٧٩,٦	١
٣٣	يحدد مدير المدرسة مهامي الوظيفية	٣,٩٣	٠,٨٩٩	مرتفع	٧٨,٦	٢
٣٤	أشعر بالاستقلالية داخل مكان عملي	٣,٧٣	٠,٩٨١	مرتفع	٧٤,٦	٥
٣٥	تقدر الإدارة مجهوداتي التي أبذلها من أجل تحسين كفاءتي في عملي	٣,٨٣	٠,٩٨٨	مرتفع	٧٦,٦	٤
	المؤشر الكلي	٣,٨٧	٠,٧١٢	مرتفع	٪٧٧,٤	-

يشير الجدول (١٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٧٣-٣,٩٨)، وبدرجة مرتفعة.

البُعد الرابع: المشاركة في اتخاذ القرارات

الجدول (١٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو المشاركة في اتخاذ القرارات

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى	النسبة%	الرتبة
٣٦	تحث الإدارة المدرسية المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرار	٣,٦٠	٠,٩٩٠	متوسط	٧٢	٣
٣٧	تفوض الإدارة جزءًا من صلاحياتها للمعلمين	٣,٣٥	١,٠٥٢	متوسط	٦٧	٥
٣٨	تراعي الإدارة حاجات المعلمين عند اتخاذ القرارات	٣,٥٤	٠,٩٧١	متوسط	٧٠,٨	٤
٣٩	أراعي الموضوعية التامة إذا طُلب مني المشاركة في اتخاذ القرار	٤,٠٨	٠,٧٩٤	مرتفع	٨١,٦	٢
٤٠	المشاركة في اتخاذ القرارات تسهم في الشعور بالرضا ورفع الروح المعنوية للمعلمين	٤,٣٦	٠,٨٨٦	مرتفع	٨٧,٢	١
	المؤشر الكلي	٣,٧٨	٠,٦٥٦	مرتفع	٪٧٥,٦	-

يشير الجدول (١٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٣٥-٤,٣٦)، وبدرجة مرتفعة.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال (د)

والذي ينص: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة مستوى الدعم التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية تُعزى (للمرحلة التعليمية وسنوات الخدمة)؟"

متغير المرحلة التعليمية:

الجدول (١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدعم التنظيمي تبعًا للمرحلة التعليمية

المجال	المرحلة	التكرار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العدالة التنظيمية	ابتدائي	١٦٧	٣,٦٢	٠,٧٩١
العدالة التنظيمية	متوسط	٧٦	٣,٤٨	٠,٦٧٩
العدالة التنظيمية	ثانوي	٦١	٣,٧٦	٠,٧٣٠
سلوك القائد المساند لمرؤوسيه	ابتدائي	١٦٧	٣,٦٧	٠,٧٩٤
سلوك القائد المساند لمرؤوسيه	متوسط	٧٦	٣,٥٣	٠,٦٧٤
سلوك القائد المساند لمرؤوسيه	ثانوي	٦١	٣,٨٠	٠,٧٧٥
دعم وتأكيد الذات	ابتدائي	١٦٧	٣,٩٢	٠,٧٥٢
دعم وتأكيد الذات	متوسط	٧٦	٣,٧٧	٠,٦٣٧
دعم وتأكيد الذات	ثانوي	٦١	٣,٨٩	٠,٦٨٥
المشاركة في اتخاذ القرارات	ابتدائي	١٦٧	٣,٧٨	٠,٦٨٤
المشاركة في اتخاذ القرارات	متوسط	٧٦	٣,٧٦	٠,٦١١
المشاركة في اتخاذ القرارات	ثانوي	٦١	٣,٨٣	٠,٦٤١
الدعم التنظيمي (الكلي)	ابتدائي	١٦٧	٣,٧٥	٠,٦٥٧
الدعم التنظيمي (الكلي)	متوسط	٧٦	٣,٦٣	٠,٥١١
الدعم التنظيمي (الكلي)	ثانوي	٦١	٣,٨٢	٠,٦٢٤

الجدول (٢٠) نتائج اختبار (One Way ANOVA) للمرحلة التعليمية (الدعم التنظيمي)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
العدالة التنظيمية	بين المجموعات	٢,٦٨٨	٢	١,٣٤٤	٢,٣٧٤	٠,٠٩٥
سلوك القائد المساند لمرؤوسيه	بين المجموعات	٢,٤٥٣	٢	١,٢٢٧	٢,١١٤	٠,١٢٣
دعم وتأكيد الذات	بين المجموعات	١,١٥٢	٢	٠,٥٧٦	١,١٣٧	٠,٣٢٢
المشاركة في اتخاذ القرارات	بين المجموعات	٠,١٩٠	٢	٠,٠٩٥	٠,٢١٩	٠,٨٠٣
الدعم التنظيمي (الكلي)	بين المجموعات	١,٢٢٨	٢	٠,٦١٤	١,٦١٢	٠,٢٠١

تشير النتائج في الجدول (٢٠) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى العدالة التنظيمية، وسلوك القائد المساند لمرؤوسيه، ومستوى دعم وتأكيد الذات، ومستوى المشاركة في اتخاذ القرارات لدى معلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية تبعًا للمرحلة التعليمية.

متغير عدد سنوات الخدمة

الجدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدعم التنظيمي تبعًا لعدد سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	التكرار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العدالة التنظيمية	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٣,٧٥	٠,٨٣٠
العدالة التنظيمية	٥-١٠ سنوات	٩٨	٣,٥٦	٠,٦٩٠
العدالة التنظيمية	أكثر من ١٠ سنوات	١٨٤	٣,٦٢	٠,٧٨١
سلوك القائد المساند لمرؤوسيه	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٣,٨٧	٠,٦٨٣
سلوك القائد المساند لمرؤوسيه	٥-١٠ سنوات	٩٨	٣,٥٥	٠,٦٣٤
سلوك القائد المساند لمرؤوسيه	أكثر من ١٠ سنوات	١٨٤	٣,٦٩	٠,٨٣٠
دعم وتأكيد الذات	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٤,٠٥	٠,٨١٧
دعم وتأكيد الذات	٥-١٠ سنوات	٩٨	٣,٧٦	٠,٦٤٥
دعم وتأكيد الذات	أكثر من ١٠ سنوات	١٨٤	٣,٩١	٠,٧٢٨
المشاركة في اتخاذ القرارات	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٤,٠١	٠,٥٣٣
المشاركة في اتخاذ القرارات	٥-١٠ سنوات	٩٨	٣,٧٠	٠,٦٣٨
المشاركة في اتخاذ القرارات	أكثر من ١٠ سنوات	١٨٤	٣,٨٠	٠,٦٧٣
الدعم التنظيمي (الكلي)	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٣,٩٢	٠,٦٥٢
الدعم التنظيمي (الكلي)	٥-١٠ سنوات	٩٨	٣,٦٤	٠,٥١٦
الدعم التنظيمي (الكلي)	أكثر من ١٠ سنوات	١٨٤	٣,٧٦	٠,٦٥٩

الجدول (٢٢) نتائج اختبار (One Way ANOVA) لعدد سنوات الخدمة (الدعم التنظيمي)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
العدالة التنظيمية	بين المجموعات	٠,٦٨١	٢	٠,٣٤٠	٠,٥٩٤	٠,٥٥٣
سلوك القائد المساند لمرؤوسيه	بين المجموعات	٢,٣٢٧	٢	١,١٦٣	٢,٠٠٤	٠,١٣٧
دعم وتأكيد الذات	بين المجموعات	٢,١٥٤	٢	١,٠٧٧	٢,١٤٢	٠,١١٩
المشاركة في اتخاذ القرارات	بين المجموعات	١,٩١٦	٢	٠,٩٥٨	٢,٢٤٥	٠,١٠٨
الدعم التنظيمي (الكلي)	بين المجموعات	١,٦٦٠	٢	٠,٨٣٠	٢,١٨٧	٠,١١٤

تشير النتائج في الجدول (٢٢) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α≤0.05) في جميع أبعاد ومستوى الدعم التنظيمي ككل لدى معلمي مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية تبعًا لعدد سنوات الخدمة.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال (هـ)

والذي ينص: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠,٠٥) بين درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية ودرجة مستوى الدعم التنظيمي لدى معلمي التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل الارتباط (Pearson Correlation).

الجدول (٢٣) معاملات الارتباط بين القيادة التحويلية والدعم التنظيمي (N=٣٠٣، **دالة عند مستوى ٠,٠١)

المجال	العدالة التنظيمية	سلوك القائد المساند	دعم وتأكيد الذات	المشاركة في اتخاذ القرارات	الدعم التنظيمي (الكلي)
التأثير الكاريزماتيكي	**٠,٥٣٦	**٠,٦٢٨	**٠,٥٣٨	**٠,٣٨١	**٠,٦١٤
التحفيز الإلهامي	**٠,٦٧٠	**٠,٧١٧	**٠,٥٩٩	**٠,٥١٧	**٠,٧٣٦
التشجيع الفكري	**٠,٦٤٢	**٠,٦٩٥	**٠,٦٢٧	**٠,٥٠٧	**٠,٧٢٦
الاهتمام بالأفراد	**٠,٧٣٤	**٠,٧٨٨	**٠,٧١٩	**٠,٥٧١	**٠,٨٢٧
القيادة التحويلية (الكلي)	**٠,٧٣٥	**٠,٨٠٣	**٠,٧٠٦	**٠,٥٦٤	**٠,٨٢٥

يشير الجدول (٢٣) إلى وجود علاقة ارتباط معنوية بين درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى قادة مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية ودرجة مستوى الدعم التنظيمي لدى معلمي التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل وباتجاه طردي، والذي يظهر من خلال قيمة معامل الارتباط والبالغة (٠,٨٢٥) وهي قيمة معنوية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥). ونلاحظ بأن جميع أبعاد القيادة التحويلية لها ارتباط مع أبعاد الدعم التنظيمي، حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بين (٠,٣٨١-٠,٧٨٨) وجميعها تحمل قيمًا معنوية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥).

التوصيات:

١. نشر مفهوم القيادة التحويلية كأسلوب قيادي ذي تأثير فعال في مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل، وانعكاسها على النمو الإبداعي للمعلمين.

٢. ضرورة حرص مديري التعليم العام في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل على العمل كفريق مع المعلمين، وذلك يتم من خلال بناء العلاقات مع المعلمين، والتأكيد على ضرورة تعزيز الثقة بالمعلمين، وإشراكهم في تسيير أمور المدارس على اعتبار أنهم القلب النابض للعملية التعليمية.

٣. تنمية مهارات مديري مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية في تكوين رؤية واضحة عن أفضل الممارسات للقيادة التحويلية وعلاقتها بالدعم التنظيمي للمعلمين وترجمتها إلى برامج عملية قابلة للتنفيذ.

٤. وضع نظام خاص للمكافأة والحوافز يلبي طموحات كافة المعلمين، مستندًا على أسس واضحة يمكن تحقيقها واقعيًا.

المراجع:

- أبو حشيش، بسام محمد. (٢٠١٨). أثر الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط بين قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية، دراسة تطبيقية على العاملين في جامعة الأقصى بغزة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١١(٣٧)، ٢٠٢-٢٢٨.
- البشابشة، سامر عبد المجيد. (٢٠٠٨). أثر العدالة التنظيمية في بلورة التماثل التنظيمي في المؤسسات العامة الأردنية: دراسة ميدانية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، ٤(٤)، ٤٢٧-٤٦١.
- الجارودي، ماجدة. (٢٠١٦). قيادة التحويل في المنظمات. قرطبة للنشر والتوزيع.

- الجرايدة، إسلام حسن سالم. (٢٠١٨). أثر الابتكار الاستراتيجي في تعزيز الأداء التنظيمي للشركات الريادية الأردنية، دور القيادة التحويلية كمتغير وسيط [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردن.
- الشريفي، عباس عبد مهدي. (٢٠١١). سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والوظيفة ونوع المدرسة. المجلة التربوية، ٢٥(١٠٠)، ١١٧-١٤٦.
- آل زاهر، علي بن ناصر شتوي. (٢٠١١). سلوك المواطنة التنظيمية في جامعة الملك خالد. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، ١٢(١)، ٣٣١-٣٩٣.
- العطوي، عامر، الشيباني. (٢٠١٠). دور الدعم التنظيمي والثقة القيادية في بناء الالتزام التنظيمي للعاملين. مجلة جامعة كربلاء، ٨(٨)، ١٢٧-١٤٤.
- العامري، عبد العزيز عبد الهادي. (٢٠٢٠). العلاقة بين الدعم التنظيمي والاستغراق الوظيفي وأثرهما على التهكم التنظيمي لدى الموظفين الإداريين في جامعة الحديدة. مجلة الآداب للدراسات النفسية، جامعة ذمار، ٨، ٣٣٢-٣٣٧.
- عتّوم، يمنى أحمد. (٢٠١٨). العلاقة بين أبعاد القيادة التحويلية والإبداع الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية، ٢٦(٢)، ٢٣٣-٢٥٨.
- العجارمة، عبد الله فايز. (٢٠٢٠). الدعم التنظيمي المدرك في الجامعات الأردنية في محافظة العاصمة عمّان وعلاقته بمخرجات العمل من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديميين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- علي، الجودي محمد، النعّاس، سعيد علي، وفاطنة، بن بلخير. (٢٠٢٠). مستوى إدراك محددات الدعم التنظيمي بمنظمات الأعمال: دراسة ميدانية بمديرية البريد والمواصلات بالجلفة. مجلة آفاق العلوم، جامعة الجلفة، ٥(١٨)، ٣٧٠-٣٧٩.
- الغامدي، سعيد عبد الله. (٢٠١٩). إستراتيجيات القيادة التحويلية. كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- القرني، صالح بن علي. (٢٠١٨). مستوى الدعم التنظيمي المدرك في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٣(١)، ٤٩-٧٣.
- المطيري، عبد الله بن زويد. (٢٠٢٠). الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته بضغوط العمل لدى معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة المهد. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٢٦، ٢١-٣٩.
- المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح. (٢٠٠٧). المهارات السلوكية والتنظيمية لتنمية الموارد البشرية (ط١). المكتبة العصرية للنشر.
- العنزي، حمود عايد. (٢٠٠٥). القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمعلميهم [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية، الأردن.
- نوح، علياء حسني. (٢٠١٣). أثر الدعم التنظيمي في أداء الشركات وسلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية في الشركات الصناعية في مدينة سحاب [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- هاشم، عادل عبد الرزاق. (٢٠١٣). الذكاء الوجداني والقيم وعلاقتهما بالقيادة التحويلية. خوارزم العلمية للنشر.
- العازمي، محمد بزيع حامد بن تويلي. (٢٠٠٦). القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري. جامعة نايف للعلوم الأمنية.

References:

- Bass, B., & Avolio, B. (2008). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Sage Thousand Oaks.
- David, V. (2014). The Oxford handbook of leadership and organizations. Oxford University Press.
- Eisenberger, R., & Stinglhamber, F. (2011). Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees. American Psychological Association.
- Marshall, E. (2011). Transformational leadership in nursing. Springer Publishing Company.
- Sargo, S., Hardhienata, S., & Rubini, B. (2015). The effect of transformational leadership, personality and group decision making to organizational citizenship behavior. International Journal of Managerial Studies and Research, 3(9), 177-184.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات.

The Degree of Contribution of Generative Artificial Intelligence Applications to the Development of Digital Teaching Practices among Mathematics Teachers.

أ. شرف بن فرج بن شرف الشهراني
باحث دكتوراه في المناهج وطرق تدريس الرياضيات كلية التربية جامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية.

Sharaf bin Faraj bin Sharaf Al-Shahrani
PhD Researcher in Curriculum and Mathematics Teaching Methods, College of Education, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia

Email: Sharaffaraj1@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، الممارسات التدريسية الرقمية، تدريس الرياضيات، التعليم الرقمي، معلمو ومعلمات الرياضيات.

KEY WORDS:
Generative Artificial Intelligence Applications, Digital Teaching Practices, Mathematics Teaching, Digital Education, Mathematics Teachers.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في ثلاثة أبعاد، هي: التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، وتنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي، والتقويم والتغذية الراجعة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينتها من (٦٣٠) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات الرياضيات بإدارة تعليم بيشة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أُعدت استبانة مكونة من (٣٠) فقرة موزعة بالتساوي على ثلاثة محاور، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج أن درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي جاءت مرتفعة في بُعدي التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، والتقويم والتغذية الراجعة، في حين جاءت متوسطة في بُعد تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى الجنس أو المؤهل العلمي، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والمرحلة التعليمية، لصالح الأقل خبرة، والأكثر حصولًا على الدورات التدريبية، ومعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.

وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بتطوير برامج تدريبية تطبيقية متخصصة تدعم التوظيف التربوي الفاعل لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تدريس الرياضيات، ولا سيما في ممارسات تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي.

ABSTRACT:

This study aimed to investigate the degree to which generative artificial intelligence (GenAI) applications contribute to the development of digital teaching practices among mathematics teachers across three dimensions: planning and designing digital mathematics activities, lesson implementation and classroom interaction management, and assessment and feedback. The study employed a descriptive survey design. The sample consisted of 630 mathematics teachers from the Bisha Education Department, selected using simple random sampling. To achieve the study objectives, a 30-item questionnaire was developed and equally distributed across three dimensions, with its validity and reliability established. The findings revealed a high degree of contribution of GenAI applications to planning and designing digital mathematics activities and to assessment and feedback, whereas their contribution to lesson implementation and classroom interaction management was moderate. No statistically significant differences were found according to gender or academic qualification. However, statistically significant differences were found according to years of teaching experience, number of training courses, and educational stage, favoring less-experienced teachers, those who had completed more training courses, and primary-stage teachers.

مقدمة:

يشهد العالم في الوقت الحاضر تحولات متسارعة في مجالات التقنية الرقمية والذكاء الاصطناعي، انعكست بصورة مباشرة على الأنظمة التعليمية، وفرضت الحاجة إلى تطوير الممارسات التدريسية بما ينسجم مع متطلبات العصر الرقمي والتحولات التقنية الحديثة. ولم يعد التعليم المعاصر يقتصر على نقل المعرفة أو تقديم المحتوى التعليمي بصورة تقليدية، بل أصبح يرتبط ببناء بيئات تعلم رقمية تفاعلية تسهم في تنمية مهارات التفكير، وتعزيز التفاعل، وتحسين جودة التعلم. كما أن نجاح توظيف التقنيات الحديثة في البيئة التعليمية لا يعتمد على توافر الأدوات الرقمية فحسب، بل يرتبط بدرجة كبيرة بقدرة المعلمين على توظيفها بصورة تربوية فاعلة تسهم في تطوير ممارساتهم التدريسية وتحسين أدائهم المهني.

وقد أدى التطور المتسارع في تقنيات الذكاء الاصطناعي إلى ظهور تطبيقات تعليمية حديثة أسهمت في إحداث تحولات ملحوظة في مجالي التعليم والتعلم، ولا سيما تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، التي تمتلك القدرة على إنتاج النصوص والصور، وتصميم الأنشطة التعليمية، وتحليل البيانات، وتقديم التغذية الراجعة بصورة تفاعلية. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن هذه التطبيقات توفر إمكانات يمكن الإفادة منها في تحسين جودة التعليم، وتخصيص الخبرات التعليمية، ودعم التعلم التفاعلي، وتطوير الممارسات التدريسية، مع ضرورة مراعاة الدقة والاستخدام التربوي والأخلاقي المسؤول (UNESCO, 2023؛ Kasneci et al., 2023؛ Tlili et al., 2023).

كما تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم لا يقتصر على الجوانب التقنية، بل يمتد إلى دعم الممارسات التدريسية للمعلمين، بما يشمل التخطيط للدروس، وتصميم الأنشطة التعليمية، وتحليل أداء الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة، ودعم التفاعل في بيئات التعلم الرقمية. ويمكن لهذه التطبيقات أن تساعد المعلمين في بناء محتوى تعليمي أكثر مرونة وتنوعًا، وتقديم بدائل ومقترحات تدريسية يمكن تكييفها في ضوء احتياجات المتعلمين والفروق الفردية بينهم (Crompton & Burke, 2023؛ Chan & Hu, 2023).

وتُعد الرياضيات من المجالات الدراسية التي يمكن أن تستفيد من هذه التطبيقات؛ نظرًا لطبيعتها القائمة على التفكير والاستدلال وحل المشكلات واستخدام التمثيلات المتعددة. وتتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي إمكانات لتطوير تدريس الرياضيات من خلال بناء المسائل والأنشطة الرياضية، واقتراح تمثيلات وتفسيرات متعددة للمفاهيم، وتحليل استجابات الطلاب وأخطائهم، وتقديم تغذية راجعة تساعد على توجيه تعلمهم. ومع ذلك، تظل جودة هذا التوظيف مرتبطة بقدرة المعلم على التحقق من صحة المخرجات الرياضية وملاءمتها للأهداف التعليمية ومستويات الطلاب (Kasneci et al., 2023؛ Tlili et al., 2023).

وفي هذا السياق، أصبح تطوير الممارسات التدريسية للمعلمين من المتطلبات الأساسية التي تفرضها التحولات الرقمية الحديثة داخل المؤسسات التعليمية؛ إذ لم يعد المعلم مطالبًا فقط بإتقان المحتوى العلمي، بل أصبح مطالبًا كذلك بامتلاك القدرة على توظيف التطبيقات الذكية داخل البيئة التعليمية، وتصميم أنشطة تعليمية تفاعلية، وإدارة البيئة التعليمية الرقمية بصورة تحقق التفاعل وتسهم في تحسين نواتج التعلم. كما تؤكد الدراسات العربية الحديثة أهمية دعم المعلمين في تطوير ممارساتهم التدريسية الرقمية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتنمية قدرتهم على توظيف التقنيات الحديثة بصورة تربوية فاعلة داخل العملية التعليمية (الحربي وآل فرحان، ٢٠٢٤؛ القحطاني، ٢٠٢٣؛ العتيبي وعبد المجيد، ٢٠٢٤).

وعلى الرغم من الإمكانات التعليمية التي تتيحها تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، فإن الإفادة منها تربويًا لا تتحقق بمجرد إتاحتها أو استخدامها، بل ترتبط بكفايات المعلم في الاختيار والتوظيف والتحقق من المخرجات، وبوجود تدريب مهني يدعم دمجها بصورة مناسبة في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم. كما تشير الأدبيات إلى تحديات تتصل بدقة المخرجات، والحاجة إلى المراجعة البشرية، والاستعداد المهني للاستخدام التربوي المنظم (Kasneci et al., 2023؛ UNESCO, 2023؛ الشهومي، ٢٠٢٤؛ العتيبي وعبد المجيد، ٢٠٢٤ .(وتؤكد الأدبيات الدولية فعلًا أهمية الإشراف البشري والتحقق النقدي من مخرجات النماذج اللغوية في التعليم .

وفي السياق المحلي، ينسجم الاهتمام بتطوير الممارسات التدريسية الرقمية مع توجهات التحول الرقمي في التعليم بالمملكة العربية السعودية. وتشير دراسات حديثة إلى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس يرتبط بمهارات المعلم ومستوى التدريب والدعم المهني المتاح، مع تفاوت مستوى التوظيف بين مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم (برزنجي، ٢٠٢٤؛ السبيعي، ٢٠٢٤؛ العتيبي وعبد المجيد، ٢٠٢٤).

ومن خلال اطلاع الباحث على الأدبيات الحديثة ومتابعته للممارسات التعليمية في الميدان بوصفه معلمًا للرياضيات، يلاحظ توسع استخدام التطبيقات التوليدية، مع تفاوت في مستوى توظيفها في الممارسات التدريسية. كما تشير الأدبيات إلى أن القيمة التعليمية لهذه التطبيقات لا تتحقق بمجرد إتاحة الأداة، بل بقدرة المعلم على دمجها في

مواقف تدريسية أصيلة، والتحقق من دقة مخرجاتها، وتوظيفها بما يدعم التفكير الرياضي والتعلم ذي المعنى (Noster et al., 2024؛ McGalliard & Otten, 2025؛ برزنجي، ٢٠٢٤).

وبناءً على ما سبق، تبرز أهمية الكشف عن درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات، في ضوء التوسع المتزايد في تطبيقات التعليم الرقمي، والحاجة إلى تطوير الممارسات التعليمية بما يتناسب مع طبيعة تدريس الرياضيات ومتطلبات التحول الرقمي والتطورات التقنية الحديثة.

مشكلة الدراسة:

يشهد التعليم في الوقت الحاضر تحولات متسارعة في ضوء التوسع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتقنيات الرقمية الحديثة، الأمر الذي أوجد فرصًا جديدة لتطوير العملية التعليمية وتحسين الممارسات التدريسية في البيئات الرقمية. ويُعد الذكاء الاصطناعي التوليدي من أبرز هذه التقنيات؛ لما تتيحه تطبيقاته من إمكانات في تصميم المحتوى التعليمي، وبناء الأنشطة التفاعلية، وتحليل استجابات الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة، ودعم التعلم بصورة أكثر مرونة وتفاعلًا (UNESCO, 2023؛ Kasneci et al., 2023؛ Tlili et al., 2023).

وعلى الرغم من هذه الإمكانات، فإن نجاح توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لا يرتبط بمجرد استخدامها، بل بقدرة المعلم على دمجها بصورة تربوية واعية في ممارسات التخطيط والتنفيذ والتقويم، والتحقق من دقة مخرجاتها وملاءمتها للمحتوى التعليمي ومستويات المتعلمين (UNESCO, 2023؛ Kasneci et al., 2023؛ الشهومي، ٢٠٢٤).

وتزداد أهمية هذا التوظيف في تعليم الرياضيات؛ نظرًا إلى طبيعة المعرفة الرياضية القائمة على الاستدلال وحل المشكلات واستخدام التمثيلات المتعددة والتحقق من صحة الحلول. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في المهام الرياضية والتخطيط للدروس يوفر فرصًا تعليمية واعدة، إلا أنه يتطلب من المعلم امتلاك المعرفة الرياضية والتربوية والتقنية اللازمة لفحص المخرجات والتحقق منها؛ إذ قد تبدو بعض الإجابات المولدة مقنعة على الرغم من عدم دقتها الرياضية (Noster et al., 2024؛ Gurl et al., 2025؛ McGalliard & Otten, 2025).

وعلى الرغم من تزايد الدراسات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي في التعليم، يلاحظ الباحث - في حدود اطلاعه - أن جانبًا كبيرًا منها تناول الاستخدام العام لهذه التطبيقات أو التصورات والفرص والتحديات المرتبطة بها، في حين ما تزال الدراسات التي تتناول بصورة مباشرة درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات، عبر أبعاد التخطيط والتنفيذ والتقويم، محدودة نسبيًا. وتبرز هذه الحاجة بصورة أوضح عند التركيز على ممارسات ترتبط بطبيعة تعليم الرياضيات، مثل بناء المسائل المتدرجة، واستخدام التمثيلات المتعددة، وتحليل أخطاء الطلاب، والتحقق من صحة الحلول (Noster et al., 2024؛ Gurl et al., 2025؛ برزنجي، ٢٠٢٤).

ومن خلال خبرة الباحث الميدانية بوصفه معلمًا للرياضيات ومتابعته للممارسات التعليمية، لاحظ تفاوتًا في مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى معلمي ومعلمات الرياضيات؛ إذ قد يتركز الاستخدام في بعض الحالات على مهام مباشرة، مثل إعداد الأسئلة أو تلخيص المحتوى، مقابل استخدام أقل في ممارسات تدريسية أكثر تخصصًا، مثل تصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، وتحليل استجابات الطلاب وأخطائهم، وتقديم التغذية الراجعة الموجهة، وبناء المعالجات التعليمية المناسبة.

ولدعم تحديد المشكلة بصورة أكثر دقة، أجرى الباحث دراسة استطلاعية أولية على عينة من خارج عينة الدراسة الأساسية بلغت (40)معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات الرياضيات، باستخدام استبانة استطلاعية اشتملت على ثلاثة محاور رئيسة، هي: توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، وتوظيفها في تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي، وتوظيفها في التقويم والتغذية الراجعة. وأظهرت النتائج الأولية تفاوتًا في مستوى التوظيف، مع وجود جوانب احتياج في بعض الممارسات، ولا سيما تحليل أخطاء الطلاب، وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، وتقديم التغذية الراجعة التعليمية الموجهة. كما أشارت النتائج إلى تفاوت بين أفراد العينة تبعًا لبعض المتغيرات، ومنها الدورات التدريبية والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي.

وبناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى الكشف عن درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات، من خلال ممارسات التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، وتنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي، والتقويم والتغذية الراجعة، إلى جانب الكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة تبعًا لبعض المتغيرات ذات الصلة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير ممارسات التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات؟
٢. ما درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير ممارسات تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي لدى معلمي ومعلمات الرياضيات؟
٣. ما درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير ممارسات التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمي ومعلمات الرياضيات؟
٤. ما الفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات تبعًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والمرحلة التعليمية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير ممارسات التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات .
٢. الكشف عن درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير ممارسات تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي لدى معلمي ومعلمات الرياضيات .
٣. الكشف عن درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير ممارسات التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمي ومعلمات الرياضيات .
٤. الكشف عن الفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات تبعًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والمرحلة التعليمية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله، والمتمثل في تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وعلاقتها بتطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات، ويمكن تحديد أهميتها في جانبين:

أولًا: الأهمية النظرية:

١. الإسهام في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتوظيفها في تعليم الرياضيات .
٢. تقديم إطار معرفي يربط تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بالممارسات التدريسية الرقمية في ثلاثة أبعاد مترابطة: التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، وتنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي، والتقويم والتغذية الراجعة .
٣. إبراز خصوصية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تدريس الرياضيات من خلال ممارسات ترتبط بطبيعة التخصص، مثل بناء المسائل الرياضية، واستخدام التمثيلات المتعددة، وتحليل أخطاء الطلاب، والتحقق من صحة الحلول .
٤. الإسهام في توجيه الدراسات المستقبلية نحو بحث تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم الرياضيات والممارسات التدريسية المرتبطة بها .

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١. الكشف عن جوانب القوة والاحتياج في الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي .
٢. تقديم نتائج يمكن الإفادة منها في تصميم برامج التطوير المهني والتدريب الموجهة لمعلمي ومعلمات الرياضيات في مجال الاستخدام التربوي الفاعل لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي .
٣. مساعدة الجهات التعليمية وصناع القرار التربوي في تحديد مجالات التدريب التي تتطلب مزيدًا من الدعم، ولا سيما الممارسات المرتبطة بتنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي .
٤. الإفادة من نتائج الدراسة في تطوير برامج إعداد معلمي ومعلمات الرياضيات بما يعزز قدرتهم على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بصورة تربوية مسؤولة ومرتبطة بطبيعة تعليم الرياضيات .

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية :اقتصرت الدراسة على الكشف عن درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات

الحدود البشرية :اقتصرت الدراسة على **معلمي ومعلمات الرياضيات في مراحل التعليم العام: الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية.**

الحدود المكانية :طبقت الدراسة في **مدينة بيشة.**

الحدود الزمانية :طُبقت الدراسة خلال **العام الدراسي** ١٤٤٧هـ - ٢٠٢٦م.

مصطلحات الدراسة:

تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي:

تُعرَّف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بأنها: أنظمة قائمة على الذكاء الاصطناعي قادرة على إنشاء محتوى جديد، مثل النصوص والصور والمواد التعليمية، استجابةً للمدخلات والتعليمات المقدمة إليها، بما يتيح توظيفها في

مجموعة متنوعة من السياقات التعليمية (UNESCO, 2023).

وتُعرَّف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: التطبيقات الرقمية القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي التي يستخدمها معلمو ومعلمات الرياضيات في التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، وتنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي، والتقويم وتقديم التغذية الراجعة وتحليل استجابات الطلاب؛ بما يسهم في تطوير ممارساتهم التدريسية الرقمية.

الممارسات التدريسية الرقمية:

تُعرَّف الممارسات التدريسية الرقمية بأنها: الممارسات التي يوظف من خلالها المعلم التقنيات والأدوات الرقمية في عمليتي التعليم والتعلم، والتقويم، وإدارة البيئات الرقمية، بما يدعم الممارسة التدريسية ويعزز تعلم الطلاب (OECD, 2023).

وتُعرَّف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة الممارسات التي يقوم بها معلمو ومعلمات الرياضيات باستخدام الأدوات والتطبيقات الرقمية في المواقف التدريسية، وتتمثل في ثلاثة أبعاد هي: التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، وتنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي، والتقويم والتغذية الراجعة، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم:

شهدت السنوات الأخيرة تطورًا متسارعًا في تقنيات الذكاء الاصطناعي، أسهم في ظهور جيل جديد من التطبيقات القادرة على إنتاج محتوى جديد استجابةً للمدخلات والتعليمات التي يقدمها المستخدم. ويُعرف هذا النوع من التقنيات بالذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative Artificial Intelligence)، الذي يعتمد على نماذج متقدمة قادرة على توليد النصوص والصور والأكواد وغيرها من أشكال المحتوى، الأمر الذي أتاح مجالات واسعة لتوظيفه في التعليم والتعلم (UNESCO, 2023؛ Kasneci et al., 2023؛ Tlili et al., 2023).

وتشير **الأدبيات الحديثة** إلى تعدد الإمكانات التعليمية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي؛ إذ يمكن توظيفها في إعداد المحتوى والأنشطة والأسئلة، واقتراح أمثلة وتفسيرات متنوعة، وتقديم التغذية الراجعة، ودعم تخصيص بعض الخبرات التعليمية وفق احتياجات المتعلمين. كما يمكن أن تسهم في مساندة المعلم في عدد من الممارسات المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم، بما يساعد على تنويع الخبرات التعليمية وتحسين التفاعل في بيئات التعلم الرقمية (UNESCO, 2023؛ Kasneci et al., 2023؛ Crompton & Burke, 2023).

وفي المقابل، تؤكد **الأدبيات الحديثة** أن القيمة التعليمية لهذه التطبيقات لا تتحقق بمجرد استخدامها، وإنما ترتبط بكيفية دمجها في الموقف التعليمي، وقدرة المعلم على صياغة المدخلات المناسبة، وتقويم المخرجات، والتحقق من دقتها، وتكييفها في ضوء أهداف التعلم وخصائص المتعلمين. كما يرتبط استخدامها بعدد من التحديات المتعلقة بدقة المخرجات، والتحيز، والخصوصية، والنزاهة الأكاديمية، والاعتماد المفرط عليها؛ الأمر الذي يستلزم المحافظة على الدور المهني للمعلم بوصفه المسؤول عن اتخاذ القرار التربوي والتحقق من ملاءمة المخرجات قبل توظيفها في التعليم (UNESCO, 2023؛ Kasneci et al., 2023؛ Tlili et al., 2023).

تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم الرياضيات:

تكتسب تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي أهمية خاصة في تعليم الرياضيات؛ نظرًا إلى طبيعة المعرفة الرياضية القائمة على الفهم المفاهيمي، والاستدلال، وحل المشكلات، والتبرير، والتحقق من صحة الحلول، واستخدام التمثيلات المتعددة. وتشير الدراسات الحديثة في سياق تعليم الرياضيات إلى إمكان الإفادة من التطبيقات التوليدية في بناء المسائل الرياضية، ودعم التخطيط للدروس، وتقديم تفسيرات وتمثيلات متنوعة، وتحليل الحلول والاستجابات الرياضية، مع التأكيد على ضرورة التحقق من صحة المخرجات وعدم قبول الحلول المولدة دون فحص رياضي وتربوي (Noster et al., 2024؛ Gurl et al., 2025؛ McGalliard & Otten, 2025).

وفي مجال التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، يمكن أن تساعد التطبيقات التوليدية معلم الرياضيات في بناء مسائل متدرجة في مستوى الصعوبة، واقتراح أمثلة ولا أمثلة للمفاهيم، وتوليد أنشطة ترتبط بأهداف الدرس، وتقديم تمثيلات متعددة للمفهوم الرياضي، مثل التمثيل الرمزي واللفظي والجدولي والبياني. ولا تتمثل القيمة التربوية هنا في كمية المحتوى الذي تنتجه الأداة، وإنما في قدرة المعلم على اختيار ما يتناسب منه مع المفهوم الرياضي ومستوى الطلاب والأهداف التعليمية.

أما في تنفيذ درس الرياضيات وإدارة التفاعل الصفي، فيمكن توظيف التطبيقات التوليدية في اقتراح أسئلة استقصائية وأسئلة متابعة، وتقديم تفسيرات بديلة، وبناء مواقف تتطلب المقارنة بين طرائق الحل وتبرير الاختيار بينها. ويساعد هذا الاستخدام على توجيه التقنية نحو دعم الحوار الرياضي والتفكير والاستدلال، بدلًا من اقتصارها على إنتاج الإجابة النهائية.

وفي مجال التقويم والتغذية الراجعة في الرياضيات، يمكن الإفادة من التطبيقات التوليدية في تحليل استجابات الطلاب، والكشف عن أنماط الأخطاء، واقتراح أسئلة وتلميحات تساعد الطالب على مراجعة تفكيره. ومع ذلك، فإن طبيعة المعرفة الرياضية تجعل التحقق البشري ضرورة أساسية؛ إذ قد تنتج التطبيقات حلًا يبدو متماسكًا في صياغته، ولكنه يتضمن خطأً مفاهيميًا أو إجرائيًا أو استدلاليًا، ومن ثم يبقى معلم الرياضيات مسؤولًا عن التحقق من صحة الحل، ودقة الرموز والتمثيلات، وسلامة الاستدلال الرياضي(Noster et al., 2024 ؛ Gurl et al., 2025؛ McGalliard & Otten, 2025).

ويتضح ذلك، على سبيل المثال، إذا ظهرت إجابة طالب على النحو الآتي:

2/3 + 1/4 = 3/7

فلا ينبغي أن يقتصر توظيف التطبيق التوليدي على تقديم الإجابة الصحيحة، بل يمكن للمعلم توظيفه في تحليل نمط الخطأ، وبناء أسئلة موجهة تساعد الطالب على إدراك أن جمع البسطين والمقامين مباشرة لا يحافظ على معنى الكسر، وتوجيهه إلى التفكير في **توحيد المقامات** قبل إجراء عملية الجمع. وبذلك تتحول التغذية الراجعة من تقديم الحل الجاهز إلى فرصة للكشف عن التصور المفاهيمي للطالب وتنمية قدرته على تفسير الخطأ وتصحيحه.

ومن ثم، فإن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم الرياضيات ينبغي ألا يُنظر إليه بوصفه استخدامًا تقنيًا عامًا، بل بوصفه توظيفًا تربويًا تخصصيًا يرتبط بطبيعة المعرفة الرياضية وممارساتها؛ من بناء المسائل، واستخدام التمثيلات المتعددة، وتحليل الأخطاء، ومقارنة استراتيجيات الحل، والتبرير، والتحقق من صحة الحلول .ومن هذا المنطلق، تتحدد قيمة هذه التطبيقات بمدى إسهامها في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لمعلم الرياضيات عبر مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم.

المحور الثاني: الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات:

أصبحت الممارسات التدريسية الرقمية من المكونات الرئيسة للعملية التعليمية في ظل التحولات التقنية المتسارعة؛ إذ لم يعد توظيف التقنية في التدريس مقتصرًا على استخدام الأدوات الرقمية لعرض المحتوى، بل أصبح يشمل توظيفها بصورة منهجية في التخطيط للدرس، وتصميم الأنشطة، وتنفيذ المواقف التعليمية، وإدارة التفاعل، وتقويم تعلم الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن فاعلية التوظيف الرقمي ترتبط بقدرة المعلم على دمج المعرفة التخصصية والتربوية والتقنية بصورة تحقق أهداف التعلم وتراعي خصائص المتعلمين والسياق التعليمي (Crompton & Burke, 2023؛ UNESCO, 2023؛ Kasneci et al., 2023).

وتكتسب الممارسات التدريسية الرقمية في تعليم الرياضيات خصوصية ترتبط بطبيعة المعرفة الرياضية؛ فالتدريس الرقمي للرياضيات لا يقتصر على تحويل المحتوى الورقي إلى صيغة إلكترونية، وإنما يتطلب توظيف الأدوات الرقمية في بناء المسائل والمواقف الرياضية، واستخدام التمثيلات المتعددة، ودعم الاستدلال والتبرير، وتحليل استجابات الطلاب وأخطائهم، والتحقق من صحة الحلول. ومن ثم، فإن جودة الممارسة الرقمية لدى معلم الرياضيات ترتبط بقدرته على توظيف التقنية بما يخدم الفهم الرياضي والتفكير وحل المشكلات، وليس بمجرد استخدام الأداة الرقمية في حد ذاتها(Noster et al., 2024 ؛ Gurl et al., 2025؛ McGalliard & Otten, 2025).

وفي ضوء طبيعة الدراسة الحالية وأداة القياس المستخدمة فيها، يمكن تناول الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات من خلال ثلاثة أبعاد مترابطة:

أولًا: التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية: يمثل التخطيط نقطة الانطلاق في الممارسة التدريسية؛ إذ يحدد المعلم من خلاله أهداف التعلم، وينظم المحتوى، ويختار الأنشطة والاستراتيجيات والوسائل المناسبة، ويحدد أساليب التقويم الملائمة. ومع التوسع في التقنيات الرقمية، أصبحت عملية التخطيط تتضمن كذلك اختيار الأدوات والتطبيقات الرقمية وتكييفها بما يتناسب مع طبيعة المحتوى ومستويات المتعلمين والأهداف المراد تحقيقها.

وفي تدريس الرياضيات، يتطلب التخطيط الرقمي مراعاة طبيعة المفهوم أو المهارة الرياضية، وتسلسلها، ومستويات الصعوبة، والأخطاء المتوقعة، والتمثيلات المناسبة لها. ويمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي أن تدعم معلم الرياضيات في اقتراح مسائل متدرجة، وتوليد أنشطة وأسئلة متنوعة، وإعداد أمثلة ولا أمثلة للمفاهيم، واقتراح تمثيلات متعددة للموقف الرياضي، شريطة أن يخضع المحتوى المولد لمراجعة المعلم للتحقق من صحته الرياضية وملاءمته التربوية(Noster et al., 2024 ؛ Gurl et al., 2025؛ McGalliard & Otten, 2025).

وتتمثل القيمة التربوية لهذه التطبيقات في مرحلة التخطيط في مساعدة المعلم على تنويع المواقف الرياضية وتكييفها، لا في الاستعاضة عن خبرته التخصصية. فعند التخطيط لدرس في الكسور، على سبيل المثال، يمكن الاستفادة من التطبيق في توليد مسائل بدرجات متفاوتة من الصعوبة أو اقتراح تمثيلات بصرية وسياقية مختلفة، بينما يبقى المعلم مسؤولًا عن فحص سلامة المسائل، ومدى ارتباطها بالهدف، وتسلسلها بما يتناسب مع مستوى الطلاب.

ثانيًا: تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي: يمثل تنفيذ الدرس المجال الذي تتحول فيه الخطة التدريسية إلى ممارسات فعلية داخل الموقف التعليمي، ويشمل عرض المحتوى، وطرح الأسئلة، وإدارة الحوار، وتنظيم مشاركة الطلاب، وتقديم التوجيه والدعم أثناء التعلم. وفي البيئة الرقمية، تتسع هذه الممارسات لتشمل إدارة التفاعل باستخدام الأدوات والتطبيقات الرقمية بما يعزز مشاركة الطلاب ويجعلهم أكثر فاعلية في بناء تعلمهم.

وفي درس الرياضيات، تتطلب الممارسة الرقمية الفاعلة ألا يكون الطالب مجرد متلقٍ للحل الذي تنتجه الأداة، بل مشاركًا في التحليل والاستدلال والتفسير والتبرير . ويمكن توظيف التطبيقات التوليدية في بناء أسئلة متابعة، واقتراح تفسيرات متعددة للمفهوم، وتقديم حلول بديلة للمسألة، أو عرض حل يتضمن خطأً مقصودًا ليقوم الطلاب باكتشافه وتحليله وتصحيحه. وبهذا يمكن أن تتحول مخرجات التطبيق إلى مثيرات للحوار الرياضي والمناقشة الصفية بدلًا من استخدامها لتقديم الإجابات الجاهزة.

وتشير الدراسات الحديثة المرتبطة بتعليم الرياضيات والذكاء الاصطناعي التوليدي إلى أهمية الدور الوسيط للمعلم في فحص المخرجات وتنظيم استخدامها داخل الموقف التعليمي، ولا سيما عندما تتعلق بالاستدلال الرياضي أو خطوات الحل أو التمثيلات؛ إذ قد تكون الاستجابة المولدة سليمة لغويًا، لكنها غير دقيقة رياضيًا (Noster et al., 2024؛ Gurl et al., 2025 ؛ McGalliard & Otten, 2025).

ثالثًا: التقويم والتغذية الراجعة: يمثل التقويم والتغذية الراجعة عنصرين أساسيين في الممارسة التدريسية؛ لما لهما من دور في الكشف عن مستوى تعلم الطلاب وتحديد جوانب القوة والاحتياج وتوجيه الخطوات التعليمية اللاحقة. وقد أتاحت التطبيقات الرقمية إمكانات متنوعة لإعداد مهام التقويم، وتحليل الاستجابات، وتنويع التغذية الراجعة، بما يساعد المعلم على متابعة تعلم الطلاب بصورة أكثر مرونة.

وتزداد أهمية هذا البعد في تعليم الرياضيات؛ لأن إجابة الطالب الخاطئة لا تمثل مجرد نتيجة غير صحيحة، بل قد تكشف عن خطأ مفاهيمي أو إجرائي أو نمط معين في التفكير الرياضي. ومن ثم، يمكن الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحليل نمط الخطأ واقتراح أسئلة أو تلميحات تساعد الطالب على مراجعة تفكيره، مع بقاء الحكم النهائي على طبيعة الخطأ وصحة التغذية الراجعة مسؤولية معلم الرياضيات.

فعندما يكتب الطالب، على سبيل المثال:

$$2/3 + 1/4 = 3/7$$

يمكن تحليل الاستجابة بوصفها مؤشرًا على اعتقاد الطالب بإمكان جمع البسطين والمقامين مباشرة. وهنا لا تكون التغذية الراجعة الأكثر فاعلية هي إعطاء الناتج الصحيح فحسب، وإنما توجيه الطالب إلى التفكير في معنى المقام ووحدة الجزء، ثم مساعدته على إدراك الحاجة إلى توحيد المقامات قبل الجمع. وبذلك تصبح التغذية الراجعة وسيلة للكشف عن بنية التفكير الرياضي وتصحيح الفهم، لا مجرد بيان أن الإجابة صحيحة أو خاطئة.

ومن ثم، فإن الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات تمثل منظومة مترابطة تبدأ بالتخطيط وتصميم النشاط، وتمتد إلى تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل، وتنتهي بالتقويم والتغذية الراجعة. وتتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي إمكانات لدعم هذه الممارسات، إلا أن القيمة التعليمية لهذه الإمكانات تظل مرتبطة بقدرة المعلم على توظيفها بما يحافظ على الدقة الرياضية، والتفكير والاستدلال، والتبرير، وتحليل الخطأ، والتحقق من الحلول.

العلاقة بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي والممارسات التدريسية الرقمية في تعليم الرياضيات:

ترتبط تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بالممارسات التدريسية الرقمية من خلال ما تتيحه من إمكانات يمكن توظيفها في مراحل العملية التدريسية المختلفة، بدءًا من التخطيط وتصميم الأنشطة، مرورًا بتنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي، وانتهاءً بالتقويم وتقديم التغذية الراجعة. ولا تتحقق قيمة هذه التطبيقات بمجرد استخدامها، وإنما تتحدد بقدرة المعلم على دمجها في الموقف التعليمي بصورة تتفق مع أهداف التعلم وطبيعة المحتوى وخصائص المتعلمين، مع التحقق من دقة المخرجات وملاءمتها التربوية(UNESCO, 2023 ؛ Kasneci et al., 2023؛ Tlili et al., 2023).

وفي تعليم الرياضيات، تتخذ هذه العلاقة طابعًا تخصصيًا؛ لأن توظيف التطبيقات التوليدية ينبغي أن يرتبط بطبيعة المعرفة والممارسات الرياضية، مثل بناء المسائل وحلها، واستخدام التمثيلات المتعددة، وتحليل أخطاء الطلاب، ومقارنة استراتيجيات الحل، وتفسير النتائج وتبريرها، والتحقق من صحة الحلول. ومن ثم، فإن إسهام هذه التطبيقات في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لمعلم الرياضيات لا يقاس بمدى كثرة استخدامها، وإنما بمدى توظيفها في مواقف تدريسية تعزز الفهم والتفكير والاستدلال الرياضي، وتحافظ في الوقت نفسه على الدقة الرياضية ودور المعلم في التحقق والتوجيه (Noster et al., 2024؛ Gurl et al., 2025 ؛ McGalliard & Otten, 2025).

وفي مرحلة التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، يمكن للتطبيقات التوليدية أن تدعم المعلم في توليد مسائل وأنشطة متنوعة ومتدرجة، واقتراح أمثلة وتمثيلات

متعددة للمفاهيم، وتكييف بعض المهام في ضوء مستويات الطلاب. وفي مرحلة تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي، يمكن توظيفها في بناء أسئلة متابعة، وتقديم حلول أو تفسيرات بديلة للمناقشة، وإثارة الحوار حول صحة الاستراتيجيات الرياضية ومبرراتها. أما في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة، فيمكن الاستفادة منها في تحليل أنماط استجابات الطلاب وأخطائهم، واقتراح تغذية راجعة وتلميحات تساعدهم على مراجعة تفكيرهم وتصحيح مسارات الحل.

وعلى الرغم من هذه الإمكانات، فإن العلاقة بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتطوير الممارسات التدريسية ليست علاقة آلية أو مضمونة؛ إذ قد تتفاوت درجة الإفادة منها تبعًا لخبرة المعلم، ومستوى تدريبه، وطبيعة المرحلة التعليمية، ومدى قدرته على التحقق من المخرجات وتكييفها مع السياق التدريسي. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة درجة إسهام هذه التطبيقات في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في الواقع الميداني، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

رُتبت الدراسات السابقة زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث، مع التركيز على الدراسات الأكثر ارتباطًا بموضوع الدراسة الحالية.

استهدفت دراسة القحطاني (2023) الكشف عن درجة استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتحديات المرتبطة بتوظيفها لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، وصولًا إلى تصور مقترح لبرنامج تدريبي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وأظهرت النتائج حاجة المعلمات إلى تنمية قدراتهن في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومواجهة تحديات الاستخدام، وانتهت الدراسة إلى تصور تدريبي يدعم التوظيف التربوي لهذه التطبيقات .

وفي تخصص الرياضيات، ركزت دراسة برزنجي (2024)على واقع توظيف معلمي الرياضيات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بالمدينة المنورة. وأظهرت النتائج وجود توظيف لهذه التطبيقات في تدريس الرياضيات، مع الحاجة إلى مزيد من الدعم والتطوير للاستخدام التربوي المتخصص، وتعد هذه الدراسة من أقرب الدراسات إلى الدراسة الحالية من حيث التخصص والفئة المستهدفة .

وسعت دراسة الحربي وآل فرحان (2024) إلى بناء برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات الرقمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، والكشف عن أثره في التفكير المستقبلي لدى طلابهم. واعتمدت الدراسة أدوات لقياس المهارات الرقمية والتفكير المستقبلي، وأظهرت نتائجها أهمية التدريب القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الرقمية للمعلمين وانعكاس ذلك على ممارساتهم التعليمية .

أما دراسة العتيبي وعبد المجيد (2024) فبحثت واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي بمدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات. واعتمدت المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة، وأظهرت النتائج تفاوت مستوى الاستخدام ووجود تحديات مرتبطة بالدعم والتدريب، إلى جانب تناول الفروق وفق بعض المتغيرات الشخصية والمهنية .

كما ركزت دراسة السبيعي (2024) على مستوى توظيف معلمات المرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بمدينة الرياض، واعتمدت منهجًا وصفيًا. وأظهرت نتائجها انخفاض مستوى التوظيف في جوانب التخطيط والتنفيذ والتقويم، مع ارتفاع مستوى المعوقات؛ وهو ما يرتبط مباشرة بتقسيم الممارسات التدريسية في الدراسة الحالية إلى أبعاد التخطيط والتنفيذ والتقويم .

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة اتفاقها على أن الإفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي لا تتحقق بمجرد توافر التقنية، بل ترتبط بكفاية المعلم ومستوى التدريب والدعم المهني وقدرته على توظيفها تربويًا. وفي المقابل، اختلفت الدراسات في تخصصاتها وفئاتها المستهدفة وتركيزها بين واقع الاستخدام والمهارات الرقمية والتدريب والمعوقات، بينما تركز الدراسة الحالية بصورة مباشرة على معلمي ومعلمات الرياضيات، وتنظم الممارسات التدريسية الرقمية في ثلاثة أبعاد مترابطة: التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، وتنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي، والتقويم والتغذية الراجعة .

وأفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في تأصيل مفاهيمها، وتحديد أبعادها، وبناء أداة الدراسة وصياغة أسئلتها وأهدافها، واختيار إجراءاتها، وتفسير نتائجها. وتتميز عنها بربط تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بممارسات ذات هوية رياضية واضحة، مثل بناء المسائل المتدرجة، واستخدام التمثيلات المتعددة، وتحليل أخطاء الطلاب، والتحقق من صحة الحلول. كما تكشف المراجعة عن محدودية الدراسات التي تناولت هذه التطبيقات مباشرة في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات عبر الأبعاد الثلاثة مجتمعة .

ويرى الباحث أن القيمة التربوية لهذه التطبيقات لا تقاس بكثرة استخدامها، وإنما بقدرتها على تحسين القرار التدريسي لمعلم الرياضيات؛ من خلال التحقق من صحة المخرجات، وتكييفها مع أهداف الدرس ومستويات الطلاب، وتوظيفها في دعم الفهم والاستدلال وتحليل الأخطاء

والتغذية الراجعة. ومن هذا المنطلق، تنتقل الدراسة الحالية من وصف استخدام التقنية إلى فحص درجة إسهامها في تطوير الممارسة التدريسية نفسها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، والمتمثلة في الكشف عن درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات، والتعرف إلى الفروق في استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغيرات الدراسة. ويتيح هذا المنهج وصف الظاهرة كما هي في الواقع وجمع البيانات المتعلقة بها من أفراد العينة وتحليلها بما يسهم في الإجابة عن أسئلة الدراسة .

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الرياضيات في مراحل التعليم العام التابعة لإدارة تعليم بيشة، بينما تكونت عينة الدراسة من (630)معلمًا ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية، ومثلوا المراحل التعليمية الثلاث: الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية .

وتوزعت العينة وفق سنوات الخبرة إلى (١٥٨) ممن تقل خبرتهم عن خمس سنوات بنسبة (٢٥,١٪)، و(٢٤٧) ممن تراوحت خبرتهم من خمس إلى أقل من عشر سنوات بنسبة (٣٩,٢٪)، و(٢٢٥) ممن بلغت خبرتهم عشر سنوات فأكثر بنسبة (٣٥,٧٪). كما بلغ عدد الحاصلين على درجة البكالوريوس (٥١٢) بنسبة (٨١,٣٪)، والحاصلين على الدراسات العليا (١١٨) بنسبة .(18.7%)

وتوزعت العينة وفق عدد الدورات التدريبية إلى (٢١٠) ممن حصلوا على أقل من خمس دورات بنسبة (٣٣,٣٪)، و(٢٤٥) ممن حصلوا على خمس إلى أقل من عشر دورات بنسبة (٣٨,٩٪)، و(١٧٥) ممن حصلوا على عشر دورات فأكثر بنسبة .(27.8%)

أداة الدراسة:

أعد الباحث استبانة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة. وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (34)فقرة موزعة على ثلاثة محاور، ثم أُجريت عليها التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين، حتى أصبحت في صورتها النهائية مكونة من (30)فقرة، بواقع (١٠) فقرات لكل محور .

وتوزعت فقرات الاستبانة على ثلاثة محاور، هي: التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، وتنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي، والتقويم والتغذية الراجعة، بواقع (١٠) فقرات لكل محور، وبإجمالي (٣٠) فقرة .

صدق الأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى للاستبانة، عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، وتقنيات التعليم، والقياس والتقويم؛ بهدف إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة الفقرات للمحاور التي تنتمي إليها، ووضوح صياغتها، وسلامتها اللغوية، ومدى ارتباطها بأهداف الدراسة. وفي ضوء ملاحظاتهم أُجريت التعديلات اللازمة، حتى استقرت الأداة في صورتها النهائية على (٣٠) فقرة .

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي، طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (40)معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة الأساسية، وأظهرت النتائج أن معاملات ارتباط الفقرات بمحاورها كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى اتساق فقرات الأداة مع المحاور التي تنتمي إليها .

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، حُسب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لكل محور وللاستبانة ككل. وبلغ معامل الثبات لمحور التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية (0.91)، ولمحور تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي (0.89)، ولمحور التقويم والتغذية الراجعة (0.88)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.90).وتشير هذه القيم إلى تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الثبات .

مقياس الأداة:

استخدمت الدراسة مقياس ليكرت الرباعي للاستجابة عن فقرات الاستبانة، وحددت مستويات تفسير المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: من (١,٠٠) إلى أقل من (١,٧٥) درجة منخفضة جدًا، ومن (١,٧٥) إلى أقل من (٢,٥٠) درجة منخفضة، ومن (٢,٥٠) إلى أقل من (٣,٢٥) درجة متوسطة، ومن (٣,٢٥) إلى (٤,٠٠) درجة مرتفعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول على» :ما درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير ممارسات التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات؟«

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن فقرات محور التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام
١	تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد خطط تدريسية أكثر تنظيمًا	٣,٣٨	٠,٧٣	مرتفعة
٢	تسهم التطبيقات الذكية في تصميم أنشطة رياضية رقمية متنوعة	٣,٣١	٠,٧٧	مرتفعة
٣	تساعد التطبيقات الذكية في بناء مسائل رياضية متدرجة وفق مستويات الطلاب	٣,٢٤	٠,٨١	متوسطة
٤	تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في ربط الرياضيات بالمواقف الحياتية الواقعية	٣,١٧	٠,٨٤	متوسطة
٥	تساعد التطبيقات الذكية في تنويع استراتيجيات تدريس الرياضيات	٣,١٢	٠,٨٦	متوسطة
٦	تسهم التطبيقات الذكية في تصميم أنشطة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب	٣,٢٠	٠,٨٢	متوسطة
٧	تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في توفير الوقت والجهد أثناء التخطيط	٣,٤٤	٠,٦٩	مرتفعة
٨	تسهم التطبيقات الذكية في تطوير الأنشطة المرتبطة بالتفكير الرياضي	٣,١٨	٠,٨٣	متوسطة
٩	تساعد التطبيقات الذكية في تصميم أنشطة تدعم التعلم التفاعلي	٣,٢٧	٠,٧٩	مرتفعة
١٠	تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين جودة التخطيط لتدريس الرياضيات	٣,٣٥	٠,٧٥	مرتفعة
	المتوسط الكلي للمحور	٣,٢٧	٠,٧٩	مرتفعة

يتضح من نتائج جدول (١) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية بلغ (٣,٢٧)، بانحراف معياري بلغ (٠,٧٩)، وبدرجة إسهام مرتفعة. وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة يرون أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي تسهم بدرجة مرتفعة في تطوير ممارسات التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما تتيحه تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي من إمكانات تساعد معلم الرياضيات في مرحلة التخطيط، مثل إعداد الخطط التدريسية، وتوليد الأفكار والأنشطة، وبناء المسائل والأسئلة، وتنويع الأمثلة والمهام الرياضية، بما يسهم في دعم عملية التخطيط وتطوير الأنشطة الرياضية الرقمية، مع بقاء مسؤولية المعلم في التحقق من الدقة الرياضية والملاءمة التربوية للمحتوى المولد.

وجاءت الفقرة «تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في توفير الوقت والجهد أثناء التخطيط» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٤) وبدرجة إسهام مرتفعة. ويمكن تفسير ذلك بقدرة التطبيقات التوليدية على مساعدة المعلم في إنجاز بعض مهام التخطيط، مثل اقتراح الأنشطة والمسائل والأمثلة وإعداد بعض مكونات الدرس بصورة أسرع، مما يسهم في تقليل الوقت والجهد المبذولين في الإعداد للتدريس.

في المقابل، جاءت الفقرة «تساعد التطبيقات الذكية في تنويع استراتيجيات تدريس الرياضيات» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٢) وبدرجة إسهام متوسطة. وقد يشير ذلك إلى أن تنويع استراتيجيات التدريس لا يعتمد على ما تقترحه التطبيقات التوليدية وحدها، بل يتطلب من معلم الرياضيات معرفة تربوية وتخصصية تمكّنه من اختيار الاستراتيجية المناسبة لطبيعة المفهوم الرياضي، وأهداف الدرس، ومستويات الطلاب، والموقف التعليمي.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أظهرته بعض الدراسات السابقة من وجود إمكانات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم إعداد المحتوى والأنشطة والتخطيط للتدريس، مع التأكيد على أن جودة المخرجات التعليمية تظل مرتبطة بقدرة المعلم على فحصها وتكييفها تربويًا. كما تتقاطع مع دراسة برزنجي (٢٠٢٤) في إبراز إمكانات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الرياضيات، ومع ما أشارت إليه الدراسات المتعلقة بالتطبيقات التوليدية من أهمية المعرفة التخصصية والحكم المهني عند توظيف المخرجات في المواقف التعليمية.

ويرى الباحث أن ارتفاع درجة الإسهام في هذا المحور يعكس أن مرحلة التخطيط من أكثر مراحل التدريس قابلية للإفادة المباشرة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي؛ إذ يمكن توظيفها في إعداد الخطط، واقتراح الأنشطة، وبناء المسائل، وتنويع المهام والأمثلة الرياضية. ومع ذلك، يظل دور معلم الرياضيات محوريًا في اختيار ما يتناسب مع أهداف الدرس وطبيعة المحتوى ومستويات الطلاب، والتحقق من دقة المخرجات وملاءمتها تربويًا.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص السؤال الثاني على» :ما درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير ممارسات تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي لدى معلمي ومعلمات الرياضيات؟«

وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن فقرات محور تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي، كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفى

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام
١	تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين التفاعل الصفي أثناء تدريس الرياضيات	٣,٢٦	٠,٧٩	مرتفعة
٢	تسهم التطبيقات الذكية في تنويع طرق عرض المفاهيم الرياضية	٣,٣١	٠,٧٦	مرتفعة
٣	تساعد التطبيقات الذكية في زيادة دافعية الطلاب نحو تعلم الرياضيات	٣,١٨	٠,٨٤	متوسطة
٤	تسهم التطبيقات الذكية في تحسين إدارة الحوار التعليمي داخل الصف	٣,٠٩	٠,٨٧	متوسطة
٥	تساعد التطبيقات الذكية في تقديم أمثلة رياضية متنوعة أثناء تنفيذ الدرس	٣,٣٤	٠,٧٤	مرتفعة
٦	تسهم التطبيقات الذكية في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء التدريس	٣,١٢	٠,٨٣	متوسطة
٧	تساعد التطبيقات الذكية في تحسين مشاركة الطلاب داخل الأنشطة الصفية	٣,٢١	٠,٨٠	متوسطة
٨	تسهم التطبيقات الذكية في تقديم تفسيرات متعددة للمفاهيم الرياضية	٣,٢٨	٠,٧٨	مرتفعة
٩	تساعد التطبيقات الذكية في تحسين التواصل التعليمي داخل البيئة الصفية	٣,٠٥	٠,٨٩	متوسطة
١٠	تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير تنفيذ دروس الرياضيات بصورة أكثر تفاعلًا	٣,٣٠	٠,٧٧	مرتفعة
	المتوسط الكلي للمحور	٣,٢١	٠,٨١	متوسط

يتضح من جدول (2) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي بلغ (3.21) بانحراف معياري بلغ (0.81)، وبدرجة إسهام متوسطة. وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة يرون أن إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير ممارسات تنفيذ دروس الرياضيات وإدارة التفاعل الصفي جاء بدرجة أقل نسبيًا من إسهامها في بعض الممارسات الأخرى .

وجاءت الفقرة »تساعد التطبيقات الذكية في تقديم أمثلة رياضية متنوعة أثناء تنفيذ الدرس «في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.34)وانحراف معياري بلغ (0.74)وبدرجة إسهام مرتفعة. ويمكن تفسير ذلك بما تتيحه التطبيقات التوليدية من قدرة على اقتراح أمثلة ومسائل رياضية متنوعة بصورة سريعة، بما يساعد المعلم أثناء شرح المفاهيم الرياضية، وتقديم أكثر من مثال أو سياق للمفهوم الواحد، والاستجابة لبعض احتياجات الطلاب أثناء تنفيذ الدرس .

كما جاءت بعض الممارسات المرتبطة مباشرة بعرض المحتوى الرياضي بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ متوسط فقرة »تسهم التطبيقات الذكية في تنويع طرق عرض المفاهيم الرياضية(3.31) «، وبلغ متوسط فقرة »تسهم التطبيقات الذكية في تقديم تفسيرات متعددة للمفاهيم الرياضية .(3.28) «ويعكس ذلك إمكانية الإفادة من التطبيقات التوليدية في تقديم المفهوم الرياضي من زوايا متعددة، بما يدعم مرونة الشرح ويساعد المعلم على تنويع عرضه للمحتوى .

وفي المقابل، جاءت الفقرة »تساعد التطبيقات الذكية في تحسين التواصل التعليمي داخل البيئة الصفية « في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.05)وانحراف معياري بلغ (0.89)وبدرجة إسهام متوسطة. كما جاءت ممارسات إدارة الحوار التعليمي ومراعاة الفروق الفردية وزيادة دافعية الطلاب ضمن المستوى المتوسط .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي أكثر تعقيدًا من مجرد إنتاج المحتوى أو الأمثلة؛ إذ يتطلبان استجابة آنية لما يحدث داخل الصف، وفهمًا لطبيعة تفكير الطلاب، وإدارة الحوار الرياضي، ومتابعة طرائق الحل المختلفة، وتوجيه الأسئلة في الوقت المناسب. ومن ثم، قد يستطيع التطبيق التوليدي اقتراح مثال رياضي أو تفسير بديل بسهولة أكبر من قدرته على الإسهام المباشر في إدارة التفاعل الإنساني والتربوي الذي يحدث لحظة بلحظة داخل درس الرياضيات.

ومن منظور تعليم الرياضيات، تكتسب هذه النتيجة أهمية خاصة؛ لأن التفاعل الصفي الفاعل لا يقوم على كثرة الإجابات المقدمة للطلاب، وإنما على قدرة المعلم على إثارة التفسير والتبرير والمقارنة بين استراتيجيات الحل وتحليل الأخطاء ومناقشة صحة الاستدلالات الرياضية .ولذلك يظل الدور المهني لمعلم الرياضيات محوريًا في تحويل ما تنتجه التطبيقات التوليدية إلى مواقف حوارية تعزز التفكير الرياضي بدل الاقتصار على عرض الإجابة أو الحل.

ويرى الباحث أن حصول هذا المحور على درجة متوسطة يكشف عن فجوة بين سهولة استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في إنتاج المحتوى وبين توظيفه بصورة تفاعلية أثناء التدريس الفعلي .وهذا يعني أن التطوير المهني لمعلمي الرياضيات ينبغي ألا يقتصر على تدريبهم على توليد الأسئلة والمسائل والمحتوى، بل يمتد إلى تدريبهم على كيفية دمج المخرجات التوليدية في الحوار الرياضي، وإدارة المناقشة الصفية، وتحليل استجابات الطلاب، وبناء أسئلة متابعة تساعد على تعميق الفهم الرياضي.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

نص السؤال الثالث على» :ما درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير ممارسات التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمي ومعلمات الرياضيات؟«

وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن فقرات محور التقويم والتغذية الراجعة، كما هو موضح في جدول (3)

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التقويم والتغذية الراجعة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام
١	تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد اختبارات رقمية متنوعة	٣,٣٧	٠,٧٥	مرتفعة
٢	تسهم التطبيقات الذكية في تقديم تغذية راجعة فورية للطلاب	٣,٤٢	٠,٧١	مرتفعة
٣	تساعد التطبيقات الذكية في تحليل أخطاء الطلاب الرياضية	٣,٢٨	٠,٧٩	مرتفعة
٤	تسهم التطبيقات الذكية في تحسين أساليب التقويم داخل تدريس الرياضيات	٣,١٩	٠,٨٢	متوسطة
٥	تساعد التطبيقات الذكية في تنويع أساليب التقويم الإلكتروني	٣,٢٥	٠,٨٠	مرتفعة
٦	تسهم التطبيقات الذكية في متابعة تقدم الطلاب بصورة مستمرة	٣,١٣	٠,٨٤	متوسطة
٧	تساعد التطبيقات الذكية في تصميم أنشطة علاجية للطلاب منخفضي التحصيل	٣,٠٨	٠,٨٦	متوسطة
٨	تسهم التطبيقات الذكية في تعزيز التقويم التفاعلي داخل الصف	٣,٢١	٠,٨١	متوسطة
٩	تساعد التطبيقات الذكية في توفير الوقت والجهد أثناء عمليات التقويم	٣,٤٠	٠,٧٣	مرتفعة
١٠	تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير التغذية الراجعة داخل تدريس الرياضيات	٣,٣٤	٠,٧٦	مرتفعة
المتوسط الكلي للمحور		٣,٢٧	٠,٧٩	مرتفعة

يتضح من جدول (٣) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور التقويم والتغذية الراجعة بلغ (3.27)بانحراف معياري بلغ (0.79)، وبدرجة إسهام مرتفعة. وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة يرون أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي تسهم بدرجة مرتفعة في تطوير ممارسات التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمي ومعلمات الرياضيات .

وجاءت الفقرة »تسهم التطبيقات الذكية في تقديم تغذية راجعة فورية للطلاب «في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ .(3.42)ويمكن تفسير ذلك بما تتميز به التطبيقات التوليدية من سرعة في معالجة الاستجابات وتقديم ملاحظات مباشرة، الأمر الذي يمكن أن يساعد الطلاب على التعرف إلى أخطائهم الرياضية ومراجعة خطوات الحل بصورة أسرع، ويوفر للمعلم أداة مساندة في متابعة تعلم الطلاب .

كما أظهرت النتائج ارتفاع إسهام التطبيقات في توفير الوقت والجهد أثناء عمليات التقويم؛ إذ بلغ متوسط هذه الفقرة (3.40)، وهو ما يمكن تفسيره بقدرة التطبيقات التوليدية على مساعدة المعلم في إعداد الأسئلة والمهام، واقتراح صيغ متنوعة للتقويم والتغذية الراجعة، ومعالجة بعض الاستجابات بصورة أسرع، بما يتيح للمعلم توجيه مزيد من اهتمامه إلى تفسير تعلم الطلاب واتخاذ القرارات التدريسية المناسبة .

وتكتسب هذه النتيجة دلالة خاصة في تعليم الرياضيات؛ لأن التقويم لا يقتصر على تحديد صحة الإجابة النهائية، بل يمتد إلى الكشف عن طريقة تفكير الطالب، وخطوات الحل، والأخطاء المفاهيمية أو الإجرائية التي وقع فيها. ومن ثم، يمكن أن تسهم التطبيقات التوليدية في دعم المعلم عند تحليل بعض أنماط الأخطاء واقتراح تغذية راجعة موجهة، إلا أن الحكم على صحة التحليل والمخرج الرياضي يظل مسؤولية المعلم؛ لما تتطلبه الرياضيات من دقة في المفاهيم والرموز والإجراءات والاستدلال.

فعلى سبيل المثال، إذا توصل طالب إلى إجابة صحيحة باستخدام خطوات تتضمن استدلالًا غير سليم، فإن الاقتصار على الحكم على الناتج النهائي لا يكفي لتقويم تعلمه تقويمًا دقيقًا. وهنا تبرز أهمية توظيف التطبيق التوليدي في مساعدة المعلم على تحليل مسار الحل، وليس مجرد تصنيف الإجابة إلى صحيحة أو خاطئة، بما يجعل التغذية الراجعة أكثر ارتباطًا بالفهم والتفكير الرياضي.

ويرى الباحث أن ارتفاع درجة الإسهام في هذا المحور يرتبط بطبيعة مهام التقويم والتغذية الراجعة التي يمكن للتطبيقات التوليدية مساندتها بصورة مباشرة، مثل إعداد أسئلة متنوعة، وتحليل الاستجابات، واقتراح تغذية راجعة، وتوفير الوقت في بعض المهام المتكررة. إلا أن هذه الإمكانات ينبغي أن تظل خاضعة للتحقق المهني من جانب معلم الرياضيات، خصوصًا عند تحليل الأخطاء أو تقويم الاستدلالات والحلول الرياضية.

وتكشف النتيجة، في ضوء نتائج المحاور السابقة، عن صورة مهمة؛ إذ جاء إسهام التطبيقات التوليدية مرتفعًا في التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، ومرتفعًا في التقويم والتغذية الراجعة، في مقابل إسهام متوسط في تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي .وهذا قد يشير إلى أن المعلمين أكثر إفادة من هذه التطبيقات في الممارسات التي يمكن إعدادها أو معالجتها رقميًا قبل الموقف الصفي أو بعده، مقارنة بالممارسات التي تتطلب تفاعلًا آنيًا وإدارة مباشرة للحوار والمواقف الصفية.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:

»ما الفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات تبعًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والمرحلة التعليمية؟«

وللإجابة عن السؤال، تم فحص الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغيرات الدراسة، وفيما يأتي عرض النتائج ومناقشتها.

أولًا: الفروق تبعًا للجنس والمؤهل العلمي:

جدول (٤) نتائج اختبار (t) للفروق وفق متغيري الجنس والمؤهل العلمي

المتغير	(ن) الفئة	المعياري الانحراف ± المتوسط	الدلالة ومستوى الاختبار قيمة
الجنس	(301) معلم	3.24 (0.61)	t(628) = 1.05, p = .292
الجنس	(329) معلمة	3.29 (0.58)	
العلمي المؤهل	(512) بكالوريوس	3.25 (0.60)	t(628) = 0.99, p = .323
العلمي المؤهل	(118) عليا دراسات	3.31 (0.57)	

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس؛ إذ بلغت قيمة الاختبار t(628) =1.05، ومستوى الدلالة .p=.292وبلغ متوسط المعلمين (٣,٢٤) بانحراف معياري (٠,٦١)، مقابل متوسط (٣,٢٩) وانحراف معياري (٠,٥٨) لدى المعلمات .

كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا للمؤهل العلمي؛ إذ بلغت قيمة الاختبار t(628) =0.99، ومستوى الدلالة .p=.323وبلغ المتوسط لدى الحاصلين على البكالوريوس (٣,٢٥)، مقابل (٣,٣١) لدى الحاصلين على الدراسات العليا .

ويمكن تفسير ذلك بأن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي أصبح متاحًا لمختلف المعلمين والمعلمات، وأن درجة الإفادة منها قد ترتبط بعوامل مهنية وتطبيقية، مثل التدريب والخبرة في التعامل مع التطبيقات، أكثر من ارتباطها بالجنس أو المؤهل العلمي وحدهما. وتتسق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراستا العتيبي وعبد المجيد (٢٠٢٤) والشهومي(2024) .

ثانيًا: الفروق تبعًا لسنوات الخبرة:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق عدد سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ سنوات	١٥٨	٣,٣٦	٠,٥٤
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٤٧	٣,٣١	٠,٥٨
١٠ سنوات فأكثر	٢٢٥	٣,١٧	٠,٦٣

أظهرت المتوسطات وجود تفاوت بين فئات سنوات الخبرة؛ إذ بلغ المتوسط لدى ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات(3.36) ، ولدى ذوي الخبرة من خمس إلى أقل من عشر سنوات (3.31)، في حين بلغ لدى ذوي الخبرة عشر سنوات فأكثر (3.17).

وأظهر تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لسنوات الخبرة، حيث بلغت F(2,627)=5.65، عند p=.004.وأظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار توكي (Tukey) أن الفروق كانت بين فئة عشر سنوات فأكثر وكل من الفئتين الأقل خبرة، لصالح الأقل خبرة، في حين لم يظهر فرق دال بين فئتي الخبرة الأقل .ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين الأقل خبرة قد يكونون أكثر قربًا من البيئات التقنية الحديثة وأكثر استعدادًا لتجريب التطبيقات التوليدية وإدماجها في ممارساتهم الرقمية. ومع ذلك، ينبغي التعامل مع هذا التفسير بوصفه تفسيرًا محتملًا للنتيجة وليس علاقة سببية؛ لأن تصميم الدراسة وصفي مسحي.

ثالثًا: الفروق تبعًا لعدد الدورات التدريبية:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق عدد الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ دورات تدريبية	٢١٠	٣,٠٨	٠,٦٦
من ٥ إلى أقل من ١٠ دورات تدريبية	٢٤٥	٣,٢٧	٠,٥٨
١٠ دورات تدريبية فأكثر	١٧٥	٣,٤١	٠,٥٤

أظهرت النتائج اتجاهًا واضحًا في المتوسطات؛ إذ بلغ المتوسط لدى من حصلوا على أقل من خمس دورات (3.08)، وارتفع إلى (3.27)لدى من حصلوا على خمس إلى أقل من عشر دورات، ثم بلغ (3.41)لدى من حصلوا على عشر دورات تدريبية فأكثر .

كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لعدد الدورات التدريبية، حيث بلغت F(2,627)=14.89، عند مستوى .p<.001ويكشف اتجاه المتوسطات عن ارتفاع درجة الإسهام المدركة كلما زاد عدد الدورات التدريبية .

وتُعد هذه النتيجة ذات أهمية تطبيقية؛ لأنها تشير إلى ارتباط التدريب بدرجة الإفادة من التطبيقات التوليدية في الممارسة التدريسية. فالتعامل التربوي مع الذكاء الاصطناعي لا يقتصر على معرفة تشغيل الأداة، وإنما يتطلب مهارات في صياغة المدخلات، وتقويم المخرجات، والتحقق من صحتها، وتكييفها مع المحتوى الرياضي والموقف التدريسي.

رابعًا: الفروق تبعًا للمرحلة التعليمية:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الابتدائية	٣٣٠	٣,٣٧	٠,٥٥
المتوسطة	١٩٠	٣,٢٤	٠,٦٠
الثانوية	١١٠	٣,١١	٠,٦٦

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تُعزى إلى متغير المرحلة التعليمية؛ إذ بلغت قيمة ($F = 8.95$) عند مستوى دلالة ($p < .001$). وأظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار توكي (Tukey) أن الفروق كانت لصالح معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية مقارنة بمعلمي ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المرحلتين المتوسطة والثانوية

حيث بلغ متوسط استجابات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية (3.37)، يليه متوسط المرحلة المتوسطة (3.24)، ثم المرحلة الثانوية (3.11).

وتشير هذه المتوسطات إلى ارتفاع درجة الإسهام المدركة لدى معلمي المرحلة الابتدائية مقارنة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية. وقد يُعزى ارتفاع درجة الإسهام لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية إلى طبيعة هذه المرحلة وما قد تتطلبه من استخدام أكبر للأنشطة التفاعلية والتمثيلات البصرية.

حيث أن الجنس والمؤهل العلمي لم يرتبطا بفروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد العينة، في حين ظهرت فروق مرتبطة بسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية، كما أظهرت المتوسطات تفاوتًا تبعًا للمرحلة التعليمية. وبصفة عامة، تعطي هذه النتائج مؤشرًا على أن العوامل الأقرب إلى الممارسة المهنية والتدريب والخبرة الميدانية قد تكون أكثر ارتباطًا بدرجة الإفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي من بعض الخصائص الشخصية أو الأكاديمية.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعزز أهمية الانتقال في برامج التطوير المهني من التدريب العام على أدوات الذكاء الاصطناعي إلى تدريب تخصصي لمعلم الرياضيات يركز على كيفية توظيفها في بناء المسائل والأنشطة، وفحص صحة الحلول المولدة، وتحليل أخطاء الطلاب، ودعم التمثيلات المتعددة والاستدلال الرياضي، وإدارة الحوار الرياضي داخل الصف.

المناقشة العامة للنتائج:

تكشف نتائج الدراسة في مجملها أن إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات جاء متفاوتًا بين أبعاد الدراسة؛ إذ كان الإسهام مرتفعًا في التخطيط وتصميم الأنشطة الرياضية الرقمية، والتقويم والتغذية الراجعة، في حين جاء متوسطًا في تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي .وقد يشير ذلك إلى أن المعلمين أكثر إفادة من التطبيقات التوليدية في الممارسات التي يمكن إعدادها ومراجعتها قبل الموقف الصفي أو بعده، مقارنة بالممارسات التي تتطلب تفاعلًا آنيًا وإدارة مباشرة للحوار والتعلم داخل الصف .

كما تشير النتائج إلى أهمية الخبرة المهنية والتدريب في تعزيز الإفادة من هذه التطبيقات، بما يؤكد أن القيمة التربوية للذكاء الاصطناعي التوليدي لا تتحدد بمجرد استخدامه، وإنما بقدرة معلم الرياضيات على التحقق من صحة المخرجات، وتكييفها مع المحتوى الرياضي، وتوظيفها في بناء المسائل والأنشطة، وتحليل أخطاء الطلاب، ودعم التفاعل والتغذية الراجعة .ومن ثم، تظل هذه التطبيقات أدوات مساندة للممارسة التدريسية، بينما يبقى الحكم التربوي والتخصصي للمعلم أساسًا في توظيفها بصورة فاعلة ومسؤولة .

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي بما يأتي:

١. تطوير برامج تدريبية متخصصة لمعلمي ومعلمات الرياضيات تتضمن تطبيقات عملية في بناء المسائل الرياضية المتدرجة، واستخدام التمثيلات المتعددة، وتحليل الأخطاء، والتحقق من صحة الحلول، وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التخطيط والتنفيذ والتقويم .

٢. دعم التطوير المهني المستمر لمعلمي ومعلمات الرياضيات في الاستخدام التربوي الفاعل والمسؤول لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي .

٣. زيادة الاهتمام بتوظيف التطبيقات التوليدية في تنفيذ الدرس وإدارة التفاعل الصفي؛ لكون هذا البعد جاء الأقل في درجة الإسهام مقارنة ببقية أبعاد الدراسة .

٤. تعزيز استخدام التطبيقات التوليدية في التقويم والتغذية الراجعة وتحليل أخطاء الطلاب الرياضية، مع توفير بيئات تعليمية رقمية داعمة لهذا التوظيف .

٥. تضمين مهارات التوظيف التربوي المسؤول لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في برامج إعداد معلمي الرياضيات والتأهيل التربوي .

مقترحات الدراسة:

استنادًا إلى نتائج الدراسة وحدودها، تقترح الدراسة إجراء البحوث الآتية:

١. إجراء دراسات تجريبية للكشف عن أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التحصيل والتفكير الرياضي وحل المشكلات لدى الطلاب .

٢. دراسة فاعلية برامج تدريبية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الممارسات التدريسية الرقمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات .

٣. إجراء دراسات نوعية تتناول تجارب معلمي ومعلمات الرياضيات والمعوقات والتحديات المرتبطة بتوظيف التطبيقات التوليدية داخل البيئة الصفية .

٤. دراسة أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين جودة التقويم والتغذية الراجعة وتحليل الأخطاء في تعليم الرياضيات.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

برزنجي، سلوى بنت سالم حمزة. (٢٠٢٤). واقع توظيف معلمي الرياضيات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بالمدينة المنورة. *مجلة جامعة بيشة للعلوم التربوية*، *١٧*(1)، ١٥٩–186.

الحربي، سلمان بن نايض مناور، وآل فرحان، إبراهيم بن أحمد. (٢٠٢٤). برنامج تدريبي مقترح قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات الرقمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثره على تنمية التفكير المستقبلي لدى طلابهم. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، *٢١* (82)، 122–172.

السبيعي، قمراء بنت مقبل بن راشد. (٢٠٢٤). مستوى توظيف معلمات المرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *١٧* (2)، ٤٩٤ –528.

الشهومي، سعيد بن راشد بن علي. (٢٠٢٤). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *المجلة الدولية للبحوث والدراسات التربوية والنفسية*، *١١* (24)، ٣٣٦–431.

https://doi.org/10.21608/ijrs.2024.393040

العتيبي، وفاء عواض سعد، وعبد المجيد، أشرف عويس محمد. (٢٠٢٤). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي بمدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *١٥٠* (2)، ٤٤٣ –466.

القحطاني، أمل سعيد علي قانع. (٢٠٢٣). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء درجة الاستخدام والتحديات لتوظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. *المجلة التربوية الأردنية*، *٨*(3)، ٣١٨ – ٣٤٣

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, Article 43. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, Article 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

Gurl, T. J., Markinson, M. P., & Artzt, A. F. (2025). Using ChatGPT as a lesson planning assistant with preservice secondary mathematics teachers. *Digital Experiences in Mathematics Education, 11*, 114–139. https://doi.org/10.1007/s40751-024-00162-9

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., … Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

McGalliard, W., & Otten, S. (2025). AI responses to challenging problems and educator responses to AI availability. *Digital Experiences in Mathematics Education, 11*,

319–332. https://doi.org/10.1007/s40751-02400167-4

Noster, N., Gerber, S., & Siller, H.-S. (2024). Pre-service teachers' approaches in solving mathematics tasks with ChatGPT. *Digital Experiences in Mathematics Education, 10*, 543–567. https://doi.org/10.1007/s40751-024-00155-8

OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en.

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments, 10*, Article 15. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية: دراسة تحليلية لبيئة العمل الأكاديمية بجامعة جازان.

أ. عائشة محمد أحمد سفياني
باحثة ماجستير الإدارة التربوية بجامعة جازان.

The Relationship between Transformational Leadership and Organizational Citizenship Behaviors: An Analytical Study of the Academic Work Environment at Jazan University.

Aeshah Mohammed Ahmed Sufyani
Master's Researcher in Educational Administration at Jazan University.

Email: 1410ayaesha@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
القيادة التحويلية، سلوكيات المواطنة التنظيمية.

KEY WORDS:
Transformational Leadership, Organizational Citizenship Behaviors.

مستخلص البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية ومستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان من وجهة نظرهم، كما يسعى إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في آرائهم حول القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية وفقًا لمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة، بالإضافة إلى تحديد طبيعة العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية لديهم. ولتحقيق ذلك سوف يتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ حيث ستقوم الباحثة بإعداد استبانة للكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، وسوف تتكون من أبعاد (التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي)، واستبانة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان والتي سوف تتكون من سلوكيات (الإيثار، السلوك الحضاري، الضمير الحي، الروح الرياضية، السلوك التطوعي)، وسيتم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، ويتوقع أن يسفر البحث عن عدد من النتائج، وسيتم في ضوئها تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

ABSTRACT:

The research aims to identify the degree of practicing transformational leadership dimensions and the level of organizational citizenship behaviors among faculty members at Jazan University from their perspective. It also seeks to reveal statistically significant differences in their views regarding transformational leadership and organizational citizenship behaviors according to variables such as gender, years of experience, in addition to determining the nature of the relationship between transformational leadership and organizational citizenship behaviors. To achieve this, the descriptive correlational method will be employed, where the researcher will prepare a questionnaire to examine the degree of practicing transformational leadership dimensions from the perspective of faculty members at Jazan University, consisting of the dimensions (idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, individualized consideration). Another questionnaire will be used to measure organizational citizenship behaviors among faculty members at Jazan University, which will include behaviors such as (altruism, civic virtue, conscientiousness, sportsmanship, and voluntary behavior). The questionnaires will be applied to a sample of faculty members at Jazan University, and the research is expected to yield several results upon which recommendations and suggestions will be provided.

مقدمة البحث:

تشهد الجامعات في ظل التحولات العالمية المتسارعة تغيرات جوهرية تمس بنيتها ووظائفها؛ نتيجة للثورة الرقمية وتطور الذكاء الاصطناعي والمنصات التعليمية المرنة. فقد أصبحت رقمنة التعليم ضرورة أساسية لتمكين التعليم والتعلم المرن والوصول السريع إلى المعرفة، مما يعزز من قدرة الجامعات على المنافسة العالمية، ويحسن من جودة مخرجاتها التعليمية والبحثية.

وتُعَدّ القيادة الأكاديمية - سواء كانت رسمية أم غير رسمية - عاملًا حاسمًا في تحسين بيئات العمل الأكاديمية؛ إذ لا تقتصر على وضع السياسات أو شغل المناصب الإدارية، بل تمتد لتشمل قدرة أعضاء هيئة التدريس على تحسين خبرات الطلاب، وتنمية ثقافة المؤسسة، وتطوير الممارسات التعليمية، كما تسهم القيادة الفعالة في تعزيز انخراط أعضاء هيئة التدريس ورفع مستوى الأداء الوظيفي، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على جودة التعليم وتطوير المؤسسة (Ludwikowska et al, 2025, p.116).

ونتيجة للتطورات المتسارعة في الفكر الإداري لمواجهة التغيرات المتلاحقة في البيئة التنافسية للمؤسسات؛ فقد برزت القيادة التحويلية (Transformational Leadership) التي تشير إلى ذلك النمط القيادي الذي يسعى القائد من خلاله إلى بناء رؤية واضحة، ويحفز الأفراد ويؤثر فيهم لتحقيق أهداف المنظمة، كما يقوم بتلبية حاجاتهم ودفعهم للإنجاز والتفكير بطريقة إبداعية (السلمي وشعيبي، ٢٠٢٤، ص ٥).

وتعد القيادة التحويلية أحد أبرز أنماط القيادة الأكثر تأثيرًا في بيئات العمل الأكاديمية والتنظيمية، لما تتركه من نتائج إيجابية متشعبة تتجاوز حدود تحسين الأداء. فهي تسهم في رفع مستوى فعالية القادة وأداء الموظفين، كما تعزز الإبداع والابتكار من خلال تنمية الهوية الإبداعية، وإلى جانب ذلك، ترتبط القيادة التحويلية بزيادة الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي - خاصة الالتزام العاطفي والمعياري - مما يدعم استمرارية الانتماء للمؤسسة، كذلك تنعكس آثارها على الرفاهية النفسية للموظفين عبر خفض مستويات التوتر والاحتراق النفسي وتعزيز المشاعر الإيجابية. وبذلك، فإن القيادة التحويلية تمثل إطارًا متكاملًا يسهم في تحسين الأداء الفردي والجماعي، وبناء مناخ تنظيمي داعم للثقة والابتكار والرفاهية (Deng et al., 2023, p.633-636).

ولا تقتصر آثار القيادة التحويلية على الأداء والرضا والالتزام، بل تمتد الى تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية (Organizational Citizenship Behaviors)، وهي السلوكيات أو الأفعال الفردية الاختيارية التطوعية النابعة من إرادة الفرد لخدمة زملائه في العمل، وتعد ركيزة أساسية في بناء العلاقات الإنسانية والتنظيمية داخل المنظمة، وهي أحد أشكال السلوك ذي التأثير الإيجابي في أداء المنظمة والارتقاء بكفاءتها وفعاليتها (إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٤، ص. ٣١٥).

وقد أظهرت دراسة حسون (٢٠١٦)، ودراسة الهيدروس (٢٠٢١)، ودراسة ونس (٢٠٢٢)، وجود أثر إيجابي للقيادة التحويلية في سلوكيات المواطنة التنظيمية وهو ما يشير إلى العلاقة الواضحة بين هذين المفهومين، ولكن خارج سياق المؤسسات التعليمية.

وعلى الرغم من وضوح العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية في عدد من الدراسات في بيئات غير أكاديمية، إلا أن البحث في هذه العلاقة داخل البيئات الجامعية العربية ما يزال محدوداً. وهذا يبرز الحاجة الماسة إلى دراسات تحليلية تركز على بيئات العمل الأكاديمية، لذا يأتي هذا البحث لدراسة هذه العلاقة في السياق الجامعي، بما يسهم في سد الفجوة البحثية وتقديم رؤية علمية يمكن أن تدعم تطوير السياسات والممارسات الأكاديمية.

مشكلة البحث:

تُعد القيادة التحويلية ذات أهمية بالغة في التعليم، إذ تسهم في إلهام المعلمين والطلبة، وتحفيزهم على الإبداع والمبادرة، وتعزز بيئة أكاديمية قائمة على التعاون والانتماء، بما ينسجم مع متطلبات تطوير التعليم وتحقيق مستهدفات رؤية السعودية ٢٠٣٠م، وهذا ما أكدته نتائج دراسات متعددة تناولت دور القيادة التحويلية في المؤسسات التعليمية، ومنها دراسات الطعان والعبيدي (٢٠٢١)، والزعبي وآخرون (٢٠٢١)، ولبيب وآخرون (٢٠٢٢)، ومنصور (٢٠٢٣)، وعبد الدليمي (٢٠٢٣).

كما تؤثر سلوكيات المواطنة التنظيمية على أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، اذ توصلت دراسة زروخي وقطاف (٢٠٢٠) الى تأثيرها الإيجابي على أداء الأستاذ الجامعي، ودراسة صفر (٢٠٢٣) أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بينها وبين تطبيق التعليم الهجين في الجامعات المصرية، ودراسة الرايس (٢٠٢٥) بينت أنها تساعد على تعزيز العمل الجماعي لدى هيئة التدريس.

كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين القيادة التحويلية وبين سلوكيات المواطنة التنظيمية ، مثل دراسة قرزة ونور الدين (٢٠٢٠) في الشركة الوطنية للنقل البري، ودراسة الهيدروس (٢٠٢١) في الهيئة العامة للسياحة بقطر، ودراسة ونس (٢٠٢٢) في الإدارة الصحية ببسيون، مما يؤكد قوة هذا الارتباط وإن كان خارج إطار المؤسسات التعليمية؛ حيث لاحظت الباحثة وجود ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين القيادة

التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية داخل الجامعات العربية أو المحلية، إذ انصبت غالبية الأبحاث السابقة على قطاعات أخرى كالمؤسسات غير الجامعية، والمستشفيات، والهيئات الحكومية.

كما أجرت الباحثة دراسة استكشافية تمثلت في مقابلة مجموعة من الأعضاء الأكاديميين بجامعة جازان، بهدف التعرف على مستوى ممارسة أبعاد القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية داخل الجامعة. وأظهرت النتائج تباين واضح في وجهات النظر؛ إذ أشار بعض المشاركين إلى أن ممارسات القيادة التحويلية لا تزال محدودة وتفتقر إلى الشمولية في تطبيق جميع أبعادها، بينما أكد آخرون أنها تسهم بدرجة ملحوظة في تعزيز الدافعية وتحسين الأداء الأكاديمي، في حين أوضح فريق ثالث أن سلوكيات المواطنة التنظيمية تُمارس غالبًا على مستوى الجهود الفردية، دون أن ترتقي إلى مستوى الثقافة المؤسسية الراسخة.

وفي ضوء ما سبق، تمثلت مشكلة هذا البحث في وجود فجوة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية داخل الجامعات، ولا سيما في السياق العربي والمحلي، مما أسفر عن قصور معرفي يستدعي دراسات أعمق في البيئة الجامعية. وقد أكدت نتائج الدراسة الاستكشافية التي أجرتها الباحثة بجامعة جازان هذا القصور، إذ أظهرت تباينًا واضحًا في مستوى ممارسة أبعاد القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية بين أعضاء هيئة التدريس، الأمر الذي يبرز الحاجة الملحة إلى بحث هذه العلاقة للكشف عن انعكاساتها على تطوير الأداء الأكاديمي وتعزيز متطلبات رؤية السعودية ٢٠٣٠م.

أسئلة البحث:

في ضوء ما سبق أمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس: ما طبيعة العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية في البيئة الأكاديمية بجامعة جازان؟

١. ما درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟

٢. ما مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان من وجهة نظرهم؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أبعاد القيادة التحويلية تعزى إلى متغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة)؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية تعزى إلى متغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة)؟

٥. ما طبيعة العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟

أهداف البحث:

١. تحديد درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان.

٢. تحديد مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان من وجهة نظرهم.

٣. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في ممارسة أبعاد القيادة التحويلية وفقًا لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة).

٤. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية وفقًا لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة).

٥. تحديد طبيعة العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من تناوله دراسة العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية في البيئة الجامعية، وما يمكن أن تسهم به هذه العلاقة في تطوير القيادة وتحسين بيئة العمل الأكاديمية والأداء المؤسسي، ويمكن توضيح أهمية البحث فيما يلي:

الأهمية النظرية:

١. إثراء الأدب التربوي والإداري بدراسة العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية في الجامعات.

٢. تسليط الضوء على القيادة التحويلية كأحد أنماط القيادة الحديثة المؤثرة في تطوير القيادة الجامعية.

٣. تقديم إطار علمي يوضح العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية يمكن الإفادة منة في الدراسات المستقبلية.

٤. سد الفجوة البحثية في الأدبيات العربية والمحلية التي تناولت هذه العلاقة في مؤسسات التعليم العالي.

الأهمية التطبيقية:

١. تزويد القيادات الأكاديمية بنتائج وتوصيات علمية تسهم في تطوير الممارسات القيادية وبرامج تنمية القيادات الاكاديمية

٢. مساعدة الجامعات على تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية وبناء بيئة اكاديمية تدعم التعاون والانتماء والولاء التنظيمي بما يسهم في تحسين الأداء المؤسسي.

٣. دعم جهود الجامعات في تطوير استراتيجياتها وتحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي من خلال الارتقاء بالقيادة والسلوكيات التنظيمية.

٤. تقديم أداتين للبحث (لقياس القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية)، يمكن الإفادة منهما في الدراسات المستقبلية.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** دراسة العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية.
- **الحدود الزمانية:** سيتم تطبيق الدراسة الميدانية للبحث خلال العام الجامعي (١٤٤٧ / ٢٠٢٦م).
- **الحدود المكانية:** جامعة جازان.
- **الحدود البشرية:** أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان بمختلف رتبهم الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر).

مصطلحات البحث:

القيادة التحويلية Transformational Leadership

عرف أبو عيادة والعتري (٢٠٢٢) بأنها: "تلك القيادة التي تؤكد على بناء رؤية واضحة للمنظمة وتشجع الأفراد العاملين على تنفيذ تلك الرؤية والعمل في نفس الوقت على تغيير أو تعديل الأنظمة القائمة لتلائم هذه الرؤية" (ص ٢٩٩).

ويُقصد بالقيادة التحويلية إجرائيًا: مجموعة الممارسات القيادية التي ينتهجها قادة جامعة جازان من خلال بناء رؤية واضحة ومشتركة، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس على تبنِّيها وتنفيذها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

سلوكيات المواطنة التنظيمية Organizational Citizenship Behaviors

عرفها الخفاجي وبدر (٢٠٢٣) بأنها: "السلوكيات التطوعية التي يقوم بها الموظفون وتتجاوز متطلبات العمل الرسمية مثل: التعاون، والمساعدة، والالتزام بالسياسات التنظيمية" (ص ١٤١).

ويُقصد بسلوكيات المواطنة التنظيمية إجرائيًا: مجموعة من السلوكيات الاختيارية والتطوعية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان لخدمة زملائهم والجامعة بوجه عام، دون أن تكون جزءًا إلزاميًا من مهامهم الرسمية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

الإطار النظري:

القيادة التحويلية Transformational Leadership

تُعدّ القيادة التحويلية من المفاهيم المحورية في تطوير المؤسسات التعليمية، إذ تقوم على إلهام العاملين وتحفيزهم لتحقيق رؤية مشتركة والتغيير الإيجابي. فهي تعزز الإبداع والابتكار، وتدعم بناء ثقافة مؤسسية قائمة على الثقة والتمكين والتطوير المستمر، مما يسهم في رفع جودة التعليم وتحقيق التميز المؤسسي.

مفهوم القيادة التحويلية:

قد ظهر مفهوم القيادة التحويلية لأول مرة على يد الباحث داونتون (Downton) عام ١٩٧٣م، تبعه بعد ذلك المفكر جيمس ماكجريجور بيرنز (Burns) كتابه الشهير "القيادة" عام ١٩٧٨م، الذي قدّم فيه تصورًا جديدًا للقيادة يقوم على تحفيز الأتباع ورفع مستويات القيم والدوافع لديهم بما يتجاوز المصالح الشخصية.

وتنوّعت تعريفات القيادة التحويلية تبعًا لاختلاف مناهج الباحثين وتعدد رؤاهم، مما أدى إلى ظهور تصورات متعددة تعكس أبعادها المختلفة؛ ومن أبرز التعريفات؛ ذكر Korejan & Shahbazi (2016) أن القيادة التحويلية تشير إلى "القادة الذين يسعون إلى ابتكار الأفكار وتبنِّي رؤى جديدة لفتح مسارات جديدة للنمو والازدهار أمام المنظمة، ومن خلال تعزيز الالتزام والحماس والولاء بين المدراء والعاملين، يقوم هؤلاء القادة بتحفيز أعضاء المنظمة لإحداث تغييرات جذرية في الأسس والمبادئ الجوهرية للمنظمة، لتصبح أكثر استعدادًا وتمتلك القدرات اللازمة للمضي في اتجاهات جديدة وتحقيق مستويات أداء مثالية أعلى" (p 452).

ويمكن تعريف القيادة التحويلية بأنها عملية تفاعلية يسعى فيها القائد إلى إحداث تغيير إيجابي شامل في الأفراد والمنظمة من خلال الإلهام والتحفيز وبناء الرؤية المشتركة وتنمية القدرات، بما يؤدي إلى رفع مستويات الأداء وتحقيق التميز المؤسسي المستدام.

عناصر (مكونات) القيادة التحويلية:

تناولت العديد من الدراسات مكونات القيادة التحويلية، وقد أجمعت معظمها على أربعة عناصر رئيسة، وضعها "باس" (Bass) أحد أبرز رواد هذه النظرية، وأطلق عليها (The Four I's)، وهي (العازمي، ٢٠٠٦، ص.١٣؛ Reza, 2019, p.120; Deveshwar & Aneja, 2014, p. 178):

- **التأثير المثالي (Idealized Influence):** يتصف القائد التحويلي بقدرته على أن يكون نموذجًا يُحتذى به، يحظى بالثقة والاحترام من قبل أتباعه، من خلال إيثاره لمصلحة المرؤوسين على مصلحته.
- **التحفيز الإلهامي (Inspirational Motivation):** يعمل القائد التحويلي على إلهام أتباعه وتحفيزهم من خلال إعطاء معنى وتحدٍّ للعمل الذي يقومون به، وإثارة روح الجماعة والحماس والتفاؤل.
- **التحفيز الفكري (Intellectual Stimulation):**

يسعى القائد التحويلي إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى أتباعه عبر تشجيعهم على تبنِّي أفكار وأساليب جديدة في حل المشكلات ومواجهة المواقف.

- **الاعتبار الفردي (individualized Consideration):** يهتم القائد التحويلي بحاجات كل فرد من أفراد الفريق.

وترى الباحثة أن القيادة التحويلية بعناصرها الأربعة تمثل قيمة مضافة للقائد، إذ تمكّنه من تعزيز التفاعل الإيجابي مع المرؤوسين، وزيادة القبول لقيادته داخل الجماعة، مما يسهم في دعم التطوير داخل المؤسسة.

أهمية القيادة التحويلية:

تُعدّ القيادة التحويلية من الأنماط القيادية الحديثة التي تسهم بفاعلية في تطوير أداء المنظمات وتعزيز قدرتها على تحقيق أهدافها بكفاءة، نظرًا لدورها في تحفيز الأفراد وإحداث التغيير الإيجابي المستدام، وتحقيق التطور المهني، وزيادة الدافعية للعمل، وتحسين فاعلية حل المشكلات، وتعزيز الثقة والابداع (الرقاد وأبو دية، ٢٠١٢، ص.١١٩٨؛ عواد، ٢٠١٢، ص.١٩؛ Bhatti et al., 2012, p.193).

نظرية القيادة التحويلية:

تطورت نظرية القيادة التحويلية في أواخر القرن العشرين على يد بيرنز (Burns, 1978) في تحليله للقيادات السياسية. وقبل ذلك الوقت، كان التركيز موجّهًا إلى دراسة أساليب القادة الذين نجحوا في إحداث تحولات داخل المنظمات، وقد وصف بيرنز القيادة التحويلية بأنها "تحدث عندما يتفاعل شخص أو أكثر مع الآخرين بطريقة ترفع القادة والأتباع معًا إلى مستويات أعلى من الدافعية والأخلاق".

خصائص ومهارات القائد التحويلي:

هناك خصائص ومهارات يجب أن يتم تنميتها وتدريب القائد التحويلي عليها، ومن أبرز هذه الخصائص: (القدرة على التركيز - تحمل المخاطرة - الثقة بالنفس - احترام الذات - القدرة على الاتصال الفعال - الإحساس بالآخرين) (الغزالي، ٢٠١٢، ص ٣١).

تحديات القيادة التحويلية:

يواجه القائد التحويلي جملة من التحديات والعقبات التي قد تعيق نجاحه في قيادة عملية التغيير داخل المنظمة، ويُعدّ من أبرزها ما يرتبط بثقافة المنظمة ذاتها وما تفرضه من مقاومة أو صعوبات في تبنِّي الأساليب الحديثة (Yadav & Agrawal, 2017, p.35-38).

المواطنة التنظيمية Organizational Citizenship

تُعدّ المواطنة التنظيمية من المفاهيم الجوهرية في تطوير المؤسسات التعليمية؛ إذ تُسهم في ترسيخ روح التعاون والانتماء داخل المؤسسات التعليمية، حيث تدفع العاملين إلى بذل الجهد والمبادرة طوعًا لخدمة أهداف المؤسسة دون انتظار مقابل مباشر، مما يعزز الانسجام بين الأفراد ويرتقي بالأداء المؤسسي نحو الجودة والتميز.

مفهوم المواطنة التنظيمية:

تُعدّ المواطنة التنظيمية من المفاهيم التي حظيت باهتمام في ميدان الإدارة التربوية، لما لها من دور محوري في تعزيز الأداء المؤسسي ورفع كفاءة العاملين؛ حيث تناولها العديد من الباحثين بتعريفات متعددة، ركّزت على السلوكيات التطوعية التي تسهم في تحقيق أهداف المنظمة دون أن تكون جزءًا من الواجبات الرسمية.

وقد طُرح مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية لأول مرة من قبل باتمان و أورغان (Bateman & Organ, 1983)، وعرّفه أورغان (١٩٨٨) بأنه: "سلوك فردي اختياري لا تعترف به نظم المكافآت الرسمية بصورة مباشرة أو صريحة، إلا أنه يسهم بصورة تراكمية في تعزيز فاعلية أداء المنظمة." (Kumari & Thapliyal, 2017, p.10).

خصائص المواطنة التنظيمية:

تُعدّ سلوكيات المواطنة التنظيمية من المؤشرات المهمة على قوة الانتماء والالتزام داخل المؤسسات، إذ تتجاوز حدود الواجبات الرسمية لتعكس مبادرات طوعية تسهم في دعم الزملاء وتحسين الأداء المؤسسي، لها خائص تتميز بها مثل: (سلوك اختياري - تطوعي - تسهم في زيادة فعالية المنظمة) (حيان، ٢٠١٥، ص ١٣).

سلوكيات المواطنة التنظيمية:

تتضح سلوكيات المواطنة التنظيمية في مجموعة من الأفعال الطوعية التي تصدر عن العاملين، وتتضمن هذه السلوكيات مظاهر متعددة، مثل: (الإيثار - السلوك الحضاري - الروح الرياضية - وعي الضمير - الكياسة) (أيت طالب، ٢٠١٤، ص.١٦٦-١٦٧؛ الإسماعيل، ٢٠١٩، ص.٤٨؛ حمزة، ٢٠١٥، ص.٢٠٦؛ Podsakoff et al., 2009, p.123).

محددات سلوكيات المواطنة التنظيمية

تُعدّ محددات سلوك المواطنة التنظيمية من الجوانب الأساسية لفهم طبيعة هذا السلوك وأسباب ظهوره وتباينه بين الأفراد داخل المنظمة، وتتمثل في (الرضا الوظيفي - الولاء التنظيمي - العدالة التنظيمية - القيادة الإدارية - الأقدمية) إذ تساعد على تفسير العوامل التي تدفع العاملين إلى تبنِّي سلوكيات طوعية تتجاوز متطلبات وظائفهم الرسمية (حنيش وآخرون، ٢٠١٨، ص ١٤-١٥).

الدراسات السابقة:

تناولت عدد من الدراسات العربية والأجنبية موضوع القيادة التحويلية، واختلفت الدراسات في طريقة معالجتها

ونتائجها، ويمكن تناول أبرز هذه الدراسات على النحو التالي:

الدراسات التي تناولت القيادة التحويلية:

- دراسة الغويري والعمري (٢٠٢٠): هدفت إلى تحديد واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين. وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لممارسة القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي. وتبين وجود علاقة قوية ودالة إحصائيًا بين واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء ومستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين.
- دراسة الطعان والعبيدي (٢٠٢١): هدفت إلى التعرف على تطبيق نموذج القيادة التحويلية وتأثير هذا النموذج على مستوى الشعور بالعدالة التنظيمية في قيادات جامعات الفرات الأوسط، وتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، وباستخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين المتغيرين، خصوصًا بين بُعد الاعتبارات الفردية والاستثارة الفكرية مع أنواع العدالة التنظيمية كافة، وكذلك وجود علاقة تأثير قوية بينهما.
- دراسة لبيب وآخرون (٢٠٢٢): هدفت إلى دراسة أثر القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري داخل المعاهد الأزهرية، وجاءت أهم النتائج، وجود علاقة وطيدة بين امتلاك قيادات المعاهد الأزهرية لسمات وخصائص القائد التحويلي وامتلاك العاملين لمهارات وقدرات إبداعية في العمل.
- دراسة منصور (٢٠٢٣): هدفت إلى تحليل العلاقة بين القيادة التحويلية وتأثيرها في مستوى أداء العاملين في الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية للقيادة التحويلية في تحسين مستوى أداء العاملين بكلية التجارة - جامعة العريش.
- دراسة العنزي (٢٠٢٣): هدفت إلى الكشف عن حجم تأثير القيادة التحويلية في كلٍ من الرضا الوظيفي وتمكين العاملين والإبداع الإداري والتنظيمي والثقافة التنظيمية والمواطنة التنظيمية والروح المعنوية للعاملين في المؤسسات التعليمية، وأشارت النتائج إلى أن حجم تأثير القيادة التحويلية في كلٍ من الرضا الوظيفي وتمكين العاملين والمواطنة التنظيمية والروح المعنوية كان متوسطًا، بينما كان حجم التأثير في كلٍ من الإبداع الإداري والتنظيمي والثقافة التنظيمية مرتفعًا، في حين لم يوجد تأثير دال في مستوى الرضا الوظيفي، والإبداع الإداري والتنظيمي، والثقافة التنظيمية، والروح المعنوية.
- دراسة العبدلي وفضل (٢٠٢٣): هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة للقيادة التحويلية من وجهة نظر الطاقم التعليمي وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي، واظهرت النتائج أن القيادة التحويلية ساعدت المعلمين على تحمل المسؤولية بشكل أكثر سهولة، واتخاذ قرارات مناسبة، وأوجدت قدوة مثالية، ودرجة مناسبة لممارسة الصلاحيات المنوطة للمعلمين بشكل كامل دون تدخل.
- دراسة الزروقي وآخرون (٢٠٢٣): هدفت إلى استكشاف الدور الوسيط لالتزام المعلمين تجاه القيادة التحويلية وأدائهم التدريسي المستدام في المدارس، لا سيما في الدول النامية التي تعاني من نقص الأداء التدريسي المستدام والقيادة الفعّالة. وأظهرت النتائج أن القيادة التحويلية لها تأثير إيجابي على التزام المعلمين، كما أثرت إيجابيًا على أدائهم التدريسي. وبالمقابل، وجد أن التزام المعلمين يؤثر إيجابيًا على الأداء التدريسي المستدام، كما تبين أن الالتزام كان وسيطًا في العلاقة بين القيادة التحويلية والأداء التدريسي المستدام.
- دراسة هيرمانتو وآخرون (Hermanto et al., 2024): هدفت إلى تحليل العلاقة المباشرة وغير المباشرة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية من خلال كلٍ من جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي كمتغيرات وسيطة، إضافةً إلى تحليل دور جودة الحياة الوظيفية كوسيط في العلاقة بين القيادة التحويلية والالتزام التنظيمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة مباشرة دالة وإيجابية بين القيادة التحويلية وجودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي مع سلوكيات المواطنة التنظيمية، كما أشارت النتائج إلى أن تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمين يمكن تحقيقه بفاعلية من خلال تنمية ممارسات القيادة التحويلية، وتطبيق برامج لتحسين جودة الحياة الوظيفية، وزيادة مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين.
- دراسة كايا Kaya (2024): هدفت إلى فحص العلاقة بين القيادة التحويلية والرضا الوظيفي للمعلمين والمرونة المهنية والإبداع، وأظهرت النتائج أن القيادة التحويلية تنبأت بشكلٍ دالٍ بالرضا الوظيفي والمرونة المهنية للمعلمين، لكنها لم تُظهر أثرًا معنويًا في الإبداع، كما تبين أن المرونة المهنية تنبأت بشكل دال بالإبداع، بينما لم يكن للرضا الوظيفي هذا التأثير.

الدراسات التي تناولت سلوكيات المواطنة التنظيمية

- دراسة زروقي وقطاف (٢٠٢٠): هدفت إلى إبراز أثر ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية بأبعادها ممثلة في (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، وعي الضمير، السلوك الحضاري) على مستوى الأداء التدريسي والبحثي للأستاذ الجامعي، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة المبحوثين لسلوكيات المواطنة التنظيمية جاء مرتفع، كما أن تقييمهم لمستوى أدائهم - سواء التدريسي أو البحثي - جاء كذلك بدرجة مرتفعة.
- دراسة محمد (٢٠٢٢): هدفت إلى تحديد مستوى ضغوط العمل ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية داخل كليتي الآداب والعلوم بجامعة بني سويف بجانب فحص العلاقة بين ضغوط العمل بأبعادها (بيئة العمل، صراع الدور، غموض الدور، عبء العمل، الأجور والمكافآت، فرص الترقي)، وسلوك المواطنة التنظيمية بأبعادها (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) داخل الكليتين محل الدراسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن مستوى متوسط من ضغوط العمل وسلوك المواطنة التنظيمية داخل الكليتين، بجانب وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد ضغوط العمل وأبعاد سلوك المواطنة التنظيمية بكلية العلوم فقط.
- دراسة الخفاجي وبدر (٢٠٢٣): هدفت إلى تشخيص أسباب انخفاض سلوك المواطنة التنظيمية في مديرية بلدية الرميثة/ المثنى، وأظهرت نتائج الدراسة أن القيادة الفعالة لم تحقق الطموح بالنسبة للعاملين بالتعامل، فهي لم تطبق الأبعاد الخاصة بها بالشكل الصحيح والشامل، وذلك لعدم وضوح الرؤية الاستراتيجية والأهداف المحددة، وضعف التأثير الفعال وكذلك ضعف مستوى العدالة والتقدير للعاملين في المنظمة، وأن عملية التخطيط ليس بمستوى الطموح على المدى القريب والبعيد، كذلك عدم وجود برامج وخطط للمتابعة والتقويم واضحة وفاعلة من شأنها أن تعكس فاعلية القيادة، مما انعكس على عدم تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين في المنظمة.
- دراسة الثويني (٢٠٢٣): هدفت إلى تحديد جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية لديهم. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية والمتمثلة في (المشاركة في اتخاذ القرارات - التمكين والاستقلالية في العمل - الأجور والمكافآت - العلاقات الاجتماعية - الأمان والاستقرار الوظيفي) على أبعاد المواطنة التنظيمية المتمثلة في (واقع الإيثار- واقع الكياسة - واقع الروح الرياضية - واقع السلوك الحضاري - واقع الوعي الضميري) بجامعة حائل محل الدراسة.
- دراسة جوهانسون وهارت Johansson & Hart (2023): هدفت إلى سد فجوة بحثية من خلال فحص النتائج الشخصية لسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى الطلبة الجامعيين العاملين بدوام جزئي أو مؤقت، حيث ركزت على متغيرات مثل ضغوط العمل، تعارض العمل مع الدراسة، تعارض العمل مع وقت الفراغ، نية ترك العمل، الرفاهية، والرضا الوظيفي. وأظهرت نتائج التحليل الارتباطي وجود علاقة إيجابية بين سلوكيات المواطنة التنظيمية وكل من تعارض العمل مع الدراسة وتعارض العمل مع وقت الفراغ.
- دراسة تشونج ونج Choong & Ng (2024): هدفت إلى فحص الدور الوسيط لكفاءة المعلم الذاتية في العلاقة بين الثقة في الزملاء وسلوكيات المواطنة التنظيمية، وكذلك تقييم الدور المعدِّل للكفاءة الجمعية في العلاقة بين كلٍّ من كفاءة المعلم الذاتية وسلوكيات المواطنة التنظيمية، والثقة في الزملاء، وسلوكيات المواطنة التنظيمية. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الثقة في الزملاء وكفاءة المعلم الذاتية وسلوكيات المواطنة التنظيمية.
- دراسة الرايس (٢٠٢٥): هدفت إلى معرفة أثر سلوك المواطنة التنظيمية على العمل الجماعي داخل كلية الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة الأغواط. وأظهرت النتائج أن سلوك المواطنة التنظيمية له أثر إيجابي معنوي على العمل الجماعي.
- دراسة أبو ليفة والصالحي (٢٠٢٥): هدفت إلى اختبار العلاقة بين الالتزام التنظيمي والالتزام العاطفي، والالتزام الاستمراري، والالتزام المعياري وسلوك المواطنة التنظيمية والمتمثلة في (الإيثار - الكياسة - الروح الرياضية - وعي الضمير - السلوك الحضاري) في المؤسسات التعليمية محل الدراسة. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الالتزام التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية في المدارس الثانوية الواقعة بمدينة مصراتة.

الدراسات التي جمعت بين القيادة التحويلية والمواطنة التنظيمية:

- دراسة حسون (٢٠١٦): هدفت إلى معرفة أثر القيادة التحويلية بأبعادها (التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الاعتبارية الفردية، الدافعية الإلهامية) في سلوك المواطنة التنظيمية بأبعادها (الإيثار، الكياسة، وعي

الضمير، الروح الرياضية، السلوك الحضاري) لدى العاملين في فروع المصرف التجاري السوري بدمشق. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي ضعيف للقيادة التحويلية في سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين في المصرف التجاري السوري، ووجود أثر إيجابي ضعيف لبُعد (شخصية القائد) في سلوك المواطنة التنظيمية، ووجود أثر إيجابي ضعيف جدًا لبُعد (الدافعية الإلهامية) في سلوك المواطنة التنظيمية، ووجود أثر إيجابي ضعيف جدًا لبُعد (خصوصية العلاقة بين القائد والموظف) في سلوك المواطنة التنظيمية.

- دراسة الروسان (٢٠١٧): هدفت إلى تحديد درجة ممارسة نمطي القيادتين التحويلية والتبادلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء، كما هدفت لتحديد العلاقة الارتباطية بين الأنماط القيادية لدى مديري المدارس وسلوك المواطنة التنظيمية للمسلمين. وبينت النتائج أن نمط القيادة التحويلية جاء بالمرتبة الأولى بدرجة ممارسة مرتفعة، ويليه نمط القيادة التبادلية وبدرجة ممارسة متوسطة.
- دراسة محمد وآخرون (٢٠٢٠): هدفت إلى دراسة تأثير القيادة التحويلية التي يمارسها مديرو مدارس التعليم الأساسي على سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في محافظة الجيزة، وأظهرت النتائج أن القيادة التحويلية تلعب دورًا مهمًا في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية، حيث أن المديرين الذين يتبعون أساليب قيادة تحفيزية وتشاركية ينجحون في خلق بيئة عمل تعاونية تشجع المعلمين على الإبداع والالتزام بالمهام التربوية. كما بينت الدراسة أن بعض المعوقات (مثل: ضعف التدريب، وعدم وضوح الأدوار الإدارية) تحد من فعالية هذه العلاقة.
- دراسة الخلايلة وسعادة (٢٠٢٠): هدفت إلى تحديد العلاقة بين درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة، ومتوسطة، ودالة إحصائيًا بين القيادة التحويلية بأنماطها الأربعة متفرقة ومجتمعة وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين وأربعة أبعاد منها: التعاون، والوعي والاهتمام، والسلوك الحضاري، والكياسة.
- دراسة دافيز وآخرون (Davis et al.,(2022: هدفت إلى استكشاف العلاقة بين القيادة التحويلية للمدير وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، بالإضافة إلى الدوافع المرتبطة بهذه السلوكيات، باستخدام تصميم كمي غير تجريبي وطريقة المسح الاستقصائي. وأظهرت النتائج أن أقوى ممارسات القيادة التحويلية هي الدعم الفردي للمعلمين، وأن هذه الممارسة ترتبط إيجابيًا بسلوكيات المواطنة التنظيمية، مما يعكس تأثير القيادة التحويلية على تعزيز التعاون والالتزام الإضافي لدى المعلمين داخل البيئة المدرسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في اهتمامه بالقيادة التحويلية كمتغير رئيس، واختلف من حيث الأهداف؛ إذ يركز على فحص العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان وهو ما لم يتم استهدافه في بحث من قبل ويمثل الفجوة البحثية، بينما اختلفت أهداف الدراسات السابقة فمنها مَنْ استهدف مؤسسات تعليمية مختلفة في النوع والبيئة، ومنها مَنْ هدف إلى تحديد أحد أبعاد القيادة التحويلية، ومن تلك الدراسات ما استهدف أثر القيادة التحويلية على الرضا الوظيفي أو جودة الأداء، ومن الدراسات السابقة مَنْ ركز على تحليل العلاقة المباشرة وغير المباشرة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية من خلال جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي كمتغيرات وسيطة.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان للعام الدراسي ١٤٤٧هـ - ٢٠٢٦م، والذي بلغ عددهم إجمالًا (٢٤٨٩)، كما تألفت عينة هذا البحث من (٢٩٩) من أعضاء هيئة التدريس، وقد تم تحديد حجم العينة وفق معادلة حساب ستيفن ثامبسون Steven Thompson (2012) وصيغتها:

$$n=\frac{N\times p(1-p)}{\left[\left[N-1\times\left(d^2\div z^2\right)\right]+p(1-p)\right]}$$

جدول (١) توزيع عينة البحث بحسب متغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	١٨١	٦٠,٥٤٪
	أنثى	١١٨	٣٩,٤٦٪
	المجموع	٢٩٩	١٠٠٪
عدد سنوات الخبرة	من ١- أقل من٥ سنوات	٥٤	١٨,٠٦٪
	من ٦- أقل من ١٠ سنوات	١١٥	٣٨,٤٦٪
	١٠ سنوات فأكثر	١٣٠	٤٣,٤٨٪
	المجموع	٢٩٩	١٠٠٪

أداتي البحث:

تمثلت أدوات جمع البيانات في هذا البحث في استبانة للكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، واستبانة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، وقد تم إعدادهما في ضوء الخطوات التالية:

أولًا: استبانة للكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان

تم إعداد الاستبانة في ضوء الخطوات التالية:

١- الصورة الأولية للاستبانة

تم إعداد الصورة الأولية لاستبانة الكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات التربوية، والبحوث، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، ومنها: (أبو عيادة والعتري، ٢٠٢٢؛ الإسماعيل، ٢٠١٩؛ الزعبي وآخرون، ٢٠٢١؛ الطعان والعبيدي، ٢٠٢١؛ العازمي، ٢٠٠٦؛ عبد الدليمي، ٢٠٢٣؛ العنزي، ٢٠٢٣؛ منصور، ٢٠٢٣؛ Reza, 2019؛ Deveshwar & Aneja, 2014)، حيث تم صياغة بنود الاستبانة في صورة عبارات سلوكية قصيرة تصف ممارسات القيادة التحويلية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة جازان، بما يتيح لأعضاء هيئة التدريس التعبير عن درجة موافقتهم تجاه تلك الممارسات.

وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٣٢) عبارة فرعية موزعة على أربعة أبعاد رئيسة للقيادة التحويلية تم تكييفها لتتناسب مع طبيعة البحث وهدفه وعينته، وهي: التأثير المثالي، والتحفيز الإلهامي، والاستثارة الفكرية، والاعتبار الفردي؛ حيث تضمن كل محور منها (٨) عبارات فرعية.

وبالنسبة لتقدير استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان على الاستبانة، فقد تم وضع أسلوب تقدير الأداء في ضوء خمسة مستويات؛ حيث اعتُمِد على مقياس «ليكرت» الخماسي، الذي تُحوَّل فيه درجة الاستجابة إلى الأوزان النسبية ("أوافق بشدة" يأخذ الدرجة ٥، "أوافق" يأخذ الدرجة ٤، "أوافق إلى حد ما" يأخذ الدرجة ٣، "لا أوافق" يأخذ الدرجة ٢، "لا أوافق بشدة" يأخذ الدرجة ١).

٢- الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين)

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية بلغ عددهم (٦)؛ بهدف التعرف على آرائهم وملحوظاتهم حول الشكل العام للاستبانة، وتعليماتها العامة، ومدى مناسبة عبارات الاستبانة لأهداف البحث والغرض منها، ومدى ارتباط العبارات بالأبعاد الأربعة المتضمنة بها، وكذلك سلامة الصياغة اللغوية والعلمية لعبارات الاستبانة.

وفي ضوء آراء وملاحظات المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات الفرعية بما يسهم في زيادة وضوحها ودقتها العلمية؛ حيث تم تعديل عبارة: «يشارك القائد أعضاء هيئة التدريس في تحمل المسؤوليات والمهام» لتصبح: «يشرك القائد أعضاء هيئة التدريس في تحمل المسؤوليات والمهام الأكاديمية»، كما تم تعديل عبارة: «يبث القائد روح الحماس والتفاؤل بين أعضاء هيئة التدريس» لتصبح: «يعزز القائد روح الحماس والتفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس»، بالإضافة إلى تعديل عبارة: «يشجع القائد البحث عن حلول غير تقليدية للمشكلات» لتصبح: «يشجع القائد أعضاء هيئة التدريس على البحث عن حلول غير تقليدية للمشكلات الأكاديمية»، وكذلك تعديل عبارة: «يتابع القائد أداء أعضاء هيئة التدريس ويقدم تغذية راجعة بنّاءة» لتصبح: «يتابع القائد أداء أعضاء هيئة التدريس بصورة مستمرة ويقدم لهم تغذية راجعة بنّاءة».

كما تم تعديل بعض الصياغات اللغوية لتصبح أكثر ملاءمة لطبيعة البيئة الأكاديمية الجامعية، في حين لم يشر المحكمون إلى حذف أو إضافة أي عبارات أخرى للاستبانة، وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق الاستطلاعي مكونة من (٣٢) عبارة فرعية موزعة على أربعة أبعاد رئيسة للقيادة التحويلية.

٣- الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

لتحديد الاتساق الداخلي لعبارات استبانة الكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة جازان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، طُبِّقت الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (٢٤) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان من مجتمع البحث نفسه ومن غير عينة البحث الأساسية، حيث تم تحويل الاستبانة إلى الشكل الإلكتروني من خلال نماذج جوجل (Google Forms)، ثم تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ويمكن توضيح ذلك بالجدول التالي:

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية لاستبانة درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة جازان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ككل والدرجة الكلية لكل محور (ن=٢٤)

التأثير المثالي			التحفيز الإلهامي			الاستثارة الفكرية			الاعتبار الفردي		
م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور
١	٠,٩٣٢	٠,٩٥٠	٩	٠,٩٠٨	٠,٩٣٧	١٧	٠,٨٥٧	٠,٨٥٠	٢٥	٠,٩٤٤	٠,٩٥٢
٢	٠,٩٥٦	٠,٩٥١	١٠	٠,٨٨٣	٠,٩٠٢	١٨	٠,٨٩٢	٠,٨٨٢	٢٦	٠,٨٩٤	٠,٩٠٥
٣	٠,٩١١	٠,٩٤١	١١	٠,٩٠٢	٠,٩٠٦	١٩	٠,٨٧٨	٠,٨٧٤	٢٧	٠,٩٤٨	٠,٩٥٧
٤	٠,٩٠٩	٠,٩٠٧	١٢	٠,٩٥٩	٠,٩٧٢	٢٠	٠,٨٧٠	٠,٨٨٦	٢٨	٠,٩٣٤	٠,٩٣٢
٥	٠,٨٩٩	٠,٩٠٠	١٣	٠,٩٤٦	٠,٩٣٩	٢١	٠,٩٣٨	٠,٩٣٤	٢٩	٠,٩٢٧	٠,٩٣٢
٦	٠,٩٥٧	٠,٩٦٨	١٤	٠,٩٤٩	٠,٩٣٧	٢٢	٠,٨٤٦	٠,٩٠٠	٣٠	٠,٩٧٩	٠,٩٧٤
٧	٠,٨٨٢	٠,٨٩٩	١٥	٠,٩٢٣	٠,٩٣٤	٢٣	٠,٩٣٤	٠,٩٥٢	٣١	٠,٨٨٨	٠,٨٩٦
٨	٠,٨٨٢	٠,٩٠٢	١٦	٠,٨٨٣	٠,٩١٥	٢٤	٠,٨٧٩	٠,٩٠٨	٣٢	٠,٨٩٤	٠,٩٠٦

يتضح من الجدول (٢) أن ثمة ارتباطًا طرديًا بين العبارات الفرعية وبين الدرجة الكلية للاستبانة؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (٠,٨٤٦ - ٠,٩٧٩)، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين الكبيرة وشبه التامة، مما يدل على تمتع عبارات الاستبانة بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

كما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التأثير المثالي بين (٠,٨٩٩ - ٠.٩٦٨)، كذلك تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التحفيز الإلهامي بين (٠,٩٠٢ - ٠,٩٧٢)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور الاستثارة الفكرية بين (٠,٨٥٠ - ٠,٩٥٢)، كذلك تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور الاعتبار الفردي بين (٠,٨٩٦ - ٠,٩٧٤)، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين الكبيرة وشبه التامة، الأمر الذي يشير إلى اتساق عبارات كل محور مع البُعد الذي تنتمي إليه، وملاءمتها لقياس أبعاد القيادة التحويلية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة جازان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، حيث بلغت معاملات الارتباط للمحاور الأربعة للاستبانة لمحاور (التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي) على الترتيب (٠,٩٨٨ - ٠,٩٨٩ - ٠,٩٨٦ - ٠,٩٩٤)، وهي معاملات ارتباط طردية وشبه تامة، وبذلك أصبحت استبانة الكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

٤- ثبات درجات الاستبانة

للتحقق من ثبات درجات استبانة الكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تم استخدام معامل «ألفا لكرونباخ» (Cronbach's alpha) لحساب معامل ثبات عبارات الاستبانة ككل وثبات محاورها الأربعة؛ حيث بلغت لمحاور (التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي) على الترتيب (٠,٩٧٦ - ٠,٩٧٧ - ٠,٩٦٦ - ٠,٩٧٧)، في حين بلغت للاستبانة ككل (٠,٩٩٣)، وهو ما يؤكد ثبات درجات الاستبانة، وبذلك أصبحت استبانة درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق الميداني على عينة البحث الأساسية؛ حيث تألفت من (٣٢) عبارة موزعة على أربعة محاور رئيسة.

ثانيًا: سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان

تم إعداد الاستبانة في ضوء الخطوات التالية:

١- الصورة الأولية لاستبانة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان

تم إعداد الصورة الأولية لاستبانة الكشف عن مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات التربوية، والبحوث، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، ومنها (الإسماعيل، ٢٠١٩؛ أيت طالب، ٢٠١٤؛ حمزة، ٢٠١٥؛ صفر، ٢٠٢٣؛ محمد، ٢٠٢٢؛ محمد وآخرون، ٢٠٢٠؛ Podsakoff et al., 2009)؛ حيث تم صياغة بنود الاستبانة في صورة عبارات سلوكية قصيرة تصف مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لسلوكيات المواطنة التنظيمية داخل البيئة الأكاديمية الجامعية.

وقد روعي عند صياغة عبارات الاستبانة أن تتفق مع أهداف البحث وطبيعته من ناحية، ومع البعد الذي تنتمي إليه من ناحية أخرى، وأن تكون واضحة ومحددة وخالية من الغموض أو التكرار، ومناسبة لطبيعة العمل الأكاديمي الجامعي، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٤٠) عبارة فرعية تندرج تحت خمسة أبعاد رئيسة لسلوكيات المواطنة التنظيمية، وهي: (الإيثار، والسلوك الحضاري، والروح الرياضية، والضمير الحي، والكياسة) حيث تضمن كل بعد منها (٨) عبارات فرعية.

وبالنسبة لتقدير استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان على الاستبانة، فقد تم وضع أسلوب تقدير الأداء في ضوء خمس مستويات؛ حيث اعتُمِد على مقياس «ليكرت» الخماسي، الذي تُحوَّل فيه درجة الاستجابة إلى الأوزان النسبية ("أوافق بشدة" يأخذ الدرجة ٥، "أوافق" يأخذ الدرجة ٤، "أوافق إلى حد ما" يأخذ الدرجة ٣، "لا أوافق" يأخذ الدرجة ٢، "لا أوافق بشدة" يأخذ الدرجة ١).

٢- الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين)

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية؛ بهدف التعرف على آرائهم وملحوظاتهم حول الشكل العام للاستبانة، وتعليماتها العامة، ومدى مناسبة عبارات الاستبانة لأهداف البحث والغرض منها، ومدى مناسبة صياغة عبارات الاستبانة للأبعاد الخمسة المتضمنة بها، وكذلك سلامة الصياغة اللغوية والعلمية لعبارات الاستبانة.

وفي ضوء آراء وملاحظات السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات الفرعية بما يسهم في زيادة وضوحها ودقتها العلمية؛ حيث تم تعديل عبارة: «أساعد زملائي المتغيبين في إنجاز الأعمال المتراكمة عليهم» لتصبح: «أبادر بمساعدة زملائي المتغيبين في إنجاز الأعمال الأكاديمية المتراكمة عليهم»، كما تم تعديل عبارة: «أتجاهل المشكلات البسيطة التي قد تعيق سير العمل» لتصبح: «أتعامل بإيجابية مع المشكلات البسيطة التي قد تعيق سير العمل»، بالإضافة إلى تعديل عبارة: «أحرص على توضيح المعلومات لزملائي لتفادي سوء الفهم» لتصبح: «أحرص على توضيح المعلومات لزملائي بما يسهم في تفادي سوء الفهم والخلافات المهنية».

كما تم تعديل بعض الصياغات اللغوية لتصبح أكثر ملاءمة لطبيعة البيئة الأكاديمية الجامعية، في حين لم يشر المحكمون إلى حذف أو إضافة أي عبارات أخرى للاستبانة، وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق الاستطلاعي مكونة من (٤٠) عبارة فرعية موزعة على خمسة أبعاد رئيسة لسلوكيات المواطنة التنظيمية.

٣- الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

لتحديد الاتساق الداخلي لعبارات استبانة الكشف عن مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، طُبِّقت الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (٢٤) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان من مجتمع البحث نفسه ومن غير عينة البحث الأساسية، حيث تم تحويل الاستبانة إلى الشكل الإلكتروني من خلال نماذج جوجل (Google Forms)، ثم تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية للاستبانة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ويمكن توضيح ذلك بالجدول التالي:

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية لاستبانة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان ككل والدرجة الكلية لكل محور (ن=٢٤)

الإيثار			السلوك الحضاري			الروح الرياضية			الضمير الحي			الكياسة		
م	الارتباط بالدرجة	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة	الارتباط بالمحور
١	٠,٨٨٤	٠,٩٠٧	٩	٠,٩٢١	٠,٩٤٢	١٧	٠,٩٠٦	٠,٩١٧	٢٥	٠,٨٩٥	٠,٩٢٤	٣٣	٠,٧٤٣	٠,٨٢٥
٢	٠,٩٣٥	٠,٩٣٨	١٠	٠,٨٠٧	٠,٨٥٣	١٨	٠,٨٧٨	٠,٨٦٠	٢٦	٠,٨١٦	٠,٧٩٨	٣٤	٠,٨٩٧	٠,٩٢٣
٣	٠,٩١٤	٠,٩٣٦	١١	٠,٨٨٤	٠,٨٨٦	١٩	٠,٨٣٣	٠,٨٤٦	٢٧	٠,٩٢٣	٠,٩٤٦	٣٥	٠,٨٥٩	٠,٨٦٤
٤	٠,٨٨٥	٠,٩٠١	١٢	٠,٩٢٩	٠,٩٥٣	٢٠	٠,٨١٨	٠,٨٢٦	٢٨	٠,٩١٧	٠,٩٠٧	٣٦	٠,٨٩٩	٠,٩٠١
٥	٠,٨٨٥	٠,٨٧٧	١٣	٠,٩١٥	٠,٩١٦	٢١	٠,٨٥٣	٠,٨٧٥	٢٩	٠,٩٢٦	٠,٩٢٧	٣٧	٠,٨٧٩	٠,٨٥٣
٦	٠,٩٤٩	٠,٩٥٣	١٤	٠,٩٣٦	٠,٩٢٣	٢٢	٠,٨٣٥	٠,٨٧٠	٣٠	٠,٩٦١	٠,٩٦٥	٣٨	٠,٧٨١	٠,٧٩٩
٧	٠,٨٧٨	٠,٨٩٧	١٥	٠,٨٧٨	٠,٩٠٥	٢٣	٠,٩٤٦	٠,٩٣٥	٣١	٠,٨٧٧	٠,٨٧٩	٣٩	٠,٨٨٨	٠,٩١٥
٨	٠,٨٨٢	٠,٨٨٤	١٦	٠,٨٧٠	٠,٩٢٩	٢٤	٠,٨٥١	٠,٨٧٥	٣٢	٠,٨٧٢	٠,٨٨٤	٤٠	٠,٨١٧	٠,٨٨٨

يتضح من الجدول (٣) أن ثمة ارتباطًا طرديًا بين العبارات الفرعية وبين الدرجة الكلية لاستبانة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، حيث تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (٠,٧٤٣ - ٠,٩٦١)، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة، والكبيرة، وشبه التامة، مما يدل على تمتع عبارات الاستبانة بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

كما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لبعد الإيثار بين (٠,٨٧٧ - ٠,٩٥٣)، كذلك تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لبعد السلوك الحضاري بين (٠,٨٥٣ - ٠,٩٥٣)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لبعد الروح الرياضية بين (٠,٨٢٦ - ٠,٩٣٥)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لبعد الضمير الحي بين (٠,٧٩٨ - ٠,٩٦٥)، كذلك تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لبعد الكياسة بين (٠,٧٩٩ - ٠,٩٢٣)، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين الكبيرة وشبه التامة، الأمر الذي يشير إلى اتساق عبارات كل بعد مع البعد الذي تنتمي إليه، وملاءمتها لقياس مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة، حيث بلغت معاملات الارتباط لأبعاد الخمسة المتضمنة في الاستبانة (الإيثار، السلوك الحضاري، الروح الرياضية، الضمير الحي، الكياسة) الترتيب (٠,٩٨٩ - ٠,٩٧٩ - ٠,٩٨٨؛ ٠,٩٩٤ - ٠,٩٧٣) وهي معاملات ارتباط طردية وشبه تامة، وبذلك أصبحت استبانة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

٤- ثبات درجات استبانة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان

للتحقق من ثبات درجات استبانة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تم استخدام معامل «ألفا لكرونباخ» (Cronbach's alpha) لحساب معامل ثبات عبارات الاستبانة ككل وثبات أبعادها الخمسة؛ حيث بلغت لأبعاد (الإيثار، السلوك الحضاري، الروح الرياضية، الضمير الحي، الكياسة) على الترتيب (٠,٩٧٠ - ٠,٩٧٠ - ٠,٩٥٦ - ٠,٩٦٨ - ٠,٩٥٣) في حين بلغت للاستبانة ككل (٠,٩٩٢)، وهو ما يؤكد ثبات درجات الاستبانة، وبذلك أصبحت استبانة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق الميداني على عينة البحث الأساسية؛ حيث تألفت من (٤٠) عبارة فرعية موزعة على خمسة أبعاد.

ثالثًا: معيار الحكم على استجابات عينة البحث على عبارات ومحاور أداتي البحث

لتحديد المحك المعتمد في تحديد درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، ومستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، من وجهة أعضاء هيئة التدريس اعتُمِد مقياس ليكرت الخماسي؛ ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدُّنْيَا والعُلْيَا) المستخدم في محاور الاستبانتين، تمّ حساب المدى (٤-١=٥)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠,٨)، بعد ذلك تمّ إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ والجدول التالي يوضح الحدود الدنيا والعليا لفئات المقياس الخماسي:

جدول (٤) معيار الحكم على استجابات عينة البحث على عبارات أداتي البحث

الفئة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	صغير جدًا	صغير	متوسط	كبير	كبير جدًا
المدى	١-١,٨	١,٨-٢,٦	٢,٦-٣,٤	٣,٤-٤,٢	٤,٢-٥

كما تمّ تحديد درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان (الاستبانة ككل)، ولمحاورها الأربعة كل على حدةٍ، وكذلك مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، من وجهة أعضاء هيئة التدريس ككل ولأبعادها الخمسة من خلال حساب المدى وطول الخلية لكلِّ فئةٍ، كما هو موضح بالجدول (٥):

جدول (٥) تقدير مستوى محاور أداتي البحث ككل وفق مقياس ليكرت الخماسي

المحاور	الصغرى	العظمى	المدى	طول الخلية	فئات المقياس الخماسي				
					غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
المحاور	٨	٤٠	٣٢	٦,٤	٨-١٤,٤	١٤,٤-٢٠,٨	٢٠,٨-٢٧,٢	٢٧,٢-٣٣,٦	٣٣,٦-٤٠
القيادة التحويلية	٣٢	١٦٠	١٢٨	٢٥,٦	٣٢-٥٧,٦	٥٧,٦-٨٣,٢	٨٣,٢-١٠٨,٨	١٠٨,٨-١٣٤,٤	١٣٤,٤-١٦٠
سلوكيات المواطنة التنظيمية	٤٠	٢٠٠	١٦٠	٣٢	٤٠-٧٢	٧٢-١٠٤	١٠٤-١٣٦	١٣٦-١٦٨	١٦٨-٢٠٠

تناول هذا الجزء عرضًا للنتائج المرتبطة بأسئلة البحث، ويمكن بيان ذلك على النحو التالي:

أولًا: نتائج السؤال الأول للبحث، ونصه: ما درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟

حيث طُبِّقت الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان اشتقت من المجتمع بلغت (٢٩٩)، ثم حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ويمكن توضيح النتائج التي تُوصِّل إليها من خلال الجدول التالي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات عينة البحث على عبارات ومحاور استبانة درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان (ن=٢٩٩)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	يلتزم القائد الأكاديمي بالقيم الأخلاقية في جميع قراراته وسلوكياته.	٢,٧٨	٠,٤٧١٦	متوسط
٢	يمثل القائد الأكاديمي نموذجًا يُحتذى به في السلوك المهني والأكاديمي.	٢,٧٢	٠,٥٠٨٥	متوسط
٣	يضع القائد مصلحة الكلية/الجامعة فوق مصالحه الشخصية.	٢,٧٨	٠,٤٦٩٦	متوسط
٤	يحظى القائد بثقة واحترام أعضاء هيئة التدريس.	٢,٧٩	٠,٤٤٣٢	متوسط
٥	يتحمل القائد المسؤولية عند مواجهة الصعوبات أو الأزمات.	٢,٩٢	٠,٢٦٨٨	متوسط
٦	يشرك القائد أعضاء هيئة التدريس في تحمل المسؤوليات والمهام الأكاديمية.	٢,٦٨	٠,٥٠٧٧	متوسط
٧	يتصرف القائد بعدالة وشفافية في تعامله مع أعضاء هيئة التدريس.	٢,٩٧	٠,١٤٠٤	متوسط
٨	يلتزم القائد بما يعلنه من قرارات وتوجهات أمام أعضاء هيئة التدريس.	٢,٧٥	٠,٤٣٠٣	متوسط
	المتوسط الحسابي لمحور التأثير المثالي	**٢٢,٤٤**	**١,٤٩٢٦**	**متوسط**
٩	يضع القائد الأكاديمي رؤية مستقبلية واضحة وجذابة للعمل الأكاديمي.	٢,٩٥	٠,٦٧٤٣	متوسط
١٠	يعزز القائد روح الحماس والتفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس.	٢,٧٧	٠,٤١٩٨	متوسط
١١	يشجع القائد العمل الجماعي لتحقيق أهداف الكلية/الجامعة.	٢,٨٦	٠,٦٠١٧	متوسط
١٢	يحفز القائد أعضاء هيئة التدريس على بذل أقصى جهد ممكن في العمل.	٢,٧٧	٠,٤١٩٨	متوسط
١٣	يعزز القائد الشعور بالانتماء والالتزام المؤسسي.	٢,٧٥	٠,٤٣٠٣	متوسط
١٤	يستخدم القائد أساليب تحفيزية إيجابية لرفع الروح المعنوية.	٢,٨٧	٠,٧٥٠٠	متوسط
١٥	يربط القائد مهام العمل الأكاديمي برسالة وأهداف الجامعة.	٢,٧٥	٠,٤٣٢٢	متوسط
١٦	يشجع القائد أعضاء هيئة التدريس على تبني أهداف مشتركة طموحة.	٢,٨٩	٠,٥٨٦٧	متوسط
	المتوسط الحسابي لمحور التحفيز الإلهامي	**٢٢,٦٥**	**١,٨٨٧٣**	**متوسط**
١٧	يدعم القائد استخدام أساليب مبتكرة في التدريس والبحث العلمي.	٢,٧٧	٠,٤١٧٦	متوسط
١٨	يتقبل القائد الآراء المختلفة حتى وإن كانت مخالفة لرأيه.	٢,٧٤	٠,٥٢٨٣	متوسط
١٩	يحفز القائد التفكير النقدي عند معالجة المشكلات الأكاديمية.	٢,٧١	٠,٥٢٢٢	متوسط
٢٠	يشجع القائد أعضاء هيئة التدريس على البحث عن حلول غير تقليدية للمشكلات الأكاديمية.	٢,٩٧	٠,٦٩٠٠	متوسط
٢١	يدعم القائد التجريب والتعلم من الأخطاء دون لوم.	٢,٧٧	٠,٤١٧٦	متوسط
٢٢	يثير القائد التساؤل والنقاش البنّاء حول الممارسات الأكاديمية.	٣,١	٠,٧٦٦٣	متوسط
٢٣	يهيئ القائد بيئة عمل محفزة على التطوير والابتكار المستمر.	٢,٧٦	٠,٤٢٩٩	متوسط
٢٤	يدعم القائد استخدام أساليب مبتكرة في التدريس والبحث العلمي.	٢,٨٩	٠,٥٨٠٩	متوسط
	المتوسط الحسابي لمحور الاستثارة الفكرية	**٢٢,٧٤**	**٢,١٦١٤**	**متوسط**
٢٥	يراعي القائد الفروق الفردية بين أعضاء هيئة التدريس.	٢,٧٥	٠,٤٣٩٩	متوسط
٢٦	يحرص القائد على دعم التطور المهني لكل عضو هيئة تدريس.	٢,٨٣	٠,٧٤٢٥	متوسط
٢٧	يقدم القائد التوجيه والإرشاد المناسب عند الحاجة.	٢,٩٦	٠,٦٧٢٠	متوسط
٢٨	يستمع القائد لمشكلات واحتياجات أعضاء هيئة التدريس باهتمام.	٢,٧٧	٠,٥٣٧١	متوسط
٢٩	يفوض القائد الصلاحيات بما يسهم في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.	٢,٨٥	٠,٣٤٨٠	متوسط
٣٠	يعزز القائد الثقة بالنفس وروح المبادرة لدى أعضاء هيئة التدريس.	٢,٩٤	٠,٢٨٥٢	متوسط
٣١	يتابع القائد أداء أعضاء هيئة التدريس بصورة مستمرة.	٢,٧٧	٠,٥٧٩٢	متوسط
٣٢	يدعم القائد التوازن بين الأعباء الأكاديمية وقدرات أعضاء هيئة التدريس.	٣,٠٨	٠,٥٩٨٩	متوسط
	المتوسط الحسابي لمحور الاعتبار الفردي	**٢٣**	**١,٩٩٣٢**	**متوسط**
	المتوسط الحسابي لاستبانة القيادة التحويلية ككل	**٩٠,٨٥**	**٤,٨٨٦٤**	**متوسط**

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٦) أن جميع عبارات استبانة القيادة التحويلية وقعت ضمن درجة (متوسط)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات الاستبانة بين (٢,٦٨-٣,١٠)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,١٤٠٤-٠,٧٦٦٣)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لاستبانة القيادة التحويلية ككل ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٩٠,٨٥) وبانحراف معياري بلغ (٤,٨٨٦٤)، وهو ما يشير إلى أن درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين بجامعة جازان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة بصورة عامة.

كذلك يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٦) أن جميع عبارات محور التأثير المثالي وقعت ضمن درجة (متوسط)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٦٨-٢,٩٧)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,١٤٠٤-٠,٥٠٨٥)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لمحور التأثير المثالي ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٢٢,٤٤) وبانحراف معياري بلغ (١,٤٩٢٦)، وهو ما يشير إلى أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين لبعد التأثير المثالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان جاءت متوسطة.

كما يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٦) أن جميع عبارات محور التحفيز الإلهامي وقعت ضمن درجة (متوسط)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٧٥-٢,٩٥)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٤١٩٨-٠,٧٥٠٠)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لمحور التحفيز الإلهامي ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٢٢,٦٥) وبانحراف معياري بلغ (١,٨٨٧٣)، وهو ما يشير إلى أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين لبعد التحفيز الإلهامي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان جاءت متوسطة.

ويتضح أيضًا من النتائج المعروضة بالجدول (٦) أن جميع عبارات محور الاستثارة الفكرية وقعت ضمن درجة (متوسط)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٧١-٣,١٠)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٤١٧٦-٠,٧٦٦٣)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لمحور الاستثارة الفكرية ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٢٢,٧٤) وبانحراف معياري بلغ (٢,١٦١٤)، وهو ما يشير إلى أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين لبعد الاستثارة الفكرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان جاءت متوسطة.

كذلك يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٦) أن جميع عبارات محور الاعتبار الفردي وقعت ضمن درجة (متوسط)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٧٥-٣,٠٨)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٢٨٥٢-٠,٧٤٢٥)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لمحور الاعتبار الفردي ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٢٣) وبانحراف معياري بلغ (١,٩٩٣٢)، وهو ما يشير إلى أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين لبعد الاعتبار الفردي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان جاءت متوسطة.

وفي ضوء ما سبق، تمت الإجابة على السؤال الأول للبحث ونصه: ما درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟ بأن درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين بجامعة جازان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة ككل ولجميع المحاور الأربعة.

وقد تُعزى الدرجة المتوسطة لممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين بجامعة جازان إلى مجموعة من العوامل المتداخلة؛ إذ قد يكون انشغال القادة الأكاديميين بالمهام الإدارية والتنظيمية الروتينية وما يرتبط بها من أعمال إشرافية وتقارير واجتماعات ومتابعة للأنظمة والإجراءات الجامعية سببًا في تقليل الوقت والجهد المخصصين لممارسة الأدوار القيادية التحويلية بصورة فعّالة، مثل التحفيز المستمر، ودعم الإبداع، وبناء العلاقات الإنسانية الإيجابية مع أعضاء هيئة التدريس، كما أن طبيعة البيئة الجامعية التي تتسم أحيانًا بالمركزية وكثرة اللوائح والإجراءات الرسمية قد تحد من قدرة القادة الأكاديميين على تطبيق ممارسات قيادية مرنة تقوم على المبادرة والتجديد والاستجابة السريعة لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس، إضافةً إلى تفاوت خبرات القادة الأكاديميين في توظيف أبعاد القيادة التحويلية، خاصةً ما يتعلق بالاستثارة الفكرية والتحفيز الإلهامي، وحاجتهم إلى برامج تدريبية متخصصة تسهم في تنمية مهارات القيادة الحديثة وأساليب التأثير والتحفيز وبناء الرؤية المشتركة، فضلًا عن أن زيادة الأعباء التدريسية والبحثية والإدارية الملقاة على القادة وأعضاء هيئة التدريس قد تؤثر في فرص التواصل المستمر والتفاعل الإيجابي بينهم، وتحد من قدرة القائد على تقديم الدعم الفردي والمتابعة الشخصية، كما قد تعكس هذه النتيجة حاجة البيئة الجامعية إلى تعزيز ثقافة تنظيمية داعمة للابتكار والعمل الجماعي والمشاركة في اتخاذ القرار، إلى جانب أن ارتفاع توقعات أعضاء هيئة التدريس نحو الممارسات القيادية الحديثة قد يدفعهم إلى تقييم مستوى الممارسة بدرجة متوسطة، خاصةً أن بعض أبعاد القيادة التحويلية - مثل بناء الرؤية المشتركة وترسيخ ثقافة الابتكار وتنمية الدافعية الداخلية - تحتاج إلى وقت وجهد طويلين حتى تظهر آثارها بصورة واضحة داخل البيئة الجامعية.

وقد اختلفت مع دراسة الغويري والعمري (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن الدرجة الكلية لممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء جاءت عالية، كما اختلفت مع دراسة العبدلي وفضل (٢٠٢٣) التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى ممارسة القيادة التحويلية

لدى قادة مدارس محافظة العارضة من وجهة نظر الطاقم التعليمي، إضافة إلى اختلافها مع دراسة المشاقبة والطعان والعبيدي (٢٠٢١) التي أكدت وجود مستوى مرتفع من تطبيق أنموذج القيادة التحويلية في قيادات جامعات الفرات الأوسط، كما اختلفت مع دراسة لبيب وآخرون (٢٠٢٢) التي أبرزت امتلاك قيادات المعاهد الأزهرية لسمات وخصائص القائد التحويلي بدرجة مرتفعة انعكست على تنمية الإبداع الإداري لدى العاملين.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني للبحث، ونصه: ما مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان من وجهة نظرهم؟ حيث طُبِّقت الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان اشتقت من المجتمع بلغت (٢٩٩)، ثم حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ويمكن توضيح النتائج التي تُوصِّل إليها من خلال الجدول التالي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات عينة البحث على عبارات ومحاور استبانة درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان (ن=٢٩٩)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	يلتزم القائد الأكاديمي بالقيم الأخلاقية في جميع قراراته وسلوكياته.	٢,٧٨	٠,٤٧١٦	متوسط
٢	يمثل القائد الأكاديمي نموذجًا يُحتذى به في السلوك المهني والأكاديمي.	٢,٧٢	٠,٥٠٨٥	متوسط
٣	يضع القائد مصلحة الكلية/الجامعة فوق مصالحه الشخصية.	٢,٧٨	٠,٤٦٩٦	متوسط
٤	يحظى القائد بثقة واحترام أعضاء هيئة التدريس.	٢,٧٩	٠,٤٤٣٢	متوسط
٥	يتحمل القائد المسؤولية عند مواجهة الصعوبات أو الأزمات.	٢,٩٢	٠,٢٦٨٨	متوسط
٦	يشرك القائد أعضاء هيئة التدريس في تحمل المسؤوليات والمهام الأكاديمية.	٢,٦٨	٠,٥٠٧٧	متوسط
٧	يتصرف القائد بعدالة وشفافية في تعامله مع أعضاء هيئة التدريس.	٢,٩٧	٠,١٤٠٤	متوسط
٨	يلتزم القائد بما يعلنه من قرارات وتوجهات أمام أعضاء هيئة التدريس.	٢,٧٥	٠,٤٣٠٣	متوسط
	المتوسط الحسابي لمحور التأثير المثالي	**٢٢,٤٤**	**١,٤٩٢٦**	**متوسط**
٩	يضع القائد الأكاديمي رؤية مستقبلية واضحة وجذابة للعمل الأكاديمي.	٢,٩٥	٠,٦٧٤٣	متوسط
١٠	يعزز القائد روح الحماس والتفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس.	٢,٧٧	٠,٤١٩٨	متوسط
١١	يشجع القائد العمل الجماعي لتحقيق أهداف الكلية/الجامعة.	٢,٨٦	٠,٦٠١٧	متوسط
١٢	يحفز القائد أعضاء هيئة التدريس على بذل أقصى جهد ممكن في العمل.	٢,٧٧	٠,٤١٩٨	متوسط
١٣	يعزز القائد الشعور بالانتماء والالتزام المؤسسي.	٢,٧٥	٠,٤٣٠٣	متوسط
١٤	يستخدم القائد أساليب تحفيزية إيجابية لرفع الروح المعنوية.	٢,٨٧	٠,٧٥٠٠	متوسط
١٥	يربط القائد مهام العمل الأكاديمي برسالة وأهداف الجامعة.	٢,٧٥	٠,٤٣٢٢	متوسط
١٦	يشجع القائد أعضاء هيئة التدريس على تبني أهداف مشتركة طموحة.	٢,٨٩	٠,٥٨٦٧	متوسط
	المتوسط الحسابي لمحور التحفيز الإلهامي	**٢٢,٦٥**	**١,٨٨٧٣**	**متوسط**
١٧	يدعم القائد استخدام أساليب مبتكرة في التدريس والبحث العلمي.	٢,٧٧	٠,٤١٧٦	متوسط
١٨	يتقبل القائد الآراء المختلفة حتى وإن كانت مخالفة لرأيه.	٢,٧٤	٠,٥٢٨٣	متوسط
١٩	يحفز القائد التفكير النقدي عند معالجة المشكلات الأكاديمية.	٢,٧١	٠,٥٢٢٢	متوسط
٢٠	يشجع القائد أعضاء هيئة التدريس على البحث عن حلول غير تقليدية للمشكلات الأكاديمية.	٢,٩٧	٠,٦٩٠٠	متوسط
٢١	يدعم القائد التجريب والتعلم من الأخطاء دون لوم.	٢,٧٧	٠,٤١٧٦	متوسط
٢٢	يثير القائد التساؤل والنقاش البنّاء حول الممارسات الأكاديمية.	٣,١	٠,٧٦٦٣	متوسط
٢٣	يهيئ القائد بيئة عمل محفزة على التطوير والابتكار المستمر.	٢,٧٦	٠,٤٢٩٩	متوسط
٢٤	يدعم القائد استخدام أساليب مبتكرة في التدريس والبحث العلمي.	٢,٨٩	٠,٥٨٠٩	متوسط
	المتوسط الحسابي لمحور الاستثارة الفكرية	**٢٢,٧٤**	**٢,١٦١٤**	**متوسط**
٢٥	يراعي القائد الفروق الفردية بين أعضاء هيئة التدريس.	٢,٧٥	٠,٤٣٩٩	متوسط
٢٦	يحرص القائد على دعم التطور المهني لكل عضو هيئة تدريس.	٢,٨٣	٠,٧٤٢٥	متوسط
٢٧	يقدم القائد التوجيه والإرشاد المناسب عند الحاجة.	٢,٩٦	٠,٦٧٢٠	متوسط
٢٨	يستمع القائد لمشكلات واحتياجات أعضاء هيئة التدريس باهتمام.	٢,٧٧	٠,٥٣٧١	متوسط
٢٩	يفوض القائد الصلاحيات بما يسهم في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.	٢,٨٥	٠,٣٤٨٠	متوسط
٣٠	يعزز القائد الثقة بالنفس وروح المبادرة لدى أعضاء هيئة التدريس.	٢,٩٤	٠,٢٨٥٢	متوسط
٣١	يتابع القائد أداء أعضاء هيئة التدريس بصورة مستمرة.	٢,٧٧	٠,٥٧٩٢	متوسط
٣٢	يدعم القائد التوازن بين الأعباء الأكاديمية وقدرات أعضاء هيئة التدريس.	٣,٠٨	٠,٥٩٨٩	متوسط
	المتوسط الحسابي لمحور الاعتبار الفردي	**٢٣**	**١,٩٩٣٢**	**متوسط**
	المتوسط الحسابي لاستبانة القيادة التحويلية ككل	**٩٠,٨٥**	**٤,٨٨٦٤**	**متوسط**

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٦) أن جميع عبارات استبانة القيادة التحويلية وقعت ضمن درجة (متوسط)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات الاستبانة بين (٢,٦٨-٣,١٠)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,١٤٠٤-٠,٧٦٦٣)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لاستبانة القيادة التحويلية ككل ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٩٠,٨٥) وبانحراف معياري بلغ (٤,٨٨٦٤)، وهو ما يشير إلى أن درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين بجامعة جازان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة بصورة عامة.

كذلك يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٦) أن جميع عبارات محور التأثير المثالي وقعت ضمن درجة (متوسط)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٦٨-٢,٩٧)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,١٤٠٤-٠,٥٠٨٥)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لمحور التأثير المثالي ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٢٢,٤٤) وبانحراف معياري بلغ (١,٤٩٢٦)، وهو ما يشير إلى أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين لبعد التأثير المثالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان جاءت متوسطة.

كما يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٦) أن جميع عبارات محور التحفيز الإلهامي وقعت ضمن درجة (متوسط)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٧٥-٢,٩٥)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٤١٩٨-٠,٧٥٠٠)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لمحور التحفيز الإلهامي ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٢٢,٦٥) وبانحراف معياري بلغ (١,٨٨٧٣)، وهو ما يشير إلى أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين لبعد التحفيز الإلهامي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان جاءت متوسطة.

ويتضح أيضًا من النتائج المعروضة بالجدول (٦) أن جميع عبارات محور الاستثارة الفكرية وقعت ضمن درجة (متوسط)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٧١-٣,١٠)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٤١٧٦-٠,٧٦٦٣)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لمحور الاستثارة الفكرية ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٢٢,٧٤) وبانحراف معياري بلغ (٢,١٦١٤)، وهو ما يشير إلى أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين لبعد الاستثارة الفكرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان جاءت متوسطة.

كذلك يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٦) أن جميع عبارات محور الاعتبار الفردي وقعت ضمن درجة (متوسط)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٧٥-٣,٠٨)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٢٨٥٢-٠,٧٤٢٥)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لمحور الاعتبار الفردي ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٢٣) وبانحراف معياري بلغ (١,٩٩٣٢)، وهو ما يشير إلى أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين لبعد الاعتبار الفردي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان جاءت متوسطة.

وفي ضوء ما سبق، تمت الإجابة على السؤال الأول للبحث ونصه: ما درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟ بأن درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين بجامعة جازان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة ككل ولجميع المحاور الأربعة.

وقد تُعزى الدرجة المتوسطة لممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين بجامعة جازان إلى مجموعة من العوامل المتداخلة؛ إذ قد يكون انشغال القادة الأكاديميين بالمهام الإدارية والتنظيمية الروتينية وما يرتبط بها من أعمال إشرافية وتقارير واجتماعات ومتابعة للأنظمة والإجراءات الجامعية سببًا في تقليل الوقت والجهد المخصصين لممارسة الأدوار القيادية التحويلية بصورة فعّالة، مثل التحفيز المستمر، ودعم الإبداع، وبناء العلاقات الإنسانية الإيجابية مع أعضاء هيئة التدريس، كما أن طبيعة البيئة الجامعية التي تتسم أحيانًا بالمركزية وكثرة اللوائح والإجراءات الرسمية قد تحد من قدرة القادة الأكاديميين على تطبيق ممارسات قيادية مرنة تقوم على المبادرة والتجديد والاستجابة السريعة لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس، إضافةً إلى تفاوت خبرات القادة الأكاديميين في توظيف أبعاد القيادة التحويلية، خاصةً ما يتعلق بالاستثارة الفكرية والتحفيز الإلهامي، وحاجتهم إلى برامج تدريبية متخصصة تسهم في تنمية مهارات القيادة الحديثة وأساليب التأثير والتحفيز وبناء الرؤية المشتركة، فضلًا عن أن زيادة الأعباء التدريسية والبحثية والإدارية الملقاة على القادة وأعضاء هيئة التدريس قد تؤثر في فرص التواصل المستمر والتفاعل الإيجابي بينهم، وتحد من قدرة القائد على تقديم الدعم الفردي والمتابعة الشخصية، كما قد تعكس هذه النتيجة حاجة البيئة الجامعية إلى تعزيز ثقافة تنظيمية داعمة للابتكار والعمل الجماعي والمشاركة في اتخاذ القرار، إلى جانب أن ارتفاع توقعات أعضاء هيئة التدريس نحو الممارسات القيادية الحديثة قد يدفعهم إلى تقييم مستوى الممارسة بدرجة متوسطة، خاصةً أن بعض أبعاد القيادة التحويلية - مثل بناء الرؤية المشتركة وترسيخ ثقافة الابتكار وتنمية الدافعية الداخلية - تحتاج إلى وقت وجهد طويلين حتى تظهر آثارها بصورة واضحة داخل البيئة الجامعية.

وقد اختلفت مع دراسة الغويري والعمري (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن الدرجة الكلية لممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء جاءت عالية، كما اختلفت مع دراسة العبدلي وفضل (٢٠٢٣) التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى ممارسة القيادة التحويلية لدى قادة مدارس محافظة العارضة من وجهة نظر الطاقم التعليمي، إضافة إلى اختلافها مع دراسة المشاقبة والطعان والعبيدي (٢٠٢١) التي أكدت وجود مستوى مرتفع من تطبيق أنموذج القيادة التحويلية في قيادات جامعات الفرات

الأوسط، كما اختلفت مع دراسة لبيب وآخرون (٢٠٢٢) التي أبرزت امتلاك قيادات المعاهد الأزهرية لسمات وخصائص القائد التحويلي بدرجة مرتفعة انعكست على تنمية الإبداع الإداري لدى العاملين.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني للبحث، ونصه: ما مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان من وجهة نظرهم؟ حيث طُبِّقت الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان اشتقت من المجتمع بلغت (٢٩٩)، ثم حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ويمكن توضيح النتائج التي تُوصِّل إليها من خلال الجدول التالي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات عينة البحث على عبارات استبانة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان ككل ولكل بعد على حدة (ن=٢٩٩)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	أحرص على مساعدة زملائي طوعًا في حل المشكلات المتعلقة بالعمل.	٢,٩٥	٠,٢١٢٩	متوسط
٢	أقدم الدعم لزملائي الجدد لمساعدتهم على التكيف مع بيئة العمل الجامعي.	٢,٩٩	٠,١٩١٨	متوسط
٣	أساعد زملائي المتغيبين في إنجاز الأعمال المتراكمة عليهم.	٢,٩٧	٠,١٩٠٦	متوسط
٤	أبادر بتقديم العون لزملائي عند زيادة أعبائهم الأكاديمية.	٢,٩٩	٠,٢٨٩٦	متوسط
٥	أخصص جزءًا من وقتي لمساعدة الزملاء دون انتظار مقابل.	٢,٩٧	٠,١٧٢٢	متوسط
٦	أساند زملائي في المواقف المهنية الصعبة.	٢,٩٦	٠,٢٧٦١	متوسط
٧	أشارك خبراتي الأكاديمية مع زملائي لتحسين أدائهم.	٣	٠,٢٣١٦	متوسط
٨	أحرص على دعم زملائي بما يسهم في تحقيق أهداف القسم.	٢,٩٧	٠,١٦٢٦	متوسط
	المتوسط الحسابي لمحور الإيثار	**٢٣,٨٥**	**٠,٦٣١٤٤**	**متوسط**
٩	أحرص على حضور الدورات والبرامج التدريبية التي تعقدها الجامعة.	٢,٩٨	٠,٢١٦٣	متوسط
١٠	أتابع المستجدات والقرارات التي تؤثر في سير العمل الجامعي.	٢,٩٩	٠,١٨٣٠	متوسط
١١	أشارك بأفكار واقتراحات بنّاءة لتطوير العمل الأكاديمي.	٢,٩٨	٠,٢١٦٣	متوسط
١٢	ألتزم بحضور الاجتماعات والندوات التي تعقدها الإدارة.	٢,٩٧	٠,١٨٢٠	متوسط
١٣	أبلغ عن الممارسات أو المخاطر التي قد تؤثر في سلامة العمل.	٢,٩٧	٠,٢٣٠١	متوسط
١٤	أحرص على المحافظة على سمعة الجامعة داخلها وخارجها.	٣	٠,٢٦٥٤	متوسط
١٥	أشارك في الأنشطة التي تعزز استقرار العمل المؤسسي.	٢,٩٦	٠,٢٠٦٦	متوسط
١٦	أتابع القضايا الأكاديمية التي تمس مصلحة الجامعة	٢,٩٨	٠,٢٠٠٢	متوسط
	المتوسط الحسابي لمحور السلوك الحضاري	**٢٣,٨٧**	**٠,٥٨٩٨**	**متوسط**
١٧	أتجاهل المشكلات البسيطة التي قد تعيق سير العمل.	٢,٩٩	٠,١٢٩٤	متوسط
١٨	أتحلى بالصبر والتسامح تجاه المضايقات المهنية دون تذمر.	٢,٩٩	٠,١٩٢١	متوسط
١٩	أتقبل القرارات الإدارية حتى وإن لم تتفق مع رغبتي الشخصية.	٢,٩٩	٠,١٧٣٤	متوسط
٢٠	أتعامل بإيجابية مع ضغوط العمل المختلفة.	٢,٩٧	٠,١٨٢٠	متوسط
٢١	أتقبل النقد البنّاء بصدر رحب.	٢,٩٨	٠,٢١٦٣	متوسط
٢٢	أحرص على تهدئة الخلافات بين الزملاء بأسلوب بنّاء.	٢,٩٥	٠,٢٦١٨	متوسط
٢٣	أقدم مصلحة العمل على مشكلاتي الشخصية.	٢,٩٩	٠,١٥٢٩	متوسط
٢٤	ألتزم بروح التعاون حتى في الظروف غير الملائمة.	٣	٠,٢٣٨٨	متوسط
	المتوسط الحسابي لمحور الروح الرياضية	**٢٣,٨٩**	**٠,٥٧٦٣**	**متوسط**
٢٥	أتعامل بعناية مع الأجهزة والأدوات المتوافرة في بيئة العمل.	٢,٩٨	٠,١٢٨٤	متوسط
٢٦	أحرص على المحافظة على نظافة مكان العمل.	٢,٩٨	٠,١٤١٢	متوسط
٢٧	أتجنب الإجازات أو الاستراحات غير الضرورية قدر الإمكان.	٢,٩٩	٠,٢٩٥٠	متوسط
٢٨	ألتزم باستثمار وقت العمل بكفاءة.	٣	٠,٢٢٤١	متوسط
٢٩	أحرص على إبلاغ الإدارة عند عدم قدرتي على الحضور للعمل.	٢,٩٦	٠,٢٧١٦	متوسط
٣٠	ألتزم بالقواعد والأنظمة دون الحاجة إلى رقابة مباشرة.	٢,٩٩	٠,٣٥١٠	متوسط
٣١	أؤدي مهامي الوظيفية بجدية وإخلاص.	٢,٩٩	٠,٣٠٦٤	متوسط
٣٢	أحرص على إنجاز الأعمال الموكلة إليّ في الوقت المحدد.	٢,٩٩	٠,٢٣٨٨	متوسط
	المتوسط الحسابي لمحور الضمير الحي	**٢٣,٩١**	**٠,٧٤١٢**	**متوسط**
٣٣	أحرص على مراعاة مشاعر زملائي عند التعامل معهم في بيئة العمل.	٢,٩٩	٠,٢٨٩٦	متوسط
٣٤	أحترم آراء زملائي حتى وإن اختلفت مع وجهة نظري.	٢,٩٧	٠,١٥١٤	متوسط
٣٥	أقدّم النصح والمعلومات المفيدة لزملائي بما يساعدهم على أداء عملهم.	٢,٩٧	٠,٢٥٨٢	متوسط
٣٦	أتجنب السلوكيات أو التصرفات التي قد تسبب خلافات بين الزملاء.	٢,٩٨	٠,٢٢٣٧	متوسط
٣٧	أراعي رغبات زملائي قبل اتخاذ قرارات قد تؤثر فيهم.	٢,٩٧	٠,٢٥٨٢	متوسط
٣٨	أتعامل بلطف واحترام عند مناقشة القضايا المهنية الخلافية.	٢,٩٧	٠,٢٥٧٦	متوسط
٣٩	أحرص على توضيح المعلومات لزملائي لتفادي سوء الفهم.	٢,٩٧	٠,٢٦٤٤	متوسط
٤٠	أسعى إلى الوقاية من المشكلات المهنية قبل حدوثها.	٢,٩٣	٠,٣٥٠٧	متوسط
	المتوسط الحسابي لمحور الاستثارة الكياسة	**٢٣,٧٩**	**٠,٧٨١٤**	**متوسط**
	المتوسط الحسابي لاستبانة سلوكيات المواطنة التنظيمية ككل	**١١٩,٣٤**	**١,٤٣٠٥**	**متوسط**

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٧) أن جميع عبارات استبانة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان وقعت ضمن درجة (متوسط)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات الاستبانة ككل بين (٢,٩٣-٣,٠٠)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,١٢٨٤-٠,٣٥١٠)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لاستبانة سلوكيات المواطنة التنظيمية ككل ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (١١٩,٣٤) وبانحراف معياري بلغ (١,٤٣٠٥)، وهو ما يشير إلى أن مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان من وجهة نظرهم جاء متوسطًا.

كذلك يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٧) أن جميع عبارات محور الإيثار وقعت ضمن درجة (متوسط)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٩٥-٣.٠٠)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,١٦٢٦-٠.٢٨٩٦)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لمحور الإيثار ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٢٣,٨٥) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٣١٤٤)، وهو ما يشير إلى أن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لسلوكيات الإيثار جاء متوسطًا.

كما يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٧) أن جميع عبارات محور السلوك الحضاري وقعت ضمن درجة (متوسط)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٩٦-٣,٠٠)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,١٨٣٠-٠,٢٦٥٤)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لمحور السلوك الحضاري ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٢٣,٨٧) وبانحراف معياري بلغ (٠,٥٨٩٨)، وهو ما يشير إلى أن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لسلوكيات السلوك الحضاري جاء متوسطًا.

ويتضح كذلك من النتائج المعروضة بالجدول (٧) أن جميع عبارات محور الروح الرياضية وقعت ضمن درجة (متوسط)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٩٥-٣,٠٠)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,١٢٩٤-٠,٢٦١٨)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لمحور الروح الرياضية ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٢٣,٨٩) وبانحراف معياري بلغ (٠,٥٧٦٣)، وهو ما يشير إلى أن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لسلوكيات الروح الرياضية جاء متوسطًا.

كما يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٧) أن جميع عبارات محور الضمير الحي وقعت ضمن درجة (متوسط)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٩٦-٣,٠٠)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,١٢٨٤-٠,٣٥١٠)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لمحور الضمير الحي ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٢٣,٩١) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٤١٢)، وهو ما يشير إلى أن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لسلوكيات الضمير الحي جاء متوسطًا.

ويتضح أيضًا من النتائج المعروضة بالجدول (٧) أن جميع عبارات محور الكياسة وقعت ضمن درجة (متوسط)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٩٣-٢.٩٩)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,١٥١٤-٠.٣٥٠٧)، كما جاء المتوسط الحسابي العام لمحور الكياسة ضمن فئة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٢٣,٧٩) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٨١٤)، وهو ما يشير إلى أن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لسلوكيات الكياسة جاء متوسطًا.

وفي ضوء ما سبق، تمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث ونصه: ما مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان من وجهة نظرهم؟ بأن مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان جاء متوسطًا للاستبانة ككل ولجميع الأبعاد الخمسة.

وقد يُعزى مجيء مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان بدرجة متوسطة إلى عدة أسباب مترابطة؛ فقد يكون ذلك نتيجة طبيعة العمل الأكاديمي وما يرتبط به من أعباء تدريسية وبحثية وإدارية متعددة تحد من قدرة أعضاء هيئة التدريس على ممارسة السلوكيات التطوعية بدرجة مرتفعة بصورة مستمرة، كما أن كثرة المسؤوليات المهنية ومتطلبات الأداء الأكاديمي قد تجعل عضو هيئة التدريس يركز بصورة أكبر على المهام الأساسية المرتبطة بعمله الرسمي على حساب السلوكيات الإضافية الطوعية.

كذلك قد تعود هذه النتيجة إلى أن البيئة الجامعية، رغم ما توفره من فرص للتعاون والعمل الجماعي، قد لا تقدم بالقدر الكافي أنظمة تحفيزية وتشجيعية تعزز سلوكيات المواطنة التنظيمية بصورة أكبر، سواء من خلال الحوافز المعنوية أو المادية أو من خلال ترسيخ ثقافة تنظيمية داعمة للمبادرة والعمل التطوعي. كما يمكن أن يكون لتفاوت العلاقات المهنية ومستوى التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة الأكاديمية دور في بقاء مستوى هذه السلوكيات ضمن الإطار المتوسط، إضافةً إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس قد ينظرون إلى سلوكيات المواطنة التنظيمية باعتبارها جهودًا إضافية غير مرتبطة بصورة مباشرة بالتقويم الرسمي للأداء أو بالترقيات الأكاديمية، مما قد يقلل من دافعيتهم لممارستها بدرجة مرتفعة. وقد يُعزى ذلك أيضًا إلى طبيعة الأنظمة والإجراءات الجامعية التي قد تتسم أحيانًا بالروتين أو المركزية، الأمر الذي قد يحد من فرص المشاركة الفاعلة والمبادرات التطوعية، فضلًا عن أن تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية يحتاج إلى بيئة تنظيمية تقوم على الثقة المتبادلة، والدعم المؤسسي، والعدالة التنظيمية، والشعور بالتقدير المهني، وهي عوامل قد تتوافر

بدرجات متفاوتة داخل البيئة الجامعية، مما ينعكس على مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لهذه السلوكيات بصورة متوسطة.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة محمد (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بجامعة بني سويف جاء متوسطًا، كما اتفقت مع دراسة الخفاجي وبدر (٢٠٢٣) التي أوضحت وجود انخفاض نسبي في مستوى سلوك المواطنة التنظيمية نتيجة ضعف تطبيق أبعاد القيادة الفعالة بصورة كافية داخل المنظمة.

كما اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة الثويني (٢٠٢٣) التي أكدت وجود مستوى مقبول من سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، ومع دراسة جوهانسون وهارت Johansson & Hart (2023) التي تناولت سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى العاملين بدوام جزئي وأظهرت ارتباطها بعدد من المتغيرات التنظيمية والمهنية. كذلك اتفقت مع دراسة تشونج ونج Choong & Ng (2024) التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين الثقة في الزملاء وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، ومع دراسة أبو ليفة والصالحي (٢٠٢٥) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الالتزام التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الثانوية.

بينما اختلفت النتيجة الحالية مع دراسة زروقي وقطاف (٢٠٢٠) التي أظهرت أن مستوى ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى الأساتذة الجامعيين جاء مرتفعًا، كما اختلفت مع دراسة الروسان (٢٠١٧) التي بينت أن درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين جاءت مرتفعة، وكذلك اختلفت مع دراسة الرايس (٢٠٢٥) التي أبرزت الأثر الإيجابي المرتفع لسلوك المواطنة التنظيمية على العمل الجماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأغواط.

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثالث للبحث، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أبعاد القيادة التحويلية تعزى إلى متغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم عرض النتائج فيما يلي:

أ) عرض النتائج المرتبطة بمتغير الجنس

للإجابة على السؤال الثالث فيما يخص متغير الجنس تم تحليل الاستجابات إحصائيًا باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t test)، باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول رقم (٨) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٨) قيم «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث حول درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير الجنس (ن=٢٩٩)

محاور الاستبانة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة
التأثير المثالي	ذكر	١٨١	٢٢,٥٤	١,٤٨٥	١,٤٣	٢٩٧	٠,١٨١ غير دالة
	أنثى	١١٨	٢٢,٣٠	١,٤٩٩			
التحفيز الإلهامي	ذكر	١٨١	٢٢,٦٦	١,٩٠٣	٠,٠٨٥	٢٩٧	٠,٩٣٣ غير دالة
	أنثى	١١٨	٢٢,٦٤	١,٨٦٩			
الاستثارة الفكرية	ذكر	١٨١	٢٢,٧٤	٢,٢٠٩	٠,٠٨٧	٢٩٧	٠,٩٣٠ غير دالة
	أنثى	١١٨	٢٢,٧٦	٢,٠٩٤			
الاعتبار الفردي	ذكر	١٨١	٢٣,٠٨	١,٩٣١	٠,٨٩	٢٩٧	٠,٣٧٤ غير دالة
	أنثى	١١٨	٢٢,٨٧	٢,٠٨٥			
الاستبانة ككل	ذكر	١٨١	٩١,٠٢	٥,١١٦	٠,٧٦٥	٢٩٧	٠,٤٤٥ غير دالة
	أنثى	١١٨	٩٠,٥٨	٤,٥١٨			

باستقراء النتائج الواردة بالجدول رقم (٨) يتضح أن قيمة (ت) للاستبانة ككل بلغت (٠,٧٦٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (٠,٤٤٥)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (α=٠,٠٥)، في حين بلغت قيمة (ت) لمحاور الاستبانة الأربعة على الترتيب (١,٤٣ - ٠,٠٨٥ - ٠,٠٨٧ - ٠,٨٩)، وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة باستخدام برنامج SPSS لها على الترتيب (٠,١٨١ - ٠,٩٣٣ - ٠,٩٣٠ - ٠,٣٧٤)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (α=٠,٠٥)، وهو ما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) تُعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)

لدى عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حول درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية ككل، ولكل محور على حدة. وبهذا تم الإجابة عن السؤال الثالث للبحث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أبعاد القيادة التحويلية تعزى إلى متغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة)؟ بأنه لا يوجد تأثير لمتغير الجنس في استجابات عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حول درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية ككل، ولكل محور على حدة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حول درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية وفقًا لمتغير الجنس بعدة

أسباب منطقية؛ فقد يكون ذلك ناتجًا عن تشابه البيئة التنظيمية والإدارية التي يعمل في إطارها كل من الذكور والإناث داخل الجامعة، حيث يخضع جميع أعضاء هيئة التدريس للأنظمة والسياسات والإجراءات الجامعية نفسها، مما يؤدي إلى تقارب خبراتهم وتصوراتهم تجاه الممارسات القيادية للقادة الأكاديميين، كما أن طبيعة العمل الأكاديمي ومتطلبات التدريس والبحث العلمي والخدمة المجتمعية تفرض على أعضاء هيئة التدريس - بغض النظر عن الجنس - ظروفًا مهنية متقاربة تسهم في تكوين اتجاهات متشابهة نحو القيادة التحويلية. كذلك قد يعود ذلك إلى أن ممارسات القيادة التحويلية تعتمد بدرجة أكبر على السمات والسلوكيات القيادية للقائد الأكاديمي، مثل التحفيز والتأثير الإيجابي والدعم الفكري والاهتمام الفردي، وهي ممارسات يدركها أعضاء هيئة التدريس بصورة متقاربة بغض النظر عن اختلاف الجنس، إضافة إلى أن التطور الذي شهدته البيئة الجامعية في تعزيز مبادئ العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص بين أعضاء هيئة التدريس قد أسهم في تقليل الفروق المرتبطة بالنوع الاجتماعي في تقييم الممارسات القيادية، فضلًا عن أن التفاعل المستمر بين أعضاء هيئة التدريس والقادة الأكاديميين داخل البيئة الجامعية قد يؤدي إلى تكوين خبرات مهنية متشابهة تقلل من احتمالية وجود فروق جوهرية في الاستجابات تعزى إلى الجنس، كما أن أعضاء هيئة التدريس قد يركزون في تقييمهم للقيادة التحويلية على الجوانب المهنية والإدارية المتعلقة بالكفاءة والفاعلية وتحقيق أهداف العمل أكثر من تركيزهم على العوامل الشخصية المرتبطة بالنوع الاجتماعي.

وقد اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة الغويري والعمري (٢٠٢٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة القيادة التحويلية تُعزى إلى متغير الجنس، وهو ما يعزز النتيجة الحالية التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين بجامعة جازان، كما تتفق النتيجة الحالية بصورة جزئية مع دراسة العنزي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى وجود تأثير لمتغير النوع الاجتماعي في بعض المتغيرات المرتبطة بالقيادة التحويلية، مثل تمكين العاملين والمواطنة التنظيمية، في حين لم يظهر تأثير دال في متغيرات أخرى، وفي المقابل، اختلفت النتيجة الحالية مع دراسة العبدلي وفضل (٢٠٢٣) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة القيادة التحويلية ككل.

ب) عرض النتائج المرتبطة بمتغير عدد سنوات الخبرة

للإجابة على السؤال الثالث فيما يخص متغير عدد سنوات الخبرة تم تحليل الاستجابات إحصائيًا من خلال حساب قيم (ف) ودلالتها الإحصائية (ρ) الناتجة من اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول (٩) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول ٩ قيم (ف) ومستوى الدلالة الإحصائية الناتجة عن تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث حول درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير عدد سنوات الخبرة (ن=٢٩٩)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة ρ
التأثير المثالي	بين المجموعات	٩,٣٥٦	٢	٤,٦٧٨	٢,١١٥	٠,١٢٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥٤,٥٩١	٢٩٦	٢,٢١١		
	المجموع	٦٦٣,٩٤٦	٢٩٨			
التحفيز الإلهامي	بين المجموعات	٦,٣٣٩	٢	٣,١٧	٠,٨٨٩	٠,٤١٢ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٥٥,١٧٩	٢٩٦	٣,٥٦٥		
	المجموع	١٠٦١,٥١٨	٢٩٨			
الاستثارة الفكرية	بين المجموعات	٢٣,٣٧٤	٢	١١,٦٨٧	٢,٥٢٧	٠,٠٨٢ غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٦٨,٨١٣	٢٩٦	٤,٦٢٤		
	المجموع	١٣٩٢,١٨٧	٢٩٨			
الاعتبار الفردي	بين المجموعات	١٣,٣٢٢	٢	٦,٦٦١	١,٦٨٤	٠,١٨٧ غير دالة
	داخل المجموعات	١١٧٠,٦٧٨	٢٩٦	٣,٩٥٥		
	المجموع	١١٨٤	٢٩٨			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٤٣,٩١١	٢	٢١,٩٥٥	٠,٩١٩	٠,٤٠٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٧٠٧١,٦١٤	٢٩٦	٢٣,٨٩١		
	المجموع	٧١١٥,٥٢٥	٢٩٨			

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (٩) اتضح أن قيمة اختبار (ف) للاستبانة ككل بلغت (٠,٩١٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (ρ) (٠,٤٠٠)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (α=٠,٠٥)، كما بلغت قيمة اختبار (ف) لمحاور الاستبانة الأربعة على الترتيب (٢,١١٥ - ٠,٨٨٩ - ٢,٥٢٧ - ١,٦٨٤)، وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (ρ) لها على الترتيب (٠,١٢٢ - ٠,٤١٢ - ٠,٠٨٢ - ٠,١٨٧)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (α=٠,٠٥)، وبذلك يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حول درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير عدد سنوات الخبرة، وبهذا تم الإجابة عن السؤال الثالث للبحث فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة بأنه لا يوجد تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة في استجابات عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حول درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية ككل، ولكل محور على حدة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حول درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة بعدة أسباب منطقية؛ فقد يكون ذلك ناتجًا عن أن البيئة الجامعية تخضع لأنظمة ولوائح وإجراءات تنظيمية موحدة تنعكس بصورة متقاربة على جميع أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن سنوات خبرتهم، كما أن القادة الأكاديميين يمارسون أدوارهم القيادية وفق سياسات جامعية عامة تجعل خبرات أعضاء هيئة التدريس متشابهة نسبيًا في التعامل مع الممارسات القيادية المختلفة. كذلك قد يعود ذلك إلى أن القيادة التحويلية تعتمد بدرجة كبيرة على السمات والسلوكيات القيادية للقائد الأكاديمي، مثل التحفيز، والدعم، والتأثير الإيجابي، والاستثارة الفكرية، وهي ممارسات يدركها أعضاء هيئة التدريس بصورة متقاربة سواء كانوا من ذوي الخبرة الطويلة أو الحديثة. كما أن التطور المهني المستمر والبرامج التدريبية وورش العمل التي تقدمها الجامعة لأعضاء هيئة التدريس قد تسهم في توحيد مستوى الوعي والإدراك لديهم تجاه الأنماط القيادية الحديثة، مما يقلل من أثر عدد سنوات الخبرة في تشكيل تصوراتهم حول القيادة التحويلية. فضلًا عن أن طبيعة العمل الأكاديمي داخل الجامعة، بما تتضمنه من مهام تدريسية وبحثية وإدارية متشابهة، قد تجعل أعضاء هيئة التدريس يواجهون ظروفًا وتحديات مهنية متقاربة بغض النظر عن سنوات الخدمة، الأمر الذي ينعكس على تقارب آرائهم تجاه درجة ممارسة القيادة التحويلية. كما أن التفاعل المستمر بين أعضاء هيئة التدريس والقادة الأكاديميين داخل الأقسام العلمية والكليات قد يؤدي إلى تكوين تصورات مهنية مشتركة حول الممارسات القيادية، إضافة إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس حديثي الخبرة قد يمتلكون وعيًا إداريًا ومهنيًا متقدمًا نتيجة برامج التأهيل الأكاديمي والتطوير المهني، مما يجعل تقييمهم للممارسات القيادية قريبًا من تقييم زملائهم الأكثر خبرة، وأخيرًا فإن استقرار الأنظمة الإدارية والثقافة التنظيمية داخل الجامعة قد يسهم في تقليل الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في نظرتهم إلى القيادة التحويلية تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة.

وقد اتفقت النتيجة السابقة بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة مع نتائج دراسة الغويري والعمري (٢٠٢٠)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة القيادة التحويلية تُعزى إلى متغير الخبرة، كما اتفقت أيضًا مع دراسة العبدلي وفضل (٢٠٢٣) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة في مظاهر القيادة التحويلية وفق متغير عدد سنوات الخبرة. ويشير هذا الاتفاق إلى أن تصورات العاملين تجاه الممارسات القيادية التحويلية قد لا تتأثر بعدد سنوات الخبرة بقدر تأثرها بطبيعة البيئة التنظيمية والثقافة المؤسسية السائدة داخل المؤسسة التعليمية، حيث إن أعضاء هيئة التدريس - بغض النظر عن سنوات خبرتهم - يعملون ضمن أنظمة ولوائح وإجراءات جامعية موحدة، ويتعرضون لأنماط قيادية متقاربة، مما يسهم في تكوين اتجاهات متشابهة نحو مستوى ممارسة القيادة التحويلية.

رابعًا: الإجابة عن السؤال الرابع للبحث، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية تعزى إلى متغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم عرض النتائج فيما يلي:

أ) عرض النتائج المرتبطة بمتغير الجنس

للإجابة على السؤال الرابع فيما يخص متغير الجنس تم تحليل الاستجابات إحصائيًا باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t test)، باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول رقم (١٠) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٠) قيم «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث حول درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير الجنس (ن=٢٩٩)

محاور الاستبانة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة
الإيثار	ذكر	١٨١	٢٣,٨٣	٠,٦٥٤١	٠,٧٤٣	٢٩٧	٠,٤٤٩ غير دالة
	أنثى	١١٨	٢٣,٨٨	٠,٥٩٦٠			
السلوك الحضاري	ذكر	١٨١	٢٣,٨٧	٠,٥٩٣١	٠,٠٤٢	٢٩٧	٠,٩٦٧ غير دالة
	أنثى	١١٨	٢٣,٨٨	٠,٥٨٧١			
الروح الرياضية	ذكر	١٨١	٢٣,٩٢	٠,٥٩١٢	٠,٨٥٤	٢٩٧	٠,٣٩٤ غير دالة
	أنثى	١١٨	٢٣,٨٦	٠,٥٥٣٣			
الضمير الحي	ذكر	١٨١	٢٣,٩	٠,٦٦٤١	٠,٢٠١	٢٩٧	٠,٨٤١ غير دالة
	أنثى	١١٨	٢٣,٩٢	٠,٨٤٨٩			
الكياسة	ذكر	١٨١	٢٣,٨١	٠,٧٨٠٣	٠,٣٥١	٢٩٧	٠,٧٢٦
	أنثى	١١٨	٢٣,٧٧	٠,٧٨٥٩			
الاستبانة ككل	ذكر	١٨١	١١٩,٣٥	١,٣٧٣	٠,٠٨٦	٢٩٧	٠,٩٣١ غير دالة
	أنثى	١١٨	١١٩,٣٣	١,٥٢٠٣			

باستقراء النتائج الواردة بالجدول رقم (١٠) يتضح أن قيمة (ت) للاستبانة ككل بلغت (٠,٠٨٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (٠,٩٣١)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (α=٠,٠٥)، في حين بلغت قيمة (ت) لمحاور الاستبانة الخمسة على الترتيب (٠,٧٤٣ - ٠,٠٤٢ - ٠,٨٥٤ - ٠,٢٠١ - ٠,٣٥١)، وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة باستخدام برنامج SPSS لها على الترتيب (٠,٤٤٩ - ٠,٩٦٧ - ٠,٣٩٤ - ٠,٨٤١ - ٠,٧٢٦)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (α=٠,٠٥)، وهو ما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) تُعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) لدى عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حول مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية ككل، ولكل محور على حدة، وبهذا تم الإجابة عن السؤال الرابع للبحث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية تعزى إلى متغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة)؟ بأنه لا يوجد تأثير لمتغير الجنس في استجابات عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حول مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية ككل، ولكل محور على حدة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حول مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية وفقًا لمتغير الجنس بعدة أسباب منطقية؛ فقد يكون ذلك ناتجًا عن تشابه البيئة التنظيمية والأكاديمية التي يعمل في إطارها كل من الذكور والإناث داخل الجامعة، حيث يخضع جميع أعضاء هيئة التدريس للأنظمة والسياسات والإجراءات الجامعية نفسها، مما يسهم في تكوين اتجاهات متقاربة نحو ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية، كما أن طبيعة العمل الأكاديمي القائمة على التعاون والتفاعل المهني والمشاركة في الأنشطة التعليمية والبحثية والخدمية تجعل أعضاء هيئة التدريس – بغض النظر عن الجنس – يمارسون أدوارًا متشابهة داخل البيئة الجامعية. كذلك قد يعود ذلك إلى أن سلوكيات المواطنة التنظيمية ترتبط بدرجة كبيرة بالقيم المهنية والالتزام الأخلاقي والانتماء المؤسسي، وهي جوانب لا تتأثر بصورة مباشرة بالنوع الاجتماعي بقدر تأثرها بثقافة المؤسسة الجامعية والمناخ التنظيمي السائد فيها، إضافة إلى أن الجامعة قد توفر فرصًا متكافئة للذكور والإناث في المشاركة الأكاديمية والإدارية وخدمة المجتمع، مما يقلل من احتمالية ظهور فروق مرتبطة بالجنس في مستوى ممارسة هذه السلوكيات، فضلًا عن أن التفاعل المستمر بين أعضاء هيئة التدريس داخل الأقسام العلمية واللجان الأكاديمية والأنشطة الجامعية المختلفة قد يؤدي إلى تكوين خبرات مهنية مشتركة تسهم في تقارب تصوراتهم وسلوكياتهم التنظيمية، كما أن أعضاء هيئة التدريس قد ينظرون إلى سلوكيات المواطنة التنظيمية باعتبارها جزءًا من المسؤولية المهنية والأخلاقية المرتبطة بالعمل الجامعي، وليس باعتبارها سلوكيات تتأثر باختلاف الجنس.

وقد اتفقت النتيجة السابقة التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تُعزى لمتغير الجنس مع دراسة الروسان (٢٠١٧) التي لم تُشر إلى وجود فروق جوهرية في سلوكيات المواطنة التنظيمية تبعًا للنوع الاجتماعي، كما اتفقت مع دراسة دافيز وآخرون Davis et al., (2022) التي تناولت سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، ومن بينها الجنس، حيث ركزت النتائج بصورة أكبر على أثر الممارسات القيادية والدعم الفردي في تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية دون إبراز فروق واضحة تعزى لمتغير الجنس، وهو ما يتفق مع النتيجة الحالية التي تشير إلى تقارب استجابات الذكور والإناث حول مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية.

ب) عرض النتائج المرتبطة بمتغير عدد سنوات الخبرة

للإجابة على السؤال الرابع فيما يخص متغير عدد سنوات الخبرة تم تحليل الاستجابات إحصائيًا من خلال حساب قيم (ف) ودلالتها الإحصائية (ρ) الناتجة من اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول (١١) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول ١١ قيم (ف) ومستوى الدلالة الإحصائية الناتجة عن تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث حول مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير عدد سنوات الخبرة (ن=٢٩٩)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة ρ
الإيثار	بين المجموعات	١,١٩٥	٢	٠,٥٩٨	١,٥٠٤	٠,٢٢٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١١٧,٦٢١	٢٩٦	٠,٣٩٧		
	المجموع	١١٨,٨١٦	٢٩٨			
اسلوك الحضاري	بين المجموعات	٠,٤٧٣	٢	٠,٢٣٧	٠,٦٧٨	٠,٥٠٨ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣,١٩٢	٢٩٦	٠,٣٤٩		
	المجموع	١٠٣,٦٦٦	٢٩٨			
الروح الرياضية	بين المجموعات	٠,٧١٨	٢	٠,٣٥٩	١,٠٨١	٠,٣٤٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٩٨,٢٧٢	٢٩٦	٠,٣٣٢		
	المجموع	٩٨,٩٩٠	٢٩٨			
الضمير الحي	بين المجموعات	٠,٦٤٠	٢	٠,٣٢٠	٠,٥٨١	٠,٥٦٠ غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٣,٠٩٩	٢٩٦	٠,٥٥١		
	المجموع	١٦٣,٧٣٩	٢٩٨			
الكياسة	بين المجموعات	٠,٠٦٦	٢	٠,٠٣٣	٠,٠٥٤	٠,٩٤٨ غير دالة
	داخل المجموعات	١٨١,٨٩٤	٢٩٦	٠,٦١٥		
	المجموع	١٨١,٩٦	٢٩٨			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٢,٠٤٩	٢	١,٠٢٥	٠,٤٩٩	٠,٦٠٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٠٧,٧٧٧	٢٩٦	٢,٠٥٣		
	المجموع	٦٠٩,٨٢٦	٢٩٨			

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (١١) اتضح أن قيمة اختبار (ف) للاستبانة ككل بلغت (٠,٤٩٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (ρ) (٠,٦٠٨)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (α=٠,٠٥)، كما بلغت قيمة اختبار (ف) لمحاور الاستبانة الخمسة على الترتيب (١,٥٠٤ - ٠,٦٧٨ - ١,٠٨١ - ٠,٥٨١ - ٠,٠٥٤)، وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (ρ) لها على الترتيب (٠,٢٢٤ - ٠,٥٠٨ - ٠,٣٤٠ - ٠,٥٦٠ - ٠,٩٤٨)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (α=٠,٠٥)، وبذلك يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حول مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير عدد سنوات الخبرة، وبهذا تم الإجابة عن السؤال الرابع للبحث فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة بأنه لا يوجد تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة في استجابات عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حول مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية ككل، ولكل محور على حدة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حول مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة بعدة أسباب منطقية؛ فقد يكون ذلك ناتجًا عن أن البيئة الجامعية تقوم على أنظمة ولوائح تنظيمية موحدة تنظم طبيعة العمل الأكاديمي والإداري لجميع أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن سنوات خبرتهم، مما يؤدي إلى تشابه مستوى الممارسات والسلوكيات التنظيمية بينهم. كما أن طبيعة العمل الجامعي بما تتضمنه من مهام تدريسية وبحثية وخدمية مشتركة قد تسهم في تكوين اتجاهات وسلوكيات مهنية متقاربة لدى أعضاء هيئة التدريس سواء كانوا حديثي الخبرة أو من ذوي الخبرة الطويلة. كذلك قد يعود ذلك إلى أن سلوكيات المواطنة التنظيمية ترتبط بدرجة كبيرة بالقيم المهنية والثقافة التنظيمية السائدة داخل الجامعة أكثر من ارتباطها بعدد سنوات الخبرة، حيث تعزز البيئة الجامعية قيم التعاون، والعمل الجماعي، والالتزام المهني بين جميع الأعضاء بصورة متقاربة.

كما أن البرامج التدريبية والتطوير المهني المستمر التي تقدمها الجامعة قد تسهم في رفع مستوى الوعي التنظيمي لدى جميع أعضاء هيئة التدريس، مما يقلل من الفروق المرتبطة بسنوات الخبرة، إضافة إلى أن التفاعل المستمر بين أعضاء هيئة التدريس داخل الأقسام العلمية والكليات قد يؤدي إلى تكوين خبرات مهنية مشتركة وأنماط سلوكية متشابهة في التعامل مع الزملاء والمهام الأكاديمية. فضلًا عن أن أعضاء هيئة التدريس حديثي الخبرة قد يمتلكون مهارات مهنية واتجاهات إيجابية نحو العمل الجماعي نتيجة برامج التأهيل الأكاديمي الحديثة، الأمر الذي يجعل مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لديهم قريبًا من زملائهم الأكثر خبرة. كما أن استقرار الثقافة التنظيمية داخل الجامعة ووضوح الأدوار والمهام الأكاديمية قد يسهمان في تقليل أثر سنوات الخبرة في تشكيل تصورات أعضاء هيئة التدريس حول سلوكيات المواطنة التنظيمية.

وقد اتفقت النتيجة السابقة بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة مع نتائج دراسة الغويري والعمري (٢٠٢٠)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة القيادة التحويلية تُعزى إلى متغير الخبرة، كما اتفقت أيضًا مع دراسة العبدلي وفضل (٢٠٢٣) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة في مظاهر القيادة التحويلية وفق متغير عدد سنوات الخبرة. ويشير هذا الاتفاق إلى أن تصورات العاملين تجاه الممارسات القيادية التحويلية قد لا تتأثر بعدد سنوات الخبرة بقدر تأثرها بطبيعة البيئة التنظيمية والثقافة المؤسسية السائدة داخل المؤسسة التعليمية، حيث إن أعضاء هيئة التدريس - بغض النظر عن سنوات خبرتهم - يعملون ضمن أنظمة ولوائح وإجراءات جامعية موحدة، ويتعرضون لأنماط قيادية متقاربة، مما يسهم في تكوين اتجاهات متشابهة نحو مستوى ممارسة القيادة التحويلية.

خامسًا: الإجابة على السؤال الخامس للبحث، ونصه: ما طبيعة العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟

وللإجابة عن السؤال الخامس للبحث، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية وتحديد نوعها (طردية، عكسية) بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) ودلالته الإحصائية للمجموع الكلي لمتوسط درجات العينة في الدرجة الكلية لاستبانة الكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان ككل، ومستوى ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان ككل، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول ١٢ معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الإحصائية لمتوسطات درجات عينة البحث في الدرجة الكلية لاستبانة الكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان لأبعاد ككل والدرجة الكلية لاستبانة مستوى ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان (ن=٢٩٩)

المتغير	مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية ككل
درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان ككل	**٠,٨٤٦
	٠,٠٠١ (طردية كبيرة)

وبقراءة النتائج الواردة بالجدول (١٢) يتضح وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (**٠,٨٤٦)، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١)، وهي أقل من مستوى الدلالة المفروض (α=٠,٠٥)، مما يؤكد دلالة العلاقة إحصائيًا. كما جاءت العلاقة طردية (موجبة) كبيرة، بما يعني أنه كلما ارتفع مستوى ممارسة القيادة التحويلية بأبعادها لدى القيادات الأكاديمية ارتفع مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس، والعكس صحيح.

ويمكن تفسير هذه العلاقة الطردية بأن القيادة التحويلية بما تتضمنه من أبعاد مثل: التأثير المثالي، والدافعية الإلهامية، والاستثارة الفكرية، والاعتبار الفردي، تُسهم في بناء بيئة عمل أكاديمية محفزة تقوم على الثقة والدعم والتقدير، الأمر الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس إلى تبني سلوكيات تطوعية إيجابية تتجاوز حدود الدور الوظيفي الرسمي. كما أن القائد التحويلي يعمل على تعزيز الشعور بالانتماء والالتزام التنظيمي لدى العاملين من خلال إشراكهم في الرؤية المشتركة، وتحفيزهم على الإبداع، وتقدير جهودهم الفردية، وهو ما ينعكس مباشرة على ارتفاع مستويات الإيثار والكياسة والروح الرياضية والضمير الحي والسلوك الحضاري لديهم.

كذلك فإن طبيعة العمل الأكاديمي داخل الجامعات تتطلب درجة عالية من التعاون والتكامل بين أعضاء هيئة التدريس، وهو ما تسهم القيادة التحويلية في تعزيزه من خلال بناء علاقات إنسانية إيجابية وتوفير مناخ تنظيمي داعم، مما يرفع من احتمالية ظهور سلوكيات المواطنة التنظيمية بشكل أكبر. بالإضافة إلى ذلك، فإن القيادة التحويلية تُعد من الأساليب القيادية التي تركز على التحفيز الداخلي بدلًا من الرقابة الخارجية، الأمر الذي يعزز الدافعية الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس لممارسة سلوكيات تطوعية تعود بالنفع على المؤسسة الجامعية.

وبذلك يمكن القول إن وجود هذه العلاقة الطردية القوية يؤكد الدور المحوري للقيادة التحويلية في تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، باعتبارها مدخلًا قياديًا فعالًا في بناء بيئة عمل أكاديمية إيجابية ومرنة وداعمة للسلوك التنظيمي الإيجابي.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين القيادة التحويلية ومتغيرات تنظيمية وسلوكية مختلفة، ومن أبرزها دراسة الغويري والعمري (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود علاقة قوية ودالة إحصائيًا بين القيادة التحويلية والثقة التنظيمية لدى المعلمين، بما يعكس قدرة هذا النمط القيادي على تعزيز

الاتجاهات والسلوكيات الإيجابية داخل البيئة التعليمية. كما تتفق مع نتائج دراسة الطعان والعبيدي (٢٠٢١) التي أكدت وجود علاقة ارتباط قوية بين القيادة التحويلية والعدالة التنظيمية، وهو ما يشير إلى أن الممارسات التحويلية تسهم في بناء مناخ تنظيمي أكثر إيجابية يدعم السلوكيات التطوعية.

التوصيات:

يوصي البحث بما يلي:

١. توجيه إدارة التطوير الأكاديمي بجامعة جازان إلى تنفيذ برامج تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس والقادة الأكاديميين، تهدف لرفع مستوى ممارسة القيادة التحويلية وتعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية.

٢. حث القيادات الأكاديمية بالكليات المختلفة على تبني أساليب القيادة التحويلية بصورة أكثر فاعلية.

٣. توجيه إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة جازان إلى إدراج مؤشرات سلوكيات المواطنة التنظيمية ضمن عمليات التقويم الدوري لأداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس.

٤. تشجيع إدارة الموارد البشرية على تطوير برامج تحفيزية مادية ومعنوية تستهدف تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية.

٥. توجيه إدارة التطوير المهني إلى إعداد أدلة إرشادية توضح كيفية توظيف القيادة التحويلية في البيئة الأكاديمية.

٦. حث إدارة الجامعة على تعزيز بيئة العمل الجامعية من خلال دعم مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار الأكاديمي.

٧. توجيه إدارة الإعلام الجامعي إلى تنفيذ حملات توعوية داخل الجامعة حول أهمية القيادة التحويلية، وأثرها في تحسين السلوك التنظيمي الإيجابي، ونشر ثقافة التعاون والمواطنة التنظيمية بين أعضاء هيئة التدريس.

٨. توجيه الكليات إلى تعزيز ثقافة العدالة التنظيمية وتكافؤ الفرص بين أعضاء هيئة التدريس.

٩. دعم برامج التطوير القيادي الموجهة للقادة الأكاديميين الجدد وذوي الخبرة.

١٠. تعزيز آليات التغذية الراجعة داخل الكليات من خلال استبيانات دورية تقيس مستوى القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية، واستخدام نتائجها في خطط التحسين المستمر.

المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يقترح إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

١. دراسة العلاقة بين القيادة التحويلية والالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

٢. دراسة أثر القيادة التحويلية في تعزيز الرضا الوظيفي وجودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس.

٣. دراسة دور العدالة التنظيمية كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية.

٤. دراسة العلاقة بين سلوكيات المواطنة التنظيمية ومستوى الأداء الأكاديمي والبحثي لأعضاء هيئة التدريس.

٥. دراسة الفروق في القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية وفق متغيرات أخرى مثل الرتبة الأكاديمية أو طبيعة الكلية (نظرية/تطبيقية).

٦. دراسة دور المناخ التنظيمي في تعزيز العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية في المؤسسات الجامعية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، فاطمة عرفة سمير، عواد، عمرو محمد أحمد ومحمد، أحمد علي. (٢٠٢٤). أثر سلوكيات المواطنة التنظيمية على صياغة الوظيفة: دراسة ميدانية على الشركة المصرية للاتصالات "WE". المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، (١)، ٣١١ – ٣٦٠.

أبو سليم، فتح الله موسى. (٢٠٢٤). أثر الاستقامة التنظيمية في سلوك المواطنة التنظيمية: الدور المعدل للدعم التنظيمي في مؤسسة التدريب المهني (رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية). قاعدة بيانات دار المنظومة.

أبو عيادة، هبة توفيق عودة والعتري، طلال غربي. (٢٠٢٢). القيادة التحويلية: مبادئ وتحدياتها: دراسة تحليلية. مجلة أبحاث، جامعة زيان عاشور الجلفة، ٧(١)،٢٩٥-٣٠٨.

أبو ليفة، عبد المنعم محمد والصالحي، أبو بكر سليمان. (٢٠٢٥). علاقة الالتزام التنظيمي بسلوك المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية على عدد من المدارس الثانوية بمدينة مصراتة. مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية، ٢٢(١)، ٣٥ – ٦٠.

الإسماعيل، جابر شويب. (٢٠١٩). دور القيادة التحويلية في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية-دراسة ميدانية على العاملين في المصارف الإسلامية العمانية. مجلة الاقتصاد والبحوث الدولية.

الأغا، بلال فوزي جبارة. (٢٠١١). تصور مقترح لتنمية مهارات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الاعدادية بوكالة الغوث بمحافظات غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.

أيت طالب، نورة. (٢٠١٤). إشكالية سلوك المواطنة التنظيمية. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية-جامعة زيان عاشور، (٢٠)، ١٦٢-١٧٣.

البركاني، يوسف ضويحي. (٢٠٢٤). أثر القيادة التحويلية على فاعلية اتخاذ القرارات: دراسة تطبيقية على مستشفى

العام. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، ٨، ٦٤-٨٨.
بلحاج، حبيبة. (٢٠٢٠). التحفيز كآلية لتنمية سلوك المواطنة التنظيمية بالمؤسسة. مجلة التمكين الاجتماعي، ٢(٤)، ٢٣-٣٧.
الثويني، يوسف بن محمد. (٢٠٢٣). علاقة جودة الحياة الوظيفية بالمواطنة التنظيمية: دراسة استطلاعية لأعضاء هيئة التدريس جامعة حائل. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٤٣(٤)، ٣٩٩ – ٤٢٢.
الحراسيس، إيناس رعد زيد. (٢٠٢٣). أثر العدالة التنظيمية في سلوكيات المواطنة التنظيمية: الدور الوسيط للاحتراق الوظيفي في البنوك التجارية الأردنية (رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية). قاعدة بيانات دار المنظومة.
حسون، محمد. (٢٠١٦). دور القيادة التحويلية في سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية على العاملين في فروع المصرف التجاري السوري بدمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ٣٨(٤)، ٣٩٥ – ٤١٤.
حماد، آياد وزاهر، يسير. (٢٠١١). أثر القيادة التحويلية في ادارة التغيير التنظيمي: دراسة ميدانية في مشفى الهلال الأحمر دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، ٢٧ (٤)، ٣٨٣-٤٠٣.
حمزة، محمد. (٢٠١٥). سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين: دراسة مقارنة بمدرسة مصرية وأخرى ليبية. المجلة العربية لعلم الاجتماع، (١٥)، ٢١٧-٢٧٤.
حنيش، صلاح الدين، حاقة، الأزهاري والهاشمي، شيحي . (٢٠١٨). دور الرضا الوظيفي في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية بالمؤسسة الاستشفائية لطب العيون بالوادي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر.
حيان، حمدان. (٢٠١٥). أثر سلوك المواطنة التنظيمية في تحسين أداء المؤسسات الخدمية: دراسة مسحية على المصارف العامة بمدينة حماة. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، ٣٧(٨)، ٣١ – ٧١.
الخفاجي، حاكم جبوري وبدر، باسم كاطع. (٢٠٢٣). القيادة الفعالة وتأثيرها في سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في مديرية بلدية الرميثة – المثنى. مجلة الكلية الإسلامية الجامعة، (٧٣)، ١٣٣ – ١٥٨.
الخلايلة، هدى أحمد وسعادة، سائدة تيسير. (٢٠٢٠). درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (٥٨)، ٧٢-٩٨.
الرايس، مراد. (٢٠٢٥). أثر المواطنة التنظيمية في تعزيز العمل الجماعي لدى هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير - جامعة عمار ثليجي بالأغواط – الجزائر. مجلة أبحاث اقتصادية معاصرة، ٨(١)، ٩٩-١١٤.
الرقاد، هناء وأبو دية، عزيزة. (٢٠١١). القيادة التحويلة لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بتمكين اعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، ٢٦(٥)، ١١٩١ – ١٢١٦.
الروسان، عصمت محمد علي سلامه. (٢٠١٧). القيادة التحويلية والقيادة التبادلية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتهما بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٦(١٢)، ١٦٦-١٨١.
زروخي، فيروز وقطاف، عبد القادر. (٢٠٢٠). أثر سلوكيات المواطنة التنظيمية على أداء الأستاذ الجامعي: دراسة ميدانية بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة برج بوعريريج. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ١٢ (١)، ١٥٣-١٦١.
الزعبي، خالد يوسف محمد، الشرايري، معتصم عبد الله والخصاونة، معن يوسف. (٢٠٢١). أثر القيادة التحويلية في تحقيق النجاح الاستراتيجي: دراسة ميدانية في الجامعات العاملة في إقليم شمال الأردن. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، ٥(٢١)، ١-٢١.
السلمي، محمد خالد محمد وشعيبي، فيصل بن أحمد بن عابد. (٢٠٢٤). دور القيادة التحويلية في تعزيز السمعة التنظيمية: دراسة ميدانية على الموظفين الإداريين بالشؤون الصحية بمحافظة جدة. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، ٨(٧)، ١-٢٠.
صفر، أحمد محمد صالح. (٢٠٢٣). العلاقة بين سلوكيات المواطنة التنظيمية وتطبيق التعليم الهجين: دراسة تطبيقية على الجامعات المصرية. المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية، ٣٧(٤)، ٢٣٣ – ٢٧٥.
الطعان، حاتم والعبيدي، ميسون علي حسين. (٢٠٢١). دور القيادة التحويلية في تحقيق العدالة التنظيمية: بحث ميداني في بعض الجامعات العراقية. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية، ١٣(٣)، ١٩٠ – ٢١٥.
العازمي، محمد بزيغ حامد بن تويلي. (٢٠٠٦). القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف للعلوم الامنية.
عباس، شريف احمد حسن. (٢٠١٠). سلوكيات القيادة التحويلية وأثرها على الابداع (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية إدارة الأعمال، جامعة الشرق الأوسط.

عبد الدليمى، عدنان رشيد عواد. (٢٠٢٣). تأثير القيادة التحويلية في تحسين الأداء الوظيفي: دراسة تحليلية لآراء القيادات الأكاديمية في جامعة تكريت. مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، ١٧(٦٣)، ٤٢٦ – ٤٤٤.

العبدلي، سليمان بن ناجم حسين وفضل، محمود عبد التواب عبد التواب. (٢٠٢٣). القيادة التحويلية وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي في محافظة العارضة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية-جامعة تعز، (٢٨)، ٥٤٤-٥٧١.

العنزي، عطا الله بن فاحس راضي. (٢٠٢٣). القيادة التحويلية وعلاقتها ببعض المتغيرات التنظيمية في المؤسسات التعليمية: دراسة تحليل بعدي. المجلة التربوية-جامعة الكويت، ٣٧(١٤٧)، ٩٧-١٣٦.

عواد، أحمد رياض أحمد. (٢٠١٢). القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

الغزالي، حافظ عبد الكريم. (٢٠١٢). القيادة التحويلية على فاعلية اتخاذ القرار في شركات التامين الأردنية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية إدارة الأعمال، جامعة الشرق الأوسط.

قرزة، إسمهان ونور الدين، مزهودة. (٢٠٢٠). القيادة التحويلية وتأثيرها على ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية: دراسة حالة الشركة الوطنية للنقل البري SNTR. المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، ٧(١)، ١٢٥-١٤٠.

لبيب، لبيب عبد العزيز، عبد الرؤوف، طارق محمد، سعد، أحمد ربيع محمود وعبد الرحيم، عماد الدين رؤوف. (٢٠٢٢). القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري بالمعاهد الأزهرية. مجلة نظريات وتطبيقات التربية البدنية وعلوم الرياضة، ٣٧(٢)، ٢٣٨ – ٢٥٨.

لطرش، أيمن ومنيس، زهير. (٢٠٢١). أثر الثقافة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاقتصادية والتجاري وعلوم التيسير، جامعة محمد الصديق بن يحي.

محمد، بيكار محمد شبل عبد الجواد. (٢٠٢٢). ضغوط العمل وسلوك المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية بجامعة بني سويف. مجلة كلية الآداب بقنا، (٥٦)، ١٦٣-٢٢٥.

محمد، حماد جمال أبو العينين، طه، محمد إبراهيم وزنون، نشوى سعد محمود. (٢٠٢٠). القيادة التحويلية بمدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية لدى المعلمين بمحافظة الجيزة: دراسة ميدانية. مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية، (١٢)، ١-٣٥.

منصور، محمود عبد النبي عبد السميع. (٢٠٢٣). العلاقة بين القيادة التحويلية وأداء العاملين: دراسة حالة كلية التجارة - جامعة العريش. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، ١٤(٤)، ٦٤٢ – ٦٨٢.

الهضبان، هبه محمد. (٢٠٢٤). الحوافز المعنوية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية. مجلة قراءات علمية في الأبحاث والدراسات القانونية والاقتصادية والعلوم الإنسانية والشرعي، (٣٨)، ١٣٢ – ١٦٠.

الهيدوس، عادل إبراهيم علي حسين. (٢٠٢١). دور القيادة التحويلية في دعم سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين في الهيئة العامة للسياحة بدولة قطر (رسالة ماجستير، جامعة مؤتة). قاعدة بيانات دار المنظومة.

ونس، زبيدة إسماعيل أحمد. (٢٠٢٢). أثر القيادة التحويلية في تنمية سلوكيات المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين بالإدارة الصحية ببسيون (رسالة ماجستير، جامعة طنطا). قاعدة بيانات دار المنظومة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alzoraiki, M., Ahmad, A. R., Ateeq, A. A., Naji, G. M. A., Almaamari, Q., & Beshr, B. A. H. (2023). Impact of teachers' commitment to the relationship between transformational leadership and sustainable teaching performance. *Sustainability*, *15*(5), 4620.

Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, *93*(1), 1-13.

Bhatti, N., Maitlo, G. M., Shaikh, N., Hashmi, M. A., & Shaikh, F. M. (2012). The impact of autocratic and democratic leadership style on job satisfaction. *International business research*, *5*(2), 192.

Choong, Y. O., & Ng, L. P. (2024). Shaping teachers' organizational citizenship behavior through self-efficacy and trust in colleagues: moderating role of collective efficacy. *BMC psychology, 12*(1), 1-15.

Das, S. C. (2017). Managing and Leading Change through Transformational Leadership: Insights into Success Code. *Value Creation through Human development: The Emerging Dimensions, ISTD: Kolkata*, 380-392.

Davis, J., McBrayer, J. S., Miller, S. B., & Fallon, K. (2022). Transformational Leadership and Organizational Citizenship Behavior Motives in Teachers. *Journal of Organizational and Educational Leadership*, *8*(1), 1.

Deng, C., Gulseren, D., Isola, C., Grocutt, K., & Turner, N. (2023). Transformational leadership effectiveness: an evidence-based primer. *Human Resource Development International*, *26*(5), 627-641.

Deveshwar, A., & Aneja, I. (2014). A study of transnational and transformation leadership styles and factors affect the leadership style. *International journal of business, economics and management*, *1*(8), 176-185.

Filani, P., Peter, I. P., Saifudeen, A., & Nwannebuife, A. S. (2025). Transformational leadership and employee performance among hotels in Lagos Metropolis. *European Journal of Business and Innovation Research, 13*(1), 52–70. https://doi.org/10.37745/ejbir.2013/vol13n15270

Hermanto, Y. B., Srimulyani, V. A., & Pitoyo, D. J. (2024). The mediating role of quality of work life and organizational commitment in the link between transformational leadership and organizational citizenship behavior. *Heliyon*, *10*(6).

Johansson, E., & Hart, R. (2023). The Outcomes of organizational citizenship behaviors in part-time and temporary working university students. *Behavioral Sciences, 13*(8), 697.

Kaya, A. (2024). The association between transformational leadership and teachers' creativity: professional resilience and job satisfaction as mediators. *Frontiers in Psychology, 15*, 1514621.

Korejan, M. M., & Shahbazi, H. (2016). An analysis of the transformational leadership theory. *Journal of fundamental and applied sciences, 8*(3), 452-461.

Kumari, P., & Thapliyal, S. (2017). Studying the impact of organizational citizenship behavior on organizational effectiveness. *Human Resource Management, 4*(1).

Ludwikowska, K., Zakkariya, K. A., & Aboobaker, N. (2025). Academic leadership and job performance: the effects of organizational citizenship behavior and informal institutional leadership. *Asian Education and Development Studies*, *14*(1), 115

Pandey, A., Gandhi, M., Movement, I. N., Mandela, N., Lincoln, A., Luther, M., … Movement, I. N. (2017). *New Man International Journal of Multidisciplinary Studies*, 4(9), 116–119.

Podsakoff, N. P., Whiting, S. W., Podsakoff, P. M., & Blume, B. D. (2009). Individual-and organizational-level consequences of organizational citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology, 94*(1), 122.

Reza, M. H. (2019). Components of transformational leadership behavior. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research*, *5*(3), 119-124.

Yadav, S., & Agrawal, V. (2017). Challenges Face by Transformational leader and suggestions to solve the challenges. *International Journal of Research in IT and Management*, *7*(5), 34-43.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالابتكار المؤسسي لدى مدراء المدارس الثانوية بإدارة تعليم جازان.

قُدّمت هذه الرّسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص الإدارة التربوية.

أ. هيام محمد علي زقيل[1]
ماجستير في التربية تخصص الإدارة التربوية، كلية الفنون والعلوم الإنسانية قسم العلوم التربوية، جامعة جازان.
د. رشا أحمد محمد المشهور[2]
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد كلية الفنون والعلوم الإنسانية، قسم العلوم التربوية، جامعة جازان.

The Organizational Culture and Its Relationship to Institutional Innovation among Secondary School Principals in the Jazan Education Directorate.

This thesis was submitted for fulfilling the requirements for obtaining a Master's Degree in Education.

Hiyam Mohammed Ali Zuqayl[1]
Master's Degree in Education (Specialization of Educational Administration) College of Arts and Humanities, Jazan University.
Dr. Rasha Ahmed Mohammed Al-Mashhoor[2]
Assistant Professor of of Curriculum and Instruction, College of Arts and Humanities, Jazan University.
Email: heyam2m@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
الثقافة التنظيمية، الابتكار المؤسسي.

KEY WORDS:
Organizational Culture, Institutional Innovation.

مستخلص البحث:

يُلخص هذا البحث دراسة ميدانية استهدفت الكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية والابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، ومعرفة الفروق الإحصائية فيهما تبعاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، إلى جانب تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي بشقيه المسحي والارتباطي، مستخدماً استبانتين من إعداد الباحثة؛ الأولى للثقافة التنظيمية وتضمنت (٣٦) عبارة، والثانية للابتكار المؤسسي واشتملت على (٤٠) عبارة، حيث جرى تطبيقهما على عينة عشوائية بلغت (٣١٠) معلماً ومعلمة. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية جاء مرتفعاً جداً ككل بمتوسط حسابي بلغ (١٤٩,٩١)، بينما بلغ مستوى الابتكار المؤسسي مستوىً مرتفعاً بمتوسط (١٦٦,٠٢). كما كشفت التحليلات الإحصائية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الثقافة والابتكار تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح فئة ذوي الخبرة الأكثر (أكثر من ١٠ سنوات) مقارنة بمن هم دون ذلك. والأهم من ذلك، أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) شبه تامة ودالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05) بين مستوى تطبيق الثقافة التنظيمية ومستوى الابتكار المؤسسي بكافة محاورهما الفرعية، مما يؤكد أن تعزيز بيئة الثقافة التنظيمية الإيجابية يقود بصورة مباشرة إلى الارتقاء بممارسات الابتكار المؤسسي في المدرّسة.

ABSTRACT:

This research aimed to examine the level of organizational culture and institutional innovation in secondary schools under the General Directorate of Education in Jazan, identify statistical differences based on gender and years of experience, and explore their correlation. Adopting a descriptive survey and correlational approach, the researcher developed two instruments: an organizational culture questionnaire (36 items) and an institutional innovation questionnaire (40 items), administered to a random sample of 310 male and female secondary teachers. The findings revealed a very high overall level of organizational culture (M = 149.91), led by "positive interpersonal relationships," and a high overall level of institutional innovation (M = 166.02). Furthermore, statistically significant differences emerged favoring male teachers and those with over 10 years of experience, though no gender differences appeared in effective leadership or teamwork. Crucially, the results demonstrated a statistically significant, nearly perfect positive correlation (α = 0.05) between organizational culture and institutional innovation across all dimensions, concluding with targeted recommendations and suggestions for enhancing school environments.

مقدمة البحث:

- **أهمية المؤسسات والابتكار :**تواجه المؤسسات التعليمية تحديات متزايدة تتطلب ابتكاراً مؤسسياً، وإدارة فعّالة، وتخطيطاً استراتيجياً، وتعاوناً مستمراً لضمان التكامل والتطور.
- **مفهوم الابتكار المؤسسي :**يُمثّل الأنشطة والممارسات التي تعتمدها المنظمة لتعظيم قدراتها التنظيمية والبشرية، وتحسين استثمار الموارد، وتبني أفكار تطويرية لحل مشكلات العمل (الوكيل، ٢٠٢١). ويمتد في التعليم ليشمل إعادة تصميم شاملة لتحسين الأداء الأكاديمي وتحقيق التميز(Crow, 2010 ؛ الرشيدي، ٢٠٢٢).
- **أبعاد الابتكار :**تشمل القيادة الداعمة، والثقافة التنظيمية المحفزة، والبنية التحتية التكنولوجية، والشراكات الخارجية، والموارد البشرية المؤهلة (Stankevice & Jucevicius, 2013)، إضافة إلى التعلم المؤسسي والمرونة وتقييم الأداء (del Cid García et al, 2017).
- **دور الابتكار المؤسسي :**يُعزز المكانة التنافسية، ويدعم تحفيز الأفراد، ويوفر مناخاً للإبداع، ويُمكّن المؤسسات من التكيف مع المتغيرات وحل المشكلات (فكري، ٢٠١٩؛ الشمري، ٢٠١٩؛ الحمادي، ٢٠٢٠؛ عبد اللطيف، ٢٠٢١؛(Oliveira et al., 2022 ، وقد دعمته دراسات عديدة (مثل: Fidan & Oztürk, 2015؛ الحديدي، ٢٠٢٠؛ حجاج، ٢٠٢١؛ محمد، ٢٠٢٢).
- **أهمية الثقافة التنظيمية :**تُعد عنصراً أساسياً لتوجيه سلوك الأفراد، وتعزيز التعاون، وتحقيق الأهداف؛ فهي منظومة القيم والفلسفة التي تحكم سياسات المؤسسة وطريقة إنجاز المهام) سنقر، ٢٠١٢؛ Norman et al., 2022).
- **أبعاد الثقافة التنظيمية :**تتضمن القيادة الفعّالة، والتعاون، والتوقعات والمعايير العالية، والعلاقات الإيجابية(Teasley, 2017 ؛ Riveras-León & Tomàs-Folch, 2020)، إضافة إلى القيم والمعتقدات والرموز والعادات.(Williams, 2022)
- **دور الثقافة التنظيمية :**تسهم في توحيد الاتجاهات، تعزيز الانتماء، تحسين علاقات العمل، توفير إطار رقابي واجتماعي، ودعم الابتكار والتكيف) سنقر، ٢٠١٢؛ Norman et al., 2022). وقد أثبتت الدراسات دورها في تعزيز الثقة، الإبداع الإداري، والولاء التنظيمي (مثل: مهدي، ٢٠١٦؛ العجمي، ٢٠٢٠؛ أمين وصحراوي، ٢٠٢٣).
- **مشكلة الدراسة الحالية :**رغم أهمية الثقافة التنظيمية والابتكار المؤسسي في تحسين جودة التعليم، توجد ندرة في الدراسات التي تستقصي العلاقة بينهما في سياق المدارس الثانوية بإدارة تعليم جازان، مما يستدعي إجراء هذا البحث لفهم تفاعل هذين العنصرين ودعم الرؤية التعليمية.

مشكلة البحث وأسئلته:

- **مبررات المشكلة :**يُسهم الابتكار المؤسسي والابتكار في المدارس في تحسين جودة التعليم، وتطوير أساليب التعلم، والتكيف مع احتياجات الطلاب (Preston et al., 2012)، وتحفيز العاملين (Fidan & Oztürk, 2015؛ الحديدي، ٢٠٢٠). كما تؤثر الثقافة التنظيمية بشكل مباشر على سلوك المعلمين، وتعزز التعاون والانتماء وتجذب الكفاءات (Connolly & Kruise, 2019؛ مهدي، ٢٠١٦).
- **الفجوة البحثية :**على الرغم من هذه الأهمية، يوجد نقص في الدراسات التي تبحث العلاقة بين الثقافة التنظيمية والابتكار المؤسسي في المدارس الثانوية بإدارة تعليم جازان، وتتمثل مشكلة البحث في الغموض الذي يكتنف هذه العلاقة.
- **أسئلة البحث:**

١. ما مستوى تطبيق الثقافة التنظيمية بمدارس المرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٢. ما مستوى الابتكار المؤسَّسي بمدارس المرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول مستوى تطبيق الثقافة التنظيمية تُعزى لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي)؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى الابتكار المؤسسي تُعزى لذات المتغيرات؟

٥. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستوى تطبيق الثقافة التنظيمية ومستوى الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الكشف عما يلي:

١. مستوى تطبيق الثقافة التنظيمية بمدارس المرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

٢. مستوى الابتكار المؤسَّسي بمدارس المرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

٣. الفروق في وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول مستوى الثقافة التنظيمية المُعزاة لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي).

٤. الفروق في وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول مستوى الابتكار المؤسسي المُعزاة لذات المتغيرات.
٥. طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستوى تطبيق الثقافة التنظيمية ومستوى الابتكار المؤسَّسي بمدارس المرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- سد الفجوة النظرية المتعلقة بالعلاقة المتكاملة بين الثقافة التنظيمية والابتكار المؤسسي في المدارس الثانوية السعودية.
- تقديم إضافة علمية تسلط الضوء على تأثير الثقافة التنظيمية في الابتكار لدعم صانعي السياسات.
- التوافق مع أهداف رؤية السعودية ٢٠٣٠ لتطوير القطاع التعليمي، وتحقيق التميز، وتعزيز الابتكار المستدام والقيادات التربوية.
- تناول الثقافة والابتكار كاتجاهات حديثة ومهمة في الإدارة المدرسية.

الأهمية التطبيقية:

- **صناع القرار والسياسات:** تقديم توصيات لإعادة صياغة سياسات الإدارة المدرسية عبر مدخل الثقافة التنظيمية.
- **القيادات المدرسية والمعلمون:** تشجيع التعاون والإبداع لبناء بيئة تعليمية محفزة.
- **إدارات التدريب:** تشكيل أساس علمي لتطوير برامج تدريبية لبناء ثقافة مدرسية داعمة للابتكار.
- **القيادات المدرسية (مديرون ووكلاء):** إدراك الدور المحوري للثقافة التنظيمية لتبني استراتيجيات تحسن المناخ المدرسي.
- **الباحثون:** توفير قاعدة علمية وأدوات بحثية لدراسات مستقبلية مشابهة.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** قياس مستوى الثقافة التنظيمية والابتكار المؤسسي والفروق المرتبطة بمتغيرات الدراسة والعلاقة بينهما.
- **الحدود البشرية:** عينة عشوائية من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية.
- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٦هـ.

مصطلحات البحث:

- **الثقافة التنظيمية (إجرائياً):** مجموعة القيم والمعتقدات والمعايير والسلوكيات المشتركة بين أعضاء المدرسة الثانوية بجازان، والتي تؤثر على تفاعلهم وتنظيم عملياتهم واتخاذ قراراتهم، وتشمل أبعادها: القيادة الفعالة، القيم التنظيمية، التعاون، التوقعات العالية، والعلاقات الإيجابية.
- **الابتكار المؤسَّسي (إجرائياً):** مجموعة العمليات والإجراءات الجديدة المُتبناة في المدارس الثانوية بجازان لتحسين الأداء الأكاديمي والتنظيمي، عبر تعزيز المرونة، التوجه نحو التكنولوجيا، دعم بيئة الابتكار، وتطوير القدرات والتقييم المستمر.

أدبيات البحث:

الإطار النظري:

الثقافة التنظيمية(Organizational Culture)

تُعد الثقافة التنظيمية الركيزة الأساسية والجوهر النابض لهوية المؤسسات بمختلف قطاعاتها، ولا سيما المؤسسات التعليمية التي تُعتبر الحاضنة الأولى لبناء العقول وتطوير المجتمعات. فهي بمثابة البوصلة التي توجّه سلوك الأفراد، وتحدد منظومة قيمهم وتقاليدهم، وتؤثر بشكل مباشر على عمليات صنع القرار، وتحقيق الانتماء، وتشجيع الابتكار والتميز المؤسسي. وفي ظل متطلبات العصر الحديث والتطورات المتسارعة التي تشهدها منظومة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، بات الاهتمام بدراسة الثقافة التنظيمية وتوجيهها نحو الابتكار والإبداع ضرورة ملحة لاستدامة التطوير وتحقيق جودة الحياة الوظيفية والأكاديمية داخل المدارس الثانوية.

مفهوم الثقافة التنظيمية:

تعددت وتنوعت إسهامات الباحثين والعلماء في وضع تعريفات شاملة لمفهوم الثقافة التنظيمية (مثل: عبد الإله، ٢٠٠٦؛ سنقر، ٢٠١٢؛ عبابنة وحتاملة، ٢٠١٣؛ بن زروق، ٢٠١٧؛ Norman ؛ Lubis & Hanum, 2020 et al., 2022). على الرغم من اختلاف زوايا التناول، إلا أن هذه التعريفات تشترك في اعتبار الثقافة التنظيمية بمثابة منظومة متكاملة من القيم، والمعتقدات، والمبادئ، والافتراضات المشتركة التي توجّه سلوك الأفراد وتفكيرهم داخل المنظمة، وتؤثر بعمق على طبيعة علاقاتهم البينية ومدى إنجازهم للمهام الموكلة إليهم.

- **وجوه الاختلاف والتباين بين التعريفات:** تباينت الأدبيات الإدارية والتربوية في نطاق تأثير الثقافة التنظيمية؛ فمنها ما ركّز على البيئة الداخلية للمنظمة وتفاعلات أفرادها فحسب، ومنها ما وسّع النطاق ليشمل الأطراف الخارجية ذات الصلة (مثل أولياء الأمور والمجتمع المحلي في البيئة المدرسية). كما تفاوتت التركيزات بين الباحثين؛ فبعضهم ركّز على الكفاءة والفعالية والرقابة، والبعض الآخر ركّز على الإبداع والجودة، بينما اتجه فريق ثالث نحو الممارسات

الإدارية والاستراتيجية وتفسير الأثر النفسي والاجتماعي على المعلمين والعاملين.

- **الخلاصة الإجرائية :**استنادًا لما سبق، تتبلور الخلاصة الإجرائية لمفهوم الثقافة التنظيمية في هذا البحث كونها» :منظومة القيم، والمعتقدات، والمبادئ المشتركة الموجّهة لسلوك الأفراد داخل مدارس المرحلة الثانوية، والتي تُبنى عليها آليات معالجة المشكلات، وتحسين الأداء المؤسسي، وتعزيز التعاون والتفاعل الفعّال بين القيادة المدرسية والمعلمين والبيئة المحيطة، بما يدعم ممارسات الابتكار المؤسسي.«

خصائص الثقافة التنظيمية:

تُعتبر الثقافة التنظيمية منظومة متكاملة تحمل في طيّاتها مجموعة من السِمات والخصائص الجوهرية التي تبرز طبيعتها ودورها الحيوي في توجيه العمل داخل المنظمة. وتنعكس هذه السمات في الطريقة التي تُمارَس بها القيم والمعتقدات، وفي الأثر المستدام الذي تتركه على سلوك الأفراد وعلاقاتهم داخل بيئة العمل. ويظهر جليًّا تأثير هذه الخصائص في قدرة المنظمة على التكيف مع المتغيرات المستمرة، وتحقيق التكامل المنشود بين أهدافها الاستراتيجية ومتطلبات البيئة المحيطة، مما يجعلها عنصرًا محوريًّا في استمرارية الأداء والتميز المؤسسي (سنقر، ٢٠١٢، ص. ١٧٣؛ Lubis & Hanum, 2020, pp. 88-89). ويمكن إيجاز أبرز هذه الخصائص فيما يلي:

١. **قابلة للتعلم والتوارث :**فهي تيسّر لمن يتعلمها ويشرب قيمها فهم المواقف المختلفة التي يشترك فيها أعضاء المنظمة، مما يمكنهم من الاستجابة لبعضهم البعض بطريقة إيجابية ومتناغمة تميّزهم عن غيرهم ممن يعملون في مؤسسات أو بيئات أخرى.

٢. **قابلة للتطور والتكيف :**فكل منظمة تقوم بتطوير ثقافتها الخاصة تدريجيًّا من خلال تاريخها، وفلسفتها، وأنماط اتصالاتها، والإجراءات التنظيمية التي تعتمدها في القيادة واتخاذ القرارات، فالثقافة ليست قالبًا جامدًا بل هي كائن حي يتطور بتطور الخبرات.

١. **متأثرة بالثقافة السائدة في المجتمع :**تتأثر المنظمات بالبيئة الاجتماعية الأوسع التي تعمل ضمنها؛ وهذا ما يجعل المدارس أو المؤسسات الواقعة في نفس النطاق الجغرافي والمجتمعي (مثل إمارة وإدارة تعليم جازان) تتشابه في بعض الأبعاد والملامح العامة لثقافتها التنظيمية بحكم التماثل الثقافي والمجتمعي.

٢. **اللغة والسلوكيات المؤسسية المحترمة :**يُستخدم في ظل الثقافة المؤسسية الناضجة لغة مهذبة ومهنية أثناء تفاعل أعضاء المنظمة، مع احترام المصطلحات، والطقوس العامة، وطرق التصرف التي تميز البيئة التنظيمية وتضفي عليها طابع الاحترافية.

يتضح من هذه الخصائص أن الثقافة التنظيمية تشكل حجر الأساس في توجيه السلوك الفردي والجماعي؛ فهي ليست مجرد شعارات براقة، بل هي منظومة حية تتأثر بالبيئة وتؤثر فيها. كما تبرز أهميتها في استقطاب وتوجيه الأعضاء الجدد (كالمرشحين الجدد للتدريس في المدارس) ونقل الخبرات إليهم، مما يحقق التكامل المرجو بين الفرد وأهداف المنظمة.

مستويات الثقافة التنظيمية:

تتسم الثقافة التنظيمية بتعدد أبعادها وتشابك عناصرها التي تسهم في تحقيق التوافق والانسجام، وهي تعكس عمقًا دلاليًا يتجاوز السلوك الظاهري الملاحظ. وقد أتاح هذا التداخل الهيكلي للباحثين تصنيف الثقافة التنظيمية إلى عدة مستويات متدرجة من العمق والوضوح. وفي هذا السياق، أشار سنقر (٢٠١٢، ص. ١٧١-١٧٢) إلى أن الثقافة التنظيمية تتضمن ثلاثة مستويات رئيسية مترابطة بعلاقة وثيقة:

- **المستوى الأول: الافتراضات الأساسية (Basic Assumptions):**تُمثل هذه الافتراضات الجذر الأعمق والأكثر خفاءً في ثقافة المنظمة. وهي عبارة عن معتقدات ومسلمات ضمنية يشترك فيها معظم أفراد المنظمة، وغالبًا ما تكون راسخة في منطقة "اللاوعي التنظيمي" نتيجة التعامل الناجح مع مشكلات التكيف والتكامل المستمرة. ويتم غرس هذه الافتراضات تدريجيًّا لدى العاملين الجدد لضمان اندماجهم السلس. وتتجلى في كيفية تنظيم قنوات التواصل، وتوزيع المسؤوليات، وإدراك طبيعة العلاقات السلطوية. وغالبًا ما تتطلب ملاحظة هذا المستوى فهماً عميقاً وخبرة طويلة داخل المنظمة.
- **المستوى الثاني: القيم والمعتقدات (Values and Beliefs):**تأتي في المرتبة الوسطى، وهي أكثر وضوحًا ووعيًا مقارنة بالافتراضات الأساسية. وتُترجم هذه القيم إلى سلوكيات ظاهرة وممارسات يومية معتمدة يتبناها الأفراد عن قناعة. وتلعب دورًا بالغ الأهمية في توجيه العاملين من خلال إرساء أخلاقيات العمل واللوائح التنظيمية والسياسات الداخلية التي تستند إليها البرامج التنفيذية في المؤسسة.
- **المستوى الثالث: الإبداع والنتاجات والمظاهر الملموسة (Creations & Artifacts):** يُعد هذا المستوى السطحي الأكثر بروزًا وملاحظة؛ إذ يتجسد في السلوكيات الظاهرة والمظاهر المادية الملموسة للمنظمة، مثل: هندسة وتصميم المبنى المدرسي، طريقة اللباس الرسمي أو المهني، المصطلحات واللغة المستخدمة، الرموز المؤسسية، وصولاً إلى الطقوس والتقاليد المعتمدة كحفلات التكريم، والاحتفاء بقصص

النجاح والتفوق المدرسي، والتي تعزز القيم المشتركة بين المعلمين والطلاب.

من جانب متصل، صنّف العبادلة (٢٠٠٣، ص. ٣٨-٣٩) مستويات الثقافة التنظيمية تفصيليًّا لتشمل: الافتراضات الأساسية، القيم المؤسسية، القواعد غير المكتوبة التي تضبط سلوك الأفراد في المواقف الحرجة، وصولاً إلى المظاهر الملموسة كالاحتفالات، والقصص المؤسسية، والطقوس التنظيمية المتسلسلة التي تحافظ على استقرار الهوية التنظيمية في مواجهة التغيرات المتكررة.

أنواع الثقافة التنظيمية:

تتعدد تصنيفات الثقافة التنظيمية في الفكر الإداري والتربوي بناءً على طبيعة التماسك وقوة التأثير أو بناءً على المخرجات البيئية. وعمومًا، تُصنف الثقافة في أدبيات الإدارة الكلاسيكية والحديثة إلى نوعين رئيسيين: الثقافة القوية والثقافة الضعيفة (سنقر، ٢٠١٢، ص. ١٧٢-١٧٣؛ ياحي، ٢٠١٧، ص. ٣٠٠):

أ. الثقافة التنظيمية القوية (Strong Culture): تعتمد على وجود إجماع واسع العمق بين أعضاء المنظمة على القيم والمعتقدات ذاتها. وكلما زاد هذا الإجماع، زادت قوة الثقافة وتأثيرها الموجه. ويتأتى ذلك عبر برامج التنمية المهنية الفعّالة، وربط الالتزام بالقيم بمنظومة عوادل ومكافآت شفافة تشجع الآخرين على تبنيها. وتتميز الثقافة القوية بالقدرة الفائقة على التكيف السريع مع المتغيرات، واتخاذ القرارات الناجحة، وتحقيق مستويات إنجاز عالية، ورعاية العاملين وإشباع حاجاتهم النفسية والمهنية.

ب. الثقافة التنظيمية الضعيفة (Weak Culture): تتسم بتشتت القيم والمعتقدات وافتقار الأعضاء إلى رؤية متجانسة مشتركة. وفي بيئة كهذه، يسير العاملون في طرق مبهمة غير واضحة المعالم، مما يفشِل في اتخاذ قرارات متوافقة مع استراتيجية المنظمة، ويؤدي إلى ضعف التماسك المؤسسي، ومواجهة صعوبات بالغة في التوافق مع الأهداف العامة، وانخفاض مستوى الإنتاجية والروح المعنوية.

أما على صعيد المؤسسات التعليمية والمدرسية بالخصوص، فقد أشار Teasley (2017, p. 3) إلى تصنيف الثقافة التنظيمية في المدارس إلى:

- **ثقافة تنظيمية إيجابية:** تتميز بتعزيز الرضا المهني والمعنويات العالية للمعلمين، توفير بيئة محفزة لتعلم الطلاب، التعاون المشترك بين الهيئة التعليمية والإدارية، الالتزام بالمعايير المهنية العالية، ووجود قيادة تربوية واعية وفعالة.
- **ثقافة تنظيمية سلبية:** وتتسم بسوء الكفاءة، انخفاض الثقة بين الزملاء، انعدام الشفافية القيادية، مقاومة التطوير، انتشار التحيز، وضعف الروابط مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور.

أهمية الثقافة التنظيمية ووظائفها:

تكتسب الثقافة التنظيمية أهمية استراتيجية بالغة لتأثيرها المباشر على السلوك التنظيمي ومخرجات الأداء. ويمكن تلخيص أبرز الوظائف والأهمية التي تؤديها الثقافة التنظيمية استناداً للأدبيات (سنقر، ٢٠١٢؛ Lubis & Hanum, 2020; Norman et al., 2022) فيما يلي:

١. خلق تمييز واضح وملموس بين منظمة وأخرى، ومنح العاملين إحساسًا عميقًا بالهوية والانتماء.

٢. تسهيل ظهور التزام جماعي يتجاوز المصالح الذاتية الضيقة للأفراد إلى المصلحة المؤسسية الكبرى.

٣. العمل كـ "رابط اجتماعي" يحافظ على تماسك المنظمة من خلال معايير وسلوكيات مرشدة.

٤. المساعدة في حل المشكلات التنظيمية المتجددة، وتسهيل التنبؤ بسلوك الأفراد في مختلف المواقف الإدارية والتربوية.

وتؤكد الرؤية التحليلية للباحثة أن الثقافة التنظيمية في البيئة التعليمية (مثل المدارس الثانوية) لا تقتصر على مجرد تنظيم روتيني، بل تمتد لتشمل مزايا جوهرية إضافية بالغة الأهمية، من أبرزها:

- **تحفيز الابتكار والتطوير المهني المستمر:** تشجيع المعلمين على تبني استراتيجيات تدريسية حديثة وتطوير مهاراتهم الذاتية.
- **تعزيز المرونة والتكيف:** مساعدة المدرسة على الاستجابة السريعة للمتغيرات التقنية والتربوية المعاصرة.
- **رفع الرضا الوظيفي:** إشعار المعلمين بالتقدير والدعم، مما ينعكس إيجاباً على دافعيتهم داخل الفصول الدراسية.
- **ترسيخ الهوية التربوية وبناء جيل واعٍ:** غرس قيم الانضباط، والمسؤولية، والتعاون في نفوس الطلاب.
- **دعم الرؤية والرسالة:** ضمان توافق كافة العمليات المدرسية مع الأهداف بعيدة المدى للتعليم العام.

العوامل المؤثرة في الثقافة التنظيمية للمؤسسة

لا تنشأ الثقافة التنظيمية من فراغ، بل هي نتاج تفاعل معقد لمجموعة من العوامل والمتغيرات الداخلية والخارجية التي تصوغ ملامحها بمرور الوقت. وقد لخّص كل من (الطراونة، ٢٠١٢؛ ياحي، ٢٠١٧) هذه العوامل في:

- **بيئة المنظمة:** وما تفرضه من حراك مستمر واستجابة للمتغيرات الخارجية بمرونة عالية.
- **الموقع الجغرافي:** الذي يحدد طبيعة المتعاملين والخصائص الديموغرافية للبيئة المحيطة (كمدارس الحواضر مقابل المدارس في المناطق النامية أو الريفية).
- **النشاط الرئيسي:** طبيعة العمل التعليمي أو الخدمي تفرض أطرًا ثقافية تتناسب مع طبيعة المهام.

- **الأهداف والاستراتيجيات :**فالتركيز على الإبداع والتميز يفرز ثقافة مختلفة عن التركيز على العمليات التقليدية.
- **حجم وعمر المنظمة، التكنولوجيا المستخدمة، والتنشئة الاجتماعية للأفراد :**وهي عوامل حاسمة في تعميق قنوات الاتصال وترسيخ القيم المشتركة.

المداخل النظرية المفسرة للثقافة التنظيمية:

تعددت المدارس الفكرية والنظريات التي سعت لتفسير ظاهرة الثقافة التنظيمية؛ ولعلّ أبرزها نظرية إدغار شاين (Edgar Schein)التي قامت على تفكيك الثقافة التنظيمية إلى طبقات متدرجة (صريحة وملاحظة، وضمنية وعميقة)، معتبرةً إياها آلية دفاع جماعية يتعلمها أعضاء المنظمة للتكيف الناجح مع التحديات البيئية والتكامل الداخلي المنسجم .(Diamond, 1991) كما تركز النظرية على الدور الجوهري للقيادة في غرس وتشكيل وتعديل هذه الثقافة بمرور الزمن.

عناصر وأبعاد الثقافة التنظيمية (الإطار المعتمد في الدراسة)

تنوعت إسهامات الباحثين في تحديد الأبعاد الرئيسة للثقافة التنظيمية (مثل: خيري، ٢٠١٤؛ الألفي، ٢٠١٣؛ Asmawi & Mohan, 2011؛ البربري، ٢٠٢٠؛ Emengini et al., 2020).وفي ضوء مراجعة هذه الأدبيات واستقراء واقع المدارس الثانوية، اعتمدت الباحثة الأبعاد الستة الآتية لتشكيل محاور أداة القياس للثقافة التنظيمية في هذه الدراسة:

١. **القيادة الفعّالة :**قدرة الإدارة المدرسية على توجيه الكوادر التعليمية نحو الأهداف، وإشراكهم في صنع القرار، وتحفيزهم نحو الابتكار والتطوير.

٢. **القيم والمعتقدات التنظيمية :**مجموعة المبادئ والتوجهات الأخلاقية والمهنية الحاكمة لسلوك العاملين داخل المدرسة.

٣. **العلاقات الإيجابية بين الأفراد :**جودة التفاعل والانسجام والاحترام المتبادل بين المعلمين والإداريين والطلاب.

٤. **التوقعات والمعايير العالية :**وضوح المعايير الأكاديمية والمهنية والتزام الجميع بتحقيق مستويات فائقة من الجودة.

٥. **العمل الجماعي :**مستوى التعاون الميداني وتشكيل الفرق المشتركة لإنجاز المهام التعليمية بفاعلية وكفاءة.

٦. **المناخ التنظيمي :**بيئة العمل العامة وما تتضمنه من عدالة، وشفافية، وحوافز، وفرص حقيقية للتطوير المهني.

بهذا العرض المفصل والعميق، يتكامل الإطار النظري للثقافة التنظيمية مدعوماً بالأدبيات الحديثة والتوثيق الأكاديمي، ليشكل قاعدة صلبة ومناسبة لدراسة ارتباطها بالابتكار المؤسسي في مدارس المرحلة الثانوية بتعليم جازان.

معوقات الثقافة التنظيمية:

توجد عدة تحديات وعقبات تحول دون تشكيل ثقافة تنظيمية قوية وفعّالة في المؤسسات (بما فيها المدارس)، وأبرزها (الغريب وآخرون، ٢٠٠٥؛ محمد، ٢٠١٥؛ الكنيدري، ٢٠٢٤):

- **عدم اتِّساق القيم السائدة :**تعارض القيم الحالية مع متطلبات النجاح المستقبلي في بيئة العمل الديناميكية.
- **غموض الأهداف والمهام :**غياب الأدلة التنظيمية التي توضح بدقة اختصاصات كل قطاع.
- **عقبة الخوف والرفض :**خوف القيادة والأفراد من الانتقال من "المعلوم" إلى "المجهول."
- **عجز الهياكل التنظيمية :**عدم قدرتها على مواكبة متطلبات العمل اليومي والتوفيق بينها وبين الإمكانات.
- **غياب الولاء والانتماء :**تأثيره السلبي على سلوكيات الأفراد داخل المنظمة.
- **ضعف اختيار العاملين الجدد :**قلة الجدية في اختيار أفراد قادرين على تبني ثقافة المنظمة.
- **عوامل أخرى :**ضعف قناعة الإدارة العليا بالتغيير، غياب نظام استحقاق عادل، وضعف قنوات الاتصال.

الابتكار المؤسَّسِي:

- **أهميته :**يُعد مفتاح النجاح والاستدامة لمواكبة التغيرات السريعة، ولا يقتصر على تطوير المنتجات فحسب، بل يمتد لتحسين العمليات، تبني التقنيات الحديثة، وخلق بيئة عمل محفزة للتفكير الإبداعي والتجريب.

مفهوم الابتكار المؤسَّسِي (Institutional Innovation)

- **تعريفات عامة:**
  - هارغريف وفان دي فين :(2006) عملية تغيير المؤسسات القائمة أو إنشاء مؤسسات جديدة عبر الزمن للتكيف مع الفرص والبيئات المتغيرة (تدريجياً أو جذرياً).
  - قروط وبن عبيد :(2020) الأفكار والطرق الجديدة المطبقة في الأنشطة والعمليات لخلق قيمة مضافة تدعم البقاء والمكانة التنافسية.
  - الوكيل :(2021) الممارسات والأنشطة المعظمة للقدرات التنظيمية والبشرية، وظهور أفكار قابلة للتطبيق لحل مشكلات العمل.
- **في السياق التعليمي:**
  - روجرز :(1995) ظهور وتنفيذ أفكار وعمليات وحلول جديدة عن قصد بغرض الجدة.
  - الرشيدي :(2022) التطوير والتجديد في العمليات الإدارية والأكاديمية لتحقيق التميز والقدرة التنافسية.
- **التعريف الإجرائي (للباحثة) في مدارس المرحلة الثانوية :**عملية موجهة ومخططة لتطوير الأنشطة

والعمليات الإدارية والتعليمية للتكيف مع المتغيرات البيئية، وتحسين فعالية التعليم وزيادة الكفاءة التنظيمية.

أنواع الابتكار المؤسَّسِي:

أ. الابتكار المغلق (Closed Innovation): الإنتاج الداخلي للمعرفة والابتكار حصرياً داخل المؤسسة بجهودها الذاتية دون الاعتماد على مدخلات خارجية (Chesbrough, 2003).

ب. الابتكار المفتوح (Open Innovation): تدفق المعرفة المدار عبر الحدود التنظيمية بالتعاون مع الأطراف الخارجية، وينقسم إلى ثلاثة أنواع (Chesbrough & Bogers, 2014):

١. الابتكار المفتوح الوارد (Inbound): دمج المعرفة والخبرات الخارجية لإثراء العمل الداخلي.

٢. الابتكار المفتوح الصادر (Outbound): نشر المعرفة الداخلية وتصديرها للخارج للتعاون مع المجتمع الأكاديمي والصناعي.

٣. الابتكار المفتوح المرتبط (Coupled): دمج المعرفة الداخلية والخارجية معاً لتحقيق تحالفات وشراكات استراتيجية.

- رأي الباحثة :الابتكار المفتوح هو الأنسب لدعمه التكيف السريع من خلال دمج المعارف المختلفة.

أهمية الابتكار المؤسَّسِي:

- **على مستوى المؤسسات العامة :**تحقيق التميز والمكانة التنافسية، استثمار غير تقليدي للموارد، مواجهة تحديات العولمة والتقنية، وتنمية رأس المال البشري) الحمادي، ٢٠٢٠؛ الشمري، ٢٠١٩؛ Torres de Oliveira et al., 2022).
- **في قطاع التعليم:**
  - تحسين الأداء الاقتصادي ورفع الإنتاجية.
  - تحقيق التميز التعليمي وتجهيز الطلاب لمتطلبات سوق العمل المعرفي.
  - تطوير المهارات التكنولوجية والطلاقة الرقمية.
  - التحول إلى ثقافة تعليمية مبتكرة تعزز التفكير النقدي والإبداعي وتحقق العدالة الاجتماعية.

مبادئ الابتكار المؤسَّسي في المؤسسات التعليمية:

وفقاً لـ:(Smith & Fund, 2009)

١. دعم الطلاب المحتاجين :توجيه الاستثمارات لمعالجة القضايا غير الحلول للطلاب الأكثر حاجة.

٢. مراعاة العوامل الاجتماعية والاقتصادية :ابتكار حلول لتجاوز تحديات الفقر والأمان مع تقديم تعليم متميز للجميع.

٣. تطوير البنية التحتية :توجيه التمويل المستدام لإعادة تصميم المنصات التعليمية بدلاً من الحلول المؤقتة.

٤. الانفتاح على التحولات الجذرية :الاستفادة من تقنيات الويب (٢,٠) وعلوم الإدراك وتجنب العوائق الهيكلية.

٥. تعزيز دورات التعلم المستمر :توجيه الأبحاث لتغيير الحوافز وبناء قاعدة معرفية متينة للممارسين.

٦. وضوح السياق والأهداف :جعل المقاييس والأهداف معروفة وبدون قيود بيروقراطية معقدة.

أبعاد (عناصر) الابتكار المؤسَّسِي:

- **عالمياً:**
  - وودهيل :(2010) التنقل في البيئات المعقدة، التعلم التعاوني، الانخراط السياسي الفعّال، والتفكير الذاتي والنقدي.
  - شين وآخرون :(2010) ابتكار المنتجات، تكنولوجيا الإنتاج، الهيكل التنظيمي، ونظام الإدارة.
  - ديل سيد جارسيا وآخرون :(2017) التغيير في استراتيجية توليد المعرفة، التغيير في المعايير، وتطوير الملف التدريسي للمعلمين.
- **الأبعاد المعتمدة في الدراسة الحالية (مدارس جازان الثانوية):**

١. المرونة والقدرة على التكيف :التفاعل السريع مع المتغيرات المجتمعية والبيئية.

٢. التوجه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي :تبني الأدوات الرقمية الحديثة في التعليم.

٣. الدعم المؤسَّسِي للابتكار :توفير الإدارة للبيئة والموارد الداعمة للمبادرات.

٤. تحسين جودة التعليم والخدمات :رفع مخرجات التعليم وتطوير البيئة المدرسية والخدمات الإدارية.

٥. تطوير القدرات والكفاءات :التدريب المستمر للمعلمين والإدارة لتنمية مهاراتهم.

٦. تقييم الأداء والنتائج :القياس المستظم لفعالية استراتيجيات الابتكار ببيانات دقيقة.

تحديات الابتكار المؤسسي في المدارس:

تواجه عملية الابتكار التعليمي عدة معوقات رئيسية (Smith & Fund, 2009; McMahon & Patel, 2019):

- غموض المشكلات التعليمية بسبب الخلافات الإيديولوجية.
- غياب مقاييس موحدة للنجاح واهتمام السياسات الحكومية بالامتثال بدلاً من الابتكار.
- ضعف الحوكمة المحلية وتأثرها بالتقلبات السياسية.
- ضعف البنية التحتية التكنولوجية في بعض المناطق التعليمية.
- تفضيل سوق العمل للأنظمة التقليدية وانفصال البحث العلمي عن مشكلات الميدان الفعلي.
- التشظي والتوزيع غير العادل للابتكارات بين المجتمعات ذات الموارد المتفاوتة.

هل هناك جزء آخر ترغب في إضافته أو تلخيصه (مثل الدراسات السابقة أو منهجية البحث)؟

المبحث الثاني: الدراسات والبحوث السابقة

اطَّلعت الباحثة على العديد من البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات البحث، وقامت باستعراض بعض هذه الدراسات، وسردها من الأقدم إلى الأحدث، ثم قامت بالتعقيب عليها من حيث الاتفاق والاختلاف بينها وبين البحث الحالي من حيث الهدف، ومن حيث المنهج، ومن حيث العينة، ومن حيث الأداة، ثم استعرضت مدى الاستفادة من هذه الدراسات في البحث الحالي، وهذه الدراسات على النحو الآتي:

دراسات تناولت الثقافة التنظيمية:

- **دراسة ليسيجر وآخرون (٢٠١٦ - شمال قبرص) :** بحثت العلاقة بين ثقافة المدرسة، القيادة التعليمية، والثقة التنظيمية لدى مديري الثانويات باستخدام المنهج الوصفي (المسحي والارتباطي). أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الثقافة التنظيمية والثقة، وأن القيادة الفعالة تعزز هذه البيئة.
- **دراسة أبو رمان (٢٠١٧ - الأردن) :** هدفت لمعرفة أثر مكونات الثقافة التنظيمية في تبني الإدارة البيئية بجامعة البلقاء التطبيقية. كشفت النتائج عن مستوى متوسط للثقافة عدا "المعتقدات التنظيمية" (مرتفع)، وأن الثقافة تفسر ٥١,١٪ من تبني الإدارة البيئية.
- **دراسة بصور وعبد الله (٢٠١٩ - الجزائر) :** استهدفت تحديد مستوى الثقافة التنظيمية وأثرها على سلوك المواطنة التنظيمية بكلية العلوم الاقتصادية بجامعة المدية. أظهرت النتائج مستوى متوسطاً للثقافة، ووجود تأثير ذي دلالة لعناصرها في سلوك المواطنة (خصوصاً بُعْد الثقة والممارسات الإدارية).
- **دراسة هارتونو (٢٠١٩ - إندونيسيا) :** ركزت على تأثير الأنشطة الإدارية للمدير والثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي على أداء معلمي الابتدائي. أثبتت التأثير المباشر للثقافة والأنشطة على الأداء، ودورها غير المباشر عبر الرضا الوظيفي.
- **دراسة ابن البار وبسعة (٢٠٢٠ - الجزائر) :** بحثت دور الثقافة التنظيمية في تحسين أداء العاملين بجامعة المسيلة. توصلت إلى وجود علاقة متوسطة ودور معنوي للثقافة في تحسين الكفاءة والفعالية.
- **دراسة العجمي (٢٠٢٠ - الكويت) :** تناولت أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري لمديرات رياض الأطفال. أشارت النتائج إلى وجود سياسات داعمة وروح فريق بدرجة كبيرة جداً.
- **دراسة العوضي والعوضي (٢٠٢٠ - الكويت) :** اختبرت أثر الثقافة في الالتزام التنظيمي بالمؤسسات التعليمية. بينت أن قيم العدل، والكفاءة، وفرق العمل هي الأكثر تأثيراً في الالتزام التنظيمي المرتفع.
- **دراسة الغامدي (٢٠٢٠ - السعودية) :** استهدفت العلاقة بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري بمكاتب تعليم البنات بالرياض. أكدت وجود مستوى عالٍ للثقافة والإبداع، وعلاقة طردية قوية بينهما.
- **دراسة إيمينجيني وآخرون (٢٠٢٠ - نيجيريا) :** بحثت العلاقة بين الثقافة المدرسية وأداء المعلمين واتجاهاتهم بمدارس أنامبرا. أظهرت النتائج تقييماً جيداً للثقافة والأداء، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الثقافة وأداء المعلمين أو اتجاهاتهم.
- **دراسة مصالحة والشرمان (٢٠٢١ - فلسطين) :** كشفت عن مستوى الثقافة التنظيمية وعلاقتها بتنمية السلوك الإبداعي لمديري ومعلمي المدارس الابتدائية. أظهرت النتائج درجة مرتفعة للثقافة والسلوك الإبداعي، مع وجود علاقة طردية دالة بينهما.
- **دراسة أمين وصحراوي (٢٠٢٣ - الجزائر) :** بحثت العلاقة بين الثقافة التنظيمية والولاء التنظيمي للإطارات المتوسطة بشركة نفطال. أكدت ارتفاع الولاء ووجود علاقة ارتباطية دالة مع الثقافة التنظيمية.

دراسات تناولت الابتكار المؤسَّسِي

- **دراسة فيدان واوزتورك (٢٠١٥ - تركيا) :** استقصت العلاقة بين إبداع المعلمين والدافع الذاتي وبيئة المدرسة الداعمة للابتكار. أثبتت وجود علاقة إيجابية قوية ودوراً أساسياً للتحفيز الداخلي في تعزيز الإبداع.
- **دراسة الزواهرة (٢٠١٨ - الأردن) :** بحثت عناصر الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالابتكار القيادي ومفهوم الذات لدى مديري مدارس الزرقاء. أظهرت النتائج توظيفاً كبيراً للثقافة (تصدرها الالتزام واحترام الوقت) ووجود علاقة موجبة مع الابتكار القيادي.
- **دراسة سكاريللي وآخرون (٢٠٢٠ - إيطاليا) :** فحصت العلاقة بين ممارسات إدارة الجودة والابتكار المؤسسي والتقني بالجامعات. أثبتت أن الابتكار التنظيمي يتنبأ بشكل كبير بالابتكار التقني عبر إدارة فعالة للأشخاص والعمليات.
- **دراسة الحديدي (٢٠٢١ - الأردن) :** استهدفت أثر ممارسات إدارة الابتكار على اندماج العاملين بالجامعات الخاصة. أثبتت وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين أبعاد الابتكار ومستوى اندماج العاملين.
- **دراسة الضلاعين واللافي (٢٠٢١ - الأردن) :** بحثت أثر الابتكار في الفاعلية التنظيمية في ظل المناعة التنظيمية بالجامعات الحكومية. أثبتت وجود أثر ذي دلالة للابتكار في الفاعلية، ودوراً معدلاً للمناعة التنظيمية في تحسين هذا الأثر.

- **دراسة الحربي (٢٠٢١ - الكويت) :**تعرَّفت مستوى الإدراك التنظيمي وعلاقته بالابتكار التنظيمي لدى مديري المدارس. أظهرت مستويات متوسطة للإدراك والابتكار التنظيمي، مع وجود علاقة إيجابية دالة بينهما.
- **دراسة الخزاعلة (٢٠٢١ - الأردن) :**بحثت علاقة ممارسة الإدارة بالاستثناء بالابتكار التنظيمي لدى مديري مدارس المفرق. أظهرت نتائج متوسطة للابتكار وعلاقة إيجابية دالة مع الإدارة بالاستثناء (مع وجود فروق لصالح الإناث).
- **دراسة محمد (٢٠٢٢ - مصر) :**استهدفت تعزيز الابتكار التنظيمي عبر القيادة الكمومية بمدارس المنيا الخاصة. توصلت إلى مستويات متوسطة للقيادة والابتكار، مع وجود ارتباط دال موجل بينهما.
- **دراسة الرشيدي (٢٠٢٢ - السعودية) :**هدفت لتقديم تصور مقترح لتحقيق الابتكار المؤسسي بالجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. أظهرت أن الواقع دون المستوى المطلوب ووجود معوقات تتطلب تطبيق التصور المقترح.
- **دراسة الغامدي (٢٠٢٤ - السعودية) :**هدفت لبناء مقياس لتقييم مؤشرات الابتكار المؤسسي بالجامعات السعودية المستقلة. أسفر التحليل العاملي عن أربعة عوامل رئيسية (الإدارة، التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع) وتمتع المقياس بصدق وثبات عاليين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت الثقافة التنظيمية:

- **من حيث الهدف :**يتفق البحث الحالي في هدفه (استكشاف العلاقة بين الثقافة التنظيمية والابتكار المؤسسي لدى مديري المدارس الثانوية بإدارة تعليم جازان) مع أهداف العديد من الدراسات السابقة التي بحثت أثر الثقافة التنظيمية على متغيرات مختلفة، مثل: دراسة ليسينجر وآخرون (٢٠١٦)، وابن البار وبسعة (٢٠٢٠)، والغامدي (٢٠٢٠)، وإيمينجيني وآخرون (٢٠٢٠)، ومصالحة والشرمان (٢٠٢١)، وأمين وصحراوي (٢٠٢٣)؛ حيث ركزت على العلاقة مع القيادة، والثقة التنظيمية، وأداء العاملين، والالتزام، والإبداع، والولاء. وفي المقابل، يختلف مع دراسات أخرى ركزت على أهداف مغايرة مثل تبنّي الإدارة البيئية، وسلوك المواطنة التنظيمية، وأداء معلمي الابتدائي (مثل دراسة أبو رمان، وبصور وعبد الله، وهارتونو، والعجمي).
- **من حيث المنهج :**يتشابه البحث الحالي مع الغالبية العظمى من هذه الدراسات (مثل ليسينجر، أبو رمان، بصور وعبد الله، هارتونو، ابن البار، العوضي، الغامدي، إيمينجيني، مصالحة والشرمان، وأمين وصحراوي) في استخدام **المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والارتباطي**، بينما يختلف عن دراسة العجمي (٢٠٢٠) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي. ويتميز البحث بتركيزه الميداني المخصص للابتكار المؤسسي بالتعليم الثانوي.
- **من حيث الأداة :**يتماشى البحث مع معظم الدراسات السابقة التي اعتمدت على **الاستبانة** كأداة رئيسية لجمع البيانات، ويختلف عن دراسة أمين وصحراوي (٢٠٢٣) التي استخدمت مقاييس مترجمة جاهزة. ويعكس هذا تميز البحث الحالي في تصميم استبانة خاصة ومحكمة تقيس بدقة متطلبات بيئته المستهدفة.
- **من حيث العينة :**يتفق البحث في استهدافه للبيئة المدرسية والمعلمين والمديرين مع دراسات مثل (ليسينجر، هارتونو، إيمينجيني، ومصالحة والشرمان)، بينما يختلف عن الدراسات التي استهدفت أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، أو موظفي كلية العلوم الاقتصادية، أو مديرات رياض الأطفال، أو الإطارات في الشركات؛ ليبقى متميزاً بتركيزه الخالص على قطاع التعليم الثانوي بجازان.

التعقيب على الدراسات التي تناولت الابتكار المؤسَّسي

- **من حيث الهدف :**يتفق البحث الحالي مع دراسات (فيدان وأوزتورك، الزواهرة، سكاريللي، الضلاعين واللافي، الحربي، الخزاعلة، ومحمد) في استكشاف العلاقات المرتبطة بالابتكار والبيئة المدرسية والجودة، بينما يختلف عن الدراسات التي استهدفت اندماج العاملين في الجامعات الخاصة (الحديدي)، أو تقديم تصورات نظرية وبناء مقاييس بالجامعات السعودية (الرشيدي، والغامدي ٢٠٢٤).
- **من حيث المنهج :**يتشابه مع الدراسات التي اعتمدت على **المنهج الوصفي (المسحي والارتباطي)** مثل دراسات (فيدان وأوزتورك، الزواهرة، الحربي، والخزاعلة)، ويختلف عن الدراسات التي استخدمت المنهج التحليلي الخالص، أو مناقشة الأدبيات، أو التحليل العاملي لبناء المقاييس (مثل الحديدي، الضلاعين، الرشيدي، والغامدي).
- **من حيث الأداة :**يتفق مع كافة دراسات الابتكار المذكورة في استخدام **الاستبانة** كأداة رئيسية، مع التفرد بتصميم استبانة مخصصة لمديري ومعلمي المرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان.
- **من حيث العينة :**يتطابق مع الدراسات التي استهدفت معلمي ومعلمات المدارس والقيادات المدرسية (مثل فيدان وأوزتورك، الزواهرة، الحربي، الخزاعلة،

ومحمد)، ويختلف عن الدراسات التي طبقت على أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعات.

أهم ما يميز البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة

١. يعد من أوائل البحوث التي تعالج العلاقة بين "الثقافة التنظيمية" و"الابتكار المؤسسي" خصيصاً لدى مديري المدارس الثانوية ومعلميها في إدارة تعليم جازان.

٢. يركز بشكل جوهري على الابتكار المؤسسي كمتغير رئيسي داخل البيئة المدرسية الثانوية، متمايزاً بذلك عن الدراسات التي اقتصرت على قطاعات الجامعات أو المؤسسات الحكومية الأخرى.

٣. يعتمد على تحليل ميداني تطبيقي مباشر عبر استبانة مصممة خصيصاً للبيئة المستهدفة، بدلاً من الاكتفاء بالنظريات العامة أو النماذج المستوردة.

٤. يقدم رؤية علمية محلية تخدم السياق السعودي (رؤية ٢٠٣٠) في تطوير استراتيجيات الإدارة المدرسية وتعزيز قدراتها الابتكارية.

أوجه الإفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة:

- **المرجعية العلمية :**بناء أساس نظري قوي يعزز أهمية وموثوقية مشكلة البحث.
- **منهجية البحث والأداة :**الاسترشاد بالدراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفي (المسحي والارتباطي) المناسب وتصميم استبانة دقيقة.
- **تحديد الفجوات المعرفية :**سد الفجوة المتعلقة بدراسة الابتكار المؤسسي وعلاقته بالثقافة التنظيمية في قطاع التعليم الثانوي بمنطقة جازان.
- **موازنة النتائج :**إتاحة المجال لمقارنة النتائج الحالية بما توصلت إليه الدراسات العربية والأجنبية السابقة.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهجين التاليين لتكاملهما مع طبيعة أهدافه:

- **المنهج الوصفي المسحي :**يُستخدم للحصول على بيانات دقيقة ووافية عن واقع الظاهرة، وتشخيص الحالات، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد الفروق في وجهات نظر أفراد العُينة والتي تُعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة).
- **المنهج الارتباطي (نوع من البحوث الوصفية) :** يُستخدم لجمع البيانات بهدف قياس وتحديد طبيعة، وقوة، واتجاه العلاقة الارتباطية بين المتغيرين الرئيسيين: "مستوى تطبيق الثقافة التنظيمية" و"مستوى الابتكار المؤسسي" بمدارس المرحلة الثانوية.

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث الحالي في جميع معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الثانوية التابعة للإدارة العامة للتعليم بجازان للعام الدراسي ١٤٤٦هـ، والبالغ عددهم إجمالاً (3549)معلماً ومعلمة، موزعين كالتالي:

- **الذكور** (1813) **:**معلماً بنسبة بلغت.(51.08%)
- **الإناث** (1736) **:**معلمة بنسبة بلغت .(48.92%)

(وذلك وفقاً للإحصائية الرسمية الصادرة من إدارة التطوير والتحويل بالإدارة العامة للتعليم بجازان).

عينة البحث:

تمثل مجتمع البحث في جميع معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان، والبالغ عددهم إجمالًا (٣٥٤٩) معلمًا ومعلمة، حسب الإحصائية الواردة من إدارة التطوير والتحويل بالإدارة العامة للتعليم بجازان عن العام ١٤٤٦هـ، كما تألّفت عينة هذا البحث من (٣١٠) معلمًا ومعلمة؛ وقد تم تحديد حجم العينة وفق معادلة حساب ستيفن ثامبسون Steven Thompson (2012) وصيغتها:

$$n=\frac{N\times p(1-p)}{\left[\left[N-1\times\left(d^2\div z^2\right)\right]+p(1-p)\right]}$$

حيث N حجم المجتمع، و (Z) الدرجة المعيارية لمستوى الدلالة (٠,٠٥) ومستوى الثقة (٩٥٪) وتساوي (١,٩٦)، و (d) نسبة الخطأ وتساوي (٠,٠٥) و(P) القيمة الاحتمالية وتساوي (٠,٥٠) وبتطبيق المعادلة السابقة يتضح أن حجم العينة الملائمة هو (٣١٠) معلم ومعلمة.

وقد تم اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية؛ حيث تم توزيع أداتي البحث بعد تحويلها إلى شكل إلكتروني باستخدام نماذج جوجل على معظم مديرات مدارس التعليم العام بالإدارة العامة للتعليم بجازان من خلال الواتس آب والتليجرام المرحلة الثانوية، وقد تم استرداد عدد (٣١٠) استجابة صالحة للتحليل الإحصائي بنسبة استجابة بلغت (١٠٠٪) من العدد المستهدف، فيما تم توزيع أداة البحث على (٣٢) معلم ومعلمة بالمدارس الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان لحساب الخصائص السيكومترية لأداتي البحث:

جدول (٣-١): توزيع عينة البحث بحسب متغير النوع، وعدد سنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	معلمين	١٠٥	٣٣,٨٧٪
	معلمات	٢٠٥	٦٦,١٣٪
عدد سنوات الخبرة	من ١-٥ سنوات	٦٦	٢١,٢٩٪
	من ٦-أقل من ١٠ سنوات	٤٣	١٣,٨٧٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٠١	٦٤,٨٣٪

أدوات البحث:

نظراً لطبيعة البحث وأهدافه الرامية إلى الكشف عن مستوى تطبيق الثقافة التنظيمية ومستوى الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان، ومعرفة الفروق حولها تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)، فضلاً عن قياس طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما؛ فقد تم الاعتماد على أداتين رئيسيتين:

١. **استبانة الثقافة التنظيمية** لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية.

٢. **استبانة الابتكار المؤسسي** لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية.

إعداد استبانة الثقافة التنظيمية:

استهدفت الاستبانة الكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية لدى المديرين والمدارس الثانوية، ورصد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات (النوع، عدد سنوات الخبرة)، وتم إعدادها عبر الخطوات التالية:

الصورة الأولية للاستبانة:

- **المرجعية العلمية:** تم الاسترشاد بالأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالثقافة التنظيمية (مثل دراسات: العبادلة ٢٠٠٣، الألفي ٢٠١٣، خيري ٢٠١٤، عمران ٢٠١٤، البربري ٢٠٢٠، العوضي ٢٠٢٠، مصالحة والشرمان ٢٠٢١، بالإضافة إلى الدراسات الأجنبية Asmawi & Mohan 2011, Ziaei Nafchi & Mohelská 2020).
- **هيكل الاستبانة (الصورة الأولية - ملحق رقم ٢) :** تكونت من قسمين رئيسيين:

١. **القسم الأول:** البيانات الديموغرافية لأفراد العينة، وتمثلت في:

- **النوع):** ذكور، إناث
- **عدد سنوات الخبرة:** (من ١ - ٥ سنوات، من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات):

٢. **القسم الثاني:** تضمن في صورته الأولية **(36)عبارةً**، موزعة بالتساوي على **ستة محاور رئيسية** (بواقع ٦ عبارات لكل محور) :

- **المحور الأول:** القيادة الفعالة والمالية (٦ عبارات).
- **المحور الثاني:** القيم والمعتقدات التنظيمية (٦ عبارات).
- **المحور الثالث:** العلاقات الإيجابية بين الأفراد (٦ عبارات).
- **المحور الرابع:** التوقعات والمعايير العالية (٦ عبارات).
- **المحور الخامس:** العمل الجماعي (٦ عبارات).
- **المحور السادس:** المناخ التنظيمي (٦ عبارات).

- **مقياس الاستجابة (مقياس ليكرت الخماسي):** تم الاعتماد على تدرج ليكرت الخماسي لتحديد تقديرات أفراد العينة وفق الأوزان الآتية:
  - موافق بشدة (٥ درجات).
  - موافق (٤ درجات).
  - محايد (٣ درجات).
  - غير موافق (درجتان).
  - غير موافق بشدة (درجة واحدة).
- **المحك المعتمد (طول الفئات):** لتحديد مستوى الاستجابة، تم حساب مدى الفئات (٥ - ١ = ٤)، ثم حساب طول الفئة بقسمة المدى على عدد المستويات (٤ ÷ ٥ = ٠,٨)، وإضافتها تدريجياً لتحديد الحدود العليا والدنيا لفئات المقياس (كما هو موضح بجدول رقم ٣-٢ في البحث الأصلي).

جدول (٣-٢): معيار الحكم على عبارات الاستبانة

الفئة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
درجة الموافقة	صغير جدًّا	صغير	متوسط	كبير	كبير جدًّا
المدى	١-١,٨	١,٨١-٢,٦	٢,٦١-٣,٤	٣,٤١-٤,٢	٤,٢١-٥

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ (ISSN 2961-404X(Online) / ISSN 1658-9580(Print)

الخصائص السيكومترية للاستبانة

تم التحقق من كفاءة وصلاحية استبانة الثقافة التنظيمية من خلال جانبين رئيسيين:

1.الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

- عُرضت الاستبانة على (٦) محكمين من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية (ملحق ١) للتأكد من سلامتها اللغوية، ومناسبة العبارات للمحاور وأهداف البحث.
- **التعديلات :**بناءً على ملاحظات المحكمين، تم تعديل صياغة العبارتين (١٨ و٣٠) لتصبح أكثر دقة، وأقر المحكمون صلاحية الاستبانة لتبقى مكونة من (٣٦) عبارة في صورتها المجهزة للتطبيق الاستطلاعي.

2.الاتساق الداخلي للاستبانة:

- **الهدف :**التأكد من أن كل عبارة تقيس ذات الوظيفة التي تقيسها باقي عبارات الأداة لاستبعاد العبارات غير الصالحة.
- **الإجراء :**طُبقت الاستبانة إلكترونياً على عينة استطلاعية بلغت (٣٢) معلماً ومعلمة من خارج عينة البحث الأساسية بمدارس جازان الثانوية.
- **التحليل :**حُسبت **معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)**عبر برنامج (SPSS) لقياس الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة (كما هو موضح في الجدول رقم ٣-٣).

جدول (٣-٣): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لاستبانة الكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان (ن=٣٢)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٩٣٧	٧	٠,٩١١	١٣	٠,٩٠٣	١٩	٠,٩٥٤	٢٥	٠,٩١٠	٣١	٠,٧٨٢
٢	٠,٦٧٥	٨	٠,٩٠٠	١٤	٠,٩١٢	٢٠	٠,٨١٨	٢٦	٠,٨٠٩	٣٢	٠,٦٥٤
٣	٠,٩٣٧	٩	٠,٩١٨	١٥	٠,٩١٧	٢١	٠,٨٨٢	٢٧	٠,٩٤٢	٣٣	٠,٩٠٣
٤	٠,٨٧٦	١٠	٠,٨٩٤	١٦	٠,٧٨٧	٢٢	٠,٨٦٩	٢٨	٠,٨٦٥	٣٤	٠,٨١٢
٥	٠,٨٩٨	١١	٠,٩١٥	١٧	٠,٩٢٩	٢٣	٠,٨٧٥	٢٩	٠,٩٠٤	٣٥	٠,٨٦٨
٦	٠,٩٣٤	١٢	٠,٨٩٣	١٨	٠,٩٠٥	٢٤	٠,٩٣٧	٣٠	٠,٨٨٩	٣٦	٠,٩٤٥

الارتباط بالدرجة الكلية (الجدول ٣-٣) :أظهرت النتائج أن جميع عبارات استبانة الثقافة التنظيمية تمتلك معاملات ارتباط موجبة وعالية مع الدرجة الكلية للأداة، حيث تراوحت بين **0.654)إلى ٠,٩٥٤(**، مما يؤكد وجود ارتباط قوي ودال إحصائياً بين العبارات والدرجة الكلية.

الارتباط بمحاور الاستبانة (الجدول ٣-٤) :تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه (كما يوضح الجدول ٣-٤) للتحقق من مدى انسجام عبارات كل محور.

جدول (٣-٤): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور من محاور استبانة الكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان (ن=٣٢)

القيادة الفعالة		القيم والمعتقدات التنظيمية		العلاقات الإيجابية بين الأفراد		التوقعات والمعايير العالية		العمل الجماعي		المناخ التنظيمي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٩٨١	٧	٠,٨٠٤	١٣	٠,٧٩٣	١٩	٠,٨٧٢	٢٥	٠,٩٠٤	٣١	٠,٧٩٠
٢	٠,٧١٤	٨	٠,٨٤٦	١٤	٠,٨٣٦	٢٠	٠,٧١١	٢٦	٠,٨٣٣	٣٢	٠,٦٣٤
٣	٠,٩٥٤	٩	٠,٩١٢	١٥	٠,٨٦٥	٢١	٠,٧٤٢	٢٧	٠,٩٦٦	٣٣	٠,٩٠٤
٤	٠,٨٩٦	١٠	٠,٧٨٣	١٦	٠,٧٧٤	٢٢	٠,٧٥٨	٢٨	٠,٨٣٥	٣٤	٠,٨١٧
٥	٠,٩٥٩	١١	٠,٨٥٥	١٧	٠,٨٦٧	٢٣	٠,٧٤٧	٢٩	٠,٨٣٨	٣٥	٠,٨٦٨
٦	٠,٩٧٥	١٢	٠,٨١٩	١٨	٠,٨٠٨	٢٤	٠,٩٨١	٣٠	٠,٧٨٩	٣٦	٠,٩٦٥

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (٣-٤) اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور القيادة الفعالة مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٧١٤-٠,٩٨١)، كما اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور القيم والمعتقدات التنظيمية مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٧٨٣-٠,٩١٢)، كما اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور العلاقات الإيجابية بين الأفراد مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٧٧٤-٠,٨٦٧)، كذلك اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور التوقعات والمعايير العالية مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٧١١-٠,٩٨١)، كذلك اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور العمل الجماعي مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٧٨٩-٠,٩٦٦)، وأخيرًا اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور المناخ التنظيمي مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٦٣٤-٠,٩٦٥)، وجميعها معاملات ارتباط كبيرة وموجبة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، ويمكن توضيح ذلك بالجدول (٣-٥).

جدول (٣-٥): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لاستبانة الكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان (ن=٣٢)

المحاور	عدد العبارات	معامل الارتباط
القيادة الفعالة	٦	٠,٩٦٠
القيم والمعتقدات التنظيمية	٦	٠,٩٧٦
العلاقات الإيجابية بين الأفراد	٦	٠,٩٨٧
التوقعات والمعايير العالية	٦	٠,٩٦٩
العمل الجماعي	٦	٠,٩٨٦
المناخ التنظيمي	٦	٠,٩٣٩

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (٣-٥) اتضح أن جميع محاور استبانة الكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان أظهرت معاملات ارتباط موجبة وشبه تامة؛ حيث بلغت معاملات الارتباط بين درجة كل محور وهي (القيادة الفعالة، القيم والمعتقدات التنظيمية، العلاقات الإيجابية بين الأفراد، التوقعات والمعايير العالية، العمل الجماعي، المناخ التنظيمي) والدرجة الكلية للاستبانة على الترتيب (٠,٩٦٠، ٠,٩٧٦؛ ٠,٩٨٧؛ ٠,٩٦٩؛ ٠,٩٨٦؛ ٠,٩٣٩)، وبذلك أصبح المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات درجات استبانة الكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان

للتحقق من ثبات درجات الاستبانة، طُبِّقت إلكترونيًّا على عينة استطلاعية من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان بلغ عددها (٣٢) من غير عينة البحث الأساسية، ثم تم استخدام معامل «ألفا لكرونباخ» (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات عبارات الاستبانة ككل وثبات محاورها الستة، والجدول (٣-٦) يوضح ذلك:

جدول (٣-٦): معامل ثبات ألفا لكرونباخ لدرجات استبانة الكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان (ن=٣٢)

المحاور	عدد العبارات	الدرجة الكلية	معامل ألفا لكرونباخ
القيادة الفعالة	٦	٣٠	٠,٩٦٢
القيم والمعتقدات التنظيمية	٦	٣٠	٠,٩٦٦
العلاقات الإيجابية بين الأفراد	٦	٣٠	٠,٩٤٧
التوقعات والمعايير العالية	٦	٣٠	٠,٩٦٢
العمل الجماعي	٦	٣٠	٠,٩٥١
المناخ التنظيمي	٦	٣٠	٠,٩٤١
الاستبانة ككل	٣٦	١٨٠	٠,٩٩١

باستقراء النتائج الموضحة بالجدول رقم (٣-٦) اتضح أن معاملات ثبات ألفا جاءت مرتفعة لمحاور الاستبانة وهي (القيادة الفعالة، القيم والمعتقدات التنظيمية، العلاقات الإيجابية بين الأفراد، التوقعات والمعايير العالية، العمل الجماعي، المناخ التنظيمي) حيث بلغت على الترتيب (٠,٩٦٢، ٠,٩٦٦؛ ٠,٩٤٧؛ ٠,٩٦٢؛ ٠,٩٥١؛ ٠,٩٤١)، في حين بلغت للاستبانة ككل (٠,٩٩١)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة جدًّا وأكبر من (٠,٧) وهو ما يؤكد ثبات درجات الاستبانة وصلاحيتها للاستخدام في هذا البحث في ضوء خصائص عينته، ومع ذلك، يمكن النظر إلى هذا الارتفاع الكبير في معاملات الثبات بوصفه مؤشرًا على تجانس الفقرات وارتباطها الوثيق بالأبعاد التي تقيسها، الأمر الذي قد يحدّ من تنوع الأداة ويجعل بعض الفقرات متقاربة في مضمونها، ويُعد ذلك من الجوانب التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تفسير النتائج، حيث قد يُعزَى ارتفاع الثبات إلى قوة الاتساق الداخلي للفقرات أكثر من تنوعها، ومع ذلك، فقد كان الهدف الرئيس من بناء الأداة هو تحقيق أكبر قدر ممكن من الدقة في قياس أبعاد المناخ التنظيمي موضوع البحث، وهو ما تحقق من خلال معاملات الثبات المرتفعة التي أظهرتها النتائج.

الصورة النهائية للاستبانة

بعد التأكد من صدق وثبات درجات الاستبانة أصبحت في صورتها النهائية ملحق رقم (٣) جاهزة للتطبيق الميداني على عينة البحث الأساسية؛ حيث تألفت من (٣٦) عبارةً موزعة على ستة محاور رئيسة هي: القيادة الفعالة، القيم والمعتقدات التنظيمية، العلاقات الإيجابية بين الأفراد، التوقعات والمعايير العالية، العمل الجماعي، المناخ التنظيمي؛ حيث تضمن كل محور (٦) عبارات.

كما تمّ تحديد درجة أهمية كل محور من محاور استبانة الكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان وللاستبانة ككلٍّ من خلال حساب المدى وطول الخلية لكلِّ فئةٍ كما هو موضح بالجدول (٣-٧):

جدول (٣-٧): تقدير درجة أهمية كل محور من محاور استبانة الكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان وللاستبانة ككلٍ وفق مقياس ليكرت الخماسي

المحاور	الصغرى	العظمى	المدى	طول الخلية	فئات المقياس الخماسي				
					منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا
الأول إلى السادس	٦	٣٠	٢٤	٤,٨	٦-١٠,٨	١٠,٨-١٥,٦	١٥,٦-٢٠,٤	٢٠,٤١-٢٥,٢	٢٥,٢١-٣٠
الاستبانة ككل	٣٦	١٨٠	١٢٠	٢٤	٣٠-٥٤	٥٤,٠١-٧٨	٧٨,٠١-١٠٢	١٠٢,٠١-١٢٦	١٢٦,٠١-١٥٠

إعداد استبانة الابتكار المؤسسي:

استهدفت الاستبانة الكشف عن مستوى الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بجازان، ورصد الفروق وفقاً لمتغيرات (النوع، سنوات الخبرة). وتم إعدادها وفق الخطوات التالية:

الصورة الأولية للاستبانة:

المرجعية العلمية :بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة للابتكار المؤسسي وأبعاده) مثل Woodhill : 2010, Chen et al. 2010, del Cid García et al. 2017).

هيكل الاستبانة (الصورة الأولية - ملحق رقم ٣) :تكونت من قسمين رئيسيين:

١. **القسم الأول :**البيانات الديموغرافية (النوع: ذكور وإناث / سنوات الخبرة: من ١-٥، من ٦ لأقل من ١٠، أكثر من ١٠ سنوات).

٢. **القسم الثاني :**تضمن **(40)عبارةً** موزعة على **ستة محاور** رئيسية:

- المرونة والقدرة على التكيف (٨ عبارات).
- التوجه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي (٨ عبارات).
- الدعم المؤسسي للابتكار (٦ عبارات).
- تحسين جودة التعليم والخدمات (٦ عبارات).
- تطوير القدرات والكفاءات (٦ عبارات).
- تقييم الأداء والنتائج (٦ عبارات).

- **مقياس الاستجابة :**اعتمدت على **مقياس ليكرت الخماسي**)من موافق بشدة بـ ٥ درجات إلى غير موافق بشدة بدرجة واحدة.(
- **المحك المعتمد :**تم حساب طول الفئة (٤ ÷ ٥ = ٠,٨) لتحديد الحدود العليا والدنيا لمستويات الاستجابة (كما هو موضح في الجدول ٣-٨).

جدول (٣-٨): معيار الحكم على عبارات استبانة الكشف عن مستوى الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان

الفئة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
درجة الموافقة	صغير جدا	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
المدى	١-١,٨	١,٨١-٢,٦	٢,٦١-٣,٤	٣,٤١-٤,٢	٤,٢١-٥

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

تم التحقق من كفاءة وصلاحية استبانة الابتكار المؤسسي من خلال جانبين رئيسيين:

1.الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

- عُرضت الاستبانة على (٦) محكمين متخصصين في الإدارة التربوية (ملحق ١) للتحقق من سلامتها اللغوية ومناسبة عباراتها للمحاور.
- **التعديلات :**بناءً على ملاحظات المحكمين، تم استبدال صياغة العبارتين (٢١ و٢٩)، وإعادة صياغة العبارات (٢٦ و٢٧ و٣٢) لتكون أكثر دقة ووضوحاً. وأقر المحكمون صلاحية الاستبانة لتبقى مكونة من (٤٠) عبارة بصورتها النهائية للتطبيق الاستطلاعي.

2.الاتساق الداخلي للاستبانة:

- **الإجراء :**طُبقت الاستبانة إلكترونياً على عينة استطلاعية بلغت (٣٢) معلماً ومعلمة من خارج عينة البحث الأساسية بمدارس جازان الثانوية.
- **التحليل :**حُسبت **معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)**عبر برنامج (SPSS) لقياس الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة (كما يوضح الجدول ٣-٩).

جدول (٣-٩): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لاستبانة الكشف عن مستوى الابتكار المؤسَّسِي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان (ن=٣٢)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧١٤	٩	٠,٦٣٠	١٧	٠,٨٠٨	٢٥	٠,٧١١	٣٣	٠,٦١٥
٢	٠,٧٣٢	١٠	٠,٧٥١	١٨	٠,٦٩٩	٢٦	٠,٥٩٩	٣٤	٠,٥٩٩
٣	٠,٦٠١	١١	٠,٧٦٠	١٩	٠,٨٥٧	٢٧	٠,٦٨٤	٣٥	٠,٤٩٩
٤	٠,٦٦٨	١٢	٠,٦٥٦	٢٠	٠,٦٩٠	٢٨	٠,٦٧٢	٣٦	٠,٧١١
٥	٠,٦٠٨	١٣	٠,٦٩٦	٢١	٠,٦٦٩	٢٩	٠,٧٧٧	٣٧	٠,٧٦٥
٦	٠,٧٩١	١٤	٠,٧١٠	٢٢	٠,٧٧٧	٣٠	٠,٨٨٥	٣٨	٠,٨٥٦
٧	٠,٧٩٨	١٥	٠,٦٦٨	٢٣	٠,٦٦٩	٣١	٠,٦٧٤	٣٩	٠,٦٢٧
٨	٠,٨٤٧	١٦	٠,٦٣٦	٢٤	٠,٦٦٩	٣٢	٠,٧٠٧	٤٠	٠,٧٧٣

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (٣-٩) اتضح أن جميع عبارات استبانة الكشف عن مستوى الابتكار المؤسَّسِي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان أظهرت معاملات ارتباط أعلى من المتوسط وموجبة بالدرجة الكلية للاستبانة؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة بين (٠,٨٨٥-٠,٤٩٩) مما يؤكد وجود ارتباط تتراوح درجته من المتوسط إلى الكبير بين عبارات الاستبانة ودرجته الكلية.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول رقم (٣-١٠) يوضح معاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

جدول (٣-١٠): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور من محاور استبانة الكشف عن مستوى الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان (ن=٣٢)

المرونة والقدرة على التكيف		التوجه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي		الدعم المؤسسي للابتكار		تحسين جودة التعليم والخدمات		تطوير القدرات والكفاءات		تقييم الأداء والنتائج	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٨٢	٩	٠,٦٥٧	١٧	٠,٨٥٥	٢٣	٠,٧٨٣	٢٩	٠,٧٦٦	٣٥	٠,٥١٢
٢	٠,٧٩١	١٠	٠,٧٨٨	١٨	٠,٨١٦	٢٤	٠,٧٧٠	٣٠	٠,٨٦١	٣٦	٠,٧٥٩
٣	٠,٧٦٧	١١	٠,٨٦٣	١٩	٠,٨٥٣	٢٥	٠,٧٨٤	٣١	٠,٧٥٨	٣٧	٠,٧٨٩
٤	٠,٨١٩	١٢	٠,٧٨٥	٢٠	٠,٧٢١	٢٦	٠,٧٧٥	٣٢	٠,٨٠٢	٣٨	٠,٨٦٩
٥	٠,٧٠٩	١٣	٠,٧٢١	٢١	٠,٧٠١	٢٧	٠,٧٣٩	٣٣	٠,٧٧٢	٣٩	٠,٦١٦
٦	٠,٨٧٠	١٤	٠,٧٨٥	٢٢	٠,٨٠١	٢٨	٠,٧٣٥	٣٤	٠,٧٥٦	٤٠	٠,٨٠٩
٧	٠,٧١١	١٥	٠,٦٤٣								
٨	٠,٧٥٤	١٦	٠,٧٨٢								

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (٣-١٠) اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور لمرونة والقدرة على التكيف مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٧٠٩-٠,٨٧٠)، كما اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور التوجه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٦٤٣-٠,٨٦٣)، كما اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور الدعم المؤسسي للابتكار مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٧٠١-٠,٨٥٥)، كذلك اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور تحسين جودة التعليم والخدمات مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٧٣٥-٠,٧٨٤)، كذلك اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور تطوير القدرات والكفاءات مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٧٥٦-٠,٨٦١)، وأخيرًا اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور تقييم الأداء والنتائج مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٥١٢-٠,٨٦٩)، وجميعها معاملات ارتباط كبيرة وموجبة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، ويمكن توضيح ذلك بالجدول (٣-١١).

جدول (٣-١١): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لاستبانة الكشف عن مستوى الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان (ن=٣٢)

المحاور	عدد العبارات	معامل الارتباط
المرونة والقدرة على التكيف	٨	٠,٩٣١
التوجه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي	٨	٠,٩١٧
الدعم المؤسَّسِي للابتكار	٦	٠,٩٤٩
تحسين جودة التعليم والخدمات	٦	٠,٨٧٥
تطوير القدرات والكفاءات	٦	٠,٩٠٩
تقييم الأداء والنتائج	٦	٠,٩٧٠

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (٣-١١) اتضح أن جميع محاور استبانة الكشف عن مستوى الابتكار المؤسَّسِي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان أظهرت معاملات ارتباط موجبة وشبه تامة؛ حيث بلغت معاملات الارتباط بين درجة كل محور وهي (المرونة والقدرة على التكيف، التوجه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي، الدعم المؤسسي للابتكار، تحسين جودة التعليم والخدمات، تطوير القدرات والكفاءات، تقييم الأداء والنتائج) والدرجة الكلية للاستبانة على الترتيب (٠,٩٣١، ٠,٩١٧؛ ٠,٩٤٩؛ ٠,٨٧٥؛ ٠,٩٠٩؛ ٠,٩٧٠)، وبذلك أصبحت الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات درجات استبانة الكشف عن الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان

للتحقق من ثبات درجات الاستبانة، طُبِّقت إلكترونيًّا على عينة استطلاعية من مديري ومديرات المدارس بالإدارة العامة للتعليم بجازان بلغ عددها (٣٢) من غير عينة البحث الأساسية، ثم تم استخدام معامل «ألفا لكرونباخ» (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات عبارات الاستبانة ككل وثبات محاورها الستة، والجدول (٣-١٢) يوضح ذلك:

جدول (٣-١٢): معامل ثبات ألفا لكرونباخ لدرجات استبانة الكشف عن الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان (ن=٣٢)

المحاور	عدد العبارات	الدرجة الكلية	معامل ألفا لكرونباخ
المرونة والقدرة على التكيف	٨	٤٠	٠,٩٠٤
التوجه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي	٨	٤٠	٠,٨٨٩
الدعم المؤسَّسِي للابتكار	٦	٣٠	٠,٨٨٠
تحسين جودة التعليم والخدمات	٦	٣٠	٠,٨٥٦
تطوير القدرات والكفاءات	٦	٣٠	٠,٨٩٠
تقييم الأداء والنتائج	٦	٣٠	٠,٨١٩
الاستبانة ككل	٤٠	٢٠٠	٠,٩٧٤

ثبات الاستبانة (معامل ألفا كرونباخ)

- جاءت معاملات الثبات لمحاور الاستبانة الستة مرتفعة جداً؛ حيث بلغت:
  - المرونة والقدرة على التكيف **(0.904)** :
  - التوجه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي **(0.889)** :
  - الدعم المؤسسي للابتكار **(0.880)** :
  - تطوير القدرات والكفاءات **(0.890)** :
  - تحسين جودة التعليم والخدمات **(0.856)** :
  - تقييم الأداء والنتائج **(0.819)** :
- بلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (0.974)، وهي قيمة مرتفعة جداً وأكبر من المحك المقبول (٠,٧)، مما يؤكد كفاءة وثبات درجات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

الصورة النهائية لاستبانة الابتكار المؤسسي

- بعد التأكد من الصدق والثبات، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق رقم ٥) جاهزة للتطبيق الميداني على عينة البحث الأساسية.
- تألفت الأداة من **(40)عبارةً** موزعة على **ستة محاور رئيسية**: الأول والثاني بواقع (٨) عبارات لكل منهما، والمحاور (الثالث، الرابع، الخامس، والسادس) بواقع (٦) عبارات لكل محور.
- تم تحديد درجات ومستويات الأهمية لكل محور وللاستبانة ككل بناءً على المدى وطول الفئة (كما يوضح الجدول ٣-١٣).

جدول (٣-١٣): تقدير درجة أهمية كل محور من محاور استبانة الكشف عن مستوى الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان وللاستبانة ككلٍ وفق مقياس ليكرت الخماسي

المحاور	الصغرى	العظمى	المدى	طول الخلية	فئات المقياس الخماسي				
					منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا
الأول والثاني	٨	٤٠	٣٢	٦,٤	٨-١٤,٤	١٤,٤١-٢٠,٨	٢٠,٨١-٢٧,٢	٢٧,٢١-٣٣,٦	٣٣,٦١-٤٠
الثالث إلى السادس	٦	٣٠	٢٤	٤,٨	٦-١٠,٨	١٠,٨١-١٥,٦	١٥,٦١-٢٠,٤	٢٠,٤١-٢٥,٢	٢٥,٢١-٣٠
الاستبانة ككل	٤٠	٢٠٠	١٦٠	٣٢	٤٠-٧٢	٧٢,٠١-١٠٤	١٠٤,٠١-١٣٦	١٣٦,٠١-١٦٨	١٦٨,٠١-٢٠٠

إليك تلخيصٌ مركز وواضح لقسمي **إجراءات البحث والأساليب الإحصائية (٣-٥ و٣-٦)** وبداية **فصل نتائج البحث (الفصل الرابع)** دون إخلال بالمضمون العلمي:

م	العبارات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مستوى الثقافة	الترتيب
١	يشرك مدير المدرسة المعلمين والموظفين في صنع القرار.	٤,٠٩	٠,٩٤٧٦	مرتفع	٣١
٢	يدعم مدير المدرسة العاملين في مواجهة التحديات المهنية.	٤,٠٨	١,٠٥٧٩	مرتفع	٣٢
٣	يحفّز مدير المدرسة الابتكار والتطوير المستمر.	٤,١	١,٠٥٨٠	مرتفع	٣٠
٤	يوفّر مدير المدرسة رؤية واضحة للأهداف التعليمية.	٤,١٤	١,٠٠٤٤	مرتفع	٢٣
٥	يسعى مدير المدرسة إلى تعزيز بيئة تعليمية إيجابية.	٤,١١	١,٠٢٣٦	مرتفع	٢٩
٦	يتعامل مدير المدرسة مع مقترحات وآراء العاملين بجدية.	٤,٠٢	١,٠٧١٤	مرتفع	٣٦
	المتوسط المرجَّح لمحور القيادة الفعالة	**٢٤,٥٦**	**٥,٨٧٢٥**	**مرتفع**	
٧	يلتزم مدير المدرسة بالعدالة والشفافية في التعاملات الإدارية.	٤,٠٦	١,٠٢٣٧	مرتفع	٣٤
٨	يشجّع مدير المدرسة المعلمين والموظفين على الالتزام بالقيم التربوية.	٤,٢٥	٠,٩٢٦٦	مرتفع جدا	٤
٩	يعزّز مدير المدرسة روح المسؤولية والانضباط.	٤,٢٦	٠,٩١٣٤	مرتفع جدا	٢
١٠	يتخذ مدير المدرسة قرارات تعكس رسالتها التربوية.	٤,٠٧	١,٠٧٧٠	مرتفع	٣٣
١١	يرسّخ مدير المدرسة ثقافة الاحترام والتقدير بين العاملين.	٤,٢٣	٠,٩٠٢٧	مرتفع جدا	٦
١٢	يوجّه مدير المدرسة العاملين للالتزام بالمبادئ التنظيمية.	٤,٢٦	٠,٩٠٩٩	مرتفع جدا	١
	المتوسط المرجَّح لمحور القيم والمعتقدات التنظيمية	**٢٥,١٤**	**٥,٣٩٨٤**	**مرتفع**	
١٣	يوفّر مدير المدرسة بيئة يسودها التعاون والاحترام.	٤,٢٣	٠,٩٢٦٥	مرتفع جدا	٧
١٤	يتعامل مدير المدرسة مع المشكلات والصراعات بإيجابية.	٤,١٩	٠,٩٧٦٠	مرتفع	١٥
١٥	يشجّع مدير المدرسة المعلمين والإداريين على دعم بعضهم البعض.	٤,٢٣	٠,٩٣٣٥	مرتفع جدا	٨
١٦	يعزّز مدير المدرسة علاقات احترام متبادل بين المعلمين والطلاب.	٤,٢٥	٠,٩٢٦٦	مرتفع جدا	٣
١٧	يوفّر مدير المدرسة قنوات تواصل فعالة.	٤,٢١	٠,٩٣٢١	مرتفع جدا	١٢
١٨	يعزّز مدير المدرسة بيئة عمل تعاونية وإيجابية	٤,١٧	٠,٩٦٨٦	مرتفع	١٩
	المتوسط المرجح لمحور العلاقات الإيجابية بين الأفراد	**٢٥,٣**	**٥,٤٤٨٦**	**مرتفع جدا**	
١٩	يضع مدير المدرسة معايير أداء واضحة للعاملين.	٤,٢١	٠,٩١١١	مرتفع جدا	١١
٢٠	يقيّم مدير المدرسة الأداء وفق معايير مهنية دقيقة.	٤,١٩	١,٠٠٣٢	مرتفع	١٤
٢١	يعمل مدير المدرسة على تحسين جودة التعليم والتعلم.	٤,٢١	٠,٩٥٣٧	مرتفع جدا	١٠
٢٢	يتوقع مدير المدرسة تحقيق مستويات أكاديمية متميزة للطلاب.	٤,١٩	٠,٩٥٤٩	مرتفع	١٦
٢٣	يوفر مدير المدرسة فرص تطوير مهني للمعلمين والإداريين.	٤,١٢	٠,٩٩٦٤	مرتفع	٢٧
٢٤	يشجّع مدير المدرسة على التميز والإبداع المهني.	٤,١٩	٠,٩٧٨٣	مرتفع	١٧
	المتوسط المرجح لمحور التوقعات والمعايير العالية	**٢٥,١٤**	**٥,٥٢٧١**	**مرتفع**	
٢٥	يعزّز مدير المدرسة روح الفريق لتحقيق الأهداف التربوية.	٤,١٨	٠,٩٧١٩	مرتفع	١٨
٢٦	يشجع مدير المدرسة تبادل الأفكار والخبرات بين العاملين.	٤,٢١	٠,٩٤٧٤	مرتفع جدا	١٣
٢٧	ينفّذ مدير المدرسة الأنشطة التعليمية بشكل تعاوني.	٤,١٤	٠,٩٩١٤	مرتفع	٢٢
٢٨	يوزّع مدير المدرسة المهام لتعزيز التعاون بين الأفراد.	٤,١٤	٠,٩٨١٦	مرتفع	٢٤
٢٩	يقدّر مدير المدرسة جهود الفرق الجماعية.	٤,١٣	١,٠١٢٩	مرتفع	٢٥
٣٠	يشجع مدير المدرسة التعاون والمشاركة في فرق العمل	٤,١٦	٠,٩٩٨٢	مرتفع	٢٠
	المتوسط المرجح لمحور العمل الجماعي	**٢٤,٩٧**	**٥,٧٣٤٦**	**مرتفع**	
٣١	يحقق مدير المدرسة العدالة والإنصاف في التعاملات.	٤,٢٤	٢,٥٣٧٠	مرتفع جدا	٥
٣٢	يوفر مدير المدرسة حوافز معنوية ومادية للعاملين.	٤,٠٥	١,١٢٧٦	مرتفع	٣٥
٣٣	يسعى مدير المدرسة إلى خلق بيئة عمل آمنة ومستقرة.	٤,٢٢	٠,٩٣٩٤	مرتفع جدا	٩
٣٤	يتعامل مدير المدرسة مع الاقتراحات والشكاوى بشفافية.	٤,١٣	٠,٩٧٣٨	مرتفع	٢٦
٣٥	يحسّن مدير المدرسة بيئة العمل بشكل مستمر.	٤,١٤	٠,٩٨٠٦	مرتفع	٢١
٣٦	يوفر مدير المدرسة فرصًا للنمو المهني والتطوير الوظيفي	٤,١١	٠,٩٩٢٨	مرتفع	٢٨
	المتوسط المرجَّح لمحور المناخ التنظيمي	**٢٤,٧٩**	**٥,٧٦٤٩**	**مرتفع**	
	المتوسط المرجَّح للاستبانة ككل	**١٤٩,٩١**	**٣٢,٥٩٩١**	**مرتفع جداً**	

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ (ISSN 2961-404X(Online) / ISSN 1658-9580(Print)

إجراءات البحث:

سار البحث في تنفيذه وفق خطوات علمية متسلسلة، أبرزها:

١. **مراجعة الأدبيات:** لجمع الدراسات السابقة وبناء الإطار النظري.

٢. **إعداد الأدوات:** بناء استبانة الثقافة التنظيمية واستبانة الابتكار المؤسسي بصورتهما الأولية.

٣. **الصدق والثبات:** التحقق من الصدق الظاهري (عبر المحكمين)، والاتساق الداخلي (باستخدام ارتباط بيرسون)، ومعامل الثبات (ألفا كرونباخ).

٤. **التطبيق الميداني:** تحديد مجتمع وعينة البحث بدقة وتطبيق الأدوات إلكترونياً بعد الحصول على الموافقات.

٥. **المعالجة الإحصائية وتقديم التوصيات:** رصد النتائج، تحليلها، تفسيرها، وصياغة التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية (SPSS) ومعاملات المعالجة الآتية:

١. **معامل ارتباط بيرسون:** لحساب الاتساق الداخلي، وتحديد نوع وقوة العلاقة بين الثقافة التنظيمية والابتكار المؤسسي.

٢. **معامل ألفا كرونباخ:** لحساب ثبات درجات أداتي البحث.

٣. **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:** لتحديد مستويات الثقافة التنظيمية والابتكار المؤسسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

٥. **اختبار "ت" لعينتين مستقلتين** (Independent Samples T-Test): للكشف عن الفروق تبعاً لمتغير (النوع).

٦. **اختبار تحليل التباين الأحادي** (One-Way ANOVA): للكشف عن الفروق تبعاً لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

٧. **اختبار** (LSD Post Hoc Test): للمقارنات البعدية وتحديد اتجاه الفروق لمتغير سنوات الخبرة)ملاحظة: تم تصحيح الرمز من LCD إلى LSD المعتمد إحصائياً.(

الفصل الرابع: نتائج البحث ومناقشتها

- **عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الأول:**
  - نص السؤال :ما مستوى الثقافة التنظيمية بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟
  - الإجراء :تطبيق استبانة الثقافة التنظيمية على عينة البحث الأساسية البالغة (310)معلماً ومعلمة، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة ولكل محور من المحاور الستة للوصول إلى النتائج وتحليلها (كما يوضح الجدول المخصص لذلك).

جدول (٤-١): المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لعبارات ومحاور استبانة الكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان وللاستبانة ككل (ن=٣١٠)

م	العبارات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مستوى الثقافة	الترتيب
١	يتكيف مدير مدرستي مع التغيرات السريعة في البيئة التعليمية.	٤,٢١	٠,٩٣٣١	مرتفع جدًّا	٣
٢	يشجع مدير المدرسة المدرسين على تعديل أساليب التدريس.	٤,٢٢	٠,٩٢٥٦	مرتفع جدًّا	٢
٣	يوفر مدير المدرسة بيئة مرنة للمعلمين والطلاب.	٤,١٧	٠,٩٧٠٨	مرتفع	١٤
٤	يظهر مدير المدرسة مرونة في استجابة الإدارة للظروف الطارئة.	٤,١٧	٠,٩٩١٧	مرتفع	١٥
٥	يشجع مدير المدرسة على تبنّي أساليب تعليمية مرنة.	٤,١٩	٠,٩٥٨٣	مرتفع	٧
٦	يتيح مدير المدرسة للمعلمين تكييف استراتيجياتهم التدريسية.	٤,٢	٠,٩٥٤٦	مرتفع	٥
٧	يبرع مدير مدرستي في إدارة الأزمات بفعالية، مما يضمن استمرارية العملية التعليمية بسلاسة.	٤,١٩	٠,٩٦١٦	مرتفع	٩
٨	يتقن مدير مدرستي التعامل مع التحديات المفاجئة بحلول مبتكرة تعزّز من استقرار البيئة المدرسية.	٤,١٦	٠,٩٨٨٥	مرتفع	٢٢
المتوسط المرجَّح لمحور المرونة والقدرة على التكيف		**٣٣,٥٣**	**٧,٤٤٢٧**	**مرتفع**	
٩	يتيح مدير المدرسة للطلاب استخدام التقنيات الحديثة.	٤,١٣	٠,٩٦٩٢	مرتفع	٢٨
١٠	يقدم مدير المدرسة برامج تدريبية لاستخدام التكنولوجيا الرقمية.	٤,٠٢	١,٠٦٢٥	مرتفع	٤٠
١١	يدمج مدير المدرسة الأدوات الرقمية في العملية التعليمية.	٤,١٢	٠,٩٩٣٢	مرتفع	٢٩
١٢	يوفّر مدير المدرسة بيئة داعمة للابتكار الرقمي.	٤,١	١,٠١٣٦	مرتفع	٣١
١٣	يشجع مدير المدرسة الطلاب على استخدام التكنولوجيا في البحث.	٤,٠٩	١,٠٤٦٣	مرتفع	٣٤
١٤	يحرص مدير المدرسة على توفير الأدوات التكنولوجية الحديثة.	٤,٠٧	١,٠٤٦٥	مرتفع	٣٧
١٥	يدعم مدير المدرسة المسابقات التكنولوجية للطلبة والمعلمين.	٤,٠٨	١,٠٦٨٨	مرتفع	٣٥
١٦	يشجع مدير المدرسة المشروعات التقنية المبتكرة.	٤,١	١,٠٤٨٨	مرتفع	٣٢

المتوسط المرجَّح لمحور التوجُّه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي		٣٢,٧٣	٧,٩٤٤٣	مرتفع جدًّا	
١٧	يوفر مدير المدرسة الموارد لدعم الأنشطة الابتكارية.	٤,٠٤	١,٠٢١٢	مرتفع	٣٩
١٨	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تطوير أساليب تدريس مبتكرة.	٤,١٤	٠,٩٥٧٢	مرتفع	٢٦
١٩	يهيئ مدير المدرسة بيئة داعمة للمبادرات الابتكارية.	٤,٠٦	١,٠٦٩٧	مرتفع	٣٨
٢٠	يتفاعل مدير المدرسة مع الأفكار والمقترحات الابتكارية.	٤,٠٨	١,٠٢٨٦	مرتفع	٣٦
٢١	يوفر مدير المدرسة برامج تدريبية لتنمية الممارسات الابتكارية	٤,١	٠,٩٩٤٩	مرتفع	٣٣
٢٢	يدعم مدير المدرسة تبادل الأفكار والممارسات الابتكارية بين المعلمين.	٤,١٣	٠,٩٨٧٠	مرتفع	٢٧
المتوسط المرجَّح لمحور الدعم المؤسَّسي للابتكار		٢٤,٥٨	٥,٨٨٨٢	مرتفع	
٢٣	يسعى مدير المدرسة لتحسين جودة التعليم.	٤,٢٢	٠,٩٥٩٩	مرتفع جدًّا	١
٢٤	يوفِّر مدير المدرسة بيئة تعليمية محفِّزة.	٤,١٦	٠,٩٨٩٦	مرتفع	٢٠
٢٥	يقدم مدير المدرسة خدمات إدارية داعمة للتعليم.	٤,١٦	٠,٩٨٤١	مرتفع	١٩
٢٦	يتابع مدير المدرسة تقدُّم الطلاب من خلال التقييم المستمر	٤,٢١	٠,٩٤٤٠	مرتفع جدًّا	٤
٢٧	يشجِّع مدير المدرسة المعلمين على تطبيق استراتيجيات تدريس مبتكرة	٤,١٨	٠,٩٦٣٩	مرتفع	١٢
٢٨	يعمل مدير المدرسة على تحسين بيئة التعلم.	٤,١٨	٠,٩٦٩٦	مرتفع	١٣
المتوسط المرجَّح لمحور تحسين جودة التعليم والخدمات		٢٥,١٤	٥,٦٧٢٢	مرتفع	
٢٩	يدعم مدير المدرسة التطوير المهني المستمر للمعلمين	٤,١٦	٠,٩٤١٥	مرتفع	٢١
٣٠	يعزّز مدير المدرسة مهارات القيادة المدرسية.	٤,١٧	٠,٩٤٤٩	مرتفع	١٧
٣١	يسهم مدير المدرسة في تطوير كفاءات المعلمين والإدارة.	٤,١٥	٠,٩٨٦٢	مرتفع	٢٥
٣٢	يوفر مدير المدرسة برامج تدريبية في تكنولوجيا التعليم	٤,١٢	٠,٩٩٧٣	مرتفع	٣٠
٣٣	يشجع مدير المدرسة المعلمين على حضور ورش العمل.	٤,١٩	٠,٩٩٩٠	مرتفع	٦
٣٤	يتيح مدير المدرسة فرصًا تعليمية مستمرة للمعلمين.	٤,١٩	٠,٩٧١٧	مرتفع	٨
المتوسط المرجَّح لمحور تطوير القدرات والكفاءات		٢٤,٩٩	٥,٦٥٣٤	مرتفع	
٣٥	يقيِّم مدير المدرسة تحصيل الطلاب بانتظام.	٤,١٥	٠,٩٦٣٠	مرتفع	٢٣
٣٦	يحلِّل مدير المدرسة نتائج الأداء المدرسي.	٤,١٩	٠,٩٥٤٩	مرتفع	١١
٣٧	يعتمد مدير المدرسة معايير موضوعية في التقييم.	٤,١٥	٠,٩٩٩٣	مرتفع	٢٤
٣٨	يقيّم مدير المدرسة فعالية الابتكار في المدرسة.	٤,١٧	٠,٩٨٨٥	مرتفع	١٦
٣٩	يستخدم مدير المدرسة نتائج التقييم لتحسين التدريس.	٤,١٩	٠,٩٦٨٣	مرتفع	١٠
٤٠	يقيّم مدير المدرسة الأداء المدرسي لاتخاذ قرارات تطويرية.	٤,١٧	٠,٩٨١٩	مرتفع	١٨
المتوسط المرجَّح لمحور تقييم الأداء والنتائج		٢٥,٠٣	٥,٧١١٩	مرتفع	
المتوسط المرجَّح للاستبانة ككل		١٦٦,٠٢	٣٧,٣٤٦٠	مرتفع	

ملخص النتائج الرقمية:

- الدرجة الكلية والاستبانة: جاء المتوسط الحسابي العام للاستبانة (١٤٩,٩١)، وجميع المتوسطات العبارات تراوحت بين (٤,٠٢ - ٤,٢٦)، وهي تقع ضمن المستويين (مرتفع ومرتفع جداً).
- مستوى المحاور:
  - جاء محور (العلاقات الإيجابية بين الأفراد) في المرتبة الأولى وضمن مستوى (مرتفع جداً) بمتوسط حسابي (٢٥,٣).
  - جاءت المحاور الخمسة البقية (القيادة الفعالة، القيم والمعتقدات التنظيمية، التوقعات والمعايير العالية، العمل الجماعي، المناخ التنظيمي) ضمن مستوى (مرتفع).
- ترتيب المحاور: تصدرت "العلاقات الإيجابية" أولاً، تلتها "القيم والمعتقدات"، ثم "التوقعات والمعايير العالية"، ثم "العمل الجماعي"، ثم "المناخ التنظيمي"، وأخيراً "القيادة الفعالة" في المرتبة السادسة.

التفسير والمناقشة:

- **المستوى العام المرتفع :**يُعزى إلى وجود بيئة تنظيمية داعمة، وزيادة الوعي بأهمية الثقافة المدرسية، وتراكم الخبرات لدى القيادات.
- **التوازن والتباين :**يعكس تقارب المحاور وجود اتساق مؤسسي ورؤية وطنية تطويرية. ويُفسر تصدر "العلاقات الإيجابية" باهتمام القادة بالتعاون الإنساني، بينما يُعزى تأخر "القيادة الفعالة" نسبياً إلى ضغوط الأعباء الإدارية أو نقص الصلاحيات التمكينية.
- **العبارات :**ركزت القيادات بقوة على الجوانب الانضباطية والتنظيمية، بينما تواجدت فجوة طفيفة حول تفعيل المقترحات والحوافز والشفافية تستوجب التطوير.

3.الإطار المقارن (الدراسات السابقة):

- **اتفقت النتيجة مع :**دراسة الغامدي (٢٠٢٠)، دراسة Emengini et al. (2020)، ودراسة مصالحة والشرمان (٢٠٢١) التي أكدت جميعها ارتفاع مستوى الثقافة التنظيمية.

اختلفت النتيجة مع :دراسة أبو رمان (٢٠١٧)، دراسة بصور وعبد الله (٢٠١٩)، ودراسة العوضي والعوضي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى مستويات متوسطة للثقافة التنظيمية في بيئات دراستها.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الثاني للبحث

ارتبطت النتائج المعروضة بالسؤال الثاني للبحث ونصُّه: ما مستوى الابتكار المؤسَّسِي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللتحقُّق من مستوى الابتكار المؤسَّسِي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، تم تطبيق استبانة الكشف عن مستوى الابتكار المؤسَّسِي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات على عينة من معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان بلغ عددها (٣١٠) معلمًا ومعلمة؛ ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية ولكل محور من المحاور الستة للاستبانة، ويمكن توضيح النتائج التي تُوصِّل إليها من خلال الجدول التالي:

جدول (٤-٢): المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لعبارات ومحاور استبانة الكشف عن مستوى الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وللاستبانة ككل (ن=٣١٠)

م	العبارات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مستوى الثقافة	الترتيب
١	يتكيف مدير مدرستي مع التغيرات السريعة في البيئة التعليمية.	٤,٢١	٠,٩٣٣١	مرتفع جدًّا	٣
٢	يشجع مدير المدرسة المدرسين على تعديل أساليب التدريس.	٤,٢٢	٠,٩٢٥٦	مرتفع جدًّا	٢
٣	يوفر مدير المدرسة بيئة مرنة للمعلمين والطلاب.	٤,١٧	٠,٩٧٠٨	مرتفع	١٤
٤	يظهر مدير المدرسة مرونة في استجابة الإدارة للظروف الطارئة.	٤,١٧	٠,٩٩١٧	مرتفع	١٥
٥	يشجع مدير المدرسة على تبنِّي أساليب تعليمية مرنة.	٤,١٩	٠,٩٥٨٣	مرتفع	٧
٦	يتيح مدير المدرسة للمعلمين تكييف استراتيجياتهم التدريسية.	٤,٢	٠,٩٥٤٦	مرتفع	٥
٧	يبرع مدير مدرستي في إدارة الأزمات بفعالية، مما يضمن استمرارية العملية التعليمية بسلاسة.	٤,١٩	٠,٩٦١٦	مرتفع	٩
٨	يتقن مدير مدرستي التعامل مع التحديات المفاجئة بحلول مبتكرة تعزّز من استقرار البيئة المدرسية.	٤,١٦	٠,٩٨٨٥	مرتفع	٢٢
	المتوسط المرجَّح لمحور المرونة والقدرة على التكيف	**٣٣,٥٣**	**٧,٤٤٢٧**	**مرتفع**	
٩	يتيح مدير المدرسة للطلاب استخدام التقنيات الحديثة.	٤,١٣	٠,٩٦٩٢	مرتفع	٢٨
١٠	يقدم مدير المدرسة برامج تدريبية لاستخدام التكنولوجيا الرقمية.	٤,٠٢	١,٠٦٢٥	مرتفع	٤٠
١١	يدمج مدير المدرسة الأدوات الرقمية في العملية التعليمية.	٤,١٢	٠,٩٩٣٢	مرتفع	٢٩
١٢	يوفِّر مدير المدرسة بيئة داعمة للابتكار الرقمي.	٤,١	١,٠١٣٦	مرتفع	٣١
١٣	يشجع مدير المدرسة الطلاب على استخدام التكنولوجيا في البحث.	٤,٠٩	١,٠٤٦٣	مرتفع	٣٤
١٤	يحرص مدير المدرسة على توفير الأدوات التكنولوجية الحديثة.	٤,٠٧	١,٠٤٦٥	مرتفع	٣٧
١٥	يدعم مدير المدرسة المسابقات التكنولوجية للطلبة والمعلمين.	٤,٠٨	١,٠٦٨٨	مرتفع	٣٥
١٦	يشجع مدير المدرسة المشروعات التقنية المبتكرة.	٤,١	١,٠٤٨٨	مرتفع	٣٢
	المتوسط المرجَّح لمحور التوجُّه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي	**٣٢,٧٣**	**٧,٩٤٤٣**	**مرتفع جدًّا**	
١٧	يوفر مدير المدرسة الموارد لدعم الأنشطة الابتكارية.	٤,٠٤	١,٠٢١٢	مرتفع	٣٩
١٨	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تطوير أساليب تدريس مبتكرة.	٤,١٤	٠,٩٥٧٢	مرتفع	٢٦
١٩	يهيئ مدير المدرسة بيئة داعمة للمبادرات الابتكارية.	٤,٠٦	١,٠٦٩٧	مرتفع	٣٨
٢٠	يتفاعل مدير المدرسة مع الأفكار والمقترحات الابتكارية.	٤,٠٨	١,٠٢٨٦	مرتفع	٣٦
٢١	يوفر مدير المدرسة برامج تدريبية لتنمية الممارسات الابتكارية	٤,١	٠,٩٩٤٩	مرتفع	٣٣

٢٢	يدعم مدير المدرسة تبادل الأفكار والممارسات الابتكارية بين المعلمين.	٤,١٣	٠,٩٨٧٠	مرتفع	٢٧
	المتوسط المرجَّح لمحور الدعم المؤسَّسي للابتكار	**٢٤,٥٨**	**٥,٨٨٨٢**	**مرتفع**	
٢٣	يسعى مدير المدرسة لتحسين جودة التعليم.	٤,٢٢	٠,٩٥٩٩	مرتفع جدًّا	١
٢٤	يوفِّر مدير المدرسة بيئة تعليمية محفِّزة.	٤,١٦	٠,٩٨٩٦	مرتفع	٢٠
٢٥	يقدم مدير المدرسة خدمات إدارية داعمة للتعليم.	٤,١٦	٠,٩٨٤١	مرتفع	١٩
٢٦	يتابع مدير المدرسة تقدُّم الطلاب من خلال التقييم المستمر	٤,٢١	٠,٩٤٤٠	مرتفع جدًّا	٤
٢٧	يشجِّع مدير المدرسة المعلمين على تطبيق استراتيجيات تدريس مبتكرة	٤,١٨	٠,٩٦٣٩	مرتفع	١٢
٢٨	يعمل مدير المدرسة على تحسين بيئة التعلم.	٤,١٨	٠,٩٦٩٦	مرتفع	١٣
	المتوسط المرجَّح لمحور تحسين جودة التعليم والخدمات	**٢٥,١٤**	**٥,٦٧٢٢**	**مرتفع**	
٢٩	يدعم مدير المدرسة التطوير المهني المستمر للمعلمين	٤,١٦	٠,٩٤١٥	مرتفع	٢١
٣٠	يعزّز مدير المدرسة مهارات القيادة المدرسية.	٤,١٧	٠,٩٤٤٩	مرتفع	١٧
٣١	يسهم مدير المدرسة في تطوير كفاءات المعلمين والإدارة.	٤,١٥	٠,٩٨٦٢	مرتفع	٢٥
٣٢	يوفر مدير المدرسة برامج تدريبية في تكنولوجيا التعليم	٤,١٢	٠,٩٩٧٣	مرتفع	٣٠
٣٣	يشجع مدير المدرسة المعلمين على حضور ورش العمل.	٤,١٩	٠,٩٩٩٠	مرتفع	٦
٣٤	يتيح مدير المدرسة فرصًا تعليمية مستمرة للمعلمين.	٤,١٩	٠,٩٧١٧	مرتفع	٨
	المتوسط المرجَّح لمحور تطوير القدرات والكفاءات	**٢٤,٩٩**	**٥,٦٥٣٤**	**مرتفع**	
٣٥	يقيّم مدير المدرسة تحصيل الطلاب بانتظام.	٤,١٥	٠,٩٦٣٠	مرتفع	٢٣
٣٦	يحلِّل مدير المدرسة نتائج الأداء المدرسي.	٤,١٩	٠,٩٥٤٩	مرتفع	١١
٣٧	يعتمد مدير المدرسة معايير موضوعية في التقييم.	٤,١٥	٠,٩٩٩٣	مرتفع	٢٤
٣٨	يقيّم مدير المدرسة فعالية الابتكار في المدرسة.	٤,١٧	٠,٩٨٨٥	مرتفع	١٦
٣٩	يستخدم مدير المدرسة نتائج التقييم لتحسين التدريس.	٤,١٩	٠,٩٦٨٣	مرتفع	١٠
٤٠	يقيّم مدير المدرسة الأداء المدرسي لاتخاذ قرارات تطويرية.	٤,١٧	٠,٩٨١٩	مرتفع	١٨
	المتوسط المرجَّح لمحور تقييم الأداء والنتائج	**٢٥,٠٣**	**٥,٧١١٩**	**مرتفع**	
	المتوسط المرجَّح للاستبانة ككل	**١٦٦,٠٢**	**٣٧,٣٤٦٠**	**مرتفع**	

نتائج السؤال الثاني: مستوى الابتكار المؤسسي

- الدرجة الكلية: جاء المتوسط الحسابي العام للاستبانة (١٦٦,٠٢) بدرجة تقدير (مرتفع)، وتراوحت متوسطات العبارات بين (٤,٠٢ - ٤,٢٢) ضمن مستويي (مرتفع ومرتفع جداً).
- **مستوى المحاور:** جاءت جميع المحاور الستة ضمن مستوى تقدير (مرتفع)، وتصدرها محور (المرونة والقدرة على التكيف) في المرتبة الأولى، تلاه محور (التوجه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي).
- **العبارات البارزة:**
  - **الأعلى:** تصدرت عبارات (يسعى مدير المدرسة لتحسين جودة التعليم) ، و(يشجع المدرسين على تعديل أساليب التدريس) ، و(يتكيف مع التغيرات السريعة في البيئة التعليمية).
  - **الأقل:** تركزت الأدنى في موضوعات (تقديم برامج تدريبية للتكنولوجيا الرقمية، توفير الموارد للأنشطة الابتكارية، وتهيئة بيئة داعمة للمبادرات) رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع.
- **التفسير والمناقشة:** يُعزى هذا الارتفاع إلى التوجهات الحديثة لوزارة التعليم نحو التحول الرقمي والتطوير الإداري، وامتلاك القيادات لمهارات المرونة والتكيف واستثمار التقنية.

- **الإطار المقارن:**
  - **اتفقت مع :**دراسة Fidan & Oztürk (2015) ودراسة الزواهرة.(2018)
  - **اختلفت مع :**دراسات أخرى أشارت لمستويات متوسطة مثل الضلاعين واللافي (٢٠٢١)، الحربي (٢٠٢١)، والخزاعلة.(2021)

نتائج السؤال الثالث: الفروق وفقاً لمتغيري (الجنس، سنوات الخبرة)

استهدف هذا السؤال معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول **الثقافة التنظيمية** تُعزى للجنس أو سنوات الخبرة.

النتائج المرتبطة بمتغير الجنس (النوع):

- **الإجراءات الإحصائية:**
  - تم استخدام **اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)**عبر برنامج (SPSS).
  - تم التحقق من الاعتدال التوزيعي للمجموعتين (الذكور والإناث) باستخدام **اختبار كولموغوروف–سميرنوف (Kolmogorov–Smirnov Test)**، حيث أثبتت النتائج اتباع البيانات للتوزيع الاعتدالي (كما يوضح الجدول ٤-٣).

جدول (٤-٣): قيم «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول مستوى الثقافة التنظيمية بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان ككل ولكل محور من محاورها الستة وفق متغير الجنس (ن= ٣١٠)

محاور الاستبانة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	الدلالة ρ
القيادة الفعالة	ذكور	١٠٥	٢٥,٣١	٦,٤٨٨٦	١,٥٣٧	٣٠٨	٠,١٢٦ غير دالّة
	إناث	٢٠٥	٢٤,١٧	٥,٥٠٧٤			
القيم والمعتقدات التنظيمية	ذكور	١٠٥	٢٦,١٤	٥,٨٤٨١	٢,٣٣٨	٣٠٨	٠,٠٢ دالّة
	إناث	٢٠٥	٢٤,٦٣	٥,٠٩٢٩			
العلاقات الإيجابية بين الأفراد	ذكور	١٠٥	٢٦,٠٦	٦,٠٤٦٧	١,٦٧٦	٣٠٨	٠,٠٩٥ غير دالّة
	إناث	٢٠٥	٢٤,٩١	٥,٠٨٦٧			
التوقعات والمعايير العالية	ذكور	١٠٥	٢٦,١٨	٥,٨٦٣٤	٢,٣٨٧	٣٠٨	٠,٠١٨ دالّة
	إناث	٢٠٥	٢٤,٦	٥,٢٨٢٥			
العمل الجماعي	ذكور	١٠٥	٢٥,٧٩	٦,١٦٣٩	١,٧٣٢	٣٠٨	٠,٠٨٥ غير دالّة
	إناث	٢٠٥	٢٤,٥٥	٥,٤٧٠٣			
المناخ التنظيمي	ذكور	١٠٥	٢٥,٨٤	٦,٢١٨٤	٢,٢٣١	٣٠٨	٠,٠٢٧ دالّة
	إناث	٢٠٥	٢٤,٢٤	٥,٤٥٤٩			
الاستبانة ككل	ذكور	١٠٥	١٥٥,٣٤	٣٥,٦٦٣	٢,٠٠٧	٣٠٨	٠,٠٤٦ دالّة
	إناث	٢٠٥	١٤٧,١٤	٣٠,٦٣٢			

إليك تلخيصٌ مركز وشامل لنتائج متغير الجنس (النوع) المتعلق بالسؤال الثالث، وبداية عرض متغير عدد سنوات الخبرة:

نتائج متغير الجنس (النوع) للثقافة التنظيمية

- **الاستبانة ككل :**وُجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح **الذكور** (متوسط حسابي ١٥٥,٣٤ مقابل ١٤٧,١٤ للإناث)، حيث بلغت قيمة (ت) ٢,٠٠٧ وبدلالة إحصائية(0.046.
- **محاور الفروق (لصالح الذكور) :**ظهرت فروق دالة إحصائياً في ٣ محاور لصالح المعلمين الذكور وهي:

١. **القيم والمعتقدات التنظيمية**)قيمة ت: ٢,٣٣٨).
٢. **التوقعات والمعايير العالية**)قيمة ت: ٢,٣٨٧).
٤. **المناخ التنظيمي** (قيمة ت: ٢,٢٣١).

- **محاور عدم وجود فروق :**لم تظهر أي فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في محاور) القيادة الفعالة، العلاقات الإيجابية بين الأفراد، العمل الجماعي) , مما يعكس تقارباً واتساقاً في تطبيق هذه الجوانب بين مدارس البنين والبنات.

إليك تلخيصٌ مركز وشامل لنتائج متغير الجنس (النوع) المتعلق بالسؤال الثالث، وبداية عرض متغير عدد سنوات الخبرة:

نتائج متغير الجنس (النوع) للثقافة التنظيمية

الاستبانة ككل :وُجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور (متوسط حسابي ١٥٥,٣٤ مقابل ١٤٧,١٤ للإناث)، حيث بلغت قيمة (ت) ٢,٠٠٧ وبدلالة إحصائية (0.046).

محاور الفروق (لصالح الذكور) :ظهرت فروق دالة إحصائياً في ٣ محاور لصالح المعلمين الذكور وهي:

١. **القيم والمعتقدات التنظيمية**)قيمة ت: ٢,٣٣٨).
٢. **التوقعات والمعايير العالية**)قيمة ت: ٢,٣٨٧).
٤. **المناخ التنظيمي** (قيمة ت: ٢,٢٣١).

محاور عدم وجود فروق :لم تظهر أي فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في محاور) :القيادة الفعالة، العلاقات الإيجابية بين الأفراد، العمل الجماعي(، مما يعكس تقارباً واتساقاً في تطبيق هذه الجوانب بين مدارس البنين والبنات.

- **التفسير والمناقشة :**يُعزى تفوق الذكور في بعض المحاور إلى طبيعة الهياكل التنظيمية، ووضوح المعايير والتقييمات الرسمية في مدارس البنين، أو مشاركتهم الواسعة في اللجان الإدارية. بينما يُعزى التقارب في المحاور الأخرى إلى البرامج الإشرافية والتدريبية الموحدة التي تؤكد على القيم الإنسانية المشتركة.
- **الإطار المقارن :**اتفقت النتيجة جزئياً مع دراسة الزواهرة (٢٠١٨) في عدم وجود فروق لبعض عناصر الثقافة التنظيمية تبعاً للجنس.

النتائج المرتبطة بمتغير عدد سنوات الخبرة

- **الإجراءات الإحصائية:**
  - لتحديد دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة (من ١-٥ سنوات، من ٦ لأقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، تم تطبيق أسلوب **تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)** عبر برنامج (SPSS) كما يوضح الجدول رقم ٤-٤.

جدول (٤-٤): قيم (ف) الناتجة عن تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول مستوى الثقافة التنظيمية بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان ككل ولكل محور من محاورها الستة وفق متغير عدد سنوات الخبرة (ن= ٣١٠)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة ρ
القيادة الفعالة	بين المجموعات	١٨٩,٩٩	٢	٩٤,٩٩٥	٢,٧٨٦	٠,٠٦٣ غير دالَّة
	داخل المجموعات	١٠٤٦٦,٣٤٥	٣٠٧	٣٤,٠٩٢		
	المجموع	١٠٦٥٦,٣٣٥	٣٠٩			
القيم والمعتقدات التنظيمية	بين المجموعات	٢٧٤,٠٧٦	٢	١٣٧,٠٣٨	٤,٨١٨	٠,٠٠٩ دالَّة
	داخل المجموعات	٨٧٣١,٠٩٩	٣٠٧	٢٨,٤٤		
	المجموع	٩٠٠٥,١٧٤	٣٠٩			
العلاقات الإيجابية بين الأفراد	بين المجموعات	٢٤١,٢٦٦	٢	١٢٠,٦٣٣	٤,١٤٦	٠,٠١٧ دالَّة
	داخل المجموعات	٨٩٣٢,٢٣١	٣٠٧	٢٩,٠٩٥		
	المجموع	٩١٧٣,٤٩٧	٣٠٩			
التوقُّعات والمعايير العالية	بين المجموعات	١٩٨,٨٠٨	٢	٩٩,٤٠٤	٣,٣٠٢	٠,٠٣٨ دالَّة
	داخل المجموعات	٩٢٤٠,٩٤٧	٣٠٧	٣٠,١٠١		
	المجموع	٩٤٣٩,٧٥٥	٣٠٩			
العمل الجماعي	بين المجموعات	٣٠٣,١٠٨	٢	١٥١,٥٥٤	٤,٧١٩	٠,٠١ دالَّة
	داخل المجموعات	٩٨٥٨,٦٨٦	٣٠٧	٣٢,١١٣		
	المجموع	١٠١٦١,٧٩٤	٣٠٩			
المناخ التنظيمي	بين المجموعات	٢٤٧,٢١٤	٢	١٢٣,٦٠٧	٣,٧٨٦	٠,٠٢٤ دالَّة
	داخل المجموعات	١٠٠٢٢,١٥٧	٣٠٧	٣٢,٦٤٥		
	المجموع	١٠٢٦٩,٣٧١	٣٠٩			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٨٦٠٧,٤٦٥	٢	٤٣٠٣,٧٣	٤,١٣٢	٠,٠١٧ دالَّة
	داخل المجموعات	٣١٩٧٦٧,٥١	٣٠٧	١٠٤١,٥٨		
	المجموع	٣٢٨٣٧٤,٩٨	٣٠٩			

نتائج متغير عدد سنوات الخبرة للثقافة التنظيمية

- **الإجراء الإحصائي :**تم استخدام **تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)**لمعرفة الفروق تبعاً لفئات الخبرة)من ١-٥ سنوات، من ٦ لأقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات(، واستخدام **اختبار LSD**)المذكور خطأً بـ LCD في النص (للمقارنات البعدية وتحديد اتجاه الفروق.
- **الاستبانة ككل :**ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للاستبانة؛ حيث بلغت قيمة (ف) **(4.132)**بدلالة إحصائية (٠,٠١٧) وهي أقل من (0.05).
- **محاور الفروق :**ظهرت فروق دالة إحصائياً في ٥ محاور لصالح فئات الخبرة المختلفة (وقيم ف على الترتيب):

١. **القيم والمعتقدات التنظيمية)** ف: ٤,٨١٨ / دلالة: ٠,٠٠٩).

٢. **العلاقات الإيجابية بين الأفراد)** ف: ٤,١٤٦ / دلالة: ٠,٠١٧).

٣. **التوقعات والمعايير العالية** (ف: ٣,٣٠٢ / دلالة: ٠,٠٣٨).

٤. **العمل الجماعي** (ف: ٤,٧١٩ / دلالة: ٠,٠١٠).

٥. **المناخ التنظيمي** (ف: ٣,٧٨٦ / دلالة: ٠,٠٢٤).

- **محاور عدم وجود فروق :لم تسجل** أي فروق دالة إحصائياً في محور)**القيادة الفعالة**(؛ حيث بلغت قيمة (ف) (٢,٧٨٦) بدلالة (٠,٠٦٣) وهي أكبر من مستوى الدلالة.(0.05)

جدول (٤-٥): اختبار LCD للمقارنات البعدية بين مجموعات البحث الثلاثة وفق متغير عدد سنوات الخبرة في استبانة الكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان ككل وللمحاور الخمسة (ن=٣١٠)

المحور	المجموعة	المتوسط	الفروق في المتوسطات بين المجموعات ودلالاتها		
			من ١-٥	من ٦-١٠	أكثر من ١٠
القيم والمعتقدات التنظيمية	من ١-٥	٢٣,٨٧	-	٠,٠١	*١,٩٦-
	من٦-١٠	٢٣,٨٦	٠,١٨-	-	*١,٩٨-
	أكثر من ١٠	٢٥,٨٤	*١,٩٦	*١,٩٨	-
العلاقات الإيجابية بين الأفراد	من ١-٥	٢٤,٣٦	-	٠,٥٩	*١,٥٧-
	من٦-١٠	٢٣,٧٦	٠,٥٩-	-	*٢,١٧-
	أكثر من ١٠	٢٥,٩٤	*١,٥٧	*٢,١٧	-
التوقعات والمعايير العالية	من ١-٥	٢٤,٠٩	-	٠,٠٩	*١,٦٤-
	من٦-١٠	٢٤	٠,٠٩-	-	*١,٧٣-
	أكثر من ١٠	٢٥,٧٣	*١,٦٤	*١,٧٣	-
العمل الجماعي	من ١-٥	٢٣,٩٣	-	٠,٧	*١,٧٤-
	من٦-١٠	٢٣,٢٣	٠,٧-	-	*٢,٤٥-
	أكثر من ١٠	٢٥,٦٨	*١,٧٤	*٢,٤٥	-
المناخ التنظيمي	من ١-٥	٢٣,٦	-	٠,٠٧	*١,٨٤-
	من٦-١٠	٢٣,٥٣	٠,٧-	-	*١,٩١-
	أكثر من ١٠	٢٥,٤٤	*١,٨٤	*١,٩١	-
الاستبانة ككل	من ١-٥	١٤٣,٥	-	١,٧٧	*١٠,٢٨-
	من٦-١٠	١٤١,٧٢	١,٧٧-	-	*١٢,٠٦-
	أكثر من ١٠	١٥٣,٧٨	*١٠,٢٨	*١٢,٠٦	-

(تتمة) نتائج متغير عدد سنوات الخبرة للثقافة التنظيمية

- **اتجاه الفروق) اختبار :(LSD** أظهرت المقارنات البعدية أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الدرجة الكلية لجميع المحاور الخمسة كانت لصالح **فئة ذوي الخبرة الأكثر (أكثر من ١٠ سنوات)** مقارنة بالفئتين الأقل (من ١-٥ سنوات، ومن ٦ لأقل من ١٠ سنوات).
- **التفسير والمناقشة:**
  - يمتلك المعلمون ذوو الخبرة الطويلة منظوراً أوسع وخبرة تراكمية تُمكّنهم من تقييم الأداء الإداري والبيئة التنظيمية بدقة وعمق أكبر نتيجة احتكاكهم بأنماط قيادية متعددة.
  - لم تظهر أي فروق دالة إحصائياً في محور)**القيادة الفعالة**(، مما يعكس ثباتاً وتجانساً في ممارسات القيادة المدرسية المدركة بغض النظر عن سنوات الخدمة.
- **الإطار المقارن :**اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الزواهرة (٢٠١٨) التي لم توجد فروقاً تعزى لسنوات الخبرة.

نتائج السؤال الرابع: الابتكار المؤسسي وفروق المتغيرات (الجنس، الخبرة)

- **نص السؤال :**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول مستوى الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان تُعزى لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة)؟

النتائج المرتبطة بمتغير الجنس (النوع) للابتكار المؤسسي:

- **الإجراءات الإحصائية:**
  - تم استخدام **اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)**عبر برنامج.(SPSS)
  - تم التحقق من الاعتدال التوزيعي لمجموعتي (الذكور والإناث) للدرجة الكلية لاستبانة الابتكار المؤسسي باستخدام **اختبار كولموغوروف–سميرنوف،** وأثبتت النتائج اتباع البيانات للتوزيع الاعتدالي (كما يوضح الجدول ٤-٦).

جدول (٤-٦): قيم «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول مستوى الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان ككل ولكل محور من محاورها الستة وفق متغير الجنس (ن= ٣١٠)

محاور الاستبانة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	الدلالة ρ
المرونة والقدرة على التكيف	ذكور	١٠٥	٣٥,٠١	٧,٨٨٦١	٢,٥٢٨	٣٠٨	٠,٠١٢ دالة
	إناث	٢٠٥	٣٢,٧٨	٧,١٠٦٠			
التوجُّه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي	ذكور	١٠٥	٣٤	٨,٣٩٣٥	٢,٠٢٦	٣٠٨	٠,٠٤٤ دالة
	إناث	٢٠٥	٣٢,٠٨	٧,٦٤٣٥			
الدعم المؤسَّسي للابتكار	ذكور	١٠٥	٢٥,٦٥	٦,٠٧١٤	٢,٣١٣	٣٠٨	٠,٠٢١ دالة
	إناث	٢٠٥	٢٤,٠٣	٥,٦٦٨٥			
حسين جودة التعليم والخدمات	ذكور	١٠٥	٢٦,٢	٥,٩٦٨٥	٢,٣٦٨	٣٠٨	٠,٠١٩ دالَّة
	إناث	٢٠٥	٢٤,٦	٥,٤٤٩٩			
تطوير القدرات والكفاءات	ذكور	١٠٥	٢٥,٩٩	٦,٠٠٠٧	٢,٢٣٦	٣٠٨	٠,٠٢٦ دالَّة
	إناث	٢٠٥	٢٤,٤٥	٥,٤١١١			
تقييم الأداء والنتائج	ذكور	١٠٥	٢٥,٩	٦,١٣٠٨	١,٨٦١	٣٠٨	٠,٠٦٤ دالَّة
	إناث	٢٠٥	٢٤,٥٨	٥,٤٤٦٦			
الاستبانة ككل	ذكور	١٠٥	١٧٢,٧٨	٣٩,٧٤٧٠	٢,٢٩٤	٣٠٨	٠,٠٢٢ دالَّة
	إناث	٢٠٥	١٦٢,٥٧	٣٥,٦٦١١			

نتائج متغير الجنس (النوع) للابتكار المؤسسي

- **الاستبانة ككل والمحاور :** أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاستبانة الابتكار المؤسسي وفي محاورها الستة لصالح **المعلمين الذكور**؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (١٧٢,٧٨) مقارنة بـ (١٦٢,٥٧) للإناث.
- **التفسير والمناقشة :** يُعزى تفوق المعلمين الذكور إلى عدة عوامل تنظيمية وبيئية، منها:
  - توافر بنى تحتية رقمية وتكنولوجية أوسع في بعض مدارس البنين.
  - زيادة فرصة مشاركة الذكور في اللجان التطويرية، ومبادرات التحول الرقمي، والخطط التشغيلية.
  - طبيعة تدريس بعض المواد العلمية والتقنية التي تتطلب توظيف أدوات رقمية وأساليب ابتكارية بشكل أكبر.
- **الإطار المقارن :** اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحربي (٢٠٢١) ودراسة الخزاعلة (٢٠٢١) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس.

النتائج المرتبطة بمتغير عدد سنوات الخبرة للابتكار المؤسسي

- **الإجراء الإحصائي :** لتحديد دلالة الفروق في وجهات نظر أفراد العينة حول مستوى الابتكار المؤسسي وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة)من ١-٥ سنوات، من ٦ لأقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات(، تم استخدام **تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)** عبر برنامج (SPSS) كما يوضح الجدول رقم (٤-٧).

جدول (٤-٧): قيم (ف) الناتجة عن تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول مستوى الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان ككل ولكل محور من محاورها الستة وفق متغير عدد سنوات الخبرة (ن= ٣١٠)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة ρ
المرونة والقدرة على التكيف	بين المجموعات	٦٨٠,٣٤٢	٢	٣٤٠,١٧١	٦,٣٥٤	٠,٠٠٢ غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٤٣٦,٦٩٤	٣٠٧	٥٣,٥٤٠		
	المجموع	١٧١١٧,٠٣٥	٣٠٩			
التوجُّه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي	بين المجموعات	٧٢١,٢٤٦	٢	٣٦٠,٦٢٣	٥,٨٩٥	٠,٠٠٣ دالَّة
	داخل المجموعات	١٨٧٨٠,٥٨٩	٣٠٧	٦١,١٧٥		
	المجموع	١٩٥٠١,٨٣٥	٣٠٩			
الدَّعم المؤسَّسي للابتكار	بين المجموعات	٥٥٣,٣٣٣	٢	٢٧٦,٦٦٧	٨,٣٦	٠,٠٠١ دالَّة
	داخل المجموعات	١٠١٥٩,٩٨٦	٣٠٧	٣٣,٠٩٤		
	المجموع	١٠٧١٣,٣١٩	٣٠٩			
تحسين جودة التعليم والخدمات	بين المجموعات	٣٢١,٤٧٦	٢	١٦٠,٧٣٨	٥,١٢٩	٠,٠٠٦ دالَّة
	داخل المجموعات	٩٦٢٠,٢٧٩	٣٠٧	٣١,٣٣٦		
	المجموع	٩٩٤١,٧٥٥	٣٠٩			
تطوير القدرات والكفاءات	بين المجموعات	٤٣٥,٥١٦	٢	٢١٧,٧٥٨	٧,٠٨١	٠,٠١ دالَّة
	داخل المجموعات	٩٤٤٠,٤٧١	٣٠٧	٣٠,٧٥١		
	المجموع	٩٨٧٥,٩٨٧	٣٠٩			
تقييم الأداء والنتائج	بين المجموعات	٥٠٣,٧٤٨	٢	٢٥١,٨٧٤	٨,٠٧٣	٠,٠٠١ دالَّة
	داخل المجموعات	٩٥٧٧,٩٣٠	٣٠٧	٣١,١٩٨		
	المجموع	١٠٠٨١,٦٧٧	٣٠٩			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	١٨٩٠٣,٦٣٦	٢	٩٤٥١,٨١٨	٧,٠٤٢	٠,٠٠١ دالَّة
	داخل المجموعات	٤١٢٠٦٧,١٠	٣٠٧	١٣٤٢,٢٣٨		
	المجموع	٤٣٠٩٧٠,٧٣	٣٠٩			

نتائج متغير عدد سنوات الخبرة للابتكار المؤسسي

- **الإجراء الإحصائي:** تم استخدام **تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)** عبر برنامج (SPSS) لمعرفة دلالة الفروق تبعاً لفئات الخبرة (من ١-٥ سنوات، من ٦ لأقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).
- **الدرجة الكلية للاستبانة:** ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للابتكار المؤسسي؛ حيث بلغت قيمة (ف) **(7.042)** بدلالة إحصائية (٠,٠٠١) وهي أقل من (0.05).

محاور الابتكار المؤسسي (وجود فروق دالة لجميع المحاور): أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($p < 0.05$) في **جميع المحاور الستة**، وهي:

١. **الدعم المؤسسي للابتكار** ف:(٨,٣٦٠ / دلالة: ٠,٠٠١).
٢. **تقييم الأداء والنتائج**)ف: ٨,٠٧٣ / دلالة: ٠,٠٠١.(
٣. **تطوير القدرات والكفاءات** ف:(٧,٠٨١ / دلالة: ٠,٠٠١).
٤. **المرونة والقدرة على التكيف** ف:(٦,٣٥٤ / دلالة: ٠,٠٠٢).
٥. **التوجه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي** ف:(٥,٨٩٥ / دلالة: ٠,٠٠٣).
٦. **تحسين جودة التعليم والخدمات** ف:(٥,١٢٩ / دلالة: ٠,٠٠٦).

- **المقارنات البعدية:** تم تطبيق **اختبار LSD** المذكور خطأً بـ LCD في النص (لتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة.

جدول (٤-٩): اختبار LCD للمقارنات البعدية بين مجموعات البحث الثلاثة وفق متغير عدد سنوات الخبرة في استبانة الكشف عن مستوى الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان ككل ولمحاورها الستة (ن=٣١٠)

المحور	المجموعة	المتوسط	الفروق في المتوسطات بين المجموعات ودلالاتها		
			من ١-٥	من ٦-١٠	أكثر من ١٠
المرونة والقدرة على التكيف	من ١-٥	٣٢,١٢	-	١,٣٣	*٢,٤٧-
	من٦-١٠	٣٠,٧٩	١,٣٣-	-	*٣,٨-
	أكثر من ١٠	٣٤,٥٩	*٢,٤٧	*٣,٨	-
التوجه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي	من ١-٥	٣١,٤٥	-	١,٧١	*٢,٣٤-
	من٦-١٠	٢٩,٧٤	١,٧١-	-	*٤,٠٥-
	أكثر من ١٠	٣٣,٨	*٢,٣٤	*٤,٠٥	-
الدعم المؤسسي للابتكار	من ١-٥	٢٣,٣١	-	١,٢٢	*٢,٢١-
	من٦-١٠	٢٢,٠٩	١,٢٢-	-	*٣,٤٣-
	أكثر من ١٠	٢٥,٥٣	*٢,٢١	*٣,٤٣	-
تحسين جودة التعليم والخدمات	من ١-٥	٢٤,٠٧	-	٠,٧٢	*١,٧٩-
	من٦-١٠	٢٣,٣٤	٠,٧٢-	-	*٢,٥٢-
	أكثر من ١٠	٢٥,٨٧	*١,٧٩	*٢,٥٢	-
تطوير القدرات والكفاءات	من ١-٥	٢٣,٨٦	-	١,٠٧	*١,٩٧-
	من٦-١٠	٢٢,٨٣	١,٠٧-	-	*٣,٠٤-
	أكثر من ١٠	٢٥,٨٣	*١,٩٧	*٣,٠٤	-
تقييم الأداء والنتائج	من ١-٥	٢٤,٠٩	-	١,٦٧	*١,٨١-
	من٦-١٠	٢٢,٤١	١,٦٧-	-	*٣,٤٨-
	أكثر من ١٠	٢٥,٩	*١,٨١	*٣,٤٨	-
الاستبانة ككل	من ١-٥	١٥٨,٩٢	-	٧,٧٣	*١٢,٦١-
	من٦-١٠	١٥١,١٨	٧,٧٣-	-	*٢٠,٣٥-
	أكثر من ١٠	١٧١,٥٣	*١٢,٦١	*٢٠,٣٥	-

(تتمة) اتجاهات ومناقشة متغير سنوات الخبرة للابتكار المؤسسي

اتجاه الفروق) اختبار: LSD) أظهرت المقارنات البعدية أن فروق الابتكار المؤسسي (في الاستبانة ككل وفي جميع المحاور الستة) جاءت لصالح فئة ذوي الخبرة الأكثر (أكثر من ١٠ سنوات) مقارنة بالفئتين الأقل (من ١-٥ سنوات، ومن ٦ لأقل من ١٠ سنوات).

- **التفسير والمناقشة:** يُعزى تفوق ذوي الخبرة الطويلة إلى:
  - احتكاكهم الممتد بأنماط إدارية متنوعة ومبادرات التطوير والتحول الرقمي.
  - تكليفهم غالباً بأدوار تنظيمية أو إشرافية تزيد من إدراكهم لعمليات الابتكار.
  - امتلاكهم رؤية نقدية أعمق، وحافزاً ذاتياً أعلى للتطوير، وشبكة علاقات مهنية أوسع تمكنهم من رصد ممارسات الابتكار بدقة.
- **الإطار المقارن:**
  - **اتفقت مع:** دراسة الحربي.(2021)
  - **اختلفت مع:** دراسة الخزاعلة.(2021)

4-5 نتائج السؤال الخامس: العلاقة بين الثقافة التنظيمية والابتكار المؤسسي

- **نص السؤال:** ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستوى الثقافة التنظيمية ومستوى الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان؟
- **الإجراء الإحصائي:** تم استخدام **معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)** لتحديد وجود العلاقة الارتباطية ونوعها (طردية أم عكسية) بين الدرجة الكلية للثقافة التنظيمية والدرجة الكلية للابتكار المؤسسي وكذلك بين محاورهما.

جدول (٤-١٠): معاملات ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الإحصائية لدرجات عينة البحث في استبانة الكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية ككل والدرجة الكلية لاستبانة الكشف عن مستوى الابتكار المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بجازان ككل ولكل محور من محاورها الستة (ن=٣١٠)

المتغير	المرونة والقدرة على التكيف	التوجه نحو التكنولوجيا والابتكار الرقمي	الدعم المؤسَّسي للابتكار	تحسين جودة التعليم والخدمات	تطوير القدرات والكفاءات	تقييم الأداء والنتائج	الابتكار المؤسَّسي ككل
الثقافة التنظيمية ككل	**٠,٩٤٩	**٠,٩٢٣	**٠,٩٢٧	**٠,٩٤٧	**٠,٩٣٨	**٠,٩٣٨	** ٠,٩٦١
	٠,٠٠١ طردية شبه تامة	٠,٠٠١ طردية شبه تامة	٠,٠٠١ طردية شبه تامة	٠,٠٠١ طردية شبه تامة	٠,٠٠١ طردية شبه تامة	٠,٠٠١ طردية شبه تامة	٠,٠٠١ طردية شبه تامة

نتائج (العلاقة بين الثقافة التنظيمية والابتكار المؤسسي)

- **طبيعة وقوة العلاقة:** أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) شبه تامة ودالة إحصائياً ($p = 0.001$) بين مستوى الثقافة التنظيمية ومستوى الابتكار المؤسسي (ككل وفي جميع المحاور الستة)، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون الإجمالي (0.961).
- **الدلالة العملية:** كلما تحسنت وتعلقت عناصر الثقافة التنظيمية داخل المدرسة (كالشفافية والدعم والعمل الجماعي)، أدى ذلك بشكل مباشر إلى ارتفاع ملحوظ في ممارسات الابتكار المؤسسي.
- **الإطار المقارن:** اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة (مثل دراسة الغامدي ٢٠٢٠، والحربي ٢٠٢١، وغيرها) التي أكدت أن البيئة التنظيمية الداعمة هي حاضنة أساسية للسلوك الإبداعي والابتكاري.

ثانياً: ملخص نتائج البحث الكلية (أبرز النقاط)

١. **مستوى الثقافة التنظيمية:** جاء في الدرجة الكلية بمستوى **"مرتفع جداً"** (بمتوسط حسابي 149.91).
٢. **مستوى الابتكار المؤسسي:** جاء في الدرجة الكلية بمستوى **"مرتفع"** (بمتوسط حسابي 166.02).
٣. **متغير الجنس:** توجد فروق دالة إحصائياً لصالح **الذكور** في كل من الثقافة التنظيمية والابتكار المؤسسي.
٤. **متغير سنوات الخبرة:** توجد فروق دالة إحصائياً لصالح **ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات)** مقارنة بالأقل خبرة.
٥. **ارتباط المتغيرين:** وجود ارتباط طردي شبه تام وقوي جداً بين الثقافة التنظيمية والابتكار المؤسسي.

ثالثاً: أبرز توصيات البحث

١. **تصميم برامج تدريبية** دورية للمعلمين والمعلمات لترسيخ مفاهيم الثقافة التنظيمية والابتكار المؤسسي.
٢. **إطلاق ملتقيات ابتكارية سنوية** في المدارس الثانوية لتبادل التجارب وأفضل الممارسات الناجحة.
١. **تفعيل خطط تمكين وتطوير** موجهة لسد الفجوات في ممارسات الابتكار (مثل دعم المعلمات والمعلمين الجدد عبر مجتمعات التعلم المهنية).
٢. **تطوير البنية التحتية الرقمية** وتوفير التدريب التقني الفعّال لتعزيز الابتكار الرقمي والتحول المؤسسي.
٣. **ربط الابتكار والثقافة التنظيمية بمؤشرات أداء واضحة** في عمليات التقويم المدرسي لدعم اتخاذ القرار.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح إجراء الدراسات التالية مستقبلًا:

١. واقع الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين: دراسة مسحية في منطقة جازان.
٢. اتجاهات المعلمين نحو الثقافة التنظيمية السائدة ودورها في تعزيز الالتزام المهني في المدارس الحكومية.
٣. درجة فاعلية الثقافة التنظيمية في المدارس الأهلية مقارنة بالحكومية: دراسة ميدانية في بيئة تعليمية متعددة.
٤. العلاقة بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في ضوء متغيري الجنس وسنوات الخبرة.
٥. الثقافة التنظيمية وعلاقتها بتماسك الفرق التربوية في المدارس الابتدائية: دراسة ارتباطية.
٦. العلاقة بين الثقافة التنظيمية وتحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجازان.
٧. تصور مقترح لتعزيز الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في ضوء التحديات التربوية المعاصرة.
٨. تصور مقترح لبناء بيئة مدرسية إيجابية من خلال إعادة تشكيل الثقافة التنظيمية في ضوء متطلبات رؤية ٢٠٣٠.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

ابن البار، موسى وبسعة، كنزة. (٢٠٢٠). دور الثقافة التنظيمية في تحسين أداء العاملين بجامعة المسيلة: دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية. مجلة اقتصاد المال والأعمال، ٥(١)، ١١١-١٢٢.

أبو رمان، جمانة بشير. (٢٠١٧). أثر مكونات الثقافة التنظيمية في تبني نظام الإدارة البيئية في جامعة البلقاء التطبيقية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، ١٣(٤)، ٤٩٧-٥٢٠.

الألفي، طارق أبو العطا عبد القادر محمود. (٢٠١٣). الثقافة التنظيمية وانعكاساتها على تطوير الإدارة الجامعية. مجلة القراءة والمعرفة، (١٢٤)، ١١٧-١٣٢.

أمين، لبنة جمازي وصحراوي، وافية. (٢٠٢٣). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي: دراسة ميدانية بالمديرية المركزية لشركة نفطال. مجلة أفكار وآفاق، ١١(٤)، ٧١-٨٨.

البربري، محمد أحمد عوض. (٢٠٢٠). تحسين المناخ التنظيمي بالمدارس الثانوية العامة بمحافظتي الشرقية والدقهلية للحد من ضغوط العمل الوظيفية: دراسة ميدانية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (٦٢)، ١٧٣ – ٢٢٩.

بصور، عقيلة وعبد الله، علي. (٢٠١٩). التأثيرات المحتملة لبعض أبعاد الثقافة التنظيمية في سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية لأراء عينة من أساتذة كلية العلوم الاقتصادية بجامعة المدية. مجلة الاستراتيجية والتنمية، ٩(٣)، ٥٥٤-٥٧.

بن زروق، جمال. (٢٠١٧). الثقافة التنظيمية: الاتصال التنظيمي وإدارة الأفراد داخل المؤسسة. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، ١٠، ٣٤٤ – ٣٥١.

جاه الرسول، أمل يوسف محمد. (٢٠١٧). أثر الثقافة التنظيمية على التطوير التنظيمي بالتطبيق على شركة MTNللاتصالات سودان. مجلة جامعة بحري للآداب والعلوم الإنسانية. ٦(١١)، ٢١٥ – ٢٥٤.

حجاج، محمد الهاشمي. (٢٠٢١). دور الابتكار في تحسين أداء المؤسسات الصناعية: دراسة حالة مؤسسة أسمنت عين توته، باتنة. المجلة الجزائرية للدراسات المحاسبية والمالية، ٧(١)، ٧٩-٨٧.

الحديدي، أنس إبراهيم محمد. (٢٠٢٠). أثر ممارسات إدارة الابتكار على اندماج العاملين في الجامعات الأردنية الخاصة (رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية). قاعدة بيانات دار المنظومة.

الحربي، منى مليحان رمضان. (٢٠٢١). مستوى الإدراك التنظيمي وعلاقته بالابتكار التنظيمي لدى مديري مدارس دولة الكويت (رسالة ماجستير، جامعة آل البيت). قاعدة بيانات دار المنظومة.

الحمادي، عبد الله محمد. (٢٠٢٠). تطبيق استراتيجيات الإبداع الإداري لدى القيادات الإدارية في المنظمات في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م. مجلة كلية التربية-جامعة بنها، ٣١(١٢٢)، ٥٠١-٥٣٨.

الخزاعلة، دعاء يوسف سالم. (٢٠٢١). درجة ممارسة مديري مدارس قصبة المفرق لأسلوب الإدارة بالاستثناء وعلاقتها بالابتكار التنظيمي (رسالة ماجستير، جامعة آل البيت). قاعدة بيانات دار المنظومة.

خيري، أسامة. (٢٠١٤). التميز التنظيمي. دار الراية للنشر والتوزيع.

ربحي، كريمة. (٢٠٠٨). أثر الثقافة التنظيمية في بناء المعرفة التنظيمية (عرض ورقة). المؤتمر العلمي الدولي الثاني حول إدارة وقياس رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية، ج.٢، جامعة سعد دحلب البليدة - مخبر التنمية الاقتصادية والبشري، ١-١٦.

الرشيدي، شيخة ثاري النفعي. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتحقيق الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية-جامعة عين شمس، ٤٦(١)، ٧٩-١١٧.

الزواهرة، حنين محمد أمين علي. (٢٠١٨). عناصر الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالابتكار القيادي ومفهوم الذات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء (رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية). قاعدة بيانات دار المنظومة.

سنقر، صالحة محيي الدين. (٢٠١٢). الثقافة والثقافة التنظيمية. مجلة المعرفة، ٥١(٥٨٨)، ١٦٩-١٧٥.

الشمري، عفاف حاشم. (٢٠١٩). واقع الإبداع الإداري لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٣(١١)، ٢٢٧-٢٦٨.

الضلاعين، فرح نياز عبد السلام واللافي، خالد خلف محمد. (٢٠٢١). أثر الابتكار في الفاعلية المنظمية: الدور المعدل للمناعة التنظيمية في الجامعات الحكومية الأردنية. المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال، ١٠(١)، ١٠٨-١٣٠.

الطراونة، حسين. (٢٠١٢). نظرية المنظمة. دار حامد.

عبابنة، رائد إسماعيل وحتاملة، ماجد أحمد. (٢٠١٣). دور الثقافة التنظيمية في دعم إدارة المعرفة في المستشفيات الحكومية في الأردن. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، ٩ (٤)، ٦٥١-٦٧٠.

العبادلة، عبد الرحمن فالح. (٢٠٠٣). الأنماط القيادية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى الفئات الإدارية في محافظات جنوب الأردن (رسالة ماجستير، غير منشورة). جامعة مؤتة.

عبد الإله، سمير يوسف محمد. (٢٠٠٦). واقع الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة وأثرها على مستوى التطوير التنظيمي للجامعات دراسة مقارنة (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة). قاعدة بيانات دار المنظومة.

عبد الكريم، محمد حافظ، محمد، الشيخ محمد الخضر وإبراهيم، العليش محمد الحسن. (٢٠١٨). أثر الثقافة التنظيمية على الرضا الوظيفي: دراسة حالة في بعض الجامعات السودانية في ولاية الخرطوم "٢٠١٤-٢٠١٧". مجلة الدراسات العليا-جامعة النيلين، ١٢(٤٨)، ٢٠ – ٤١.

عبد اللطيف، نورة. (٢٠٢١). الإبداع الإداري مدخلاً لتحقيق الميزة التنافسية بالتعليم قبل الجامعي بمصر. مجلة تطوير الأداء الجامعي، ١٤(١)، ٤٥-٥٨.

العجمي، جازي محمد عبيد. (٢٠٢٠). الثقافة التنظيمية وأثرها على الإبداع الإداري: دراسة ميدانية على مديرات رياض الأطفال بدولة الكويت. مجلة كلية التربية-جامعة بنها، ٣١(١٢٢)، ٢٨١ – ٣٢٠.

عمران، كريمة. (٢٠١٤). تغيير الثقافة التنظيمية وأثرها على فعالية التطوير التنظيمي. مجلة العلوم الإنسانية-جامعة محمد خيضر، (٣٣)، ١٢٣-١٣٦.

العوضي، عادل خير الله ناصر بن عبد الله والعوضي، فايزة خير الله ناصر بن عبد الله. (٢٠٢٠). أثر الثقافة التنظيمية في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المؤسسات التعليمية بدولة الكويت. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣٧)، ٧٠ – ١٣٧.

الغامدي، منال بنت أحمد بن عبد الرحمن. (٢٠٢٤). بناء مقياس لتقييم مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (١٨)، ١٥٩-٢٠٦.

الغامدي، وفاء بنت علي بن هشبول. (٢٠٢٠). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري في مكاتب التعليم للبنات بالرياض. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (٥٣)، ٣٠٦-٣٧٩.

الغريب، شبل بدران، المليجي، رضا إبراهيم وحسين، سلامة عبد العظيم. (٢٠٠٥). الثقافة المدرسية. دار الفكر للطباعة والنشر.

فكري، محمد. (٢٠١٩). أهمية الابتكار في حياة المنظمات. موقع المزيد.https://bit.ly/409xfGX

قروط، أبو بكر وبن عبيد، محمد. (٢٠٢٠). أثر المعرفة التنظيمية على الابتكار التنظيمي في ظل التكيف مع التغيير التنظيمي (رسالة ماجستير، جامعة أحمد دارية آدرار). قاعدة بيانات دار المنظومة.

قنديلجي، عامر إبراهيم. (٢٠٠٨). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية. دار اليازوري.

الكنيدري، محمد عودة. (٢٠٢٤). معوقات الثقافة التنظيمية. مجلة الخدمة الاجتماعية، (٨١)، ٢٥٩-٢٧١.

محمد، إبراهيم عبد القادر. (٢٠١٥). قياس أثر عوامل الثقافة التنظيمية وإدارة المعرفة في الميزة التنافسية حالة شركة الاتصالات الأردنية "أورانج" (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط.

محمد، محمد حمدي زكي. (٢٠٢٢). القيادة الكمومية والابتكار التنظيمي في المدارس الخاصة بمحافظة المنيا في مصر. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية-جامعة عين شمس، ٤٦(١)، ١٥-١٧٤.

مصالحة، محمد أحمد والشرمان، منيرة محمود. (٢٠٢١). مستوى الثقافة التنظيمية السائدة لدى مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بتنمية السلوك الإبداعي لدى المعلمين. المجلة التربوية الأردنية، ٩، ٧٦ – ١٠١.

مهدي، جوان فاضل. (٢٠١٦). الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري: العلاقة والتأثير: دراسة تطبيقية على أعضاء الهيئة التدريسية في المعهد التقني – بابل. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية، ٨(٣)، ١٥٧-١٧٦.

النعيمي، محمد عبد العال، البياتي، عبد الجبار توفيق وخليفة، غازي جمال. (٢٠١٥). طرق ومناهج البحث العلمي. الوراق للنشر والتوزيع.

هزرشي، طارق. (٢٠١٦). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لموظفي الجماعات المحلية لولاية الجلفة. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، (٢٨)، ١-١٥.

الوكيل، إيمان محمد أحمد. (٢٠٢١). أثر الابتكار المؤسسي على بناء الصورة الذهنية للمؤسسات العامة: دراسة حالة بنك مصر. مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ٢٢(٢)، ٢١٥-٢٤٦.

ياحي، عبد المالك. (٢٠١٧). الثقافة التنظيمية: الدلالات والإبعاد. مجلة آفاق للعلوم، (٦)، ٢٩٨-٣٠٥.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Asmawi, A., & Mohan, A. V. (2011). Unveiling dimensions of organizational culture: an exploratory study in M alaysian R & D organizations. R&D Management, 41(5), 509-523.

Bujak, K. R., Baker, P. M. A., DeMillo, R., & Sandulli, F. D. (2012). The evolving university: Beyond disruptive change and institutional innovation. Communication to IPSA Madrid.

Chen, S. C., Hsiao, H. C., Chang, J. C., Shen, C. H., & Chou, C. M. (2010). School Organizational Innovative Indicators for Technical Universities and Institutes. Contemporary Issues in education research, 3(7), 43-50.

Chesbrough, H. (2003). The logic of open innovation: managing intellectual property. California management review, 45(3), 33-58. Goldenbaum, A. (2012). Innovations management in Schulen: Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms. Springer-Verlag.

Chesbrough, H. (2012). Open innovation: Where we've been and where we're going. Research-Technology Management, 55(4), 20-27.

Connolly, M., & Kruise, A. D. (2019). Organizational culture in schools: A review of widely misunderstood concept. The Sage Handbook on School Organization London: Sage Publications, 177-194.

Crow, M. M. (2010). Differentiating America's colleges and universities: a case study in institutional innovation in Arizona. Change: The Magazine of Higher Learning, 42(5), 36-41.

del Cid García, C. J., Noriega, J. A. V., & Saavedra, M. M. V. (2017). Measuring efectiveness on institutional innovation perspectives in Teacher Training Institutio. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 16(32), 33-48.

Diamond, M. A. (1991). Dimensions of organizational culture and beyond. Political Psychology, 12(3), 509-522.

Emengini, B., Omenyi, A. S., & Nwankwo, C. A. (2020). Organizational culture as correlate of teachers' job performance and attitude to work in secondary schools in Anambra State Nigeria. Ogirisi: a new journal of African studies, 16, 29-61.

Fidan, T., & Oztürk, I. (2015). The relationship of the creativity of public and private school teachers to their intrinsic motivation and the school climate for innovation. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 195, 905-914.

Galindo-Rueda, F. (2019, July). Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation. In National Bureau of Statistics of China, OECD-NBS International Training Workshop on Innovation Statistics. Xi'an, China (pp. 16-18).

Gassmann, O., Enkel, E., & Chesbrough, H. (2010). The future of open innovation. R&d Management, 40(3), 213-221.

Hargrave, T. J., & Van de Ven, A. H. (2006). A collective action model of institutional innovation. Academy of management review, 31(4), 864-888.

Hartono, B. (2019). The Influence of Principal Managerial Activities, Job Satisfaction, And Organizational Culture on The Performance of Elementary School Teachers in Hampang Sub-District. Journal Of K6 Education and Management, 2(2), 166-173.

Lesinger, F., Dagli, G., Gazi, Z. A., Yusoff, S. B., & Aksal, F. A. (2016). Investigating the relationship between organizational culture, educational leadership and trust in schools. International Journal of Educational Sciences, 15(1-2), 178-185.

Lubis, F. R., & Hanum, F. (2020, December). Organizational culture. In 2nd Yogyakarta International Conference on Educational

Management/Administration and Pedagogy (YICEMAP 2019) (pp. 88-91). Atlantis Press.

MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. International Journal of leadership in Education, 12(1), 73-84.

Matters, K. (2002). Knowledge Matters: Skills and Learning for Canadians. Ottawa: Government of Canada, Canada's Innovation Strategy. Human Resources Development Canada. < http://www. innovation strategy. gc. ca> (accessed on January 22, 2004).

McMahon, H. G., & Patel, S. (2019). Who benefits? Adding inclusive innovation into the evidence-based school counseling research agenda. Professional School Counseling, 22(1b), 2156759X19834439.

Nawangsari, L., & Sutawidjaya, A. (2020, May). Does Organizational Culture and Digital Technology influence Behavioral Innovation in Millennial Generation? In Proceedings of the First Brawijaya International Conference on Social and Political Sciences, BSPACE, 26-28 November, 2019, Malang, East Java, Indonesia.

Norman, E., Paramansyah, A., & Abdan, M. S. (2022). The Role of Organizational Culture in the Effectiveness of School Organizations. Da'watuna: Journal of Communication and Islamic Broadcasting, 2(3), 254-269.

Pietsch, M., Brown, C., Aydin, B., & Cramer, C. (2023). Open innovation networks: a driver for knowledge mobilisation in schools? Journal of Professional Capital and Community, 8(3), 202-218.

Preston, C., Goldring, E., Berends, M., & Cannata, M. (2012). School innovation in district context: Comparing traditional public schools and charter schools. Economics of Education Review, 31(2), 318-330.

Raffaelli, R., & Glynn, M. A. (2015). Institutional innovation: Novel, useful. In The Oxford handbook of creativity, innovation, and entrepreneurship (pp. 407-420). Oxford Univ. Press.

Riveras-León, J. C., & Tomàs-Folch, M. (2020). The Organizational Culture of Innovative Schools: The Role of the Principal. Journal of Educational Sciences, 21, 21-37.

Rogers, E. M. (1995). Diffusion of Innovations (4th edn.) ACM The Free Press.

Sciarelli, M., Gheith, M. H., & Tani, M. (2020). The relationship between quality management practices, organizational innovation, and technical innovation in higher education. Quality Assurance in Education, 28(3), 137-150.

Smith, K., & Fund, N. V. (2009). Innovation in public education: Problems and opportunities. San Francisco: New Schools Venture Fund. Retrieved October, 19, 2009.

Stankevice, I., & Jucevicius, G. (2013). Institutional vs. sectoral dimension of innovation strategies of firms. Technological and Economic Development of Economy, 19(sup1), S360-S382.

Teasley, M. L. (2017). Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration. Children & Schools, 39(1), 3-6.

Torres de Oliveira, R., Verreynne, M. L., Figueira, S., Indulska, M., & Steen, J. (2022). How do institutional innovation systems affect open innovation? Journal of Small Business Management, 60(6), 1404-1448.

Williams, P. (2022). Organisational culture: definitions, distinctions and functions. In Handbook of research methods for organisational culture (pp. 5-22). Edward Elgar Publishing.

Woodhill, J. (2010). Capacities for institutional innovation: a complexity perspective. IDS bulletin, 41(3), 47-59.

Ziaei Nafchi, M., & Mohelská, H. (2020). Organizational culture as an indication of readiness to implement industry

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

فاعليـة التكامـل بـين المـدارس فـي معالجـة المهـارات المسـتهدفة وتحسـين نـواتج الـتعلم فـي ضـوء نتـائج نافس.

أ. عواطف حميد بريك السلمي
بكالوريوس في الرياضيات التربوية – اخصائي إشراف تربوي، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحيّة:
التكامل بين المدارس- نواتج التعلم - الاختبارات الوطنية (نافس).

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية التكامل بين المدارس في معالجة المهارات المستهدفة وتحسين نواتج التعلم في ضوء نتائج الاختبارات الوطنية (نافس)، من خلال دراسة تجربة تطبيقية قامت على التعاون بين ثلاث مدارس مترابطة في المسار التعليمي للطالبات؛ مدرستين ابتدائيتين ومدرسة متوسطة تستقبل طالباتهما في المرحلة التعليمية التالية.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ذا الطابع التطبيقي باستخدام دراسة الحالة المتعددة، واستندت إلى مصادر متعددة للبيانات شملت بطاقات نتائج نافس، والاختبارات التشخيصية والدورية، والملاحظات الصفية، ومناقشات مجتمعات التعلم المهنية، ووثيقة المهارات الحرجة، وشواهد المعالجات والدروس التطبيقية، واستبانة قياس أثر التجربة.

وأظهرت النتائج اتجاهات تحسن متفاوتة، كان أبرزها لدى طالبات الصف السادس في المدرسة الابتدائية (ب)، حيث ارتفعت نسبة اجتياز الحد الأدنى للإتقان في المجالات الثلاثة مجتمعة من ٢٨,٦٪ عام ٢٠٢٥ إلى ٤٦٪ عام ٢٠٢٦، بزيادة قدرها ١٧,٤ نقطة مئوية.

كما أظهرت استبانة قياس الأثر اتجاهًا إيجابيًا لدى المعلمات نحو أثر التجربة في الكفاءة المهنية والممارسات الصفية والتكامل بين المدارس.

The Effectiveness of Inter-School Integration in Addressing Targeted Skills and Improving Learning Outcomes in Light of NAFS Results.

Awatif Humaid Brik Al-Sulami
Bachelor's Degree in Mathematics Education – Educational Supervisor General Directorate of Education in Makkah Region – Kingdom of Saudi Arabia.

awatif96@hotmail.com

KEY WORDS:
School Integration – Learning Outcomes – National Assessments (NAFES).

ABSTRACT:

This study examined the effectiveness of inter-school integration in addressing targeted skills and improving learning outcomes in light of Saudi National Assessment (NAFS) results. It investigated an applied experience involving three schools connected along the students' educational pathway: two elementary schools and one middle school receiving their students at the subsequent educational stage.

The study employed a descriptive-analytical approach with an applied multiple-case study design. Data were drawn from NAFS school reports, diagnostic and periodic assessments, classroom observations, professional learning community discussions, a shared critical-skills document, evidence of instructional interventions and applied lessons, and an impact survey administered to participating teacher

Results showed varying positive trends. The clearest improvement was observed in Grade 6 at Elementary School (B), where the proportion of students meeting minimum proficiency across the three domains increased from 28.6% in 2025 to 46% in 2026, a gain of 17.4 percentage points. The teacher survey also indicated positive perceptions of the initiative's professional and instructional impact.

المقدمة:

يمثل تحسين نواتج التعلم محورًا رئيسًا في تطوير جودة التعليم، ولم يعد تقويم أداء الطلبة غاية في ذاته، بل أصبح مصدرًا للبيانات التي يمكن توظيفها في تشخيص واقع التعلم واتخاذ القرارات التحسينية المبنية على الأدلة. وفي هذا السياق، تمثل الاختبارات الوطنية (نافس) أحد المصادر المهمة لمؤشرات الأداء في القراءة والرياضيات والعلوم وفق الصفوف المستهدفة.

وتنبع القيمة التطبيقية لهذه المؤشرات من الانتقال من قراءة النتيجة العامة إلى تحليل المواد والمجالات والمهارات، ثم تحويل ما تكشفه البيانات إلى إجراءات تعليمية قابلة للتنفيذ والمتابعة والقياس. وتزداد أهمية هذا المنظور عندما تكون المدارس مترابطة في مسار تعليمي واحد؛ إذ قد تستمر بعض الفجوات في المهارات الأساسية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة، مما يجعل تحسينها مسؤولية تعليمية ممتدة لا تقتصر على مدرسة واحدة.

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتتناول تجربة «تكامل المهارات بين المدارس المتآزرة»، وهي تجربة ميدانية جمعت ثلاث مدارس مترابطة في المسار التعليمي للطالبات، وعملت على مشاركة بيانات الأداء وتحليلها، وتحديد المهارات الحرجة، وبناء معالجات تعليمية مشتركة، وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية، ومتابعة مؤشرات الأداء اللاحقة في ضوء نتائج نافس والأدلة المدرسية الأخرى.

ويقوم هذا التكامل على اعتبار المدارس الثلاث شريكة في مسؤولية تحسين المهارات التراكمية، بما في ذلك المدرسة المتوسطة التي تسهم في الكشف عن المهارات التي يستمر فيها الضعف بعد انتقال الطالبات إليها، وتشارك في تحليلها وبناء المعالجات المناسبة لها.

مشكلة الدراسة:

توفر نتائج الاختبارات الوطنية (نافس) بيانات تساعد المدارس على التعرف على مستويات أداء الطلبة في المواد والمجالات المختلفة، إلا أن توفر البيانات في حد ذاته لا يضمن تحسين نواتج التعلم ما لم تتحول هذه البيانات إلى قرارات وإجراءات تعليمية تستجيب للفجوات الفعلية في تعلم الطلبة.

وقد كشفت عملية تحليل بيانات المدارس المشاركة عن وجود مهارات مستهدفة يتكرر فيها الضعف، وبعضها ذو طبيعة تراكمية تمتد آثارها عبر الصفوف والمراحل الدراسية. كما أظهرت المدرسة المتوسطة عددًا من المهارات التي استمر فيها الإخفاق لدى بعض الطالبات بعد انتقالهن من المرحلة الابتدائية، مما أبرز الحاجة إلى تجاوز المعالجة المنفردة داخل كل مدرسة والانتقال إلى معالجة تشاركية بين المدارس المرتبطة في المسار التعليمي.

وتدعم المؤشرات اللاحقة أهمية دراسة هذه التجربة؛ إذ ارتفعت نسبة اجتياز الحد الأدنى للإتقان لدى طالبات الصف السادس في المدرسة الابتدائية (ب) في المجالات الثلاثة مجتمعة من ٢٨,٦٪ عام ٢٠٢٥ إلى ٤٦٪ عام ٢٠٢٦، بزيادة قدرها ١٧,٤ نقطة مئوية، كما ظهرت اتجاهات تحسن متفاوتة في الصف الثالث بالمدرسة نفسها وفي الصف السادس بالمدرسة الابتدائية (أ). وهذه الأرقام مثبتة في النسخة الأصلية للبحث.

وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى الكشف عن فاعلية التكامل بين المدارس المرتبطة في المسار التعليمي في تحديد المهارات المستهدفة ومعالجتها، ورصد التغير المصاحب في مؤشرات نواتج التعلم كما تعكسها نتائج نافس والأدلة المدرسية الأخرى، مع مراعاة حدود التصميم المنهجي وعدم افتراض علاقة سببية خالصة بين التدخل والنتائج.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس:

ما فاعلية التكامل بين المدارس في معالجة المهارات المستهدفة وتحسين نواتج التعلم في ضوء نتائج نافس؟

ويتفرع عنه:

١. ما واقع نواتج التعلم والمهارات المستهدفة قبل تطبيق تجربة التكامل بين المدارس؟

٢. كيف تم توظيف التكامل بين المدارس الثلاث في تحديد المهارات المستهدفة ومعالجتها؟

٣. ما مقدار التغير في مؤشرات نواتج التعلم بعد تنفيذ التدخل كما تعكسه نتائج نافس؟

٤. ما المواد والمجالات التي أظهرت أبرز مؤشرات التحسن؟

٥. ما المجالات التي ما زالت بحاجة إلى استمرار التدخل والتحسين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. تشخيص واقع نواتج التعلم والمهارات المستهدفة قبل تطبيق تجربة التكامل بين المدارس.

٢. وصف آلية توظيف التكامل بين المدارس الثلاث في تحديد المهارات المستهدفة ومعالجتها.

٣. رصد مقدار التغير في مؤشرات نواتج التعلم بعد تنفيذ التدخل كما تعكسه نتائج نافس.

٤. تحديد المواد والمجالات التي أظهرت أبرز مؤشرات التحسن.

٥. تحديد المجالات التي ما زالت بحاجة إلى استمرار التدخل والتحسين.

٦. تقديم نموذج تطبيقي قابل للاستفادة منه في البيئات المدرسية المرتبطة بمسار تعليمي واحد.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتمثل في تناول التكامل بين المدارس من منظور استمرارية تعلم الطالبة وتتبع المهارات التراكمية عبر المراحل، وربط نتائج الاختبارات الوطنية بالتحسين القائم على البيانات ومجتمعات التعلم المهنية.

الأهمية التطبيقية: تتمثل في تحويل نتائج نافس من مستوى التقرير إلى مستوى القرار التحسيني، وتقديم تجربة عملية لتبادل بيانات المهارات بين مدارس مترابطة في المسار التعليمي، وبناء معالجات مشتركة ووثيقة للمهارات الحرجة ومتابعة نتائجها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: فاعلية التكامل بين المدارس في معالجة المهارات المستهدفة وتحسين نواتج التعلم، مع استخدام نتائج نافس بوصفها أحد شواهد الأثر المصاحبة للتدخل.

الحدود المكانية: ثلاث مدارس حكومية للبنات تابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، ورمز إليها حفاظًا على السرية بالمدرسة الابتدائية (أ)، والمدرسة الابتدائية (ب)، والمدرسة المتوسطة (ج).

الحدود البشرية: طالبات الصف السادس في المدرسة الابتدائية (أ)، وطالبات الصفين الثالث والسادس في المدرسة الابتدائية (ب)، إضافة إلى مشاركة المدرسة المتوسطة (ج) في تشخيص المهارات التي ظهر فيها إخفاق لدى الطالبات بعد انتقالهن إليها.

الحدود الزمنية: ترتبط المقارنات بالفترات المتاحة في بطاقات نافس للمدارس المشاركة، مع اختلاف سنوات المقارنة في بعض الحالات؛ ولذلك تفسر كل حالة في إطارها الزمني ولا تُستخدم الفروق بين المدرستين للمفاضلة المباشرة.

مصطلحات الدراسة:

التكامل بين المدارس: العمل التشاركي المنظم بين مدارس مترابطة في المسار التعليمي للطالبات، من خلال تبادل بيانات الأداء وتحليلها، وتحديد المهارات التي تحتاج إلى تحسين، وبناء إجراءات مشتركة لمعالجتها ومتابعة أثرها.

المدارس المتكاملة – تعريف إجرائي: مجموعة المدارس المترابطة في المسار التعليمي للطالبات، والتي تعمل بصورة تشاركية على تحليل بيانات الأداء وتحديد المهارات المستهدفة وبناء المعالجات بما يعزز استمرارية التعلم بين المراحل. وتمثلت في الدراسة الحالية في مدرستين ابتدائيتين ومدرسة متوسطة تستقبل طالباتهما في المرحلة التالية.

المهارات المستهدفة: المهارات التي أظهرت مصادر بيانات الدراسة حاجة إلى تحسينها، وتم تحديدها من خلال تحليل نتائج الأداء والقياسات التشخيصية والملاحظات والمناقشات المهنية.

المهارات الحرجة: المهارات الأعلى تكرارًا في الضعف وفق نتائج الاختبارات التشخيصية والدورية، ومناقشات مجتمعات التعلم المهنية، والملاحظات الصفية، والتي تم توثيقها لتوجيه المعالجة التعليمية.

نواتج التعلم: مؤشرات الأداء التي تعكس مستوى ما حققته الطالبات من معارف ومهارات، ويستدل عليها في الدراسة من نتائج التقويمات وبطاقات نافس.

الاختبارات الوطنية (نافس): اختبارات وطنية تنفذها هيئة تقويم التعليم والتدريب لقياس نواتج التعلم وتوفير مؤشرات تساعد على تطوير التعليم وتحسين أداء المدارس.

الإطار النظري:

الاختبارات الوطنية (نافس) ونواتج التعلم

تهدف الاختبارات الوطنية (نافس) إلى توفير مؤشرات موثوقة عن مستويات أداء الطلبة بما يدعم تقويم نواتج التعلم واتخاذ الإجراءات التطويرية. وتتعامل الدراسة الحالية مع نتائج نافس بوصفها مصدرًا للتشخيص والمتابعة ضمن منظومة أوسع من الأدلة، وليس بوصفها نتيجة نهائية منفصلة عن الممارسة الصفية.

التحسين القائم على البيانات:

يقوم التحسين القائم على البيانات على دورة تبدأ بجمع مؤشرات الأداء وتحليلها، ثم تحديد الفجوات ذات الأولوية، واختيار التدخل المناسب، ومتابعة التنفيذ وإعادة القياس. وتكمن قيمة البيانات في قدرتها على توجيه أسئلة مهنية محددة: أين يتركز الضعف؟ وما المهارات المتكررة؟ وما المعالجة الأنسب؟ وهل تغير الأداء بعد التطبيق؟

وفي التجربة الحالية انتقلت المدارس من قراءة النتائج العامة إلى تحديد المهارات الحرجة، وبناء معالجات مشتركة، ثم متابعة المؤشرات اللاحقة.

التكامل بين المدارس واستمرارية التعلم:

ينقل التكامل في هذه الدراسة وحدة التحسين من المدرسة المنفردة إلى المسؤولية المشتركة عن استمرارية تعلم الطالبة. فالمدرسة المتوسطة ليست جهة داعمة للمدرستين الابتدائيتين فحسب، وإنما شريك في المسار التعليمي؛ إذ تعرض المهارات التي استمر فيها الإخفاق بعد انتقال الطالبات، وتشارك في تحليلها، بينما تستفيد المدارس الابتدائية من هذه الشواهد في مراجعة المعالجات.

وتبرز أهمية هذا المنظور في المهارات التراكمية، مثل الفهم القرائي والكسور وحل المسائل اللفظية والمهارات العلمية التي تمتد عبر الصفوف والمراحل.

مجتمعات التعلم المهنية:

مثلت مجتمعات التعلم المهنية الآلية التنظيمية الرئيسة للتكامل؛ إذ أتاحت مناقشة النتائج وتحليل أسباب الفجوات وتبادل الخبرات وبناء الحلول بصورة جماعية. ويشير Sims وآخرون (٢٠٢٣) إلى أن التطوير المهني التعاوني

والمستمر، بما في ذلك التدريب والتوجيه والتعلم المهني المشترك، يمكن أن يدعم تعلم الطلبة.

وفي الدراسة الحالية لم تكن مجتمعات التعلم المهنية نشاطًا منفصلًا، وإنما حلقة تربط البيانات بالممارسة.

٨.٥ استدامة التكامل

تتطلب استدامة التكامل دورة عمل لا تنتهي عند تنفيذ المعالجة، بل تعود إلى التشخيص وإعادة القياس. ومن ثم ينبغي دمج آليات التكامل في خطط التحسين المدرسي، ومجتمعات التعلم المهنية، والتخطيط للتدريس، والقياسات التشخيصية والدورية.

الدراسات السابقة:

دراسة الأحمدي وعفاشة والهندي (٢٠٢٥):

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تحسين نواتج تعلم العلوم في الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بمنطقة المدينة المنورة. واعتمدت المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة، وبلغت العينة ٣٥٤ معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج مستوى مرتفعًا من الموافقة على متطلبات تحسين نواتج التعلم وتعزيز التعلم والتطوير المهني.

دراسة المقاطي وخيري والنجدي (٢٠٢٥):

هدفت إلى التعرف على نتائج الطلاب في نافس للعلوم الطبيعية، وتحديد أسباب الفجوة عن المستهدف الوطني وسبل معالجتها. واستخدمت منهج البحث النوعي بأسلوب دراسة الحالة، واستندت إلى تحليل وثائق نتائج نافس ومقابلات مع ثمانية من المعلمين والقيادات والمشرفين. وأظهرت النتائج وجود فجوة عن المستهدف الوطني مرتبطة بعوامل متعددة، واقترحت تطوير برامج المعلمين وتوظيف التقنيات التعليمية وتنفيذ اختبارات قصيرة منتظمة لقياس تقدم الطلاب.

دراسة الشهري (٢٠٢٥):

هدفت إلى التعرف على معوقات التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في الاختبارات الوطنية (نافس)، والكشف عن الحلول المقترحة لها من وجهة نظر المعلمات ومديرات المدارس. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، واستخدمت المقابلات الفردية ومجموعات التركيز مع عينة قصدية بلغت ٢٠ معلمة ومديرة في مدارس ابتدائية حكومية تابعة لإدارة تعليم جدة. وأظهرت النتائج معوقات مرتبطة بالاختبار والطالبات وأولياء الأمور والبيئة المدرسية والمعلمات، ومن الحلول المقترحة تدريب الطالبات والمعلمات ورفع الوعي بأهمية الاختبار وتحفيز الطالبات.

دراسة أثلاوي (٢٠٢٥):

هدفت إلى بناء تصور مقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية بمادة العلوم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة للصف التاسع، وقياس فاعليته. وتضمن التصور دليلًا للمعلم وأوراق عمل للطلاب، واستخدم القياسين القبلي والبعدي. وأظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لصالح القياس البعدي، وأوصت الدراسة باستمرار تدريب الطلاب على نواتج التعلم المستهدفة وإشراك معلمي الصفوف الأخرى في معالجتها.

دراسة العطوي (٢٠٢٤):

هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات نافس في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذهم. واستخدمت المنهج شبه التجريبي وبطاقة ملاحظة واختبارًا تحصيليًا. وشملت عينة المعلمين ٣٠ معلمًا، وعينة الطلاب ٣٠٠ طالب من الصف السادس، وأظهرت النتائج فروقًا دالة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة المهيدلي وآخرين (٢٠٢٤):

هدفت إلى التعرف على أسباب انخفاض نتائج الطلاب في نافس واقتراح آليات لتمكين المدارس من تحقيق المستهدف الوطني. واتبعت المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة مع عينة بلغت ٤٦٤ من العاملين في المدارس. وأظهرت النتائج مجموعة من العوامل المرتبطة بالأداء، كما حظيت مقترحات التنوع في مستويات الأسئلة وأساليب التقويم والممارسات التدريسية بموافقة مرتفعة.

دراسة Sims وآخرين (٢٠٢٣):

قدم Sims وآخرون مراجعة منهجية للدراسات المتعلقة بالتعلم المهني للمعلمين وأثره في نواتج تعلم الطلبة. وأظهرت المراجعة أن التدريب والتوجيه وأشكال التطوير المهني التعاوني يمكن أن تسهم في دعم تعلم الطلبة، مع ضرورة الحذر عند نسبة الأثر إلى مكون مهني منفرد.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة تنوع المداخل المستخدمة لتحسين نواتج التعلم المرتبطة بالاختبارات الوطنية، فمنها ما ركز على تحليل النتائج وتشخيص الفجوات، ومنها ما تناول تطوير ممارسات المعلمين، ومنها ما بنى تدخلات تعليمية أو تدريبية.

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في أهمية الانتقال من نتائج التقويم إلى تشخيص الاحتياج وبناء إجراءات للتحسين، وفي أهمية التطوير المهني والمتابعة المستمرة. إلا أنها تختلف عنها في أن وحدة العمل فيها تتجاوز المعلم أو المادة أو المدرسة الواحدة إلى ثلاث مدارس مترابطة في المسار التعليمي تشترك في تحليل بيانات الأداء وتحديد المهارات المستهدفة وبناء المعالجات ومتابعتها.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وصياغة مشكلة الدراسة، واختيار مصادر متعددة للبيانات، وتوجيه مجتمعات التعلم المهنية نحو تحليل

الفجوات وبناء المعالجات، والاستفادة من القياسات المستمرة في متابعة التقدم، وتفسير النتائج دون إرجاع التغير إلى عامل واحد.

الفجوة البحثية:

على الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت تحسين نتائج نافس من خلال تدريب المعلمين أو تطوير الممارسات أو تحليل أسباب انخفاض النتائج أو بناء تدخلات تعليمية، فإن الدراسات التطبيقية التي تتناول التكامل بين المدارس المرتبطة في المسار التعليمي بوصفه آلية لتتبع المهارات التراكمية ومعالجتها بصورة مشتركة تبدو محدودة في حدود الأدبيات التي تمت مراجعتها؛ ومن هنا تأتي الإضافة التي تسعى الدراسة الحالية إلى تقديمها.

منهج الدراسة ومجتمعها:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ذا الطابع التطبيقي باستخدام دراسة الحالة المتعددة؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تستهدف وصف تجربة التكامل بين ثلاث مدارس مترابطة في المسار التعليمي، وتحليل إجراءاتها ومصادر بياناتها، ورصد التغير في مؤشرات الأداء المصاحبة لها دون إخضاع الحالات للتوزيع العشوائي أو استخدام مجموعة ضابطة.

تكونت بيئة الدراسة من ثلاث مدارس حكومية للبنات تابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، ورمز إليها حفاظًا على السرية بالمدرسة الابتدائية (أ)، والمدرسة الابتدائية (ب)، والمدرسة المتوسطة (ج). واستهدف التحليل الصف السادس في المدرسة (أ)، والصفين الثالث والسادس في المدرسة (ب)، بينما شاركت المدرسة (ج) في منظومة التكامل من خلال مشاركة المهارات التي ظهر فيها إخفاق لدى الطالبات بعد انتقالهن إليها.

مصادر البيانات وأدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على تعدد مصادر البيانات والأدوات، وشملت:

١. بطاقات نتائج نافس للصفوف المستهدفة.
٢. نتائج الاختبارات التشخيصية والدورية.
٣. الملاحظات الصفية.
٤. مناقشات مجتمعات التعلم المهنية.
٥. وثيقة المهارات الحرجة المشتركة.
٦. شواهد المعالجات والدروس التطبيقية والمنتجات المهنية.
٧. استبانة قياس أثر تجربة «تكامل المهارات بين المدارس المتآزرة» على المعلمات المشاركات.

وقد أُعدت قائمة المهارات الحرجة بالاستناد إلى تقاطع أكثر من مصدر للبيانات، بما يعزز قدرة الدراسة على وصف التدخل وربط نتائجه بشواهد متنوعة بدل الاعتماد على مؤشر واحد.

أما استبانة قياس الأثر فقد تضمنت ثلاثة محاور رئيسة هي: الأثر على الكفاءة المهنية، والأثر على الممارسات الصفية، والأثر على التكامل بين المدارس المتآزرة، وبلغ عدد الاستجابات الفعلية ٢٦ استجابة.

إجراءات التدخل المهني:

نُفذ التدخل من خلال ست مراحل مترابطة:

المرحلة الأولى: تحليل بيانات الأداء وتشخيص الفجوات.
جرى تحليل نتائج نافس والاختبارات التشخيصية والدورية والملاحظات الصفية، وتبادل البيانات بين المدارس للكشف عن المهارات التي ظهر فيها انخفاض أو تكرار للضعف.

المرحلة الثانية: تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.
نوقشت النتائج وأسباب انخفاض الإتقان، وتبادلت المعلمات الخبرات والممارسات بين المدارس الثلاث.

المرحلة الثالثة: بناء المعالجات التعليمية بصورة تشاركية.
صممت معالجات وأوراق عمل وخطط ومواد داعمة، مع توظيف التعلم النشط والتعلم التعاوني والتقنية وربط المفاهيم بالحياة اليومية.

المرحلة الرابعة: التطبيق والمراجعة المهنية.
نفذت المعالجات والدروس التطبيقية والأنشطة العلاجية، وتبادلت المعلمات الملاحظات، وخصصت فترات علاجية قصيرة في حدود ٥–١٠ دقائق داخل الحصة بحسب طبيعة المهارة، مع استخدام قياسات تشخيصية دورية.

المرحلة الخامسة: بناء وثيقة المهارات الحرجة المشتركة.
وثقت المهارات التي تكرر فيها الضعف وربطت بطبيعة الفجوة والمعالجات المقترحة.

المرحلة السادسة: متابعة الأثر وقياس النتائج.
جرى تحليل مؤشرات الأداء اللاحقة، ومنها بطاقات نافس الجديدة، إلى جانب استبانة قياس أثر التجربة وشواهد التنفيذ الأخرى.

آلية تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية والجدول الزمني:

استندت آلية التنفيذ إلى نموذج ثنائي المستوى؛ إذ سبق اللقاءات المشتركة مجتمع تعلم مهني داخلي في كل مدرسة لكل مادة من المواد المستهدفة: الرياضيات، ولغتي، والعلوم، لتشخيص واقع مهارات الطالبات، ثم عقد مجتمع تعلم مهني مشترك بين المدارس الثلاث للمادة نفسها.

امتدت التجربة الميدانية من ١٤٤٧/٩/١٤هـ إلى ١٤٤٧/١٠/٢٨هـ، وبدأت بلقاء تمهيدي للتعريف بالتجربة وأهدافها وآلية تنفيذها وتوحيد نماذج المحاضر والتوصيات وأدوات قياس الأثر.

واعتمد التنفيذ نموذج القيادة المتبادلة بين المدارس الثلاث، بحيث خصص لكل مدرسة أسبوع لعرض المهارات التي تحتاج إلى دعم، عبر ثلاثة لقاءات للمواد الثلاث.

وتخلل التنفيذ أربعة دروس تطبيقية نفذتها معلمات المدارس المشاركة لتطبيق الاستراتيجيات العلاجية المقترحة، ووثقت ببطاقات ملاحظة وسجلات حضور وصور. واختتمت التجربة بإعداد قائمة المهارات الحرجة المشتركة، ثم تطبيق استبانة قياس الأثر. وهذه التفاصيل مثبتة في توثيق التدخل بالنسخة الأخيرة.

وبلغ إجمالي اللقاءات المهنية المنفذة تسعة لقاءات، بمشاركة نحو ٢٥ معلمة من معلمات المواد الثلاث المستهدفة، وعقدت عبر منصة Teams.

إدارة مخاطر التنفيذ:

تضمنت خطة التنفيذ التعامل مع ثلاثة مخاطر رئيسة: تعارض مواعيد اللقاءات مع جداول المعلمات، وضعف مشاركة بعض المعلمات في النقاش، وصعوبة تحديد المهارات المستهدفة عند عدم كفاية البيانات. وعولجت من خلال التنسيق المسبق مع قائدات المدارس، وتوزيع الأدوار داخل اللقاءات المهنية، والاعتماد على نتائج الاختبارات السابقة والاختبارات التشخيصية بدلًا من الانطباعات العامة.

الاعتبارات المنهجية:

استندت الدراسة إلى تعدد مصادر البيانات وتوثيق مراحل التدخل ومقارنة أكثر من مؤشر للأداء. ومع ذلك، لا تتضمن الدراسة مجموعة ضابطة أو توزيعًا عشوائيًا، وقد تتأثر نتائج نافس بعوامل مدرسية وتعليمية وطالبية متعددة؛ ولذلك تفسر التغيرات بوصفها مؤشرات مصاحبة للتجربة ولا تنسب سببيًا إلى التدخل وحده.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الصف السادس – المدرسة الابتدائية (ب)

جدول (١): التغير في نتائج الصف السادس بالمدرسة الابتدائية (ب)

المؤشر	٢٠٢٥	٢٠٢٦	مقدار التغير
اجتياز الحد الأدنى للإتقان في المجالات الثلاثة مجتمعة	٢٨,٦٪	٤٦٪	+١٧,٤ نقطة مئوية
الرياضيات – اجتياز الحد الأدنى	٥١,٤٪	٦٨٪	+١٦,٦ نقطة مئوية
الرياضيات – المتوسط	٥٨,٧٥	٦٤,٥٣	+٥,٧٨
القراءة – اجتياز الحد الأدنى	٥٠٪	٥٨٪	+٨ نقاط مئوية
القراءة – المتوسط	٦٣,١٥	٦٤,٧٩	+١,٦٤
العلوم – اجتياز الحد الأدنى	٦٥,٧٪	٧٢٪	+٦,٣ نقطة مئوية
العلوم – المتوسط	٦٢,٧٣	٦٥,٦٣	+٢,٩٠

يتضح من جدول (١) وجود اتجاه تحسن في مؤشرات الصف السادس بالمدرسة الابتدائية (ب)، وكان أبرزها ارتفاع نسبة اجتياز الحد الأدنى للإتقان في المجالات الثلاثة مجتمعة بمقدار ١٧,٤ نقطة مئوية.

جدول (٢): نتائج المجالات الفرعية للصف السادس بالمدرسة الابتدائية (ب) لعام ٢٠٢٦

المادة	المجال	النتيجة
الرياضيات	الهندسة والقياس	٦٨٪
الرياضيات	الجبر	٦٤٪
الرياضيات	الأعداد والعمليات	٨٠٪
الرياضيات	البيانات والاحتمالات	٥٨,٢٪
القراءة	معاني الكلمات ودلالاتها	٥٨٪
القراءة	الفهم القرائي	٧٠٪
العلوم	علوم الحياة	٧٤٪
العلوم	علوم الأرض والفضاء	٧٢٪
العلوم	العلوم الفيزيائية والكيميائية	٧٠٪

يبين جدول (٢) أن أعلى نتيجة ظهرت في مجال الأعداد والعمليات (٨٠٪)، في حين ظهر مجال البيانات والاحتمالات (٥٨,٢٪) بوصفه من المجالات التي ما زالت بحاجة إلى مزيد من التحسين، كما بلغت نتيجة معاني الكلمات ودلالاتها في القراءة ٥٨٪.

نتائج الصف الثالث – المدرسة الابتدائية (ب)

جدول (٢): نتائج المجالات الفرعية للصف السادس بالمدرسة الابتدائية (ب) لعام ٢٠٢٦

المؤشر	القياس السابق	القياس اللاحق	مقدار التغير
اجتياز الحد الأدنى – الرياضيات	٢٨,٧٪	٣١,٤٪	+٢,٧ نقطة مئوية
متوسط الرياضيات	٥٩,٠٦	٥٩,٨٨	+٠,٨٢
اجتياز الحد الأدنى – القراءة	٢٧,٨٪	٣٠٪	+٢,٢ نقطة مئوية
متوسط القراءة	٦٠,١١	٥٩,٥٩	−٠,٥٢

تشير نتائج جدول (٣) إلى تحسن محدود في نسب اجتياز الحد الأدنى في الرياضيات والقراءة، مع ارتفاع متوسط الرياضيات بمقدار ٠,٨٢، في حين انخفض متوسط القراءة بمقدار ٠,٥٢؛ مما يجعل القراءة من المجالات التي تستدعي استمرار التدخل والمتابعة.

نتائج الصف السادس – المدرسة الابتدائية (أ)

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ (ISSN 2961-404X(Online) / ISSN 1658-9580(Print)

جدول (٤): التغير في نتائج الصف السادس بالمدرسة الابتدائية (أ)

المادة	نسبة الاجتياز السابقة	نسبة الاجتياز اللاحقة	مقدار التغير	المتوسط السابق	المتوسط اللاحق	تغير المتوسط
الرياضيات	١٨,٦٪	٣٦,٨٪	+١٨,٢ نقطة مئوية	٥٢,١١	٥٦,٨٥	+٤,٧٤
القراءة	٢٠,٦٪	٣٩,٥٪	+١٨,٩ نقطة مئوية	٥٤,٩٢	٦٠,٣٧	+٥,٤٥

يوضح جدول (٤) اتجاهًا إيجابيًا في المادتين؛ إذ ارتفعت نسبة اجتياز الحد الأدنى في الرياضيات بمقدار ١٨,٢ نقطة مئوية، وفي القراءة بمقدار ١٨,٩ نقطة مئوية. ويُراعى عند تفسير هذه النتائج أن فترات المقارنة في المدرسة (أ) تختلف عن فترات المقارنة في المدرسة (ب)، ولذلك لا تُستخدم هذه القيم للمفاضلة المباشرة بين المدرستين.

المواءمة بين المهارات الحرجة ومؤشرات نافس:

أظهرت وثيقة المهارات الحرجة مجموعة من المهارات ذات الأولوية في المواد الثلاث، منها القيمة المنزلية والكسور وجدول الضرب ومقاييس النزعة المركزية في الرياضيات، والفهم القرائي واستخراج الأفكار والمهارات الإملائية في لغتي، والكتلة والوزن والسرعة والتسارع والتغيرات الفيزيائية والكيميائية والخلايا والجدول الدوري في العلوم.

وظهر تقاطع بين بعض هذه المهارات والمجالات الفرعية في نافس؛ فبلغ مجال الأعداد والعمليات ٨٠٪، والبيانات والاحتمالات ٥٨,٢٪، واستيعاب المقروء ٧٠٪، وعلوم الحياة ٧٤٪، والعلوم الفيزيائية والكيميائية ٧٠٪.

ولا تعني هذه المواءمة أن نتيجة المجال تقيس مهارة مفردة وحدها أو أن التدخل هو السبب الوحيد في النتيجة.

١٣.٥ نتائج استبانة قياس أثر التجربة

بلغ عدد الاستجابات المكتملة على استبانة قياس أثر تجربة «تكامل المهارات بين المدارس المتآزرة» (٢٦) استجابة من الفئة المستهدفة. وتضمنت الاستبانة ثلاثة محاور رئيسة هي: الأثر على الكفاءة المهنية، والأثر على الممارسات الصفية، والأثر على التكامل بين المدارس المتآزرة. وقد حُدد مسبقًا متوسط (٤ من ٥) بوصفه مستهدفًا لقياس أثر التجربة.

جدول (٥): نتائج استبانة قياس أثر تجربة «تكامل المهارات بين المدارس المتآزرة»

المحور	عدد البنود	المتوسط من ٥
الأثر على الكفاءة المهنية	٥	٤,٣٨
الأثر على الممارسات الصفية	٤	٤,٤١
الأثر على التكامل بين المدارس المتآزرة	٤	٤,٤٨
الاستبانة ككل	١٣	٤,٤٢

يتضح من جدول (٥) أن المتوسط الكلي لاستبانة قياس أثر التجربة بلغ ٤,٤٢ من ٥، متجاوزًا المستهدف المحدد مسبقًا والبالغ ٤ من ٥. وقد سجل محور التكامل بين المدارس المتآزرة أعلى متوسط بلغ ٤,٤٨، يليه محور الممارسات الصفية بمتوسط ٤,٤١، ثم محور الكفاءة المهنية بمتوسط ٤,٣٨. وتشير هذه النتائج إلى اتجاه إيجابي في تقديرات المشاركات لأثر التجربة في تعزيز التكامل المهني بين المدارس، وتطوير الممارسات الصفية، ودعم الكفاءة المهنية.

النتائج النوعية للاستبانة:

أظهرت الاستجابات المفتوحة مجموعة من التغيرات في الممارسات المهنية، من أبرزها: تنويع استراتيجيات التدريس، وتعزيز تبادل الخبرات والعمل التعاوني، وزيادة التركيز على المهارات الأساسية والممتدة بين الصفوف والمراحل، وتطوير أدوات التقويم، وإعادة التخطيط للتدريس في ضوء احتياجات الطالبات، وتوظيف التعلم النشط والتعاوني والتقنية والدروس التطبيقية.

كما تضمنت المقترحات التطويرية عددًا من الموضوعات، من بينها استمرار التجربة بصورة دورية، وتبادل الزيارات بين المدارس، وزيادة الدروس التطبيقية وورش العمل، وتوسيع نطاق مشاركة المدارس، وتعزيز التقويم التشخيصي، والاهتمام بمهارات الفهم القرائي والتفكير الناقد والمهارات الرياضية الأساسية والمهارات العلمية، والاستفادة من التقنية والذكاء الاصطناعي في دعم تعلم الطالبات.

وتدعم نتائج الاستبانة الاتجاه العام للتجربة من منظور المشاركات، إلا أنها تمثل مؤشرات إدراكية ومهنية مساندة، ولا تُعد بمفردها دليلًا على وجود علاقة سببية بين التجربة والتحسن في نتائج الطالبات.

الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما واقع نواتج التعلم والمهارات المستهدفة قبل تطبيق تجربة التكامل؟

أظهرت البيانات السابقة للتدخل وجود فجوات متفاوتة في نسب اجتياز الحد الأدنى للإتقان ومتوسطات الدرجات،

إلى جانب تكرار الضعف في عدد من المهارات التراكمية. ولم تعتمد عملية التشخيص على نتائج نافس وحدها، بل استخدمت الاختبارات التشخيصية والدورية والملاحظات الصفية ومناقشات مجتمعات التعلم المهنية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المقاطي وخيري والنجدي (٢٠٢٥) ودراسة المهيدلي وآخرين (٢٠٢٤) في أهمية الانتقال من المؤشر العام إلى تحليل أسباب الفجوة وتحديد الاحتياج.

السؤال الثاني: كيف وظف التكامل بين المدارس الثلاث؟

وظف التكامل من خلال ست مراحل تبدأ بتحليل البيانات وتشخيص الفجوات، ثم مجتمعات التعلم المهنية، وبناء المعالجات المشتركة، والتطبيق والمراجعة، وبناء وثيقة المهارات الحرجة، وتنتهي بمتابعة الأثر.

وكانت المدرسة المتوسطة شريكًا في التشخيص من خلال عرض المهارات التي استمر فيها الضعف بعد انتقال الطالبات إليها، مما أضاف بعدًا ممتدًا عبر المراحل للتشخيص.

كما تدعم نتائج استبانة المعلمات هذا الجانب؛ إذ أظهرت اتجاهًا إيجابيًا نحو توحيد فهم المهارات الأساسية وتعزيز ثقافة الشراكة بين المدارس.

وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه Sims وآخرون (٢٠٢٣) حول قيمة التعلم المهني التعاوني والمستمر.

السؤال الثالث: ما مقدار التغير في مؤشرات نواتج التعلم؟

أظهرت الحالات الثلاثة اتجاهات تغير إيجابية بدرجات متفاوتة. وكان أبرزها في الصف السادس بالمدرسة (ب)، حيث ارتفع المؤشر الكلي للمجالات الثلاثة بمقدار ١٧,٤ نقطة مئوية.

وفي الصف الثالث بالمدرسة نفسها ظهر تحسن محدود، مع انخفاض متوسط القراءة بمقدار ٠,٥٢ درجة، مما يؤكد عدم تجانس التغير في جميع المؤشرات.

أما المدرسة (أ)، فأظهرت زيادات في الرياضيات والقراءة ضمن فترة المقارنة الخاصة بها.

وتنسجم اتجاهات التحسن بصورة عامة مع دراسة العطوي (٢٠٢٤) وأثلاوي (٢٠٢٥) في أهمية بناء تدخلات موجهة استنادًا إلى نواتج التعلم، مع اختلاف التصميم المنهجي؛ ولذلك لا تُستخدم نتائج الدراسة الحالية لإثبات السببية.

السؤال الرابع: ما المواد والمجالات ذات أبرز مؤشرات التحسن؟

في الصف السادس بالمدرسة (ب) كانت الرياضيات أكثر المواد تحسنًا في نسبة اجتياز الحد الأدنى، بزيادة قدرها ١٦,٦ نقطة مئوية. وعلى مستوى المجالات اللاحقة بلغ الأعداد والعمليات ٨٠٪، واستيعاب المقروء ٧٠٪، وعلوم الحياة ٧٤٪.

وتؤكد هذه النتائج أهمية تحليل الأداء على مستوى المادة والمجال بدل الاكتفاء بالمؤشر العام.

١٤.٥ السؤال الخامس: ما المجالات التي ما زالت بحاجة إلى استمرار التدخل؟

تظهر الأولوية في قراءة الصف الثالث بالمدرسة (ب)، لأن ارتفاع نسبة الاجتياز لم يصاحبه تحسن في متوسط الدرجة. كما يحتاج مجال البيانات والاحتمالات في رياضيات الصف السادس بالمدرسة (ب) إلى متابعة إضافية بعد تسجيله ٥٨,٢٪، وكذلك دلالات الألفاظ في القراءة عند ٥٨٪. وقد حدد البحث الأصلي هذين المجالين تحديدًا ضمن أولويات التدخل اللاحقة.

الاستنتاجات:

خلصت الدراسة إلى أن نتائج نافس يمكن أن تتجاوز وظيفة القياس عندما تستخدم مدخلًا لتحديد الأولويات وبناء المعالجات ومتابعة التحسين.

كما أظهرت التجربة أن بعض الفجوات التعليمية ذات طبيعة تراكمية، وأن مشاركة المدرسة المتوسطة في الكشف عن المهارات التي يستمر فيها الضعف بعد انتقال الطالبات توفر معلومات يمكن الاستفادة منها في تطوير المعالجات في المدارس المرتبطة بها.

وأظهرت مؤشرات نافس اتجاهات تحسن متفاوتة بين الحالات والصفوف والمواد، في حين دعمت استبانة المعلمات وجود أثر مهني وتطبيقي إيجابي للتجربة من وجهة نظر المشاركات.

ويتمثل الاستنتاج الرئيسي في أن:

التكامل بين المدارس المرتبطة في المسار التعليمي يسهم في بناء مسؤولية مشتركة عن المهارات التراكمية، ويتيح تتبع الفجوات التعليمية عبر المراحل وبناء معالجات أكثر استمرارية وترابطًا.

وفي حدود التصميم المنهجي للدراسة، ينبغي تفسير التغير في نتائج نافس بوصفه مؤشرًا مصاحبًا للتجربة، دون الجزم بأن التدخل كان العامل الوحيد المسؤول عنه.

نموذج مقترح لاستدامة التكامل:

تقترح الدراسة دورة مستمرة تقوم على:

مشاركة بيانات الأداء ← تحليل الفجوات والمهارات ← تحديد الأولويات المشتركة ← بناء المعالجات ← التطبيق والمراجعة المهنية ← القياس والمتابعة ← تحديث وثيقة المهارات الحرجة ← بدء دورة تحسين جديدة.

ويقوم النموذج على ثلاثة مرتكزات: البيانات المشتركة، والمسؤولية المهنية المشتركة، واستمرارية المعالجة عبر المراحل.

كما تقترح الدراسة استمرار نموذج القيادة المتبادلة الذي طبق في التجربة، بحيث تتناوب المدارس في قيادة اللقاءات المهنية، بما يعزز الملكية المشتركة للتجربة ولا يجعلها

مرتبطة بمدرسة واحدة. وهذا النموذج موضح كذلك في النسخة الأصلية.

الدلالات التطبيقية للقيادة والإشراف التربوي:

تشير نتائج الدراسة إلى أهمية توجيه المدارس إلى تحليل المهارات والمجالات بدل الاقتصار على المؤشرات العامة، وبناء قنوات منظمة لتبادل بيانات المهارات بين المدارس المرتبطة في المسار التعليمي.

كما يبرز دور الإشراف التربوي في تيسير التكامل بين المدارس، ودعم تحليل البيانات، ومتابعة تنفيذ المعالجات، ونقل الممارسات الناجحة، مع الحفاظ على دور المدرسة بوصفها الوحدة الرئيسة للتحسين.

وتظهر التجربة أهمية توزيع القيادة داخل مجتمعات التعلم المهنية، بحيث تشارك المعلمات في قيادة اللقاءات وتحليل البيانات وبناء المعالجات بدل الاقتصار على تنفيذ قرارات مركزية.

التوصيات:

١. بناء آلية فصلية لتبادل بيانات المهارات بين المدارس الثلاث، وتنفيذ لقاء مشترك واحد على الأقل في كل فصل دراسي، مع توثيق المهارات والإجراءات المتفق عليها.

٢. استمرار معالجة القراءة في الصف الثالث بالمدرسة (ب)، باستخدام قياس قبلي وبعدي قصير لكل دورة علاجية، مع متابعة نسبة الإتقان ومتوسط الدرجة معًا.

٣. إعطاء أولوية لمجال البيانات والاحتمالات في رياضيات الصف السادس بالمدرسة (ب)، وبناء معالجة محددة وقياس الإتقان قبلها وبعدها؛ لكون المجال سجل ٥٨,٢٪.

٤. تضمين دلالات الألفاظ ضمن خطة تحسين القراءة وقياسها دوريًا؛ إذ بلغ مؤشرها ٥٨٪.

٥. تحديث وثيقة المهارات الحرجة في نهاية كل فصل دراسي بالاستناد إلى ثلاثة مصادر بيانات على الأقل، وإضافة المهارات التي يتكرر فيها الضعف ومراجعة المهارات التي تحسن إتقانها.

٦. استمرار مجتمعات التعلم المهنية المشتركة بين المدارس الثلاث، على أن ينتج عن كل لقاء منتج مهني موثق، مثل أداة قياس أو معالجة تعليمية أو مورد مشترك.

٧. بناء سجل موحد لمؤشرات التنفيذ والنتائج يتضمن عدد اللقاءات والمنتجات المهنية، ونسبة تطبيق المعالجات، والتغير في إتقان المهارات، إلى جانب نتائج نافس.

٨. الاستفادة من مقترحات المعلمات في تطوير التجربة، وخاصة تبادل الزيارات، والدروس التطبيقية، والمتابعة المستمرة، وتوسيع نطاق المشاركة تدريجيًا؛ إذ ظهرت هذه المقترحات بصورة متكررة في الإجابات المفتوحة.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

١. إجراء دراسات طولية تتتبع إتقان المهارات التراكمية عند انتقال الطلبة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة.

٢. إجراء دراسات شبه تجريبية تقارن بين مدارس تطبق نموذج التكامل ومدارس مماثلة لا تطبقه؛ لتقديم أدلة أقوى حول فاعليته.

٣. دراسة فاعلية التكامل بين المدارس في معالجة مهارة تراكمية محددة، مثل الفهم القرائي أو حل المسائل اللفظية، عبر أكثر من مرحلة دراسية.

٤. دراسة أثر نماذج التكامل بين المدارس في الممارسات المهنية للمعلمين واستدامة التحسين.

٥. تطبيق النموذج على عدد أكبر من المدارس وفي بيئات تعليمية مختلفة للتحقق من قابليته للتوسع.

الخاتمة:

قدمت الدراسة تجربة تطبيقية للتكامل بين ثلاث مدارس مترابطة في المسار التعليمي للطالبات، انطلقت من تحليل بيانات الأداء وتشخيص الفجوات، وانتقلت إلى تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وبناء المعالجات التعليمية المشتركة وتطبيقها ومراجعتها، ثم بناء وثيقة للمهارات الحرجة ومتابعة مؤشرات التنفيذ ونواتج التعلم.

وأظهرت التجربة أن التعامل مع الفجوات التعليمية، ولا سيما المهارات ذات الطبيعة التراكمية، يمكن أن يستفيد من تجاوز حدود المدرسة المنفردة إلى بناء مسؤولية مشتركة بين المدارس التي تمر بها الطالبة في مسارها التعليمي.

كما أظهرت مؤشرات نافس اتجاهات تحسن متفاوتة، في حين قدمت استبانة المعلمات دليلًا داعمًا على الأثر المهني والتطبيقي للتجربة من وجهة نظر المشاركات، مع استمرار الحاجة إلى معالجة بعض المجالات والمهارات.

وفي حدود التصميم الوصفي التطبيقي للدراسة، لا تعني اتجاهات التحسن إثبات علاقة سببية منفردة بين التدخل ونتائج نافس، وإنما تمثل مؤشرات مصاحبة ينبغي تفسيرها إلى جانب الأدلة المدرسية الأخرى.

وتتمثل القيمة الأساسية للتجربة في أن التكامل لا يقتصر على تبادل النتائج بين المدارس، بل يقوم على:

تحويل البيانات إلى معرفة مشتركة، والمعرفة إلى معالجات تعليمية، والمعالجات إلى ممارسة قابلة للمتابعة والقياس والتطوير.

المراجع:

١. الأحمدي، سهيلة حاسن، عفاشة، هنادي بنت محمد إسماعيل، والهندي، إبراهيم مرغوب محمد أمين. (٢٠٢٥). تحسين نواتج تعلم العلوم في الاختبارات الوطنية «نافس» من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بمنطقة المدينة

المنورة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٥٦)، ٢٦٧–٣٠٦.
٢. أثلاوي، جبريل علي هادي. (٢٠٢٥). تصور مقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم المستهدفة للصف التاسع. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٩(٥٠)، ١٣٩–١٧٠.
٣. الشهري، مشاعل علي محمد. (٢٠٢٥). معوقات التحصيل الدراسي لدى الطالبات في الاختبارات الوطنية «نافس» والحلول المقترحة لها: دراسة نوعية لعينة من مدارس إدارة تعليم جدة. مجلة كلية التربية للبنات بالقاهرة، ٢(٥)، ٢٢٤–٢٦٢.
٤. العطوي، عطا الله بن عودة. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات نافس في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية والتحصيل الدراسي لتلاميذهم بمنطقة تبوك. مجلة التربية، ٢٠٣(٤)، ١٨١–٢٣١.
٥. المقاطي، فيصل بن غازي، خيري، مريم بنت عبدالله بن يحي، والنجدي، صالح بن عثمان. (٢٠٢٥). رفع أداء الطلاب في العلوم الطبيعية في ضوء تحليل نتائج الاختبارات الوطنية «نافس». مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، ٤(٣)، ٤١٢–٤٤٥.
٦. المهيدلي، ريم، اليامي، هادية، النملة، سليمان بن محمد، الخلف، البندري، المطيري، أنصاف، والقحطاني، فاطمة. (٢٠٢٤). تمكين مدارس مكتب التعليم بالنسيم لتحقيق المستهدف الوطني في اختبار نافس: آلية مقترحة. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (١١٥)، ٣٤–٦٥.
٧. هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٥). الدليل الإرشادي للمدرسة للاختبارات الوطنية (نافس). المملكة العربية السعودية.
٨. هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٥). نواتج التعلم للاختبارات الوطنية في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم الطبيعية. المملكة العربية السعودية.
٩. بطاقات نتائج الاختبارات الوطنية (نافس) للمدارس المشاركة. (٢٠٢٣–٢٠٢٦). وثائق داخلية غير منشورة.
10. Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. Social Sciences & Humanities Open, 8(1), 100565.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

المرونة التنظيمية وإسهامها بفاعلية إدارة الأزمات لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير.

د. عبير سعيد غرمان العمري(١)
دكتوراه في الإدارة والإشراف التربوي، مشرفة تربوية بإدارة تعليم عسير المملكة العربية السعودية.
د. سها عبد الله محمد عسيري(٢)
دكتوراه في الإدارة والإشراف التربوي موجه طلابي بمدرسة ابتدائية الحبيل بإدارة تعليم عسير، المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحيّة:
المرونة التنظيمية، فاعلية إدارة الأزمات، مديرات المدارس، مدارس التعليم الثانوي.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير، والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما، واستقصاء إسهام أبعاد المرونة التنظيمية في فاعلية إدارة الأزمات، واعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت استبانة مكونة من (٢٤) فقرة على عينة بلغت (٦١) مديرة، وأظهرت النتائج أن المستوى المرتفع للمرونة التنظيمية مثل النسبة الأكبر من أفراد العينة، كما مثل المستوى المرتفع لفاعلية إدارة الأزمات النسبة الأكبر، وكشفت النتائج عن علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائيًا بين المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات بلغت ($r = 0.890$)، كما ظهرت علاقات موجبة دالة بين جميع أبعاد المتغيرين، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات تبعًا للمؤهل العلمي لصالح الحاصلات على الدراسات العليا، وتبعًا لسنوات الخبرة لصالح ذوات الخبرة الأعلى، وأوصى البحث بتطوير ممارسات المرونة التنظيمية لدى القيادات المدرسية وربطها ببرامج الاستعداد والاستجابة والتعافي من الأزمات.

Organizational Resilience and Its Contribution to Crisis Management Effectiveness Among Secondary School Female Principals in the Asir Region.

Dr. Abeer Saeed Gharman Al-Amari(1)
PhD in Educational Administration and Supervision Educational Supervisor, Asir Education Department.
Dr. Suha Abdullah Mohammed Asiri(2)
PhD in Educational Administration and Supervision Student Counselor at Al-Hubail Elementary School, Asir Education Department Kingdom of Saudi Arabia.

Email: redo-lence@hotmail.com

KEY WORDS:
Organizational Resilience, Crisis Management Effectiveness, School Principals, Secondary Schools.

ABSTRACT:

This study evaluated organizational resilience and crisis management effectiveness among 61 female secondary school principals in Asir using a descriptive-correlational approach and a 24-item questionnaire.

Results showed high levels of both resilience and effectiveness among most participants, with a strong positive correlation (r=0.890) between all dimensions of the two variables. Statistically significant differences favored postgraduate degree holders and those with greater work experience.

The study recommends enhancing school leaders' organizational resilience and aligning it with crisis preparedness, response, and recovery programs.

مقدمة البحث:

تشهد الإدارة التربوية والتعليمية الحديثة تحولاً مفصلياً في فلسفتها التشغيلية؛ حيث لم يعد الهدف المباشر هو تسيير العمل اليومي الروتيني فحسب، بل الاستعداد الدائم والتكيف مع التغيرات المفاجئة، فالأزمات المعاصرة -سواء كانت صحية، أو تقنية، أو بيئية- أثبتت أن استدامة العملية التعليمية واستقرارها لا يتوقفان على قوة البنية التحتية فحسب، بل يعتمدان بالدرجة الأولى على مرونة البنية التنظيمية وطبيعة الفكر القيادي الذي يديرها، ومن هذا المنطلق أصبحت المدارس مطالبة أكثر من أي وقت مضى بإعادة تشكيل أساليبها الإدارية لتصبح أكثر استجابة وفاعلية عند مواجهة مختلف الظروف والأزمات.

وأضحى نجاح المؤسسات التربوية مرتهناً بوجود قيادة فاعلة قادرة على التخلي عن النماذج التقليدية الجامدة والتحول نحو "المرونة التنظيمية"، ولم يعد النجاح الإداري مقتصراً على تنفيذ اللوائح، بل بات يرتبط بقدرة المدير على الاستجابة للمتغيرات المفاجئة واحتواء الأزمات بكفاءة عالية، ويعتمد نجاح النظم التعليمية في تحقيق أهدافها على توافر إدارة فعالة ذات كفاءة عالية قادرة على استخدام الأساليب العلمية في اتخاذ القرارات، وفي أداء الوظائف الإدارية المختلفة، ومع الاعتراف بأن العوامل التي تؤدي إلى نجاح المؤسسات التربوية أو فشلها متعددة ومتشابكة ومتداخلة، وأنه لا يمكن إرجاع نجاح أو فشل أية مؤسسة تربوية إلى عامل واحد دون سواه؛ إلا أنه ليس هناك شكاً في أن وجود قيادة ناجحة يُعد أبرز العوامل التي تُسهم في تطوير نظم التعليم، وتحقيق غايات التنمية التربوية (الطويلعي، ٢٠٢٦).

وتبرز المرونة التنظيمية في كونها تحقق الكفاءة المؤسسية بحيث تسهم المرونة في استغلال الموارد المتاحة بفعالية، ومن أهميتها القدرة على الاستجابة السريعة بحيث تمكّن المؤسسات من مواجهة التغيرات المفاجئة في البيئة الخارجية، بالإضافة إلى تعزيز الاستقرار من خلال مساعدتها في تقليل تأثير الأزمات والمخاطر على الأداء العام، كما أنّ للمرونة التنظيمية أهمية كبرى في دعم الابتكار بحيث تتيح للموظفين مساحة لإبداع حلول جديدة، والتكيف مع التغيرات التكنولوجية التي تُعزز قدرة المؤسسة على تبني تقنيات جديدة. (قادري، ٢٠٢٥).

وفي هذا السياق، ظهرت أهمية المرونة التنظيمية كأحد الأساليب الإدارية الفاعلة التي تمكن المؤسسات التعليمية من التأقلم مع المتغيرات المستجدة وتقليل آثار الأزمات، مما يجعل دراستها ضرورة حتمية لفهم كيفية تحسين أداء مديري المدارس خلال الطوارئ، وبناء مجتمعات قادرة على الصمود والتكيف، مما يشكل دعامة أساسية لضمان استقرار واستمرارية المؤسسات الحيوية، خاصة في المجال التربوي؛ فقد بينت دراسات حديثة أن المؤسسات التعليمية التي تمارس أنواعا مختلفة من المرونة التنظيمية، كالقيادة التحويلية والثقافة المؤسسية المعززة للتكيف، توفر ديمومة تعليمية أنسب واستجابة أكثر فاعلية أوقات الأزمات (Shaya A. A., 2023).

وكما أوضح كل من Karasavidou (2019) & Alexopoulos أن إدارة الأزمات موضوع غاية في الأهمية في المؤسسات التعليمية، لذلك على كل مدرسة أن تظهر جاهزيتها لمواجهة الأزمات، وذلك من خلال التحليل السليم لظروف العمل لمعرفة التهديدات المحتملة، وبناء خطة فعالة للتعامل مع المخاطر، وتنفيذها وتقييمها بهدف معرفة التهديدات التي تواجه المدرسة لمجابهتها لضمان تحقيق الأهداف التعليمية.

وأشارت دراسة همام (٢٠٢٠)، أن التعامل مع الأزمة فن ومهارة يحتاج إلى قيادات واعية قادرة على التعامل مع الأزمة بحكمة وفى أسرع وقت، وكذلك دراسة كل من osmi (2022)، ودراسة باغريب والنخعى (٢٠٢١) واللتان أكدتا أن التعامل مع الأزمات يحتاج إلى قدرات قيادية عالية لديها العديد من المهارات لكي تستطيع التعامل مع الأزمة، كما أكدت دراسة القرني وشريف (٢٠٢١) أن التفوق في إدارة الأزمات يستوجب من قائد المدرسة التحلي بمهارات التوجيه والتنظيم الصحيح وذلك خلال إدراكه لقدرات فريق التطوير، ومعرفة العوامل المحيطة بالأزمة، وتفويض السلطات ومتابعة كل ما يدور حول الأزمة، وتؤدي إدارة الأزمات في المدرسة إلى تحديد جدول بالمخاطر الممكنة وتحليلها، وترتيبها حسب الأهمية وفقا لتأثيرها على المدرسة.

وبناءً على هذه الأهمية البالغة، وفي ضوء التوجهات الحديثة للقيادة التربوية بالمملكة العربية السعودية، تأتي هذه الدراسة لترصد واقع المرونة التنظيمية وإسهامها بفاعلية إدارة الأزمات لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير، كمدخل يهدف إلى الكشف عن طبيعة هذه العلاقة، وتسليط الضوء على الآليات الإدارية الكفيلة بتمكين القيادات من تحويل الأزمات المدرسية إلى فرص للتعلم والارتقاء المؤسسي.

مشكلة البحث:

تعمل مدارس التعليم العام في بيئة تتسم بتزايد التغيرات التنظيمية والتقنية والاجتماعية وتنوع المواقف الطارئة التي قد تؤثر في انتظام عملياتها التعليمية والإدارية، الأمر الذي يجعل قدرة المدرسة على التكيف مع الظروف المتغيرة وإعادة تنظيم أعمالها ومواردها واتخاذ القرارات الملائمة عنصرًا مهمًا في المحافظة على استمرارية أدائها، وتزداد أهمية هذه القدرة عندما تواجه المدرسة أزمة تتطلب استجابة تتجاوز الإجراءات الاعتيادية إلى سرعة تقدير الموقف

وتعديل الخطط وإعادة توزيع الموارد والأدوار واختيار البدائل المناسبة.

وفي هذا السياق، تمثل المرونة التنظيمية إحدى القدرات التنظيمية التي تساعد المؤسسة على التعامل مع المتغيرات من خلال تعديل توجهاتها وإجراءاتها وطرق توظيف مواردها وفق مقتضيات الموقف، وفي المدرسة تكتسب هذه المرونة أهمية خاصة بالنظر إلى تعدد الأطراف المرتبطة بالعملية التعليمية، وحساسية القرارات المدرسية، والحاجة إلى المحافظة على استمرارية العمل وتحقيق الأهداف في ظل الظروف غير الاعتيادية.

وفي المقابل، لا تقتصر فاعلية إدارة الأزمات المدرسية على التعامل مع الحدث بعد وقوعه، بل تمتد إلى الاستعداد والوقاية قبل الأزمة، والاستجابة والاحتواء أثناءها، والتعافي والتعلم التنظيمي بعدها، وتؤكد الأدبيات الحديثة أن إدارة الأزمات المدرسية بناء متعدد الأبعاد يرتبط بقدرات تنظيمية وقيادية، من بينها التفكير النظمي والمرونة التنظيمية والقدرة على التعلم والتعاون أثناء الأزمات، وقد أظهرت دراسة حديثة لتطوير مقياس إدارة الأزمات لدى مديري المدارس علاقة إيجابية بين إدارة المديرين للأزمات والمرونة التنظيمية في المدرسة (Da'as et al., 2025).

وفي البيئة السعودية، وبصفة أكثر تحديدًا في منطقة عسير، تناولت دراسة البدوي والقحطاني (٢٠٢١) واقع ممارسة قائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها لأبعاد المرونة التنظيمية: الاستراتيجية والتشغيلية والتكتيكية، وأظهرت أن مستوى الممارسة جاء متوسطًا، بما يشير إلى أهمية مواصلة دراسة المرونة التنظيمية في البيئة المدرسية بالمنطقة وربطها بمخرجات إدارية ذات صلة، كما تناولت دراسة عسيري (٢٠٢٠) إدارة الأزمات في رياض الأطفال الحكومية بمحايل عسير عبر مراحل ما قبل الأزمة وأثناءها وبعدها.

وعلى المستوى الأوسع، كشفت دراسة بكري وجبران والطوالبة (٢٠٢٤) عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المرونة في القيادة التربوية وإدارة الأزمات في المدارس الابتدائية في سياق جائحة كوفيد-١٩، وهو ما يشير إلى أن قيمة البحث الحالي لا تتمثل في الادعاء بحداثة الربط النظري بين المتغيرين، وإنما في اختبار هذا الارتباط وإسهامه التنبؤي في سياق مدارس التعليم الثانوي بمنطقة عسير ولدى مديراتها تحديدًا.

وعلى الرغم من تناول عدد من الدراسات في البيئة التعليمية بمنطقة عسير للمرونة التنظيمية وإدارة الأزمات في سياقات وعينات مختلفة، فإن مراجعة الأدبيات ذات الصلة تشير إلى أن الاهتمام البحثي المحلي اتجه في جانب منه إلى وصف واقع المرونة التنظيمية، وفي جانب آخر إلى دراسة ممارسات إدارة الأزمات ومراحلها، في حين أظهرت دراسات أجريت في سياقات تعليمية أخرى وجود علاقة بين مفاهيم المرونة وإدارة الأزمات، ومن ثم تبرز الحاجة إلى التحقق، في سياق مدارس التعليم الثانوي بمنطقة عسير، من طبيعة العلاقة بين المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات، والانتقال من مجرد وصف المتغيرين إلى الكشف عن مقدار إسهام أبعاد المرونة التنظيمية في التنبؤ بفاعلية إدارة الأزمات لدى مديرات المدارس، وتمثل هذه الزاوية التفسيرية التنبؤية محور الفجوة التي يسعى البحث الحالي إلى معالجتها.

ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى المرونة التنظيمية بأبعادها لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدرسة؟

٢. ما مستوى فاعلية إدارة الأزمات بأبعادها لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدرسة؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدرسة؟

٤. هل توجد فروق في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (المؤهل، سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية)؟

٥. ما مقدار إسهام أبعاد المرونة التنظيمية في التنبؤ بفاعلية إدارة الأزمات لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدرسة؟

أهداف البحث:

١. التعرف إلى مستوى المرونة التنظيمية بأبعادها لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدرسة.

٢. تحديد مستوى فاعلية إدارة الأزمات بأبعادها لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدرسة.

٣. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير.

٤. الكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (المؤهل، سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية).

٥. تحديد مقدار إسهام أبعاد المرونة التنظيمية في التنبؤ بفاعلية إدارة الأزمات لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية

إثراء الأدبيات التربوية في مجال الإدارة والقيادة التربوية من خلال الربط بين المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات في البيئة المدرسية، وتقديم إطار مفاهيمي يربط أبعاد المرونة التنظيمية بفاعلية إدارة الأزمات، بما يعزز الفهم النظري للعلاقة بين قدرة المدرسة على التكيف وتعديل خططها وإجراءاتها ومواردها وبين فاعليتها في الاستعداد للأزمات والاستجابة لها والتعافي منها.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

تزويد إدارات التعليم والقيادات المدرسية بإطار عملي حول أبعاد المرونة التنظيمية الأكثر إسهامًا في زيادة فاعلية إدارة الأزمات، بما يساعد في توجيه جهود التطوير نحو الممارسات التنظيمية المرتبطة بجاهزية المدارس وقدرتها على التعامل مع الأزمات.

مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة عسير، واختيرت عينة ممثلة من مجتمع البحث. وبلغ الحجم الفعلي للعينة التي خضعت للتحليل الإحصائي (٦١) مديرة.

أدبيات البحث:

المحور الأول: المرونة التنظيمية

مفهوم المرونة التنظيمية:

تُعد المرونة التنظيمية من المرتكزات الإدارية الحديثة التي حظيت باهتمام واسع في أدبيات الإدارة والقيادة التربوية؛ نظراً لدورها الحيوي في تمكين المؤسسات من مواجهة التحديات بفاعلية وكفاءة، وقد تعددت التعريفات التي تناولت المرونة التنظيمية حيث عرفت بأنها القدرة التنظيمية التي تعزز من التجاوب مع التغيرات المختلفة والسريعة في بيئة تتميز بعدم التأكد (franese, 2016, 410). كما يشير مفهوم المرونة التنظيمية إلى قدرة المنظمة على العودة إلى حالة مستقرة بعد مواجهة الأزمات Rai& (Singh, 2021, p18).

وكذلك تعرف المرونة التنظيمية بأنها توفر القدرة على التعافي السريع من تأثير التغيير، وقد يظهر الأشخاص المرنون ليونة في المواقف، وقدرة على التحمل والتفاؤل مقارنة بنظرائهم الذين يتصفون بعدم المرونة (الربيعاني، ٢٠١٥، ٣٥).

أبعاد المرونة التنظيمية:

تتعدد أبعاد المرونة التنظيمية والتي تساعد المؤسسات على مواكبة التغيرات البيئية والانسجام معها بالسرعة الممكنة ومنها المرونة الهيكلية وتشير إلى مجموعة تغيرات تظهر عند حصول المؤسسة على مواردها، قد تكون اقتصادية أو تقنية أو متعلقة بالخيار الاستراتيجي، لتجعلها مرنة وبعيدة عن الجمود، والمرونة الاستراتيجية وتشير إلى قدرة المؤسسة على التنقل بين البدائل الاستراتيجية لكي تتمكن من الرد على التغيرات البيئية، ومرونة العمليات، وتشير إلى واقع مرونة أنشطة المؤسسات وسرعة استجابتها للتحول السريع والمستمر للمبادرات الإبداعية لمواجهة التغيرات التي تدور حولها. (الخشالي، وبدران، ٢٠٢٠)

وقسم قادري (٢٠٢٥) أبعاد المرونة التنظيمية الى: التكيف: وهو قدرة المنظمة على التأقلم مع الظروف المتغيرة. التحرر من الجمود: ويقصد به تحويل خط سير التفكير لدى قيادة المنظمة. إعادة تفسير المعلومات: وهي القدرة على طرح أفكار بعدة صور أو معان أو أشكال ليسهل فهمها. التلقائية: ويقصد بها القدرة على العفوية وتغيير الحالة الذهنية بعمل الأشياء بطريقة مختلفة.

ويمكن تناول ثلاثة أبعاد للمرونة التنظيمية اعتمدها البحث الحالي كونها أكثر ملاءمة لواقع الإدارة المدرسية والتي ذكرها (الشايع والتويجري، ٢٠٢٢) في دراستهم وتتمثل هذه الأبعاد في:

- المرونة الاستراتيجية: تنبع من القدرة على توفير مجموعة متنوعة من الخيارات الإستراتيجية التي يمكن تنفيذها بسرعة عالية نسبياً، مثل: تغيير طبيعة الأنشطة بما يتوافق مع التغير السريع بالسوق أو الفئة المستهدفة.
- المرونة التشغيلية: توفر الاستجابة السريعة في العمليات والإجراءات التنفيذية لتحقيق أقصى قدر من الكفاءة وتقليل المخاطر.
- المرونة التكتيكية أو الهيكلية: تسهل تكييف الهيكل التنظيمي وعمليات اتخاذ القرارات مع الظروف المتغيرة.

أهمية المرونة التنظيمية:

تظهر أهمية المرونة التنظيمية باعتبارها موضوع بالغ الأهمية لنجاح المؤسسة في بيئة سريعة التطور والتغير، مما يساعدها على التكيف بكفاءة مع الظروف الخارجية والداخلية، ورفع ميزتها التنافسية، وتطوير أدائها العام، وتساهم هذه المرونة على تقليص تعقيدات الإدارة، وتسريع عملية اتخاذ القرار، وزيادة الإنتاجية، كما أنها تعمل على رفع رضا الموظفين من خلال توفير بيئة عمل تمتاز بالمرونة، تشجع الإبداع، وتعزز الانسجام بين العمل والحياة الشخصية. بالإضافة إلى ذلك، تعزز المرونة التنظيمية القدرة على إدارة المخاطر والاستجابة للأزمات المفاجئة، مما يشجع على التطوير والابتكار الدائم (عودة، ٢٠٢٥).

كما تستمد المرونة التنظيمية أهميتها في البيئة التعليمية من خلال الحفاظ على فاعلية المؤسسة التعليمية والتكيف مع العمل والمراجعة المنظمة للأهداف بحيث تعمل على تقييم أدائها بشكل دوري للسعي إلى تحقيق الأهداف بكل مرونة بعيداً عن التطبيق الحرفي للتعليمات للوصول

إلى مخرجات إدارية متميزة، وتنسيق أنشطة الهيكل التنظيمي مما يؤدي إلى زيادة أداء العاملين ورفع معدلات الميزة التنافسية، كذلك تسهم في توضيح التركيب الداخلي للمؤسسة (الخارطة التنظيمية) لتعكس طبيعة العلاقة بين الأقسام والمسؤوليات والصلاحيات والأعمال اللازمة لتحقيق الأهداف (Nazar & Seidali , 2017, 40).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الجبرين وآخرون (٢٠٢٦) إلى التعرف على واقع المرونة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة الزلفي من وجهة نظر المديرات والمعلمات، وأثر متغيرات: المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي على ذلك، وتقديم المقترحات التي تسهم في تطوير ذلك الواقع، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (١٣٠)؛ ٦ مديرات و١٢٤ معلمة، اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث البالغ (١٩٢)، واستخدمت الباحثات الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة أبعاد المرونة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوي للطالبات بمحافظة الزلفي جاءت بدرجة كبيرة، كما توجد فروق دالة إحصائياً حول واقع المرونة التنظيمية ترجع لمتغيرات البحث.

كما هدفت دراسة عودة (٢٠٢٥) إلى التعرف إلى دور المرونة التنظيمية في تعزيز الإدارة المدرسية لإدارة الأزمات لدى المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم - طوباس، واستخدم المنهج الوصفي النوعي المبني على المقابلات، وتكونت عينة الدراسة من ١٠ من مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم طوباس، و٥ أفراد من صناع القرار الممثلين بفريق لجنة الطوارئ، وتم تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المرونة التنظيمية تُعد عاملاً محورياً في تمكين الإدارة المدرسية من مواجهة الأزمات بفعالية، كما أظهرت النتائج أن الإدارة المدرسية تسهم بشكل فعال في إدارة الأزمات من خلال أدوار قيادية وتنظيمية شملت: قيادة العمل التربوي والإداري، تعزيز التواصل الداخلي والمجتمعي، إعداد خطط وقائية وعلاجية، وضمان بيئة مدرسية آمنة من الناحية الفنية والوقائية، كما بينت الاستجابات أن النجاح في مواجهة الأزمات يعتمد على مزيج من التخطيط المسبق، تشكيل فرق طوارئ مدربة، ضبط الانفعالات، وتبني مقاربات تشاركية تشمل المجتمع المحلي. وفيما يخص المعيقات التي تحد من فاعلية المرونة التنظيمية، فقد تم رصد عدد من العوامل المتداخلة، منها: القيود البيروقراطية والمركزية الإدارية، ضعف الصلاحيات الممنوحة للمديرين، المقاومة الداخلية للتغيير، ضعف البنية التحتية، نقص الموارد المالية والتقنية.

وأشارت دراسة الطويل وآخرون (٢٠٢٣) التي جاءت بعنوان "تحديات تعزيز المرونة التنظيمية بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة دمياط وسبل التغلب عليها" إلى مجموعة من التحديات المتعلقة بالمرونة التنظيمية، باستخدام المنهج الوصفي واعتماد المقابلة كأداة بحثية تم تطبيقها على ٢٠ مديراً. بينت الدراسة مجموعة من النتائج أبرزها أن مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة دمياط تواجه عدة معيقات تعرقل تعزيز المرونة التنظيمية، من أهمها التطبيق الحرفي للتعليمات واللوائح تمسك القادة بطريقة مركزية اتخاذ القرار، والبيروقراطية في الإدارة، بالإضافة إلى التشبث بالعادات المألوفة وعدم قبول الأفكار الحديثة، والإصرار المستمر على التقيد بالأنظمة والإجراءات الموضحة. ترتبط هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الموضوع ذاته وهو أهمية المرونة التنظيمية على الأداء المؤسسي خاصة خلال الطوارئ والأزمات.

ودراسة الشايع والتويجري (٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة مديري المدارس في مدينة بريدة لأبعاد المرونة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، وأثر متغيرات (المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) على ذلك، وتقديم المقترحات التي تسهم في تطوير ذلك الواقع. ولتحقيق الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (٣٥١) معلماً اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث البالغ (٤٠٦٦) معلماً. واستخدم الباحث مقياس المرونة التنظيمية الذي طوره: García,Morales, Llorens,Montes & , 2006) (Verdu,Jover)، ومن أهم النتائج التي توصل لها البحث: أن واقع ممارسة أبعاد المرونة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة بريدة جاء متحققاً بدرجة متوسطة، وجاء ترتيب الأبعاد كالتالي: المرونة الهيكلية أولاً ثم المرونة التشغيلية ثانياً ثم المرونة الاستراتيجية ثالثاً، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً حول واقع المرونة التنظيمية ترجع لمتغيرات البحث.

التعقيب على دراسات المرونة التنظيمية:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن المرونة التنظيمية حظيت باهتمام متزايد في المؤسسات التعليمية، إلا أن الدراسات تباينت في أهدافها وسياقاتها والأبعاد التي اعتمدتها في تناول هذا المتغير، كما تباينت نتائج الدراسات المتعلقة بمستوى المرونة التنظيمية؛ إذ أظهرت دراسة الجبرين وآخرين (٢٠٢٦) أن ممارسة المرونة التنظيمية جاءت بدرجة كبيرة، بينما توصلت دراسة الشايع والتويجري (٢٠٢٢) إلى أنها جاءت بدرجة متوسطة، وفي جانب آخر، كشفت دراسة الطويل وآخرين (٢٠٢٣) عن مجموعة من التحديات التنظيمية التي قد تعوق تعزيز المرونة في المدارس، من أبرزها المركزية

والبيروقراطية والجمود في تطبيق اللوائح ومقاومة الأفكار الحديثة.

المحور الثاني: فاعلية إدارة الأزمات

مفهوم إدارة الأزمات:

قدم Grissom & Condon (2021) نموذجاً تأسيسياً ينظر إلى إدارة الأزمات بوصفها عملية تنظيمية تتضمن مراحل متعددة تبدأ باستشعار الإشارات والاستعداد والوقاية، مرورًا باحتواء الأضرار، وصولاً إلى التعافي والتعلم. ويؤكد هذا التصور أن الإدارة الفاعلة للأزمة لا تبدأ عند وقوع الحدث، ولا تنتهي بانتهاء الخطر المباشر (Pearson & Mitroff, 1993).

وفي المجال التعليمي، أصبحت إدارة الأزمات من القدرات المهمة للقيادات المدرسية، وأن الأدبيات التربوية وبرامج إعداد القيادات لم تمنحها تاريخيًا الاهتمام الكافي مقارنة بأهميتها العملية (Grissom & Condon, 2021).

مراحل إدارة الأزمة والأساس النظري للبناء الثلاثي:

يتضمن نموذج Pearson & Mitroff, (1993) مراحل أكثر تفصيلاً من البناء المستخدم في البحث الحالي؛ فهو يشمل اكتشاف إشارات الأزمة، والاستعداد والوقاية، واحتواء الأضرار، والتعافي، والتعلم (Pearson & Mitroff, 1993).

ولأغراض الدراسة الحالية، يمكن تنظيم هذه العمليات في ثلاثة نطاقات زمنية ووظيفية أوسع:

- قبل الأزمة: استشعار المخاطر، والاستعداد، والوقاية.
- أثناء الأزمة: الاستجابة، وتقدير الموقف، واحتواء الآثار، وتنسيق الموارد والاتصال.
- بعد الأزمة: التعافي، واستعادة العمل، والتقويم، والتعلم التنظيمي.

ولا يُنسب هذا التقسيم الثلاثي حرفياً إلى Pearson وMitroff؛ وإنما يمثل تنظيماً بحثياً مختصراً لمراحل دورة الأزمة يتوافق كذلك مع الدراسة المحلية لعسيري (٢٠٢٠)، التي تناولت أدوار مديرات رياض الأطفال في محايل عسير قبل الأزمة وأثناءها وبعدها (عسيري، ٢٠٢٠).

١. **الاستعداد والوقاية قبل الأزمة:** يشمل هذا البعد قدرة المدرسة على التعرف إلى المخاطر المحتملة، ووضع خطط وإجراءات للتعامل معها، وتحديد الأدوار والمسؤوليات، وتجهيز البدائل والموارد قبل حدوث الأزمة، ويقلل الاستعداد من الاعتماد على الارتجال عندما يقع الحدث، ويزيد وضوح المسؤوليات.

٢. **الاستجابة والاحتواء أثناء الأزمة:** يتمثل في قدرة المدرسة على تقدير الموقف، واتخاذ القرارات المناسبة، وتفعيل إجراءات الاستجابة، وتنظيم الاتصال والتنسيق، وتوظيف الموارد والأدوار بما يساعد في الحد من آثار الأزمة والمحافظة على الوظائف الأساسية للمدرسة.

٣. **التعافي والتعلم بعد الأزمة:** لا تنتهي إدارة الأزمة بانتهاء الموقف المباشر، وإنما تشمل استعادة النشاط، وتقويم ما تم اتخاذه من إجراءات، واستخلاص الدروس، وتعديل الخطط والإجراءات المستقبلية، ويعد التعلم من الأزمة عنصراً أصيلاً في نموذج Pearson وMitroff، كما يشكل التعلم الداخلي والخارجي أحد المكونات الرئيسة في المقياس الحديث لإدارة الأزمات المدرسية لدى Da'as et al. (2025) (Pearson & Mitroff, 1993; Da'as et al., 2025).

المحور الثالث: العلاقة بين المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات

تقوم العلاقة النظرية بين المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات على أن الأزمات تخلق ظروفاً تتسم بعدم اليقين والضغط والحاجة إلى الانتقال من الإجراءات المعتادة إلى خيارات تتناسب مع موقف متغير، ومن ثم يمكن أن ترتبط قدرة المدرسة على تعديل خططها وإجراءاتها وإعادة ترتيب مواردها وتفعيل البدائل بقدرتها على إدارة الأزمة عبر مراحلها المختلفة، فعلى مستوى الاستعداد والوقاية، تسمح المرونة الاستراتيجية للمدرسة بعدم بناء استعدادها على سيناريو واحد، بل تطوير بدائل وخيارات يمكن تفعيلها وفق طبيعة الموقف، وعلى مستوى الاستجابة والاحتواء، تساعد المرونة التشغيلية والتكتيكية على تعديل الإجراءات وإعادة توزيع الموارد والمهام واختيار البدائل التنفيذية المناسبة عندما تصبح الإجراءات الاعتيادية غير كافية، أما في مرحلة التعافي والتعلم، فتظهر المرونة في قدرة المدرسة على مراجعة خبرتها السابقة، وتعديل الخطط والإجراءات، وإعادة تنظيم العمل على ضوء الدروس الناتجة عن الأزمة.

وتقدم الدراسات الميدانية دعماً لهذا التصور، فقد كشفت دراسة بكري وجبران والطوالبة (٢٠٢٤) عن علاقة ارتباطية إيجابية بين المرونة في القيادة التربوية وإدارة الأزمات في المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر خلال جائحة كوفيد-١٩ (بكري وجبران والطوالبة، ٢٠٢٤). كما أظهرت دراسة Da'as et al. (2025) ارتباط إدارة الأزمات المدرسية إيجابيًا بالمرونة التنظيمية، إلى جانب التفكير النظمي والقدرة على التعامل مع الأزمة (Da'as et al., 2025) ، وتتفق هذه النتائج مع ما أظهرته الدراسات النوعية للقيادة المدرسية أثناء جائحة كوفيد-١٩ من أن المرونة وتعديل الأولويات وإعادة تنظيم الموارد والممارسات كانت من السمات البارزة لاستجابات القيادات المدرسية أثناء الأزمة (Ramos-Pla et al., 2021).

وعليه يفترض النموذج المفاهيمي للبحث وجود ارتباط وتنبؤ إحصائي على النحو الآتي:

المرونة الاستراتيجية + المرونة التشغيلية + المرونة التكتيكية ← فاعلية إدارة الأزمات ولا يعني اتجاه السهم وجود علاقة سببية؛ وإنما يشير إلى أن أبعاد المرونة

التنظيمية ستدخل في نموذج الانحدار بوصفها متغيرات متنبئة، وتدخل فاعلية إدارة الأزمات بوصفها المتغير التابع.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة المذن والعليان (٢٠٢٤) إلى التعرف إلى مستوى ممارسة إدارة الأزمات لدى مديرات المدارس الابتدائية الحكومية بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمات، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة، واشتملت عمليات إدارة الأزمات على التخطيط، وتشكيل فريق إدارة الأزمات، والقيادة، ونظام الاتصال، ونظام المعلومات، وتقويم الأزمات، وأظهرت النتائج أن الممارسة جاءت بدرجة متوسطة في المجمل، باستثناء القيادة في الأزمات التي جاءت بدرجة كبيرة، كما أوصت الدراسة بالمراجعة المستمرة للخطط، والتدريب الدوري لفرق إدارة الأزمات، وتقوية الاتصال مع مؤسسات المجتمع.

وفي السياق العربي هدفت دراسة وشاحي والشرمان (٢٠٢٤) إلى الكشف عن مستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الابتدائية في لواء حيفا داخل الخط الأخضر، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وطورت الباحثتان استبانة مكونة من ثلاثة مجالات: ما قبل الأزمة، وأثناء الأزمة، وما بعد الأزمة، وطبقت على عينة متيسرة بلغت (٣٨٧) مديراً ومعلماً، وأظهرت النتائج أن مستوى إدارة الأزمات جاء متوسطًا في الدرجة الكلية وفي المجالات الثلاثة، وتعد هذه الدراسة من أكثر الدراسات اتصالًا بالبناء القياسي للبحث الحالي؛ لأنها تقدم سنداً تربوياً حديثًا مباشراً للتقسيم المرحلي الثلاثي.

وفي السياق الدولي، تناولت دراسة Peltola et al. (2024) مراجعة سردية للدراسات المتعلقة بإجراءات إدارة الأزمات التي اتخذها قادة المدارس خلال أزمة كوفيد-١٩، وخلصوا إلى أن الإجراءات تركزت حول إدارة المنظمة، ودعم المعلمين، ودعم الطلبة، والتفاعل مع أصحاب المصلحة، مع بروز المرونة بوصفها موردًا مهمًا في التعامل مع الأزمة. وتفيد هذه الدراسة في دعم التصور الشمولي لإدارة الأزمة وربطها بالسياق التنظيمي للمدرسة.

وأخيراً، طورت دراسة Da'as et al. (2025) مقياساً لإدارة الأزمات لدى مديري المدارس باستخدام تصميم كمي متعدد المراحل وثلاث عينات: (٥٠) مديراً في الدراسة الاستطلاعية، و(١٣٠) مديراً في المرحلة الثانية، و(٩٥) مديراً و(٩٥٤) معلمًا في المرحلة الثالثة، وأسفرت التحليلات العاملية عن مقياس من (٣٢) فقرة وخمسة عوامل، كما ظهرت علاقة إيجابية بين إدارة الأزمات والمرونة التنظيمية.

التعقيب على دراسات إدارة الأزمات:

يكشف تحليل الدراسات السابقة عن اتفاق عام على أن إدارة الأزمات المدرسية عملية متعددة المراحل والمكونات، مع اختلاف الباحثين في طريقة تنظيمها وقياسها. فبعض الدراسات نظمها وفق مراحل الأزمة قبل وقوعها وأثناءها وبعدها، كما في وشاحي والشرمان (٢٠٢٤)، بينما تناولتها دراسات أخرى من خلال وظائف وممارسات تنظيمية مثل التخطيط، وتشكيل فرق الأزمة، والقيادة، والاتصال، ونظم المعلومات والتقويم، كما في المذن والعليان (٢٠٢٤)، أما Da'as et al. (2025) فقد قدموا بناءً عامليًا أكثر اتساعًا يشمل التعلم والدعم والصمود وإدارة الأنظمة والتعاون.

ولا يعد هذا الاختلاف تعارضاً، بل يعكس اختلاف زاوية النظر إلى الظاهرة؛ إذ يمكن دراسة إدارة الأزمة من منظور زمني مرحلي أو من منظور وظيفي تنظيمي، وقد اختار البحث الحالي المنظور المرحلي لأنه أكثر اتساقًا مع هدفه في بناء أداة مختصرة، مع تضمين الوظائف التنظيمية الأساسية داخل المراحل الثلاث بدل تحويل كل وظيفة إلى بعد مستقل، وتوضح الدراسات السعودية كذلك أهمية التخطيط والوقاية وتحديد الأدوار والتدريب والاتصال والتقويم والتعلم من الخبرة، وهي عناصر تتوزع منطقيًا على الأبعاد الثلاثة للبحث الحالي، وبذلك يستفيد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء المؤشرات داخل الأبعاد، وليس في نسخ أدواتها؛ وهو أمر مهم منهجياً عند الانتقال إلى بناء الاستبانة.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته لطبيعة أهداف البحث التي تتجه إلى وصف مستوى المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير، والكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين، والتعرف إلى الفروق في استجابات أفراد العينة وفق بعض المتغيرات الديموغرافية.

مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة عسير، واختيرت عينة ممثلة من مجتمع البحث. وبلغ الحجم الفعلي للعينة التي خضعت للتحليل الإحصائي (٦١) مديرة.

وبحسب المؤهل العلمي، بلغ عدد الحاصلات على درجة البكالوريوس (٣٨) مديرة بنسبة (٦٢,٣٪)، في حين بلغ عدد الحاصلات على دراسات عليا (٢٣) مديرة بنسبة (٣٧,٧٪). أما من حيث سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، فقد بلغ عدد المديرات ذوات الخبرة الأقل من خمس سنوات (٢١) مديرة بنسبة (٣٤,٤٪)، وبلغ عدد ذوات الخبرة من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات (٢٧) مديرة بنسبة (٤٤,٣٪)، بينما بلغ عدد ذوات الخبرة عشر سنوات فأكثر (١٣) مديرة بنسبة (٢١,٣٪).

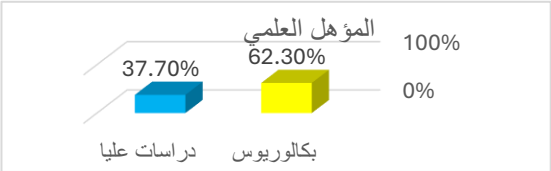
جدول (١):

توزيع أفراد العينة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة%
بكالوريوس	٣٨	٦٢,٣٪
دراسات عليا	٢٣	٣٧,٧٪
المجموع	٦١	١٠٠٪

الشكل (١)

توزيع أفراد عينة البحث تبعا لمتغير المؤهل العلمي

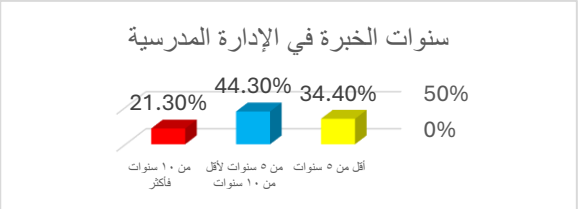


يتضح من جدول (١) وشكل (١) أن ٣٨ من أفراد عينة البحث حاصلين على بكالوريوس بنسبة ٦٢,٣٪، بينما ٢٣ من أفراد عينة البحث بالدراسات العليا بنسبة ٣٧,٧٪.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة البحث تبعا لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية

سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية	العدد	النسبة%
أقل من ٥ سنوات	٢١	٣٤,٤٪
من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات	٢٧	٤٤,٣٪
من ١٠ سنوات فأكثر	١٣	٢١,٣٪
المجموع	٦١	١٠٠٪

الشكل (٢) يوضح توزيع أفراد عينة البحث تبعا سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية



يتضح من جدول (٢) وشكل (٢) أن ٢٧ من أفراد عينة البحث تراوحت سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات بنسبة ٤٤,٣٪، يليهم ٢١ من أفراد عينة البحث كانت سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية أقل من ٥ سنوات بنسبة ٣٤,٤٪، وأخيرا ١٣ من أفراد عينة البحث كانت سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية من ١٠ سنوات فأكثر بنسبة ٢١,٣٪.

أداة البحث:

استخدم البحث الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتكوّنت في صورتها المستخدمة في التحليل من محورين رئيسين، يضم كل محور ثلاثة أبعاد وأربع فقرات لكل بُعد؛ وبذلك بلغ عدد فقرات الأداة (٢٤) فقرة، موزعة بالتساوي على المحورين، وقد عالج البحث المرونة التنظيمية بوصفها متغيرًا مستقلًا بأبعادها الثلاثة، وفاعلية إدارة الأزمات بوصفها متغيرًا تابعًا بأبعادها الثلاثة.

صدق أداة البحث:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك بحساب معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، فضلًا عن حساب ارتباط الدرجة الكلية لكل بُعد بالدرجة الكلية للمحور.

أولًا: صدق محور المرونة التنظيمية

المحور الأول: المرونة الاستراتيجية

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة ودرجة المحور (المرونة الاستراتيجية)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد (المرونة الاستراتيجية)

العبارة	الارتباط	الدلالة
تعدّل إدارة المدرسة أولوياتها بما يتلاءم مع المتغيرات المؤثرة في عملها.	٠,٧٠٣	٠,٠١
تراجع إدارة المدرسة خططها العامة عند تغير الظروف المؤثرة في عملها.	٠,٦٤٢	٠,٠٥
تضع إدارة المدرسة بدائل لتحقيق أهدافها عند تغير الظروف.	٠,٨١١	٠,٠١
تعيد إدارة المدرسة توجيه مواردها بما يتوافق مع الأولويات المستجدة.	٠,٩٠٦	٠,٠١

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١ – ٠,٠٥) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس عبارات الاستبيان.

المحور الثاني: المرونة التشغيلية

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة ودرجة البعد (المرونة التشغيلية)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد (المرونة التشغيلية)

العبارة	الارتباط	الدلالة
تعدّل إدارة المدرسة إجراءات العمل اليومية بما يتلاءم مع متطلبات العمل المتغيرة.	٠,٦٠٥	٠,٠٥
تعيد إدارة المدرسة توزيع المهام وفق احتياجات العمل المستجدة.	٠,٩٢٧	٠,٠١
تعيد إدارة المدرسة تنظيم استخدام مواردها وفق متطلبات العمل المتغيرة.	٠,٧٣٨	٠,٠١
تكيّف إدارة المدرسة أساليب تنفيذ الأعمال وفق الظروف المستجدة.	٠,٨٦٠	٠,٠١

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١ – ٠,٠٥) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس عبارات الاستبيان.

المحور الثالث: المرونة التكتيكية

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة ودرجة البعد (المرونة التكتيكية)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد (المرونة التكتيكية)

العبارة	الارتباط	الدلالة
تختار إدارة المدرسة البديل التنفيذي الأكثر ملاءمة عند تغير متطلبات الموقف.	٠,٨٨٥	٠,٠١
تعيد إدارة المدرسة ترتيب أولويات التنفيذ وفق المستجدات.	٠,٩١٣	٠,٠١
تعدّل إدارة المدرسة طريقة تنفيذ قراراتها بما يتلاءم مع الظروف المستجدة.	٠,٨٣٤	٠,٠١
تعدّل إدارة المدرسة خطوات تنفيذ العمل استجابةً للمتغيرات المستجدة.	٠,٦٢٩	٠,٠٥

الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبيان:

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل بعد (المرونة الاستراتيجية، المرونة التشغيلية، المرونة التكتيكية) والدرجة الكلية للاستبيان، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد (المرونة الاستراتيجية، المرونة التشغيلية، المرونة التكتيكية) والدرجة الكلية للاستبيان

الابعاد	الارتباط	الدلالة
البعد الأول: المرونة الاستراتيجية	٠,٨٩٠	٠,٠١
البعد الثاني: المرونة التشغيلية	٠,٧٢٦	٠,٠١
البعد الثالث: المرونة التكتيكية	٠,٨٥١	٠,٠١

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس محاور الاستبيان، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات المرونة الاستراتيجية بالدرجة الكلية لبُعدها بين (٠,٦٤٢–٠,٩٠٦)، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات المرونة التشغيلية بين (٠,٦٠٥–٠,٩٢٧)، بينما تراوحت معاملات ارتباط فقرات المرونة التكتيكية بين (٠,٦٢٩–٠,٩١٣)، وكانت جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥)، مما يشير إلى اتساق الفقرات مع الأبعاد التي تنتمي إليها، كما بلغت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لبعد المرونة التنظيمية (٠,٨٩٠) للمرونة الاستراتيجية، و(٠,٧٢٦) للمرونة التشغيلية، و(٠,٨٥١) للمرونة التكتيكية، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يدعم صدق الاتساق الداخلي لبعد المرونة التنظيمية.

ثانيًا: صدق محور فاعلية إدارة الأزمات

المحور الأول: الاستعداد والوقاية قبل الأزمة

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة ودرجة البعد (الاستعداد والوقاية قبل الأزمة)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد (الاستعداد والوقاية قبل الأزمة)

العبارة	الارتباط	الدلالة
تحدد المدرسة المخاطر المحتملة التي قد تؤثر في سير العمل.	٠,٨٣٣	٠,٠١
تضع المدرسة خططًا واضحة للتعامل مع الأزمات المحتملة.	٠,٧٥٢	٠,٠١
تحدد المدرسة مسبقًا مسؤوليات العاملات عند وقوع الأزمة.	٠,٦١١	٠,٠٥
تراجع المدرسة جاهزية إجراءاتها للتعامل مع الأزمات بصورة دورية.	٠,٩٤٠	٠,٠١

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١ – ٠,٠٥) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس عبارات الاستبيان.

المحور الثاني: الاستجابة والاحتواء أثناء الأزمة

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة ودرجة البعد (الاستجابة والاحتواء أثناء الأزمة)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد (الاستجابة والاحتواء أثناء الأزمة)

العبارة	الارتباط	الدلالة
تقيّم إدارة المدرسة تطورات الموقف عند وقوع الأزمة.	٠,٨٤٢	٠,٠١
تفعّل المدرسة إجراءات الاستجابة الملائمة لطبيعة الأزمة.	٠,٩٦٨	٠,٠١
تنسق المدرسة الأدوار وقنوات الاتصال بين المعنيات أثناء الأزمة.	٠,٧٧٧	٠,٠١
تتخذ المدرسة إجراءات تحد من امتداد آثار الأزمة على سير العمل.	٠,٦٣٤	٠,٠٥

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١ – ٠,٠٥) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس عبارات الاستبيان.

البعد الثالث: التعافي والتعلم بعد الأزمة

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة ودرجة المحور (التعافي والتعلم بعد الأزمة)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد (التعافي والتعلم بعد الأزمة)

العبارة	الارتباط	الدلالة
تعمل المدرسة على استعادة انتظام العمل بعد انتهاء الأزمة.	٠,٨٠٦	٠,٠١
تراجع المدرسة الإجراءات التي اتخذتها أثناء الأزمة لتحديد جوانب القوة والقصور.	٠,٦٥٢	٠,٠٥
تستخلص المدرسة الدروس المستفادة من الأزمات التي مرت بها.	٠,٧١٤	٠,٠١
تحدّث المدرسة خطط إدارة الأزمات في ضوء الخبرات المستفاد	٠,٩٣١	٠,٠١

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١ – ٠,٠٥) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس عبارات الاستبيان.

الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبيان:

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل بعد (الاستعداد والوقاية قبل الأزمة، الاستجابة والاحتواء أثناء الأزمة، التعافي والتعلم بعد الأزمة) والدرجة الكلية للاستبيان، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد (الاستعداد والوقاية قبل الأزمة، الاستجابة والاحتواء أثناء الأزمة، التعافي والتعلم بعد الأزمة) والدرجة الكلية للاستبيان

الابعاد	الارتباط	الدلالة
البعد الأول: الاستعداد والوقاية قبل الأزمة	٠,٧٤١	٠,٠١
البعد الثاني: الاستجابة والاحتواء أثناء الأزمة	٠,٨٧٣	٠,٠١
البعد الثالث: التعافي والتعلم بعد الأزمة	٠,٨٢٩	٠,٠١

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس محاور الاستبيان، وبلغت معاملات ارتباط أبعاد فاعلية إدارة الأزمات بالدرجة الكلية للمحور (٠,٧٤١) للاستعداد والوقاية، و(٠,٨٧٣) للاستجابة والاحتواء، و(٠,٨٢٩) للتعافي والتعلم، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، بما يشير إلى تمتع المحور بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

ثبات أداة البحث:

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.

معاملات ثبات محور المرونة التنظيمية

جدول (١١) قيم معامل الثبات لمحور المرونة التنظيمية

الابعاد	معامل الفا	التجزئة النصفية
البعد الأول: المرونة الاستراتيجية	٠,٨٢٦	٠,٧٨٩ – ٠,٨٦٤
البعد الثاني: المرونة التشغيلية	٠,٧٧٥	٠,٧٣١ – ٠,٨١٢
البعد الثالث: المرونة التكتيكية	٠,٩١٤	٠,٨٧٠ – ٠,٩٥٣
ثبات الاستبيان ككل	٠,٨٥١	٠,٨١٦ – ٠,٨٩٨

وتشير هذه القيم إلى تمتع محور المرونة التنظيمية وأبعاده بدرجة جيدة من الثبات والاتساق الداخلي.

جدول (١٢) قيم معامل الثبات لمحور فاعلية إدارة الازمات

الابعاد	معامل الفا	التجزئة النصفية
البعد الأول: الاستعداد والوقاية قبل الأزمة	٠,٩٣٥	٠,٨٩٦ – ٠,٩٧١
البعد الثاني: الاستجابة والاحتواء أثناء الأزمة	٠,٨٤٣	٠,٨٠٨ – ٠,٨٨٣
البعد الثالث: التعافي والتعلم بعد الأزمة	٠,٧٥١	٠,٧١٢ – ٠,٧٩٤
ثبات الاستبيان ككل	٠,٨٨٢	٠,٨٤٥ – ٠,٩٢٧

وتشير معاملات الثبات السابقة إلى تمتع محور فاعلية إدارة الأزمات وأبعاده بمستويات مناسبة من الثبات، بما يدعم صلاحية الأداة للتطبيق على عينة البحث.

إجراءات البحث:

انطلق البحث من تحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها وأبعادها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، ثم بناء أداة البحث بما يتسق مع التعريفات الإجرائية للمرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات. وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة، تم تطبيقها على عينة البحث، ثم إدخال البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة عن تساؤلات البحث.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية بما يتناسب مع طبيعة التساؤلات، تمثلت في التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة ومستوى المتغيرين، ومعامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي والكشف عن العلاقة بين المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات، واختبار (T) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق وفق المؤهل العلمي، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق وفق سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، واختبار LSD للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق.

نتائج البحث:

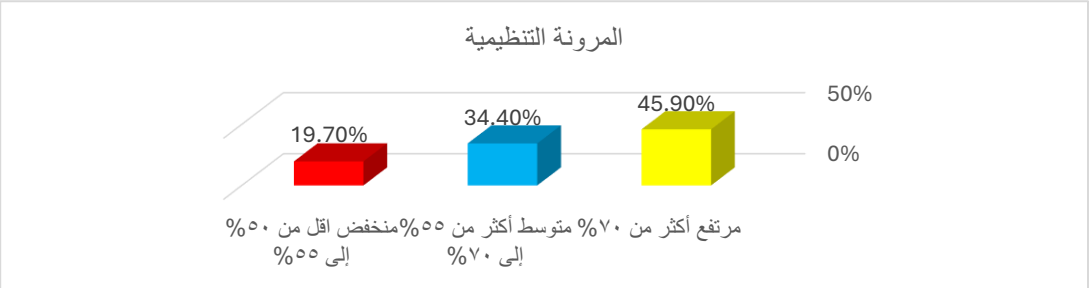
نتائج السؤال الأول: ما مستوى المرونة التنظيمية بأبعادها لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدرسة؟

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لتحديد مستوى المرونة التنظيمية، وصُنفت الدرجات إلى مستويات مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة، وللتحقق من هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجات أفراد العينة في مستوى المرونة التنظيمية في مدارس الثانوية بمنطقة عسير، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣) يوضح مستوى المرونة التنظيمية في مدارس الثانوية بمنطقة عسير

	مرتفع أكثر من ٧٠٪		متوسط أكثر من ٥٥٪ إلى ٧٠٪		منخفض اقل من ٥٠٪ إلى ٥٥٪		المجموع	
	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
المرونة التنظيمية	٢٨	٤٥,٩٪	٢١	٣٤,٤٪	١٢	١٩,٧٪	٦١	١٠٠٪

شكل (٣) يوضح مستوى المرونة التنظيمية في مدارس الثانوية بمنطقة عسير



الإجابة عن السؤال الأول: تشير النتائج المتاحة إلى أن النسبة الأكبر من مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير تتمتع بمستوى مرتفع من المرونة التنظيمية، إذ بلغت نسبته (٤٥,٩٪).

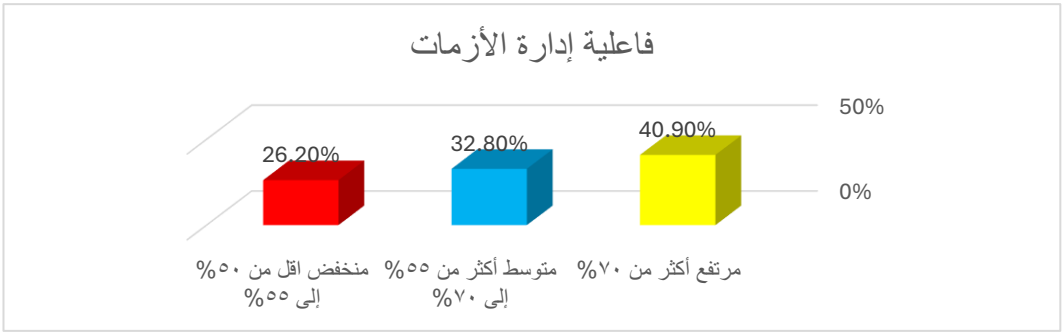
نتائج السؤال الثاني: ما مستوى فاعلية إدارة الأزمات بأبعادها لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدرسة؟

وللتحقق من هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجات أفراد العينة في مستوى فاعلية إدارة الأزمات في مدارس الثانوية بمنطقة عسير، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤) يوضح مستوى فاعلية إدارة الأزمات في مدارس الثانوية بمنطقة عسير

	مرتفع أكثر من ٧٠٪		متوسط أكثر من ٥٥٪ إلى ٧٠٪		منخفض اقل من ٥٠٪ إلى ٥٥٪		المجموع	
	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
فاعلية إدارة الأزمات	٢٥	٤٠,٩٪	٢٠	٣٢,٨٪	١٦	٢٦,٢٪	٦١	١٠٠٪

شكل (٤) يوضح مستوى فاعلية إدارة الأزمات في مدارس الثانوية بمنطقة عسير



يتضح من الجدول (١٤) والشكل (٤) أن مستوى فاعلية إدارة الأزمات المرتفع كان يمثل نسبة ٤٠,٩٪ ، بينما المستوى المتوسط كان يمثل نسبة ٣٢,٨٪ ، في حين أن المستوى المنخفض كان يمثل نسبة ٢٦,٢٪ . ، كما أظهرت النتائج أن (٤٠,٩٪) من أفراد العينة جاء مستوى فاعلية إدارة الأزمات لديهن مرتفعًا، مقابل (٣٢,٨٪) في المستوى المتوسط، و(٢٦,٢٪) في المستوى المنخفض. وبذلك تمثل الفئة المرتفعة النسبة الأكبر من أفراد العينة

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدرسة؟

وللتحقق من صحة هذا التساؤل تم عمل مصفوفة ارتباط بين محاور استبيان المرونة التنظيمية ومحاور استبيان فاعلية إدارة الأزمات، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط:

جدول (١٥) مصفوفة الارتباط بين ابعاد المرونة التنظيمية وابعاد فاعلية إدارة الأزمات

الابعاد	الاستعداد والوقاية قبل الأزمة	الاستجابة والاحتواء أثناء الأزمة	التعافي والتعلم بعد الأزمة	فاعلية إدارة الأزمات ككل
المرونة الاستراتيجية	**٠,٧٩١	*٠,٦٠٤	**٠,٧٠٢	**٠,٨٦١
المرونة التشغيلية	**٠,٩٣٨	**٠,٨١٥	*٠,٦٤٩	**٠,٧٤٦
المرونة التكتيكية	*٠,٦٢٥	**٠,٧٢٨	**٠,٩١١	**٠,٨٠٣
المرونة التنظيمية ككل	**٠,٧٦١	**٠,٧٧٥	**٠,٨٤٦	**٠,٨٩٠

** دال عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٥) وجود علاقة ارتباط طردي بين محاور المرونة التنظيمية ومحاور فاعلية إدارة الأزمات عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، ٠,٠٥، وبلغ ارتباط المرونة الاستراتيجية بفاعلية إدارة الأزمات ككل (٠,٨٦١)، وارتباط المرونة التكتيكية بها (٠,٨٠٣)، وارتباط المرونة التشغيلية بها (٠,٧٤٦)، وهي جميعًا علاقات موجبة ودالة، كما كشفت المصفوفة عن أن أقوى علاقة على مستوى الأبعاد التفصيلية كانت بين المرونة التشغيلية والاستعداد والوقاية قبل الأزمة (0.938) = r، تلتها العلاقة بين المرونة التكتيكية والتعافي والتعلم بعد الأزمة (0.911) = r ويبدو ذلك منسجمًا من الناحية النظرية مع طبيعة الأبعاد؛ فالقدرة على تعديل أساليب العمل وإعادة تنظيم الموارد ترتبط بجاهزية المدرسة، في حين ترتبط المرونة التكتيكية بقدرة الإدارة على تعديل الممارسات في ضوء الخبرة الناتجة عن الموقف

نتائج السؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائيًا في المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات وفق المؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن السؤال استخدم معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المرونة التنظيمية وأبعاد فاعلية إدارة الأزمات.

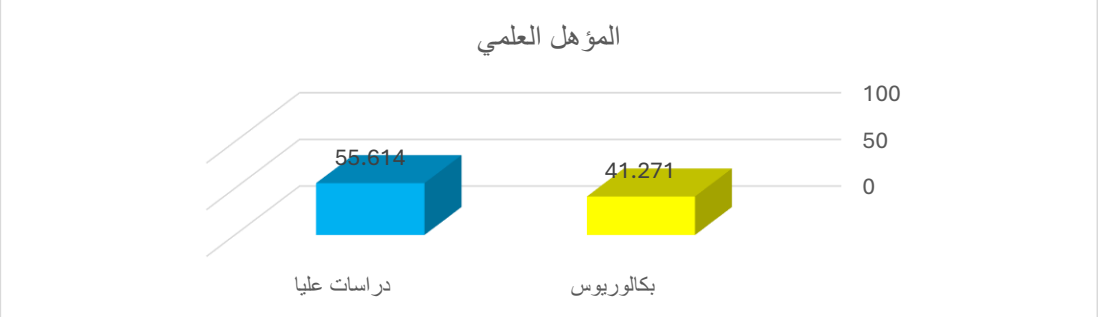
أولاً: المرونة التنظيمية

وللتحقق من هذا التساؤل تم تطبيق اختبار (ت)، وحساب تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في المرونة التنظيمية في مدارس الثانوية بمنطقة عسير، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (١٦): الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في المرونة التنظيمية في مدارس الثانوية بمنطقة عسير تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
بكالوريوس	٤١,٢٧١	٣,٦١٤	٣٨	٥٩	١٢,٨٠٧	دال عند ٠,٠١ لصالح دراسات عليا
دراسات عليا	٤ ٥٥,٦١	٤,٠٠٨	٢٣			

شكل (٥) الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في المرونة التنظيمية في مدارس الثانوية بمنطقة عسير تبعا لمتغير المؤهل العلمي



يتضح من الجدول (١٦) وشكل (٥) أن قيمة (ت) كانت (١٢,٨٠٧) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح أفراد العينة بالدراسات العليا، حيث بلغ متوسط درجة أفراد العينة بالدراسات العليا (٥٥,٦١٤)، بينما بلغ متوسط درجة أفراد العينة الحاصلين على بكالوريوس (٤١,٢٧١)، مما يدل على أن أفراد العينة بالدراسات العليا كانوا أكثر مرونة تنظيمية من أفراد العينة الحاصلين على بكالوريوس.

جدول (١٧) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في المرونة التنظيمية في مدارس الثانوية بمنطقة عسير تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية

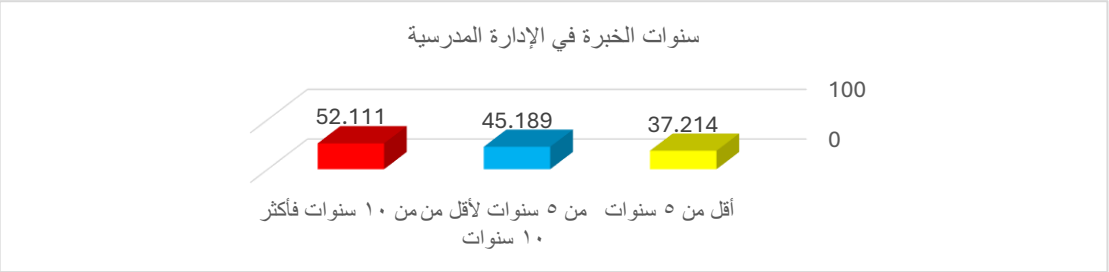
سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	٢٧٨٨,٠١٤	١٣٩٤,٠٠٧	٢	٥١,٨٨٧	٠,٠١ دال
داخل المجموعات	١٥٥٨,٢٣٢	٢٦,٨٦٦	٥٨		
المجموع	٤٣٤٦,٢٤٦		٦٠		

يتضح من جدول (١٧) إن قيمة (ف) كانت (٥١,٨٨٧) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في المرونة التنظيمية في مدارس الثانوية بمنطقة عسير تبعا لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٨) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية	أقل من ٥ سنوات م = ٣٧,٢١٤	من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات م = ٤٥,١٨٩	من ١٠ سنوات فأكثر م = ٥٢,١١١
أقل من ٥ سنوات	-		
من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات	**٧,٩٧٥	-	
من ١٠ سنوات فأكثر	**١٤,٨٩٧	**٦,٩٢٢	-

شكل (٦) فروق درجات أفراد العينة في المرونة التنظيمية في المدارس الثانوية بمنطقة عسير تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية



يتضح من جدول (١٨) وشكل (٦) وجود فروق في المرونة التنظيمية بين أفراد العينة اللذين كانت سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية من ١٠ سنوات فأكثر وكلا من أفراد العينة اللذين تراوحت سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية "من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات، أقل من ٥ سنوات" لصالح أفراد العينة اللذين كانت سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية من ١٠ سنوات فأكثر عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما توجد فروق بين أفراد العينة اللذين تراوحت سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات وأفراد العينة اللذين كانت سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية أقل من ٥ سنوات لصالح أفراد العينة اللذين تراوحت سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات عند مستوى دلالة (0.01).

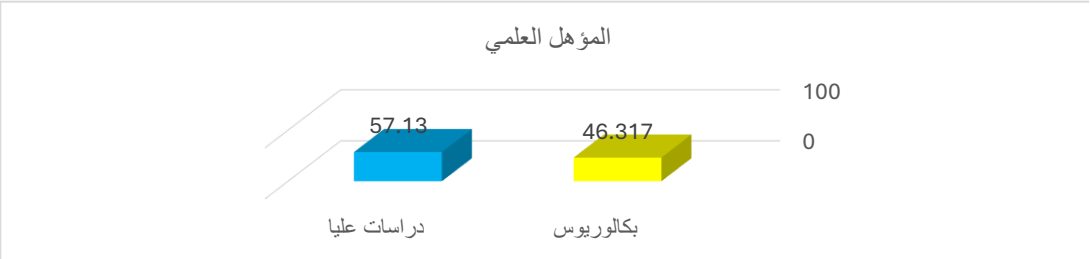
ثانياً: فاعلية إدارة الأزمات

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في فاعلية إدارة الأزمات في مدارس الثانوية بمنطقة عسير تبعا لمتغيرات الدراسة وللتحقق من هذا التساؤل تم تطبيق اختبار (ت)، وحساب تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في فاعلية إدارة الأزمات في مدارس الثانوية بمنطقة عسير، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (١٩) الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في فاعلية إدارة الأزمات في مدارس الثانوية بمنطقة عسير تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
بكالوريوس	٤٦,٣١٧	٣,١٢٤	٣٨	٥٩	٩,٢٢٣	دال عند ٠,٠١ لصالح دراسات عليا
دراسات عليا	٥٧,١٣٠	٤,٢٩٣	٢٣			

شكل (٧) الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في فاعلية إدارة الأزمات في مدارس الثانوية بمنطقة عسير تبعاً لمتغير المؤهل العلمي



يتضح من الجدول (١٩) وشكل (٧) أن قيمة (ت) كانت (٩,٢٢٣) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح أفراد العينة بالدراسات العليا، حيث بلغ متوسط درجة أفراد العينة بالدراسات العليا (٥٧,١٣٠)، بينما بلغ متوسط درجة أفراد العينة الحاصلين على بكالوريوس (٤٦,٣١٧).

جدول (٢٠) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في فاعلية إدارة الأزمات في مدارس الثانوية بمنطقة عسير تبعا لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية

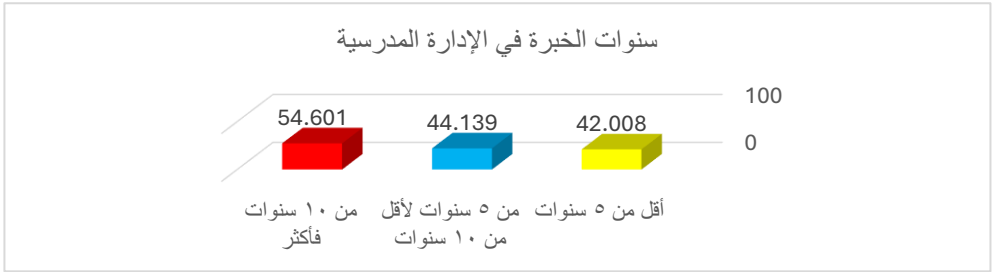
سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	٢٦٩٤,٠٨٦	١٣٤٧,٠٤٣	٢	٣٧,٩٠٢	٠,٠١ دال
داخل المجموعات	٢٠٦١,٣٣٤	٣٥,٥٤٠	٥٨		
المجموع	٤٧٥٥,٤٢٠		٦٠		

يتضح من جدول (٢٠) إن قيمة (ف) كانت (٣٧,٩٠٢) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في فاعلية إدارة الأزمات في مدارس الثانوية بمنطقة عسير تبعا لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢١) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية	أقل من ٥ سنوات م = ٤٢,٠٠٨	من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات م = ٤٤,١٣٩	من ١٠ سنوات فأكثر م = ٥٤,٦٠١
أقل من ٥ سنوات	-		
من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات	*٢,١٣١	-	
من ١٠ سنوات فأكثر	**١٢,٥٩٣	**١٠,٤٦٢	-

شكل (٨) فروق درجات أفراد العينة في فاعلية إدارة الأزمات في مدارس الثانوية بمنطقة عسير تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية



يتضح من جدول (٢١) وشكل (٨) وجود فروق في فاعلية إدارة الأزمات بين أفراد العينة اللذين كانت سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية من ١٠ سنوات فأكثر وكلا من أفراد العينة اللذين تراوحت سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية "من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات ، أقل من ٥ سنوات" لصالح أفراد العينة اللذين كانت سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية من ١٠ سنوات فأكثر عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، بينما توجد فروق بين أفراد العينة اللذين تراوحت سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات وأفراد العينة اللذين كانت سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية أقل من ٥ سنوات لصالح أفراد العينة اللذين تراوحت سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

نتائج السؤال الخامس: ما مقدار إسهام أبعاد المرونة التنظيمية في التنبؤ بفاعلية إدارة الأزمات لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدرسة؟

بلغ ارتباط المرونة التنظيمية ككل بفاعلية إدارة الأزمات ($r = 0.890$)، وهي علاقة قوية جدًا. وإذا استخدم مربع معامل الارتباط بوصفه مؤشرًا وصفيًا للتباين المشترك بين المتغيرين الكليين فإن ($r^2 = 0.792$) تقريبًا؛ أي أن نحو (٧٩,٢٪) من التباين بين الدرجتين الكليتين مشترك إحصائيًا.

كما تعطي الارتباطات الثنائية بين كل بُعد والدرجة الكلية لفاعلية إدارة الأزمات مؤشرات أولية على قوة العلاقة؛ إذ كانت المرونة الاستراتيجية الأعلى ارتباطًا بفاعلية إدارة الأزمات ($r = 0.861$)، تلتها المرونة التكتيكية ($r = 0.803$)، ثم المرونة التشغيلية r (0.746)=وتبلغ مربعات هذه الارتباطات الثنائية – بوصفها مؤشرات للتباين المشترك المنفرد فقط – نحو (٧٤,١٪) و(٦٤,٥٪) و(٥٥,٧٪) على التوالي.

وتزداد الصورة اتساقًا عند ربط ذلك بنتائج السؤال الرابع؛ إذ أظهرت الفئات التي سجلت متوسطات أعلى في المرونة التنظيمية نمطًا موازيًا في فاعلية إدارة الأزمات، فالحاصلات على الدراسات العليا سجلن متوسطًا أعلى في المرونة التنظيمية (٥٥,٦١٤ مقابل ٤١,٢٧١)، وفي الوقت نفسه سجلن متوسطًا أعلى في فاعلية إدارة الأزمات (٥٧,١٣٠ مقابل ٤٦,٣١٧). كما ظهرت الزيادة نفسها مع سنوات الخبرة؛ إذ جاءت فئة عشر سنوات فأكثر في المرتبة الأولى في المرونة التنظيمية بمتوسط (٥٢,١١١)، وفي فاعلية إدارة الأزمات بمتوسط (٥٤,٦٠١)، ولا تعني هذه الفروق أن المؤهل أو الخبرة يثبتان سببية العلاقة بين المرونة وإدارة الأزمات، إلا أن توازي النمط في المتغيرين يعزز الاتساق التفسيري للارتباط القوي الذي ظهر في السؤال الثالث: فالمجموعات التي ترتفع لديها المرونة التنظيمية هي ذاتها التي اتجهت درجاتها إلى الارتفاع في فاعلية إدارة الأزمات.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

مناقشة نتيجة السؤال الأول: مستوى المرونة التنظيمية

أظهرت النتائج أن النسبة الأكبر من أفراد العينة وقعت ضمن المستوى المرتفع للمرونة التنظيمية بنسبة (٤٥,٩٪)، وهو ما يعكس وجود اتجاه إيجابي لدى عدد كبير من مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير نحو تبني ممارسات تساعد المدرسة على تعديل خططها وإجراءاتها وأساليب استخدام مواردها بما يلائم المواقف المتغيرة.

وتتقارب النتيجة مع دراسة الجبرين وآخرين (٢٠٢٦) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة المرونة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظة الزلفي جاءت بدرجة كبيرة، وفي المقابل، تختلف عن دراسة الشايع والتويجري (٢٠٢٢) التي أظهرت درجة متوسطة لممارسة المرونة التنظيمية لدى مديري مدارس مدينة بريدة، كما تختلف جزئيًا عن دراسة البدوي والقحطاني (٢٠٢١) التي أشارت إلى مستوى متوسط للمرونة التنظيمية لدى قائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها، كما يمكن فهم النتيجة في ضوء ما أشارت إليه دراسة الطويل وآخرين (٢٠٢٣) من أن المركزية والبيروقراطية والجمود في تطبيق اللوائح تعد من أبرز معوقات المرونة التنظيمية.

مناقشة نتيجة السؤال الثاني: فاعلية إدارة الأزمات

أظهرت النتائج أن أكبر نسبة من المديرات جاءت ضمن المستوى المرتفع لفاعلية إدارة الأزمات بنسبة (٤٠,٩٪)، وهو ما يشير إلى امتلاك نسبة معتبرة من مديرات المدارس ممارسات مرتبطة بالاستعداد للأزمات والاستجابة لها والتعافي منها، ويمكن تفسير ذلك بأن إدارة الأزمات في البيئة المدرسية أصبحت جزءًا متزايد الأهمية من أدوار القيادة المدرسية، بحيث لم يعد التعامل مع الأزمات مقتصرًا على الاستجابة بعد وقوعها، وإنما أصبح يشمل الجاهزية المسبقة، وتنظيم الأدوار، والمحافظة على استمرارية العمل، ثم مراجعة الإجراءات والتعلم من الخبرة، وتنسجم هذه القراءة مع التصور النظري الذي تبناه البحث، والذي ينظر إلى إدارة الأزمات بوصفها دورة تبدأ بالاستعداد والوقاية، ثم الاستجابة والاحتواء، وتنتهي بالتعافي والتعلم. وتتسق أيضًا مع ما خلصت إليه دراسة Peltola et al. (2024) من أن إدارة الأزمات لدى القيادات المدرسية تتضمن إدارة المنظمة، ودعم المعلمين والطلبة، والتفاعل مع أصحاب المصلحة، بما يؤكد أن فاعلية إدارة الأزمة لا تختزل في إجراء واحد وإنما تتطلب منظومة متكاملة من الممارسات.

مناقشة نتيجة السؤال الثالث: العلاقة بين المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات

تعد هذه النتيجة من النتائج المركزية في البحث؛ إذ بلغ معامل الارتباط بين المرونة التنظيمية ككل وفاعلية إدارة الأزمات ككل (٠,٨٩٠)، بما يدل على علاقة موجبة قوية بين المتغيرين، وتنسجم هذه النتيجة بصورة مباشرة مع الأساس النظري للبحث؛ فالأزمة تتسم بعدم اليقين والحاجة إلى سرعة تعديل الخطط والإجراءات، بينما تعكس المرونة التنظيمية قدرة المدرسة على إجراء هذه التعديلات والاستفادة من البدائل وإعادة تنظيم الموارد بما يتناسب مع المتغيرات، وتتفق النتيجة بوضوح مع دراسة بكري وجبران والطوالبة (٢٠٢٤)، التي كشفت عن علاقة ارتباطية إيجابية بين المرونة في القيادة التربوية وإدارة الأزمات في المدارس الابتدائية. كما تتفق مع دراسة Da'as et al. (2025)، التي أظهرت علاقة إيجابية بين إدارة الأزمات المدرسية والمرونة التنظيمية، وتعزز هذه النتيجة ما أظهرته الدراسات النوعية خلال الأزمات من أهمية تعديل الأولويات وإعادة تنظيم الموارد والممارسات، ومنها دراسة Ramos-Pla et al. (2021)، إذ تبرز المرونة في هذه الحالة بوصفها قدرة عملية تسمح للقيادة المدرسية بالانتقال من الإجراءات المعتادة إلى بدائل أكثر مناسبة للظروف المستجدة.

مناقشة نتيجة السؤال الرابع: الفروق وفق المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

أظهرت النتائج وجود فروق في المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات لصالح الحاصلات على الدراسات العليا، كما أظهرت فروقًا متدرجة وفق سنوات الخبرة لصالح المديرات الأكثر خبرة، وفيما يتعلق بالمرونة التنظيمية، تتفق النتيجة المتعلقة بوجود فروق ديموغرافية مع دراسة الجبرين وآخرين (٢٠٢٦)، التي توصلت إلى وجود فروق في واقع المرونة التنظيمية مرتبطة بمتغيرات الدراسة، بينما تختلف عن دراسة الشايع والتويجري (٢٠٢٢)، التي لم تجد فروقًا دالة وفق المتغيرات الديموغرافية التي تناولتها، وقد يعكس تفوق الحاصلات على الدراسات العليا تعرضهن لخبرات أكاديمية ومعرفية أوسع في التحليل والتخطيط وحل المشكلات واتخاذ القرار، وهي جوانب تتقاطع مع الممارسات التي تتطلبها المرونة التنظيمية وإدارة الأزمات.

أما سنوات الخبرة، فقد أظهرت النتائج نمطًا واضحًا في كلا المتغيرين؛ إذ جاءت المديرات ذوات الخبرة عشر سنوات فأكثر في المرتبة الأولى في المرونة التنظيمية وكذلك في فاعلية إدارة الأزمات، وقد يكون ذلك مرتبطًا بتراكم الخبرة العملية والتعرض لمواقف إدارية متنوعة، والمثير للاهتمام هنا أن اتجاه الفروق كان متوازيًا في المتغيرين: فالفئات الأعلى تعليمًا وخبرة سجلت مستويات أعلى في المرونة التنظيمية وفي فاعلية إدارة الأزمات معًا، وهذه النتيجة تضيف بعدًا تفسيريًا إلى الارتباط القوي الذي كشف عنه السؤال الثالث.

مناقشة السؤال الخامس: إسهام المرونة التنظيمية في فاعلية إدارة الأزمات

تتطلب مناقشة السؤال الخامس قراءة نتائج البحث في صورة تكاملية، وليس التعامل معه بوصفه نتيجة منفصلة عن السؤالين الثالث والرابع، فالسؤال الثالث كشف عن علاقة كلية قوية بين المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات بلغت (0.890) = r، كما بين أن الأبعاد الثلاثة للمرونة ارتبطت جميعها بفاعلية إدارة الأزمات ارتباطات موجبة ودالة، وكان أقواها على مستوى الدرجة الكلية المرونة الاستراتيجية (٠,٨٦١)، ثم التكتيكية (٠,٨٠٣)، ثم التشغيلية (٠,٧٤٦)، وفي الوقت نفسه، أظهر السؤال الرابع أن المتغيرين يتحركان في اتجاه متقارب عبر فئات العينة؛ فالحاصلات على الدراسات العليا سجلن درجات أعلى في المرونة التنظيمية وفي فاعلية إدارة الأزمات، كما سجلت ذوات الخبرة الأطول درجات أعلى في المتغيرين معًا، ومن ثم تقدم نتائج السؤالين الثالث والرابع صورة تفسيرية مفادها أن فاعلية إدارة الأزمات لا تبدو منفصلة عن القدرات التنظيمية المرنة للمديرة؛ فالقدرة على تعديل الخطط، وإعادة تنظيم الموارد، والتحرك بين البدائل، وتكييف الإجراءات وفق طبيعة الموقف ترتبط بممارسات الاستعداد للأزمة واحتوائها والتعلم منها، وتتفق هذه الصورة مع دراسة بكري وجبران والطوالبة (٢٠٢٤)، التي وجدت علاقة إيجابية بين المرونة في القيادة وإدارة الأزمات، ومع دراسة Da'as et al. (2025) التي ربطت إدارة الأزمات المدرسية بالمرونة التنظيمية، ومع دراسة جمعة ومفرج (٢٠٢٥) التي وجدت علاقة طردية بين المرونة التنظيمية والتخطيط لإدارة الأزمات.

وتظهر أهمية الأبعاد على نحو أكثر تحديدًا؛ فالمرونة الاستراتيجية ترتبط بقدرة المديرة على مراجعة الأولويات وبناء البدائل وعدم الارتهان لخطة واحدة، والمرونة التشغيلية ترتبط بإعادة تنظيم العمليات والموارد أثناء الاستعداد والاستجابة، أما المرونة التكتيكية فتظهر أهميتها في اختيار البدائل التنفيذية الملائمة للموقف وفي تعديل الإجراءات بناءً على الخبرة الناتجة عن الأزمة.

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن استخلاص أن المرونة التنظيمية تمثل قدرة تنظيمية بارزة لدى نسبة كبيرة من مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير، كما ظهر مستوى مرتفع من فاعلية إدارة الأزمات لدى النسبة الأكبر من أفراد العينة، كما كشفت النتائج عن

علاقة إيجابية قوية بين المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات، بما يشير إلى أن ارتفاع قدرة المدرسة على تعديل خططها وإجراءاتها وتنظيم مواردها يرتبط بارتفاع قدرتها على الاستعداد للأزمات والاستجابة لها والتعافي منها، وتبين كذلك وجود فروق وفق المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في كلا المتغيرين، وكانت لصالح الحاصلات على الدراسات العليا والمديرات الأكثر خبرة، بما يكشف عن نمط متقارب بين المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات عبر الخصائص المهنية لأفراد العينة، كما أظهرت العلاقات التفصيلية أن أبعاد المرونة لا ترتبط بأبعاد إدارة الأزمات بالدرجة نفسها؛ إذ برز ارتباط المرونة التشغيلية بالاستعداد والوقاية، وارتباط المرونة التكتيكية بالتعافي والتعلم، في حين سجلت المرونة الاستراتيجية أعلى ارتباط بالدرجة الكلية لفاعلية إدارة الأزمات، وأخيرًا، تقدم النتائج المتاحة مؤشرات قوية على أهمية المرونة التنظيمية في تفسير فاعلية إدارة الأزمات.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث حول إسهام المرونة التنظيمية بفاعلية إدارة الأزمات، يمكن صياغة التوصيات التالية:

١. تعزيز ممارسات المرونة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية، ولا سيما الممارسات المرتبطة ببناء البدائل وتعديل الخطط وإعادة تنظيم الموارد وفق طبيعة المواقف الطارئة.

٢. تضمين برامج إعداد وتطوير القيادات المدرسية موضوعات تكامل بين المرونة التنظيمية وإدارة الأزمات، بدلًا من التعامل مع كل منهما كمهارة منفصلة.

٣. تعزيز المرونة الاستراتيجية لدى القيادات المدرسية من خلال التدريب على بناء السيناريوهات والخطط البديلة ومراجعة الأولويات في الظروف غير الاعتيادية.

٤. تطوير المرونة التشغيلية من خلال منح القيادات المدرسية مساحة مناسبة لإعادة توزيع الأدوار والموارد وتعديل إجراءات العمل بما يساعد على رفع مستوى الاستعداد والوقاية والاستجابة للأزمات.

٥. تنمية المرونة التكتيكية لدى مديرات المدارس من خلال التدريب على سرعة اختيار البدائل التنفيذية المناسبة وتقويم الإجراءات بعد الأزمة والاستفادة من الدروس المستخلصة منها.

٦. الإفادة من خبرات المديرات الأكثر خبرة في الإدارة المدرسية في برامج الإرشاد المهني ونقل الخبرة للقيادات الأقل خبرة.

٧. تعزيز ثقافة التعلم التنظيمي بعد الأزمات من خلال توثيق المواقف الطارئة، وتقويم الاستجابات المتخذة، وتحديث الخطط بناءً على الدروس المستفادة.

٨. تطوير خطط إدارة الأزمات المدرسية بحيث تتضمن بدائل متعددة وقابلة للتعديل بدلًا من الاعتماد على مسار تنفيذي ثابت.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

يقترح البحث إجراء دراسات مستقبلية تتناول العلاقة بين المرونة التنظيمية وفاعلية إدارة الأزمات في المراحل الابتدائية والمتوسطة، وإجراء دراسة مقارنة بين مدارس مناطق تعليمية مختلفة في المملكة، ودراسة متغيرات تنظيمية يمكن أن تؤدي دورًا وسيطًا أو معدلًا في العلاقة مثل التمكين الإداري أو الثقافة التنظيمية أو القيادة الرقمية، واستخدام المنهج المختلط لفهم الكيفية التي تتحول بها المرونة التنظيمية إلى ممارسات فعلية أثناء الأزمات، وإجراء دراسات طولية ترصد تطور المرونة التنظيمية وإدارة الأزمات عبر الزمن، فضلًا عن اختبار نماذج تنبؤية أوسع تشمل المرونة التنظيمية إلى جانب متغيرات قيادية وتنظيمية أخرى.

المراجع العربية:

باغريب، ياسمين محمد، والنخعي، فهد علي (٢٠٢١). مستوى ممارسة مهارة إدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في جامعة عدن، مجلة الدراسات النفسية والتربوية،١ (٩)، ٢١٣- ٢٦٨.

البدوي، أمل محمد حسن، والقحطاني، نوف علي محمد. (٢٠٢١). واقع ممارسة قائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية لأبعاد المرونة التنظيمية وآليات تطويره. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٩(٣)، ٢٩٩–٣٤٩.

https://doi.org/10.21608/JSREP.2021.166970

بكري، نائلة أحمد، وجبران، علي محمد، والطوالبة، هادي محمد. (٢٠٢٤). درجة ممارسة المرونة في القيادة التربوية وعلاقتها بإدارة الأزمات في المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر في ظل جائحة كوفيد-١٩. المجلة التربوية الأردنية، ٩(١)، ٤٧٢–٤٩٧.

https://doi.org/10.46515/jaes.v9i1.562

الجبرين، نورة عبدا لله، الخريجة، غزيل إبراهيم، الدهلوي، رقية إسماعيل، أبو راسين، حصة احمد (٢٠٢٦). المرونة التنظيمية في إدارة مدارس المرحلة الثانوية في محافظة الزلفي من وجهة نظر المديرات والمعلمات، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٣٤، ١٠٣٩- ١٠٦٧.

الخشالي، شاكر جار الله، وبدران، أروى موسى (٢٠٢٠). أثر المرونة التنظيمية في في تعزيز التوجه الريادي: دراسة ميدانية على شركات تكنولوجيا المعلومات الأردنية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، الأردن: المؤسسة الأردنية.

الربيعاني، مها عباس (٢٠١٥). واقع ممارسة المرونة الإدارية لدى مديرات مكاتب التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرات والمشرفات. [رسالة ماجستير]، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.

الشايع، علي بن صالح، والتويجري، عبد العزيز بن محمد بن حمد (٢٠٢٢). المرونة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة بريدة من وجهة نظر المعلمين مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ٢ (٦)، ١١٤ ـ ١٤٦.

الطويل، منار محمد عبده، جوهر، علي صالح، مراد، حسام إبراهيم (٢٠٢٣). تحديات تعزيز المرونة التنظيمية بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة دمياط وسبل التغلب عليها، مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، ٣٨ (٨٧)، ٤٠-٧٤.

الطويلعي، صالح بن منور جهاد (٢٠٢٦). المرونة التنظيمية وعلاقتها بالكفاءة الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة بمنطقة المدينة المنورة- دراسة ميدانية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،١٠(٥٩)، ١-٤٦.

عسيري، العنود محمد الزين. (٢٠٢٠). إدارة الأزمات في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بمحايل عسير: تصور مقترح. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١١٩)، ٣٠١_٣٣٩.

عودة، سهير يوسف جميل (٢٠٢٥). دور المرونة التنظيمية في تعزيز الإدارة المدرسية لإدارة الأزمات، دراسة نوعية في المدارس الحكومية بمديرية طوباس. [رسالة ماجستير] جامعة النجاح الوطنية. فلسطين، نابلس.

قادري، هيثم صلاح حسن (٢٠٢٥). واقع ممارسة المرونة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٣ (٢٦)، ٥٤٧-٥٧٥.

القرني، شريفة ناصر مرعي، وشريف، شريف محمد محمد (٢٠٢١). درجة توفر كفايات إدارة الأزمات لدى قائدات مدارس محافظة بيشة، مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٧، (٣)، ٢٨٧-٣١١.

المذن، هنوف سليمان عبد العزيز، والعليان، غادة محمد حمد. (٢٠٢٤). مستوى ممارسة إدارة الأزمات لدى مديرات المدارس الابتدائية الحكومية بمنطقة القصيم. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، (٦١).
https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v6.61.1

همام، كريم حسن (٢٠٢٠). آليات عمل المنظمات الحكومية والأهلية لمواجهة الأزمات والكوارث المجتمعية، مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، ١ (٢)، ٢١٥- ٢٨٠.

وشاحي، نهاية، والشرمان، منيرة محمود. (٢٠٢٤). إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الابتدائية في لواء حيفا داخل الخط الأخضر في ضوء بعض المتغيرات. المجلة التربوية الأردنية، ٩(٣، ملحق ٢)، ٧٦_١٠٠.

المراجع الأجنبية:

Da'as, R., Qadach, M., & Schechter, C. (2025). Crisis leadership: Developing and validating a scale for school principals' crisis management in Israel. Educational Management Administration & Leadership. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/17411432251387306

Grissom, J. A., & Condon, L. (2021). Leading schools and districts in times of crisis. Educational Researcher, 50(5), 315–324.

Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019, December 15). School Crisis Management: Attitudes and Perceptions of Primary School Teachers. European Journal of Educational Managemaent, pp. 73 - 84.

Nazar, A& Seidali, E. (2017). Relationship of Competitive Intelligence with the Organization Flexibility Case study: small companies, European Online Journal of Natural and Social Science Proceedings, 6(1).

Osmi, Amar& Muhameed, Kefah(2022).The role of strategic leadership capabilities in enhancing crisis management: An analytical study of the opinions of a sample of leaders in the Northern Refineries Company, Al Sumoud Refinery/Baiji, Tikrit Journal of Administrative and Economic Sciences, vol 18, non (2).

Pearson, C. M., & Mitroff, I. I. (1993). From crisis prone to crisis prepared: A framework for crisis management. Academy of Management Executive, 7(1), 48–59. https://doi.org/10.5465/ame.1993.9409142058

Peltola, J.-P., Lindfors, E., & Luukka, E. (2024). Exploring crisis management measures taken by school leaders at the unpredictable crisis—Case COVID-19. Journal of Educational Change, 25, 727–743. https://doi.org/10.1007/s10833-024-09516-

Ramos-Pla, A., Tintoré, M., & del Arco, I. (2021). Leadership in times of crisis: School principals facing COVID-19. Heliyon, 7(11), e08443. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08443

Shaya, N., Abukhait, R., Madan, R., & Khattak, M. N. (2023). Organizational Resilience of Higher Education Institutions:An Empirical Study during Covid-19 Pandemic. Higher Education Policy, pp. 529- 555.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

تحسين نواتج تعلم لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية منطقة الطائف.

أ. نورة دليغم العتيبي
طالبة دكتوراه بجامعة الملك خالد.

Improving the Learning Outcomes of "My Language" in the National Assessment Tests (NAFS) from the Perspectives of Arabic Language Teachers in the Taif Region.

Noura Delegham Al-Otaibi
PhD student at King Khalid University.

Email: nane1114@hotmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
نواتج التعلم – مادة لغتي – الاختبارات الوطنية "نافس" - معلمو ومعلمات اللغة العربية.

KEY WORDS:
Learning Outcomes – My Language Subject – National Assessment Tests "NAFS" – Arabic Language Teachers.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية للممارسات التدريسية التي تسهم في تحسين نواتج تعلم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" بمنطقة الطائف، والكشف عن المعوقات التي تحد من تحسينها، وتحديد المتطلبات اللازمة لذلك، فضلًا عن التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى إلى متغيرات النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يدرّسون الصفين الثالث والسادس الابتدائي بمنطقة الطائف، وبلغت عينة الدراسة (١٥٠) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن واقع استخدام الممارسات التدريسية جاء بدرجة عالية، بمتوسط حسابي عام بلغ (٤,٠١ من ٥)، وأن المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلم مادة لغتي جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٩٢ من ٥)، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأولى، تلتها المعوقات المتعلقة بالمعلم، ثم المعوقات المدرسية والإدارية، وأخيرًا المعوقات المتعلقة بمادة لغتي.

كما جاءت الموافقة على متطلبات تحسين نواتج التعلم بدرجة عالية جدًا، بمتوسط حسابي عام بلغ (٤,٢٧ من ٥)، وتمثلت أبرز المتطلبات في تخصيص وقت كافٍ لتنفيذ الخطط العلاجية، وتطبيق اختبارات تشخيصية لتحديد جوانب الضعف لدى الطلبة، وتقديم برامج تدريبية للمعلمين حول المهارات التي تقيسها اختبارات «نافس».

وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام الممارسات التدريسية تُعزى إلى النوع لصالح المعلمات، وإلى سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة التي بلغت ١٠ سنوات فأكثر، بينما لم تظهر فروق تُعزى إلى المؤهل العلمي.

وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات، من أهمها تخصيص وقت كافٍ لتنفيذ الخطط العلاجية، وتقديم برامج تدريبية متخصصة للمعلمين، وتطبيق اختبارات تشخيصية دورية، وتوفير المصادر التعليمية المساندة لتنمية مهارات الطلبة اللغوية.

ABSTRACT:

The study aimed to identify the reality of Arabic language teachers' use of teaching practices that contribute to improving the learning outcomes of the My Language subject in the National Assessment Tests "NAFS" in the Taif region, identify the obstacles that limit their improvement, and determine the necessary requirements for this purpose. It also sought to verify whether there were statistically significant differences among the responses of the study participants attributable to gender, academic qualification, and years of experience.

The study adopted the descriptive survey method and used a questionnaire to collect data. The study population consisted of Arabic language teachers who teach the third and sixth grades of primary school in the Taif region. The study sample comprised 150 male and female teachers. The results showed that the use of teaching practices was high, with an overall mean of 4.01 out of 5.

The obstacles limiting the improvement of learning outcomes in the My Language subject were also high, with an overall mean of 3.92 out of 5. Student-related obstacles ranked first, followed by teacher-related obstacles, school and administrative obstacles, and finally obstacles related to the My Language subject. Agreement on the requirements for improving learning outcomes was very high, with an overall mean of 4.27 out of 5.

The most prominent requirements were allocating sufficient time to implement remedial plans, administering diagnostic tests to identify students' areas of weakness, and providing teachers with training programs on the skills measured by the NAFS tests.

مقدمة البحث:

يشهد التعليم في العصر الحاضر اهتمامًا متزايدًا بجودة نواتج التعلّم، باعتبارها من أهم المؤشرات التي تكشف مدى فاعلية العملية التعليمية وقدرتها على إكساب الطلبة المعارف والمهارات المستهدفة. ولم يعد الاهتمام بالتعليم مقتصرًا على تقديم المحتوى الدراسي، بل امتد إلى قياس ما اكتسبه الطلبة فعليًا، وتشخيص جوانب القوة والضعف في أدائهم، والاستفادة من النتائج في تطوير التدريس وتحسين مستوى التحصيل الدراسي (الأحمدي وآخرون، ٢٠٢٥).

وتُعد اللغة العربية من المواد الدراسية الأساسية التي تسهم في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدرته على الفهم والتعبير والتواصل؛ إذ ترتبط مهاراتها بمختلف المواد الدراسية، ويؤثر مستوى إتقانها في قدرة الطالب على التعلم والتحصيل. ويتطلب تدريسها استخدام ممارسات تدريسية متنوعة تراعي احتياجات الطلبة، وتنمي لديهم مهارات القراءة والفهم والتحليل والتعبير، وتجعلهم أكثر قدرة على توظيف ما تعلموه في المواقف المختلفة؛ ولذلك يرتبط نجاح تعليم اللغة العربية بقدرة المعلم على اختيار الممارسات والاستراتيجيات المناسبة (قاسم والحديبي، ٢٠١٨).

وتمثل الاختبارات الوطنية إحدى الأدوات المهمة التي يمكن من خلالها قياس مستوى نواتج التعلم لدى الطلبة، وتحديد مدى تحقق المهارات والمعارف المستهدفة، وتوفير بيانات تساعد على اتخاذ القرارات التطويرية. وفي هذا السياق، جاءت الاختبارات الوطنية "نافس" لقياس مستوى أداء طلبة المدارس في عدد من المجالات الأساسية، والاستفادة من نتائجها في التعرف على مستوى التحصيل وتطوير الممارسات التعليمية بما يسهم في تحسين نواتج التعلم (اثلاوي، ٢٠٢٥).

ويُعد المعلم من أهم العناصر المؤثرة في تحسين نواتج التعلم؛ لما يقوم به من دور مباشر في تخطيط المواقف التعليمية وتنفيذها وتقويمها، واختيار الممارسات التدريسية الملائمة لطبيعة المحتوى واحتياجات الطلبة. ويتأكد هذا الدور في تدريس مادة لغتي التي تتطلب تنمية مجموعة مترابطة من المهارات اللغوية، وبخاصة مهارات القراءة والفهم؛ مما يستلزم توظيف ممارسات تدريسية فاعلة تساعد الطلبة على اكتساب هذه المهارات وتطبيقها في الاختبارات والمواقف التعليمية المختلفة (آل مشاري، ٢٠٢١).

ورغم ما تبذله المؤسسات التعليمية والمعلمون من جهود لتحسين نواتج تعلم الطلبة في مادة لغتي، فإن تحقيق النتائج المستهدفة في الاختبارات الوطنية "نافس" قد يواجه عددًا من المعوقات المرتبطة بالممارسات التدريسية، أو بالإمكانات التعليمية، أو بالطلبة، أو بالتطوير المهني للمعلمين. كما يتطلب تحسين هذه النواتج توفير مجموعة من المتطلبات التي تساعد معلمي ومعلمات اللغة العربية على تطوير ممارساتهم، والاستفادة من نتائج الاختبارات في تشخيص مواطن الضعف، ووضع الإجراءات المناسبة لمعالجتها وتحسين مستوى أداء الطلبة (الأحمدي وآخرون، ٢٠٢٥).

مشكلة البحث:

تمثل الاختبارات الوطنية "نافس" أداة مهمة لقياس مستوى نواتج التعلّم، والكشف عن مدى اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات المستهدفة، والاستفادة من نتائجها في تطوير العملية التعليمية وتحسين التحصيل الدراسي. وقد أكدت دراسة الثبيتي (٢٠٢٥) أن نتائج اختبارات "نافس" تساعد المدارس على تحسين جودة العملية التعليمية، إلا أنها كشفت عن تفاوت مستوى الأداء بين المدارس، وعدم تعامل بعض الطلبة مع الاختبار بالجدية الكافية.

ومع أهمية هذه الاختبارات، فإن تحسين نواتج التعلّم فيها يواجه عددًا من المعوقات؛ إذ توصلت دراسة الشهري (٢٠٢٥) إلى وجود معوقات مرتبطة بالاختبار والطلبة وأولياء الأمور والبيئة المدرسية والمعلمين، وأوصت بتدريب الطلبة والمعلمين ورفع مستوى الوعي بأهمية الاختبارات الوطنية. كما كشفت دراسة العريني وآخرين (٢٠٢٥) عن مجموعة من العوامل المؤثرة في نتائج الطلبة، من أبرزها ضعف الدافعية ومهارات الفهم القرائي، وقلة الأنشطة التي تنمي التفكير، وضعف التدريب على الأسئلة المشابهة لاختبارات "نافس"، إلى جانب بعض العوامل المرتبطة بالمقرر والبيئة المدرسية والأسرة.

ومن خلال عمل الباحثة في الميدان التعليمي، لاحظت وجود تفاوت في مستوى الطلبة في المهارات التي تقيسها اختبارات "نافس" في مادة لغتي، مما يشير إلى الحاجة إلى التعرف على واقع الممارسات التدريسية المستخدمة، والكشف عن المعوقات التي تحد من تحسين نواتج التعلّم، وتحديد المتطلبات اللازمة لذلك. ومن خلال ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي :كيف يمكن تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الطائف؟

أسئلة البحث:

١. ما واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية للممارسات التدريسية التي تسهم في تحسين نواتج تعلم لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" بمنطقة الطائف؟

٢. ما المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلم لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الطائف؟

٣. ما متطلبات تحسين نواتج تعلم لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الطائف؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى إلى متغيرات (النوع - والمؤهل العلمي - وسنوات الخبرة في تدريس الصفين الثالث والسادس ابتدائي)؟

أهداف البحث:

١. التعرف على واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية للممارسات التدريسية التي تسهم في تحسين نواتج تعلم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" بمنطقة الطائف.

٢. الكشف عن المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الطائف.

٣. الكشف عن متطلبات تحسين نواتج تعلم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الطائف.

٤. التحقق من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى إلى (النوع - والمؤهل العلمي - وسنوات الخبرة في تدريس الصفين الثالث والسادس ابتدائي).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١. حداثة موضوع الاختبارات الوطنية "نافس"، واتساقها مع توجهات وزارة التعليم في تحسين مخرجات العملية التعليمية من خلال قياس مستوى الطلبة، والعمل في مادة لغتي.

٢. يؤمل أن يسهم البحث الحالي في إثراء المكتبة المحلية والعربية في مجال تحسين نواتج التعلم في مادة لغتي، أو المواد الأخرى.

٣. يؤمل أن يسهم البحث الحالي في تقديم اقتراحات لدراسات أخرى في مجال تحسين نواتج تعلم الطلبة.

الأهمية العملية:

١. يؤمل أن يسهم البحث الحالي في تزويد المسؤولين عن التعليم عن الواقع الفعلي للممارسات التدريسية التي تسهم في تحسين نواتج تعلم الطلبة في مادة لغتي.

٢. يؤمل أن يسهم البحث الحالي في تزويد المعلمين والمعلمات بالممارسات التدريسية التي تعمل على تحسين نواتج تعلم الطلبة، للاستفادة منها في مختلف التخصصات.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية:

واقع الممارسات التدريسية، والمعوقات، والمتطلبات المرتبطة بتحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس".

الحدود المكانية:

مدارس المرحلة الابتدائية في منطقة الطائف.

الحدود البشرية:

معلمو ومعلمات اللغة العربية الذين يدرّسون طلاب الصفين الثالث والسادس الابتدائي بمنطقة الطائف.

الحدود الزمانية:

العام ١٤٤٨هـ – ٢٠٢٦م.

مصطلحات البحث:

نواتج التعلّم:

تُعرَّف نواتج التعلّم بأنها المعارف والمهارات والقيم والقدرات التي يُتوقع أن يكتسبها المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية محددة، ويمكن التحقق من تحققها وقياسها باستخدام أساليب وأدوات التقويم المناسبة (عمر، ٢٠٢٢).

وتعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها مستوى ما يكتسبه طلاب الصفين الثالث والسادس الابتدائي من معارف ومهارات لغوية مستهدفة في مادة لغتي، كما يظهر من خلال أدائهم في الاختبارات الوطنية "نافس".

الاختبارات الوطنية "نافس":

تُعرَّف الاختبارات الوطنية بأنها اختبارات واسعة النطاق تطبقها الجهات التعليمية على الطلبة بصورة دورية؛ بهدف قياس معارفهم ومهاراتهم، والتحقق من مستوى أدائهم وفق معايير وخصائص محددة (الدوسري، ٢٠٢٠).

وتعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها الاختبارات الوطنية التي تطبق على طلاب الصفين الثالث والسادس الابتدائي لقياس نواتج تعلّمهم في عدد من المجالات، ويقتصر البحث الحالي على النواتج المرتبطة بمادة لغتي من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الطائف.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول/ نواتج تعلّم مادة لغتي:

مفهوم نواتج التعلّم:

تمثل نواتج التعلّم محورًا أساسيًا في العملية التعليمية؛ لأنها تصف ما يُتوقع أن يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وقيم واتجاهات بعد الانتهاء من دراسة مقرر أو خبرة تعليمية معينة. كما تساعد على توجيه عمليات تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وتوفر معايير واضحة يمكن من خلالها الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها (عمر، ٢٠٢٢).

وترتبط نواتج التعلّم بما يستطيع المتعلم القيام به فعليًا، وليس بمجرد المحتوى الذي قدمه المعلم؛ لذلك ينبغي أن تكون محددة وواضحة وقابلة للملاحظة والقياس، وأن تتناسب مع خصائص المتعلمين ومستوياتهم الدراسية. كما تتطلب مواءمة المحتوى والأنشطة والممارسات التدريسية وأساليب التقويم مع النواتج المستهدفة؛ حتى تصبح جميع عناصر العملية التعليمية موجهة نحو تحقيقها (عمر، ٢٠٢٢).

وفي مادة لغتي تشمل نواتج التعلّم مجموعة من المعارف والمهارات اللغوية التي يُفترض أن يكتسبها الطالب، مثل القراءة والفهم والاستيعاب والتحليل والتعبير والكتابة، إلى جانب القدرة على توظيف اللغة في المواقف المختلفة. وتتميز هذه المهارات بالترابط؛ إذ يؤثر مستوى الطالب في القراءة والفهم في قدرته على التحصيل والتعلّم في مادة لغتي وغيرها من المواد الدراسية (شحاتة، ٢٠١٢).

وترى الباحثة أن نواتج تعلّم مادة لغتي لا ينبغي أن تقاس بقدرة الطالب على حفظ المعلومات أو استرجاعها فقط، وإنما بقدرته على فهم النصوص وتحليلها واستخلاص معانيها، واستخدام اللغة بصورة صحيحة في المواقف التعليمية المختلفة. كما ترى أن وضوح نواتج التعلّم لدى المعلم يساعده على اختيار الممارسات والأنشطة المناسبة، وتحديد جوانب الضعف لدى الطلبة والعمل على معالجتها.

أهمية تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي:

تبرز أهمية تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي من أهمية اللغة العربية نفسها في حياة المتعلم؛ فهي أداة التفكير والتعلّم والتواصل، والوسيلة التي يستخدمها الطالب لفهم محتوى المواد الدراسية والتعبير عن أفكاره ومشاعره. ولذلك فإن ضعف الطالب في المهارات اللغوية قد يؤثر في تحصيله الدراسي بصورة عامة، بينما يسهم إتقانه لها في رفع قدرته على التعلّم والفهم والمشاركة في المواقف الصفية المختلفة (شحاتة، ٢٠١٢).

ويُعد الفهم القرائي من أبرز نواتج التعلّم المستهدفة في مادة لغتي؛ لأنه لا يقتصر على تعرف الكلمات والجمل، بل يشمل فهم المعاني، وربط الأفكار، واستنتاج المعلومات، والتمييز بين الآراء والحقائق، وتقويم النصوص. ويتطلب تنمية هذه المهارات توظيف ممارسات تدريسية تتدرج من الفهم المباشر إلى مستويات الفهم العليا، وتتيح للطلبة التفاعل مع النصوص ومناقشتها وتفسيرها (البلوشية، ٢٠٢٤).

ويمكن تحديد أهمية تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي فيما يأتي:

١. تنمية قدرة الطلبة على فهم النصوص المقروءة وتحليلها.
٢. تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة لغتي والمواد الأخرى.
٣. مساعدة الطلبة على استخدام اللغة في المواقف التعليمية والحياتية.
٤. تنمية مهارات التفكير والاستنتاج والنقد وإبداء الرأي.
٥. الكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء الطلبة.
٦. مساعدة المعلمين على تطوير ممارساتهم التدريسية وفق احتياجات الطلبة.
٧. رفع مستوى أداء الطلبة في الاختبارات الوطنية "نافس".
٨. توفير مؤشرات تساعد المدارس على بناء الخطط العلاجية والإثرائية المناسبة (البلوشية، ٢٠٢٤).

وترى الباحثة أن تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي يمثل أساسًا لتحسين أداء الطلبة في الاختبارات الوطنية؛ لأن هذه الاختبارات تقيس قدرة الطالب على توظيف ما تعلّمه، وليس مجرد تذكر المعلومات. كما ترى أن تحسين هذه النواتج مسؤولية مشتركة بين المعلم والطالب والمدرسة والأسرة، ولا يمكن تحقيقه من خلال تدريب الطلبة على نماذج الاختبارات وحدها.

أساليب تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي:

يتطلب تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي توظيف مجموعة متكاملة من الأساليب التي تراعي مستوى الطلبة واحتياجاتهم، وتساعدهم على الانتقال من اكتساب المعرفة إلى تطبيقها في مواقف متنوعة. ويأتي في مقدمة هذه الأساليب تحديد نواتج التعلّم المستهدفة، واختيار الأنشطة والممارسات التدريسية المرتبطة بها، واستخدام أدوات تقويم متنوعة للكشف عن مستوى تحققها، ثم تقديم التغذية الراجعة المناسبة (عمر، ٢٠٢٢).

كما أن تنمية مهارات الفهم القرائي تحتاج إلى تدريب الطلبة على تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، واستنتاج معاني المفردات من السياق، والربط بين المعلومات، والتلخيص، والتنبؤ، وطرح الأسئلة، وإبداء الرأي في النص المقروء. وينبغي أن يراعي المعلم التدرج في تقديم هذه المهارات، وأن يستخدم نصوصًا وأنشطة متنوعة تتناسب مع المستويات المختلفة للطلبة (البلوشية، ٢٠٢٤).

ومن أهم أساليب تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي ما يأتي:

١. تحديد المهارات اللغوية التي يحتاج الطلبة إلى تنميتها.
٢. تحليل نتائج الاختبارات للكشف عن جوانب الضعف لدى الطلبة.
٣. تنويع استراتيجيات التدريس بما يتناسب مع طبيعة المهارات المستهدفة.
٤. تدريب الطلبة على مهارات الفهم والتحليل والاستنتاج.
٥. استخدام أنشطة لغوية ترتبط بالمواقف الحياتية.
٦. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عند تقديم الأنشطة والتدريبات.
٧. تقديم تغذية راجعة مستمرة تساعد الطلبة على تصحيح أخطائهم.
٨. إعداد خطط علاجية للطلبة منخفضي الأداء وخطط إثرائية للطلبة المتفوقين.
٩. استخدام أساليب تقويم متنوعة لقياس مستوى تقدم الطلبة.
١٠. تعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة لمتابعة مستوى الطالب (عمر، ٢٠٢٢).

وترى الباحثة أن تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي يحتاج إلى ممارسة مستمرة داخل الصف، تبدأ بتشخيص مستوى الطالب، ثم اختيار الأنشطة المناسبة له، ومتابعة تقدمه بصورة دورية. كما ترى أن نجاح هذه الجهود يعتمد على

امتلاك المعلم المعرفة الكافية بالمهارات التي تقيسها اختبارات "نافس"، وقدرته على دمجها في التدريس اليومي دون تحويل الحصة إلى تدريب مباشر على الاختبار.

المحور الثاني/ الاختبارات الوطنية "نافس":

مفهوم الاختبارات الوطنية "نافس" وأهدافها:

تُعد الاختبارات الوطنية من الاختبارات واسعة النطاق التي تطبقها الجهات التعليمية على أعداد كبيرة من الطلبة وفق إجراءات ومعايير موحدة؛ بهدف قياس مستوى معارفهم ومهاراتهم، وتوفير بيانات يمكن الاعتماد عليها في تقويم جودة التعليم. ويتطلب هذا النوع من الاختبارات التحقق من خصائصه العلمية والإحصائية؛ حتى تكون نتائجه أكثر صدقًا وثباتًا في قياس قدرات الطلبة ومهاراتهم (الدوسري، ٢٠٢٠).

وتندرج اختبارات "نافس" ضمن الاختبارات الوطنية المطبقة في المملكة العربية السعودية لقياس مستوى نواتج التعلّم لدى الطلبة في الصفوف والمجالات المستهدفة، ومنها القراءة. وتوفر نتائج هذه الاختبارات مؤشرات عن مستوى أداء الطلبة والمدارس، وتساعد على تحديد مدى تحقق نواتج التعلّم المستهدفة، والكشف عن الجوانب التي تحتاج إلى تحسين (الثبيتي، ٢٠٢٥).

وتقوم الاختبارات الوطنية على قياس قدرة الطلبة على توظيف ما تعلموه من معارف ومهارات، وتقديم نتائج تساعد الجهات التعليمية والمدارس على تحديد مستوى الأداء الفعلي ومقارنته بالمستوى المستهدف، ثم الاستفادة من ذلك في بناء الخطط والبرامج التطويرية (المقاطي وآخرون، ٢٠٢٥).

ويمكن تحديد أبرز أهداف الاختبارات الوطنية "نافس" فيما يأتي:

١. قياس مستوى نواتج التعلّم لدى الطلبة في المجالات المستهدفة.
٢. التعرف على جوانب القوة والضعف في أداء الطلبة.
٣. توفير بيانات تساعد على تقويم جودة العملية التعليمية.
٤. تحديد مستويات أداء الطلبة والمدارس.
٥. دعم الخطط والقرارات التعليمية بالنتائج الفعلية.
٦. توجيه البرامج العلاجية والإثرائية وفق احتياجات الطلبة.
٧. تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات.
٨. متابعة مستوى التحسن في نواتج التعلّم بصورة دورية (اثلاوي، ٢٠٢٥).

وترى الباحثة أن اختبارات "نافس" ليست غاية مستقلة عن العملية التعليمية، وإنما وسيلة لقياس مستوى ما اكتسبه الطلبة من معارف ومهارات. كما ترى أن تحقيق أهدافها يعتمد على دقة تحليل نتائجها وربطها بالممارسات التدريسية والخطط التطويرية داخل المدرسة.

دور اختبارات "نافس" في تحسين نواتج التعلّم:

تسهم نتائج الاختبارات الوطنية "نافس" في تحديد مستوى أداء الطلبة في المهارات المستهدفة، والكشف عن المهارات التي تحتاج إلى معالجة وتطوير. كما يساعد تحليل النتائج على بناء خطط تحسين تستند إلى بيانات فعلية، واختيار البرامج التعليمية التي تتناسب مع جوانب الضعف المكتشفة لدى الطلبة (المقاطي وآخرون، ٢٠٢٥).

وأظهرت دراسة الزهراني والعجمي (٢٠٢٥) فاعلية توظيف نموذج مارزانو لأبعاد التعلّم في تحسين أداء طالبات الصف السادس الابتدائي في اختبار "نافس" بمقرر العلوم؛ إذ ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بتوظيف النموذج في التدريس وتنفيذ برامج تدريبية للمعلمات في مختلف المراحل والمواد الدراسية.

وأكدت دراسة اثلاوي (٢٠٢٥) أن تحسين نتائج الطلبة في اختبارات "نافس" يتطلب تدريبهم بصورة مستمرة على نواتج التعلّم المستهدفة، وتوفير دليل يساعد المعلم على تطبيق الإجراءات التعليمية المناسبة، وإشراك معلمي الصفوف المختلفة في تنمية المهارات المرتبطة بمقرراتهم.

ويمكن أن تسهم اختبارات "نافس" في تحسين نواتج التعلّم من خلال ما يأتي:

١. تشخيص المهارات التي يعاني الطلبة ضعفًا فيها.
٢. توجيه المعلمين نحو تطوير ممارساتهم التدريسية.
٣. بناء الخطط العلاجية في ضوء نتائج فعلية.
٤. متابعة مستوى تقدم الطلبة في المهارات المستهدفة.
٥. اختيار البرامج والاستراتيجيات الملائمة لاحتياجات الطلبة.
٦. توجيه برامج التطوير المهني للمعلمين والمعلمات.
٧. تعزيز اهتمام المدارس بجودة نواتج التعلّم.
٨. تقويم أثر الخطط والبرامج المستخدمة في تحسين الأداء (الأحمدي وآخرون، ٢٠٢٥).

وترى الباحثة أن دور اختبارات "نافس" في تحسين نواتج التعلّم لا يتحقق بمجرد تطبيقها وإعلان نتائجها، بل يتطلب قراءة النتائج وتحليلها، وتحديد المهارات التي لم يحققها الطلبة بالمستوى المطلوب، ثم تحويلها إلى إجراءات وأنشطة تدريسية قابلة للتطبيق والمتابعة. كما ترى أن استخدام النتائج بهذه الصورة يجعل الاختبار أداة للتحسين، وليس مجرد وسيلة للحكم على مستوى الأداء.

العوامل المؤثرة في نتائج الطلبة في اختبارات "نافس":

تتأثر نتائج الطلبة في الاختبارات الوطنية "نافس" بمجموعة من العوامل المتداخلة المرتبطة بالطالب والمعلم والمقرر الدراسي والأسرة والبيئة الصفية والمدرسية. ومن أبرز العوامل المرتبطة بالطالب ضعف الدافعية، وانخفاض

مستوى مهارات الفهم القرائي، وكثرة الغياب، وعدم تخصيص وقت كافٍ للمذاكرة (العريني وآخرون، ٢٠٢٥).

وتوجد عوامل مرتبطة بالمعلم تؤثر في مستوى نتائج الطلبة، مثل قلة الأنشطة والتدريبات التي تنمي مهارات التفكير، وضعف تدريب الطلبة على الأسئلة المشابهة لاختبارات "نافس"، ومحدودية توظيف التقنية، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة (العريني وآخرون، ٢٠٢٥).

كما تشمل معوقات التحصيل في اختبارات "نافس" عوامل مرتبطة بالاختبار والطلبة وأولياء الأمور والبيئة المدرسية والمعلمين. ويتطلب التعامل معها تدريب الطلبة والمعلمين، ورفع مستوى وعي الأسرة بأهمية الاختبارات الوطنية، وتحفيز الطلبة على الاستعداد للاختبار وأدائه بجدية (الشهري، ٢٠٢٥).

ويمكن تصنيف العوامل المؤثرة في نتائج الطلبة في اختبارات "نافس" على النحو الآتي:

أولًا: عوامل مرتبطة بالطالب:

١. ضعف الدافعية نحو التعلّم وأداء الاختبار.
٢. انخفاض مستوى مهارات القراءة والفهم.
٣. عدم إدراك أهمية الاختبارات الوطنية.
٤. كثرة الغياب وضعف الانتظام الدراسي.
٥. القلق من الاختبار أو عدم الجدية في أدائه (العريني وآخرون، ٢٠٢٥).

ثانيًا: عوامل مرتبطة بالمعلم:

١. ضعف تحليل نتائج الاختبارات والاستفادة منها.
٢. قلة تنويع الممارسات والأنشطة التدريسية.
٣. محدودية التدريب على المهارات التي تقيسها الاختبارات.
٤. ضعف مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
٥. كثرة الأعباء التدريسية وغير التدريسية (الأحمدي وآخرون، ٢٠٢٥).

ثالثًا: عوامل مرتبطة بالمدرسة والمقرر:

١. ارتفاع كثافة الطلبة داخل الفصول.
٢. ضعف الإمكانات والوسائل التعليمية.
٣. قلة البرامج العلاجية والإثرائية.
٤. ضعف ارتباط بعض الأنشطة والتدريبات بالمهارات المستهدفة.
٥. قصور متابعة تنفيذ خطط تحسين نواتج التعلّم (الشهري، ٢٠٢٥).

رابعًا: عوامل مرتبطة بالأسرة:

١. ضعف متابعة مستوى الطالب الدراسي.
٢. قلة الاهتمام بأهمية اختبارات "نافس".
٣. عدم تشجيع الطالب وتحفيزه على الاستعداد للاختبار.
٤. ضعف التواصل مع المدرسة والمعلمين (الشهري، ٢٠٢٥).

وترى الباحثة أن نتائج الطلبة في اختبارات "نافس" لا تتأثر بعامل واحد، وإنما تنتج عن تفاعل مجموعة من العوامل التعليمية والشخصية والأسرية والمدرسية. ولذلك يتطلب تحسينها خطة متكاملة تشمل تطوير ممارسات المعلم، ورفع دافعية الطالب، وتحسين البيئة التعليمية، وتعزيز مشاركة الأسرة، مع المتابعة المستمرة لمدى تحقق النتائج المستهدفة.

الدراسات السابقة:

١. دراسة الشهري (٢٠٢٥) بعنوان: "معوقات التحصيل الدراسي لدى الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" والحلول المقترحة لها: دراسة نوعية لعينة من مدارس إدارة تعليم جدة"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في الاختبارات الوطنية "نافس"، والكشف عن الحلول المقترحة لها من وجهة نظر المعلمات ومديرات المدارس، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، واستخدمت المقابلات الفردية ومجموعات التركيز أدوات لجمع البيانات، وشمل مجتمع الدراسة المعلمات ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة تعليم جدة، وبلغت العينة ٢٠ معلمة ومديرة مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها وجود معوقات مرتبطة بالاختبار والطالبات وأولياء الأمور والبيئة المدرسية والمعلمات، وأن من أهم الحلول المقترحة تدريب الطالبات والمعلمات، وتوعية الطالبات وأولياء الأمور بأهمية الاختبارات الوطنية، وتحفيز الطالبات ماديًا ومعنويًا.

٢. دراسة الزهراني والعجمي (٢٠٢٥) بعنوان: "فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تحسين نواتج تعلم الاختبارات الوطنية "نافس" في مقرر العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تحسين نواتج التعلم التي تقيسها اختبارات "نافس" في مقرر العلوم، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الاختبار القبلي والبعدي أداة لجمع البيانات، وشمل مجتمع الدراسة طالبات الصف السادس الابتدائي المستهدفات باختبارات "نافس" بمنطقة الباحة، وبلغت العينة ٩٣ طالبة، وُزعن إلى مجموعة تجريبية مكونة من ٤٦ طالبة ومجموعة ضابطة مكونة من ٤٧ طالبة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية نموذج مارزانو في تحسين نواتج التعلم.

٣. دراسة العريني وآخرين (٢٠٢٥) بعنوان: "العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية: دراسة تحليلية من وجهة نظر الطلاب"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي للطلاب في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات،

وشمل مجتمع الدراسة طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المدارس التابعة لمكتب تعليم طويق بإدارة تعليم الرياض، وبلغت العينة ٧٥٤ طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها أن العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل تتعلق بالطالب والمعلم والمقرر الدراسي والبيئة الصفية والمدرسية والبيئة الاجتماعية والاقتصادية، ومن أهمها ضعف الدافعية، وانخفاض مهارات الفهم القرائي، وقلة الأنشطة التي تنمي التفكير، وضعف التدريب على الأسئلة المشابهة لاختبارات "نافس".

١. دراسة الأحمدي وعفاشة والهندي (٢٠٢٥) بعنوان: "تحسين نواتج تعلم العلوم في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بمنطقة المدينة المنورة"، وهدفت الدراسة إلى تحديد الأساليب والمتطلبات اللازمة لتحسين نواتج تعلم العلوم في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وشمل مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات العلوم الذين يدرّسون الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط بمنطقة المدينة المنورة، وبلغت العينة ٣٥٤ معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها ارتفاع درجة الموافقة على متطلبات تدريس العلوم وأساليب تعزيز تعلم الطلبة واحتياجات التطوير المهني، وأن من أهم أساليب التحسين التأسيس العلمي للطلبة، وتشجيعهم على أداء الاختبار بجدية، وزيادة وعيهم بأهمية الاختبارات الوطنية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه:

١. تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة الأحمدي وعفاشة والهندي (٢٠٢٥) من حيث استخدام المنهج الوصفي المسحي.

٢. تتشابه الدراسة الحالية مع دراستي العريني وآخرين (٢٠٢٥)، والأحمدي وعفاشة والهندي (٢٠٢٥) من حيث استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات.

٣. تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول الاختبارات الوطنية "نافس" والعوامل أو المتطلبات المرتبطة بتحسين نواتج التعلّم.

٤. تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة الأحمدي وعفاشة والهندي (٢٠٢٥) في الاعتماد على وجهة نظر المعلمين والمعلمات، واستهداف الصفين السادس الابتدائي والثالث المتوسط ضمن مجتمع الدراسة.

أوجه الاختلاف:

١. تختلف الدراسة الحالية عن دراسة الشهري (٢٠٢٥) من حيث المنهج؛ إذ استخدمت الدراسة المذكورة المنهج النوعي، بينما تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي.

٢. تختلف الدراسة الحالية عن دراسة الزهراني والعجمي (٢٠٢٥) من حيث المنهج؛ إذ استخدمت الدراسة المذكورة المنهج شبه التجريبي، بينما تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي.

٣. تختلف الدراسة الحالية عن دراستي الشهري (٢٠٢٥)، والزهراني والعجمي (٢٠٢٥) من حيث أداة الدراسة؛ إذ استخدمت الأولى المقابلات الفردية ومجموعات التركيز، واستخدمت الثانية الاختبار القبلي والبعدي، بينما تستخدم الدراسة الحالية الاستبانة.

٤. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة وعينتها؛ إذ تقتصر على معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يدرّسون طلاب الصفين الثالث والسادس الابتدائي بمنطقة الطائف.

٥. تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على واقع الممارسات التدريسية والمعوقات والمتطلبات المرتبطة بتحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في اختبارات "نافس"، بينما تناولت معظم الدراسات السابقة العلوم أو الرياضيات أو التحصيل الدراسي بصورة عامة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. التعرف على أهم الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية.

٢. الإسهام في تحديد مشكلة البحث وصياغة أسئلته وأهدافه.

٣. اختيار المنهج المناسب لطبيعة البحث الحالي.

٤. تصميم أداة البحث وتحديد محاورها وصياغة عباراتها.

٥. تحديد أبرز الممارسات والمعوقات والمتطلبات المرتبطة بتحسين نواتج التعلّم.

٦. الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تفسير نتائج البحث الحالي ومناقشتها.

٧. التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة.

٨. تحديد الفجوة البحثية التي يسعى البحث الحالي إلى معالجتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي المسحي، الذي يهدف إلى وصف وتفسير الظواهر، وذلك نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يدرّسون طلاب الصفين الثالث والسادس الابتدائي في مدارس منطقة الطائف، وتم اختيار عينة عشوائية منهم بلغ عدد أفرادها (١٥٠) معلمًا ومعلمة. ومن أهم خصائص أفراد الدراسة ما يأتي:

١- خصائص أفراد الدراسة حسب متغير النوع

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	٥٨	٣٨,٦٧٪
أنثى	٩٢	٦١,٣٣٪
المجموع	١٥٠	١٠٠٪

يوضح الجدول السابق رقم (١) خصائص أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع، وقد تبين أن الإناث يمثلن ما نسبته (٦١,٣٣٪) من إجمالي أفراد الدراسة، في حين يمثل الذكور ما نسبته (٣٨,٦٧٪) من إجمالي أفراد الدراسة.

٢- خصائص أفراد الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

جدول (٢) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	١٢٦	٨٤,٠٠٪
ماجستير	٢١	١٤,٠٠٪
دكتوراه	٣	٢,٠٠٪
المجموع	١٥٠	١٠٠٪

يوضح الجدول السابق رقم (٢) خصائص أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، وقد تبين أن ما نسبته (٨٤,٠٠٪) من إجمالي أفراد الدراسة يحملون مؤهل البكالوريوس، في حين بلغت نسبة الحاصلين على مؤهل الماجستير (١٤,٠٠٪)، وبلغت نسبة الحاصلين على مؤهل الدكتوراه (٢,٠٠٪).

٣- خصائص أفراد الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

جدول (٣) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة ي تدريس الصفين الثالث والسادس الابتدائي

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
٥ سنوات فأقل	٣١	٢٠,٦٧٪
أكثر من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٢	٢٨,٠٠٪
١٠ سنوات فأكثر	٧٧	٥١,٣٣٪
المجموع	١٥٠	١٠٠٪

يوضح الجدول السابق رقم (٣) خصائص أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، وقد تبين أن ما نسبته (٥١,٣٣٪) من إجمالي أفراد الدراسة تبلغ خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر، في حين بلغت نسبة من تتراوح خبرتهم بين أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات (٢٨,٠٠٪)، وبلغت نسبة من لديهم خبرة مقدارها ٥ سنوات فأقل (٢٠,٦٧٪).

أداة الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها، فإن الأداة المناسبة لتحقيق أهدافها هي الاستبانة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من الجزأين الآتيين:

الجزء الأول: ويحتوي على البيانات الأولية المتعلقة بأفراد عينة الدراسة، وهي: النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في تدريس الصفين الثالث والسادس الابتدائي، والمرحلة الدراسية التي يدرّسها المعلم.

الجزء الثاني: ويشتمل على ثلاثة محاور، هي:

المحور الأول: واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية للممارسات التدريسية التي تسهم في تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" بمنطقة الطائف، ويتكون من (١٠) عبارات.

المحور الثاني: المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الطائف، ويتكون من (٢٠) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد كما يأتي:

- البعد الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلم، ويشتمل على (٥) عبارات .
- البعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالطلبة، ويشتمل على (٥) عبارات .
- البعد الثالث: المعوقات المتعلقة بمادة لغتي، ويشتمل على (٥) عبارات .
- البعد الرابع: المعوقات المدرسية والإدارية، ويشتمل على (٥) عبارات .

المحور الثالث :متطلبات تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الطائف، ويتكون من (١٠) عبارات.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وعليه فقد صنفت الاستجابات إلى خمس فئات متساوية؛ للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، ومعالجتها إحصائيًا؛ وذلك من أجل الوصول إلى متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول (٤) وزن درجات الموافقة لأداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي

درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الوزن	٥	٤	٣	٢	١

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات) لقياس درجة الموافقة

درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
غير موافق بشدة	منخفضة جداً	١	من ١,٠ الى ١,٨٠
غير موافق	منخفضة	٢	من ١,٨١ الى ٢,٦٠
محايد	متوسطة	٣	من ٢,٦١ الى ٣,٤٠
موافق	عالية	٤	من ٣,٤١ الى ٤,٢٠
موافق بشدة	عالية جداً	٥	من ٤,٢١ الى ٥,٠

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاستبانة على طريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

تم إعداد أداة البحث بالاستفادة من استبيانات الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وبمراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، ومن ثم تم عرض أداة البحث في صورتهما الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة، حيث قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الباحث في إثراء الأداة وتحسينها مما ساعد على إخراجها بصورة ملائمة، وبذلك تبين أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، طُبقت الاستبانة على أفراد العينة، وحُسب معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي؛ وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. كما حُسب معامل ارتباط كل عبارة في المحور الثاني بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمحور، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الثاني ودرجته الكلية، وبين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للأداة، كما توضحه الجداول الآتية:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات محور الممارسات التدريسية والدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٧٢٨	٦	**٠,٧٤١
٢	**٠,٧٦٤	٧	**٠,٧٩٣
٣	**٠,٨١٢	٨	**٠,٨١٦
٤	**٠,٧٧٩	٩	**٠,٧٥٢
٥	**٠,٧٠٦	١٠	**٠,٦٨٩

دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن معاملات ارتباط عبارات محور واقع استخدام الممارسات التدريسية بالدرجة الكلية للمحور موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، وتراوحت بين (٠,٦٨٩) و(٠,٨١٦)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة تدل على اتساق عبارات المحور وصدقها في قياس ما وضعت لقياسه.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات محور المعوقات والدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
البعد الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلم		
١	٠,٨٢٤**	٠,٦٨٢**
٢	٠,٨٦١**	٠,٧١٥**
٣	٠,٧٩٢**	٠,٦٤٧**
٤	٠,٨٧٦**	٠,٧٣١**
٥	٠,٧٦٩**	٠,٦٢٨**
البعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالطلبة		
٦	٠,٨٣٧**	٠,٦٩٦**
٧	٠,٨٨٤**	٠,٧٤٢**
٨	٠,٨١٩**	٠,٦٧٣**
٩	٠,٨٥٦**	٠,٧١٨**
١٠	٠,٧٥٣**	٠,٦١٥**
البعد الثالث: المعوقات المتعلقة بمادة لغتي		
١١	٠,٨١٢**	٠,٦٥٩**
١٢	٠,٨٦٩**	٠,٧٢٧**
١٣	٠,٨٩١**	٠,٧٤٨**
١٤	٠,٧٨٥**	٠,٦٣٦**
١٥	٠,٨٣١**	٠,٦٩١**
البعد الرابع: المعوقات المدرسية والإدارية		
١٦	٠,٨٧٢**	٠,٧٣٦**
١٧	٠,٨١٧**	٠,٦٧٨**
١٨	٠,٧٦١**	٠,٦٢٤**
١٩	٠,٨٤٨**	٠,٧٠٩**
٢٠	٠,٧٩٤**	٠,٦٥١**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) أن معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه موجبة ودالة إحصائيًا، وتراوحت بين (٠,٧٥٣) و(٠,٨٩١). كما تراوحت معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمحور المعوقات بين (٠,٦١٥) و(٠,٧٤٨)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يدل على ارتفاع مستوى الاتساق الداخلي لعبارات المحور وصلاحيتها لقياس المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في اختبارات "نافس".

جدول (٨) معاملات ارتباط أبعاد محور المعوقات بالدرجة الكلية للمحور

أبعاد محور المعوقات	معامل الارتباط بالمحور
المعوقات المتعلقة بالمعلم	**٠,٨٤٦
المعوقات المتعلقة بالطلبة	**٠,٨٨١
المعوقات المتعلقة بمادة لغتي	**٠,٨٣٤
المعوقات المدرسية والإدارية	**٠,٨٦٢

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول السابق رقم (٨) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المعوقات والدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (٠,٨٣٤) و(٠,٨٨١)، وجميعها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى وجود درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي بين أبعاد المحور، ويعكس ارتفاع مستوى الصدق البنائي له.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات محور متطلبات تحسين نواتج التعلّم والدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٧٨٦**	٦	٠,٧٣٤**
٢	٠,٧٤٩**	٧	٠,٧٦٢**
٣	٠,٨١٧**	٨	٠,٦٧١**
٤	٠,٧٧٣**	٩	٠,٧٢٨**
٥	٠,٨٣٥**	١٠	٠,٧٩١**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) أن معاملات ارتباط عبارات محور متطلبات تحسين نواتج التعلّم بالدرجة الكلية للمحور موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، وتراوحت بين (٠,٦٧١) و(٠,٨٣٥)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى تمتع عبارات المحور بدرجة مناسبة من صدق الاتساق الداخلي وصلاحيتها للتطبيق.

جدول (١٠) معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للأداة

محاور الاستبانة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
واقع استخدام الممارسات التدريسية	٠,٨٣٨**
المعوقات التي تحد من تحسين نواتج التعلّم	٠,٨٩٤**
متطلبات تحسين نواتج التعلّم	٠,٨٦٧**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول السابق رقم (١٠) أن معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (٠,٨٣٨) و(٠,٨٩٤)، وجميعها معاملات موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة:

استُخدم معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة الدراسة، وحُسب معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة، ولكل بعد من أبعاد محور المعوقات، بالإضافة إلى حساب معامل الثبات الكلي للأداة، كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (١١) معاملات ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور والأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: واقع استخدام الممارسات التدريسية	١٠	٠,٩١٢
أبعاد المحور الثاني: المعوقات		
المعوقات المتعلقة بالمعلم	٥	٠,٨٦٧
المعوقات المتعلقة بالطلبة	٥	٠,٨٨٤
المعوقات المتعلقة بمادة لغتي	٥	٠,٨٧٦
المعوقات المدرسية والإدارية	٥	٠,٨٥٩
المحور الثاني: المعوقات التي تحد من تحسين نواتج التعلّم	٢٠	٠,٩٢٨
المحور الثالث: متطلبات تحسين نواتج التعلّم	١٠	٠,٩٠٦
الثبات الكلي للاستبانة	٤٠	٠,٩٤١

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول السابق رقم (١١) أن معاملات الثبات لأبعاد ومحاور الدراسة مرتفعة؛ إذ تراوحت معاملات ثبات الأبعاد والمحاور بين (٠,٨٥٩) و(٠,٩٢٨)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٤١)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الثبات وإمكان الاعتماد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها تم تطبيقها ميدانياً، حيث وُزعت الاستبانة بعد تحويلها الكترونيا على افراد مجتمع الدراسة، ثم تجميع الاستجابات واستخدام أساليب التحليل الإحصائية المناسبة.

أساليب التحليل الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمعت من خلال أداة الدراسة، استُخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، الذي يرمز إليه اختصارًا بالرمز (SPSS). وللتعرف على اتجاهات أفراد الدراسة نحو الأسئلة المطروحة، استُخدمت أساليب المعالجة الإحصائية الآتية:

١. حساب التكرارات والنسب المئوية؛ لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية.

٢. حساب معامل ارتباط بيرسون؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، من خلال قياس ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد أو المحور الذي تنتمي إليه، وارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة.

٣. حساب معامل ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات أبعاد ومحاور أداة الدراسة وثباتها الكلي.

٤. حساب المتوسطات الحسابية؛ لتحديد مستوى استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة وكل بعد ومحور من محاور أداة الدراسة.

٥. حساب الانحرافات المعيارية؛ للتعرف على مدى تشتت استجابات أفراد الدراسة حول متوسطاتها الحسابية.

٦. حساب الرتب؛ لترتيب عبارات وأبعاد ومحاور أداة الدراسة وفقًا لمتوسطات استجابات أفراد الدراسة.

٧. استخدام اختبار مان–ويتني(Mann–Whitney U) ؛ للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو محاور الاستبانة، والتي تُعزى إلى متغيري النوع والمرحلة الدراسية.

٨. استخدام اختبار كروسكال–واليس(Kruskal–Wallis)؛ للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو محاور الاستبانة، والتي تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

مناقشتها نتائج الدراسة وتفسيرها

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية للممارسات التدريسية التي تسهم في تحسين نواتج تعلم لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" بمنطقة الطائف؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يدرّسون طلاب الصفين الثالث والسادس الابتدائي بمنطقة الطائف على محور واقع استخدام الممارسات التدريسية التي تسهم في تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة حول محور واقع استخدام الممارسات التدريسية

م	العبارة	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	أحدد نواتج التعلّم المستهدفة قبل تدريس موضوعات مادة لغتي.	١	٠,٧	٣	٢,٠	٨	٥,٣	٧١	٤٧,٣	٦٧	٤٤,٧	٤,٣٣	٠,٧٣	١	عالية جدًا
٢	أربط الأنشطة الصفية بالمهارات التي تقيسها الاختبارات الوطنية "نافس".	٤	٢,٧	١١	٧,٣	٢٨	١٨,٧	٧٠	٤٦,٧	٣٧	٢٤,٧	٣,٨٣	٠,٩٧	٨	عالية
٣	أدرب الطلبة على مستويات الفهم القرائي المختلفة.	١	٠,٧	٤	٢,٧	١٢	٨,٠	٧٠	٤٦,٧	٦٣	٤٢,٠	٤,٢٧	٠,٧٧	٢	عالية جدًا
٤	أستخدم استراتيجيات تدريس تتناسب مع المهارات اللغوية المستهدفة.	٢	١,٣	٧	٤,٧	١٨	١٢,٠	٧٥	٥٠,٠	٤٨	٣٢,٠	٤,٠٧	٠,٨٦	٥	عالية
٥	أوظف نصوصًا قرائية متنوعة في تدريس مادة لغتي.	٢	١,٣	٨	٥,٣	٢٣	١٥,٣	٧٤	٤٩,٣	٤٣	٢٨,٧	٣,٩٩	٠,٨٨	٦	عالية
٦	أطبق تقويمًا تشخيصيًا لتحديد مستوى الطلبة في المهارات اللغوية.	٥	٣,٣	١٣	٨,٧	٣٠	٢٠,٠	٦٩	٤٦,٠	٣٣	٢٢,٠	٣,٧٥	١,٠١	٩	عالية
٧	أستخدم التقويم التكويني لمتابعة تقدم الطلبة.	٣	٢,٠	٩	٦,٠	٢٤	١٦,٠	٧٢	٤٨,٠	٤٢	٢٨,٠	٣,٩٤	٠,٩٣	٧	عالية
٨	أقدم تغذية راجعة للطلبة بناءً على نتائج التقويم.	٢	١,٣	٥	٣,٣	١٥	١٠,٠	٧١	٤٧,٣	٥٧	٣٨,٠	٤,١٧	٠,٨٤	٤	عالية
٩	أنفذ خططًا علاجية لمعالجة جوانب الضعف لدى الطلبة.	٧	٤,٧	١٧	١١,٣	٣٤	٢٢,٧	٦٥	٤٣,٣	٢٧	١٨,٠	٣,٥٩	١,٠٦	١٠	عالية
١٠	أدرب الطلبة على نماذج تحاكي أسئلة الاختبارات الوطنية "نافس".	٢	١,٣	٥	٣,٣	١٥	١٠,٠	٦٨	٤٥,٣	٦٠	٤٠,٠	٤,١٩	٠,٨٥	٣	عالية
	المتوسط الحسابي العام											٤,٠١	٠,٦١		عالية

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

- يستخدم معلمو ومعلمات اللغة العربية الممارسات التدريسية التي تسهم في تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" بدرجة عالية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٤,٠١)، بانحراف معياري بلغ (٠,٦١) .
- توجد درجة من التقارب في استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٥٩) و(٤,٣٣). وحصلت عبارتان على درجة استخدام عالية جدًا، بينما حصلت ثماني عبارات على درجة استخدام عالية .

وجاء ترتيب عبارات محور واقع استخدام الممارسات التدريسية وفقًا لدرجة الاستخدام على النحو الآتي:

١. جاءت العبارة رقم (١)، التي تنص على: "أحدد نواتج التعلّم المستهدفة قبل تدريس موضوعات مادة لغتي"، في المرتبة الأولى بدرجة استخدام عالية جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٣)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٣).

٢. جاءت العبارة رقم (٣)، التي تنص على: "أدرب الطلبة على مستويات الفهم القرائي المختلفة"، في المرتبة الثانية بدرجة استخدام عالية جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٧)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٧).

٣. جاءت العبارة رقم (١٠)، التي تنص على: "أدرب الطلبة على نماذج تحاكي أسئلة الاختبارات الوطنية "نافس""، في المرتبة الثالثة بدرجة استخدام عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٩)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٥).

٤. جاءت العبارة رقم (٨)، التي تنص على: "أقدم تغذية راجعة للطلبة بناءً على نتائج التقويم"، في المرتبة الرابعة بدرجة استخدام عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٧)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٤).

٥. جاءت العبارة رقم (٤)، التي تنص على: "أستخدم استراتيجيات تدريس تتناسب مع المهارات اللغوية المستهدفة"، في المرتبة الخامسة بدرجة استخدام عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٧)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٦).

٦. جاءت العبارة رقم (٥)، التي تنص على: "أوظف نصوصًا قرائية متنوعة في تدريس مادة لغتي"، في المرتبة السادسة بدرجة استخدام عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٩)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٨).

٧. جاءت العبارة رقم (٧)، التي تنص على: "أستخدم التقويم التكويني لمتابعة تقدم الطلبة"، في المرتبة السابعة بدرجة استخدام عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٤)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٣).

٨. جاءت العبارة رقم (٢)، التي تنص على: "أربط الأنشطة الصفية بالمهارات التي تقيسها الاختبارات الوطنية "نافس""، في المرتبة الثامنة بدرجة استخدام عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٣)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٧).

٩. جاءت العبارة رقم (٦)، التي تنص على: "أطبق تقويمًا تشخيصيًا لتحديد مستوى الطلبة في المهارات اللغوية"، في المرتبة التاسعة بدرجة استخدام عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٥)، وانحراف معياري بلغ (١,٠١).

١٠. جاءت العبارة رقم (٩)، التي تنص على: "أنفذ خططًا علاجية لمعالجة جوانب الضعف لدى الطلبة"، في المرتبة العاشرة بدرجة استخدام عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٩)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٦).

ويُستخلص مما سبق أن واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية للممارسات التدريسية التي تسهم في تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" بمنطقة الطائف جاء بدرجة عالية، بمتوسط حسابي عام بلغ (٤,٠١). وتمثلت أبرز الممارسات المستخدمة في تحديد نواتج التعلّم قبل التدريس، وتدريب الطلبة على مستويات الفهم القرائي، وتدريبهم على نماذج تحاكي أسئلة اختبارات "نافس"، وتقديم التغذية الراجعة في ضوء نتائج التقويم.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك معلمي ومعلمات اللغة العربية لأهمية تحديد نواتج التعلّم والمهارات اللغوية المستهدفة، واهتمام المدارس بنتائج الاختبارات الوطنية، وما يصاحبها من توجيهات وخطط لتحسين أداء الطلبة. وفي المقابل، جاء تنفيذ الخطط العلاجية في المرتبة الأخيرة، وقد يرجع ذلك إلى حاجتها إلى وقت إضافي، ومتابعة مستمرة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آل مشاري (٢٠٢١)، التي توصلت إلى أن الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية مهارة الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير اختبار بيرلز جاءت بدرجة عالية. كما تتفق مع دراسة الأحمدي وعفاشة والهندي (٢٠٢٥)، التي أظهرت ارتفاع درجة موافقة المعلمين والمعلمات على أساليب تعزيز تعلّم الطلبة وتحسين نواتجهم في الاختبارات الوطنية.

عرض نتائج السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلم لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الطائف؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على الأبعاد الأربعة لمحور المعوقات، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

البعد الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلم

جدول (١٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالمعلم

م	العبارة	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	قلة البرامج التدريبية المتعلقة بالاختبارات الوطنية "نافس".	٣	٢,٠	٨	٥,٣	٢١	١٤,٠	٧٥	٥٠,٠	٤٣	٢٨,٧	٣,٩٨	٠,٩١	٣	عالية
٢	ضعف معرفة بعض المعلمين بالمهارات التي تقيسها اختبارات "نافس".	٥	٣,٣	١٢	٨,٠	٢٨	١٨,٧	٧٠	٤٦,٧	٣٥	٢٣,٣	٣,٧٩	١,٠٠	٥	عالية
٣	كثرة الأعباء التدريسية الملقاة على المعلم.	٢	١,٣	٥	٣,٣	١٣	٨,٧	٦٨	٤٥,٣	٦٢	٤١,٣	٤,٢٢	٠,٨٤	٢	عالية جدًا
٤	ضيق الوقت المتاح لتنفيذ الخطط العلاجية.	١	٠,٧	٤	٢,٧	١٠	٦,٧	٦٧	٤٤,٧	٦٨	٤٥,٣	٤,٣١	٠,٧٧	١	عالية جدًا
٥	صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	٤	٢,٧	١٠	٦,٧	٢٥	١٦,٧	٦٩	٤٦,٠	٤٢	٢٨,٠	٣,٩٠	٠,٩٧	٤	عالية
	المتوسط الحسابي العام											٤,٠٤	٠,٦٨		عالية

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

- وافق أفراد الدراسة بدرجة عالية على المعوقات المتعلقة بالمعلم، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبعد (٤,٠٤)، بانحراف معياري بلغ (٠,٦٨) .
- يوجد تقارب في استجابات أفراد الدراسة على عبارات البعد، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٧٩) و(٤,٣١). وحصلت عبارتان على درجة موافقة عالية جدًا، بينما حصلت ثلاث عبارات على درجة موافقة عالية .

وفيما يأتي ترتيب عبارات المعوقات المتعلقة بالمعلم وفقًا لدرجة الموافقة:

١. جاءت العبارة رقم (٤)، التي تنص على: "ضيق الوقت المتاح لتنفيذ الخطط العلاجية"، في المرتبة الأولى بدرجة موافقة عالية جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣١)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٧).

٢. جاءت العبارة رقم (٣)، التي تنص على: "كثرة الأعباء التدريسية الملقاة على المعلم"، في المرتبة الثانية بدرجة موافقة عالية جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٢)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٤).

٣. جاءت العبارة رقم (١)، التي تنص على: "قلة البرامج التدريبية المتعلقة بالاختبارات الوطنية "نافس""، في المرتبة الثالثة بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٨)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩١).

٤. جاءت العبارة رقم (٥)، التي تنص على: "صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة"، في المرتبة الرابعة بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٠)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٧).

٥. جاءت العبارة رقم (٢)، التي تنص على: "ضعف معرفة بعض المعلمين بالمهارات التي تقيسها اختبارات "نافس""، في المرتبة الخامسة بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٩)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٠).

ويُستخلص مما سبق أن المعوقات المتعلقة بالمعلم جاءت بدرجة مرتفعة، وتمثلت أبرزها في ضيق الوقت المتاح لتنفيذ الخطط العلاجية، وكثرة الأعباء التدريسية الملقاة على المعلم، وقلة البرامج التدريبية المتعلقة بالاختبارات الوطنية "نافس".

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تحسين نواتج التعلّم يتطلب من المعلم تنفيذ مهام إضافية، تشمل تشخيص جوانب الضعف، وإعداد الخطط العلاجية، ومتابعة تقدم الطلبة، إلى جانب أعبائه التدريسية المعتادة؛ مما يقلل الوقت المتاح لتنفيذ هذه الخطط بالمستوى المطلوب.

البعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالطلبة

للتعرف على المعوقات المتعلقة بالطلبة، حُسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالطلبة

م	العبارة	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي المئوي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٦	ضعف دافعية بعض الطلبة نحو تعلم مادة لغتي.	٢	١,٣	٨	٥,٣	٢٠	١٣,٣	٦٦	٤٤,٠	٥٤	٣٦,٠	٤,٠٨	٠,٩١	٤	عالية
٧	تدني مستوى بعض الطلبة في مهارات القراءة الأساسية.	١	٠,٧	٤	٢,٧	١٢	٨,٠	٦٥	٤٣,٣	٦٨	٤٥,٣	٤,٣٠	٠,٧٨	٢	عالية جدًا
٨	قلة ممارسة الطلبة للقراءة خارج المدرسة.	٠	٠,٠	٣	٢,٠	٩	٦,٠	٦٤	٤٢,٧	٧٤	٤٩,٣	٤,٣٩	٠,٦٩	١	عالية جدًا
٩	ضعف اهتمام بعض الطلبة باختبارات "نافس".	١	٠,٧	٥	٣,٣	١٥	١٠,٠	٦٧	٤٤,٧	٦٢	٤١,٣	٤,٢٣	٠,٨١	٣	عالية جدًا
١٠	شعور بعض الطلبة بالقلق عند أداء الاختبارات.	٣	٢,٠	١٠	٦,٧	٢٤	١٦,٠	٦٦	٤٤,٠	٤٧	٣١,٣	٣,٩٦	٠,٩٦	٥	عالية
	المتوسط الحسابي العام											٤,١٩	٠,٥٩		عالية

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

- وافق أفراد الدراسة بدرجة عالية على المعوقات المتعلقة بالطلبة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبعد (٤,١٩)، بانحراف معياري بلغ (٠,٥٩) .
- يوجد تقارب في استجابات أفراد الدراسة على عبارات البعد، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٩٦) و(٤,٣٩). وحصلت ثلاث عبارات على درجة موافقة عالية جدًا، بينما حصلت عبارتان على درجة موافقة عالية .

وفيما يأتي ترتيب عبارات المعوقات المتعلقة بالطلبة وفقًا لدرجة الموافقة:

١. جاءت العبارة رقم (٨)، التي تنص على: "قلة ممارسة الطلبة للقراءة خارج المدرسة"، في المرتبة الأولى بدرجة موافقة عالية جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٩)، وانحراف معياري بلغ (٠,٦٩).

٢. جاءت العبارة رقم (٧)، التي تنص على: "تدني مستوى بعض الطلبة في مهارات القراءة الأساسية"، في المرتبة الثانية بدرجة موافقة عالية جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٠)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٨).

٣. جاءت العبارة رقم (٩)، التي تنص على: "ضعف اهتمام بعض الطلبة باختبارات "نافس""، في المرتبة الثالثة بدرجة موافقة عالية جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٣)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨١).

٤. جاءت العبارة رقم (٦)، التي تنص على: "ضعف دافعية بعض الطلبة نحو تعلم مادة لغتي"، في المرتبة الرابعة بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٨)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩١).

٥. جاءت العبارة رقم (١٠)، التي تنص على: "شعور بعض الطلبة بالقلق عند أداء الاختبارات"، في المرتبة الخامسة بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٦)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٦).

ويُستخلص مما سبق أن أبرز المعوقات المتعلقة بالطلبة تتمثل في قلة ممارستهم للقراءة خارج المدرسة، وتدني مستوى بعضهم في مهارات القراءة الأساسية، وضعف اهتمامهم باختبارات "نافس".

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تنمية المهارات اللغوية، ولا سيما مهارات القراءة والفهم، تحتاج إلى ممارسة مستمرة داخل المدرسة وخارجها. كما أن ضعف وعي بعض الطلبة بأهمية الاختبارات الوطنية قد يقلل من مستوى اهتمامهم واستعدادهم الجاد لأدائها.

البعد الثالث: المعوقات المتعلقة بمادة لغتي

للتعرف على المعوقات المتعلقة بمادة لغتي، حُسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة حول المعوقات المتعلقة بمادة لغتي

م	العبارة	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١٦	ارتفاع عدد الطلبة داخل الصف الدراسي.	٢	١,٣	٦	٤,٠	١٧	١١,٣	٧٢	٤٨,٠	٥٣	٣٥,٣	٤,١٢	٠,٨٦	١	عالية
١٧	قلة المصادر التعليمية المساندة لتدريس مادة لغتي.	٥	٣,٣	١٣	٨,٧	٢٩	١٩,٣	٦٩	٤٦,٠	٣٤	٢٢,٧	٣,٧٦	١,٠١	٣	عالية
١٨	ضعف متابعة المدرسة لمستوى الطلبة في المهارات المستهدفة.	٧	٤,٧	١٨	١٢,٠	٣٥	٢٣,٣	٦٥	٤٣,٣	٢٥	١٦,٧	٣,٥٥	١,٠٥	٥	عالية
١٩	قلة الحوافز المقدمة لتحسين أداء الطلبة في اختبارات "نافس".	٣	٢,٠	١١	٧,٣	٢٥	١٦,٧	٧١	٤٧,٣	٤٠	٢٦,٧	٣,٨٩	٠,٩٥	٢	عالية
٢٠	قلة دعم الإدارة المدرسية لتنفيذ الخطط العلاجية.	٦	٤,٠	١٤	٩,٣	٢٩	١٩,٣	٧٢	٤٨,٠	٢٩	١٩,٣	٣,٦٩	١,٠٢	٤	عالية
	المتوسط الحسابي العام											٣,٨٠	٠,٧٠		عالية

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

- وافق أفراد الدراسة بدرجة عالية على المعوقات المتعلقة بمادة لغتي، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبعد (٣,٦٥)، بانحراف معياري بلغ (٠,٧٢) .
- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد بين (٣,٤٠) و(٣,٩٢). وحصلت أربع عبارات على درجة موافقة عالية، بينما حصلت عبارة واحدة على درجة موافقة متوسطة .

وفيما يأتي ترتيب عبارات المعوقات المتعلقة بمادة لغتي وفقًا لدرجة الموافقة:

١. جاءت العبارة رقم (١١)، التي تنص على: "كثرة محتوى مقرر لغتي مقارنة بالوقت المخصص لتدريسه"، في المرتبة الأولى بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٢)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٢).

٢. جاءت العبارة رقم (١٥)، التي تنص على: "قلة الإرشادات التي يقدمها دليل المعلم حول تدريس المهارات المستهدفة في اختبارات "نافس""، في المرتبة الثانية بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤)، وانحراف معياري بلغ (١,٠١).

٣. جاءت العبارة رقم (١٣)، التي تنص على: "ضعف ارتباط بعض تدريبات المقرر بمهارات اختبارات "نافس""، في المرتبة الثالثة بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٦)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٣).

٤. جاءت العبارة رقم (١٢)، التي تنص على: "قلة الأنشطة التي تنمي مهارات الفهم القرائي في المقرر"، في المرتبة الرابعة بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٢)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٣).

٥. جاءت العبارة رقم (١٤)، التي تنص على: "قلة النصوص القرائية التي تتناسب مع مستويات الطلبة"، في المرتبة الخامسة بدرجة موافقة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٠)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٤).

ويُستخلص مما سبق أن أبرز المعوقات المتعلقة بمادة لغتي تتمثل في كثرة محتوى المقرر مقارنة بالوقت المخصص لتدريسه، وقلة الإرشادات التي يقدمها دليل المعلم حول تدريس المهارات المستهدفة في اختبارات "نافس".

وقد تعزى هذه النتيجة إلى حاجة المعلمين إلى وقت كافٍ للجمع بين تدريس محتوى المقرر وتنمية المهارات المستهدفة وتنفيذ الأنشطة والتقويم والخطط العلاجية. كما قد تشير إلى أهمية تطوير دليل المعلم بما يقدم إجراءات تطبيقية أكثر وضوحًا لتنمية المهارات التي تقيسها اختبارات "نافس".

البعد الرابع: المعوقات المدرسية والإدارية

للتعرف على المعوقات المدرسية والإدارية، حُسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

- وافق أفراد الدراسة بدرجة عالية على المعوقات المدرسية والإدارية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبعد (٣,٨٠)، بانحراف معياري بلغ (٠,٧٠) .
- يوجد تقارب في استجابات أفراد الدراسة على عبارات البعد، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٥٥) و(٤,١٢)، وجاءت جميع العبارات بدرجة موافقة عالية .

وفيما يأتي ترتيب عبارات المعوقات المدرسية والإدارية وفقًا لدرجة الموافقة:

١. جاءت العبارة رقم (١٦)، التي تنص على: "ارتفاع عدد الطلبة داخل الصف الدراسي"، في المرتبة الأولى بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٢)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٦).

٢. جاءت العبارة رقم (١٩)، التي تنص على: "قلة الحوافز المقدمة لتحسين أداء الطلبة في اختبارات "نافس""، في المرتبة الثانية بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٩)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٥).

٣. جاءت العبارة رقم (١٧)، التي تنص على: "قلة المصادر التعليمية المساندة لتدريس مادة لغتي"، في المرتبة الثالثة بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦)، وانحراف معياري بلغ (١,٠١).

٤. جاءت العبارة رقم (٢٠)، التي تنص على: "قلة دعم الإدارة المدرسية لتنفيذ الخطط العلاجية"، في المرتبة الرابعة بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٩)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٢).

٥. جاءت العبارة رقم (١٨)، التي تنص على: "ضعف متابعة المدرسة لمستوى الطلبة في المهارات المستهدفة"، في المرتبة الخامسة بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٥)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٥).

ويُستخلص مما سبق أن أبرز المعوقات المدرسية والإدارية تتمثل في ارتفاع عدد الطلبة داخل الصف الدراسي، وقلة الحوافز المقدمة لتحسين أدائهم في اختبارات "نافس"، وقلة المصادر التعليمية المساندة لتدريس مادة لغتي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ارتفاع عدد الطلبة داخل الفصل يقلل من قدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية ومتابعة مستوى كل طالب، كما قد يحد من تنفيذ الأنشطة والخطط العلاجية بالصورة المطلوبة.

النتيجة الكلية لمحور المعوقات:

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب أبعاد محور المعوقات

أبعاد محور المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
المعوقات المتعلقة بالطلبة	٤,١٩	٠,٥٩	١	عالية
المعوقات المتعلقة بالمعلم	٤,٠٤	٠,٦٨	٢	عالية
المعوقات المدرسية والإدارية	٣,٨٠	٠,٧٠	٣	عالية
المعوقات المتعلقة بمادة لغتي	٣,٦٥	٠,٧٢	٤	عالية
المتوسط العام لمحور المعوقات	٣,٩٢	٠,٥٨		عالية

يتبين من الجدول السابق رقم (١٧) أن المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" جاءت بدرجة موافقة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٣,٩٢)، بانحراف معياري بلغ (٠,٥٨).

جاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٩)، تلتها المعوقات المتعلقة بالمعلم بمتوسط بلغ (٤,٠٤)، ثم المعوقات المدرسية والإدارية بمتوسط بلغ (٣,٨٠)، وأخيرًا المعوقات المتعلقة بمادة لغتي بمتوسط بلغ (٣,٦٥)، وجاءت جميع الأبعاد بدرجة موافقة عالية.

كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (٣,٤٠) و(٤,٣٩). وجاءت عبارة "قلة ممارسة الطلبة للقراءة خارج المدرسة" في المرتبة الأولى بين جميع عبارات المحور، تلتها عبارة "ضيق الوقت المتاح لتنفيذ الخطط العلاجية"، ثم عبارة "تدني مستوى بعض الطلبة في مهارات القراءة الأساسية". وفي المقابل، جاءت عبارة "قلة النصوص القرائية التي تتناسب مع مستويات الطلبة" في المرتبة الأخيرة.

ويُستخلص مما سبق أن أبرز المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في اختبارات "نافس" ترتبط بالطلبة والمعلمين، وبصفة خاصة قلة ممارسة القراءة خارج المدرسة، وتدني مستوى بعض الطلبة في مهارات القراءة الأساسية، وضيق الوقت المتاح لتنفيذ الخطط العلاجية، وكثرة الأعباء التدريسية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تنمية المهارات اللغوية، وخصوصًا القراءة والفهم القرائي، تحتاج إلى ممارسة مستمرة لا تقتصر على وقت الحصة الدراسية. كما أن تنفيذ البرامج العلاجية ومتابعة تقدم كل طالب يتطلبان وقتًا وجهدًا قد يصعب توفيرهما مع كثرة الأعباء وارتفاع عدد الطلبة داخل الصفوف.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العريني وآخرين (٢٠٢٥)، التي توصلت إلى أن ضعف الدافعية وانخفاض مهارات الفهم القرائي وقلة الأنشطة التي تعزز التفكير من العوامل المؤثرة في نتائج الطلبة في اختبارات "نافس". كما تتفق مع دراسة الشهري (٢٠٢٥)، التي كشفت عن وجود معوقات متعلقة بالطلبة والمعلمين وأولياء الأمور والبيئة المدرسية تؤثر في التحصيل الدراسي في الاختبارات الوطنية.

عرض نتائج السؤال الثالث: ما متطلبات تحسين نواتج تعلم لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الطائف؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على محور متطلبات تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة حول متطلبات تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس".

م	العبارة	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	تقديم برامج تدريبية للمعلمين حول المهارات التي تقيسها اختبارات "نافس".	١	٠,٧	٣	٢,٠	١٠	٦,٧	٦٨	٤٥,٣	٦٨	٤٥,٣	٤,٣٣	٠,٧٥	٣	عالية جدًا
٢	تزويد المعلمين بدليل يوضح الممارسات التدريسية المناسبة لاختبارات "نافس".	١	٠,٧	٤	٢,٧	١٤	٩,٣	٦٩	٤٦,٠	٦٢	٤١,٣	٤,٢٥	٠,٧٩	٦	عالية جدًا
٣	تطبيق اختبارات تشخيصية لتحديد جوانب الضعف لدى الطلبة.	٠	٠,٠	٢	١,٣	٩	٦,٠	٦٤	٤٢,٧	٧٥	٥٠,٠	٤,٤١	٠,٦٧	٢	عالية جدًا
٤	تنفيذ برامج تعزز دافعية الطلبة نحو تعلم مادة لغتي.	١	٠,٧	٤	٢,٧	١١	٧,٣	٦٦	٤٤,٠	٦٨	٤٥,٣	٤,٣١	٠,٧٨	٤	عالية جدًا
٥	تضمين مقرر لغتي تدريبات مرتبطة بمهارات اختبارات "نافس".	١	٠,٧	٤	٢,٧	١٤	٩,٣	٦٧	٤٤,٧	٦٤	٤٢,٧	٤,٢٦	٠,٧٩	٥	عالية جدًا
٦	تنويع النصوص القرائية في مقرر لغتي بما يتناسب مع مستويات الطلبة.	٢	١,٣	٨	٥,٣	٢٠	١٣,٣	٦٧	٤٤,٧	٥٣	٣٥,٣	٤,٠٧	٠,٩١	١٠	عالية
٧	تخصيص وقت كافٍ لتنفيذ الخطط العلاجية.	٠	٠,٠	٢	١,٣	٦	٤,٠	٦٠	٤٠,٠	٨٢	٥٤,٧	٤,٤٨	٠,٦٤	١	عالية جدًا
٨	خفض عدد الطلبة داخل الصف الدراسي.	٢	١,٣	٥	٣,٣	١٥	١٠,٠	٦٥	٤٣,٣	٦٣	٤٢,٠	٤,٢١	٠,٨٦	٧	عالية جدًا
٩	توفير مصادر تعليمية مساندة لتدريس مادة لغتي.	٢	١,٣	٦	٤,٠	١٨	١٢,٠	٦٩	٤٦,٠	٥٥	٣٦,٧	٤,١٣	٠,٨٧	٩	عالية
١٠	متابعة الإدارة المدرسية لمستوى الطلبة في المهارات المستهدفة.	١	٠,٧	٥	٣,٣	١٦	١٠,٧	٦٨	٤٥,٣	٦٠	٤٠,٠	٤,٢١	٠,٨١	٨	عالية جدًا
	المتوسط الحسابي العام											٤,٢٧	٠,٥٤		عالية جدًا

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

- وافق أفراد الدراسة بدرجة عالية جدًا على متطلبات تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس"، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٤,٢٧)، بانحراف معياري بلغ (٠,٥٤) .
- يوجد تقارب في استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٠٧) و(٤,٤٨). وحصلت ثماني عبارات على درجة موافقة عالية جدًا، بينما حصلت عبارتان على درجة موافقة عالية .

وفيما يأتي ترتيب عبارات محور متطلبات تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي وفقًا لدرجة الموافقة:

١. جاءت العبارة رقم (٧)، التي تنص على: "تخصيص وقت كافٍ لتنفيذ الخطط العلاجية"، في المرتبة الأولى بدرجة موافقة عالية جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٨)، وانحراف معياري بلغ (٠,٦٤).

٢. جاءت العبارة رقم (٣)، التي تنص على: "تطبيق اختبارات تشخيصية لتحديد جوانب الضعف لدى الطلبة"، في المرتبة الثانية بدرجة موافقة عالية جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤١)، وانحراف معياري بلغ (٠,٦٧).

٣. جاءت العبارة رقم (١)، التي تنص على: "تقديم برامج تدريبية للمعلمين حول المهارات التي تقيسها اختبارات "نافس""، في المرتبة الثالثة بدرجة موافقة عالية جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٣)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٥).

٤. جاءت العبارة رقم (٤)، التي تنص على: "تنفيذ برامج تعزز دافعية الطلبة نحو تعلم مادة لغتي"، في المرتبة الرابعة بدرجة موافقة عالية جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣١)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٨).

٥. جاءت العبارة رقم (٥)، التي تنص على: "تضمين مقرر لغتي تدريبات مرتبطة بمهارات اختبارات "نافس""، في المرتبة الخامسة بدرجة موافقة عالية جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٦)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٩).

٦. جاءت العبارة رقم (٢)، التي تنص على: "تزويد المعلمين بدليل يوضح الممارسات التدريسية المناسبة لاختبارات "نافس""، في المرتبة السادسة بدرجة موافقة عالية جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٥)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٩).

٧. جاءت العبارة رقم (٨)، التي تنص على: "خفض عدد الطلبة داخل الصف الدراسي"، في المرتبة السابعة بدرجة موافقة عالية جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢١)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٦).

٨. جاءت العبارة رقم (١٠)، التي تنص على: "متابعة الإدارة المدرسية لمستوى الطلبة في المهارات المستهدفة"، في المرتبة الثامنة بدرجة موافقة عالية جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢١)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨١).

٩. جاءت العبارة رقم (٩)، التي تنص على: "توفير مصادر تعليمية مساندة لتدريس مادة لغتي"، في المرتبة التاسعة بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٣)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٧).

١٠. جاءت العبارة رقم (٦)، التي تنص على: "تنويع النصوص القرائية في مقرر لغتي بما يتناسب مع مستويات الطلبة"، في المرتبة العاشرة بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٧)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩١).

ويُستخلص مما سبق أن معلمي ومعلمات اللغة العربية يرون أن متطلبات تحسين نواتج تعلّم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" تتوافر بدرجة أهمية عالية جدًا. وتمثلت أبرز هذه المتطلبات في تخصيص وقت كافٍ لتنفيذ الخطط العلاجية، وتطبيق اختبارات تشخيصية لتحديد جوانب الضعف لدى الطلبة، وتقديم برامج تدريبية للمعلمين حول المهارات التي تقيسها اختبارات "نافس"، وتنفيذ برامج تعزز دافعية الطلبة نحو تعلم مادة لغتي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك أفراد الدراسة أن تحسين نواتج التعلّم يحتاج إلى إجراءات عملية تبدأ بالتشخيص الدقيق لمستوى الطلبة، ثم تنفيذ خطط علاجية تتناسب مع جوانب الضعف المكتشفة، مع توفير الوقت الكافي للمعلم وتنمية معرفته بالمهارات المستهدفة في الاختبارات الوطنية.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج السؤال الثاني؛ إذ جاء ضيق الوقت المتاح لتنفيذ الخطط العلاجية في مقدمة المعوقات المتعلقة بالمعلم، ولذلك جاء تخصيص وقت كافٍ لتنفيذ تلك الخطط في مقدمة متطلبات التحسين. كما يتفق ارتفاع أهمية الاختبارات التشخيصية مع انخفاض ترتيب ممارسة التقويم التشخيصي ضمن نتائج السؤال الأول.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأحمدي وعفاشة والهندي (٢٠٢٥)، التي توصلت إلى ارتفاع مستوى أهمية متطلبات التدريس واحتياجات التطوير المهني اللازمة لتحسين نواتج التعلّم في اختبارات "نافس". كما تتفق مع دراسة الشهري (٢٠٢٥)، التي اقترحت تدريب المعلمين والطلبة، ورفع مستوى الوعي بأهمية الاختبارات الوطنية، بوصفها من الحلول اللازمة لتحسين التحصيل الدراسي.

عرض نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى إلى متغيرات (النوع - والمؤهل العلمي - وسنوات الخبرة في تدريسي الصفين الثالث والسادس ابتدائي)؟

اختبار الاعتدالية:

قبل الإجابة عن السؤال الرابع، تم التحقق من مدى اعتدالية توزيع بيانات الدراسة؛ إذ تشترط الاختبارات المعلمية أن تتبع البيانات التوزيع الطبيعي. ولذلك تم استخدام اختباري كولمجروف–سميرنوف (Kolmogorov–Smirnov) وشابيرو–ويلك (Shapiro–Wilk) ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٩) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمحاور الدراسة

المحاور	إحصائية كولمجروف–سميرنوف	درجة الحرية	مستوى الدلالة	إحصائية شابيرو–ويلك	درجة الحرية	مستوى الدلالة
واقع استخدام الممارسات التدريسية	٠,١٣٧	١٥٠	أقل من ٠,٠٠١	٠,٩٢١	١٥٠	أقل من ٠,٠٠١
المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلم مادة لغتي	٠,١١٦	١٥٠	أقل من ٠,٠٠١	٠,٩٤٦	١٥٠	أقل من ٠,٠٠١
متطلبات تحسين نواتج تعلم مادة لغتي	٠,١٦٩	١٥٠	أقل من ٠,٠٠١	٠,٨٩٩	١٥٠	أقل من ٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم مستوى الدلالة لاختباري كولمجروف–سميرنوف وشابيرو–ويلك جاءت أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) في جميع محاور الدراسة، مما يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي. وبناءً على ذلك، تم استخدام الاختبارات اللامعلمية للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد الدراسة.

فقد استُخدم اختبار مان–ويتني (Mann–Whitney U) للكشف عن الفروق التي تُعزى إلى متغير النوع، بينما استُخدم اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) للكشف عن الفروق التي تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

أولًا: الفروق حسب متغير المؤهل العلمي

جدول رقم (٢٠) نتائج اختبار كروسكال–واليس للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
واقع استخدام الممارسات التدريسية	بكالوريوس	١٢٦	٧٥,١٠	٠,٠٩١	٠,٩٥٦
	ماجستير	٢١	٧٧,٢٠		
	دكتوراه	٣	٨٠,٤٠		
المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلم مادة لغتي	بكالوريوس	١٢٦	٧٥,٢٠	٠,٠٧٨	٠,٩٦٢
	ماجستير	٢١	٧٦,٨٠		
	دكتوراه	٣	٧٩,٠٠		
متطلبات تحسين نواتج تعلم مادة لغتي	بكالوريوس	١٢٦	٧٥,٧٠	٠,٠٧٣	٠,٩٦٤
	ماجستير	٢١	٧٣,٧٠		
	دكتوراه	٣	٧٩,٧٠		

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي؛ إذ بلغت مستويات الدلالة لمحاور واقع استخدام الممارسات التدريسية، والمعوقات، والمتطلبات على التوالي (٠,٩٥٦، ٠,٩٦٢، ٠,٩٦٤)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وتدل هذه النتيجة على تقارب وجهات نظر أفراد الدراسة من حملة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه حول واقع استخدام الممارسات التدريسية، والمعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلم مادة لغتي، ومتطلبات تحسينها. وقد يرجع ذلك إلى عملهم في بيئات تعليمية متقاربة، وتدريسهم المقرر نفسه، وخضوعهم للتعليمات والبرامج التدريبية ذاتها، بصرف النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

ثانيًا: الفروق حسب متغير النوع

جدول رقم (٢١) نتائج اختبار مان–ويتني للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف النوع

المحور	النوع	العدد	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
واقع استخدام الممارسات التدريسية	ذكر	٥٨	٦٥,٠٠	–٢,٣٥	٠,٠١٩
	أنثى	٩٢	٨٢,١٢		
المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلم مادة لغتي	ذكر	٥٨	٧٦,٩٠	–٠,٣١	٠,٧٥٧
	أنثى	٩٢	٧٤,٦٢		
متطلبات تحسين نواتج تعلم مادة لغتي	ذكر	٥٨	٧٢,٤٠	–٠,٦٩	٠,٤٩٠
	أنثى	٩٢	٧٧,٤٦		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع استخدام الممارسات التدريسية تُعزى إلى متغير النوع؛ إذ بلغ مستوى الدلالة (٠,٠١٩)، وهو أقل من (٠,٠٥). وكانت الفروق لصالح المعلمات؛ حيث بلغ متوسط رتبهن (٨٢,١٢)، مقابل (٦٥,٠٠) للمعلمين.

وقد تعود هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى اهتمام المعلمات بالتخطيط للممارسات التدريسية، ومتابعة تقدم الطلبة، وتطبيق أساليب التقويم والخطط العلاجية المرتبطة بالمهارات التي تقيسها اختبارات "نافس".

في المقابل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول المعوقات والمتطلبات تُعزى إلى متغير النوع؛ إذ بلغ مستوى الدلالة للمحورين على التوالي (٠,٧٥٧، ٠,٤٩٠)، وهما أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥). وهذا يدل على تقارب وجهات نظر المعلمين والمعلمات بشأن المعوقات التي تحد من تحسين نواتج التعلم والمتطلبات اللازمة لتحسينها.

ثالثًا: الفروق حسب متغير سنوات الخبرة

جدول رقم (٢٢) نتائج اختبار كروسكال–واليس للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف سنوات الخبرة في تدريس الصفين الثالث والسادس ابتدائي

المحور	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
واقع استخدام الممارسات التدريسية	٥ سنوات فأقل	٣١	٦٠,٠٠	٦,٣٩	٠,٠٤١
	أكثر من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٢	٧٣,٠٠		
	١٠ سنوات فأكثر	٧٧	٨٣,١٠		
المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلم مادة لغتي	٥ سنوات فأقل	٣١	٧٣,٠٠	٠,١٨٨	٠,٩١٠
	أكثر من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٢	٧٧,٠٠		
	١٠ سنوات فأكثر	٧٧	٧٥,٦٤		
متطلبات تحسين نواتج تعلم مادة لغتي	٥ سنوات فأقل	٣١	٧٠,٠٠	٠,٨٠٦	٠,٦٦٨
	أكثر من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٢	٧٥,٠٠		
	١٠ سنوات فأكثر	٧٧	٧٧,٩٩		

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع استخدام الممارسات التدريسية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة؛ إذ بلغت قيمة مربع كاي (٦,٣٩)، وبلغ مستوى الدلالة (٠,٠٤١)، وهو أقل من (٠,٠٥).

وللتعرف على اتجاه الفروق، أُجريت المقارنات الثنائية بين فئات سنوات الخبرة، وأظهرت النتائج أن الفروق كانت بين أفراد الدراسة الذين بلغت خبرتهم ٥ سنوات فأقل وأفراد الدراسة الذين بلغت خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر، وكانت لصالح ذوي الخبرة ١٠ سنوات فأكثر. وقد يرجع ذلك إلى أن تراكم الخبرة التدريسية يساعد المعلمين والمعلمات على تطوير ممارساتهم، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، وتوظيف أساليب التقويم والخطط العلاجية بفاعلية أكبر.

في المقابل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول المعوقات والمتطلبات تُعزى إلى سنوات الخبرة؛ إذ بلغ مستوى الدلالة للمحورين على التوالي (٠,٩١٠، ٠,٦٦٨)، وهما أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥). وهذا يدل على اتفاق أفراد الدراسة، على اختلاف سنوات خبرتهم، بشأن المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلم مادة لغتي والمتطلبات اللازمة لتحسينها.

ملخص أهم نتائج الدراسة

أهم نتائج السؤال الأول: ما واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية للممارسات التدريسية التي تسهم في تحسين نواتج تعلم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" بمنطقة الطائف؟

- ✓ أظهرت النتائج أن واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية للممارسات التدريسية التي تسهم في تحسين نواتج تعلم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" بمنطقة الطائف جاء بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٤,٠١ من ٥)، والانحراف المعياري (٠,٦١).
- ✓ ظهر تقارب في درجات استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور الممارسات التدريسية؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٥٩ و٤,٣٣)، وجاءت جميع العبارات بدرجة استخدام عالية أو عالية جدًا.
- ✓ تمثلت أبرز الممارسات التدريسية المستخدمة في: تحديد نواتج التعلم المستهدفة قبل تدريس موضوعات مادة لغتي بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٣)، وتدريب الطلبة على مستويات الفهم القرائي المختلفة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٧)، وتدريب الطلبة على نماذج تحاكي أسئلة الاختبارات الوطنية "نافس" بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٩).
- ✓ جاءت ممارسة تنفيذ الخطط العلاجية لمعالجة جوانب الضعف لدى الطلبة في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٩)، على الرغم من حصولها على درجة استخدام عالية.

أهم نتائج السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الطائف؟

- ✓ أظهرت النتائج أن المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" توجد بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور المعوقات (٣,٩٢ من ٥)، والانحراف المعياري (٠,٥٨).
- ✓ جاء بُعد المعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٩)، يليه بُعد المعوقات المتعلقة بالمعلم بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٤)، ثم بُعد المعوقات المدرسية والإدارية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٠)، وأخيرًا بُعد المعوقات المتعلقة بمادة لغتي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٥). وجاءت جميع الأبعاد بدرجة موافقة عالية.
- ✓ تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المعوقات المتعلقة بالمعلم بين (٣,٧٩ و٤,٣١)، وبلغ المتوسط العام للبُعد (٤,٠٤). وتمثلت أبرز هذه المعوقات في ضيق الوقت المتاح لتنفيذ الخطط العلاجية، وكثرة الأعباء التدريسية الملقاة على المعلم، وقلة البرامج التدريبية المتعلقة بالاختبارات الوطنية "نافس".
- ✓ تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المعوقات المتعلقة بالطلبة بين (٣,٩٦ و٤,٣٩)، وبلغ المتوسط العام للبُعد (٤,١٩). وتمثلت أبرز هذه المعوقات في قلة ممارسة الطلبة للقراءة خارج المدرسة، وتدني مستوى بعض الطلبة في مهارات القراءة الأساسية، وضعف اهتمام بعض الطلبة باختبارات "نافس".
- ✓ تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المعوقات المتعلقة بمادة لغتي بين (٣,٤٠ و٣,٩٢)، وبلغ المتوسط العام للبُعد (٣,٦٥). وتمثلت أبرز هذه المعوقات في كثرة محتوى مقرر لغتي مقارنة بالوقت المخصص لتدريسه، وقلة الإرشادات التي يقدمها دليل المعلم حول تدريس المهارات المستهدفة في اختبارات "نافس"، وضعف ارتباط بعض تدريبات المقرر بالمهارات التي تقيسها هذه الاختبارات.
- ✓ تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المعوقات المدرسية والإدارية بين (٣,٥٥ و٤,١٢)، وبلغ المتوسط العام للبُعد (٣,٨٠). وتمثلت أبرز هذه المعوقات في ارتفاع عدد الطلبة داخل الصف الدراسي، وقلة الحوافز المقدمة لتحسين أداء الطلبة في اختبارات "نافس"، وقلة المصادر التعليمية المساندة لتدريس مادة لغتي.

أهم نتائج السؤال الثالث: ما متطلبات تحسين نواتج تعلم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الطائف؟

- ✓ أظهرت النتائج أن موافقة أفراد الدراسة على متطلبات تحسين نواتج تعلم مادة لغتي في الاختبارات الوطنية "نافس" جاءت بدرجة عالية جدًا؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٤,٢٧ من ٥)، والانحراف المعياري (٠,٥٤).
- ✓ ظهر تقارب في درجات موافقة أفراد الدراسة على عبارات محور المتطلبات؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٠٧ و٤,٤٨)، وجاءت معظم العبارات بدرجة موافقة عالية جدًا.
- ✓ تمثلت أبرز متطلبات تحسين نواتج التعلم في تخصيص وقت كافٍ لتنفيذ الخطط العلاجية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٨)، وتطبيق اختبارات تشخيصية لتحديد جوانب الضعف لدى الطلبة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤١)، وتقديم برامج تدريبية للمعلمين حول المهارات التي تقيسها اختبارات "نافس" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٣).
- ✓ جاء تنويع النصوص القرائية في مقرر لغتي بما يتناسب مع مستويات الطلبة في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٧)، إلا أنه ظل ضمن درجة الموافقة العالية.

أهم نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى إلى متغيرات النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع استخدام الممارسات التدريسية تُعزى إلى متغير النوع؛ حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠١٩)، وكانت الفروق لصالح المعلمات.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين استجابات أفراد الدراسة حول المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلم مادة لغتي تُعزى إلى متغير النوع؛ حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٧٥٧).
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين استجابات أفراد الدراسة حول متطلبات تحسين نواتج تعلم مادة لغتي تُعزى إلى متغير النوع؛ حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٤٩٠).
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة الثلاثة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي؛ حيث جاءت جميع مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥).
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع استخدام الممارسات التدريسية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة؛ حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٤١)، وكانت الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين بلغت سنوات خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر مقارنة بمن بلغت خبرتهم ٥ سنوات فأقل.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول المعوقات التي تحد من تحسين نواتج تعلم مادة لغتي ومتطلبات تحسينها تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة؛ إذ جاءت مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

- ✓ تخصيص وقت كافٍ لمعلمي ومعلمات اللغة العربية لتنفيذ الخطط العلاجية لمعالجة جوانب الضعف لدى الطلبة .
- ✓ تطبيق اختبارات تشخيصية دورية لتحديد مستوى الطلبة في المهارات اللغوية المستهدفة في اختبارات "نافس" .
- ✓ تقديم برامج تدريبية متخصصة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية حول المهارات التي تقيسها الاختبارات الوطنية "نافس" .
- ✓ تزويد معلمي ومعلمات اللغة العربية بدليل إجرائي يوضح الممارسات التدريسية المناسبة لتنمية المهارات التي تقيسها اختبارات "نافس" .
- ✓ تشجيع الطلبة على ممارسة القراءة داخل المدرسة وخارجها؛ بما يسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم .
- ✓ تنفيذ برامج وأنشطة تربوية تسهم في تعزيز دافعية الطلبة نحو تعلم مادة لغتي والاهتمام بالاختبارات الوطنية "نافس" .
- ✓ تضمين مقرر لغتي تدريبات وأنشطة متنوعة ترتبط بالمهارات التي تقيسها اختبارات "نافس" .
- ✓ تنويع النصوص القرائية المقدمة للطلبة بما يتناسب مع مستوياتهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم .
- ✓ خفض عدد الطلبة داخل الصفوف الدراسية بما يساعد المعلمين والمعلمات على متابعة مستوى كل طالب ومراعاة الفروق الفردية .
- ✓ توفير مصادر تعليمية مساندة ومتنوعة تساعد على تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة .
- ✓ تعزيز متابعة الإدارة المدرسية لمستوى الطلبة في المهارات المستهدفة، ومتابعة تنفيذ الخطط العلاجية وتقويم نتائجها .
- ✓ تقديم حوافز مادية ومعنوية للطلبة والمعلمين والمعلمات المتميزين في تحسين نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية "نافس" .
- ✓ الإفادة من خبرات المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الطويلة في تدريب المعلمين الأقل خبرة وتبادل الممارسات التدريسية الناجحة معهم.

المراجع:

اثلاوي، جبريل علي هادي. (٢٠٢٥). تصور مقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم المستهدفة للصف التاسع. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٥٠)*، ١٣٩–١٧٠.

الأحمدي، سهيلة حاسن، وعفاشة، هنادي بنت محمد إسماعيل، والهندي، إبراهيم مرغوب محمد أمين. (٢٠٢٥). تحسين نواتج تعلم العلوم في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بمنطقة المدينة المنورة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٥٦)*، ٢٦٧–٣٠٦.

الثبيتي، أريج بنت سعد عوض. (٢٠٢٥). اختبارات "نافس" ودورها في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، (١٣٢)*، ١–١٣.

الدوسري، راشد حماد. (٢٠٢٠). *معادلة الاختبارات: النظرية والتطبيق*. دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.

الزهراني، إيمان حسن آل نصيب، والعجمي، لبنى بنت حسين راشد. (٢٠٢٥). فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلّم في تحسين نواتج تعلّم الاختبارات الوطنية "نافس" في مقرر العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٤٦)*، ١٨١–٢٢٦.

الشهري، مشاعل علي محمد. (٢٠٢٥). معوقات التحصيل الدراسي لدى الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" والحلول المقترحة لها: دراسة نوعية لعينة من مدارس إدارة تعليم جدة. *مجلة كلية التربية للبنات بالقاهرة*، ٢ (٥)، ٢٢٤–٢٦٢.

العريني، آمال سليمان محمد، ومساوي، حسن بن حسين، والأحمري، ظافر بن سعيد، والقيعاوي، منال بنت عبد الله بن فهد، والعريني، موضي بنت سليمان. (٢٠٢٥). العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية: دراسة تحليلية من وجهة نظر الطلاب. *المجلة العربية للتربية النوعية، (٣٧)*، ٣١٥–٣٦٦.

عمر، أحمد عبد الرزاق سيد. (٢٠٢٢). *نواتج التعلم ومخرجات العملية التعليمية*. دار الإبداع الثقافي للنشر والتوزيع.

قاسم، محمد؛ والحديبي، علي. (٢٠١٨). *استراتيجيات تدريس اللغة العربية*. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

آل مشاري، نوف بنت راشد بن ناصر. (٢٠٢١). الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية مهارة الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في محافظة حوطة بني تميم في ضوء معايير اختبار بيرلز (PIRLS). *كتاب أبحاث مؤتمر مكة الدولي الثالث للغة العربية وآدابها: اللغة العربية والتواصل الحضاري*، ١٨٥–٢٠٣.

المقاطي، فيصل بن غازي، وخيري، مريم بنت عبدالله بن يحيى، والنجدي، صالح بن عثمان. (٢٠٢٥). رفع أداء الطلاب في العلوم الطبيعية في ضوء تحليل نتائج الاختبارات الوطنية "نافس". *مجلة جامعة الملك عبد العزيز العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٣)، ٤١٢–٤٤٥.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

واقع توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

أ. موضي عوض الخماش
ماجستير مناهج وتقنيات تعليم جامعة أم القرى، باحثة تربوية ووكيلة مدرسة برتبة متقدم ورخصة قيادة مدرسية بإدارة تعليم الطائف.

The Current State of Generative Artificial Intelligence Adoption Among General Education Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia.

Moudi Awad Turaikhim Al-Khamash
Master's Degree in Curriculum and Educational Technology (Umm Al-Qura University), Educational Researcher and School Vice Principal with Advanced Rank and School Leadership License, Taif Education Department.

Email: M22R22@HOTMAIL.COM

الكلمات المفتاحيّة:
الذكاء الاصطناعي التوليدي، ممارسات التعلم الرقمي، نواتج التعلم، معلمو التعليم العام، التعليم السعودي.

KEY WORDS:
generative artificial intelligence; digital learning practices; learning outcomes; general education teachers: Saudi education.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وعلاقته بممارسات التعلم الرقمي، وإسهامه المدرك في دعم نواتج التعلم لدى طلاب التعليم العام من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت استبانة على عينة بلغت 133معلمًا ومعلمة، بعد التحقق من صدقها وثباتها، إذ تراوحت معاملات ألفا كرونباخ لمحاورها بين 0.887 و0.932، وأظهرت النتائج أن مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي جاء مرتفعًا جدًّا بمتوسط بلغ 4.20، كما جاءت ممارسات التعلم الرقمي مرتفعة جدًّا بمتوسط بلغ 4.23، وبلغ متوسط الإسهام المدرك لهذه التقنيات في تحسين نواتج التعلم 4.19، وكشفت النتائج عن علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي وممارسات التعلم الرقمي (r = 0.69) وبين توظيفه ونواتج التعلم المدركة (r = 0.61)، كما فَسَّر مستوى التوظيف 36.7% من التباين في تقديرات نواتج التعلم، ولم تظهر فروق دالة تبعًا للجنس أو المؤهل أو المرحلة التعليمية أو التخصص، وظهرت فروق في ممارسات التعلم الرقمي وفق سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة التي تزيد على عشر سنوات، وأوصت الدراسة بتطوير التدريب المهني، ووضع ضوابط أخلاقية وتنظيمية، وربط استخدام الذكاء الاصطناعي بنواتج تعلم قابلة للقياس.

ABSTRACT:

This study investigated the current use of generative artificial intelligence technologies, its relationship with digital learning practices, and its perceived contribution to supporting learning outcomes among general education students from the perspectives of teachers in Saudi Arabia. A descriptive correlational design was employed, and a questionnaire was administered to 131 male and female teachers. The instrument demonstrated satisfactory validity and high internal consistency, with Cronbach's alpha coefficients ranging from .887 to .932. The findings indicated a very high level of generative AI use (M = 4.20) and digital learning practices (M = 4.23), while the perceived contribution of generative AI to learning outcomes was also high (M = 4.19). Significant positive correlations were found between generative AI use and digital learning practices (r = .69), and between generative AI use and perceived learning outcomes (r = .61). Generative AI use explained 36.7% of the variance in teachers' perceptions of its contribution to learning outcomes. No statistically significant differences were identified according to gender, academic qualification, educational stage, or specialization. However, digital learning practices differed by teaching experience in favor of participants with more than ten years of experience. The study recommends providing professional development programs, establishing ethical and regulatory guidelines, protecting learner data, and aligning generative AI applications with measurable learning outcomes.

مقدمة الدراسة:

يشهد العالم في السنوات الأخيرة تطورات متسارعة في مجال الذكاء الاصطناعي، ولا سيما الذكاء الاصطناعي التوليدي الذي أحدث تحولًا نوعيًّا في مختلف القطاعات، ومن أبرزها: قطاع التعليم، إذ أتاحت تطبيقاته إمكانات واسعة في إنتاج المحتوى التعليمي، وتخصيص الخبرات التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، ودعم التعلم الذاتي والتعلم التكيفي، مما أسهم في إعادة تشكيل أدوار المعلم والمتعلم داخل البيئة التعليمية (غانم، 2025)، كما أصبح الذكاء الاصطناعي التوليدي أحد أهم الأدوات الداعمة للتحول الرقمي في المؤسسات التعليمية؛ لما يملكه من قدرة على تحسين كفاءة عمليات التعليم والتعلم وتعزيز جودة نواتج التعلم (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019؛ UNESCO, 2023).

وفي ظل التوجهات الحديثة التي تؤكد أهمية التعلم الرقمي- باعتباره الإطار المنظم الذي يتم من خلاله تحقيق الأهداف التعليمية داخل المؤسسات التربوية- برزت الحاجة إلى توظيف التقنيات الرقمية الحديثة بما يسهم في تطوير الممارسات التعليمية وتحسين مخرجات العملية التعليمية، ويُعد توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي من أبرز هذه الاتجاهات، إذ يمكن أن يسهم في دعم التخطيط للتدريس، وإعداد الأنشطة التعليمية، وتصميم أدوات التقويم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم (خليل، 2025؛ الأكلبي، 2025).

وعلى الرغم من الإمكانات الكبيرة التي توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في دعم عمليات التعليم والتعلم، إلّا أن توظيفها في المؤسسات التعليمية لا يزال يواجه عددًا من التحديات التقنية والتنظيمية والأخلاقية، من أبرزها: محدودية الخبرة الرقمية لدى بعض المستخدمين، وتفاوت مستوى الجاهزية التقنية للمؤسسات التعليمية، إضافة إلى القضايا المرتبطة بالخصوصية وحماية البيانات والنزاهة الأكاديمية (خليل، 2025؛ غانم، 2025؛ UNESCO, 2023)، وعليه، تبرز الحاجة إلى دراسة واقع توظيف هذه التقنيات وعلاقتها بممارسات التعلم الرقمي وإسهامها في تحسين نواتج التعلم، بما يوفر أساسًا علميًّا يمكن الاستناد إليه عند تطوير السياسات التعليمية واتخاذ القرارات المرتبطة بالتحول الرقمي في التعليم (Miao et al., 2021؛ Tlili et al., 2023).

مشكلة الدراسة:

تشير الأدبيات الحديثة إلى أن تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي أصبحت من أهم الأدوات الداعمة للعمليات التعليمية؛ لما توفره من إمكانات تسهم في تحسين التدريس والتعلم، ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي، وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير لدى المتعلمين (غانم، 2025؛ العمري، 2025)، إلا أن الممارسة الميدانية تكشف عن تفاوت في درجة توظيف هذه التقنيات داخل المؤسسات التعليمية، واختلاف في مستوى الاستفادة منها في تعزيز ممارسات التعلم الرقمي وتحسين نواتج التعلم.

كما أن الدراسات السابقة ركزت بصورة كبيرة على اتجاهات المعلمين نحو الذكاء الاصطناعي، أو فاعلية بعض البرامج التدريبية القائمة عليه، في حين لا تزال الحاجة قائمة إلى الكشف عن واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وعلاقته بممارسات التعلم الرقمي، ومدى إسهامه في الرفع من نواتج التعلم لدى المتعلمين ضمن البيئة التعليمية الرقمية.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى التعرف على واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وعلاقته بممارسات التعلم الرقمي، وإسهامه في الرفع من نواتج التعلم من وجهة نظر أفراد الدراسة.

فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستوى ممارسات التعلم الرقمي.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستوى نواتج التعلم.
- يسهم توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التنبؤ بمستوى نواتج التعلم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة حول توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية.
- تحديد مستوى ممارسات التعلم الرقمي في المؤسسات التعليمية.
- الكشف عن مستوى إسهام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين نواتج التعلم.
- التعرف على العلاقة بين توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي وممارسات التعلم الرقمي.
- الكشف عن العلاقة بين توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي ونواتج التعلم.
- تقديم توصيات تسهم في تعزيز الاستخدام الفاعل للذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية العلمية:

- تسهم الدراسة في إثراء الأدب التربوي المتعلق بالذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم.
- تقدم إطارًا علميًّا يربط بين الذكاء الاصطناعي التوليدي والتعلم الرقمي ونواتج التعلم.

- تسد فجوة بحثية فيما يتعلق بدراسة العلاقة بين هذه المتغيرات في البيئة التعليمية العربية.
- توفر قاعدة معرفية للباحثين لإجراء دراسات مستقبلية في مجال الذكاء الاصطناعي التربوي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تساعد صنّاع القرار في تطوير السياسات التعليمية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي.
- تدعم برامج التنمية المهنية للمعلمين، وتسهم في تحسين الممارسات التعليمية القائمة على التقنية.
- تقدم مؤشرات عملية حول أثر الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين نواتج التعلم.
- تساعد المؤسسات التعليمية في الاستفادة من إمكانات الذكاء الاصطناعي بصورة أخلاقية وفعالة.

مصطلحات الدراسة:

١. الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative Artificial Intelligence):

يُعرف بأنه: مجموعة من النماذج والأنظمة الحاسوبية القادرة على إنتاج محتوى جديد، مثل: النصوص والصور والفيديوهات والأنشطة التعليمية، اعتمادًا على البيانات التي تم تدريبها عليها (غانم، 2025).

إجرائيًّا: الدرجة التي يحصل عليها أفراد الدراسة على محور توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في أداة الدراسة.

٢. التعلم الرقمي (Digital Learning):

يُعرف التعلم الرقمي بأنه: نمط من أنماط التعلم يعتمد على توظيف التقنيات الرقمية والوسائط الإلكترونية وشبكات الإنترنت والمنصات التعليمية الرقمية في تقديم المحتوى التعليمي، والتفاعل بين المعلم والمتعلم، بما يسهم في دعم عملية التعليم والتعلم، وتوفير فرص تعلم أكثر مرونة وتفاعلية (اليونسكو، 2023؛ Bond et al., 2018).

يُقصد بالتعلم الرقمي إجرائيًّا في هذه الدراسة: مستوى الممارسات التعليمية والتعلمية التي تعتمد على توظيف التقنيات والمنصات والأدوات الرقمية في التعليم، بما يشمل التفاعل مع المحتوى الرقمي، واستخدام المنصات التعليمية، والتواصل الإلكتروني، وتنفيذ الأنشطة التعليمية الرقمية، كما تقيسه الدرجة التي يحصل عليها أفراد الدراسة على محور التعلم الرقمي في أداة الدراسة.

وتُعرف ممارسات التعلم الرقمي بأنها: مجموعة الأنشطة والإجراءات والسلوكيات التربوية التي يوظف من خلالها المعلم التقنيات الرقمية والمنصات التعليمية والموارد الإلكترونية لدعم التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية. وتتضمن هذه الممارسات: التخطيط الرقمي، وتصميم المحتوى الإلكتروني، وإدارة بيئات التعلم الرقمية، واستخدام أدوات التقويم الإلكتروني، وتعزيز التفاعل والتواصل الرقمي بين أطراف العملية التعليمية (OECD, 2025).

تُعرّف ممارسات التعلم الرقمي إجرائيًّا بأنها: مزيج من المهارات التربوية والتقنية التي يمتلكها المعلم، والتي تمكّنه من استخدام البيئة الرقمية بطريقة فاعلة تدعم تعلم الطلاب.

٣. نواتج التعلم (Learning Outcomes):

تُعرف نواتج التعلم بأنها: العبارات التي تصف ما يُتوقع أن يكون المتعلم قادرًا على معرفته أو فهمه أو أدائه بعد الانتهاء من خبرة تعليمية أو برنامج تعليمي معين، وتشمل: المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يكتسبها المتعلم نتيجة مشاركته في عملية التعلم (UNESCO, 2017؛ Kennedy, 2007).

تُعرَّف نواتج التعلم إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: مستوى التحسن المتحقق في معارف المتعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم نتيجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في البيئة التعليمية الرقمية، ويُقاس ذلك من خلال الدرجة التي تعكس مدى إسهام هذه التقنيات في تحسين التحصيل الأكاديمي، وتنمية المهارات، وزيادة فاعلية التعلم، وفق استجابات أفراد الدراسة على أداة الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد:

أحدث التحول الرقمي توسعًا نوعيًّا في ممارسات التعليم والتعلم، وأصبحت التقنيات الذكية مكونًا مؤثرًا في تصميم الخبرات التعليمية وإدارتها وتقويمها، ومع ظهور الذكاء الاصطناعي التوليدي اتسعت إمكانات إنتاج المحتوى، وتخصيص التعلم، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة الفورية، مما عزز الاهتمام بدراسة علاقته بممارسات التعلم الرقمي ونواتج التعلم (UNESCO, ؛Holmes et al., 2019 2023.).

ينطلق الإطار النظري من ثلاثة متغيرات مترابطة: توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي، وممارسات التعلم الرقمي، ونواتج التعلم، ويقوم التسلسل الموضوعي على تعريف كل متغير، وبيان أسسه النظرية وخصائصه وأبعاده وتحدياته، ثم تحليل العلاقات التكاملية بينها، وصولًا إلى عرض الدراسات السابقة، والتعقيب عليها، وتحديد الفجوة البحثية.

المبحث الأول :تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم

مفهوم الذكاء الاصطناعي والذكاء الاصطناعي التوليدي

يُعرَّف الذكاء الاصطناعي بأنه: فرع من علوم الحاسب، يهدف إلى تطوير أنظمة قادرة على محاكاة قدرات بشرية، مثل: التعلم والاستدلال وحل المشكلات واتخاذ القرار، وفي المجال التعليمي يتمثل في: توظيف الأنظمة الذكية لتحليل بيانات المتعلمين، وتقديم تعلم مخصص، وتوفير دعم فوري، وتحسين القرارات التعليمية المبنية على البيانات (UNESCO, 2023؛Holmes et al., 2019).

أما الذكاء الاصطناعي التوليدي فهو: مجموعة أنظمة وخوارزميات قادرة على إنتاج محتوى جديد، مثل:

النصوص والصور والأصوات والفيديو والبرمجيات، استنادًا إلى الأنماط المتعلمة من بيانات التدريب، ويختلف عن النماذج التقليدية التي تركز على التصنيف والتنبؤ، إذ يتيح توليد شروحات وأسئلة وأنشطة واختبارات ومواد تعليمية متكيفة مع حاجات المتعلمين (Routley, 2023 ؛ عبدي،2025 ؛ باقطيان،2025).

يعتمد هذا النوع من الذكاء الاصطناعي على التعلم العميق والشبكات العصبية، وبخاصة النماذج اللغوية الكبيرة التي تعالج اللغة الطبيعية، وتولّد استجابات مترابطة بحسب السياق (Garzón et al., 2025) ، ومن تطبيقاته التعليمية: ChatGPT و Microsoft Copilot وGemini، إلى جانب أدوات تصميم المحتوى، والاختبارات التفاعلية.

الأسس النظرية المفسرة للتوظيف التعليمي

تستند تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم إلى مجموعة من المنظورات التربوية التي تفسر طبيعة التعلم في البيئات الرقمية، فالنظرية البنائية ترى أن المتعلم يبني معرفته بنشاط من خلال التفاعل والخبرة، وتوفر الأدوات التوليدية بيئةً للحوار والاستكشاف وإعادة صياغة الأفكار والحصول على تغذية راجعة فورية، بما يدعم بناء المعنى بدل الاكتفاء بالتلقي (Garzón et al., 2025).

أما النظرية الاتصالية فتنظر إلى المعرفة بوصفها موزعة عبر الأفراد والشبكات والمصادر الرقمية، ويحدث التعلم من خلال القدرة على الوصول إلى هذه الشبكات، وتقييم المعلومات وربطها، ومن ثم يؤدي الذكاء الاصطناعي التوليدي دور الوسيط الذي ييسر الوصول إلى المعرفة وتنظيمها وتوليد روابط جديدة بينها، مع بقاء مسؤولية التحقق النقدي للمعلم والمتعلم.

ويتوافق الذكاء الاصطناعي التوليدي كذلك مع التعلم المتمايز، إذ يمكنه تعديل مستوى الشرح، وتنويع الأمثلة والأنشطة، واقتراح مسارات تعلم تتناسب مع الفروق الفردية، غير أن التخصيص الفعال لا يتحقق آليًّا، بل يتطلب أهدافًا واضحة، وبيانات مناسبة، وإشرافًا تربويًّا يضمن سلامة المحتوى وعدالته (Holmes et al., 2019 ؛ OECD, 2026).

خصائص الذكاء الاصطناعي التوليدي وتطبيقاته

- توليد محتوى متعدد الصيغ بصورة سريعة، بما يشمل الشروحات والأسئلة والاختبارات والأنشطة والوسائط التعليمية (عبدي،2025).
- تخصيص المحتوى وفق مستوى المتعلم واحتياجاته وسرعته في التعلم، مع إمكانية تقديم بدائل وأساليب شرح متنوعة (Tlili et al., 2023؛ با قطيان، 2025).
- التفاعل الفوري وتقديم التغذية الراجعة المستمرة، بما يساعد على تصحيح الأخطاء وتعزيز الفهم (Kasneci et al., 2023).
- دعم التعلم الذاتي من خلال الإرشاد، وتنظيم الأفكار، واقتراح مصادر وأنشطة، ومتابعة التقدم.
- تنمية التفكير النقدي والإبداعي عندما تُستخدم المخرجات بوصفها مادة للتحليل والمراجعة والمقارنة، لا إجابات نهائية.
- سهولة الوصول والمرونة عبر الأجهزة والمنصات المختلفة، ودعم المعلم في التخطيط وبناء الأنشطة والتقويم.
- المساندة في الكتابة والبحث وتنظيم المحتوى، مع ضرورة التوثيق والتحقق والمحافظة على الأصالة والنزاهة الأكاديمية.

وتبرز روبوتات المحادثة التعليمية بوصفها تطبيقًا مباشرًا لهذه الخصائص، إذ تعمل كمساعدات تعليمية تقدم الشرح والإرشاد والإجابة عن الأسئلة، وتزداد قيمتها عندما تُدمج في سيناريو تعليمي مخطط يحدد الغرض وحدود الاستخدام ومعايير تقويم المخرجات.

القيمة التربوية والتحديات المرتبطة بالتوظيف

يسهم الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير المناهج والمحتوى من خلال إنتاج مواد قابلة للتحديث، وتنويع الأنشطة، ودعم التعلم الشخصي، وتعزيز مشاركة المتعلمين، كما يساعد المعلم في إعداد الخطط والأسئلة والأمثلة والتغذية الراجعة، ويتيح للمتعلم فرصًا أوسع للتدريب والاستقصاء والتعلم المستقل (الحناكي والحارثي، 2023؛ عبدي،2025).

ومع ذلك لا تخلو مخرجاته من مخاطر معرفية وأخلاقية وتربوية، إذ قد ينتج معلومات غير دقيقة أو مراجع غير صحيحة، وقد يعكس تحيزات بيانات التدريب، كما تثير عملية جمع البيانات وتحليلها مخاوف الخصوصية والأمن، ويؤدي الاعتماد المفرط إلى إضعاف الجهد المعرفي والاستقلال الفكري إذا استخدمت الأدوات بديلًا عن التفكير أو التفاعل الإنساني (Garzón et al., 2025؛ OECD, 2026).

- التحقق من دقة المعلومات ومقارنتها بالمصادر العلمية الأصلية قبل اعتمادها.
- حماية بيانات المتعلمين وعدم إدخال معلومات شخصية أو حساسة في الأدوات العامة.
- رصد التحيزات المحتملة، وتعزيز العدالة والشمول في المحتوى والأنشطة.
- وضع سياسات واضحة للنزاهة الأكاديمية وحقوق الملكية الفكرية، والإفصاح عن استخدام الأدوات.
- تدريب المعلمين والطلبة على هندسة الأوامر، والتقييم النقدي للمخرجات، والاستخدام الآمن والمسؤول.
- الحفاظ على الدور التربوي للمعلم بصفته مصممًا وميسِّرًا ومقوِّمًا، لا مجرد مستخدم للتقنية.

وعليه، فإن فاعلية الذكاء الاصطناعي التوليدي لا ترتبط بتوافر الأداة وحدها، بل بجودة دمجها في الموقف التعليمي، ويتطلب ذلك أهدافًا قابلةً للقياس، واستراتيجياتِ تدريسٍ مناسبةً، ومهامَّ تحفز التفكير، وتقويمًا يكشف التعلم الحقيقي، وسياساتٍ تنظيميةً توازن بين الابتكار والحماية.

المبحث الثاني :ممارسات التعلم الرقمي

مفهوم التعلم الرقمي ومكوناته

التعلم الرقمي :منظومة تربوية تستخدم التقنيات الرقمية في تقديم المحتوى وإدارته وتقويمه وتيسير التفاعل، بحيث يكون المتعلم محور العملية التعليمية، وهو لا يقتصر على رقمنة المحتوى، بل يعيد تصميم الخبرات التعليمية لتصبح أكثر مرونةً وتشاركيةً وتمركزًا حول المتعلم-Zawacki (OECD, 2025.؛Richter et al., 2019).

وتتكون بيئاته من: منصات إدارة التعلم، والمحتوى والوسائط الرقمية، وأدوات التواصل المتزامن وغير المتزامن، وأنظمة التقويم والتغذية الراجعة، إضافة إلى المعلم الرقمي الذي يخطط وينظم التفاعل ويوجه الاستخدام الهادف للتقنية (سالم،2004 ؛ زيتون،2005 ؛ الموسى والمبارك،2005) .

أهمية التعلم الرقمي في التعليم العام

تنبع أهمية التعلم الرقمي من قدرته على بناء بيئات مرنة تستجيب لحاجات المتعلمين ومتطلبات مجتمع المعرفة، فهو يتيح تنويع مصادر التعلم وطرائق عرض المحتوى، ويزيد فرص البحث والاستقصاء والتفاعل، وييسر متابعة الأداء وتقديم التغذية الراجعة، كما يدعم التحول من التعليم القائم على نقل المعرفة إلى التعلم النشط الذي يوظف المعرفة في مواقف واقعية.

- تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل: التفكير الناقد، وحل المشكلات، والإبداع، والتواصل، والتعاون، والثقافة الرقمية.
- تعزيز التعلم الذاتي من خلال الوصول المستمر إلى المصادر والتقدم وفق السرعة والاحتياجات الفردية.
- تحسين جودة التعليم عبر الوسائط المتعددة والأنشطة التفاعلية والتغذية الراجعة الفورية.
- دعم الشمول وتكافؤ الفرص بتوسيع الوصول وتوفير بدائل وأدوات مساندة تراعي الفروق الفردية.
- تعزيز التفاعل بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، ودعم مجتمعات التعلم الرقمية.
- دعم التحول الرقمي المؤسسي، والاستفادة من الذكاء الاصطناعي وتحليلات التعلم في اتخاذ القرار.

وفي السياق السعودي يرتبط التعلم الرقمي برفع كفاءة النظام التعليمي، وإعداد المتعلمين للاقتصاد المعرفي وسوق العمل الرقمي، بما ينسجم مع أهداف التحول الوطني وتحسين جودة المخرجات (وزارة التعليم،2023 ؛ المركز الوطني للتعليم الإلكتروني،2024).

مفهوم ممارسات التعلم الرقمي

تشير ممارسات التعلم الرقمي إلى الأنشطة والسلوكيات التدريسية التي يقوم بها المعلم عند دمج الأدوات والتقنيات الرقمية في التخطيط والتنفيذ والتفاعل والتقويم وإدارة البيئة التعليمية، وهي تمثل الجانب التطبيقي للتعلم الرقمي، وتعكس كفاءة المعلم في اختيار التقنية المناسبة وتوظيفها لتحقيق هدف تربوي محدد، لا مجرد كثرة استخدام الأدوات (خميس،2011).

وتتجسد جودة هذه الممارسات في: وضوح الأهداف، وملاءمة الأدوات للمحتوى والمتعلمين، وتنويع فرص المشاركة، وتقديم دعم مستمر، واستخدام بيانات التقويم لتحسين التدريس، ومن ثم تصبح الممارسة الرقمية مؤشرًا على التكامل بين المعرفة التخصصية والتربوية والتقنية لدى المعلم.

الأسس النظرية لممارسات التعلم الرقمي

تقدم النظرية البنائية أساسًا للتعلم القائم على الاستقصاء والمشروعات وحل المشكلات، إذ يبني المتعلم المعرفة عبر النشاط وربط الخبرات الجديدة بالسابقة، وتدعم البيئات الرقمية ذلك من خلال المحاكاة والوسائط والموارد المفتوحة والأنشطة التفاعلية (زيتون،2003 ؛ عبد الحميد، 2010).

وتؤكد النظرية الاجتماعية الثقافية أن التعلم يتشكل بالحوار والتعاون والدعم المتدرج، لذلك تكتسب المنتديات والفصول الافتراضية وأدوات التأليف المشترك أهميتها في بناء المعرفة الجماعية، وتقديم المساندة من المعلم أو الزملاء، أما نظرية التعلم الذاتي فتركز على قدرة المتعلم على تحديد احتياجاته، واختيار المصادر، وتنظيم الوقت، ومتابعة تقدمه وتقويم نتائجه، وهي قدرات تعززها مرونة البيئة الرقمية وتعدد مصادرها (عبد العاطي،2016).

وتفسر النظرية الاتصالية التعلم في العصر الرقمي باعتباره إنشاء روابط مع مصادر المعرفة والأفراد والمنصات، وتصبح مهارات الوصول إلى المعلومات وتقويمها وتحديث الروابط أكثر أهمية من حفظها، في حين تركز نظرية التعلم النشط على مشاركة المتعلم في المناقشة والتجريب والتطبيق والتأمل، وتوفر البيئة الرقمية أدوات مناسبة لذلك، مثل: الألعاب والمحاكاة والاختبارات الفورية والأنشطة التعاونية (الحيلة،2014 ؛ خميس،2018).

وتتكامل هذه النظريات في توجيه الممارسة الرقمية الفعالة، فالبنائية تفسر بناء المعرفة، والاجتماعية تبرز التفاعل، والتعلم الذاتي يؤكد الاستقلالية، والاتصالية توضح دور الشبكات، والتعلم النشط يركز على المشاركة، وبذلك تقوم

الممارسة الرقمية الجيدة على التفاعل والتشاركية والاستقلالية والاستمرار والتقويم.

تحديات ممارسات التعلم الرقمي

تواجه الممارسات الرقمية تحدياتٍ تتعلق بضعف المهارات التقنية لدى بعض المعلمين والمتعلمين، ونقص التدريب المتخصص، ومقاومة التغيير، ومحدودية البنية التحتية والاتصال والدعم الفني، كما تظهر تحديات أخلاقية وأمنية تتصل بالخصوصية وأمن البيانات والنزاهة الأكاديمية وعدالة الوصول.

وتتطلب المعالجة خططًا مؤسسيةً متكاملةً تشمل: تقويم الاحتياجات التدريبية، وتوفير بنية موثوقة، وتصميم برامج تطوير مهني تطبيقية، وإتاحة دعم فني وتربوي، ووضع قواعد واضحة للاستخدام الآمن، ومتابعة أثر التقنية في التعلم بدل الاكتفاء بقياس معدل استخدامها (غانم،2025 ؛ خليل،2025).

وبناءً على ذلك تتمثل الممارسات الرقمية الفعالة في منظومة مترابطة من التخطيط والتنفيذ والتفاعل والتقويم والإدارة والتطوير المهني، وتسهم هذه المنظومة في تحسين المشاركة والتحصيل والتعلم الذاتي ومهارات التفكير عندما تنفذ في ضوء أهداف ومعايير واضحة.

المبحث الثالث :نواتج التعلم

مفهوم نواتج التعلم وأبعادها

نواتج التعلم هي: المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يُتوقع أن يكتسبها المتعلم ويظهرها بعد خبرة تعليمية محددة، بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس والتقويم، وتمثل مؤشرًا مباشرًا لفاعلية البيئة التعليمية؛ لأن جودة التعليم تقاس بقدرة المتعلم على الفهم والتطبيق والتحليل وحل المشكلات، لا بكمية المعلومات المقدمة فقط (كينيدي، 2007؛ Holmes et al., 2019) .

- البعد المعرفي: اكتساب المفاهيم والحقائق وفهمها وتطبيقها وتحليلها وتقويمها في مواقف جديدة.
- البعد المهاري :توظيف المعرفة في أداء المهام، ويشمل: المهارات الرقمية وحل المشكلات والتفكير الناقد والتواصل والتعاون.
- البعد الوجداني: الاتجاهات والقيم والدافعية وتقبُّل التعلم والاستعداد للمشاركة.
- البعد السلوكي أو الانخراط :درجة المشاركة والاستمرار والتفاعل مع المحتوى والأنشطة والواجبات(NSSE, 2010) .

تساعد نواتج التعلم الواضحة في تطوير المناهج والبرامج، وتحسين الأداء التدريسي، وتوجيه التقويم، ودعم اتخاذ القرار والجودة والاعتماد الأكاديمي، وتعزيز جاهزية المتعلمين لسوق العمل والاقتصاد الرقمي، كما يعد رفع نواتج التعلم هدفًا إستراتيجيًّا في تطوير التعليم السعودي (وزارة التعليم،2023).

أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي الداعمة للنواتج

يمكن توظيف ChatGPT في الشرح والحوار والتدريب على حل المشكلات وتحسين القراءة والكتابة، كما يساعد Microsoft Copilotفي تلخيص المعلومات وإنتاج المواد والأنشطة، ويتيح Gemini تحليل معلومات متعددة الصيغ ودعم البحث والتعلم الذاتي، وتوفر أدوات مثل: Canva AIو Quizizz AIو Kahoot AI إمكانات لتصميم عروض وأنشطة واختبارات تفاعلية.

لا ترتبط فاعلية هذه الأدوات باسم التطبيق، بل بطريقة الاستخدام، فالأثر الإيجابي يتطلب مهمةً ذات هدف واضح، وأمرًا مناسبًا، ومراجعةً للمخرجات، ومقارنةً بالمصادر، ونشاطًا يطالب المتعلم بالتفسير أو التطبيق أو النقد، أما الاستخدام القائم على نسخ الإجابة فقد يضعف التعلم ويشوّش قياس الناتج الحقيقي.

وتشير الأدبيات إلى ارتباط التوظيف المنظم لهذه الأدوات بتحسن التحصيل، والتفكير العالي، والدافعية، والانخراط، والتعلم الذاتي، مع ضرورة مراعاة الدقة والنزاهة والخصوصية (Kasneci et al., 2023 ؛ Tlili et al., 2023؛ UNESCO, 2023.).

العلاقة بين متغيرات الدراسة

الذكاء الاصطناعي التوليدي وممارسات التعلم الرقمي

يمثل الذكاء الاصطناعي التوليدي أداة داعمة لأبعاد الممارسة الرقمية، ففي التخطيط يساعد على صياغة الأهداف واقتراح الإستراتيجيات وبناء الأنشطة والمواد المتمايزة، وفي التنفيذ يتيح أمثلة ومحاكاة وشروحات متعددة وييسر تبسيط المفاهيم، وفي التفاعل يقدم دعمًا حواريًّا فوريًّا، ويسهم في التقويم بتوليد أسئلة متنوعة وتحليل الاستجابات وتقديم تغذية راجعة أولية (عبدي، 2025؛ العمري،2025).

وقد بينت دراسات عربية حديثة اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو هذه التطبيقات، وفاعلية التدريب القائم عليها في تحسين الأداء، ودورها في دعم التعلم الذاتي والانخراط، ومع ذلك فإن الأثر يعتمد على مستوى الجاهزية والكفايات الرقمية والسياسات المنظمة وجودة التصميم التعليمي (غانم،2025 ؛ الأكلبي،2025 ؛ با قطيان،2025).

التعلم الرقمي وتحسين نواتج التعلم

يسهم التعلم الرقمي في تحسين النواتج من خلال توضيح المفاهيم بالوسائط والمحاكاة، وتوسيع فرص التدريب، ودعم التعلم الذاتي، وزيادة التفاعل والانخراط، وتوفير تغذية راجعة مستمرة، وتظهر القيمة الكبرى عندما ترتبط الأنشطة الرقمية بنواتج محددة ويستخدم التقويم بصورة

تكوينية لتحسين التعلم (خميس،2018 ؛Zawacki-Richter et al., 2019).

الذكاء الاصطناعي التوليدي ودعم نواتج التعلم

توضح الأدبيات أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يمكن أن يدعم الفهم العميق والتفكير النقدي والتعلم الذاتي والدافعية والانخراط، من خلال التخصيص والحوار والتغذية الراجعة وتعدد الأمثلة، وأظهرت دراسات با قطيان (2025)والأكلبي (2025) وغانم (2025) آثارًا إيجابية في الانخراط والتعلم الذاتي والممارسات التعليمية، وأكدت دراسات عالمية ضرورة الدمج المنظم والإشراف التربوي (Kasneci et al., 2023؛Mittal et al., 2024).

وعليه، يُفهم تحسن نواتج التعلم بوصفه نتيجةً لتفاعل التقنية مع كفاءة المعلم، وجودة الممارسات الرقمية، وخصائص المتعلم، وطبيعة المحتوى، وأساليب التقويم، وتفترض الدراسة الحالية أن توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي بصورة مسؤولة يرتبط بتحسن ممارسات التعلم الرقمي، وأن جودة تلك الممارسات ترتبط بدورها بنواتج تعلم أفضل.

الدراسات السابقة:

كشفت دراسة Holmes et al. (2019) عن إمكانات الذكاء الاصطناعي في دعم التعلم الشخصي وتحليل الأداء وتحسين النواتج، وأكدت أهمية إعداد المعلمين والسياسات الداعمة، وفي العام نفسه حللت مراجعة Zawacki-Richter et al. (2019)عددًا كبيرًا من دراسات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، وأظهرت حضور تطبيقات التخصيص والتغذية الراجعة، مع نقص نسبي في المعالجة التربوية والأخلاقية.

وأوضحت دراسة Miao et al. (2021) الصادرة عن اليونسكو أن الذكاء الاصطناعي يدعم فرص التعلم والتخصيص وتنمية المهارات، شريطة الحوكمة الرشيدة للبيانات ومراعاة الأخلاقيات، وناقشت دراسة Kasneci et al. (2023)إمكانات النماذج اللغوية الكبيرة في التعلم الذاتي والتفكير الناقد وإثراء المحتوى، إلى جانب مخاطر الدقة والموثوقية والنزاهة، كما بينت Tlili et al. (2023) فرص ChatGPT في تصميم المحتوى وتعزيز التفاعل، وأكدت ضرورة الضوابط التربوية والأخلاقية.

وفي الدراسات العربية كشفت دراسة البلوي (2024) محدودية تضمين مهارات المستقبل المرتبطة بالذكاء الاصطناعي التوليدي في مقرر الجغرافيا، وأوصت بتطوير المناهج، وتوصلت دراسة غانم (2025) - وهي دراسة وصفية على 100 معلم ومعلمة- إلى اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو التوظيف مع وعي بالتحديات الأخلاقية. وأظهرت دراسة خليل (2025) - التي طبقت على 33 عضوَ هيئةِ تدريسٍ- أن استخدام المساعدات الذكية كان متوسطًا إلى منخفض، بما يبرز الحاجة إلى التدريب.

وأثبتت دراسة العمري (2025)-التي استخدمت منهجًا شبهَ تجريبيٍّ على 60 معلمًا من ذوي صعوبات التعلم- فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الأداء والكفايات، وبينت دراسة الأكلبي (2025)- التي طبقت على 53 طالبة- ارتفاع إسهام التطبيقات في التعلم الذاتي والبحث وإدارة التعلم والتقويم الذاتي، كما أظهرت دراسة با قطيان(2025) - التي طبقت على 60طالبًا- فروقًا لصالح المجموعة التجريبية في الانخراط والتفاعل والدافعية والتفكير النقدي.

وخلصت دراسة عبدي (2025) إلى قدرة الذكاء الاصطناعي التوليدي على تطوير المحتوى والأنشطة والاختبارات وتخصيص التعلم، مع التأكيد على دوره الداعم لا البديل للمعلم، وأظهرت دراسة البناي (2025)- وهي دراسة شبه تجريبية على 10 طالبات من ذوات صعوبات التعلم- تحسنًا في التمييز والطلاقة والاستيعاب القرائي عند استخدام ChatGPT.

التعقيب على الدراسات السابقة والفجوة البحثية

أوجه الاتفاق والاختلاف

اتفقت الدراسات على أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يمتلك إمكانات لتحسين جودة التعليم، وتخصيص الخبرات، ودعم التعلم الذاتي والتفاعل والتغذية الراجعة، كما أكدت ضرورة تأهيل المعلمين ومعالجة قضايا الدقة والخصوصية والنزاهة والحوكمة، واختلفت الدراسات في أهدافها وفئاتها ومناهجها، فمنها ما تناول الاتجاهات والواقع والتدريب، ومنها ما ركز على التعلم الذاتي أو الانخراط أو القراءة أو تطوير المناهج، كما تنوعت بين الدراسات الوصفية وشبه التجريبية والمراجعات المنهجية والتقارير التحليلية.

وركزت الأدبيات الأجنبية بدرجة أكبر على الإمكانات العامة والسياسات والأخلاقيات، في حين اتجهت دراسات عربية حديثة إلى تطبيقات ميدانية لدى المعلمين وطلبة الجامعات وذوي صعوبات التعلم، ويثري هذا التنوع تفسير الظاهرة، لكنه يترك حاجة إلى نماذج تربط بين مستوى التوظيف الفعلي وجودة الممارسة الرقمية والنواتج المتحققة ضمن سياق واحد.

الفجوة البحثية:

- فجوة موضوعية: تناولت أغلب الدراسات متغيرًا أو ناتجًا منفردًا، ولم تختبر بصورة مباشرة العلاقة التكاملية بين توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي وممارسات التعلم الرقمي ونواتج التعلم في نموذج واحد.
- فجوة منهجية: غلّبت المناهج الوصفية وشبه التجريبية والمراجعات، وتستهدف الدراسة الحالية تحليل العلاقات بين المتغيرات باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي.
- فجوة سكانية ومكانية :تنوعت العينات والبيئات، مع حاجة إلى أدلة من الفئة والسياق التعليمي اللذين تستهدفهما الدراسة الحالية.

- فجوة زمنية: تتطور الأدوات التوليدية بسرعة، مما يستلزم أدلة ميدانية حديثة تعكس مستوى الانتشار والممارسات الراهنة.

أوجه استفادة الدراسة الحالية:

أفادت الدراسات السابقة في ضبط المفاهيم وبناء المحاور والأبعاد، وصياغة المشكلة والأسئلة والفروض، واختيار المنهج والأداة، وتحديد المؤشرات المرتبطة بالتوظيف والممارسة والناتج، وتفسير النتائج المتوقعة، كما دعمت أهمية دراسة المتغيرات مجتمعة، وأظهرت أن نجاح التقنية مشروط بجودة الممارسة والتدريب والحوكمة.

والخلاصة: يتضح أن الذكاء الاصطناعي التوليدي ليس غاية مستقلة، بل مورد تربوي تتحدد قيمته بجودة دمجه في ممارسات التعلم الرقمي، فحين يوظف المعلم التقنية ضمن تخطيط واضح، وتنفيذ تفاعلي، وتواصل داعم، وتقويم أصيل، يمكن أن تسهم في تحسين المعرفة والمهارة والدافعية والانخراط، أما التوظيف غير المنظم فقد يفضي إلى أخطاء معرفية أو اعتماد مفرط أو مشكلات أخلاقية، ومن هنا تكتسب الدراسة الحالية أهميتها في فحص العلاقات بين المتغيرات الثلاثة ضمن إطار متكامل يوازن بين الإمكانات التقنية والمتطلبات التربوية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها، حيث يصف الظاهرة كما هي، ويكشف طبيعة العلاقات بين متغيراتها وقوتها، وقد تمثَّل المتغير المستقل في مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتمثلت المتغيرات التابعة في ممارسات التعلم الرقمي والتقديرات المدركة لإسهام هذه التقنيات في نواتج التعلم، وجُمعت البيانات باستخدام الاستبانة، وعولجت إحصائيًّا ببرنامج SPSS للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فروضها.

تكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية المستهدفة، وبلغ حجم العينة (131) مشاركًا، منهم (22) معلمًا بنسبة (16.8%) و(109) معلمات بنسبة (83.2%)، مما يشير إلى ارتفاع تمثيل المعلمات في العينة، وأظهرت النتائج أن غالبية المشاركين من حملة البكالوريوس بواقع (110) أفراد بنسبة (84%)، يليهم حملة الماجستير بنسبة (9.2%)، ثم الدبلوم بنسبة (3.8%)، وأخيرًا الدكتوراة بنسبة (3.1%)، ويعكس ذلك predominanceالمؤهلات الجامعية، مع وجود تنوع محدود في مستويات الدراسات العليا.

أما من حيث المرحلة التعليمية فقد توزعت العينة بين المرحلة الابتدائية (35.9%)، والمتوسطة (32.1%)، والثانوية (22.1%)، ومرحلة الطفولة (9.9%)، وتشير النتائج إلى تمثيل مختلف المراحل التعليمية، مع تركّز أكبر في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، اللتين شكّلتا نحو (68%) من العينة.

وفيما يتعلق بالتخصص فقد جاء التخصص الأدبي أولًا بنسبة (49.6%)، يليه العلمي بنسبة (44.3%)، وبلغ كلٌّ من التخصص التقني والتخصصات الأخرى (3.1%)، ويعكس ذلك تقاربًا في تمثيل التخصصين العلمي والأدبي، مقابل تمثيل محدود للتخصصات الأخرى.

كما أظهرت النتائج أن غالبية أفراد العينة يمتلكون خبرة تعليمية تزيد على عشر سنوات بنسبة (74.8%)، مقابل (13%) لمن تقل خبرتهم عن خمس سنوات، و(12.2%) لمن تتراوح خبرتهم بين خمس وعشر سنوات.

وفي مجال التدريب على الذكاء الاصطناعي جاءت فئة الحاصلين على دورة أو دورتين في المرتبة الأولى بنسبة (40.5%)، تلتها فئة الحاصلين على أكثر من ثلاث دورات بنسبة (34.4%)، وبلغت نسبة غير الحاصلين على أي دورة (25.2%)، وتشير هذه النتائج إلى أن نحو ثلاثة أرباع أفراد العينة (74.8%) تلقَّوا تدريبًا واحدًا على الأقل في مجال الذكاء الاصطناعي، مما يعكس مستوًى جيدًا من التأهيل والخبرة المرتبطة بموضوع الدراسة.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

1.نتائج التحقق من صدق الأداة وثباتها.

- الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم والقياس والتقويم، بهدف التحقق من سلامة الصياغة اللغوية ومدى ارتباط الفقرات بأهداف الدراسة ومتغيراتها، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على أبعاد الأداة وفقراتها بصفة عامة، مع تقديم عدد من الملاحظات المتعلقة بإعادة صياغة بعض العبارات ودمج الفقرات المتشابهة وتوضيح بعض المفاهيم، وتم الأخذ بهذه الملاحظات وإجراء التعديلات اللازمة قبل تطبيق الأداة بصورتها النهائية.
- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وبين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (1) معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية للاستبانة

البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الدلالة
توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي	0.78	0.01
ممارسات التعلم الرقمي (التخطيط والتنفيذ)	0.91	0.01
ممارسات التعلم الرقمي (التفاعل والتقويم)	0.82	0.01
نواتج التعلم	0.90	0.01

يوضح جدول (1) معاملات الارتباط بين الأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية للاستبانة، وقد تراوحت بين 0.78 و0.91، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى .0.01، وتشير هذه القيم إلى اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية للأداة، أما الحكم على صدق اتساق الفقرات داخليًّا فيتطلب عرض معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وهو ما ينبغي إرفاقه في جدول مستقل إذا كان متاحًا.

اختبار ثبات أداة الدراسة

يهدف اختبار الثبات إلى التحقق من اتساق فقرات الاستبانة داخليًّا ومدى قياسها للمفاهيم المستهدفة بدرجة مناسبة من الاعتمادية، واستخدم معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وتعد القيمة 0.70 فأعلى مقبولة غالبًا في البحوث الاجتماعية والإنسانية، مع مراعاة طبيعة المقياس وعدد فقراته والغرض من استخدامه.

جدول (٢) نتائج اختبار الثبات لمتغيرات الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المتغير	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي	8	0.887
ممارسات التعلم الرقمي: التخطيط والتنفيذ.	5	0.906
ممارسات التعلم الرقمي: التفاعل والتقويم.	5	0.906
مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين نواتج التعلم	5	0.932

يتضح من جدول (2) أن معاملات ألفا كرونباخ لجميع المحاور مرتفعة، إذ تراوحت بين 0.887 و .0.932، وبلغ معامل الثبات لمحور توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي0.887، ولمحوري ممارسات التعلم الرقمي 0.906لكلٍّ منهما، في حين سجل محور التقديرات المدركة لإسهام التقنيات في نواتج التعلم أعلى قيمة بلغت .0.932، وتؤكد هذه النتائج تمتع الأداة بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، بما يسمح باستخدام درجاتها في التحليلات اللاحقة، دون أن يغني ذلك عن فحص افتراضات كل اختبار إحصائي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحليل بيانات الدراسة واختبار فروضها تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات وأهداف الدراسة، وذلك باستخدام برنامج SPSS، ويمكن توضيحها كما يلي:

التكرارات والنسب المئوية: لوصف الخصائص الديموغرافية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، مثل: الجنس والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية والتخصص والخبرة والدورات التدريبية.

• معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): للتحقق من ثبات أداة الدراسة وقياس درجة الاتساق الداخلي بين العبارات التي تقيس كل محور.

•المتوسط الحسابي :لتحديد مستوى استجابات أفراد العينة تجاه عبارات ومحاور الدراسة.

• الانحراف المعياري :لقياس مدى تشتت استجابات أفراد العينة حول المتوسط الحسابي.

• اختبار العينة الواحدة (One-Sample t-test): لمقارنة المتوسط الحسابي بالقيمة المحايدة 3 في مقياس ليكرت الخماسي، بعد التحقق من ملاءمة تطبيق الاختبار، مع عرض قيمة t ودرجات الحرية وحجم الأثر وفاصل الثقة عند تفسير النتيجة.

• معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation): للكشف عن اتجاه العلاقة الخطية وقوتها بين توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي، وممارسات التعلم الرقمي، والتقديرات المدركة لإسهامه في نواتج التعلم، بعد التحقق من الخطية والقيم المتطرفة وملاءمة مستوى القياس.

• اختبار t لعينتين مستقلتين (Independent-samples t-test):لاختبار الفروق بين متوسطَي مجموعتين مستقلتين، مثل: الجنس، مع فحص اعتدالية التوزيع وتجانس التباين، واستخدام التصحيح المناسب عند عدم تحقق التجانس.

• تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA): لاختبار الفروق بين متوسطات ثلاث مجموعات مستقلة أو أكثر، مثل: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية، مع إجراء مقارنات بعدية مناسبة عند دلالة الاختبار، والإبلاغ عن حجم الأثر والتحقق من افتراضات التحليل.

١- الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة

أولًا: الإحصاءات الوصفية لمحور واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية، وذلك بهدف التعرف على مستوى توظيف أفراد العينة لهذه التقنيات، وترتيب العبارات وفقًا لمتوسطات استجاباتهم.

جدول(3) الإحصاءات الوصفية لعبارات محور واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
1	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تصميم وإعداد الدروس التعليمية، كالعروض والمواد الرقمية.	4.17	0.75	مرتفع
2	أعتمد على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية تعزز التعلم الذاتي.	4.05	0.78	مرتفع
3	أستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتبسيط المفاهيم التعليمية وإنتاج أمثلة توضيحية للمتعلمين.	4.21	0.69	مرتفع جدًّا
4	أستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير المواد التعليمية وتحسينها باستمرار.	4.08	0.81	مرتفع
5	أدمج تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي ضمن بيئة التعلم الرقمية.	4.21	0.68	مرتفع جدًّا
6	أوظف أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتخصيص التعلم وتحليل أداء المتعلمين وفق الفروق الفردية وتقديم دعم مناسب لهم.	4.06	0.76	مرتفع
7	يحتاج توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي إلى ضوابط أخلاقية وتربوية واضحة.	4.43	0.70	مرتفع جدًّا
8	أحرص على خصوصية وحماية بيانات المتعلمين عند استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي.	4.41	0.70	مرتفع جدًّا
—	واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية	4.20	0.55	مرتفع جدًّا

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لمحور واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية بلغ ٤,٢٠، بانحراف معياري بلغ ٠,٥٤٨، وذلك لدى١٣١ مفردة من أفراد العينة، ووفقًا لمعيار تفسير المتوسطات المعتمد في الدراسة فإن هذا المتوسط يقع ضمن فئة المستوى المرتفع جدًّا، وهو ما يشير إلى ارتفاع مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية من وجهة نظر أفراد الدراسة.

وعلى مستوى العبارات تراوحت المتوسطات الحسابية بين٤,٠٥ -٤,٤٢، بما يؤكد أن جميع العبارات حصلت على متوسطات مرتفعة، ولم تسجل أي عبارة مستوى منخفضًا أو متوسطًا.

وجاءت العبارة "يحتاج توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي إلى ضوابط أخلاقية وتربوية واضحة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ ٤,٤٢ وانحراف معياري ٠,٧٠١، وهو أعلى متوسط بين جميع عبارات المحور، وتشير هذه النتيجة إلى ارتفاع درجة اتفاق أفراد العينة على أهمية وجود ضوابط أخلاقية وتربوية واضحة عند توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية.

وفي المقابل جاءت العبارة "أعتمد على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية تعزز التعلم الذاتي" في أدنى مرتبة من حيث المتوسط الحسابي، حيث بلغ متوسطها 4.05بانحراف معياري 0.77، ومع ذلك فقد ظلت ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على وجود مستوى مرتفع من الاعتماد على هذه الأدوات في تصميم الأنشطة التعليمية التفاعلية، وإن كان بدرجة أقل نسبيًّا من بقية العبارات.

وبالنظر إلى الانحرافات المعيارية فقد تراوحت بين 0.67945و 0.80973، وهي قيم تشير بصورة عامة إلى وجود درجة محدودة نسبيًّا من التشتت في استجابات أفراد العينة حول المتوسطات الحسابية، بما يدل على وجود قدر مناسب من التقارب في آرائهم تجاه عبارات المحور.

ثانيًا: الإحصاءات الوصفية لمحور ممارسات التعلم الرقمي: التخطيط والتنفيذ

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والحد الأدنى والحد الأقصى لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور ممارسات التعلم الرقمي: التخطيط والتنفيذ، بهدف التعرف على مستوى ممارسة أفراد العينة للتخطيط والتنفيذ في البيئة التعليمية الرقمية.

جدول (٤) الإحصاءات الوصفية لعبارات محور ممارسات التعلم الرقمي: التخطيط والتنفيذ

م	العبارة	المتوسط الحسابي
1	أصمم خططًا دراسية رقمية تتضمن أهدافًا وإستراتيجيات متوازنة تفي باحتياجات المتعلمين وفق الفروق الفردية.	4.17
2	أوظف الموارد الرقمية في إعداد المحتوى التعليمي.	4.22
3	أدير الحصة الدراسية باستخدام إستراتيجيات وأدوات رقمية تفاعلية.	4.19
4	أدمج المنصات التعليمية الرقمية والوسائط المتعددة بفعالية لتقديم الشرح والمحتوى الرقمي.	4.21
5	أستخدم التطبيقات التعليمية الرقمية لتعزيز تعلم المتعلمين.	4.3
—	ممارسات التعلم الرقمي: التخطيط والتنفيذ	4.22

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لمحور ممارسات التعلم الرقمي: التخطيط والتنفيذ بلغ 4.22 بانحراف معياري قدره 0.54، وهو ما يقع ضمن مستوى الاستجابة المرتفع جدًّا وفقًا لمعيار تفسير المتوسطات المعتمد في الدراسة، وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة يمارسون أنشطة التخطيط والتنفيذ الرقمي بدرجة مرتفعة جدًّا، بما يعكس انتشار توظيف الوسائل والموارد والمنصات الرقمية في مختلف مراحل العملية التعليمية.

وعلى مستوى العبارات جاءت العبارة "أستخدم التطبيقات التعليمية الرقمية لتعزيز تعلم المتعلمين" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ 4.30وانحراف معياري 0.58، وهي أعلى قيمة بين عبارات المحور، وتوضح هذه النتيجة أن استخدام التطبيقات التعليمية الرقمية يمثل من أكثر الممارسات انتشارًا لدى أفراد العينة، بما يعكس توجهًا واضحًا نحو الاستفادة من التطبيقات الرقمية في دعم عملية التعلم.

وبصفة عامة تكشف النتائج عن ارتفاع مستوى ممارسات أفراد العينة المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ في البيئة الرقمية، مع وجود تركيز خاص على استخدام التطبيقات التعليمية والموارد الرقمية ودمج المنصات والوسائط المتعددة في العملية التعليمية.

كما يظهر من قيم الانحراف المعياري التي تراوحت بين 0.58و٠,٦٩٠ وجود درجة تقارب نسبي بين استجابات أفراد العينة، بما يشير إلى مستوى جيد من الاتفاق حول ممارسات التعلم الرقمي في مجال التخطيط والتنفيذ.

وبناءً على ذلك يمكن القول: إن مستوى ممارسات التعلم الرقمي في مجال التخطيط والتنفيذ جاء مرتفعًا جدًّا من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

ثالثًا: الإحصاءات الوصفية لمحور ممارسات التعلم الرقمي: التفاعل والتقويم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور ممارسات التعلم الرقمي: التفاعل والتقويم، بهدف التعرف على مستوى ممارسة أفراد العينة للجوانب المرتبطة بالتواصل والتفاعل والتعلم التعاوني والتقويم الإلكتروني وتحليل نتائج المتعلمين ومتابعة تقدمهم.

جدول (٥) الإحصاءات الوصفية لعبارات محور ممارسات التعلم الرقمي: التفاعل والتقويم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
1.00	أعتمد الوسائل والمنصات الرقمية لتعزيز التواصل والتفاعل والتعلم التعاوني.	4.27	0.66	مرتفع جدًّا
2.00	أهيّئ بيئة تعلم رقمية تشجع على النقاش والمشاركة الفاعلة.	4.33	0.6	مرتفع جدًّا
3.00	أوظف أدوات التقويم والاختبارات الإلكترونية لتقييم تحصيل المتعلمين.	4.16	0.76	مرتفع
4.00	أستعين بالأدوات الرقمية لتحليل نتائج المتعلمين وتقديم تغذية راجعة مطورة لأدائهم.	4.28	0.65	مرتفع جدًّا
5.00	أتابع تقدم المتعلمين باستخدام الأنظمة الرقمية.	4.18	0.71	مرتفع
—	ممارسات التعلم الرقمي: التفاعل والتقويم	4.25	0.58	مرتفع جدًّا

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لمحور ممارسات التعلم الرقمي: التفاعل والتقويم بلغ 4.25، بانحراف معياري قدره 0.58، وهو ما يقع ضمن مستوى الاستجابة المرتفع جدًّا وفقًا لمقياس تفسير المتوسطات المعتمد في الدراسة، وتشير هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى ممارسة أفراد عينة الدراسة لمختلف الأنشطة الرقمية المرتبطة بالتفاعل والتواصل والتعلم التعاوني والتقويم والمتابعة، بما يعكس حضورًا واضحًا للممارسات الرقمية في البيئة التعليمية.

وعلى مستوى العبارات جاءت عبارة "أهيّئ بيئة تعلم رقمية تشجع على النقاش والمشاركة الفاعلة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ 4.33وانحراف معياري 0.60، وهي أعلى قيمة بين عبارات المحور، وتشير هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى اهتمام أفراد العينة بتوفير بيئة رقمية تتيح للمتعلمين فرص النقاش والمشاركة والتفاعل الفاعل.

وبالنظر إلى الانحرافات المعيارية فقد تراوحت بين 0.60 و0.76، وهي قيم تشير إلى وجود درجة مناسبة من التقارب في استجابات أفراد العينة، مع وجود قدر محدود نسبيًّا من التشتت حول المتوسطات الحسابية.

وبصفة عامة تكشف النتائج أن ممارسات التعلم الرقمي في مجال التفاعل والتقويم جاءت مرتفعة جدًّا، وكان أكثر جوانبها بروزًا تهيئة بيئة تعلم رقمية تشجع على النقاش والمشاركة الفاعلة، في حين جاءت ممارسات التقويم والاختبارات الإلكترونية في المرتبة الأخيرة نسبيًّا، مع بقائها ضمن المستوى المرتفع.

رابعًا: الإحصاءات الوصفية لمحور مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم، وذلك بهدف التعرف على تقديرات أفراد العينة لمدى إسهام هذه التقنيات في تحسين الجوانب المختلفة لنواتج التعلم لدى المتعلمين.

جدول(6) الإحصاءات الوصفية لعبارات محور مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
1	تحسين فهم المتعلمين ورفع مستوى إنجازهم الأكاديمي.	4.15	0.71	مرتفع
2	تنمية مهارات التفكير العليا والبحث والاستقصاء لدى المتعلمين.	4.2	0.75	مرتفع جدًّا
3	تعزيز استقلالية المتعلمين في التعلم الذاتي وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.	4.11	0.74	مرتفع
4	الإسهام في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين.	4.25	0.62	مرتفع جدًّا
5	المساعدة في تلبية احتياجات المتعلمين التعليمية ومراعاة الفروق الفردية بينهم.	4.23	0.71	مرتفع جدًّا
—	مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم	4.19	0.63	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لمحور مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم بلغ 4.19، بانحراف معياري قدره 0.63، وهو ما يشير إلى أن مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة لإسهام هذه التقنيات في تحسين نواتج التعلم جاء مرتفعًا وفقًا لمقياس تفسير المتوسطات المعتمد في الدراسة.

وعلى مستوى العبارات جاءت عبارة "الإسهام في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ 4.25وانحراف معياري 0.62، وهو ما يعكس ارتفاع تق ديرات أفراد العينة لدور تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية المهارات المرتبطة بمتطلبات القرن الحادي والعشرين.

وتشير هذه النتائج إلى أن أفراد العينة يرون أن إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي يظهر بدرجة أكبر في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ومراعاة الفروق الفردية، وتنمية مهارات التفكير العليا، مقارنة بإسهامها النسبي في تعزيز التعلم الذاتي والدافعية أو رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي.

وبالنظر إلى الانحرافات المعيارية فقد تراوحت بين 0.62، 0.75، وهي قيم تشير إلى وجود درجة مناسبة من التقارب في استجابات أفراد العينة حول تقديراتهم لإسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في نواتج التعلم.

١- تحليل الارتباط بين متغيرات الدراسة

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)للكشف عن طبيعة واتجاه وقوة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات الرئيسة للدراسة، والمتمثلة في: واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية، ومستوى ممارسات التعلم الرقمي في البيئة التعليمية، ومستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم.

جدول(7) مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

المتغير	واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي	مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم	مستوى ممارسات التعلم الرقمي
واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي	1.00	0.61**	0.69**
مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم	0.61**	1	0.78**
مستوى ممارسات التعلم الرقمي	0.69**	0.78**	1

**** :يشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى 0.01، ن =131**

يتضح من الجدول السابق وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًّا بين جميع المتغيرات الرئيسة للدراسة، حيث جاءت جميع معاملات الارتباط موجبة، كما بلغت مستويات الدلالة الإحصائية 0.000 في جميع العلاقات، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.01.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستوى ممارسات التعلم الرقمي فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون 0.69، وهي علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي ارتفع مستوى ممارسات التعلم الرقمي لدى أفراد عينة الدراسة.

أما العلاقة بين واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستوى إسهامه في الرفع من نواتج التعلم فقد بلغ معامل الارتباط 0.61، وهي أيضًا علاقة موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01، وتوضح هذه النتيجة وجود ارتباط إيجابي بين ارتفاع مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي وارتفاع تقديرات أفراد العينة لمستوى إسهامه في الرفع من نواتج التعلم.

وبصفة عامة تشير نتائج تحليل الارتباط إلى وجود اتجاه طردي مشترك بين المتغيرات، بما يعكس ترابطًا واضحًا بين توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وممارسات التعلم الرقمي، ونواتج التعلم.

١. اختبار فروض الدراسة

بعد الانتهاء من التحليل الوصفي واختبار علاقات الارتباط بين متغيرات الدراسة تم الانتقال إلى اختبار فروض الدراسة باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة كل فرض.

اختبار الفرض الأول

ينص الفرض الأول على: **"توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستوى ممارسات التعلم الرقمي".**

أظهرت نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين، حيث بلغ معامل الارتباط r = 0.69، كما بلغ مستوى الدلالة $p < 0.001$، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.01.

وعليه، يتم قبول الفرض الأول، حيث أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستوى ممارسات التعلم الرقمي.

وتؤكد هذه النتيجة أن ارتفاع مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي يرتبط بارتفاع مستوى ممارسات التعلم الرقمي لدى أفراد عينة الدراسة.

اختبار الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على: **"توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستوى نواتج التعلم".**

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين، حيث بلغ معامل الارتباط r = 0.61، كما بلغ مستوى الدلالة $p < 0.001$، وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.01.

وعليه، يتم قبول الفرض الثاني، حيث توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي ونواتج التعلم.

اختبار الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على: **"يسهم توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التنبؤ بمستوى نواتج التعلم".**

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression) باعتبار أن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي يمثل المتغير المستقل، في حين يمثل مستوى نواتج التعلم المتغير التابع.

جدول(8) ملخص نموذج الانحدار الخطي البسيط

R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
0.61	0.37	0.36	0.50

يتضح من الجدول أن معامل الارتباط المتعدد R بلغ نحو 0.61، وهو ما يتفق مع معامل ارتباط بيرسون المحسوب فعليًّا بين توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي ونواتج التعلم.

كما بلغت قيمة R^2 نحو 0.37، وهو ما يعني أن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي يمكنه تفسير نحو 37% من التباين في مستوى نواتج التعلم، في حين ترجع النسبة المتبقية البالغة نحو 63% إلى عوامل ومتغيرات أخرى لم تدخل في نموذج الانحدار.

وتشير قيمة Adjusted R^2 البالغة نحو 0.36 إلى أن النموذج يحتفظ بدرجة مناسبة من القدرة التفسيرية بعد أخذ حجم العينة وعدد المتغيرات في النموذج في الاعتبار.

جدول(9) تحليل التباين لنموذج الانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة F	Sig.
الانحدار	18.87	1	18.87	74.90	<0.001
الخطأ	32.39	129	0.25		
الإجمالي	51.26	130			

يتضح من نتائج تحليل التباين أن قيمة F بلغت نحو 74.90، وهي قيمة مرتفعة نسبيًّا، كما بلغ مستوى الدلالة أقل من 0.001. وتشير هذه النتيجة إلى أن نموذج الانحدار ككل دال إحصائيًّا، أي: أن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي يسهم بصورة معنوية في تفسير التباين في مستوى نواتج التعلم.

وبناءً عليه يمكن الانتقال إلى اختبار معنوية معامل الانحدار للتأكد من اتجاه وحجم هذا الإسهام.

جدول(10) معاملات نموذج الانحدار الخطي البسيط

المتغير المستقل	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
الثابت	1.27	0.34	—	3.73	<0.001
توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي	0.70	0.08	0.61	8.66	<0.001

تشير النتائج إلى أن معامل الانحدار غير المعياري **B** لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي بلغ نحو **0.70**، وبلغ معامل الانحدار المعياري **Beta = 0.61**.

كما بلغت قيمة **t نحو 8.66**، بمستوى دلالة **أقل من 0.001**، مما يدل على أن معامل الانحدار دال إحصائيًّا.

وتشير إشارة معامل الانحدار الموجبة إلى أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع **طردية**، أي: أنه كلما ارتفع مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي اتجه مستوى نواتج التعلم إلى الارتفاع.

ويمكن التعبير عن معادلة الانحدار التقريبية كما يلي:

نواتج التعلم = 1.27 + 0.70 توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي

وتشير هذه المعادلة إلى أن زيادة مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي بمقدار وحدة واحدة ترتبط بزيادة متوقعة في مستوى نواتج التعلم تبلغ نحو 0.70 وحدة.

نتيجة اختبار الفرض الثالث

بناءً على النتائج السابقة يتضح أن نموذج الانحدار الخطي البسيط **دال إحصائيًّا**، وأن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي يمتلك قدرة تفسيرية تقدر بنحو **37%** من التباين في مستوى نواتج التعلم، كما أن معامل الانحدار جاء موجبًا ودالًّا إحصائيًّا.

وعليه، **تُقبل الفرضية الثالثة** التي تنص على: **"يسهم توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التنبؤ بمستوى نواتج التعلم".**

اختبار الفرض الرابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة حول متغيرات الدراسة تعزى إلى بعض المتغيرات الديموغرافية والوظيفية، ومنها الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، والتخصص، وسنوات الخبرة التعليمية.

أولًا/ اختبار الفروق في استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير الجنس

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس تم استخدام اختبار (Independent Samples T-Test)؛ نظرًا لأن متغير الجنس يتكون من مجموعتين مستقلتين، هما: المعلمون والمعلمات.

جدول(11) نتائج اختبار الفروق بين المعلمين والمعلمات باستخدام Independent Samples T-Test

المتغير	قيمةT	df	Sig. (2-tailed)	فرق المتوسط	القرار
واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي	0.73	25.3	0.47	0.12	لا توجد فروق دالة
مستوى إسهام الذكاء الاصطناعي التوليدي في نواتج التعلم	0.51	25.8	0.62	0.09	لا توجد فروق دالة
مستوى ممارسات التعلم الرقمي	0.18	25.51	0.86	0.03	لا توجد فروق دالة

١. الفروق في واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي

بلغت قيمة اختبار T عند درجات حرية بلغت **25.30**، وبلغ مستوى الدلالة **0.47**، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد **0.05**، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في تقديراتهم لواقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية.

٢. الفروق في مستوى إسهام الذكاء الاصطناعي التوليدي في نواتج التعلم

بلغت قيمة اختبار T **0.51** عند درجات حرية **25.80**، وبلغ مستوى الدلالة **0.62**، وهي قيمة أكبر من **0.05**، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في تقديراتهم لمستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم.

٣. الفروق في مستوى ممارسات التعلم الرقمي

بلغت قيمة اختبار T **0.18** عند درجات حرية **25.51**، في حين بلغ مستوى الدلالة **0.86**، وهي قيمة أكبر بكثير من مستوى الدلالة المعتمد **0.05**، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في مستوى ممارسات التعلم الرقمي في البيئة التعليمية.

ثانياً/ اختبار الفروق في استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد ما إذا كانت تقديرات أفراد الدراسة لمتغيرات الدراسة تختلف باختلاف المستوى العلمي، وذلك من خلال مقارنة التباين بين المجموعات بالتباين داخل المجموعات.

١. واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي وفقًا للمؤهل العلمي

جدول(12) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي وفقًا للمؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريةdf	قيمةF	مستوى الدلالةSig.
بين المجموعات	0.29	3	0.32	0.81
داخل المجموعات	38.79	127		
الإجمالي	**39.08**	**130**		

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي أن قيمة F = 0.32، في حين بلغ مستوى الدلالة 0.81، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة في واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي.

١. مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم وفقًا للمؤهل العلمي

جدول(12) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي وفقًا للمؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	df درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	Sig. مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.57	3	0.19	0.48	0.70
داخل المجموعات	50.69	127	0.40		
الإجمالي	**51.26**	**130**			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي أن قيمة F = 0.32، في حين بلغ مستوى الدلالة 0.81، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة في واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي.

٢. مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم وفقًا للمؤهل العلمي

جدول(13) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم وفقًا للمؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	df درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	Sig. مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.57	3	0.19	0.48	0.70
داخل المجموعات	50.69	127	0.40		
الإجمالي	**51.26**	**130**			

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي إلى أن قيمة **F = 0.48**، وبلغ مستوى الدلالة **0.70**، وهي قيمة أكبر من **0.05**. وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقديراتهم لمستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي.

٣. مستوى ممارسات التعلم الرقمي في البيئة التعليمية وفقًا للمؤهل العلمي

جدول(14) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى ممارسات التعلم الرقمي وفقًا للمؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريةdf	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالةSig.
بين المجموعات	0.73	3	0.24	0.85	0.47
داخل المجموعات	36.21	127	0.29		
الإجمالي	**36.94**	**130**			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي أن قيمة **F = 0.85**، وبلغ مستوى الدلالة **0.47**، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد **0.05**، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة في **مستوى ممارسات التعلم الرقمي في البيئة التعليمية** تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي.

ثالثًا/ اختبار الفروق في استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية

جدول(15) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدى وفقًا للمرحلة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريةdf	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالةSig.
بين المجموعات	0.69	3	0.23	0.76	0.52
داخل المجموعات	38.39	127	0.30		
الإجمالي	**39.08**	**130**			

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي إلى أن قيمة **F = 0.76**، وبلغ مستوى الدلالة **0.52**، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد **0.05**، وعليه، **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية** بين متوسطات أفراد العينة في تقديراتهم لواقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية تعزى إلى اختلاف المرحلة التعليمية.

٢. مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم وفقًا للمرحلة التعليمية

جدول(16) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم وفقًا للمرحلة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	df درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	Sig. مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.34	3	0.45	1.14	0.34
داخل المجموعات	49.92	127	0.39		
الإجمالي	**51.26**	**130**			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي أن قيمة **F = 1.14**، وبلغ مستوى الدلالة **0.34**، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة **0.05**، وعليه، **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية** في تقديرات أفراد العينة لمستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم تعزى إلى اختلاف المرحلة التعليمية.

٣. مستوى ممارسات التعلم الرقمي وفقًا للمرحلة التعليمية

جدول(17) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى ممارسات التعلم الرقمي وفقًا للمرحلة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	df درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	Sig. مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.49	3	0.50	1.78	0.16
داخل المجموعات	35.45	127	0.28		
الإجمالي	**36.94**	**130**			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن قيمة **F = 1.78**، وبلغ مستوى الدلالة **0.16**، وهي قيمة أكبر من **0.05**، وعليه، **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسات التعلم الرقمي تعزى إلى المرحلة التعليمية** وفقًا لنتيجة الاختبار الكلي.

<u>رابعًا/ اختبار الفروق في استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير التخصص</u>

١.واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي وفقًا للتخصص

جدول(18) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي وفقًا للتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريةdf	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالةSig.
بين المجموعات	1.07	3	0.36	1.20	0.31
داخل المجموعات	38.00	127	0.30		
الإجمالي	**39.08**	**130**			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن قيمة **F = 1.20**، وبلغ مستوى الدلالة **0.31**، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد **0.05**، وعليه، **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية** بين متوسطات أفراد العينة في تقديراتهم لواقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية تعزى إلى اختلاف التخصص.

٢. مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم وفقًا للتخصص

جدول(19) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم وفقًا للتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريةdf	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالةSig.
بين المجموعات	1.60	3	0.53	1.36	0.26
داخل المجموعات	49.67	127	0.39		
الإجمالي	**51.26**	**130**			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي أن قيمة **F = 1.36**، في حين بلغ مستوى الدلالة **0.26**، وهي قيمة أكبر من **0.05**، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقديراتهم لمستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم تعزى إلى اختلاف التخصص.

٣. مستوى ممارسات التعلم الرقمي وفقًا للتخصص

جدول(20) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى ممارسات التعلم الرقمي وفقًا للتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	df درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	Sig. مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.82	3	0.27	0.96	0.41
داخل المجموعات	36.12	127	0.28		
الإجمالي	**36.94**	**130**			

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي إلى أن قيمة **F = 0.96**، وبلغ مستوى الدلالة **0.41**، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد **0.05**، وعليه، **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية** بين متوسطات أفراد العينة في مستوى ممارسات التعلم الرقمي تعزى إلى اختلاف التخصص.

خامسًا/ اختبار الفروق في استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة التعليمية

ويهدف هذا الاختبار إلى التحقق مما إذا كانت سنوات الخبرة التعليمية ترتبط بتباين في تقديرات أفراد العينة لكلٍّ من **واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، ومستوى إسهام هذه التقنيات في الرفع من نواتج التعلم، ومستوى ممارسات التعلم الرقمي.**

١. واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي وفقًا لسنوات الخبرة التعليمية

جدول(21) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي وفقًا لسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريةdf	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالةSig.
بين المجموعات	0.68	2	0.34	1.13	0.33
داخل المجموعات	38.40	128	0.30		
الإجمالي	**39.08**	**130**			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي أن قيمة **F = 1.13**، وبلغ مستوى الدلالة **0.33**، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة **0.05**، وعليه، **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية** في تقديرات أفراد العينة لواقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة التعليمية.

٢. مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم وفقًا لسنوات الخبرة

جدول(22) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم وفقًا لسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريةdf	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالةSig.
بين المجموعات	2.00	2	1.00	2.60	0.08
داخل المجموعات	49.26	128	0.39		
الإجمالي	**51.26**	**130**			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن قيمة **F = 2.60**، وبلغ مستوى الدلالة **0.08**، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد **0.05**، وعليه، **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05** بين فئات سنوات الخبرة في تقديراتهم لمستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الرفع من نواتج التعلم.

٣. مستوى ممارسات التعلم الرقمي وفقًا لسنوات الخبرة

جدول(23) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى ممارسات التعلم الرقمي وفقًا لسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	df درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	Sig. مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.12	2	1.06	3.90	0.02
داخل المجموعات	34.82	128	0.27		
الإجمالي	**36.94**	**130**			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن قيمة **F = 3.90**، وبلغ مستوى الدلالة **0.02**، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة المعتمد **0.05**، وعليه، توجد **فروق ذات دلالة إحصائية** بين متوسطات أفراد العينة في مستوى ممارسات التعلم الرقمي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة التعليمية.

الخلاصة النهائية لاختبارات الفروق

جدول(24) ملخص نتائج اختبار الفروق وفقًا للمتغيرات الديموغرافية والوظيفية

المتغير الديموغرافي	توظيف الذكاء الاصطناعي	التعلم الرقمي	نواتج التعلم
الجنس	لا توجد فروق	لا توجد فروق	لا توجد فروق
المؤهل العلمي	لا توجد فروق	لا توجد فروق	لا توجد فروق
المرحلة التعليمية	لا توجد فروق	لا توجد فروق	لا توجد فروق
التخصص	لا توجد فروق	لا توجد فروق	لا توجد فروق
سنوات الخبرة	لا توجد فروق	**توجد فروق**	لا توجد فروق

تشير النتائج الإجمالية لاختبارات الفروق إلى أن معظم المتغيرات الديموغرافية والوظيفية التي تم اختبارها **لم تؤدِّ إلى فروق ذات دلالة إحصائية** في تقديرات أفراد العينة تجاه واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي أو إسهامها في نواتج التعلم.

في المقابل ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في **ممارسات التعلم الرقمي وفقًا لسنوات الخبرة التعليمية**، وقد أظهرت المقارنات البعدية أن هذه الفروق جاءت لصالح أفراد العينة الذين تزيد خبرتهم التعليمية على عشر سنوات، وعليه، فإن **سنوات الخبرة التعليمية تمثل المتغير الديموغرافي الوحيد الذي أظهر فروقًا دالة إحصائيًّا في أحد متغيرات الدراسة، وهو ممارسات التعلم الرقمي.**

الملخص العام لنتائج اختبار فروض الدراسة

بعد إجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة لفروض الدراسة أمكن التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (25) ملخص نتائج اختبار فروض الدراسة

رقم الفرض	نص الفرض	الاختبار الإحصائي	النتيجة	القرار
1	توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستوى ممارسات التعلم الرقمي.	Pearson Correlation	$r = 0.69$، $p < 0.001$	دعم الفرض
2	توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستوى نواتج التعلم.	Pearson Correlation	$r = 0.61$، $p < 0.001$	دعم الفرض
3	يتنبأ مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي بالتقديرات المدركة لإسهامه في نواتج التعلم.	Simple Linear Regression	$F(1, 129) = 74.90$، $p < 0.001$، $R^2 = 0.367$	دعم الفرض
4	توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة حول متغيرات الدراسة تعزى إلى بعض المتغيرات الديموغرافية والوظيفية.	T-Test / One-Way ANOVA	فروق دالة في ممارسات التعلم الرقمي وفق سنوات الخبرة فقط	دعم جزئي للفرض

يتضح من الجدول (25) أن النتائج دعمت الفرضين الارتباطيين، إذ ظهرت علاقات موجبة ودالة إحصائيًّا بين مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي وكلٍّ من ممارسات التعلم الرقمي والتقديرات المدركة لإسهامه في نواتج التعلم، كما كان نموذج الانحدار الخطي البسيط دالًّا إحصائيًّا، مما يدل على قدرة مستوى التوظيف على التنبؤ إحصائيًّا بتقديرات نواتج التعلم، دون أن يثبت علاقة سببية، ولم تظهر فروق دالة في معظم المقارنات الديموغرافية، باستثناء ممارسات التعلم الرقمي وفق سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة التي تزيد على 10سنوات وفق النتائج المعروضة.

في ضوء نتائج التحليل الإحصائي واختبار فروض الدراسة توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، يمكن عرضها على النحو التالي:

1.نتائج متعلقة بواقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية جاء مرتفعًا جدًّا، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور 4.20 بانحراف معياري قدره 0.55، وتشير هذه النتيجة إلى وجود مستوى مرتفع من توظيف أفراد العينة لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مختلف الممارسات التعليمية، كما أظهرت النتائج أن أعلى العبارات من حيث المتوسط الحسابي ارتبطت بالجوانب الأخلاقية والتنظيمية، حيث جاءت العبارة المتعلقة بالحاجة إلى ضوابط أخلاقية وتربوية واضحة في المرتبة الأولى، تلتها العبارة المتعلقة بالحرص على خصوصية وحماية بيانات المتعلمين، ويشير ذلك إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية لا يرتبط فقط باستخدام الأدوات والتطبيقات، وإنما يصاحبه إدراك بأهمية الجوانب الأخلاقية وحماية بيانات المتعلمين.

2.نتائج متعلقة بممارسات التعلم الرقمي.

أظهرت الدراسة أن مستوى ممارسات التعلم الرقمي في البيئة التعليمية جاء مرتفعًا جدًّا، حيث بلغ المتوسط العام نحو 4.23، كما أظهرت النتائج ارتفاع كلٍّ من بعدي ممارسات التعلم الرقمي، حيث بلغ متوسط بعد التخطيط والتنفيذ = 4.22، وبلغ متوسط التفاعل والتقويم = 4.25، وجاء بعد التفاعل والتقويم في المرتبة الأعلى نسبيًّا، مما يشير إلى أن ممارسات التعلم الرقمي لا تقتصر على إعداد المحتوى أو التخطيط للحصة، وإنما تمتد إلى التفاعل مع المتعلمين، وتشجيع المشاركة، والتعلم التعاوني، وتحليل نتائج المتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة.

3.نتائج متعلقة بنواتج التعلم.

أظهرت النتائج أن مستوى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين نواتج التعلم جاء مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي 4.19 بانحراف معياري 0.63، وقد جاءت تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في مقدمة الجوانب التي قدر أفراد العينة إسهام الذكاء الاصطناعي التوليدي فيها، تلتها المساعدة في تلبية احتياجات المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية، ثم تنمية مهارات التفكير العليا والبحث والاستقصاء.

4.نتائج اختبار العلاقات بين متغيرات الدراسة.

أظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي وممارسات التعلم الرقمي، حيث بلغ معامل الارتباط 0.69، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي ونواتج التعلم، حيث بلغ معامل الارتباط 0.61، كذلك كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية نسبيًّا بين ممارسات التعلم الرقمي ونواتج التعلم، حيث بلغ معامل الارتباط 0.78، وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى وجود ترابط واضح بين المتغيرات الرئيسة للدراسة.

5.نتيجة الانحدار.

أظهرت نتائج الانحدار الخطي البسيط أن مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي يتنبأ إحصائيًّا بالتقديرات المدركة لإسهامه في نواتج التعلم، إذ بلغ $R = 0.61$، وبلغ $R^2 = 0.367$ ، أي: أن النموذج يفسر نحو 36.7%من التباين في المتغير التابع، وكان النموذج دالًّا إحصائيًّا $F(1, 129) = 74.90$، $p < 0.001$ ، وتتسق قيمة F مع حجم العينة ونموذج ذي متنبئ واحد تقريبًا، مع مراعاة أن البيانات مقطعية وقائمة على تقديرات المعلمين، لذلك لا يجوز تفسير النتيجة بوصفها دليلًا سببيًّا على تحسن فعلي في نواتج تعلم الطلبة.

6.نتائج الفروق وفقًا للجنس.

أظهرت نتائج اختبار الفروق باستخدام Independent Samples T-Test عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في:

- واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي.
- مستوى إسهام الذكاء الاصطناعي التوليدي في نواتج التعلم.
- مستوى ممارسات التعلم الرقمي.

وبالتالي لم يظهر متغير الجنس باعتباره مصدرًا لفروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرات الرئيسة للدراسة.

7.نتائج الفروق وفقًا للمؤهل العلمي.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في المتغيرات الرئيسة للدراسة تعزى إلى المؤهل العلمي.

وقد شملت هذه النتيجة كلًّا من:

- واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي.
- مستوى إسهام الذكاء الاصطناعي التوليدي في نواتج التعلم.
- مستوى ممارسات التعلم الرقمي.

8.نتائج الفروق وفقًا للمرحلة التعليمية.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في المتغيرات الرئيسة للدراسة تعزى إلى المرحلة التعليمية.

9.نتائج الفروق وفقًا للتخصص.

لم تظهر نتائج تحليل التباين الأحادي فروقًا ذات دلالة إحصائية في أيٍّ من متغيرات الدراسة الرئيسة تعزى إلى التخصص.

10.نتائج الفروق وفقًا لسنوات الخبرة التعليمية.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق سنوات الخبرة في واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في نواتج التعلم.

في المقابل أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات التعلم الرقمي وفق سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة F = 3.90 ومستوى الدلالة 0.02، وأظهرت المقارنات البعدية أن هذه الفروق جاءت لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة التي تزيد على عشر سنوات مقارنة بالفئتين الأقل خبرة.

الاستنتاجات.

في ضوء النتائج السابقة يمكن استخلاص عدد من الاستنتاجات الرئيسية:

- أصبح توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي جزءًا واضحًا من الممارسات التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة، ولم يعد استخدام هذه التقنيات مقتصرًا على التطبيقات التقنية البسيطة، وإنما امتد إلى إعداد الدروس وتطوير المواد التعليمية وتبسيط المفاهيم ودمجها في بيئة التعلم الرقمية.
- تتميز ممارسات التعلم الرقمي لدى أفراد الدراسة بمستوى مرتفع، وهو ما يعكس وجود درجة مناسبة من الاعتماد على الموارد والتطبيقات والمنصات الرقمية في العملية التعليمية.
- يبدو أن توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي يرتبط ارتباطًا واضحًا بمستوى ممارسات التعلم الرقمي، بما يشير إلى أن انتشار استخدام هذه التقنيات يتزامن مع تطور الممارسات التعليمية الرقمية.
- هناك تقدير مرتفع لإسهام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين نواتج التعلم، وبخاصة في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ومراعاة الفروق الفردية، وتنمية مهارات التفكير العليا.
- تكشف النتائج عن أهمية البيئة الرقمية كإطار حاضن لتوظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي، فارتفاع العلاقة بين التعلم الرقمي ونواتج التعلم يتوافق مع الاتجاه العام لنتائج الدراسة.
- لم تظهر الخصائص الديموغرافية- مثل: الجنس والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية والتخصص- فروقًا ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة، وهو ما يشير إلى قدر من التقارب في اتجاهات المشاركين تجاه موضوع الدراسة.
- أظهرت الخبرة التعليمية اختلافًا في ممارسات التعلم الرقمي، حيث كانت مستويات الممارسة أعلى لدى ذوي الخبرة التي تزيد على عشر سنوات.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تعزيز التوظيف التربوي المنظم للذكاء الاصطناعي التوليدي في تخطيط الدروس، وتطوير المحتوى، وتصميم الأنشطة، والتقويم.
- إعداد إطار مؤسسي يحدد الضوابط التربوية والأخلاقية والتنظيمية لاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي.
- تصميم برامج تدريبية تطبيقية لتنمية كفايات المعلمين في صياغة الأوامر، وتقويم المخرجات، وتوظيف الأدوات بفاعلية.
- دمج كفايات الذكاء الاصطناعي التوليدي ضمن برامج إعداد المعلمين والتطوير المهني المستمر.
- تطوير البنية التقنية وبيئات التعلم الرقمية بما يدعم تكامل تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي مع المنصات التعليمية.
- توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في تخصيص التعلم، ومراعاة الفروق الفردية، وتقديم محتوى وأنشطة متعددة المستويات.
- توجيه استخدامه نحو تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ولا سيما التفكير الناقد والإبداع وحل المشكلات والتعلم الذاتي.
- تقويم جودة توظيف الذكاء الاصطناعي استنادًا إلى أثره في نواتج التعلم، وليس إلى معدل استخدامه فقط.
- تنفيذ مشروعات تجريبية لتوظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتقويم نتائجها قبل تعميمها.
- ربط خطط التحول الرقمي بمؤشرات قابلة للقياس تتعلق بجودة الممارسات التعليمية ونواتج التعلم.

المقترحات البحثية

- إجراء دراسات تجريبية لقياس أثر الذكاء الاصطناعي التوليدي في التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات.
- قياس فاعلية البرامج التدريبية القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير ممارسات التعلم الرقمي.
- بناء نموذج تفسيري للعلاقات بين الذكاء الاصطناعي التوليدي، والتعلم الرقمي، ونواتج التعلم.
- إجراء دراسات نوعية للكشف عن الممارسات الفعلية للمعلمين والتحديات التي تواجههم.
- مقارنة فاعلية أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي باختلاف المهام والمراحل والتخصصات التعليمية.
- دراسة جودة توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي بدلًا من الاقتصار على قياس معدل استخدامه.
- إعادة تطبيق الدراسة على عينات ومناطق ومؤسسات تعليمية متنوعة؛ للتحقق من إمكانية تعميم النتائج.
- دراسة القضايا الأخلاقية المرتبطة بالخصوصية، والتحيز، والملكية الفكرية، والنزاهة الأكاديمية.
- بحث أثر الاستخدام في الحمل المعرفي، والتعلم الذاتي، ومهارات ما وراء المعرفة.
- تطوير مقياس محكم لجودة التوظيف التربوي للذكاء الاصطناعي التوليدي.
- بناء نموذج إجرائي لتكامل الذكاء الاصطناعي التوليدي مع بيئات التعلم الرقمية والتحقق من فاعليته.

المراجع العربية:

- الأكلبي، هيا. (2025). درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات التعلم الذاتي من وجهة نظر طالبات كلية التربية بالدوادمي.
- البناي، زينب علي عبد الرضا. (2025). أثر استخدام ChatGPTفي التعلم عبر الأجهزة الذكية لتنمية مهارات القراءة لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 41(7).
- البلوي، نورة بنت سعد. (2024). تقويم محتوى مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي. مجلة العلوم الإنسانية، (24)، 79-99.
- با قطيان، عبدالله بن يسلم سعيد. (2025). فاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة جدة. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 46.
- خليل، حنان حسن علي، والفزاري، أمل. (2025). واقع توظيف المساعدات الرقمية الذكية في تدريس المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بسلطنة عمان. المجلة التربوية، 137، 33-107.
- خميس، محمد عطية. (2018). تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني. القاهرة: دار السحاب.
- زيتون، حسن حسين. (2003). إستراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين. (2005). رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني: المفهوم والقضايا والتطبيق. الرياض: الدار الصولتية.
- سالم، أحمد محمد. (2004). تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الرشد.
- عبدي، الحسين. (2025). الذكاء الاصطناعي التوليدي وتطوير المناهج التعليمية. مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، العدد الخاص.
- عبد العاطي، حسن الباتع. (2016). التعلم الإلكتروني والتعليم الرقمي. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.
- العمري، وفاء. (2025). أثر برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تحسين عمليات التعليم والتعلم.
- غانم، طلعت محمد الدردير. (2025). اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في التدريس: دراسة ميدانية لمدى الجاهزية وفرص التطوير والتحديات الأخلاقية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- الموسى، عبدالله بن عبدالعزيز، والمبارك، أحمد بن عبدالعزيز. (2005). التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات. الرياض: مكتبة الرشد.
- كينيدي، ديكلان. (2007). كتابة نواتج التعلم واستخدامها. ترجمة عربية.

المراجع الأجنبية:

1. Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15(1), 1-20.
2. Garzón, J., Acevedo, J., Romero, C., & Fernández, C. (2025). Generative artificial intelligence in education: Systematic review of learning outcomes, opportunities and challenges. Computers & Education: Artificial Intelligence.
3. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
4. Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103, 102274.
5. Lai, X., & Wang, Y. (2024). Digital interactive learning environments and their impact on higher-order thinking skills. Educational Technology Research and Development.
6. Lyanda, J., & Owidi, M. (2025). The impact of ChatGPT feedback on student academic performance and engagement. Education and Information Technologies.
7. Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). AI and Education: Guidance for Policy Makers. Paris: UNESCO.

8. Mittal, S., Gupta, P., & Sharma, R. (2024). Artificial intelligence and digital assessment: Implications for learning outcomes. Education Sciences, 14(2), 1-18.
9. NSSE. (2010). National Survey of Student Engagement: Major Differences, Similarities, and Educational Implications. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
10. OECD. (2021). Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. Paris: OECD Publishing.
11. OECD. (2025). Digital Education Outlook 2025. Paris: OECD Publishing.
12. OECD. (2026). Artificial Intelligence and the Future of Learning. Paris: OECD Publishing.
13. Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel? ChatGPT as a case study of using chatbots in education. Smart Learning Environments, 10(15).
14. UNESCO. (2017). Learning Outcomes in Higher Education: Guidelines and Good Practices. Paris: UNESCO.
15. UNESCO. (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO.
16. UNESCO. (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO.
17. UNESCO. (2024). Global Education Monitoring Report 2024. Paris: UNESCO.
18. UNESCO. (2025). Digital Learning and Education Transformation Report. Paris: UNESCO.
19. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(39), 1-27.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

الـذكاء الاسـتراتيجي لـدى مـديرات المرحلـة الثانويـة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات.

Strategic Intelligence among Female Secondary School Principals in Taif City: Teachers' Perspectives

أ. بشاير عويض عائض العصيمي[١]
باحثة ماجستير قيادة تربوية.
أ.د. وفاء عايض معيوض الجميعي[٢]
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط - كلية التربية – جامعة الطائف.

Bashaier Owaid Aid Alosaimi[1]
Master's Researcher in Educational Leadership.
Prof. Wafaa Ayedh Al Jumie[2]
Professor of Educational Administration and Planning - collge of Education- Taif University.

Email: Bashaier-2121@hotmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
الذكاء الاستراتيجي، المرحلة الثانوية.

KEY WORDS:
Strategic Intelligence, Secondary Education.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، من حيث الأبعاد التالية: (التفكير المنظم ، الرؤية المستقبلية ، الشراكة ، الدافعية)، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)في درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، تعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي ، وتكونت عينة الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية ، حيث بلغ عددهن (٣٦١) معلمة، و قد تم بناء استبانة مكونة من (٢٤) عبارة، وزعت على أربعة أبعاد، وهي كالتالي: (التفكير المنظم ، الرؤية المستقبلية ، الشراكة ، الدافعية). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن:

درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات قد جاءت بدرجة (مرتفعة)، وكان ترتيب الأبعاد على النحو: (التفكير المنظم، الرؤية المستقبلية، الدافعية، الشراكة).

وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، تعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)،

ABSTRACT:

This study aimed to identify the degree of strategic intelligence practiced by female secondary school principals in Taif City from teachers' perspectives, across the following dimensions: organized thinking, future vision, partnership, and motivation. The study also sought to examine whether statistically significant differences existed at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in teachers' perceptions of principals' strategic intelligence practices based on academic qualification and years of experience.

To achieve the objectives of the study, the descriptive analytical approach was employed the study sample consisted of 361 female secondary school teachers. The research instrument was a questionnaire composed of (24) items distributed across four dimensions: organized thinking, future vision, partnership, and motivation.

The findings of the study revealed the following:

1. The degree of strategic intelligence practiced by female secondary school principals in Taif City, from teachers' perspectives, was rated as high. The dimensions were ranked as follows: organized thinking, future vision, motivation, and partnership.
2. No statistically significant differences were found at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in teachers' responses regarding the degree of strategic intelligence practiced by female secondary school principals based on academic qualification or years of experience.

الإطار العام للدراسة.

مقدمة الدراسة:

يشهد العالم المعاصر تطورات متسارعة معرفيًا وتقنيًا واقتصاديًا، مما يفرض على المؤسسات التربوية تبني ممارسات إدارية حديثة قائمة على التخطيط والرؤية المستقبلية لمواجهة التحديات وتحقيق أهدافها بكفاءة. وتُعد المؤسسات التعليمية من أكثر المؤسسات تأثرًا بهذه التحولات؛ لارتباطها بإعداد الأفراد لمتطلبات المستقبل، الأمر الذي يستلزم تطوير أنظمتها الإدارية وتعزيز كفاءة قياداتها التربوية.

وتُعد الإدارة المدرسية عنصرًا أساسيًا في نجاح العملية التعليمية من خلال توجيه الموارد البشرية والمادية نحو تحسين جودة المخرجات التعليمية والتكيف مع المتغيرات المعرفية والتقنية (الهدايات، ٢٠٢٣: ١). وفي ظل هذه المتغيرات، برزت مفاهيم إدارية حديثة تعزز التكيف والتميز المؤسسي، ويأتي الذكاء الاستراتيجي في مقدمتها؛ لدوره في استشراف المستقبل وتحليل المتغيرات ودعم اتخاذ القرارات الفاعلة (أطرش، ٢٠٢٢: ١٧)، وتعزيز الأداء القيادي ومواجهة التحديات وتحقيق الريادة المؤسسية (حلوش، ٢٠٢٣: ٤).

ويُنظر إلى الذكاء الاستراتيجي بوصفه قدرة قيادية تمكّن من استشراف المتغيرات المستقبلية والتعامل معها بكفاءة، من خلال توظيف الموارد والمعلومات لدعم القرار والاستجابة للمتغيرات البيئية (Alzghoul et al., 2023: 4)، كما يرتبط بجودة المعلومات المتاحة لمتخذ القرار؛ إذ تسهم المعلومات الدقيقة والموثوقة في رفع كفاءة التخطيط وصناعة القرارات الإدارية (الجنابي، ٢٠٢٤: ٢٣٢). ومن ثم، يُعد الذكاء الاستراتيجي من السمات الرئيسة للقيادات التربوية الفاعلة؛ لارتباطه بالرؤية المستقبلية والتفكير المنظم وبناء الشراكات وتعزيز الدافعية، وتوظيف المعلومات والمعرفة في بناء استراتيجيات تحسن الأداء المؤسسي وتحقق الأهداف التربوية بكفاءة (أطرش، ٢٠٢٢: ٢٦).

وقد أكدت دراسات حديثة أهميته في تطوير الأداء القيادي؛ فأوصت دراسة عبد الجليل وآخرون (٢٠٢٤) بالتقييم الدوري لمستوياته لدى المديرين، وأكدت دراسة عبد الله (٢٠٢٥) أهمية برامج التأهيل والتطوير القيادي المرتبطة بأبعاده، كما أوصت دراسة النجار وبني عيسى (٢٠٢٤) بتوسيع الاهتمام البحثي به لما له من أثر في تعزيز فاعلية المؤسسات.

وتكتسب المرحلة الثانوية أهمية خاصة لتهيئة الطلبة للتعليم الجامعي أو سوق العمل بما يتوافق مع متطلبات التنمية الوطنية ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، مما يعزز أهمية الدور القيادي للإدارة المدرسية في توجيه العملية التعليمية وتحقيق أهدافها (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي، الوثيقة التعريفية، ٢٠٢٥). كما تعمل وزارة التعليم على تطوير السياسات والاستراتيجيات التعليمية وتحديثها، والارتقاء بجودة التعليم ومخرجاته، وإعداد المتعلمين لمتطلبات المستقبل وسوق العمل والمشاركة في التنمية الوطنية وتحقيق مستهدفات الرؤية (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي، دليل مدير المدرسة، ٢٠٢١).

وفي ضوء توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو تطوير القيادات التربوية، ومحدودية الدراسات التي تناولت الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المدارس الثانوية في البيئة التعليمية السعودية – في حدود علم الباحثة – هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تسعى وزارة التعليم إلى تحقيق تعليم عالي الجودة يواكب التطورات التربوية والتعليمية، من خلال تطوير السياسات والاستراتيجيات والممارسات التعليمية، ورفع كفاءة المنظومة وتعزيز قدرتها على المنافسة الدولية، وتلبية احتياجات سوق العمل، وتمكين المتعلمين من المعارف والمهارات اللازمة للتعلم والإبداع والابتكار، بما يسهم في إعداد كوادر وطنية مؤهلة وتحقيق التنمية المستدامة (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي، دليل مدير المدرسة، ٢٠٢١).

وفي ظل التغيرات والتحديات المتسارعة، تبرز الحاجة إلى توظيف أبعاد الذكاء الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية؛ لما له من دور في تمكين القيادات التربوية من التكيف مع المستجدات، وتحليل البيئتين الداخلية والخارجية، واستشراف التهديدات واستثمار الفرص، وبناء الرؤية الاستراتيجية، وتنمية التفكير الابتكاري والعمل التشاركي، ودعم اتخاذ القرار وإدارة التغيير، بما يحسن الأداء المؤسسي وجودة المخرجات التعليمية (العزاوي، ٢٠٢٥: ٣٦٧).

وعلى الرغم من أهمية الذكاء الاستراتيجي في تطوير الأداء الإداري وتحقيق التميز المؤسسي، أشارت بعض الدراسات إلى وجود قصور في مستوى ممارسته لدى القيادات المدرسية واستمرار بعض الأساليب الإدارية التقليدية، مما يستدعي تعزيز ممارساته وتطوير المعارف والمهارات القيادية لدى مديرات المدارس لمواجهة التحديات ورفع كفاءة الأداء والفاعلية المؤسسية، وهو ما أشارت إليه دراسات (رفاعي، ٢٠٢٥؛ عبد الله، ٢٠٢٥؛ عبد الجليل، ٢٠٢٤).

ونظرًا لعمل الباحثة في الميدان التعليمي، فقد لمست أهمية الذكاء الاستراتيجي في تحسين الأداء المدرسي والعمل الإداري، ومواكبة التغيرات، وتحقيق متطلبات التطوير بما ينسجم مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. كما أنه – في حدود علم الباحثة – لا تتوافر دراسات كافية تناولت درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، مما يبرز الحاجة إلى الكشف عن درجة تطبيقه وأبعاده المختلفة، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السؤالان الفرعيان الآتيان:

١. ما درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطا ئف من وجهة نظر المعلمات، من حيث الأبعاد التالية: (التفكير المنظم، الرؤية المستقبلية، الشراكة، الدافعية)؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝≤٠,٠٥) في درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، تعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على الآتي:

١. الكشف عن درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، من حيث الأبعاد التالية: (التفكير المنظم، الرؤية المستقبلية، الشراكة، الدافعية).

٢. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝≤٠,٠٥) في درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، تعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تحقيق التالي:

أولًا: الأهمية النظرية:

١. تستمد هذه الدراسة أهميتها من تناولها لموضوع الذكاء الاستراتيجي بوصفه أحد المداخل القيادية الحديثة في الإدارة التربوية، لما له من دور فاعل في دعم الأداء القيادي ورفع كفاءة العمل المدرسي.

٢. تسهم الدراسة في إثراء الأدب التربوي العربي والسعودي من خلال تقديم إطار علمي حول الذكاء الاستراتيجي وأبعاده في البيئة المدرسية.

٣. توفر الدراسة مرجعًا علميًا يمكن أن يستفيد منه الباحثون والمهتمون بالإدارة التربوية في إجراء دراسات مستقبلية تتناول الذكاء الاستراتيجي وأثره في تطوير الأداء الإداري بالمؤسسات التعليمية.

٤. تسلط الدراسة الضوء على آراء المعلمات بوصفهن عنصرًا رئيسًا في البيئة المدرسية وشريكًا فاعلًا في تقويم الممارسات القيادية، مما يسهم في تعزيز الفهم العلمي لدرجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المدارس الثانوية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١. تتوافق هذه الدراسة مع توجهات وزارة التعليم ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ نحو تطوير الأداء المؤسسي في المؤسسات التعليمية من خلال تبني ممارسات قيادية وإدارية حديثة.

٢. تسهم الدراسة في التعرف على درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف؛ بما يعزز جوانب القوة ويعالج جوانب القصور في الممارسات القيادية.

٣. يمكن أن تفيد نتائج الدراسة مديرات المدارس الثانوية في تطوير ممارساتهن الإدارية من خلال توظيف أبعاد الذكاء الاستراتيجي بما يسهم في رفع كفاءة الأداء الإداري والقيادي في المدرسة وتحقيق الأهداف التعليمية.

٤. تساعد الدراسة في دعم توجه مديرات المدارس نحو ممارسة الذكاء الاستراتيجي بفاعلية لمواكبة التغيرات المتسارعة في البيئة التعليمية والتعامل مع التحديات والمستجدات بكفاءة أكبر.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، في ضوء أبعاد الذكاء الاستراتيجي التالية:(التفكير المنظم، الرؤية المستقبلية، الشراكة، الدافعية).

الحدود البشرية: معلمات المدارس الثانوية بمدينة الطائف.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام ٢٠٢٥/ ٢٠٢٦.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الثانوية بمدينة الطائف.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاستراتيجي:

يُعرّف الذكاء الاستراتيجي بأنه نمط من الذكاء القيادي يتمثل في امتلاك قادة المدارس رؤية مستقبلية واضحة، والقدرة على بناء الشراكات والتحفيز، والتفكير المنظم والإبداعي في معالجة القضايا واتخاذ القرارات التربوية المناسبة (عبد الجليل وآخرون، ٢٠٢٤: ٩٨). كما يتمثل في قدرة المؤسسات التعليمية على جمع وتحليل

المعلومات الاستراتيجية لرصد الفرص والتهديدات، واستثمار نقاط القوة ومعالجة جوانب الضعف، وتوفير معلومات دقيقة وموثوقة تدعم اتخاذ القرار الاستراتيجي وتعزز فاعليته (عبد العزيز، ٢٠٢٤: ٢٧).

تعرف الباحثة الذكاء الاستراتيجي إجرائيًا على أنه: قدرة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف على ممارسة التفكير المنظم، وبناء الرؤية المستقبلية، وتعزيز الشراكات، وتحفيز المعلمات بما يسهم في تطوير العمل المدرسي وتحقيق أهدافه التعليمية وفق الأبعاد التالية: (التفكير المنظم، الرؤية المستقبلية، الشراكة، الدافعية).

الإطار النظري والدراسات السابقة.

الإطار النظري:

تسعى الباحثة في هذا الإطار النظري إلى مراجعة الأدبيات ذات الصلة بموضوع الذكاء الاستراتيجي، والتي سوف تتناول فيه مجموعة من المحاور المهمة على النحو التالي:

المحور الأول: الذكاء الاستراتيجي من حيث (مفهوم الذكاء الاستراتيجي، أهمية الذكاء الاستراتيجي، مبادئ الذكاء الاستراتيجي، أبعاد الذكاء الاستراتيجي، مراحل الذكاء الاستراتيجي).

المحور الثاني: مدير المدرسة كقائد يتمتع بالذكاء الاستراتيجي.

المحور الأول: الذكاء الاستراتيجي.

مفهوم الذكاء الاستراتيجي:

تعددت تعريفات الذكاء الاستراتيجي بتعدد توجهات الباحثين، ويُعرَّف بأنه مجموعة من القدرات العقلية والمهارات القيادية القابلة للنمو، التي تمكّن القائد التربوي من استشراف المستقبل، وصياغة رؤية واضحة، وتحليل المعلومات والواقع التربوي، واستشعار الفرص والتحديات، واختيار البدائل المناسبة، بما يسهم في تحسين الأداء وتحقيق الأهداف والميزة التنافسية (النجار وبني عيسى، ٢٠٢٤: ٩١٠؛ محمود، ٢٠٢٥: ٦٥؛ الأزرق، ٢٠٢٣: ٢٨٨؛ رفاعي، ٢٠٢٥: ٨١٧).

كما يُقاس الذكاء الاستراتيجي من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المعتمدة، في ضوء أبعاده الرئيسة القابلة للقياس (النجار وبني عيسى، ٢٠٢٤: ٩١٠؛ رفاعي، ٢٠٢٥: ٨١٧).

وتتفق التعريفات السابقة على أن الذكاء الاستراتيجي قدرة قيادية متكاملة تجمع بين الاستشراف والتحليل وصنع القرار، ولا تقتصر على الجانب المعرفي، بل تشمل توظيف المعلومات والمهارات في تحسين الأداء المؤسسي. كما تؤكد طابعه التطبيقي في البيئة التربوية ودوره في تعزيز التميز وتحسين مخرجات العملية التعليمية، مما يجعله مدخلًا مهمًا لتطوير القيادة التربوية.

أهمية الذكاء الاستراتيجي:

تتجلى أهمية الذكاء الاستراتيجي في إسهامه في رفع كفاءة وفاعلية العمليات المؤسسية، ودعم الإدارة العليا في تحقيق أهداف المؤسسة من خلال توفير رؤية استراتيجية واضحة للمستقبل، وتحديد توجهاتها في ضوء المتغيرات والتحديات البيئية، بما يعزز دقة القرارات الاستراتيجية وسرعة اتخاذها. كما يسهم في تشخيص الفرص واستثمارها، والاستفادة المثلى من الموارد والإمكانات، ودعم النمو والتطوير المؤسسي، إلى جانب تحديد مجالات التنافس وبناء الميزة التنافسية ومواجهة التهديدات والتحديات المحتملة (محمود، ٢٠٢٥: ٧٣).

وتبرز أهميته في المؤسسات التعليمية من خلال تعزيز قدرتها التنافسية، وتطوير أدائها ورفع كفاءتها وفاعليتها، بما يدعم تحقيق التميز المؤسسي ومواكبة متطلبات التطوير والتنافس (عبد العزيز، ٢٠٢٤: ٤٣).

وبناءً على ذلك، يمثل الذكاء الاستراتيجي ركيزة أساسية لفاعلية القيادة المؤسسية، لما يوفره من قدرة على استشراف المستقبل واتخاذ القرارات المناسبة، وتحقيق التميز المؤسسي ومواكبة المتغيرات المتسارعة.

مبادئ الذكاء الاستراتيجي:

يرتكز الذكاء الاستراتيجي على عدد من المبادئ، أهمها دعم متخذي القرار من خلال توفير المعلومات والتحليلات اللازمة لتعزيز كفاءة القرارات الاستراتيجية، ومتابعة القضايا الاستراتيجية ورصد المتغيرات والمؤشرات المستقبلية بما يدعم استشراف التحولات والتنبؤ بآثارها، إلى جانب التنسيق الفعال والتحليل الدقيق للمعلومات لتوفير بيانات موثوقة تدعم أداء المهام الاستراتيجية (العزاوي، ٢٠٢٢: ٣٧٠).

ومما سبق يتضح أن مبادئ الذكاء الاستراتيجي تسهم في دعم اتخاذ القرار، واستشراف المتغيرات المستقبلية، وتكامل المعلومات، بما يعزز كفاءة القيادة التربوية والتميز المؤسسي، ويوجه الجهود والموارد نحو تحقيق الأهداف الاستراتيجية، والاستجابة للمتغيرات والتحديات، وتحسين الأداء ودعم التطوير المستمر والابتكار والتنمية المستدامة.

أبعاد الذكاء الاستراتيجي:

التفكير المنظم:

يُعد التفكير المنظم من القدرات العقلية التي تمكّن القائد من فهم المواقف والقضايا بصورة شمولية، من خلال الربط بين عناصرها وتحليل العلاقات بينها بطريقة موضوعية ومنهجية. ويسهم في تعزيز التكامل بين مكونات المنظمة، وتفسير الظواهر المعقدة والكشف عن الأنماط والتفاعلات المؤثرة، بما يدعم اتخاذ قرارات أكثر دقة، ورفع

كفاءة الأداء، وتحقيق الأهداف المؤسسية بفاعلية (عبد الله ،٢٠٢٥: ٢١٥٧).

الرؤية المستقبلية:

تُعد الرؤية المستقبلية من الأبعاد الرئيسة للذكاء الاستراتيجي، وتعكس قدرة القائد على استشراف المستقبل وتوقع المتغيرات، وتحديد الاتجاهات الاستراتيجية بما يساعد المنظمة على مواجهة التحديات والتكيف مع المستجدات، وتحقيق أهدافها بعيدة المدى واستمراريتها وتميزها (عبد الله، ٢٠٢٥: ٢١٥٦).

الشراكة:

يشير بُعد الشراكة إلى قدرة المنظمة على بناء علاقات تعاونية وتحالفات استراتيجية مع الجهات الأخرى لتحقيق أهداف ومصالح مشتركة، من خلال تبادل الخبرات والموارد والإمكانات. وتسهم هذه الشراكات في تطوير الأداء، وتحقيق التكامل، وتعزيز القدرة التنافسية وفاعلية المنظمة في مواجهة التحديات (العزاوي، ٢٠٢٤: ٣٤١).

الدافعية:

تُعد الدافعية من الأبعاد الرئيسة للذكاء الاستراتيجي، وترتبط بالقوى الداخلية التي تدفع الأفراد نحو العمل والإنجاز وتحقيق الأهداف التنظيمية .وتسهم في تعزيز التزام العاملين وفاعلية أدائهم من خلال التشجيع والتحفيز والتقدير، كما تمكّن القائد من استثارة حماسهم وربط جهودهم بالنتائج، بما يعزز الأداء المؤسسي وتحقيق الأهداف المستقبلية والمحافظة على التميز التنافسي (رفاعي، ٢٠٢٥: ٨١٨).

ومما سبق، تمثل أبعاد الذكاء الاستراتيجي ركائز أساسية لتعزيز فاعلية القيادة المؤسسية؛ إذ يسهم التفكير المنظم في تحليل الظواهر وربط عناصرها، وتوفر الرؤية المستقبلية مسارًا استشرافيًا للتكيف مع التغيرات وتحقيق الأهداف الاستراتيجية، بينما تعزز الشراكة التعاون واستثمار الموارد المشتركة، وتسهم الدافعية في تحفيز العاملين واستدامة الأداء وتحقيق التميز المؤسسي.

مراحل الذكاء الاستراتيجي:

يمر الذكاء الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية بخمس مراحل رئيسة، تُشكل إطاراً عملياً يدعم القيادة في تحليل البيئة واتخاذ القرارات بفعالية:

١. **الاستشعار :**يتمثل في متابعة المتغيرات الداخلية والخارجية المؤثرة في المؤسسة التعليمية؛ للتعرف المبكر على الفرص والتحديات المحتملة.

٢. **الجمع والتنظيم :**يشير إلى جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالواقع والتوجهات المستقبلية، ثم تصنيفها وتنظيمها بما يدعم عمليات التحليل واتخاذ القرار.

٣. **المعالجة :**تتمثل في تحليل البيانات للكشف عن العلاقات والاتجاهات والأنماط التي تدعم القرارات الاستراتيجية.

٤. **الاتصال :**يُعنى بإيصال المعلومات والنتائج إلى متخذي القرار بصورة واضحة ومنظمة.

٥. **الاستعمال :**يتمثل في توظيف المعلومات والنتائج في إعداد الخطط الاستراتيجية وتنفيذها لتحقيق أهداف المؤسسة ورفع كفاءة أدائها (رفاعي، ٢٠٢٥: ٨١٩).

نستخلص أن هذه المراحل تُظهر أن الذكاء الاستراتيجي يوفر إطارًا متكاملًا لدعم القيادة التربوية، حيث يتيح الاستشعار والجمع والتنظيم والمعالجة تحويل البيانات إلى رؤى استراتيجية، والاتصال والاستعمال تطبيق هذه الرؤى في الخطط والقرارات، مما يعزز قدرة المؤسسة على مواجهة التحديات وتحقيق أهدافها بكفاءة.

المحور الثاني: مدير المدرسة كقائد يتمتع بالذكاء الاستراتيجي.

أصبحت المؤسسات التعليمية بحاجة إلى قيادات تمتلك ذكاءً استراتيجيًا يمكّنها من تحسين الأداء المؤسسي وتعزيز القدرة التنافسية في ظل التغيرات المتسارعة، من خلال امتلاك مهارات الاستشراف والتفكير المنظومي وبناء الشراكات والتحفيز. ويعكس ذلك أهمية مدير المدرسة بوصفه قائدًا تربويًا قادرًا على استشراف المستقبل، وتحليل البيئة التعليمية، واتخاذ القرارات المناسبة التي تسهم في رفع كفاءة الأداء المدرسي وتحسين جودة المخرجات التعليمية، وتعزيز الابتكار التربوي، ودعم التنمية المهنية للعاملين، وتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية مستدامة (Shujaa Aldeen & Al Hatami, 2025: 315).

تطلب تطبيق الذكاء الاستراتيجي داخل المؤسسات وجود قيادة تمتلك مهارات متقدمة وقدرة على استشراف المتغيرات المستقبلية، إذ إن ضعف القيادة الاستراتيجية يُعد من أبرز العوائق التي تحد من تبني ممارسات الذكاء الاستراتيجي داخل المؤسسات. ويعكس ذلك أهمية دور مدير المدرسة بوصفه قائدًا تربويًا قادرًا على توجيه العمل المدرسي نحو التكيف مع التغيرات المتسارعة، من خلال امتلاك مهارات التحليل والتخطيط واتخاذ القرار المبني على البيانات، بما يسهم في تحسين كفاءة الأداء المؤسسي وتعزيز القدرة على مواجهة التحديات المستقبلية بفاعلية (Santa Soriano & Pires, 2025: 90) .

مهارات الذكاء الاستراتيجي لدى القادة تتمثل فيما يقومون به من مهام كالقدرة على الاستشراف، وصياغة الرؤية المستقبلية، والتفكير المنظومي، وبناء الشراكات، وتحفيز العاملين، وهي مهارات تسهم في تحسين الأداء المؤسسي وتعزيز القدرة على التعامل مع الأزمات والمتغيرات البيئية. ومن هذا المنطلق، يُتوقع من مدير المدرسة ممارسة أدوار قيادية ترتكز على التخطيط الاستراتيجي، وتنسيق الجهود، واستثمار الموارد المتاحة

بما يحقق أهداف المدرسة المستقبلية (Shujaa Aldeen & Al Hatami, 2025: 318–319).

يسهم تبني القيادة التشاركية وتعزيز الدافعية في مواءمة جهود العاملين مع الأهداف المؤسسية، مما يعزز فاعلية المؤسسة التعليمية وكفاءتها، ويؤكد أهمية دور مدير المدرسة في تهيئة بيئة عمل محفزة وداعمة للعمل الجماعي، كما يسهم ذلك في تنمية روح التعاون، وتعزيز المشاركة في اتخاذ القرارات، ورفع مستوى الالتزام والمسؤولية المهنية، وبناء علاقات عمل إيجابية قائمة على الثقة والاحترام، وتنمية الشعور بالانتماء للمؤسسة، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على جودة الأداء وتحقيق الأهداف التعليمية والارتقاء بمستوى المخرجات التربوية، وتحسين بيئة التعلم وتحقيق التميز (Shujaa Aldeen & Al Hatami, 2025: 322).

يسهم الذكاء الاستراتيجي في تعزيز القدرة على التنبؤ بالمخاطر والفرص المستقبلية، ودعم عمليات اتخاذ القرار بصورة أكثر كفاءة، وهو ما يتطلب من مدير المدرسة ممارسة أدوار قيادية قائمة على المتابعة المستمرة للمتغيرات التعليمية، وتحليل المعلومات، وتوجيه الموارد والإمكانات بما يحقق التطوير المؤسسي ويرفع من مستوى التنافسية التعليمية. كما يساعد في بناء رؤية مستقبلية واضحة تمكن مدير المدرسة من التعامل بمرونة مع المستجدات والتحديات، وتحديد الأولويات الاستراتيجية، واستثمار الفرص المتاحة بما يدعم تحقيق الأهداف التعليمية ورفع جودة المخرجات التعليمية (Santa Soriano & Pires, 2025: 89).

الدراسات السابقة.

توصلت الباحثة إلى عدد من الدراسات المرتبطة بالذكاء الاستراتيجي، وتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم، كما يلي:

دراسة عبد الله(٢٠٢٥) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الذكاء الاستراتيجي للقيادات الإدارية في تحسين مهارات العاملين في المديرية العامة للتربية بمحافظة نينوى. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (٩٠) موظفًا من العاملين في الإدارة العليا والوسطى والتنفيذية، كما استخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى ممارسة الذكاء الاستراتيجي وتحسين مهارات العاملين، إضافة إلى وجود علاقات ارتباط وتأثير ذات دلالة معنوية بين أبعاد الذكاء الاستراتيجي وتحسين مهارات العاملين.

دراسة محمد والعزاوي (٢٠٢٥) هدفت إلى التعرف على دور الذكاء الاستراتيجي بأبعاده (الاستشراف، الرؤية، التحفيز، الشراكة، التفكير المنظم) في تحقيق متطلبات الإبداع الإداري لدى القيادات العلمية والإدارية في جامعة نوروز الخاصة بدهوك في إقليم كردستان العراق. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الاستطلاعي، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع القيادات العلمية والإدارية في الجامعة والبالغ عددهم (٣٧) فردًا، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط وتأثير ذي دلالة إحصائية بين الذكاء الاستراتيجي والإبداع الإداري، كما تبين أن بعد الاستشراف كان الأكثر إسهامًا في تحقيق الإبداع الإداري، في حين جاء بعد الشراكة في المرتبة الأخيرة من حيث التأثير.

دراسة الرفاعي (٢٠٢٥) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (٨٠) مديرًا ووكيلًا للمدارس، وتم استخدام أسلوب الحصر الشامل، كما استخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى ممارسة الذكاء الاستراتيجي والمهارات القيادية، ووجود دور إيجابي للذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة.

دراسة شجاع الدين والحطامي (Shujaa Aldeen & Al Hatami, 2025) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الذكاء الاستراتيجي في الأداء المنظمي في الجامعات الخاصة بصنعاء في اليمن. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الكمي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات من عينة بلغت (٢٨٠) قائدًا أكاديميًا وإداريًا في (١١) جامعة خاصة. وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الذكاء الاستراتيجي والأداء المنظمي، كما تبين وجود أثر إيجابي دال إحصائيًا للذكاء الاستراتيجي في الأداء المنظمي، وكان بُعد الاستشراف الأكثر تأثيرًا.

دراسة عبد الجليل (٢٠٢٤) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الذكاء الاستراتيجي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة كفر الشيخ. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (٤٥٤) مديرًا، كما استخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الاستراتيجي جاء بدرجة متوسطة، وجاء بُعد الشراكة في المرتبة الأولى، في حين جاء توظيف منطق النظم في المرتبة الأخيرة.

دراسة النجار وبني عيسى (٢٠٢٤) هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي وعلاقته بإدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (٤٢٠) معلمًا ومعلمة، كما استخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي وإدارة الأزمات جاءت

بدرجة متوسطة، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المتغيرين.

دراسة بالبعيد(Balubaid, 2023) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام كليات التربية في المملكة العربية السعودية في إعداد قادة المدارس الثانوية لتطوير الخطط الاستراتيجية وتنفيذها. واعتمدت الدراسة المنهج المختلط (Mixed Methods)، وتكونت العينة من (٣٨) قائدًا للمدارس الثانوية، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع (٤) من قادة المدارس. واستخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلات شبه المقننة أدواتٍ لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود قصور في مستوى الإعداد والتأهيل المتعلق بالتخطيط الاستراتيجي لدى قادة المدارس، كما أكدت الحاجة إلى برامج تدريبية متخصصة لتنمية المهارات الاستراتيجية لديهم وتعزيز قدرتهم على إعداد الخطط الاستراتيجية وتنفيذها بفاعلية.

دراسة جميل (٢٠٢٣) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء التنظيمي لدى موظفي وزارة الهجرة والمهجرين تبعًا لمتغيري الجنس ومدة الخدمة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (٢٥٠) موظفًا وموظفة تم اختيارهم عشوائيًا، كما استخدمت مقياس السالم (٢٠٢١) للذكاء التنظيمي والمتكون من (٤١) فقرة. وأظهرت النتائج تمتع الموظفين بمستوى مرتفع من الذكاء التنظيمي، مع وجود فروق لصالح الذكور ولصالح من تجاوزت مدة خدمتهم عشر سنوات.

دراسة الأزرق (٢٠٢٣) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أبعاد الذكاء الاستراتيجي في جامعة ذمار. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من القيادات الأكاديمية في ست كليات بجامعة ذمار، كما استخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن جميع أبعاد الذكاء الاستراتيجي جاءت بدرجة مرتفعة، حيث احتل بُعد الاستشراف المرتبة الأولى، بينما جاء التحفيز في المرتبة الأخيرة.

دراسة حلوش (٢٠٢٣) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الذكاء الاستراتيجي بأبعاده (الاستشراف، والرؤية المستقبلية، والدافعية، والتفكير المنظم، والشراكة) في تطبيق ريادة الأعمال في الجامعات الأردنية الخاصة في إقليم الشمال. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (٨٨٨) إداريًا، بينما بلغت العينة (٢٥٠) إداريًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. واستخدمت الدراسة الاستبانة الإلكترونية أداةً لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الاستراتيجي وتطبيق ريادة الأعمال جاءا بدرجة مرتفعة، كما تبين وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأبعاد الذكاء الاستراتيجي في تطبيق ريادة الأعمال.

دراسة الزغول وآخرون (Alzghoul et al., 2023) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التفكير الاستراتيجي والقيادة الموجهة بالمعرفة في إبداع العاملين في مؤسسات التعليم العالي بالأردن. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية، وتكونت العينة من (١٤٣) عاملًا، كما استخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن التفكير الاستراتيجي يسهم في تعزيز إبداع العاملين، وأن القيادة الموجهة بالمعرفة تؤدي دورًا معدلًا في العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والإبداع.

دراسة العزاوي (٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس الابتدائية الأهلية من وجهة نظرهم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (١٨١) مديرًا، بينما بلغت العينة (٥٠) مديرًا، كما قامت الباحثة ببناء أداة خاصة بالدراسة. وأظهرت النتائج تمتع مديري المدارس بدرجة جيدة من الذكاء الاستراتيجي، وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات المتعلقة بتطوير الأداء الإداري والقيادي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال المراجعة المبدئية للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الذكاء الاستراتيجي لدى القيادات التربوية، يتضح للباحثة ما يلي:

أولًا: من ناحية الهدف.

نجد أن هناك دراسات هدفت إلى التعرف على مستوى أو درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي لدى القيادات التربوية، والتي تتفق مع الدراسة الحالية، كدراسة العزاوي (٢٠٢٢)، ودراسة عبدالجليل (٢٠٢٤)، ودراسة الأزرق (٢٠٢٣)، بينما توجد دراسات هدفت إلى التعرف على أثر الذكاء الاستراتيجي في متغيرات تنظيمية وإدارية مختلفة، كدراسة الرفاعي (٢٠٢٥) التي هدفت إلى التعرف على دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة، ودراسة عبدالله (٢٠٢٥) التي هدفت إلى التعرف على دوره في تحسين مهارات العاملين، ودراسة محمد والعزاوي (٢٠٢٥) ودراسة الزغول وآخرون (٢٠٢٣) اللتين تناولتا أثره في الإبداع الإداري وإبداع العاملين، كما هدفت دراسة النجار وبني عيسى (٢٠٢٤) إلى التعرف على علاقة الذكاء الاستراتيجي بإدارة الأزمات، وهدفت دراسة حلوش (٢٠٢٣) إلى التعرف على أثر الذكاء الاستراتيجي في تطبيق ريادة الأعمال.

ثانيًا: من ناحية مجتمع الدراسة.

تباينت الدراسات السابقة في مجتمعاتها البحثية؛ فقد تناولت بعض الدراسات مديري المدارس والقيادات التربوية، كدراسة الرفاعي (٢٠٢٥)، ودراسة عبد الجليل

(٢٠٢٤)، ودراسة العزاوي (٢٠٢٢)، في حين استهدفت دراسة النجار وبني عيسى (٢٠٢٤) المعلمين والمعلمات، كما تناولت دراسات أخرى القيادات الأكاديمية والعاملين في الجامعات، كدراسة الأزرق (٢٠٢٣)، ودراسة الزغول وآخرون (٢٠٢٣)، ودراسة حلوش (٢٠٢٣). وتتفق الدراسة الحالية مع بعض هذه الدراسات في انتمائها إلى المجال التربوي، إلا أنها تتميز باستهدافها معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف بوصفهن مصدرًا للحكم على درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المدارس.

ثالثًا: من ناحية مجال التطبيق.

وجدت دراسات تناولت الذكاء الاستراتيجي في البيئة المدرسية، كدراسة الرفاعي (٢٠٢٥)، ودراسة عبد الجليل (٢٠٢٤)، ودراسة النجار وبني عيسى (٢٠٢٤)، ودراسة العزاوي (٢٠٢٢)، وهي دراسات تتفق مع الدراسة الحالية من حيث المجال التربوي المدرسي. كما توجد دراسات طُبقت في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، كدراسة الأزرق (٢٠٢٣)، ودراسة حلوش (٢٠٢٣)، ودراسة الزغول وآخرون (٢٠٢٣)، ودراسة محمد والعزاوي (٢٠٢٥)، بينما طُبقت دراسة عبد الله (٢٠٢٥) في مؤسسة تربوية إدارية.

رابعًا: من ناحية منهج الدراسة.

اتفقت غالبية الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي بأشكاله المختلفة؛ حيث استخدمت دراسة الرفاعي (٢٠٢٥) المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت دراسة عبد الله (٢٠٢٥)، ودراسة عبد الجليل (٢٠٢٤)، ودراسة الأزرق (٢٠٢٣)، ودراسة حلوش (٢٠٢٣) المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت دراسة النجار وبني عيسى (٢٠٢٤) المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت دراسة الزغول وآخرون (٢٠٢٣) المنهج الوصفي التحليلي باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية. وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في اعتمادها على المنهج الوصفي، مع استخدام المنهج الوصفي المسحي بوصفه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

خامسًا: من ناحية أداة الدراسة.

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات، كدراسة الرفاعي (٢٠٢٥)، ودراسة عبد الله (٢٠٢٥)، ودراسة محمد والعزاوي (٢٠٢٥)، ودراسة النجار وبني عيسى (٢٠٢٤)، ودراسة عبد الجليل (٢٠٢٤)، ودراسة الأزرق (٢٠٢٣)، ودراسة حلوش (٢٠٢٣)، ودراسة الزغول وآخرون (٢٠٢٣)، ودراسة العزاوي (٢٠٢٢)، مما يؤكد ملاءمة هذه الأداة لقياس أبعاد الذكاء الاستراتيجي في البيئة التربوية.

سادسًا: من ناحية نتائج الدراسة.

تُظهر نتائج الدراسات السابقة تباينًا في مستوى الذكاء الاستراتيجي؛ فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن مستوى الذكاء الاستراتيجي جاء بدرجة مرتفعة، كدراسة الرفاعي (٢٠٢٥)، ودراسة عبد الله (٢٠٢٥)، ودراسة الأزرق (٢٠٢٣)، ودراسة حلوش (٢٠٢٣)، ودراسة العزاوي (٢٠٢٢)، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت أن درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف جاءت بدرجة مرتفعة. كما أظهرت بعض الدراسات أن مستوى الذكاء الاستراتيجي جاء بدرجة متوسطة، كدراسة عبد الجليل (٢٠٢٤)، ودراسة النجار وبني عيسى (٢٠٢٤). كذلك أكدت العديد من الدراسات وجود أثر إيجابي أو علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الاستراتيجي ومتغيرات تنظيمية مختلفة، مثل مهارات القيادة، والإبداع الإداري، وإدارة الأزمات، وتحسين مهارات العاملين.

سابعًا: ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

تتميز الدراسة الحالية – في حدود علم الباحثة – بكونها من الدراسات القليلة التي تناولت الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، مما يسهم في إثراء الأدب التربوي في هذا المجال. كما تركز على أربعة أبعاد رئيسة للذكاء الاستراتيجي، هي :التفكير المنظم، والرؤية المستقبلية، والشراكة، والدافعية، لما لها من ارتباط بالأداء الإداري والقيادي. كذلك تبحث الدراسة الفروق في درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي وفق متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، بما يوفر فهمًا أعمق للعوامل المرتبطة بممارسته في البيئة المدرسية.

ثامنًا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، والتعرف على المفاهيم المرتبطة بالذكاء الاستراتيجي وتحديد أبعاده، بما أسهم في تكوين تصور واضح حول متغير الدراسة وأبعاده المختلفة. كما استفادت منها في صياغة مشكلة الدراسة وتحديد أهدافها وتساؤلاتها بصورة أكثر وضوحًا واتساقًا مع طبيعة الموضوع. إلى جانب ذلك، أسهمت الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة وتطوير فقراتها بما يتناسب مع أهداف الدراسة ومتغيراتها، والاستفادة من الأدوات المستخدمة في الدراسات ذات الصلة. كذلك، ساعدت في اختيار المنهج المناسب والأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة الدراسة وبياناتها، والاستفادة من نتائجها في تفسير النتائج الحالية ومناقشتها في ضوء الأدبيات والدراسات ذات الصلة. كما أسهمت مراجعة الدراسات السابقة في تحديد الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية إلى تناولها، وتوجيهها نحو

دراسة الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، بما يعزز أهمية الدراسة الحالية ويميزها عن الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها.

يُعد هذا الفصل حجر الأساس في بناء الدراسة الحالية، حيث يوضح المنهجية العلمية التي استندت إليها الباحثة في تنفيذ الدراسة وجمع البيانات وتحليلها؛ بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة وموثوقة. ويتضمن الفصل عرضًا تفصيليًا للمنهج المستخدم بما يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها، إلى جانب توضيح مجتمع الدراسة والعينة التي تم اختيارها منه، وبيان الإجراءات المتبعة في تحديدها. كما يتناول أداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات، وإجراءات إعدادها والتحقق من صدقها وثباتها؛ للتأكد من صلاحيتها للتطبيق وتحقيق الأهداف التي أُعدت من أجلها. كذلك، يوضح الفصل الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات، والأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجتها وتحليلها وتفسيرها بما يتناسب مع تساؤلات الدراسة وأهدافها. وبذلك، تسعى الباحثة من خلال هذه الإجراءات إلى ضمان سلامة المنهجية المتبعة ودقة النتائج، بما يسهم في الإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها وفق أسس علمية ومنهجية راسخة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة؛ لملاءمته لطبيعة موضوعها وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني، والبالغ عددهن (٣٥٧٥) معلمة، وفقًا للإحصائية الرسمية الصادرة عن إدارة التعليم للعام الدراسي (١٤٤٧هـ).

عينة الدراسة:

عينة الدراسة جزء من مجتمع الدراسة يتم اختياره وفق أسس علمية ومنهجية محددة ليمثل المجتمع الأصلي تمثيلًا دقيقًا، بهدف جمع البيانات والمعلومات اللازمة للدراسة، والوصول إلى نتائج يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة بدرجة مناسبة من الدقة والموضوعية. وتُعد العينة وسيلة فعالة لتوفير الوقت والجهد والتكلفة، مع المحافظة على مستوى مقبول من الموثوقية في النتائج المستخلصة (عبيدات وآخرون، ٢٠٢٣، ص. ٩٥).

١. **العينة الاستطلاعية:** تكونت العينة الاستطلاعية من (٢٠) معلمة من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، والتأكد من مدى وضوح فقراتها وملاءمتها لأهداف الدراسة، بالإضافة إلى التحقق من صدقها وثباتها قبل تطبيقها على العينة الأساسية.

٢. **عينة الدراسة:** استخدمت الباحثة أسلوب العينة الميسرة (المتاحة) من خلال تعميم رابط الاستبانة على مجتمع الدراسة للحصول على عدد الاستجابات المناسب، وبلغ عدد المستجيبات في الدراسة (٣٦١) معلمة وبنسبة (١٠,١٪)، والجدول (١)، (٢)، يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع افراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣١٠	٨٥,٩
	دراسات عليا	٥١	١٤,١
الاجمالي		٣٦١	١٠٠

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع افراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
سنوات الخبرة	أقل من (١٠) سنوات	١٧٢	٤٧,٦
	(١٠) سنوات فأكثر	١٨٩	٥٢,٤
الاجمالي		٣٦١	١٠٠

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة أداةً لجمع البيانات بهدف التعرف على درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، في أبعاده: (التفكير المنظم، والرؤية المستقبلية، والشراكة، والدافعية)، وتكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام:

١. **القسم الأول:** اشتمل على مقدمة تعريفية بالدراسة وأهدافها، وتعليمات الإجابة، مع التأكيد على سرية البيانات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

٢. **القسم الثاني:** تضمن البيانات الأولية لأفراد العينة من المعلمات، والمتمثلة في المؤهل العلمي وسنوات الخبرة؛ للكشف عن الفروق في استجاباتهن وفقًا لهذين المتغيرين.

٣. **القسم الثالث:** تضمنت الاستبانة (٢٤) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، وفق مقياس ليكرت الخماسي: (مرتفعة جدًا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، وبدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، ويوضح الجدول (٣) توزيع العبارات على الأبعاد.

جدول (٣) أبعاد الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات

م	البعد	عدد العبارات
١	البعد الأول: التفكير المنظم	٦
٢	البعد الثاني: الرؤية المستقبلية	٦
٣	البعد الثالث: الشراكة	٦
٤	البعد الرابع: الدافعية	٦
	اجمالي عدد العبارات	٢٤

صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة).

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين).

عُرضت الاستبانة الأولية (ملحق ١) على (١٧) محكِّمًا للتحقق من ملاءمة فقراتها، وأُجريت التعديلات في ضوء ملاحظاتهم حتى وصلت إلى صورتها النهائية (ملحق ٣)، وبذلك تحقق الصدق الظاهري للأداة.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة).

طُبقت الأداة على عينة استطلاعية من (٢٠) معلمة من خارج عينة الدراسة، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها، وبين العبارات والدرجة الكلية للأداة، كما يوضح الجدول (٤).

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات أبعاد الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والدرجة الكلية للبعد المنتمية له وبين العبارات مع الدرجة الكلية للأداة

البعد الأول: التفكير المنظم			البعد الثاني: الرؤية المستقبلية			البعد الثالث: الشراكة			البعد الرابع: الدافعية		
معامل ارتباط العبارة بـ			معامل ارتباط العبارة بـ			معامل ارتباط العبارة بـ			معامل ارتباط العبارة بـ		
م	البعد	الدرجة الكلية	م	البعد	الدرجة الكلية	م	البعد	الدرجة الكلية	م	البعد	الدرجة الكلية
١	٠,٧١٣*	٠,٧٣٧*	١	٠,٨١٠*	٠,٧٩٥*	١	٠,٨٢٣**	٠,٨٢٩*	١	٠,٨٤٠**	٠,٧٧٩**
٢	٠,٨١١*	٠,٧٦٧*	٢	٠,٨٩٠*	٠,٨٨٥*	٢	٠,٧٩٠**	٠,٧٧٥*	٢	٠,٧٦٠**	٠,٧٥٤**
٣	٠,٧٦٦*	٠,٧٦٥*	٣	٠,٨٦٥*	٠,٨٦٩*	٣	٠,٨٩١**	٠,٨٨٦*	٣	٠,٨٥١**	٠,٧٦٠**
٤	٠,٨٢٢*	٠,٦٦٣*	٤	٠,٦٧٨*	٠,٦٦١*	٤	٠,٨٠٩**	٠,٧٨٤*	٤	٠,٨٧٧**	٠,٨٥٨**
٥	٠,٧٩٧*	٠,٦٧٦*	٥	٠,٨٠٣*	٠,٧٤٣*	٥	٠,٨٠٣**	٠,٧٩٠*	٥	٠,٦٦٩**	٠,٧٠١**
٦	٠,٨٨٥*	٠,٨٧٠*	٦	٠,٦٩٣*	٠,٧٦٤*	٦	٠,٨٦٦**	٠,٨٦٥*	٦	٠,٨١٨**	٠,٨٠٧**

** دالة احصائيا (٠,٠١)

يبين الجدول (٤) ان معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات أبعاد الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والدرجة الكلية للبعد المنتمية له دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (٠,٦٦٩** - ٠,٨٩١**)، كما تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات مع الدرجة الكلية للأداة بين (٠,٦٦١** - ٠,٨٨٦**)، وجميعها دالة عند (٠,٠١).

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والدرجة الكلية للأداة والجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات مع الدرجة الكلية

م	البعد	معامل الارتباط
١	البعد الأول: التفكير المنظم	٠,٩٣٥**
٢	البعد الثاني: الرؤية المستقبلية	٠,٩٧٦**
٣	البعد الثالث: الشراكة	٠,٩٩٠**
٤	البعد الرابع: الدافعية	٠,٩٦٩**

** دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

بين الجدول (٥) ان معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات مع الدرجة الكلية للأداة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٩٣٥** - ٠,٩٩٠**)، وبذلك تم التحقق من صدق أداة الدراسة.

ثانيًا: ثبات أداة الدراسة (الاستبانة).

تم حساب معاملات الثبات على أبعاد الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات وعلى الدرجة الكلية للأداة وذلك من خلال معادلة الفا كرونباخ، حيث تم تطبيق اداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلمة والجدول (٦) يبين معاملات الثبات.

جدول (٦): معاملات ثبات الفا كرونباخ لأبعاد الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات وعلى الدرجة الكلية للأداة

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
١	البعد الأول: التفكير المنظم	٦	٠,٨٩
٢	البعد الثاني: الرؤية المستقبلية	٦	٠,٨٧
٣	البعد الثالث: الشراكة	٦	٠,٩١
٤	البعد الرابع: الدافعية	٦	٠,٨٩
٥	ثبات الأداة الكلي	٢٤	٠,٩٧

يبين الجدول (٦) ان معامل الثبات الفا كرونباخ الكلي لدرجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات بلغ (٠,٩٧)، كما تراوحت معاملات الثبات على الابعاد بين (٠,٨٧ – ٠,٩١)، وهي معاملات ثبات مرتفعة وبذلك تم التحقق من ثبات أداة الدراسة.

وتم اعتماد التدريج الآتي لدرجة تحقق عبارات وأبعاد أداة الدراسة لتحديد درجة الممارسة بالاعتماد على معادلة المدى وفق الجدول (٧):

جدول (٧) معايير تفسير قيم المتوسطات الحسابية وفقا لسلم ليكرت الخماسي

الاستجابة	المتوسط الحسابي
منخفضة جدا	اقل من ١,٨٠
منخفضة	من ١,٨٠ إلى اقل من٢,٦٠
متوسطة	من ٢,٦٠ إلى اقل من ٣,٤٠
مرتفعة	من ٣,٤٠ إلى اقل من٤,٢٠
مرتفعة جدا	من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠

- كما تم اختبار مان وتني لمتغير المؤهل العلمي، واختبار (ت) للعينات المستقلة لمتغير سنوات الخبرة للإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات وفقًا للمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.

ستعرض هذا الفصل نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، وتحليلها ومناقشتها في ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها، وذلك من خلال عرض النتائج التي أسفرت عنها المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة. كما يتضمن تفسير هذه النتائج ومناقشتها في ضوء الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، بما يسهم في توضيح دلالاتها وربطها بالإطار النظري للدراسة. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يتناول الفصل مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة بموضوع الدراسة، بما يمكن أن يسهم في الاستفادة من النتائج وتوجيه الدراسات المستقبلية في المجال نفسه.

مناقشة نتائج الدراسة، وتفسيرها.

ستناقش الباحثة نتائج الدراسة وتفسرها في ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها، وذلك وفقًا لترتيب أسئلة الدراسة، على النحو الآتي:

أولًا: مناقشة نتائج السؤال الأول، وتفسيرها.

نص السؤال الأول على: ما درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات من حيث (التفكير المنظم، الرؤية المستقبلية، الشراكة، الدافعية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، وذلك في أبعاده المتمثلة في: التفكير المنظم، والرؤية المستقبلية، والشراكة، والدافعية؛ بهدف التعرف على مستوى تطبيق كل بُعد وترتيبه مقارنةً بالأبعاد الأخرى، ويوضح الجدول (٨) نتائج ذلك:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من حيث (التفكير المنظم، الرؤية المستقبلية، الشراكة، الدافعية)

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	الدرجة
١	البعد الأول: التفكير المنظم	٣,٤٤	٠,٥١٠	١	مرتفعة
٢	البعد الثاني: الرؤية المستقبلية	٣,٤٤	٠,٥١٤	٢	مرتفعة
٣	البعد الثالث: الشراكة	٣,٤٣	٠,٥١٠	٤	مرتفعة
٤	البعد الرابع: الدافعية	٣,٤٤	٠,٥٣٩	٣	مرتفعة
	الدرجة الكلية لدرجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف	٣,٤٤	٠,٤٨٣		مرتفعة

يبين الجدول (٨) ان الدرجة الكلية لدرجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات من حيث (التفكير المنظم، الرؤية المستقبلية، الشراكة، الدافعية) جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وبانحراف معياري (٠,٤٨٣)، كما يتبين من الجدول السابق أن البعد الاول: التفكير المنظم جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وبانحراف معياري (٠,٥١٠) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية البعد الثاني: الرؤية المستقبلية بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وبانحراف معياري (٠,٥١٤) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة البعد الرابع: الدافعية بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وبانحراف معياري (٠,٥٣٩) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الرابعة البعد الثالث: الشراكة بمتوسط حسابي (٣,٤٣) وبانحراف معياري (٠,٥١٠) وبدرجة مرتفعة.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.44)، مما يشير إلى أن ممارسات الذكاء الاستراتيجي بأبعاده المختلفة تحظى بمستوى مرتفع من التطبيق لدى مديرات المرحلة الثانوية. كما أظهرت النتائج تفاوتًا في ترتيب أبعاد الذكاء الاستراتيجي، حيث جاء بُعد التفكير المنظم في المرتبة الأولى، يليه بُعد الرؤية المستقبلية، ثم بُعد الدافعية، في حين جاء بُعد الشراكة في المرتبة الأخيرة، مع بقائه ضمن مستوى التطبيق المرتفع.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام مديرات المرحلة الثانوية بتوظيف ممارسات الذكاء الاستراتيجي في إدارة العمل المدرسي، بما يساعدهن على التعامل مع المتغيرات والمواقف المختلفة، وتنظيم العمل وتحقيق الأهداف التعليمية والإدارية. كما قد تعكس هذه النتيجة امتلاك مديرات المدارس قدرًا مناسبًا من القدرات التي تمكنهن من التفكير بصورة منظمة، والنظر إلى المستقبل، وتحفيز العاملين، وبناء علاقات تشاركية تسهم في تحسين الأداء المدرسي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات عبد الله (٢٠٢٥)، والرفاعي (٢٠٢٥)، وشجاع الدين والحطامي (٢٠٢٥)، والأزرق (٢٠٢٣)، وحلوش (٢٠٢٣)، والعزاوي(2022) ، التي أكدت أن مستوى تطبيق الذكاء الاستراتيجي جاء بدرجة مرتفعة، مما يعزز اتساق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات السابقة في بيئات ودراسات ذات صلة.

في المقابل، تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراستا عبد الجليل (٢٠٢٤) والنجار وبني عيسى(2024) ، حيث أشارتا إلى أن مستوى الذكاء الاستراتيجي جاء بدرجة متوسطة .وقد يُعزى هذا الاختلاف إلى طبيعة البيئات التي أجريت فيها الدراسات، واختلاف خصائص أفراد العينات، أو اختلاف الأدوات والأبعاد المستخدمة في قياس الذكاء الاستراتيجي، إلى جانب احتمال تأثر مستوى الممارسة بالسياق الإداري والتنظيمي الذي تعمل فيه القيادات التربوية.

ولمزيد من التفصيل، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل بُعد على حدة، وترتيبها وفقًا لمستوى استجابة أفراد العينة، وذلك كما يلي:

درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات في البعد الأول: التفكير المنظم

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في البعد الأول: التفكير المنظم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	الدرجة
١	رؤية الأحداث التي تحيط بالمدرسة بصورة أكثر وضوحا.	٣,٤٩	٠,٥٥٨	١	مرتفعة
٢	تخصيص الوقت الكافي لجمع المعلومات من المصادر المختلفة.	٣,٤٤	٠,٥٦٠	٣	مرتفعة
٣	التعامل مع المشكلة بالنظر إلى أسبابها مجتمعة بدلاً من فصلها عن بعضها البعض.	٣,٤٤	٠,٥٨٩	٢	مرتفعة
٤	الاهتمام بآراء ووجهات نظر المعلمات.	٣,٤٤	٠,٦٣٠	٤	مرتفعة
٥	توظيف التفكير المنظم لمواجهة التحديات التي تعترض العمل في المدرسة.	٣,٤٣	٠,٦٠٧	٥	مرتفعة
٦	تصميم حلول ذكية غير نمطية لحل المشكلات المستعصية.	٣,٣٨	٠,٦٣٨	٦	متوسطة
	البعد الأول: التفكير المنظم	٣,٤٤	٠,٥١٠		مرتفعة

يبين الجدول (٩) أعلاه ان درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات في البعد الأول: التفكير المنظم جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وبانحراف معياري (٠,٥١٠)، وتراوحت المتوسطات الحسابية على عبارات البعد الأول: التفكير المنظم بين (٣,٣٨ -٣,٤٩)، وجاءت العبارة (١) " رؤية الأحداث التي تحيط بالمدرسة بصورة أكثر وضوحا" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٩) وبانحراف معياري (٠,٥٥٨) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الأخيرة العبارة (٦) " تصميم حلول ذكية غير نمطية لحل المشكلات المستعصية" بمتوسط حسابي (٣,٣٨) وبانحراف معياري (٠,٦٣٨) وبدرجة متوسطة.

أظهرت النتائج أن بُعد التفكير المنظم جاء في المرتبة الأولى بين أبعاد الذكاء الاستراتيجي وبدرجة مرتفعة، مما يشير إلى إدراك المعلمات لقدرة مديرات المدارس على تحليل المشكلات بصورة شمولية وتنظيم المعلومات واتخاذ القرارات بشكل منهجي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة العمل المدرسي تتطلب من مديرات المدارس التعامل مع العديد من المواقف والقضايا التربوية والإدارية التي تستدعي التفكير المنظم في تحليل المشكلات وتحديد أسبابها واختيار البدائل المناسبة لمعالجتها. كما يعكس ذلك اهتمام مديرات المدارس بتوظيف المعلومات والبيانات المتاحة عند اتخاذ القرارات، وقد يعود ارتفاع هذا البُعد إلى حرص مديرات المدارس على اتباع أساليب إدارية منظمة قائمة على التخطيط والمتابعة والتقويم المستمر، الأمر الذي يعزز من قدرتهن على التعامل مع المتغيرات والتحديات المختلفة واتخاذ قرارات مدروسة تسهم في تحسين بيئة العمل المدرسية وجودة المخرجات التعليمية تتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الله (٢٠٢٥)، ودراسة الرفاعي (٢٠٢٥)، ودراسة الأزرق (٢٠٢٣)، التي أكدت جميعها ارتفاع مستوى أبعاد الذكاء الاستراتيجي المرتبطة بالتفكير والتحليل والتخطيط الاستراتيجي. كما تتفق مع دراسة حلوش (٢٠٢٣) التي أكدت أهمية التفكير المنظم في دعم تطبيق ريادة الأعمال وتحقيق الأهداف المؤسسية، بينما تختلف مع نتائج دراسة عبد الجليل (٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن توظيف منطق النظم جاء في المرتبة الأخيرة بين أبعاد الذكاء الاستراتيجي.

١. درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات في البعد الثاني: الرؤية المستقبلية

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في البعد الثاني: الرؤية المستقبلية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	الدرجة
١.	امتلاك رؤية ذات أبعاد شمولية يحدد من خلالها اتجاه الأعمال.	٣,٤٧	٠,٥٧٧	١	مرتفعة
٢.	تحديد الاتجاهات المستقبلية للمدرسة وفق معايير عالية للجودة.	٣,٣٩	٠,٦٠٠	٦	متوسطة
٣.	السماح للمعلمات بالمشاركة في صياغة رؤية المدرسة المستقبلية.	٣,٤٢	٠,٦٣٢	٥	مرتفعة
٤.	الحرص دائمًا على متابعة القضايا الاستراتيجية في البيئة الخارجية ذات الأثر في مستقبل المدرسة	٣,٤٤	٠,٦١٧	٤	مرتفعة
٥.	العمل على تحقيق أهداف المدرسة من خلال توفير استعدادات علمية وبحثية مناسبة.	٣,٤٦	٠,٥٨١	٣	مرتفعة
٦.	استخدام الرؤية في اتخاذ القرارات لتوحيد جهود المعلمات نحو الهدف.	٣,٤٧	٠,٥٨٧	٢	مرتفعة
	البعد الثاني: الرؤية المستقبلية ككل	٣,٤٤	٠,٥١٤		مرتفعة

يبين الجدول (١٠) أعلاه ان درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات في البعد الثاني: الرؤية المستقبلية جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وبانحراف معياري (٠,٥١٤)، وتراوحت المتوسطات الحسابية على عبارات البعد الثاني: الرؤية المستقبلية بين (٣,٣٩ -٣,٤٧)، وجاءت العبارة (١) " امتلاك رؤية ذات أبعاد شمولية يحدد من خلالها اتجاه الأعمال " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٧) وبانحراف معياري (٠,٥٧٧) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الأخيرة العبارة (٢) " تحديد الاتجاهات المستقبلية للمدرسة وفق معايير عالية للجودة" بمتوسط حسابي (٣,٣٩) وبانحراف معياري (٠,٦٠٠) وبدرجة متوسطة.

أظهرت النتائج أن بُعد الرؤية المستقبلية جاء في المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة، مما يدل على امتلاك مديرات المدارس رؤية واضحة لتطوير العمل المدرسي واستشراف المتغيرات والتخطيط لتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية. ويمكن تفسير ذلك بما تشهده البيئة التعليمية من تغيرات متسارعة تتطلب تبني رؤية مستقبلية ومواكبة التحديات، إلى جانب الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي وتحديد الأولويات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات عبد الله (٢٠٢٥)، والأزرق (٢٠٢٣)، وحلوش (٢٠٢٣)، وشجاع الدين والحطامي (2025) التي أكدت أهمية الرؤية المستقبلية وارتفاع مستواها لدى القيادات الإدارية والتربوية، بينما تختلف جزئيًا مع دراسة عبد الجليل (2024) التي أظهرت مستوى متوسطًا للذكاء الاستراتيجي.

٣.درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات في البعد الثالث: الشراكة

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في البعد الثالث: الشراكة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	الدرجة
١	اعتبار الشراكة أسلوباً يساعد إدارة المدرسة في تنفيذ رؤيتها وتحقيق أهدافها.	٣,٤٨	٠,٥٨٣	١	مرتفعة
٢	الحرص على الاحتفاظ بشخصية المدرسة المعنوية المستقلة.	٣,٤٣	٠,٥٧٤	٢	مرتفعة
٣	العمل على إقامة شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي.	٣,٤٣	٠,٥٨٤	٣	مرتفعة
٤	السعي لإقامة شراكة استراتيجية مع المدارس المنافسة لها محلياً وإقليمياً.	٣,٣٩	٠,٦٠٢	٦	متوسطة
٥	الحرص على التواصل الدائم مع المدارس والمؤسسات ذات العلاقة بالعمل والاستفادة من تجاربهم.	٣,٤٣	٠,٥٨٩	٤	مرتفعة
٦	تحديد مهام المعلمات أثناء الشراكة بدقة ليعرف كل منهن واجباته ومسؤولياته	٣,٤٠	٠,٦٠٨	٥	متوسطة
	البعد الثالث: الشراكة ككل	٣,٤٣	٠,٥١٠		مرتفعة

يبين الجدول (١١) أعلاه ان درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات في البعد الثالث: الشراكة جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,٤٣) وبانحراف معياري (٠,٥١٠)، وتراوحت المتوسطات الحسابية على عبارات البعد الثالث: الشراكة بين (٣,٣٩ ـ ٣,٤٨)، وجاءت العبارة (١) " اعتبار الشراكة أسلوباً يساعد إدارة المدرسة في تنفيذ رؤيتها وتحقيق أهدافها" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٨) وبانحراف معياري (٠,٥٨٣) وبدرجة مرتفعة ، وفي المرتبة الأخيرة العبارة (٤) السعي لإقامة شراكة استراتيجية مع المدارس المنافسة لها محلياً وإقليمياً " بمتوسط حسابي (٣,٣٩) وبانحراف معياري (٠,٦٠٢) وبدرجة متوسطة، أظهرت النتائج أن بعد الشراكة جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة رغم حصوله على درجة مرتفعة، وهو ما يشير إلى أن ممارسات الشراكة موجودة لدى مديرات المدارس، ولكن بدرجة أقل مقارنة ببقية الأبعاد.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة حلوش (٢٠٢٣) التي أكدت أهمية الشراكات في دعم الأداء المؤسسي، كما تتفق مع التوجهات الحديثة التي تعد الشراكة أحد المرتكزات الأساسية للذكاء الاستراتيجي إلا أنها تختلف مع دراسة عبد الجليل (٢٠٢٤) التي أظهرت أن الشراكة جاءت في المرتبة الأولى بين أبعاد الذكاء الاستراتيجي.

٤. درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات في البعد الرابع: الدافعية

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في البعد الرابع: الدافعية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	الدرجة
١.	تحفيز المعلمات على المشاركة في الأنشطة المدرسية والعمل بروح الفريق الواحد.	٣,٤٩	٠,٥٨٣	١	مرتفعة
٢.	تطوير مهارات المعلمات من خلال دعم مبادراتهن.	٣,٤٢	٠,٥٨٧	٣	مرتفعة
٣.	توفير مناخًا صحيًا ملائمًا يساعد المعلمات على زيادة انجازاتهن.	٣,٤٢	٠,٦٣٢	٥	مرتفعة
٤.	تشجيع المعلمات على التفكير خارج نطاق التخصص.	٣,٤٢	٠,٦٢٤	٤	مرتفعة
٥.	تشجيع التنافس الشريف بين المعلمات لتقديم المزيد من الإنجازات.	٣,٤٢	٠,٦٣٧	٦	مرتفعة
٦.	العمل على تنمية جانب التقدير والاحترام بين كافة المعلمات لتحفيزهن على الإنجاز.	٣,٤٦	٠,٦٢٧	٢	مرتفعة
	البعد الرابع: الدافعية ككل	٣,٤٤	٠,٥٣٩		مرتفعة

يبين الجدول (١٢) أعلاه أن درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات في البعد الرابع: الدافعية جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وبانحراف معياري (٠,٥٣٩)، وتراوحت المتوسطات الحسابية على عبارات البعد الرابع: الدافعية بين (٣,٤٢ ـ ٣,٤٩)، وجاءت العبارة (١) " تحفيز المعلمات على المشاركة في الأنشطة المدرسية والعمل بروح الفريق الواحد" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٩) وبانحراف معياري (٠,٥٨٣) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الأخيرة العبارة (٥) " تشجيع التنافس الشريف بين المعلمات لتقديم المزيد من الإنجازات " بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وبانحراف معياري (٠,٦٣٧) وبدرجة مرتفعة أظهرت النتائج أن بُعد الدافعية جاء في المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة، مما يدل على اهتمام مديرات المدارس بتحفيز المعلمات وتشجيعهن على الإنجاز والمشاركة في الأنشطة المدرسية. ويمكن تفسير ذلك بإدراك مديرات

المدارس لأهمية الدافعية في تحسين الأداء المهني ورفع جودة العمل التربوي، من خلال توفير بيئة عمل داعمة وتقدير جهود المعلمات، بما يسهم في تعزيز الرضا الوظيفي والالتزام المهني، وينعكس إيجابًا على تحقيق الأهداف التعليمية تتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الله (٢٠٢٥)، ودراسة حلوش (٢٠٢٣)، ودراسة الرفاعي (٢٠٢٥)، التي أكدت أهمية الدافعية ودورها في تحسين الأداء ورفع كفاءة العاملين، حيث أشارت إلى أن تعزيز الدافعية يسهم في زيادة مستوى الالتزام بالعمل، وتنمية روح المبادرة، وتشجيع العاملين على بذل مزيد من الجهد لتحقيق الأهداف المؤسسية. كما تؤكد هذه الدراسات أن توفير بيئة عمل محفزة يعد من العوامل الأساسية الداعمة لرفع جودة الأداء وتحقيق التميز المؤسسي في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة الأزرق (٢٠٢٣) التي أظهرت أن التحفيز جاء في المرتبة الأخيرة بين أبعاد الذكاء الاستراتيجي، وقد يُعزى هذا الاختلاف إلى تباين البيئات التنظيمية وخصائص العينات التي أجريت عليها الدراسات، واختلاف الممارسات القيادية المتبعة في المؤسسات محل الدراسة، مما قد يؤثر في مستوى تطبيق الدافعية وأهميتها النسبية بين أبعاد الذكاء الاستراتيجي

ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني، وتفسيرها.

نص السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات وفقًا للمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

للتحقق من اعتدالية التوزيع لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات وفقا لمتغير (المؤهل العلمي)، نظرا لعدم التكافؤ في اعداد المستجيبين وفق المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار كولمجروف سمنروف وشابيرو ويلك والجدول (١٣) يبين ذلك:

جدول (١٣) اختبار كولمجروف سمنروف وشابيرو ويلك للتحقق من اعتدالية التوزيع لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	فئة المتغير	كولمجروف سمنروف			شابيرو ويلك		
		قيمة الاحصائي	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية	قيمة الاحصائي	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٠,١٣١	٣١٠	٠,٠٠٠	٠,٩٠٠	٣١٠	٠,٠٠٠
	دراسات عليا	٠,١٤٩	٥١	٠,٠٠٧	٠,٨٨٢	٥١	٠,٠٠٠

يبين الجدول (١٣) ان درجات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لا تتوزع توزيع طبيعي، لذا لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة تم استخدام اختبار مان وتني بديلا لاختبار (ت) للعينات المستقلة حسب متغير المؤهل العلمي.

أولا: متغير المؤهل العلمي: تم استخدام اختبار مان وتني لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (١٤) يبين ذلك:

جدول (١٤): اختبار مان وتني لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف حسب متغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	الدلالة الاحصائية
البعد الأول: التفكير المنظم	بكالوريوس	٣١٠	١٧٩,٤٩	٥٥٦٤٢,٠٠	٧٤٣٧,٠٠٠	٠,٤٨٤
	دراسات عليا	٥١	١٩٠,١٨	٩٦٩٩,٠٠		
	الاجمالي	٣٦١				
البعد الثاني: الرؤية المستقبلية	بكالوريوس	٣١٠	٢٧٧,١٩	٥٤٩٣٠,٠٠	٦٧٢٥,٠٠٠	٠,٠٧٩
	دراسات عليا	٥١	٢٠٤,١٤	١٠٤١١,٠٠		
	الاجمالي	٣٦١				
البعد الثالث: الشراكة	بكالوريوس	٣١٠	١٧٧,٥٦	٥٥٠٤٣,٠٠	٦٨٣٨,٠٠٠	٠,١١٠
	دراسات عليا	٥١	٢٠١,٩٢	١٠٢٩٨,٠٠		
	الاجمالي	٣٦١				
البعد الرابع: الدافعية	بكالوريوس	٣١٠	١٧٩,٣١	٥٥٥٨٥,٥٠	٧٣٨٠,٥٠٠	٠,٤٣٠
	دراسات عليا	٥١	١٩١,٢٨	٩٧٥٥,٥٠		
	الإجمالي	٣٦١				
الدرجة الكلية لتطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف	بكالوريوس	٣١٠	١٧٨,١٨	٥٥٢٣٥,٥٠	٧٠٣٠,٥٠٠	٠,٢٠٠
	دراسات عليا	٥١	١٩٨,١٥	١٠١٠٥,٥٠		
	الاجمالي	٣٦١				

يبين الجدول (١٤) عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط رتب استجابات افراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية لدرجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف وعلى جميع الابعاد حيث كانت مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥).

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، مما يشير إلى تقارب وجهات نظر المعلمات حول مستوى تطبيق مديرات المدارس للذكاء الاستراتيجي بغض النظر عن اختلاف مؤهلاتهن العلمية، ويعكس ذلك وجود درجة من الاتفاق في تقييم الممارسات القيادية المرتبطة بالذكاء الاستراتيجي داخل البيئة المدرسية، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبدالله (٢٠٢٥)، ودراسة عبدالجليل (٢٠٢٤)، ودراسة الرفاعي (٢٠٢٥)، ودراسة العزاوي (٢٠٢٢)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لبعض المتغيرات الشخصية أو العلمية، مما يدل على وجود درجة من التقارب في تصورات أفراد العينات تجاه موضوعات الدراسة، بغض النظر عن اختلاف خصائصهم الشخصية أو العلمية. وقد يعكس ذلك تشابه الخبرات المهنية والبيئات التنظيمية التي يعملون فيها، الأمر الذي يسهم في تكوين اتجاهات متقاربة نحو الممارسات الإدارية محل الدراسة، في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة جميل (٢٠٢٣) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية، وقد يُعزى هذا الاختلاف إلى تباين طبيعة المجتمعات الدراسية والعينات والبيئات التنظيمية التي أُجريت فيها الدراسات، إضافة إلى اختلاف الأدوات المستخدمة وأساليب القياس، مما قد يؤثر في طبيعة النتائج التي تم التوصل إليها.

ثانيًا: متغير سنوات الخبرة: تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وذلك وفقًا لمتغير سنوات الخبرة. ويهدف استخدام هذا الاختبار إلى التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة، والتعرف إلى مدى تأثير هذا المتغير في تقديرات أفراد العينة لمستوى الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية. وقد تم إجراء التحليل الإحصائي المناسب وفقًا لطبيعة بيانات الدراسة، وذلك لتحديد ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات تعكس فروقًا حقيقية ذات دلالة إحصائية أم أنها فروق ناتجة عن التباين العشوائي في استجابات أفراد العينة. وتُعرض في الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، بما يوضح دلالة الفروق الإحصائية المتعلقة بهذا المتغير.

جدول (١٥): اختبار (ت) للعينات المستقلة لبيان دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

البعد	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
البعد الأول: التفكير المنظم	أقل من ١٠ سنوات	١٧٢	٣,٤٦	٠,٥١٤	٠,٩٧٤	٣٥٩	٠,٣٣١
	١٠ سنوات فأكثر	١٨٩	٣,٤١	٠,٥٠٦			
البعد الثاني: الرؤية المستقبلية	أقل من ١٠ سنوات	١٧٢	٣,٤٤	٠,٥١١	٠,٠١٧	٣٥٩	٠,٩٨٦
	١٠ سنوات فأكثر	١٨٩	٣,٤٤	٠,٥١٨			
البعد الثالث: الشراكة	أقل من ١٠ سنوات	١٧٢	٣,٤٤	٠,٤٩٣	٠,٢٢٤	٣٥٩	٠,٨٢٣
	١٠ سنوات فأكثر	١٨٩	٣,٤٣	٠,٥٢٦			
البعد الرابع: الدافعية	أقل من ١٠ سنوات	١٧٢	٣,٤٣	٠,٥١٨	٠,٣٦٣	٣٥٩	٠,٧١٧
	١٠ سنوات فأكثر	١٨٩	٣,٤٥	٠,٥٥٨			
الدرجة الكلية لتطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف	أقل من ١٠ سنوات	١٧٢	٣,٤٤	٠,٤٧٨	٠,٢١٩	٣٥٩	٠,٨٢٧
	١٠ سنوات فأكثر	١٨٩	٣,٤٣	٠,٤٨٩			

يبين الجدول (١٥) عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابات افراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية لدرجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف وعلى جميع الابعاد حيث كانت مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥)أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف تعزى لمتغير سنوات الخبرة واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الله (٢٠٢٥)، ودراسة الرفاعي (٢٠٢٥)، ودراسة العزاوي (٢٠٢٢)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة. بينما تختلف مع دراسة جميل (٢٠٢٣) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي سنوات الخبرة الأعلى.

استنتاجات وتوصيات الدراسة:

يتضمن هذا الفصل عرضًا لأبرز نتائج الدراسة الحالية في ضوء تساؤلاتها وأهدافها، مع إبراز أهم الدلالات التي كشفت عنها فيما يتعلق بموضوع الدراسة ومتغيراتها. كما يتناول تقديم مجموعة من التوصيات المستندة إلى النتائج التي تم التوصل إليها، والتي يمكن أن تسهم في تطوير الممارسات المرتبطة بمجال الدراسة. كذلك يشتمل الفصل على عدد من المقترحات البحثية التي قد تسهم في إثراء المعرفة العلمية ودعم الدراسات المستقبلية ذات الصلة.

أولًا: ملخص نتائج الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

ملخص نتائج السؤال الرئيس:

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الذي نص على:

"ما درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات؟"

أن درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمات، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٤٤)، والانحراف المعياري (٠,٤٨٣)، وبنسبة مئوية بلغت (٦٨,٨٪)، مما يدل على ارتفاع درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المدارس الثانوية في البيئة المدرسية..

ملخص نتائج السؤال الأول:

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على:

"ما درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات من حيث الأبعاد التالية: التفكير المنظم، الرؤية المستقبلية، الشراكة، الدافعية؟"

١. **بعد التفكير المنظم: أظهرت** النتائج أن درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في بعد التفكير المنظم جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٤)، والانحراف المعياري (٠,٥١٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٦٨,٨٪)، وقد احتل هذا البعد المرتبة الأولى بين أبعاد الدراسة.

٢. **بعد الرؤية المستقبلية:** أظهرت النتائج أن درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في بعد الرؤية المستقبلية جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٤)، والانحراف المعياري (٠,٥١٤)، وبنسبة مئوية بلغت (٦٨,٨٪)، وقد جاء هذا البعد في المرتبة الثانية بين أبعاد الدراسة.

٣. **بعد الدافعية:** أظهرت النتائج أن درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في بعد الدافعية جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٤)، والانحراف المعياري (٠,٥٣٩)، وبنسبة مئوية بلغت (٦٨,٨٪)، وقد جاء هذا البعد في المرتبة الثالثة بين أبعاد الدراسة.

٤. **بعد الشراكة:** أظهرت النتائج أن درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في بعد الشراكة جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٣)، والانحراف المعياري (٠,٥١٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٦٨,٦٪)، وقد جاء هذا البعد في المرتبة الرابعة والأخيرة بين أبعاد الدراسة.

ملخص نتائج السؤال الثاني:

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)في درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات تعزى للمتغيرات التالية: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟"

أولًا: متغير المؤهل العلمي: أظهرت نتائج اختبار مان–ويتني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف تعزى لمتغير المؤهل العلمي، سواء على الدرجة الكلية أو على جميع أبعاد الدراسة، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة للتفكير المنظم (٠,٤٨٤)، والرؤية المستقبلية (٠,٠٧٩)، والشراكة (٠,١١٠)، والدافعية (٠,٤٣٠)، فيما بلغت للدرجة الكلية للذكاء الاستراتيجي (٠,٢٠٠)، وجميعها قيم تجاوزت مستوى الدلالة المعتمد (٠,٠٥)، مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانيًا: متغير سنوات الخبرة: أظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$)بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف تعزى لمتغير سنوات الخبرة، سواء على الدرجة الكلية أو على جميع أبعاد الدراسة، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة للتفكير المنظم (٠,٣٣١)، والرؤية المستقبلية (٠,٩٨٦)، والشراكة (٠,٨٢٣)، والدافعية (٠,٧١٧)، فيما بلغت للدرجة الكلية للذكاء الاستراتيجي (٠,٨٢٧)، وجميعها قيم تجاوزت مستوى الدلالة المعتمد (٠,٠٥)، مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة

. **ثانيًا: توصيات الدراسة:** في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

١. تعزيز تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى مديرات المدارس الثانوية من خلال برامج التطوير المهني المستمر.

٢. إعداد دليل إجرائي يتضمن أبعاد الذكاء الاستراتيجي وممارساته التطبيقية، وتعميمه على مديرات المدارس الثانوية.

٣. تعزيز الرؤية المستقبلية لدى مديرات المدارس من خلال التدريب على التخطيط الاستراتيجي واستشراف المتغيرات المستقبلية.

٤. دعم ممارسات التفكير المنظم في معالجة المشكلات واتخاذ القرارات التربوية.

٥. توفير بيئة مدرسية داعمة للدافعية والإبداع والعمل الجماعي بين المعلمات.

٦. تفعيل الشراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي والجهات ذات العلاقة لدعم العملية التعليمية.

٧. تضمين مؤشرات الذكاء الاستراتيجي ضمن معايير تقويم الأداء القيادي لمديرات المدارس.

٨. تشجيع برامج التوأمة المهنية وتبادل الخبرات بين المدارس الثانوية.

ثالثًا: مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

١. دراسة العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي والرضا الوظيفي لدى المعلمات في المدارس الثانوية بمدينة الطائف .

٢. دراسة العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي وإدارة الموهبة لدى القيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية.

٣. دراسة أثر الذكاء الاستراتيجي في تحسين جودة القرارات التربوية لدى القيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية.

٤. دراسة العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي والإبداع الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف.

٥. دراسة معوقات تطبيق الذكاء الاستراتيجي لدى القيادات المدرسية وسبل التغلب عليها.

المراجع:

الأزرق، عتيقة حسين علي. (٢٠٢٣). مستوى قياس أبعاد الذكاء الاستراتيجي في جامعة ذمار .مجلة ريحان للنشر العلمي، (٣٨)، ٢٨٣-٣١٥.

أطرش، بلال خالد .(٢٠٢٢) .الذكاء الاستراتيجي والمرونة الاستراتيجية .دار أمجد للنشر والتوزيع.

الجنابي، عدنان عبد الجبار .(٢٠٢٤) .الذكاء الاستراتيجي في المنظمات .دار الحامد للنشر والتوزيع.

حسن، أميرة رمضان عبد الهادي، رمضان، فريدة إبراهيم محمود، وعبد الجليل، سحر حمدين. (٢٠٢٤). الذكاء الاستراتيجي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة كفر الشيخ: دراسة ميدانية .مجلة كلية التربية، (١١٦)، ٨٩-١١٦.

حلوش، هديل محمد نايف .(٢٠٢٣) .أثر الذكاء الاستراتيجي في تطبيق ريادة الأعمال في الجامعات الأردنية الخاصة: دراسة ميدانية قطاع الشمال (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جرش، الأردن.

رفاعي، عبد الله محمد. (٢٠٢٥). دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل .المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٤(٥)، ٨١٥-٨٣٥.

https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.8

عبد الله، غسان طلال نجم. (٢٠٢٥). دور الذكاء الاستراتيجي للقيادات الإدارية في تحسين مهارات العاملين: دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى .مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، ١٥(٦)،٢١٤٧-٢١٧٥.

عبد العزيز، أحمد محمد .(٢٠٢٤) .الذكاء الاستراتيجي للمؤسسات التعليمية .دار العلاء للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد . (٢٠٢٣) .البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه .دار الفكر.

محمد، عدنان أحمد، والعزاوي، محمد عبد الوهاب. (٢٠٢٥). دور الذكاء الاستراتيجي في تحقيق متطلبات الإبداع الإداري: الجامعات الخاصة/ جامعة نوروز الخاصة في دهوك/ كوردستان العراق أنموذجًا .مجلة جامعة كويه للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٨(١)، ٣٣٧-٣٤٦.

محمود، آية علاء الدين عبد الغني. (٢٠٢٥). دور الذكاء الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية لتطوير التعليم الأساسي بمصر .مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف،٤(٣)،٥٩-٩٥.

النجار، نجاة، وبني عيسى، عبير. (٢٠٢٤). الذكاء الاستراتيجي وعلاقته في إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين . المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٣(٥)، ٩٠٨-٩٢١.

الهدايات، نعايم عايد محمد .(٢٠٢٣) .درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية للإدارة الإلكترونية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الطفيلة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن.

وزارة التعليم .(٢٠٢١) .الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي: دليل مدير المدرسة .وزارة التعليم.

وزارة التعليم .(٢٠٢٥) .الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي: الوثيقة التعريفية للمرحلة الثانوية .وزارة التعليم.

Alzghoul, A., Algraibeh, K. M., Khawaldeh, K., Khaddam, A. A., & Al-Kasasbeh, O. (2023). Nexus of strategic thinking, knowledge-oriented leadership, and employee creativity in higher education institutes. International Journal of Professional Business Review, 8(4), e01107. https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i4.1107

Balubaid, A. (2023). How well schools of education in Saudi Arabia prepare secondary school principals to develop and implement strategic plans for their schools: A mixed methods study (Doctoral dissertation, Clark Atlanta University

Santa Soriano, A., & Pires, S. O. (2025). Technological observatories and strategic intelligence: Driving innovation in a disruptive era. Journal of Intelligence Studies in Business, 15(Special Issue 1), 89–94. https://doi.org/10.37380/jisib.v15.si1.06

Shujaa Aldeen, M. A. A., & Al Hatami, H. M. M. (2025). The impact of strategic intelligence on organizational performance: Evidence from private universities in Sana'a, Yemen. Arab Journal for Scientific Publishing, 8(86), 314–326. https://doi.org/10.36571/ajsp8614

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين.

أ. علي جبور جابر الشيخ
مدرسة ابن الأثير المتوسطة، إدارة تعليم الطائف.

The Role of Creative Leadership in Solving Problems of Distance Education in the Primary Stage in Taif City, Saudi Arabia, from the Point of View of TeacherS.

Mr. Ali Jabour Jaber Al-Sheikh
Ibn Al-Atheer Intermediate School Taif Education Administration.

Email: ajj_111@hotmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
القيادة الإبداعية، مشكلات التعليم، المرحلة الابتدائية، التعليم عن بعد.

KEY WORDS:
creative leadership, Education problems, elementary school, distance education.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين في التعليم عن بعد، وكذلك الكشف عن طبيعة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة تجاه دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد والتي تعزى إلى متغيري (سنوات الخبرة ، المؤهل العلمي)، وأيضا الكشف عن علاقة دالة احصائيا عند مستوى الدالة a=0.05 بين القيادة الابداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكونت من (٣٠) عبارة توزعت على محورين الأول : دور القيادة الإبداعية وتضمن الأبعاد التالية (الحساسية للمشكلات، المثابرة، الأصالة) والثاني : المشكلات التي يواجهها المعلمون في التعليم عن بعد، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (٥١٨) معلماً من المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. وبينت الدراسة أيضًا وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين المثابرة ومشكلات التعليم عن بعد، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين الأصالة ومشكلات التعليم عن بعد، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين القيادة الإبداعية ومشكلات التعليم عن بعد.

ABSTRACT:

The study aimed to identify the role of creative leadership in solving distance education problems in the primary stage in Taif City , Saudi Arabia, to identify the problems that teachers face in distance education, as well as revealing the nature of differences between the views of the sample members towards the role of creative leadership in solving distance education problems, which are attributed to the variables (years of experience, educational qualification),and also the detection of a statistically significant relationship at the function level a = 0.05 between creative leadership and solving distance education problems. The study used the descriptive method, The questionnaire was used as a tool for the study, which consisted of (30) phrases distributed over two axes. The study sample consisted of (518) primary school teachers in Taif.

The study also revealed that there are no statistically significant differences between the arithmetic averages according to the variable years of experience and educational qualification. The study also showed a weak positive correlation between perseverance and distance education problems, as well as the existence of a weak positive correlation between authenticity and the problems of distance education, And there is a weak positive correlation between creative leadership and distance education problems.

المقدمة:

يعد التعليم لبنة من اللبنات التي تصنع الإنسان منذ بداية الخلق إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، ولذا اهتمت الدول والشعوب بهذا المجال بمختلف مراحله وتطوراته، ويحمل التعليم على عاتقه الانتقال بالإنسان من ظلمات الجهل إلى أنوار العلم، وللعلم أهمية كبرى في حياة الإنسان تجلت من خلال قول تعالى (علم الإنسان مالم يعلم) سورة العلق آية (٥).

لقد اهتمت الدول والشعوب بمجال التعليم بمختلف مراحله وتطوراته، ويحمل التعليم على عاتقه الانتقال بالإنسان من ظلمات الجهل إلى أنوار العلم، ووفرت كافة السبل للوصول إلى ما يصبوا إليه الفرد والمجتمع في هذا البلد المعطاء، وفي ظل التغيرات العالمية المعاصرة ظل التعليم صامدًا ومتماسكًا بمختلف مجالاته، ومنها تحقيق مراكز متقدمة في المسابقات العالمية والدولية.

ولعل حدوث جائحة كرونا أوضحت هذه الصورة بشكل فعلي، بعد أن أغلقت المدارس والجامعات أبوابها والاعتماد على التعليم عن بعد لمواصلة العملية التعليمية، وفي دراسة حديثة للأمم المتحدة (١) أوضحت أن الفترة التي انقطع فيها التعليم بسبب جائحة كرونا هي أطول فترة عاشها العالم أجمع في جميع المراحل الدراسية. يستطيع من خلالها الفرد اكتساب المعارف والمعلومات. وقد اعتمدت الدول في الوقت الراهن على التعليم عن بعد والذي يعرفه كنسارة وعطار(٢) بأنه عملية التعليم التي تحدث عندما لا يكون هناك لقاء واقعي وجهًا لوجه بين المدرس والطالب أثناء أداء الدروس، وعند النظر إلى التعليم في الوقت الراهن نجد الاهتمام الكبير من المسؤولين والباحثين في هذا المجال، والملاحظ أن التجارب السابقة للتعليم عن بعد جلها كانت في الجامعات، ولكن مع حدوث جائحة كرونا اتجهت وزارة التعليم إلى هذا النوع من التعليم وطبقته في مراحل التعليم العام، لتوقف التعليم في المدارس حضورياً، وتحقق الأهداف العامة للتعليم ، والإبداع في القيادة يجعل القيادة فاعلة ومؤثرة(٣).

مشكلة الدراسة:

أصبح من الضروري استثمار دور القيادة الإبداعية في مواجهة هذه العقبات، والمتتبع لمعظم الدراسات السابقة التي تحدثت عن القيادة الإبداعية يجد تركيزها ينصب على درجة ممارسة هذا النوع من القيادة في المدارس والجامعات بشكل كبير، ومع تطبيق التعليم عن بعد في مراحل التعليم العام، وقلة الدراسات في هذا المجال، لذا تبلورت مشكلة الدراسة لدى الباحث للتعرف على دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١- ما هو دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين؟

- ماهي مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة تجاه دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد والتي تعزى إلى متغيري (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

٤- هل توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى الدالة a=0.05 بين القيادة الابداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين.

٢- التعرف على المشكلات التي تواجه التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين.

٣- الكشف عن طبيعة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة تجاه دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد والتي تعزى إلى متغيري (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

٤-الكشف عن علاقة دالة احصائيا عند مستوى الدالة a=0.05 بين القيادة الابداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف.

مصطلحات الدراسة:

القيادة: لغة: قال ابن منظور: " أن لفظة القيادة مشتقة من الفعل قاد وجمعها قادة، والقَوْدُ: نقيض السَّوق، يقود الدابة من أمامها، ويسوقها من خلفها، فالقود من أمام والسوق من خلف والاسم من ذلك كله القِيادَة."

اصطلاحًا: "عملية يؤثر من خلالها فرد في مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك " (٤).

القيادة الإبداعية: تلك القيادات التي تنتهج نهج غير تقليدي لإدارة وتغيير وتطوير المؤسسة، بما يحقق لها التكيف المستمر مع المتغيرات المصاحبة لمجال العمل على المستويين المحلي والدولي، ويمتلك من يمارسها مهارات وسمات خاصة متميزة تتلاءم مع متطلبات الإدارة الحديثة (٥).

التعريف الاجرائي: يعرف الباحث القيادة الإبداعية بأنها: قدرة القائد على الابتكار والتجديد في بيئة العمل، والتنبؤ بالتحديات والعقبات التي قد تحدث في المدرسة، وإيجاد الحلول الإبداعية لها، وسرعة اتخاذ القرار في المواقف التعليمية والتربوية (٦).

حل المشكلات: عملية يستخدمها الفرد، بسبب خبرة سابقة أو تحليل للموقف من عدة جهات، حتى لو كان هناك غموضا أو لبس يحيط بالموقف. (٧).

التعريف الاجرائي: مهارة قيادية تتطلب الهدوء عند حدوث الموقف، يبتكر فيها القائد حلولا إبداعية، تساهم في تسيير العملية التنظيمية بالشكل الصحيح.

التعليم عن بعد: يعرف هذا النوع من التعليم بأنه: استخدام الوسائط الالكترونية في عملية التعليم من خلال شبكة المعلومات العالمية (٢).

التعريف الاجرائي: ويعرف الباحث عملية التعليم عن بعد بأنها: المنصات التعليمية الحديثة التي تربط بين المعلم والطالب، ويستطيع الطالب من خلالها استقبال المعارف، وفهمها وتحليلها والاستفادة من التغذية العكسية التي تحدث نهية العملية التعليمية.

أولا: الإطار النظري

ظهرت نظرية القيادة الإبداعية في سنة ١٩٩٠م بعد أن توصل إليها مؤسسها مالكوم ناولز (Malcom Knowles) من خلال دراسة العلاقة بين القيادة والإبداع، ونلاحظ أنه درس هذه العلاقة بشكل مختلف عن نظريات القيادة الأخرى حتى ظهرت نظرية القيادة الإبداعية برؤية مختلفة (٨).

مفهوم القيادة الإبداعية:

القيادة بمفهومها الشامل تعني قدرة التأثير على الأفراد، لتحقيق أهداف المنظمة سواء كانت رسمية أو غير رسمية، والقائد المبدع يبتكر طرق جديدة وغير مألوفة لهذا التأثير، والقيادة الإبداعية كما تعرفها بأنها قدرة القائد على إحداث أو عمل تغييرات في المنظمة بطرق جديدة ومبتكرة، تسهم في تشجيع الأفراد لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها المنظمة (٩).

وتعرف القيادة الإبداعية على أنها: إشراك خيال الفرد عن عمد في توجيه المجموعة نحو هدف جديد وذلك باستخدام الفكرة الإبداعية المختلفة. تكمن أهمية هذه النظرية في كونها مختلفة عن النظريات القيادية الأخرى، وتعمل على قيادة المؤسسات بعيدا عن الطرق التقليدية، خصوصا أنها تنظر لإعادة فهم عمل القادة وجعلهم قادة مختلفين يفكرون بطريقة إبداعية ويساعدون في الارتقاء بمؤسساتهم من خلال توظيفهم للفكر الإبداعي، ولا بد للمؤسسات الحكومية من تطوير قادتهم واختيارهم بعناية فائقة وتنميتهم مهنيًا حتى يتمكنوا من إدارة مؤسساتهم بطرق ملهمة ومبتكرة، لجذب المستثمرين من داخل وخارج المنطقة مستفيدًا من الطرق الإبداعية التي تطبق في بعض القطاعات الخاصة، ليصلوا إلى مؤسسة حكومية مبدعة قياديًا، رشيقةً في اتخاذ القرارات بأعلى جودة، وأقل تكلفة ممكنة، لتضمن كذلك استمرارية العمل بطريقة تساعد المؤسسة على التنافس في جميع المجالات (١٠).

أهمية القيادة الإبداعية:

تكمن أهمية القيادة الإبداعية في النقاط التالية (١١):

- أن القيادة الإبداعية تساعد في تنفيذ الخطط بشكل مختلف لتحقيق الأهداف، مهما اختلفت إمكانات القادة ومؤهلاتهم.

تكمن أهمية القيادة في إنتاج أفكار جديدة مختلفة، تساعد في شحذ همم العاملين.

تعتبر القيادة الإبداعية مركز التشريعات والاستراتيجيات والمفاهيم التي ترتقي بالمؤسسات.

تواكب وتساير التغيرات المختلفة من جميع النواحي وفي جميع المجالات، خصوصا المؤسسات التربوية.

أبعاد القيادة الإبداعية:

عوامل الإبداع: اتفقت غالبية الدراسات والنظريات والتجارب في علم النفس على عوامل للإبداع من خلال صفات الأشخاص، ومهاراتهم إذ تساعد هذه الصفات في تكوين وإنتاج العمل الإبداعي، وهي:

الطلاقة: وتعني القدرة على إنتاج سلسلة من الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، بطريقة تعكس سرعة التفكير واستدعاء هذه الأفكار لموضوع النقاش أو البحث.

المرونة: قدرة القائد على تغيير الموقف أو القرار بشكل إيجابي ويتوافق كذلك مع المشكلة أو البحث موضوع الدراسة، ويستطيع التعامل مع المواقف المشابهة بطريقة تعبر عن تلقائية الموضوع بالنسبة له. كذلك يمكن له التعامل بهذه الخاصية في مختلف المواقف التي يمر بها.

الأصالة: تعني قدرة الفرد على ابتكار أو انتاج نظام أو طريقة تساعد في تطوير المنظمة، بطريقة مختلفة وغير شائعة، وتعد الأصالة هي العنصر الذي يميز الإبداع عن التجديد حيث أن القائد الذي ينقل فكرة أو طريقة للمؤسسة التي يعمل بها يعتبر مجددًا أو ناقلا للفكرة وليس مبتكرًا لها (١٢).

وأوردت آل حسين (٩) في دراستها بعدًا أو عاملًا آخر للقيادة الإبداعية وهو:

الحساسية للمشكلات: وتعني أن يشعر الشخص أو القائد بتصور أو توقع نحو مشكلة ما ويحاول تفاديها أو وضع الحلول المناسبة لها، بطريقة تختلف عن رؤية الآخرين لها، وتنعكس هذه الميزة على تعاملاته وعلى قراراته سواء في الحياة العامة أو داخل المؤسسة التي يعمل بها، وتكون هذه الحلول إبداعية يستطيع من خلالها حل المشكلات التي يواجهها في بيئته أو في مؤسسته.

واتفق صالح (٣) مع مجموعة من الباحثين على أبعاد القيادة الإبداعية حيث ذكر (الحساسية للمشكلات والمثابرة والمبادرة والإبداع وتشجيع المبدعين والمعرفة والرؤية الواضحة) وتعني المثابرة وهي: قدرة الفرد على تحمل المسؤولية ، والحضور الذهني أثناء وقوع المشكلات مع ابتكار حلول إبداعية لها، كذلك مواصلة هذا الإبداع بعزيمة وإصرار، وقبول الأعمال التي تحتاج إلى الصبر والعزيمة والإرادة ، حيث يكون الفرد مبدع ومثابر ومنفتح على الآخرين بقبول آرائهم واحترامه لها، ويستطيع كذلك استخدام المرونة في تغيير آرائه من أجل تحقيق الأهداف.

معوقات الإبداع:

يرى المعراج (١٢) أن هناك معوقات تمنع اكتمال العملية الإبداعية، تتمثل في بيئة العمل التي يعمل بها القائد وما تشمله من أدلة تنظيمية وتشريعات نظامية يجب أن يلتزم بها، والآخر هي المعوقات الشخصية التي تمثل القائد نفسه وطريقة تفكيره وتعامله مع الأحداث التي تمر به ورؤيته لها.

ويمكن أن نتطرق إلى هذه المعوقات كالتالي:

المعوقات التنظيمية:

١- الروتين في العمل.
٢- الأنظمة والتشريعات.
٣- القيم التي تعتمد عليها المؤسسة.
٤- نوع القيادة التي يسير عليه القائد.
٥- المركزية في اتخاذ القرارات.

المعوقات الذاتية:

١- الانطوائية وعدم الانفتاح.
٢- انعدام الرغبة في التنمية الذاتية وعدم الانفتاح على الآخرين.
٣- مقاومة التغيير بشتى صوره.
٤- محدودية التفكير في إدارة الأزمات.

التعليم عن بعد:

ظهر التعليم عن بعد في القرن الثامن عشر، عن طريق دروس الاختزال بالمراسلة البريدية التي نظمها باتمان (Batman)في عام ١٨٤٠م، وذهب آخرون إلى أن أول تعليم عن بعد كان بالمراسلة والتي بدأها معهد توسان لانجشيد (Toussaint Lanjished) في برلين عام ١٨٥٦م، وبدأ في الولايات المتحدة الأمريكية عبر الراديو وذلك عن طريق بث سلسلة من الدروس التعليمية.

انتقل التعليم عن بعد في وسط ١٩٨٠ إلى استعمال شبكة المعلومات والتي قدمتها مؤسسة العلوم القومية (NSF) إلى أن دولة لبنان هي من بدأت التعليم عن بعد في جامعة (برشام) وأعقبتها سوريا في جامعة (حلب والبعث وتشرين)، بعدها ظهر في فلسطين في جامعة القدس وظهر في عمّان عام (١٩٨٦م).

مفهوم التعليم عن بعد:

التعليم عن بعد: هو إيصال المادة الدراسية المراد تعلمها عن طريق الوسائط الحديثة (١٣)، وتعتبر وسيلة حديثة وتكمن أهميته في الآتي (١٤):

١-يستطيع أي شخص التعلم إن كان راغبًا في ذلك، بصرف النظر عن المعوقات التي قد تواجهه.
٢- توفير فرصة التعلم لمختلف الطبقات المجتمعية.
٣- إتاحة الفرصة لمن يريد مواصلة دراسته، خصوصا في برامج تعليم الكبا، وكذلك الذين لا يستطيعون مواصلة التعلم بشكل مستمر.

التعلم الالكتروني المتزامن:

يعتمد هذا النوع من التعليم على الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم في نفس الوقت، ويستطيع من خلاله المتعلم استقبال التغذية الراجعة كذلك يمكن من خلالها فتح غرف صوتية لتنفيذ استراتيجيات معينة، في هذا النوع يستطيع المتعلم اختيار المادة العلمية في أي وقت وفي أي مكان دون ارتباط بالمعلم. ويتميز هذا النوع من التعليم بأن المتعلم يستطيع إعادة المادة العلمية، ويستطيع إيقافها، واسترجاعها، والتحكم بها إلكترونيا. والملاحظ أن أنواع التعليم غير المتزامن تختلف نسبيًا عن التعليم المتزامن، حيث يمكن استخدام القوائم البريدية، والمدونات والمنتديات وغيرها (١٥).

التعلم الالكتروني غير المتزامن:

في هذا النوع يستطيع المتعلم اختيار المادة العلمية في أي وقت وفي أي مكان دون ارتباط بالمعلم، ويتميز هذا النوع من التعليم بأن المتعلم يستطيع إعادة المادة العلمية، ويستطيع إيقافها، واسترجاعها، والتحكم بها إلكترونيا. والملاحظ أن أنواع التعليم غير المتزامن تختلف نسبيًا عن التعليم المتزامن، حيث يمكن استخدام القوائم البريدية والمدونات والمنتديات وغيرها. (١٥)

الدراسات السابقة:

بحثت الدراسات السابقة في القيادة الإبداعية وفي التعليم عن بعد ومعيقاته في التعليم الجامعي، ولم تتطرق هذه الدراسات إلى مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية:

أولا: دراسات تتعلق بالقيادة الإبداعية:

دراسة العنزي (٢٠١٧) بعنوان درجة ممارسة القيادة الإبداعية عند المشرفين التربويين بمدينة الرياض:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، وكذلك تحديد الصعوبات والمقترحات التي تسهم في ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرفين التربويين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (١٧٩) والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وجاءت نتائج هذه الدراسة بحسب استجابة أفراد العينة بدرجة موافق على الصعوبات التي تحد من ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض (١٦).

دراسة آل حسين (٢٠١٨) درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى قائدات مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة حوطة بني تميم: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى قائدات المرحلة الابتدائية في حوطة بني تميم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٣) معلمة وهي عينة عشوائية بسيطة، وقد توصلت الباحثة في نهاية الدراسة لنتائج أبرزها: موافقة عينة الدراسة بدرجة عالية على ممارسة القائدات للقيادة الإبداعية (٩).

ثانيًا: دراسات تتعلق بالتعليم عن بعد:

دراسة القحطاني (٢٠١٠) واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز بمدينة جدة

:هدفت هذه الدراسة معرفة آراء هيئة التدريس نحو استخدام الفصول الافتراضية لبرنامج التعليم عن بعد بجامعة الملك

عبد العزيز بجدة وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وشملت العينة التي استخدمتها الباحثة جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون نظام الفصول الافتراضية في جامعة الملك عبد العزيز واستخدمت الباحثة (الاستبانة) كأداة لجمع المعلومات من العينات المستهدفة، وتوصلت الباحثة إلى أن التعليم عن بعد في الجامعة تحكمه عدة متغيرات منها (نوع الكلية، سنوات الخدمة، الإلمام في استخدام الحاسب الآلي والإنترنت) (١٧).

دراسة الحمد والسامرائي (٢٠٢٠) معيقات إدارة الصف في التعليم عن بعد: تجربة جامعتي العلوم والتكنولوجيا الأردنية والحسين بن طلال: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعيقات التي تواجه إدارة الصف في تجربة التعليم عن بعد في جامعتي العلوم والتكنولوجيا الأردنية وجامعة الحسن بن طلال، واستخدم الباحثان منهج تكميم النوع في تحليل البيانات، واستخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك معيقات تتفاوت درجة أهميتها بالنسبة لهم منها معيقات فنية تقنية ومنها معيقات غير مادية (١٨).

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن هناك اهتماما كبيرا بالقيادة الإبداعية وممارستها وأثرها، مع اختلاف أهداف تلك الدراسات عن أهداف هذه الدراسة، وتناولت كذلك دراسات أخرى التعليم عن بعد والذي بدأ بالتعليم الجامعي واستخدم مؤخرًا في مراحل التعليم العام خصوصا في فترة جائحة كرونا، مع اختلاف أهداف تلك الدراسات أيضا عن أهداف هذه الدراسة، ويلاحظ عدم وجود دراسة تناولت موضوع هذه الدراسة بشكل مباشر، كذلك تم الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة الإطار النظري، والتوصيات والمقترحات.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل وصفًا لإجراءات هذه الدراسة للوصول إلى أهداف الدراسة، وهي منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أداة الدراسة وكيفية بنائها والتأكد من صدقها وثباتها، وإجراءاتها وتطبيقها، وأخيراً تحديد الأساليب الاحصائية المتبعة في تحليل البيانات للوصول إلى النتائج.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لمدى ملاءمتها وطبيعة الموضوع، فالمقاربة لا تتوقف عند وصف الظاهرة أو المشكلة والعوامل المؤثرة عليها، بل تتعدى ذلك لتوضيح الظاهرة وتحليلها وتطويرها (المحمودي،٢٠١٩). واستخدم هذا المنهج لتنفيذ خطوات الدراسة من جمع البيانات والمعلومات حول دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين، تحديد الأدوات المستخدمة في جمع البيانات وتحليل النتائج وتفسيرها، ثم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في محافظة الطائف للعام الدراسي ١٤٤٣ وبلغت عينة الدراسة (٥١٨) معلم ويوضح الجدول ذلك.

توزيع عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية

جدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية

المؤهل العلمي	العينة	النسبة المئوية
بكالوريوس	٣٩٧	٧٦,٦
دراسات عليا	١٢١	٢٣,٤
المجموع	**٥١٨**	**١٠٠ %**
سنوات الخبرة	**العينة**	**النسبة المئوية**
أقل من ٥ سنوات	٦٣	١٢,٢
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٦٨	١٣,١
أكثر من ١٠ سنوات	٣٨٧	٧٤,٧
المجموع	**٥١٨**	**١٠٠ %**

إعداد الباحث من بيانات التحليل الاحصائي، (٢٠٢٢)

يتبين من خلال جدول (١) أن نسبة العينة من المؤهل العملي (بكالوريوس) هي الأعلى حيث بلغت نسبتهم ٧٧٪ والدراسات العليا ٢٣٪. كما أظهرت النتائج أن سنوات الخبرة لمن هم أكثر من ١٠ سنوات هي الأعلى نسبة حيث بلغت (٧٥٪) ومن ثم (٥ إلى١٠ سنوات) ١٣٪، وأخيراً أقل من ٥ سنوات ١٢٪.

أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية:

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) بعد مراجعة الأدبيات البحثية ومراجعة الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، تكونت الأداة من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول: البيانات الديموغرافية (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وتضمن الجزءالثاني محورين هما دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد، ويشمل ثلاثة أبعاد (الحساسية للمشكلات، المثابرة، والأصالة) ومحور مشكلات التعليم عن بعد، وتكونت الاستبانة بإجمالي (٣٠) فقرة للاستبيان ككل. تم تأكيد صلاحية الأداة بطريقتين؛ الأولى هي الصدق الظاهر من خلال عرض الأداة على المختصين للحكم عليها علميًا من حيث ملاءمتها لأهداف الدراسة ووضوح العبارات وانتماء الفقرات إلى المحاو، وقد تم اقتراح تعديلات حسب خبراتهم، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم والعمل بها، وهذا الجزء الأول والذي يعرف بصدق المحكمين.

أما الطريقة الثانية صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الأداة تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٧٠) فرد، من ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للأداة وبين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (٢) يوضح نتائج معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبعد

المحور	الرقم	مضمون الفقرة	الارتباط للفقرة مع:	
			البعد	المقياس
البعد الأول	١	يحدد القائد مشاكل التعليم عن بعد مع المعلمين بدقة.	٠,٤٧٩**	٠,٥٠٠**
	٢	يجمع القائد مع المعلمين المعلومات اللازمة لتقييم التعليم عن بعد.	٠,٨٤٢**	٠,٧٠٦**
	٣	يناقش القائد أوجه القصور في التعليم عن بعد قبل تفاقم المشكلة.	٠,٧٦٣**	٠,٥٦٠**
	٤	يشارك القائد المعلمين في وضع الحلول الممكنة والمناسبة لحل مشكلات التعليم عن بعد.	٠,٧٤٧**	٠,٥٦١**
	٥	يتابع القائد مع المعلمين تنفيذ الحلول المختارة ومدى فاعليتها عبر جلسات العصف الذهني.	٠,٨٤٠**	٠,٦٥٩**
	٦	يختار وينفذ القائد بمشاركة المعلمين الحلول المناسب.	٠,٨٠٧**	٠,٦٧٣**
البعد الثاني	٧	يثق القائد في قدرات المعلمين لتحقيق اهداف التعلم عن بعد.	٠,٦٩٦**	٠,٥٠٥**
	٨	يعطي القائد الوقت الكافي لدراسة الأفكار الجديدة.	٠,٨٦٥**	٠,٧٥١**
	٩	يشجع القائد المعلمين على الاستمرار في العطاء.	٠,٨٦٦**	٠,٦٠٩**
	١٠	يهيئ القائد المناخ المناسب للمعلمين لطرح الأفكار.	٠,٨٨٢**	٠,٧٠٤**
	١١	يتقبل القائد الأفكار بصدر رحب.	٠,٨٦٠**	٠,٦١١**
	١٢	يعمل القائد على تحقيق أهداف المدرسة بصورة مستمرة.	٠,٩١٣**	٠,٧٣٦**
البعد الثالث	١٣	يشجع القائد طرح الأفكار الجديدة في حل مشكلات التعليم عن بعد التي تواجه المعلمين.	٠,٧٧٨**	٠,٦٥٧**
	١٤	يطرح القائد أفكارًا غير تقليدية في حل المشكلة	٠,٨٨٦**	٠,٦٧١**
	١٥	يساعد القائد على بث روح المنافسة والحماس لابتكار الحلول الإبداعية.	٠,٩٠٠**	٠,٦٢٦**
	١٦	يطبق القائد الأفكار الجديدة بدون تردد.	٠,٦٩١**	٠,٤٢٤**
	١٧	يربط القائد بين وجهات النظر المختلفة لصياغة أفكار عملية.	٠,٨٩٣**	٠,٦٧٢**
	١٨	يطبق القائد أساليب حديثة تواكب التقنية.	٠,٨٤٨**	٠,٦٤٠**
المحور الثاني	١٩	صعوبة استخدام منصات التعليم الافتراضية (مدرستي/ مايكروسوفت تيمز) بسهولة.	٠,٧١٧**	٠,٦١٠**
	٢٠	صعوبة تطبيق العديد من الاستراتيجيات الجديدة اثناء التعليم عن بعد (مثل التعليم المصغر).	٠,٧٢٠**	٠,٥٤٦**
	٢١	صعوبة استخدام أدوات الفصل الافتراضي (إضافة اختبار، واجب، وسائط متعددة).	٠,٧١٧**	٠,٥١٦**
	٢٢	صعوبة القدرة على تحقيق الأهداف التدريبية في التعليم عن بعد	٠,٧٨٩**	٠,٥٠٤**
	٢٣	صعوبة التواصل مع الطلاب واولياء الأمور	٠,٧٣١**	٠,٥٣٨**
	٢٤	صعوبة إدارة الوقت في الفصول الافتراضية.	٠,٧١٠**	٠,٦١٧**
	٢٥	صعوبة ضبط الطلاب داخل الفصول الافتراضية.	٠,٦٤٥**	٠,٥٧٧**
	٢٦	صعوبة الحصول على المستلزمات الضرورية لتسهيل عملية التعليم عن بعد.	٠,٧٣٤**	٠,٣٨٨**
	٢٧	ضعف الدورات التدريبية المختلفة التي تمكن المعلمين من استخدام برامج التعلم عن بعد.	٠,٥٩٠**	٠,٤٦٧**
	٢٨	ضعف المستوى التقني لدى الطلاب وقدرتهم على استخدام التعلم عن بعد.	٠,٧٧٢**	٠,٦١٤**
	٢٩	ضعف المستوى التقني والتكنولوجي لدى المعلمين.	٠,٦٩٤**	٠,٥٨٧**
	٣٠	وجود مشكلات في شبكة (الانترنت) في بعض المناطق.	٠,٤١٢**	٠,٢٩٣**

إعداد الباحث من بيانات التحليل الاحصائي، (٢٠٢٢)

يتبين من خلال الجدول (٢) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا في المحور الأول بين فقرات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد حيث تراوحت القيم المعاملات ما بين (٠,٧٤٧ إلى ٠,٨٤٢) وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى دلالة α≤٠,٠١، وتراوحت القيم للفقرات والدرجة الكلية ما بين (٠,٥٠٠ إلى ٠,٧٠٦). كما تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٦٩٩إلى ٠,٩١٣)، والفقرة والدرجة الكلية ما بين (٠,٥٠٥ إلى ٠,٧٥١)، أما فقرات البعد الثالث فتراوحت القيم والدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٦٩١ إلى ٠,٩٠٠) والدرجة الكلية تراوحت القيم ما بين (٠,٤٢٤ إلى ٠,٦٧٢)، وأخيراً تراوحت قيم فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٤١٢ إلى ٠,٧٨٩) والدرجة الكلية تراوحت القيم ما بين (٠,٢٩٣ إلى ٠,٦١٧)

جدول رقم (٢) يوضح نتائج معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبعد

البعد	المثابرة	الأصالة	مشكلات التعليم ع بعد	الدرجة الكلية
الحساسية للمشكلات	٠,٧٧٨**	٠,٦٦٤**	٠,٢٩٨*	٠,٧٧٠**
المثابرة		٠,٨١٠**	٠,٢٣٩*	٠,٧٧٢**
الأصالة			٠,٢٧٩*	٠,٧٣٦**
مشكلات التعليم عن بعد				٠,٧٦٢**

إعداد الباحث من بيانات التحليل الاحصائي، (٢٠٢٢)

يتبين من خلال الجدول وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية حيث تراوحت القيم المعاملات بين الأبعاد ما بين (٠,٢٣٩ إلى ٠,٨١٠) وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠,٠١، كما تراوحت قيم المعاملات للمحاور والدرجة الكلية ما بين (٠,٧٣٦ إلى ٠,٧٧٢). مما سبق يتبين أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

معامل الثبات ألفا كرونباخ لإيجاد ثبات أداة الدراسة.

معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق أداة الدراسة (صدق الاتساق الداخلي).

التكرارات والنسب المئوية لحساب المتغيرات الديمغرافية.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والثاني.

اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار ت لعينتين مستقلتين للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرض تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المعالجة الإحصائية ومن ثم تفسير هذه النتائج.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هو دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول التالي يوضح دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين.

جدول رقم (٤) يوضح دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
يحدد القائد مشاكل التعليم عن بعد مع المعلمين بدقة	٤,٠٧	١	١١	موافق
يجمع القائد مع المعلمين المعلومات اللازمة لتقييم التعليم عن بعد	٤,٠٧	٠,٩٧	١٠	موافق
يناقش القائد أوجه القصور في التعليم عن بعد قبل تفاقم المشكلة	٤,١٨	٠,٨٥	٧	موافق
يشارك القائد المعلمين في وضع الحلول الممكنة والمناسبة لحل مشكلات التعليم عن بعد	٤,١٨	٠,٨٩	٦	موافق
يتابع القائد مع المعلمين تنفيذ الحلول المختارة ومدى فاعليتها عبر جلسات العصف الذهني	٣,٨٤	١,٠١	١٧	موافق
يختار وينفذ القائد بمشاركة المعلمين الحلول المناسب	٤,٠٦	٠,٩٢	١٢	موافق
يثق القائد في قدرات المعلمين لتحقيق اهداف التعلم عن بعد	٤,٣٧	٠,٦٩	٢	موافق بشدة
يعطي القائد الوقت الكافي لدراسة الأفكار الجديدة	٤,٠٣	٠,٨٩	١٣	موافق
يشجع القائد المعلمين على الاستمرار في العطاء.	٤,٤٣	٠,٦٨	١	موافق بشدة
يهيئ القائد المناخ المناسب للمعلمين لطرح الأفكار.	٤,١٢	٠,٩٦	٨	موافق
يتقبل القائد الأفكار بصدر رحب.	٤,٢٩	٠,٨٦	٤	موافق بشدة
يعمل القائد على تحقيق أهداف المدرسة بصورة مستمرة.	٤,٣٦	٠,٧٩	٣	موافق بشدة
يشجع القائد طرح الأفكار الجديدة في حل مشكلات التعليم عن بعد التي تواجه المعلمين.	٤,٢	٠,٨٤	٥	موافق
يطرح القائد أفكار غير تقليدية في حل المشكلة	٣,٨	٠,٩٧	١٨	موافق
يساعد القائد على بث روح المنافسة والحماس لابتكار الحلول الإبداعية.	٤	١,٠١	١٤	موافق
يطبق القائد الأفكار الجديدة بدون تردد.	٣,٨٥	٠,٩٩	١٦	موافق
يربط القائد بين وجهات النظر المختلفة لصياغة أفكار عملية.	٣,٩٧	٠,٩١	٩	موافق
يطبق القائد أساليب حديثة تواكب التقنية.	٤,٠٩	٠,٨٨	١٥	موافق
المتوسط العام	٤,١١	٠,٩	**أوافق**	

إعداد الباحث من بيانات التحليل الاحصائي، (٢٠٢٢)

يتبين من خلال النتائج في الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الأول دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد تراوحت ما بين (٣,٨٠ إلى ٤,٤٣) بانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٦٨ إلى ١,٠١) وكان أعلى ثلاث متوسطات للفقرات من الأعلى للأدنى (يشجع القائد المعلمين على الاستمرار في العطاء). من ثم الفقرة (يثق القائد في قدرات المعلمين لتحقيق اهداف التعلم عن بعد) تلتها الفقرة (يعمل القائد على تحقيق أهداف المدرسة بصورة مستمرة)، أما أدنى ثلاث متوسطات من الأدنى للأعلى فكان للفقرة (يطرح القائد أفكار غير تقليدية في حل المشكلة.)، من ثم الفقرة (يتابع القائد مع المعلمين تنفيذ الحلول المختارة ومدى فاعليتها عبر جلسات العصف الذهني) ومن ثم الفقرة (يطبق القائد الأفكار الجديدة بدون تردد) كما بلغ المتوسط العام (٤,١١) بانحراف معياري (٠,٩٠) وهو في المستوى موافق.

وقد أشارت النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الأول (دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد تراوحت ما بين (٣,٨٠ إلى ٤,٤٣) بانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٦٨ إلى ١,٠١).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني: ماهي مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول التالي يوضح مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين.

جدول رقم (٥) يوضح مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
صعوبة استخدام منصات التعليم الافتراضية (مدرستي/ مايكروسوفت تيمز) بكفاءة عالية.	٣,٢١	١,٢٤	٨	محايد
صعوبة تطبيق العديد من الاستراتيجيات الجديدة اثناء التعليم عن بعد (مثل التعليم المصغر).	٣,٧٣	١,٠٦	٢	موافق
صعوبة استخدام أدوات الفصل الافتراضي (إضافة اختبار، واجب، وسائط متعددة).	٣,١٩	١,٢٩	٩	محايد
صعوبة القدرة على تحقيق الأهداف التدريبية في التعليم عن بعد	٣,٥٢	١,١٥	٥	موافق
صعوبة التواصل مع الطلاب واولياء الأمور	٣,٠٢	١,٢٨	١٢	محايد
صعوبة إدارة الوقت في الفصول الافتراضية.	٣,١٦	١,٢٨	١١	محايد
صعوبة ضبط الطلاب داخل الفصول الافتراضية.	٣,٣١	١,٣	٧	محايد
صعوبة الحصول على المستلزمات الضرورية لتسهيل عملية التعليم عن بعد.	٣,٦١	١,١٤	٤	موافق
ضعف الدورات التدريبية المختلفة التي تمكن المعلمين من استخدام برامج التعلم عن بعد.	٣,٦٤	١,٢	٣	موافق
ضعف المستوى التقني لدى الطلاب وقدرتهم على استخدام التعلم عن بعد	٣,٥٢	١,٢١	٦	موافق
ضعف المستوى التقني والتكنولوجي لدى المعلمين	٣,١٩	١,٢٣	١٠	موافق
وجود مشكلات في شبكة (الانترنت) في بعض المناطق	٤,٥٣	٠,٨	١	موافق بشدة
المتوسط العام للمحور الثاني	**٣,٤٧**	**١,١٨**		**أوافق**

إعداد الباحث من بيانات التحليل الاحصائي، (٢٠٢٢)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة تجاه دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد والتي تعزى إلى متغيري (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟ لاختبار الفروق بين استجابات عينة الدراسة على جميع محاور الدراسة تمَّ استخدام اختبار " T" لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية، وهو اختبار معلمي يصلح لمقارنة متوسطي مجموعتين من البيانات، كذلك تمَّ استخدام اختبار"التباين الأحادي" الأحادي" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية، وهذا الاختبار معلمي يصلح لمقارنة 3 متوسطات أو أكثر.

أولاً: سنوات الخدمة:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخدمة تمَّ استخدام اختبار "التباين الأحادي " (ANOVA) والجدول التالي يوضح نتائج اختبار الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة على جميع محاور الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

جدول رقم (٦) يوضح نتائج اختبار الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة على جميع محاور الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المحور	سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةF	الدلالة الاحصائية
الحساسية للمشكلات	أقل من ٥ سنوات	٤,٠٤	٠,٩٧	١.٥٢٦	٠,٠٠٣
	٥- إلى ١٠ سنة	٤,٠٥	٠,٦٦		
	أكثر من ١٠ سنة	٤,٠٨	٠,٧٨		
المثابرة	أقل من ٥ سنوات	٤,٣	٠,٧٥	١,٦٥٦	٠,٠٠٢
	٥- إلى ١٠ سنة	٤,١٦	٠,٦٢		
	أكثر من ١٠ سنة	٤,٢٨	٠,٦٧		
الأصالة	أقل من ٥ سنوات	٤,٠٢	٠,٨٦	١,٥٥٦	٠,٠٠١
	٥- إلى ١٠ سنة	٤,٠٤	٠,٧١		
	أكثر من ١٠ سنة	٣,٩٧	٠,٧٨		
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	٣,٩٤	١,٠٣	١,٥٢٣	٠,٠٠٦
	٥- إلى ١٠ سنة	٤,٢٨	٠,٩٥		
	أكثر من ١٠ سنة	٤,٢٤	٠,٦٧		

إعداد الباحث من بيانات التحليل الاحصائي، (٢٠٢٢)

يتبين من خلال النتائج وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ثانياً: المؤهل العلمي:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي تمَّ استخدام اختبار " ت لعينتين مستقلتين: Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧) يوضح نتائج اختبار نتائج اختبار(T) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العليمى.

المحور	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	جة الحرية	الدلالة الاحصائية
ساسية للمشكلات	بكالوريوس	٤,٠٣	٠,٨	١,٨٦	٥١٦	٠,٠٦
	دراسات عليا	٤,١٨	٠,٧٦			
المثابرة	بكالوريوس	٣٢٤	٠,٦٩	١,٧٩	٥١٦	٥٠٠
	دراسات عليا	٤,٣٨	٠,٦٢			
الأصالة	بكالوريوس	٣,٩٧	٠,٧٩	٠,٦٩	٥١٦	٠,٤٩
	دراسات عليا	٤,٠٣	٠,٧٥			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٤,٢٦	٠,٦٧	١,٨٢	١٧٠	٠,٠٧
	دراسات عليا	٣,٩٩	٠,٨٦			

إعداد الباحث من بيانات التحليل الاحصائي، (٢٠٢٢)

يتبين من خلال الجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية في استجابة أفراد العينة تجاه دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد تبعا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لجميع المحاور والدرجة الكلية حيث تراوحت قيم اختبار (ت) ما بين (٠,٦٩ إلى ١,٨٦) وهي قيم غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$).

وربما يعزى ذلك إلى أن أفراد العينة يبدون آرائهم بشكل مباشر وصريح حول دور القيادة الإبداعية في حل المشكلات كل حسب موقعه بغض النظر عن مؤهله العلمي، فكل من منهم يستطيع إبداء رأيه بوضوح لأنهم يتعايشون مع مديريهم ومشكلاتهم بالإجماع، سواء بشكل مباشر أو غير مباش، وربما يعزى ذلك إلى أن المعلمين بمختلف مؤهلاتهم العلمية مدركون لأهمية وضرورة إبداء آرائهم حول دور القيادة الإبداعية في حلهم للمشكلات.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى الدالة a=0.05 بين القيادة الابداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع وبيان هل توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى الدالة a=0.05 بين القيادة الابداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف تم حساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين القيادة الابداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد والجدول يبين ذلك.

جدول رقم (٨) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين القيادة الابداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد.

البعد	مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين	مستوى الدلالة	الدلالة
الحساسية للمشكلات	٠,٠٨٦	٠,٠٥١	غير دال
المثابرة	٠,٠٩١*	٠,٠٣٩	دال
الأصالة	٠,١٤٩**	٠,٠٠١	دال
القيادة الابداعية	٠,١٢٠**	٠,٠٠٦	دال

إعداد الباحث من بيانات التحليل الاحصائي، (٢٠٢٢)

تظهر النتائج في الجدول أعلاه عدم وجود علاقة دالة احصائياً بين الحساسية للمشكلات ومشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين حيث بلغت قيمة (r=٠,٠٨٥) وهي قيمة غير دالة احصائياً، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين المثابرة ومشكلات التعليم عن بعد حيث بلغت قيمة (r=٠,٠٩١) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة α≤٠,٠٥كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين الأصالة ومشكلات التعليم عن بعد حيث بلغت قيمة (r=٠,١٤٩) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة α≥٠,٠٠١. وأخيراً أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين القيادة الإبداعية ومشكلات التعليم عن بعد حيث بلغت قيمة (r=٠,١٢٠) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة α≥٠,٠١، ويعزو الباحث هذه النتيجة أنه كلما زادت القيادة الإبداعية زاد حل مشكلات التعليم عن بعد ويعتبر هذا أمر طبيعي حيث أن الابداع يقود إلى حل المشكلات وهذا يدل على مدى قدرة القيادة الإبداعية على حل مشكلات التعليم عن بعد وهو الامر الذي يظهر أهمية توافر هذه الصفات في القادة عن توليهم المناصب في المدارس ومدى قدرتهم على توظيف هذا النوع من القيادة وهو القيادة الإبداعية وما لها من مزايا في حل مشكلات التعليم عن بعد لا سيما أن الابداع مرتبط بشكل كبير في حل المشكلات، وعلى حد علم الباحث لا توجد هنالك دراسات توضح العلاقة بين القيادة الإبداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد.

الخاتمة:

ملخص نتائج الدراسة:

بعد عرض نتائج الدراسة خلصت الدراسة إلى ما يلي:

اتفقت عينة الدراسة على توافر دور القيادة الإبداعية وكان أعلى متوسط للفقرة (يشجع القائد المعلمين على الاستمرار في العطاء). أما أدنى متوسط فكان للفقرة (يطرح القائد أفكار غير تقليدية في حل المشكلة وكان المستوى العام موافق).

٢. اتفقت عينة الدراسة على توافر المحور الثاني (مشكلات التعليم عن بعد) وكان أعلى متوسط للفقرة (وجود مشكلات في شبكة (الانترنت) في بعض المناطق)، وهو في المستوى أوافق.

٣. عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

٤. وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين المثابرة ومشكلات التعليم عن بعد، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين الأصالة ومشكلات التعليم عن بعد.

توصيات الدراسة:

١. تنفيذ برامج تدريبية متخصصة في القيادة الإبداعية لقادة المدارس، تركز على تنمية مهارات الأصالة والمثابرة وتوليد الأفكار غير التقليدية في معالجة المشكلات، على أن يُنفذ برنامج تدريبي واحد على الأقل كل فصل دراسي، مع قياس أثره من خلال اختبار قبلي وبعدي، واستهداف تحسن لا يقل عن ٢٠٪ في متوسط درجات المشاركين.

٢. تفعيل آليات منهجية لتوليد الحلول الإبداعية للمشكلات المدرسية، من خلال عقد جلسات عصف ذهني دورية بمشاركة القادة والمعلمين، بواقع جلسة واحدة على الأقل شهريًا، وتوثيق المشكلات المطروحة والحلول المقترحة ونسبة الحلول التي تم تطبيقها.

٣. وضع مؤشرات أداء لقياس قدرة القيادة المدرسية على معالجة مشكلات التعليم عن بعد، تتضمن سرعة اكتشاف المشكلة، وسرعة الاستجابة لها، ونسبة المشكلات التي تمت معالجتها، على أن يتم مراجعة المؤشرات في نهاية كل فصل دراسي.

٤. إجراء تقويم دوري لمستوى القيادة الإبداعية في المدارس باستخدام أداة مقننة أو بطاقة ملاحظة مناسبة، بحيث يتم القياس مرتين سنويًا على الأقل، ومقارنة النتائج لرصد التطور في أبعاد القيادة الإبداعية.

مقترحات الدراسة:

إجراء مزيد من الدراسات لدور القيادة الإبداعية على عينات أخرى.

عمل مزيد من الدراسات لدور القيادة الابداعية في حل المشكلات من وجهة نظر المشرفين والإدارة العليا.

إجراء دراسة حول العلاقة بين القيادة الإبداعية ومتغيرات أخرى.

المراجع:

١. منظمة الأمم المتحدة للطفولة (ليونيسيف)، ٢٠٢٠، ص٢١.

٢. كنسارة، إحسان محمد، عطار، عبد الله إسحاق الجودة الشاملة في التعليم الالكتروني (ط.٢). مكتبة الملك فهد الوطنية، (٢٠١٣)، ص١٧٦

٣. صالح، يزن سمير، أثر القيادة الإبداعية في تعزيز مستوى الثقافة التنظيمية [أطروحة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الافتراضية السورية، (٢٠١٩).

٤. ابن منظور، لسان العرب: لابن منظور، دار صادر ودار بيروت (١٩٩٦).

٥. بيتر، هاوس، القيادة الإدارية النظرية والتطبيق (صلاح المعيوف، ترجمة؛ ط.٦). معهد الإدارة العامة (٢٠١٨).

٦. عيد، هالة فوزي تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية، (٢٠١٥).

٧. العتوم، عدنان، الجراح، عبد الناصر تنمية مهارات التفكير (ط.١). دار المسيرة، (٢٠٠٥).

٨. المسعود، ربيع، نحو قيادة إبداعية للجودة الشاملة (ط.١). دار أسامة للنشر والتوزيع، (٢٠١٧)، ص١٤٣.

٩. آل حسين، سارة بنت عبد الله، درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى قائدات مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة حوطة بني تميم [دراسة ماجستير غير منشورة]. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، (٢٠١٨).

١٠. صالح، مصطفى، بناء نظام لتقديم المقررات التعليمية عبر شبكة الانترنت وأثره على اتجاهات الطلاب نحو التعلم المبني على الشبكات [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة حلوان، (٢٠٠٣).

١١. سنبل، فائقة، القيادة الإبداعية للمديرات وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمات في دور رياض الأطفال في مدينة مكة من وجهة نظر المديرات والمعلمات [مشروع ماجستير غير منشور]. جامعة أم القرى، (٢٠١٤)، ص١٢١.

١٢. المعراج، سمير عطية، القيادة الإبداعية وقدرتها على التجديد والابتكار (ط.١). دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، (٢٠٢٠)، ص٢٢

١٣. صوالحية، عماد، الدمج بين التعليم الالكتروني والتعليم القانوني في ظل الأزمات. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣(٤)، ١١٥-١٣٠، (٢٠٢٠).

١٤. الحارثي، عبد المحسن، التحديات التي تواجه القيادة المدرسية عند تطبيق التعليم عن بعد في ظل أزمة كرونا. المجلة التربوية ،٨٠(٩١)،٦٢، (٢٠٢١).

١٥. العيد، أفنان عبد الرحمن، الشايع، حصة محمد، تكنولوجيا التعليم الأسس والتطبيقات (ط.٣). مكتبة الرشد، (٢٠١٧).

١٦. العنزي، مشعل سليمان، درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والتربوية، ١ (١)، ٢١-٤٨، (٢٠١٧).

١٧. القحطاني، ابتسام. (٢٠١٠). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة [دراسة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

١٨. الحمد، نوار قاسم، السامرائي، رعد عزاوي. (٢٠٢٠). معيقات إدارة الصف في التعليم عن بعد: تجربة جامعتي العلوم والتكنولوجيا الأردنية والحسين بن طلال. مؤتة للبحوث والدراسات، ٣٥(٦)، ٢٢٤-٢٢٥.

١٩. المحمودي، محمد. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي. دار الكتب الجمهورية اليمنية.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

أثـر نمـوذج إشـرافي مبنـي علـى البيانـات فـي تحسـين جدارات تخطيط التعليم والتعلم وتنفيذه وتقويمه.

أ. منال حميد أحمد اللهيبي
بكـــالوريوس رياضـــيات – مشـــرفة تربويـــة – الإدارة العامـــة للتعلـــيم بمنطقـــة مكـــة المكرمـــة المملكـــة العربيـــة السعودية.

The Effectiveness of a Data-Driven Supervisory Model in Enhancing Competencies in Planning, Implementing, and Evaluating Teaching and Learning.

Manal Hameed Ahmed Al Luhaibi
Bachelor's Degree in Mathematics – Educational Supervisor, General Directorate of Education in Makkah Al-Mukarramah Kingdom of Saudi Arabia

Email: Mano0ola20@hotmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
الإشـــراف التربوي، الإشـــراف المبني على البيانـات، جدارات المعلم، التخطيط، التنفيذ، التقويم.

KEY WORDS:
Educational Supervision, Data-Based Supervision, Teacher Competencies, Planning, Implementation, Evaluation.

مستخلص البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة أثر نموذج «جسور التميز» الإشرافي المبني على البيانات في تحسين جدارات تخطيط التعليم والتعلم وتنفيذه وتقويمه لدى معلمات الرياضيات والقراءة والعلوم في عدد من مدارس منطقتي مكة المكرمة والقنفذة. استند النموذج إلى دليل جدارات المعلم (٢٠٢٣)، وإلى تحليل بيانات الأداء المدرسي ونواتج التعلم، واعتمد تدخلًا إشرافيًا ممتدًا لمدة أربعة عشر أسبوعًا، بدأ بالتشخيص الدقيق، ثم التمكين المهني، ونقل الممارسات التدريسية الفاعلة، والمتابعة والتغذية الراجعة، وانتهى بالقياس البعدي وتحليل الأثر. اتبعت الدراسة منهجًا شبه تجريبي قائمًا على القياس القبلي والبعدي، وشملت العينة ثماني مدارس، بواقع أربع مدارس من مكة المكرمة وأربع مدارس من القنفذة، ومعلمات الرياضيات والقراءة والعلوم في المستوى الثاني النامي. وجُمعت البيانات باستخدام الاختبارات القبلية والبعدية، وبطاقات الملاحظة الصفية، واستمارات المتابعة الأسبوعية، ويوميات التأمل الإشرافي، والاستبانة الإلكترونية لرصد الممارسات التدريسية. أظهرت النتائج ارتفاع التحصيل في الرياضيات من ٥٢٪ إلى ٧٤٪، وفي القراءة من ٥٨٪ إلى ٧٩٪، وفي العلوم من ٦١٪ إلى ٧٨٪. كما بلغت مؤشرات الأداء في التخطيط والتنفيذ والتقويم ٧٨٪ و ٧١٪ و٧٥٪ على التوالي. وتشير النتائج إلى قابلية النموذج للتطبيق في سياقات تعليمية مشابهة، مع أهمية استكمال التحقق الإحصائي التفصيلي عند توفر البيانات الخام.

ABSTRACT:

This research aims to examine the impact of the “Bridges of Excellence” data-based supervisory model on improving mathematics, reading, and science teachers’ competencies in planning, implementing, and evaluating teaching and learning across schools in Makkah and Al-Qunfudhah. The model was based on the Teacher Competency Guide (2023) and school performance and learning-outcome data, and involved a fourteen-week supervisory intervention beginning with precise diagnosis, followed by professional empowerment, transfer of effective teaching practices, monitoring and feedback, and concluding with post-measurement and impact analysis. The study followed a quasi-experimental design based on pre- and post-measurement, with a sample of eight schools (four in Makkah, four in Al-Qunfudhah) and mathematics, reading, and science teachers at the developing level. Data were collected using pre/posttests, classroom observation cards, weekly follow-up forms, supervisory reflection journals, and an electronic questionnaire monitoring teaching practices. Results showed achievement gains from 52% to 74% in mathematics, 58% to 79% in reading, and 61% to 78% in science, with performance indicators of 78%, 71%, and 75% in planning, implementation, and evaluation respectively. Findings suggest the model’s applicability to similar educational contexts, with a recommendation for further statistical verification once raw data become available.

أولًا :المقدمة

يشهد الإشراف التربوي تحولًا نوعيًا نحو تبني نماذج تطويرية قائمة على البيانات، تستهدف تحسين الممارسات التدريسية بصورة قابلة للقياس، وتعزيز قدرة المعلمين على اتخاذ قرارات تدريسية مبنية على الأدلة .وفي هذا السياق، تبرز الحاجة إلى نماذج إشرافية ممتدة تتجاوز التدريب القصير المدى، وتربط بين التخطيط والتنفيذ والتقويم في دورة تعلم مهنية مستمرة.

وقد بات هذا التوجه أكثر إلحاحًا في ظل ما تشهده المنظومة التعليمية من تسارع في وتيرة التغيير، بحيث لم تعد أساليب الإشراف التقليدية القائمة على الزيارة الصفية المعزولة كافية وحدها لمواكبة احتياجات المعلمين والطالبات المتجددة، مما يستدعي أطرًا إشرافية أكثر مرونة وقدرة على التكيف مع معطيات كل سياق مدرسي على حدة.

ويقدم نموذج ´جسور التميز «إطارًا إشرافيًا يربط بين تحليل بيانات الأداء، والتشخيص الدقيق للفجوات، والتمكين المهني، ونقل الممارسات التدريسية الفاعلة، ثم متابعة التطبيق وقياس الأثر .وقد استند المشروع إلى دليل جدارات المعلم الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (2023)، وإلى تحليل بيانات الأداء المدرسي ونواتج التعلم، بهدف دعم انتقال المعلمات من المستوى الثاني النامي إلى المستوى الثالث المتقن في جدارة تخطيط التعليم والتعلم وتنفيذه وتقويمه.

وتنبع أهمية هذا التوجه من أن البيانات لا تحقق أثرها بمجرد جمعها أو عرضها، وإنما من خلال تحويلها إلى قرارات تعليمية قابلة للتنفيذ، ثم استخدام الأدلة الناتجة عن التنفيذ والتقويم في إعادة التخطيط .ومن هنا جاء هذا البحث لدراسة أثر نموذج إشرافي مبني على البيانات في تطوير الجدارات المهنية لدى المعلمات وتحسين نواتج تعلم الطالبات.

ويُعزز هذا التوجه ما تشير إليه الأدبيات التربوية الحديثة من أن نجاح أي إصلاح تعليمي يرتبط بقدرة القائمين على الإشراف التربوي على الانتقال من دور المراقب إلى دور الشريك المهني الذي يوظّف الأدلة بصورة منهجية في دعم قرارات المعلمات اليومية، بما يرسّخ ثقافة مؤسسية قائمة على التحسين المستمر بدلًا من الاكتفاء بالتقييم الدوري المنفصل عن سياق الممارسة الصفية.

ثانيًا :مشكلة البحث

كشفت عملية تحليل الواقع التعليمي في المدارس المستهدفة عن فجوة مهنية في جدارات التخطيط والتنفيذ والتقويم . تمثلت أبرز مظاهرها في اعتماد التخطيط على أهداف المنهج دون توظيف منهجي لبيانات أداء الطالبات، وتنفيذ الدروس بصورة حرفية مع محدودية التكييف اللحظي وفق استجابات المتعلمات، إضافة إلى استخدام التقويم التكويني بصورة جزئية وضعف الربط بين نتائجه وإعادة التخطيط.

كما أظهرت البيانات التعليمية المستهدفة تحديات في مهارات القراءة التحليلية، والمفاهيم الرياضية المجردة، والاستدلال العلمي وربط المفاهيم بالحياة الواقعية.

وقد استند هذا التحليل إلى مصادر بيانات متعددة شملت نتائج الاختبارات الوطنية وتقارير الزيارات الصفية واستجابات المعلمات أنفسهن، بما أتاح تكوين صورة أكثر دقة وشمولًا عن طبيعة الفجوة الفعلية بدلًا من الاعتماد على انطباع فردي أو مصدر بيانات واحد.

وعليه تتمثل مشكلة البحث في الحاجة إلى نموذج إشرافي مبني على البيانات، وممتد زمنيًا، يساند المعلمات في الانتقال من الممارسة التقليدية إلى ممارسة مهنية أكثر استجابة للأدلة، ويربط بين التخطيط والتنفيذ والتقويم بصورة متكاملة وقابلة للقياس.

ويتطلب تجاوز هذه الفجوة إعادة النظر في الأدوار التقليدية للمشرف التربوي، بحيث يتحول من مانح ملاحظات ختامية إلى شريك في دورة مستمرة من التشخيص والتخطيط والتطبيق والمراجعة، تُبنى فيها كل خطوة على أدلة الخطوة التي سبقتها، بما يعزز استقلالية المعلمة في اتخاذ قراراتها التدريسية.

ثالثًا :سؤال البحث

ما أثر نموذج ´جسور التميز «الإشرافي المبني على البيانات في تحسين جدارات تخطيط التعليم والتعلم وتنفيذه وتقويمه لدى معلمات الرياضيات والقراءة والعلوم؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما أثر النموذج في تحسين جدارة التخطيط لدى المعلمات؟

٢. ما أثر النموذج في تحسين جدارة التنفيذ والتكييف اللحظي أثناء التدريس؟

٣. ما أثر النموذج في تحسين جدارة التقويم وتوظيف نتائجه في إعادة التخطيط؟

٤.ما مقدار التغير في نواتج تعلم الطالبات في الرياضيات والقراءة والعلوم بين القياسين القبلي والبعدي؟

وتُعد الإجابة عن هذا السؤال بمثابة مؤشر ختامي يربط بين جهود التطوير المهني للمعلمات من جهة، وانعكاسها الفعلي على تعلم الطالبات من جهة أخرى، بما يمنح النموذج قيمة تفسيرية تتجاوز مجرد قياس تحسن الممارسة الإشرافية بمعزل عن أثرها النهائي في الميدان الصفي.

رابعًا :أهداف البحث

١. تحسين جدارة التخطيط لدى المعلمات من خلال بناء خطط ممتدة تستند إلى بيانات أداء الطالبات.

٢.تعزيز جدارة التنفيذ عبر تطوير قدرة المعلمات على التكييف اللحظي واتخاذ القرار التدريسي المستقل.

ويتطلب تحقيق هذا الهدف توفير فرص متكررة للممارسة الموجهة داخل الصف، إذ لا تكتسب المعلمة مهارة التكييف اللحظي من خلال التدريب النظري وحده، بل من خلال التطبيق المتكرر المصحوب بتغذية راجعة فورية تساعدها على ضبط قراراتها التدريسية أثناء سير الحصة ذاتها.

٣. تطوير جدارة التقويم من خلال تصميم أدوات تقويم متنوعة وتوظيف نتائجها في إعادة التخطيط.

ويشمل ذلك تدريب المعلمات على تصميم أسئلة تقويمية متدرجة الصعوبة، وتوظيف أدوات ملاحظة سريعة أثناء الحصة تتيح رصد مستوى الفهم لدى الطالبات لحظيًا، بدلًا من الاقتصار على التقويم الختامي الذي لا يتيح فرصة للتدخل المبكر.

٤. رفع نواتج تعلم الطالبات في الرياضيات والقراءة والعلوم عبر تدخل إشرافي مبني على البيانات.

ويرتبط تحقيق هذا الهدف ارتباطًا وثيقًا بمدى نجاح المعلمات في توظيف الجدارات الثلاث مجتمعة، إذ لا يُتوقع تحسن مستدام في نواتج التعلم ما لم يقترن التخطيط الجيد بتنفيذ متكيف وتقويم يُعاد توظيف نتائجه باستمرار.

٥. بناء مجتمع تعلم مهني عابر للمناطق يربط مدارس مكة والقنفذة في منظومة تعلم تشاركية.

ويمثل هذا الهدف بعدًا تنظيميًا مكملًا للأبعاد التدريسية للنموذج، إذ يسعى إلى ترسيخ ثقافة التعاون المهني بين مدارس تنتمي إلى بيئات إدارية متفاوتة، بما يفتح المجال أمام تبادل خبرات لا تتوفر عادة ضمن حدود المدرسة أو الإدارة التعليمية الواحدة.

٦. نقل الممارسات التدريسية الفاعلة من المدارس المتقدمة إلى المدارس المستفيدة بصورة قابلة للتطبيق والتكرار.

خامسًا :أهمية البحث

تتحدد أهمية البحث في الجوانب الآتية:

- أهمية تطبيقية :يقدم نموذجًا إشرافيًا ممتدًا يربط التشخيص بالتمكين والتطبيق وقياس الأثر.
- أهمية مهنية :يدعم تطوير جدارات التخطيط والتنفيذ والتقويم لدى المعلمات، ويعزز استقلاليتهن في اتخاذ القرار التدريسي.
- أهمية تنظيمية :يوضح آلية لبناء مجتمع تعلم مهني عابر للمدارس والمناطق.
- أهمية بحثية :يوفر تجربة ميدانية يمكن الاستفادة منها في دراسات لاحقة أكثر اتساعًا من حيث حجم العينة والتصميم الإحصائي.

وتتكامل هذه الجوانب الأربعة لتشكل صورة شاملة عن القيمة المضافة للنموذج، سواء على مستوى الممارسة الإشرافية اليومية، أو على مستوى تطوير السياسات التدريبية التي تتبناها الإدارات التعليمية في دعم جدارات المعلمين.

سادسًا :حدود البحث

- الحدود الموضوعية :جدارات تخطيط التعليم والتعلم وتنفيذه وتقويمه، ونواتج التعلم في الرياضيات والقراءة والعلوم.
- الحدود البشرية :معلمات الرياضيات والقراءة والعلوم في المستوى الثاني النامي وفق إطار جدارات المعلم.
- الحدود المكانية :ثماني مدارس في منطقتي مكة المكرمة والقنفذة.
- الحدود الزمنية :أربعة عشر أسبوعًا متواصلة لتنفيذ التدخل الإشرافي.

وقد روعي في تحديد هذه المدة الزمنية أن تكون كافية لتمكين المعلمات من استيعاب مكونات النموذج وتطبيقها بصورة تراكمية، مع تجنب الإطالة الزائدة التي قد تُضعف من التزام المدارس المشاركة بمتطلبات المتابعة المستمرة طوال فترة التدخل.

سابعًا :الدراسات السابقة

7.1دراسات عربية

أشارت الدراسات العربية الواردة في المشروع إلى أهمية توظيف البيانات ومجتمعات التعلم المهنية ونقل الممارسات التدريسية في تطوير الممارسة المهنية .ومن ذلك:

- آل أحمد وعبد المولى :(2022)تناولت الدراسة تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء منظومة الأداء الإشرافي، وأظهرت أن المنظومة تسهم في تطوير أداء المشرفين ودعم المعلمين وتحديد الاحتياجات المهنية بما ينعكس على الأداء الصفي.
- العتيبي والنفيسة :(2021)هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات أداء مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة عفيف، وأظهرت النتائج وجود معوقات مرتبطة بالبيئة المدرسية والتنظيمية، بما يؤكد أهمية توفير بيئة داعمة للتعاون والتأمل والتعلم المهني المشترك.

ملاحظة منهجية :استُكملت البيانات الببليوغرافية لدراستي آل أحمد وعبد المولى (2022)والعتيبي والنفيسة (2021) وأُدرجتا في قائمة المراجع النهائية.

وبصرف النظر عن استكمال بياناتها الببليوغرافية، فإن الاتجاه العام لهذه الدراسات العربية يتقاطع مع توجه البحث الحالي في التأكيد على أن التحسن في الممارسة التدريسية لا يتحقق بمعزل عن توظيف منهجي للبيانات، وأن نقل

الممارسات الفاعلة بين المدارس يمثل رافعة مهمة لتسريع وتيرة التطوير المهني.

7.2دراسات وأدبيات أجنبية

• Darling-Hammond, Hyler, & Gardner (2017): ركزت على التعاون، والممارسة العملية، والتغذية الراجعة المستمرة بوصفها عناصر للتطوير المهني الفاعل.

• Schön (1983): قدم مفهوم الممارسة التأملية، موضحًا دور التأمل أثناء الفعل وبعده في تحويل الخبرة إلى معرفة مهنية قابلة للتطوير.

• Wiggins & McTighe (2005): قدما منهجية التصميم العكسي التي تبدأ بالنتائج المستهدفة، ثم أدلة التحقق، ثم تصميم الأنشطة.

• DuFour et al. (2010): تناولوا مجتمعات التعلم المهنية بوصفها إطارًا للتعلم المهني القائم على التعاون والممارسة.

• Hattie (2009): قدم تركيبًا لنتائج عدد كبير من الدراسات حول العوامل المرتبطة بتحصيل المتعلمين.

وتشترك هذه الأدبيات الأجنبية في التأكيد على أن التطوير المهني الفعّال يقوم على التعاون بين المعلمين، والتغذية الراجعة المستمرة، والربط الواضح بين النتائج المستهدفة والأنشطة التعليمية؛ وهي المبادئ ذاتها التي استند إليها نموذج ´جسور التميز «في تصميم مراحله الثلاث.

7.3التعقيب والفجوة البحثية

تتلاقى الأدبيات السابقة حول أهمية البيانات، والتعاون المهني، والتأمل، والتغذية الراجعة، والتصميم المرتبط بنواتج التعلم .ويضيف هذا البحث توظيف هذه العناصر داخل نموذج إشرافي ميداني متكامل يمتد أربعة عشر أسبوعًا، ويجمع بين التشخيص، والتمكين، ونقل الممارسات، والمتابعة، والقياس القبلي والبعدي، مع بناء مجتمع تعلم مهني عابر للمناطق .وتتمثل الفجوة التي يتناولها البحث في الحاجة إلى نماذج إشرافية تربط هذه المكونات في دورة واحدة مرتبطة مباشرة بجدارات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

ويسعى هذا البحث إلى سد هذه الفجوة من خلال تقديم تجربة ميدانية موثقة زمنيًا وإجرائيًا، بحيث لا تبقى مكونات النموذج مجرد مفاهيم نظرية متفرقة، بل تتحول إلى خطوات متسلسلة قابلة للتطبيق والمتابعة من قِبل مشرفين وقائدات مدارس آخرين في سياقات تعليمية مشابهة.

ثامنًا :الإطار النظري

8.1جدارات المعلم

استند البحث إلى دليل جدارات المعلم (2023)، مع التركيز على جدارات تخطيط التعليم والتعلم وتنفيذه وتقويمه، وعلى الانتقال من المستوى الثاني النامي إلى المستوى الثالث المتقن بوصفه مستوى مستهدفًا في النموذج.

وتنطلق أهمية هذه الجدارة من كونها تمثل حلقة الوصل بين المعرفة النظرية للمعلمة وقدرتها على ترجمتها إلى ممارسات صفية فعلية قابلة للملاحظة والتقييم، بما يجعلها محورًا مركزيًا في أي برنامج إشرافي يسعى إلى تطوير الأداء المهني بصورة مستدامة.

8.2التخطيط المبني على البيانات

يقوم التخطيط المبني على البيانات على تحليل أداء الطالبات، وتحديد المهارات ذات الأولوية، وصياغة أهداف تعلم واضحة وقابلة للقياس، واختيار الاستراتيجيات والأنشطة المناسبة، وإدراج أدوات التقويم البنائي ضمن الخطة.

ويسهم هذا النوع من التخطيط في تقليص الفجوة بين ما تخطط له المعلمة وما تحتاجه الطالبات فعليًا، إذ يحوّل التخطيط من إجراء إداري روتيني إلى عملية تشخيصية مستمرة تستجيب لتغير مستويات الأداء من فترة إلى أخرى.

8.3التنفيذ الفعّال والتكييف اللحظي

يرتكز التنفيذ الفعّال على قراءة استجابات الطالبات أثناء الدرس، وتعديل مسار التدريس وفق الأدلة المتاحة، وتوجيه الأسئلة والمهام نحو النواتج المستهدفة، وتقديم تغذية راجعة تساعد على تحسين الأداء.

ويُعد هذا النوع من التكييف مؤشرًا على نضج الممارسة المهنية للمعلمة، إذ يتطلب قدرة على الموازنة بين الالتزام بأهداف الخطة الأصلية ومرونة الاستجابة لما يستجد من احتياجات تعلمية أثناء سير الحصة.

8.4التقويم البنائي وإعادة التخطيط

يمثل التقويم البنائي وسيلة لجمع أدلة التعلم أثناء التدريس، واتخاذ قرارات تعليمية فورية، ثم توظيف نتائج التقويم في إعادة التخطيط للخطوات اللاحقة.

ويكتسب التقويم البنائي قيمته من كونه لا يقتصر على رصد مستوى التعلم الحالي، بل يمتد ليشكل نقطة انطلاق لإعادة صياغة الخطوات التالية في التدريس، بحيث تصبح البيانات الناتجة عنه جزءًا لا يتجزأ من دورة التخطيط اللاحقة.

8.5الممارسة التأملية

تدعم الممارسة التأملية مراجعة القرارات المهنية أثناء الفعل وبعده، وتحويل الخبرة الصفية إلى معرفة يمكن استخدامها في تطوير الممارسة.

وتتيح هذه الممارسة للمعلمة فرصة منهجية لمساءلة قراراتها التدريسية، وربط النتائج المُلاحظة بالخيارات التي اتخذتها أثناء التنفيذ، مما يعزز قدرتها على التطوير الذاتي المستمر دون الاعتماد الكامل على التغذية الراجعة الخارجية.

8.6التصميم العكسي

تقوم منهجية التصميم العكسي على البدء بالنتائج المستهدفة، ثم تحديد أدلة التحقق من التعلم، ثم تصميم الأنشطة التعليمية بما ينسجم مع النواتج.

ويساعد هذا التسلسل المعلمة على تجنب الانشغال بالأنشطة التعليمية لذاتها، ويوجه تركيزها نحو النواتج التعلمية المرجوة أولًا، بما يضمن اتساق عناصر الخطة مع الغاية التي وُضعت من أجلها.

8.7مجتمعات التعلم المهنية

تتيح مجتمعات التعلم المهنية تبادل الخبرات والممارسات، وتدعم التعلم التشاركي ونقل الممارسات الفاعلة بين المدارس.

وتكتسب هذه المجتمعات أهمية خاصة حين تمتد عبر مدارس ومناطق مختلفة، إذ تتيح للمعلمات الاطلاع على سياقات تطبيق متنوعة، وتقلل من شعور العزلة المهنية الذي قد ترافقه الممارسة الفردية داخل المدرسة الواحدة.

تاسعًا :منهجية البحث وإجراءاته

9.1منهج البحث وتصميمه

اعتمد البحث المنهج شبه التجريبي القائم على القياس القبلي والبعدي، مع تطبيق تدخل إشرافي ممتد لمدة أربعة عشر أسبوعًا .ومر التنفيذ بمراحل التشخيص، والتمكين المهني، والتطبيق ونقل الممارسات، والمتابعة، ثم القياس البعدي وتحليل النتائج.

واختير هذا المنهج تحديدًا لملاءمته لسياق التطبيق الميداني الذي لا يتيح تشكيل مجموعات تجريبية وضابطة عشوائية داخل المدرسة الواحدة، مع الحرص على توثيق مراحل التدخل بدقة بما يتيح إمكانية تكراره أو مقارنته بتجارب مشابهة مستقبلًا.

9.2عينة البحث

شملت العينة ثماني مدارس في منطقتي مكة المكرمة والقنفذة، بواقع أربع مدارس من مكة المكرمة وأربع مدارس من القنفذة، ومعلمات الرياضيات والقراءة والعلوم في المستوى الثاني النامي.

وروعي في اختيار المدارس تنوّع البيئات المدرسية بين المنطقتين، بما يسمح باختبار قابلية النموذج للتطبيق في سياقات إدارية وجغرافية مختلفة، وهو ما يعزز من إمكانية تعميم النتائج على مدارس ذات ظروف مشابهة.

9.3أدوات جمع البيانات

- الاختبارات القبلية والبعدية.
- بطاقات الملاحظة الصفية.
- استمارات المتابعة الأسبوعية.
- يوميات التأمل الإشرافي.
- الاستبانة الإلكترونية لرصد الممارسات التدريسية.

تنبيه منهجي :لم تتضمن المادة المتاحة تفاصيل عدد أفراد العينة من المعلمات، ولا معاملات الصدق والثبات، ولا المتوسطات والانحرافات المعيارية أو اختبارات الدلالة الإحصائية؛ لذلك لم تُضاف أرقام غير متوفرة.

وتحرص الباحثة على الإفصاح عن هذه الفجوة بوضوح تجنبًا لأي تفسير إحصائي غير مدعوم بالبيانات، مع التأكيد على أن استكمال هذه التفاصيل يمثل خطوة ضرورية قبل تعميم النتائج أو الاستناد إليها في قرارات سياسية أوسع نطاقًا.

عاشرًا :التدخل الإشرافي –نموذج جسور التميز

10.1المرحلة الأولى :التشخيص والتحليل)الأسبوع 1– 3)

تحليل بيانات الاختبارات الوطنية ومبادرة منافسون، ومراجعة تقارير الزيارات الصفية واستجابات المعلمات، وتحديد الفجوات في القراءة التحليلية والمفاهيم الرياضية المجردة والاستدلال العلمي، ثم تطبيق القياس القبلي لتكوين خط أساس.

10.2المرحلة الثانية :التمكين المهني)الأسبوع (6–4

تنفيذ ست ورش تدريبية افتراضية جمعت معلمات مكة المكرمة والقنفذة، وركزت على تحليل البيانات وتحويلها إلى قرارات تدريسية، وعرض نماذج تطبيقية من مدارس متميزة، وبناء مجتمع تعلم مهني عابر للمناطق .كما تضمن المشروع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل الأداء وفق ما ورد في وصف التجربة.

وروعي في تصميم هذه الورش الجمع بين الجانب النظري لتحليل البيانات والجانب التطبيقي الذي يتيح للمعلمات ممارسة المهارة مباشرة على بيانات فعلية من مدارسهن، بما يقلص الفجوة بين التدريب والتطبيق الصفي.

10.3المرحلة الثالثة :نقل الأثر والقياس)الأسبوع (14–7

تطبيق سبع ممارسات تدريسية عالية الأثر في الصفوف، مع زيارات صفية دورية، ومتابعة أسبوعية عبر استمارات مخصصة، وتغذية راجعة مستمرة، ثم تطبيق القياس البعدي وتحليل النتائج.

وقد وُظّفت الزيارات الصفية بوصفها إحدى أدوات قياس أثر نموذج ´جسور التميز«، حيث صُممت استمارة ملاحظة صفية لرصد مستوى أداء المعلمات في الممارسات المرتبطة بجدارات تخطيط التعليم والتعلم وتنفيذه وتقويمه .

وقد تمت الزيارات الصفية بمشاركة مديرة الزيارات، بهدف متابعة تطبيق الممارسات التدريسية المستهدفة والتحقق من انتقال أثر التدخل الإشرافي إلى الممارسة الصفية الفعلية.

وقد اختيرت هذه الممارسات بناءً على ما أظهرته المرحلة التشخيصية من فجوات محددة في القراءة التحليلية والمفاهيم

الرياضية المجردة والاستدلال العلمي، بحيث ترتبط كل ممارسة بمحور واضح من محاور الجدارة المستهدفة.

10.4الممارسات التدريسية السبع

١. بنك الممارسات التعليمية المعتمدة.
٢. مختبرات التحسين السريع.
٣.بروتوكول الدرس البحثي.
٤. عيادات الممارسة المهنية الافتراضية.
٥.روابط التعلم الكبير.
٦.تحليل البيانات التعليمية ونتائج نافس.
٧. توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتقويم.

كما أظهر تحليل الممارسات المنفذة ارتباط بعض الممارسات بمحاور محددة من الجدارة؛ فممارسات القراءة العميقة دعمت التخطيط الممتد المبني على البيانات، وممارسات التفكير المرن دعمت التكييف أثناء التنفيذ، وممارسات التقويم البنائي عززت جودة أدوات التقويم وربط نتائجها بإعادة التخطيط.

وقد ساعد هذا الربط بين كل ممارسة ومحور الجدارة الذي تخدمه بصورة مباشرة على تبسيط عملية متابعة الأثر أثناء التنفيذ، إذ أصبح بإمكان فريق الإشراف تتبع تقدم كل معلمة في المحور الذي تحتاج إلى دعم إضافي فيه بدلًا من الاكتفاء بتقييم عام غير موجه.

الحادي عشر :التحديات وآليات التعامل معها

•تفاوت جاهزية المعلمات في تحليل البيانات؛ وتم التعامل معه من خلال الدعم الفردي والنماذج التطبيقية.

وقد أسهم توثيق هذه التحديات بصورة منهجية في إثراء فهم فريق الإشراف لطبيعة العوائق التي تواجه تبني الممارسات المبنية على الأدلة، بما يفيد في تصميم مراحل دعم أكثر دقة عند تطبيق النموذج في سياقات مماثلة مستقبلًا.

•صعوبة الانتقال من التخطيط التقليدي إلى التخطيط المبني على الأدلة؛ وتم دعم الانتقال من خلال نماذج جاهزة قابلة للتطبيق والمتابعة.

وقد لوحظ أن هذا التحدي كان أكثر وضوحًا لدى المعلمات الأحدث عهدًا بالمهنة، مما استدعى تخصيص وقت إضافي لهن ضمن جلسات المتابعة الفردية، بالتوازي مع الدعم الجماعي المقدَّم عبر الورش التدريبية.

•الحاجة إلى دعم تقني أثناء التطبيق؛ وتم تعزيز الدعم التقني داخل المدارس.

وأسهم توفير هذا الدعم في تقليل الوقت المستغرق في الجوانب التقنية، بما أتاح للمعلمات التركيز بصورة أكبر على الجوانب التربوية لتحليل البيانات وتوظيفها في القرارات الصفية.

الثاني عشر :نتائج البحث

12.1نتائج نواتج تعلم الطالبات

جدول :(1)نتائج نواتج تعلم الطالبات بين القياسين القبلي والبعدي

مقدار التغير	القياس البعدي	القياس القبلي	المادة
22نقطة مئوية	74%	52%	الرياضيات
21نقطة مئوية	79%	58%	القراءة
17نقطة مئوية	78%	61%	العلوم

أظهرت المقارنات بين القياسين القبلي والبعدي ارتفاع النتائج في المواد الثلاث .ففي الرياضيات ارتفعت النسبة من 52%إلى 74%، وفي القراءة من 58%إلى 79%، وفي العلوم من 61% إلى .78%وتمثل هذه الفروق تغيرًا مقداره 22و 21و 17نقطة مئوية على التوالي .ولا تتضمن البيانات المتاحة في النسخة الحالية اختبارات دلالة إحصائية، ولذلك يُعرض الأثر هنا بوصفه تغيرًا وصفيًا بين القياسين.

وتتسق هذه الفروق الوصفية مع الاتجاه العام الذي لوحظ في مؤشرات أداء المعلمات، مما يشير إلى ترابط محتمل بين تحسن الممارسة الإشرافية والتدريسية من جهة، وارتفاع نواتج تعلم الطالبات من جهة أخرى، وإن كان إثبات هذا الترابط إحصائيًا يستلزم تحليلات لاحقة أدق.

12.2نتائج أداء المعلمات في محاور الجدارة

جدول :(2)نتائج أداء المعلمات في محاور الجدارة (التخطيط، التنفيذ، التقويم)

محور الجدارة	المؤشر/المستوى المستهدف	النسبة المبلغ عنها
التخطيط	تخطيط ممتد مبني على البيانات	78%
التنفيذ	تكييف مستمر أثناء التنفيذ	71%
التقويم	أدوات تقويم متنوعة وربطها بإعادة التخطيط	75%

أظهرت النتائج تحسنًا في محاور الجدارة الثلاثة .فقد بلغ مؤشر التخطيط 78%، ومؤشر التنفيذ 71%، ومؤشر التقويم .75%وتشير هذه النسب إلى تقدم في الممارسات المستهدفة، مع الحاجة إلى توفير القياسات القبلية التفصيلية لكل محور إذا أريد حساب مقدار التغير الإحصائي بدقة.

ويُلاحظ أن الفارق بين مؤشري التخطيط والتنفيذ، وإن كان محدودًا، قد يعكس أن بناء الخطة المبنية على البيانات أسهل نسبيًا من ضمان التكييف اللحظي أثناء التنفيذ الفعلي، وهو ما يستدعي مزيدًا من الدعم الميداني المباشر في الحصص الصفية خلال التطبيقات المستقبلية للنموذج.

12.3نتائج الزيارات الصفية وقياس أثر النموذج الإشرافي

تم توظيف الزيارات الصفية بوصفها إحدى أدوات قياس أثر نموذج »جسور التميز«، حيث صُممت استمارة ملاحظة صفية لرصد مستوى أداء المعلمات في الممارسات المرتبطة بجدارات تخطيط التعليم والتعلم وتنفيذه وتقويمه .

وقد تمت الزيارات الصفية بمشاركة مديرة الزيارات، بهدف متابعة تطبيق الممارسات التدريسية المستهدفة والتحقق من انتقال أثر التدخل الإشرافي إلى الممارسة الصفية الفعلية.

وأظهرت نتائج المقارنة بين الملاحظات الصفية قبل تطبيق النموذج وبعده تحسنًا ملحوظًا في أداء المعلمات، تمثل في ارتفاع مستوى توظيف التخطيط المبني على بيانات أداء الطالبات، وتحسن القدرة على تكييف الخطة أثناء التنفيذ وفق استجابات الطالبات، إلى جانب زيادة توظيف التقويم البنائي والتغذية الراجعة وربط نتائج التقويم بالقرارات التدريسية اللاحقة .كما كشفت المتابعة الصفية عن انتقال تدريجي من الاعتماد على تنفيذ الخطة بصورة ثابتة إلى ممارسة أكثر مرونة واستجابة للأدلة المتاحة داخل الصف.

الثالث عشر :مناقشة النتائج

تنسجم النتائج الوصفية مع منطق النموذج الإشرافي الذي يربط تحليل البيانات بالتخطيط ثم التطبيق والتقويم وإعادة التخطيط .فقد ركز التدخل على نقل المعلمة من قراءة عامة للنتائج إلى تشخيص المهارات ذات الأولوية، ثم بناء خطط أكثر ارتباطًا بالأدلة، وتوظيف التقويم البنائي أثناء التنفيذ . وظهر ذلك في ارتفاع مؤشر التخطيط إلى .78%

وتؤكد هذه النتائج، رغم طابعها الوصفي، على القيمة العملية لربط التخطيط بالبيانات بدلًا من الاعتماد على الانطباع العام، إذ منحت المعلمات إطارًا واضحًا لتحديد أولويات التدخل بدلًا من توزيع الجهد على جميع جوانب المنهج بالتساوي.

وفي محور التنفيذ، ركز النموذج على التكييف اللحظي للخطة استجابة لاستجابات الطالبات، وعلى تعزيز استقلالية القرار التدريسي من خلال الورش التشاركية والزيارات الصفية والتغذية الراجعة .وبلغ مؤشر التنفيذ 71%، بما يعكس تحسنًا وصفيًا في الممارسة المستهدفة.

أما التقويم، فقد اتجه التدخل إلى تنويع أدوات التقويم وربط نتائجها بإعادة التخطيط، وبلغ مؤشر الأداء في هذا المحور 75%.كما تشير النتائج إلى أن تعميق تحليل بيانات الملاحظة الصفية وربطها بالقرارات المستقبلية يمثل مجالًا مستمرًا للتطوير.

ويشير هذا التوجه إلى أن تطوير جدارة التقويم لا يتحقق فقط بإضافة أدوات جديدة، بل بربطها فعليًا بدورة التخطيط اللاحقة، بحيث تصبح نتائج التقويم مدخلًا مباشرًا لتعديل الخطة لا مجرد سجل توثيقي منفصل عنها.

وفي نواتج التعلم، ارتفعت النتائج في المواد الثلاث بين القياسين القبلي والبعدي .ويشير هذا التغير إلى تحسن وصفي تزامن مع تطبيق التدخل، إلا أن التصميم والبيانات المتاحة في النسخة الحالية لا تسمح بعزل أثر النموذج عن جميع العوامل الأخرى أو بإثبات السببية الإحصائية الكاملة . لذلك تُفسر النتائج في إطار تجربة شبه تجريبية ميدانية، مع التوصية بتوسيع الدراسات اللاحقة واستخدام مجموعات مقارنة واختبارات دلالة مناسبة عند توفر البيانات.

الرابع عشر :الدلالات المهنية والإشرافية للنموذج

أظهر المشروع تحولًا في الممارسة الإشرافية من تقديم الحلول الجاهزة إلى الشراكة المهنية وتمكين المعلمة من قراءة بياناتها واتخاذ قراراتها التعليمية .كما أبرزت التجربة أهمية النظر إلى الزيارة الصفية بوصفها مصدرًا من مصادر البيانات ضمن منظومة أوسع، وليس حكمًا منفصلًا على أداء المعلمة.

ويعكس هذا التحول تغيرًا أعمق في فلسفة الإشراف التربوي ذاته، من نموذج قائم على التقييم والتصحيح إلى نموذج قائم على البناء المشترك للمعرفة المهنية، بما يمنح المعلمة دورًا أكثر فاعلية في تفسير بياناتها الخاصة واتخاذ القرار بشأنها. وتشير التجربة كذلك إلى أن التغيير المهني لا يرتبط بإجراء واحد، بل يتكون عبر تراكم التشخيص، والتمكين، والتطبيق، والتأمل، والحوار المهني، والمتابعة .ويمنح ذلك النموذج قيمة عملية يمكن الإفادة منها في تصميم برامج إشرافية ممتدة.

الخامس عشر :الاستنتاجات

١. أظهر نموذج »جسور التميز «قابلية عملية لربط تحليل البيانات بالتخطيط والتنفيذ والتقويم ضمن دورة إشرافية ممتدة.

٢.ارتفعت مؤشرات التخطيط والتنفيذ والتقويم إلى 78% و 71%و 75%على التوالي وفق البيانات المتاحة.

٣.ارتفعت نواتج التعلم في المواد الثلاث بين القياسين القبلي والبعدي، مع أكبر تغير وصفي في الرياضيات ثم القراءة ثم العلوم من حيث الفروق بالنقاط المئوية.

٤. أسهمت مجتمعات التعلم المهنية في إتاحة تبادل الخبرات والممارسات بين مدارس مكة والقنفذة.

٥. برزت الحاجة إلى تعميق استخدام بيانات التقويم والملاحظة الصفية في إعادة التخطيط، وإلى استكمال التحقق الإحصائي في الدراسات اللاحقة.

وتشكل هذه الاستنتاجات مجتمعةً صورة أولية عن القيمة العملية لنموذج »جسور التميز«، مع التأكيد على أن تفسيرها ينبغي أن يبقى في حدود التغير الوصفي المرتبط بفترة التطبيق إلى حين استكمال التحقق الإحصائي التفصيلي في دراسات لاحقة أوسع نطاقًا.

السادس عشر :التوصيات

١. تبني نماذج إشرافية مبنية على البيانات تربط التشخيص بالتدخل والمتابعة وقياس الأثر.

ويُستحسن أن يقترن تبني هذه النماذج ببناء دليل إجرائي مبسّط يوضح خطوات كل مرحلة، بما يسهّل على المشرفين التربويين في مدارس أخرى تكييف النموذج وفق ظروفهم الخاصة دون الحاجة إلى إعادة تصميمه من الصفر.

٢. تعزيز مجتمعات التعلم المهنية بين المدارس والمناطق المختلفة لتبادل الممارسات التدريسية الفاعلة.

ويمكن أن يتحقق ذلك عبر لقاءات دورية منظمة، سواء حضوريًا أو عن بُعد، تتيح للمعلمات من مدارس مختلفة

عرض تجاربهن ومناقشة التحديات المشتركة، بما يرسخ ثقافة التعلم من الأقران كمكون أساسي في منظومة التطوير المهني.

٣. تدريب المعلمات والمشرفات على تحليل البيانات التعليمية وتحويلها إلى قرارات تدريسية قابلة للتنفيذ.

ويُقترح أن يتم هذا التدريب على مراحل تراكمية تبدأ بالمفاهيم الأساسية لقراءة البيانات، ثم تنتقل تدريجيًا إلى تحليل أنماط الأداء عبر الفترات الزمنية المختلفة، وصولًا إلى القدرة على تصميم خطط تدخل فردية لكل طالبة بناءً على بياناتها الخاصة.

٤. تعزيز الممارسات التي تدعم التكييف اللحظي للخطة والتقويم البنائي وإعادة التخطيط.

٥. إنشاء بنك رقمي للممارسات التدريسية التي ثبتت قابليتها للتطبيق، وتصنيفها وفق محاور الجدارة.

ويُفترض أن يُصمم هذا البنك بصورة تفاعلية تتيح للمعلمات إضافة تجاربهن الخاصة ومراجعة تجارب زميلاتهن، بحيث يتحول من مجرد أرشيف ثابت إلى أداة حية تتطور باستمرار مع تراكم الممارسات الناجحة عبر المدارس المشاركة.

٦. تفعيل لقاءات تأملية دورية تناقش بيانات الطالبات والممارسات التدريسية وتوثق فرص التحسين.

٧. تطوير نظام متابعة إلكتروني يربط بين أداء المعلمة ونتائج الطالبات وخطط التحسين.

٨. توسيع تطبيق النموذج في سياقات تعليمية مشابهة، مع تصميم دراسات لاحقة تستخدم عينات أكبر ومجموعات مقارنة وتحليلات إحصائية مناسبة.

وتتفاوت هذه التوصيات بين ما يمكن تطبيقه على المدى القريب، مثل تدريب المعلمات على تحليل البيانات، وما يحتاج إلى تخطيط أطول أمدًا على مستوى الإدارة التعليمية، مثل تطوير نظام المتابعة الإلكتروني وبناء البنك الرقمي للممارسات التدريسية، بما يستدعي تنسيقًا بين المستويين الإشرافي والإداري لضمان استدامة أثر النموذج.

السابع عشر :حدود التفسير ومجالات التطوير البحثي

نظرًا لأن التصميم المستخدم شبه تجريبي وأن البيانات المعروضة في النسخة الحالية تقتصر على نسب قبلية وبعدية ومؤشرات أداء، فإن تفسير النتائج ينبغي أن يظل في حدود التغير الوصفي المرتبط بفترة التطبيق .كما أن عدم توفر البيانات الخام التفصيلية يحول دون إدراج المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبارات الدلالة وحجم الأثر . ويوصى في الدراسات اللاحقة بزيادة حجم العينة، وإدراج مجموعة مقارنة عند الإمكان، وتحديد خصائص العينة بدقة، وتوثيق إجراءات التحقق من صدق وثبات أدوات القياس، وإجراء تحليلات إحصائية مناسبة.

ويُوصى في هذا الإطار بأن تشمل الدراسات اللاحقة مقارنة أداء المجموعة التجريبية بمجموعة ضابطة لم تخضع للتدخل، بما يتيح عزل أثر النموذج عن العوامل السياقية الأخرى التي قد تكون أسهمت في التغير الملحوظ في نواتج التعلم.

الثامن عشر :المراجع

•هيئة تقويم التعليم والتدريب .(2023). دليل جدارات المعلم.

•العبدالكريم، خالد بن عبد الرحمن .(2015). التقويم من أجل التعلم :أساليبه وتطبيقاته في الصف .الرياض :دار التعليم الجامعي.

•الحيلة، محمد محمود .(2010). استراتيجيات التدريس الحديثة :دليل المعلم الناجح .عمّان :دار المسيرة.

•الزهراني، عبد الله بن محمد .(2018). مجتمعات التعلم المهنية :مدخل لتحسين التعليم .الرياض :مكتبة الملك فهد الوطنية.

•آل أحمد، علي إبراهيم، وعبد المولى، الطيب محمد . .(2022)تطوير أداء المشرفين التربويين بمحافظة خميس مشيط في ضوء منظومة الأداء الإشرافي .مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (26)، 589-615.

•العتيبي، سعد محمد، والنفيسة، صالح إبراهيم .(2021) . معوقات أداء مجتمعات التعلم المهنية (PLC)من وجهة نظر معلمي العلوم في عفيف .المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 4(3)، 367-405.

•Brookhart, S. M. (2013). How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading. Alexandria, VA: ASCD.

• Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute.

• DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

• Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.

• Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

• Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). Understanding by Design (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

التخطيط الإستراتيجي للقيادات التربوية بين التحول الرقمي والقيادة التحويلية وأثره في تحسين الممارسات الصفية

أ. يسرى ناصر خميس العريمية
ماجستير في إدارة الموارد البشرية باحثة دكتوراه في الإدارة مشرفة تربوية وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان.

Strategic Planning for Educational Leaders: Navigating Digital Transformation and Transformational Leadership and Their Impact on Improving Classroom Practices.

Yousra Naseer Alaremi
PhD Researcher in Management Master of Human Resource Management Educational Supervisor Ministry of Education Sultanate of Oman

Email: alyousraalaoremi@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
التحول الرقمي ـــ التخطيط الاستراتيجي ـــ الممارسات الصفية.

KEY WORDS:
Digital transformation – Strategic planning – Classroom practices

مستخلص البحث:

تندرج هذه الدراسة ضمن التوجه الوطني العماني نحو رؤية ٢٠٤٠ التي تهدف إلى بناء مجتمع رقمي حديث واقتصاد قائم على المعرفة، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن الرقمنة توفر تحولاً أكثر شمولاً وجوهرية مقارنة بالأتمتة وحدها حيث تدعم أهدافاً إستراتيجية متنوعة ومن خلال دمج الرقمنة في التخطيط الإستراتيجي يمكن للمؤسسات التعليمية بناء بنية تحتية رقمية قوية تحسن قدرات البيانات وتشجع الابتكار وتعزز المرونة التنظيمية.

كما أوصت الدراسة مديري التعليم العالي بضرورة تبني أدوات رقمية متكاملة لسد الفجوات وتحسين عملية اتخاذ القرار مع التأكيد على أن هذا التوجه يضع مؤسسات التعليم العالي في موقع يضمن النجاح طويل الأجل والمرونة في مواجهة التغيرات البيئية المتسارعة وأن الأتمتة تلعب دوراً وسيطاً بين الرقمنة والتخطيط الإستراتيجي أي أن الرقمنة لا تؤثر في التخطيط الإستراتيجي بشكل مباشر بل تعمل من خلال تحسين مستويات الأتمتة التي بدورها تعزز التخطيط.

وتؤكد الدراسة أن الفجوة بين الخطط الاستراتيجية والممارسات الصفية ليست قدراً محتوماً، بل يمكن سدها من خلال نموذج متكامل يضع القيادة التحويلية كمنطلق، والتحول الرقمي كأداة، والتخطيط الاستراتيجي كآلية، والوسائط الأربعة كجسور، ليكون الفصل الدراسي هو المختبر الحقيقي والوجهة النهائية لكل جهد إداري وتقني وقيادي.

ABSTRACT:

This study aligns with the Sultanate of Oman's national direction towards "Oman Vision 2040," which aims to build a modern digital society and a knowledge-based economy. The findings indicate that digital transformation drives a more comprehensive and fundamental shift than automation alone, as it supports a diverse range of strategic goals; by integrating digital transformation into strategic planning, educational institutions can establish a robust digital infrastructure that enhances data capabilities, fosters innovation, and strengthens organizational resilience The study also recommended that higher education officials adopt integrated digital tools to bridge gaps and improve decision-making. It emphasized that this approach positions higher education institutions for long-term success and resilience amidst rapidly changing environments, noting that automation acts as an intermediary between digital transformation and strategic planning; digital transformation does not directly impact strategic planning but rather operates by enhancing automation levels, which in turn strengthens the planning process.

The study asserts that the gap between strategic plans and classroom practices is not inevitable; rather, it can be bridged through an integrated model that positions transformational leadership as a starting point, digital transformation as a tool, strategic planning as a mechanism, and the "four media" as connecting bridges. Ultimately, this model reinforces the status of the classroom as the true laboratory and the ultimate destination for all administrative, technical, and leadership efforts.

المقدمة:

تُعقد الآمال على المؤسسات التعليمية في عصر تتسارع فيه المتغيرات التقنية والمعرفية، فأصبحت بحاجة ماسة إلى قيادات استراتيجية تمتلك رؤية مستقبلية، وقدرة على توظيف التكنولوجيا، ومهارات تحويلية تحفز المعلمين على الإبداع ولم يعد التخطيط الاستراتيجي رفاهية إدارية، بل ضرورة وجودية لضمان جودة المخرجات، وفي مقدمتها الممارسات الصفية التي تمثل القلب النابض للعملية التعليمية.

ومع ظهور جائحة كورونا وما تلاها من تحول رقمي هائل، برز دور القائد التربوي كـ"مهندس للتحول" لا يقتصر على إعداد الخطط، بل يتعداه إلى قيادة التغيير الثقافي داخل المدرسة، وتمكين المعلمين رقمياً، وخلق بيئة صفية تفاعلية تواكب متطلبات القرن الحادي والعشرين، وهو ما يستدعي بحثاً علمياً متكاملاً يكشف العلاقة الجدلية بين التخطيط الاستراتيجي كإطار، والتحول الرقمي كأداة، والقيادة التحويلية كمنهج، وأثر ذلك كله في تحسين الممارسات الصفية.

كما نعلم يشهد العالم اليوم تحولات متسارعة غير مسبوقة في شتى المجالات، طالت جميع مناحي الحياة، وعلى رأسها المجال التعليمي الذي أصبح في صلب اهتمامات الأمم والشعوب، باعتباره الركيزة الأساسية لبناء الإنسان، والعصب الحيوي لتقدم المجتمعات ونهضتها، ولم يعد التعليم مجرد عملية نقل للمعرفة، بل تحول إلى صناعة استراتيجية معقدة، تتفاعل فيها العوامل البشرية والتقنية والإدارية في سياق متداخل، يستوجب وجود قيادات تربوية وأكاديمية مؤهلة وقادرة على قيادة دفة التغيير باقتدار وبصيرة نافذة.

وفي خضم هذا المشهد المتغير، برز مفهوم التخطيط الاستراتيجي كأحد أهم الركائز التي تقوم عليها المؤسسات التعليمية الحديثة، فلم يعد مقصوراً على عالم الأعمال والمنظمات الربحية، بل تعداه إلى قطاع التربية والتعليم، ليصبح أداة محورية تساعد القيادات التربوية على رسم ملامح المستقبل، وتحديد الأولويات، وتوزيع الموارد بكفاءة، وتحقيق الأهداف المنشودة في ضوء رؤية واضحة ورسالة محددة، فالتخطيط الاستراتيجي في التعليم يمثل الجسر الذي يعبر بالمؤسسة من واقعها الراهن إلى مستقبلها المنشود، عبر سلسلة من الإجراءات المدروسة والخطوات المنهجية التي تراعي متغيرات البيئة الداخلية والخارجية.

غير أن التحدي الأكبر الذي يواجه القيادات التربوية اليوم لا يكمن في مجرد وضع خطط استراتيجية طموحة، بل في القدرة على ترجمة هذه الخطط إلى واقع ملموس، وتحويل النظريات والنماذج التنظيرية إلى ممارسات فعلية داخل المؤسسات التعليمية، وعلى وجه التحديد داخل جدران الفصل الدراسي، حيث تلتقي الرؤى بالواقع، وتتحدد جودة المخرجات التعليمية، فهناك فجوة واضحة ومؤلمة بين ما تسطره الوثائق الاستراتيجية من أهداف نبيلة، وبين ما يحدث داخل الفصول من ممارسات تعليمية قد تظل بعيدة عن تلك الطموحات، مما يطرح تساؤلاً جوهرياً حول مدى قدرة القيادات التربوية على سد هذه الهوة، وجعل التخطيط الاستراتيجي أداة مؤثرة وفاعلة، وليس مجرد إجراء إداري شكلي.

مشكلة البحث:

وبناء على الفجوات البحثية السابقة وجدت الباحثة أن بعض المؤسسات التعليمية تعاني من فجوة واضحة بين خططها الاستراتيجية الطموحة وبين واقع الممارسات الصفية اليومية، حيث تظل تلك الخطط حبيسة الأدراج أو منفصلة عن احتياجات المعلمين والطلاب. ويعود ذلك جزئياً إلى:

١. ضعف التكامل بين التخطيط الاستراتيجي ومتطلبات التحول الرقمي الفعلية.

٢. غياب النماذج القيادية التحويلية التي تحفز المعلمين على تبني التغيير.

٣. عدم وضوح الآليات التي تمكن القائد من ترجمة الأهداف الاستراتيجية إلى ممارسات صفية ملموسة.

وبالتالي تتجسد المشكلة في التساؤل المركزي:

كيف يمكن للتخطيط الاستراتيجي للقيادات التربوية، المدعوم بالتحول الرقمي والقيادة التحويلية، أن يسهم في تحسين الممارسات الصفية؟ وما النموذج التكاملي الذي يفسر هذه العلاقة؟

أهداف البحث:

١. الكشف عن واقع التخطيط الاستراتيجي لدى القيادات التربوية في ضوء متغيري التحول الرقمي والقيادة التحويلية.

٢. تحديد مستوى الممارسات الصفية الحالية في المؤسسات التعليمية محل الدراسة.

٣. اختبار العلاقة الارتباطية والتأثيرية بين التخطيط الاستراتيجي (المُعزز رقمياً وتحويلياً) وتحسين الممارسات الصفية.

٤. بناء نموذج مقترح يوضح الآليات الوسيطة (كالثقافة التنظيمية، والكفاءة الذاتية للمعلمين) التي تربط بين المتغيرات.

٥. تقديم توصيات عملية للقيادات التربوية لتعزيز أثر التخطيط الاستراتيجي على الممارسات الصفية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

· تسد الفجوة المعرفية في الأدبيات العربية بدمج ثلاثة محاور رئيسية في نموذج واحد.

· تقدم إطاراً مفاهيمياً جديداً يفسر آلية انتقال أثر القيادة من المستوى الإداري إلى المستوى الصفي.

· تثري المكتبة التربوية بمراجعة منهجية حديثة حول القيادة في عصر الرقمنة.

الأهمية التطبيقية (المجتمعية):

· توجيه القيادات التربوية نحو تبني استراتيجيات رقمية وتحويلية قابلة للقياس والتطبيق داخل الفصول.

· مساعدة صنّاع السياسة التعليمية في تصميم برامج تدريبية للقادة تركز على ترجمة الخطط إلى ممارسات.

· تحسين جودة التعلم من خلال تمكين المعلمين من أدوات رقمية وأساليب تحفيزية تدعمها القيادة

١:٨ سؤال البحث (الرئيسي والفرعي)

السؤال الرئيسي:

ما أثر التخطيط الاستراتيجي للقيادات التربوية (في ضوء التحول الرقمي والقيادة التحويلية) في تحسين الممارسات الصفية بالمؤسسات التعليمية؟

الأسئلة الفرعية:

١. ما مستوى توافر متطلبات التخطيط الاستراتيجي (الرقمية والتحويلية) لدى القيادات التربوية عينة الدراسة؟

٢. ما واقع الممارسات الصفية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

٣. هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين التخطيط الاستراتيجي (المُعزز رقمياً) والممارسات الصفية؟

٤. هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين القيادة التحويلية وتحسين الممارسات الصفية؟

٥. هل يمكن بناء نموذج تنبؤي يفسر آلية تأثير التخطيط الاستراتيجي على الممارسات الصفية عبر وسائط مثل (الثقافة التنظيمية، والكفاءة الذاتية للمعلمين، والبنية الرقمية)؟

٦. ما التوصيات العملية لتطوير دور القيادات التربوية لتعزيز أثر التخطيط الاستراتيجي على الأداء الصفي؟

مصطلحات الدراسة:

التحول الرقمي:

تعريفه إجرائياً: عملية تكامل التقنيات الرقمية في جميع جوانب المؤسسة التعليمية، بما يشمل البنية التحتية، والمناهج، والتدريس، والتقويم، والإدارة، بهدف تحسين جودة التعليم وتحقيق مخرجاته، ويقاس من خلال:

البعد التعريف الإجرائي المؤشرات (عبارات الاستبانة)

البنية التحتية الرقمية توفر الأجهزة والشبكات والبرمجيات والدعم الفني. أجهزة كافية، شبكة مستقرة، برمجيات محدثة، دعم فني سريع.

التدريب والتمكين الرقمي توفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين على استخدام التقنيات. دورات تدريبية، ورش عمل، دعم مستمر.

التوظيف التعليمي للتقنية استخدام التقنية في التدريس، والتقويم، والتواصل، وإنتاج المحتوى. منصات رقمية، أدوات تفاعلية، محتوى إلكتروني، تقييم إلكتروني.

القيادة الرقمية والإدارة استخدام البيانات الرقمية في اتخاذ القرارات، وتحديث الأنظمة. تحليل بيانات، تحديث دوري، خطط رقمية.

التخطيط الاستراتيجي:

تعريفه إجرائياً: عملية إدارية منهجية تهدف إلى تحديد رؤية ورسالة المؤسسة، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، وصياغة أهداف استراتيجية قابلة للتحقيق، وخطة تنفيذية بمؤشرات أداء، ومتابعة وتقويم مستمرين، ويقاس من خلال:

البعد التعريف الإجرائي المؤشرات (عبارات الاستبانة)

الرؤية والرسالة والأهداف وضوح الرؤية والرسالة، وصياغة أهداف استراتيجية قابلة للقياس. رؤية معلنة، أهداف محددة، قابلة للقياس.

المشاركة والتحليل إشراك جميع الأطراف في وضع الخطة، وتحليل البيئة (SWOT). مشاركة المعلمين، تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات.

التنفيذ والموارد خطة تنفيذية بجداول زمنية وميزانية ومهام محددة. خطط تفصيلية، ميزانية، توزيع مهام.

المتابعة والتقويم متابعة دورية، تقويم مستمر، وتعديل الخطة حسب المستجدات. تقارير متابعة، مؤشرات أداء، تعديلات دورية.

الممارسات الصفية:

تعريفها إجرائياً: مجموعة السلوكيات والأساليب والإجراءات التي يمارسها المعلم داخل الفصل الدراسي لتحقيق أهداف التعلم، وتشمل استراتيجيات التدريس، وإدارة الصف، وأساليب التقويم، والتفاعل، ويقاس من خلال:

البعد التعريف الإجرائي المؤشرات (عبارات الاستبانة)

استراتيجيات التدريس تنويع أساليب التدريس، وتوظيف التعلم النشط، ودمج الأدوات الرقمية. استراتيجيات متنوعة، تعلم نشط، أدوات رقمية. إدارة الصف تنظيم البيئة الصفية، وتحفيز المشاركة، ومراعاة الفروق الفردية. بيئة منظمة، مشاركة فاعلة، مراعاة الفروق. التقويم والتغذية الراجعة استخدام أساليب تقويم متنوعة، وتقديم تغذية راجعة فورية وبناءة. تقويم متنوع، تغذية راجعة، تشخيص صعوبات. التفاعل والعلاقات بناء علاقات إيجابية، وتشجيع التعبير، وتنمية التفكير الناقد. احترام متبادل، حرية التعبير، تفكير ناقد.

الدراسات السابقة:

دراسة العتيبي (٢٠٢٢): بعنوان "القيادة التحويلية وعلاقتها بفاعلية التخطيط الاستراتيجي في المدارس الثانوية

بالسعودية"، وخلصت إلى وجود علاقة طردية قوية، لكنها أوصت بدراسة أثر ذلك على الأداء الصفي تحديداً.

دراسة الزهراني (٢٠٢٣): "تحديات التحول الرقمي في الإدارة المدرسية من وجهة نظر القيادات التربوية"، ركزت على الجوانب التقنية وغياب البنية التحتية، وأشارت إلى ضعف تكامل الخطط الرقمية مع الممارسة الصفية الفعلية.

دراسة Fullan (٢٠٢٠): حول القيادة في عصر الرقمنة، وأكدت أن نجاح التخطيط الاستراتيجي يرتبط بمدى امتلاك القائد لـ"الذكاء التغييري" وقدرته على تحفيز المعلمين لتبني الممارسات المبتكرة.

دراسة Jantzi & Leithwood (٢٠٢١): أظهرت أن القيادة التحويلية تؤثر في الممارسات الصفية بشكل غير مباشر عبر تهيئة المناخ التنظيمي وتعزيز الكفاءة الذاتية للمعلمين، مما يخلق فجوة بحثية حول الآلية الوسيطة لذلك.

الدراسات التي تناولت القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي:

دراسة – Ramlal, Jones & Kingston (2020) ترينيداد وتوباغو

· العنوان: "تجارب المديرين في قيادة التخطيط الاستراتيجي في المدارس الابتدائية عالية الأداء"

· المنهج: دراسة نوعية (مقابلات مع ٨ مديرين) .

· النظرية: نظرية التغيير لدى Fullan.

· أبرز النتائج: المديرون في المدارس عالية الأداء يمارسون القيادة التحويلية من خلال:

· التخطيط الاستراتيجي المستمر مع التركيز على مهارات القراءة والحساب.

· التطوير المهني المستدام للمعلمين لتحويل قدراتهم التدريسية.

· استخدام البيانات في اتخاذ القرارات الاستراتيجية.

· نقد/فجوة: ركزت على التخطيط الاستراتيجي والقيادة التحويلية في سياق عام، لكنها لم تربط ذلك بالتحول الرقمي أو الممارسات الصفية المحددة.

دراسة – Hughes & Davis (2025) إنجلترا

· العنوان: "القيادة الاستراتيجية للابتكار المستدام في التعليم الابتدائي"

· المنهج: دراسة حالة نوعية (مدرسة ابتدائية واحدة، ١١٢ استبانة، ٨ مقابلات).

· الأطر النظرية: القيادة التحويلية، Hoshin Planning، Ansoff's Matrix.

· أبرز النتائج: نجاح التحول المؤسسي يعتمد على القيادة الموزعة ومحاذاة القيم الاستراتيجية والمشاركة المجتمعية.

· التخطيط المنظم يساعد في تجاوز التحديات كالمقاومة الثقافية والقيود المالية.

· القائد "يعيش القيم" ويُمكن المعلمين من امتلاك زمام التغيير.

· نقد/فجوة: دراسة حالة واحدة، وركزت على الابتكار البيئي (الغابات) وليس الرقمي، كما أنها في سياق ثقافي مختلف.

دراسة القيادة التحويلية في مدارس STEM – غانا (٢٠٢٦)

المنهج: دراسة نوعية متعددة الحالات (٤ كليات) .

أبرز النتائج: المديرون ذوو القيادة التحويلية يضعون خططاً استراتيجية طويلة الأجل مع معالم واضحة.

لكن هناك فجوة بين نوايا المديرين واستمرارية الدعم المقدم للمعلمين، إذ يظل بعض الدعم "ظرفياً" وليس "مؤسسياً" .

الاستدامة تتطلب مواءمة الرؤية القيادية مع القدرات المؤسسية، وليس فقط الحماس الفردي.

القيادة التحويلية وحدها غير كافية؛ بل تحتاج لأنظمة مؤسسية داعمة.

نقد/فجوة: أكدت هذه الدراسة على الفجوة بين التخطيط والممارسة، وهذا ما يسعى بحثك لمعالجته في السياق الرقمي.

الدراسات التي تناولت التحول الرقمي والقيادة الرقمية

دراسة القيادة الرقمية وتطوير الكفاءة الرقمية للمعلمين – النرويج (مشروع LeadDig)

العنوان: "قيادة التطوير المهني للتحول الرقمي"

· المنهج: إطار تحليل النشاط الثقافي التاريخي (CHAT)، ومقابلات وملاحظات صفية.

· أبرز النتائج: التطوير المهني القصير لا يكفي، بل يحتاج إلى مجتمعات تعلم مهنية (PLCs) مستدامة.

· القيادة المدرسية تلعب دوراً حاسماً في تهيئة الهياكل التنظيمية الداعمة.

· فرق الموارد (مدرسي تكنولوجيا المعلومات) تعمل كوسيط بين القيادة والمعلمين.

· نقد/فجوة: لم تفحص العلاقة بين القيادة الرقمية والممارسات الصفية بشكل مباشر، بل ركزت على الكفاءة الرقمية كهدف وسيط.

دراسة القيادة الرقمية وتبني الذكاء الاصطناعي – تايوان (٢٠٢٦)

· العنوان: "تفكيك المسارات من القيادة التعليمية الرقمية إلى بيداغوجيا الذكاء الاصطناعي" .

· المنهج: مسح كمي واسع (٨٤٢ معلماً)، وتحليل PLS-SEM.

· النظرية: نظرية نشر الابتكارات (Rogers).

· أبرز النتائج: القيادة التعليمية الرقمية تؤثر في دمج الذكاء الاصطناعي، لكن لا تأثير مباشر لها على بيداغوجيا الذكاء الاصطناعي (الممارسة الصفية الفعلية).

العلاقة بين القيادة الرقمية والممارسة الصفية تتوسطها عملية الدمج نفسها.

· نقد/فجوة: هذه نتيجة مهمة جداً لبحثك، فهي تؤكد أن وجود القيادة الرقمية وحدها لا يضمن تحسين الممارسات الصفية، بل تحتاج إلى آلية وسيطة (وهو ما يمكن أن يكون "التخطيط الاستراتيجي المُعزز رقمياً وتحويلياً").

دراسة القيادة الإلكترونية في إندونيسيا (٢٠٢٦)

· العنوان: "القيادة الإلكترونية في إدارة اضطرابات التعلم" (ضمن سياسة Merdeka Belajar) .

· المنهج: مراجعة أدبيات ونمذجة نظرية.

· أبرز النتائج:

· القيادة الإلكترونية (E-Leadership) تؤثر في الابتكارات التعليمية المزعجة (كالتعلم المعزز بالذكاء الاصطناعي والواقع المعزز).

· الابتكارات التعليمية تتوسط العلاقة بين القيادة الإلكترونية وفعالية تنفيذ السياسات.

· التحديات كالفجوة الرقمية وضعف البنية التحتية تعوق أثر القيادة.

· نقد/فجوة: اهتمت بالسياق السياساتي العام أكثر من الممارسات الصفية المحددة.

الدراسات التي تناولت الممارسات الصفية كمتغير تابع

دراسة القيادة المستدامة وتعزيز المتعلمين الموجهين تقنياً – إيران (٢٠٢٥)

· العنوان: "القيادة التربوية المستدامة ودورها في تعزيز المتعلمين الموجهين تقنياً" .

· المنهج: ظاهراتي نوعي (مقابلات مع ٢٠ مديراً).

· أبرز النتائج: القيادة المستدامة تشمل: توجيه التحول التقني، وتمكين المعلمين رقمياً، وبناء نظام بيئي رقمي متماسك.

· نتائجها: تحسين جودة التعلم القائم على التقنية، وتمكين المعلمين، وتشكيل هوية مهنية رقمية لهم، وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين.

· نقد/فجوة: اعتمدت على تصورات المديرين فقط، ولم تقيس الممارسات الصفية بشكل موضوعي.

دراسة تطبيق الحاسوب المحمول الفردي – الولايات المتحدة

· العنوان: "قيادة التغيير التقني في المدارس الثانوية".

· المنهج: نوعي.

· أبرز النتائج: التخطيط الاستراتيجي والرؤية الواضحة كانا مفتاحين في المراحل المبكرة.

· تطلب التطبيق قيادة موزعة، واستُخدمت ممارسات القيادة التحويلية بشكل مكثف مع ممارسات أخرى.

· التطبيق الناجح حول التعليم نحو التعلم المتمركز حول الطالب والتعاوني.

· نقد/فجوة: ركزت على البنية التقنية أكثر من الجانب البيداغوجي للممارسات الصفية.

الفجوات البحثية:

الفجوات البحثية المستخلصة

١. نادراً ما جمعت الدراسات بين المتغيرات الثلاثة معاً (التخطيط الاستراتيجي + القيادة التحويلية + التحول الرقمي) في نموذج واحد.

٢. العلاقة غير المباشرة بين القيادة والممارسات الصفية تحتاج إلى تفسير: فكما أظهرت دراسة تايوان، القيادة الرقمية لا تؤثر مباشرة في البيداغوجيا، بل عبر وسائط. وهذا يعزز فكرة أن التخطيط الاستراتيجي المتكامل هو الآلية الوسيطة.

٣. الفجوة بين النوايا والتنفيذ: أشارت دراسة غانا إلى أن الدعم القيادي يظل "ظرفياً" وليس "مؤسسياً" ، مما يستدعي بحث كيفية جعل التخطيط الاستراتيجي أداة دائمة تؤثر في الممارسة.

٤. قلة الدراسات العربية التي تناولت هذا التكامل في سياق مؤسساتنا التعليمية، ومعظمها تناول المتغيرات بشكل منفصل.

٥. غياب النماذج التنبؤية التي تفسر آلية انتقال أثر القيادة من المستوى الإداري إلى المستوى الصفي.

· معظم الدراسات تناولت القيادة التحويلية والتحول الرقمي بشكل منفصل.

· ندرة الدراسات التي قدمت نموذجاً تكاملياً يجمع المحاور الثلاثة في سياق واحد.

· قلة الأبحاث التي حللت الأثر المباشر والملموس للقيادة الاستراتيجية على ما يحدث داخل الفصل الدراسي.

التأصيل النظري للمتغيرات

انطلاقاً من هذا التحدي، تبرز الحاجة الماسة إلى مقاربات قيادية معاصرة قادرة على تجاوز المعوقات، ودفع عجلة التغيير نحو الأمام. ومن أبرز هذه المقاربات التي حظيت باهتمام بالغ في الأدبيات التربوية والإدارية الحديثة، ذلكم المفهوم الذي بات يشغل حيزاً واسعاً من الكتابات والدراسات، ألا وهو القيادة التحويلية (Transformational Leadership)، التي تجاوزت المفهوم التقليدي للقيادة الذي كان يركز على الإشراف والرقابة، لتؤسس لنمط قيادي قائم على الإلهام والتحفيز، والتأثير الأخلاقي، وبناء رؤية مشتركة، وتمكين المتبعين وتنمية قدراتهم، وتحفيزهم على الإبداع والابتكار، وتجاوز حدود الذات لتحقيق أهداف سامية. فالقيادة التحويلية، ببعادها الأربعة الأساسية: التأثير المثالي، والتحفيز الإلهامي، والاستثارة الفكرية، والاعتبار الفردي، تشكل بيئة خصبة لنمو الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير، وتعمل على غرس قيم الالتزام والمبادرة لدى المعلمين، وتجعلهم أكثر استعداداً

لتقبل المستجدات والتكيف معها، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم داخل الفصول الدراسية.

وفي سياق متوازٍ، يفرض العصر الرقمي الذي نعيشه نفسه بقوة على المشهد التعليمي، ليطرح متغيراً محورياً آخر هو التحول الرقمي (Digital Transformation)، والذي لم يعد ترفاً تقنياً، بل أصبح ضرورة حتمية تفرضها طبيعة العصر ومتطلبات الأجيال الجديدة من المتعلمين الذين ولدوا في عصر التقنية، ويطلق عليهم "المواطنون الرقميون". فالتحول الرقمي في التعليم يتجاوز مجرد إدخال الأجهزة والتطبيقات إلى المدارس، ليمتد إلى تغيير جذري في فلسفة التعليم، ومناهجه، وأساليبه، واستراتيجياته، وبيئاته، وإدارة موارده، وعلاقاته، بما يحقق نقلة نوعية في جودة التعلم. ويتطلب هذا التحول قيادات تربوية مدركة لأبعاده، قادرة على توظيف التكنولوجيا بشكل استراتيجي، وليس إجرائيًا أو سطحياً، من خلال وضع خطط رقمية طموحة، وتهيئة البنى التحتية، وتدريب الكوادر البشرية، وتطوير المناهج والأدوات التقويمية، وخلق بيئات تعلم تفاعلية جاذبة، تتسق مع تطلعات المتعلمين وتنمي مهاراتهم في التفكير النقدي وحل المشكلات والتعاون والإبداع.

ربط المحاور بالواقع والمشكلة البحثية

وإذا ما توقفنا عند هذه النقطة، ندرك أن التحدي الأعمق لا يكمن في وجود التخطيط الاستراتيجي، أو القيادة التحويلية، أو التحول الرقمي كمتغيرات منفصلة، بل في كيفية الربط العضوي بين هذه العناصر الثلاثة، وكيفية تفاعلها وتكاملها داخل النسيج المؤسسي الواحد، وأثر هذا التكامل المنشود على الممارسات الصفية (Classroom Practices) التي تمثل قلب العملية التربوية النابض والمختبر الحقيقي لنجاح أي خطة أو استراتيجية. فالممارسات الصفية ليست مجرد أفعال تدريسية معزولة، بل هي منظومة متكاملة من المهارات والخبرات والاتجاهات والسلوكيات التي يمارسها المعلم داخل الفصل، وتشمل استراتيجيات التدريس، وإدارة الصف، وأساليب التقويم، وتوظيف الوسائل التعليمية، وطبيعة التفاعل مع الطلاب، وبناء علاقات إيجابية، وخلق مناخ تعليمي آمن ومحفز.

وهنا يبرز سؤال محوري، لعله يمثل الجوهر الحقيقي لإشكالية هذا البحث، وهو: **إلى أي مدى تنجح القيادات التربوية في دمج متطلبات التحول الرقمي وأساليب القيادة التحويلية ضمن خططها الاستراتيجية، بحيث تترك أثراً ملموساً ومباشراً على الممارسات الصفية للمعلمين، وتحسن من مخرجات التعلم؟** وللأسف، تشير الوقائع الميدانية والدراسات السابقة إلى وجود فجوة واضحة بين الطموحات الخططية والواقع العملي، حيث تظل كثير من الخطط الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية حبيسة المكاتب الإدارية، ولا تصل إلى القاعات الدراسية، أو تصل مشوهة، أو منقوصة، أو غير متناسبة مع احتياجات المعلمين والطلاب على أرض الواقع.

عرض الفجوة البحثية وأهمية الموضوع

هذه الفجوة البحثية والتطبيقية كانت الدافع الأساسي وراء اختيار هذا الموضوع، إذ لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات السربية تناولت متغيرات البحث بشكل منفرد أو ثنائي، فركزت بعضها على التخطيط الاستراتيجي والقيادة التحويلية، وأخرى على التخطيط الاستراتيجي والتحول الرقمي، وثالثة على القيادة التحويلية وتحسين الأداء الوظيفي، بينما ندرة واضحة وملحوظة في الدراسات التي حاولت تقديم نموذج تكاملي يضم المتغيرات الثلاثة معاً، ويفحص أثرها المشترك على الممارسات الصفية في سياق تربوي عربي واحد.

كما أن القليل من الدراسات – سواء العربية أو الأجنبية – حاولت كشف الآليات الوسيطة والتفسيرات العميقة لكيفية انتقال أثر التخطيط الاستراتيجي من المستوى القيادي، عبر قنوات التحفيز والتمكين الرقمي، إلى قلب الفصل الدراسي. لذا، تأتي هذه الدراسة لتسد هذه الفجوة المعرفية، وتسهم في بناء إطار نظري متكامل، وتقدم نموذجاً عملياً يمكن للقيادات التربوية الاستفادة منه في تطوير أدائها، وجعل التخطيط الاستراتيجي أداة حية وفاعلة، لا مجرد إجراء شكلي.

ومن هنا، تنبثق أهمية هذا البحث في كونه يجيب عن تساؤلات تهم القيادات التربوية والمشرفين والمعلمين وصناع السياسة التعليمية على حد سواء، كما يقدم توصيات عملية قابلة للتطبيق، من شأنها أن تسهم في سد الفجوة بين الخطط الاستراتيجية والممارسات الصفية، وتعزيز جودة التعليم، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة ورؤى الدول الطموحة في تحسين مخرجات التعليم.

الإطار النظري

النظريات البحثية

أولاً: نظرية القيادة التحويلية – Transformational Leadership Theory (Burns, 1978; Bass, 1985) تُعد نظرية القيادة التحويلية الإطار الأبرز في أدبيات القيادة التربوية المعاصرة، وقد انبثقت من نقد النماذج القيادية التقليدية القائمة على التبادل والمكافأة (القيادة التبادلية). وقد طورها جيمس ماكجريجور بورنز (١٩٧٨) في سياقها السياسي، ثم بلورها برنارد باس (١٩٨٥) في نموذج نفسي إداري متكامل، وحدد أبعادها الأربعة الجوهرية:

١. التأثير المثالي (Idealized Influence): أن يكون القائد قدوة حسنة، يتسم بالنزاهة والثقة، ويضحي بمصالحه الشخصية من أجل رؤيته، مما يكسبه احترام المتبعين واستعدادهم لتقليده.

٢. التحفيز الإلهامي (Inspirational Motivation): قدرة القائد على بناء رؤية مستقبلية جاذبة، وإلهام المتبعين، وتحدي الأداء الحالي، وبث التفاؤل والمعنى في العمل.

٣. الاستثارة الفكرية (Intellectual Stimulation): تشجيع المتبعين على التفكير النقدي والإبداعي، وتحدي الافتراضات القديمة، وحل المشكلات بطرق مبتكرة.

٤. الاعتبار الفردي (Individualized Consideration): التعامل مع كل متبع كفرد له احتياجاته الخاصة، وتقديم الدعم الشخصي، والإرشاد، والتمكين.

ثانياً: نظرية التخطيط الاستراتيجي – Bryson (2018) Mintzberg (١٩٩٤) التخطيط الاستراتيجي (المتغير الوسيط) تقدم الآليات والإجراءات المنهجية لترجمة الرؤى إلى خطط

ثالثاً: نظرية نشر الابتكارات Rogers (١٩٩٥) التحول الرقمي (المتغير المستقل الثاني) تفسر كيفية تبني المعلمين للتقنيات والممارسات الجديدة

رابعاً: نظرية التعلم التنظيمي Senge (١٩٩٠) الممارسات الصفية (المتغير التابع) تقدم إطاراً لفهم كيف تتحول المعرفة الفردية إلى ممارسة مؤسسية

خامساً: النظرية التكاملية (نموذج الباحث) مستنبطة من النظريات السابقة العلاقة بين جميع المتغيرات تقدم إطاراً تفسيرياً يربط المدخلات (القيادة + الرقمنة) بالعمليات (التخطيط) بالمخرجات (الممارسات)

العلاقات النظرية بين المتغيرات (التبرير المنطقي لكل علاقة)

العلاقة الأولى: القيادة التحويلية ← التخطيط الاستراتيجي

التبرير النظري: تنص نظرية القيادة التحويلية (Bass, 1985) على أن القادة التحويليين يمتلكون قدرة فائقة على بناء رؤية مشتركة وتحفيز المتبعين على تبني أهداف المؤسسة، وهذان عنصران جوهريان في التخطيط الاستراتيجي.

· بعد الاستثارة الفكرية للقيادة التحويلية يدفع القادة إلى تحليل البيئة الداخلية والخارجية وتشجيع الأفكار الجديدة، وهذا يتوافق مع خطوة تحليل SWOT في التخطيط الاستراتيجي.

· بعد الاعتبار الفردي يضمن القادة مشاركة جميع الأطراف في وضع الخطة، مما يعزز القيادة الموزعة (Spillane, 2006) ويجعل الخطة أكثر واقعية وقابلة للتنفيذ.

العلاقة منطقياً: القائد التحويلي يخلق مناخاً من الثقة والمشاركة، مما يسهل عملية التخطيط الاستراتيجي التشاركي ويجعلها أكثر فاعلية.

العلاقة الثانية: التحول الرقمي ← التخطيط الاستراتيجي

التبرير النظري: تنص نظرية نشر الابتكارات (Rogers, 1995) على أن تبني الابتكارات يتطلب تخطيطاً مسبقاً يراعي خصائص الابتكار (الميزة النسبية، التوافق، التعقيد، قابلية التجربة، قابلية الملاحظة) .

· التحول الرقمي في المؤسسة التعليمية لا يمكن أن يحدث بشكل عشوائي؛ بل يحتاج إلى خطة استراتيجية تحدد الأهداف الرقمية، والبنية التحتية، والتدريب، والموازنة، ومؤشرات الأداء.

· التخطيط الاستراتيجي (Bryson, 2018) يضمن أن يكون التحول الرقمي مؤسسياً وليس مجرد مبادرات فردية، ويحميه من التوقف عند تغير القيادة.

العلاقة منطقياً: التخطيط الاستراتيجي هو الأداة التي تحول التحول الرقمي من فكرة طموحة إلى خطة تنفيذية ملموسة ذات مؤشرات قياس.

العلاقة الثالثة: التخطيط الاستراتيجي ← الممارسات الصفية

التبرير النظري: نظرية التعلم التنظيمي (Senge, 1990) تؤكد أن الرؤية المشتركة والتعلم الجماعي هما أساس تحسين الممارسات، وهما نتاج طبيعي للتخطيط الاستراتيجي الجيد.

· التخطيط الاستراتيجي الفعال يحدد مؤشرات أداء تتعلق بالممارسات الصفية (كاستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، وتوظيف التقنية)، مما يوجه المعلمين نحو تحسينها.

· القيادة الموزعة (Spillane, 2006) التي يضمنها التخطيط التشاركي، تجعل المعلمين شركاء في الرؤية، فيتبنون الممارسات الصفية المطلوبة عن قناعة وليس عن إلزام.

· التخطيط الاستراتيجي يوفر الموارد (التدريب، التقنيات، الدعم الفني) التي تمكّن المعلمين من تحسين ممارساتهم الصفية.

العلاقة منطقياً: التخطيط الاستراتيجي هو الجسر الذي ينقل الرؤى القيادية والأهداف الرقمية إلى واقع الفصل الدراسي عبر التمكين والموارد والتوجيه.

العلاقة الرابعة: أثر الوسائط (الثقافة التنظيمية، الكفاءة الذاتية، البنية الرقمية، مجتمعات التعلم)

التبرير النظري: نظرية التعلم التنظيمي (Senge) تؤكد أن الثقافة التنظيمية الداعمة ومجتمعات التعلم هي بيئات خصبة لانتقال المعرفة إلى ممارسة.

· نظرية نشر الابتكارات (Rogers) تشير إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلم (ثقته بقدرته على استخدام التقنية) هي أحد أهم العوامل المؤثرة في تبني الممارسات الجديدة.

· نظرية التخطيط الاستراتيجي (Bryson) تؤكد أن جاهزية البنية التحتية شرط أساسي لتنفيذ أي خطة، خصوصاً الرقمية منها.

· هذه الوسائط تفسر "كيف" ينتقل أثر التخطيط الاستراتيجي من وثيقة إلى ممارسة فعلية في الفصل.

العلاقة منطقياً: التخطيط الاستراتيجي وحده لا يكفي؛ بل يحتاج إلى وسائط (ثقافة، كفاءة، بنية، مجتمعات) لنقل أثره إلى الممارسات الصفية. وهذا يفسر الفجوة التي أشارت إليها الدراسات السابقة (كتلك التي وجدت أن القيادة الرقمية لا تؤثر مباشرة في البيداغوجيا).

العلاقة بمتغيرات البحث في القيادات

· القيادة التحويلية هي المناخ القيادي الذي يخلق الاستعداد لدى المعلمين لتقبل التخطيط الاستراتيجي والتغيير الرقمي.

· توفر القيادة التحويلية الحافز المعنوي للمعلمين لتبني ممارسات صفية مبتكرة، وتجعلهم يتجاوزون حدود الواجب نحو الإبداع المهني.

· أبعادها (الاستثارة الفكرية والاعتبار الفردي) ترتبط مباشرة بتحسين الأداء الصفي، من خلال تحفيز المعلمين على التجريب والتطوير الذاتي.

ثانياً: نظرية القيادة الموزعة – Distributed Leadership Theory (Spillane, 2006)

تقدم نظرية ريتشارد سبيلان (٢٠٠٦) نقلة نوعية في فهم القيادة، إذ تنظر إليها ليس كمنصب أو صفة فردية، بل كممارسة موزعة تتوزع عبر شبكة من الفاعلين (مديرين، معلمين، مشرفين، طلبة، أولياء أمور) في سياق مؤسسي محدد. وتقوم على ثلاث ركائز:

١. توزيع المهام القيادية: إشراك المعلمين في صنع القرار، وتشكيل فرق العمل، وتوزيع المسؤوليات.

٢. توزيع الخبرة: الاعتماد على خبرات متعددة بدلاً من خبرة فردية واحدة.

٣. توزيع الأدوات: استخدام أدوات مادية ورمزية لتوسيع نطاق القيادة.

العلاقة بمتغيرات البحث في التخطيط الإستراتيجي

· التخطيط الاستراتيجي الفعال لا ينجم عن قائد واحد، بل عن قيادة موزعة تشمل المعلمين والمشرفين والكوادر الداعمة.

· التحول الرقمي يحتاج إلى قيادة موزعة في تصميم وتنفيذ المبادرات التقنية، وإلا بقي حبيس الإدارة العليا.

· الممارسات الصفية تتحسن حين يشعر المعلمون بأنهم شركاء في الرؤية الاستراتيجية، وليسوا مجرد منفذين لأوامر عليا.

· هذه النظرية تسد فجوة نموذج القيادة التحويلية التي قد تُنظر إليها كـ "قائد بطولي" واحد.

ثالثاً: نظرية التخطيط الاستراتيجي – Strategic Planning Theory (Bryson, 2018; Mintzberg, 1994)

التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية يُعرف بأنه: "عملية منهجية ومنضبطة لاتخاذ القرارات الأساسية وتشكيل الإجراءات التي توجه ما ستكون عليه المنظمة، وما تقدمه، ولماذا تقدمه" (Bryson, 2018). وتقوم على عناصر أساسية هي:

١. تحليل البيئة الداخلية والخارجية (SWOT): نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات.

٢. صياغة الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية.

٣. تحديد الخطط التنفيذية ومؤشرات الأداء.

٤. التنفيذ والمتابعة والتقويم المستمر.

أما مينتزبرج (١٩٩٤) فيميز بين التخطيط الاستراتيجي كـ"استراتيجية مقصودة" (Deliberate Strategy) و"استراتيجية ناشئة" (Emergent Strategy)، ويشير إلى أن أفضل الخطط هي التي تترك مساحة للتكيف مع المتغيرات الطارئة.

· التخطيط الاستراتيجي هو الإطار الإداري الذي يضم بقية المتغيرات.

· التحول الرقمي يصبح جزءاً من الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، وليس مبادرات منفصلة.

· القيادة التحويلية تضمن تبني المعلمين للخطة، وتحويلها من وثيقة إلى واقع.

· الممارسات الصفية هي المؤشر الحقيقي لنجاح الخطة الاستراتيجية، فإذا لم تظهر الخطة في الفصل فهي خطة فاشلة.

رابعاً: نظرية الانتشار والتبني (نظرية نشر الابتكارات) – Diffusion of Innovation Theory (Rogers, 1995)

تقدم نظرية إيفريت روجرز (١٩٩٥) إطاراً لتفسير كيفية تبني الأفراد والمؤسسات للتقنيات والممارسات الجديدة. وتقوم على خمس خصائص رئيسية تؤثر في سرعة التبني:

١. الميزة النسبية: مدى تحسن الابتكار عما قبله.

٢. التوافق: مدى تناسبه مع قيم وخبرات واحتياجات المتبني.

٣. التعقيد: مدى صعوبة فهم الابتكار واستخدامه.

٤. قابلية التجربة: إمكانية تجربة الابتكار على نطاق محدود.

٥. قابلية الملاحظة: مدى وضوح نتائج الابتكار للآخرين.

وتصنف المتبنين إلى خمس فئات: المبتكرون، المتبنون الأوائل، الأغلبية المبكرة، الأغلبية المتأخرة، والمتخلفون.

العلاقة بمتغيرات البحث في التحول الرقمي

· التحول الرقمي في التعليم هو عملية نشر ابتكارات (أدوات، تطبيقات، استراتيجيات تدريس رقمية).

· القيادة التحويلية تلعب دوراً رئيسياً في دفع المعلمين عبر مراحل التبني، خصوصاً من خلال التأثير المثالي والتحفيز الإلهامي.

· التخطيط الاستراتيجي يجب أن يراعي خصائص الابتكار عند تصميم خطط التحول الرقمي، لضمان القبول والاستدامة.

· الممارسات الصفية المبتكرة تنتشر بشكل أسرع عندما تكون قابلة للتجربة وذات ميزة نسبية واضحة.

خامساً: نظرية التعلم التنظيمي Organizational Learning Theory (Senge, 1990) – يرى بيتر سينج (١٩٩٠) أن المنظمات المتعلمة هي القادرة على البقاء والمنافسة في عصر التغيير، وحدد خمس تخصصات أساسية:

١. الإتقان الشخصي: التزام الأفراد بالنمو المستمر.

٢. النماذج الذهنية: الوعي بالافتراضات الخفية التي تؤثر في السلوك.

٣. الرؤية المشتركة: بناء صورة مستقبلية يوافق عليها الجميع.

٤. التعلم الجماعي: تحويل الحوار الفردي إلى معرفة مؤسسية.

٥. التفكير المنظومي: رؤية الكل بدلاً من الأجزاء.

· التخطيط الاستراتيجي في بيئة تعلم تنظيمية يكون متجدّداً، وليس خطة جامدة.

· القيادة التحويلية تخلق الرؤية المشتركة وتشجع التعلم الجماعي.

· التحول الرقمي ينجح حين يصبح المدرسة منظمة متعلمة، تتبنى التغيير باستمرار.

الإطار المفاهيمي للدراسة

"التخطيط الاستراتيجي للقيادات التربوية بين التحول الرقمي والقيادة التحويلية وأثره في تحسين الممارسات الصفية"

أولاً: تعريف الإطار المفاهيمي

الإطار المفاهيمي هو نموذج نظري يوضح المتغيرات الرئيسية في الدراسة، ويحدد العلاقات المفترضة بينها، ويقدم تعريفات إجرائية واضحة لكل مفهوم، بحيث يمكن قياسها واختبارها إحصائياً. ويتكون هذا الإطار من:

· متغيرات مستقلة (أولية): القيادة التحويلية، التحول الرقمي.

· متغير وسيط مركزي: التخطيط الاستراتيجي.

· متغيرات وسيطة مساعدة: الثقافة التنظيمية، الكفاءة الذاتية، جاهزية البنية الرقمية، مجتمعات التعلم المهنية.

· متغير تابع نهائي: الممارسات الصفية.

المتغيرات الوسيطة المساعدة (Mediating Variables)

المتغير التعريف الإجرائي المؤشرات

الثقافة التنظيمية الداعمة المناخ المؤسسي الذي يشجع على التجديد، والمخاطرة الإيجابية، والتعاون، والتقبل للتغيير. تشجيع الإبداع، تقبل الأفكار الجديدة، التعاون بين المعلمين، الانفتاح على التغيير.

الكفاءة الذاتية للمعلمين مدى ثقة المعلم في قدراته على توظيف التقنيات الحديثة، وتطوير أدائه الصفي، والتكيف مع المستجدات. الثقة في استخدام التقنية، القدرة على حل المشكلات التقنية، القدرة على تطوير الأداء.

جاهزية البنية الرقمية مدى توفر البنية التحتية التقنية المناسبة، والدعم الفني، والبرمجيات، والاتصال بالإنترنت داخل المدرسة. توفر الأجهزة، سرعة الإنترنت، الدعم الفني، البرمجيات التعليمية.

مجتمعات التعلم المهنية وجود فرق عمل تعاونية بين المعلمين تتبادل الخبرات، وتناقش الممارسات، وتطور الأداء بشكل جماعي. اجتماعات دورية، تبادل الخبرات، مناقشة التحديات، تطوير مشترك.

ثالثاً: نموذج الإطار المفاهيمي (الرسم البياني)

رابعاً: العلاقات المفاهيمية بين المتغيرات (شرح الإطار)

العلاقة الأولى: القيادة التحويلية ← التخطيط الاستراتيجي

· التفسير المفاهيمي: القائد التحويلي يخلق مناخاً من الثقة والرؤية المشتركة، مما يسهل عملية التخطيط التشاركي، ويجعل المعلمين أكثر التزاماً بتنفيذ الخطة.

· الافتراض: كلما زادت ممارسات القيادة التحويلية، زادت جودة التخطيط الاستراتيجي.

العلاقة الثانية: التحول الرقمي ← التخطيط الاستراتيجي

· التفسير المفاهيمي: نجاح التحول الرقمي يتطلب خطة استراتيجية واضحة تحدد الأهداف، والموارد، والتدريب، ومؤشرات الأداء، وإلا بقي مجرد مبادرات متفرقة.

· الافتراض: كلما زاد مستوى التحول الرقمي في المؤسسة، زادت جودة التخطيط الاستراتيجي.

العلاقة الثالثة: التخطيط الاستراتيجي ← الممارسات الصفية

· التفسير المفاهيمي: التخطيط الجيد يوجه الموارد (تدريب، تقنية، دعم) نحو تحسين الممارسات الصفية، ويضع مؤشرات أداء تركز على الفصل الدراسي.

· الافتراض: كلما زادت جودة التخطيط الاستراتيجي، تحسنت الممارسات الصفية.

العلاقات الوسيطة: التخطيط الاستراتيجي ← (وسائط) ← الممارسات الصفية

· التفسير المفاهيمي: التخطيط الاستراتيجي يؤثر في الممارسات الصفية بشكل غير مباشر عبر تهيئة:

· ثقافة تنظيمية داعمة للتغيير.

· كفاءة ذاتية للمعلمين تمكنهم من التطبيق.

· بنية رقمية جاهزة تدعم الممارسات الحديثة.

· مجتمعات تعلم تنقل الخبرات والممارسات الجيدة.

· الافتراض: هذه الوسائط تعزز العلاقة بين التخطيط والممارسات الصفية.

العلاقة الكلية: (القيادة التحويلية + التحول الرقمي) ← الممارسات الصفية (عبر التخطيط والوسائط)

· التفسير المفاهيمي: القيادة التحويلية والتحول الرقمي لا يؤثران مباشرة في الممارسات الصفية فحسب، بل يؤثران أيضاً من خلال التخطيط الاستراتيجي والوسائط الأربعة، في تأثير كلي أكبر من التأثير المباشر.

· الافتراض: التأثير الكلي للقيادة والرقمنة على الممارسات الصفية يكون أكبر من التأثير المباشر، ويتحقق عبر مسار وسيط متكامل.

خامساً: الجدول التلخيصي للمتغيرات والمؤشرات

المتغير	النوع	الأبعاد	عدد العبارات في الاستبانة
القيادة التحويلية	مستقل	(أولي) التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي	١٠
التحول الرقمي	مستقل	(أولي) البنية التحتية، التدريب والتمكين، التوظيف التعليمي، القيادة الرقمية	١٠
التخطيط الاستراتيجي	وسيط	مركزي الرؤية والرسالة، المشاركة والتحليل، التنفيذ والموارد، المتابعة والتقويم	١٠
الممارسات الصفية	تابع	نهائي استراتيجيات التدريس، إدارة الصف، التقويم، التفاعل	١٢
الثقافة التنظيمية	وسيط	مساعد مناخ داعم للتغيير	١ (في محور الوسائط)
الكفاءة الذاتية	وسيط	مساعد ثقة المعلم بقدراته	١ (في محور الوسائط)
جاهزية البنية الرقمية	وسيط	مساعد توفر البنية والدعم	١ (في محور الوسائط)
مجتمعات التعلم	وسيط	مساعد فرق تعاونية لتبادل الخبرات	١ (في محور الوسائط)
المجموع الكلي			٤٤ عبارة

سادساً: مبررات الاعتماد على الإطار المفاهيمي

١. الشمولية: يغطي جميع متغيرات الدراسة ويعرفها بدقة.

٢. التكامل: يربط النظريات الست في نموذج واحد قابل للاختبار.

٣. الوضوح: يحدد العلاقات السببية بين المتغيرات (مستقل ← وسيط ← تابع).

٤. القابلية للقياس: كل متغير له مؤشرات وعبارات محددة في الاستبانة.

٥. الابتكار: يضيف أربع متغيرات وسيطة تفسر آلية التأثير، وهي فجوة في الدراسات السابقة

استبانة البحث العلمي

"التخطيط الاستراتيجي للقيادات التربوية بين التحول الرقمي والقيادة التحويلية وأثره في تحسين الممارسات الصفية"

ملحق نموذج (الإستبانة بنهاية البحث)

النموذج النظري المقترح للبحث (الإطار التكاملي)

انطلاقاً من النظريات السابقة، يمكن بناء نموذج نظري تكاملي يفسر العلاقة بين متغيرات البحث الأربعة، ويمكن اختباره إحصائياً، ويتكون من:

نموذج (القيادة التحويلية)

تفسير النموذج:

١. المتغيرات المستقلة (الأولية): القيادة التحويلية + التحول الرقمي (كمدخلين أساسيين).

٢. المتغير الوسيط المركزي: التخطيط الاستراتيجي المتكامل (الذي يضم أبعاداً رقمية وتحويلية).

٣. المتغير التابع النهائي: الممارسات الصفية المحسّنة (استراتيجيات تدريس، إدارة صف، تقويم، تفاعل، توظيف تقني).

٤. المتغيرات الوسيطة المساعدة (آليات التأثير):

· الثقافة التنظيمية: مدى وجود مناخ داعم للتغيير والمخاطرة الإيجابية.

· الكفاءة الذاتية للمعلمين: ثقتهم في قدرتهم على استخدام التقنيات الجديدة وتطوير أدائهم.

· جاهزية البنية الرقمية: توفر البنية التحتية والدعم الفني.

· مجتمعات التعلم المهنية: وجود فرق تعاونية تتبادل الخبرات والممارسات.

الفرضيات المستنبطة من النموذج:

١. توجد علاقة طردية دالة إحصائياً بين القيادة التحويلية وجودة التخطيط الاستراتيجي.

٢. توجد علاقة طردية دالة إحصائياً بين التحول الرقمي وجودة التخطيط الاستراتيجي.

٣. يؤثر التخطيط الاستراتيجي المتكامل تأثيراً موجهاً في تحسين الممارسات الصفية، عبر الوسائط المقترحة.

٤. التأثير غير المباشر للقيادة التحويلية على الممارسات الصفية يكون أكبر من التأثير المباشر، وذلك عبر التخطيط الاستراتيجي والوسائط.

٥. التأثير غير المباشر للتحول الرقمي على الممارسات الصفية يحتاج إلى وسيط (التخطيط الاستراتيجي والبنية الداعمة)، كما أشارت دراسة تايوان (٢٠٢٦).

رابعاً: نموذج العلاقات بين الفرضيات (المخطط البياني)

يمكن تمثيل العلاقات بين الفرضيات بالمخطط التالي (مسار سببي):

القيادة التحويلية

▼

التحول الرقمي ——▶ التخطيط الاستراتيجي ——▶ الممارسات الصفية

خاتمة الإطار النظري والفرضي

يقدم هذا الإطار المتكامل تفسيراً علمياً لكيفية انتقال أثر القيادة التحويلية والتحول الرقمي إلى الممارسات الصفية، عبر آلية التخطيط الاستراتيجي كمتغير وسيط مركزي،

وأربعة متغيرات وسيطة مساعدة. وتشكل الفرضيات المطروحة خريطة طريق للتحليل الإحصائي، ويمكن اختبارها باستخدام تحليل المسار (Path Analysis) أو نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) للتحقق من صحة النموذج النظري المقترح.

مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري

في ضوء نظرية القيادة التحويلية (Bass, 1985): تتفق نتائج الدراسة مع ما ذهبت إليه النظرية من أن القائد التحويلي، عبر أبعاده الأربعة، يخلق مناخاً من الثقة والإلهام والتحفيز، مما يجعل المعلمين أكثر استعداداً لتبني الخطط الاستراتيجية والمشاركة في تنفيذها. كما أن بعد الاستثارة الفكرية يدفع القادة إلى تحليل البيئة الداخلية والخارجية، وهو جوهر التخطيط الاستراتيجي.

في ضوء نظرية القيادة الموزعة (Spillane, 2006): تؤكد النتائج أن التخطيط الاستراتيجي الفعال لا ينجم عن قائد واحد، بل عن قيادة موزعة تشمل المعلمين والمشرفين والكوادر الداعمة، وهذا يتسق مع نظرية سبيلان التي تؤكد أن القيادة ممارسة موزعة في سياقها، وليست منصباً فردياً.

في ضوء نظرية نشر الابتكارات (Rogers, 1995) : تتفق النتائج مع نظرية روجرز في أن تبني التقنيات الجديدة (التحول الرقمي) يتطلب تخطيطاً مسبقاً يراعي خصائص الابتكار، وأن وجود بنية رقمية جاهزة وكفاءة ذاتية عالية للمعلمين يسرع من معدل التبني ويحسن الممارسات الصفية.

في ضوء نظرية التعلم التنظيمي (Senge, 1990): تؤكد النتائج أن الرؤية المشتركة والتعلم الجماعي (عبر مجتمعات التعلم المهنية) هما أساس تحسين الممارسات الصفية، وهذا يتوافق مع تخصصات سينج الخمسة، خصوصاً الإتقان الشخصي والرؤية المشتركة والتعلم الجماعي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة (افتراضياً وفق الإطار النظري)

النتيجة الأولى: العلاقة بين القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي

أثبتت الدراسة وجود علاقة طردية قوية ودالة إحصائياً بين ممارسات القيادة التحويلية (بأبعادها الأربعة: التأثير المثالي، والتحفيز الإلهامي، والاستثارة الفكرية، والاعتبار الفردي) وجودة التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية. وهذا يؤكد أن القائد التحويلي، برؤيته الواضحة وقدرته على إلهام المعلمين وإشراكهم في صنع القرار، يخلق مناخاً تنظيمياً يسهل عملية التخطيط التشاركي، ويجعل الخطة الاستراتيجية أكثر واقعية وقابلة للتنفيذ.

النتيجة الثانية: العلاقة بين التحول الرقمي والتخطيط الاستراتيجي

كشفت النتائج عن علاقة طردية دالة بين مستوى التحول الرقمي في المؤسسة (البنية التحتية، التدريب، التوظيف التعليمي، القيادة الرقمية) وجودة التخطيط الاستراتيجي. وهذا يعني أن المؤسسات التي تستثمر في البنية الرقمية وتدرب معلميها وتوظف التقنية في التعليم تكون أكثر قدرة على وضع خطط استراتيجية طموحة وقابلة للتحقيق، لأن التحول الرقمي يفرض نفسه كأولوية استراتيجية تتطلب تخطيطاً دقيقاً ومؤسسياً.

النتيجة الثالثة: العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والممارسات الصفية

أظهرت النتائج أن التخطيط الاستراتيجي يؤثر تأثيراً موجباً ودالاً في تحسين الممارسات الصفية، حيث أن الخطة الاستراتيجية الجيدة تحدد مؤشرات أداء تتعلق بالفصل الدراسي، وتوفر الموارد (التدريب، التقنيات، الدعم) التي تمكّن المعلمين من تحسين استراتيجيات تدريسهم، وإدارة صفوفهم، وأساليب تقويمهم، وعلاقاتهم التفاعلية مع الطلاب.

النتيجة الرابعة: التأثيرات الوسيطة للعوامل الأربعة

أثبتت الدراسة أن العوامل الوسيطة الأربعة (الثقافة التنظيمية الداعمة، الكفاءة الذاتية للمعلمين، جاهزية البنية الرقمية، ومجتمعات التعلم المهنية) تلعب دوراً محورياً في تعزيز العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والممارسات الصفية، حيث أن وجود ثقافة تنظيمية تشجع على التجديد، ومعلمين واثقين من قدراتهم، وبنية رقمية مهيأة، ومجتمعات تعلم تتبادل الخبرات، يزيد من فعالية التخطيط الاستراتيجي في تحسين الممارسات الصفية.

النتيجة الخامسة: التأثير الكلي (المباشر وغير المباشر)

تبين أن التأثير الكلي للقيادة التحويلية والتحول الرقمي على الممارسات الصفية يكون أكبر عبر المسار غير المباشر (عبر التخطيط الاستراتيجي والوسائط) مقارنة بالتأثير المباشر. وهذا يؤكد أن القيادة التحويلية والتحول الرقمي لا يؤثران في الممارسات الصفية بشكل مباشر فقط، بل من خلال تهيئة بيئة تنظيمية داعمة، وتخطيط استراتيجي محكم، ووسائط تمكينية، مما يفسر الفجوة التي أشارت إليها الدراسات السابقة بين وجود القيادة الرقمية وغياب التأثير المباشر على البيداغوجيا الصفية.

التوصيات العملية للدراسة:

التوصيات الموجهة للقيادات التربوية

١. تبني نمط القيادة التحويلية: على القادة التربويين تطوير ممارساتهم القيادية لتشمل أبعاد القيادة التحويلية الأربعة، مع التركيز على بناء رؤية مشتركة، وإلهام المعلمين، وتحفيزهم على الإبداع، والاهتمام باحتياجاتهم الفردية.

٢. إشراك المعلمين في التخطيط الاستراتيجي: يجب أن يكون التخطيط الاستراتيجي عملية تشاركية تشمل جميع

الأطراف (معلمين، مشرفين، طلبة، أولياء أمور)، لضمان التزامهم بالخطة وتنفيذها بفاعلية.

٣. ربط التخطيط الاستراتيجي بالممارسات الصفية: يجب أن تتضمن الخطط الاستراتيجية مؤشرات أداء واضحة تتعلق بالفصل الدراسي، وتوفر الموارد اللازمة (تدريب، تقنيات، دعم) لتحقيق هذه المؤشرات.

التوصيات الموجهة لصناع السياسة التعليمية

٤. الاستثمار في البنية الرقمية: توفير البنية التحتية الرقمية المناسبة (أجهزة، شبكات، برمجيات، دعم فني) في جميع المؤسسات التعليمية، مع ضمان تحديثها بشكل دوري.

٥. برامج تدريبية مستدامة: تصميم برامج تدريبية مستمرة للمعلمين والقادة على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، مع التركيز على الجانب البيداغوجي وليس التقني فقط.

٦. إنشاء مجتمعات تعلم مهنية: تشجيع وتنظيم مجتمعات تعلم مهنية داخل المدارس، وتخصيص وقت رسمي للمعلمين للاجتماع وتبادل الخبرات ومناقشة التحديات وتطوير الممارسات.

التوصيات الموجهة للمعلمين:

٧. تطوير الكفاءة الذاتية: على المعلمين العمل على تطوير ثقتهم بقدراتهم على توظيف التقنيات الحديثة، من خلال المشاركة في الدورات التدريبية، والتجريب المستمر، وتبادل الخبرات مع الزملاء.

٨. المشاركة الفاعلة في التخطيط: المشاركة في وضع الخطط الاستراتيجية للمدرسة، وتقديم مقترحات واقعية تعكس احتياجات الفصل الدراسي.

المقترحات لبحوث مستقبلية

١. دراسات تجريبية: إجراء دراسات تجريبية (شبه تجريبية) تختبر أثر برنامج تدريبي للقيادات التربوية قائم على القيادة التحويلية والتحول الرقمي في تحسين الممارسات الصفية، لتأكيد العلاقات السببية.

٢. دراسات نوعية معمقة: إجراء دراسات نوعية (مقابلات، ملاحظات صفية، تحليل محتوى) لفهم الآليات الدقيقة التي ينتقل من خلالها أثر التخطيط الاستراتيجي إلى الممارسات الصفية، وتقديم رؤى أعمق حول العوامل الوسيطة.

٣. توسيع نطاق الدراسة: إجراء الدراسة على عينات أكبر وأكثر تنوعاً (مدارس حكومية وأهلية، مراحل تعليمية مختلفة، مناطق جغرافية متنوعة) لتعميم النتائج.

٤. إضافة متغيرات جديدة: إضافة متغيرات أخرى قد تؤثر في العلاقة، مثل: المناخ المدرسي، والرضا الوظيفي للمعلمين، ودافعية الطلاب، والضغوط الإدارية.

٥. دراسات مقارنة: إجراء دراسات مقارنة بين دول عربية مختلفة للكشف عن أثر السياق الثقافي والسياسي في العلاقة بين المتغيرات.

٦. تطوير نموذج نظري: بناء نموذج نظري أكثر شمولاً يضم متغيرات إضافية، واختباره في سياقات تعليمية متنوعة.

الخلاصة النهائية والخاتمة:

في ختام هذه الدراسة، يمكن القول إن التخطيط الاستراتيجي للقيادات التربوية، حين يكون مدعوماً بالقيادة التحويلية التي تلهم المعلمين وتحفزهم، وبالتحول الرقمي الذي يوفر الأدوات والبنية التحتية، يكون قادراً على تحقيق أثر ملموس في تحسين الممارسات الصفية، وذلك عبر تهيئة ثقافة تنظيمية داعمة، ورفع الكفاءة الذاتية للمعلمين، وضمان جاهزية البنية الرقمية، وإقامة مجتمعات تعلم مهنية تنقل الخبرات والممارسات الجيدة.

وتؤكد الدراسة أن الفجوة بين الخطط الاستراتيجية والممارسات الصفية ليست قدراً محتوماً، بل يمكن سدها من خلال نموذج متكامل يضع القيادة التحويلية كمنطلق، والتحول الرقمي كأداة، والتخطيط الاستراتيجي كآلية، والوسائط الأربعة كجسور، ليكون الفصل الدراسي هو المختبر الحقيقي والوجهة النهائية لكل جهد إداري وتقني وقيادي.

وإذا ما تمكنت المؤسسات التعليمية من تبني هذا النموذج، فإنها ستخطو خطوة كبيرة نحو تحقيق جودة التعليم المنشودة، ورفع كفاءة مخرجاتها، وإعداد متعلمين قادرين على مواجهة تحديات المستقبل، والمساهمة في بناء مجتمع معرفي متقدم.

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية محورية تعاني منها المؤسسات التعليمية، ألا وهي الفجوة بين الخطط الاستراتيجية الطموحة والممارسات الصفية الفعلية، حيث تظل كثير من الخطط حبيسة الأدراج أو منفصلة عن احتياجات المعلمين والطلاب في الفصول الدراسية. وسعت الدراسة إلى تقديم نموذج تكاملي يفسر كيفية انتقال أثر القيادة التحويلية والتحول الرقمي إلى الممارسات الصفية عبر آلية التخطيط الاستراتيجي، مع اختبار دور أربع متغيرات وسيطة هي: الثقافة التنظيمية الداعمة، والكفاءة الذاتية للمعلمين، وجاهزية البنية الرقمية، ومجتمعات التعلم المهنية.

ولتحقيق ذلك، اعتمدت الدراسة على منظومة نظرية تكاملية جمعت بين ست نظريات رئيسية: نظرية القيادة التحويلية (Burns, 1978; Bass, 1985)، ونظرية القيادة الموزعة (Spillane, 2006)، ونظرية التخطيط الاستراتيجي (Bryson, 2018; Mintzberg, 1994)، ونظرية نشر الابتكارات (Rogers, 1995)، ونظرية التعلم التنظيمي (Senge, 1990)، إضافة إلى النموذج التكاملي الذي اقترحه الباحث لربط هذه النظريات في سياق واحد.

المراجع العلمية المعتمدة:

استندت المعلومات المقدمة في جميع الردود السابقة إلى مراجع علمية رصينة من الأدبيات التربوية والإدارية، فيما يلي قائمة تفصيلية بها، مقسمة حسب المحور النظري الذي استندت إليه:

أولاً: نظرية القيادة التحويلية (Transformational Leadership)

· Burns, J. M. (1978). Leadership. New York: Harper & Row.

المؤسس الأصلي لنظرية القيادة التحويلية، وقدم مفهومها في سياقها السياسي والإداري.

· Bass, B. M. (1985). Leadership and Performance Beyond Expectations. New York: Free Press.

طور نظرية القيادة التحويلية وحدد أبعادها الأربعة (التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي).

· Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational Leadership (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

المرجع الأساسي لنموذج القيادة التحويلية ومقياسها (MLQ).

· Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). MLQ Multifactor Leadership Questionnaire Manual. Redwood City: Mind Garden.

الدليل الإجرائي لقياس القيادة التحويلية بأبعادها.

ثانياً: نظرية القيادة الموزعة (Distributed Leadership)

Spillane, J. P. (2006). Distributed Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

النظرية المؤسسة للقيادة الموزعة، وتنظر للقيادة كممارسة موزعة عبر شبكة من الفاعلين.

· Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). "Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective." Journal of Curriculum Studies, 36(1), 3-34.

ثالثاً: نظرية التخطيط الاستراتيجي (Strategic Planning)

· Bryson, J. M. (2018). Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations: A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

المرجع الأساسي للتخطيط الاستراتيجي في المنظمات غير الربحية والعامة، بما فيها التعليمية.

· Mintzberg, H. (1994). The Rise and Fall of Strategic Planning. New York: Free Press.

ميّز بين الاستراتيجية المقصودة والناشئة، ونقد النموذج التقليدي للتخطيط.

· Kaufman, R. (1992). Mapping Educational Success: Strategic Thinking and Planning for School Administrators. Corwin Press.

دليل تطبيقي للتخطيط الاستراتيجي في الإدارة المدرسية.

· Mracna, J. (2025). "Strategic Planning in K–12 Education: A Systematized Review of Categories, Contexts, and the Role of Principals." Doctoral Dissertation, University of Michigan-Flint.

مراجعة منهجية حديثة لدور المديرين في التخطيط الاستراتيجي في التعليم العام.

· Makatova, A., Moldashev, K., & Nurgabdeshov, A. (2026). "Navigating uncertainty: strategy formulation in higher education." Frontiers in Education, 11, Article 1866456.

دراسة حديثة عن صياغة الاستراتيجية في التعليم العالي في سياق الأزمات.

رابعاً: نظرية نشر الابتكارات (Diffusion of Innovation)

Rogers, E. M. (1995). Diffusion of Innovations (4th ed.). New York: Free Press.

النظرية المؤسسة لعملية تبني الأفراد والمؤسسات للتقنيات والممارسات الجديدة، وخصائص الابتكار الخمس.

خامساً: نظرية التعلم التنظيمي (Organizational Learning)

· Senge, P. M. (1990). The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday.

المرجع الأساسي لنظرية التعلم التنظيمي وتخصصاتها الخمسة.

· Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education. Crown Currency.

تطبيق نظرية التعلم التنظيمي في السياق المدرسي.

سادساً: دراسات وأبحاث تربوية معاصرة ذات صلة مباشرة

دراسات حول القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي:

· Tong, Y., & Hamid, A. H. B. A. (2025). "The Role of Principals in Driving Teaching Reform and Innovation: A Transformational Leadership Perspective." International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences.

· دراسة حول دور القيادة التحويلية في دفع الإصلاح التدريسي والابتكار في سياق الذكاء الاصطناعي.

· Connie, C., Kristiawan, M., & Emilya, S. (2025). "Principal's Transformational Leadership in Shaping Innovative School Culture in the Digital Era." Journal of Social Work and Science Education.

دراسة نوعية عن تشكيل القيادة التحويلية لثقافة مدرسية مبتكرة في العصر الرقمي.

دراسات حول القيادة التحويلية وتكامل التقنية:

Study on Principals' Transformational Leadership and ICT Integration, Kenyatta University (2025).

دراسة أظهرت علاقات ارتباطية موجبة بين أبعاد القيادة التحويلية الأربعة وتكامل التقنية في الفصول الدراسية في كينيا (معاملات ارتباط تراوحت بين ٠,٥٣٤ و٠,٥٨٤).

Andersen, L. B., Boye, S., & Laursen, R. (2018). "Building support? The importance of verbal rewards for employee perceptions of governance initiatives." International Public Management Journal, 21(1), 1-32.

دراسات حول القيادة الرقمية والتحول الرقمي:

Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2024). "Leading the AI transformation in schools: it starts with a digital mindset." Educational Technology Research and Development.

دراسة حديثة عن القيادة المزدوجة (التحويلية والرقمية) وأثرها في تنفيذ الذكاء الاصطناعي في المدارس، وتؤكد أن الجمع بينهما يحقق تأثيراً فريداً.

Bitar, J., & Davidovich, N. (2024). "Transformational Technology Leadership in Higher Education: A Systematic Review of Pedagogical Practice." Contemporary Issues in Technology and Teacher Education.

مراجعة منهجية حول القيادة التقنية التحويلية في التعليم العالي، وأظهرت هيمنة "الاستثارة الفكرية" في الأدبيات.

سابعاً: مراجع عامة في القيادة التربوية والإدارة المدرسية

· Fullan, M. (2014). Leading in a Culture of Change (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

· Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). "Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices." School Effectiveness and School Improvement, 17(2), 201-227.

· Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). "The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference." Educational Administration Quarterly, 52(2), 221-258.

· Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). "Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership." Educational Administration Quarterly, 39(3), 370-397.

ثامناً: ملاحظة منهجية

جميع المعلومات المتعلقة بالنظرية التكاملية والعلاقات بين المتغيرات الأربعة والنموذج النظري المقترح، تم بناؤها من خلال توليف ودمج هذه المصادر العلمية في إطار تفسيري واحد، مع الاستناد إلى:

١. الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود فجوة بين القيادة والممارسات الصفية.

٢. الأدلة البحثية على أن الجمع بين القيادة التحويلية والرقمية يحقق تأثيراً فريداً.

٣. ما توصلت إليه مراجعة Mracna (٢٠٢٥) من أن معظم الدراسات تركز التخطيط على المستوى المركزي، مع قلة التركيز على دور المديرين القيادي في الممارسات الصفية.

ثامناً: ملاحظة منهجية

جميع المعلومات المتعلقة بالنظرية التكاملية والعلاقات بين المتغيرات الأربعة والنموذج النظري المقترح، تم بناؤها من خلال توليف ودمج هذه المصادر العلمية في إطار تفسيري واحد، مع الاستناد إلى:

١. الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود فجوة بين القيادة والممارسات الصفية.

٢. الأدلة البحثية على أن الجمع بين القيادة التحويلية والرقمية يحقق تأثيراً فريداً.

٣. ما توصلت إليه مراجعة Mracna (٢٠٢٥) من أن معظم الدراسات تركز التخطيط على المستوى المركزي، مع قلة التركيز على دور المديرين القيادي في الممارسات الصفية.

المرفق رقم ١

استبانة التحكيم

"التخطيط الاستراتيجي للقيادات التربوية بين التحول الرقمي والقيادة التحويلية وأثره في تحسين الممارسات الصفية"

بيانات أولية (اختيارية للتصنيف)

- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- سنوات الخبرة: ☐ أقل من ٥ ☐ ٥ – ١٠ ☐ ١١ – ١٥ ☐ أكثر من ١٥
- المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا (ماجستير / دكتوراه)
- الدور الوظيفي: ☐ مدير / قائد تربوي ☐ وكيل / مساعد مدير ☐ مشرف تربوي ☐ معلم

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
القيادة التحويلية						
١	يمتلك قائدي رؤية مستقبلية واضحة للمؤسسة التعليمية.					
٢	يلهمني قائدي لبذل جهد أكبر مما كنت أتوقع.					
٣	يحرص قائدي على أن يكون قدوة حسنة في السلوك والأخلاق.					
٤	يهتم قائدي باحتياجاتي المهنية والشخصية بشكل فردي.					
التحول الرقمي						
١	توفر المؤسسة بنية تحتية رقمية مناسبة (أجهزة، شبكات، برمجيات).					
٢	توجد خطة واضحة لتوظيف التكنولوجيا في جميع العمليات التعليمية.					
٣	يحصل المعلمون على تدريب مستمر على استخدام التقنيات الحديثة.					
٤	يتم استخدام المنصات الرقمية في التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
التخطيط الإستراتيجي						
١	تمتلك المؤسسة رؤية ورسالة واضحة ومعلنة للجميع.					
٢	تشارك جميع الأطراف (معلمين، مشرفين، طلبة) في وضع الخطط الاستراتيجية.					
٣	تحدد الخطة أهدافاً استراتيجية قابلة للقياس والتحقيق.					
٤	توجد خطة تنفيذية تفصيلية تحدد المهام والمسؤوليات والجداول الزمنية.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الممارسات الصفية						
١	أستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة تناسب احتياجات الطلاب.					
٢	أوظف التعلم النشط (العمل الجماعي، المناقشة، حل المشكلات) في دروسي.					
٣	أدمج الأدوات الرقمية في تقديم المحتوى التعليمي.					
٤	أوظف التقويم لتشخيص صعوبات التعلم ومعالجتها.					

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

فاعليـة توظيـف اسـتراتيجيات التعلـيم والـتعلم مـن أجـل التنميــة المســتدامة فــي تنميــة مهــارات التفكيــر وحــل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

The Effectiveness of Employing Education and Learning Strategies for Sustainable Development in Developing Secondary School Students' Thinking and Problem-Solving Skills

أ. سالم بن عبيد بن منيف المرزوقي البقمي (١)
ثانوية ابن خزيمة، إدارة تعليم الطائف
د. إيمان لمجد (٢)
المدرسة العليا للأساتذة مسعود زغار – سطيف، الجزائر.

Salem Obaid Al-Marzouqi Al-Baqami (1)
Ibn Khuzaymah Secondary School, Taif Education Administration.
Dr. Imane Lamdjad (2)
Messaoud Zeghar Higher School for Teachers – Sétif, Algeria.

Email: ghfhg4565@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
التعليم من أجل التنمية المستدامة؛ استراتيجيات التدريس والتعلم؛ التفكير النقدي؛ حل المشـكلات؛ طلاب المرحلة الثانوية؛ القيادة التربوية.

KEY WORDS:
Education for Sustainable Development; Teaching and Learning Strategies; Critical Thinking; Problem-Solving; Secondary School Students; Educational Leadership.

مستخلص البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحليل فعالية استراتيجيات التعليم والتعلم من أجل التنمية المستدامة في تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كما يبحث دور القيادة التربوية في تطبيق هذه الاستراتيجيات وتهيئة الظروف التعليمية والتنظيمية اللازمة لنجاحها واستدامتها.

ويتبنى هذا البحث منهجًا وصفيًا تحليليًا ذا تركيز نظري، ويكشف التحليل النظري أن فعالية هذه الاستراتيجيات لا تعتمد فقط على استخدامها، بل أيضاً على جودة تصميمها وتنفيذها، ومدى دمجها للمهام التي تتطلب تحديد المشكلات وتحليلها، وجمع المعلومات والأدلة، وتوليد الحلول ومقارنة البدائل، واتخاذ القرارات، وتقييم النتائج.

كما يُسلّط الضوء على دور القيادة التربوية كعامل مؤسسي داعم، من خلال تطوير رؤية واضحة للتعليم من أجل التنمية المستدامة، وتعزيز المهارات المهنية للمعلمين، وتخصيص الوقت والموارد، وتشجيع التعاون والابتكار، وخلق بيئة مدرسية مواتية للتعلم النشط. في ضوء هذه النتائج، يقترح البحث إطارًا متكاملًا يربط بين التعليم من أجل التنمية المستدامة، واستراتيجيات التدريس والتعلم، ومهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، والدور الداعم للقيادة التربوية، مما يوفر أساسًا نظريًا لتطوير الممارسات التعليمية وإجراء المزيد من الدراسات الميدانية.

ABSTRACT:

This study aims to analyze the effectiveness of employing education and learning strategies for sustainable development in developing critical thinking and problem-solving skills among secondary school students. It also examines the role of educational leadership in implementing these strategies and creating the educational and organizational conditions necessary for their success and sustainability.

The study adopts a descriptive-analytical approach with a theoretical focus by analyzing relevant literature and scientific studies on education for sustainable development, active teaching and learning strategies, critical thinking and problem-solving skills, and educational leadership.

The theoretical analysis reveals that the effectiveness of these strategies depends not only on their use but also on the quality of their design and implementation and the extent to which they incorporate tasks that require students to identify and analyze problems, gather and evaluate information and evidence, generate solutions and compare alternatives, make decisions, and evaluate outcomes. The study also highlights the role of educational leadership as a supportive institutional factor through developing a clear vision for education for sustainable development, enhancing teachers' professional competencies, allocating time and resources, encouraging collaboration and innovation, and creating a school environment conducive to active learning.

In light of these findings, the study proposes an integrated framework that connects education for sustainable development, teaching and learning strategies, critical thinking and problem-solving skills, and the supportive role of educational leadership. This framework provides a theoretical foundation for improving educational practices and conducting further empirical studies.

١. المقدمة

في العقود الأخيرة، واجه العالم تحديات متزايدة ذات أبعاد اقتصادية واجتماعية وبيئية مترابطة ترابطًا وثيقًا. وفي هذا السياق، يتطلب تحقيق التنمية المستدامة مناهج تعليمية تتجاوز مجرد نقل المعرفة والمعلومات، بل يجب أن تهدف إلى تنمية قدرة المتعلمين على فهم المشكلات المعقدة ومعالجتها بنظرة نقدية ومسؤولية. ومن هذا المنطلق، برز التعليم من أجل التنمية المستدامة كنهج تعليمي يهدف إلى تمكين المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة للمساهمة في بناء مستقبل أكثر استدامة. ويؤكد هذا النهج على التعلم النشط، والتفكير النقدي والمنهجي، والتعاون، واتخاذ القرارات المسؤولة (UNESCO, ٢٠٢٠).

ولا يقتصر هذا النهج على دمج موضوعات التنمية المستدامة في المناهج الدراسية، بل يعتمد بشكل كبير على كيفية تنظيم عملية التعليم والتعلم. فالمحتوى المتعلق بقضايا مثل تغير المناخ، وإدارة المياه، والطاقة، والنفايات، والاستهلاك المسؤول، والتنوع البيولوجي، لا يحقق قيمته التعليمية الكاملة عند تقديمه كمعلومات جاهزة للحفظ والتلقين. في الواقع، عندما تتحول المعرفة إلى مواقف ومشكلات تعليمية، يتمكن المتعلمون من تحليل القضايا، والبحث عن المعلومات، ودراسة الأدلة، ومناقشة البدائل، واتخاذ القرارات، وتقييم نتائجها.

يؤكد هذا على أهمية استراتيجيات التعليم والتعلم التفاعلية، بما في ذلك التعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم القائم على المشاريع، والتعلم القائم على الاستقصاء، ودراسات الحالة، والتعلم التعاوني. تُمكّن هذه الاستراتيجيات المتعلمين من المشاركة الفعّالة في عملية التعلم وتطبيق معارفهم في مواقف تتطلب التأمل والتحليل والمناقشة واتخاذ القرارات. وقد أبرزت دراسات حديثة وجود هذه الاستراتيجيات في تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة في المرحلة الثانوية، حيث برز التعلم القائم على المشاريع كنهج رئيسي في هذا السياق. ومع ذلك، لا تزال هناك تحديات قائمة فيما يتعلق بتدريب المعلمين، وتوافر الموارد، والتكامل بين التخصصات، والدعم المؤسسي لتطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة (Kamaruldzaman et al., ٢٠٢٥).

وتكتسب مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات أهمية خاصة في المرحلة الثانوية، إذ تُشكل أساس الانتقال من اكتساب المعرفة إلى التعلم من خلال التطبيق. عند مواجهة مشكلة محددة، لا يقتصر دور المتعلم على معرفة المعلومات ذات الصلة فحسب، بل يشمل أيضًا تحديد المشكلة، وتحليل أسبابها، والتمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة، وتقييم الأدلة، وابتكار البدائل، ومقارنتها والاختيار من بينها، واتخاذ القرار، ثم تقييم النتائج والتأمل فيها. تتداخل هذه العمليات مع العديد من المهارات التي يؤكد عليها التعليم من أجل التنمية المستدامة، بما في ذلك التفكير النقدي والمنهجي، وإدارة التعقيد، واتخاذ القرارات المسؤولة (اليونسكو، ٢٠١٧).

في هذا السياق، لا يمكن النظر إلى استراتيجيات التدريس بمعزل عن السياق المدرسي الذي تُطبق فيه. يتطلب تطبيق التعلم القائم على حل المشكلات، أو المشاريع، أو الاستقصاء، وقتًا للتخطيط والتنفيذ، وموارد تعليمية مناسبة، وفرصًا للتعاون، والتطوير المهني للمعلمين، ومرونة في تنظيم عملية التعلم. لذلك، تبرز القيادة التربوية كعنصر أساسي لخلق الظروف التي تُمكّن المعلمين من استخدام هذه الاستراتيجيات بفعالية واستدامة أكبر. تُبرز الدراسات أهمية القيادة ذات الرؤية الثاقبة لدعم المؤسسات التعليمية في انتقالها نحو التنمية المستدامة، فضلاً عن أهمية تعزيز مهارات المعلمين وتنمية قدراتهم على الابتكار والتكيف مع مختلف السياقات التعليمية (سينغ، ٢٠٢٣؛ غامراوي وآخرون، ٢٠٢٥).

وبناءً على ذلك، لا ينبغي فهم العلاقة بين التعليم من أجل التنمية المستدامة ومهارات التفكير النقدي وحل المشكلات على أنها علاقة مباشرة بين محتوى المناهج الدراسية والمهارات المعرفية، بل كعملية تعليمية متكاملة. وفي هذه العملية، تتفاعل طبيعة التحديات التعليمية مع الاستراتيجيات المُطبقة ونوع المهام المُنجزة.

٢. مشكلة البحث

على الرغم من الاهتمام المتزايد بالتعليم من أجل التنمية المستدامة ودمجه في المناهج الدراسية والممارسات التعليمية، لا يزال التحدي قائماً في الانتقال من مجرد نقل المعرفة حول التنمية المستدامة إلى تمكين المتعلمين من تطبيق هذه المعرفة في تحليل المشكلات الملموسة واتخاذ قرارات مدروسة. فمعرفة الطالب بقضايا التنمية المستدامة لا تُترجم بالضرورة إلى قدرته على تحليل مشكلة ذات صلة، وتقييم البيانات المتاحة، واقتراح حلول بديلة، واختيار القرار الأنسب، وتقييم عواقبه.

يشير هذا إلى أن جوهر المشكلة لا يكمن فقط فيما يتعلمه الطلاب، بل أيضاً في كيفية تعلمهم لهذه المواضيع، وفي أنواع الخبرات التعليمية التي تتيح لهم فرصاً حقيقية لتطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات. لذا، من الضروري تحليل استراتيجيات التدريس القادرة على تحويل قضايا التنمية المستدامة إلى مواقف تعليمية تفاعلية تشجع الطلاب على المشاركة والبحث والتحليل والتفسير واتخاذ القرارات. علاوة على ذلك، قد يواجه تطبيق هذه الاستراتيجيات عددًا من المتطلبات التنظيمية والمهنية التي تتجاوز الممارسة الصفية المباشرة، مثل ضرورة مشاركة المعلمين في التطوير المهني المستمر، وتوفر الوقت والموارد، وتشجيع

التعاون، والمرونة في التخطيط والتنفيذ والتقييم. وهذا ما يجعل القيادة التربوية عنصرًا أساسيًا في البيئة التي تُطبَّق فيها استراتيجيات التعليم والتعلم للتنمية المستدامة.

لذا، يهدف هذا البحث إلى تحليل فعالية هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتحديد الظروف التي تُحسِّن تطبيقها، وتحديد الدور الداعم الذي يمكن أن تؤديه القيادة التربوية في تهيئة بيئة مدرسية مُلائمة لتطبيقها.

وبناءً على ذلك، تتمثل مشكلة البحث في الحاجة إلى تحليل طبيعة فاعلية استراتيجيات التعليم والتعلم من أجل التنمية المستدامة في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، والكشف عن المتطلبات التي تجعل توظيف هذه الاستراتيجيات أكثر فاعلية، مع تحديد الدور الداعم الذي يمكن أن تؤديه القيادة التربوية في تهيئة البيئة المدرسية المناسبة لهذا التوظيف.

٣. أسئلة البحث

يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى فاعلية توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم من أجل التنمية المستدامة في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وما دور القيادة التربوية في دعم توظيفها؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما الأسس التربوية التي يقوم عليها التعليم من أجل التنمية المستدامة في المرحلة الثانوية، وما علاقتها بتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات؟

٢. ما أبرز استراتيجيات التعليم والتعلم التي يمكن توظيفها في سياق التعليم من أجل التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

٣. كيف تسهم استراتيجيات التعلم القائم على المشكلة، والتعلم القائم على المشروعات، والتعلم بالاستقصاء، ودراسة الحالة، والتعلم التعاوني في توفير فرص لممارسة مهارات التفكير وحل المشكلات؟

٤. ما المهارات العقلية المرتبطة بالتفكير وحل المشكلات التي يمكن تنميتها من خلال توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم من أجل التنمية المستدامة؟

٥. ما المتطلبات التعليمية والتنظيمية اللازمة لتحقيق توظيف أكثر فاعلية لهذه الاستراتيجيات في المرحلة الثانوية؟

٦. ما الدور الذي يمكن أن تؤديه القيادة التربوية في دعم المعلمين وتهيئة البيئة المدرسية اللازمة لتوظيف استراتيجيات التعليم والتعلم من أجل التنمية المستدامة؟

٧. كيف يمكن بناء إطار تكاملي يربط بين التعليم من أجل التنمية المستدامة، واستراتيجيات التعليم والتعلم، ومهارات التفكير وحل المشكلات، ودور القيادة التربوية؟

٤. أهداف البحث

هدف البحث بصورة رئيسة إلى تحليل فاعلية توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم من أجل التنمية المستدامة في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتحليل الدور الداعم للقيادة التربوية في إنجاح هذا التوظيف واستدامته.

ويتفرع عن ذلك الأهداف الآتية:

١. تحليل الأسس التربوية للتعليم من أجل التنمية المستدامة وعلاقتها بتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات.

٢. تحليل الاستراتيجيات التعليمية النشطة المناسبة للتعليم من أجل التنمية المستدامة، ومدى إسهامها في تنمية التحليل والتفكير النقدي وتقييم الأدلة واتخاذ القرار وحل المشكلات.

٣. تحديد المتطلبات التعليمية والمهنية والتنظيمية اللازمة لفاعلية توظيف هذه الاستراتيجيات، بما في ذلك تصميم المهام والتقويم والمشاركة الفاعلة.

٤. تحليل دور القيادة التربوية في توفير البيئة الداعمة من خلال التطوير المهني والموارد والوقت والتعاون والابتكار.

٥. اقتراح إطار تكاملي يربط بين التعليم من أجل التنمية المستدامة، والاستراتيجيات التعليمية، ومهارات التفكير وحل المشكلات، والبيئة المدرسية الداعمة.

٥. أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من تناوله العلاقة التكاملية بين التعليم من أجل التنمية المستدامة، واستراتيجيات التعليم والتعلم النشط، ومهارات التفكير وحل المشكلات، والقيادة التربوية الداعمة. وينطلق البحث من أن تحقيق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة لا يقتصر على اكتساب المعرفة، بل يتطلب توفير مواقف تعليمية تساعد المتعلمين على توظيف المعرفة في تحليل القضايا الواقعية، وتقييم الأدلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرارات وتقويم نتائجها. وتتوزع أهمية البحث إلى أهمية نظرية وتطبيقية.

تتمثل الأهمية النظرية للبحث في تقديم قراءة تكاملية للعلاقة بين التعليم من أجل التنمية المستدامة والاستراتيجيات التعليمية ومهارات التفكير وحل المشكلات، بدل تناول هذه المكونات بصورة منفصلة. كما يوضح البحث طبيعة ESD بوصفه توجهًا تربويًا يهدف إلى تنمية قدرات المتعلم على التفكير والتحليل والتقييم واتخاذ القرار والتعامل مع المشكلات الواقعية.

وتبرز الأهمية النظرية كذلك في تحليل عدد من الاستراتيجيات النشطة، مثل التعلم القائم على المشكلة والمشروعات والاستقصاء ودراسة الحالة والتعلم التعاوني، من حيث قدرتها على توفير خبرات تعليمية تتيح للمتعلمين ممارسة عمليات التفكير وحل المشكلات. ولا يفترض البحث أن استخدام هذه الاستراتيجيات يؤدي تلقائيًا إلى تحقيق هذه المهارات، بل يركز على أهمية تصميم المهام،

وارتباطها بقضايا واقعية، ومستوى مشاركة المتعلم، واستخدام الأدلة، والتقويم والتأمل.

كما يضيف البحث بعدًا مؤسسيًا من خلال إبراز القيادة التربوية بوصفها عاملًا داعمًا لتطبيق الممارسات التعليمية المرتبطة بالتنمية المستدامة، من خلال توفير الرؤية، والتطوير المهني، والوقت، والموارد، والتعاون والمرونة اللازمة للمعلمين.

ويقدم البحث، في ضوء ذلك، إطارًا تكامليًا يربط بين أربعة مكونات رئيسة: التعليم من أجل التنمية المستدامة بوصفه سياقًا للتعلم، والاستراتيجيات التعليمية بوصفها آليات لتنظيم الخبرة التعليمية، ومهارات التفكير وحل المشكلات بوصفها مخرجات مستهدفة، والقيادة التربوية بوصفها بيئة داعمة للتطبيق والاستدامة. ويمكن أن يوفر هذا الإطار أساسًا مفاهيميًا للدراسات الميدانية المستقبلية.

على الرغم من الطبيعة النظرية التحليلية للبحث، فإن نتائجه يمكن أن تقدم دلالات عملية للمعلمين والقيادات التربوية ومخططي المناهج والمشرفين التربويين. فمن الناحية التعليمية، يمكن الاستفادة منها في تحويل قضايا التنمية المستدامة من موضوعات معرفية إلى مواقف تعليمية واقعية تتطلب من الطلبة تحديد المشكلات وتحليلها، واستخدام المعلومات والأدلة، وتوليد الحلول، ومقارنة البدائل، واتخاذ القرارات وتقويم نتائجها.

كما يمكن أن تساعد النتائج المعلمين في اختيار الاستراتيجية المناسبة وفق طبيعة المشكلة والهدف التعليمي؛ فالتعلم القائم على المشكلة يناسب معالجة القضايا الواقعية، بينما تتيح المشروعات فرصًا للبحث والتخطيط والتنفيذ، ويساعد الاستقصاء ودراسة الحالة في تحليل المعلومات والأدلة ومناقشة البدائل.

وعلى مستوى التنمية المهنية، يمكن الإفادة من الإطار المقترح في تحديد احتياجات المعلمين المتعلقة بتصميم المهام القائمة على المشكلات والاستقصاء، وإدارة الحوار، وتوجيه الطلبة إلى استخدام الأدلة، وتقديم التغذية الراجعة، وتقويم مهارات التفكير وحل المشكلات.

أما بالنسبة إلى القيادة التربوية، فيوضح البحث أهمية توفير الظروف المؤسسية الداعمة، مثل الوقت والموارد، والتطوير المهني، وتبادل الخبرات، وتشجيع المبادرات والمشروعات، وبناء ثقافة مدرسية قائمة على التعاون والابتكار. كما يمكن الإفادة من الإطار المقترح في تطوير الأنشطة والمناهج وأساليب التقويم بحيث تتجاوز قياس استرجاع المعرفة إلى تقويم التحليل، وتقييم الأدلة، وتوليد البدائل، وتبرير القرارات، وتقويم الحلول.

وأخيرًا، يمكن أن يشكل الإطار المقترح أساسًا لدراسات ميدانية مستقبلية تختبر تجريبيًا فاعلية الاستراتيجيات المختلفة، وتقارن بينها، وتدرس أثر أنماط الدعم القيادي في جودة تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة وتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٦. منهج البحث وإجراءاته

اعتمد هذا البحث منهجًا وصفيًا تحليليًا، مع تركيز نظري، بما يتناسب مع طبيعة الموضوع وأهدافه. وشمل تحليل الأدبيات العلمية والتقارير التربوية المتعلقة بالتعليم من أجل التنمية المستدامة، واستراتيجيات التعلم النشط، ومهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، والقيادة التربوية. وتضمنت المصادر التي تم تحليلها منشورات اليونسكو ودراسات حديثة، لا سيما تلك التي تركز على سياقات المدارس الابتدائية والثانوية، والتعلم القائم على حل المشكلات، والمشاريع، والتعلم الاستقصائي، ودراسات الحالة، والتعلم التعاوني، بالإضافة إلى الأدبيات المتعلقة بالتفكير النقدي، وحل المشكلات، والقيادة التربوية، وقيادة المعلمين. واستُخدمت هذه المصادر للمقارنة والتحليل وتحديد الاتجاهات المشتركة وتحديد الثغرات البحثية، وبناء إطار عمل متكامل يربط التعليم من أجل التنمية المستدامة بالاستراتيجيات التربوية، ومهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، وبيئة مدرسية داعمة. ولا يهدف هذا البحث إلى اختبار أثر استراتيجية تدريس محددة تجريبيًا، بل إلى تحليل الأدبيات المتعلقة بفعالية تطبيق هذه الاستراتيجيات، وشروط نجاحها، ودور القيادة التربوية في تطبيقها واستدامتها. لذلك، تمثل النتائج استنتاجات تحليلية تستند إلى الأدبيات والدراسات السابقة، وليس إلى نتائج تجريبية من العمل الميداني.

٧. الدراسات السابقة

تناولت الدراسات الحديثة التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) من خلال أربعة محاور رئيسة تتمثل في الاستراتيجيات التعليمية، وتنمية مهارات التفكير، والتعلم القائم على المشكلات، والقيادة التربوية. وتوفر هذه الدراسات أساسًا نظريًا لفهم كيفية الانتقال من تقديم معارف الاستدامة إلى ممارسات تعليمية تنمي التفكير وحل المشكلات وتدعمها البيئة المدرسية.

فقد أجرت Kamaruldzaman et al. (٢٠٢٥) مراجعة منهجية للدراسات المنشورة بين عامي ٢٠١٩ و٢٠٢٤ حول استراتيجيات تدريس التعليم من أجل التنمية المستدامة في المدارس الثانوية، بالاعتماد على قواعد بيانات علمية من بينها Scopus وWeb of Science وERIC. وأظهرت النتائج تنوع الاستراتيجيات التعليمية، مع بروز التعلم القائم على المشروعات، والتعلم الرقمي، والمداخل التعليمية النشطة. كما أكدت الدراسة أهمية الانتقال من نقل المعرفة إلى توظيفها في قضايا ومشكلات واقعية، وبينت أن نجاح الاستراتيجيات يرتبط بالتطوير المهني للمعلمين، وتوفير الموارد، وفهم مبادئ ESD، والتكامل بين التخصصات.

وتفيد هذه النتائج البحث الحالي في تأكيد أهمية الاستراتيجيات النشطة، مع تركيزه بصورة أكثر تحديدًا على علاقتها بمهارات التفكير وحل المشكلات ودور القيادة التربوية في دعم توظيفها.

وفيما يتعلق بمهارات التفكير، بحثت Felix et al. (٢٠٢٥) فهم المعلمين وممارساتهم المتعلقة بالتفكير النقدي في سياق التعليم من أجل التنمية المستدامة من خلال مراجعة منهجية للدراسات النوعية. وأظهرت الدراسة أن طبيعة قضايا الاستدامة المعقدة تتطلب من المتعلمين تحليل المعلومات، وفحص الأدلة، ومناقشة وجهات النظر، وتكوين الأحكام، والتأمل في النتائج. كما أكدت أن تناول موضوعات الاستدامة لا يؤدي تلقائيًا إلى تنمية التفكير النقدي، وإنما يتطلب مواقف تعليمية تتيح للمتعلمين ممارسة التحليل والاستدلال والتقييم والحوار. وتدعم هذه النتيجة توجه البحث الحالي نحو ربط التعليم من أجل التنمية المستدامة بمهارات التفكير وحل المشكلات، بدل الاقتصار على اكتساب المعرفة المتعلقة بالاستدامة.

أما من الجانب القيادي، فقد ركزت Singh (٢٠٢٣) على دور القيادة التربوية في دعم توجه المؤسسات التعليمية نحو التنمية المستدامة، وأبرزت أهمية الرؤية المؤسسية، وتمكين المعلمين، والتطوير المهني، والتعاون، وتوفير الموارد والظروف التنظيمية الداعمة. وتوضح هذه الدراسة أن تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة لا يعتمد على الممارسات الصفية وحدها، بل يحتاج إلى بيئة مدرسية تمكن المعلمين من تطوير ممارساتهم التعليمية. ويتبنى البحث الحالي هذا المنظور من خلال التعامل مع القيادة التربوية بوصفها عاملًا داعمًا لتوفير الظروف اللازمة لجودة توظيف الاستراتيجيات التعليمية واستدامتها، وليس متغيرًا مستقلًا يجري اختبار أثره تجريبيًا.

وفي الاتجاه نفسه، تناولت Ghamrawi et al. (٢٠٢٥) دور القيادة المعلمية في دعم التعليم من أجل التنمية المستدامة، وأكدت أهمية تمكين المعلمين، والابتكار، والتعاون، والاستجابة للسياق التعليمي، والمشاركة في تطوير الممارسات المرتبطة بالاستدامة. وتبرز أهمية هذه النتائج في أن نجاح التعليم من أجل التنمية المستدامة يتطلب إشراك المعلمين في تطوير الممارسات التعليمية، وتوفير بيئة مهنية تشجع المبادرة والتجريب وتبادل الخبرات. ويستفيد البحث الحالي من هذا الطرح في تحليل المتطلبات المهنية والتنظيمية الداعمة لتوظيف الاستراتيجيات النشطة، مع ربطها بتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وفي الجانب التطبيقي، درست Wiono and Mukarromah (٢٠٢٦) دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة في التعلم القائم على المشكلة، وأظهرت نتائجها التجريبية تحسنًا في بعض المهارات المستهدفة، ولا سيما التفكير النقدي والاتصال. وتبرز أهمية هذه الدراسة في تأكيد قيمة توظيف قضايا الاستدامة ضمن مواقف تعليمية تتطلب تحديد المشكلة وتحليلها، والبحث عن المعلومات، ومناقشة البدائل، والوصول إلى حلول. ويتفق ذلك مع البحث الحالي في أهمية التعلم القائم على المشكلة، إلا أن البحث الحالي يوسع نطاق التحليل ليشمل مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية، ومهارات التفكير وحل المشكلات، والظروف القيادية والمدرسية الداعمة.

وبناءً على ما سبق، تكشف الدراسات السابقة عن اتجاه مشترك يؤكد أن التعليم من أجل التنمية المستدامة يكون أكثر فاعلية عندما ينتقل من نقل المعرفة إلى التعلم النشط القائم على القضايا الواقعية، وممارسة التحليل والتقييم وحل المشكلات، في ظل بيئة مدرسية ومهنية داعمة. ومع ذلك، تتناول الدراسات السابقة هذه الجوانب في مسارات متفرقة؛ إذ تركز بعض الدراسات على الاستراتيجيات التعليمية، وأخرى على التفكير النقدي، وأخرى على القيادة أو التعلم القائم على المشكلة. ومن هنا يتمثل إسهام البحث الحالي في تحليل هذه الجوانب ضمن إطار تكاملي واحد يربط بين التعليم من أجل التنمية المستدامة، والاستراتيجيات التعليمية، ومهارات التفكير وحل المشكلات، والقيادة التربوية الداعمة، مع الحفاظ على الطبيعة النظرية التحليلية للبحث.

٨. التعقيب على الدراسات السابقة

كشفت الدراسات السابقة عن أربعة اتجاهات رئيسية. ينظر الاتجاه الأول إلى التعليم من أجل التنمية المستدامة كنهج يتجاوز مجرد اكتساب المعرفة، ليُنمّي لدى المتعلمين مهارات التحليل والتقييم والمشاركة واتخاذ القرارات (UNESCO, ٢٠١٧, ٢٠٢٠). ويؤكد الاتجاه الثاني على أهمية استراتيجيات التعلم النشط، مثل التعلم القائم على حل المشكلات، والمشاريع، والتعلم الاستقصائي، ودراسات الحالة، والتعلم التعاوني، لخلق بيئات تُتيح تطبيق هذه المهارات، لا سيما عند ربطها بمشكلات ملموسة تتطلب البحث عن المعلومات والأدلة، بالإضافة إلى مقارنة الخيارات المختلفة. ويُبرز الاتجاه الثالث العلاقة بين التفكير النقدي وحل المشكلات في معالجة قضايا الاستدامة، من خلال تحليل المشكلات، وتقييم الأدلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرارات، وتقييم النتائج. أما الاتجاه الرابع، فيُسلط الضوء على أهمية بيئة مدرسية داعمة وقيادة تربوية كفؤة، تُوفر التطوير المهني، والوقت، والموارد، والتعاون، والمرونة التنظيمية اللازمة لتطبيق ممارسات تعليمية مستدامة.

تشير الدراسات السابقة عمومًا إلى أن فعالية الاستراتيجيات لا تعتمد فقط على اختيارها أو تطبيقها الرسمي، بل على جودة تصميم مهام التعلم ومدى توفيرها فرصًا حقيقية للطلاب لممارسة التفكير النقدي والتحليل وحل المشكلات.

كما تبرز القيادة التربوية كعامل مساعد، إذ تُهيئ الظروف المهنية والتنظيمية اللازمة لاستدامة هذه الممارسات. لذا، يهدف هذا البحث إلى تحليل العلاقة التكاملية بين التعليم من أجل التنمية المستدامة، واستراتيجيات التدريس، ومهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، والقيادة التربوية الداعمة، وذلك ضمن إطار نظري موحد.

٨,١ الفجوة البحثية

على الرغم من أهمية الدراسات السابقة، يكشف تحليلها عن جوانب عديدة يمكن أن يُسهم فيها البحث الحالي. أولًا، ركزت معظم الدراسات بشكل أساسي على جانب واحد من الموضوع: تناول بعضها استراتيجيات التعليم من أجل التنمية المستدامة، وتناول بعضها الآخر التفكير النقدي، بينما تناول بعضها الآخر القيادة التعليمية. لذا، ثمة حاجة إلى منهج متكامل يربط هذه المكونات ضمن إطار واحد.

ثانيًا، ركزت بعض الدراسات على التفكير النقدي أو مهارات التنمية المستدامة، بينما يتناول البحث الحالي مجموعة متكاملة من مهارات التفكير وحل المشكلات، بما في ذلك تحديد المشكلات وتحليلها، واستخدام المعلومات والأدلة وتقييمها، وتوليد البدائل، ومقارنة الحلول، واتخاذ القرارات، وتقييم النتائج والتأمل فيها.

ثالثًا، في حين تُشدد الأدبيات على أهمية الانتقال من المعرفة إلى التطبيق، يركز هذا البحث بشكل أكبر على الظروف التعليمية التي تُسهّل هذا الانتقال، مثل ربط المهام بمشكلات واقعية، ومشاركة الطلاب الفعّالة، واستخدام الأدلة، والحوار، والتغذية الراجعة، والتأمل.

رابعًا، لا يفترض هذا البحث أن استخدام استراتيجية مثل التعلم القائم على حل المشكلات أو التعلم القائم على المشاريع يؤدي تلقائيًا إلى تنمية مهارات التأمل. بل يُنظر إلى الفعالية على أنها مرتبطة بجودة التصميم والتنفيذ والسياق التعليمي. كما أنها مرتبطة بالدور الداعم للقيادة التربوية، التي يجب أن توفر الرؤية والتطوير المهني والوقت والموارد والتعاون والمرونة اللازمة للتنفيذ.

خامساً، يركز هذا البحث تحديداً على المرحلة الثانوية، مما يسمح بتحليل تطبيقه على مشكلات معقدة وملموسة تتطلب مستويات أعلى من التحليل والتقييم واتخاذ القرارات.

لذا، تتمثل المساهمة الرئيسية لهذا البحث في توفير إطار تحليلي متكامل يربط بين التعليم من أجل التنمية المستدامة، واستراتيجيات التدريس والتعلم النشطة، ومهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، مع تسليط الضوء على دور القيادة التربوية كعامل داعم لجودة التنفيذ واستدامته. لا يدّعي هذا البحث سدّ الفجوة في البيانات التجريبية بشكل قاطع، بل يهدف إلى توفير أساس تحليلي يمكن البناء عليه في الدراسات الميدانية المستقبلية.

٩. السند النظري

٩,١ التعليم من أجل التنمية المستدامة وتنمية مهارات التفكير

يمثل التعليم من أجل التنمية المستدامة (Education for Sustainable Development: ESD) توجهًا تربويًا يهدف إلى تمكين المتعلمين من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة لفهم قضايا الاستدامة والتعامل معها بصورة مسؤولة. ولا يقتصر هذا التوجه على إدراج موضوعات بيئية أو اجتماعية أو اقتصادية في المناهج، بل يتطلب تطوير طرائق التعليم والتعلم بما يجعل المتعلم قادرًا على الربط بين المعرفة والممارسة، وتحليل القضايا الواقعية، وتقييم البدائل، واتخاذ القرارات المسؤولة.

وتشير UNESCO (٢٠١٧) إلى أن التعليم من أجل التنمية المستدامة يرتبط بمجموعة من الكفايات، من أبرزها التفكير المنظومي، والتفكير النقدي، والتفكير المستقبلي، واتخاذ القرار، والقدرة على التعامل مع التعقيد وعدم اليقين. كما تؤكد UNESCO (٢٠٢٠) أهمية توفير بيئات تعليمية داعمة، وتطوير قدرات المعلمين، وتعزيز المشاركة والتعاون، بحيث تصبح الاستدامة جزءًا من الممارسة التعليمية والمؤسسية.

وتكتسب هذه الرؤية أهمية خاصة في المرحلة الثانوية؛ لأن قضايا التنمية المستدامة غالبًا ما تكون متعددة الأبعاد، ولا يمكن التعامل معها من خلال الحفظ والاسترجاع وحدهما. فعند دراسة قضية مثل استهلاك المياه أو إدارة النفايات أو الطاقة، يحتاج المتعلم إلى تحديد المشكلة، وتحليل أسبابها، وفحص المعلومات والأدلة، وتوليد البدائل، ومقارنة الحلول، ثم اتخاذ قرار وتقييم نتائجه. ومن ثم، تصبح قضية الاستدامة سياقًا لممارسة التفكير، وليس مجرد محتوى معرفي.

وقد أظهرت الدراسات الحديثة ارتباط التعلم القائم على قضايا الاستدامة بتنمية مهارات التفكير النقدي عندما تتضمن الخبرات التعليمية التحليل والاستدلال والتقييم والتأمل (Felix et al., ٢٠٢٥). كما يمكن للتعلم المرتبط بالمشروعات والمشكلات الواقعية أن يدعم التفكير المنظومي والتعاون والمشاركة الفاعلة لدى الطلبة (Kamaruldzaman et al., ٢٠٢٥).

٩,٢ استراتيجيات التعليم والتعلم الداعمة للتنمية المستدامة

تحتاج أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة إلى استراتيجيات تجعل المتعلم مشاركًا نشطًا في بناء المعرفة وتوظيفها. ومن أبرز هذه الاستراتيجيات:

التعلم القائم على المشكلة: يبدأ بمشكلة واقعية أو شبه واقعية، ثم ينتقل المتعلم من فهم المشكلة وتحليلها إلى البحث عن المعلومات، وتوليد الحلول، ومقارنة البدائل، واتخاذ

القرار. ولذلك يتوافق هذا النوع من التعلم بصورة مباشرة مع مهارات التفكير وحل المشكلات المستهدفة في البحث الحالي.

التعلم القائم على المشروعات: يتيح للطلبة التعامل مع قضية أو مشكلة تتطلب التخطيط والبحث والتعاون واتخاذ القرار وإنتاج حل أو منتج قابل للتقييم. وتزداد قيمته عندما لا يقتصر المشروع على جمع المعلومات، بل يتطلب تحليل المشكلة واقتراح البدائل وتبرير القرارات وتقويم النتائج. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أهمية التعلم القائم على المشروعات في تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة وتنمية التفكير المنظومي والتعاون (Kamaruldzaman et al., ٢٠٢٥).

التعلم بالاستقصاء: يقوم على طرح الأسئلة، وجمع المعلومات، وفحص الأدلة، وتحليلها، وبناء التفسيرات والاستنتاجات. ويتيح هذا الأسلوب للمتعلمين ممارسة مهارات البحث والتحليل والتقييم والاستدلال، خاصة عند التعامل مع قضايا الاستدامة التي تتطلب معلومات من مصادر متعددة.

دراسة الحالة: تتيح للطلبة تحليل مواقف واقعية أو شبه واقعية تتضمن عوامل وبدائل ونتائج مختلفة. وتساعد على النظر إلى المشكلة من زوايا متعددة، ومقارنة الحلول، وتبرير القرار استنادًا إلى المعلومات المتاحة.

التعلم التعاوني: يوفر بيئة للحوار وتبادل الآراء والحجج والأدلة، ويتيح للمتعلمين التفاوض حول الحلول واتخاذ القرارات بصورة جماعية. وتكتسب هذه الاستراتيجية أهمية في قضايا الاستدامة التي تتسم بتعدد المصالح ووجهات النظر.

ولا ترتبط القيمة التربوية لهذه الاستراتيجيات بمجرد استخدامها، وإنما بالطريقة التي تصمم بها المهام التعليمية. فقد تستخدم الاستراتيجية بصورة لا تتجاوز نقل المعلومات، بينما يمكن أن تستخدم بطريقة تتطلب التحليل والاستدلال والتقييم واتخاذ القرار. ولذلك يمثل تصميم النشاط التعليمي وطبيعة المهمة عنصرين حاسمين في تحقيق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة.

٩,٣ توظيف الاستراتيجيات في تنمية التفكير وحل المشكلات

تتضمن مهارات التفكير وحل المشكلات في سياق التعليم من أجل التنمية المستدامة مجموعة مترابطة من العمليات العقلية. تبدأ بـ تحديد المشكلة وفهمها من خلال التمييز بين الظاهرة والمشكلة وتحديد أسبابها وعناصرها. ثم ينتقل المتعلم إلى جمع المعلومات وتحليلها وتقييم الأدلة، بما يساعده على فهم العلاقات بين العوامل المختلفة والتمييز بين المعلومات الموثوقة والآراء.

بعد ذلك تأتي مرحلة توليد البدائل والحلول، حيث يفكر المتعلم في أكثر من إمكانية لمعالجة المشكلة بدل الاكتفاء بأول حل متاح. ثم يقوم بـ مقارنة البدائل واتخاذ القرار في ضوء معايير مثل قابلية التطبيق والموارد المطلوبة والنتائج المتوقعة والآثار المحتملة. وأخيرًا، يقوم بـ تقويم الحل والتأمل في نتائجه، بما يسمح له بتحديد جوانب القوة والقصور وإعادة النظر في قراره عند الحاجة.

وتتفق هذه المراحل مع طبيعة الكفايات التي يؤكد عليها التعليم من أجل التنمية المستدامة، ولا سيما التفكير النقدي والمنظومي والمستقبلي واتخاذ القرار المسؤول (UNESCO, ٢٠١٧, ٢٠٢٠). كما تشير الأدبيات الحديثة إلى أن الأنشطة التعليمية القائمة على المشكلات والمشروعات والاستقصاء توفر فرصًا مناسبة لممارسة التحليل والتقييم وتوليد الحلول عندما تصمم حول قضايا واقعية ومفتوحة النهاية (Felix et al., 2025; Kamaruldzaman et al., ٢٠٢٥).

وبذلك لا ينظر إلى التفكير وحل المشكلات باعتبارهما مهارات منفصلة عن محتوى التنمية المستدامة، بل باعتبارهما عمليات يمارسها المتعلم أثناء التعامل مع قضايا ومواقف تعليمية مرتبطة بالاستدامة.

٩,٤ دور القيادة التربوية والعلاقة التكاملية

لا يمكن تطبيق استراتيجيات التعلم النشط بشكل مستدام بمعزل عن السياق المدرسي. فالتعلم القائم على حل المشكلات، والمشاريع، والاستقصاء، يتطلب تخطيطًا زمنيًا، وموارد تربوية، وتطويرًا مهنيًا للمعلمين، وتعاونًا فيما بينهم، فضلًا عن مرونة في تنظيم عمليات التعلم والتقييم. ولذا، تبرز القيادة التربوية كعامل داعم وميسر للممارسات التعليمية، لا كمتغير مستقل تم اختباره تجريبيًا في هذا البحث.

يشمل دور القيادة وضع رؤية مدرسية شاملة وواضحة للتعليم من أجل التنمية المستدامة، ودعم التطوير المهني للمعلمين، وتخصيص الوقت والموارد اللازمة لهم، وتعزيز التعاون المهني، وتشجيع المبادرة والابتكار، ومراقبة وتقييم الممارسات التعليمية. وتتفق هذه الأدوار مع الدراسات التي تربط بين القيادة الداعمة وتمكين المعلمين وتعزيز قدراتهم على تطوير ممارسات تعليمية متعلقة بالتنمية المستدامة (Singh, 2023; Ghamrawi et al., ٢٠٢٥).

لذا، يمكن النظر إلى العلاقة بين عناصر البحث ضمن إطار متكامل. يُقدّم التعليم من أجل التنمية المستدامة سياقات وتحديات واقعية، بينما تُوفّر استراتيجيات التدريس أساليبَ لمعالجتها بفعالية. وتُمثّل مهارات التفكير وحلّ المشكلات عمليات التعلّم ونتائجه المستهدفة. وتُمارس القيادة التربوية على مستوى المدرسة من خلال تهيئة الظروف التنظيمية

والمهنية التي تُمكّن المعلمين من استخدام هذه الاستراتيجيات بشكل أكثر منهجية وفعالية.

وبالتالي، فإنّ فعالية استراتيجيات التعليم من أجل التنمية المستدامة لا تعتمد على مُسمّاها بقدر ما تعتمد على جودة تصميم بيئة التعلّم، ومدى ملاءمتها لمشكلة مُحدّدة، والفرص التي تُتيحها للمتعلّمين للتحليل والاستكشاف والمناقشة واقتراح حلول بديلة واتخاذ القرارات والتأمل. ويُوفّر هذا الإطار الأساس النظري لتحليل نتائج هذا البحث فيما يتعلّق بمستوى ممارسة مهارات التفكير وحلّ المشكلات لدى الطلاب في سياق التعليم من أجل التنمية المستدامة.

١٥.مناقشة وتحليل النتائج

١٥,١ فاعلية استراتيجيات التعليم والتعلم من أجل التنمية المستدامة

يكشف تحليل نظري للأدبيات أن فعالية استراتيجيات التعليم والتعلم من أجل التنمية المستدامة، والتي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، ترتبط بقدرتهم على ترجمة المعرفة إلى تطبيقات عملية. ولتحقيق ذلك، يجب تشجيع المتعلمين على معالجة المشكلات والقضايا الملموسة، وتحليل المعلومات، وتقييم الأدلة، ووضع البدائل، واتخاذ القرارات، وتقييم النتائج (اليونسكو، ، ٢٠٢٠).

تشير الأدبيات إلى أن التعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم القائم على المشاريع، والتعلم القائم على الاستقصاء، ودراسات الحالة، والتعلم التعاوني، توفر فرصًا مناسبة لهذا النوع من التعلم. ويتفق هذا مع نتائج كامرولدسمان وآخرون (٢٠٢٥)، الذين أكدوا على أهمية استراتيجيات التعلم النشط في تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة في المرحلة الثانوية.

ومع ذلك، يُظهر التحليل أن مجرد استخدام استراتيجية ما لا يضمن تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات. تعتمد فعالية أي استراتيجية على جودة تصميمها وواقعيته، ومستوى مشاركة الطلاب، وأنواع الأسئلة المطروحة، واستخدام الأدلة، وفرص الحوار والتأمل، وأساليب التقييم المتبعة. لذا، تُقاس القيمة التربوية للاستراتيجية بقدرتها على تمكين الطلاب من تطبيق معارفهم بدلاً من مجرد حفظها.

١٥,٢ الاستراتيجيات التربوية ومهارات التأمل وحل المشكلات

يتماشى التعلّم القائم على حل المشكلات (PBL) تماماً مع منظور التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD). يبدأ هذا النوع من التعلّم بمشكلة ذات مغزى، ثم يُرشد المتعلّم في تحديدها، وتحليل أسبابها، والبحث عن المعلومات والأدلة، وتوليد الحلول ومقارنتها، واتخاذ القرارات وتقييمها. تتوافق هذه العمليات مع المهارات التي تستهدفها البحوث الحالية، وتدعم نتائج دراسة ويونو وموكاروما (٢٠٢٦)، اللذين أكّدا، في سياقهما التجريبي، على أهمية دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) مع التعلّم القائم على المشاريع (PBL) لتطوير مهارات محددة.

يُقدّم التعلّم القائم على المشاريع تجربةً معمّقةً تتطلّب التخطيط والبحث والتعاون واتخاذ القرارات والتنفيذ والتقييم، بينما يُعزّز التعلّم القائم على الاستقصاء تحليل المعلومات ومراجعة الأدلة وصياغة الاستنتاجات. تُتيح دراسات الحالة تحليل المواقف متعددة الأبعاد ومقارنة البدائل، في حين يُضيف التعلّم التعاوني بُعدًا حواريًا من خلال تبادل الآراء والأدلة ومناقشة الحلول. لا ينبغي بالضرورة النظر إلى هذه الاستراتيجيات على أنها بدائل متنافسة، إذ يُمكن دمجها ضمن تجربة التعلّم نفسها. يُمكن أن تبدأ العملية بمشكلة مُحدّدة، تليها منهجية استقصائية لجمع المعلومات، ثم عمل تعاوني لتحليلها، وأخيرًا مشروع لتنفيذ الحل وتقييمه.

يُشير التحليل أيضًا إلى أن تنمية مهارات التفكير في سياق التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) تتضمن مجموعةً مُتكاملةً من العمليات، تشمل تحديد المشكلة وتحليلها، وتقييم المعلومات والأدلة، وتوليد حلول بديلة، ومقارنتها، واتخاذ القرارات، وتقييم النتائج والتأمل فيها. يتوافق هذا مع عمل اليونسكو (٢٠١٧) وفيليكس وآخرون. (٢٠٢٥)، التي تؤكد على أهمية التفكير النقدي والمنهجي، والتقييم، والاستدلال في مواجهة تحديات التنمية المستدامة.

وبالتالي، يُمثل حل المشكلات امتدادًا عمليًا لهذه العمليات، حيث ينتقل المتعلم من فهم المشكلة وتحليلها إلى استخدام المعرفة والأدلة لتطوير الحلول، واتخاذ القرارات، وتقييم النتائج.

١٥,٣ دور القيادة التربوية في دعم الاستراتيجيات التعليمية

أن فعالية استراتيجيات التدريس لا تعتمد فقط على المعلم والمتعلم، بل أيضًا على البيئة المدرسية التي تُطبّق فيها. تتطلب الاستراتيجيات الفعّالة وقتًا للتخطيط، وموارد كافية، وتطويرًا مهنيًا، وتعاونًا بين المعلمين، وقدرًا من المرونة في تنظيم عملية التعلم والتقييم.

هنا يبرز دور القيادة التربوية كعامل مُيسّر وداعم. فهي تُعزز رؤية واضحة للتعليم من أجل التنمية المستدامة، وتدعم التطوير المهني، وتوفر الموارد والوقت اللازمين، وتشجع التعاون والابتكار، وتُمكّن المعلمين من تطوير ممارساتهم. يتوافق هذا مع دراسة سينغ (٢٠٢٣)، التي أكدت على أهمية القيادة الرؤيوية لتوجيه المؤسسات التعليمية نحو التنمية المستدامة، ودراسة غامراوي وآخرون (٢٠٢٥)، الذين شددوا على أهمية تمكين المعلمين، والابتكار، والاستقلالية المهنية.

لا تعني هذه النتيجة أن القيادة التربوية تؤثر بشكل مباشر على مهارات الطلاب؛ إذ لم يتناول هذا البحث هذه العلاقة إحصائيًا. مع ذلك، تشير الدراسات إلى أن القيادة تُحسّن ظروف تطبيق الاستراتيجيات، وجودتها، واستدامتها. لذا، في هذا السياق، تمثل القيادة بيئةً مواتيةً لممارسات التدريس، لا بديلاً عن جودة التدريس. وتُظهر النتائج أن فعالية التعليم من أجل التنمية المستدامة لا يُمكن تفسيرها باستراتيجيات التدريس وحدها، بل هي نتاج تفاعل عدة عناصر. يوفر التعليم من أجل التنمية المستدامة السياق والمضمون من خلال قضايا ملموسة؛ وتُقدم استراتيجيات التدريس آليات التعلم؛ وتُمثل مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات العمليات المعرفية المستهدفة؛ وتُعزز القيادة التعليمية بيئةً مؤسسيةً داعمة.

يُعد تصميم مهمة التعلم عنصرًا أساسيًا في هذه العلاقة. يُمكن تحويل قضية التنمية المستدامة إلى نشاط يركز على الحفظ أو إلى تجربة تعلم تتطلب التحليل والتساؤل والاستدلال واتخاذ القرارات. لذلك، ترتبط الفعالية بواقعية المشكلة، وجودة الأسئلة، ومستوى مشاركة الطلاب، وتنوع مصادر المعلومات، وفرص الحوار والتأمل، ومدى ملاءمة التقييم للمهارات المستهدفة.

وبناءً على ذلك، يُمكن استخلاص الاستنتاجات التالية:

١. يوفر التعليم من أجل التنمية المستدامة سياقًا مُلائمًا لتنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات عندما ترتبط مواضيعه بقضايا ملموسة وذات مغزى للمتعلمين.

٢. تُتيح استراتيجيات التعلم النشط فرصًا مُلائمة لممارسة التفكير النقدي. مع ذلك، تعتمد فعالية هذه الأساليب على جودة تصميمها وتنفيذها، لا على تطبيقها الرسمي. تُدمج مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات من خلال تحديد المشكلة وتحليلها، وتقييم الأدلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرارات، وتقييم النتائج والتأمل فيها.

٣. يُمكن استخدام أساليب التعلم القائمة على حل المشكلات، والمشاريع، والتعلم الاستقصائي، ودراسات الحالة، والتعلم التعاوني، منفردةً أو مجتمعةً، وذلك بحسب طبيعة المشكلة والهدف التعليمي.

٤. تضطلع القيادة التعليمية بدور داعم من خلال توفير الوقت والموارد والتطوير المهني والتعاون والمرونة اللازمة لتنفيذ هذه الاستراتيجيات والحفاظ عليها.

٥. لا تقتصر الفعالية على اختيار استراتيجية فعّالة فحسب، بل تتعداها إلى تحويل مشكلة التعلم إلى تجربة تتطلب من الطلاب المشاركة الفعّالة في عمليات التفكير وحل المشكلات.

١٦. الإطار التكاملي المقترح

يقترح هذا البحث إطارًا متكاملًا يستفيد من التعليم من أجل التنمية المستدامة لمعالجة قضايا الطلاب الملموسة والهامة من خلال استراتيجيات التعلم النشط، مثل التعلم القائم على حل المشكلات، والمشاريع، والاستقصاء، ودراسات الحالة، والتعلم التعاوني. يُمكّن هذا الإطار الطلاب من تطوير مهارات التفكير النقدي، وتحليل المعلومات والأدلة، وتوليد البدائل ومقارنتها، واتخاذ القرارات، وتقييم النتائج، والتأمل فيها. تدعم القيادة التعليمية هذا التكامل من خلال توفير الرؤية، والتطوير المهني، والوقت، والموارد، وتعزيز التعاون والمرونة والابتكار داخل المدرسة. لذلك، يفترض هذا الإطار أن فعالية التعليم من أجل التنمية المستدامة لا تعتمد على استخدام استراتيجية واحدة، بل على دمج القضية الملموسة، والاستراتيجية المناسبة، والممارسات المعرفية الموجهة، والتقييم ذي الصلة، وبيئة مدرسية داعمة.

خلاصة البحث:

خلص البحث إلى أن التعليم من أجل التنمية المستدامة لا يقتصر على مجرد نقل المعرفة، بل يهدف بالدرجة الأولى إلى تنمية قدرة المتعلمين على فهم القضايا المعقدة وتحليلها ومعالجتها بشكل نقدي ومسؤول. وهذا يستلزم تحويل تحديات التنمية المستدامة إلى مواقف تعليمية واقعية أو شبه واقعية، مما يتيح تطبيق المعرفة من خلال البحث والتحليل واتخاذ القرارات وحل المشكلات.

وأظهرت مراجعة الأدبيات أن التعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم القائم على المشاريع، والتعلم القائم على الاستقصاء، ودراسات الحالة، والتعلم التعاوني، توفر إمكانات كبيرة لتحقيق هذا التحول، لا سيما عند ربطها بمشكلات ملموسة وتضمينها مهامًا تتطلب البحث وتحليل المعلومات والأدلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرارات، وتقييم النتائج.

كما كشفت هذه المراجعة أن فعالية هذه الاستراتيجيات لا تعتمد فقط على استخدامها، بل أيضًا على جودة تصميم تجربة التعلم. ويشمل ذلك مدى ملاءمة المشكلة، ومستوى صعوبتها الفكرية، ومشاركة الطلاب، وفرص الحوار والبحث والتأمل، بالإضافة إلى مدى ملاءمة أساليب التقييم لمهارات التفكير النقدي وحل المشكلات. أكد التحليل أن هذه المهارات أساسية للتعليم من أجل التنمية المستدامة، إذ تتطلب قضايا الاستدامة تحليل العلاقات، وتقييم الأدلة، وابتكار البدائل، واتخاذ القرارات، وتقييم النتائج، واستشراف الآثار المستقبلية. كما يُبرز دور القيادة التربوية كعامل داعم، إذ توفر الرؤية والوقت والموارد والتطوير المهني والتعاون والمرونة اللازمة للتطبيق المستدام لهذه الممارسات دون التأثير المباشر على مهارات الطلاب.

لذا، تتطلب فعالية التعليم من أجل التنمية المستدامة دمج سياق قضايا الاستدامة الواقعي، واستراتيجية تعليمية مناسبة، وعمليات تعلم موجهة، وتقييم ملائم، وبيئة مدرسية وقيادية داعمة. تستند هذه النتائج إلى تحليل نظري للأدبيات، وتحتاج إلى مزيد من التحقق التجريبي في دراسات مستقبلية.

١٨. التوصيات

في ضوء نتائج التحليل النظري، يوصي البحث بما يأتي:

١. تعزيز استخدام استراتيجيات التعلم النشط، بما في ذلك التعلم القائم على حل المشكلات، والمشاريع، والتعلم الاستقصائي، ودراسات الحالة، والتعلم التعاوني، في التعليم من أجل التنمية المستدامة.

٢. ربط مفاهيم التنمية المستدامة بقضايا ملموسة تؤثر على حياة الطلاب وبيئتهم المحلية، وتحويل هذه القضايا إلى مواقف تعليمية تتطلب التحليل والبحث واتخاذ القرارات.

٣. إعادة النظر في الأنشطة والتقييمات للتركيز على تحديد المشكلات وتحليلها، وتقييم الأدلة، والبحث عن حلول بديلة، واتخاذ القرارات، وتقييم النتائج، والتأمل.

٤. تحسين التطوير المهني للمعلمين في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة، وتصميم المناهج، وإدارة التعلم النشط.

٥. دعم دور القيادة التعليمية من خلال تخصيص الوقت والموارد، وتشجيع الابتكار والتجريب، وتعزيز التعاون المهني بين المعلمين.

٦. دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة بشكل شامل في التخطيط المدرسي والمناهج والأنشطة، مع تشجيع التعاون متعدد التخصصات والشراكات مع منظمات المجتمع.

٧. جعل تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات هدفًا أساسيًا للتعليم من أجل التنمية المستدامة، وليس نتيجة ثانوية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

١٩. آفاق البحث المستقبلية

يقترح البحث عددًا من المسارات المستقبلية، أهمها:

١. إجراء دراسات تجريبية وشبه تجريبية لاختبار فعالية التعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم القائم على المشاريع، والتعلم القائم على الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢. إجراء دراسات مقارنة بين استراتيجيات مختلفة، ودراسة أثر دمج استراتيجيات متعددة ضمن وحدة تعليمية واحدة.

٣. دراسة دور القيادة التربوية والبيئة المدرسية في تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة باستخدام أدوات ميدانية مناسبة.

٤. تطوير نماذج قياس تجمع بين جودة تطبيق الاستراتيجية، ومشاركة الطلاب، ومهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، والعوامل المدرسية الداعمة.

٥. دراسة فعالية البيئات الرقمية والتفاعلية في عرض مشكلات ملموسة متعلقة بالتنمية المستدامة، وتنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات.

٦. توسيع البحث ليشمل مراحل وسياقات تعليمية وثقافية مختلفة، ودراسة علاقته بمهارات أخرى مثل التفكير الإبداعي والتعاون والتواصل واتخاذ القرار المسؤول.

٧. اختبار الإطار التكاملي المقترح في البحث الحالي ميدانيًا باستخدام تصميمات بحثية مناسبة للتحقق من العلاقات بين مكوناته.

المراجع:

Felix, S. M., Lønnum, M., Lykknes, A., & Staberg, R. L. (2025). Teachers' understanding of and practices in critical thinking in the context of education for sustainable development: A systematic review. Education Sciences, 15(7), 824. https://doi.org/10.3390/educsci15070824

Ghamrawi, N., Shal, T., Ghamrawi, N. A. R., Abu-Tineh, A., & Alshaboul, Y. (2025). Unleashing the potential of teacher leadership for education for sustainable development. Frontiers in Education, 10, 1614623. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1614623

Kamaruldzaman, M. L. H., Osman, K., & Mahmud, S. N. D. (2025). Cultivating green minds: A systematic review of teaching strategies, outcome and challenges in education for sustainable development (ESD) for secondary schools. e-Bangi: Journal of Social Sciences & Humanities, 22(2), 214. https://doi.org/10.17576/ebangi.2025.2202.18

Singh, B. (2023). Role of educational leadership for sustainable development. Education and Self Development, 19(4), 30–41. https://doi.org/10.26907/esd.18.4.04

UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO. https://doi.org/10.54675/CGBA9153

UNESCO. (2020). Education for sustainable development: A roadmap. UNESCO. https://doi.org/10.54675/YFRE1448

Wiono, W. J., & Mukarromah, A. N. A. (2026). Integrating education for sustainable development into problem-based learning: Its effects on critical thinking and communication skills. Jurnal Inovasi Pendidikan Sains dan Terapan (INTERN), 5(1), 55–64. https://doi.org/10.58466/jfg6rg95

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

دور القيادة التربوية الذكية في تحسين نواتج التعلّم بالمؤسسات التعليمية دراسة نظرية تحليلية ونموذج تفسيري مقترح.

أ. نادية غالب ناصر الجودي
وكيلة الشؤون التعليمية والمدرسية بالثانوية العشرون بالطائف.

The Role of Smart Educational Leadership in Improving Learning Outcomes in Educational Institutions: A Theoretical Analysis and Proposed Explanatory Model.

Nadia Ghalib Nasser Al-Joudi
Vice Principal for Educational and School Affairs, 20th Secondary School, Taif.

Email: Nadoshah2016@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
القيادة التربوية الذكية، نواتج التعلّم، الذكاء الاصطناعي في التعليم، القيادة الرقمية.

KEY WORDS:
Smart Educational Leadership; Learning Outcomes; Artificial Intelligence in Education; Digital Leadership.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء تصور نظري متكامل لدور القيادة التربوية الذكية في تحسين نواتج التعلّم بالمؤسسات التعليمية، وتفسير الآليات التي تنتقل من خلالها ممارسات القيادة المدعومة بالبيانات والذكاء الاصطناعي إلى التحصيل، والمهارات، والمشاركة، والإنصاف، والاستبقاء.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل الأدبيات والنماذج النظرية في القيادة من أجل التعلم، والقيادة التحويلية والموزعة، وصنع القرار القائم على البيانات، والذكاء الاصطناعي المسؤول.

وأسفر التحليل عن تحديد خمسة أبعاد مترابطة للقيادة الذكية: الرؤية المتمحورة حول التعلم، واليقظة بالبيانات، والتمكين المهني، والاستجابة الاستباقية، والحوكمة الأخلاقية.

كما خلص إلى أن أثر القيادة في نواتج المتعلم أثر منظومي وغير مباشر في معظمه؛ إذ تعمل جودة التدريس، والكفاءة الرقمية للمعلمين، والتعاون المهني، ودقة التشخيص، وسرعة التدخل بوصفها وسائط تحويلية بين القرار القيادي والنتيجة التعليمية.

ABSTRACT:

This study aims to develop an integrated theoretical framework for understanding the role of smart educational leadership in improving learning outcomes in educational institutions and to explain the mechanisms through which data- and artificial intelligence (AI)-supported leadership practices contribute to enhanced achievement, skills development, student engagement, equity, and retention.

The study adopts a descriptive-analytical approach based on a critical analysis of relevant literature and theoretical frameworks concerning leadership for learning, transformational and distributed leadership, data-driven decision-making, and responsible AI in education. The analysis was used to identify the key dimensions of smart educational leadership and to examine the pathways linking leadership practices to learner outcomes.

The analysis identifies five interrelated dimensions of smart educational leadership: learning-centered vision, data awareness, professional empowerment, proactive responsiveness, and ethical governance. The findings indicate that the influence of leadership on learner outcomes is predominantly systemic and indirect. Teaching quality, teachers' digital competence, professional collaboration, diagnostic accuracy, and the timeliness of interventions function as key mediating mechanisms through which leadership decisions are translated into educational outcomes.

المقدمة:

تواجه المؤسسات التعليمية بيئة تتسم بتدفقات كثيفة من البيانات، وتسارع أدوات الذكاء الاصطناعي، وتنوع احتياجات المتعلمين، وارتفاع توقعات الجودة والمساءلة. وقد نقل هذا التحول وظيفة القيادة من إدارة الموارد والإجراءات فحسب إلى هندسة منظومة تعلم قادرة على الاستشعار المبكر، والتفسير، واتخاذ القرار، والتعلم المؤسسي المستمر. ومع ذلك، تكشف الخبرة البحثية أن وفرة التقنية لا تتحول تلقائيًا إلى تعلم أفضل؛ فالمنصات ولوحات المتابعة قد تزيد الرؤية، لكنها قد تبقى بلا أثر عندما تغيب الغاية التربوية، أو جودة البيانات، أو قدرة المعلمين على توظيفها، أو آليات المتابعة والتقويم (الكندري،2024 ؛ سدران،2021).

تؤكد بحوث القيادة المدرسية أن القائد يأتي في مقدمة العوامل المدرسية المؤثرة في تعلم الطلبة بعد التدريس الصفي، وأن معظم أثره ينتقل عبر تحسين ظروف العمل، وبناء قدرات المعلمين، وتركيز المؤسسة على التعليم والتعلم) الكندري،2024 ؛ سدران، .(2021 وتضيف البيئة الرقمية طبقة جديدة إلى هذا الأثر؛ إذ يستطيع القائد الوصول إلى مؤشرات آنية، واكتشاف أنماط التعثر، وتخصيص الموارد، وتوجيه التطوير المهني. وفي المقابل، تفرض الخوارزميات مخاطر تتصل بالتحيز، والخصوصية، والشفافية، والمراقبة المفرطة، واتساع الفجوة الرقمية.

من هنا تتحدد القيادة التربوية الذكية بوصفها قدرة قيادية تكاملية تجمع بين البصيرة التربوية، والوعي بالبيانات، والثقافة الرقمية والذكاء الاصطناعي، والذكاء الإنساني والأخلاقي، والقدرة على تحويل الأدلة إلى تدخلات قابلة للتقويم. وهي تختلف عن القيادة الرقمية التي تركز عادةً على تبني التقنية، وعن الإدارة القائمة على البيانات التي قد تنحصر في المؤشرات؛ لأنها تجعل تحسين تعلم الطالب معيار القرار النهائي، وتربط الأدوات بسياق المؤسسة وقيمها.

مشكلة الدراسة:

تتمثل المشكلة في غياب بناء نظري جامع يفسر كيف تتحول قدرات القيادة المدعومة بالبيانات والذكاء الاصطناعي إلى نواتج تعلم محسنة. فالأدبيات المتعلقة بالقيادة ونواتج التعلم راسخة نسبيًا، بينما تتوزع مفاهيم القيادة الرقمية، والتحليلات التعليمية، والذكاء الاصطناعي، والحوكمة الأخلاقية في مسارات متجاورة تتباين في تعريفاتها ووحدات تحليلها. ويؤدي هذا التشتت إلى الخلط بين رقمنة الإدارة وذكاء القيادة، وبين إنتاج المؤشرات وتحسين التعلم، كما يضعف القدرة على تفسير الشروط والوسائط التي تمنح التقنية قيمة تربوية. ومن ثم تعالج الدراسة الحاجة إلى تأصيل مفهوم القيادة التربوية الذكية، وتحديد أبعاده، وشرح بنيته السببية، وصياغة نموذج نظري قابل للتطبيق والاختبار.

أسئلة الدراسة:

- ما المقصود بالقيادة التربوية الذكية، وما أبعادها المميزة؟
- ما الآليات التي تربط ممارسات القيادة التربوية الذكية بنواتج التعلّم؟
- ما أبرز العوامل الوسيطة والشروط التنظيمية والأخلاقية التي تعزز الأثر أو تحد منه؟
- ما الإطار التطبيقي المقترح لتفعيل القيادة الذكية في المؤسسات التعليمية؟

أهداف الدراسة وأهميتها:

تهدف الدراسة إلى تأصيل مفهوم القيادة التربوية الذكية، وتركيب الأدلة المتصلة بأثرها، وتحديد مسارات التأثير، وبناء إطار قابل للتطبيق والتقويم. وتنبع أهميتها النظرية من وصل أدبيات القيادة من أجل التعلم بأدبيات القيادة الرقمية والتحليلات والحوكمة، بينما تتمثل أهميتها التطبيقية في تقديم خريطة تساعد القيادات على الانتقال من الاستخدام التجريبي للأدوات إلى دورة تحسين تربوي محددة المؤشرات والمسؤوليات.

الإطار المفاهيمي

القيادة من أجل التعلم أساسًا تفسيريًا:

توضح نماذج القيادة من أجل التعلم أن القادة يؤثرون في الطلاب أساسًا عبر مسارات وسيطة ترتبط بالمعرفة والممارسات التدريسية، والدافعية والثقة، والوقت والبنية والثقافة، والعلاقة بالأسرة والمجتمع) الكندري،2024 ؛ سدران، .(2021 كما تبين الأدلة التجميعية أن أثر القيادة في التحصيل يتباين باختلاف نمط القيادة والسياق وطريقة القياس، وأن بناء قدرات المعلمين وتحسين ظروف التدريس من أهم قنواته) الكندري،2024 ؛ سدران، .(2021وعليه، فإن تقييم القيادة الذكية ينبغي أن يتجاوز عدد الأنظمة المستخدمة إلى مقدار ما أحدثته من تغيير في هذه المسارات.

مكونات الذكاء القيادي التربوي

سؤال التقويم	مضمونه	المكوّن
هل يقود القرار إلى ممارسة تعلم أفضل؟	فهم التعلم والمناهج والتقويم والفروق الفردية	الذكاء التربوي
هل الدليل صالح وكافٍ وعادل؟	جمع البيانات والتحقق منها وتفسيرها ضمن سياقها	ذكاء البيانات
هل الأداة ملائمة وقابلة للتفسير والتكامل؟	اختيار التقنية وفهم قدراتها وحدودها	الذكاء الرقمي والاصطناعي
هل يملك المتأثرون صوتًا وقدرة على الفعل؟	التواصل والثقة والمشاركة والحس بالسياق	الذكاء الإنساني
هل يمكن تبرير القرار ومراجعته والطعن فيه؟	الخصوصية والإنصاف والمساءلة وحماية الطفل والطالب	الذكاء الأخلاقي

نواتج التعلّم:

تُعرّف نواتج التعلّم إجرائيًا بأنها التغيرات القابلة للرصد في معارف المتعلم ومهاراته وقيمه وقدرته على التطبيق، وتشمل التحصيل، والتقدم، والمهارات العليا والرقمية، والمشاركة، والرفاه، والاستبقاء، والإنصاف بين الفئات .ويمنع هذا التعريف اختزال الجودة في درجات الاختبارات؛ إذ قد يرفع تدخل ما المشاركة أو سرعة التغذية الراجعة دون أن يثبت أثره في التحصيل، وقد يحسن المتوسط العام مع توسيع فجوة فئة مهمشة.

المرتكزات النظرية المفسرة:

يتأسس التصور المقترح على تكامل أربع عدسات نظرية .تقدم القيادة من أجل التعلم معيار الغاية، فتجعل جودة التعليم ونمو المتعلم مركز النشاط القيادي) الكندري، 2024؛ سدران، .(2021 وتفسر القيادة التحويلية بناء الرؤية والدافعية والاستعداد للتغيير، بينما تفسر القيادة الموزعة انتقال الخبرة والمسؤولية عبر فرق المعلمين والتقويم والبيانات .وتضيف نظرية النظم منظور العلاقات والتغذية الراجعة؛ فالمؤسسة التعليمية منظومة تتفاعل فيها القيادة والثقافة والموارد والتدريس والمتعلم .أما صنع القرار المدعوم بالذكاء الاصطناعي فيضيف قدرة على معالجة البيانات والتنبؤ، مع بقاء الحكم والمسؤولية لدى الإنسان .ومن تكامل هذه العدسات تنشأ قيادة تجمع الاتجاه، والقدرة الجماعية، والتعلم الدوري، والقرار المستنير)الكندري،2024 ؛ سدران،.(2021

الدراسات العربية ذات الصلة:

توضح الأدلة العربية أن القيادة الرقمية في المدرسة ترتبط بالرؤية، وثقافة التعلم الإلكتروني، والممارسة المهنية، وتطوير التعلم .وأظهرت الكندري(2024) ، في دراسة شملت 179 معلمًا ومعلمة في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، أن واقع القيادة الرقمية جاء مرتفعًا، وأن ثقافة التعلم الإلكتروني تصدرت الأبعاد المقاسة .وتشير هذه النتيجة إلى أهمية البيئة التنظيمية التي تمنح التقنية معنى تربويًا، وتدعم تفسير البيانات وتحويلها إلى ممارسة تعليمية. وفي السياق السعودي، توصلت سدران(2021) ، في دراسة على 100 معلمة لغة إنجليزية بالمرحلة الثانوية في نجران، إلى مستوى متوسط لتطبيق القيادة الرقمية، وأوصت بنشر ثقافتها وتدريب القيادات والمشرفات والمعلمات .ويكشف التباين بين الدراستين أن أثر القيادة الرقمية يتأثر بدرجة النضج المهني والتنظيمي، وهو ما يعزز الحاجة إلى النموذج الحالي الذي يربط التقنية بالغاية التعليمية والتمكين والحوكمة والمتابعة.

منهج الدراسة النظرية

المنهج الوصفي التحليلي:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الأنسب لبناء المفاهيم وتفسير العلاقات في مجال ناشئ متعدد التخصصات .وقامت المعالجة على قراءة نقدية للأدبيات المرجعية والحديثة في القيادة التربوية، والقيادة الرقمية، والتحليلات التعليمية، والذكاء الاصطناعي في التعليم، والحوكمة الأخلاقية .ولم يكن المقصود حصر الدراسات أو حساب حجم أثر موحد، بل إعادة تنظيم المعرفة المتفرقة في بناء نظري يوضح ماهية القيادة الذكية، ومكوناتها، وآليات عملها، وحدودها.

خطوات البناء النظري

مر البناء النظري بأربع خطوات مترابطة :تحليل المفاهيم المتقاربة والتمييز بينها؛ واستخلاص المكونات المتكررة في النماذج القيادية والتقنية؛ وتحديد السلسلة المنطقية التي تربط المدخلات القيادية بالوسائط التنظيمية والممارسات التعليمية والنواتج؛ ثم فحص الاتساق الداخلي للنموذج المقترح في ضوء الأدلة السابقة ومتطلبات الأخلاق والإنصاف .واستُخدمت المقارنة المستمرة لتجنب رد القيادة الذكية إلى بعد تقني واحد، ولضمان حضور الغاية التربوية والسياق والحكم البشري في كل علاقة.

منطلقات التحليل:

استند التحليل إلى ثلاثة منطلقات :أن القيادة تؤثر في تعلم الطلبة غالبًا عبر وسائط تنظيمية وتدريسية؛ وأن البيانات لا تحمل معنى مستقلًا عن جودة القياس والسياق والتفسير؛ وأن الذكاء الاصطناعي أداة دعم للقرار تخضع للمساءلة البشرية .وبناء على ذلك عوملت التقنية بوصفها قدرة مضاعفة للقيادة، يمكن أن تعزز التشخيص والتخصيص والتعلم المؤسسي، ويمكن كذلك أن تضخم التحيز أو تشتت الانتباه إذا انفصلت عن القيم والغاية.

حدود الدراسة:

تقدم الدراسة بناءً نظريًا يحتاج إلى تحقق ميداني، ولا تدعي إثبات علاقة سببية مباشرة بين الأبعاد المقترحة ونواتج التعلم .كما تتأثر قابلية التطبيق بنضج البنية الرقمية، والثقافة المؤسسية، والأنظمة الوطنية، والمرحلة التعليمية . وتمثل هذه الحدود أساسًا لأجندة بحثية تختبر النموذج بمناهج كمية ونوعية وطولية في سياقات متنوعة.

التحليل النظري لأدوار القيادة الذكية

الرؤية المتمحورة حول التعلم:

يبدأ الدور الذكي بتحديد مشكلة تعلم واضحة قبل اختيار الأداة .فالقائد يحول الأهداف العامة إلى مؤشرات مترابطة : ماذا يجب أن يتعلم الطلبة؟ ما الفجوات؟ أي ممارسة تدريسية تفسرها؟ وما التدخل القابل للاختبار؟ تنسجم هذه النتيجة مع أدلة القيادة التعليمية التي تربط الأثر بتحديد

الاتجاه، ومتابعة التعليم، وبناء تنظيم داعم) الكندري، 2024؛ سدران، 2021). كما تمنع الرؤية انجراف المؤسسة نحو مؤشرات سهلة القياس لكنها ضعيفة الدلالة، مثل تسجيل الدخول أو زمن الشاشة بمعزل عن جودة المشاركة.

بنية البيانات والتحليلات:

تتيح نظم معلومات الطلبة، ومنصات التعلم، والتقويمات التكوينية، والتحليلات التنبؤية بناء صورة أقرب للوقت الحقيقي. وتدعم التحليلات متابعة الأداء، والتنبؤ بالتعثر، وتوجيه الدعم، لكنها تظل أقل من إمكاناتها عندما تتشتت البيانات أو تضعف قدرات المستخدمين أو لا تتكامل مع القرار) الكندري،2024 ؛ سدران، 2021). ويتمثل دور القائد في تحديد قاموس بيانات موحد، والتحقق من الجودة، وربط كل مؤشر بإجراء، ومنع تحويل الاحتمال الخوارزمي إلى حكم نهائي على الطالب.

تمكين المعلمين وقيادة التغيير:

تؤكد الدراسات العربية أن القيادة الرقمية تكتسب أثرها حين تقترن بثقافة تعلم رقمي وممارسات مهنية قابلة للمتابعة. فقد كشفت دراسة الكندري (2024) ارتفاع تقديرات القيادة الرقمية في المدارس الابتدائية بدولة الكويت، مع تقدم ثقافة التعلم الإلكتروني، بينما أظهرت دراسة سدران (2021) مستوى متوسطًا لتطبيق القيادة الرقمية لدى معلمات المرحلة الثانوية بنجران، وأوصت بالتدريب المنظم ونشر ثقافتها. وتدل النتيجتان على أن توفير التقنية وحده لا يكفي؛ إذ يتطلب الأثر تمكينًا مهنيًا، وتخطيطًا مشتركًا، ومجتمعات تعلم تستخدم الأدلة، ودعمًا فنيًا سريعًا، وتقويمًا يقيس تغير الممارسة ونتيجة المتعلم بدلًا من عدد ساعات التدريب.

التدخل المبكر والشخصنة:

تساعد التحليلات على اكتشاف أنماط الغياب، وضعف المشاركة، والتراجع في الأداء، وتحديد الطلاب المحتاجين إلى دعم. وتزداد القيمة عندما يقترن التنبيه ببروتوكول تدخل يحدد المسؤول والتوقيت ونوع الدعم والمتابعة. ويظل وجود لوحة معلومات وحده غير كافٍ لتحسين التحصيل ما لم تُصمم التغذية الراجعة وفق غاية تربوية واضحة وتُترجم إلى فعل منظم) الكندري،2024 ؛ سدران، 2021).لذا تقود المؤسسة الذكية سلسلة» تنبيه-تحقق بشري-تدخل-قياس-تعديل.«

الحوكمة الأخلاقية والإنسانية:

تضع الأدلة المعيارية الخصوصية، والشفافية، والإنصاف، والملاءمة العمرية، والوكالة البشرية في صلب القيادة المسؤولة. ويعني ذلك إجراء تقييم أثر قبل اعتماد النظام، وتقليل البيانات، وتحديد صلاحيات الوصول والاحتفاظ، واختبار التحيز بين الفئات، والإفصاح عن استخدام الذكاء الاصطناعي، وإتاحة المراجعة البشرية والتظلم. كما يتطلب حماية العلاقة التربوية؛ فالاستجابة المتعاطفة وفهم السياق الأسري والثقافي لا تختزل في تنبؤ احتمالي.

مسارات الأثر في نواتج التعلّم:

مؤشر مقترح	الناتج المتوقع	الوسيط المباشر	ممارسة القيادة الذكية
نمو معياري وفجوات الإتقان	تحسن التحصيل والتقدم	اتساق المنهج والتقويم والتدريس	تحديد أهداف تعلم مدعومة بالبيانات
زمن الاستجابة ونسبة التعافي	الاستبقاء والمشاركة	سرعة اكتشاف التعثر والاستجابة	لوحات تشخيصية وتنبيهات مبكرة
جودة الممارسة ونمو الطلاب	تعلم أعمق وتغذية راجعة أفضل	تحسن الكفاءة الرقمية والتدريسية	تطوير مهني مخصص للمعلمين
فروق النتائج بين الفئات	تقليص الفجوات	دعم أكثر إنصافًا	تخصيص الموارد وفق الحاجة
حوادث الخصوصية والإنصاف والثقة	رفاه ومشاركة مستدامة	الثقة والأمان وقابلية المساءلة	حوكمة أخلاقية ومراجعة بشرية

تقود العلاقات السابقة إلى ست قضايا نظرية قابلة للاختبار : أولًا، يرتبط وضوح الرؤية المتمحورة حول التعلم إيجابيًا بجودة اختيار الأدوات والمؤشرات. ثانيًا، تتوسط ثقافة البيانات العلاقة بين البنية التقنية وجودة القرار، بحيث يظل أثر التقنية ضعيفًا عند غياب الثقة والكفاية التفسيرية. ثالثًا، يتوسط تمكين المعلمين العلاقة بين القرار القيادي ونواتج المتعلم. رابعًا، تعزز سرعة التدخل أثر التحليلات في المشاركة والاستبقاء عندما تقترن التنبيهات بتحقق بشري. خامسًا، تعد الحوكمة الأخلاقية متغيرًا منظمًا يحافظ على الثقة والإنصاف ويحد من الآثار السلبية. سادسًا، يرتفع أثر القيادة الذكية عندما يتحقق يتحقق الاتساق بين المستويات الاستراتيجية والتنظيمية والتعليمية، وينخفض عند انقطاع أي حلقة بينها.

المناقشة النظرية

تكشف النتائج أن القيادة التربوية الذكية ليست نمطًا منفصلًا يلغي القيادة التعليمية أو التحويلية، بل قدرة فوقية تعيد تركيبها في بيئة كثيفة البيانات. فالقيادة التعليمية تحدد الغاية، والتحويلية تبني الالتزام والقدرة، والموزعة توسع الخبرة والمساءلة، بينما تضيف التحليلات والذكاء الاصطناعي قدرة أعلى على الاستشعار والتنبؤ والتخصيص. ويصبح القائد ذكيًا حين يختار متى يستخدم الخوارزمية، ومتى يطلب دليلًا إضافيًا، ومتى يمنح الحكم المهني الأولوية.

وتدعم الأدلة فرضية» الوساطة المزدوجة :«ينتقل أثر القيادة أولًا إلى النظام التنظيمي، الثقافة، والبيانات، والموارد، والتعلم المهني، ثم ينتقل من النظام إلى خبرة المتعلم عبر التدريس والتغذية الراجعة والدعم .وهذا يفسر لماذا تظهر علاقات واضحة بين القيادة والكفاءة الرقمية للمعلمين، بينما يظل الأثر المباشر على درجات الطلاب أقل وضوحًا .كما يفسر فشل مبادرات تقنية عالية التكلفة عندما تُقاس بالانتشار بدل الاستخدام التربوي.

وتظهر مفارقة مهمة :كلما ازدادت قدرة النظام على التنبؤ، ازدادت مسؤولية القيادة عن حدود استخدامه. فالطالب المصنف» معرضًا للخطر «قد يستفيد من دعم مبكر، وقد يتضرر من وصم أو توقع منخفض .لذلك يجب فصل التنبؤ عن القرار، وإجراء تحقق بشري، ومراقبة معدلات الخطأ عبر الفئات، وقياس الفائدة والضرر معًا .إن العدالة هنا ليست قيدًا خارجيًا، بل أحد نواتج التعلم وجودة المؤسسة.

نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها

مفهوم القيادة التربوية الذكية وأبعادها:

أجاب التحليل عن السؤال الأول بتحديد القيادة التربوية الذكية بوصفها قدرة مؤسسية على توجيه البيانات والتقنيات والذكاء الاصطناعي نحو غايات تعلم واضحة، مع إبقاء الحكم والمسؤولية لدى الإنسان .وتتكون من خمسة أبعاد متكاملة :الرؤية المتمحورة حول التعلم، واليقظة بالبيانات، والتمكين المهني، والاستجابة الاستباقية، والحوكمة الأخلاقية .وتميزها هذه الأبعاد عن مجرد رقمنة الإجراءات أو كثرة الأنظمة المستخدمة.

آليات الارتباط بنواتج التعلم

أجاب التحليل عن السؤال الثاني بأن أثر القيادة الذكية في نواتج التعلم أثر غير مباشر في معظمه؛ إذ يبدأ بتحديد مشكلة تعلم قابلة للقياس، ثم تحسين جودة البيانات والتشخيص، وتوجيه التطوير المهني والموارد، وتنفيذ تدخل مناسب، ومتابعة أثره .وتنتقل النتيجة إلى المتعلم عبر تحسن التدريس، وسرعة التغذية الراجعة، والاكتشاف المبكر للتعثر، والمشاركة والاستبقاء والإنصاف، بما يتفق مع أدلة أثر القيادة المدرسية والبيئة الرقمية) الكندري، 2024؛ سدران،.(2021

العوامل الوسيطة والشروط المنظمة للأثر:

أجاب التحليل عن السؤال الثالث بتحديد أربعة وسائط رئيسة هي :جودة التدريس، والكفاءة الرقمية للمعلمين، والتعاون المهني، وسرعة الاستجابة .كما حدد شروطًا منظمة تتمثل في جودة البيانات وتكاملها، والثقة والثقافة المؤسسية، ونضج البنية الرقمية، ووضوح المسؤوليات، والمراجعة البشرية، والخصوصية والإنصاف .ويضعف الأثر عندما تنفصل المؤشرات عن قرار عملي، أو تتحول التنبؤات إلى أحكام نهائية، أو يغيب تمكين المعلمين الكندري،2024 ؛ سدران،.(2021)

الإطار التطبيقي المقترح:

أجاب التحليل عن السؤال الرابع بتقديم نموذج» قِيَم « بوصفه دورة تشغيلية تبدأ بقيادة التعلم نحو غاية محددة، ثم اليقظة بالبيانات وتفسيرها نقديًا، فتمكين الفاعلين من تنفيذ التدخل، ثم المتابعة والتحسين المستمر .ويعمل النموذج عبر المستويات الاستراتيجية والتشغيلية والتعليمية، ويربط كل قرار بخط أساس، ومسؤول، وزمن استجابة، ومؤشر نتيجة، ومراجعة أخلاقية؛ وبذلك يتحول الإطار من تصور نظري إلى ممارسة قابلة للتطبيق والقياس.

النموذج المقترح قِيَم:

تقترح الدراسة نموذج» قِيَم «بوصفه دورة تشغيلية للقيادة التربوية الذكية، ويحمل الاسم دلالة أن التقنية تخضع لقيم التعليم والإنسان .تتكون الدورة من أربع حركات مترابطة :القيادة نحو غاية تعلم محددة؛ اليقظة بالبيانات وجمعها وتفسيرها نقديًا؛ التمكين المهني والتنظيمي لمن ينفذ التدخل؛ والمتابعة التي تقيس النتيجة والإنصاف وتعيد التعلم إلى القرار.

البعد	الإجراءات القيادية	مخرجات التنفيذ
ق القيادة نحو التعلم	تحديد مشكلة تعلم، خط أساس، هدف قابل للقياس، ونظرية تغيير	أولوية مشتركة ومؤشرات ذات معنى
ي اليقظة بالبيانات	دمج المصادر، فحص الجودة والتحيز، تحليل وصفي وتنبؤي، تفسير سياقي	تشخيص موثوق وحدود معلنة للدليل
م التمكين	تطوير مهني، وقت وموارد، مشاركة المعلمين والطلاب، بروتوكول تدخل	قدرة جماعية وفعل تربوي منسق
م المتابعة والتحسين	قياس النتائج والآثار الجانبية، مراجعة بشرية، تعلم سريع وتوسيع تدريجي	تحسين مستمر ومساءلة وإنصاف

تعمل الدورة على ثلاثة مستويات :المستوى الاستراتيجي الذي يحدد الغاية والحوكمة؛ والمستوى التشغيلي الذي ينظم البيانات والموارد والتدخلات؛ والمستوى التعليمي الذي يغير خبرة المتعلم .ويشترط الانتقال بين المستويات سجل قرار يوضح الدليل المستخدم، والبدائل، والمسؤول، ومؤشر النجاح، وموعد المراجعة.

متطلبات التطبيق

حوكمة واضحة :لجنة متعددة التخصصات تضم قيادة تربوية ومعلمين وتقنيين ومختصًا بالبيانات وممثلين للمتعلمين، وسياسات للاعتماد والاستخدام والخصوصية والمراجعة.

بنية بيانات قابلة للتكامل :تعريفات موحدة للمؤشرات، وجودة دورية، وأقل قدر لازم من البيانات، وربط تقني آمن بين نظم التعلم والتقويم والدعم.

كفايات قيادية :معرفة تربوية، وقراءة إحصائية، وفهم أساسي للنماذج والخطأ والتحيز، وتصميم تدخلات، وقيادة تغيير، وتواصل أخلاقي.

تجريب منضبط :البدء بمشكلة ذات قيمة، وتجربة محدودة بخط أساس ومجموعة مقارنة متى أمكن، ثم قرار بالتعديل أو التوسع أو الإيقاف.

مؤشرات متوازنة :الجمع بين التحصيل والمشاركة والرفاه والإنصاف وجودة التدريس، وبين مؤشرات التنفيذ والنتيجة، مع تجنب هدف منفرد يسهل التلاعب به.

التوصيات:

انبثقت التوصيات الآتية مباشرة من نتائج التحليل، وصيغت بمسؤوليات ومؤشرات وأطر زمنية مقترحة لتيسير تطبيقها وتقويمها:

التوصية المبنية على النتائج	التنفيذ والمسؤولية	مؤشر القياس والإطار الزمني
اعتماد إطار مؤسسي للقيادة التربوية الذكية يربط كل مشروع رقمي بمشكلة تعلم وخط أساس وهدف للإنصاف.	القيادة التنفيذية ووحدة الجودة؛ إعداد سياسة وسجل قرار موحد واعتمادهما.	اعتماد السياسة وربط100 ٪ من المبادرات الجديدة بأربعة مؤشرات تعلم متوازنة خلال فصل دراسي واحد.
رفع جودة البيانات وتكاملها قبل توسيع استخدام التحليلات أو الذكاء الاصطناعي.	فريق حوكمة البيانات؛ توحيد التعريفات والصلاحيات وتنفيذ تدقيق ربع سنوي.	اكتمال البيانات95 ٪ فأعلى، وأخطاء حرجة أقل من2 ٪، ومراجعة الصلاحيات كل ثلاثة أشهر.
تجريب بروتوكول تدخل مبكر يربط التنبيه بالتحقق البشري والدعم والمتابعة.	فريق الدعم الطلابي والمعلمون؛ تطبيق تجريبي على مشكلة غياب أو تعثر محددة.	الاستجابة لـ90٪ من التنبيهات خلال 48 ساعة، وتحسن معدل التعافي10 ٪ خلال فصل دراسي.
تحويل التطوير المهني من ساعات تدريب إلى تحسين موثق في الممارسة ونتيجة المتعلم.	إدارة التدريب ورؤساء الأقسام؛ دورات قصيرة مرتبطة بمشكلة صفية ومجتمعات تعلم مهنية.	تنفيذ80 ٪ من المشاركين لخطة تطبيق، وتحسن مؤشر الممارسة أو التقويم التكويني 10٪ خلال 12 أسبوعًا.
إلزام كل نظام ذكي بتقييم أثر أخلاقي ومراجعة بشرية وآلية تظلم قبل اعتماده.	لجنة الحوكمة والخصوصية؛ فحص التحيز والأمن والملاءمة العمرية والإفصاح.	تقييم100 ٪ من الأنظمة قبل التشغيل، وفجوة خطأ بين الفئات لا تتجاوز 5 نقاط مئوية، وصفر شكاوى معلقة بعد 30 يومًا.
اختبار نموذج» قِيَم «ميدانيًا في دراسات عربية طولية ومتعددة المناهج.	الجامعات وإدارات التعليم؛ تصميم قبلي وبعدي مع بيانات كمية ومقابلات وتتبع للتنفيذ.	إطلاق دراسة واحدة على الأقل خلال عام، ونشر نتائج سلسلة الأثر كاملة خلال عامين دراسيين.

الخاتمة:

تؤكد المراجعة أن تحسين نواتج التعلّم في العصر الرقمي يظل مسألة قيادة قبل أن يكون مسألة أدوات .فالقيادة التربوية الذكية تحول البيانات إلى فهم، والفهم إلى تدخل، والتدخل إلى تعلم مؤسسي؛ وتحافظ في كل خطوة على الكرامة والعدالة والوكالة البشرية .وتتحدد قيمتها العملية بقدرتها على تحسين جودة التدريس، وتمكين المعلمين، واكتشاف الحاجة مبكرًا، وتخصيص الموارد، ومراجعة النتائج بصدق .ومن ثم فإن المؤسسة الذكية ليست الأكثر جمعًا للبيانات، بل الأكثر حكمة في اختيار ما تجمعه، والأقدر على تفسيره، والأسرع في تحويله إلى دعم تربوي منصف قابل للقياس.

المراجع:

الكندري، هدى أحمد .(2024) .واقع القيادة الرقمية في تجربة التعلم عن بعد من وجهة نظر المعلمين في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت .مجلة العلوم التربوية، 24(1)،42-9.

https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=457268

سدران، وجدان هادي .(2021) .واقع القيادة الرقمية لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بنجران .في كتاب أبحاث المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي :مشكلات وحلول) ص ص .(476-466 .إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي.

https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=313496

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

تصميم برنامج تدريبي قائم على تحليل بيانات تعلم الطالبات لتنمية جدارة التخطيط والتنفيذ والتقويم لدى المعلمات.

أ. نجلاء صديق حسين خان
أخصائي إشراف تربوي، إدارة تعليم مكة المكرمة.

Designing a Training Program Based on Student Learning Data Analysis to Develop Teachers' Planning Implementation and Assessment Competency.

najla' sadiq husayn khan
Educational Supervision Specialist, Makkah Education Administration.

Email: omrakan92@hotmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
تحليل بيانات التعلم، اتخاذ القرار المبني على الأدلة، مجتمعات التعلم المهنية، البحث التصميمي، جدارات المعلم

KEY WORDS:
learning data analysis; evidence-informed decision making; professional learning communities; educational design research; teacher competency.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تصميم برنامج تدريبي يستند إلى تحليل بيانات تعلم الطالبات ومجتمعات التعلم المهنية؛ لتنمية جدارة تخطيط التعليم والتعلم وتنفيذه وتقويمه لدى ثلاث معلمات في مكة المكرمة وجدة وتبوك، ودعم انتقالهن من المستوى التطويري إلى المستوى المتمرس. واتبع البحث منهجية البحث التصميمي بمراحل التحليل والاستكشاف، والتصميم والبناء، والتقويم والتأمل. وجُمعت البيانات من الملاحظة الصفية، وتحليل الخطط وأدوات التقويم، والتقارير التأملية، وملفات الإنجاز، ومؤشرات تعلم الطالبات. أظهر التشخيص امتلاك المعلمات أساسًا جيدًا في التخطيط والتنفيذ والتقويم، مقابل محدودية في تفسير البيانات وربطها بقرارات تدريسية موثقة، وغلبة التأمل الوصفي، وضعف تبادل الخبرات المنظم. وأسفر البحث عن برنامج من ست جلسات يتدرج من قراءة البيانات وتحديد فجوات التعلم إلى إعادة تصميم التدريس والتطبيق والتأمل الناقد وتبادل الخبرات في مجتمع تعلم مهني رقمي. وأظهر التقويم الأولي ملاءمة تسلسل البرنامج وأدواته للاحتياج المرصود، وحدد مؤشرات قابلة للتتبع للانتقال المهني. ويوصي البحث بتخصيص وقت دوري للتحليل التعاوني للبيانات، وربط التطوير المهني بمشكلات الممارسة ونتائج تعلم الطالبات، وإجراء تقويم ممتد لقياس الفاعلية والاستدامة.

ABSTRACT:

This study aimed to design a training program grounded in student learning data analysis and professional learning communities to develop the competency of planning, implementing, and assessing teaching and learning among three teachers in Makkah, Jeddah, and Tabuk, and to support their progression from the developing to the proficient level. Educational design research was employed through analysis and exploration, design and construction, and evaluation and reflection. Data sources included classroom observations, lesson-plan and assessment analysis, reflective reports, professional portfolios, and indicators of student learning. The diagnostic findings showed that the teachers had a sound foundation in planning, implementation, and assessment, but made limited use of data interpretation to justify instructional decisions. Reflection was predominantly descriptive, and structured cross-site professional exchange was limited. The study produced a six-session program that moves from reading data and identifying learning gaps to redesigning instruction, implementation, critical reflection, and experience sharing through a digital professional learning community. Initial evaluation indicated that the program sequence and tools were aligned with the identified need and provided observable indicators of professional progression. The study recommends scheduled collaborative data inquiry, linking professional development to problems of practice and student learning evidence, and extended evaluation to examine effectiveness and sustainability.

المقدمة:

يشهد التعليم تحولًا نحو الممارسات القائمة على الأدلة، فلم يعد إتقان التخطيط والتنفيذ والتقويم كافيًا ما لم يستطع المعلم قراءة بيانات تعلم الطلبة، وتفسيرها، وتحويلها إلى قرارات تدريسية قابلة للتتبع .وتؤكد أدبيات التطوير المهني أن التعلم الفاعل للمعلم يرتبط بالمحتوى، والممارسة النشطة، والتعاون، والتغذية الراجعة، والاستمرار الزمني (Darling-Hammond et al., 2017).كما أن استخدام البيانات لا يتحقق بمجرد توافرها؛ بل يتطلب معرفة تحليلية، وثقافة مهنية داعمة، ووقتًا للتأمل التعاوني(Datnow & Hubbard, 2016) .

انطلق البحث من متابعة مهنية لثلاث معلمات في مناطق تعليمية مختلفة :بدرية في مكة المكرمة، وأريج في جدة، وابتسام في تبوك .وأظهرت الشواهد امتلاكهن ممارسات جيدة في الجدارة المستهدفة، مع حاجة مشتركة إلى الانتقال من رصد الدرجات ووصف النتائج إلى تفسير أنماط التعلم، واختبار الفرضيات، واتخاذ قرارات تدريسية مبنية على الأدلة .لذلك صُمم برنامج» من البيانات إلى القرار التعليمي «ليجمع بين تحليل بيانات التعلم، والتأمل المهني الناقد، والتعلم التعاوني في مجتمع مهنيرقمي ".

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في أن الممارسات المرصودة لدى المعلمات الثلاث لم تُظهر توظيفًا منهجيًا ومستمرًا لبيانات تعلم الطالبات في تعديل التخطيط والتنفيذ والتقويم .فقد تركز الاستخدام غالبًا على رصد الدرجات ووصف مستويات الأداء، دون تحليل كافٍ لأنماط الخطأ وأسباب التعثر، أو توثيق العلاقة بين النتائج والقرار التدريسي اللاحق .كما اتسمت التأملات المهنية بطابع وصفي أكثر من كونها تحليلًا ناقدًا يستند إلى شواهد، وظل تبادل الخبرات بين المواقع الثلاثة محدودًا وغير منظم.

الفجوة المهنية:

تتمثل الفجوة المهنية في المسافة بين مستوى تطويري تُنفذ فيه ممارسات التخطيط والتدريس والتقويم بصورة جيدة، ومستوى متمرس تُستخدم فيه بيانات التعلم بصورة دورية لتفسير الاحتياج، واختيار التدخل، ومتابعة أثره، وتبرير القرار المهني .وتشمل الفجوة أربعة أبعاد مترابطة : كفاية تحليل البيانات، وربط التحليل بإعادة تصميم التدريس، والتأمل الناقد، والمشاركة في قيادة التعلم المهني . ومن ثم لا تقتصر المعالجة على تدريب تقني في قراءة الجداول، بل تستلزم دورة تعلم مهني تجمع التحليل والتطبيق والتأمل والتشارك.

أهداف البحث:

١/ تشخيص أنماط استخدام المعلمات لبيانات تعلم الطالبات في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

٢/ تصميم برنامج تدريبي يستجيب للفجوة المهنية المرصودة ويجمع بين تحليل البيانات ومجتمعات التعلم المهنية.

٣/ بناء أدوات ومؤشرات لتتبع الانتقال من الاستخدام الوصفي للبيانات إلى القرار التعليمي المبني على الأدلة.

٤/ تقويم ملاءمة التصميم الأولي وتحسينه تمهيدًا لقياس فاعليته على مدى زمني أطول.

سؤال البحث:

ما مكونات البرنامج التدريبي القائم على تحليل بيانات تعلم الطالبات ومجتمعات التعلم المهنية، الذي يدعم تنمية جدارة تخطيط التعليم والتعلم وتنفيذه وتقويمه، وانتقال المعلمات من المستوى التطويري إلى المستوى المتمرس؟

أهمية البحث:

تنبع الأهمية التطبيقية من بناء تدخل مرتبط بمشكلة ميدانية فعلية، ومن تقديم مسار قابل للتطبيق عبر مناطق تعليمية مختلفة باستخدام مجتمع تعلم مهني رقمي .وتتمثل الأهمية المنهجية في توظيف البحث التصميمي لربط التشخيص ببناء التدخل وتقويمه تكراريًا .أما الأهمية المهنية فتظهر في تحويل البيانات من سجل للنتائج إلى أداة لتطوير التخطيط والتدريس والتقويم وقيادة التعلم المهني.

حدود البحث ومصطلحاته:

اقتصر البحث على ثلاث معلمات في مكة المكرمة وجدة وتبوك، وعلى جدارة تخطيط التعليم والتعلم وتنفيذه وتقويمه، وعلى تصميم برنامج مدته ستة أسابيع وتقويمه الأولي .لذلك تُفهم النتائج في حدود حالات الدراسة، ولا تُعد دليلًا سببيًا أو تعميمًا إحصائيًا على جميع المعلمات.

تحليل بيانات التعلم :عملية منظمة لجمع شواهد تعلم الطالبات وتنظيمها وتفسيرها وربطها بقرار تدريسي ومتابعة أثره.

المستوى المتمرس :مستوى أداء مهني يتسم بالاستقلالية والاتساق والاستناد إلى الأدلة والتأمل وقيادة التعلم، وفق مؤشرات الجدارة المعتمدة في سياق البرنامج المهني.

مجتمع التعلم المهني الرقمي :تنظيم تعاوني مستمر تتبادل فيه المعلمات الأدلة والتغذية الراجعة والتأملات عبر أدوات التواصل والمنصات الرقمية.

الإطار النظري

اتخاذ القرار المبني على البيانات:

يشير اتخاذ القرار المبني على البيانات إلى تحويل معلومات متعددة عن تعلم الطلبة إلى معرفة قابلة للاستخدام في تحسين التدريس .وتبين دراسة Schildkamp and Kuiper (2010)أن المعلمين يستخدمون بصورة أكبر بيانات الصف في القرارات التعليمية، وأن جودة الاستخدام تتأثر بعوامل تنظيمية وفردية وبخصائص البيانات . وتضيف مراجعة Datnow and Hubbard (2016) أن قدرة المعلم ومعتقداته وثقته في البيانات عناصر مركزية؛

مما يبرر الجمع بين بناء المهارة والتحليل التعاوني والدعم المهني.

الممارسة التأملية:

يتيح التأمل المهني فحص العلاقة بين الفعل ونتيجته بدل الاكتفاء بوصف ما حدث .ويؤكد Schön (1983) أهمية التأمل أثناء الممارسة وبعدها في تطوير الحكم المهني .وفي هذا البحث تُنظم دورة التأمل حول أربعة أسئلة :ماذا تُظهر البيانات؟ ما التفسير الممكن؟ ما القرار الذي اتُخذ؟ وما الدليل اللاحق على أثره؟

مجتمعات التعلم المهنية:

تقوم مجتمعات التعلم المهنية على المسؤولية المشتركة عن تعلم الطلبة، والاستقصاء التعاوني، وتبادل الخبرة .وخلصت مراجعة Vescio et al. (2008) إلى أن المجتمعات المهنية الجيدة ترتبط بتغير الممارسة التعليمية وتحسن تعلم الطلبة عندما تركز على التعلم وتستند إلى تعاون مستمر .وفي الدراسة الحالية عولج تباعد المواقع بتصميم مجتمع رقمي يتيح مشاركة نماذج التحليل والخطط المعدلة والأدلة التأملية.

البحث التصميمي:

يمزج البحث التصميمي بين الاستقصاء العلمي والتطوير المنظم لحلول المشكلات التعليمية الواقعية، ويتقدم عبر دورات من التحليل والتصميم والتقويم والتحسين .(McKenney & Reeves, 2018) وهو مناسب للبحث الحالي لأن غايته ليست اختبار مادة تدريبية ثابتة فقط، بل بناء تدخل حساس للسياق وتحسينه في ضوء التغذية الراجعة وشواهد التطبيق.

الدراسات السابقة

Darling-Hammond 2017 وآخرون

حللت الدراسة خصائص برامج التطوير المهني الفاعلة من خلال مراجعة 35 دراسة اتسمت بالصرامة المنهجية . وأظهرت أن التركيز على المحتوى، والتعلم النشط، والتعاون، والنمذجة، والتدريب والتغذية الراجعة، والتأمل، والاستمرار الزمني خصائص متكررة في البرامج المرتبطة بتحسن الممارسة ونتائج الطلبة .استفاد البحث الحالي من هذه النتائج في بناء جلسات تطبيقية متتابعة ومجتمع تعلم مستمر.

Datnow 2016 و Hubbard

راجعت الدراسة الأدبيات الدولية المتعلقة بقدرة المعلمين ومعتقداتهم نحو اتخاذ القرار المدفوع بالبيانات .وأظهرت أن نقص المعرفة والثقة، وطبيعة الثقافة التنظيمية، والدعم والوقت المتاح، تؤثر في استخدام البيانات .دعمت هذه النتيجة تضمين أنشطة تفسيرية وتغذية راجعة وعدم اختزال البرنامج في مهارة تقنية.

Schildkamp 2010 وKuiper 2010

اتبعت الدراسة منهجًا استكشافيًا في المدارس الهولندية لفحص أنواع البيانات وأغراض استخدامها والعوامل الميسرة والمعيقة .وأظهرت أن بيانات الصف هي الأكثر استخدامًا في القرارات التعليمية، وأن الاستخدام يتأثر بجودة البيانات والخبرة والدعم المدرسي .أفادت الدراسة الحالية في التركيز على بيانات قريبة من الممارسة وعلى قرار تدريس محدد.

Vescio وRoss و2008 Adams

راجعت الدراسة بحوث أثر مجتمعات التعلم المهنية في الممارسة وتعلم الطلبة .وخلصت إلى وجود تحول في ثقافة العمل نحو التعاون والتركيز على التعلم، وإلى مؤشرات إيجابية في تحصيل الطلبة في الدراسات المتاحة .استند البحث الحالي إلى هذه النتيجة في جعل المجتمع المهني بيئة لفحص البيانات والخطط والأثر، لا قناة تواصل عامة.

يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في مركزية البيانات والتعاون والتأمل، ويختلف عنها في دمج هذه المداخل داخل تدخل تصميمي متعدد المواقع يستهدف الانتقال بين مستويين مهنيين محددين في جدارة واحدة، مع بناء مؤشرات انتقال قابلة للملاحظة.

منهجية البحث وإجراءاته

المنهج:

اتبع البحث منهجية البحث التصميمي Educational Design Research؛ إذ تبدأ من مشكلة ممارسة، وتبني تدخلًا قائمًا على الأدبيات والسياق، ثم تُقوّمه وتحسنه عبر دورات تكرارية .اتخذ البحث صورة دراسة حالة متعددة المواقع لثلاث معلمات، مع استخدام بيانات نوعية وشواهد كمية وصفية عند توافرها، دون ادعاء اختبار سببي للفاعلية.

المشاركات والسياق

شملت الحالات بدرية في مكة المكرمة، وأريج في جدة، وابتسام في تبوك .اختيرت الحالات قصديًا لوجود أساس جيد في التخطيط والتنفيذ والتقويم مع احتياج مشترك في توظيف البيانات .وحفاظًا على أخلاقيات العرض، تُستخدم الأسماء الواردة في ملف الدراسة باعتبارها أسماء مهنية مختصرة، وتُعرض النتائج بصورة لا تكشف بيانات الطالبات.

أدوات جمع البيانات

الشاهد الناتج	الغرض	الأداة
سلوكيات ومواقف صفية موثقة	رصد توظيف البيانات في التنفيذ والتعديل	الملاحظة الصفية
خطة قبل التعديل وبعده	فحص الترابط بين النتائج والأهداف والأنشطة	تحليل الخطط وأدوات التقويم
تأمل وصفي أو تحليلي مدعوم بالأدلة	تحديد عمق التفسير وتبرير القرار	التقارير التأملية
نماذج تحليل وخطط وأدلة تعلم	تجميع شواهد التطبيق والتغذية الراجعة	ملفات الإنجاز
مؤشرات قبل التدخل التدريسي وبعده	تحديد الأنماط والفجوات ومتابعة الأثر	بيانات تعلم الطالبات

إجراءات التحليل

نُظمت الشواهد في مصفوفة تربط بين مصدر الدليل ومؤشر الجدارة .ثم رُمزت الممارسات في أربع فئات :جمع البيانات، وتفسيرها، واتخاذ القرار، ومتابعة الأثر .وقورنت الشواهد بين الحالات لاستخراج النمط المشترك والفروق السياقية، واستخدمت مراجعة الأدلة من أكثر من مصدر لتعزيز المصداقية .أما التقويم الأولي للتصميم فركز على وضوح الأنشطة، وملاءمة التسلسل، وقابلية إنتاج شاهد مهني في كل جلسة.

الاعتبارات الأخلاقية

اقتصر استخدام البيانات على أغراض التطوير والبحث، مع تجنب إدراج أسماء الطالبات أو درجات فردية أو معلومات مدرسية كاشفة .ويستلزم أي تطبيق موسع توثيق الموافقات المعتمدة، وتحديد صلاحيات الوصول للبيانات الرقمية، وحفظ الملفات في بيئة آمنة.

تصميم البرنامج التدريبي من البيانات إلى القرار التعليمي

يمتد البرنامج ستة أسابيع بواقع جلسة أسبوعية، ويتبع كل جلسة تطبيق ميداني قصير وتغذية راجعة .ويبدأ من بيانات فعلية قريبة من الممارسة، وينتهي بدليل يوضح كيف تغير القرار التدريسي وما أثره.

الشاهد المهني	النشاط الرئيس	المحور	الجلسة
مصفوفة فجوات تعلم	تنظيم نتائج التقويم وتحديد الأنماط	قراءة البيانات	1
مذكرة تفسير مدعومة بالشواهد	صياغة فرضيات لأسباب التعثر وفحصها	من البيانات إلى التفسير	2
خطة تدريس معدلة	اختيار تدخل وربطه بهدف تعلم محدد	من التفسير إلى القرار	3
سجل تطبيق وعينة تعلم	تنفيذ الخطة وجمع شواهد تعلم لاحقة	التطبيق وجمع دليل جديد	4
تقرير تأملي تحليلي	مقارنة الدليل السابق واللاحق وتفسير الأثر	التأمل المهني الناقد	5
عرض حالة وتغذية راجعة وخطة متابعة	عرض الحالة ونقدها وبناء خطوة تحسين	مجتمع التعلم المهني	6

مبادئ التصميم:

- البدء بمشكلة تعلم محددة لا ببيانات عامة
- الجمع بين أكثر من مصدر دليل قبل اتخاذ القرار
- إلزام كل تحليل بقرار قابل للتنفيذ ومؤشر متابعة
- تكرار دورة التحليل والتطبيق والتأمل بدل التدريب المنفصل عن الصف
- توظيف المجتمع المهني للنقد المبني على الأدلة وحماية خصوصية البيانات

النتائج:

نتائج التشخيص:

أظهر تحليل الشواهد نمطًا مشتركًا بين الحالات الثلاث : توافر ممارسات أساسية جيدة في التخطيط والتنفيذ والتقويم، مع ضعف نسبي في الحلقة التي تصل نتيجة التقويم بالقرار التالي .فقد كان جمع البيانات ورصد الدرجات أكثر حضورًا من تفسير أنماط الخطأ، وكانت التعديلات التدريسية لا تُوثق دائمًا بوصفها استجابة لدليل محدد .كما غلب على التأمل وصف مجريات الدرس، بينما قلّ فحص العلاقة بين القرار ونتيجة التعلم.

نتائج التصميم

أسفر التحليل عن إعادة تعريف الاحتياج من» تعلم تحليل البيانات «إلى» إكمال دورة قرار مبنية على البيانات .« وبُني وفق ذلك برنامج من ست جلسات، وأنتج لكل جلسة شاهدًا مهنيًا محددًا .كما دُمج المجتمع المهني الرقمي داخل مسار التطبيق ليؤدي وظيفة مراجعة الأدلة والخطط، لا أن يكون نشاطًا منفصلًا.

نتائج التقويم الأولي

أظهر التقويم الأولي أن التسلسل من القراءة إلى التفسير ثم القرار والتطبيق والتأمل أكثر اتساقًا مع المشكلة المرصودة من تقديم موضوعات مستقلة .كما تبين أن المؤشرات النوعية ضرورية إلى جانب نتائج تعلم الطالبات؛ لأن الانتقال المهني يظهر في جودة التفسير، ووضوح مبرر القرار، وقدرة المعلمة على متابعة الأثر وقيادة النقاش المهني .ولم تتوافر في النسخة الحالية بيانات كمية مكتملة تسمح بحساب حجم الأثر أو تعميم فاعلية البرنامج؛ لذلك تُعد النتائج أساسًا لتطبيق ممتد وتقويم أكثر صرامة.

مؤشرات الانتقال المهني

مؤشر المستوى المتمرس	في المستوى التطويري	البعد
دمج مصادر متعددة والتحقق من جودتها	جمع النتائج ورصدها	التعامل مع البيانات
تحديد نمط وصياغة تفسير قابل للفحص	وصف ارتفاع أو انخفاض الأداء	التفسير
اختيار تدخل محدد وتبريره بالدليل	تعديل عام غير موثق	القرار
جمع دليل لاحق ومقارنته بالمؤشر السابق	ملاحظة انطباعية	متابعة الأثر
تحليل العلاقة بين القرار والنتيجة وتحديد خطوة تالية	وصف ما حدث	التأمل
عرض حالة وقيادة حوار مهني مبني على الأدلة	مشاركة متقطعة	القيادة المهنية

مناقشة النتائج:

توضح النتائج أن المشكلة لم تكن في غياب أدوات التقويم، بل في ضعف تحويل مخرجاتها إلى معرفة مهنية وقرار قابل للمتابعة .ويتسق ذلك مع Schildkamp and Kuiper (2010)اللذين أبرزا أثر العوامل الفردية والتنظيمية في استخدام البيانات، ومع Datnow and Hubbard (2016)في أهمية القدرة والمعتقدات والدعم .

كما ينسجم تصميم المجتمع المهني مع Vescio et al. (2008)، إذ يركز التعاون على تعلم الطالبات وعلى نقد الممارسة لا على تبادل الأنشطة فحسب.

وتضيف الدراسة أن الانتقال إلى المستوى المتمرس يمكن تمثيله بوصفه دورة قرار :دليل، فتفسير، فقرار، فتطبيق، فدليل جديد، فتأمل مشترك .وتمثل هذه الدورة مبدأ تصميميًا يمكن استخدامه في برامج مشابهة، مع ضرورة تكييف أدوات البيانات ومؤشرات الجدارة للسياق .غير أن صغر عدد الحالات، وقصر مدة التقويم، وعدم اكتمال القياسات الكمية، تحد من أي استنتاج حول فاعلية البرنامج.

التوصيات:

استنادًا إلى نتائج التشخيص والتصميم والتقويم الأولي، يوصي البحث بما يأتي:

١/ تخصيص وقت دوري داخل المدرسة لتحليل بيانات تعلم الطالبات تعاونيًا، لأن العائق المرصود يتعلق باستكمال دورة التفسير والقرار لا بجمع الدرجات فقط.

٢/ ربط كل نشاط تطوير مهني بمشكلة تعلم محددة، وخطة معدلة، ودليل لاحق على الأثر؛ اتساقًا مع الحاجة إلى توثيق العلاقة بين البيانات والقرار.

٣/ استخدام نماذج موحدة ومختصرة لتوثيق نمط التعثر، والتفسير، والقرار، ومؤشر المتابعة؛ لمعالجة غلبة التأمل الوصفي.

٤/ تفعيل مجتمعات تعلم مهنية رقمية بين المدارس والمناطق لمراجعة الأدلة والخطط مع تطبيق ضوابط الخصوصية، استجابة لمحدودية تبادل الخبرات المنظم.

٥/ تنفيذ دراسة لاحقة بتصميم تقويمي ممتد، وقياسات قبلية وبعدية ومؤشرات صدق وثبات للأدوات، لقياس فاعلية البرنامج واستدامة أثره.

٦/ تدريب القيادات المدرسية والمشرفين على تقديم تغذية راجعة حول جودة الاستدلال من البيانات، لا على اكتمال النماذج والإجراءات فقط.

الخاتمة:

قدم البحث تصميمًا مهنيًا يبدأ من واقع الممارسة ويجعل بيانات تعلم الطالبات نقطة انطلاق للقرار، لا نهاية لعملية التقويم .وكشف التشخيص أن الانتقال إلى الممارسة المتمرسة يحتاج إلى ترابط واضح بين جمع الدليل وتفسيره وإعادة تصميم التدريس ومتابعة أثره والتأمل فيه مع الزملاء .ويوفر البرنامج المقترح مسارًا منظمًا لهذا الانتقال، بينما يبقى التحقق من فاعليته واستدامته مهمة تطبيقية وبحثية لاحقة تتطلب بيانات ممتدة وأدوات مقننة.

المراجع:

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute

Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. Journal of Educational Change, 17, 7–28 https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). Conducting educational design research (2nd ed.) Routledge

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books

Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. Teaching and Teacher Education, 26(3), 482–496. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.007

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. Teaching and Teacher Education, 24(1), 80–91.

https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

هيئة تقويم التعليم والتدريب .(2023) .الإطار الوطني للتطوير والتعلم المهني للمعلمين .الرياض :هيئة تقويم التعليم والتدريب.

المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي .(2025) .دليل برنامج ممارس التطوير المهني للمعلمين .الرياض :المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

تعزيز كفاية "التعلم من أجل التعلم" لرفع مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي ونواتج تعلم "نافس"

Enhancing the "Learning to Learn" Competency to Improve Inferential Reading Comprehension and "NAFS".

أ. حصة فالح محيل العتيبي
إدارة التعليم بمكة المكرمة.

Hessa Faleh Mhaiyl Al-Otaibi
General Administration of Education in Makkah Region.

Email: Hessa.Muheel.Alotaibi@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
التعلم من أجل التعلم، الفهم القرائي الاستنتاجي، اختبارات نافس، ما وراء المعرفة، مجتمعات التعلم المهنية، البحث الإجرائي.

KEY WORDS:
Learning to Learn, Inferential Reading Comprehension, NAFS Tests, Metacognition, Professional Learning Communities, Action Research.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر تطبيق برنامج تدخل مهني يستند إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة ومجتمعات التعلم المهنية والتوأمة المهنية في تعزيز كفاية "التعلم من أجل التعلم"، لرفع مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي ونواتج تعلم اختبارات" نافس "لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي .اعتمدت الدراسة المنهج الإجرائي القائم على دورة خماسية (التشخيص، التخطيط، التنفيذ، جمع الأدلة، والتأمل) شملت عينة الدراسة معلمات وطالبات الصف الثالث الابتدائي في إحدى المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي ١٤٤٧هـ. استُخدمت أدوات قياس متنوعة شملت بطاقة الملاحظة الصفية، السجلات التأملية، محاضر مجتمعات التعلم المهنية، واختبارات الفهم القرائي الاستنتاجي (قبلية وبعدية)أظهرت النتائج تحسناً جوهرياً وملموساً في مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي للطالبات بنسبة ارتفعت من ٤٥٪ قبل التدخل إلى ٧٨٪ بعد التدخل) بفارق ٣٣ نقطة مئوية(، وتفسر هذه القفزة المباشرة بالانتقال التدريجي من النمذجة الصريحة للتفكير بصوت عالٍ إلى التوظيف الذاتي لاستراتيجيات التساؤل الذاتي والمراقبة المعرفية أثناء القراءة .كما أظهرت النتائج نمواً ممتداً في الممارسات التأملية والتعليمية لدى المعلمات وانتقالهن من المستوى الثاني (الممارس) إلى المستوى الثالث(المتقدم).

أوصت الدراسة بالتوسع في توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة وتأطير مجتمعات التعلم المهنية والتوأمة الميدانية لتحقيق الاستدامة وتسهيل التطبيق القياسي في المدارس ذات الظروف المماثلة.

ABSTRACT:

The current study aimed to investigate the impact of implementing a professional intervention program based on metacognitive strategies, professional learning communities (PLCs), and professional pairing in enhancing the "Learning to Learn" competency to improve inferential reading comprehension and "NAFS" national assessment learning outcomes among third-grade primary female students. The study adopted the action research methodology based on a five-stage cycle (diagnosis, planning, implementation, evidence collection, and reflection). The sample comprised third-grade primary teachers and students in a public school under the General Directorate of Education in Makkah, Saudi Arabia, during the academic year 2025/2026 (1447 AH). Multiple measurement tools were utilized, including classroom observation checklists, reflective logs, PLC minutes, and inferential reading comprehension assessments (pre- and post-tests). Results revealed a substantial improvement in students' inferential reading comprehension levels, rising from 45% pre-intervention to 78% post-intervention (a gain of 33 percentage points), directly attributed to the systematic shift from explicit modeling to self-regulated metacognitive strategies. Furthermore, teachers demonstrated significant professional growth, transitioning from Level 2 (Practitioner) to Level 3 (Advanced). The study recommended expanding metacognitive strategies and institutionalizing PLCs and professional pairing for sustainable educational improvement and standardized application across schools.

أولاً :المقدمة والأهمية الاستراتيجية

يُعد" التعلم من أجل التعلم "ركيزة أساسية للتعليم المعاصر، إذ يتجاوز مفهوم اكتساب المعرفة اللحظية إلى تمكين المتعلم من إدارة تعلمه ذاتياً ومراقبة تفكيره، وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة لتحسين أدائه بصورة مستمرة . وتنسجم هذه الجدارة مباشرة مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وبرنامج تنمية القدرات البشرية المتمثلة في إعداد متعلم مدى الحياة يمتلك مهارات التفكير العليا والتنظيم الذاتي .برزت الحاجة الميدانية إلى تعزيز الممارسات التدريسية المرتبطة بالفهم القرائي الاستنتاجي في المرحلة الابتدائية بناءً على نتائج الاختبارات الوطنية "نافس "والملاحظات الصفية، مما استدعى تصميم هذا البحث الإجرائي.

١. **مشكلة البحث واستدلال الفجوة القرائية**

تمثلت المشكلة في وجود فجوة مهنية وأكاديمية تتمثل في ضعف توظيف استراتيجيات التعلم من أجل التعلم ومهارات ما وراء المعرفة في الميدان التعليمي، مما انعكس سلباً على مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي ومستويات أدائهن في اختبارات" نافس "الوطنية . ويمكن الاستدلال على أبعاد هذه المشكلة وتحديد الجذور المسببة للفجوة القرائية عبر العناصر التالية:

الأدلة الوطنية والمحلية :النتائج الوطنية والأدبيات المحلية :تشير تقارير هيئة تقويم التعليم والتدريب (2024) الخاصة باختبارات" نافس "الوطنية إلى تفاوت أداء الطالبات في مهارات القراءة المتقدمة، حيث يرتكز معظم الأداء على الفهم القرائي المباشر) الحرفي (مع وجود ضعف واضح في مهارات الاستنتاج والتفسير والتحليل . وتتأكد هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج الدراسات المحلية مثل :العتيبي،2022 ؛ الشمري، 2023 من وجود تدنٍ في مستوى قدرة طالبات الصفوف الأولية على استنباط المعاني الضمنية والعلاقات بين النصوص.

التحليل الجذري للفجوة :الجذور المسببة للفجوة القرائية : يعود تعثر الطالبات في الفهم الاستنتاجي إلى جذور أساسية تتلخص في :(١) هيمنة أساليب التلقين القائمة على الحفظ والتذكر واسترجاع المعلومات الحرفية (٢) غياب النمذجة الصريحة لعمليات التفكير وما وراء المعرفة داخل الحجرة الصفية، حيث تُسأل الطالبة" ماذا فهمت؟ "دون تعليمها "كيف تفكر وتستنتج؟ "، (٣) ضعف التنظيم الذاتي للمتعلمات أثناء التعامل مع النصوص الممتدة، و (٤) سيادة التدريب الفردي المعزول للمعلمات وغياب مجتمعات التعلم المهنية الفاعلة التي تبني ممارسات قائمة على الأدلة وشواهد الأداء.

٢. **أسئلة البحث**

سعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة الرئيسة الآتية:

ما أثر التدخل المهني القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي؟

كيف تسهم مجتمعات التعلم المهنية والتوأمة المهنية في تطوير الممارسات التدريسية للمعلمات وانتقالهن إلى المستوى الثالث) المتقدم (في جدارة" التعلم من أجل التعلم"؟

ما مستوى التحسن في نواتج التعلم واختبارات" نافس "بعد تطبيق خارطة الطريق التصميمية للتدخل المهني؟

٣. **أهداف البحث**

قياس أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة) التفكير بصوت عالٍ، التساؤل الذاتي، التنبؤ (في رفع الفهم القرائي الاستنتاجي.

تمكين معلمات الصف الثالث الابتدائي من التوظيف المنهجي لاستراتيجيات التعلم من أجل التعلم والتأمل المهني.

تفعيل مجتمعات التعلم المهنية والتوأمة الإشرافية لنقل الأثر وتحسين نواتج التعلم الوطنية" نافس""

٤. **أهمية البحث**

تطبيقياً :الأهمية التطبيقية :تقديم نموذج إجرائي موثق للتدخل المهني يربط بين الممارسات الصفية ونواتج اختبارات" نافس "الوطنية، ويوفر أدوات قياس وبطاقات ملاحظة جاهزة للاستخدام الميداني.

مؤسسياً :الأهمية المؤسسية :تعزيز ثقافة التطوير المهني المستمر والتأمل الذاتي المبني على الأدلة والشواهد لدى المعلمات والمدارس، وترسيخ بيئة التعلم التعاوني الشامل.

٥. **حدود البحث**

الحدود الموضوعية :جدارة" التعلم من أجل التعلم"، استراتيجيات ما وراء المعرفة، الفهم القرائي الاستنتاجي، ونواتج اختبارات" نافس

الحدود البشرية :معلمات وطالبات الصف الثالث الابتدائي.

الحدود المكانية :إحدى المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمكة المكرمة.

الحدود الزمانية :الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٧هـ.

٦. **التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث**

التعلم من أجل التعلم :جدارة مهنية تُعرّف إجرائياً بتمكين الطالبة من قيادة تعلمها وتخطيطه ومراقبته وتقويمه ذاتياً باستخدام أدوات ما وراء المعرفة والتفكر الذاتي.

الفهم القرائي الاستنتاجي :قدرة الطالبة على تجاوز المعنى الحرفي للنص لاستخراج المعاني الضمنية، والربط بين الأفكار، وتفسير النصوص، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها في الاختبارات المخصصة.

ما وراء المعرفة:(Metacognition) عمليات التفكير المتصلة بالوعي الذاتي بالتعلم، وتشمل التخطيط والمراقبة

والتقييم الذاتي عبر استراتيجيات صريحة مثل التفكير بصوت عالٍ والتساؤل الذاتي والإشارات المرجعية.

مجتمعات التعلم المهنية :فرق عمل تعاونية من المعلمات تعمل بانتظام لتحليل الممارسات الصفية وتبادل الخبرات ونماذج التغذية الراجعة لرفع نواتج التعلم واستدامة الأداء المتميز.

ثانياً :الإطار النظري والدراسات السابقة

١. **.الإطار النظري (المحاور الثلاثة المتكاملة)**

استند البحث الحالي إلى إطار نظري شامل يدمج بين ثلاثة محاور تربوية متكاملة تُشكل البنية المفاهيمية للتدخل الإجرائي:

المحور الأول :جدارة التعلم من أجل التعلم والتمكين المهني :يُشير مفهوم الجدارة في السياق التربوي المعاصر إلى المنظومة المكتملة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تُمكن الفرد من أداء المهام بكفاءة واقتدار . وتُمثل جدارة" التعلم من أجل التعلم (Learning For Learn) نقلة نوعية من التعليم الموجه بالمعلم إلى التعلم الموجه بالذات .حيث تتجاوز هذه الجدارة التحصيل الاستذكاري وتغرس لدى المتعلم القدرة على تحديد احتياجاته التعليمية، وضبط بيئة التعلم، وتوظيف مصادر المعرفة، والاستمرار في التعلم مدى الحياة بحافزية وثقة . وفي الممارسات التدريسية للمعلمة، تتطلب هذه الجدارة التحول من الشرح التلقيني إلى تصميم بيئات تعلم نشطة تُشجع الاستكشاف والتفكير النقدي.

المحور الثاني :استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثرها في الفهم القرائي الاستنتاجي :تعود جذور ما وراء المعرفة إلى أطروحات فلافل (Flavell 1979) والتي تُعرف بكونها" التفكير في التفكير "أو معرفة الفرد بعملياته المعرفية الخاصة وتنظيمها .وتتكون من مكونين رئيسين : المعرفة المعرفية) تضم المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية(، والتنظيم المعرفي) يضم التخطيط، والمراقبة أثناء الأداء، والتقييم النهائي .(وفي مجال القراءة والاستيعاب، تُعد مهارات ما وراء المعرفة المحرك الأساس للتحول من الفهم الحرفي إلى الفهم الاستنتاجي . فعندما تُطبق الطالبة استراتيجيات صريحة مثل) التفكير بصوت عالٍ، التساؤل الذاتي، التنبؤ، وإعادة القراءة عند حدوث الفجوة(، فإنها تُصبح واعية بلحظات الفهم أو اللبس، مما يُمكنها من ربط المعرفة السابقة بالمعلومات الضمنية للنص وبناء الاستنتاجات العلمية الدقيقة.

المحور الثالث :مجتمعات التعلم المهنية والتوأمة الإشرافية لنقل الأثر :استناداً إلى نموذج دو فور (DuFour et al 2016)، تُعرّف مجتمعات التعلم المهنية بكونها التزاماً مستمراً من التربويين بالعمل التعاوني في دورات متكررة من البحث الإجرائي والبحث الاستقصائي لتحقيق نتائج أفضل للطلاب .ترتكز هذه المجتمعات على ثلاثة أسئلة جوهرية :ماذا نريد من الطالبات أن يتعلمن؟ كيف نعرف أنهن تعلمن؟ وماذا نفعل إذا تعثرن أو أتقنّ؟ ويُكمل هذا المحور تطبيق أسلوب" التوأمة المهنية (Professional Pairing) بين معلمات الصف والأنشطة الإشرافية، حيث يُتاح للمعلمات تبادل الزيارات الصفية، والتحليل التشاركي لبطاقات الملاحظة والسجلات التأملية وفق دورة جيبس للتأمل .(Gibbs' Reflective Cycle) يضمن هذا التكامل تحويل الأفكار النظرية إلى ممارسات قياسية مستدامة داخل الصفوف الدراسية.

٢. **المخطط الانسيابي لدورة البحث الإجرائي**

يعتمد البحث الإجرائي الحالي على دورة خماسية متتابعة ودائرية تضمن التحسين المستمر للممارسات ونواتج التعلم، كما هو موضح في المخطط الانسيابي التالي:

المرحلة الأولى : التشخيص (Diagnosis)	تحليل نتائج اختبارات" نافس " القبلية، تطبيق بطاقات الملاحظة الصفية للوقوف على واقع الفهم القرائي، وتحديد الجذور المسببة للفجوة القرائية.
المرحلة الثانية : التخطيط (Planning)	صياغة خارطة الطريق للتدخل المهني، بناء ورش العمل حول ما وراء المعرفة، وتشكيل فرق التوأمة ومجتمعات التعلم المهنية.
المرحلة الثالثة :التنفيذ (Implementation)	تطبيق النمذجة الصريحة لاستراتيجيات التفكير بصوت عالٍ والتساؤل الذاتي داخل صفوف اللغة العربية، وعقد جلسات مجتمعات التعلم الأسبوعية.
المرحلة الرابعة :جمع الأدلة (Data Collection)	رصد الشواهد الميدانية عبر السجلات التأملية، بطاقات الملاحظة الصفية، محاضر التوأمة، وتطبيق الاختبارات البعدية للفهم القرائي.
المرحلة الخامسة : التأمل والتقويم (Reflection)	تحليل البيانات ونسب التحسن، تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وتأطير الممارسات الناجحة ضمن خطة الاستدامة والتطوير القياسي.

٣. **الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها**

تم استعراض ثلاث دراسات العلمية حديثة تناولت متغيرات الدراسة:

الدراسة الأولى :دراسة العتيبي :(2022) هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة من (٦٠) طالبة .وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الفهم الاستنتاجي والتنظيمي.

الدراسة الثانية :دراسة الشمري :(2023) تناولت فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية وانعكاسه على نواتج التعلم المدرسية .اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي وشملت (٤٥) معلمة ومشرفة . وأكدت النتائج أن التشارك المهني والتحليل التبادلي للحصص الصفية يرفعان بشكل مباشر من كفاءة التدريس والتقويم التكويني.

الدراسة الثالثة:(Smith et al., 2021)

دراسة سميث وزملائه هدفت إلى تقييم أثر برامج التدخل الموجهة بالما وراء المعرفة على طلاب الصفوف الأولية في رفع قدرات القراءة الاستدلالية والاختبارات المعيارية (Metacognitive Interventions) اعتمدت المنهج التجريبي الممتد، وأثبتت أن النمذجة الصريحة واستراتيجية التفكير بصوت عالٍ ترفعان نواتج الاختبارات المعيارية بنسبة تجاوز ٣٠٪.

موقع البحث الحالي وما يضيفه للميدان :يستند البحث الحالي إلى ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من تأكيد أهمية ما وراء المعرفة ومجتمعات التعلم المهنية، ولكنه يختلف ويتميز عنها في تقديم** نموذج إجرائي ميداني يدمج بين التطوير المهني للمعلمة) عبر التوأمة ومجتمعات التعلم والانعكاس المباشر على القياس المعياري الوطني اختبارات نافس ** (لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي في البيئة السعودية .حيث لا يكتفي البحث الحالي بقياس الأثر بل يقدم خارطة طريق تصميمية قابلة للتطبيق القياسي الميداني.

ثالثاً :منهجية البحث والتدخل المهني

١. **منهجية البحث**

تم اعتماد منهج** البحث الإجرائي (Action Research) ** لملائمته حل المشكلات الميدانية وتحسين الممارسات التدريسية مباشرة وفق الدورة الإجرائية الخماسية : التشخيص، التخطيط، التنفيذ، جمع الأدلة، والتأمل والتحسين المستمر.

٢. **عينة الدراسة وأدوات جمع البيانات**

شملت العينة معلمات وطالبات الصف الثالث الابتدائي بإحدى المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمكة المكرمة خلال العام الدراسي ١٤٤٧هـ، وتم الاعتماد على أدوات قياس متنوعة تشمل :بطاقة الملاحظة الصفية المباشرة، السجلات التأملية للمعلمات، محاضر اجتماعات مجتمعات التعلم المهنية والتوأمة، ونواتج اختبارات الفهم القرائي الاستنتاجي) قبلية وبعدية).

١. **خارطة الطريق التصميمية للتدخل المهني) خطة الخمسة أسابيع)**

الأسبوع	مرحلة التدخل	السبب الجذري المستهدف	النشاط الإجرائي والتنفيذ	أداة القياس والشاهد
الأول	التشخيص وتحليل الأدلة	عشوائية التشخيص ونقص البيانات الدقيقة حول الفهم الضمني	تطبيق بطاقات الملاحظة والاختبارات القبلية المقيسة وفق نافس	بطاقة الملاحظة والاختبار القبلي
الثاني	التطوير المعرفي والنمذجة	ضعف نمذجة التفكير بصوت عال وسيادة الاسترجاع الحرفي	تنفيذ ورشة عمل حول استراتيجيات ما وراء المعرفة وتصاميم الفهم	سجل حضور ومحضر ورشة التدريب
الثالث	التطبيق الصفي الموجه	التلقي السلبي لدى الطالبات ونقص أدوات التنظيم الذاتي	تفعيل التساؤل الذاتي، التنبؤ، وإعادة القراءة في حصص القراءة	زيارات صفية وسجلات التأمل
الرابع	التمكين والتشارك المهني	غياب التوظيف المستدام للتعاون المهني بين المعلمات	عقد جلسة مجتمع تعلم مهني وتفعيل أندية التوأمة الإشرافية	محضر اجتماع التعلم المهني والتوأمة
الخامس	التقويم التكويني وقياس الأثر	غياب التغذية الراجعة التفسيرية ونقص التقييم الذاتي	تطبيق التغذية الراجعة، والاختبار البعدي، واستخلاص النتائج	الاختبار البعدي والتقرير الختامي

رابعاً :عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

١. **نتائج الأثر على تعلم الطالبات** (الفهم **القرائي الاستنتاجي**):

أظهرت نتائج القياس القبلي والبعدي قفزة نوعية في مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي ونواتج اختبارات" نافس "لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي، كما يتضح في الجدول التالي:

المؤشر المستهدف	نسبة الأداء قبل التدخل	نسبة الأداء بعد التدخل	مقدار التحسن) الفجوة المحققة(
الفهم القرائي الاستنتاجي ونواتج" نافس"	٤٥٪	٧٨٪	(موجب ٣٣ نطة مئوية) +٣٣٪

تفسير ومناقشة سبب ارتفاع نسبة التحسن إلى ٧٨٪:
تُعزى هذه الزيادة الحادة والقفزة النوعية (٣٣ نقطة مئوية) إلى ربطها المباشر بإجراءات التدخل الميداني، ويمكن تفسير ذلك عبر العوامل المنهجية التالية:
أولاً :التحول من النمذجة الصريحة إلى التنظيم الذاتي : قامت المعلمات في بداية التدخل بنمذجة كيفية استنباط المعاني الضمنية عبر استراتيجية" التفكير بصوت عالٍ"، مما أتاح للطالبات رؤية خطط التفكير بشكل ظاهري .ثم انتقلت الطالبات تدريجياً إلى ممارسة التساؤل الذاتي أثناء القراءة، مما حولهن من التلقي السلبي للنص إلى القراءة النشطة المفسرة.
ثانياً :المراقبة المعرفية وتصحيح المسار :أتاح تطبيق مهارات ما وراء المعرفة للطالبات التعرف الفوري على مواضع اللبس أثناء القراءة واستخدام استراتيجيات تصحيحية) مثل إعادة القراءة، وتفكيك الجمل المعقدة(، مما انعكس مباشرة على دقة الاستنتاج في الاختبار البعدي المماثل لاختبارات" نافس".
ثالثاً :التغذية الراجعة التفسيرية المباشرة :أسهم تفعيل التغذية الراجعة التكوينية الموجهة لنص القراءة في بناء ثقة الطالبات وتصحيح المسارات التفكيرية الخاطئة أولاً بأول بدلاً من الاقتصار على إعطاء درجات نهائية.
١. نتائج الأثر على الممارسة المهنية للمعلمات والمدرسة
حققت المعلمات شواهد الانتقال الملموس من المستوى الثاني) الممارس (إلى المستوى الثالث) المتقدم (في جدارة "التعلم من أجل التعلم"، وشملت تلك الشواهد:
التحول نحو تصميم مهام تعليمية تستهدف مهارات التفكير العليا والفهم الضمني بدلاً من التلقين.
انتظام ممارسة التأمل المهني عبر السجلات التحليلية وتوظيف نموذج" جيبس "للتأمل الذاتي بشكل أسبوعي.
قيادة وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية والتوأمة الميدانية بنسبة مشاركة بلغت ١٠٠٪ ونشر الممارسات القائمة على الأدلة والشواهد.
خامساً :التوصيات المباشرة وخطة الاستدامة
١. التوصيات المباشرة القابلة للتطبيق القياسي
بناءً على النتائج المحققة، يوصي البحث بالتالي:
توصية أولى مرتبطة بنواتج الطالبات:(اعتماد) استراتيجيات ما وراء المعرفة) التفكير بصوت عالٍ، التساؤل الذاتي، التنبؤ (كعنصر بنيوي رئيس في تخطيط دروس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وتعميمها على المدارس ذات الظروف المماثلة.
توصية ثانية) مرتبطة بالتمكين المهني:(تأسيس أندية "التوأمة المهنية "ومجتمعات التعلم بين معلمات اللغة العربية بالمدارس لدعم نقل الخبرات وتطوير أدوات القياس التشخيصية المرتبطة بنواتج اختبارات" نافس".
توصية ثالثة مرتبطة بالتطوير التقني:(دمج الأدوات) الرقمية وتقنيات الذكاء الاصطناعي في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية وتحليل نتائج الفهم القرائي الاستنتاجي بصورة فورية.
١. خطة الاستدامة والتوسع
الاستدامة المؤسسية: توثيق ونشر حقيبة" الممارسات التدريسية الناجحة في ما وراء المعرفة "ضمن مجتمعات التعلم المهنية على مستوى إدارة التعليم بمكة المكرمة.
المتابعة والتقويم: التحليل الدوري والتتبعي لنواتج التعلم الوطنية" نافس "لتحديد فرص التحسين المستمر وبناء تدخلات إجرائية جديدة.
سادساً :الخاتمة
أثبت هذا البحث الإجرائي أن مدخل" التعلم من أجل التعلم " والتأمل المنهجي يشكلان حلاً حاسماً لتحسين جودة التعليم ونواتج التعلم الوطنية .إن التحول من الفهم الحرفي السطحي إلى الفهم الاستنتاجي العميق لدى الطالبات يرتبط وثيقاً بتمكين المعلمة مهنياً وتزويدها بأدوات ما وراء المعرفة والتشارك المهني المستدام عبر مجتمعات التعلم والتوأمة .ومكّن هذا المزيج من تحقيق قفزة نوعية في أداء الطالبات والمعلمات، بما يحقق تطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في بناء متعلم شغوف ومتمكن تنافسياً..
سابعاً :المراجع والتخريج العلمي
المراجع العربية:
الشمري، فهد بن ناصر .(2023) .فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية ونواتج التعلم .المجلة التربوية السعودية،(2)38 ،115-142.
العتيبي، منيرة بنت سعد1444) .هـ .(2022 / أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية .مجلة العلوم التربوية والنفسية،(15)6 ،70.-45
المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي1445) .هـ .(دليل جدارات التطوير المهني التعليمي للمعلمين .وزارة التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
هيئة تقويم التعليم والتدريب .(2024) .التقرير الوطني لنواتج تعلم اختبارات" نافس "المدرسية .الرياض، المملكة العربية السعودية.
وزارة التعليم1445) .هـ .(دليل إستراتيجيات التدريس الحديثة والفهم القرائي في الصفوف الأولية .الرياض، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:(English References)

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work (3rd ed.). Solution Tree Press.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911.

Gibbs, G. (1988). Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods. Further Education Unit, Oxford Polytechnic, Oxford.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. Journal of Social Issues, 2(4), 34-46.

Smith, R., Johnson, K., & Williams, P. (2021). The impact of metacognitive instruction on primary students' inferential reading comprehension and standardized test scores. Journal of Educational Psychology, 113(4), 675-692.

ثامناً :ملاحق البحث المحدثة

ملحق (١): نموذج بطاقة الملاحظة الصفية القياسية (مقياس ١-٤)

المؤشر القياسي للملاحظة الصفية	الدرجة المتحققة (١-٤)
توظيف أسئلة التفكير العليا والاستنتاج والتفسير الضمني أثناء القراءة	(جداً عالية بدرجة متحقق)٤
نمذجة استراتيجيات ما وراء المعرفة (التفكير بصوت عال، والتساؤل الذاتي)	(جداً عالية بدرجة متحقق)٤
تقديم تغذية راجعة تفسيرية وتفعيل المراقبة الذاتية للطالبات	(جداً عالية بدرجة متحقق)٤

ملحق (٢): مصفوفة الفجوة المهنية والخطة الزمنية والتحسن المحقق

المجال Target Area	(التدخل قبل) الحالي الواقع	(التدخل بعد) المستهدف المستوى	الشاهد المحقق والأداة
ما وراء المعرفة	استخدام محدود وغياب للنمذجة الصريحة	توظيف منهجي ومستدام للتفكير بصوت عالٍ	بطاقات الملاحظة والسجلات التأملية
(نافس) القرائي الفهم	مستوى متوسط محصور في الفهم الحرفي (٤٥٪)	مستوى مرتفع في الفهم الاستنتاجي (٧٨٪)	نتائج الاختبارين القبلي والبعدي (+٣٣٪)
التأمل والتعاون المهني	تواصل غير منتظم وممارسات فردية	مستدام ومطوّر عبر مجتمعات التعلم والتوأمة	محاضر اجتماعات التعلم والتوأمة

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

أَثَرُ مَصْفُوفَةِ التَّتَابُعِ التَّرَاكُمِيِّ لِمَهَارَاتِ العُلُومِ (٤–٦) فِي مُعَالَجَةِ فَجَوَاتِ التَّحْصِيلِ الدِّرَاسِيِّ وَاخْتِبَارَاتِ «نَافِس» الوَطَنِيَّةِ لِلْمَرْحَلَةِ الابْتِدَائِيَّةِ

أ. وداد عابد محمد الحارثي
معلمة علوم، ابتدائية السر والطفولة المبكرة، الإدارة العامة للتعليم بالطائف، المملكة العربية السعودية.

The Impact of the Cumulative Continuity Matrix for Science Skills (4–6) on Addressing Academic Achievement Gaps and the National "NAFES" Tests for the Elementary Stage

Widad Abid Mohammed Al-Harthi
Science Teacher, Al-Sir Primary School and Early Childhood, General Directorate of Education in Taif, Saudi Arabia.

Email: Wedad1505w84@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
مصفوفة التتابع التراكمي، فجوات التحصيل الدراسي، مهارات العلوم، الاختبارات الوطنية «نافس»، البحث الإجرائي.

KEY WORDS:
Cumulative Continuity Matrix, Achievement Gaps, Science Skills, NAFES, Action Research.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تقصي أثر التدريبات القائمة على مصفوفة التتابع التراكمي لمهارات العلوم للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في معالجة فجوات التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي والاستعداد للاختبارات الوطنية «نافس». واعتمد البحث منهج البحث الإجرائي، وانطلق من تحليل نتائج «نافس» وتشخيص جوانب الضعف في المهارات العلمية، ثم بناء مصفوفة توضح تدرج المهارات وترابط متطلباتها السابقة عبر الصفوف الثلاثة.

وتكونت العينة من أربع وخمسين طالبة، وطُبق اختبار تحصيلي قبلي وبعدي مكون من خمس عشرة فقرة، بالتزامن مع تنفيذ تدريبات تعليمية علاجية ركزت على المهارات التي كشفت نتائج التشخيص عن ضعفها. وأظهرت النتائج ارتفاع متوسط الأداء من ٤٢ % في القياس القبلي إلى ٨٨ % في القياس البعدي، بفارق بلغ ٤٦ نقطة مئوية، بما يشير إلى تحسن واضح بعد تطبيق التدريبات.

كما بينت إجراءات التحليل أن تتبع المهارة إلى جذورها في الصفوف السابقة أسهم في توجيه المعالجة نحو المتطلبات غير المتقنة بدل الاقتصار على محتوى الصف السادس. وفي ضوء ذلك، أوصى البحث بتوظيف مصفوفة التتابع التراكمي في تخطيط تدريس العلوم وبناء الخطط العلاجية، وتحديثها دوريًا في ضوء نتائج التقويم، وتعزيز التكامل المهني بين معلمات العلوم عبر الصفوف؛ بما يدعم استمرارية بناء المهارات، ويحد من تراكم فجوات التعلم، ويحسن جاهزية الطالبات للتقويمات الوطنية.

ABSTRACT:

This research investigated the effect of training based on a cumulative continuity matrix for science skills across Grades 4-6 on addressing achievement gaps among sixth-grade female students and preparing them for Saudi National Assessment Tests (NAFES). An action research approach was adopted. The study began by analyzing NAFES results and diagnosing weaknesses in targeted science skills. A matrix was then developed to map the progression of these skills and their prerequisite connections across the three grade levels. The sample comprised 54 students. A 15-item achievement test was administered before and after educational remedial training that focused on the diagnosed gaps. Mean performance increased fro.42 % in the pre-measurement to 88% in the post-measurement, representing a gain of 46 percentage points and indicating a clear improvement following the training. The analysis further suggested that tracing each skill to its earlier prerequisites helped direct remediation toward unmastered foundations rather than limiting intervention to Grade 6 content. The research recommends using cumulative continuity matrices in science lesson planning and remedial programs, updating them periodically in light of assessment evidence, and strengthening collaboration among science teachers across grade levels. These practices can support continuity in skill development, reduce the accumulation of learning gaps, and improve students' readiness for national assessments.

المقدمة:

يمثل التعلم في العلوم مسارًا تراكميًا لا ينفصل فيه تعلم الحاضر عن خبرات التعلم السابقة؛ فالمهارة التي يكتسبها المتعلم في صف دراسي لا تنتهي بانتهاء ذلك الصف، وإنما تمتد لتصبح أساسًا لمهارات أكثر عمقًا وتعقيدًا في الصفوف اللاحقة. ومن هذا المنطلق، فإن استمرارية بناء المهارات العلمية وتتابعها عبر الصفوف الدراسية تمثل ضرورة لضمان ترابط التعلم واستدامته، في حين قد يؤدي ضعف هذا التتابع إلى نشوء فجوات تعليمية تتراكم بمرور الوقت، ولا تظهر آثارها بوضوح إلا عندما يواجه المتعلم مواقف تقويمية تتطلب استدعاء معارف ومهارات سابقة وتوظيفها بصورة مترابطة.

وفي ضوء الطبيعة التراكمية لتعلم العلوم، تبرز مصفوفة المدى والتتابع بوصفها أداة تنظيمية تسهم في إظهار امتداد المحتوى العلمي وترابطه عبر الصفوف الدراسية؛ إذ تتيح تتبع المعارف والمفاهيم والمهارات العلمية من حيث عمقها وتوسعها وتدرجها من صف إلى آخر. وقد أشار المالكي (٢٠٢٠) إلى أن مصفوفة المدى والتتابع تُعد ركنًا أساسيًا في تنظيم محتوى منهج العلوم؛ لما توفره من رؤية للعلاقات بين مفاهيم المحتوى وأفكاره، وتكشف عن امتداد الموضوعات وما يرتبط بها من مفاهيم سابقة ولاحقة، بما يعزز ترابط مكونات المعرفة العلمية وتكاملها.

وتكتسب استمرارية بناء المفاهيم والمهارات العلمية أهمية خاصة في ضوء ما قد ينشأ عن انقطاعها من فجوات تمتد آثارها إلى التعلم اللاحق؛ فالمعارف السابقة لا تمثل خبرات منتهية بانتهاء الصف الدراسي، وإنما تشكل متطلبات يُبنى عليها تعلم أكثر عمقًا واتساعًا. وبهذا الصدد، أظهرت دراسة القرني (٢٠٢١) وجود فترات انقطاع في عرض بعض المفاهيم العلمية بين الصفوف والمراحل الدراسية تجاوزت ثلاثين شهرًا، كما أظهرت تحسنًا في التحصيل لدى الطلاب عند استحضار المتطلبات السابقة اللازمة للتعلم الجديد، وأوصت في ضوء ذلك بمراعاة مبدأي التسلسل والاستمرارية في تدريس المفاهيم العلمية.

وفي سياق تقويم نواتج التعلم وقياس مستوى تحققها، تأتي الاختبارات الوطنية «نافس» التي تنفذها هيئة تقويم التعليم والتدريب، ويغطي التقويم الوطني للصف السادس قياس نواتج التعلم المعرفية والمهارية في العلوم من الصف (٤ إلى ٦) (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٥).

ومن هنا تبرز أهمية النظر إلى جوانب الضعف في المهارات العلمية في ضوء امتدادها وتتابعها عبر هذه الصفوف، وليس في حدود الصف المستهدف بالاختبار فقط؛ مما أسهم في توجيه الدراسة الحالية نحو تقصي أثر مصفوفة التتابع التراكمي لمهارات العلوم للصفوف (٤–٦) في معالجة فجوات التحصيل الدراسي وتحسين الأداء في اختبارات «نافس» الوطنية.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من خبرة الباحثة في تدريس العلوم، وما أتاحته لها الممارسة الميدانية من ملاحظة تفاوت في تمكن الطالبات من المهارات العلمية الممتدة عبر الصفوف الدراسية؛ إذ تبين أن بعض جوانب الضعف لا تقتصر على محتوى الصف الدراسي الحالي، وإنما ترتبط بمعارف ومهارات سابقة يُبنى عليها التعلم اللاحق. كما لاحظت الباحثة أن معالجة هذه الجوانب غالبًا ما تتركز في مراجعات مكثفة تسبق الاختبارات، دون تتبع منظم للمهارات العلمية في امتدادها وتتابعها عبر الصفوف الدراسية.

وتعزز هذه الملاحظة نتائج طالبات الصف السادس الابتدائي بمدرسة ابتدائية السر في الطائف في الاختبارات الوطنية «نافس» للعام الدراسي ١٤٤٦هـ/٢٠٢٥م ؛ إذ بلغت نسبة الاجتياز في العلوم (٤٠٪)، في حين تركزت النسبة الأكبر من الطالبات في مستويي الأداء المنخفض والمنخفض جدًا بنسبة (٦٦٪). وقد أظهرت هذه النتائج الحاجة إلى الوقوف على جوانب الضعف في المهارات العلمية وتتبع امتدادها عبر الصفوف (٤–٦)، بما يسهم في بناء معالجة تعليمية لا تقتصر على مهارات الصف السادس، وإنما تستند إلى المتطلبات السابقة المرتبطة بها.

وفي ضوء ذلك، تحددت مشكلة البحث في الحاجة إلى تقصي أثر مصفوفة التتابع التراكمي لمهارات العلوم للصفوف (٤–٦) في معالجة فجوات التحصيل الدراسي وتحسين الأداء في الاختبارات الوطنية «نافس».

وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي:

ما أثر التدريبات القائمة على مصفوفة التتابع التراكمي لمهارات العلوم للصفوف (٤–٦) في معالجة فجوات التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي والاستعداد للاختبارات الوطنية «نافس»؟

أسئلة البحث:

١. ما واقع فجوات التحصيل الدراسي في مهارات العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في ضوء نتائج الاختبارات الوطنية «نافس» والقياس القبلي؟

٢. ما المهارات العلمية التي تكشف مصفوفة التتابع التراكمي عن وجود فجوات فيها عبر الصفوف (٤–٦)؟

٣. ما أثر التدريبات القائمة على مصفوفة التتابع التراكمي في تنمية أداء طالبات الصف السادس الابتدائي في المهارات العلمية المستهدفة في اختبارات «نافس»؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١. توظيف مصفوفة التتابع لمهارات العلوم من الصف (٤-٦) في معالجة فجوات التحصيل الدراسي لدى طالبات

الصف السادس الابتدائي في ضوء نتائج الاختبارات الوطنية «نافس»، وذلك من خلال:

- تشخيص فجوات التحصيل الدراسي في مهارات العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في ضوء نتائج الاختبارات الوطنية «نافس» والقياس القبلي.
- تحديد المهارات العلمية التي تكشف مصفوفة التتابع التراكمي عن وجود فجوات فيها عبر الصفوف (٤–٦).

٢. الكشف عن أثر التدريبات القائمة على مصفوفة التتابع التراكمي في تنمية أداء طالبات الصف السادس الابتدائي في المهارات العلمية المستهدفة في اختبارات «نافس».

أهمية البحث:

وتنبع أهمية البحث من تناوله مشكلة تعليمية ميدانية مرتبطة بالفجوات في المهارات العلمية الممتدة عبر الصفوف الدراسية، ومحاولته معالجتها من خلال مصفوفة التتابع التراكمي، ويمكن تحديد أهميته من خلال جانبين:

الأهمية النظرية:

يسهم البحث في إبراز أهمية التتابع والتراكم في بناء المهارات العلمية عبر الصفوف (٤–٦)، وتلفت الانتباه إلى ضرورة النظر إلى فجوات التحصيل بوصفها فجوات قد تمتد جذورها إلى مهارات ومعارف سابقة، وليس باعتبارها مرتبطة بمحتوى الصف السادس فقط. كما تقدم إطارًا يربط بين مصفوفة التتابع التراكمي وتحليل جوانب الضعف التي تكشف عنها الاختبارات الوطنية «نافس».

الأهمية التطبيقية:

يقدم البحث مصفوفة تطبيقية تساعد معلمات العلوم على تتبع المهارات العلمية عبر الصفوف (٤–٦)، وتحديد المتطلبات السابقة المرتبطة بالمهارات التي يظهر فيها ضعف لدى الطالبات، بما يدعم بناء إجراءات علاجية أكثر تنظيمًا واستمرارية. كما قد تفيد نتائج الدراسة ومصفوفتها في توجيه الممارسات التعليمية والاستعداد للاختبارات الوطنية «نافس» بما يتجاوز المراجعات المكثفة السابقة للاختبار إلى معالجة تراكمية للمهارات.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية:

-مصفوفة التتابع التراكمي لمهارات العلوم للصفوف (٤–٦)،

-الفجوات التحصيلية المرتبطة بالمهارات العلمية المستهدفة في الاختبارات الوطنية «نافس».

الحدود البشرية: طالبات الصف السادس الابتدائي.

الحدود المكانية: مدرسة ابتدائية السر بمدينة الطائف.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٤٧هـ/٢٠٢٦م.

مصطلحات البحث:

١. مصفوفة التتابع التراكمي لمهارات العلوم

اصطلاحيًا: تُعرَّف مصفوفة المدى والتتابع بأنها جدول ثنائي الأبعاد ينظم المعارف والمفاهيم والتعميمات والمهارات العلمية، ويوضح تتابع المحتوى العلمي عبر الصفوف الدراسية من حيث العمق والتوسع، بما يُظهر العلاقات بين المفاهيم والأفكار السابقة واللاحقة (المالكي، ٢٠٢٠).

إجرائيًا: تُعرَّف في البحث الحالي بأنها تنظيم متدرج للمهارات العلمية عبر الصفوف (٤–٦)، يوضح امتداد المهارة وترابطها من صف إلى آخر، ويُستخدم للكشف عن المهارات السابقة المرتبطة بالفجوات التحصيلية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، وبناء التدريبات الموجهة لمعالجتها.

٢- فجوات التحصيل الدراسي

اصطلاحيًا: تُشير فجوة التحصيل الدراسي لدى الفرد (Intra-individual Achievement Gap) إلى الفارق القابل للقياس بين مستوى الأداء الأكاديمي الفعلي للطالب في مادة أو مهارة معينة، ومستوى الأداء المتوقع منه في ضوء قدراته أو مستوى أدائه في مجالات أخرى (Raoof et al., ٢٠٢٤).

إجرائيًا: تُعرَّف فجوات التحصيل الدراسي في البحث الحالي بأنها الفروق بين مستوى الأداء الفعلي لطالبات الصف السادس الابتدائي والمستوى المتوقع في المهارات العلمية المستهدفة، كما تكشف عنها نتائج الاختبارات الوطنية «نافس» والقياس القبلي، ويتم تتبع امتداد هذه المهارات عبر الصفوف (٤–٦) باستخدام مصفوفة التتابع التراكمي؛ لتحديد جوانب الضعف وبناء التدريبات اللازمة لمعالجتها.

٣. الاختبارات الوطنية «نافس»

اصطلاحيًا: تُعرَّف الاختبارات الوطنية «نافس» بأنها اختبارات مقننة يُجرى من خلالها مسح شامل للتحصيل الدراسي للطلبة قياسًا على معايير المناهج؛ بهدف التعرف إلى ما حققه الطلبة من معارف ومهارات في مواد دراسية محددة، وتتبع التغيرات في مستويات الأداء التربوي عبر الزمن على المستوى الوطني (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤).

إجرائيًا: يُقصد بالاختبارات الوطنية «نافس» في البحث الحالي نتائج أداء طالبات الصف السادس الابتدائي بمدرسة ابتدائية السر في مجال العلوم، التي استندت إليها الباحثة في تشخيص جوانب الضعف وتحديد المهارات العلمية المستهدفة بالتدريبات القائمة على مصفوفة التتابع التراكمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتسم تعلم العلوم بطبيعة تراكمية ومترابطة؛ إذ تمثل المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم في الصفوف السابقة أساسًا لبناء تعلم أكثر عمقًا واتساعًا في الصفوف اللاحقة، الأمر الذي يجعل استمرارية بناء المهارات العلمية وتتابعها ضرورة لتحقيق الترابط بين الخبرات التعليمية والحد من ظهور فجوات في التعلم قد تمتد آثارها إلى مراحل لاحقة.

وفي ضوء هذه الطبيعة التراكمية، تبرز مصفوفة المدى والتتابع بوصفها أداة تنظيمية تساعد على تتبع امتداد المفاهيم والمهارات العلمية وتدرجها عبر الصفوف الدراسية، والكشف عن العلاقة بين التعلم الحالي ومتطلباته السابقة. وقد أشار المالكي (٢٠٢٠) إلى أهمية مصفوفة المدى والتتابع في تنظيم محتوى منهج العلوم وإظهار العلاقات بين مفاهيم المحتوى وأفكاره، والكشف عن امتداد الموضوعات وما يرتبط بها من مفاهيم سابقة ولاحقة. كما أظهرت دراسة القرني (٢٠٢١) وجود فترات انقطاع في عرض بعض المفاهيم العلمية بين الصفوف والمراحل الدراسية، وتحسن التحصيل عند استحضار المتطلبات السابقة اللازمة للتعلم الجديد، وأوصت بمراعاة مبدأي التسلسل والاستمرارية في تدريس المفاهيم العلمية.

وتزداد أهمية تتبع المهارات العلمية في ضوء ما تكشف عنه الاختبارات الوطنية «نافس» من مستويات أداء الطلبة في نواتج التعلم المستهدفة. وفي هذا السياق، هدفت دراسة آل معلوي وآخرين (٢٠٢٥) إلى التعرف على أسباب تدني نتائج الطلبة في الاختبارات الوطنية «نافس» في مجال العلوم الطبيعية من وجهة نظر المعلمين والطلبة، وتقديم تصور مقترح لتحسين نواتج التعلم في ضوء تلك الأسباب. واستخدمت الدراسة المنهج المختلط، وأظهرت نتائجها أن دور الإدارة المدرسية والاستعداد الشخصي للطلبة كانا من أبرز العوامل المرتبطة بتدني النتائج، وانتهت إلى تقديم تصور لتحسين نواتج التعلم شمل المدرسة، والمعلم، والطالب والأسرة.

كما تناولت دراسة أثلاوي (٢٠٢٥) تحسين نتائج الطلاب في الاختبارات الوطنية «نافس» في مادة العلوم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة، وانطلقت من أهمية تحسين مستوى أداء الطلاب في تلك النواتج، وقدمت تصورًا يهدف إلى دعم تحسين نتائجهم في الاختبارات الوطنية

ومع ذلك هدفت دراسة مناحي آل ملوح وآخرين (٢٠٢٥)، بعنوان «تصور مقترح لتحسين نواتج التعلم لمجال العلوم الطبيعية في ضوء أسباب تدني نتائج الاختبارات الوطنية (نافس) في المملكة العربية السعودية»، إلى التعرف على أسباب تدني نتائج الطلاب في اختبارات نافس بمجال العلوم الطبيعية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، وتقديم تصور مقترح لتحسين نواتج التعلم في ضوء الأسباب التي توصلت إليها الدراسة.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية تحسين نواتج تعلم العلوم وتشخيص جوانب الضعف ومعالجتها، كما تتفق مع المالكي (٢٠٢٠) والقرني (٢٠٢١) في أهمية التتابع والاستمرارية وربط التعلم الحالي بالمتطلبات السابقة، وتتقاطع مع دراستي أثلاوي (٢٠٢٥) وآل معلوي وآخرين (٢٠٢٥) في الاهتمام بتحسين الأداء في مجال العلوم في ضوء الاختبارات الوطنية «نافس». إلا أن الدراسة الحالية تختلف عنها في توظيف مصفوفة التتابع التراكمي لمهارات العلوم للصفوف (٤–٦) للكشف عن امتداد الفجوات التحصيلية إلى المهارات السابقة، ثم بناء تدريبات تعليمية موجهة لمعالجتها لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. وترى الباحثة أن معالجة الفجوات التحصيلية لا ينبغي أن تقتصر على مراجعة مهارات الصف المستهدف بالاختبار، وإنما تتطلب تتبع المهارة في امتدادها عبر الصفوف السابقة؛ لتحديد موضع الفجوة وبناء معالجة تعليمية تراكمية أكثر تنظيمًا واستمرارية.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على منهج البحث الإجرائي؛ لملاءمته لطبيعة المشكلة البحثية المرتبطة بالممارسة التعليمية، إذ انطلق من تشخيص فجوات التحصيل الدراسي في المهارات العلمية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في ضوء نتائج الاختبارات الوطنية «نافس» والقياس القبلي، ثم بناء مصفوفة للتتابع التراكمي للمهارات العلمية عبر الصفوف (٤–٦)، وتنفيذ تدريبات تعليمية قائمة عليها، وصولًا إلى القياس البعدي للكشف عن التغير في أداء الطالبات.

عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث من (٥٤) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمدرسة ابتدائية السر بمدينة الطائف، ممن خضعن للتدريبات القائمة على مصفوفة التتابع التراكمي لمهارات العلوم للصفوف (٤–٦).

أدوات البحث ومواده:

اعتمد البحث على مجموعة من الأدوات والمواد التي استُخدمت في تشخيص فجوات التحصيل الدراسي، وتنفيذ المعالجة التعليمية، وقياس التغير في أداء الطالبات، وتمثلت فيما يأتي:

١. نتائج الاختبارات الوطنية «نافس»:

استُفيد من نتائج طالبات الصف السادس الابتدائي في مجال العلوم بوصفها مؤشرًا أوليًا للكشف عن جوانب الضعف في الأداء، وتحديد المهارات العلمية التي تتطلب مزيدًا من التشخيص والمعالجة.

٢. مصفوفة التتابع التراكمي لمهارات العلوم للصفوف (٤–٦):

بُنيت المصفوفة لتتبع امتداد المهارات العلمية المستهدفة وتدرجها عبر الصفوف الرابع والخامس والسادس، وتحديد المتطلبات السابقة المرتبطة بالمهارات التي ظهر فيها ضعف لدى الطالبات؛ بما يساعد على تحديد موضع الفجوة التحصيلية وتوجيه المعالجة التعليمية.

٣. التدريبات التعليمية:

أُعدت تدريبات تعليمية في ضوء الفجوات التي كشف عنها القياس القبلي ومصفوفة التتابع التراكمي، وركزت على معالجة جوانب الضعف في المهارات العلمية المستهدفة، مع مراعاة تدرج المهارة وارتباطها بالمتطلبات السابقة.

أداة القياس وبناؤها:

اعتمدت الدراسة على اختبار تحصيلي كأداة رئيسية للقياس صُمم بعناية ليتكون من (١٥) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد بحيث تخصص درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ليكون المجموع الكلي (١٥) درجة

وقد بُني الاختبار ليغطي المستويات المعرفية المختلفة وفق توزيع مدروس شمل:

- مستوى المعرفة: تضمن (٤) أسئلة بنسبة مئوية بلغت (٣٠٪).
- مستوى التطبيق: تضمن (٨) أسئلة بنسبة مئوية بلغت (٥٠٪).
- مستوى الاستدلال: تضمن (٣) أسئلة بنسبة مئوية بلغت (٢٠٪).

ولضمان فاعلية الأداة وتحقيق أهدافها التقويمية والعلاجية تم اتباع الإجراءات المنهجية التالية:

تم بناء الأسئلة وأدوات القياس بالاستناد إلى "المرشد التدريبي لمهارات نافس للصف السادس الابتدائي" لعام دراسي كامل، حيث صُممت الاختبارات بمحاكاة دقيقة للمهارات المعرفية الثلاث المستهدفة: (المعرفة، التطبيق، والاستدلال). وبعد استكمال التطبيق، رفعت النتائج واعتمدت رسمياً لدى إدارة المدرسة وقسم الإشراف التربوي."

التحليل والتغذية الراجعة: يتضمن تحليل نتائج كل اختبار على حدة وتحديد الفجوات التعليمية في ضوء المؤشرات المعتمدة إلى جانب تقديم تغذية راجعة للطلبة توضح طريقة الحل الصحيحة وتعزز الفهم.

ثم تُجرى مقارنة دورية لمتوسط الأداء بين كل اختبار والذي يسبقه ومتابعة مستوى التطور المحقق في المؤشرات المستهدفة

جرى تحليل نتائج كل اختبار على حدة، وتحديد الفجوات التعليمية في ضوء المؤشرات المعتمدة، إلى جانب تقديم تغذية راجعة للطلبة توضح طريقة الحل الصحيحة وتعزز فهمهم. كما أُجريت مقارنة دورية بين متوسط الأداء في كل اختبار ومتوسط الاختبار السابق له؛ لمتابعة مستوى التطور المحقق في المؤشرات المستهدفة. ويوضح الجدول الآتي تطور متوسط درجات الطلبة ونسب التحصيل عبر مراحل القياس المختلفة:

مرحلة القياس	متوسط الدرجات	نسبة التحصيل
الاختبار القبلي	6.3	42%
الاختبار التكويني الأول	7.5	50%
الاختبار التكويني الثاني	9.3	62%
الاختبار التكويني الثالث	11.4	76%
الاختبار البعدي	13.5	88%

يتضح من الجدول وجود تحسن تدريجي في مستوى التحصيل؛ إذ ارتفع متوسط الدرجات من (٦,٣) في الاختبار القبلي، بنسبة تحصيل بلغت (٤٢٪)، إلى (١٣,٥) في الاختبار البعدي، بنسبة بلغت (٨٨٪)، مما يدل على تطور أداء الطلبة خلال مراحل التطبيق.

إجراءات البحث:

نُفِّذ البحث وفق مجموعة من الإجراءات المتتابعة التي هدفت إلى تشخيص فجوات التحصيل الدراسي في المهارات العلمية ومعالجتها، وتمثلت فيما يأتي:

- تحليل نتائج الاختبارات الوطنية «نافس» لتحديد جوانب الضعف في أداء طالبات الصف السادس الابتدائي في العلوم.
- تطبيق القياس القبلي لتشخيص مستوى أداء الطالبات وتحديد المهارات التي تحتاج إلى معالجة.
- بناء مصفوفة التتابع التراكمي لمهارات العلوم للصفوف (٤–٦)؛ لتتبع امتداد المهارات المستهدفة وترابطها عبر الصفوف.
- تنفيذ التدريبات التعليمية الموجهة لمعالجة الفجوات التي تم تشخيصها.
- تطبيق القياس البعدي بعد انتهاء التدريبات؛ للكشف عن التغير في أداء الطالبات.
- مقارنة نتائج القياسين القبلي والبعدي وتحليلها في ضوء أهداف البحث وأسئلته.

نتائج البحث ومناقشتها:

أظهرت نتائج البحث وجود فجوات في عدد من المهارات العلمية لدى الطالبات في ضوء نتائج «نافس» والقياس القبلي، كما أظهر القياس البعدي تغيرًا في مستوى الأداء بعد تنفيذ التدريبات القائمة على مصفوفة التتابع التراكمي.

جدول ١. نتائج القياسين القبلي والبعدي

القياس	المتوسط / النسبة
القبلي	٤٢٪
البعدي	٨٨٪

أظهرت نتائج القياسين القبلي والبعدي تحسنًا في أداء الطالبات بعد تنفيذ التدريبات القائمة على مصفوفة التتابع التراكمي؛ إذ ارتفع مستوى الأداء من (٤٢) في القياس القبلي إلى (٨٨) في القياس البعدي.

تشير الزيادة من ٤٢ % إلى ٨٨% إلى تحسن مقداره ٤٦ نقطة مئوية بعد تنفيذ التدريبات القائمة على المصفوفة. ويُفهم هذا التحسن في ضوء أن المعالجة لم تبدأ من محتوى الصف السادس وحده، بل رجعت إلى المتطلبات السابقة للمهارات وحددت مواضع الانقطاع في تتابعها. ويتسق ذلك مع ما أشار إليه المالكي (٢٠٢٠) من أهمية مصفوفة المدى والتتابع في تنظيم المحتوى، ومع نتائج القرني (٢٠٢١) بشأن دور استدعاء المتطلبات السابقة في دعم التحصيل. كما ينسجم مع توجه دراستي آل معلوي وآخرين (٢٠٢٥) وأثلاوي (٢٠٢٥) نحو توظيف نتائج «نافس» في تشخيص نواتج التعلم التي تحتاج إلى تحسين.

وتوضح النتيجة أن القيمة التطبيقية للمصفوفة لا تقتصر على عرض تسلسل المهارات، بل تمتد إلى تحويل بيانات التقويم إلى قرارات تعليمية قابلة للتنفيذ؛ إذ تساعد المعلمة على ربط الضعف الظاهر بمتطلباته السابقة، ثم اختيار تدريب علاجي متدرج ومتابعة التغير من خلال القياس البعدي. ومع ذلك، ينبغي تفسير النتيجة في حدود تصميم البحث الإجرائي وعينته المدرسية؛ فعدم وجود مجموعة مقارنة وعدم عرض اختبار دلالة إحصائية لا يسمحان بعزو التحسن إلى التدخل وحده أو تعميمه خارج سياقه. لذلك تمثل النتائج دليلًا تطبيقيًا واعدًا يحتاج إلى دراسات لاحقة بعينات أوسع وتصميمات تجريبية أكثر ضبطًا.

التوصيات:

- بناءً على نتائج البحث وتحليل نتائج الاختبارات الوطنية «نافس»، توصي الباحثة بما يأتي:
- اعتماد مصفوفة التتابع التراكمي لمهارات العلوم أداةً تخطيطية تساعد معلمات العلوم على تتبع امتداد المهارات عبر الصفوف الدراسية والكشف عن الفجوات ومعالجتها بصورة تراكمية.
- بناء خطط علاجية تراكمية وتحديثها دوريًا في ضوء نتائج التقويم، مع التركيز على مهارات التفكير العليا، والاستفادة من بيئات التعلم الرقمية والتفاعلية والمختبرات الافتراضية في معالجة جوانب الضعف.
- تعزيز التكامل بين معلمات العلوم عبر الصفوف الدراسية من خلال تبادل خطط التتابع المفاهيمي والمهاري، بما يدعم استمرارية بناء المهارات ويحد من الفجوات الناتجة عن انقطاعها بين الصفوف.

الخاتمة:

أظهرت نتائج البحث فاعلية التدريبات القائمة على مصفوفة التتابع التراكمي في معالجة الفجوات المرتبطة بالمهارات العلمية لدى الطالبات. وقد عكس التحسن التدريجي في نتائج القياسات التكوينية والبعدية أهمية الرجوع إلى المتطلبات السابقة للمهارة وبناء التدريب العلاجي بصورة متدرجة. كما أسهم تحليل نتائج «نافس» في تحديد مواطن الضعف وتحويلها إلى إجراءات تعليمية قابلة للتطبيق. وأوضحت النتائج أن تنظيم المهارات وفق تسلسل مترابط يساعد المعلمة على اختيار الأنشطة المناسبة وتقديم التغذية الراجعة بصورة مستمرة. كذلك أتاح تنوع مراحل القياس متابعة تطور مستوى الطالبات والكشف المبكر عن جوانب القصور التي تحتاج إلى تدخل إضافي. ومن ثم، فإن تحسين نواتج التعلم يتطلب الربط بين التشخيص الدقيق والتدريب المنظم والتقويم المستمر. وتؤكد النتائج أهمية تطوير التدريبات وفق الاحتياجات الفعلية للطالبات، مع إجراء دراسات لاحقة على عينات أوسع للتحقق من فاعلية هذا الأسلوب وإمكان تطبيقه في مراحل ومواد دراسية أخرى.

أولًا: المراجع العربية

أثلاوي، جبريل علي هادي. (٢٠٢٥). تصور مقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم المستهدفة للصف التاسع. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٩(٥٠)، ١٣٩–١٧٠.

https://doi.org/10.21608/jasep.2025.435262

آل معلوي، مناحي عبد الرحمن، الشهراني، عبد الله سعيد، آل عريج، أحمد محمد، الخثعمي، سعد محمد، مغبش، عبد الله علي، والشهراني، محمد مفرح. (٢٠٢٥). تصور مقترح لتحسين نواتج التعلم لمجال العلوم الطبيعية في ضوء أسباب تدني نتائج الاختبارات الوطنية (نافس) في المملكة العربية السعودية. مجلة المناهج وطرق التدريس، ٤(١٠)، ١٧–٣٦.

https://doi.org/10.26389/AJSRP.M130725

القرني، ظافر بن علي. (٢٠٢١). أثر استخدام الملخصات القبلية للمتطلبات السابقة على تنمية التحصيل العلمي لطلاب

الصف الثاني الثانوي في مادة الأحياء بمنطقة تبوك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(٤٣)، ٨٩–١٠٧.
المالكي، عبد اللطيف بن سعد علي. (٢٠٢٠). الحاجات التدريبية المعرفية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مصفوفة المدى والتتابع لمناهج العلوم المطورة. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٣(١)، ٣٠٥–٣٣٧.
هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٤). دليل تطبيق الاختبارات الوطنية «نافس». هيئة تقويم التعليم والتدريب.
هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٦). بطاقة تقرير نافس الرقمية: ابتدائية السر – الصف السادس الابتدائي، العام الدراسي ١٤٤٧هـ/٢٠٢٦م [تقرير مدرسي].

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Raoof, K., Shokri, O., Fathabadi, J., & Panaghi, L. (2024). Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors. Heliyon, 10(17), e36908. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36908

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

أثـر برنـامج تـدريبي قـائم علـى اسـتراتيجيات تنميـة التفكيـر فـي تطـوير ممارسـات تخطـيط التعلـيم وتنفيـذه وتقويمه.

أ. بدرية بنت أحمد بن ياحي المالكي
مشرف تربوي بإدارة تعليم مكة المكرمة.

The Effect of a Training Program Based on Thinking Development Strategies on Improving Practices in Instructional Planning, Implementation, and Assessment.

Badriah Ahmed Yahi Almalki
Educational Supervisor at the Makkah Al-Mukarramah Education Department

Email: bdoo.2017r@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
تنمية التفكير، التطوير المهني، الممارسات التعليمية، التخطيط، التنفيذ، التقويم.

KEY WORDS:
Thinking Development, Professional Development, Instructional Practices, Planning, Implementation, Assessment

مستخلص البحث:

يستهدف هذا البحث التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات تنمية التفكير في تطوير ممارسات المعلمين في تخطيط التعليم وتنفيذه وتقويمه.

وقد أظهرت النتائج أن توظيف استراتيجيات التفكير يسهم في تحسين جودة الممارسات التعليمية، وزيادة فاعلية التدريس، وتنويع أساليب التقويم، بما يعزز تعلم الطلاب ومهاراتهم الفكرية.

وأوصى البحث بأهمية دعم التنمية المهنية المستمرة للمعلمين وتوسيع البرامج التدريبية التي تركز على تنمية التفكير وتطبيقاته في الميدان التعليمي.

ABSTRACT:

This study aims to investigate the effect of a training program based on thinking development strategies on improving teachers' practices in instructional planning, implementation, and assessment.

The findings revealed that employing thinking strategies contributes to improving. the quality of instructional practices, enhancing teaching effectiveness, and diversifying assessment methods, thereby promoting students' learning and intellectual skills. The study recommends supporting teachers' continuous professional development and expanding training programs that focus on thinking development and its practical applications in educational settings.

مقدمة البحث:

التمهيد: يعد التخطيط الجيد للتعليم والتعلم والتقويم والتنفيذ من أهم العوامل التي تسهم في تطوير أداء المعلم وتحسين العملية التعليمية. فالمعلم الذي يمتلك مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم بصورة متكاملة يكون أكثر قدرة على إدارة الصف وتحقيق أهداف التعلم ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

ومع التطورات الحديثة في التعليم أصبح من الضروري تطوير الممارسات التدريسية وفق أساليب حديثة تعتمد على التخطيط المنظم والتقويم المستمر، لا سيما في ظل التحولات المتسارعة التي تشهدها البيئات التعليمية على الصعيدين المحلي والعالمي لذلك يعد تطوير الممارسات التدريسية للمعلمات من أهم العوامل المؤثرة في رفع جودة التعليم وتحسين نواتج التعلم، خاصة في المرحلة الابتدائية التي تُبنى فيها مهارات التفكير والقراءة والاستيعاب. وقد أظهرت نتائج الاختبارات الوطنية (نافس) والاختبارات الدولية الحاجة إلى تعزيز مهارات التفكير العليا والاستيعاب القرائي لدى الطالبات من خلال استراتيجيات تدريس حديثة تركز على التعلم النشط والتفكير العميق

مشكلة البحث:

استند تحديد المشكلة إلى مجموعة من الأدلة الميدانية الموثقة من خلال نتائج الاستبانات القبلية وبطاقات الملاحظة الصفية والتأملات المهنية للمعلمات، والتي أشارت إلى وجود تفاوت في توظيف استراتيجيات تنمية التفكير داخل عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم. ولم تقتصر هذه الأدلة على تشخيص الواقع فحسب، بل أسهمت في توجيه التدخل التربوي نحو الجوانب الأكثر احتياجاً للتحسين، الأمر الذي عزز دقة تحديد المشكلة وارتباطها بالواقع التعليمي الفعلي، وكذلك تقارير هيئة تقويم التعليم والتدريب بالاختبارات الوطنية (نافس) في القراءة والعلوم والرياضيات وظهور فجوات في تحصيل الطلاب والطالبات، إضافة الى القصور في التخطيط المسبق للدروس وفق النماذج التربوية الحديثة و ضعف التناسق بين أهداف الدرس وأساليب التقويم المستخدمة فهناك دراسات تؤكد أن غالبية المعلمين والمعلمات يميلون لصياغة أهداف مهارية ووجدانية عالية لكن عند التقويم يقتصرون على اختبارات تقيس الحفظ فقط مما يسبب خلل في منظومة التدريس (يسمى الاتساق البنائي)

الهدف العام:

الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات تنمية التفكير في تطوير ممارسات تخطيط التعليم وتنفيذه وتقويمه لدى (لمعلمات المرحلة الابتدائية للمواد المستهدفة للمدارس المسندة).

أهداف تفصيلية للبحث

١. تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات [المرحلة الدراسية/التخصص] في ممارسات تخطيط التعليم وتنفيذه وتقويمه في ضوء استراتيجيات تنمية التفكير

٢. تمكين المعلمات من توظيف استراتيجيات التدريس الداعمة للتفكير بما يضمن تحسين الأداء التدريسي وتجويد التنفيذ وتنمية مهارات المعلمات في توظيف نتائج التقويم الصفي لمعالجة الفجوات التحصيلية لدى الطالبات (خاصة في القراءة والعلوم والرياضيات)

٣. تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من خلال تنويع أساليب التدريس والتقويم بما يلبي الفروق الفردية واحتياجات المتعلمين.

٤. قياس أثر البرنامج التدريبي في تحسين الأداء التدريسي الفعلي (التنفيذ) للمعلمات من خلال توظيف استراتيجيات التفكير-تنمية مهارة (التأمل الذاتي في الممارسات التدريسية) لدى المعلمات، لتقييم خططهن وتنفيذهن بشكل مستمر بعد انتهاء البرنامج.

٥. تحسين مستويات الدافعية ونواتج التعلم لدى الطالبات (كأثر غير مباشر) لتطوير ممارسات التدريس. (بعيد المدى)

٦. تمكين المعلمات من بناء أدوات تقويم بديل (كقوائم الشطب، وسلالم التقدير اللفظية، وملفات الإنجاز) تقيس عمليات التفكير بدقة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الأهمية النظرية (العلمية)

- تزويد المكتبة العربية بوعاء نظري وأدبيات حديثة تجمع بين (استراتيجيات تنمية التفكير) ومجالات المنظومة التدريسية الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) في نموذج تكاملي واحد.

تزويد الميدان بأداة قياس جديدة: توفير أداة بحثية مقننة (مثل بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في ضوء مهارات التفكير) يمكن للباحثين والمشرفين التربويين الاستفادة منها في بحوث ودراسات مستقبلية

-مواكبة التوجهات الحديثة: تسليط الضوء على أهمية "الاتساق البنائي" في التدريس، وكيف يسهم التخطيط القائم على مهارات التفكير في معالجة فجوات التحصيل الدراسي تقديم إطار نظري حديث يربط بين استراتيجيات تنمية التفكير ومجالات المنظومة التدريسية الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) في نموذج تكاملي واحد.

تكمن أهمية البحث الأهمية (التطبيقية)

- مساعدة المعلمات على الانتقال بممارسات التخطيط والتنفيذ والتقويم من النمط التقليدي إلى النمذجة المنظمة القائمة على مهارات التفكير العليا.

- تعزيز مهارات التفكير العليا والاستيعاب المفاهيمي لدى الطالبات (بشكل غير مباشر)، مما ينعكس إيجاباً على مستويات تحصيلهن الدراسي في الاختبارات الصفية والوطنية والدولية
- المساهمة في توفير بيئة تعليمية تراعي الفروق الفردية من خلال تنويع استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم البديل.
- دعم المدارس في تحقيق جودة التعليم وتطوير البيئة المدرسية
- تقديم برنامج تدريبي متكامل وقائم على أسس علمية، يمكن لـ (إدارات التطوير المهني والتدريب التربوي) اعتماده وتعميمه لتطوير كفايات المعلمات.

أسئلة البحث:

ما هو واقع ممارسات المعلمات في التخطيط والتنفيذ والتقويم؟

ما أثر استخدام الاستراتيجيات في تحسين الممارسات التدريسية والتي بدورها تعمل على رفع مستوى الأداء لدى المعلمة.

مفاهيم عامة:

أولا: تخطيط التعليم والتعلّم مفهومه

هو عملية منظمة تهدف إلى تحديد: المحتوى الدراسي استراتيجيات التدريس الوسائل والأنشطة أساليب التقويم بما يحقق تعلمًا فعالًا، وهو: عملية ذهنية وكتابية تسبق التدريس، تتضمن تحديد الأهداف النمائية، واختيار الاستراتيجيات والوسائل، وتصميم سيناريو تعليمي يتوقع تحديات التعلم، ولتعزيز المعرفة التربوية بالمحتوى ((PCK، يمكن تنظيم عملية التخطيط باستخدام أداة تمثيل المحتوى (Content Representation – CoRe)، التي طوّرها لوغران وموهال وبيري (Loughran, Mulhall, & Berry, 2004)، وتتضمن هذه الأداة مجموعة من الأسئلة الإرشادية، مثل: ماذا تريد أن يتعلّم الطلاب لبة حول هذا الموضوع؟ ما الأفكار الأساسية والمفاهيم الرئيسة؟ لماذا يُعدّ هذا الموضوع ذا معنى وأهمية؟ ما التصورات الخاطئة التي قد يحملها الطلاب، وكيف يمكن معالجتها؟ تسهم هذه الأسئلة في مساعدة المعلمين على توضيح مقاصدهم التربوية وصقلها، بما يضمن أن يظلّ التخطيط غنيًّا بالمحتوى ومتمركزًا حول المتعلّم في الوقت ذاته

أهميته:

- يوضح للمعلم مسار الدرس والأهداف المراد تحقيقها يساعد على تنظيم الوقت والجهد داخل الحصة يراعي الفروق الفردية بين الطلاب يربط بين الأهداف والأنشطة والتقويم
- دوره في رفع أداء المعلمين
- يزيد من ثقة المعلم بنفسه أثناء التدريس يطوّر قدرته على اتخاذ القرارات التعليمية المناسبة يمكنه من استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة يقلل من العشوائية والارتجال
- عندما نتحدث عن CoRe كأداة لتمثيل المحتوى في السياق التعليمي، فنحن نقصد اختصاراً لمصطلح Content Representation. هذه الأداة هي ركن أساسي في نموذج يُعرف بـ (PCKمعرفة محتوى التربية - Pedagogical Content Knowledge)، وطورها الباحثون (مثل Loughranلمساعدة المعلمين على تخطيط الدروس بطريقة احترافية تتجاوز مجرد سرد المعلومات. إليك شرح مفصل لهذه الأداة: ما هي أداة CoRe؟هي عبارة عن إطار عمل أو جدول فكري يهدف إلى تفكيك "الموضوع الدراسي" لفهم كيف يمكن تدريسه بأفضل شكل ممكن. هي لا تركز على "ماذا" سنعلم فقط، بل على "لماذا وكيف" سيتعلمه الطالب. المكونات الأساسية لأداة CoReتعتمد الأداة على طرح مجموعة من الأسئلة الجوهرية حول "الأفكار الكبرى" (Big Ideasفي الدرس، وهي:١. الأفكار الكبرى: تحديد ٣ إلى ٥ مفاهيم أساسية في الدرس

ثانيًا: تنفيذ التعليم والتعلّم

مفهومه:

هو تحويل الخطة التعليمية إلى واقع داخل الصف، من خلال التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلمين هو الإجراء العملي لتحويل الخطة إلى واقع، ويتضمن إدارة الصف، وتوجيه الأسئلة، وتفعيل دور الطالب، والتعامل مع المواقف الطارئة

عناصره:

عرض المحتوى بطريقة مناسبة استخدام استراتيجيات تدريس فعالة (مثل التعلم التعاوني، التعلم النشط) توظيف الوسائل التعليمية إدارة الصف بفعالية

أهميته:

تحقيق التفاعل الإيجابي داخل الصف تعزيز دافعية الطلاب للتعلم إكساب الطلاب مهارات التفكير المختلفة دوره في رفع أداء المعلمين: يطوّر مهارات إدارة الصف يرفع كفاءة المعلم في التواصل مع الطلاب يساعد على الإبداع في استخدام طرق التدريس يمكن المعلم من التعامل مع المواقف الصفية المختلفة

ثالثًا: تقويم التعليم والتعلّم

مفهومه:

- هو عملية جمع معلومات عن تعلم الطلاب وتحليلها بهدف الحكم على مدى تحقيق الأهداف التعليمية وهو العملية المستمرة لجمع الأدلة حول تعلم الطلاب لاتخاذ قرارات تربوية تهدف لتحسين النتائج.

أنواعه:

- تقويم قبلي وتقويم تكويني (أثناء التعلم) تقويم ختامي.
- الاختبارات الملاحظات الواجبات المشاريع.

أهميته:

- قياس مدى تحقيق الأهداف تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب تحسين العملية التعليمية دوره في رفع أداء المعلمين: يساعد المعلم على تحسين خططه التدريسية يوجهه نحو تعديل استراتيجياته التعليمية يزوّده بتغذية راجعة مستمرة عن أدائه يعزز قدرته على اتخاذ قرارات تعليمية فعالة.
- وتؤدي التغذية الراجعة دورًا محوريًا في عملية التقويم، إذ تربط بين التقويم والتعلّم من خلال تزويد الطلاب بمعلومات تساعدهم على توجيه تعلمهم، كما تدعم اتخاذ القرارات التدريسية. وتتميّز التغذية الراجعة الفعّالة بكونها محددة، وفي الوقت المناسب، وقابلة للتطبيق،
- ينقسم التقويم إلى نوعين رئيسين: التكويني والختامي، ولكل منهما دور مميّز ومتكامل. فالتقويم التكويني، أو التقويم من أجل التعلّم، يتم خلال عملية التعلّم، ويقدّم تغذية راجعة مستمرة تساعد الطلاب على تحديد نقاط القوة ومجالات التحسين، وتمكّن المعلم من تعديل ممارساته التدريسية وفقًا لذلك. كما يدعم هذا النوع من التقويم مهارات ما وراء المعرفة، والتنظيم الذاتي، وتمكين المتعلّم (Ismail et al., 2022; Heritage, 2010).
- ويُعدّ التقويم الذاتي وتقويم الأقران من أشكال التقويم التكويني التشاركية التي تعزّز استقلالية المتعلّم والتعلّم التعاوني. إذ يمكّن التقويم الذاتي الطلبة من التأمل في أعمالهم، وتحديد أهدافهم، ومتابعة تقدّمهم، بما يعزّز وعيهم بعمليات تفكيرهم وقدرتهم على إصدار أحكام تقييمية. أما تقويم الأقران، فيشرك الطلاب في تقييم أعمال بعضهم البعض، وتقديم التغذية الراجعة، والدخول في حوارات بنّاءة، مما يعزّز فهمهم لمعايير الجودة، ويسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتواصل (Double et al., 2020).وتسهم هذه الممارسات في بناء ثقافة قائمة على المسؤولية المشتركة والتحسين المستمر داخل بيئات التعلّم.

- ويُعدّ التقويم الذاتي وتقويم الأقران من أشكال التقويم التكويني التشاركية التي تعزّز استقلالية المتعلّم والتعلّم التعاوني. إذ يمكّن التقويم الذاتي الطلبة من التأمل في أعمالهم، وتحديد أهدافهم، ومتابعة تقدّمهم، بما يعزّز وعيهم بعمليات تفكيرهم وقدرتهم على إصدار أحكام تقييمية. أما تقويم الأقران، فيشرك الطلاب في تقييم أعمال بعضهم البعض، وتقديم التغذية الراجعة، والدخول في حوارات بنّاءة، مما يعزّز فهمهم لمعايير الجودة، ويسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتواصل (Double et al., 2020).وتسهم هذه الممارسات في بناء ثقافة قائمة على المسؤولية المشتركة والتحسين المستمر داخل بيئات التعلّم.
- وتؤدي التغذية الراجعة دورًا محوريًا في عملية التقويم، إذ تربط بين التقويم والتعلّم من خلال تزويد الطلاب بمعلومات تساعدهم على توجيه تعلمهم، كما تدعم اتخاذ القرارات التدريسية. وتتميّز التغذية الراجعة الفعّالة بكونها محددة، وفي الوقت المناسب، وقابلة للتطبيق،
- ينقسم التقويم إلى نوعين رئيسين: التكويني والختامي، ولكل منهما دور مميّز ومتكامل. فالتقويم التكويني، أو التقويم من أجل التعلّم، يتم خلال عملية التعلّم، ويقدّم تغذية راجعة مستمرة تساعد الطلاب على تحديد نقاط القوة ومجالات التحسين، وتمكّن المعلم من تعديل ممارساته التدريسية وفقًا لذلك. كما يدعم هذا النوع من التقويم مهارات ما وراء المعرفة، والتنظيم الذاتي، وتمكين المتعلّم (Ismail et al., 2022; Heritage, 2010).

- ويُعدّ التقويم الختامي، أو التقويم من أجل الحكم على التعلّم، عملية تُجرى عادةً في نهاية وحدة دراسية أو مساق تعليمي. ويهدف إلى قياس تحصيل الطلاب في ضوء معايير أو محكّات محددة مسبقًا، وغالبًا ما يُستخدم لأغراض التقارير، ومنح الشهادات، والمساءلة. ومع ذلك، يمكن أيضًا استخدام التقويم الختامي في بداية العملية التعليمية لتحديد معارف الطلاب ومهاراتهم السابقة، بما يسهم في توجيه التخطيط للتدريس. وعلى الرغم من تركيزه التقليدي على النتائج، فإن دمج مبادئ التقويم التكويني يمكن أن يعزّز قيمته التعليمية
- العلاقة التكاملية بين التخطيط والتنفيذ والتقويم
- هذه العناصر تمثل دورة تعليمية متكاملة: التخطيط يحدد الاتجاه
- التنفيذ يحقق التعلم
- التقويم يقيس النتائج ويطوّر الأداء وهذه الدورة تؤدي إلى: تحسين جودة التدريس رفع مستوى تحصيل الطلاب تحقيق نواتج تعلم أفضل

الدراسات السابقة:

١. دراسة (العسيري، ٢٠٢١) - العنوان: أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير العليا والأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات. الهدف: قياس أثر برنامج تدريبي مستند للتفكير في تطوير الأداء التدريسي الفعلي للمعلمين داخل الصف. المنهج والأدوات: المنهج شبه التجريبي، واستخدام بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي. النتيجة: أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لصالح التطبيق البعدي في مهارات التفكير العليا والأداء التدريسي الصفي للمعلمين الذين تلقوا التدريب.

٢. دراسة (الجهني، ٢٠٢٢) - دراسة محلية حديثة تربط التدريب بالممارسات العنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير المحوري في تطوير الممارسات

التدريسية (التخطيط والتنفيذ) لدى معلمات العلوم. الهدف: التعرف على أثر التدريب القائم على التفكير في الممارسات الصفيّة المباشرة للمعلمات. المنهج والأدوات: المنهج شبه التجريبي، وتم استخدام بطاقة ملاحظة مهارات التخطيط والتنفيذ الصفي. النتيجة: كشفت النتائج عن نمو ملحوظ وتطور ذي دلالة إحصائية في ممارسات المعلمات أثناء تخطيط الدروس وإدارتها وتنفيذ الأنشطة المحفزة للتفكير بعد تطبيق البرنامج

٣. دراسة (الشمري، ٢٠٢٤) - دراسة حديثة جداً تربط المنظومة الثلاثية بالتقويم العنوان: أثر برنامج تطوير مهني مستند إلى استراتيجيات التفكير الناقد في تحسين كفايات تقويم التعلم وتنفيذه لدى المعلمين. الهدف: رصد أثر التدريب في ممارسات المعلمين التدريسية مع التركيز على مهارات التقويم البديل والواقعي المحفز للتفكير.

ما يميز دراستي الحالية: "" بينما تناولت الدراسات السابقة أثر برامج التفكير على الأداء التدريسي بشكل عام، أو ركزت على جانبين فقط (مثل التنفيذ والتقويم)، تأتي دراستي الحالية لتقدم رؤية شمولية متكاملة تدمج المنظومة التدريسية الثلاثية (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) معاً، لقياس أثر برنامج تدريبي موحد يضمن تتبع أثر استراتيجيات التفكير من لحظة بناء الخطة الدراسية وحتى تقويم نواتج تعلم الطالبات

منهجية البحث:

خطوات وإجراءات البحث:

يسير البحث وفق الخطوات العلمية التالية:

لم تُستخدم نتائج التطبيق القبلي بوصفها بيانات وصفية فقط، بل تم تحليلها للكشف عن الاحتياجات المهنية الحقيقية للمعلمات. وقد أظهرت الأدلة وجود حاجة إلى تعزيز مهارات بناء الأسئلة السابرة وتوظيف استراتيجيات التفكير العليا وربطها بأدوات التقويم. وبناءً على ذلك تم تعديل محتوى البرنامج التدريبي ليعالج هذه الجوانب بصورة أكثر عمقاً، مما يعكس توظيف الأدلة في اتخاذ القرارات المهنية المتعلقة بالتدخل التربوي

الجانب التنظيمي: تحديد عينة البحث من المعلمات وتحليل احتياجاتهن التدريبية.

بناء أدوات الدراسة: إعداد (الاستبانة، بطاقة الملاحظة، البرنامج التدريبي) وعرضها على المحكمين.

التطبيق القبلي: رصد مستوى المعلمات الحالي باستخدام الاستبانة وبطاقة الملاحظة (قبل التدريب).

التدخل التجريبي: تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التفكير (مثل: التفكير الناقد، الإبداعي، حل المشكلات).

التطبيق البعدي: إعادة تطبيق الأدوات على المعلمات بعد انتهاء البرنامج لرصد التغير في الأداء.

التحليل الإحصائي: مقارنة النتائج القبلية والبعدية لاستخراج الفروق وقياس "حجم الأثر".

منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design) ذو التصميم القائم على القياسين (القبلي والبعدي) لمجموعة واحدة (أو مجموعتين تجريبية وضابطة)؛ وذلك لقياس أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات تنمية التفكير) في تطوير المتغير التابع (ممارسات تخطيط التعليم وتنفيذه وتقويمه لدى المعلمات).

لذلك يركز على معالجة مشكلة واقعية داخل البيئة التعليمية وتحسين الأداء التدريسي من خلال التطبيق العملي والمتابعة المستمرة، إذ يُمكّن من التدخل الفعلي في السياق التعليمي وقياس أثر التدخلات بصورة دورية ومنهجية

ويستعين البحث بـ المنهج الوصفي التحليلي في مرحلة رصد واقع الممارسات التدريسية وتحديد الاحتياجات التدريبية وبناء الإطار النظري وأدوات البحث.

أدوات البحث:

-استبانة لرصد واقع ومستوى ممارسات المعلمات في (تخطيط التعليم وتنفيذه وتقويمه) في ضوء استراتيجيات تنمية التفكير

-بطاقة ملاحظة مقننة لقياس أثر البرنامج التدريبي على الأداء التدريسي الفعلي للمعلمات داخل الصف (قبل وبعد التطبيق).

-لم تُستخدم أدوات البحث لغرض جمع البيانات فقط، وإنما شكلت مصدراً رئيساً للتأمل والتحليل المهني. فقد أتاحت الاستبانة وبطاقة الملاحظة الوقوف على مواطن القوة وفرص التحسين في ممارسات المعلمات، كما أسهمت الأدلة الناتجة عنها في إعادة بناء محتوى الورشة التدريبية وتطوير أساليب الدعم والمتابعة بما يتوافق مع الاحتياجات الفعلية للميدان التعليمي

مجتمع وعينة البحث:

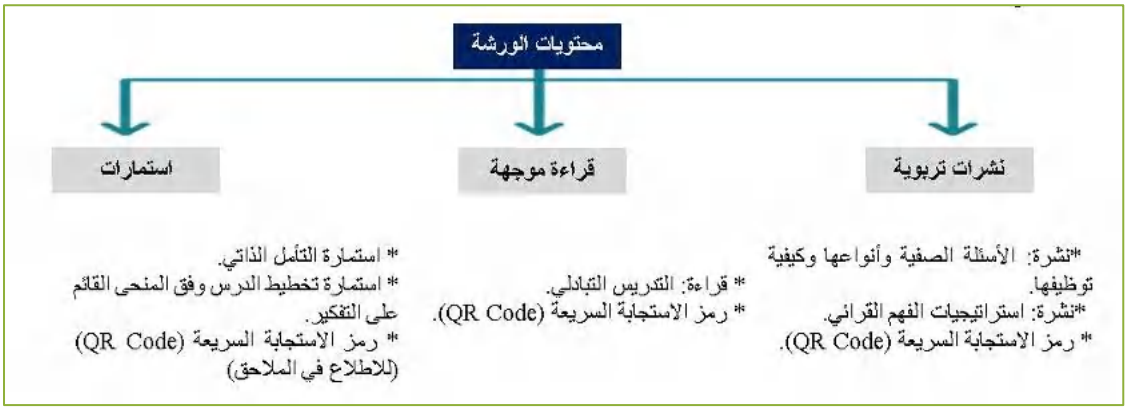
- **مجتمع البحث:** معلمات المواد المستهدفة (رياضيات وعلوم وقراءة) بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة مكة المكرمة (قطاع العرضيات)

- **عينة البحث:** المعلمات اللاتي أظهرن فجوة في ممارسات التخطيط والتنفيذ والتخطيط

- مجموعة تجريبية افتراضية)

- التدخل التربوي: ورشة تدريبية

-"التدريس الذي يفكر: تحسين الممارسات التدريسية لتنمية مهارات التفكير العليا "



محاور الورشة:

- استراتيجيات التفكير العليا وأهميتها في التعلم.
- واقع الممارسات التدريسية في ضوء (التدريس الذي يفكر).
- التدريس التقليدي والتدريس القائم على التفكير.
- أساليب تقويم داعمة للتفكير.
- التخطيط للتدريس ومستوياته
- نماذج استرشادية للتخطيط فعال
- مراحل تنفيذ وتقويم التدريس

الخطة الزمنية

الزمن	المستوى التطويري
الأسبوع ١	التشخيص وتحليل الاحتياج
الأسبوع ٢	القياس القبلي
الأسبوع ٣	إعداد التدخل التدريبي
الأسبوع ٤	تنفيذ الورشة التدريبية
الأسبوع ٥	المتابعة والدعم المهني
الأسبوع ٦	القياس البعدي
الأسبوع ٧	تحليل النتائج
الأسبوع ٨	التأمل المهني والتوصيات (التغذية الراجعة)

أدوات القياس

- بطاقة ملاحظة للممارسات التدريسية.
- استبانة لقياس أثر الورشة (قبل وبعد).

مؤشرات التحسن

قبل التطبيق:

- ضعف توظيف استراتيجيات التفكير.
- محدودية تنوع استراتيجيات التدريس.
- الاعتماد على أدوات تقويم تقليدية.
- ضعف توظيف نتائج التقويم في تحسين التعلم.

بعد التطبيق:

- تحسن التخطيط القائم على مهارات التفكير.
- تنوع استراتيجيات التدريس والتعلم.
- استخدام أدوات تقويم متنوعة وفاعلة.
- توظيف نتائج التقويم في تحسين تعلم الطالبات.
- ارتفاع مستوى الأداء التدريسي للمعلمات
- **كيف أنقل المعلمة من خلال التدخل التربوي المنفذ من التطويري إلى المتمرس**
- **١. في مؤشر "المعرفة" (Knowledge)**
- الوضع الحالي (المستوى التطويري): المعلمة تعرف استراتيجيات التفكير بشكل عام وتطبق المعرفة التربوية، وتحدد نوع المعرفة في المستهدف المعرفي (مثل تصنيف بلوم).

الهدف (المستوى المتمرس): أن تصبح المعلمة قادرة على "تحليل وتركيب محتوى المنهج الدراسي" وتحديد الفروق الفردية واحتياجات الطالبات بدقة.

كيف ينقلها برنامجي التدريبي؟

التدريب على تفكيك المحتوى: لا تدريبها فقط على ماهية "التفكير الناقد" أو "التفكير الإبداعي"، بل دربيها على "تحليل محتوى كفايات المنهج الحالي" واستخراج الفرص الكامنة فيه التي تسمح بتنمية التفكير.

ربط التفكير باحتياجات الطالبات: تدريب المعلمة على كيفية بناء مصفوفة تربط بين مهارة التفكير (تحليل، تركيب، تقويم) ومستويات الطالبات المختلفة (الفروق الفردية)، لتنتقل من التخطيط العشوائي إلى التخطيط القائم على احتياج حقيقي.

٢. في مؤشر "التطبيق العملي / التخطيط" (Planning & Implementation)

الوضع الحالي (المستوى التطويري): المعلمة تطبق استراتيجيات إدارة الصف والتدريس والتقويم بشكل روتيني يتواءم مع أهداف المنهج، وتستخدم التعليم الدمج والتقويم المتنوع بشكل عام.

الهدف (المستوى المتمرس): أن تصبح المعلمة قادرة على "تخطيط دروس مفردة أو لفترات أكثر عمقاً، وتصميم استراتيجيات تفاعلية مرنة تناسب الموقف الصفي، وإدارة الصف والتقويم بأسلوب يشرك جميع الطلاب".

كيف ينقلها برنامجي التدريبي؟

أ. في التخطيط (Planning):

تخطيط الوحدات المصغرة (Micro-planning): تدريب المعلمة في البرنامج على عدم التخطيط للحصة كمحطات منفصلة، بل تصميم "سيناريو تعليمي" يبدأ بمثير للتفكير (لغز، مشكلة، سؤال سابر)، ثم أنشطة استكشاف، وينتهي بتقويم ناتج التفكير.

المرونة في البدائل: تمكين المعلمة من وضع "الخطة بديلة" داخل دفتر التحضير (مثال: إذا لم تستوعب الطالبات استراتيجية التفكير التبادلي، ما هي الاستراتيجية البديلة الفورية لتوليد الأفكار؟).

ب. في التنفيذ (Implementation):

الانتقال من "التلقين" إلى "التيسير": في المستوى التطويري تكون المعلمة هي مركز الصف الشارح. في المستوى المتمرس، يدربها ببرنامجي على لعب دور "الميسر للتعلم" (Facilitator)؛ بحيث تدير النقاش العالي عبر طرح أسئلة مفتوحة النهاية وتترك مساحة ٨٠٪ من الحصة لطاقة وتفكير الطالبات.

التفاعل الصفي الذكي: تدريبها على مهارات إدارة المجموعات الصغيرة أثناء ممارسة التفكير التدريسي لضمان مشاركة الطالبات ذوات التحصيل المنخفض.

ج. في التقويم (Evaluation):

تصميم أدوات التقويم البديل: لكي تتمرس المعلمة، وذلك من خلال التحاقها بورش عمل لصياغة "سلالم التقدير اللفظية" (Rubrics) وبناء "ملفات الإنجاز" (Portfolios). (تطوير ذاتي) توظيف استمارة التأمل الذاتي

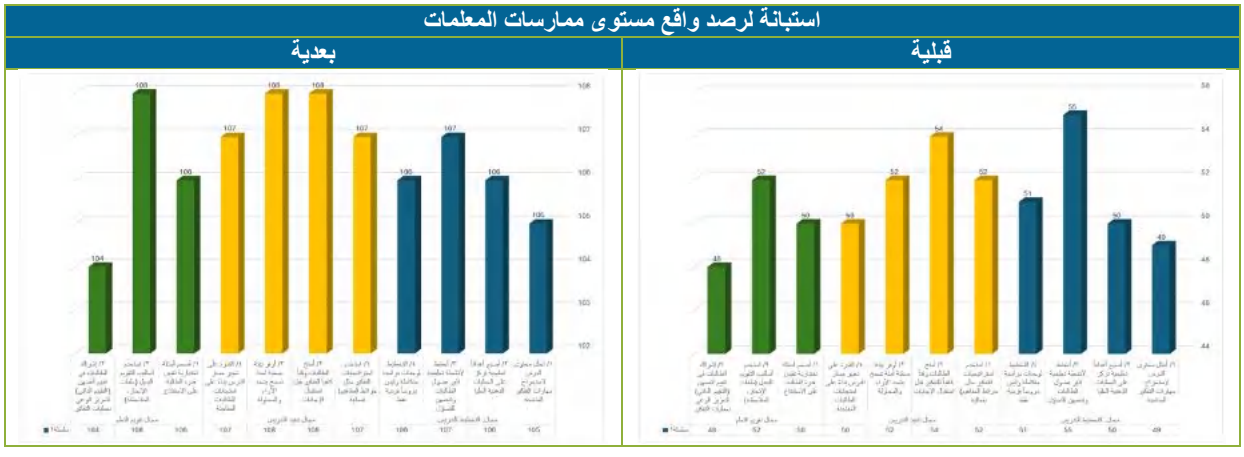
التقويم المستمر التفاعلي: تدريب المعلمة على رصد عمليات التفكير أثناء حدوثها (التقويم التكويني)، وليس فقط رصد الإجابة الصحيحة أو الخاطئة في نهاية الحصة.

المؤشر	المستوى (٢) التطويري	المستوى (٣) المتمرس	المستوى (٤) خبير
المعرفة	تذكر وتطبيق استراتيجيات بشكل عام، وتحدد مستويات الأهداف مثل: (تصنيف بلوم) دون ربطها العميق بالمحتوى	تحلل وتركيب محتوى المنهج الدراسي، وتحدد الفرص الكامنة لتنمية مهارات التفكير العليا بما يتوافق مع احتياجات الطالبات	تقوم النماذج التخطيطية وتبتكر نماذج مبتكرة تدمج المعرفة التربوية والمحتوى وتلبي احتياجات الطالبات المتقدمة
التطبيق العملي	تطبق استراتيجيات التدريس والتقويم بشكل روتيني وموحد على جميع الطالبات دون مرونة عالية	تطوع وتصمم استراتيجيات تفاعلية مرنة تناسب الموقف الصفي الفعلي، وتختار الأنشطة بناءً على الفروق الفردية	تقود ممارسات التطوير والتعلم المهني في مجال التخطيط الفعال وتصميم خبرات تعلم دامجة وتكيفية لزميلاتها
التخطيط	تضع أهدافاً تدريسية تقليدية، وتكتفي بكتابة اسم استراتيجية التفكير في دفتر التحضير كخطوة إجرائية روتينية	تخطط دروساً مفردة أو لفترات ممتدة أكثر عمقاً، وتصمم سيناريو تفاعلياً يربط الهدف بمهارة التفكير وبدائلها الصفية	تبتكر وتنتج أطر تخطيطية شاملة ومطورة، وتشارك في بناء خطط دراسية للمدرسة تعزز التفكير والاستيعاب القرائي
التقويم	تعتمد على أدوات التقويم التقليدية (الاختبارات، أوراق العمل) لقياس مدى حفظ المادة العلمية وتوظيف نتائجها بشكل محدود	توظف أدوات التقويم البديل (الواقعي) كالبوتفوليو وسلالم التقدير اللفظية، وتدرب الطالبات على التقييم الذاتي وتقييم الأقران	تبني منظومة تقويم متكاملة ومستدامة، وتحلل نتائج الاختبارات الوطنية والدولية لوضع خطط علاجية ومشاركتها على مستوى المدرسة
التنفيذ	تشرح وتدير الصف بأسلوب متمحور غالباً حول المعلمة، وتطرح أسئلة مغلقة تقيس التذكر والحفظ	تيسر التعلم وتدير استراتيجيات إدارة الصف والتفاعل بكفاءة، وتطرح أسئلة سابرة ومفتوحة النهاية تحفز تفكير الطالبات	تنشئ بيئة صفية قيادية محفزة ومنتجة للمعرفة، وتدرب المعلمات الأخريات على مهارات إدارة النقاش الفلسفي والتفكيري الصفي

الخلاصة:

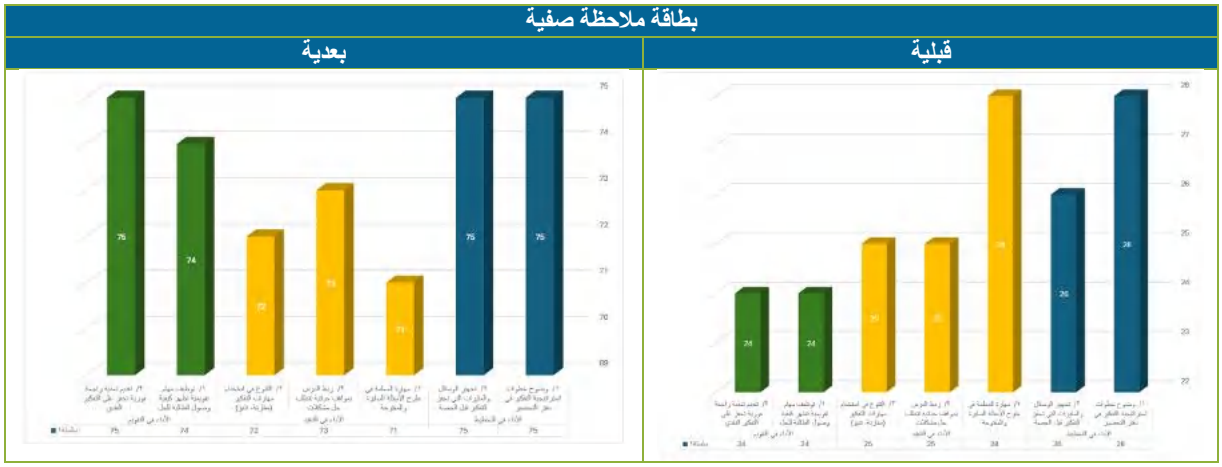
إن إتقان المعلم والمعلمة لمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم يؤدي إلى: أداء مهني أكثر كفاءة تدريس أكثر فاعلية تطور مستمر في مستوى المعلم والمتعلم وبالتالي فإن هذه العمليات الثلاث تمثل أساس التميز التعليمي وأحد أهم عوامل رفع جودة التعليم في المؤسسات التعليمية

تحليل وصفي بياني للنتائج:



بينت نتائج الاستبانة وجود تحسن واضح في ممارسات المعلمات بعد حضور ورشة «التدريس الذي يفكر»، حيث ارتفعت درجات الأداء في مجالات التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه من مستوى متوسط إلى مستوى مرتفع.

ويعكس ذلك فاعلية الورشة في تطوير قدرة المعلمات على توظيف استراتيجيات تنمية التفكير العليا، وصياغة أنشطة وأسئلة وتقويمات تدعم تعلم الطالبات وتنمّي مهاراتهن الفكرية



أظهرت نتائج بطاقة الملاحظة الصفية تحسنًا ملحوظًا في مستوى أداء المعلمات بعد حضور ورشة "التدريس الذي يفكر" مقارنة بنتائج القياس القبلي. فقد ارتفع متوسط الأداء في جميع المجالات المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم، حيث انتقلت غالبية المعلمات من مستوى الأداء التطويري والمتقدم إلى مستوى الأداء المتمرس في مؤشرات البطاقة. وقد انعكس ذلك في زيادة وضوح خطوات استراتيجيات التفكير في التخطيط للدروس، وتحسن توظيف الوسائل والمثيرات المحفزة للتفكير، إضافة إلى تنوع الأسئلة السابرة والمفتوحة التي تستثير التفكير العميق لدى المتعلمات

عند تحليل نتائج الاستبانة وبطاقة الملاحظة لم يقتصر الاهتمام على حجم التحسن المتحقق، بل امتد إلى فهم العوامل التي أسهمت في هذا التحسن. فقد كشفت الأدلة أن أكبر أثر تحقق عندما ارتبط التدريب بالتطبيق العملي والتغذية الراجعة المستمرة. وقد دفعني ذلك إلى مراجعة بعض قناعاتي المهنية السابقة التي كانت تركز على تقديم المعرفة النظرية، حيث أظهرت النتائج أن الممارسات التطبيقية والنمذجة الصفية أكثر تأثيراً في إحداث التغيير المهني المستدام لدى المعلمات

التأمل المهني في نتائج البحث:

من خلال مراجعة الأدلة الميدانية الموثقة عبر رموز الاستجابة السريعة، تبين أن التطوير المهني الأكثر أثراً هو ذلك الذي ينطلق من احتياجات واقعية مدعومة بالبيانات والشواهد. وقد أسهمت عملية تحليل الأدلة في تطوير فهمي لدوري كممارسة تطوير مهني، حيث انتقلت من التركيز على تنفيذ البرامج التدريبية إلى التركيز على قياس أثرها وتحليل نتائجها والاستفادة منها في تحسين التدخلات المستقبلية. كما عززت هذه التجربة قناعتي بأن التأمل المهني المبني على الأدلة يعد من أهم الممارسات الداعمة للتحسين المستمر وجودة الأداء التعليمي

التوصيات:

- إدراج مهارات التفكير في الخطط الدراسية: حثّ الإدارات التعليمية على إلزام المعلمات بتضمين "استراتيجيات التفكير" بشكل صريح وواضح ضمن الخطط الفصلية واليومية (دفتر التحضير)، وعدم الاكتفاء بذكرها شفهياً.
- إعداد أدلة إجرائية وحقائب تدريبية متكاملة تشتمل على نماذج تطبيقية لخطط دراسية مفكّرة في مختلف التخصصات، لتكون مرجعاً سهلاً للمعلمات أثناء التخطيط
- توفير بيئات صفية مرنة وأدوات تقنية تدعم تطبيق استراتيجيات التفكير أثناء الحصص الدراسية (مثل أدوات العصف الذهني، الخرائط الذهنية التفاعلية).
- بني أدوات التقويم البديل (الواقعي): تشجيع المعلمات على التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم القائم على الأداء، مثل (ملفات الإنجاز البروتفوليو، سلالم التقدير اللفظية " ("Rubricsلقياس مهارات التفكير لدى الطالبات بشكل دقيق
- بناء منصات تدريبية مستدامة: التوصية بتحويل البرنامج التدريبي الحالي إلى مساق إلكتروني (عبر منصات مثل "مدرستي" أو منصات التطوير المهني الوزارية) لضمان وصوله إلى أكبر عدد ممكن من المعلمات بشكل مستدام.
- ضمين استراتيجيات التفكير في برامج إعداد المعلمين: توجيه توصية إلى كليات التربية في الجامعات بضرورة دمج استراتيجيات تنمية التفكير وممارسات التخطيط الحديثة ضمن خطط إعداد الطلبة المعلمين والمعلمات (قبل الخدمة)
- تعزيز مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس وتوظيفيها بطريقة هادفة

الخلاصة:

إن إتقان المعلم والمعلمة لمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم يؤدي إلى: أداء مهني أكثر كفاءة تدريس أكثر فاعلية تطور مستمر في مستوى المعلم والمتعلم وبالتالي فإن هذه العمليات الثلاث تمثل أساس التميز التعليمي وأحد أهم عوامل رفع جودة التعليم في المؤسسات التعليمية

إتقان المعلم والمعلمة لمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم يؤدي إلى: أداء مهني أكثر كفاءة تدريس أكثر فاعلية تطور مستمر في مستوى المعلم والمتعلم وبالتالي فإن هذه العمليات الثلاث تمثل أساس التميز التعليمي وأحد أهم عوامل لرفع جودة التعليم في المؤسسات التعليمية.

الخاتمة:

لم تقتصر أهمية هذا البحث على قياس أثر البرنامج التدريبي فحسب، بل امتدت إلى بناء ثقافة مهنية قائمة على تحليل الأدلة والتأمل الناقد في الممارسات التعليمية. وقد أظهرت الأدلة الميدانية أن التحسن في أداء المعلمات كان نتيجة مباشرة للتكامل بين التخطيط الواعي والتنفيذ الفعال والتقويم المستمر، الأمر الذي يؤكد أهمية اعتماد القرارات المهنية على الشواهد والبيانات بدلاً من الانطباعات الشخصية

المراجع والمصادر كتاب: زيتون، حسن حسين (٢٠٢٠). تصميم التدريس: رؤية منظوميه. القاهرة: عالم الكتب. (ممتاز جداً لتأصيل مهارات تخطيط التدريس وتصميمه). كتاب: قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (٢٠١٨). نمذجة ممارسات التدريس الصفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. (يركز على الجانب التطبيقي والتنفيذي داخل الغرفة الصفية). كتاب: اللقاني، أحمد، والجمل، علي (٢٠١٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب. (مهم لتوثيق التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث مثل التخطيط والتقويم).

دار المنظومة (EduSearch) تعتبر هذه القاعدة الكنز الأول والأساسي لبحثك؛ فهي أضخم قاعدة بيانات عربية متخصصة في المجال التربوي والتعليمي. ستجدين فيها آلاف البحوث المحكمة ورسائل الماجستير والدكتوراه عند البحث بكلمات مثل (برنامج تدريبي للمعلمات، مهارات التفكير، التخطيط والتقويم). شمعة (Shamaa) شبكة المعلومات التربوية العربية، وهي قاعدة بيانات مجانية متخصصة حصرياً في التربية والتعليم، وتوفر نصوصاً كاملة للكثير من الدراسات والبحوث التربوية في العالم العربي. المكتبة الرقمية السعودية (SDL) إذا كنتِ في المملكة العربية السعودية (منسوبة لجامعة أو وزارة التعليم)، فهذه البوابة تمنحكِ دخولاً مجانياً موحداً لجميع قواعد البيانات العالمية والعربية (بما فيها دار المنظومة وسيفير وغيرها). قاعدة بيانات معرفة (Maret:) قاعدة بيانات عربية ضخمة تحتوي على مجلات علمية محكمة في العلوم الإنسانية والتربوية الصادرة عن جامعات ومراكز بحوث عربية. المستودعات الرقمية للجامعات

الملاحق:

ورشة (التدريس الذي يفكر)	(التحليل البياني الكمي)	(البوستر العلمي)

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

نحو نظرية الامتداد القيادي في السياق التربوي إطار معياري لاستبقاء فاعلية القيادة التعليمية عبر الوكلاء الأذكياء.

أ. منير بن أحمد الخالدي
ماجستير طرق تدريس، مدرب ومستشار في مجالي القيادة والتربية - المملكة العربية السعودية.

Towards a Leadership Extension Theory in the Educational Context A Normative Framework for Sustaining the Effectiveness of Educational Leadership through Intelligent Agents.

Muneer A. Alkhaldi
Master's Degree in Teaching Methods; Trainer and Consultant in Leadership and Education
Kingdom of Saudi Arabia.

Email: m_alkhaldi100@hotmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
القيادة التعليمية، الوكلاء الأذكياء، المعرفة الضمنية، محاكاة القرار، الذكاء الاصطناعي في التعليم.

KEY WORDS:
Educational Leadership, Intelligent Agents, Tacit Knowledge, Decision Simulation, Artificial Intelligence in Education.

مستخلص البحث:

تعالج هذه الدراسة إشكالية انقطاع فاعلية القيادة التعليمية عند غياب القائد التربوي - على اختلاف مواقعه القيادية - سواء كان الغياب مؤقتاً، أثناء الأزمات، أو ممتداً بحكم اتساع نطاق المسؤولية، أو تركه للعمل. وتنطلق من ملاحظة مفادها أن المؤسسة التعليمية، حين يغيب قائدها، لا تفقد معلوماته الإجرائية بقدر ما تفقد طريقته في وزن المواقف التربوية أو تحليلها، وترجيح قراراتها، إذ تظل خبرة القائد التربوي حبيسة شخصه، ولا تنتقل تلقائياً بالأدلة الإجرائية ولا بالتعاقب الوظيفي. وتقدّم الدراسة نظرية الامتداد القيادي في السياق التربوي بوصفها إطاراً معيارياً يقترح استدامة فاعلية القائد التعليمي حاضرةً وعاملةً في غيابه، عبر وكيل ذكي يحاكي نمط قراره التربوي وقيمه، لا مجرد أرشيف يخزّن التعاميم واللوائح .

وأظهرت النتائج سلامةً عالية في السلوك النظري للوكيل عبر الحالات، مع تفاوتٍ في دقة تطابق القرار بين القادة يستحقّ توسيعاً لاحقاً. وتُتوّج الدراسة بخريطة تنفيذ عملية لبناء الوكيل الممتدّ. وتخلص إلى أن الامتداد القيادي لا يستبدل القائد التعليمي ولا يُخلِف خليفةً عنه، بل يمدّ حضوره بوصفه طرفاً ثالثاً يُستشار، بما يعزّز مرونة المؤسسة التعليمية واستمرارية جودة قرارها.

ABSTRACT:

This study addresses the problem of the disruption of educational leadership effectiveness when the leader is absent — across the various leadership positions — whether the absence is temporary during crises, extended due to the wide scope of responsibility, or due to leaving the position. It proceeds from the observation that when an educational institution loses its leader, it does not lose his procedural information so much as it loses his way of weighing situations and prioritizing decisions; for the educational leader's expertise remains confined to his person and is not automatically transferred through procedural manuals or job succession. The study introduces the Theory of Leadership Extension in the educational context as a normative framework proposing that the educational leader's effectiveness be preserved — present and operative — during his absence, through an intelligent agent that simulates his decision pattern and values, rather than a mere archive that stores circulars and regulations.

Results showed high theoretical-behavior soundness across cases, alongside variability in decision-match accuracy among leaders that warrants further expansion. The study is crowned with a practical implementation roadmap for building the extending agent. It concludes that leadership extension neither replaces the leader nor produces a successor to him, but extends his presence as a consulted third party, thereby enhancing the resilience of the educational institution and the continuity of its decision quality.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أفضل الأنبياء وسيد المربين رسولنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. تُبنى المنظومات التعليمية على قياداتها، لكنها تُختبر عند غيابها. وليس فيها موقعٌ يكشفه الغياب أشدّ من موقع القيادة التربوية، التي تقف مسؤولةً عن ترجمة السياسة التعليمية إلى واقعٍ ميداني. فحين يغيب القائد التربوي، لأزمةٍ طارئة، أو لاتساع نطاق مسؤوليته لدرجة تعذّر حضوره في كل موقف، أو حين تركه للعمل. تتكشّف حقيقةٌ كثيراً ما تُغفَل، أن أثمن ما يملكه لم يكن في تعامله وإن كان مهمّاً، ولا في أثره في التطوير وإن كان عظيماً، بل في نمطه المتفرّد الذي كان به يقرأ موقفاً تربوياً غامضاً، ويوازن بين اعتبارات متعارضة (مقتضى النظام، ومصلحة الميدان، والبُعد الإنساني)، ويرجّح حين لا يكون الترجيح بيّناً. هذا النمط القيادي المتميّز، لا المعلومة، هو جوهر القيادة التربوية، وهو بالضبط ما يصعب نقله.

وقد انشغلت أدبيات الإدارة التربوية عقوداً بمسألة نقل خبرة القائد التعليمي، فطوّرت مفاهيم **نقل المعرفة الضمنية** (Takeuchi, 1995 & Nonaka)، وحقل **التخطيط للتعاقب الذي يُعِدّ خليفةً بشرياً**. وثمّة فرقٌ جوهريٌّ بين هذا البديل البشري والوكيل الذكي القائم على الذكاء الاصطناعي، سيتّضح أثره في بناء النظرية. غير أن هذين المسارين يتشاركان افتراضاً واحداً: أن استمرارية القيادة تتحقق بنقل الخبرة إلى مستودعٍ أو شخصٍ آخر. وتظل أمامهما مشكلتان: أولاهما أن المعرفة التربوية الضمنية تقاوم التوثيق، والمعرفة الضمنية بحسب بولاني (Polanyi, 1966)، الذي عبّر عنها بقوله إننا "نعرف أكثر ممّا نستطيع قوله"، هي المعرفة المتجسّدة في ممارسة صاحبها، التي يفلت جوهرها من الصياغة اللفظية؛ وقد بنى عليها نوناكا وتاكيوتشي نموذجهما في تحويلها إلى معرفةٍ صريحة، لكنها تبقى مقاومةً للتوثيق، إذ ينقل الدليل الإجراءَ لا الحسَّ الذي يقرّر متى يُطبَّق ومتى يُستثنى منه. والمشكلة الأخرى أن الخليفة البشري يحتاج سنواتٍ ليكتسب حسّ سلفه القيادي، وقد يغيب هو الآخر.

ومع نضج الوكلاء الأذكياء، ظهرت إمكانيةٌ جديدة، أن يُبنى وكيلٌ لا يخزّن آراء القائد فحسب، بل يحاكي بُنية إدراكه وأسلوب قراره التربوي وطريقة تحليله. وهنا يُفرَّق بين مفهومين ترصدهما الأبحاث الحديثة ، **التوأم الرقمي (Digital Twin)**، الذي أُسّس مفهومه في مجال إدارة دورة حياة المنتج (Grieves, 2014)، وهو في أصله الهندسي نسخةٌ رقمية تعكس حالة كيانٍ ماديّ (كآلةٍ أو مركبة) وترصدها وتتنبّأ بها عبر بياناتٍ لحظية، فهو أقربُ إلى مرآةٍ أو أرشيفٍ حيّ يصف الحالة دون أن يحاكي تفكيراً، **وتوأم الخبير الذكي (AI Expert Twin)**، وهو نقلةٌ من محاكاة الأنظمة المادية إلى محاكاة الإدراك البشري، إذ يُنمذج كيف يفكّر الخبير ويرجّح ويقرّر عبر طبقاتٍ إدراكية ومحرّك قيم (Yuan, 2026)، لا مجرّد تخزين بياناته.

وفي المقابل، نبّهت دراساتٌ إلى أن جزءاً من المعرفة يظلّ ضمنياً وعلائقياً يستعصي على الالتقاط (Duperrin, 2026)، وهو تنبيهٌ يكتسب في الحقل التربوي أهميةً خاصة، لأن القرار التربوي داخل المدارس كثيراً ما يكون قيمياً وإنسانياً بامتياز. غير أن نظرية الامتداد لا تصطدم بهذا الحدّ بل تبني عليه، فهي لا تدّعي توثيق المعرفة الضمنية كاملةً، وإنما تحاكي نمط القرار من أمثلته المعلَّلة، فما أمكنت محاكاته يُعرض توجّهاً يُستأنس به، وما استعصى من الحسّ القيمي والعلائقي يبقى محفوظاً للقائد البشري لا يبتّ فيه الوكيل بل يوضح ذلك. وبذلك يتحوّل **ما يستعصي على الالتقاط من ثغرةٍ في النظرية إلى حدٍّ واعٍ يرسم مجال عملها.**

وهكذا يلتقي خطّان: حاجةٌ تربوية إلى استبقاء نمط القائد يعجز عنها التوثيق التقليدي والتعاقب البشري، وإمكانيةٌ تقنية ناضجة تحاكي إدراك الخبير لا آراءه فحسب. ومن هذا التقاطع تنبثق نظرية الامتداد القيادي في سياقها التربوي. وهي لا تطرح أداةً تقنية، بل إطاراً معيارياً يجيب عن التساؤل، كيف ينبغي أن يُبنى الوكيل ليكون امتداداً أميناً لفاعلية القائد التعليمي لا بديلاً مشوّهاً عنه؟ والفارق الجوهري أن الامتداد لا يسعى إلى إحلال أحدٍ محلّ القائد، بل إلى إبقائه حاضراً بوصفه طرفاً ثالثاً يستشيره فريقه في المواقف التي كانت تستدعي حضوره إلا طبعا في حالة غيابه الدائم.

وتكتسب النظرية أهميتها المضاعفة في سياق المرونة التنظيمية التربوية، حيث يكون غياب القائد أشدّ كلفةً وأكثر احتمالاً معاً، فالأزمة التربوية هي اللحظة التي يحتاج فيها الميدان إلى بوصلة قراره، وهي نفسها اللحظة التي قد يتعذّر فيها الوصول إليه. وستمضي الدراسة على مراحل، تتوّجها بفصلٍ تطبيقي وخريطةِ تنفيذٍ عملية لبناء الوكيل الممتدّ.

مشكلة الدراسة وأسئلتها أهدافها

أولاً: مشكلة الدراسة

تنبع مشكلة الدراسة من مـفارقةٍ بنيوية في الإدارة التعليمية، أن القيادة التربوية أكثر المواقع أثـراً في جـودة القرار الميداني، وأكثرها هشاشةً أمام الغياب في آنٍ واحد. فالقائد التربوي الفاعل يترك في فريقه نمطاً في الترجيح لا يستطيعون استحضاره بدقة حين يغيب، إذ يواجهون أحد اختيارين مكلفين، تعليق القرار انتظاراً لعودته فيتعطّل الميدان، أو المضيّ فيه باجتهادٍ يفتقر إلى بوصلته فتنحرف الجودة.

وكما وضحت في المقدمة هناك مساران، يصطدم كلٌّ منهما بحدٍّ بنيوي، **نقل المعرفة الضمنية** التي تقاوم التوثيق **والتخطيط للتعاقب الذي يُعِدّ خليفةً بشرياً**، لكنه يستغرق سنوات، ولا يحلّ مشكلة الغياب المؤقت في أثناء أزمةٍ عابرة.

فتبقى فجوةٌ لم يملأها المساران، كيف تُستبقى فاعلية القائد التعليمي نفسه، حاضرةً في غيابه؟ والأدبيات العربية التربوية، رغم غناها في القيادة وإدارة المعرفة، لم تُنظّر بعد لكيفية بناء وكيلٍ يمتدّ به حضور القائد التربوي بوصفه مرجعاً يُستشار. وتتحدّد المشكلة في **السؤال الرئيس:**

كيف يمكن بناء إطار معياري لاستبقاء فاعلية القائد التعليمي عبر وكيل ذكي يحاكي نمط قراره التربوي، بحيث يمتدّ حضوره في غيابه دون أن يُستبدَل به أو يُختزَل في أرشيف تعاميم داخلية [1]؟

ثانياً: أسئلة الدراسة

- ما المقصود بالامتداد القيادي التربوي، وما الذي يميّزه عن نقل المعرفة الضمنية والتعاقب في الإدارة التعليمية؟
- ما المبادئ الحاكمة التي يجب أن تتحقق في أي امتداد قيادي تربوي ناجح؟
- ما القرارات التربوية النمطية التي يصلح فيها الامتداد، وما القرارات القيمية التي يمتنع فيها؟
- ما شروط صلاحية النظرية في السياق التربوي وحدودها، وكيف يمكن التحقق منها لاحقاً؟

ثالثاً: أهداف الدراسة

- تأصيل مفهوم الامتداد القيادي التربوي وتمييزه عن المفاهيم المجاورة في الإدارة التعليمية.
- بناء إطار معياري بمبادئ حاكمة توجّه تصميم الوكيل الممتدّ لخدمة القيادة التعليمية.
- التمييز التطبيقي بين مجال القرار التربوي النمطي القابل للامتداد، ومجال القرار القيمي الممتنع عنه أو الذي لا يستطيع محاكاته.
- تحديد شروط الصلاحية والحدود وصياغة قضايا نظرية قابلة للاختبار في الميدان التربوي.

رابعاً: أهمية الدراسة

على المستوى النظري، تسدّ الدراسة فجوةً مفاهيمية بطرح 'الامتداد القيادي التربوي'، وفجوةً في المكتبة التربوية العربية التي تتناول القيادة وإدارة المعرفة دون ربطهما بعد بالوكلاء الأذكياء في سياق استمرارية الفاعلية القيادية. وتُظهر مراجعةٌ أوّلية للأدبيات الأجنبية أن أقرب المفاهيم بنيةً (توأم الخبير) يبقى تعليمي الغاية، وأن نماذج القيادة البديلة الرقمية القائمة تتعمّد التجريد عن نمط قائدٍ بعينه ، بما يرجّح أن الفجوة ممتدةٌ إلى الأدبيات الأجنبية أيضاً، دون أن يُدّعى مسحٌ منهجي شامل لها".**على المستوى التطبيقي،** تقدّم الدراسة للمؤسسات التعليمية إطاراً يعزّز مرونتها عند غياب قياداتها التربوية، ويحمي صنّاع القرار التربوي من مغبّة تفويض قراراتٍ قيمية حسّاسة إلى وكيلٍ لا يملك أهليتها، كما تقدّم خريطة تنفيذ عملية لمن أراد بناء الوكيل الممتدّ.

خامساً: مصطلحات الدراسة

تعتمد الدراسة المصطلحات الآتية بتعريفاتها الإجرائية في سياقها التربوي:

الامتداد القيادي التربوي: استبقاء فاعلية القائد التعليمي - على اختلاف موقعه القيادي - حاضرةً وعاملةً في غيابه عبر وكيل ذكي يحاكي نمط قراره التربوي وقيمه، بحيث يُستشار بوصفه طرفاً ثالثاً لا بديلاً عن القائد ولا مالكاً لخبرته.

القيادة التعليمية: كل موقعٍ قيادي في المنظومة التعليمية يتّخذ صاحبه قرارات تربوية مؤثّرة في الميدان، على اختلاف مسمّياته ومستوياته. والدراسة تتناولها بإطلاق، تجنّباً لحصرها في مستوىً بعينه قد تتغيّر مهامه بتغيّر الهياكل التنظيمية.

الوكيل الذكي: منظومة حاسوبية قائمة على الذكاء الاصطناعي، تحاكي نمطاً مُلتقطاً لقائدٍ تربوي بعينه، لا مساعدٌ ذكي عام ولا قاعدة بيانات تسترجع التعاميم واللوائح.

نمط القرار التربوي: الطريقة المتكررة التي يعالج بها القائد التربوي المواقف، ما يلتفت إليه، وكيف يوازن بين مقتضى النظام ومصلحة الميدان، وأين يقع بين الحزم الإداري والمرونة التربوية. وهو موضوع الالتقاط.

القرار التربوي القيمي: القرار الذي يمسّ مصيراً إنسانياً أو يحمل بُعداً قيمياً حسّاساً (تقييم معلم، حالة تأديبية لطالب)، وتصعب محاكاته، فلابد من التأكيد على رأي القائد البشري.

سلامة السلوك النظري :مؤشرٌ يقيس التزام الوكيل بالشكل السلوكي الصحيح المتوقَّع للقائد في كل موقف (البتّ في النمطي، الإحالة دون بتٍّ في القيمي، إعلان الحدّ في خارج النطاق)، بصرف النظر عن تطابق مضمون القرار نفسه مع اختيار القائد، وهذا الأخير تقيسه مؤشرات تطابق القرار والتعليل بشكل مستقل.

منهج الدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات النظرية التأسيسية، وتتبنّى المنهج التحليلي التأصيلي، الأنسب لطبيعتها المعيارية، إذ لا تصف واقعاً تربوياً قائماً بل تبني إطاراً يقرّر ما ينبغي أن يكون في تصميم الامتداد القيادي التربوي.

مبرّرات المنهج: النظرية «نحو نظرية» لم تُطبَّق ميدانياً بعد تطبيقاً يُقاس كمّياً، فالقياس سابقٌ لأوانه. والمنهج التحليلي

[1]) أي داخل المنشأة التعليمية.

التأصيلي يتيح بناء الإطار وتسويغ مبادئه مرجعياً وعقلياً، تمهيداً لتحقّقٍ تربوي لاحق.

خطوات المنهج: تحليل المفاهيم المؤسِّسة، فتأصيلها في الأدبيات التربوية العربية والأجنبية وتحديد الفجوة، فتركيب الإطار المعياري وتسويغ مبادئه، فتقرير القضايا والحدود، ثم اقتراح مسار التحقق التربوي.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على البناء النظري المعياري، مدعوماً بتجربة إثبات مفهومٍ أوّلية أُجريت على ستة قادة تربويين في مواقع قيادية مختلفة، دون تحقّقٍ ميداني منهجي شامل يفي بمراحل التحقّق الثلاث كاملةً **(دراسة الحالة الموسّعة، والدلفي التربوي، واختبار الحد)**

الدراسات السابقة والتعقيب عليها

قُسِّمت الأدبيات إلى ثلاثة محاور: أدبيات القيادة التربوية وإدارة المعرفة، وأدبيات الذكاء الاصطناعي والقيادة التعليمية، وأدبيات محاكاة الخبرة وحدودها، ثم يُختم بتعقيبٍ يحدّد موضع الدراسة.

المحور الأول: القيادة التربوية واستمراريتها وإدارة المعرفة

-**عمايرة وعاشور** (٢٠٢٠)، درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين: **دراسة ميدانية أردنية كشفت وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين نمط القيادة التحويلية لدى مدير المدرسة وفاعلية اتخاذ القرار، مستندةً إلى أبعادها المعيارية (كالرؤية، والتحفيز، والاعتبار الفردي) التي تحدّد أبعاد القيادة التربوية القابلة للالتقاط. وقيمتها لنظريتنا أنها تُثبت ميدانياً أن «نمط القيادة» مرتبطٌ بشخص القائد وأثرِه في القرار — وهو الأساس الذي يقوم عليه الالتقاط في الامتداد. لكنها بقيت في حدود قياس العلاقة، دون مقاربة استبقاء هذا النمط عند غياب القائد.

-**خميس والعسري** (٢٠٢٥)، التحديات التقنية والتنظيمية في نقل المعرفة الضمنية داخل المؤسسات التعليمية: تحليل في ضوء ثقافة المشاركة والقيادة الداعمة: **دراسة نظرية عربية أبرزت دور القيادة الداعمة في تهيئة بيئةٍ آمنة لتداول الخبرات. الأقرب لموضوعنا، لكنها ظلّت في إطار نقل المعرفة بين البشر دون مقاربة استبقائها عبر وكيل ذكي.

المحور الثاني: الذكاء الاصطناعي والقيادة التعليمية

-فولان وآخرون (Fullan et al., ٢٠٢٤)، Artificial Intelligence and School Leadership: Challenges, Opportunities and Implications: من أبرز منظّري القيادة التربوية، جادلوا بأن الذكاء الاصطناعي التوليدي قد يخفّف الأعباء الإدارية لقادة المدارس، وقد يقوّض أو يستبدل بعض أدوار القيادة. وهذا التوتّر بين التخفيف والاستبدال هو بالضبط ما تعالجه نظريتنا بتمييزها بين ما يُمتدّ وما يبقى بشرياً.

-عرار وآخرون (Arar et al., ٢٠٢٤)، Human-Machine Symbiosis in Educational Leadership in the Era of Artificial Intelligence: أجروا تحليلاً ببليومترياً لأدبيات الذكاء الاصطناعي والقيادة التربوية، وخلصوا إلى ندرة الأبحاث في هذا التقاطع. وهذا يثبت الفجوة الدراسية التي تملؤها دراستنا.

-وانغ (Wang, ٢٠٢١)، Artificial Intelligence in Educational Leadership: A Symbiotic Role of Human-Artificial Intelligence Decision-Making: طرح مفهوم «التكافل بين الإنسان والذكاء الاصطناعي» في القرار القيادي المدرسي، أي شراكةً لا استبدالاً. تسند مبدأ بقاء القائد مرجعاً أعلى، لكنها بقيت في حدود دعم القرار بالبيانات، لا محاكاة نمط قائدٍ بعينه ليُستشار في غيابه.

-رينتا-ديفيدس وآخرون (Renta-Davids et al.,٢٠٢٥)، Navigating the Challenges and Opportunities of Artificial Intelligence in Educational Leadership: A Scoping Review: مراجعة نطاقية بيّنت أن الذكاء الاصطناعي يتيح لقادة التعليم تفويض المهام الإدارية الروتينية للتفرّغ للأهداف الاستراتيجية، مع موازنة الحدس البشري بمخرجات الآلة. تسند مباشرةً تمييزنا بين القرار النمطي القابل للتفويض والقرار القيمي الممتنع.

-كاراكوسه وتولوباش (Karakose & Tülübaş, ٢٠٢٤)، School Leadership and Management in the Age of Artificial Intelligence (AI): Recent Developments and Future Prospects: استعرضا تطورات القيادة والإدارة المدرسية في عصر الذكاء الاصطناعي، مؤكدَين قدرته على معالجة البيانات الضخمة والمشاركة في صنع القرار. يؤطّر الدراسة البيئة التقنية، لكنه لا يقدّم إطاراً معيارياً لأمانة تمثيل القائد وحدوده.

المحور الثالث: محاكاة خبرة الخبير وحدودها

-يوان وآخرون (Yuan et al., ٢٠٢٦)، AI Expert Twin: Capturing Expert Cognition for Human-Centred, Practice-Based Learning: أقرب الدراسات بنيةً، إذ تنمذج إدراك الخبير في ثلاث طبقات (إجرائية، دلالية، قرار) مع محرّك قيمٍ وتوترات. لكن غايتها تعليمية صرفه مع تجنّبٍ مقصود لأتمتة القرار — وهنا تفترق نظريتنا: تنقل البنية من التعلّم إلى الاستشارة في القرار عند الغياب.

-دوبيران (Duperrin, ٢٠٢٦)، Tacit *Knowledge and AI: The Limits of Digital Twins*: مقال

تحليلي يؤكد أن جزءاً جوهرياً من المعرفة يظل ضمنياً وعلائقياً يستعصي على الالتقاط. لا يناقض نظريتنا بل يحدّد لها أين تقف — وهو حدٌّ يكتسب في التربية أهميةً مضاعفة.

التعقيب وموضع الدراسة:

الأولى: الأدبيات التربوية تدور حول "كيف نطوّر القائد أو نقيس أثره أو *نُخلِف عنه؟*" ، بينما تسأل هذه الدراسة: "كيف نُبقي القائد التربوي نفسه مرجعاً يُستشار في غيابه؟".

الثانية: أن الأدبيات الأجنبية (فولان، عرار، وانغ، رينتا-ديفيدس) تُجمع على أن الذكاء الاصطناعي يخدم القرار الإداري الروتيني ويجب أن يوازَن بالحكم البشري، لكنها تقف عند حدّ، التكافل ودعم القرار، ولا تصل إلى تنظيرٍ لمحاكاة نمط قائدٍ بعينه ليُستشار في غيابه، كما أن أقربها بنيةً (توأم الخبير) امتنع عن أتمتة القرار وبقي تعليمياً. فيبقى حقل القرار التربوي - بتعقيده القيمي - أرضاً بكراً.

الثالثة: المكتبة التربوية العربية غنية بالقيادة وإدارة المعرفة، لكنها تخلو من تنظيرٍ يجمعهما بالوكلاء الأذكياء في سياق استمرارية القيادة. وهنا تتموضع الدراسة.

ولإحكام تمييز الامتداد القيادي التربوي عن المفاهيم المجاورة، يعقد الجدول الآتي مقارنةً عبر أربعة معايير:

المعيار	نقل خبرة القائد	التعاقب الوظيفي	دعم القرار بالبيانات	الامتداد القيادي التربوي
الغاية	تمليك الخبرة للفريق	إعداد قائدٍ بديل	تحسين قرار القائد الحاضر	استبقاء فاعلية القائد في غيابه
موضوع النقل	المحتوى واللوائح	الدور والمسؤولية	مؤشرات وتحليلات	نمط القرار التربوي وقيمه
موقع القائد	مصدرٌ استُنزف	مُستبدَلٌ بخليفة	متلقٍّ للدعم	مرجعٌ يُستشار
العلاقة الزمنية	قبل الغياب	بعد الرحيل	أثناء الحضور	مستمر

يكشف الجدول أن الامتداد القيادي التربوي يحتلّ خانةً فريدة، الوحيد الذي يعمل أثناء غياب القائد مُبقياً إياه مرجعاً مستداما يُستشار، ناقلاً نمط قراره التربوي لا لوائحه. وهذا التموضع يحسم اعتراض من يظنّه تكراراً لإدارة المعرفة أو التعاقب.

الإطار النظري: بناء نظرية الامتداد القيادي التربوي

أولاً: الأسس النظرية

الأساس الأول — نمط المعالجة لا المحتوى. انطلاقاً من تمييز **نوناكا (١٩٩٥)**، تضيف النظرية أن ما يهمّنا في القائد التربوي ليس معرفته الإجرائية بوصفها محتوى، بل نمط معالجته، كيف يحوّل موقفاً تربوياً غامضاً إلى قرار. فالقائد قد يعرف اللوائح التي يعرفها زملاؤه، لكنه يختلف في **كيفية ترجيحه حين تتعارض اللائحة مع مصلحة تربوية.**

الأساس الثاني — التمثيل متعدّد الطبقات. تستعير النظرية من **توأم الخبير (Yuan et al., ٢٠٢٦)** بنيةً ثلاثية (إجرائية، دلالية، قرارية) ومحرّك قيمٍ وتوترات، وتنقلها من الغاية التعليمية إلى غاية استمرارية القرار التربوي.

الأساس الثالث — حدود المحاكاة. تتبنّى النظرية **تنبيه (Duperrin, ٢٠٢٦)**، فتعلن أن الامتداد يلتقط ما هو نمطيٌّ متكرّر من القرار التربوي، ويصرح عمّا هو اجتهادٌ قيميٌّ إنسانيٌّ لا سابقة له، وهو في التربية أكثر حضوراً منه في غيرها.

ثانياً: التعريف الإجرائي

عمليةٌ يُلتقط فيها نمط قرار القائد التعليمي في ثلاث طبقات مترابطة، ويُمثَّل حاسوبياً في وكيلٍ ذكي يتفاعل مع الفريق التربوي عند غياب القائد، مقدّماً استشارةً تحاكي كيف كان القائد سيقارب الموقف التربوي - لا تعميماً محفوظاً يسترجعه - محكوماً بمبادئ تصون أمانة التمثيل وتحدّد نطاق صلاحيته.

ثالثاً: المبادئ الحاكمة الستة

النظرية معيارية، تقرّر ما يجب أن يتحقق ليكون الامتداد التربوي أميناً. ويُعرَض كل مبدأ في أربعة عناصر: القاعدة، وعلّتها، وتوضيحٌ تطبيقي، وأثر إغفالها.

المبدأ الأول: أولوية النمط على المحتوى

القاعدة: يلتقط الوكيل كيف يقرّر القائد التربوي لا أن يحفظ تلك القرارات أو يحفظ ما يعرفه القائد من أنظمة ولوائح.

العلّة: اللوائح والأنظمة متاحةٌ لكل الفريق، فما ينفرد به القائد ليس نصّ اللائحة، بل كيف يوازن بين حرفيتها ومقتضى الموقف التربوي. والتقاط اللائحة وحدها لا يضيف شيئاً على ما لدى الفريق.

توضيح: نصّ اللائحة في موقفٍ ما معروفٌ للجميع، لكن نمط هذا القائد في استقصاء ملابسات الموقف قبل تطبيق الإجراء، هو ما يميّز قراره ويجب أن يُلتقط، لا النصّ وحده.

أثر الإغفال: يصير الوكيل أرشيفاً للتعاميم، يجيب عن ماذا في اللائحة، ويعجز عن كيف كان القائد سيوازن.

المبدأ الثاني: المحاكاة لا الاسترجاع

القاعدة: يعيد الوكيل إنتاج نمط القائد في موقفٍ جديد، لا أن يستدعي أقرب حالةٍ محفوظة.

العلّة: المواقف التربوية نادراً ما تتطابق، فالاسترجاع الحرفي لحالةٍ سابقة قد يخطئ حين يختلف السياق المدرسي. القيمة في تعميم النمط لا في مطابقة سابقة.

توضيح: موقفٌ تنظيميٌّ يَرِد بصيغةٍ لم تقع من قبل. لا يبحث الوكيل عن حالةٍ مطابقة، بل يقاربه باتساقٍ مع نمط القائد في تحرّي الأطراف والموازنة قبل الترجيح.

أثر الإغفال: يعمل الوكيل جيداً في المكرّر ويفشل في المستجدّ، وهو عكس الغاية، إذ تشتدّ الحاجة إلى حسّ القائد في المواقف الجديدة تحديداً.

المبدأ الثالث: أمانة التمثيل القيمي

القاعدة: يحمل الوكيل تفضيلات القائد القيمية - موقعه بين الحزم الإداري والمرونة التربوية، وبين مقتضى النظام ومصلحة الفرد.

العلّة: القرار التربوي قيميٌّ بطبعه، فامتدادٌ يجرّد القرار من قيم القائد يمثّل قائداً عاماً مجهولاً، لا هذا القائد بعينه، فيفقد أصالته.

توضيح: أمام حالة أداءٍ متعثّر: قائدٌ يغلّب المسار التطويري (الدعم والفرصة)، وآخر يغلّب المسار النظامي. كلاهما مشروع، والوكيل الأمين يعكس نهج قائده هو لا متوسّطاً بينهما.

أثر الإغفال: يقدّم الوكيل حلولاً صحيحة عموماً لكنها غريبة عن القائد، فيشعر الميدان أن الاستشارة ليست منه، فتتآكل مصداقيته.

المبدأ الرابع: المصداقية شرطاً للتبنّي

القاعدة: يستشير أفراد الميدان التربوي الوكيل فعلاً فقط إن أدركوا فيه تمثيلاً أميناً للقائد، ويجب أن يعلن حدوده بدل اصطناع جواب.

العلّة: قيمة الامتداد في الاستخدام لا في وجوده، ودقةٌ عالية بلا ثقةٍ ميدانية تُنتج أداةً مهملة. والثقة تُبنى بأصالة التمثيل وصدق الإعلان عن حدوده.

توضيح: وكيلٌ يجيب بثقةٍ عن موقفٍ معقّد خارج نطاقه يفقد ثقة الميدان عند أول خطأ، بينما وكيلٌ يعلن أن الموقف خارج ما التقطه من نمط القائد يكسب ثقةً تجعل استشارته تُطلب.

أثر الإغفال: يصير الامتداد تعميماً إلكترونياً مهملاً، موجوداً في النظام لا يستشيره أحد، أسوأ من غيابه لأنه استهلك جهد الالتقاط دون عائد.

المبدأ الخامس: تحديد نطاق الصلاحية

القاعدة: يستشير الوكيل في كل موقف بإظهار توجّه القائد، لكنه لا يبتّ ولا يُنفّذ قراره تلقائياً، وكلما ارتفع البُعد القيمي، قرن إظهارَه للتوجّه بتنبيهٍ أن البتّ يعود لمسؤولٍ بشري.

العلّة: أخطر ما في الامتداد أن يُنفّذ قراره تلقائياً فيما يمسّ مصيراً إنسانياً. والتمييز ليس في حجب الاستشارة - فمعرفة توجّه القائد نافعةٌ دائماً - بل في ألّا تتحوّل الاستشارة إلى تنفيذ، فيبقى البتّ في القيمي بيد إنسانٍ مسؤول. وهذا في التربية آكد، لكثرة القرارات المصيرية.

توضيح: في إجراءٍ تنظيميٍّ متكرر يكفي توجّه الوكيل للمضيّ، وفي موقفٍ يمسّ مصيراً إنسانياً يُظهر الوكيل توجّه القائد استئناساً، لكن يقرنه بأن القرار يجب أن يعود لمسؤولٍ بشري يبتّ بمسؤوليته.

أثر الإغفال: إن تحوّلت استشارة الوكيل إلى تنفيذٍ تلقائي في القيمي، بتّ في المصير الإنساني بثقة الآلة، فأُلحِق ضررٌ يصعب تداركه، وقُوّضت شرعية النظرية في الحقل التربوي.

المبدأ السادس: بقاء القائد مرجعاً أعلى

القاعدة: يظل القائد التعليمي - لا الوكيل - المرجع النهائي، فالوكيل يمدّ حضوره لا يحلّ محلّه.

العلّة: الامتداد استبقاءٌ لفاعلية القائد لا استبدالٌ لها، ومتى صار الوكيل مرجعاً مستقلاً يُطاع لذاته انقلب من امتدادٍ إلى بديل. وهو صمّام الأمان الأخلاقي، وأشدّ حساسيةً في التربية حيث القرارات تمسّ نشأة أجيال.

توضيح: حين يعود القائد من غيابه، تُراجَع القرارات المهمّة التي اتُّخذت باستشارة الوكيل، تأكيداً لأولويته ومصدراً لتحديث نمط الوكيل بما استجدّ من أنظمة.

أثر الإغفال: تترسّخ تبعيةٌ للوكيل تُضعف القيادة التربوية البشرية وتُنشئ اعتماداً خطراً، فيصير الغياب دائماً لا مؤقتاً، ويُفرَّغ موقع القائد من معناه.

رابعاً: البنية الداخلية (مستويات المبادئ)

المستوى	المبادئ	وظيفته في السياق التربوي
الالتقاط	الأول + الثالث	يضمن أن ما التُقط هو نهج القائد وقيمه لا اللوائح
التشغيل	الثاني + الرابع	يضمن استشارةً حيّة يثق بها الميدان المدرسي
الضبط	الخامس + السادس	يصون الحدّ فلا يبتّ الوكيل في قرار قيمي أو مصيري

الفصل التطبيقي: الامتداد في واقع القيادة التعليمية

يمثّل هذا الفصل الإسهام التطبيقي للدراسة، إذ ينقل المبادئ من التجريد إلى واقع القرار التربوي. ويقوم على تمييزٍ محوري: أن قرارات القائد التعليمي نوعان، يعامل الامتداد كلاً منهما معاملةً مختلفة، دون حصرٍ في مستوى قيادي بعينه، إذ ينطبق التمييز على كل موقعٍ تربوي بحسب طبيعة قراراته.

أولاً: خريطة القرار (نسبية الامتداد)

نوع القرار	خصائصه	موقعه من الامتداد
قرار تربوي نمطي متكرر	قرارٌ إجرائيٌّ له نمطٌ ثابت يتكرر، يغلب عليه الطابع التنظيمي، وتتوافر له سوابق كافية تُستخلص منها طريقة القائد	يقوى فيه الامتداد نمطٌ قابل للالتقاط والمحاكاة
قرار تربوي قيمي/علائقي	قرارٌ يمسّ بُعداً إنسانياً أو مصيرياً، أو يحمل اجتهاداً قيمياً، وترتبط جودته بحضور القائد نفسه	يستشير فيه الوكيل بإظهار توجّه القائد استئناساً، دون بتٍّ أو تنفيذٍ تلقائي، والقرار يعود لمسؤولٍ بشري

والتمييز هنا ليس بين ما يستشير فيه الوكيل وما يمتنع عنه - فهو يستشار في كل ما يراد بإظهار توجّه القائد - بل بين مرتبتين لأثر استشارته، ففي القرار النمطي يكون توجّهه كافياً للمضيّ، وفي القرار القيمي يكون استئناساً يعرضه على مسؤولٍ بشري يبتّ بمسؤوليته. فالوكيل يُظهر كيف كان القائد سيقارب الموقف، ولا يُلزم أحداً بقراره، وكلما ارتفع البُعد القيمي، اقترن إظهارُه للتوجّه بتنبيهٍ صريح أن البتّ يعود لإنسانٍ مسؤول. وبهذا لا يُحرَم الفريق من معرفة توجّه قائدهم في أي موقف، وتبقى المسؤولية بشرية.

تنبيهٌ على حدّ النظرية: أما كيفيةُ تنظيم هذه الاستشارة عملياً - من يستشير الوكيل، وفي أي المجالات، وما الذي يُتاح للجميع وما يُقصَر على القيادات في الشأن الإداري - فمتروكةٌ للمسؤول في وقت التطبيق يقدّرها بحسب مؤسسته، فهي من تفصيل التطبيق لا من بناء النظرية، وتتّضح فيه. والنظرية تُثبت المبدأ وتنبّه إلى هذا التنوّع، دون أن تبتّ فيه.

ثانياً: كيف يعمل الامتداد عند الغياب

عند غياب القائد التربوي، يعمل الامتداد على مستويين متمايزين:

- **المستوى النمطي (يستشير فيه الوكيل):** حـين يَرِد موقـفٌ إجرائيٌّ متكرر له نمطٌ مـلتقَط، يقاربه الوكيل بنمط القائد المعهود، فيستمرّ الميدان دون تعطّل انتظاراً لعودة القائد.

المستوى القيمي (يستشير فيه الوكيل استئناساً): حين يَرِد موقفٌ يحمل بُعداً قيمياً أو مصيرياً، يُظهر الوكيل توجّه القائد فيه - إذ معرفةُ ذلك نافعةٌ لمن يقرّر - لكنه يقرن ذلك بتنبيهٍ أن البتّ يعود لمسؤولٍ بشري، فلا يُنفَّذ قراره تلقائياً. بهذا يتحوّل غياب القائد من انقطاعٍ في فاعلية القيادة إلى امتدادٍ لها، إذ يبقى توجّه القائد حاضراً يُستأنس به في كل موقف، بينما يبقى البتّ في القيمي بيد مسؤولٍ بشري، وهو ما يعزّز مرونة المؤسسة التعليمية دون المساس بالمسؤولية البشرية.

خريطة التنفيذ: كيف يُبنى الوكيل الممتدّ عملياً

لا تكتفي هذه الدراسة بتأصيل النظرية، بل تقدّم لمن اقتنع بها خريطةَ تنفيذٍ عملية تنقله من الفكرة إلى وكيلٍ عامل. وتمرّ الخريطة بستّ مراحل متتابعة، كلٌّ منها لها مُدخَلٌ ومُخرَجٌ ينتقل إلى تاليتها، مع بقائها محكومةً بالمبادئ الستة. وقد صيغت في المستوى الإجرائي المفاهيمي، دون الدخول في تفصيلٍ تقنيٍّ برمجي يقع خارج التخصص القيادي.

المرحلة	العملية	المُخرَج
١. الالتقاط	جمع نمط قرار القائد عبر أسئلة أو حوار مباشر أومقابلات ميدانية، وتحليل قراراته السابقة الموثّقة، وعرض مواقف افتراضية عليه ليحلّها مع تعليل ترجيحه	سجلٌّ موثّق لطريقة القائد في المعالجة والترجيح
٢. التمثيل	تحويل السجلّ إلى بنية الطبقات الثلاث (إجرائية، دلالية، قرارية) مع تحديد محرّك القيم (موقع القائد على محاوره القيمية)	تمثيلٌ منظّم لنمط القائد قابل للبرمجة
٣ . البناء	بناء الوكيل على نموذجٍ لغويٍّ كبير، موجَّهٍ بتمثيل نمط القائد، ومزوَّدٍ بقاعدة معرفة المؤسسة (الأنظمة واللوائح)	وكيلٌ أوّليٌّ قادر على المحاكاة
٤. التحقّق والمعايرة	عرض قرارات الوكيل على القائد نفسه في مواقف اختبارية، وقياس مطابقتها لما كان سيقرّره، وتعديل التمثيل حتى بلوغ أمانةٍ مقبولة	وكيلٌ مُعايَرٌ مصدَّقٌ من القائد
٥. التشغيل	تشغيل الوكيل مع ضبط نطاقه (ما يستشير فيه وما يحيله)، وبناء آلية إحالةٍ واضحة للقرار القيمي، وإلزامه بإعلان حدوده	وكيلٌ عاملٌ ضمن المبادئ الحاكمة
٦. التحديث الدوري	مراجعة نمط الوكيل دورياً بعد عودة القائد، وتحديثه بما استجدّ من قرارات وأنظمة، وتصحيح ما انحرف	وكيلٌ محدَّثٌ يواكب تطوّر القائد

وتنتظم هذه المراحل في ثلاث محطّات كبرى: التأسيس (المرحلتان الأولى والثانية) حيث يُلتقط القائد ويُمثَّل، والإنشاء (الثالثة والرابعة) حيث يُبنى الوكيل ويُصدَّق، والاستدامة (الخامسة والسادسة) حيث يُشغَّل ويُحدَّث. وإغفال أيّ محطّة يُخلّ بالتالية: فبناءٌ بلا التقاطٍ أمين يُنتج وكيلاً مشوّهاً، وتشغيلٌ بلا معايرةٍ يُنتج وكيلاً غير مصدَّق، وإدامةٌ غائبة تجعل الوكيل يتقادم فيفقد أمانته مع تطوّر القائد.

شرطٌ حاكمٌ للخريطة كلها: أن تُنفَّذ المراحل الستّ بمشاركة القائد التربوي نفسه وموافقته، لا بمعزلٍ عنه، فهو مصدر النمط، والمصدِّق على أمانته، والمرجع الذي يبقى أعلى من الوكيل. وأيّ تنفيذٍ يتجاوز القائد يخالف المبدأ السادس من أساسه.

القضايا النظرية وشروط الصلاحية والحدود

أولاً: القضايا النظرية

لمّا كانت النظرية معياريةً، فإنها تُصاغ قضايا نظرية قابلة للدحض تفتح باب التحقق التربوي اللاحق:

القضية الأولى: كلما ارتفعت دقة التقاط نمط قرار القائد التربوي، ارتفعت استمرارية جودة قرار فريقه في غيابه. فإن كفى التقاط اللوائح وحدها، سقط جوهر النظرية.

القضية الثانية: العلاقة بين الدقة والجودة تتوسّطها مصداقية الوكيل المُدرَكة لدى الميدان التربوي، فدقةٌ بلا ثقةٍ ميدانية تُنتج استخداماً منخفضاً.

القضية الثالثة (سقف البتّ لا الاستشارة): الوكيل يستشير في كل موقف بلا سقف، إذ يُظهر توجّه القائد نافعاً، لكنّ السقف في مرتبة الأثر: فكلما اقترب الموقف من القرار القيمي المصيري، تحوّل أثر الوكيل من كافٍ للمضيّ إلى استئناسٍ لا يبتّ، ويعود القرار لإنسانٍ مسؤول. فالسقف على التنفيذ التلقائي لا على المعرفة.

القضية الرابعة: في أزمات الميدان، يقلّص الامتداد زمن تعطّل القرار التربوي، بما يعزّز مرونة المؤسسة التعليمية، شريطة بقاء الموقف في النطاق النمطي.

الشرط	مضمونه في السياق التربوي	ما يترتّب على غيابه
النمطية	أن يكون في قرار القائد نمطٌ متكرّر قابل للالتقاط	قراراتٌ فريدة بلا نمط يمتنع الامتداد
كفاية البيانات	توافر سجلٍّ كافٍ من مواقف القائد التربوية	بياناتٌ ضحلة تُنتج تمثيلاً مشوّهاً
القبول التربوي	ثقافةٌ تقبل استشارة الوكيل بوصفه امتداداً لا رقيباً	رفضٌ ميداني يُفرغ الأداة من قيمتها

ثالثاً: حدود النظرية

حدّ البتّ في القيمي: يستشير الامتداد في القرار القيمي بإظهار توجّه القائد، لكنه لا يبتّ فيه ولا يُنفِّذ قراره تلقائياً، يبقى البتّ لمسؤولٍ بشري. وتنظيمُ ذلك عملياً من شأن التطبيق لا النظرية.

حدّ التمثيل لا المطابقة: الوكيل تمثيلٌ جزئيٌّ لنمط القائد، لا القائد نفسه.

حدّ التغيّر: نمط القائد التربوي يتطوّر بخبرته وبتغيّر الأنظمة، فالالتقاط يحتاج تحديثاً.

الحدّ الأخلاقي: المسائل الخصوصية من بيانات الطلاب والمعلمين التي تعامل بسرية تُترك لبحثٍ لاحق.

التجربة والتطبيق

التجربة الأولى (التقاط غير مباشر)

أجرى الباحث تجربتين **تختلف** في شكل ونوع الالتقاط إحداها (التقاط غير مباشر) مع خمس قيادات تربوية [١] وأخرى (التقاط مباشر) مع قائد تربوي.

مختصر نتائج التجربة الأولى (الالتقاط غير المباشر):

السياق والمنهجية

اختُبرت النظرية على خمسة قادة حقيقيين من مجالات تعليمية مختلفة تماماً، بوكيل واحد لكل قائد، لقياس مدى قدرة الوكيل على تمثيل نمط قرار قائده والتجاوب معه. الأرقام والنسب في هذه الوثيقة كلّها تقيس أداء الوكيل، لا القائد نفسه، على أربعة مواقف متدرّجة (نمطي، موازنة، قيمي، خارج النطاق). معيار النجاح يتبع نوع الموقف: التطابق في النمطي والموازنة، والإحالة لا البتّ في القيمي، وإعلان الحدّ في خارج النطاق. خضع الوكلاء الخمسة جميعاً لاختبار حرفي مباشر قارن إجابة الوكيل بإجابة القائد الفعلية على نفس الأسئلة.

القائد الممثَّل	الوظيفة	طبيعة الاختبار	تطابق الاختيار	تطابق التعليل	سلامة السلوك	معدّل أداء الوكيل
١	رائد نشاط طلابي	اختبار حرفي مباشر	٢٥٪	٢٥٪	١٠٠٪	٥٠٪
٢	مدير موارد بشرية	اختبار حرفي مباشر	٧٥٪	٧٥٪	١٠٠٪	٨٣٪
٣	مشرف نشاط محافظة	اختبار حرفي مباشر	٧٥٪	٧٥٪	١٠٠٪	٨٣٪
٤	مسؤول علاقات حكومية	اختبار حرفي مباشر	٧٥٪	٢٥٪	١٠٠٪	٦٧٪
٥	رئيس قسم جامعي	اختبار حرفي مباشر	٠٪	٠٪	٥٠٪	١٧٪
المعدّل العام لأداء الوكلاء الخمسة			٥٠٪	٤٠٪	٩٠٪	٦٠٪

الخلاصة الكمّية

معايرة كل قائد

وكيل القائد (١) — رائد نشاط طلابي: ٥٠٪ في اختبارٍ حرفي مباشر تطابق تامّ في الموقف النمطي؛ وفي الموازنة اختلف مع القائد في معيار الترجيح عند التعارض؛ وفي القيمي وخارج النطاق التزم الوكيل بالإحالة وإعلان الحدّ بدل البتّ - وهي الاستجابة الصحيحة نظرياً - رغم أن قراءته لمنطق القائد في الموقفين كانت قريبة من قراءته الفعلية، ما يكشف فجوة قياس بين دقة الاستشراف والتزام البتّ.

وكيل القائد (٢) — مدير موارد بشرية: ٨٣٪، وأقوى وكيل من حيث الاتساق الداخلي: تطابق الاختيار والتعليل معاً في ٣ من ٤ مواقف. في خارج النطاق امتنع عن الالتزام بقرارٍ محدد، رغم أن مبادئه العامة توافقت موضوعياً مع اختيار القائد الفعلي؛ وقد يكون ذلك حذراً زائداً أو قصوراً، لا تستطيع الدراسة تحديد أيّهما.

وكيل القائد (٣) — مشرف نشاط محافظة: ٨٣٪ نجح تماماً في القيمي وخارج النطاق. فجوته الوحيدة في موازنة الموارد، بالغ الوكيل في الحلّ الجذري الصافي وأغفل قيد عدلٍ أدنى يحمله القائد الفعلي.

وكيل القائد (٤) — مسؤول علاقات حكومية: ٦٧٪ أعلى سلامة سلوك (١٠٠٪) تطابق تعليل متدني (٢٥٪). أهمّ فجوة فلسفية حقيقية في المرحلة، القائد يبدأ من توجيهٍ غير رسمي قبل أي إجراء، والوكيل يفترض ضمناً وقوع إجراء ما لا محالة.

وكيل القائد (٥) — رئيس قسم جامعي: ١٧٪، أضعف الوكلاء أداءً رقمياً، لكن التفصيل يكشف تبايناً: تأجيلٌ مثالي في القيمي، وقصورٌ سلوكي حقيقي في الموازنة، وفي الموقف الأشدّ حساسية خالف الوكيل اختيار القائد الفعلي بدليل مكتوب بخطّ يده، الفجوة الأعلى يقيناً في كل المرحلة.

أبرز الأنماط عبر الوكلاء

سلامة السلوك النظري أثبت المؤشّرات (٩٠٪، تامّ عند أربعة من خمسة): الوكلاء يلتزمون بالشكل الصحيح لكل نوع موقف. تطابق التعليل أهشّها (٤٠٪) بأسبابٍ مختلفة تماماً من وكيلٍ لآخر - استنتاج ممتدّ، مبالغة في مبدأ صحيح، قصور بيانات، تعارض فلسفي حقيقي - لا سبباً واحداً متكرّراً. موقف الموازنة الأكثر عرضة للقصور، لكن باتجاهات متعاكسة: إفراطٌ في الحسم الجذري عند بعض الوكلاء، وإفراطٌ في التأجيل عند وكيلٍ آخر. موقف القيمي الأنجح على معيار السلوك: نجح الوكلاء الخمسة جميعاً

(١٠٠٪) في الإحالة لا البتّ. وموقف خارج النطاق الأكثر تبايناً بين الوكلاء، وفيه الإخفاق الوحيد المؤكَّد بدليل مكتوب لوكيل القائد (٥).

النتيجة والتوصيات الخاصة بالتجربة

حقّق وكلاء القادة الخمسة معدّلاً عاماً ٦٠٪، بأعلى ثباتٍ في سلامة السلوك النظري (٩٠٪) وأكبر هشاشة في تطابق التعليل (٤٠٪). دقّة تمثيل الوكيل تتناسب، بحسب الأدلة المتاحة، مع غنى سجلّ الالتقاط لا مع منهجية بنائه التي كانت واحدة عبر الوكلاء الخمسة جميعاً. هذه نتيجة تكفي لإثبات مفهومٍ أوّلي، لا لأي تعميمٍ أوسع.

التوصيات:

-دراسة استقصائية على وكيل القائد (٥) لاختبار فرضية أن ثراء سجلّ الالتقاط لا منهجية بناء الوكيل هو سبب تدنّي أداء الوكيل.

-توسيع العيّنة لعددٍ أكبر من القادة قبل أي تعميم إحصائي، مع توحيد أداة الاختبار وقاعدة تحويل الأحكام الوصفية إلى نسبٍ مسبَقة الضبط.

التجربة الثانية (التقاط مباشر)

إلى جانب معايرة القادة الخمسة، أُجريت تجربةٌ استكشافية إضافية مع قائدٍ سادس قائد رقم ٦*، اختلفت منهجيتها عن سابقاتها في نقطةٍ جوهرية، الالتقاط تمّ عبر حوارٍ تفاعلي مع نموذج ذكاء اصطناعي عام لا عبر مقابلةٍ منظّمة أو سجلٍّ إجرائي موثّق. واختُبر الوكيل في أربع دوراتٍ متتالية بمواقف مستقلة في كل دورة، كما يوضّح الجدول أعلاه. ارتفع المعدّل المقارن من ٨٣٪ إلى ٨٦٪، ثم انخفض طفيفاً إلى ٨٥٪ في الدورة الثالثة، قبل أن يقفز إلى ٩٢٪ في الرابعة كما هو موضح في الجدول

الاختبار	تطابق طلب المعلومات	السلوك النظري	تطابق التعليل	تطابق القرار	معدل أداء الوكيل
الأول-v0.1	—	91%	78%	80%	**83%**
الثاني- v0.2	—	93%	81%	83%	**86%**
الثالث – v0.3	79%	93%	81%	80%	**≈85%**
الرابع – v0.4	**87%**	**94%**	**89%**	**92%**	**≈92%**

مسار التطور

في هذا المسار كان هناك انخفاض طفيف في الاختبار الثالث كشف خللًا في تثبيت التعلم السابق وتحويله إلى قواعد تراكمية. وبعد تعديل بنية الوكيل في v0.4 ارتفع التطابق إلى نحو ٩٢٪. يُعزى التحسن إلى نحو ٩٢٪ إلى الانتقال من مجرد تراكم بيانات القائد إلى تنظيمها في بنية تعلم تراكمية تضبط أوزان القواعد، وشروط تطبيقها، واستثناءاتها، مما قلل عودة الوكيل إلى افتراضات سابقة ثبت عدم دقتها.

والأهم أن التحسن لم يحدث فقط لأن الوكيل زادت معرفته عن القائد، بل لأنه غير طريقة تنظيم معرفته به :

اختبار جديد قواعد لحل التعارض أوزان وثقة استثناءات قواعد حالات وقرارات.

وهذا تحديدًا يمكن أن يكون من النتائج المهمة في دراسة الامتداد القيادي أن كمية بيانات القائد وحدها لا تكفي، بل كذلك، بنية تمثيل نمط القرار داخل الوكيل تؤثر في دقة الامتداد.

وتأكدت هنا ارتفاع سلامة السلوك النظري (Theoretical Behavioral Soundness) في كلا التجربتين.

والذي لا تؤكد أن هل تصرفات الوكيل مثل القائد؟ بل، هل كان سلوكه القيادي في ذاته سليمًا وفق الإطار النظري؟

ويمكن أن تشمل مثلًا: جمع المعلومات المناسبة، مراعاة القيم وأصحاب المصلحة، تقدير المخاطر والضرر، احترام الصلاحيات، المشاركة المناسبة، والاتساق بين المسؤولية والقرار.

وهذا يفسر لماذا قد يكون **تطابق القرار منخفضًا بينما سلامة السلوك النظري مرتفعة**، الوكيل لم يحاكِ القائد بدقة، لكنه اتخذ مسارًا قياديًا يمكن الدفاع عنه نظريًا.

الأخطاء التي أسهمت في انخفاض دقة الوكيل (حسب ما ذكرها ChatGPT) بعد الاختبارات

١. عدم تثبيت التعلم المستخلص من الحالات السابقة

على الرغم من أن الاختبارات السابقة أظهرت أن القائد يعطي **وزنًا مرتفعًا للمشاركة والتصويت الجماعي**، فإن الوكيل عاد في موقف لاحق إلى افتراض سابق مفاده أن القائد، يستشير الفريق ثم يحسم القرار بنفسه، أدى ذلك إلى توقع مخالف للقرار الفعلي للقائد، الذي اختار التصويت وجعل صوته مرجحًا عند التعادل.

٢. استمرار أثر الافتراضات الأولية رغم ظهور أدلة تصحيحية

ظل الوكيل متأثرًا بتصوره الأولي عن القائد باعتباره يميل إلى الحسم الفردي عند تحمله المسؤولية، رغم تراكم حالات تشير إلى أن **المسؤولية الرسمية لا تعني بالضرورة الانفراد بالقرار**. ويمكن النظر إلى ذلك بوصفه نوعًا **من الجمود في النموذج القيادي المستخلص.**

٣. عدم تحويل الخبرات السابقة إلى قواعد ذات وزن كافٍ

سبق أن أظهر القائد أنه عندما يؤدي تدخل السلطة الأعلى إلى المساس الجوهري بمسؤوليته المهنية، فقد يفضل **الاعتذار عن المهمة أو المنصب** على تنفيذ توجه لا يقتنع به. ومع ذلك، توقع الوكيل في الاختبار الثالث أن ينفذ توجيه المسؤول الأعلى بعد إبداء اعتراضه. أي أن المعلومة كانت موجودة لدى الوكيل، لكنها **لم تحصل على وزن كافٍ عند توليد القرار الجديد.**

٤. ضعف التمييز بين القاعدة والاستثناء والسياق
تعلم الوكيل أن القائد يحترم الصلاحيات التنظيمية، لكنه عمّم ذلك أكثر مما ينبغي. فالسلوك الحقيقي أكثر سياقية: قبول توجيه أعلى في أمر محدود التأثير يختلف عن التدخل في **مشروع كبير يتحمل القائد مسؤوليته ويرى أن تغيير منهجه سيؤثر فيه بدرجة كبيرة**. لذلك لم يكن الخطأ نقصًا في المعلومات فقط، بل ضعفًا في تحديد الظروف التي تُفعَّل فيها كل قاعدة.

مناقشة النتائج:

سلامة السلوك النظري باتت المؤشر الأكثر ثباتاً في التجربة: بلغت ١٠٠٪ لدى أربعة من القادة الخمسة في التجربة الأولى، بصرف النظر عن اختلاف مواقعهم القيادية (نشاط طلابي، موارد بشرية، إشراف محافظة، علاقات حكومية)، وهو دليلٌ مبدئي أن المبادئ الحاكمة الثاني والرابع والخامس (المحاكاة لا الاسترجاع، المصداقية شرطاً للتبنّي، تحديد نطاق الصلاحية) قابلةٌ للتجسيد عبر مواقع قيادية متغايرة لا في حالةٍ معزولة.

تطابق القرار والتعليل كشف تبايناً يستحق التمييز لا التعميم: استقرّ تطابق القرار عند ٧٥٪ لدى أربعة قادة، بينما انهار تماماً لدى القائد الخامس (٠٪). واللافت أن القائد الرابع حافظ على تطابق قرارٍ جيد (٧٥٪) بينما انهار تطابق تعليله إلى ٢٥٪ فقط - أي أن الوكيل اختار كما يختار قائده غالباً، لكن لأسبابٍ لا تطابق منطقه هو. هذا تمييزٌ نظري مهم: تطابق النتيجة وحده لا يكفي دليلاً على أمانة التمثيل (المبدأ الثالث)، فقد يصيب الوكيل القرار مصادفةً أو باحتمالٍ عام دون أن يحاكي فعلاً كيفية ترجيح قائده. [تفسير محدد لسبب هذه الفجوة لدى القائد الرابع يحتاج الرجوع إلى تقريره التفصيلي بالمواقف، وهو غير متوفر بعد].

حالة القائد الخامس رقم ٥ هي أوضح تأكيدٍ ميداني للقضية النظرية الأولى: انهيار الأداء شبه التام (٠٪ تطابق قرار، ٠٪ تطابق تعليل، ٥٠٪ سلامة سلوك فقط) لا يُقرأ كنقضٍ للنظرية، بل كتجسيدٍ حرفي لما تنص عليه القضية الأولى: أن استمرارية الجودة تتناسب طردياً مع دقة الالتقاط، فحيث ضعف الالتقاط انهار الأداء بالكامل تقريباً. غير أن الأمانة العلمية تقتضي التوقف هنا، لا يمكن الجزم بأن السبب ضعف غنى سجلّ الالتقاط تحديداً، أم أن نمط قرار هذا القائد (رئيس قسمٍ جامعي) عالي السياق[٣] وأصعب تنميطاً من طبيعته - وهذا تحديداً ما أُدرج كسؤالٍ بحثي مستقل في التوصيات، لا كخلاصةٍ جازمة هنا. [يُستكمَل عند توفر تقرير القائد الخامس التفصيلي بالمواقف].

التجربة الثانية تضيف بعداً تفسيرياً لا رقمياً بحتاً: فوق كونها لا تُقارَن رقمياً بالقادة الخمسة (لاختلاف منهجية الالتقاط)، فإن مسارها عبر الدورات الأربع يقترح تفسيراً محتملاً لتفاوت الأداء بين القادة الخمسة أنفسهم: أن الفارق قد لا يكون في غنى البيانات وحده، بل في كيفية تنظيمها داخل الوكيل. **فتحسّن القائد السادس من ٨٣٪ إلى ٩٢٪ لم يأتِ من زيادة البيانات**، بل من إعادة هيكلتها في قواعدَ واستثناءاتٍ وأوزان ثقة - وهذا يفتح احتمالاً جديراً بالبحث اللاحق: هل كان أداء القادة سيتحسّن لو أُعيدت هيكلة تمثيلهم بنفس الطريقة، بدل الاكتفاء بالحكم على كفاية بياناتهما الخام؟ هذا يسند تجريبياً الأساس النظري الثاني (التمثيل متعدّد الطبقات) ويحوّله من افتراضٍ نظري إلى فرضيةٍ قابلة للاختبار المباشر في المرحلة الأولى الموسّعة.

التوصيات:

أولاً: توصيات مستندة إلى نتائج التجربة الأولية

لمصمّمي الوكلاء: بناء تمثيل نمط القائد في طبقاتٍ متدرّجة (قواعد فاستثناءات فأوزان ثقة فقواعد لحل التعارض) بدل الاكتفاء بتجميع حالاتٍ وقراراتٍ خام، فقد أظهرت تجربة القائد السادس أن التحسّن الفعلي في دقة الامتداد نتج من إعادة تنظيم البنية لا من زيادة حجم البيانات وحدها.

للباحثين: عدم البتّ في جاهزية أي وكيلٍ للتشغيل قبل التحقق من غنى سجلّ الالتقاط الخاص بقائده، فقد تفاوتت سلامة السلوك ودقة تطابق القرار تفاوتاً حاداً بين القادة الستة رغم توحّد المنهجية النظرية، وهو ما يؤكد ميدانياً القضية النظرية الأولى: أن دقة الاستمرارية تابعةٌ لدقة الالتقاط، لا معطىً تلقائياً بمجرد البناء.

للإدارات التعليمية وصناع السياسات التعليمية: الإبقاء على التمييز الصارم بين القرار التربوي النمطي (القابل للامتداد) والقرار القيمي (الممتنع)، وربط أي اعتمادٍ لوكيلٍ عامل بمروره أولاً بمرحلة التحقّق والمعايرة مع القائد نفسه، لا بجاهزيته التقنية وحدها. بناء أطرٍ حاكمة لاستخدام الوكلاء الأذكياء امتداداً للقيادة التربوية لا بديلاً عنها، تشترط اجتياز مرحلة تحقّقٍ ميداني قبل أي اعتمادٍ مؤسسي، بما يصون المسؤولية البشرية على القرارات المصيرية.

ثانياً: توصيات عامة

-استكمال مراحل التحقق الثلاث (توسيع تجربة إثبات المفهوم، ودلفي التربوي، واختبار الحدّ) على عينةٍ أوسع من القادة ومواقعهم القيادية.

- فتح سؤالٍ بحثي مستقل حول حالات الفشل الحاد في الالتقاط، كحالة القائد الخامس: هل مردّها ضعف غنى السجل المتاح، أم خصوصية نمط قرارٍ عالي السياق يصعب تنميطه أصلاً؟ فالإجابة تحدّد ما إذا كان الحدّ تقنياً قابلاً للسدّ أم نظرياً يخصّ بعض أنماط القيادة دون غيرها.

---

٣ يُقصد بـ "عالي السياق" مفهوم إدوارد هول (Edward T. Hall): القرار الذي يعتمد على فهمٍ ضمنيّ لخصوصيات الموقف والعلاقات المحيطة، لا على قواعد صريحة مُدوَّنة، مما يصعب معه اختزاله في نمطٍ عام متكرر.

-اختبار أثر طريقة الالتقاط نفسها (مقابلة موثّقة ومعايرة مباشرة، مقابل حوارٍ تفاعلي مع نموذج ذكاءٍ اصطناعي عام) بوصفها متغيّراً مستقلاً يؤثّر في دقة الامتداد، بدل افتراض تكافؤ الطرق.

-توسيع البُعد الأخلاقي المتعلّق بخصوصية بيانات الطلاب والمعلمين، بوصفه شرطاً للقبول التنظيمي لا تفصيلاً هامشياً.

الخاتمة:

وتأتي هذه الخاتمة لتُبرز أبرز ما توصّلت إليه الدراسة إجابةً عن أسئلتها الأربعة، على النحو الآتي إجابةً عن السؤال الأول حول المقصود بالامتداد القيادي التربوي، هو استبقاء فاعلية القائد التعليمي حاضرةً في غيابه عبر وكيل يحاكي نمط قراره وقيمه لا محتواه الإجرائي، يُستشار كطرف ثالث لا بديلاً عنه ولا مالكاً لخبرته — وهو ما يميّزه عن نقل المعرفة الضمنية والتعاقب الوظيفي ودعم القرار بالبيانات في الغاية والموضوع وموقع القائد والعلاقة الزمنية. أما عن السؤال الثاني حول المبادئ الحاكمة لأي امتداد ناجح، فقد حدّدت الدراسة ستة مبادئ (أولوية النمط على المحتوى، المحاكاة لا الاسترجاع، أمانة التمثيل القيمي، المصداقية شرط التبنّي، تحديد نطاق الصلاحية، وبقاء القائد مرجعاً أعلى) تعمل عبر ثلاثة مستويات: الالتقاط، والتشغيل، والضبط. وأما عن السؤال الثالث حول القرارات القابلة للامتداد والقرارات الممتنعة عنه، فقد ميّزت الدراسة بين القرار النمطي المتكرر الذي يقوى فيه الامتداد، والقرار القيمي/العلائقي الذي يقتصر فيه الوكيل على الاستشارة دون بتٍّ ويبقى القرار فيه لمسؤول بشري — وقد أكّدت تجربة إثبات المفهوم هذا التمييز عملياً (سلامة سلوك نظري ٩٠٪ عبر القادة الخمسة). وأما عن السؤال الرابع حول شروط الصلاحية وحدودها وسبل التحقق منها، فقد حدّدت الدراسة ثلاثة شروط (النمطية، كفاية البيانات، القبول التربوي) وأربعة حدود صريحة (حدّ البتّ، حدّ التمثيل لا المطابقة، حدّ التغيّر، الحدّ الأخلاقي)، واقترحت التحقّق منها عبر مسار ثلاثي المراحل نُفِّذت أولاه على خمسة قادة فيما تبقى المرحلتان اللاحقتان بحثاً مستقبلياً.

انطلقت الدراسة من مفارقةٍ في الإدارة التعليمية: أن القيادة التربوية أكثر المواقع أثراً وأشدّها هشاشةً أمام الغياب. وبيّنت أن المسارات القائمة تسأل «كيف ننقل خبرة القائد؟»، وأن ثمّة سؤالاً لم يُطرَح: «كيف نُبقيه مرجعاً يُستشار في غيابه؟». ومن هذا السؤال بنت الدراسة نظرية الامتداد القيادي التربوي: إطاراً معيارياً بستة مبادئ، وفصلاً تطبيقياً يميّز القرار التربوي النمطي من القرار القيمي، وقضايا قابلة للدحض، وحدوداً معلَنة أبرزها أن الامتداد يقوى في النمطي ويتلاشى عند القيمي الإنساني.

ودعمت تجربة إثبات المفهوم الأولية على ستة قادة تربويين هذا الإطار بإشارتين متكاملتين لا متعارضتين: الأولى أن سلامة السلوك النظري للوكيل بلغت مستوىً عالياً عبر معظم الحالات رغم اختلاف مواقعها القيادية، وهو ما يسند المبادئ الحاكمة بوصفها قابلة للتجسيد لا حبيسة حالةٍ واحدة؛ والثانية أن التفاوت الحاد في دقة تطابق القرار بين القادة - من سلامةٍ شبه تامة إلى شبه فشلٍ لدى أحدهم - لم يكن نقضاً للنظرية بل تأكيداً ميدانياً لقضيتها الأولى: أن دقة الامتداد مشروطة بغنى الالتقاط، لا معطاةً تلقائياً بمجرد بناء الوكيل. كما كشفت التجربة الاستكشافية السادسة أن بنية تمثيل النمط داخل الوكيل - لا حجم بياناته وحده - عاملٌ حاكمٌ في دقة الامتداد، وهو ما يثري الأساس النظري الثاني للدراسة (التمثيل متعدّد الطبقات) بدليلٍ تجريبي أولي.

وقيمة النظرية الجوهرية أنها لا تَعِد باستبدال القائد التربوي بل بمدّ حضوره، فتحوّل غيابه من انقطاعٍ إلى امتداد، مع صون ما يجب أن يبقى بشرياً؛ وأن أولى اختباراتها الميدانية، على تواضع حجمها، جاءت متسقةً مع منطقها الداخلي حتى في نقاط تعثّرها لا في نجاحها فقط.

***منهجية التحقق المقترحة**

تقترح الدراسة مساراً تربوياً للتحقق يتدرّج في ثلاث مراحل:

- المرحلة الأولى (دراسة حالة/حالات متعددة): بناء وكيلٍ يلتقط نمط قائدٍ تربويٍّ واحد، أو عدّة وكلاء لعدّة قادة (دراسة حالات متعددة)، ورصد جودة قرار كل وكيل عند غياب قائده. وتعدُّد الحالات هنا أمتن من الحالة المفردة، إذ يفعّل منطق التكرار: تكرارٌ حرفي يثبت النمط عبر القادة، أو تكرارٌ نظري يكشف حدود النظرية عند قائدٍ بعينه. وتبقى هذه المرحلة مفتوحةً على التوسّع في عدد القادة والمواقف الاختبارية معاً، إذ كلما اتّسعت زادت قوة الاستدلال بمنطق التكرار — وهو توسّعٌ لم يُستكمل بعد.

-المرحلة الثانية (دلفي تربوي): عرض النظرية على خبراء القيادة التربوية وإدارة المعرفة والذكاء الاصطناعي عبر جولاتٍ متتابعة من الاستبانة، مع تغذيةٍ راجعة مجهولة المصدر بين الخبراء بعد كل جولة، للوصول إلى أعلى درجة ممكنة من الاتفاق حول اتساق النظرية ووجاهتها دون حاجةٍ لاجتماعهم فعلياً (Helmer, 1963; & Dalkey Turoff, 1975 & Linstone).

-المرحلة الثالثة (اختبار الحدّ): مواجهة الوكيل بمواقفَ متدرّجة من النمطي إلى القيمي، لرصد نقطة تلاشي أثره، إجراءٌ يستلهم منطق الدحض عند بوبر (Popper, 1959)، الذي يجعل قوة النظرية في قابليتها للتفنيد لا في تأكيدها فحسب، فتُختبر النظرية بالدراسة عن نقطة انكسارها لا بتكرار تأكيدها. وهي تختبر القضية الثالثة وتسعى إلى دحض النظرية عند حدّها. ولم تُنفَّذ هذه المرحلة بعد بصورةٍ منهجية مقصودة، وإن كانت تجربة القائد (٥) في المرحلة الأولى قد كشفت مؤشّراً أوّلياً غير مقصود على موضع هذا الحدّ.

ملحق (١)
من النظرية إلى التطبيق
دليلٌ عمليٌّ لبناء الامتداد القيادي عبر الوكلاء الأذكياء
مادة مساندة للبحث لتوضيح كيفية التنفيذ

تمهيد: لماذا هذا الدليل؟

عرض الدراسة نظرية الامتداد القيادي ومبادئها وخريطة تنفيذها في ست مراحل. لكن أول سؤال يخطر لمن يقتنع بالفكرة، حاضراً كان أو محكّماً، هو: كيف أبني هذا الوكيل فعلاً؟ أين تُحفظ خبرة القائد؟ وكيف يرجع إليها الوكيل حين يُستشار؟ وهذه أسئلة مشروعة، وقد تبدو النظرية بدونها معلّقة.

يجيب هذا الدليل عنها بلغةٍ عملية مبسّطة. يأخذ المراحل الست نفسها التي وردت في الدراسة، ويعرض لكل مرحلة مستويين: ما هي (كما في النظرية)، وكيف تُنفَّذ عملياً بالأدوات المتاحة اليوم — دون دخولٍ في تفصيلٍ برمجيٍّ يقع خارج تخصّص القائد. والغاية أن يخرج القارئ وهو يعرف لا الفكرة فحسب، بل الطريق إلى تطبيقها.

المراحل الست:

(١) الالتقاط: استخراج نمط القائد

تُطرح على القائد أسئلةٌ تكشف نمط قراره لا معلوماته، فيجيب عنها بكلامه. من إجاباته تُستخرج طريقته في الترجيح.

نموذج الأسئلة: هل هناك أسلوب ممكن تصف به كيف تقرر، أيضا كيف تخطط، ما نظرتك للأولويات.. إلى آخره.

> *«حين يُعرض عليك موقفٌ إداريٌّ متكرر، ما أول ما تنظر إليه قبل أن تقرّر؟ وما الاعتبار الذي تُغلّبه حين يتعارض النظام مع مصلحة الميدان؟ صف لي ثلاثة مواقف وكيف رجّحت فيها ولماذا. ومتى تستثني من القاعدة، وما الذي يستوقفك فتتريّث؟»*

كيف تُنفَّذ: جلسةٌ أو أكثر مع القائد-قد يستعاض عنها بإرسال الأسئلة والإجابات إليكترونيا لكن يفضل المقابلة، في الدراسة تمت هذه العملية إليكترونيا لضيق الوقت - تُدوَّن فيها إجاباته حرفياً. لا يلزم أي أداة تقنية هنا، ورقةٌ وقلمٌ أو مسجّلٌ يكفي. المهم أن يُعلّل القائد قراراته، لا أن يسردها فقط.

(٢) التمثيل — ترتيب الخبرة في سجلّات

تُحوَّل إجابات القائد ومواقفه إلى سجلّاتٍ منظّمة، كلٌّ بالبنية نفسها، حتى يظهر النمط من تكرارها.

بنية السجلّ الواحد:

> *الموقف: (وصفٌ موجز) — ما التفت إليه القائد: (المعطيات التي وزنها) — كيف رجّح: (مسار المفاضلة) — القيمة الحاكمة: (أين وقع بين الحزم والمرونة، بين النظام والفرد) — المخرَج: (ما قرّره ولماذا).*

كيف تُنفَّذ: تُجمع السجلّات في ملفٍّ واحد (Word أو PDF). كلّما زاد عددها وتنوّعت مواقفها، ازداد دقة تمثيل القائد. عشرات السجلّات أفضل من بضعة.

(٣) البناء — كتابة توجيه الوكيل

إجابات القائد في المحاور الستّة هي مادّتك الخام. تحول إلى نوعين يُرفعان للوكيل (استخدم التطبيق كللود"Clude" في هذه التجربة)

أولاً — ملخّص النمط (للتوجيه): استخلص من كل محورٍ جملةً أو جملتين تصف نمط القائد فيه (ما يراه أولاً، ميزانه، ثوابته، متى يستثني، ما يخشاه، نبرته). هذا الملخّص يصير جوهر التوجيه (Instructions).

ثانياً — سجلّات القرارات (للسياق): كل موقفٍ حقيقيّ رواه القائد، رتّبه في سجلّ: الموقف / ما التفت إليه / كيف رجّح / القيمة الحاكمة / المخرَج. هذه السجلّات تُرفع في المعرفة/السياق (Context).

تنبيه: لا تصقل كلام القائد ولا «تُحسّنه»؛ فما يبدو عفوياً أو غير منطقيٍّ ظاهرياً قد يكون جوهر نمطه. انقل علّله كما نطق بها. وكلّما تعدّدت المواقف الحقيقية وتنوّعت، دقّ تمثيل الوكيل.

نموذج التوجيه:

> *«أنت وكيلٌ يمثّل نمط قرار القائد (فلان) لا شخصيته. حين تُستشار، قارِب الموقف كما يقاربه هو: يبدأ بكذا، ويوازن بين كذا وكذا، ويغلّب (القيمة الحاكمة). اعرض توجّهه معلَّلاً، ولا تدّعِ أنك هو. وإذا خرج الموقف عن نمطه المعروف، فأعلن ذلك صراحةً وأحِلْه إلى مسؤول.»*

(٤) التحقّق والمعايرة — مطابقة الوكيل للقائد

قبل الاعتماد، تُعرض أسئلة الاختبار على القائد وهي عبارة عن حالات اتخاذ قرارات يختار من بين ثلاثة بدائل مع التعليل. ثم تعرض نفس الأسئلة على الوكيل دون كتابة بدائل يقرر مع التعليل. تقارن الإجابات لاحقا وتعمل معايرة بين إجابات القائد وإجابات الوكيل

كيف تُنفَّذ: تجربةٌ عملية: تطرح على الوكيل مواقف، تعرض أجوبته على القائد، وتعدّل التوجيه أو تضيف سجلّات حتى يرضى القائد عن المطابقة. هذه المرحلة تتكرّر حتى يستقرّ التمثيل.

(٥) التشغيل المحكوم — ضبط الحدود قبل الإطلاق

ما هي: يُضبط نطاق الوكيل: فيمَ يستشير بثقة، وفيمَ يقرن توجّهه بتنبيهٍ أن البتّ لمسؤول، وكيف يُحيل ما يخرج عن نمطه.

كيف تُنفَّذ: يُصاغ في التوجيه تمييزٌ صريح: القرار الإداري النمطي المتكرر يعرض فيه الوكيل توجّهه بثقة، والقرار القيمي أو المصيري يعرض فيه التوجّه استئناساً مقروناً بعبارةٍ مثل: هذا موقفٌ قيميّ، والقرار النهائي يعود إليك أو إلى مسؤولٍ مخوّل. وما خرج عن نمطه يعلن أنه خارج نطاقه ويحيله. أمّا من يُتاح له استشارة الوكيل، وفي أي المجالات، فيقدّره المسؤول بحسب مؤسسته.

(٦) التحديث — إبقاء الوكيل مواكباً

ما هي: خبرة القائد تنمو والأنظمة تتغيّر؛ فيُراجَع الوكيل دورياً ويُحدَّث، وإلا تقادم فمثّل قائداً لم يعد قائماً.

نموذج المراجعة الدورية:

> *«ما القرارات المهمّة التي اتُّخذت باستشارة الوكيل في غيابي؟ أيها يوافق نهجي وأيها يحتاج تصحيحاً؟ وما استجدّ من أنظمةٍ يجب أن يعرفها؟»*

كيف تُنفَّذ: بعد عودة القائد، يراجع ما اتُّخذ في غيابه، وتُضاف السجلّات الجديدة والأنظمة المستجدّة إلى ملفّ الخبرة، فيبقى الوكيل متّسقاً مع صاحبه.

ملحق (٢)
دليل جلسة الالتقاط

أسئلةٌ عميقة لاستخراج نمط قرار القائد، تمهيداً لبناء الامتداد

كيف تُدار الجلسة

هذا الدليل منظّمٌ حول ست طبقاتٍ تصنع «نمط» القائد، بترتيبها الطبيعي في القرار: ما يراه أولاً، بمَ يزن، ثوابته، متى يستثني، ما يخشاه، وكيف يُبلّغ. كل محورٍ فيه سؤالٌ مباشر يفتح الباب، ثم موقفٌ كاشفٌ يُعرَض على القائد ليقول، ماذا كنت ستفعل ولماذا، والموقف أصدق من السؤال المجرّد، لأن القائد يصف نفسه مثالياً، لكنه يتصرّف على حقيقته.

إرشاداتٌ لمن يُجري الجلسة: يفضل الحضور الشخصي، لا تكتفِ بأول جواب، اسأل، لماذا؟، مرّتين على الأقل حتى تصل إلى العلّة لا الفعل. دوّن كلام القائد بصياغته هو لا بصياغتك. المواقف المؤطّرة أدناه أمثلةٌ تربوية عامة، بدّلها بما يناسب مجال قائدك وواقعه. واجعل الجلسة حواراً لا استجوابا

المحور الأول: بوصلة الانتباه — ما الذي يراه أولاً؟

الغاية: أن نعرف ما تلتقطه عين القائد قبل غيرها أمام موقفٍ واحد؛ فهذا يحدّد ما يبني عليه قراره.

السؤال المباشر:

حين يصلك موقفٌ أو مشكلةٌ جديدة، ما أول ثلاثة أشياء تنظر إليها قبل أن تفكّر في الحلّ؟ ولماذا هذه بالذات؟

الموقف الكاشف:

> *«وصلك بلاغٌ أن قسماً في عملك تأخّر في تسليم مهمّةٍ مهمّة. قبل أن تسأل عن الحلّ — ما أول سؤالٍ يدور في ذهنك؟ عمّن تسأل أولاً، وعن ماذا؟»*

إجابة القائد:

المحور الثاني: الميزان — بمَ يرجّح حين تتعارض الاعتبارات؟

الغاية: أن نعرف المعيار الذي يحسم عنده حين لا تجتمع الاعتبارات — لا أن يقول «أوازن»، بل ماذا يرجّح على ماذا فعلاً.

السؤال المباشر:

حين تتعارض مصلحةٌ قريبة سريعة مع مصلحةٍ بعيدة أبطأ، أيّهما تميل إليه غالباً؟ وحين يتعارض تطبيق النظام مع مصلحةٍ ظاهرة لأحد الأفراد، بمَ تحسم؟

الموقف الكاشف:

> *«أمامك خياران لمعالجة مشكلة: حلٌّ سريعٌ يُرضي الجميع الآن لكنه مؤقّت، وحلٌّ أبطأ يُغضب بعضهم لكنه جذريّ. وليس لديك وقتٌ كافٍ للاثنين. أيّهما تختار عادةً؟ ولماذا؟»*

إجابة القائد:

المحور الثالث: الثوابت — ما الخطوط التي لا يتجاوزها؟

الغاية: أن نعرف ما لا يفعله القائد مهما كانت المصلحة؛ فهذه الثوابت تمنع الوكيل من الانزلاق إلى قرارٍ مصلحيٍّ يخون صاحبه.

السؤال المباشر:

ما الأمور التي لا تقبل بها أبداً في عملك، مهما كان المكسب من ورائها؟ وهل رفضتَ يوماً قراراً مربحاً لأنه يخالف مبدأً عندك؟

الموقف الكاشف:

> *«عُرض عليك حلٌّ يوفّر جهداً ووقتاً كبيرين، لكنه يتطلّب تجاوزاً بسيطاً في الشفافية أو تجاهلاً لطرفٍ ضعيف. المكسب واضح والضرر يبدو صغيراً. هل تقبله؟ وأين تقف؟»*

إجابة القائد:

المحور الرابع: الاستثناءات — متى يكسر قاعدته؟

الغاية: أعمق ما في النمط. القائد الحقّ يُعرف لا بقاعدته بل بمتى يستثني منها؛ وهذا الفرق بين قائد حكيم وموظف يطبّق.

السؤال المباشر:
لك قواعد تسير عليها عادةً — متى وجدتَ نفسك تكسر إحداها؟ ما الذي كان في الموقف جعلك تستثني؟ وهل ندمت على استثناءٍ يوماً؟

الموقف الكاشف:

> *«لديك قاعدةٌ ثابتة (مثلاً: لا تأجيلَ للمواعيد النهائية). جاءك من يطلب استثناءً لظرفٍ إنسانيٍّ قاهر، لكنك تعلم أن الاستثناء قد يُفتح على غيره. متى تستثني ومتى تصمد؟ وما الذي يرجّح عندك؟»*

إجابة القائد:

المحور الخامس: المحاذير — ما الذي يخشى الوقوع فيه؟
الغاية: أن نعرف أكثر خطأٍ يخشاه القائد؛ فهذا الخوف يوجّه قراراته صامتاً (خوف التسرّع، أو التردّد، أو ظلم فرد...).

السؤال المباشر:
ما أكثر نوعٍ من الأخطاء تخشى أن تقع فيه كقائد؟ وحين تراجع قراراً قديماً وتندم، ما نوع الندم الأغلب: أنك تسرّعت، أم ترددت، أم قسوت، أم تساهلت؟

الموقف الكاشف:

> *«لو خُيّرت بين أن تُخطئ بقرارٍ متسرّعٍ حازم، أو بقرارٍ متأنٍّ جاء متأخراً — أيّ الخطأين أثقل على نفسك؟ ولماذا؟»*

إجابة القائد:

المحور السادس: النبرة — كيف يُبلّغ قراره؟
الغاية: أن نلتقط أسلوب القائد في إيصال قراره؛ فالامتداد لا يُنتج القرار فحسب، بل يُظهره بنبرة صاحبه.

السؤال المباشر:
حين تُبلّغ قراراً صعباً، كيف تقوله عادةً: مباشرةً موجزاً، أم تُمهّد وتشرح؟ وهل تميل إلى الحزم في العبارة أم إلى التلطّف؟ وكم تُفصح عن أسبابك؟

الموقف الكاشف:

> *«عليك أن ترفض رأي قائد أكبر منك أقدم منك تستشيره دائما، كيف سترفض كيف ستبلّغه الرفض فعلاً، بعباراتك أنت.»*

إجابة القائد:

المحور السابع: اذكر من ٣ إلى ٥ قيم تؤمن بها تؤثر بقيادتك
إجابة القائد:

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

١- خميس، ب. ف. س.، والعسري، ل. (٢٠٢٥). التحديات التقنية والتنظيمية في نقل المعرفة الضمنية داخل المؤسسات التعليمية: تحليل في ضوء ثقافة المشاركة والقيادة الداعمة. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٦(١٠)، ٤٧٧–٤٩٧.
https://doi.org/10.53796/hnsj610/30

٢- عمايرة، ر. م. س.، وعاشور، م. ع. (٢٠٢٠). درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في مديرية قصبة إربد وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٣)، ٣٨٦–٤٠٩.
https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/5889

ثانياً: المراجع الأجنبية

3- Arar, K., Tlili, A., & Salha, S. (2024). Human-machine symbiosis in educational leadership in the era of artificial intelligence (AI): Where are we heading? Educational Management Administration & Leadership. https://doi.org/10.1177/17411432241292295

4- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. Management Science, 9(3), 458–467. https://doi.org/10.1287/mnsc.9.3.458

5- Duperrin, B. (2026, May 7). Tacit knowledge and AI: The limits of digital twins. https://www.duperrin.com/english/2026/05/07/ai-tacit-knowledge-digital-twins/

6- Fullan, M., Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2024). Artificial intelligence and school leadership: Challenges, opportunities and implications. School Leadership & Management, 44(4), 339–346. https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856

7- Grieves, M. (2014). Digital twin: Manufacturing excellence through virtual factory replication [White paper]. Florida Institute of Technology. https://theengineer.markallengroup.com/production/content/uploads/2014/12/Digital_Twin_White_Paper_Dr_Grieves.pdf

8- Karakose, T., & Tülübaş, T. (2024). School leadership and management in the age of artificial intelligence (AI): Recent developments and future prospects. Educational Process: International Journal, 13(1), 7–14. https://doi.org/10.22521/edupij.2024.131.1

9- Linstone, H. A., & Turoff, M. (Eds.). (1975). The Delphi method: Techniques and applications. Addison-Wesley.

https://web.njit.edu/~turoff/pubs/delphibook/index.html
10- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195092691.001.0001
11-Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday. https://search.worldcat.org/title/Beyond-culture/oclc/1818029
12- Polanyi, M. (1966). The tacit dimension. University of Chicago Press. https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/T/bo6035368.html
13- Popper, K. (1959). The logic of scientific discovery. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203994627
14- Renta-Davids, A. I., et al. (2025). Navigating the challenges and opportunities of artificial intelligence in educational leadership: A scoping review. Review of Education, 13(2). https://doi.org/10.1002/rev3.70101
15- Wang, Y. (2021). Artificial intelligence in educational leadership: A symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. Journal of Educational Administration, 59(3), 256–270. https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0216
16- Yuan, A., Chen, X., Yacef, K., & Kay, J. (2026). AI expert twin: Capturing expert cognition for human-centred, practice-based learning [Preprint]. arXiv. https://arxiv.org/abs/2605.01401

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

الدور المعدّل للتحول الرقمي في العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة: دراسة على الجامعات الخاصة في سلطنة عمان.

أ. صالح بن محمد بن سلطان العزري
محاضر في إدارة الأعمال ، جامعة الشرقية - سلطنة عمان.

The Moderating Role of Digital Transformation in the Relationship between Strategic Human Resource Management and Sustainable Competitive Advantage: Omani Private Universities

Mr. Saleh Mohammed Sultan AL Azri
A'Sharqiyah University – Oman Lecturer in Management

Email: Saleh.alazri@asu.edu.om

الكلمات المفتاحيّة:
إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية، التحول الرقمي، الميزة التنافسية المستدامة، الجامعات الخاصة، سلطنة عمان

KEY WORDS:
Strategic human resource management, digital transformation, sustainable competitive advantage, private universities, Sultanate of Oman.

مستخلص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الدور المعدِّل للتحول الرقمي في العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان. وتنبع أهمية الدراسة من التحولات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم العالي نتيجة التطورات التكنولوجية، واشتداد المنافسة، والحاجة إلى تطوير رأس المال البشري بما يتوافق مع متطلبات التنمية الوطنية ورؤية عُمان ٢٠٤٠. وتستند الدراسة إلى منظور الموارد ونظرية القدرات الديناميكية لتفسير كيفية توظيف الموارد البشرية والتحول الرقمي في تعزيز القدرة التنافسية المستدامة. وتركز على خمسة أبعاد لإدارة الموارد البشرية الاستراتيجية، هي: استقطاب المواهب، وتطوير رأس المال البشري، والمواءمة الاستراتيجية للأداء، والحوافز والدافعية، ومشاركة الموظفين، بينما يمثل التحول الرقمي متغيرًا معدِّلًا والميزة التنافسية المستدامة متغيرًا تابعًا. وتعتمد الدراسة المنهج الكمي والتصميم المقطعي، من خلال استبانة موجهة إلى الموظفين الأكاديميين والإداريين في الجامعات الخاصة العُمانية، وتحليل البيانات باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية. وتسعى الدراسة إلى سد فجوة بحثية تتعلق بمحدودية الدراسات التي بحثت الدور المعدِّل للتحول الرقمي في هذه العلاقة، وتقديم دلالات تطبيقية تدعم تكامل ممارسات الموارد البشرية والتحول الرقمي وتعزز التنافسية والاستدامة المؤسسية.

ABSTRACT:

This study aims to analyze the moderating role of digital transformation in the relationship between strategic human resource management practices and sustainable competitive advantage in private universities in the Sultanate of Oman. The study's significance stems from the rapid transformations occurring in the higher education sector due to technological advancements, intensifying competition, and the need to develop human capital in line with national development requirements and Oman Vision 2040. The study employs a resource perspective and dynamic capability theory to explain how human resources and digital transformation can be leveraged to enhance sustainable competitiveness. It focuses on five dimensions of strategic human resource management: talent acquisition, human capital development, strategic performance alignment, incentives and motivation, and employee engagement. Digital transformation serves as the moderating variable, while sustainable competitive advantage is the dependent variable. The study utilizes a quantitative approach and a cross-sectional design, employing a questionnaire administered to academic and administrative staff in Omani private universities and analyzing the data using structural equation modeling. The study seeks to fill a research gap related to the limited number of studies that have examined the moderating role of digital transformation in this relationship, and to provide practical implications that support the integration of human resources practices and digital transformation and enhance competitiveness and institutional sustainability.

المقدمة:

يشهد قطاع التعليم العالي خلال السنوات الأخيرة تحولات متسارعة بفعل التطورات التكنولوجية والانتقال المتنامي نحو الاقتصاد الرقمي، الأمر الذي فرض على مؤسسات التعليم العالي إعادة النظر في أساليب الإدارة والعمليات الداخلية والقدرات التنظيمية اللازمة لتحقيق قيمة مستدامة لمختلف أصحاب المصلحة. ولم يعد التحول الرقمي يقتصر على إدخال التقنيات الحديثة في العمليات الإدارية أو التعليمية، بل أصبح توجهًا استراتيجيًا يسهم في إعادة تشكيل الهياكل التنظيمية والثقافة المؤسسية وآليات اتخاذ القرار وأساليب تقديم الخدمات وإدارة الموارد البشرية (Vial, 2019) .

وفي هذا السياق، أصبحت إدارة الموارد البشرية أحد المكونات الاستراتيجية الرئيسة التي تعتمد عليها مؤسسات التعليم العالي في تحقيق التميز والاستمرارية. فقد انتقلت إدارة الموارد البشرية تدريجيًا من التركيز على الجوانب الإدارية والتشغيلية التقليدية إلى دور استراتيجي يرتبط بالأهداف المؤسسية، ويسهم في تطوير رأس المال البشري وتعزيز الابتكار والمرونة التنظيمية وبناء القدرات البشرية التي تدعم الأداء المؤسسي (Ulrich et al., 2024). كما أسهم التطور التكنولوجي في إعادة تشكيل طبيعة إدارة الموارد البشرية، وأصبح توظيف التكنولوجيا الرقمية في ممارسات الموارد البشرية من الموضوعات المهمة في تطوير مستقبل الوظيفة وتوفير أدوات أكثر كفاءة لإدارة العاملين(Bondarouk & Brewster 2016)

وتزداد أهمية هذا الموضوع في الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان، التي تعمل في بيئة تتسم بالمنافسة والحاجة المستمرة إلى تحسين الأداء المؤسسي واستقطاب الكفاءات والمحافظة عليها، فضلًا عن ضرورة مواءمة استراتيجياتها مع التوجهات الوطنية لرؤية عُمان ٢٠٤٠، ولا سيما في مجالات تنمية رأس المال البشري والابتكار والتحول الرقمي. وتشير الأدبيات المتعلقة بإدارة الموارد البشرية في السياق العُماني إلى أهمية تطوير ممارسات الموارد البشرية بما يتلاءم مع المتغيرات التنظيمية والاقتصادية والتكنولوجية المتسارعة (Al Harrasi et al., 2024) .

وقد أدى التحول الرقمي إلى إعادة تشكيل العديد من ممارسات إدارة الموارد البشرية من خلال استخدام أنظمة معلومات الموارد البشرية، والمنصات السحابية، وتحليلات البيانات، والذكاء الاصطناعي، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التطبيقات الرقمية. ويمكن لهذه التقنيات أن تسهم في دعم تخطيط القوى العاملة، وتحسين عمليات الاستقطاب والاختيار، وتطوير الموظفين، وإدارة الأداء، وتعزيز تجربة العاملين، ودعم القرارات الإدارية القائمة على البيانات (Brewster, 2016 Vial, 2019).

ومن منظور الموارد، فإن امتلاك الموارد البشرية لا يمثل في حد ذاته ضمانًا لتحقيق ميزة تنافسية مستدامة، وإنما تعتمد قدرة المؤسسة على تحقيق هذه الميزة على مدى قدرتها على تطوير مواردها واستثمارها بطريقة تحقق قيمة يصعب على المنافسين تقليدها أو استبدالها. ومن هنا تبرز أهمية التكامل بين إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والتحول الرقمي باعتبارهما عنصرين يمكن أن يساهما في تعزيز القدرات المؤسسية وتحقيق الميزة التنافسية المستدامة (Alfawaire & Atan, 2021).

مشكلة الدراسة:

تواجه الجامعات الخاصة في سلطنة عُمان مجموعة من التحديات المرتبطة بزيادة المنافسة، وتحسين الأداء المؤسسي، واستقطاب الكفاءات والمحافظة عليها، ورفع القدرة على التكيف مع التطورات التكنولوجية ومتطلبات سوق العمل. وفي ظل هذه التحديات، أصبحت الحاجة أكثر إلحاحًا إلى تبني ممارسات استراتيجية لإدارة الموارد البشرية تتكامل مع الاستراتيجية المؤسسية وتدعم تحقيق أهداف الجامعة على المدى الطويل (Al Harrasi et al., 2024).

كما أن بعض ممارسات الموارد البشرية، مثل استقطاب المواهب، والتدريب والتطوير، وإدارة الأداء، والحوافز، ومشاركة الموظفين، قد تُمارس في بعض المؤسسات بصورة منفصلة أو استجابية بدلًا من إدارتها باعتبارها منظومة استراتيجية متكاملة مرتبطة بالأهداف المؤسسية. وتؤكد الأدبيات أن المواءمة بين ممارسات الموارد البشرية والاستراتيجية المؤسسية تمثل عاملًا مهمًا في تحسين الأداء وتعزيز النتائج الاستراتيجية للمؤسسات (Al Haraisa, 2022) .

وفي الوقت نفسه، أدى الانتشار المتزايد للتكنولوجيا الرقمية إلى تغيير طبيعة العمل وممارسات إدارة الموارد البشرية، وأصبح التحول الرقمي يمثل قدرة تنظيمية يمكن أن تساعد المؤسسات على إعادة تصميم عملياتها وتطوير مواردها وتعزيز قدرتها على الاستجابة للبيئة المتغيرة (Vial, 2019). ومن ثم، فإن دراسة العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة ينبغي ألا تقتصر على دراسة العلاقة المباشرة بين المتغيرين، وإنما يجب أن تأخذ في الاعتبار الدور المحتمل للتحول الرقمي في تعزيز هذه العلاقة.

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بالتحول الرقمي وإدارة الموارد البشرية الاستراتيجية، فإن الأدلة التجريبية المتعلقة بالدور الذي يمكن أن يؤديه التحول الرقمي في تعديل العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان ما تزال محدودة. كما أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين

إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي لم تعطِ الاهتمام الكافي للدور المعدِّل للتحول الرقمي(Alfawaire & Atan, 2021) .

وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن مدى إسهام التحول الرقمي في تعزيز العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان. ويمكن صياغة المشكلة الرئيسة للدراسة في الأسئلة الآتي:

١. ما أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية بأبعادها المختلفة في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان؟

٢. إلى أي مدى يسهم التحول الرقمي في تعديل العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد وتحليل أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية في الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان .

٢. اختبار الدور المعدِّل للتحول الرقمي في العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان.

الإطار النظري:

أولًا: منظور الموارد

تستند الدراسة بصورة رئيسة إلى منظور الموارد، الذي ينظر إلى الموارد الداخلية للمؤسسة باعتبارها أحد المصادر الأساسية لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة. ووفقًا لهذا المنظور، تستطيع المؤسسة تحقيق ميزة تنافسية مستدامة عندما تمتلك موارد ذات قيمة، ونادرة، ويصعب على المنافسين تقليدها أو استبدالها.

وفي مؤسسات التعليم العالي، يمثل رأس المال البشري أحد أهم الموارد الاستراتيجية، نظرًا لاعتماد الجامعات بدرجة كبيرة على المعرفة والخبرات والمهارات والقدرات التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس والعاملون الإداريون. ومن ثم، فإن إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية يمكن أن تسهم في تحويل رأس المال البشري من مجرد مورد تشغيلي إلى مورد استراتيجي قادر على دعم الأداء والتميز المؤسسي. وتدعم الدراسات السابقة هذا الاتجاه من خلال إبراز العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة (Alfawaire & Atan, 2021; Battour et al., 2021).

كما تشير الأدبيات الحديثة إلى أن بناء القدرات البشرية الاستراتيجية يمثل عنصرًا مهمًا في دعم الأداء المؤسسي، خاصة عندما تكون ممارسات الموارد البشرية مرتبطة بصورة مباشرة بالأهداف الاستراتيجية للمؤسسة (Ulrich et al., 2024).

ثانيًا: نظرية القدرات الديناميكية

تسهم نظرية القدرات الديناميكية في تفسير الدور المحتمل للتحول الرقمي باعتباره متغيرًا معدِّلًا للعلاقة بين ممارسات الموارد البشرية والميزة التنافسية المستدامة. وتركز هذه النظرية على قدرة المؤسسة على تطوير مواردها وإعادة تشكيلها وتوظيفها استجابة للتغيرات المستمرة في البيئة الخارجية.

ومن هذا المنطلق، لا يُنظر إلى التحول الرقمي باعتباره مجرد تبنٍّ للتكنولوجيا، وإنما باعتباره قدرة تنظيمية تساعد المؤسسة على إعادة تصميم عملياتها، وتطوير مواردها، وتحسين سرعة استجابتها للمتغيرات البيئية. ولذلك، يمكن للتحول الرقمي أن يعزز قدرة المؤسسة على الاستفادة من مواردها البشرية وممارساتها الاستراتيجية بصورة أكثر مرونة وكفاءة (Vial, 2019).

ثالثًا: ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية

١. استراتيجية استقطاب المواهب

تشير استراتيجية استقطاب المواهب إلى النهج طويل الأجل الذي تتبناه المؤسسة لجذب وتحديد واختيار الكفاءات التي تتناسب مع احتياجاتها الحالية والمستقبلية. وتكتسب هذه الاستراتيجية أهمية خاصة في مؤسسات التعليم العالي، نظرًا لاعتماد جودة الأداء الأكاديمي والإداري على قدرتها على جذب الكفاءات المناسبة والمحافظة عليها.

وفي البيئة الرقمية، يمكن للجامعات الاستفادة من المنصات الإلكترونية وقواعد البيانات وأدوات تحليل البيانات والتقنيات الرقمية الحديثة لتوسيع نطاق الوصول إلى المواهب وتحسين كفاءة عمليات الاستقطاب والاختيار (Opada et al., 2024).

٢. استراتيجية تطوير رأس المال البشري

تهدف استراتيجية تطوير رأس المال البشري إلى تعزيز معارف الموظفين ومهاراتهم وقدراتهم بصورة مستمرة، بما يتوافق مع الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمؤسسة. وتنظر هذه الاستراتيجية إلى الموظفين باعتبارهم أصولًا استراتيجية يتطلب الحفاظ على قيمتها الاستثمار المستمر في التعلم والتطوير.

وتزداد أهمية تطوير رأس المال البشري في ظل التحول الرقمي، نظرًا للحاجة إلى مهارات جديدة وقدرة مستمرة على التعلم والتكيف مع التغيرات التكنولوجية. ومن ثم، فإن الاستثمار في رأس المال البشري يمكن أن يمثل أحد المداخل المهمة لتحقيق أداء مؤسسي مستدام (Nazneen, 2024; Ulrich et al., 2024).

٣. استراتيجية المواءمة الاستراتيجية للأداء

تهدف استراتيجية المواءمة الاستراتيجية للأداء إلى تحقيق الانسجام بين أهداف المؤسسة واستراتيجياتها من جهة، وأهداف الموظفين وأنظمة الأداء من جهة أخرى، بحيث تتجه جهود العاملين نحو تحقيق الأهداف الاستراتيجية طويلة الأجل.

وتتطلب المواءمة الاستراتيجية وجود ارتباط واضح بين الاستراتيجية المؤسسية وممارسات إدارة الموارد البشرية، بما يضمن توجيه الموارد والقدرات البشرية نحو الأولويات التنظيمية. وقد أظهرت الدراسات أهمية المواءمة والوعي الاستراتيجي في دعم الأداء الاستراتيجي للمؤسسات (Al Haraisa, 2022).

٤. استراتيجية الحوافز والدافعية

تمثل استراتيجية الحوافز والدافعية مجموعة من السياسات والممارسات التي تهدف إلى تحفيز العاملين وتشجيعهم على تحقيق الأهداف الفردية والمؤسسية. وتشمل هذه الممارسات الحوافز المالية وغير المالية، والتقدير، والمكافآت المرتبطة بالأداء، وفرص التطوير والتقدم الوظيفي.

ويمكن أن تسهم أنظمة الحوافز الفعالة في تعزيز الدافعية والالتزام والمحافظة على الكفاءات، كما يمكن أن تساعد في تحسين رفاه الموظفين وأدائهم، خاصة في مؤسسات التعليم العالي (Mugizi et al., 2021).

٥. استراتيجية مشاركة الموظفين

تركز استراتيجية مشاركة الموظفين على خلق بيئة عمل تشجع العاملين على المشاركة والتفاعل والالتزام والمساهمة في تحقيق أهداف المؤسسة. وتعد مشاركة الموظفين عنصرًا مهمًا في بناء بيئة تنظيمية قادرة على دعم الابتكار والتعلم والتكيف.

وفي البيئة الرقمية، يمكن للتكنولوجيا أن تعزز مشاركة الموظفين من خلال توفير قنوات اتصال إلكترونية، ومنصات لتبادل المعرفة، وأدوات للتغذية الراجعة المستمرة، بما يساعد على زيادة سرعة التواصل وتحسين مشاركة العاملين في المبادرات المؤسسية (Bondarouk & Brewster, 2016).

٦.التحول الرقمي

ينظر البحث إلى التحول الرقمي باعتباره عملية استراتيجية مستمرة تتضمن دمج التقنيات الرقمية في مختلف مجالات المؤسسة بما يؤدي إلى إعادة تشكيل العمليات والهياكل والثقافة التنظيمية وطرق تقديم القيمة. ومن ثم، فإن التحول الرقمي يتجاوز مجرد استخدام الأنظمة الإلكترونية إلى إحداث تغييرات أعمق في طريقة عمل المؤسسة وإدارتها للموارد والعمليات (Vial, 2019).

وفي مجال إدارة الموارد البشرية، لا يعني التحول الرقمي مجرد استخدام أنظمة إلكترونية لتنفيذ الإجراءات الإدارية، وإنما يتضمن إعادة تصميم وظيفة الموارد البشرية بحيث تصبح أكثر مرونة واعتمادًا على البيانات وأكثر قدرة على دعم الاستراتيجية المؤسسية. كما يمكن للتكنولوجيا أن تغير طبيعة ممارسات الموارد البشرية وتوفر فرصًا جديدة لتحسين الكفاءة وجودة القرارات المتعلقة بالعاملين (Bondarouk & Brewster, 2016) .

وبناءً على ذلك، تفترض الدراسة أن التحول الرقمي يمكن أن يؤدي دورًا معدِّلًا للعلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة، بحيث تصبح هذه الممارسات أكثر تأثيرًا عندما تكون مدعومة بقدرات رقمية مناسبة.

٧. الميزة التنافسية المستدامة

تشير الميزة التنافسية المستدامة إلى قدرة المؤسسة على تحقيق قيمة تفوق ما يحققه المنافسون بصورة مستمرة، اعتمادًا على موارد وقدرات يصعب تقليدها أو استبدالها. وفي هذا الإطار، يمثل رأس المال البشري أحد الموارد التي يمكن أن تسهم في بناء الميزة التنافسية عندما تتم إدارته وتطويره بطريقة استراتيجية.

وقد أظهرت الدراسات السابقة وجود علاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة، بما يؤكد أهمية إدارة الموارد البشرية في بناء قدرات مؤسسية يصعب على المنافسين تقليدها (Alfawaire & Atan, 2021; Battour et al., 2021).

وفي الجامعات الخاصة، يمكن أن تظهر الميزة التنافسية المستدامة من خلال جودة رأس المال البشري، والابتكار، والمرونة التنظيمية، وجودة الخدمات التعليمية والإدارية، والقدرة على الاستجابة للتغيرات، إضافة إلى السمعة المؤسسية والقدرة على جذب الطلبة والكفاءات والمحافظة عليهم.

الأهمية العلمية والتطبيقية:

اولًا: الأهمية العلمية

تتمثل الأهمية العلمية للدراسة في مساهمتها في توسيع تطبيق منظور الموارد في مجال إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية داخل مؤسسات التعليم العالي، من خلال التركيز على رأس المال البشري باعتباره موردًا استراتيجيًا يمكن أن يسهم في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة.

كما تضيف الدراسة بعدًا مفاهيميًا يتمثل في دمج التحول الرقمي باعتباره متغيرًا معدِّلًا للعلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة. ويساعد هذا الطرح في تقديم فهم أكثر شمولًا لكيفية تفاعل الموارد البشرية والقدرات الرقمية في البيئة الجامعية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

يمكن أن تساعد نتائج الدراسة إدارات الجامعات الخاصة في سلطنة عُمان على تطوير ممارسات أكثر تكاملًا لإدارة الموارد البشرية، من خلال تحسين استراتيجيات استقطاب المواهب، والاستثمار في تطوير رأس المال البشري، وربط إدارة الموارد البشرية بالاستراتيجية المؤسسية.

كما يمكن أن تسهم النتائج في تطوير أنظمة الأداء الرقمية، وتحسين سياسات الحوافز، وتعزيز مشاركة الموظفين، وتوسيع استخدام البيانات والتحليلات في القرارات المتعلقة بالموارد البشرية.

ومن ناحية أخرى، يمكن أن تساعد الدراسة صانعي القرار في الجامعات على النظر إلى التحول الرقمي باعتباره توجهًا مؤسسيًا شاملًا يتجاوز الجانب التقني ليشمل الموارد البشرية والثقافة التنظيمية والعمليات والاستراتيجية.

الفجوة البحثية:

استنادًا إلى مراجعة الأدبيات السابقة، يمكن تحديد الفجوة البحثية التي تستهدفها الدراسة في ثلاثة مستويات رئيسة:

أولًا: الفجوة السياقية: تتمثل في محدودية الدراسات التي تناولت بصورة مباشرة العلاقة بين إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان، على الرغم من أهمية هذا القطاع والتغيرات التي يشهدها (Al Harrasi et al., 2024).

ثانيًا: الفجوة المفاهيمية: ركزت بعض الدراسات على العلاقة المباشرة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية والميزة التنافسية المستدامة، في حين لم يحظَ الدور المعدِّل للتحول الرقمي بالقدر الكافي من الاهتمام، خاصة في مؤسسات التعليم العالي.

ثالثًا: الفجوة التطبيقية: تتمثل في الحاجة إلى نموذج تطبيقي يجمع بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والتحول الرقمي والميزة التنافسية المستدامة في سياق الجامعات الخاصة العُمانية، بما ينسجم مع المتطلبات المتزايدة للتحول الرقمي وتنمية رأس المال البشري.

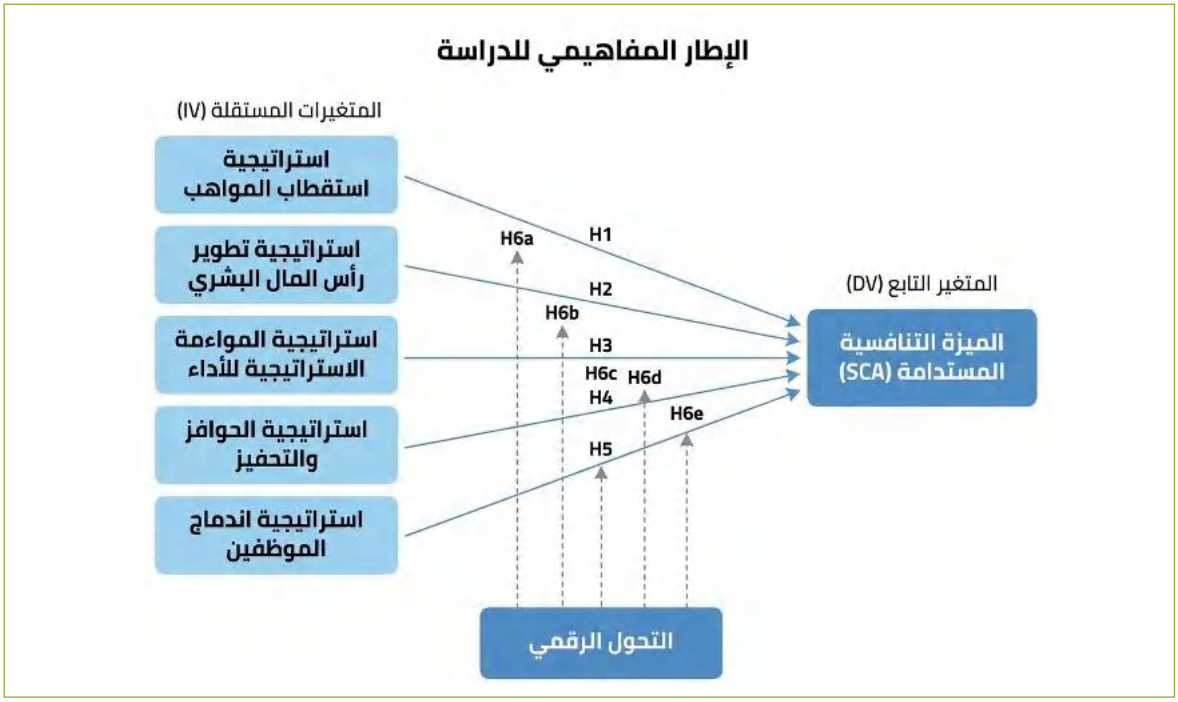
وبناءً على ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى معالجة هذه الفجوة من خلال اختبار الدور المعدِّل للتحول الرقمي في العلاقة بين خمسة أبعاد لممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة.

نموذج الدراسة:

يقترح النموذج المفاهيمي للدراسة وجود علاقة مباشرة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة، مع افتراض أن التحول الرقمي يعمل كمتغير معدِّل يمكن أن يعزز أو يغير قوة هذه العلاقة.

والجدول التالي يمثل المتغيرات المستقلة المعدِّل والتابع:

المتغيرات المستقلة	المتغير المعدِّل	المتغير التابع
استراتيجية استقطاب المواهب	التحول الرقمي	الميزة التنافسية المستدامة
استراتيجية تطوير رأس المال البشري		
استراتيجية المواءمة الاستراتيجية للأداء		
استراتيجية الحوافز والدافعية		
استراتيجية مشاركة الموظفين		



ويفترض النموذج أن ارتفاع مستوى التحول الرقمي يمكن أن يزيد من قوة تأثير ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية في الميزة التنافسية المستدامة.

فرضيات الدراسة:

استنادًا إلى الإطار النظري والدراسات السابقة، تقترح الدراسة الفرضيتين الرئيسيتين الآتيتين:

H1: توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة في سلطنة عُمان.

H2: يؤدي التحول الرقمي دورًا معدِّلًا ذا دلالة إحصائية في العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة في سلطنة عُمان.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بهدف اختبار العلاقات بين متغيرات الدراسة خلال فترة زمنية محددة. وقد تم جمع البيانات الأولية من خلال استبانة منظمة ومعدة وفقًا لأهداف الدراسة ومتغيراتها، حيث وُزعت على العاملين الأكاديميين والإداريين في الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان.

استهدف مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين في الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان، باعتبارهم من الفئات المرتبطة بصورة مباشرة بممارسات إدارة الموارد البشرية والاستراتيجيات التنظيمية، فضلًا عن مشاركتهم في تنفيذ العمليات والممارسات المؤسسية ذات الصلة بالتحول الرقمي والميزة التنافسية المستدامة. ولضمان تمثيل مختلف الفئات الوظيفية في مجتمع الدراسة، تم استخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية، بما يتيح الحصول على عينة تعكس خصائص مجتمع الدراسة بصورة أكثر دقة.

كما تم اختبار الدور المعدِّل للتحول الرقمي في العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة، وذلك من خلال إدخال تأثيرات التفاعل بين كل بُعد من أبعاد ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والتحول الرقمي ضمن النموذج الهيكلي. وقد مكّن هذا التحليل من تحديد ما إذا كان مستوى التحول الرقمي يؤدي إلى تغيير قوة أو اتجاه العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان.

وبناءً على نتائج التحليل الإحصائي، تم اختبار فرضيات الدراسة وتحديد طبيعة العلاقات المباشرة والتأثيرات المعدِّلة بين المتغيرات، بما أسهم في تقييم النموذج المقترح وتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها البحثية.

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات السابقة بين إدارة الموارد البشرية والميزة التنافسية

تُعد العلاقة بين إدارة الموارد البشرية والميزة التنافسية من الموضوعات التي حظيت باهتمام متزايد في الدراسات الإدارية، انطلاقًا من النظر إلى الموارد البشرية بوصفها موردًا استراتيجيًا يمكن أن يسهم في بناء قدرات تنظيمية يصعب تقليدها. وفي هذا السياق، تناول العزري (2021) تأثير وظائف إدارة الموارد البشرية في تعزيز الميزة التنافسية، من خلال دراسة حالة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان .وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة لارتباطها المباشر بقطاع التعليم العالي العُماني؛ إذ تناولت وظائف إدارة الموارد البشرية وعلاقتها بالميزة التنافسية في مؤسسة جامعية خاصة. كما تناولت الدراسة الإبداع التنظيمي ضمن سياق العلاقة بين إدارة الموارد البشرية والميزة التنافسية. وتُظهر أهمية هذه الدراسة بالنسبة للدراسة الحالية أنها تقدم دليلًا من البيئة العُمانية، ومن مؤسسة للتعليم العالي تحديدًا، إلا أنها ركزت على وظائف إدارة الموارد البشرية والميزة التنافسية ولم تتناول ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية بوصفها متغيرًا متعدد الأبعاد، كما لم تبحث الدور المعدِّل للتحول الرقمي .

وفي السياق نفسه، بحثت البدوي (2022) دور إدارة الموارد البشرية الرقمية في تحقيق الميزة التنافسية، من خلال دراسة تطبيقية على جامعة ٦ أكتوبر والجامعة البريطانية في مصر .وركزت الدراسة على أهمية توظيف التكنولوجيا الرقمية في إدارة الموارد البشرية ودورها في دعم قدرة المنظمات على تحقيق الميزة التنافسية. وتبرز أهمية هذه الدراسة بالنسبة للدراسة الحالية في أنها تربط بصورة مباشرة بين الرقمنة في إدارة الموارد البشرية والميزة التنافسية داخل مؤسسات التعليم العالي، إلا أن تركيزها كان على إدارة الموارد البشرية الرقمية وعلاقتها بالميزة التنافسية، في حين تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية في الميزة التنافسية المستدامة، مع إدخال التحول الرقمي بوصفه متغيرًا مُعدِّلًا للعلاقة بينهما .

كما تناولت دراسة الزبير (2024) أثر استراتيجية إدارة الموارد البشرية في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة، وذلك بالتطبيق على عينة من الشركات الصناعية العاملة في ولاية الخرطوم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وبلغ حجم العينة 377 مفردة وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين استراتيجية إدارة الموارد البشرية والميزة التنافسية المستدامة، كما أوصت الدراسة بضرورة اهتمام الإدارة العليا باستراتيجية الموارد البشرية، ولا سيما استراتيجيات التخطيط والتدريب

والتعويض، بما يسهم في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة. وتفيد هذه النتائج الدراسة الحالية في دعم العلاقة الأساسية بين استراتيجية الموارد البشرية والميزة التنافسية المستدامة، إلا أن الدراسة أجريت في قطاع الشركات الصناعية، ولم تتناول مؤسسات التعليم العالي أو التحول الرقمي .

ومن جانب آخر، بحثت حسن وأبوسن وموسى (2024) أثر استراتيجية إدارة الموارد البشرية في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة، مع اختبار المرونة الاستراتيجية بوصفها متغيرًا مُعدِّلًا للعلاقة. وأجريت الدراسة على عينة من الشركات الصناعية في ولاية الخرطوم، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة، حيث تم تحليل بيانات ٣٧٧ مفردة. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين استراتيجية إدارة الموارد البشرية والميزة التنافسية المستدامة، في حين لم تجد الدراسة أثرًا تعديليًا ذا دلالة للمرونة الاستراتيجية في هذه العلاقة. وتُعد هذه الدراسة ذات أهمية منهجية للدراسة الحالية؛ لأنها توضح إمكانية دراسة العلاقة بين استراتيجية الموارد البشرية والميزة التنافسية المستدامة في إطار نموذج يتضمن متغيرًا مُعدِّلًا .إلا أن المتغير المعدل في الدراسة السابقة كان المرونة الاستراتيجية، وليس التحول الرقمي، كما أن مجال التطبيق كان الشركات الصناعية وليس الجامعات الخاصة.

ثانيًا: الدراسات السابقة المتعلقة بالتحول الرقمي وإدارة الموارد البشرية والميزة التنافسية

مع تزايد الاعتماد على التقنيات الرقمية، انتقلت إدارة الموارد البشرية من التركيز على الإجراءات التقليدية إلى توظيف الأنظمة والمنصات الرقمية في الاستقطاب والتدريب وإدارة الأداء والتعويضات وغيرها من الوظائف. وفي هذا الإطار، تناولت أبو الليل (2025) تأثير التحول الرقمي لإدارة الموارد البشرية على الميزة التنافسية في المنظمات، من خلال دراسة تطبيقية على القطاع المصرفي المصري .وهدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة والأثر بين التحول الرقمي لإدارة الموارد البشرية والميزة التنافسية، بما يساعد المنظمات على تعزيز قدرتها على الحصول على الميزة التنافسية والمحافظة عليها. وتفيد هذه الدراسة في دعم أهمية التحول الرقمي لإدارة الموارد البشرية في تعزيز الميزة التنافسية، إلا أن اختلاف القطاع والسياق التنظيمي عن الجامعات الخاصة يجعل من المهم اختبار هذه العلاقة في بيئة التعليم العالي العُمانية .

كما تناولت الصانع (2025) التحول الرقمي بوصفه مدخلًا استراتيجيًا لتطوير إدارة الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وناقشت واقع توظيف التحول الرقمي في وظائف الموارد البشرية، بما في ذلك التوظيف الإلكتروني والتدريب الرقمي وأنظمة تقييم الأداء الرقمية. وأشارت نتائجها إلى أن المؤسسات، وخاصة المؤسسات التعليمية، بدأت في تبني تطبيقات التحول الرقمي في إدارة الموارد البشرية، إلا أن التطبيق لا يزال بحاجة إلى تطوير البنية التحتية الرقمية وتعزيز استراتيجيات إدارة التغيير لتحقيق التكامل بين التحول الرقمي والسياسات المؤسسية. وتبرز أهمية هذه الدراسة في توضيح أن التحول الرقمي لا يقتصر على استخدام التكنولوجيا، وإنما يتطلب تكاملًا استراتيجيًا مع ممارسات إدارة الموارد البشرية .

وفي دراسة حديثة، بحث كوار بن عزوز (2025) تأثير ممارسات إدارة الموارد البشرية الرقمية في بناء الميزة التنافسية، بالتطبيق على مديرية الكهرباء والغاز بالجلفة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة على عينة عشوائية بلغت ٤٥ موظفًا. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى ممارسات إدارة الموارد البشرية الرقمية والميزة التنافسية، كما كشفت عن وجود علاقة وأثر ذي دلالة إحصائية بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الرقمية وبناء الميزة التنافسية. وتدعم هذه الدراسة الاتجاه الذي يرى أن التحول الرقمي في وظائف الموارد البشرية يمكن أن يسهم في تعزيز الميزة التنافسية، إلا أنها تختلف عن الدراسة الحالية من حيث القطاع، وحجم العينة، وطبيعة المتغيرات المستخدمة.

ثالثًا: التعقيب على جميع الدراسات السابقة

يتضح من استعراض الدراسات السابقة وجود اهتمام واضح بالعلاقة بين إدارة الموارد البشرية والميزة التنافسية، وكذلك بين التحول الرقمي وإدارة الموارد البشرية والميزة التنافسية .كما تشير الدراسات التي تناولت المؤسسات التعليمية إلى أهمية الموارد البشرية والتقنيات الرقمية في تعزيز قدرة الجامعات على تحقيق التميز والميزة التنافسية . ومع ذلك، تكشف مراجعة هذه الدراسات عن عدد من الجوانب التي لم تحظَ بالقدر الكافي من البحث. أولًا، ركزت بعض الدراسات على وظائف إدارة الموارد البشرية أو إدارة الموارد البشرية الرقمية، دون اختبار ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية باعتبارها بناءً متعدد الأبعاد . ثانيًا، تناولت دراسات أخرى العلاقة المباشرة بين استراتيجية الموارد البشرية والميزة التنافسية المستدامة، بينما ظل توظيف التحول الرقمي داخل هذه العلاقة محدودًا. ثالثًا، رغم وجود دراسات اختبرت متغيرات معدلة في العلاقة بين استراتيجية الموارد البشرية والميزة التنافسية، مثل المرونة الاستراتيجية، فإن الدور المعدل للتحول الرقمي في هذه العلاقة لا يزال بحاجة إلى مزيد من الاختبار التجريبي .

رابعًا، يلاحظ أن جزءًا من الأدبيات العربية المتاحة ركز على قطاعات مثل الصناعة والمصارف والخدمات، في

حين أن الدراسات التي تجمع بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والتحول الرقمي والميزة التنافسية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الخاصة تبدو محدودة. كما أن دراسة العزري (٢٠٢١) تقدم سياقًا عُمانيًا مباشرًا في جامعة خاصة، لكنها سبقت التطورات الرقمية المتسارعة التي أصبحت أكثر وضوحًا في السنوات الأخيرة .

وبناءً على ذلك، تتمثل الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية إلى معالجتها في اختبار نموذج يجمع بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة، مع اختبار التحول الرقمي بوصفه متغيرًا مُعدِّلًا للعلاقة بينهما، وذلك في سياق الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان .ومن شأن ذلك أن يوسع نطاق المعرفة الحالية من دراسة العلاقات المباشرة إلى فهم الكيفية التي يمكن من خلالها للتحول الرقمي أن يغير قوة العلاقة بين الممارسات الاستراتيجية للموارد البشرية والميزة التنافسية المستدامة.

النتائج والتوصيات

النتائج:

أولًا: المساهمة المتوقعة لممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة

الشكل 1. المساهمة المتوقعة لممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية في الميزة التنافسية المستدامة

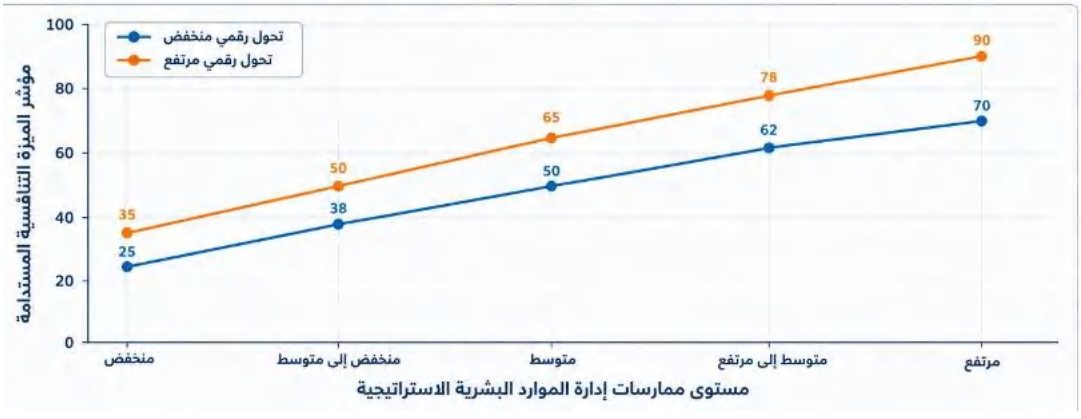


من خلال تحليل نتائج الدراسة والتحليل الاحصائي أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة، حيث بلغ معامل المسار ($\beta = 0.425$)، وبلغت قيمة ($t = 5.318$)، في حين بلغت قيمة الدلالة الإحصائية ($p < 0.001$) وتشير هذه النتائج إلى أن ارتفاع مستوى تطبيق ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية يرتبط بارتفاع مستوى الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة في سلطنة عُمان.

وبناءً على ذلك، يتم دعم الفرضية الأولى(H1) ، التي تنص على وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة.

ثانيًا: الدور المعدل للتحول الرقمي

الشكل 2. الدور المعدّل المتوقع للتحول الرقمي



من خلال تحليل نتائج الدراسة والتحليل الاحصائي أظهرت نتائج اختبار التأثير التعديلي وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية للتحول الرقمي في العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة، حيث بلغ معامل تأثير التفاعل($\beta = 0.187$) ، وبلغت قيمة ($t = 2.764$)، في حين بلغت قيمة الدلالة الإحصائية ($p = 0.006$).وتشير هذه النتيجة إلى أن ارتفاع مستوى التحول الرقمي يعزز قوة العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة في سلطنة عُمان.

وبناءً على ذلك، يتم دعم الفرضية الثانية (H2)، التي تنص على أن التحول الرقمي يؤدي دورًا معدِّلًا ذا دلالة إحصائية في العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة.

المناقشة:

تنطلق الدراسة من افتراض نظري مفاده أن ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية تمثل موارد وقدرات الجامعات يمكن أن تسهم في بناء الميزة التنافسية المستدامة، في حين يمكن للتحول الرقمي أن يوفر آليات وقدرات إضافية تساعد المؤسسة على استثمار هذه الموارد بصورة أكثر كفاءة ومرونة.

فعلى سبيل المثال، يمكن لاستراتيجية استقطاب المواهب أن تساعد الجامعة في جذب الكفاءات التي تتوافق مع احتياجاتها الاستراتيجية، بينما يمكن للتحول الرقمي أن يدعم هذه الاستراتيجية من خلال استخدام المنصات الإلكترونية وتحليل البيانات وتطوير أساليب أكثر كفاءة في الوصول إلى المرشحين وتقييمهم ((Opada et al., 2024.

كما تزداد أهمية تطوير رأس المال البشري في البيئة الرقمية نتيجة التغير المستمر في طبيعة الوظائف والمهارات المطلوبة. ومن ثم، فإن الاستثمار المستمر في تدريب الموظفين وتطوير قدراتهم الرقمية يمكن أن يعزز قدرة المؤسسة على التكيف مع التغيرات وتحسين أدائها ((Nazneen, 2024; Ulrich et al., 2024.

أما المواءمة الاستراتيجية للأداء، فتسهم في ربط أهداف الموظفين بالأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، بما يضمن توجيه الجهود الفردية والجماعية نحو تحقيق الأولويات المؤسسية. ويمكن للأنظمة الرقمية أن تدعم هذه العملية من خلال توفير بيانات أكثر سرعة ودقة حول الأداء، الأمر الذي يساعد الإدارة في المتابعة واتخاذ القرارات المناسبة (Al Haraisa, 2022).

وفيما يتعلق بالحوافز والدافعية، فإن وجود أنظمة عادلة ومرتبطة بالأداء يمكن أن يسهم في تعزيز الدافعية والالتزام والمحافظة على الكفاءات. ويمكن للتحول الرقمي أن يساعد في تطوير أنظمة أكثر مرونة لمتابعة الأداء وتقديم التغذية الراجعة وإدارة المكافآت والحوافز (Mugizi et al., 2021)

كما يمكن للتحول الرقمي أن يدعم مشاركة الموظفين من خلال توفير منصات وقنوات رقمية تساعد على التواصل ومشاركة المعرفة والحصول على التغذية الراجعة بصورة مستمرة. وبالتالي، قد يسهم التحول الرقمي في زيادة قدرة المؤسسات على تحويل مشاركة الموظفين إلى قيمة مؤسسية قابلة للقياس ((Bondarouk & Brewster, 2016.

وبناءً على ذلك، تتمثل القيمة الرئيسة للنموذج المقترح في عدم التعامل مع التحول الرقمي باعتباره متغيرًا مستقلًا فقط، وإنما باعتباره قدرة تنظيمية يمكن أن تغير قوة العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة.

ثانيًا: التوصيات:

استنادًا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي أظهرت وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة، إضافة إلى ثبوت الدور المعدِّل الإيجابي للتحول الرقمي في تعزيز هذه العلاقة، تقدم الدراسة مجموعة من التوصيات الموجهة إلى إدارات الجامعات الخاصة في سلطنة عُمان، وذلك على النحو الآتي:

١. تبني استراتيجية متكاملة لإدارة الموارد البشرية الاستراتيجية وربطها مباشرة بالاستراتيجية المؤسسية للجامعة

توصي الدراسة إدارات الجامعات الخاصة بتطوير استراتيجية متكاملة لإدارة الموارد البشرية تكون جزءًا من التخطيط الاستراتيجي العام للجامعة، بحيث لا تقتصر إدارة الموارد البشرية على الجوانب الإدارية والتشغيلية، وإنما تصبح شريكًا استراتيجيًا في تحقيق أهداف الجامعة وتعزيز قدرتها التنافسية. وينبغي أن تتضمن الاستراتيجية خططًا واضحة لاستقطاب المواهب، وتطوير رأس المال البشري، وإدارة الأداء، والتحفيز، وتعزيز مشاركة الموظفين.

٢. إنشاء منظومة استراتيجية لإدارة المواهب واستقطاب الكفاءات النوعية

في ضوء العلاقة الإيجابية التي كشفت عنها الدراسة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية والميزة التنافسية المستدامة، توصي الدراسة الجامعات الخاصة بالانتقال من التوظيف القائم على سد الشواغر إلى الاستقطاب الاستراتيجي للمواهب. ويتطلب ذلك تحديد الكفاءات والمهارات المستقبلية التي تحتاج إليها الجامعة، وبناء قواعد بيانات للمواهب، وتطوير قنوات استقطاب رقمية، واستهداف الكفاءات الأكاديمية والإدارية التي يمكن أن تسهم في بناء قدرات يصعب على الجامعات المنافسة تقليدها.

٣. الاستثمار المستمر في تطوير رأس المال البشري باعتباره موردًا استراتيجيًا للميزة التنافسية

توصي الدراسة بتخصيص برامج وخطط سنوية لتطوير أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين، مع التركيز على المهارات المستقبلية، والمهارات الرقمية، والابتكار، وتحليل البيانات، والذكاء الاصطناعي، والقيادة، وحل المشكلات. كما ينبغي أن ترتبط برامج التدريب باحتياجات الجامعة الفعلية وبالفجوات المهارية التي يتم تحديدها من خلال تقييم الأداء والتخطيط للقوى العاملة.

٤. ربط إدارة الأداء بالأهداف الاستراتيجية ومؤشرات الأداء المؤسسية

توصي الدراسة بإعادة تطوير أنظمة إدارة الأداء بحيث تتجاوز التقييم التقليدي للموظفين، وتصبح أداة استراتيجية لربط أداء الأفراد والوحدات التنظيمية بالأهداف الاستراتيجية للجامعة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تطوير مؤشرات أداء واضحة وقابلة للقياس، ومراجعتها بصورة دورية، وربط نتائج الأداء بخطط التطوير والحوافز والترقية.

٥. تطوير نظام متكامل للحوافز والمكافآت قائم على الأداء والإنجاز والابتكار

توصي الدراسة الجامعات الخاصة بتطوير أنظمة حوافز أكثر ارتباطًا بالأداء الفعلي والإنجاز والابتكار والمساهمة في تحقيق الأهداف المؤسسية. كما ينبغي ألا تقتصر الحوافز على الجوانب المالية، وإنما تشمل التقدير المؤسسي، وفرص التطوير المهني، والمشاركة في المشاريع الاستراتيجية، وفرص التقدم الوظيفي.

٦. تعزيز مشاركة الموظفين في اتخاذ القرارات والمبادرات الاستراتيجية

توصي الدراسة بتوفير قنوات مؤسسية منظمة تسمح للموظفين وأعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في تطوير السياسات والإجراءات والمبادرات الجامعية، والاستفادة من خبراتهم ومعارفهم. ويمكن للجامعات إنشاء فرق عمل ومجموعات ابتكار ولجان متخصصة تستفيد من المعرفة المتراكمة لدى العاملين وتحولها إلى حلول ومبادرات تدعم التنافسية المؤسسية.

٨. تسريع التحول الرقمي في إدارة الموارد البشرية وعدم التعامل معه باعتباره مشروعًا تقنيًا فقط

نظرًا إلى أن نتائج الدراسة أثبتت أن التحول الرقمي يؤدي دورًا معدِّلًا إيجابيًا في العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية والميزة التنافسية المستدامة، توصي الدراسة الجامعات الخاصة بتبني التحول الرقمي باعتباره تحولًا مؤسسيًا واستراتيجيًا، وليس مجرد إدخال أنظمة إلكترونية جديدة. وينبغي أن يشمل ذلك إعادة تصميم عمليات الموارد البشرية، وأتمتة الإجراءات، والاستفادة من البيانات والتحليلات في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقوى العاملة.

٨. بناء نظام ذكي ومتكامل لإدارة الموارد البشرية قائم على البيانات والتحليلات

توصي الدراسة الجامعات الخاصة بتطوير أنظمة متكاملة وربطها بمختلف العمليات المتعلقة بالموارد البشرية، بما يسمح بجمع وتحليل بيانات الموظفين بصورة مستمرة. كما يمكن توظيف تحليلات الموارد البشرية في التنبؤ باحتياجات القوى العاملة، واكتشاف فجوات المهارات، وتحليل معدلات الدوران الوظيفي، ودعم قرارات الاستقطاب والتطوير والأداء.

٩. توظيف الذكاء الاصطناعي في القرارات الاستراتيجية للموارد البشرية مع وجود حوكمة واضحة

يمكن للجامعات الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحليل السير الذاتية، والتنبؤ بالاحتياجات المستقبلية من الكفاءات، وتحليل الأداء، وتحديد الاحتياجات التدريبية، ودعم التخطيط للقوى العاملة. وفي الوقت نفسه، توصي الدراسة بوضع ضوابط واضحة لضمان الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي، وحماية بيانات الموظفين، وتقليل التحيز في القرارات الآلية، وضمان الشفافية والمساءلة.

١٠. إنشاء مؤشر مؤسسي لقياس مستوى النضج الرقمي في إدارة الموارد البشرية

في ضوء الدور المعدِّل للتحول الرقمي، توصي الدراسة الجامعات الخاصة بتطوير مؤشر داخلي لقياس مستوى النضج الرقمي لإدارة الموارد البشرية بصورة دورية. ويمكن أن يتضمن المؤشر مستوى رقمنة العمليات، وتكامل الأنظمة، واستخدام تحليلات الموارد البشرية، والمهارات الرقمية للعاملين، وجودة البيانات، ومستوى استخدام التقنيات الحديثة في اتخاذ القرارات.

١١. ربط الاستثمار في التحول الرقمي بالنتائج الاستراتيجية للجامعة

لا توصي الدراسة بمجرد زيادة الإنفاق على التكنولوجيا، وإنما بربط الاستثمارات الرقمية بمؤشرات واضحة للنتائج المؤسسية. وينبغي تقييم أثر المشاريع الرقمية على سرعة الإجراءات، وجودة الخدمات، إنتاجية العاملين، تجربة الموظف، جودة اتخاذ القرار، والقدرة على تطوير الخدمات الأكاديمية والإدارية.

١٢. تطوير مهارات القيادة الرقمية لدى القيادات الجامعية وقيادات الموارد البشرية

نظرًا لأن نجاح التحول الرقمي لا يعتمد على التكنولوجيا وحدها، توصي الدراسة بتطوير قدرات القيادات الجامعية في مجالات القيادة الرقمية، وإدارة التغيير، وتحليل البيانات، والابتكار، وإدارة المواهب في البيئة الرقمية. كما ينبغي أن تكون إدارة الموارد البشرية شريكًا رئيسيًا في قيادة التحول

الرقمي، وليس مجرد جهة منفذة للإجراءات المتعلقة بالموظفين.

١٣. إنشاء إطار متكامل لقياس الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة

توصي الدراسة الجامعات بتطوير مجموعة من المؤشرات التي تقيس الميزة التنافسية بصورة مستمرة، بحيث تشمل جودة رأس المال البشري، جودة الخدمات، الابتكار، السمعة المؤسسية، القدرة على استقطاب الكفاءات والطلبة، الكفاءة التشغيلية، والقدرة على التكيف مع التغيرات في البيئة التعليمية والتكنولوجية.

١٤. بناء خارطة طريق للتحول من إدارة الموارد البشرية التقليدي إلى إدارة الموارد البشرية الذكية

توصي الدراسة الجامعات الخاصة بوضع خارطة طريق تدريجية للانتقال من إدارة الموارد البشرية التقليدية إلى إدارة الموارد البشرية الذكية، تبدأ بتقييم الوضع الحالي، ثم رقمنة العمليات الأساسية، وتكامل قواعد البيانات، وتطوير المهارات الرقمية، وتوظيف التحليلات والذكاء الاصطناعي، ثم تقييم الأثر الاستراتيجي للتحول بصورة دورية.

١٥. تطوير شراكات بين إدارات الموارد البشرية وإدارات تقنية المعلومات والتخطيط الاستراتيجي.

توصي الدراسة بعدم تنفيذ مبادرات التحول الرقمي في الموارد البشرية بصورة منفصلة عن بقية الجامعة. وينبغي تشكيل فرق مشتركة تضم الموارد البشرية وتقنية المعلومات والتخطيط الاستراتيجي والجودة والقيادات الأكاديمية؛ لضمان أن تكون الحلول الرقمية مرتبطة بالأهداف الاستراتيجية للجامعة واحتياجاتها الفعلية.

المراجع العربية:

أبو الليل، رشا محمد عبد المنعم. (٢٠٢٥). تأثير التحول الرقمي لإدارة الموارد البشرية على الميزة التنافسية في المنظمات: دراسة تطبيقية. *مجلة البحوث المالية والتجارية*، (3)، ٢١٢ –240.

البدوي، ريهام صابر صالح. (٢٠٢٢). دور إدارة الموارد البشرية الرقمية في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمات: دراسة حالة جامعة ٦ أكتوبر والجامعة البريطانية في مصر. *المجلة العربية للإدارة*، ٤٢ (4)، ٢٨١ –294. https://doi.org/10.21608/AJA.2022.273273

العزري، صالح بن محمد بن سلطان. (2021). *تأثير وظائف إدارة الموارد البشرية في تعزيز الميزة التنافسية: دراسة حالة جامعة الشرقية* [رسالة ماجستير، جامعة الشرقية.

حسن، الزبير محمد إبراهيم، أبوسن، أحمد إبراهيم، وموسى، بشارة. (٢٠٢٤). أثر استراتيجية الموارد البشرية في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة والمرونة الاستراتيجية كمتغير معدل: دراسة حالة على عينة من الشركات. Manar Elsharq Journal for Management and Commerce Studies، 2(2) ، 37–61. https://doi.org/10.56961/mejmcs.v2i2.640

الصانع، نورة بنت عبد الله بن طلق. (٢٠٢٥). التحول الرقمي كمدخل استراتيجي لتطوير إدارة الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*، ٧ (80)، ٣١٢.–332 https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v7.80.12

كوار بن عزوز. (٢٠٢٥). تأثير ممارسات إدارة الموارد البشرية الرقمية في بناء الميزة التنافسية: آراء عينة بمديرية الكهرباء والغاز بالجلفة. *دراسات اقتصادية*، ١٩ (3)، ٦٩٩ –717.

الزبير، أبوسن. (٢٠٢٤). استراتيجية إدارة الموارد البشرية في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة حالة على عينة من الشركات الصناعية. Manar Elsharq Journal for Management and Commerce Studies، 2(2)، 82–97. https://doi.org/10.56961/mejmcs.v2i2.638

المراجع الإنجليزية:

Al Haraisa, Y. E. (2022). The impact of strategic alignment and strategic awareness on strategic performance: Evidence from Jordan. International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences, 12(4), 42–55.

Al Harrasi, N., Al Balushi, B., Al Khayari, S., & Al Rashdi, M. (2024). Human resource management practices in Oman: A systematic review and synthesis for future research. Cogent Business & Management, 11(1), 2337053. https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2337053

Alfawaire, F., & Atan, T. (2021). The effect of strategic human resource and knowledge management on sustainable competitive advantages at Jordanian universities: The mediating role of organizational innovation. Sustainability, 13(15), 8445. https://doi.org/10.3390/su13158445

Battour, M., Barahma, M., & Al-Awlaqi, M. (2021). The relationship between HRM strategies and sustainable competitive advantage: Testing the mediating role of strategic agility. Sustainability, 13(9), 5315. https://doi.org/10.3390/su13095315

Bondarouk, T., & Brewster, C. (2016). Conceptualising the future of HRM and technology research. The International Journal of Human Resource Management, 27(21), 2652–2671. https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1232296

Mugizi, W., Rwothumio, J., & Amwine, C. M. (2021). Compensation management and employee wellbeing of academic staff in Ugandan private universities during COVID-19 lockdown. Interdisciplinary Journal of Education Research, 3(1), 1–12. https://doi.org/10.51986/ijer-2021.vol3.01.01

Nazneen, A. (2024). The dynamics of human capital development, employee commitment, and sustainable competitive advantage: A strategic perspective. International Journal of Religion, 5(8), 391–405.

Opada, F. M. M., Ibrahim, M. B. H., Irawan, A., Akbar, M. A., & Rasyid, A. (2024). Talent acquisition strategies: A comprehensive examination of recruitment policies for organizational success. Advances in Human Resource Management Research, 2(2), 63–77.

Ulrich, M. D., Way, S. A., & Wright, P. M. (2024). Building strategic human capabilities that drive performance. The International Journal of Human Resource Management, 35(20), 3341–3373.

Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. The Journal of Strategic Information Systems, 28(2), 118–144. https://doi.org/10.1016/j.jsis.2019.01.003

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

توظيف البيانات والتغذية الراجعة في تطوير الممارسات المهنية وتحسين نواتج التعلم تجربة مهنية في دعم التميز المدرسي القائم على البيانات.

Using Data and Feedback to Develop Professional Practices and Improve Learning Outcomes: A Professional Experience in Data-Driven School Excellence Support.

أ. جميلة بنت نافع حويفظ المطيري
ممارس التطوير المهني التعليمي – مشرفة دعم خدمات التميز المدرسي الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية.

Jamilah Nafea H. Almutairi
Professional Development Practitioner – School Excellence Support Supervisor General Directorate of Education in Makkah Region – Saudi Arabia

Email: jamilah.almutaiiri@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
البيانات التعليمية، التغذية الراجعة، التطوير المهني، نواتج التعلم، التميز المدرسي، التعلم من أجل التعلم.

KEY WORDS:
Educational Data, Feedback, Professional Development, Learning Outcomes, School Excellence, Learning to Learn.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى استقصاء توظيف البيانات التعليمية والتغذية الراجعة في تطوير الممارسات المهنية للمعلمات وتحسين نواتج تعلم الطالبات، من خلال تجربة مهنية نفذها مقدم خدمات دعم التميز المدرسي في الثانوية الأولى بالإسكان، قائمة على التحسين المدرسي المستند إلى البيانات. وتحددت المشكلة في فجوة بين توافر نتائج الاختبارات وبين تحويلها منهجيًا إلى تشخيص مهاري وقرار تدريسي وتدخل قابل للمتابعة. واعتمدت الدراسة منهج دراسة الحالة بالمدخل الوصفي التحليلي، وشاركت فيها ثماني معلمات، واستندت إلى التقارير التحليلية والخطة العلاجية وتقارير المتابعة ومحاضر مجتمعات التعلم والشواهد المهنية. وأظهرت النتائج أن تحليل البيانات أسهم في تحديد مهارات ذات أولوية وبناء تدخلات موجهة، وأن التغذية الراجعة ومجتمعات التعلم دعمت الانتقال إلى ممارسات أكثر ارتباطًا بالأدلة والتأمل. كما أظهرت تقارير المتابعة تحسنًا في المهارات المستهدفة وارتفاعًا في متوسط الأداء مقارنة بخط الأساس، وأسهمت منظومة التحسين المهنية في رفع جاهزية الطالبات وتحسين الأداء، بما أسهم في حصول الثانوية الأولى بالإسكان على المركز الثالث على مستوى مدارس تعليم مكة المكرمة في فئة القدرات للصف الثالث الثانوي ضمن مبادرة «منافسون». وتؤكد الدراسة أن البيانات تصبح أكثر قيمة حين تندمج في دورة تحسين تشمل التشخيص والتعلم المهني والتدخل والمتابعة، مع ضرورة استخدام قياسات قبلية وبعدية موحدة في التطبيقات اللاحقة لتقدير حجم الأثر بدقة.

ABSTRACT:

This study examined the use of educational data and feedback to develop teachers' professional practices and improve students' learning outcomes through a professional experience implemented by a School Excellence Support Service Provider in a secondary school. The study addressed the gap between the availability of aptitude and achievement test results and their systematic translation into skill diagnosis, instructional decisions, and targeted interventions. An applied case study with a descriptive-analytical approach was used. Eight teachers participated, and evidence included analytical reports, an intensive remedial plan, follow-up reports, professional learning community records, feedback records, and reflective evidence. The intervention involved student- and skill-level data analysis, priority setting, collaborative professional learning, feedback, targeted interventions, and monitoring against baseline indicators. Professional evidence showed development toward several Level 3 (Proficient) indicators, particularly data analysis, collaborative learning, feedback-informed improvement, and evidence-informed decision-making. Follow-up documentation indicated improvement in targeted skills compared with baseline performance. The professional improvement system contributed to improving performance and students' readiness, contributing to the school achieving third place among Makkah Education schools in the Grade 12 aptitude category within the "Munafisoon" initiative. The study concludes that integrating data analysis, professional feedback, reflective practice, and professional learning communities provides a coherent framework for continuous professional development and school improvement.

المقدمة:

يشهد التعليم المعاصر تحولًا متزايدًا من القرارات القائمة على الانطباعات إلى القرارات المستندة إلى البيانات والأدلة. فلم تعد نتائج الاختبارات غايةً للحكم على مستوى الطلبة، بل أصبحت مصدرًا لتشخيص جوانب القوة والفجوات، وتحديد الأولويات، وتصميم التدخلات، ومتابعة أثرها. غير أن توافر البيانات لا يعني بالضرورة حسن توظيفها؛ إذ تتوقف قيمتها على قدرة الممارسين على الانتقال من قراءة الرقم إلى تفسيره، ومن تفسيره إلى اتخاذ قرار، ومن القرار إلى المتابعة المبنية على الأدلة. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن الاستخدام الفاعل للبيانات يتطلب امتلاك المعلمين معرفةً بالبيانات، ومهاراتٍ في استخدامها، والاستعداد نحوها، وتطبيقها لأغراض متعددة، والسلوكيات المرتبطة بها (Lee et al., 2024). كما توضح دراسة Hase and Kuhl (2024) أن بيانات تعلم الطلبة يمكن أن تكشف جوانب القوة والضعف، وتدعم تكييف التدريس وفق الاحتياجات الفعلية. وفي جانب الدعم المهني، بيّنت مراجعة Decanoate et al. (2024) أهمية الدعم البشري المرن، والتدريب المخصص، والتعلم التعاوني في مساعدة الفرق المدرسية على اتخاذ القرارات القائمة على البيانات. وتعد التغذية الراجعة حلقةً مركزيةً في هذا المسار؛ إذ أظهرت دراسة To et al. (2023) أن التطوير المهني القائم على الممارسة والتأمل يمكن أن ينمي ثقافة المعلمين في التغذية الراجعة، ويوجهها نحو دعم تعلم الطالب. ومن هذا المنطلق، جاءت الدراسة الحالية لتوثيق تجربة مهنية في دعم التميز المدرسي، استُخدمت فيها بيانات القدرات والتحصيلي لتحديد الفجوات وتحويلها إلى تدخلات مهنية وتعليمية موجهة.

مشكلة الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة في فجوة تطبيقية بين توافر بيانات نتائج اختبارات القدرات والتحصيلي في المدرسة وبين توظيفها بصورة منهجية في تطوير الممارسة التدريسية. فقد أظهرت الوثائق المهنية في بداية الحالة أن قراءة النتائج كانت تميل إلى المستوى الكلي العام، مع محدودية تحليل الأداء بحسب المهارة والطالبة، وضعف الربط المنظم بين الفجوة التي تكشفها البيانات وبين قرار تدريسي محدد ومؤشر متابعة قابل للقياس. وفي الوقت نفسه كشفت بيانات خط الأساس عن مهارات منخفضة نسبيًا؛ ففي الصف الثالث بلغت نسبة الأداء في المسائل متعددة الخطوات ٥٨٪، والتناظر اللفظي ٦٠٪، والنسب والتناسب ٦١٪، والخطأ السياقي ٦٢٪، كما بلغ الأداء اللفظي في تقرير الصف الثاني ٥٦٪ والكمي ٦٢٪. ومن ثم لم تكن المشكلة نقصًا في البيانات، بل محدودية تحويلها إلى تشخيص مهاري، وتغذية راجعة مهنية، وتدخلات موجهة، ومتابعة للأثر. وعليه سعت الدراسة إلى فحص كيفية توظيف البيانات والتغذية الراجعة ضمن تجربة مهنية في دعم التميز المدرسي، ورصد الشواهد الدالة على تطور ممارسات المعلمات ومؤشرات التحسن في تعلم الطالبات والممارسة المدرسية، دون افتراض علاقة سببية لا يسمح بها تصميم الحالة.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: كيف يسهم توظيف البيانات التعليمية والتغذية الراجعة في تطوير الممارسات المهنية للمعلمات وتحسين نواتج التعلم في سياق دعم التميز المدرسي؟

١. ما الفجوات المهنية والتعليمية التي كشفت عنها البيانات التشخيصية؟

٢. كيف تم توظيف البيانات في تصميم تدخل مهني وتعليمي؟

٣. ما دور التغذية الراجعة ومجتمعات التعلم والتأمل المهني؟

٤. ما الشواهد الدالة على التطور باتجاه مؤشرات المستوى الثالث في جدارة التعلم من أجل التعلم؟

٥. ما مؤشرات التحسن التي ظهرت في نواتج التعلم والممارسة المدرسية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تشخيص الفجوات المهنية والتعليمية بالاستناد إلى بيانات فعلية؛ وتحليل النتائج على مستوى الصف والمهارة والطالبة؛ وتوظيف التحليل في بناء تدخلات موجهة؛ وتطوير قدرة المعلمات على اتخاذ القرار القائم على الأدلة؛ وتوظيف التغذية الراجعة والتأمل المهني؛ وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية؛ وتحليل الشواهد في ضوء جدارة التعلم من أجل التعلم؛ ورصد مؤشرات التحسن؛ واستخلاص نموذج تطبيقي للتحسين المدرسي.

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية العلمية من ربط استخدام البيانات والتغذية الراجعة والتطوير المهني ونواتج التعلم في إطار واحد، مع الاستناد إلى جدارة التعلم من أجل التعلم. أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في توثيق تجربة واقعية استخدمت فيها النتائج لتحديد المهارات الأقل أداء وتحويلها إلى خطة علاجية بمؤشرات قياس ومسؤوليات واضحة، بما يفيد المشرفين وقادة المدارس والمعلمين في بناء دورة تحسين قائمة على الأدلة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة موضوعيًا على توظيف البيانات والتغذية الراجعة والتعلم المهني التعاوني في تطوير الممارسات المرتبطة بالقدرات والتحصيلي، وبشريًا على ثماني معلمات، إلى جانب بيانات الطالبات الواردة في التقارير ذات الصلة. ومكانيًا طبقت في الثانوية الأولى

بالإسكان، وزمنيًا في سياق متابعة الفصل الدراسي الثاني، مع خطة علاجية مكثفة لمدة أسبوعين. ولا تعد مدة الأسبوعين مدة لجميع مكونات التجربة إلا في حدود ما تثبته الوثائق.

مصطلحات الدراسة:

البيانات التعليمية: معلومات كمية ونوعية ناتجة عن الاختبارات والتقويم والمتابعة تستخدم للكشف عن الأداء والفجوات واتخاذ القرارات.

التغذية الراجعة المهنية: معلومات منظمة تقدم للممارس في ضوء شواهد أدائه بهدف تفسير الممارسة وتحديد مجالات التحسين.

الممارسات المهنية: الإجراءات والقرارات المرتبطة بتحليل النتائج والتخطيط للتدخلات وتنفيذها وتقويمها والتأمل فيها.

نواتج التعلم: مؤشرات أداء الطالبات في المهارات المستهدفة كما تظهر في الاختبارات والمقارنات بخط الأساس.

جدارة التعلم من أجل التعلم: جدارة تتصل بوعي المعلم بتعلمه وتطوره المهني وتوظيف التأمل والتقييم الذاتي والتغذية الراجعة والتعلم التعاوني لتحسين الممارسة.

الإطار النظري:

٨,١ البيانات التعليمية واتخاذ القرار القائم على الأدلة

أصبحت البيانات التعليمية مرتكزًا للتحسين المدرسي؛ إذ امتد استخدامها من وصف التحصيل إلى تشخيص الفجوات وتحديد الأولويات وتوجيه القرارات ومتابعة التدخلات .وقد حددت المراجعة المنهجية لـ Lee et al. (2024)، المستندة إلى 83دراسة تجريبية، خمسة أبعاد مترابطة للثقافة البيانية لدى المعلمين :المعرفة بالبيانات، ومهارات استخدامها، والاستعدادات نحوها، وتطبيقاتها، والسلوكيات المرتبطة بها .وتؤكد Hase وKuhl (2024) إمكان استخدام بيانات تعلم الطلبة للتعرف إلى التقدم ونقاط القوة والضعف وتكييف التدريس، بينما أبرزت Decabooter et al. (2024)أهمية الدعم المهني المرن والمخصص لاحتياجات المدرسة ومجتمعات التعلم التعاونية في إنجاح اتخاذ القرار القائم على البيانات .وفي الدراسة الحالية تم تحليل النتائج بحسب الصف والمواد والمهارات وأداء كل طالبة، وتحديد المهارات الأقل أداء والفئات الأكثر احتياجًا .ويمكن تلخيص المسار في :البيانات ←تفسير النتائج ←تحديد الفجوة ←تحديد الأولوية ←تصميم التدخل ←التنفيذ ←المتابعة ←إعادة القياس.

التغذية الراجعة وتحسين الممارسة:

تمثل التغذية الراجعة عنصرًا جوهريًا في التعلم وتحسين الأداء، وتزداد قيمتها عندما تتحول من ملاحظات عامة إلى ممارسة مهنية مرتبطة بالأدلة والتأمل وإجراءات التحسين. وقد أظهرت دراسة To et al. (2023) أن برامج التطوير المهني القائمة على الممارسة والتأمل يمكن أن تسهم في تنمية ثقافة المعلمين في التغذية الراجعة، وتوجيهها نحو ممارسات أكثر تمركزًا حول المتعلم. وفي الدراسة الحالية، ارتبطت التغذية الراجعة ببيانات واقعية ومهارات محددة، ووُظفت أثناء المتابعة ومناقشة الاختبارات القصيرة والمقارنة بخط الأساس، بما جعلها جزءًا من دورة التحسين المستمر.

التطوير المهني المرتبط بالممارسة

تتجه المفاهيم الحديثة للتطوير المهني إلى تعلم مستمر يرتبط بالمشكلات الفعلية، ويتيح التطبيق والتعاون والتأمل في الممارسة. وقد أشار Ventista and Brown (2023)إلى أهمية التعلم المهني المستمر والتطوير المهني التعاوني في دعم تعلم المعلمين. كما أبرزت Decabooter et al. (2024)أهمية الدعم المهني المخصص والتعلم التعاوني في مساعدة الفرق المدرسية على تحويل البيانات إلى قرارات قابلة للتطبيق. وفي الحالة الحالية، انطلق التعلم المهني من بيانات المدرسة نفسها؛ فأصبحت فجوات أداء الطالبات منطلقًا لتحديد احتياجات المعلمات وتوجيه التدخلات المهنية.

مجتمعات التعلم المهنية

تمثل مجتمعات التعلم المهنية مدخلًا للتطوير المستدام يقوم على تحليل المشكلات، وتبادل الخبرات، وفحص الأدلة، وتطوير الحلول، ومتابعة أثرها. وتؤكد الأدبيات الحديثة أهمية التعلم التعاوني في دعم استخدام البيانات؛ إذ أبرزت Decabooter et al. (2024) قيمة مجتمعات التعلم التعاونية للمعلمين ومقدمي دعم البيانات. كما أظهرت دراستا العتيبي (٢٠٢٢) والفضيل (٢٠٢٤)، في السياق السعودي، دور مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الممارسات وتبادل المعرفة والخبرات. وفي الحالة الحالية، فُعّلت مجتمعات تعلم تخصصية لتحليل النتائج، وتحديد الاحتياجات، وتصميم المعالجات، وتبادل الممارسات.

الممارسة التأملية وجدَارة التعلم من أجل التعلم

لا يكتمل التطوير المهني بمجرد اكتساب المعرفة؛ بل يتطلب فحص الأداء، وتأمل أثر القرارات، ومقارنة النتائج بالأهداف. وتبين وثيقة الجدارة أن المستوى الثاني يركز على تطبيق المعارف والمهارات، بينما يتضمن المستوى الثالث تحليل المعارف والمهارات ودمجها، والتأمل في الممارسات وتحسينها، والمشاركة في الحوارات المهنية ومجتمعات التعلم. وفي ضوء ذلك، استُخدمت مؤشرات الجدارة إطارًا لتحليل الشواهد المهنية في التجربة الحالية ورصد تطور ممارسات المعلمات باتجاه مؤشرات المستوى الثالث، وليس أداةً معياريةً مستقلة للحكم على أداء كل معلمة.

النموذج المفاهيمي:

تحليل بيانات التعلم ← تشخيص الفجوات ← تحديد احتياجات التطوير المهني ← التغذية الراجعة ومجتمعات التعلم والتأمل ← تعديل الممارسة ← تدخلات موجهة ← متابعة مؤشرات تعلم الطالبات ← إعادة التحليل والتحسين المستمر.

الدراسات السابقة:

استخدام البيانات:

قدمت Lee et al. (٢٠٢٤) مراجعة منهجية شملت ٨٣ دراسة حول الثقافة البيانية لدى المعلمين، وحددت خمسة أبعاد تشمل المعرفة والمهارات والاستعدادات والتطبيقات والسلوكيات المرتبطة بالبيانات، وأكدت أن الثقافة البيانية تمتد إلى التأمل والتعاون والتواصل والتطوير المهني. كما تناولت Hase and Kuhl (٢٠٢٤) استخدام المعلمين لبيانات منصات التعلم الرقمية في التصميم التدريسي، وأشارت إلى إمكان الاستفادة منها في التعرف إلى تقدم الطلبة ونقاط القوة والضعف، وتكييف التدريس وفق احتياجاتهم. وعلى مستوى الدعم المدرسي، أبرزت Decabooter et al. (٢٠٢٤) أهمية الدعم البشري المرن، والتدريب المخصص لاحتياجات المدرسة، ومجتمعات التعلم التعاونية في دعم اتخاذ القرارات القائمة على البيانات.

التغذية الراجعة:

درست To et al. (٢٠٢٣) تطور ثقافة المعلمين في التغذية الراجعة من خلال برنامج تطوير مهني في مدرسة ثانوية، وأظهرت النتائج انتقالًا من ممارسات تركز على الخطأ إلى ممارسات أكثر تمركزًا حول المتعلم، مع إبراز دور التجريب والتأمل في نمو الممارسة. وتفيد هذه النتيجة في تفسير أهمية التغذية الراجعة المهنية في الدراسة الحالية بوصفها عملية مرتبطة بالشواهد ومراجعة الممارسة وإجراءات التحسين، وليست مجرد ملاحظات عامة.

التطوير المهني:

استعرضت Ventista و Brown (٢٠٢٣) ١٢٥ دراسة حول التعلم المهني للمعلمين، ووجدتا أن ١١ دراسة فقط استخدمت تصميمًا تجريبيًا أو شبه تجريبي لفحص الأثر في تعلم الطلبة، مع مؤشرات إيجابية للتدريب والتوجيه المستمر والتطوير المهني التعاوني. وتدعم هذه النتيجة التفسير المتحفظ للعلاقة بين التدخل ونتائج الطالبات.

وفي البيئة السعودية، تناولت العمود (٢٠٢١) درجة ممارسة صنع القرار القائم على البيانات ومتطلبات تطبيقه في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وخلصت إلى أن مستوى الممارسة جاء متوسطًا، في مقابل ارتفاع تقدير متطلبات التطبيق، ومن أبرزها تحديد البيانات اللازمة للقرار، وتوفيرها، وفهم أساسيات القرار القائم على البيانات.

وتفيد هذه الدراسة في تأكيد أن توافر البيانات يحتاج إلى ثقافة وإجراءات تنظيمية تحولها إلى قرارات موثقة.

وفي مجال التعلم المهني التعاوني، وجدت العتيبي (٢٠٢٢) أن دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين جودة التعليم الابتدائي في الدمام والجبيل جاء بدرجة كبيرة، وشملت الأبعاد الممارسات المهنية للمعلمين وطرائق التدريس والتحصيل الدراسي. كما أظهرت دراسة الفضيل (٢٠٢٤) أن مستوى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة جاء بدرجة عالية، وأوصت بتعزيزها من خلال التدريب وتبادل المعرفة والخبرات. وتوفر هذه النتائج العربية سندًا سياقيًا لتوظيف مجتمعات التعلم المهنية بوصفها بيئة لتحليل الأدلة وتطوير الممارسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تكشف الدراسات السابقة، العربية والأجنبية، أن توافر البيانات وحده لا يكفي لبناء القدرة المهنية على توظيفها، وأن التغذية الراجعة تصبح أكثر فاعلية عندما ترتبط بأدلة واضحة وإجراءات تحسين محددة، كما تؤكد أهمية التعلم المهني التعاوني في دعم تطوير الممارسة. وتتميز الدراسة الحالية بجمع هذه العناصر في تجربة مهنية تطبيقية نفذها مقدم خدمات دعم التميز المدرسي في مدرسة ثانوية سعودية، من خلال تحليل البيانات، وتشخيص الفجوات، وبناء التدخلات المهنية والتعليمية، وتفعيل التغذية الراجعة ومجتمعات التعلم المهنية، ومتابعة مؤشرات التحسن والشواهد المؤسسية المرتبطة بالتجربة.

١٠. منهجية الدراسة

المنهج والتصميم:

عرضت الدراسة تجربة مهنية تطبيقية في دعم التميز المدرسي، وتناولت التجربة بمنهج دراسة الحالة باستخدام المدخل الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لفهم التدخل المهني في سياقه الواقعي، واستند التحليل إلى أدلة كمية ووصفية تمثلت في النتائج والنسب والمتوسطات وخطوط الأساس، وإلى أدلة وثائقية ومهنية تمثلت في التقارير والخطط ومحاضر مجتمعات التعلم وسجلات المتابعة والشواهد التأملية.

سياق الدراسة والمشاركات:

نُفذت التجربة المهنية في الثانوية الأولى بالإسكان من خلال مقدم خدمات دعم التميز المدرسي، ضمن خدمات دعم التميز المدرسي، وشاركت فيها ثماني معلمات. أما بيانات الطالبات فقد استُخدمت لأغراض التشخيص والمتابعة وقياس مؤشرات التحسن، ولم تُعامل الطالبات بوصفهن مشاركات مباشرات في الدراسة. وتضمنت الوثائق تحليلًا لبيانات ٣٠ طالبة من الصف الثالث الثانوي، وتقريرًا مستقلًا لبيانات ٣٠ طالبة من الصف الثاني الثانوي، ولم يُجمع العددان في حجم عينة كلي؛ لعدم توافر دليل كافٍ على استقلال مجموعتي البيانات وعدم التداخل بينهما.

مصادر البيانات:

اعتمدت الدراسة على التقارير التحليلية لنتائج القدرات والتحصيلي، وبيانات الأداء بحسب المهارات، والخطة العلاجية المكثفة، وتقارير الإنجاز والمتابعة، ومحاضر مجتمعات التعلم المهنية، وسجلات التغذية الراجعة، والشواهد التأملية، ووثيقة جدارة التعليم من أجل التعلم، والشاهد المؤسسي لنتيجة المدرسة في مبادرة منافسون.

إجراءات التدخل:

نُفذ التدخل في سبع مراحل مترابطة: تحليل البيانات وتشخيص الفجوات؛ بناء قاعدة بيانات مهارية؛ دعم المعلمات في قراءة البيانات وربطها بالقرار التدريسي؛ تقديم التغذية الراجعة المهنية؛ تفعيل مجتمعات التعلم المهنية؛ تصميم الخطة العلاجية القائمة على الأدلة وتنفيذها؛ ثم التأمل المهني ومتابعة الأثر.

تحليل البيانات والشواهد:

تم التعامل مع البيانات الكمية باستخدام التحليل الوصفي للبيانات المتاحة في التقارير، بما يشمل المتوسطات والنسب ومستويات الأداء وتحليل المهارات. أما الشواهد المهنية، فقُرئت في ضوء محاور استخدام البيانات، واتخاذ القرار، والتغذية الراجعة، والتعلم التعاوني، والتدخلات الموجهة، والتأمل المهني. كما قورنت الشواهد بمؤشرات المستويين الثاني والثالث في جدارة التعلم من أجل التعلم؛ لتحديد اتجاه تطور الممارسات المهنية، دون اعتبار ذلك أداة قياس معيارية مستقلة.

١١. مصفوفة تحليل الشواهد المهنية

المجال	الوضع الأولي	التدخل	الشاهد	اتجاه التطور
استخدام البيانات	نتائج عامة	تحليل حسب المهارة والطالبة	تقارير وقاعدة بيانات	تحليل أعمق
اتخاذ القرار	تدخلات عامة	تحديد الأولويات	خطة علاجية بمؤشرات	قرار قائم على الأدلة
التغذية الراجعة	ربط محدود	متابعة وتغذية مستمرة	سجلات وتقارير	تحسين مستمر
التعلم المهني	أقل ارتباطًا بالمشكلة	مجتمعات تعلم	محاضر وتقارير	تعلم تعاوني
التدخل التعليمي	معالجة عامة	تدخل بحسب المهارة	الخطة العلاجية	تدخل موجه
التأمل	توثيق محدود	مهمة تأملية	سجلات وتأملات	ممارسة تأملية
الجدارة	مؤشرات أقرب للمستوى الثاني	تحليل وتعاون وتأمل	مجموع الشواهد	اتجاه نحو مؤشرات المستوى الثالث

نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول: الفجوات المهنية والتعليمية التي كشفت عنها البيانات

أظهر تحليل خط الأساس تفاوتًا في أداء الطالبات. ففي الصف الثالث الثانوي بلغ متوسط الأداء في الجانب اللفظي نحو ٦٥٪، وفي الجانب الكمي نحو ٦٣٪، وبرزت مهارات التناظر اللفظي والخطأ السياقي والمسائل متعددة الخطوات والنسب والتناسب بوصفها من المهارات التي تحتاج إلى تدخل موجه. وفي الصف الثاني الثانوي بلغ متوسط الأداء في الجانب اللفظي ٥٦٪، وفي الجانب الكمي ٦٢٪. وأظهرت هذه النتائج الحاجة إلى تدخلات مهارية موجهة تستند إلى تحليل البيانات بدلًا من المعالجات العامة.

الإجابة عن السؤال الثاني: توظيف البيانات في تصميم التدخل المهني والتعليمي

انعكس تحليل البيانات على تصميم الخطة العلاجية؛ إذ حُدد خط أساس لكل مهارة، ووُضعت قيم مستهدفة للتحسن استنادًا إلى الفجوات التي كشفت عنها البيانات. ففي الصف الثاني الثانوي استهدفت الخطة رفع بعض المهارات من مستويات تراوحت بين ٥٤٪ و٥٨٪ إلى مستويات تراوحت بين ٧٠٪ و٧٥٪، كما تضمنت في الصف الثالث الثانوي أهدافًا محددة لبعض مهارات القدرات والتحصيلي. وقد استُخدمت هذه القيم بوصفها **مؤشرات مستهدفة للتحسين وليست نتائج بعدية محققة**، وربطت الخطة بين كل فجوة مهارية والتدخل المناسب وآليات المتابعة وقياس التقدم.

الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع: دور التغذية الراجعة والتعلم المهني وشواهد التطور المهني

أظهرت الشواهد المتعلقة بالمعلمات الثماني تطورًا في الممارسات المهنية؛ تمثل في الانتقال من قراءة النتائج الكلية إلى تحليل الأداء بحسب المهارات والفئات، والربط بين التحليل والقرار التدريسي، والعمل التعاوني عبر مجتمعات التعلم المهنية، وتوظيف التغذية الراجعة والمتابعة في تحسين الممارسة. وبمقارنة هذه الشواهد بمؤشرات وثيقة جدارة التعلم من أجل التعلم، تبين أنها تتسق مع عدد من مؤشرات المستوى الثالث، ولا سيما تحليل المعارف والمهارات ودمجها، والتأمل في الممارسة وتحسينها، والمشاركة في الحوارات المهنية ومجتمعات التعلم. ويُعد ذلك مؤشرًا على تطور الممارسات **باتجاه المستوى الثالث**، دون إصدار حكم معياري بانتقال جميع المعلمات إليه بصورة مكتملة.

الإجابة عن السؤال الخامس: مؤشرات التحسن في نواتج التعلم

أظهرت تقارير المتابعة تحسنًا ملحوظًا في المهارات المستهدفة، وارتفاعًا في متوسط الأداء مقارنة بخط الأساس،

مع تطبيق اختبارات قصيرة ومقارنة قبلية وبعدية وتغذية راجعة فورية. غير أن الوثائق المتاحة لم تتضمن قياسات بعدية رقمية مكتملة لجميع المهارات تسمح بحساب حجم الأثر؛ ولذلك يقتصر الاستدلال على **اتجاه التحسن الموثق في تقارير المتابعة والشواهد المتاحة**.

استكمال الإجابة عن السؤال الخامس: مؤشرات التحسن في الممارسة المدرسية

أظهرت الحالة بناء قاعدة بيانات مهارية، وتفعيل لجنة متابعة، ومجتمعات تعلم مهنية، واستخدام النتائج في تحديد الأولويات وربط التنفيذ بالمتابعة. وفي إطار التجربة المهنية التي نفذها مقدم خدمات دعم التميز المدرسي في الثانوية الأولى بالإسكان، جرى توظيف نتائج القدرات والتحصيلي في تشخيص الفجوات المهارية، وبناء التدخلات العلاجية الموجهة، ودعم المعلمات بالتغذية الراجعة ومجتمعات التعلم المهنية، ومتابعة التنفيذ ومؤشرات التحسن. **وقد أسهمت هذه المنظومة المهنية في تحسين الأداء ورفع مستوى جاهزية الطالبات، بما أسهم في حصول الثانوية الأولى بالإسكان على المركز الثالث على مستوى مدارس تعليم مكة المكرمة في فئة القدرات للصف الثالث الثانوي ضمن مبادرة منافسون.** ويُعد هذا الإنجاز شاهدًا مؤسسيًا مهمًا ضمن مجمل شواهد التحسين الموثقة في الدراسة.

مناقشة النتائج:

أما السؤال الخامس، فقد سجلت تقارير المتابعة تحسنًا في المهارات المستهدفة وارتفاعًا في متوسط الأداء مقارنة بخط الأساس، إلى جانب تطور الممارسة المدرسية في بناء قاعدة بيانات مهارية، وتفعيل المتابعة ومجتمعات التعلم المهنية، وربط الأولويات بالتدخلات. وتبين شواهد الحالة أن منظومة التحسين التي نفذها مقدم خدمات دعم التميز المدرسي أسهمت في رفع جاهزية الطالبات وتحسين الأداء، وأسهمت في حصول الثانوية الأولى بالإسكان على المركز الثالث على مستوى مدارس تعليم مكة المكرمة في فئة القدرات للصف الثالث الثانوي ضمن مبادرة «منافسون». ويمثل هذا الإنجاز شاهدًا مؤسسيًا مهمًا على فاعلية مسار التحسين المهني والتعليمي المطبق في المدرسة. ومع ذلك، فإن تقدير حجم الأثر الكمي لكل مكون من مكونات التدخل على حدة يظل محدودًا في ضوء عدم توافر قياسات بعدية رقمية مكتملة ومجموعة مقارنة.

وفيما يتعلق بالسؤال الرابع، أظهرت الشواهد المهنية ممارسات تتسق مع عدد من مؤشرات المستوى الثالث في جدارة «التعلم من أجل التعلم»، ولا سيما تحليل الأدلة، والتعلم التعاوني، والتأمل في الممارسة، وتوظيف التغذية الراجعة في التحسين. ويُعد هذا الاتساق مؤشرًا تحليليًا على اتجاه التطور المهني، ولا يمثل حكمًا معياريًا بانتقال جميع المعلمات إلى المستوى الثالث بصورة مكتملة.

وبالنسبة للسؤال الثالث، أدت التغذية الراجعة ومجتمعات التعلم والتأمل المهني دورًا محوريًا في الربط بين البيانات وتعديل الممارسة؛ إذ وفرت مساحة لمناقشة النتائج، وتبادل الحلول، ومراجعة التدخلات في ضوء الشواهد. وتتسق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة To et al. (2023) بشأن دور التطوير المهني والتأمل في تنمية ثقافة التغذية الراجعة لدى المعلمين، ومع نتائج العتيبي (٢٠٢٢) والفضيل (٢٠٢٤) بشأن دور مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الممارسات وتبادل المعرفة والخبرات في السياق السعودي.

أما السؤال الثاني، فقد أظهرت الوثائق أن البيانات استُخدمت في تحديد المهارات ذات الأولوية، ووضع أهداف علاجية رقمية، وربطها بأنشطة تدريبية واختبارات قصيرة ومحاكاة ومتابعة. ويتسق ذلك مع Lee et al. (2024) في تأكيد أهمية امتلاك المعلمين ثقافة بيانية تمكّنهم من تحليل البيانات وتفسيرها وتوظيفها في تحسين الممارسة واتخاذ القرارات التعليمية، كما يتسق مع Decabooter et al. (2024) في إبراز أهمية الدعم المهني المخصص والتعلم التعاوني في مساعدة الفرق المدرسية على تحويل البيانات إلى قرارات وإجراءات تحسين قابلة للتطبيق.

وفيما يتعلق بالسؤال الأول، كشفت البيانات التشخيصية عن فجوات محددة على مستوى المهارات، ولا سيما المسائل متعددة الخطوات، والتناظر اللفظي، والنسب والتناسب، والخطأ السياقي. كما كشفت مهنيًا الحاجة إلى الانتقال من عرض النتائج الكلية إلى تحليل أكثر تفصيلًا يربط الفجوات بالقرارات والتدخلات التعليمية. ويؤكد ذلك أهمية توظيف البيانات بوصفها مدخلًا لتشخيص الاحتياجات وتحديد الأولويات، وليس مجرد وسيلة لوصف مستوى الأداء.

وتجيب النتائج مجتمعةً عن السؤال الرئيس؛ إذ أظهرت التجربة أن توظيف البيانات التعليمية والتغذية الراجعة ضمن منظومة تحسين مترابطة أسهم في الانتقال بالممارسة من قراءة النتائج العامة إلى تحليل أكثر عمقًا، وتشخيص الفجوات، واتخاذ قرارات مهنية وتعليمية أكثر استنادًا إلى الأدلة، وتفعيل التعلم المهني التعاوني، ومتابعة مؤشرات التحسن. كما أسهمت هذه المنظومة في تحسين الأداء ورفع جاهزية الطالبات، وصولًا إلى تحقيق المدرسة المركز الثالث على مستوى مدارس تعليم مكة المكرمة في فئة القدرات للصف الثالث الثانوي ضمن مبادرة «منافسون». وتظل إمكانية تحديد الأثر الكمي المستقل لكل مكون من مكونات التدخل محدودة في ضوء طبيعة دراسة الحالة وعدم توافر قياسات بعدية رقمية مكتملة ومجموعة مقارنة.

الاستنتاجات:

تكشف دراسة الحالة أن التحسين القائم على البيانات عملية مهنية متكاملة تبدأ بتفسير البيانات وتحديد الفجوات، ثم بناء استجابة مناسبة ومتابعة أثرها. كما تشير إلى أن تطوير الممارسات يصبح أكثر ارتباطًا باحتياجات المدرسة عندما ينطلق من مشكلات تعلم حقيقية، وأن دمج التغذية الراجعة والتأمل ومجتمعات التعلم يساعد على تحويل البيانات إلى ممارسات وقرارات قابلة للتحسين المستمر.

ويمكن تلخيص مسار التحسين الذي أظهرته التجربة على النحو الآتي:

بيانات دقيقة ← تشخيص مهاري ← تعلم مهني ← تغذية راجعة وتأمل ← تعديل الممارسة ← تدخل موجه ← متابعة النتائج ← تحسين مستمر.

كما أظهرت التجربة أن تكامل هذه المكونات ضمن منظومة مهنية واحدة أسهم في تحسين الأداء ورفع جاهزية الطالبات، وصولًا إلى حصول الثانوية الأولى بالإسكان على المركز الثالث على مستوى مدارس تعليم مكة المكرمة في فئة القدرات للصف الثالث الثانوي ضمن مبادرة منافسون.

التوصيات:

١. اعتماد تحليل دوري لنتائج القدرات والتحصيلي على مستوى المهارة والطالبة، مرة واحدة على الأقل بعد كل قياس تشخيصي، مع توثيق المهارات ذات الأولوية في نموذج موحد على مستوى المدرسة.

٢. ربط كل فجوة مهارية تكشفها البيانات بتدخل تعليمي محدد، ومؤشر نجاح قابل للقياس، وزمن للمتابعة، ومسؤول عن التنفيذ، ومراجعة تحقق المؤشر في اجتماعات المتابعة الموثقة.

٣. تخصيص لقاء مهني دوري لمجتمعات التعلم لمناقشة بيانات الأداء، وتصميم التدخلات، ومراجعة أثرها، مع توثيق القرارات والشواهد والإجراءات اللاحقة في محاضر المتابعة.

٤. استخدام نموذج موحد للتغذية الراجعة المهنية يربط بين الشاهد والممارسة المستهدفة وإجراء التحسين، وتوظيفه أثناء المتابعة بما يدعم المعلمات في تطوير ممارساتهن.

٥. تطبيق قياس قبلي وبعدي موحد للمهارات المستهدفة في أي خطة علاجية لاحقة؛ بما يتيح حساب مقدار التحسن ومقارنة النتائج بخط الأساس بصورة أكثر دقة.

٦. بناء سجل مهني تراكمي لرصد الشواهد المرتبطة بجدارة لتعلم من أجل التعلم لكل معلمة، ومراجعته في نهاية دورة التحسين؛ لتحديد اتجاه التطور والاحتياج المهني التالي.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

تقترح الدراسة إجراء دراسات شبه تجريبية تقارن بين مدارس تستخدم نماذج تطوير مهني قائمة على البيانات ومدارس أخرى تستخدم أساليب تطوير مهني تقليدية؛ بهدف تقدير أثر التدخل بصورة أكثر دقة. كما تقترح إجراء دراسات طولية لرصد استدامة أثر الممارسات القائمة على البيانات، وبناء أدوات مقننة لقياس مؤشرات جدارة التعلم من أجل التعلم، وربطها بالشواهد الصفية ومؤشرات نواتج التعلم.

حدود الدراسة المنهجية:

اقتصرت الدراسة على مدرسة واحدة وثماني معلمات، مما يحد من إمكانية تعميم النتائج على سياقات تعليمية أخرى. كما استندت إلى وثائق وشواهد مهنية أُعد بعضها في الأصل لأغراض المتابعة والتطوير المهني، ولم تُصمم جميعها بوصفها أدوات قياس بحثية مقننة. كذلك لم تتوافر قياسات بعدية رقمية مكتملة لجميع المهارات، ولم تتضمن الدراسة مجموعة مقارنة؛ مما يحد من إمكانية تقدير حجم الأثر الكمي المستقل لكل مكون من مكونات التدخل. كما استُخدمت مؤشرات جدارة «التعلم من أجل التعلم» إطارًا لتحليل الشواهد المهنية، وليس أداةً معياريةً مستقلة للحكم على انتقال المعلمات بين مستويات الجدارة؛ ولذلك تُفسر النتائج المتعلقة بالمستوى الثالث بوصفها **اتجاهًا في تطور الممارسات نحو مؤشرات هذا المستوى.**

الخاتمة:

قد تبدأ رحلة التحسين المدرسي برقم، لكنها لا تنتهي عنده؛ فالبيانات لا تُحدث التغيير بذاتها، وإنما تتولد قيمتها حين تتحول إلى تفسير مهني، ثم إلى تحليل وفهم وقرار وتدخل ومتابعة وتأمل. وقد أظهرت التجربة المهنية التي نفذها مقدم خدمات دعم التميز المدرسي أن توظيف بيانات القدرات والتحصيلي، ودمجها بالتطوير المهني والتغذية الراجعة ومجتمعات التعلم والتأمل، أسهم في الانتقال من التعامل العام مع النتائج إلى تشخيص أكثر دقة للفجوات، وبناء تدخلات أكثر ارتباطًا باحتياجات الطالبات، وتطوير الممارسات المهنية للمعلمات باتجاه عدد من مؤشرات المستوى الثالث في جدارة «التعلم من أجل التعلم».

كما أسهمت منظومة التحسين في رفع جاهزية الطالبات وتحسين الأداء، وصولًا إلى حصول الثانوية الأولى بالإسكان على المركز الثالث على مستوى مدارس تعليم مكة المكرمة في فئة القدرات للصف الثالث الثانوي ضمن مبادرة «منافسون»، بوصفه أحد الشواهد المؤسسية المهمة المرتبطة بالتجربة.

وتؤكد التجربة أن التميز المدرسي يتطلب بناء قدرة مهنية جماعية على قراءة الدليل، وتحويله إلى قرار، ومراجعة أثره، وإعادة توجيه الممارسة في دورة مستمرة من التحسين؛ فالبيانات لا تصنع التحسين وحدها، وإنما تصنعه الممارسة المهنية الواعية التي تعرف كيف تحول البيانات إلى قرار، والقرار إلى أثر.

المراجع:

المراجع العربية:

العمود، مها بنت صالح. (٢٠٢١). درجة ممارسة أسلوب صنع القرار القائم على البيانات ومتطلبات تطبيقه في كلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية، ٣٣(٢)، ٣٨٩–٤٠٤.
https://doi.org/10.33948/1158-033-002-007

العتيبي، عنود عائض. (٢٠٢٢). دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين جودة التعليم الابتدائي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة في مدينتي الدمام والجبيل بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٥١)، ٢٧–٥١.
https://doi.org/10.26389/AJSRP.N240422

الفضيل، محمد أقرون. (٢٠٢٤). مستوى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, (105) ، ٢٣٨–256.
https://doi.org/10.33193/JALHSS.105.2024.1105

وزارة التعليم. (د.ت.). جدارة «التعلم من أجل التعلم»: مؤشرات المستويات المهنية [وثيقة مهنية].

المراجع الأجنبية:

Decabooter, I., Warmoes, A., Consuegra, E., Van Gasse, R., & Struyven, K. (2024). The data coach chronicles: A systematic review of human support for making data-based decision-making a success. Teaching and Teacher Education, 146, 104641. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104641

Hase, A., & Kuhl, P. (2024). Teachers' use of data from digital learning platforms for instructional design: A systematic review. Educational Technology Research and Development, 72(4), 1925–1945. https://doi.org/10.1007/s11423-024-10356-y

Lee, J., Alonzo, D., Beswick, K., Abril, J. M. V., Chew, A. W., & Oo, C. Z. (2024). Dimensions of teachers' data literacy: A systematic review of literature from 1990 to 2021. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 36, 145–200. https://doi.org/10.1007/s11092-024-09435-8

To, J., Tan, K., & Lim, M. (2023). From error-focused to learner-centred feedback practices: Unpacking the development of teacher feedback literacy. Teaching and Teacher Education, 131, 104185. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104185

Ventista, O. M., & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. Social Sciences & Humanities Open, 8(1), 100565. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565

٢٠. وثائق الحالة غير المنشورة
١. التقارير التحليلية لنتائج اختبارات القدرات والتحصيلي للثانوية الأولى بالإسكان.
الخطة العلاجية المكثفة المرتبطة بنتائج اختبارات القدرات والتحصيلي ضمن مبادرة «منافسون».
تقرير إنجاز ومتابعة مبادرة «منافسون» والاستعداد للمرحلة الرابعة.
محاضر مجتمعات التعلم المهنية، وسجلات التغذية الراجعة، والشواهد التأملية المرتبطة بالحالة.
الشاهد المؤسسي لنتيجة الثانوية الأولى بالإسكان وحصولها على المركز الثالث على مستوى مدارس تعليم مكة المكرمة في فئة القدرات للصف الثالث الثانوي ضمن مبادرة «منافسون».

الملاحق

ملحق (١):
نموذج مختصر لخط الأساس والقيم المستهدفة في الخطة العلاجية

المجال/المهارة	خط الأساس	القيمة المستهدفة	ملاحظة منهجية
الصف الثاني –التناظر اللفظي	55%	70%	القيمة المستهدفة لا تمثل قياسًا بعديًا محققًا
الصف الثاني –الخطأ السياقي	57%	70%	القيمة المستهدفة لا تمثل قياسًا بعديًا محققًا
الصف الثاني –المسائل متعددة الخطوات	54%	75%	القيمة المستهدفة لا تمثل قياسًا بعديًا محققًا
الصف الثاني –تفسير البيانات	58%	75%	القيمة المستهدفة لا تمثل قياسًا بعديًا محققًا
الصف الثالث –مسائل كمية متعددة الخطوات	58%	—	وردت ضمن المهارات ذات الأولوية في التحليل التشخيصي
الصف الثالث –التناظر اللفظي	60%	—	وردت ضمن المهارات ذات الأولوية في التحليل التشخيصي

ملحق (٢):
مصفوفة ربط الشواهد المهنية بمؤشرات تطور الممارسة

المجال	الشاهد المهني	الممارسة المرصودة	دلالة الشاهد
تحليل البيانات	تقارير تحليل النتائج بحسب المهارة والطالبة	تفسير النتائج وتحديد الأولويات	يشير إلى الانتقال من التطبيق إلى التحليل المهني
التعلم التعاوني	مجتمعات تعلم عامة وتخصصية	تحليل مشترك وتبادل للممارسات	يتسق مع مؤشرات التعلم المهني التعاوني
التغذية الراجعة	متابعة واختبارات قصيرة ومقارنات بخط الأساس	تعديل الإجراءات في ضوء الأدلة	يدل على توظيف التغذية الراجعة والتأمل في تحسين الممارسة
التدخل الموجه	خطة علاجية بأهداف ومؤشرات	ربط الفجوة بإجراء محدد	يدل على توظيف الأدلة في اتخاذ القرار وتحسين الممارسة

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

تطبيق التأمل الذاتي في برامج التدريب والتطوير المهني للقيادات المدرسية: تصور مقترح.

د. سارة بنت سعدي سعيد السلمي
وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية، مدربة مركزية في تطوير القيادات المدرسية، خبير مايكروسفت عالمي ٢٠٢٦-٢٠٢٧

Applying Self-Reflection in School Leadership Training and Professional Development Programs: A Proposed Framework

Dr. Sarah Saadi Saeed AL. Sulami
Ministry of Education – Kingdom of Saudi Arabia
Central Trainer in School Leadership Development
Microsoft Global Expert, 2026–2027

Email: Saraal-su@hotmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
التأمل الذاتي- الممارسات التأملية- التطوير المهني - القيادة المدرسية.

KEY WORDS:
Self-Reflection; Reflective Practices; Professional Development; School Leadership.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتفعيل "التأمل الذاتي" في مضامين برامج التدريب والتطوير المهني لإعداد القيادات المدرسية.

ولمعالجة مشكلة القصور في آليات إدماج الممارسات التأملية ضمن هذه البرامج، اعتمدت الدراسة على المنهجين الوصفي الوثائقي (التحليلي) والاستنباطي. وتوصلت الدراسة، من خلال استقراء الأدبيات التربوية والنماذج المعاصرة، إلى أن تفعيل التأمل الذاتي يتطلب تحولاً جذرياً نحو التعلم التجريبي وتوفير بيئات تدريبية آمنة نفسياً. وبناءً على ذلك، تم بناء تصور مقترح يرتكز على نظريات تعليم الكبار ونموذج "الممارس المتأمل".

ويتكون التصور من هيكل تشغيلي يشمل ثلاث مراحل متتالية: التهيئة عبر المسح الذاتي، والتنفيذ من خلال اليوميات التأملية وتحليل الحوادث الحرجة، واستدامة الأثر عبر التوجيه الميداني ومجتمعات التعلم.

وأوصت الدراسة بتبني هذا التصور في مؤسسات التطوير المهني والتدريب التربوي لتعزيز الكفايات القيادية الديناميكية وصنع القرارات المستنيرة.

ABSTRACT:

This study aimed to develop a proposed framework for activating self-reflection within school leadership training and professional development programs. To address the lack of clear mechanisms for integrating reflective practices into these programs, the study utilized a descriptive documentary (analytical) and deductive methodology.

Through analyzing educational literature and contemporary models, the study concluded that activating self-reflection requires a fundamental shift towards experiential learning and providing psychologically safe training environments. Consequently, a proposed framework was developed based on adult learning theories and the "reflective practitioner" model. The framework features an operational matrix comprising three sequential phases: preparation via self-audits, execution through reflective journals and critical incident analysis, and sustainability of impact via field mentoring and learning communities. The study recommended adopting this framework in educational training institutions to foster dynamic leadership competencies and informed decision-making.

مقدمة الدراسة:

يتسم عالم اليوم بتسارع وتيرة تحولاته في جوانبها المعرفية، والتقنية، والاجتماعية، والثقافية، تحولاتٍ ألقت بظلالها على الأنساق التعليمية، حتى وجدت مؤسسات التعليم نفسها أمام واقع مليء بالتحديات غير الاعتيادية، يجيء في قلب هذا الواقع الجديد مطالب التجديد والتحول نحو الأطوار الجديدة لمفهوم ووظيفة القيادة المدرسية. لقد أخذت الأدوار المنوطة بالقيادة المدرسية في التغير بشكل جذري، فبدلاً من الاكتفاء بالإتيان بالروتيني من الأدوار الإدارية؛ أصبح متوقعاً من شاغلي هذا الدور أن يؤدوا مهام القيادة التربوية الصانعة للتغيير، والمؤسسة لبيئات تعليمية مزدهرة، تتصف بمستويات من المرونة، والقدرة على الابتكار.

وإن من أجلى مقتضيات مواكبة وتحقيق هذا التحول؛ هو إعادة توجيه بوصلة عمليات تدريب وتطوير الكوادر البشرية التي تعمل حالياً – أو ستعمل لاحقاً- في مجالات القيادة المدرسية، وتحديثها؛ وإعادة تخطيطها، وتصميمها بما يتلاءم مع هذه المتطلبات. فإذا ما اقتضت فلسفات تطوير القيادات المدرسية المعاصرة إدماج منهجيات ومداخل ما يُعرف بمفهوم التأمل الذاتي (Self-Reflection) والممارسات التأملية (Reflective Practices) في صميم الأدوار المطلوبة من القيادات التربوية؛ فإن ذلك - وبالضرورة- يستتبعه إدماج هذه المنهجية والمدخل في البرامج التدريبية والتطويرية الموجهة لهذه الفئة من العاملين في الحقول التربوية المختلفة.

وتلعب الممارسة التأملية دوراً بارزاً في تيسير مرحلة "الانتقال المهني" وتشكيل الهوية القيادية للمديرين. ففي حين يواجه المعلمون الذين ينتقلون إلى دور مدير المدرسة تحديات كبرى تتعلق بالتكيف مع متطلبات المنصب الجديد، أثبتت الدراسات أن الانخراط المستمر في "التأمل الناقد" والشبكات المهنية الهادفة، يُعد عنصراً جوهرياً وحتمياً في تحويل الهوية المهنية للمرشحين للقيادة (Browne-Ferrigno, 2003). بل إن الرؤى التربوية ذهبت إلى أبعد من ذلك، حيث وصفت الممارسات التأملية بأنها "استراتيجية بقاء" "لا غنى عنها للمديرين المبتدئين؛ فهي الآلية التي تساعدهم على التغلب على مشاعر العزلة الوظيفية في قمة الهرم المدرسي، وتعينهم على فك شفرات التعقيدات اليومية التي تفرضها أدوارهم الجديدة (Walker & Qian, 2006).

وعلى صعيد الكفايات القيادية المتقدمة، وجهت العديد من الدراسات بوصلتها نحو أثر التأمل الذاتي المنظم في بناء "القيادة الأصيلة" فقد خلصت الأبحاث إلى أن التأمل المهيكل يمنح قادة المدارس فهماً أعمق لدوافعهم وقيمهم الشخصية، مما يسهم في مواءمة سلوكياتهم الإدارية مع مبادئهم الأساسية، وبالتالي تعزيز مصداقيتهم وتأثيرهم الإيجابي داخل المجتمع المدرسي (Branson, 2007). ويتسق هذا الطرح مع ما تؤكده الأدبيات التأسيسية من أن الممارسة التأملية هي الجسر التعاوني الذي يربط بين "النظريات المتبناة" ما يعلنه القادة من مبادئ وبين "النظريات المستخدمة "ما يمارسونه فعلياً على أرض الواقع، مما يمكنهم من نقد سلوكياتهم وتعديلها لتحسين مخرجات التعلم (Osterman & Kottkamp, 2004).

ولم تقتصر الرؤى التربوية على الجوانب الإدارية والشخصية فحسب، بل امتدت لتشمل البعد الأخلاقي والمجتمعي للقيادة المدرسية. فقد حظي التأمل الناقد باهتمام بالغ كأداة لا غنى عنها لتحقيق العدالة الاجتماعية والإنصاف في المدارس. وتؤكد الأبحاث في هذا السياق أن إعداد قادة قادرين على إحداث "تحول إيجابي "يتطلب حتماً تبني أطر تربوية تجبر القادة على التأمل الناقد في تحيزاتهم الشخصية ومساءلة الممارسات المؤسسية غير المصنفة (Brown, 2004).

كما تؤكد دراسات أخرى مثل دراسة (Sebastien, 2016) على أن التحول في هذا الاتجاه ينطوي على ارتفاع مستويات الوعي بسياق المعتقدات التي يحملها الفرد، ومشاعره، ونقد افتراضاته، لا سيما تلك المقدمات التي تستند عليها تلك الافتراضات، وتقييم وجهات النظر البديلة، لذا فإن مسار التعلم التحويلي يتطلب تطوير (التأمل النقدي) والذي يتضمن تحدي الفرد لافتراضاته، وفهمه للأمور بغية الوصول إلى معانٍ جديدة. لقد وُضع التأمل النقدي كهدف أساسي من أهداف التعلم التحويلي، كما تسلط القيادة التحويلية الضوء على مجموعة واسعة من الظروف المدرسية، والصفية والتي قد تكون بحاجة إلى التغيير، أي تحد الأوضاع القائمة متى ما كان الغاية هي التحسين.

ونتيجة لهذا الزخم البحثي الواسع، استجابت برامج إعداد وتطوير القيادات المدرسية -في السياق الأوروبي وأمريكا الشمالية- لهذه الرؤى من خلال إعادة هيكلة مناهجها التدريبية. وباتت الدراسات المعاصرة توصي بشدة بضرورة تجاوز التركيز على الكفاءة الإدارية لتوفير "مساحات آمنة" داخل برامج التدريب تتيح للمديرين ممارسة التأمل العميق حول ممارساتهم (Cowie & Crawford, 2007). كما تعززت أهمية برامج التوجيه والإرشاد، التي أثبتت الأبحاث أن فاعليتها لا تكمن في نقل الخبرات الفنية، بل في قدرة المُوجِّه على خلق بيئة تفاعلية آمنة تغذي التأمل الناقد وتدعم النمو الشخصي والمهني للقائد المبتدئ (Daresh, 2004).

مشكلة الدراسة:

شهدت الساحة التربوية المعاصرة تحولاً جذرياً في فهم طبيعة القيادة المدرسية؛ حيث انتقل التركيز البحثي من

النظرة التقليدية القائمة على الإدارة الفنية البحتة وتسيير الأعمال اليومية، إلى مفهوم "القيادة الديناميكية المعقدة" التي تتطلب وعياً عميقاً ومراجعة مستمرة للذات لتطوير الممارسات القيادية في البيئة المدرسية بما يخدم مدارس التعليم العام. وفي السياق المحلي للمملكة العربية السعودية؛ يبرز جلياً هذا التحول من خلال مضامين وثيقة معايير القيادة المدرسية والتي صدرت عن (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠) والتي أناطت بقادة المدارس أدواراً متقدمة، مثل أدوار حل المشكلات التعليمية المتقدمة، وقيادة التغيير، والعمل على تفعيل ثقافة الجودة والتحسين المستمر، إضافة إلى التوجهات الوزارية الحالية نحو النموذج الإشرافي الجديد لتمكين المدارس وللقيام بهذه الأدوار وتحقيقها؛ يرى (Hammond et al., 2017) بأن أنماط التدريب التقليدية ولمرة واحدة لم تعد كافية، بل لقد برزت الحاجة الملحة لبرامج تطوير مهني مستدامة، تُوجه لمديري المدارس، تتجاوز حدود التلقين والتنظير لتلامس التحديات اليومية في بيئات عملهم المدرسية.

وفي خضم هذا التحول، برزت "الممارسات التأملية " (Reflective Practices)كركيزة أساسية في أدبيات الإدارة التعليمية وتطوير القادة. لقد اهتمت البحوث والدراسات والرؤى التربوية الحديثة باستكشاف الأبعاد المتعددة لهذه الممارسات، ولم يعد يُنظر إلى التأمل الذاتي على أنه مجرد نشاط فردي أو ترف فكري، بل بوصفه عملية منهجية واستراتيجية تمكّن القادة التربويين من تحليل افتراضاتهم المسبقة، وفهم وجهات النظر المتباينة، ومواجهة تحديات البيئة المدرسية المتغيرة بكفاءة وموضوعية (Densten & Gray, 2001). لذا فقد أضحى "التأمل الذاتي" بحسب (Thompson & Pascal. 2012) عملية وإجراء نقدي منظم يُدمج في برامج التطوير والتدريب والتأهيل المهني، متضمناً استخدام أدوات عملية تطبيقية مثل (اليوميات التأملية) و(تحليل الحوادث الميدانية) وغيرها من الأدوات. وهذا النوع من التأمل الناقد هو ما يمكّن قادة المدارس من استجواب افتراضاتهم المسبقة، وفك تعقيدات الواقع اليومي، وضبط سلوكياتهم الإدارية باتجاه اتخاذ قرارات مستنيرة.

ومن خلال عمل الباحثة كمدربة في الميدان التربوي لأكثر من (٢٥) عاماً وعلى الرغم من تأكيد العديد من البحوث على أهمية التأمل الذاتي الناقد؛ إلا أن استقراء واقع برامج التدريب والتطوير الموجهة لمديري المدارس في البيئة المحلية للمملكة العربية السعودية، يشير إلى وجود فجوة واضحة بين الواقع والمأمول. حيث تشير دراسة (الرميح، ٢٠٢١) إلى ذلك القصور فيما يتعلق بتلبية الاحتياجات التدريبية الفعلية للقيادات التربوية، وأن الكثير من تلك البرامج هي في حقيقتها في حالة من الانفصال عن الواقع المعاصر، معتمدةً على نماذج جاهزة وجامدة، مفتقرة إلى مساحات من الحوار والتفاعل المعرفي.

ومن هنا تبرز الفجوة البحثية التي تحاول هذه الدراسة تناولها، حيث يوجد قصور جلي في الجوانب المنهجية والتطبيقية المعنية بكيفية مأسسة الممارسات التأملية في هياكل البرامج التدريبية التطويرية الموجهة لإعداد القيادات المدرسية من مديري المدارس، كما تفتقر العديد من برامج التدريب والتطوير لمثل هذه الآليات الواضحة القادرة على نقل التدريب والتطوير من المسار التقليدي، إلى مساحات حاضنة وحافزة للإبداع القيادي. وكل ذلك يستدعي الانتقال من مستوى تشخيص ذلكم القصور، إلى مستوى تصميم تدخل تطبيقي يستهدف معالجة تلك الفجوة. وبناءً على ما سبق تبرز مشكلة الدراسة في وضع تصور مقترح لتفعيل ممارسات التأمل الذاتي في محتوى البرامج التدريبية لتطوير القيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

وبناء على ما سبق استطاعت الباحثة أن تحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتفعيل التأمل الذاتي في مضامين البرامج التدريبية لإعداد وتطوير القيادات المدرسية؟

ويتفرع عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما الإطار المفاهيمي للتأمل الذاتي (Self-Reflection) وأهميته في مسار تطوير القيادات المدرسية المعاصرة؟

٢. ما واقع إدماج الممارسات التأملية في هياكل البرامج التدريبية الموجهة لإعداد قادة المدارس في ضوء الأدبيات التربوية؟

٣. ما متطلبات تفعيل الممارسات التأملية داخل البرامج التدريبية للقيادات المدرسية؟

٤. ما التصور المقترح لتفعيل التأمل الذاتي في البرامج التدريبية لإعداد وتطوير القيادات المدرسية؟

أهداف الدراسة:

يتحدد الهدف الرئيس لهذه الدراسة في الهدف الرئيس التالي:

بناء تصور مقترح لتفعيل التأمل الذاتي في مضامين البرامج التدريبية لإعداد وتطوير القيادات المدرسية.

ويتفرع عن هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على الإطار المفاهيمي للتأمل الذاتي (Self-Reflection) وأهميته في مسار تطوير القيادات المدرسية المعاصرة.

٢. الكشف عن واقع إدماج الممارسات التأملية في هياكل البرامج التدريبية الموجهة لإعداد قادة المدارس في ضوء الأدبيات التربوية.

٣. تحديد متطلبات تفعيل الممارسات التأملية داخل البرامج التدريبية للقيادات المدرسية.

٤. الخروج بتصور مقترح لتفعيل التأمل الذاتي في البرامج التدريبية لإعداد وتطوير القيادات المدرسية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها -من الأساس- من أهمية موضوعها، ويمكن تبيين إسهاماتها المتوقعة من خلال مسارين هما:

أ- الأهمية النظرية:

- الإضافة العلمية: تتوخى هذه الدراسة تقديم الإضافة المعرفية، ومحاولة الإسهام في إثراء التراث التربوي العربي المتعلق بموضوع التأمل الذاتي في سياق القيادة المدرسية، وتطوير الممارسات الإدارية والقيادية في البيئة المدرسية وهو موضوع يتسم بالحداثة النسبية.
- تغطية الفجوة: تحاول هذه الدراسة الإسهام في جهود ردم الفجوة بين الجوانب النظرية والممارسات الفعلية فيما يتعلق بموضوع التأمل الذاتي لدى القيادات التربوية.
- الارتباط بالتوجهات الوزارية

ب- الأهمية التطبيقية:

- تأمل هذه الدراسة في أن تمكن مديري المدارس للانتقال من " القيادة الإدارية " إلى القيادة التحويلية والتكيفية " وهي قيادة قادرة على نقد الممارسات الذاتية، وتفكيك الافتراضات السابقة، وإعادة تقييم نمط القرارات الإدارية والتربوية لضمان ملاءمتها للمستهدفات الوطنية، وتطوير ثقافة التطوير المستمر داخل البيئة المدرسية.
- تأمل هذه الدراسة في أن تتيح فرص الاستفادة منها أمام مخططي ومصممي البرامج التدريبية، والمؤسسات المعنية بالتطوير المهني للقيادات المدرسية.
- يمكن لمخرجات هذه الدراسة أن تسهم في جهود تحسين جودة ممارسات القيادات المدرسية، وذلك من خلال ما تقترحه من آليات، وأدوات مرتبطة بعمليات التأمل الناقد، التي تعينهم على تحقيق مستويات من التكيف الفعال مع مواقف المشكلات المعقدة بما في ذلك القدرة على صنع واتخاذ القرارات القيادية المستنيرة.

منهجية الدراسة وإجراءاته:

أ. منهج الدراسة: نظراً لطبيعة الدراسة، وما وضعته من أهداف؛ فإنها تعتمد على نوع من التعدد المنهجي، حيث عمدت إلى دمج منهجين بحثيين هما: المنهج الوصفي الوثائقي (التحليلي)، حيث تعتمد على هذا المنهج في جانبها النظري للإجابة عن الثلاثة الأسئلة الأولى. ويقوم هذا المنهج على استعراض وحصر الأدبيات البحثية التربوية، والدراسات السابقة، والوثائق ذات الصلة ببرامج تدريب القيادات المدرسية، وتحليلها ونقدها. كما تعتمد على المنهج الاستنباطي، وهو المنهج الرئيس في الجزء الأخير من الدراسة للإجابة عن السؤال الرابع، حيث تستند الباحثة إلى النتائج والمعطيات التي انتجها التحليل الوصفي في الأجزاء السابقة، وذلك لاستنباط وبناء التصور المقترح، وبناء منطلقاته، وأهدافه، وآلياته التطبيقية.

ب. مصادر جمع البيانات: تقتضي الطبيعة الوثائقية التحليلية لهذه الدراسة أن تتحدد مصادر بياناتها في نوعين من المصادر: المصادر الأولية: وتتمثل في الوثائق، والأدلة التدريبية الصادرة عن المؤسسات التعليمية ومراكز التدريب والتطوير المهني المعنية بتأهيل وتدريب القيادات المدرسية، وذلك للوقوف على واقع إدماج التأمل الذاتي فيها. والمصادر الثانوية: وتتمثل في التراث التربوي الأكاديمي المتمثل في الكتب، والرسائل والأطروحات والبحوث العلمية المنشورة والتي تناولت كل أو بعض متغيرات الدراسة (القيادة المدرسية، التدريب والتطوير المهني، الممارسات التأملية).

ج. أداة البحث: تعتمد هذه الدراسة على أداة التحليل المكتبي للوثائق والأدبيات، حيث قامت الباحثة ببناء مصفوفة تحليلية لفرز المحتوى العلمي، وتصنيفه تبعاً لمحاور أسئلة الدراسة، وهو ما ساعد في تحديد أبرز المضامين المرتبطة بمتطلبات تفعيل التأمل الذاتي، وواقع البرامج التدريبية القائمة.

مصطلحات الدراسة:

التأمل الذاتي (Self-Reflection):

يعرفها (المالكي، ٢٠٢٠) بأنها عملية مستمرة من الفحص، والتحسين المستمر للممارسات التي ينصب تركيزها على السياق الشخصي، التربوي، والمهني، والفكري، والاجتماعي، والأخلاقي للأداء المهني. وهي كذلك عمليات يمكنها إلقاء الضوء، وتوليد الوعي الذاتي حيال الممارسات الشخصية، أو ممارسات الآخرين في بيئات العمل، لبناء وتشكيل معارف أو طرائق مستحدثة في العمل. وتشير نهلى (العنزي، ٢٠٢٤) إلى أن مفهوم الممارسات التأملية قد انبثق عن أفكار (جون ديوي)، والذي أكد على ممارسة التأمل، وفحص الممارسات والأفكار والخبرات بشكل مستمر، ويرى ديوي في التأمل نقطة انطلاق نحو تحقيق التغيير في الممارسات التربوية التدريسية، وذلك من خلال إعادة بناء الخبرات، وتنظيمها. ويمكن تفسير الممارسات التأملية من خلال منظور النظرية البنائية باعتبار عمليات التعلم عمليات نشطة، يُربط فيها الماضي بالحاضر لتوليد أفكار ومفاهيم جديدة، كما يمكن تفسيرها أيضاً من خلال النظرية البراغماتية، باعتبار التأمل وفحص الخبرات السابقة طريقان جيدان لتنقيح الأفكار، وتطبيقها بصور مختلفة. ووفقا لما ورد في (علي، ٢٠٢٠) تعد ممارسة التأمل عملية منظمة، وتكاملية، تحيط بالموقف، وتقف على تفاصيله بدقة، ومن ثم فإنه يجدر بالممارس المتأمل أن يتعامل مع البيانات المتوفرة بموضوعية لاختيار القرار الملائم إزاء الموقف.

ويمكن تعريف التأمل الذاتي إجرائياً في هذه الدراسة على أنه: ممارسة عقلية منهجية تتسم بالوعي، يمارسها المتدربون (قادة المدارس) في ثنايا البرامج التدريبية

المستدامة، تنطلق من فلسفة التعلم التحويلي، تُطبق عملياتها باستخدام أدوات، وإجراءات منتظمة ومحددة، تشمل -ولا تقتصر على- اليوميات التأملية، وتفكيك المواقف المعقدة والمشكلات باستخدام تحليل المواقف الميدانية، والعمل الجماعي في إطار مجتمعات تعليمية مهنية. وتهدف كافة تلك الممارسات المنتظمة في الأساس إلى تمكين القيادة التربوية من مدراء من مواجهة افتراضاتهم المسبقة، ونقدها، وتصحيح مسار الممارسات الإدارية والقيادية لتنسجم مع المعايير المهنية والمؤسسية المعاصرة المعتمدة مما يُسهم في تحسين نواتج التعلم وصولاً إلى التميز المدرسي.

البرنامج التدريبي (Training program):

هي الأداة التي تعمل على الربط بين الاحتياج التدريبي، والغايات المراد تحقيقها من خلال التدريب، ومادته العلمية، ووسائله، وأساليبه، وذلك بغرض تنمية الموارد البشرية.

كما تعرف بأنها مجموعة من الأنشطة المخطط لها، والمنظمة، والتي تهدف إلى إكساب المتدربين معارف، وخبرات، تعزز من كفايتهم في الأداء، وتقدم في فترة زمنية معينة. (الجلال، ٢٠٢٦).

ويمكن تعريف البرنامج التدريبي في هذه الدراسة بأنها مجموعة متسلسلة من الأنشطة، والإجراءات، والخبرات المخطط لها، والمصممة بشكل منهجي من قبل الجهات والمؤسسات المعنية بتأهيل وتطوير وتدريب القيادات المدرسية، يكون هدفها الرئيس هو إكساب المرشحين للتدريب من قيادات المدارس الحاليين والمستقبليين مجموعة من الكفايات المعرفية، والمهارية، والوجدانية، الضرورية لقيامهم بأداء أدوارهم بكفاءة وفاعلية.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: التحول في القيادة المدرسية وبرامج التدريب

يشير (Bush, 2008) إلى أن المفاهيم التقليدية للإدارة المدرسية قد تعرضت لتحولات عميقة، أدت هذه التحولات إلى إعادة تشكيل ملامح الإدارة التربوية، فبينما كانت النظرة السائدة إلى مديري المدارس باعتبارهم منفذين للسياسات المركزية، ومراقبين فاعلين لواقع الالتزام بالقواعد واللوائح، وحراس لسيرورة العمليات والإجراءات اليومية؛ فإنه وتحت وطأة تعقيدات القرن الحادي والعشرين وما استصحبها من توسع معرفي، ومطالبات مستمرة بإثبات جودة المخرجات التعليمية؛ فقد بات لزاماً تحول هذا النموذج من النموذج القائم على مفهوم الإدارة المدرسية (School Management) إلى مفهوم القيادة المدرسية (School Leadership) المعنية بإحداث التأثير والتغيير.

ويؤكد (إبراهيم،٢٠٢٣) على ذلك التحول باعتباره مدخلاً قيادياً يؤدي فيه مدير المدرسة أدواراً مستحدثة، ينصب تركيزها على تجويد وتطوير الإنجاز من خلال العمل التعاوني الفعال مع المعلمين في البيئة المدرسية، وتوفير كل الاشتراطات والمستلزمات والممارسات الملبية للاحتياجات التعليمية المتنوعة، كما يركز هذا المدخل الحديث على تشييد رؤية مدرسية مشتركة، تعزز من عمليات التعليم والتعلم، في أطر من التعاون الوثيق مع كافة الأنساق التي تتضمنها العمليات التعليمية. وعبّر (Hallinger, 2003) عن ذلك المدخل بوصفه إياه بالممارسة "الديناميكية المعقدة"، حيث بات قادة المدارس مطالبين بتبني طرائق قيادية متقدمة من مثل القيادة التعليمية (Instructional leadership) والتي تركز على تحسين مستوى إجراءات وممارسات التعليم، وكذا القيادة التحويلية الرامية إلى التأسيس لثقافة المدرسة، وتحفيز الموارد البشرية في إطار البيئة المدرسية. وانطلاقاً من هذا التوسع في نمط الأدوار وتعدد المسئوليات؛ فقد اتضح جلياً صعوبة اعتماد مديري المدارس -حصراً- على الوصفات الإدارية الجاهزة، بل أصبحوا مطالبين بالاتصاف بالمرونة المعرفية اللازمة، والقدرة الفائقة على الاستعداد لمختلف المواقف المتغيرة باستمرار وذات الطابع الغامض، وهو ما لا يتأتى إلا بتطوير وتعزيز ملكاتهم من التفكير النقدي، والمراجعة المستمرة للذات المهنية.

ويضيف (Alene, et al., 2025) بأنه قد أصبح يُنظر- بصورة متزايدة- إلى القيادة باعتبارها عنصراً حاسماً في فعالية المؤسسات التعليمية، وفي عمليات التعلم، كما قد أصبحت عنصراً مؤثراً في مطالب اندماج الموارد البشرية التعليمية في وظائفهم، إذ إن السلوك الإيجابي للقيادات يحفز لدى الكادر البشري في المدرسة الشعور بالدافعية، والرضا عن العمل، وهو ما يؤدي في نهاية المطاف إلى رفع مستوى فاعلية التعليم، وإضافة إلى ذلك؛ فقد أصبحت القيادة المدرسية عنصراً من عناصر التنبؤ بالأداء في المدرسة، وتحقيق المتعلمين للإنجاز الأكاديمي، وبصورة إجمالية تؤدي القيادة المدرسية أدواراً مهمة في تعزيز القدرات التنظيمية على مواجهة التحديات، وتحسين فعالية المدرسة.

وبدوره يؤكد (Cochrane, et al., 2026) على حقيقة أن النظم التعليمية حول العالم تواجه مستويات غير مسبوقة من التعقد، فقد أدت التحولات الاجتماعية والثقافية، والابتكارات التقنية السريعة إلى تغيير التوقعات المرسومة نحو القيادة المدرسية، وفي قلب هذا النظام المتغير؛ يؤدي قادة المدارس أدواراً محورية في إعادة تشكيل بيئات التعلم، وبناء ثقافات مدرسية قادرة على التكيف، وتنظيم الجهود الجماعية لكافة أصحاب المصلحة بمن فيهم المعلمون، والمتعلمون، وصانعو السياسات التربوية والباحثون، وذلك من أجل المشاركة في رسم مستقبل التعليم بصورة شاملة ومستدامة.

ولقد تردد صدى هذا التغيير العالمي في الواقع المحلي السعودي، حيث تضمنت جهود البحث والتطوير من قبل الجهات التعليمية العليا المسنودة بالرؤى التعليمية التي

تضمنتها رؤية (المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠)؛ تضمنت تحديثاً جوهرياً للأدوار القيادية المرغوبة، كما تضمنت تصورات ومعايير تطويرية تنسجم مع هذا التغيير، ويشير (الحليبي، والمسلّم، ٢٠٢٤) إلى أن هيئة تقويم التعليم في المملكة قد حثت الخطى مسرعةً لتطوير منظومة الإدارة المدرسية، ومهام مدراء المدارس، كما طوّرت حزمة من المعايير المهنية للمديرين، بما يسهم في رفع مستوى تأهيلهم، ولتنمي من كفاياتهم المطلوبة، بما يسهم في رفع جودة الممارسات الإدارية، ويحسن المخرجات، ويرفع مستوى الكوادر البشرية من خلال التدريب، والتأهيل، والمتابعة.

ومما سبق؛ يمكن أن نستجلي بوضوح وجود هذا التحول الفكري والإجرائي الذي طرأ على ساحات الإدارة التربوية، ويمكننا أيضا الإشارة إلى جوهر التحول باعتباره ناجماً عن تغير في المرجعية الفكرية الفلسفية الناظمة لأدوار وممارسات الإدارات المدرسية. ويرى (Darling-Hammond et al., 2017) بأنه واستجابةً لهذه التغيرات البنيوية في مسئوليات القائد المدرسي؛ فقد أقرّت الأنظمة التعليمية بحقيقة الارتباط الشرطي الوثيق بين نوعية المخرجات المدرسية ونوعية القيادة، وهو ما شكل منطلقاً فلسفياً ترتكز عليه برامج تدريب وتطوير القيادة المدرسية باعتبارها -أي البرامج- ضرورة استراتيجية وليست ترفاً تنظيمياً يمكن الالتفاف عليه. ومن هذه النقطة فقد طال فلسفة هذه البرامج نفسها تحولاً لافتاً، فتخطت مرحلة التدريب المتقطع (Short-term training) -الموجه نحو معالجة مكامن محددة من العجز الفني- إلى رحاب التطوير المهني المستدام (Continuous professional development).

معايير القيادة المدرسية في المملكة العربية السعودية:

اشتمل دليل معايير القيادة المدرسية الصادر عن (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠، ص ٨-ص١٢) مجموعة من المعايير والمؤشرات المرتبطة بمجال القيادة المدرسية، وذلك على النحو التالي:

المعيار الأول: امتلاك المفاهيم الأساسية للقيادة المدرسية، واتجاهاتها الحديثة، ومؤشراته هي:

- أن يعرف مدير المدرسة مبادئ وأسس ومفاهيم القيادة المدرسية.
- أن يعرف مدير المدرسة كفايات المدير المدرسي.
- أن يعرف مدير المدرسة المبادئ الرئيسية لإعداد الخطط اليومية.
- أن يشارك مدير المدرسة مع فريق التخطيط في تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة.
- أن يوضح مدير المدرسة معايير تقويم القيادة المدرسية في ضوء النظريات والاتجاهات الحديثة في القيادة المدرسية.
- أن يتمكن مدير المدرسة من المقارنة بين المفاهيم والنظريات والاتجاهات الحديثة في القيادة المدرسية.

المعيار الثاني: ممارسة وظائف الإدارة وتطبيقاتها المختلفة، ومؤشراته هي:

- أن يحدد مدير المدرسة الأهداف التعليمية والتربوية لمنسوبي المدرسة.
- أن يعد مدير المدرسة خطة تشغيلية للمدرسة تحقق الأهداف المدرسية والتعليمية.
- أن يوظف مدير المدرسة البرامج والأنشطة والخدمات التعليمية والتربوية بالمدرسة بجودة وكفاية عالية.
- أن يشكل مدير المدرسة المجالس واللجان المدرسية، ويوزع المهام على جميع منسوبي المدرسة.
- أن يمكّن مدير المدرسة منسوبي المدرسة من أداء مهامهم وتحقيق الأهداف المطلوبة.
- أن يقيس مدير المدرسة درجة الرضا الوظيفي لمنسوبي المدرسة.
- أن يخطط مدير المدرسة لاستثمار ميزانية المدرسة بكفاءة.
- أن يطبق مدير المدرسة معايير الجودة في المعاملات الإدارية والمالية والفنية.

المعيار الثالث: معيار حل المشكلات الإدارية والتعليمية في البيئة المدرسية، ومؤشراته هي:

- أن يناقش مدير المدرسة مشكلات الطلاب المدرسية والسلوكية، ويشارك في حلها.
- أن يطبق مدير المدرسة الأساليب العلمية في حل المشكلات المدرسية.
- أن يتخذ مدير المدرسة القرارات المناسبة المستندة إلى معلومات دقيقة وصحيحة.
- أن يقدم مدير المدرسة حلولًا فعالة للمشكلات التعليمية والمدرسية.
- أن يضع مدير المدرسة استراتيجيات لمعالجة المشكلات المتوقعة في البيئة المدرسية.

المعيار الرابع: ممارسة الإشراف والمتابعة في العمل الإداري والتعليمي في المدرسة، ومؤشراته هي:

- أن يعرف مدير المدرسة مفهوم الإشراف التربوي وأهدافه.
- أن يمارس مدير المدرسة مهام المشرف التربوي المقيم.
- أن يوازن مدير المدرسة بين الأعمال الإدارية والإشرافية.
- أن يفوض مدير المدرسة بعض الصلاحيات الإدارية للوكلاء؛ للتركيز على عمليات الإشراف التربوي.
- أن يُفعّل مدير المدرسة ثقافة التحسين المستمر البنّاء في المدرسة.
- أن يعقد مدير المدرسة لقاءات علمية لمناقشة قضايا تربوية.

- أن يشارك مدير المدرسة بفعالية مع المشرف التربوي في تقويم وتطوير منسوبي المدرسة.

المعيار الخامس: تفعيل مهارات الاتصال والتواصل في العمل الإداري والتعليمي:

- أن يعرف مدير المدرسة أساليب التواصل الفعال ويمارسها.
- أن يشجع مدير المدرسة ثقافة الحوار داخل المدرسة على نحو يدعم العلاقات الإنسانية.
- أن يرسخ مدير المدرسة مبادئ التشاور والتعاون الفعال بين أفراد المجتمع المدرسي.
- أن يشارك مدير المدرسة المعلمين في صنع واتخاذ القرارات؛ لتطوير البرامج التعليمية في المدرسة.
- أن يُفعّل مدير المدرسة قنوات اتصال مفتوحة مع منسوبي المدرسة لتنمية السلوك الإيجابي نحو المهنة.

برامج تدريب القيادات:

أصبح تدريب القيادات وتطويرهم مجالاً مزدهراً، يُقدر حجم هذه الصناعة في الولايات المتحدة سنوياً أكثر من (٤٠ مليار) دولار، ومع ذلك؛ فإن مراجعة وتقييم تأثير برامج تطوير المديرين يشيران إلى الأساليب التقليدية قد تكون محدودة الفعالية إلى حد كبير. وتشير بعض المراجعات إلى أن محتوى برامج تدريب القيادة، وطريقة تقديمها قديمان إلى حد كبير، حيث يركزان بشكل أكبر على الأساليب الصفية لتعليم المهام والأدوار والمهارات الإدارية التقليدية، وتركيز أقل على القيادة بحد ذاتها. وككافة مبادرات التدريب؛ فإن برامج تدريب وتطوير القيادة يجب أن تستند إلى تحليلات رسمية للاحتياجات، بما في ذلك تقييم احتياجات المنظمة، وتحليل قدرات المتدربين المحتملين على تلبية تلك الاحتياجات. (Kaiser& De Vries, 2000) ويشير (الحسيني، ٢٠٠١) إلى أنه ونظير اضطلاع الإدارات المدرسية بمهام إدارية متعددة؛ فإن كفاءة أدائهم لتلك المهام قد بات مرهوناً بما يحوزونه من معارف وخبرات ومهارات، ومن ثم فهم من أكثر الفئات ذات الاحتياج العالي إلى البرامج التدريبية المستمرة، وهو ما يفرض على المؤسسات التربوية التوجه نحو تفعيل مسارات واسعة ومتعددة للتدريب القيادي.

وجنباً إلى جنب مع حقيقة أن برامج التدريب والتطوير المهني القيادي قد أصبحت ضرورة تربوية معاصرة؛ فإنه يكاد يكون هنالك تلازم بين وجود تلك البرامج، وبين وجود عمليات تقويم موازية ولاحقة لها. وهذا ما يؤكده الأدب البحثي التربوي، حيث يشير (الأحمدي، والفايز، ٢٠٢٢) إلى أن عمليات تقويم برامج التطوير المهني والتدريبي هي عمليات ذات أهمية كبرى، وأن ثمة احتياج لوجود رؤية ومنهجية واضحة للتفكير بشأن جودة وتقدم الكوادر المدرسية، وأنه وفي غياب مثل هذا الفهم؛ سيستمر النظر إلى تلك البرامج باعتبارها سلسلة من الفعاليات والدورات والمناسبات الروتينية، لا بالنظر إليها باعتبارها ملمحاً من ملامح التغيير والتحسين في الممارسات التعليمية. وتتضح أهمية تقويم برامج التدريب في عوامل ثلاثة هي:

- تبرير وجود ميزانيات خاصة للتطوير والتدريب المهني، ويتأتى من خلال تبيان آليات إسهامها في تحقيق أهداف المؤسسات وبلوغ غاياتها.
- اتخاذ القرار بشأن الاستمرار أو التوقف عن برامج التدريب والتطوير في المستقبل.
- الحصول على تغذية راجعة كافية فيما يتعلق بسبل التحسين والتطوير في برامج التدريب المستقبلية.

وفي هذا السياق؛ فقد استهدفت العديد من الدراسات تقييم وتقويم برامج التدريب الموجهة نحو القيادات المدرسية، فعلى سبيل المثال، ركزت دراسة (Delgado, 2014) على تقصي جوانب القصور في بعض برامج التدريب، فوقفت على مجموعة من نقاط الضعف في برامج التدريب على القيادة، ومن أبرزها:

- ضعف الأسس العلمية لبعض الموضوعات محل التدريب.
- الابتعاد عن الواقع العملي المعاصر.
- بروز الحاجة إلى مزيد من النقاش والحوار في ثنايا البرامج التدريبية القيادية.
- الاعتماد على نماذج جامدة، أو مبسطة بشكل مخل للقيادة.

وتضيف بأن تدريب القيادات هو مسئولية كبيرة، ومن ثم فإن على المدربين في البرامج التدريبية تقديم أكبر قدر متاح من المعلومات المبنية على البراهين العلمية، كما يجدر بهم أن يكونوا واضحين مع المتدربين بخصوص الفرق بين ما تدعمه الأدلة العلمية، وبين تلك التي ما تزال محل نقاش، أو أنها لا تملك أسساً علمية قوية، وأخيراً فإن المؤسسات المعنية بالتدريب بحاجة إلى وضع معايير أكثر صرامة لاختيار وتقييم مدربي القيادة، والتأكد من جودة التدريب الذي يقدمونه.

ومن جانب آخر؛ يؤكد (الرميح، ٢٠٢١) على أنه وبالنظر إلى الأهمية التي تكتسبها قضايا تدريب القيادات التربوية في التعليم؛ ومالها من دور محوري في إنجاح عملية التعليم؛ فقد أوصت الكثير من البحوث والدراسات بتعاهد تلك القيادات، والنظر في طبيعة وحجم احتياجاتها التدريبية بصورة دورية وذلك بسبب التغيرات والتطورات التي تتضمنها المتطلبات الإدارية، وكذا التحديث الذي يطرأ على الأطر النظرية والاتجاهات الحديثة في الإدارة، وهو ما من شأنه معالجة الإشكالات التي تواجه برامج تدريب القيادات بما في ذلك عدم الاتساق بين أهداف وغايات تلك البرامج؛ والاحتياجات الفعلية للمتدربين من الناحية الأخرى.

تصنيف برامج التدريب والتنمية المهنية للقيادات المدرسية:

تتسم البرامج الموجهة نحو تدريب القيادة المدرسية وتنمية بالتعدد والتنوع، وذلك نابع من حقيقة أن التنوع فيها هو أحد أهم العوامل التي يمكن لها الإسهام في مقابلة جوانب الاحتياج المختلفة من جهة؛ والاتساق مع الإمكانيات

والموارد والظروف القائمة من الجهة الأخرى. ويمكن تصنيف هذه البرامج حسب موارد التقسيم التالية:

من حيث الهدف: تنقسم إلى:

- برامج تأهيلية.
- برامج تجديدية.
- برامج توجيهية.

من حيث الشكل:

- برامج رسمية.
- برامج غير رسمية.

من حيث المضمون:

- برامج ذات محتوى إداري.
- برامج ذات محتوى إشرافي.
- برامج ذات محتوى تخصصي.

من حيث المشاركة:

- مشاركة فردية.
- مشاركة مجتمعية. (إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٠)

الخصائص المستهدفة في تدريب القيادات المدرسية:

تتركز الخصائص المستهدفة في برامج تدريب وتطوير القيادات المدرسية في تمكين مديري المدارس على التحول من " المدير الإداري " إلى " القائد التعليمي والتطويري " ، ولانتقال من " القيادة الإدارية " إلى القيادة التحويلية والتكيفية " وفق ما يلي:

- التواصل الفعّال(Effective Communication) : المهارة في نقل المعلومات عبر جميع المستويات.
- الذكاء العاطفي(Emotional Intelligence) : القدرة على التعرف على مجموعة واسعة من المشاعر لدى الشخص نفسه والآخرين، والتواصل من خلالها.
- الشمول، والإنصاف، والوعي بالتحيز (Inclusion, Equity, and Bias Awareness): الإقرار بوجود الاختلافات بين الأفراد وبالتفاعلات المعقدة التي تربطهم بالنظام التعليمي.
- اتخاذ القرار(Decision Making) : القدرة على اختيار مسار عمل مناسب ضمن النظام التعليمي وبرنامج التدريب.
- إدارة التغيير والقدرة على التكيف (Change Management and Adaptability): القدرة على الاستجابة للبيئات المتغيرة والتحولات في الظروف بمرور الوقت.
- القيادة الخادمة(Servant Leadership) : التركيز على احتياجات ورفاهية الزملاء والكوادر البشرية في البيئة المدرسية والمجتمع، ووضعها فوق احتياجات الفرد نفسه.
- الإرشاد والتوجيه(Mentorship) : تطوير العلاقات الفردية بهدف بناء مجموعات جديدة من المهارات. (Volin et al., 2025)، ومن خلال خبرات الباحثة تضيف الخصائص التالية:

- التمكن الرقمي (Digital Competence): وهو استثمار التقنيات الحديثة، والمنصات التعليمية في إدارة العمليات التعليمية والإدارية بفاعلية مما يُسهم في تحسين نواتج التعلم وصولاً إلى التميز المدرسي.
- إدارات البيانات والتقويم (Data Management and Assessment): استخدام بيانات تحصيل الطلاب، ومؤشرات الأداء لاتخاذ قرارات مدروسة، وتصميم خطط دعم، وتحسين ملموسة بناء على دقة البيانات وتحليلها وفق السياق المدرسي، ويوضح الشكل رقم (١) ذلك.



شكل رقم (١): خصائص القيادة المدرسية في ضوء النموذج الاشرافي لتمكين المدارس (اعداد الباحثة)

ومما سبق يمكن القول: أن هذه الخصائص تدعم مديري المدارس في عمليات التخطيط الاستراتيجي والتشغيلي المدرسي من خلال بناء رؤية واضحة للمدرسة، وتحديد أهداف مرحلية قابلة للقياس للنهوض بالبيئة المدرسية، إضافة إلى رفع كفاءة مديري المدارس في توزيع المهام ، وتنظيم الميزانيات والوقت، والتعامل السريع والمرن مع المشكلات الطارئة، والقدرة على متابعة الأداء التدريسي، ودعم المعلمين البناء، مما يدعم تطوير الممارسات والأساليب التدريسية والتربوية داخل الفصول، كما تعمل هذه الخصائص على إقامة شراكات قوية مع المعلمين، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي لتعزيز البيئة التعليمية ، وتزيد قدرة مديري المدارس على إلهام الكادر التعليمي والإداري ، وإدارة ضغوط العمل، وبناء بيئة إيجابية ومحفزة للإبداع والابتكار من خلال تبني الأفكار الجديدة، وتشجيع التطوير التربوي المستمر للتعامل مع متطلبات التغيير وخصوصاً في هذه المرحلة من تمكين الإدارات المدرسية .

المحور الثاني: التأمل الذاتي في القيادة المدرسية:

أصبح مصطلح التأمل (Reflection) كلمة شائعة في الأوساط الاكاديمية والتربوية، وله مجموعة واسعة من الدلالات عبر المجالات والتخصصات المختلفة. إنه وعند الحديث عن التأمل في الممارسات التربوية؛ يقدم عالم النفس والفيلسوف الشهير (جون ديوي) تعريفاً ووصفاً ملائماً للتأمل باعتباره: النظر النشط والمستمر والدقيق في أي

اعتقاد، أو شكل مفترض مسبقاً من المعرفة، في ضوء الأسس التي تدعمه، والاستنتاجات الإضافية التي يقود إليها. ويمكن إرجاع أصل الممارسات التأملية إلى التدريب المهني وليس إلى المجال الأكاديمي، ويرجع ظهورها إلى العمل المؤثر الذي نشره (دونالد شون) في العام (١٩٨٣) بعنوان الممارس المتأمل (The Reflective Practitioner)، وعلى الرغم من أن الكتاب كان موجهاً -أساساً- إلى المهنيين غير الأكاديميين؛ إلا أنه أصبح أساساً للممارسات التأملية في الحقل المدرسي. (Machost & Stains, 2023)

وإجرائياً وفي سياق برامج إعداد وتطوير القادة؛ فإنه يمكن النظر للممارسات التأملية على أنها منهجية استقصائية واعية، يقوم فيها مدراء المدارس باستجواب قناعاته، وتفكيك خبراته المهنية، وذلك بغرض فهم السياقات المدرسية المعقدة، وتطوير بدائل تتخطى الأنماط الإدارية التقليدية. (Osterman & Kottkamp, 2004)، إضافة إلى أنها أحد الطرق التي يتعلمها المهنيون من خلال الخبرة من أجل فهم وتطوير ممارساتهم، وتعتمد على أن يتعلم الفرد من خلال التفكير في الأشياء التي حدثت له ورؤيتها من زوايا مختلفة، ومحاولة استشراف ما سيحدث، والتي تمكنه من اتخاذ نوع العمل المناسب (علي، ٢٠٢٠)، وها ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة عطاري وآخرين (٢٠٠٥) وعلى (٢٠٢٠) وكشيك (٢٠١٩) و (Brookfield 2002)، وخلف (٢٠٢٠) والعربي (٢٠١٨) وعبيدات (٢٠١٧) والمالكي (٢٠٢٠) .

كما ترى الباحثة أن الممارسات التأملية (Reflective Practices)تُعدّ حجر الزاوية في تطوير القيادة التربوية المعاصرة؛ إذ تنقل مدير المدرسة من نمط "الإدارة التنفيذية والتحكم" إلى "القيادة التكيفية، والواعية" حيث أن التأمل ليس مجرد مراجعة ذهنية للأحداث، بل هو منهجية علمية تحليلية تسمح للقيادة بربط النظرية بالتطبيق، وتفكيك الخبرات اليومية لاستخلاص الدروس وتقويم الأداء بشكل مستمر، وتنبع أهمية الممارسات التأملية للقيادات المدرسية من أبعاد متكاملة تشمل المستويين الشخصي والمهني:

أولاً: الأهمية على المستوى الشخصي للقائد

- تطوير الوعي الذاتي حيث يساعد التأمل القائد على الاكتشاف الدقيق لنقاط القوة، ومجالات النمو، والأنماط السلوكية التي تؤثر في الممارسات.
- تعزيز الذكاء العاطفي والتوازن النفسي حيث يُوفر مساحة مخصصة لمعالجة الضغوط والتحديات اليومية بطريقة منطقية بعيداً عن الانفعال الإنساني اللحظي.
- تنمية مهارات إدارة الذات والتعاطف، مما يساعد القائد على استيعاب مشاعر الآخرين، والتعامل مع مواقف الصراع بمرونة وحكمة.
- تنمية المهارات الذهنية والتحليلية من خلال إعادة قراءة الموقف الواحد من زوايا متعددة قبل إطلاق الأحكام، مما يعزز التفكير النقدي، والمرونة المعرفية، مما يجعل القائد أكثر تقبلاً للتغيير ومواجهة عدم اليقين

ثانياً: الأهمية على المستوى المهني والمؤسسي

- اتخاذ قرارات قيادية أكثر جودة ودقة، ينقل القرار الإداري من العشوائية أو ردود الأفعال السريعة إلى قرارات مبنية على أدلة وتحليل عميق للمواقف والأسباب الجذرية للمشكلات، كما يتيح تقييم نتائج القرارات السابقة لمعرفة ما نجح، وما يحتاج إلى تعديل (التأمل قبل العمل -، التأمل أثناء العمل، التأمل بعد العمل).
- بناء مجتمعات تعلم مهنية قائمة على الثقة عندما يمارس القائد التأمل ويشارك تحليلاته ودروسه المستفادة بشفافية، فإنه يُقدم نموذجاً حياً للتعلم المستمر، يُشجع المعلمين والفرق الإدارية على تبني ثقافة "التأمل الذاتي" والتقويم المتبادل، مما يقلل من الثقافة الدفاعية ويُعزز البيئة الآمنة للاعتراف بالأخطاء والتعلم منها.
-ارتقاء جودة التدريس ونواتج التعلم حيث ينعكس تأمل القائد في الممارسات الإشرافية والتعليمية بشكل مباشر على تحسين البيئة الصفية، حيث يُوجه الدعم والتمكين للمعلمين بناءً على الاحتياجات الحقيقية المكتشفة تحليلياً وليس انطباعياً.
- يُسهم في مراجعة وتطوير الخطط التشغيلية والأكاديمية للمدرسة بانتظام بما يتوافق مع مؤشرات الأداء الحقيقية
- قيادة التغيير والتطوير المستدام حيث يُمكن القائد من الانتقال من الحلول المؤقتة إلى التطوير التراكمي المستدام من خلال الربط بين أهداف التغيير وواقع التطبيق الميداني.

وتأتي الفائدة على الصعيد القيادي كما ذكرت الزرعة (٢٠٢٢، ٥٧٦-٥٧٧) في أن الممارسة التأملية:

- تنمي لدى القائد المدخل التحليلي للمواقف التعليمية والإدارية من خلال تعزيز عدة مهارات منها: مهارة التحليل من خلال تنمية الرؤية التبصيرية، ومهارة الاستنتاج عن طريق الكشف عن علاقات منطقية، والتنبؤ الاستشرافي لما في المستقبل.
-إتاحة الفرصة بممارسة دور الباحث في أبعاد العملية التعليمية والنظر فيها نظرة الفاحص، مما له الأثر في التقييم والتقويم الذاتي، والتحسين، وتطوير الخبرات التكيفية، والمهارات الجديدة ذات الصلة بالممارسات، وتحسينها ابتداء من عملية التخطيط لها والتنفيذ والتقويم
- تنمي القدرة على الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي من خلال تأمل القادة لممارساتهم، وزيادة الوعي الذاتي بهذه الممارسات.
- تركز على نتائج الممارسات المهنية اليومية والعوامل المؤثرة عليها وتقويمها، مما له الأثر في الحد من روتينية العمل الإداري في البيئة المدرسية.
-عملية تقص واستكشاف ذاتية يقوم بها القائد بشكل فردي أو من خلال ملاحظة الكادر الإداري والتعليمي والطلاب للكشف عن جوانب النجاح والإخفاق في العملية التعليمية

- تشجع العمل كفريق وتعزز قيمة روح التعاون وإتباع الأسلوب الحواري وتبادل الآراء والخبرات ووجهات النظر وسيلة يستطيع القائد من خلالها رفع مستوى الممارسات المهنية التعليمية بشكل مستمر داخل البيئة المدرسية
- تعزز من عمليات التنمية المهنية المستدامة غير التقليدية، فأدوات الممارسات التأملية تعتبر أوعية تطوير مهنية متنوعة غير تقليدية

ويمتلك الشخص المتأمل صفات تميزه عن غيره فأوردت الزرعة (٢٠٢٢) عدة صفات للشخصية المتأملة منها:

- القدرة على وضع البدائل والحلول للمشكلات التي تواجهه أثناء مهامه الإدارية والقيادية.
- الإحساس بالانتماء الوظيفي للمؤسسة التعليمية، والولاء المهني والثقافي وأثر ذلك في أدائه
- ينطلق في ممارساته الوظيفية من وعي تام بالقناعات والفرضيات الخاضعة للبحث والتقصي.
- الإحساس بالمسؤولية المهنية.
- عنصراً فاعلاً في بيئة العمل، وبادر في إدارة التغيير.

بينما أوضحت (الخلف، ٢٠٢٠) أن المتأمل يمتلك:

- سعة الأفق: ويتمثل ذلك في الرغبة الحقيقية في إخضاع الذات المساءلة المنطقية والمحاورة. وكذلك مراعاة وجهات نظر الآخرين والمحافظة على الانفعالات والرغبة في التغلب على الصعوبات في العملية التدريسية والتعلم من الأخطاء.
- تحمل المسؤولة: وتتمثل في قيام المتأمل بإجراءات الفحص للأساليب والطرائق التدريسية المتبعة وإخضاعها للتحليل وتحديد واستبقاء المجدي منها واستبعاد عكس ذلك.
- الإخلاص والتفاني: وهي جزء من تحمل المسؤولية من حيث العمل على التجديد وتجنب النمطية واستبعاد المستهلك من الأساليب والطرائق، ومداومة المساءلة الذاتية التي من شأنها تعمل على التحسين والتعديل في الأداء على مستوى العملية التعليمية

أدوات ووسائل الممارسة التأملية:

هناك مجموعة من الأدوات التي تحفز وتستثير عمق التفكير التأملي ذكرها الأستاذ (٢٠١١) منها:

- **المذكرة التأملية**: وتستخدم لوصف الموقف ثم العمل على تحليله والتعمق في مكوناته وإشراك الأفكار والمشاعر حتى يتم فهم والإجابة على ماذا حدث ولماذا حدث وما الواجب فعله.
- **الحوار الذاتي التأملي:** وهي أداة تعتمد على حديث النفس، أو الحوار مع زملاء العمل حول موضوع ما، ينتج عنه بناء علاقات مجتمعية وبناء مجتمعات للتعلم لغرض تقييم الذات وتنقيح الممارسات بما يؤدي لتحسينها وتطويرها.
- **الملاحظة الذاتية:** وهي أداة منهجية للرصد الكتابي أو التسجيل الصوتي أو المرئي للملاحظات المتعلقة بكل عنصر من عناصر العملية التعليمية كسلوكيات المتعلمين أو زملاء العمل أو السلوكيات الشخصية. تساعد الملاحظة الذاتية على ربط الجانب النظري والتطبيق وتفسير العلاقات مما يدفع المعلم من رفع مستوى قدرته على توليد مواقف وممارسات ذات معنى أكثر.
- **ملفات الإنجاز:** وهي أداة التوثيق المنظم للأدلة والمؤشرات للأداء والإنجازات، بحث تعطي المعلم المتأمل رؤية واضحة لأدواره مما يعينه على التفحص والنظر المتعمق في المجالات المتعلقة بأدواره من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم والمسؤوليات المهنية بصفة عامة.

مستويات التأمل الذاتي وأبعاده:

وجهت العديد من الجهود نحو محاولة تصنيف عمليات التأمل الذاتي، باعتباره ممارسة تتدرج من الوصف الظاهري، إلى النقد المتعمق، ومن أبرز تلك الجهود هي محاولة (Larrivee, 2002)، والتي قدمت تصنيفاً مرجعياً لمستويات التأمل التي يجدر أن يصل إليها التربويون، وذلك كما يلي:

- المستوى الوصفي: وفيه يركز القائد على سرد الأحداث، وتقييم الكفاءة الفنية، مقدماً إجابة عن السؤال: ماذا حدث؟ ومقيماً مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المخطط لها دونما تعمق في الأسباب.
- المستوى الحواري: وفيه يتجاوز القائد مستوى الوصف، لينطلق نحو البحث عن الأسباب، وينخرط فيه في حوار ذهني، كما يستعرض ويفند وجهات نظر مختلفة، ويربط المواقف الميدانية بالنظريات التربوية لفهم السياقات بشكل أوسع نطاقاً.
- المستوى الناقد: وهو أعمق المستويات، يسائل القائد الافتراضات الخفية، والتحيزات الشخصية، آخذين في الاعتبار الجوانب الأخلاقية للقضايا، ومبادئ تكافؤ الفرص، وهذا هو المستوى الذي يمكّن القيادات من إنجاز التغيير الحقيقي في ثقافة المؤسسة، وإيجاد الأثر.

وتأتي عمليات الممارسة التأملية في ثلاث مراحل أساسية متتابعة كما ذكرها كل من بلجون(٢٠٢٠) والمصطفى (٢٠١١) فأولها، عملية وصفية، من خلال وصف الواقع وتحليله باستخدام مهارات التفكير الناقد، تليها عملية رسم لخطة التغير والتعديل، وأخيرًا تحسين الواقع في المستقبل إذا صادف تكرار الموقف أو الاستفادة منه في مواقف جديدة ويوضح الشكل رقم (٢) دورة ممارسة التأمل الذاتي في القيادة التربوية.



شكل رقم(٢): دورة ممارسة التأمل الذاتي في القيادة التربوية (نموذج جيبس للتأمل الذاتيGibbs' Reflective Cycle)

الافتراضات المتعلقة بالتأمل:

أجملت دراسة (Harvey, et al., 2025) مجموعة من الافتراضات المتعلقة بالممارسات التأملية، مشتقة من تعريفاتها النظرية والإجرائية، وقد جاءت هذه الافتراضات على النحو التالي:

- التأمل يدعم عمليات التعلم والتعليم.
- التأمل بالأساس هو عملية.
- يمكن ممارسة التأمل على مستويات مختلفة، ولأهداف مختلفة، ومن وجهات نظر متباينة.
- أنه لا يمكن اعتبار كل تأمل تأملاً نقدياً.
- قد يؤدي التأمل النقدي أو العميق إلى أنواع مختلفة من التعلم والنمو، بما في ذلك التعلم التحويلي.
- يوجد ارتباط بين التأمل النقدي، والعمليات المعرفية العليا، كعملية التنظيم الذاتي.
- يمكن للتأمل أن يوظف طرقاً مختلفة للمعرفة.
- توجد سياقات مختلفة ومتعددة للتأمل في التعليم والتعلم.
- أن التفكير والممارسات التأملية هي عمليات يمكن تعليمها وتعلمها.
- يمكن تطوير مهارات التأمل عبر التدخلات الاستراتيجية، والتدعيم التدريجي.
- يوفر التأمل في الخبرات روابط بين الجوانب النظرية والتطبيق الفعلي.

متطلبات تفعيل التأمل الذاتي في التدريب القيادي:

يتطلب الإدماج الواسع للتأمل الذاتي في البرامج التدريبية القيادية إعداد بيئات التدريب على نحو يلائم طبيعة مقتضيات ومنطلقات التأمل الذاتي، بيئة تتوفر فيها العديد من الممكنات، من أبرزها (الأمان النفسي) حسبما ورد في (Edmondson, 1999) والذي أكد على أن المتدربين من القادة لن يتمكنوا من ممارسة النقد الذاتي، ولا أن يعترفوا بجوانب قصورهم المهني؛ ما لم توفر لهم البرامج التدريبية مناخات آمنة تخلو من الأحكام التقييمية والعقابية. ويضيف (Drago- Severson, 2009) متطلب (مجتمعات التعلم المهنية)، حيث يرى بأن التأمل يزدهر متى تمت مشاركته، فيصبح من اللازم على تلك البرامج التدريبية إيجاد وتصميم مساحات تفاعلية تمنح المتدربين فرص ممارسة التأمل المشترك، وعكس خبراتهم ضمن مجموعة الأقران.

كما يؤكد (Hubbs& Brand, 2005) على أن تفعيل التأمل في التدريب يتطلب وجود (أدوات مهيكلة)، أي دمج آليات تطبيقية واضحة في بناء البرنامج التدريبي، كالاعتماد المستمر على كتابة "اليوميات التأملية"، وذلك لضمان استمرار واستدامة الممارسات التأملية، والوصول بها إلى مستوى العادات المهنية لدى أولئك المتدربين من القيادات.

استعراض الدراسات السابقة والأدبيات البحثية:

بينما حظي موضوع الدراسة باهتمام لا بأس به في الدراسات الأجنبية؛ فإن التراث البحثي العربي -على حد علم الباحثة- يفتقر إلى وجود دراسات اعتنت بشكل مباشر بهذا الموضوع. ويمكن تقسيم هذا الاستعراض من زاويتين، الأولى: وهو واقع البرامج التدريبية لإعداد القيادات المدرسية. ومن تلك البحوث والأدبيات (Bush, 2008) والتي تمثل هدفها في استقصاء المنهجيات المستخدمة في تدريب وتطوير القيادات التربوية على المستوى العالمي، اتبعت منهجية وصفية تحليلية لعقد مقارنة بين النماذج التدريبية عبر دول مختلفة. وتوصلت إلى نتيجة جوهرية مؤداها أن النماذج التدريبية المستندة على "النقل المعرفي" قد فشلت في عمليات إعداد القادة التربويين المتمكنين من إدارة عمليات التغيير، وانتهت إلى توصية بضرورة تحول برامج التدريب نحو الاعتماد على التعلم القائم على التجريب، والتوجيه المستمر. ودراسة دارلينج- هاموند وآخرون (Darling-Hammond et al., 2010) وقد استقصت على نحو واسع سمات البرامج الناجحة في مجال تأهيل وإعداد القادة بالولايات المتحدة الأمريكية، واعتمدت على منهجية دراسة الحالة لعدد ثمانية برامج من البرامج الإعداد المميزة، وقد انتهت إلى أن البرامج التدريبية الفاعلة هي تلك البرامج التي تتجاوز المستوى النظري (المقررات النظرية) إلى مستوى تطبيقي، يُدمج فيه المتدربون في مواقف لحل مشكلات ميدانية معقدة، توفر لهم مساحات للتأمل المشترك. وهدفت دراسة (علي، ٢٠١٨) إلى التعرف على الممارسات التأملية المكتسبة في برامج إعداد المعلمات بكلية التربية بجامعة الكويت، وهي دراسة وصفية، استخدمت منهجية متعددة الأدوات (استبانة) و(ملاحظة) و(مقابلات). توصلت إلى أن اكتساب تلك المهارات التأملية لدى الطالبات قد جاء بدرجة كبيرة. وجاء التفكير التأملي

كأكثر الممارسات التأملية اكتساباً، وفيما يتعلق بالأدوات فقد جاءت المناقشات الجماعية في المحاضرات هي أكثرهن اكتساباً. وغير بعيد عن تلك البرامج؛ فقد سعت دراسة (العياصرة وآخرون، ٢٠١٨) إلى التحقق من آثار الممارسات التأملية في تطوير أداء كوادر تربوية من المعلمين في سلطنة عمان، وذلك من خلال برنامج تدريبي متكامل في (الممارسة التأملية)، وهي دراسة ذات منهجية شبه تجريبية، تعدد طرائق جمع بياناتها (بطاقة ملاحظة) و(مذكرة تأمل)، و(مقابلات مفتوحة). ومن أبرز نتائجها هو متوسط التقييم الذاتي للمعلمات (عبر البرنامج التدريبي) قد جاء متوسط مرتفع، كما أبرزت نتائج المقابلة وجود آثار إيجابية للممارسات التأملية في تحسين أداء المعلمات في الجوانب المرصودة.

أما الزاوية الثانية فقد تناولت الدراسات والكتابات التي عُنيت بالممارسات التأملية للقيادات المدرسية، وأثرها على سلوكهم القيادي ونموهم المهني، ومنها دراسة براون-فيرينيو (Browne-Ferrigno, 2003) التي تمثل هدفها في الكشف عن الكيفية التي تتشكل بها الهوية القيادية لدى المعلمين المشتركين في برامج إعداد مديري المدارس، وعبر منهجية نوعية وباستخدام أدوات المقابلة والملاحظة؛ فقد توصلت إلى أن التحول الناجح من أدوار المعلم إلى أدوار القائد لا يتم تلقائيا بمدرج اكتساب المهارات الإدارية؛ بل يتطلب الانخراط المنهجي في التأمل النقدي، والذي يفكك القناعات المسبقة للمتدربين، ويعيد رسم هويتهم المهنية. ودراسة ووكر وتشيان (Walker& Qian, 2006) وتمثل هدفها في الوقوف على الصعوبات التي تواجه قادة المدارس المبتدئين، واستراتيجيات تكيفهم، وهي أيضا دراسة كيفية اعتمدت على المقابلات، توصلت من خلالها إلى مجموعة من النتائج على رأسها أن المديرين المبتدئين يواجهون مستويات من العزلة المهنية الشديدة، وأن أولئك الذين استطاعوا امتلاك مهارات الممارسات التأملية قد كانوا أكثر قدرة على الصمود باعتبارها استراتيجية للبقاء، حيث ساعدهم التأمل في استخلاص العبر من أخطائهم، وتعديل استراتيجياتهم القيادية بصورة مرنة. وأخيراً دراسة برانسون (Branson, 2007) والتي استهدفت قياس أثر دمج ممارسات التأمل الذاتي على تطوير الممارسات القيادية الأصيلة لدى مديري المدارس الابتدائية، وهي دراسة كمية استخدمت المنهج شبه التجريبي، وتوصلت إلى وجود أثر إحصائي ذي دلالة إحصائية، أي أن التأمل المنظم قد أفضى إلى زيادة مستويات الوعي الذاتي لدى المديرين بقيمهم، ودوافعهم، وهو ما انعكس أثره إيجاباً على بيئة العمل المدرسة، ورفع مستوى الثقة لدى المعلمين بقرارات الإدارة.

ومن الاستعراض أعلاه؛ فإننا نجد أوجهاً للاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وأوجهاً أخرى للاختلاف. فقد اتفقت الدراسة مع الدراسات السابقة في حقيقة أن الأشكال التقليدية القائمة للتدريب القيادي والقائمة على التلقين والتلقي؛ لم تعد هي الأشكال المُثلى الملائمة لمتطلبات الواقع المعاصر. كما اتفقت أيضاً معها في التأكيد على حقيقة أن التأمل الذاتي باعتباره إحدى الكفايات؛ قد أصبح في حكم اللازم توفره في منظومة كفايات القائد المدرسي، ومن ثم في برامج التدريب والتأهيل والتطوير التي تستهدف تطوير الأداء والمسار المهني للقيادات المدرسية. وتبرز أوجه الاختلاف في زاوية الاهتمام، حيث ركزت بعض الدراسات السابقة على تقويم البرامج التدريبية بصفة عامة دون التقدم خطوة للأمام نحو تقديم نماذج بديلة، بينما ركز البعض الآخر على وصف أو قياس أثر واقع ممارسات القيادات المدرسية للتأمل. وإن مما يميز هذه الدراسة عما سبق استعراضه من دراسات هو سعيها لتجاوز أطر الوصف والتحليل إلى آفاق تدخلية، تقدم فيها تصوراً مقترحاً يمكن الاستفادة منه، وتطويره لاحقاً والبناء عليه في الجهود البحثية والتطبيقية المستقبلية.

نتائج الدراسة:

أفضت مراجعة وتحليل التراث البحثي والدراسات السابقة إلى الوقوف على مجموعة من النتائج المُقدمة كإجابات عن أسئلة هذه الدراسة، وقد جاءت على النحو التالي:

- **إجابة السؤال الأول: الإطار المفاهيمي والأهمية:**

أظهرت النتائج أنه وفي سياق القيادة المدرسية؛ لم يعد ينظر لممارسات التأمل الذاتي باعتبارها مجرد استبطان وممارسة فردية عفوية وعابرة، بل قد أظهرت هذه التحليلات التأمل الذاتي كعملية ذات بعد عقلاني، ينطوي على اتباع منهجية تتبعية قائمة على النقد. أما فيما يتعلق بأهميته؛ فقد أبرز التراث النظري والبحثي التأمل الذاتي باعتباره أداة تتسم بالفعالية والكفاءة تغطي الهوة التي تستطيل بوضوح بين ما يتبناه الفاعلون من نظريات، وبين واقع ممارساتهم القائمة.

- **إجابة السؤال الثاني: واقع الممارسات التأملية في البرامج التدريبية**

استعرضت الدراسة مجموعة من البحوث الأجنبية والعربية، والتي تعاضدت نتائجها على التأكيد على وجود انفصال جلي وفجوة ملموسة بين الواقع والمأمول، بين التأكيد على ضرورة التأمل، والتأخر في نقله من التنظير إلى الممارسة. فبينما أكدت الأدبيات المعاصرة على أن التأمل قد بات كفاية من الكفايات القيادية؛ إلا أن العديد من الجهود التطويرية كالبرامج التدريبية لا زالت تدور في فلك النماذج التقليدية المستمسكة بأحابيل (التلقين المعرفي) والتطوير المهاري المحدود، مفتقرة -حد العوز- إلى

مساحات آمنة ضامنة لنجاح الممارسات التأملية، والميكانيزمات الحاضنة لها.

- إجابة السؤال الثالث: متطلبات تفعيل الممارسات التأملية:

استكشفت الدراسة جوانب مختلفة من متطلبات تفعيل وإدماج الممارسات التأملية في برامج التطوير والتدريب القيادي الموجهة لمديري المدارس. وتكاد أن تتطابق وجهات النظر التي تناولت هذا الشأن في إقرارها بتعذر تحقيق هذا الإدماج من خلال الأساليب التقليدية القائمة على التلقين، ومع ذلك فقد تنوعت في تصوراتها لتلك المستلزمات، فذهبت بعضها إلى ضرورة توفر بيئات ضامنة لتحقيق الطمأنينة والأمان النفسي للمتدربين من المدراء/ قادة المدارس، وبما يسمح لهم بالالتفات نحو الذات، ونقدها، وتنظيم وإعادة تنظيم أفكارهم، ومواجهة أخطائهم بشفافية ودونما لوم للذات. وذهب البعض الآخر لضرورة إحداث تغيرات بنيوية في بيئات التدريب مثل إنشاء مجتمعات تعلم مهني، تسمح للمتدربين بممارسة تأملات مشتركة، وركّزت وجهات نظر أخرى على توفير نماذج وأدوات عملية للممارسة التأملية مثل (اليوميات التأملية) و(تحليل الأحداث الحرجة) وغيرهما من الأدوات.

- إجابة السؤال الرابع: التصور المقترح:

اعتماداً على ما تمت استخلاصه من نتائج تضمنتها إجابات الأسئلة الثلاثة السابقة؛ فقد تم تصميم تصور مقترح متكامل، سيتم استعراضه بالتفصيل في المحور القادم.

المحور الرابع: التصور المقترح:

منطلقات التصور المقترح:

يستند هذا التصور على مجموعة من المؤطرات النظرية والفلسفية المعاصرة، والتي سعت إلى تحقيق مستويات من الاتساق بين بعض الأطر النظرية التقليدية، ومقتضيات ومتطلبات التطوير المهني المعاصر.

أ. نظرية تعليم الكبار: حيث ينبثق هذا التصور من وجود اتجاهات حديثة عمدت إلى توظيف المرتكزات التي يتكئ عليها تعليم الكبار في التدريب عموماً، وفي تدريب القيادات المدرسية على نحو خاص. وترى دراسة (Zepeda et al., 2014) أنه توجه قادة المدارس (باعتبارهم متعلمين بالغين) إلى التدريب يعني بأنهم يأتون حاملين معهم مستويات من التراكم المعرفي الثري والذي حصلوه من الميدان. وانطلاقاً من هذا؛ فإن التصور المقترح الحالي الذي تقدمه هذه الدراسة سيتبنى موقفاً يتخلى فيه عن أساليب التلقين التقليدية، متجهاً نحو اعتماد منهجية تعلي من شأن (الخبرات السابقة) للمتدربين.

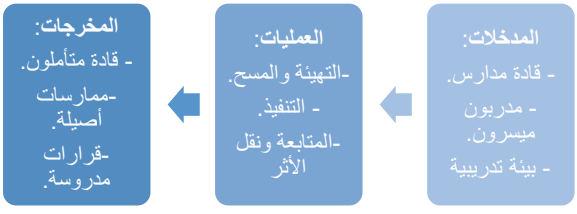
ب. نموذج الممارس المتأمل لشون: يتبنى التصور أيضاً الفلسفة الأساسية لنموذج دونالد شون (الممارس المتأمل)، وذلك حسبما تستعرضه القراءات الحديثة المطورة للنموذج التقليدي ليتسنى له مواكبة البيئات التعليمية الأكثر تعقيداً.

ومن هذه القراءات هي القراءة التي وقفت عليها دراسة توسون وباسكال (Tomson& Pascal, 2012) والتي أكدت على حتمية تحول القياديين التربويين من التطبيق التلقائي للأطر النظرية الإدارية، إلى ممارسة إجراءات من "التأمل أثناء الفعل"، للاستجابة الآنية المرنة للتحديات المدرسية الغامضة، وممارسة "التأمل بعد الفعل" كأداة للتقييمات اللاحقة.

ج. الملائمة المؤسسية ومقاربات التعلم التحويلي: ينبثق هذا التصور المقترح من فكرة ضرورة ربط مخرجات التدريب الموجه لتطوير أداء القيادات المدرسية بالواقع المؤسسي المحلي في المملكة العربية السعودية. وبالذات ما تضمنته المعايير المعتمدة للقيادة المدرسية والتي تعتمدها وتصدرها هيئات الاعتماد وعلى رأسها (هيئة تقويم التعليم والتدريب) في المملكة العربية السعودية. وللاستجابة لتلك المعايير؛ فإن التصور المقترح ينتهج نهج التعلم التحويلي (Transformative Learning) وهو نهج ينطلق من فلسفة مفادها إن الاضطلاع بأية جهود تطويرية مهنية حقيقية لمديري المدارس (قادة المدارس) لا يمكن له أن يتحقق بمجرد الاستزادة من المعارف الجديدة فقط؛ بل يستلزم إنجاز تغييرات بنيوية عميقة في الأطر المرجعية لشخصية القائد من خلال تأمله الناقد لما يحوزه من افتراضات وأفكار مسبقة، وهو ما يمكنه من تسنم قيادة التغيير في بيئته المدرسية.

الهيكل العام للتصور المقترح:

بني الهيكل العام للتصور على نحو متتالٍ، ويوضح الشكل رقم (٣) هذا التتابع، حيث يمر التصور بثلاث مراحل رئيسة هي: المدخلات، العمليات، المخرجات. يؤدي هذا التسلسل في الإجراءات التي تتضمنها كل مرحلة من المراحل - يؤدي- إلى انتقال التأمل الذاتي من نشاط عشوائي إلى ممارسة مؤسسية واعية.



شكل رقم (٣): الهيكل العام للتصور المقترح لتفعيل التأمل الذاتي (اعداد الباحثة)

آليات عمل التصور المقترح (المصفوفة التشغيلية):

لكي يصبح التصور المقترح قابلاً للتجربة والتطبيق العملي في برامج التدريب من خلال المراكز والجهات المسؤولة عن التدريب؛ فقد تُرجمت مراحله المختلفة إلى مصفوفة إجرائية، تتضح فيها الأهداف، والاستراتيجيات، كما تتم فيها توزيع الأدوار بين مكونات العملية التدريبية.

جدول رقم (١): المصفوفة التشغيلية لتفعيل التأمل الذاتي في برامج إعداد القيادات المدرسية (اعداد الباحثة):

المرحلة الزمنية	الهدف الإجرائي	الاستراتيجية المقترحة	دور المدرب	دور المتدرب (القائد)
التهيئة (قبل التدريب)	كسر الجليد، وبناء الأمان النفسي، وتحديد خط أساس للوعي	المسح الذاتي: استخدام المقاييس القبلية	صياغة ميثاق الجلسة، شرح فلسفة التأمل	إجراء المسح الذاتي بصدق، مشاركة التوقعات والمخاوف
التنفيذ (أثناء التدريب)	ربط المحتوى النظري بالواقع الميداني، ممارسة التأمل الناقد	اليوميات التأملية	تخصيص الوقت الكافي، توفير أسئلة محفزة	التدوين المستمر، تحليل الفجوة بين القناعات السابقة والمكتسبة.
	استجواب الممارسات الإدارية وتفكيك المواقف المعقدة.	تحليل الحوادث الحرجة: دراسة أزمات حقيقية واجهت المتدربين.	إدارة الحوار، وتوجيه النقاش نحول التأمل الإجرائي	عرض المشكلة بشفافية، وتقبل نقد الأقران، التفكير في البدائل.
استدامة الأثر (بعد التدريب)	ضمان انتقال أثر التدريب للبيئة المدرسية.	التوجيه التأملي الميداني: جلسات توجيه فردية.	عقد جلسات حوارية دورية لاستعراض مواقف ميدانية وتحليلها مع المتدرب	الاستمرار في ممارسة التأمل، قيادة مجتمع التعلم المصغرة في المدرسة.

متطلبات وضمانات نجاح التصور المقترح:

يرتكز هذا التصور المقترح على وجود مجموعة من العناصر (المتطلبات) اللازم توفرها للقيام بعمليات التدريب، وهي كما يلي:



الشكل رقم (٤): متطلبات نجاح التصور المقترح في البرامج التدريبية (اعداد الباحثة)

المراجع:

- الأحمدي، فؤاد، والفايز، فايز. (٢٠٢٢). متطلبات تقويم برامج التطوير المهني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. ٨٥ (١)، ٥٨-٧٢.
- إبراهيم، أسامة، وقرني، أسامة، ومخلوف، سميحة. (٢٠٢٠). تطوير برامج إعداد القيادات المدرسية على ضوء معايير اعتماد التنمية المهنية للأكاديمية المهنية للمعلمين. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. ٤، (١٣)، ٢٩-٦١.
- إبراهيم، حسام الدين. (٢٠٢٣). تصور مقترح لتطوير أدوار القيادة التعليمية لدى مديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج المعاصرة. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، ٢٩، (٢)، ٧٣-١٩٢.
- الأستاذ، محمود حسن. (٢٠١١). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلي العلوم في المرحل الأساسية بغزة. *مجلة جامعة الأزهر بغزة*. سلسلة العلوم الإنسانية، ١٣. (١).
- بلجون، كوثر. (٢٠١٠). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. اللقاء السنوي الخامس عشر - تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية الرياض. مجلة جستن*، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الجلال، فؤاد. (٢٠٢٦). المهارات والبرامج التدريبية في منظمات الأعمال. دار حميثرا للنشر والترجمة.
- الحسيني، عبد السلام. (٢٠٠١). دراسة تقويمية لبرامج التدريب للترقية لوظائف الإدارة التربوية. المركز القومي للبحوث التربوية والتنموية.
- الحليبي، مصعب، والمسلم، جاسم. (٢٠٢٤). درجة تطبيق معايير القيادة المدرسية لدى مديري المدارس المتوسطة. *مجلة العلوم الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية- جامعة عمار التليدجي بالأغواط*. ١٨، (١)، ١-١٠.
- خلف، إبراهيم حمد. (٢٠١٧، آذار). مدى إتقان مدرسي اللغة العربية لممارسات التدريس التأملي في المرحلة الإعدادية وعلاقته بمستوى الكفايات التدريسية لديهم. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. ١٨٠، ١٣-٢٠٠.
- الرميح، محمد. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية بالإدارة العامة للتعليم بالقصيم في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط*. ٢٧، (١٠)، ٦٧٥-٧٠٦.
- الزرعة، ليلى. (٢٠٢٢). الممارسات التأملية لدى معلمات منهج الدراسات الإسلامية بمراحل التعليم العام في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية*، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر. ١٩٦(١).
- عبيدات، لمياء. (٢٠١٧). واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*. ٣١(١٢).

- العرابي. عبير (٢٠١٨). واقع تدريس معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي بمدينة مكة المكرمة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. ٩(٢).
- عطاري. عارف. (٢٠٠٥). الإشراف التربوي. مكتبة الفلاح: الكويت.
- علي، فاطمة. (٢٠٢٠). الممارسات التأملية في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية. *المجلة التربوية بجامعة الكويت*، ٣٤، (١٣٧)، ٤٧-٧٨.
- العياصرة، محد عبد الكريم، الفارسي، عائشة ناصر، ومحد، عبد المجيد عبد الكريم. (٢٠١٨). أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان. المجلة التربوية. ١٢٨(٣٢)،١٨١- ١٣٥.
- العنزي، نهلى. (٢٠٢٤). مستوى تطبيق الممارسة التأملية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة بالجامعات السعودية. *مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*. ١٥، (١)، ٤٣-٦١.
- المالكي، عبد العزيز. (٢٠٢٠). واقع الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في منطقة نجران. *مجلة تربويات الرياضيات*. ٢٣، (٨)، ١٢٠-١٥٠.
- مصطفى، منال. (٢٠١١). فاعلية برنامجين لتنمية التأمل الذاتي للتخطيط التدريسي والبنائي في تحسين المرونة المعرفية وقيمة التفكير التأملي ومهاراته والأداء التخطيطي التعليمي لدى الطالبات المعلمات. حوليات مركز *البحوث والدراسات النفسية*، ٧(٦).
- المقوسي. ياسين. (٢٠١٩). درجة ممارسة التفكير التأملي في ضوء بعض متغيرات لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن. مجلة العلوم التربوية. ٤٦(٢). ٤٥٦-٤٧٣.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). دليل معايير القيادة المدرسية.https://etec.gov.sa

References:

- Alene, A. A., Tsegaye, M. A., & Wolle, G. S. (2025). Secondary school principals' adaptive leadership practices amid the quality education crisis in Amhara regional state, Ethiopia. Social Sciences & Humanities Open, 11, 101349.
- Branson, C. M. (2007). Effects of structured self-reflection on the development of authentic leadership practices among Queensland primary school principals. Educational Management Administration & Leadership, 35(2), 225–246. https://doi.org/10.1177/1741143207075390
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. Educational Administration Quarterly, 40(1), 77–108. https://doi.org/10.1177/0013161X03259147
- Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement. Educational Administration Quarterly, 39(4), 468–503. https://doi.org/10.1177/0013161X03255561
- Brookfield, S. (1995). Becoming a critically reflective teacher. Jossey-Bass.
- Bush, T. (2008). Leadership and management development in education. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781446213605
- Cochrane, J., TAN, S. C., Phillips, M., Eickelmann, B., Kral, M., Chammon, J., & Pangeni, S. K. (2026). Reframing School Leadership for the Digital Age. Computers and Education Open, 100404.
- Cowie, M., & Crawford, M. (2007). Principal preparation—still an act of faith? School

Leadership & Management, 27(2), 129–146. https://doi.org/10.1080/13632430701237198

- Daresh, J. C. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? Educational Administration Quarterly, 40(4), 495–517. https://doi.org/10.1177/0013161X04267114

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

- Delgado, O. (2014). Improvement areas of leadership training in European institutions of higher education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116, 4712-4716.

- Densten, I. L., & Gray, J. H. (2001). Leadership development and reflection: What is the connection? International Journal of Educational Management, 15(3), 119–124. https://doi.org/10.1108/09513540110384466

- Drago-Severson, E. (2009). Leading adult learning: Supporting adult development in our schools. Corwin Press.

- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 33(3), 329–352. https://doi.org/10.1080/0305764032000122005

- Harvey, M., Walkerden, G., Semple, A., McLachlan, K., Lloyd, K., & Bosanquet, A. (2025). Reflecting on reflective practice: Issues, possibilities and guidance principles. Higher Education Research & Development, 44(7), 1849-1857.

- Hubbs, D. L., & Brand, C. F. (2005). The paper thermometer and the reflective journal: A measure of the reflective process. Journal of Experiential Education, 28(1), 60–71. https://doi.org/10.1177/105382590502800107

- Kaiser, R.B. & DeVries, D.L. (2000). Leadership training. In W.E. Craighead and C.B. Nemeroff (Eds.) The Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science (3rd ed.). New York: Wiley & Sons.

- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. Reflective Practice, 1(3), 293–307. https://doi.org/10.1080/713693162

- Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. CBE—Life Sciences Education, 22(2), es2.

- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning (2nd ed.). Corwin Press.

- Sebastien, N. (2017). Effective Educational Leadership Training for Transformative Leadership. Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership, 2(2), 27-31.

- Thompson, N., & Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. Reflective Practice, 13(2), 311–325. https://doi.org/10.1080/14623943.2012.657795

- Volin, J., Weinberg, B. D., Taylor, S., Bello, H., Naeem, M., Ho, C., & Peterson, R. B. (2025). Creating the Next Generation of Education Leaders: Residents and Fellow

Leadership Training. Journal of the American College of Radiology.

- Walker, A., & Qian, H. (2006). Beginning principals: Balancing at the top of the greasy pole. Journal of Educational Administration, 44(4), 297–309. https://doi.org/10.1108/09578230610674930.

- Zepeda, S. J., Parylo, O., & Bengtson, E. (2014). Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory. Professional Development in Education, 40(2), 295–315. https://doi.org/10.1080/19415257.2013.821667

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

أثـــر موقـــع تعليمـــي توعـــوي (Al_Atheer) فـــي اكتســـاب المفـــاهيم الأساســـية للأمـــن الســـيبراني لـــدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف.

أ. نجوى عواض العتيبي[١]
ماجستير في الأمن السيبراني جامعة القرى، مديرة مدرسة بإدارة تعليم الطائف.
د.خالد حاتم المطيري[٢]
كلية الحاسبات، جامعة أم القري.

THE IMPACT OF THE EDUCATIONAL AWARENESS SITE (AL-ATHEER) IN ACQUUISITION OF BASIC CONCEPTS OF CYBERSECURITY FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN TAIF GOVERNORATE.

Najwa Awwad Al-Otaibi[(1)]
Master's Degree in Cybersecurity, Umm Al-Qura University; School Principal, Taif Education Department.
Dr. Khaled Al_motairi[(2)]
College of Computing, Umm Al-Qura University.

Email: najwa422@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
الأمن السيبراني، موقع تعليمي.

KEY WORDS:
Cyber Security - Educational Site.

مستخلص البحث:

برز الأمن السيبراني كواحد من أكثر التحديات إلحاحًا التي تؤثر على المدارس في القرن الحادي والعشرين. يعد أمان الكمبيوتر أداة مهمة لحماية الأطفال، ومع ذلك تعد المدارس الثانوية واحدة من أكثر الأهداف جاذبية لجرائم خصوصية البيانات، بسبب إجراءات الأمن السيبراني غير الفعالة في المدارس. نظرًا لأن مستخدم الكمبيوتر غير المطلع هو الحلقة الأضعف التي يستهدفها لصوص الإنترنت الذين يستخدمون الهندسة الاجتماعية، فإن العنصر البشري هو السبب الأساسي وراء نجاح العديد من الهجمات على أجهزة الكمبيوتر والشبكات المدرسية. يعد الوعي بالأمن السيبراني ضروريًا لمنع قراصنة الكمبيوتر والمهاجمين من استغلال نقاط الضعف البشرية. الهدف من هذا البحث هو التعرف على تأثير الموقع التعليمي (الأثير) في زيادة الوعي وتعليم الطلاب أساسيات الأمن السيبراني (حماية البريد الإلكتروني - حماية البيانات والمعلومات - حماية الأجهزة الذكية وأجهزة الكمبيوتر) باستخدام الموقع (الأثير). اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، وتألفت أدوات البحث من اختبار معرفي لقياس مفاهيم الأمن السيبراني. حيث تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٤٠) طالبة في المرحلة الثانوية في مدينة الطائف، وتم تطبيق الاختبار القبلي ومن ثم تقسيمها إلى مجموعتين.

أثناء التفسير النظري، تم اختبارهم بعد ذلك عن طريق الاختبار البعدي. ووجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي بأساسيات الأمن السيبراني، لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بتشجيع المختصين على تصميم مواقع توعوية وتعليمية حول المفاهيم الأمنية. الأمن السيبراني لما له من أثر فعال في رفع مستوى الوعي في المجتمع.

ABSTRACT:

Cybersecurity has emerged as one of the most pressing challenges affecting schools in the twenty-first century. Computer security is an important tool for protecting children, yet High schools are one of the most appealing targets for data privacy crimes, owing to ineffective cybersecurity procedures in schools. Because the uninformed computer user is the weakest link targeted by cyber thieves using social engineering, the human component is the fundamental reason why many assaults on school computers and networks are successful. Formal cyber security awareness is essential to prevent computer hackers and attackers from exploiting human vulnerabilities. The aim of this research is to identify the impact of the educational website (Al_Atheer) to raise awareness and teach students the basics of cybersecurity (e-mail protection - data and information protection - protection of smart devices and computers) using the site (Al_Atheer). The research relied on the quasi-experimental method, and the research tools consisted of a cognitive test to measure the concepts of cybersecurity. Where a random sample was selected consisting of (40) female secondary school students in the city of Taif, and a pre-test was applied and then divided into two groups.

During the theoretical explanation, they were then tested by the post test. The study found a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean scores of the students of the experimental group and the control group in the post application to test awareness of the basics of cybersecurity, in favor of the experimental group. In light of these results, the researcher recommends encouraging specialists to design awareness and educational sites on security concepts. Cyber security because of its effective impact to raise the level of awareness in the community.

Introduction

The National Transformation Program aims to develop the necessary infrastructure and create an enabling environment for the public, private and non-profit sectors to achieve the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030; By focusing on achieving excellence in government performance, supporting digital transformation, contributing to the development of the private sector, developing economic partnerships, promoting community development, and ensuring the sustainability of vital resources [1].

Experiential learning is a process in which students "learn by doing" and reflect on their experiences [2]. Hands-on laboratory experiments, internships, practicums, field exercises, study abroad, undergraduate research, and studio performances are examples of experiential learning activities [3]. Education institutions must prioritize cybersecurity. Despite fundamental problems such as a lack of staffing and financing and resources, cyberattacks in education are no less frequent or serious [3]. In reality, they appear to be increasing in occurrence year after year as breaches in schools and higher education are frequently reported [1].

Because educational settings vary in size, purpose, and stature, so can the motives for attack. What may be a common hazard to world-renowned universities/colleges may not be an issue for schools or school districts. As a result, organizations must assess the risk and determine which data is vulnerable to unauthorized access [4]

Information technology plays a large and important role in the daily life of the individual, which increases the importance of educating cybersecurity and raising awareness of its concepts and skills, especially for future generations, as they are the most users of technologies. Reliance on the Internet as a means of communication has become extremely important in all areas, which may result in serious consequences that lead to the destruction or spread of information or its complete disruption .[5]

The development of the digital economy is one of the most prominent goals of our wise government's vision 2030, where the index of the number of participants in the activities of spreading digital awareness in 2020 was (zero) and the target for the year 2025 was (1060,000) [6], and cybersecurity is one of the essential elements in the digital transformation process, as It offers a tremendous developmental breakthrough that revives the future of the economy, in light of the increase in technical development and the growing renaissance in the volume of data that the current era is witnessing [1]

Consequently, the main objective of cybersecurity education is to inform technology users of the possible dangers they face while utilizing internet communication tools such as social media, chatting, online gaming, emails, and instant messaging. In the past, cyber security research has been undertaken in a variety of research, such as [19]– [23], but fewer studies have addressed the actions schools must undertake to enhance cyber security awareness. The purpose of this paper is to explain why it is so important to educate modern learners about the risks associated with cyberspace activity, what factors impede this education, and the significance of a cybersecurity curriculum that can be used by teachers in high schools.

The answers to the following main research question were searched:

What is the Impact of The educational awareness site (Al_Atheer) In acquuisition Of basic concepts Of cyber security for

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ ISSN 1658-9580(Print) / ISSN 2961-404X(Online)

secondary school students in taif governorate?

The Research Problem

Given the importance of improving the understanding of information sensitivity, where there is a slight difference between Internet users in Saudi Arabia and other Western countries, we must raise awareness of cybersecurity concepts and the sensitivity of data used over the Internet.

Since the picture is not clear in the minds of the students about the correct procedures to be followed in the event of security problems related to their accounts, whether personal or bank [8], the Al-Atheer (HTTP://alateer.me) website was designed to clarify the correct procedures to protect themselves and the correct behavior when any problem occurs [2].

Considering the foregoing and in line with the vision of our wise government 2030 in promoting and supporting the digital transformation process, the problem of the current research is crystallized on enhancing the concepts of cybersecurity through an educational site that contains short videos.

A major issue that teachers in higher education confront is that students lack critical prior knowledge and abilities required when they enter more difficult courses in their program.

The Research hypotheses

The research aimed to examine the following hypotheses

1. There is a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean degrees of the experimental group and the control group in the post application of the cybersecurity awareness test, in favor of the experimental group.
2. There is a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean gain in awareness of the basics of cybersecurity between the experimental group and the control group, in favor of the experimental group
3. The educational website achieves a large effect size for the experimental group (eta square > 0.14).
4. The educational website achieves effectiveness in awareness of the basics of cybersecurity of no less than (0.6), as measured by the gain ratio of Mc Gugian.
5. The educational website achieves an efficiency higher than 80/80.
6. The educational website achieves a master's degree of awareness of the basics of cybersecurity that reaches 85%."

Background and Literature Review:

The theoretical framework deals with two main axes, namely the website and cyber security.

Definition of Educational Websites:

According to [24] , e-Learning is a key current education medium that is not restricted to traditional education mediums such as those used in schools, colleges, or universities. E-learning not only overcomes time and space limits, but also provides solutions that are tailored to the needs of students in a variety of settings. Electronic learning systems, sometimes known as Learning Management Systems, Virtual Learning Systems, or Content Management Systems, and mobile learning are examples of e-Learning today. It also helps with educational material a nd infrastructure. An e-learning system's infrastructure allows learning content to be uploaded, stored, accessed, and communicated.

Al_Atheer Educational Websites:

Al-Atheer educational website was designed by the researcher with the aim of spreading awareness of the basics of cybersecurity among secondary school students.



figure1: Home page of Educational website(Alateer)



Figure2: The Questions in Educational



Figure3: The Questions in Educational website(Alateer)



Figure4: The Questions in Educational website(Alateer)





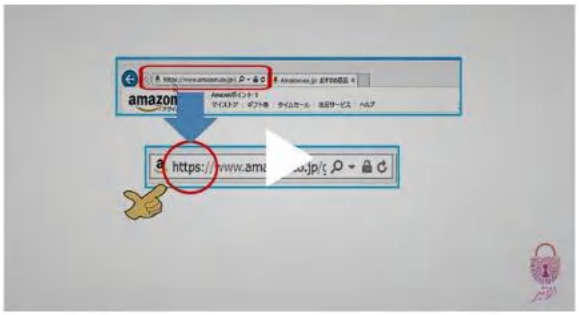




Figure5: The videos in Educational website(Alateer)



Figure6: The videos in educational website (Alateer)

definition of cyber security

In most recent studies, Cybersecurity is defined as a comprehensive term [10]. ITU-T X.1205 also defines cybersecurity in their draft [11]. Hence, in generalized term cyber security which helps prevent cyber-attacks, data breaches and can aid in risk management. The Security architecture defines some characteristics of security which include security attacks consists of two types: active and passive attacks and security objectives [12].

In general, the threats include various scenarios such as Cyberbullying [13]. Identity theft [14], Digital devices [13] Autonomous systems [15], Wireless Sensor Networks (WSN) and Wireless body area Networks (WBAN) [16], Cyber terrorism [13], and can approach us from unforeseen sources and directions. With the advancements in science, more sophisticated cyber-crimes and malicious activities are evident in today's world which is targeted and extremely dangerous. One such example was detected earlier in 2018; a ransomware attack was harming the government of Atlanta City [17] and other recent cyber breaches [18].

The importance of cyber security

Preserving the Kingdom's position globally as it ranked second globally in the Cybersecurity Index for the year 2020, therefore attention must be paid to the following:

- The spread of electronic services and the need to protect them.
- Weak cyber protection in some entities and the lack of qualified national cadres, which resulted in the spread of security vulnerabilities and the ease of exploiting them.
- The exploitation of cyberspace by some countries to support their orientations.
- The significant gains that can be achieved through cyber-attacks.
- Difficulty identifying the source of cyber-attacks.

• Easy access to the tools needed to make breakthroughs.

• Achieving the Kingdom's Vision 2030 to make the Kingdom a safe global investment destination [9].

Today, the internet has a significant impact on people's lives through improved communications, interactions, and information exchange. Despite all of these positive advantages, it also has major negative consequences. Due to a lack of self-control and overall understanding among internet users, incidences of online fraud, cyberbullying, racial abuse, gambling, and pornography have surged in recent years. As a result, there is a need to increase cybersecurity knowledge and training in schools to safeguard pupils from cyberbullying, online fraud, and bigotry. According to research, the level of self-control and awareness among internet users is moderate to low. Young people must be educated on how to operate safely in cyberspace to raise cybersecurity awareness and knowledge among internet users [8].

Cyber Security Elements

• The human element: [1]

1. Qualifying a sufficient number of specialists and qualified in cyber security through education and training.
2. Awareness of non-specialists.

•Technology:

1. Use appropriate techniques and solutions.
2. Appropriate adaptation of the techniques.
3. Continuous review of techniques.

• Frameworks, Standards, Procedures and Policies: [2]

1. Cyber Security Governance.
2. Building and implementing a cyber security strategy.
3. Developing cyber security policies and procedures.

Cyber Security Skills and Competencies

Many people today utilize the internet to spark debates, increase their popularity, or express their emotions [8]. They also participate in citizen journalism, where they derive satisfaction from being the first to share a certain topic, which attracts more attention from other users [5].

1. Follow the precautions and security procedures in the facilities.
2. Commitment to security policies and controls.
3. Protection of user account data and passwords.
4. Safe use of the Internet and social media.
5. Beware of phishing and social engineering campaigns.
6. Email protection.
7. Download original software and tools and update systems.
8. Classify and share files.
9. Data backup and transfer from one place to another.
10. Use of cloud services.
11. Programs for virtual meetings and remote work.
12. Work devices on the go and travel.
13. Mobile personal device security.
14. Safe use of wireless printers and IoT devices.
15. Watch for signs of a cyber threat.
16. Report intrusions and suspicious events.

Cyber security skills and competencies required for high and middle school students:

1. Maintaining confidentiality of data.
2. Password protection.

ISSN 1658-9580(Print) / ISSN 2961-404X(Online) المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

3. Follow the institution's usage policy.
4. Safe browsing of the Internet.
5. Beware of social engineering attacks.
6. Email security.
7. Protect your PC.
8. Mobile phone security.

Cyber security skills required for high school students in the Kingdom of Saudi Arabia:

1. Safe handling of browsing and internet access and avoiding the use of untrusted public devices or networks while in public places.
2. Safe handling of e-mail and social media services, and attention to the possibility of exploiting them for phishing
3. Use multi-item identity verification for logins.
4. Choose strong passwords and keep them update.
5. Update hardware and software.
6. Update antivirus software.
7. Check encryption protocols.
8. Check Links validation.
9. Safe handling of mobile applications.
10. Putting an emphasis on the process of teaching and learning and actively involving students in it.
11. Developing students' ability to assess themselves and others.
12. Assisting pupils in comprehending their own learning and developing suitable strategies for "learning to learn."

Study Procedures:

This section deals with a detailed presentation of the study's methodology, sample, tools, procedures that were followed to complete it, and the statistical methods used in it.

First: The Study Methodology

The semi-experimental approach was used to study the effect of an independent variable (educational website) on a dependent variable (awareness of the basics of cybersecurity).

Second: The Study Community

The research community consisted of high school female students in Taif schools in the Kingdom of Saudi Arabia for the academic year 2021/2022.

Third: The Study Sample

The field study sample consisted of (40) high school female students, divided into two groups, the first was an experimental group (made up of 20 female students) whose members were subjected to providing information through the educational website, and the other was a control group (consisted of 20 female students) who were exposed to the traditional method of providing information through theoretical explanation.

Fourth: Building the Study Tool

The cybersecurity basics awareness test is designed according to the following steps:

1- Determine the purpose of the test:

It aims to measure the awareness of secondary school female students about the basics of cybersecurity.

2- Formulating the test items:

To formulate the items of the scale, the researcher reviewed the basics of cybersecurity and developed questions about them.

3- Formulating test instructions:

Instructions were prepared that included the student's data, the purpose of the test, and how to answer it.

4- Correction of the test:

The female student receives one point for each correct answer. The high degree represents the student's high awareness of the basics of cybersecurity, while the low

degree represents the student's low awareness of the basics of cybersecurity.

5- The exploratory experience of the test:

The researcher conducted an exploratory experiment to test (25) high school female students, in order to achieve the following objectives:

a. Set time:

The test time was calculated by calculating the average total time that each student took to answer the test items, then dividing the total of those times by the number of students, and the average test time with the instructions was (10) minutes.

b. Test Validity:

The internal consistency was verified as an indicator of the test validity, by means of the two-way correlation between the degree of each item and the test total degree, and the following table illustrates these results:

Table 1. Correlation coefficients between question degrees and the total degree on the test (n = 25)

Item	Correlation Coefficient
1	0.71**
2	0.79**
3	0.66**
4	0.57**
5	0.79**
6	0.83**
7	0.63**
8	0.67**
9	0.62**

** Significant at level (0.01)

It is clear from Table 1. That the correlation coefficients are statistically significant at the level (0.01), and the values of the correlation coefficients ranged from 0.57 to 0.83, and the internal consistency did not result in the deletion of any questions.

c. Test Reliability:

Reliability was calculated using Cronbach's Alpha method, where the alpha-Cronbach of the test coefficient was calculated before deleting the item degree and after deleting it, on a sample that consisted of (25) high school female students, and the reliability coefficient value was (0.86), which is an acceptable reliability value. The reliability coefficient, when deleting the item degree, ranged from (0.83) to (0.85), which means that Cronbach's alpha values obtained, when deleting items, reduce the test reliability coefficient.

It is clear from the above that the awareness test of the basics of cybersecurity has a degree of validity and reliability that justifies its use in the current study.

Fifth: Experimental Study Procedures:

The researcher presents the procedures that were followed to complete the experimental study, as follows:

1- Determine the study variables:

• **Independent variables**: The current study included one independent variable, which is the teaching method as follows:

Teaching using the educational website.

Teaching in the traditional way.

• **Dependent variables**: The study includes developing the awareness variable of the cybersecurity basics.

2- Determine the experimental design and appropriate statistical methods:

a- Study experimental design:

The researcher followed the semi-experimental design with a pre- and post-measurement of two groups in teaching the basics of cybersecurity, the experimental group: which was taught using the educational website, and the control group: which was taught in the traditional, usual way of teaching.

With the application of the study tool before and after on the two study groups, and Figure 1. Illustrates this:

ISSN 1658-9580(Print) / ISSN 2961-404X(Online) المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

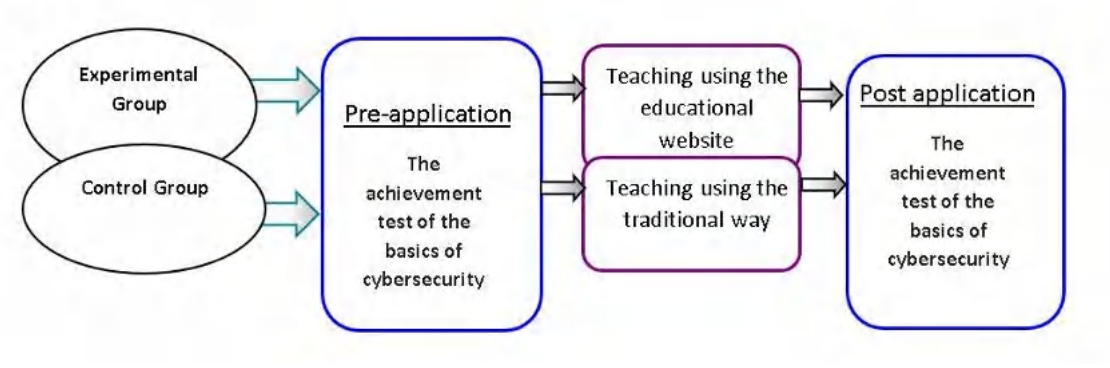


Figure 7. The schematic diagram of the experimental design used in the study

b- Statistical methods used in data processing:

The researcher relied on the following methods:

- Independent samples t-test.
- Paired samples t-test.
- One sample t-test.
- Calculation of impact strength (Eta Squared) (η2)
- Calculation of the effect size (d)
- Calculating the adjusted gain of Mc Gugian.

3- The pre-application of the study tool:

The study tool (awareness of the basics of cybersecurity) was applied to the female students of the experimental group and the female students of the control group; in order to determine their prior knowledge, then the researcher corrected the test and monitored the results. It was verified that there is equivalence between the two groups with regard to awareness of the basics of cybersecurity, by verifying that "there is no statistically significant difference at the level (0.05) between the mean degrees of the control group female students and the experimental group female students in the pre-application of the awareness of the basics of cybersecurity test." The use of a t-test to indicate the difference between the mean degrees of the experimental and control groups female students in the pre-application of the study tool, and the results came as illustrated in the following table:

Table 2. The significance of the difference between the mean degrees of the experimental and control group female students in the pre-application of the study tool

Group	N	Mean	Mean Difference	Std. Deviation	df	t	Sig.
Experimental	20	5.40	0.50	1.50	38	1.035	0.307
Control	20	4.90		1.55			

It is clear from Table 2. That the value of "t" is not significant, which indicates that there is no significant difference between the mean degrees of the students of the control and experimental groups in the pre-measurement of awareness of the basics of cybersecurity, and this indicates that the two groups are equal before the start of the experimental treatment.

4- Implementation of experimental treatment

The researcher created an educational website with the aim of spreading awareness of the basics of cyber security for secondary school students and enabling the experimental group students to access the website and benefit from the short video clips.

As for the control group, they were taught in a traditional way through the lecture method in the classroom

5- Applying the post-study tool:

The study tool (awareness of the basics of cybersecurity) was applied to the students of the experimental group and the students of the control group; in order to know the extent of development that occurred in awareness of the basics of cybersecurity, and then the researcher corrected the test and monitored the results for the two study groups.

The following is a statistical description of the degrees of the female students of the experimental and control groups on the study tool:

Table 3. Statistical description of the degrees of the students of the experimental and control groups on the study tool

Statement	Control group (N=20)		Experimental group (N=20)	
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation
Pre-application of the study tool	4.90	1.55	5.40	1.50
Post application of the study tool	6.10	1.80	7.80	1.28
Effectiveness (gains ratio for Mac Gujian)	0.32	0.33	0.68	0.30

Figure 8. shows the mean degrees of the control and experimental groups in the pre and post application and effectiveness:

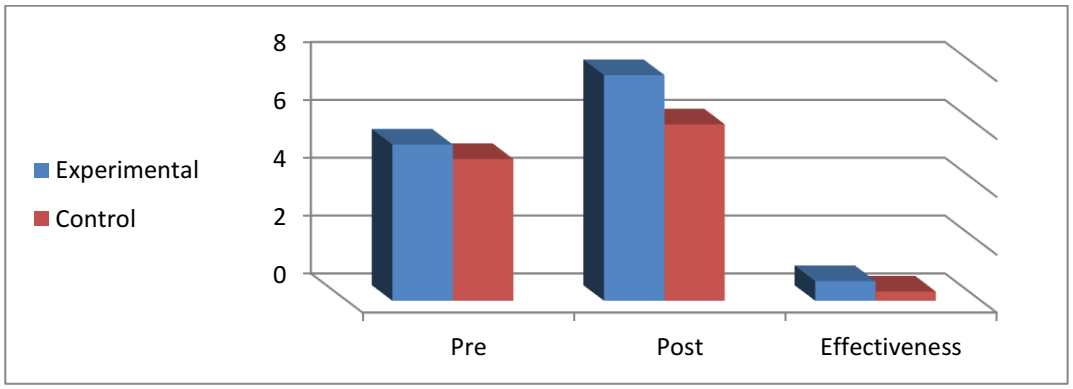


Figure 8. The mean degrees of the control and experimental groups in the pre and post application and effectiveness

Study Results, Analysis and Interpretation

This part deals with the statistical treatments of the data resulting from the study experience and its results, discussing and interpreting the results, then making recommendations and suggestions in light of the study's findings

First, Results of the Study:

Results of the first hypothesis:

The first hypothesis states that:

"There is a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean degrees of the experimental group and the control group in the post application of the cybersecurity awareness test, in favor of the experimental group."

To verify the validity of this hypothesis, the independent t-test was used to calculate the significance of the difference between the mean of two independent samples, and the results came as shown in the following table:

Table 4. The significance of the difference between the mean degrees of the female students of the experimental and control groups in the post application of the study tool

Group	N	Mean	Mean Difference	Std. Deviation	df	t	Sig.
Experimental	20	7.80	1.70	1.28	38	3.436	.001
Control	20	6.10		1.80			

It is clear from the results of Table 4. That the first hypothesis is fulfilled; where the difference was statistically significant between the mean degrees of the control and experimental group on the study tool in the post measurement, in favor of the experimental group. This indicates the superiority of the students of the experimental group over the students of the control group after implementing the educational website in awareness of the basics of cybersecurity.

Results of the second hypothesis:

The second hypothesis states that:

"There is a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean gain in awareness of the basics of cybersecurity between the experimental group and the control group, in favor of the experimental group."

To verify the validity of this hypothesis, the gain in awareness of the basics of cybersecurity was calculated, and then the t-test independent was used to calculate the significance of the difference between the mean of two independent samples, and the results came as shown in the following table:

Table 5. The significance of the difference between the mean gain in awareness between the students of the experimental and control groups

Group	N	Mean Gain	Mean Gain Difference	Std. Deviation	df	t	Sig.
Experimental	20	2.40	1.25	1.73	38	2.669	.011
Control	20	1.15		1.18			

It is clear from the results of Table 5. That the second hypothesis is fulfilled; where the difference was statistically significant at the level (0.05) between the mean gain in awareness of the basics of cybersecurity among the female students of the control and experimental group, in favor of the experimental group. This indicates an increase in the awareness of the basics of cybersecurity among the students of the experimental group compared to the students of the control group.

Results of the third hypothesis:

The third hypothesis states: **"The educational website achieves a large effect size for the experimental group (eta square > 0.14)."**

To verify the validity of this hypothesis, the t-test pairs test was used to calculate the significance of the difference between the mean degrees of the experimental group students in the pre and post measurements, and then calculate the Eta squared and the impact size, and the results came as in the following table:

Table 6. The size of the educational website's impact on awareness of the basics of cybersecurity

Independent Variable	N	df	t	η2	d	Impact Size Level
Educational Website	20	19	6.208	0.67	2.85	Large

It is clear from the results of Table 6. That the third hypothesis is fulfilled; where there is a large impact of the educational website on awareness of the basics of cybersecurity, as the educational website contributed 67% of the dependent variable (awareness), meaning that 67% of the variance in the dependent variable is due to the independent variable (educational website). That is, the size of this high impact indicative of the difference between the mean degrees of the two applications, the pre and post applications of the experimental group female students in the study tool in favor of the post application, is an indication of the effectiveness of the educational website in developing awareness of the basics of cybersecurity among the students of the experimental group.

Results of the fourth hypothesis:

The fourth hypothesis states that: "The educational website achieves effectiveness in awareness of the basics of cybersecurity of no less than (0.6), as measured by the gain ratio of Mc Gugian."

To verify the validity of this hypothesis, the mean and standard deviation of the gain ratio of Mc Gugian were calculated, and the results came as in the following table:

Table 7. Mean and standard deviation of Mc Gugian's Gain Ratio

Group	N	Mean	Std. Deviation
Experimental	20	0.68	0.30

It is clear from the results of table 7. That the fourth hypothesis is fulfilled; whereas, the calculated average of Mc Gugian's gain percentage achieved by the experimental group female students (0.68) is higher than the value (0.6), and this indicates the effectiveness of the educational website in developing awareness of the basics of cybersecurity among the students of the experimental group.

ISSN 1658-9580(Print) / ISSN 2961-404X(Online) المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

Results of the fifth hypothesis:

The fifth hypothesis states: "**The educational website achieves an efficiency higher than 80/80.**"

In order to verify the validity of this hypothesis, which is to verify that 80% of the students of the experimental group get 80% or higher in the post measurement of awareness of the basics of cybersecurity, the frequency of the students' degrees and the percentage of frequency and the accumulating frequency of the ascending percentage were calculated, and the results **came as in the following table:**

Table 8. Frequency, percentage, and ascending cumulative frequency for the degrees of the experimental group female students in the post-measurement

Degree	Frequency	Percent	Cumulative Percent
5	1	5	5
6	3	15	20
7	3	15	35
8	5	25	60
9	8	40	100

It is clear from calculating 80% of the total degree for the test that it is equal to (7.2). Thus it is clear from Table 8. That the degree corresponding to the 80% percentage was obtained by 65% of the experimental group female students.

Results of the sixth hypothesis:

The sixth hypothesis states that: "**The educational website achieves a master's degree of awareness of the basics of cybersecurity that reaches 85%.**"

In order to verify the validity of this hypothesis, this is to verify that there is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the mean degrees of the experimental group female students in the post-measurement of the awareness test of the basics of cybersecurity and the degree of mastery (85%) of the test total degree. A "t" test was used for one sample, to calculate the significance of the difference between the mean degrees of the experimental group female students in the post-test measurement and the degree of mastery (85%) of the total degree, and the results came as in the following table:

Table 9. The significance of the difference between the mean degrees of the experimental group female students in the post-measurement of the test and the degree of mastery (85%) of the total degree

Group	N	Mean	Mastery Degree 85%	df	t	Sig.
Experimental	**20**	**7.80**	**7.65**	**19**	**0.523**	**0.607**

It is clear from the results of Table 9. That the sixth hypothesis is fulfilled; as there is no significant difference between the average degrees of the experimental group female students in the post-measurement of the awareness of the basics of cybersecurity test and the degree of mastery (85%) of the total degree of the test. This means that the students of the experimental group reached the level of mastery (85%) of the total degree of the awareness test of basics cybersecurity, which means that the educational website has an effective impact in raising the level of awareness of the basics of cybersecurity for the female students of the exper imental group to the degree of mastery (85%) of the total degree

Second: Analysis and Interpretation of the Results, including:

The current study reached the following results:

- There is a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean degrees of the female students of the experimental group and the control group in the post application of the cybersecurity awareness basics test, in favor of the experimental group.
- There is a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean gain in awareness of the basics of cybersecurity between the experimental group and the control group, in favor of the experimental group.
- The educational website achieves a large effect size for the experimental group (eta square > 0.14).
- The educational website achieves an effectiveness in awareness of the basics of cybersecurity, not less than (0.6), as measured by the percentage of gain by Mac Gujian.
- The educational website achieves a master's degree of awareness of the basics of cybersecurity that reaches 85%.

The researcher believes that the previous results are due to the following reasons

1. Raising awareness of the importance of learning the basics of cybersecurity.
2. There is an impact of the popular educational site on students' understanding of the basics of cybersecurity
3. The effectiveness of dealing with the educational website in understanding the basics of cybersecurity and the ease of publishing educational videos
4. Although cybersecurity is one of the most pressing issues confronting governments today, public awareness is still low. Almost everyone has heard about cybersecurity and its significance; nonetheless, people' behavior does not necessarily reflect a high degree of awareness. Cybersecurity is critical for individuals as well as public and private organizations, yet adhering to security measures can be tough.

Recommendations and Suggested Studies:

2. Study Recommendations:

Within the limits of the current study and its results, the researcher recommends the following:

1. The necessity of including cyber security in the curriculum
2. Guide and educate learners on understanding and applying the basics of cybersecurity
3. Encourage learners to design educational websites to promote cybersecurity concepts and share them through social media
4. According to different research findings, cybersecurity education can considerably help educational institutions. According to researchers, most adults are typically unwilling to invest time or money pursuing cybersecurity expertise through programs and seminars. In this situation, such adults are frequently victims of cyberattacks due to a lack of awareness about how to protect themselves from such attacks. As a result, schools have shown to be the greatest place to ensure adequate cybersecurity training.

3. Study Suggestions

Within the limits of the current study and its results, the researcher suggests conducting the following studies:

1. Conducting similar studies on a larger group and for both sexes.
2. Conducting a study on the impact of websites specialized in teaching the basics of

cybersecurity on community members and its impact on raising cyber awareness.

4. According to the research findings, there is a clear demand for cybersecurity instruction in educational institutions. This is due to the fact that it can assist safeguard people from numerous cyber risks by improving cybersecurity awareness. More importantly, with cybersecurity awareness, internet users can understand their vulnerabilities when using different social media sites such as Facebook, Instagram, YouTube, and Twitter. Furthermore, by merely recognizing the negative consequences of some cyberattacks, such as cyberbullying, internet users can learn to prevent them. Furthermore, cybersecurity awareness can help internet users grasp the laws that govern certain cybercrimes.

References:

[5] Almotairi,Khaled.Bataineh,Bilal (2020). Perception of Information Sensitivity for internet Users in Saudi Arabia. Acta Informatica Pragensia, 9(2), 184-199. Doi: 10.18267/j.aip.141.

[6] M. E. Gharieb, “Knowing the Level of Information Security Awareness in the Usage of Social Media Among Female Secondary School Students in Eastern Makkah Al-Mukarramah-Saudi Arabia,” IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security, vol. 21, no. 8, p. 360, 2021, doi: 10.22937/IJCSNS.2021.21.8.45.

[7] 2022. [online] Available at: <https://www.my.gov.sa/wps/wcm/connect/e434efa9-4620-414b-afb3-3ba34940b88a/NTP+Arabic+Public+Document+2810_0.pdf?MOD=AJPERES&CVID=mOL91e-> [Accessed 24 May 2022].

[8]د. مها بنت دخيل الله الخثعمي. (٢٠٢٠). مستوى الوعي بقضايا أمن المعلومات لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،(47).

[9] 2022. [online] Available at: <https://nca.gov.sa> [Accessed 24 May 2022].

[10] ISO. Guidelines for Cyber Security. http://www.iso27001security.com/html/27032. html. Accessed August 18, 2018.

[11] International Telecommunications Union (ITU). X. 1205: Overview of Cyber Security. https://www.itu.int/rec/T-REC-X.1205-200804-I. AccessedAugust 20, 2018.

[12] William Stallings. Cryptography and Network Security(4/E). Pearson Education, India. (2006). ISBN: 9788177587746.

[13] Smit, D.M., 2015. Cyber bullying in south african and american schools: a legal comparative study. S. Afr. J. Educ. 35 (2), 1076–1087.

[14] Michel E. Kabay ME, Eric Salveggio, Robert Guess, Russell D. Rosco. Computer Security Handbook (6th. ed.). Wiley Online Library. (2015). ISBN: 9781118134115.

[15] Miller, J., Parkinson, S., Ward, P., Ward, P., 2017. Cyber threats facing autonomous and connected vehicles: future challenges. IEEE Trans. Intell. Transport. Syst. 8 (11), 2898–2915

[16] Aslam N., Chowdhury C., Roy M, 2020. Security and privacy issues in wireless sensor and body area networks. Gupta B., Perez G., Agrawal D., Gupta D. (eds) Handbook of Computer Networks and Cyber Security.173-200. 2020.Springer, Cham.doi: 10.1007/978-3-030-22277-2_7.

[17] Conti, M., Dargahi, T., Dehghantanha, A., 2018. Cyber Threat Intelligence. Springer International Publishing, Switzerland. ISBN: 978-3-319-73950-2.

[18] Ruohonen, J., 2019. An acid test for europeanization: public cyber security procurement in the European union. Eur. J. Sec. Res., 1–29

[19] C.S.Kruseetal.,—Cybersecurityinhealth care:Asystematicreviewof modern threats and trends, ‖ Technology and Health Care, vol. 25, no. 1, pp.1-10, 2017.

[20] P. Dong et al., —A systematic review of studies on cyber physical system security, ‖ International Journal of Security and Its Applications, vol. 9, no. 1, pp. 155-164, 2015.

[21] U. Franke and J. Brynielsson, —Cyber situational awareness — A systematic review of the literature, ‖ Computers & Security, vol. 46, pp. 18-31, 2014.

[22] N.H.A.Rahimetal.,—Asystematicreview ofapproachestoassessing cybersecurity awareness, ‖ Kybernetes, 2015.

[23] D. Mellado et al., —A systematic review of security requirements engineering, ‖ Computer Standards & Interfaces, vol. 32, no. 4, pp. 153-165, 2010.

[24] M. Taufiq, A. Ghani, W. A. Aziz, and W. Daud, “ADAPTATION OF ADDIE INSTRUCTIONAL MODEL IN DEVELOPING EDUCATIONAL WEBSITE FOR LANGUAGE LEARNING,” vol. 8, no. 7, 2018, [Online]. Available: www.gjat.my

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

القيادة المدرسية التكيفية ودورها في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس تعليم المهد.

أ. سلطان دخيل الله المطيري
باحث دكتوراه في القيادة والإدارة التربوية – كلية التربية – جامعة طيبة – المملكة العربية السعودية.

Adaptive School Leadership and Its Role in Addressing Organizational Change Challenges in Public Schools in Al-Mahd.

Sultan Dakhilallah Al-Mutairi
PhD Researcher in Educational Leadership and Administration - College of Education, Taibah University – KSA.

Email: sultan1836@hotmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
القيادة التكيّفية، التغيير التنظيمي، مدارس تعليم المهد.

KEY WORDS:
Adaptive Leadership, Organizational Change, Al-Mahd Public-Schools

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على دور القيادة المدرسية التكيفية في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد، وقد استُخدم المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبيان كأداة لجمع البيانات بالتطبيق على مديري ومديرات مدارس التعليم العام بقطاع المهد بمحافظة المهد بأسلوب الحصر الشامل، وقد أظهرت الدراسة ارتفاع درجة تطبيق القيادة المدرسية التكيّفية ومستوى التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد، ووجود ارتباط طردي دال إحصائيًا بين القيادة المدرسية التكيّفية ومواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد عند مستوى معنوية ٠,٠٥، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات عينة الدراسة حول دور القيادة المدرسية التكيفية في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد تعزى لمتغيرات (النوع، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الخبرة) عند مستوى معنوية ٠,٠٥، وقد أوصت الدراسة باستخدام القيادة المدرسية أساليب إدارية حديثة تتوافق مع التطورات في البيئة التعليمية، وتعزيز القيادة المدرسية ثقافة التشاور بين العاملين، وتبنّي القيادة المدرسية التنوع المهني والمعرفي لتعزيز القدرة على التكيّف في المدرسة.

ABSTRACT:

This study investigated the role of adaptive school leadership in facing organizational change challenges in Al-Mahd public schools using a descriptive survey methodology.

A questionnaire was administered to all public-school principals in Al-Mahd sector via a comprehensive census method. Findings revealed high implementation levels of adaptive leadership and organizational change, along with a statistically significant positive correlation between them (α≤0.05) No statistically significant differences were found based on gender, educational level, or experience.

The study recommended adopting modern management practices, fostering consultation, and promoting professional diversity.

مقدمة:

نعيش اليوم ثورة من التطورات الكبيرة في أشكال وتقنيات التكنولوجيا الحديثة في العديد من المجالات والجوانب الحياتية المختلفة؛ مما تطلّب تطوير الهيكل التنظيمي داخل أي منظمة بشكل عام، والمنظمات التعليمية بشكل خاص بهدف استيعاب ومواكبة هذه التطورات التكنولوجية الحديثة، حيث فرضت هذه التطورات على مديري ومسؤولي المنظمات التعليمية تهيئة أنفسهم لتدارك المواقف المختلفة بهدف التعاطي الإيجابي مع مخرجات تلك التطورات التكنولوجية الحديثة، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف يجب على هذه المؤسسات والمنظمات مراعاة العديد من التغيرات التي تؤدي إلى التأثير على العاملين، والتي دفعت العديد من الإدارات إلى الاهتمام بمفاهيم الإدارة الحديثة لرفع مستوى أدائها.

والتغيير التنظيمي أحد أهم القضايا التي تهتم بها المؤسسات في وقتنا الحالي، حيث يتم داخل بيئة تتصف بالديناميكية وسرعة التغير والحدة، باعتبار هذه المؤسسة تمثّل نظام مفتوح مفروض عليها لضمان تحقيق نموها واستقرارها (عبد العزيز، ٢٠١٦)، وتعتبر القدرة على التغيير أهم أساسيات عملية التنمية الإدارية، حيث تهتم عملية التغيير بالانتقال من الوضع الحالي الذي يعيش فيه الأفراد إلى وضع آخر في المستقبل أكثر فاعلية وكفاءة، وذلك من خلال القيام بتوظيف العناصر البشرية بشكل عملي والتأثير عليها بصورة فعالة (بزيو وآخرون، ٢٠٢٢)، وهو يسعى في المؤسسات التعليمية إلى إيجاد نموذج مناسب لإعداد وتصميم بيئة تدريس فعّالة (الشوبكي، ٢٠٢١)؛ لذا فإن أي مؤسسة تحتاج إلى وجود قيادة تتمتع بمستوى عالي من المهارات والخصائص القيادية، لتكون قادرة على التأثير في الآخرين وسلوكياتهم لتتلائم مع التغيرات المنشودة، وتحفيزهم للتغيير بدلاً من مقاومتهم له (يبالة، ٢٠١٩).

وقد أوضح أبو داحي (٢٠٢٥) أن نجاح المؤسسات التعليمية يعتمد بشكل أساسي على قدرة القادة على التكيّف والتعامل مع المشكلات والتحديات التي تواجه تلك المؤسسات، والقيادة التكيفية تعد أحد أهم مداخل القيادة التربوية الحديثة، حيث تقوم على تمكين القادة من التأقلم مع التغيّرات المنهجية من خلال تحقيق التكامل والتوافق مع رؤية المؤسسة المستقبلية، وهي توفر للمؤسسات التعليمية القدرة على الابتكار والتشخيص داخل بيئة تحتفظ بمعايير جودة عالية، لضمان تلبية احتياجات الطلاب والمعلمين.

وأضاف عينين (٢٠٢٥) أن القيادة التكيفية تنبع قيمتها من قبولها للتعقيد والغموض في المواقف المختلفة، وسعيها المستمر والنشط لإيجاد الحلول المبتكرة التي تساهم في النجاح والفاعلية؛ مما جعل لها أهمية كبيرة، ونقطة قوة يتميز بها المدراء في وقتنا الحالي.

ومما سبق اتضح أن المؤسسات التعليمية تُعد من البيئات الديناميكية المتغيرة التي تحتاج إلى التكيّف والتأقلم مع هذا التغيير؛ لذلك تهتم هذه الدراسة بالحديث عن القيادة المدرسية التكيفية ودورها في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تسعى المؤسسات والمنظمات دائمًا إلى الحفاظ على تحقيق التوازن والتعايش مع البيئة المحيطة بها قدر المستطاع، ولكن قد يعيق مسيرتها وجود العديد من التحديات التي تفرض عليها إجراء العديد من التغيّرات المختلفة، سواء في هيكلها أو أنماطها أو أنشطتها؛ لذلك يتعين على هذه المؤسسات للحفاظ على استمراريتها وبقائها أن تحاول دائمًا فهم هذه التغيّرات وفهم البيئة المحيطة بها، والعمل على وضع استراتيجية مناسبة للتعامل معها، وهو أساس تقوم عليه نظرية الإدارة الحديثة، حيث إدراك وفهم التغيّرات والتكيّف معها، ويُنظر إلى عملية التغيير على أنها أساس نجاح أي مؤسسة (الشعلان، ٢٠١٦).

والمؤسسات التعليمية من المؤسسات المعقدة؛ كونها تتعامل مع العديد من التغيّرات الغير ثابتة والمضطربة؛ كالتغيّرات السياسية والاجتماعية المحيطة (الرويس، ٢٠٢١)، والتطورات التكنولوجية والمعرفية والثقافية الهائلة التي يشهدها العالم اليوم من أهم التحديات التي تواجه تلك المؤسسات وخاصةً القيادات المدرسية، حيث يجب ألا يقتصر دورها على التعليم فقط (الجواد وآخرون، ٢٠٢٢).

ومن هذا المنطلق أوصت العديد من الدراسات بأهمية التوجّه نحو القيادة التكيفية لتعزيز دور القيادة المدرسية، حيث أوصت دراسة عينين (٢٠٢٣) بضرورة تبنّي مبادئ القيادة التكيفية لدى مديري المدارس، وأوصت دراسة الشوبكي (٢٠٢١) بضرورة تشجيع القادة والمديرين على إحداث التغيير التنظيمي وتفعيله داخل بيئة العمل.

بينما أكدت دراسة المطيري (٢٠٢٢) على أهمية تعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير في المدارس، كما أكدت دراسة روسل وآخرون (Rosel et al., 2025)، ودراسة عمران وأبو ثابت (Omran & Abo-Thabet, 2024) على أهمية تبنّي قيادة تكيفية فعّالة في المدارس لما لها من تأثير إيجابي على الطلاب وعلى تطوير أداء المعلمين، حيث أشارت الدراسات إلى إنها تُعد الخيار الأمثل لمواجهة تحديات البيئة الديناميكية، وبناءً على ما تقدم تتضح مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي "ما دور القيادة المدرسية التكيفية في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد؟"، والذي يتفرّع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة تطبيق المديرين للقيادة التكيفية في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد؟

٢. ما مستوى التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القيادة المدرسية التكيفية في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد تعزى لمتغيرات (النوع، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الخبرة)؟

فروض الدراسة:

الفرض الأول: يوجد ارتباط طردي ذا دلالة إحصائية بين القيادة المدرسية التكيفية ومواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القيادة المدرسية التكيفية في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد تعزى لمتغيرات (النوع، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الخبرة).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- الكشف عن دور القيادة المدرسية التكيفية في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد.
- التعرّف على درجة تطبيق المديرين للقيادة التكيفية في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد.
- التعرّف على مستوى التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القيادة المدرسية التكيفية في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد تعزى لمتغيرات (النوع، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة في جانب نظري وآخر تطبيقي على النحو التالي:

أولاً: الأهمية النظرية، وتكمن في كونها:

- تتناول أحد الموضوعات المهمة الحديثة والحيوية في مجال الإدارة وهي القيادة المدرسية التكيفية.
- تعد استجابة للاتجاهات الحديثة العالمية التي تؤمن بنظرية التطوير والتجديد من أجل رفع مستوى العملية التعليمية.
- تساهم في التأكيد على أهمية القيادة التكيفية باعتبارها ملائمة مع التغيرات وقادرة على مواجهة تحديات التغيير التنظيمي.
- قد تساعد المديرين على تعزيز نقاط القوة لديهم ومتابعة كافة التطورات في مجال الإدارة.
- قد تفيد الباحثين والمهتمين بالمجال التربوي في إعداد المزيد من الدراسات حول الآثار التي تُحدثها القيادة التكيفية في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية، وتكمن في كونها:

- قد تفيد المجتمع التربوي من خلال النتائج التي تسفر عنها.
- قد تساهم في تقديم أسلوب من الأساليب الحديثة في تطوير نظم الإدارة المدرسية.
- قد توجه أنظار صناع القرار في وزارة التعليم نحو ضرورة تبنّي سياسات تربوية وإدارية تهدف إلى تطوير المدارس.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت على تناول دور القيادة المدرسية التكيفية في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي.

الحدود الزمنية: طُبّقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٧/٢٠٢٥م.

الحدود المكانية: طُبّقت الدراسة على مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: مجتمع الدراسة كله ويتكوّن من (٧٦) مديرًا ومديرة في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد.

مصطلحات الدراسة:

١. القيادة التكيفية:

تُعرف في الدراسة الحالية إجرائيًا على أنها امتلاك مديرين ومديرات مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد المهارات اللازمة للتكيّف في مواجهة تحديات التغيّرات التنظيمية متمثّلة في التغيير في الهيكل، التغيير في التكنولوجيا، والتغيير في الموارد البشرية.

٢. التغيير التنظيمي:

يُعرف في الدراسة الحالية إجرائيًا على أنه تطوير أداء مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد إلى أداء أكثر كفاءة وفاعلية بالشكل الذي يتلاءم مع التطورات السريعة المحيطة بها من خلال التركيز على التغيير في الهيكل والتكنولوجيا والموارد البشرية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

١. القيادة التكيفية

- **أهمية القيادة التكيفية:** أشارت دراستي (Omran & Abo-Thabet, 2024؛ وسلام وآخرون، ٢٠٢٣) إلى أن أهمية القيادة التكيفية ترجع إلى إنها تُعد أحد العوامل الأساسية لمواجهة متطلبات التغيّر في البيئة الخارجية، وتساهم في تحقيق أهداف المؤسسات وبناء التحالف بين أعضاء المجتمع الداخلي والخارجي للمؤسسة، وتسعى إلى تطبيق استخدام المستحدثات التكنولوجية وتعزيز الجهود التعاونية في كافة مستويات ومكونات المؤسسة، كما تساهم في حل المشكلات التي تواجه المؤسسة من خلال الحقائق المتاحة؛ مما يساهم في رفع مستوى أدائها، وتُحدث تغيّر ملموس في البيئة الديناميكية المتغيرة بالمؤسسة، بالإضافة إلى كونها تساهم في حل المشكلات المعقدة من خلال التعاون والتجريب.

بينما ترى دراستي (حمد وآخرون، ٢٠٢٥؛ وأبو داحي، ٢٠٢٥) أن أهمية القيادة التكيفية في المؤسسات التعليمية تتمثّل في كونها تساعد تلك المؤسسات على التكيف مع الظروف المتغيرة في البيئة المحيطة، وتوفر أدوات لإحداث التحسين المستمر داخلها، وتساعد قياداتها على مواجهة التحديات التكيفية التي تشكّل تهديدًا لوجودهم، كما تشجعهم على الاستماع لوجهات النظر المختلفة دون الاعتماد على وجهة نظر الإدارة العليا فقط، وتعزز التعاون بين القادة والموظفين في الأقسام المختلفة، بالإضافة إلى المساهمة في إحداث التغيّرات طويلة الأمد، والتي تظهر فاعليتها في الظروف المتغيرة والصعبة، حيث تعزز التفكير الغير مألوف ودمج العديد من الحلول لتحقيق أفضل النتائج.

- **أهداف القيادة التكيفية:**

تسعى القيادة التكيفية إلى مساعدة المؤسسات على التأقلم والتكيف مع ظروف البيئة المحيطة ومواجهة التحديات والتغلب عليها، وإعداد الأفراد لتولي عمليات التغيير التنظيمي، وبناء شخصية للأفراد تتماشى مع تطلعات المؤسسات، وتحقيق الإنتاجية مقابل الاستهلاك، حيث يتخلى القائد التكيفي عن العناصر الثمينة التي لا تخدم مصلحة المؤسسة، وكذلك تشجيع الابتكار والإبداع الذي يتناسب مع الأهداف التي تسعى لتحقيقها المؤسسات (حمد وآخرون، ٢٠٢٥).

ويرى محمد وعبد اللاه (٢٠٢٤) أن القيادة التكيفية في المؤسسات التعليمية تعمل على تحفيز وتنشيط القادة من خلال تطوير الأهداف والقيم، وبناء الهياكل التي تمكّن أصحاب المصلحة من المشاركة التعاونية الفعّالة في اكتشاف المشكلات وحلها، وتطوير المجتمع التعليمي، ووضع أسس القيادة المشتركة، وإيجاد أساليب وطرق جديدة تضمن استمرار تحقيق نمو المؤسسة في ظل وجود التحديات، والتخلص من التقنيات والأساليب التقليدية، وتهيئة الظروف اللازمة للتجارب والمبادرات والأفكار الجديدة، بالإضافة إلى تبنّي الاستراتيجيات والأساليب الحديثة لمواكبة التحديات والتغيرات التي تواجه المؤسسة.

- **أبعاد القيادة الكيفية:**

اتفقت دراسات (أبو داحي، ٢٠٢٥؛ حمد وآخرون، ٢٠٢٥؛ محمد وعبد اللاه، ٢٠٢٤؛ والرويس، ٢٠٢١) على أربع أبعاد رئيسة للقيادة التكيفية، هي: **قيادة بيئة العمل:** أي قدرة القيادة المدرسية على التعامل والتكيف مع ظروف ومتغيرات البيئة الخارجية والداخلية من خلال مواجهة التحديات والأزمات بوضع خطط بديلة وقواعد بيانات شاملة، واتخاذ قرارات سليمة في ضوء التحليل والتفسير التام للموضوعات. **التعلم بالتأمل والتصحيح الذاتي:** أي استعداد القيادة المدرسية للتعلّم وسعيها لتطوير مهاراتها وتقييم ممارساتها التعليمية بشكل مستمر، وإجراء خطوات تصحيحية. **القيادة بالعاطفة:** أي قدرة القيادة المدرسية على التواصل الفعّال والإيجابي مع المحيطين؛ فالقائد يمارس عمله بالتأثير وليس السيطرة، ورؤية العالم المحيط من خلال وجهات نظر وآراء الآخرين، وتبنّ] التنوع المعرفي الذي يدعم أهداف المؤسسة التعليمية. **ابتكار الحلول المربحة:** أي قدرة القيادة المدرسية على تحقيق التوازن بين أهداف المؤسسة ومتطلبات واحتياجات العاملين والطلاب وأولياء الأمور من خلال تحقيق التعاون مع مؤسسات المجتمع المختلفة.

وبينما يرى الزرقان (٢٠٢٤) أن أبعاد القيادة التكيفية تتمثّل في **العمل بروح الفريق والتعاون:** أي قدرة القائد التكيفي على العمل بروح الفريق، وبناء الهياكل التنظيمية لدعم العمل التعاوني والجماعي. **المبادرة:** أي قدرة القائد التكيفي على تولي زمام المبادرة، وتمتعه بسلوك مبادرة مرتفع، وتحفيز العاملين على فعل نفس الشيء. **السلوكيات الأخلاقية:** أي قدرة القائد التكيفي على امتلاك الأخلاقيات والمثل العليا، كوصفه بالنزاهة والمصداقية والثقة والشجاعة. **رأس المال البشري:** حيث يدرك القائد التكيفي مدى أهمية تنمية وتطوير رأس المال البشري.

- **خطوات تطبيق القيادة التكيفية في المؤسسات التعليمية:**

تسير عملية القيادة التكيفية وفق عدة خطوات لإحداث تغيير تنظيمي فعّال داخل المؤسسات التعليمية، وتلك الخطوات كما أشار (حمد وآخرون، ٢٠٢٥؛ ومحمد وعبد اللاه، ٢٠٢٤) تتمثّل فيما يلي:

١. **تحديد التحدي التكيفي:** يحدد القائد التكيفي نوع المشكلة سواء تقنية كالتحديات اليومية مع الحلول الشائعة، أو تكيفية كمواجهة المواقف الجديدة الصعبة.

٢. **الاهتمام بالمشكلة لتوعية الأفراد بأهمية التغيير التنظيمي:** يهتم القائد التكيفي بالمشكلات الرئيسة، والتعاون على إحداث التغيير، وتحمّل مسؤولية المشكلات التي تواجه المؤسسات التعليمية.

٣. **صياغة المشكلات بأسلوب يحث على الاهتمام:** حيث اختيار الوقت المناسب لعرض المشكلة، والرؤية الشاملة لها، والتركيز على ما توفره من فرص.

٤. **تقليل مستوى الضغوطات لضمان الاستمرار وبذل الجهود تجاه التغيير:** أي مواجهة الصراعات الناتجة عن المشكلات، ووضع الخطط لمناقشة الحلول.

٥. **التشارك مع أصحاب المصلحة لوضع الحلول المناسبة للمشكلات:** أي الحفاظ على الظروف التي تساهم في تحمّل أصحاب المصلحة مسؤولية مواجهة المشكلات ووضع حلول لها.

٦. **توفير البيئة الآمنة:** من خلال اتخاذ كافة التدابير اللازمة لمنع حدوث المشكلة، وإيجاد المكان الآمن والمناسب لمناقشة وجهات النظر المختلفة والمتباينة.

- **تحديات القيادة التكيفية:**

يواجه تطبيق القيادة التكيفية في المؤسسات التعليمية نوعين من التحديات، **تقنية** يمكن التنبؤ بها، تكون محددة وتدور حول البرمجيات والتقنيات، وحلولها معروفة لدى ذوي الخبرة والقدرة التنظيمية، و**تكيفية** غير محددة ومعقدة، ولا تكون حلولها معروفة، بل تحتاج إلى التعلّم والابتكار، كما أنها تحتاج إلى الفحص والتشخيص الدقيق للمشكلة نفسها، يتبعها اتخاذ إجراءات تشمل إحداث تغييرات في مواقف وسلوكيات وافتراضات الأفراد.

بينما يرى مولانا وآخرون (Maulana et al, 2024) أن أبرز تحديات تطبيق القيادة التكيفية في المؤسسات التعليمية هي تراجع وتدهور الروح المعنوية لدى الأفراد؛ مما يتطلب التعاون مع المسؤولين لحل هذه المشكلة، وتراجع أساليب التفكير لدى الطلاب نتيجة حصولهم على إجابات مختلفة من الإنترنت دون الحاجة إلى تدخل المسؤولين، وإتصاف بعض المديرين بالشخصية الاستبدادية والغير ديموقراطية.

٢. التغيير التنظيمي في المؤسسات التعليمية:

- **أهداف التغيير التنظيمي في المؤسسات التعليمية:**

يهدف التغيير التنظيمي في المؤسسات التعليمية كما أشارت دراسة بن عاشور وبوخدوني (٢٠١٩) إلى رفع مستوى قدرة المؤسسة على التكيف والتعامل مع البيئة المحيطة بها، وقدرتها على النمو والاستمرار، ورفع مستوى قدرتها على التعاون مع المجموعات المتخصصة المختلفة لتحقيق أهدافها العامة، وتشجيع الأفراد على تحقيق مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي وتحقيق أهدافها، والكشف عن الصراعات التي تدور داخلها والعمل على إدارتها وتوجيهها بالشكل الذي يخدم مصلحتها، وتمكين المديرين من الاعتماد على أسلوب الإدارة بالأهداف بدلاً من الاعتماد على الأساليب التقليدية للإدارة، وتزويد المؤسسة بالمعلومات التي تساعدها على حل المشكلات التي تواجهها، وإيجاد الأنظمة الحيوية التي تساعد المؤسسة على الانتقال من النظام الميكانيكي الذي يعتمد على عدم المشاركة والسيطرة.

بينما يرى الشوبكي (٢٠٢١) أن التغيير التنظيمي في المؤسسات التعليمية يهدف إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات في إحداث التغيير داخل المؤسسة من خلال التعاون بين المؤسسة والعاملين لتسريع وتبسيط إجراءات العمل، وتحقيق الانسجام بين بيئة العمل ومؤسسات الأعمال لتحقيق الاستمرارية والفاعلية، ورفع مستوى انتماء وولاء العاملين للمؤسسة لتكوين فريق عمل أكثر فاعلية وكفاءة وتقبّلاً للتغيرات، وتطوير إجراءات ونظم صناعة القرارات، وتنمية التعاون والتشارك في عملية اتخاذ القرار.

- **أهمية التغيير التنظيمي:**

ترجع أهمية التغيير التنظيمي كما أشارت دراستي (Alshehri & Fallata, 2021؛ وبن عاشور وبوخدوني، ٢٠١٩) إلى كونه يساهم في تجديد الحيوية الفعّالة والحفاظ عليها، وإظهار روح الإبداع وإخفاء روح اللامبالاة، وتنمية قدرة الأفراد على الابتكار، وتحفيز رغبتهم تجاه عملية التغيير، ورفع مستوى قدرة العاملين على التأقلم والتكيف مع متغيرات الحياة، ومع الظروف المختلفة التي تواجه المؤسسة، وكذلك رفع مستوى الممارسة التشغيلية والأداء التنفيذي للعاملين داخلها.

بينما أرجعت دراسة الحسبان (٢٠٢٣) أهمية التغيير التنظيمي إلى كونه يساهم في تجنب تدهور أداء العاملين، وتنشيط الركود التنظيمي من خلال رفع مستوى الكفاءة والفاعلية وتعديل التراكيب التنظيمية، والتخلص من الفساد الإداري والبيروقراطية، وتقليل التكاليف من خلال الفاعلية والكفاءة، والاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمواد والآلات ورأس المال والطاقة المتاحة، ورفع مستوى قدرة المؤسسة على التعلّم والإبداع.

- **خصائص التغيير التنظيمي:**

يتميز التغيير التنظيمي بعدة خصائص أشار إليها بن عاشور وبوخدوني (٢٠١٩) فيما يلي:

عملية مستمرة: لكونه استجابة إلى التغيرات التي حدثت أو متوقع أن تحدث في الظروف المحيطة بالمؤسسة؛ لذا فهو يعتبر من الأمور الضرورية وخاصةً في المؤسسات التعليمية التي تتصف بالتطور والتحرك المستمر.

عملية شرعية توافقية: حيث يُبنى التغيير وفق القوانين والتشريعات والأنظمة السائدة واحترامها وعدم مخالفتها.

عملية معقدة: فهو من الأمور الصعبة خاصةً فيما يتعلق بالأفكار، والمؤسسات التعليمية تتعامل مع البشر في أغلب إجراءاتها؛ لذلك يكون من الصعب تطبيق أي نوع من أنواع التغيير الذي يمس الأفكار والمعتقدات.

يولّد التوتر: فالتغيير إذا كان إيجابيًا أو سلبيًا فهو يجعل العاملين يشعرون بالتوتر من القادم؛ مما يدفعهم لمقاومة التغيير.

وقد أضاف عبد العزيز (٢٠١٦) الخصائص التالية:

عملية شاملة: يُعد من العمليات الشاملة والمتكاملة، فهو ينظر إلى المؤسسة على أنها نظام شامل ومتكامل، فهو استراتيجية تسعى المؤسسة بأكملها لإحداثها في كافة أساليب العمل.

عمل مخطط: فهو عملية تتم بناءً على التخطيط المسبق لتحقيق أهداف معينة ومواجهة حاجات محددة.

مسؤولية إدارية: يُعد أحد أهم المهام الإدارية الرئيسة التي تقع على عاتق مستويات الإدارة المختلفة، من المستويات العليا للإدارة إلى المستويات الدنيا.

بينما أشارت دراسة الشهري وفلاتة (Alshehri & Fallata, 2021) إلى أن التغيير التنظيمي في المؤسسات التعليمية يتميز **بالاستهدافية:** حيث لا يتم التغيير التنظيمي الجيد إلا لتحقيق أهداف وغايات محددة تسعى المؤسسة لتحقيقها. **الواقعية:** حيث يجب أن يسعى التغيير التنظيمي إلى تحقيق أهداف واقعية، ويكون ناتج عن أسباب ودوافع واقعية. **التوافقية:** حيث يجب أن يتوافق التغيير التنظيمي مع تطلعات واحتياجات عناصر عملية التغيير. **المشاركة:** حيث يحتاج التغيير التنظيمي إلى التفاعل الإيجابي والفعّال بين العاملين داخل المؤسسة. **الفاعلية:** حيث إدارة التغيير التنظيمي تكون فعّالة إذا امتلكت القدرة على توجيه العاملين داخل المؤسسة، والتأثير عليهم بشكل إيجابي. **القدرة على الابتكار والتطوير:** حيث يسعى التغيير التنظيمي إلى تحقيق التقدم والارتقاء. وأخيرًا **القدرة على التكييف:** حيث لا يتفاعل التغيير التنظيمي مع الأحداث فقط، بل يتأقلم ويتكيف معها لضمان بقاء واستمرارية المؤسسة.

- **مراحل التغيير التنظيمي في المؤسسات التعليمية:**

يمر تطبيق التغيير التنظيمي في المؤسسات التعليمية بثلاث مراحل أساسية أشارت إليها دراستي (علة وضيف، ٢٠١٨؛ و Yılmaz& Kılıçoğlu, 2013)، وهي: **مرحلة إذابة الجليد:** يتم فيها إثارة ذهن الأفراد والعاملين داخل المؤسسة من مديرين وأقسام وعاملين بمدى أهمية التغيير التنظيمي والتخلص من السلوكيات والقيم والاتجاهات والممارسات التي يمارسها العاملين داخل المؤسسة في الوقت الحالي، ثم تهيئة أجواء مناسبة لخلق الدوافع الجديدة عندهم تجاه القيام بشيء معين، ثم تقوية شعورهم بمدى أهمية استبدال الاتجاهات والأنماط السلوكية القديمة بأخرى جديدة. **مرحلة التغيير:** يتم التركيز فيها على تعلّم الفرد الأساليب والأفكار والمهارات الجديدة للعمل، بالشكل الذي يجعله يمتلك العديد من البدائل لأداء الأعمال، وفيها يتم التغيير والتعديل في المهام والواجبات. **مرحلة إعادة التجميد:** حيث بعد إذابة الموقف وإدخال السلوكيات والتغييرات المطلوبة، يجب تجميد ما تم الوصول إليه من سلوكيات ونتائج، وبناءً على ذلك يمكن القول إن هذه المرحلة تهتم بحماية وصيانة التغييرات.

بينما أوضحت دراسة الحسبان (٢٠٢٣) أن التغيير التنظيمي يتم وفق خمس مراحل، هي: **مرحلة الاستعلام:** فيها يقوم مدير المؤسسة التعليمية بعمل دراسة استطلاعية حول الوضع الراهن في المؤسسة، ووضع الرؤية المستقبلية عنها، والتعرف على الفجوة التي تكون بين الوضع الراهن والرؤية المستقبلية، ومناقشة مدى حاجة المؤسسة للتغيير. **مرحلة ردود الأفعال والاستجابة:** تعبر عن الفترة الزمنية التي تقوم فيها الإدارة بدراسة إمكانية تطبيق أو عدم تطبيق عملية التغيير داخل المؤسسة، وهذه المرحلة تختلف من مؤسسة إلى أخرى، فقد تكون المؤسسة مهيئة لعملية التغيير، وقد تكون غير مهيئة لها. **مرحلة التصميم:** فيها تقوم المؤسسة بوضع الخطط والبرامج التي تساعد الإدارة في تطبيق عملية التغيير. **مرحلة التنفيذ:** يتم خلالها اتخاذ الإجراءات اللازمة التي تقوم بتحويل الخطط إلى أفعال على أرض الواقع. وأخيرًا **مرحلة التقييم:** التي تظهر فيها نتائج التغيير التي يستوجب على المديرين تقييمها للتعرّف على مدى انحراف ما تم تنفيذه عما تم التخطيط له.

- **متطلبات إنجاح التغيير التنظيمي:**

لإنجاح التغيير التنظيمي في المؤسسات التعليمية أشارت دراستي (العتيبي والعنزي، ٢٠٢١؛ و Alshehri & Fallata, 2021) إلى ضرورة توافر مناخ مناسب لعملية التغيير التنظيمي لا يتعارض معها، تأييد ودعم القائد الإداري داخل المؤسسة، امتلاك القادة للمهارات العقلية والإنسانية، التشخيص الدقيق لمشكلات المؤسسة لوضع الحلول المناسبة لها، توضيح الفوائد المعنوية والمادية الناتجة عن عملية التغيير التنظيمي، وتسهيل عمليات التواصل والاتصال بين جميع المستويات الإدارية.

بينما أكدت دراسة الحسبان (٢٠٢٣) أنه لضمان نجاح عملية التغيير التنظيمي في المؤسسة يمكن الاستفادة من قدرة القائد الإداري على ممارسة عملية التغيير في كافة جوانب السلوك الإداري، وتعزيز سلوكيات العاملين التي تدعم عملية التغيير، وتوضيح مدى أهمية التطور والتحديث كأحد أفضل مداخل عملية التغيير، وتبنّي أسلوب الابتكار والإبداع والاستماع لكافة المقترحات والآراء، والتأكد من مدى فهم كافة العاملين لدورهم في عملية التغيير، والتركيز على نتائج الأداء كأحد أهم الأهداف الرئيسة لعملية التغيير.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- **منهج الدراسة:**

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي لمناسبته مشكلة الدراسة، وذلك لقدرته على وصف الظواهر المتعلقة بالدراسة، حيث يقوم بوصف وتحليل المعلومات والبيانات التي تم جمعها باستخدام أداة الدراسة من مجتمع الدراسة ككل، ثم يقوم بإعداد التقارير عن هذه الحالة، ويعتبر هذا النوع من المناهج من أكثر المناهج استخدامًا وأكثرها شمولية (سيبوكر ونجاحي، ٢٠١٩).

- **مجتمع وعينة الدراسة:**

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد وعددهم (٧٦)، حيث يمثلون الفئة المستهدفة للتعرّف على دور القيادة المدرسية التكيفية في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد، ويمثّل هذا العدد عينة الدراسة، حيث تم إجراء حصر شامل لكافة أفراد مجتمع الدراسة من خلال الإجابة عن استمارة استبيان إلكترونية، ويبين الجدول التالي خصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لخصائصها

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة %
النوع	ذكر	٣٨	50.0
	أنثى	٣٨	50.0
المستوى التعليمي	بكالوريوس	٦٨	89.5
	ماجستير	٨	10.5
	دكتوراه	٠	--
عدد سنوات الخبرة	أقل من سنة	٧	9.2
	سنة – أقل من ٣ سنوات	١٣	17.1
	٣ – أقل من ٥ سنوات	١٩	25.0
	٥ – أقل من ١٠ سنوات	١٤	18.4
	١٠ سنة فأكثر	٢٣	30.3

يتضح من الجدول (١) ما يلي:

- تساوت نسبة أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث، حيث بلغت نسبة كلاً منهما ٥٠٪.
- جاءت نسبة أفراد عينة الدراسة من الحاصلين على البكالوريوس في المرتبة الأولى بنسبة ٨٩,٥٪، يليها الحاصلين على الماجستير بنسبة ١٠,٥٪، بينما لم يكن بين أفراد عينة الدراسة من هم حاصلين على درجة الدكتوراه.
- جاءت نسبة أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة التي تزيد عن ١٠ سنوات في المرتبة الأولى بنسبة ٣٠,٣٪، يليها ذوي الخبرة من ٣ – أقل من ٥ سنوات في المرتبة الثانية بنسبة ٢٥٪، يليها ذوي الخبرة من ٥ – أقل من ١٠ سنوات في المرتبة الثالثة بنسبة ١٨,٤٪، ثم ذوي الخبرة من سنة – أقل من ٣ سنوات في المرتبة الرابعة بنسبة ١٧,١٪، وفي المرتبة الأخيرة نسبة أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة الأقل من سنة بنسبة ٩,٢٪.

- **أداة الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام استمارة استبيان إلكترونية كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، لمناسبتها أهداف الدراسة ومنهجها ومجتمعها، وللإجابة عن تساؤلاتها، وقد قام بإعدادها وفق ما يلي:

- الهدف من الأداة:

هدفت أداة الدراسة إلى التعرّف على آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام بقطاع المهد بمحافظة المهد حول القيادة المدرسية التكيفية ودورها في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي.

- مصادر اشتقاق الأداة:

استفاد الباحث من الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة في بناء محاور وعبارات أداة الدراسة، كدراسات (أبو داحي، ٢٠٢٥؛ بن حركات وبن رمضان، ٢٠٢٤؛ ومحمد وعبد اللاه، ٢٠٢٤).

- طريقة تصحيح الأداة:

استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن أداة الدراسة، ويبين الجدول التالي ذلك.

جدول (٢) طريقة تصحيح مقياس ليكرت

التدريج	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق	لا أوافق بشدة
الوزن	٥	٤	٣	٢	١
قيمة المتوسط الحسابي	٥-٤,٢٠	٤,١٩–٣,٤	٣,٣٩–٢,٦٠	٢,٥٩–١,٨٠	١,٧٩–١
مستوى درجة التأثير	مرتفع جدًا	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جدًا

- الصورة الأولية لأداة الدراسة:

تكوّنت أداة الدراسة في صورتها الأولية من قسمين، البيانات الديموغرافية للمبحوثين (النوع، العمر، المستوى التعليمي، عدد سنوات الخبرة)، ومحاور الدراسة وهما محوران، الأول القيادة المدرسية التكيّفية بعدد (٣) أبعاد وإجمالي (١٨) عبارة، والثاني التغيير التنظيمي بعدد (٣) أبعاد وإجمالي (١٥) عبارة.

- **صدق أداة الدراسة:**

١. الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

قام الباحث بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء لإبداء آرائهم حول عبارات الأداة ومدى مناسبتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، ثم قام بتعديل الأداة وفق ما أبداه الخبراء من ملاحظات واقتراحات حتى أصبحت الأداة جاهزة في صورتها النهائية للتطبيق على عينة الدراسة.

٢. صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ويبين الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٣) معاملات الارتباط لعبارات أداة الدراسة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
القيادة المدرسية التكيّفية					
قيادة بيئة العمل		التصحيح الذاتي والتأمل		قيادة التعاطف	
١	0.252*	١٠	0.349**	١٥	0.296**
٢	0310**	١١	0.307**	١٦	0.384
٣	0.347**	١٢	0.288*	١٧	0.254*
٤	0.422**	١٣	0.260*	١٨	0.229*
٥	0.372**	١٤	0.305**	--	-----
٦	0.557**	--	-----	--	-----
٧	0.513**	--	-----	--	-----
٨	0.452**	--	-----	--	-----
٩	0.510**	--	-----	--	-----
التغيير التنظيمي					
التغيير الهيكلي		التغيير التكنولوجي		التغيير في الموارد البشرية	
١	0.379**	٦	0.362**	١٠	0.291*
٢	0.558**	٧	0.250*	١١	0.398**
٣	0.324**	٨	0.316**	١٢	0.351**
٤	0.355**	٩	0.454**	١٣	0.421**
٥	0.300**	--	-----	١٤	0.417**
--	-----	--	-----	١٥	0.290*

** ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١

يتبين من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بيرسون لعبارات أداة الدراسة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١؛ ما يعني ارتفاع مستوى صدق عبارات أداة الدراسة، وصلاحيتها للتطبيق لتحقيق أهداف الدراسة.

- **ثبات أداة الدراسة:**

تم حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٤) نتائج ثبات أداة الدراسة بأسلوب ألفا كرونباخ

المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
القيادة المدرسية التكيّفية	١٨	0.705
التغيير التنظيمي	١٥	0.703
إجمالي الأداة	٣٣	0.707

يتبين من الجدول (٤) أن قيمة معامل الثبات Alpha أكبر من ٠,٧ لجميع محاور الأداة؛ مما يؤكد ارتفاع مستوى ثبات الأداة وصلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: عرض نتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة:

- **الإجابة عن السؤال الأول للدراسة:**

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة "ما درجة تطبيق المديرين للقيادة التكيفية في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات أبعاد محور "القيادة المدرسية التكيّفية"، وجاءت النتائج كما يلي.

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات محور "القيادة المدرسية التكيّفية"

العبـــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
البعد الأول: قيادة بيئة العمل				
تحرص القيادة المدرسية على التواصل المنتظم مع المعلمين لمعرفة احتياجاتهم المهنية.	4.71	0.56	١	مرتفع جدًا
توفر القيادة المدرسية بيانات مدرسية دقيقة ومحدثة تساعد المعلمين في أداء مهامهم.	4.33	0.62	٢	مرتفع جدًا
تتيح القيادة المدرسية برامج تدريبية تسهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين.	4.21	0.70	٦	مرتفع جدًا
يضع مدير المدرسة خططًا بديلة للتعامل مع الأزمات المحتملة داخل المدارس.	4.18	0.69	٧	مرتفع
تشجع القيادة المدرسية المعلمين على طرح آراءهم وأفكارهم عند مناقشة قضايا المدارس.	4.33	0.70	٣	مرتفع جدًا
تعمل القيادة المدرسية على توفير كوادر تعليمية مؤهلة تدعم سير العملية التعليمية.	4.26	0.75	٥	مرتفع جدًا
تستخدم القيادة المدرسية أساليب إدارية حديثة تتوافق مع التطورات في البيئة التعليمية.	4.14	0.86	٩	مرتفع

تتابع القيادة المدرسية التغيرات المحتملة في البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة.	4.16	0.71	٨	مرتفع
تتبنى القيادة المدرسية وجهات نظر متنوعة عند مناقشة القضايا المدرسية.	4.32	0.72	٤	مرتفع جدًا
متوسط البعد	4.29	0.70	مرتفع جدًا	
البعد الثاني: التصحيح الذاتي والتأمل				
تشجع القيادة المدرسية المعلمين على الاعتماد أساليب التجريب والابتكار داخل المدارس.	4.39	0.75	٢	مرتفع جدًا
تشجع القيادة المدرسية المعلمين على تقييم أدائهم والتعرّف على نقاط الضعف والقوة لديهم.	4.24	0.63	٣	مرتفع جدًا
تعزز القيادة المدرسية ثقافة التشاور بين العاملين.	4.17	0.68	٥	مرتفع
تستفيد القيادة المدرسية من الخبرات السابقة عند التعامل مع المشكلات المدرسية.	4.26	0.72	٤	مرتفع جدًا
تتقبل القيادة المدرسية النقد البنّاء لمعالجة جوانب القصور في قراراتها.	4.49	0.68	١	مرتفع جدًا
متوسط البعد	٤,٣١	٠,٦٩	مرتفع جدًا	
البعد الثالث: قيادة التعاطف				
تؤثر القيادة المدرسية المدرسة إيجاباً على المعلمين من خلال أساليب قيادية داعمة ومحفّزة.	4.38	0.73	١	مرتفع جدًا
تنمّي القيادة المدرسية لدى المعلمين الشعور بأهمية تحقيق أهداف المدرسة.	4.16	0.65	٣	مرتفع
تتبنى القيادة المدرسية التنوع المهني والمعرفي بما يعزز القدرة على التكيف.	4.16	0.69	٤	مرتفع
تلتزم القيادة المدرسية بالسلوكيات التي تعزز الاحترام والثقة بين المعلمين.	4.32	0.70	٢	مرتفع جدًا
متوسط البعد	٤,٢٥	٠,٦٩	مرتفع جدًا	

يتبين من الجدول (٥) وجود مستوى مرتفع جدًا لتطبيق جميع أبعاد القيادة المدرسية التكيّفية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث تراوحت قيمة المتوسط الحسابي للأبعاد بين ٤,٢٥ و٤,٣١، بانحراف معياري تراوح بين ٠,٥٦ و٠,٦٩

وبدراسة عبارات بُعد "قيادة بيئة العمل" اتضح أن ست عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفعة جدًا، وثلاث عبارات في مستوى الموافقة المرتفع، وبترتيبها من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة اتضح أن عبارة (تحرص القيادة المدرسية على التواصل المنتظم مع المعلمين لمعرفة احتياجاتهم المهنية) هي أكثر العبارات أهمية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤,٧١ وانحراف معياري ٠,٥٦ ومستوى موافقة مرتفع جدًا؛ مما يشير إلى أن القيادة المدرسية حريصة بشكل كبير على تفعيل التواصل المستمر مع المعلمين بهدف تلبية احتياجاتهم المهنية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الذهلي والطعاني (٢٠٢٣) التي أظهرت أن القيادة المدرسية تحرص على تشجيع التنوع في وجهات النظر لتوليد خيارات عملية جديدة تفيد العملية التعليمية وترفع من كفاءة الأداء داخل المدرسة، وجاءت عبارة (توفر القيادة المدرسية بيانات مدرسية دقيقة ومحدثة تساعد المعلمين في أداء مهامهم) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٤,٣٣ وانحراف معياري ٠,٦٢ ومستوى موافقة مرتفع جدًا؛ مما يشير إلى أن القيادة المدرسية حريصة على توفير بيانات دقيقة محدّثة باستمرار تساعد المعلمين على أداء مهامهم التدريسية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويس (٢٠٢١) التي أظهرت أن القيادة المدرسية تدير تجارب فكرية لاختبار الفرضيات التي تعمل على تطوير العملية التعليمية، حيث يوفر اختبار الفرضيات معلومات دقيقة يمكن أن تساعد المعلمين على أداء مهامهم.

أما في المرتبتين الأخيرتين فجائت عبارتي (تتابع القيادة المدرسية التغيرات المحتملة في البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، تستخدم القيادة المدرسية أساليب إدارية حديثة تتوافق مع التطورات في البيئة التعليمية) بمتوسط ٤,١٦، ٤,١٤ وانحراف معياري ٠,٧١، ٠,٨٦ على التوالي؛ مما يشير إلى أن هناك قصور بسيط في متابعة القيادة المدرسية للتغيّرات المحتملة في البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة بالإضافة إلى إنها تستخدم أساليب إدارية حديثة تتوافق إلى حد ما مع التطورات في البيئة التعليمية ولكن ليس بشكل كبير، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويس (٢٠٢١) التي أظهرت أن القيادة المدرسية تتابع باستمرار البيئة المحيطة بها، وكذلك دراسة الزرقان (٢٠٢٤) التي أظهرت أن القيادة المدرسية تتبنّى أساليب فاعلة في إدارة المدرسة بدرجة كبيرة.

وبدراسة عبارات بُعد "التصحيح الذاتي والتأمل" اتضح أن أربع عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفعة جدًا وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المرتفع، وبترتيبها من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة اتضح أن عبارة (تتقبل القيادة المدرسية النقد البنّاء لمعالجة جوانب القصور في قراراتها) هي أكثر العبارات أهمية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤,٤٩ وانحراف معياري ٠,٦٨ ومستوى موافقة مرتفع جدًا؛ مما يشير إلى أن القيادة المدرسية

تتقبل بشكل كبير للنقد البنّاء وتستمع بشكل جيد للآراء ووجهات نظر العاملين في المدرسة؛ ما يدل على حرصها على معالجة جوانب القصور في قراراتها الإدارية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزرقان (٢٠٢٤) التي أظهرت أن القيادة المدرسية تعمل على الاستماع لوجهات نظر العاملين بمستوى مرتفع.

وجاءت عبارة (تشجع القيادة المدرسية المعلمين على الاعتماد أساليب التجريب والابتكار داخل المدارس) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٤,٣٩ وانحراف معياري ٠,٧٥ ومستوى موافقة مرتفع جدًا، مما يشير إلى أن القيادة المدرسية حريصة على استخدام أساليب تدريسية متطورة تحفز تفكير الطلاب من خلال تشجيع المعلمين على استخدام وتوظيف أساليب التجريب والابتكار، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الذهلي والطعاني (٢٠٢٣) التي أظهرت أن القيادة المدرسية تشجع على استخدام أسلوب التجريب في بيئة المدرسة بمستوى مرتفع.

أما في المرتبتين الأخيرتين فجائت عبارتي (تستفيد القيادة المدرسية من الخبرات السابقة عند التعامل مع المشكلات المدرسية، تعزز القيادة المدرسية ثقافة التشاور بين العاملين) بمتوسط ٤,٢٦، ٤,١٧ وانحراف معياري ٠,٧٢، ٠,٦٨ على التوالي؛ مما يشير إلى أن القيادة المدرسية عند معالجتها للمشكلات لا تنظر بالشكل الكافي للخبرات السابقة في معالجة المشكلات أو ما يتبعها من آثار؛ مما يؤثر بشكل واضح على طريقة وفعالية حلها للمشكلات المدرسية الحالية، بالإضافة إلى إنها لا تعير اهتمامًا كبيرًا لتعزيز ثقافة التشاور بين العاملين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الذهلي والطعاني (٢٠٢٣) التي أظهرت أن القيادة المدرسية تتيح القدرة على التعلّم من التجارب السابقة وتحسين الروتين اليومي بمستوى مرتفع، وكذلك تطوّر ميزة الاستشارة في المدرسة بمستوى مرتفع.

وبدراسة عبارات بُعد "قيادة التعاطف" اتضح أن عبارتين جاءتا في مستوى الموافقة المرتفع جدًا وعبارتين في مستوى الموافقة المرتفع، وبترتيب العبارات من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة اتضح أن عبارتي (تؤثر القيادة المدرسية المدرسة إيجابًا على المعلمين من خلال أساليب قيادية داعمة ومحفّزة، تلتزم القيادة المدرسية بالسلوكيات التي تعزز الاحترام والثقة بين المعلمين) هما أكثر العبارات أهمية في المرتبة الأولى والثانية بمتوسط حسابي ٤,٣٨، ٤,٣٢ وانحراف معياري ٠,٧٣، ٠,٧٠ على التوالي ومستوى موافقة مرتفع جدًا؛ مما يشير إلى أن للقيادة المدرسية تأثير إيجابي على المعلمين من خلال أساليب القيادة الداعمة والمحفزة التي تستخدمها القيادة، كما إنها تحرص على الالتزام بالسلوكيات التي تعزز الثقة والاحترام بين المعلمين؛ مما له تأثير إيجابي كبير على العملية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزرقان (٢٠٢٤) التي أظهرت أن القيادة المدرسية تعمل على قيادة العاملين من خلال التأثير فيهم بحب، وبناء جسور الثقة مع المعلمين، والتعامل معهم بمودة، وتشجيع الترابط والعلاقات القوية في بيئة العمل، بينما تختلف مع دراسة الرويس (٢٠٢١) التي أظهرت أن القيادة المدرسية تتم من خلال التأثير لا من خلال الأوامر والتحكّم بدرجة متوسطة.

أما في المرتبتين الأخيرتين فجائت عبارتي (تنمي القيادة المدرسية لدى المعلمين الشعور بأهمية تحقيق أهداف المدرسة، تتبنّى القياد المدرسية التنوع المهني والمعرفي بما يعزز القدرة على التكيّف) بمتوسط ٤,١٦ لكل منهما وانحراف معياري ٠,٦٥، ٠,٦٩ على التوالي؛ مما يشير إلى أن القيادة المدرسية تهتم بشكل غير كافي بتنمية شعور المعلمين بأهمية تحقيق أهداف المدرسة بل تتحمل على عاتقها هذا الهدف بشكل كبير، كما إنها لا تهتم بشكل كافي بتبنّي التنوع المهني والمعرفي لتعزيز القدرة على التكيّف، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويس (٢٠٢١) التي أظهرت أن القيادة المدرسية تحرص على توظيف إحساس مشترك بالهدف والقيم التي تطمح إليها المدرسة لدى العاملين فيها بمستوى مرتفع، بينما تختلف عنها في كون القيادة المدرسية تتبنى وتنمي التنوع المعرفي الذي يدعم المناخ التكيّفي المدرسي، حيث جاء بمستوى ضعيف.

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على أبعاد محور "القيادة المدرسية التكيّفية"

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
قيادة بيئة العمل	4.29	0.70	٢	مرتفع جدًا
التصحيح الذاتي والتأمل	4.31	0.69	١	مرتفع جدًا
قيادة التعاطف	4.25	0.69	٣	مرتفع جدًا
متوسط المحور	4.28	0.69	مرتفع جدًا	

يتبين من الجدول (٦) ارتفاع مستوى تطبيق القيادة المدرسية التكيّفية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٤,٢٨ بانحراف معياري ٠,٦٩، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزرقان (٢٠٢٤) التي أظهرت ارتفاع درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة الطفيلة في الأردن للقيادة التكيّفية، ودراسة عينين (٢٠٢٥) التي أظهرت ارتفاع تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع القيادة التكيّفية لدى مدير المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر.

وقد تبين أن جميع الأبعاد في مستوى الموافقة المرتفع جدًا، وبترتيبها من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تبين أن بُعد التصحيح الذاتي والتأمل هو أكثر الأبعاد أهمية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤,٣١ وانحراف معياري ٠,٦٩، يليه بُعد قيادة بيئة العمل بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٤,٢٩ وانحراف معياري ٠,٧٠، بينما بُعد قيادة التعاطف هو أقل الأبعاد أهمية بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي ٤,٢٥ وانحراف معياري ٠,٦٩، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (الزرقان، ٢٠٢٤؛ محمد وعبد اللاه، ٢٠٢٤؛ والرويس، ٢٠٢١)، حيث أظهرت أن بُعد قيادة بيئة العمل يأتي في المرتبة الثانية في التوافر أو الممارسة بين أبعاد القيادة التكيّفية، كما تتفق مع دراسة الزرقان (٢٠٢٤) التي أظهرت أن بُعد التعلم من خلال التصحيح الذاتي يأتي في المرتبة الأولى في التوافر أو الممارسة بين أبعاد القيادة التكيّفية، وكذلك دراسة الرويس (٢٠٢١) التي أظهرت أن بُعد القيادة من خلال العاطفة يأتي في المرتبة الثالثة في التوافر أو الممارسة بين أبعاد القيادة التكيّفية.

- **الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:**

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة "ما مستوى التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات أبعاد محور "التغيير التنظيمي"، وجاءت النتائج كما يلي.

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات أبعاد محور "التغيير التنظيمي"

العبـــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
البعد الأول: التغيير الهيكلي				
توزع القيادة المدرسية الأعباء الإدارية بين العاملين بصورة عادلة.	4.26	0.77	٣	مرتفع جدًا
تسهم القيادة المدرسية في مراجعة الهيكل التنظيمي المدرسي بما يحقق الكفاءة.	4.26	0.75	٢	مرتفع جدًا
تدمج القيادة المدرسية بعض المهام أو اللجان وفقًا لمتطلبات العمل.	4.30	0.71	١	مرتفع جدًا
تتسم الإجراءات الإدارية داخل المدرسة بالوضوح والانسيابية بين المستويات الإدارية.	4.08	0.67	٥	مرتفع
تتناسب صلاحيات مدير المدرسة مع حجم المسؤوليات المناطة به.	4.16	0.75	٤	مرتفع
متوسط البعد	٤,٢١	٠,٧٣	مرتفع جدًا	
البعد الثاني: التغيير التكنولوجي				
توفر القيادة المدرسية التقنيات التعليمية الحديثة لدعم العملية التعليمية.	4.34	0.68	١	مرتفع جدًا
تعمل القيادة المدرسية على صيانة الأجهزة بشكل منتظم.	4.13	0.55	٤	مرتفع
يسهم استخدام القيادة المدرسية للتقنية في تحسين أداء العاملين داخل المدرسة.	4.30	0.73	٢	مرتفع جدًا
تولي القيادة المدرسية اهتمامًا بمعالجة المشكلات التقنية اللازمة.	4.18	0.74	٣	مرتفع
متوسط البعد	٤,٢٤	٠,٦٨	مرتفع جدًا	
البعد الثالث: التغيير في الموارد البشرية				
تلتزم القيادة المدرسية بتوفير برامج تأهيلية للمعلمين الجدد لتسهيل اندماجهم في العمل.	4.53	0.62	١	مرتفع جدًا
تصمم القيادة المدرسية برامج تدريبية للمعلمين لتطوير أدائهم بما يدعم فرص تطويرهم المهني.	4.26	0.68	٢	مرتفع جدًا
تحرص القيادة المدرسية على تزويد العاملين بالمعلومات اللازمة لتنفيذ خطط العمل المدرسي.	4.26	0.68	٢	مرتفع جدًا
تقوم القيادة المدرسية بإعادة توزيع المهام بين العاملين بما يتناسب مع الاحتياجات المتغيرة.	4.17	0.68	٥	مرتفع
تقوم القيادة المدرسية بالعديد من التعديلات على بيئة العمل المدرسية بالشكل الذي يتناسب مع طبيعة الأنشطة.	4.25	0.75	٤	مرتفع جدًا
تُحدّث القيادة المدرسية توزيع العاملين على اللجان وفق للمهام ومتطلبات العمل.	4.26	0.74	٣	مرتفع جدًا
متوسط البعد	٤,٢٩	٠,٦٩	مرتفع جدًا	

يتبين من الجدول (٧) وجود مستوى مرتفع جدًا للتغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لكل بُعد من أبعاد المحور على التوالي ٤,٢١، ٤,٢٤، و٤,٢٩، بانحراف معياري لكل منهم على التوالي ٠,٧٣، ٠,٦٨، و٠,٦٩.

وبدراسة عبارات بُعد "التغيير الهيكلي" اتضح أن ثلاث عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفعة جدًا وعبارتين في مستوى الموافقة المرتفع، وبترتيبها من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة اتضح أن عبارة (تدمج القيادة المدرسية بعض المهام أو اللجان وفقًا لمتطلبات العمل) هي أكثر العبارات أهمية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤,٣٠ وانحراف معياري ٠,٧١ ومستوى موافقة مرتفع جدًا؛ مما يشير إلى أن القيادة المدرسية حريصة بشكل كبير على التعديل على المهام أو الأدوار وفق ما يتطلبه العمل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميا ونظام (٢٠١٩) التي أظهرت أن الجامعة تعمل على تطوير الهيكل التنظيمي وفق متطلبات العمل بمستوى مرتفع.

وقد جاءت عبارة (تسهم القيادة المدرسية في مراجعة الهيكل التنظيمي المدرسي بما يحقق الكفاءة) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٤,٢٦ وانحراف معياري ٠,٧٥ ومستوى موافقة مرتفع جدًا؛ مما يشير إلى أن القيادة المدرسية تحرص على المشاركة في مراجعة هيكلها التنظيمي في المدرسة بما يحقق أعلى كفاءة ممكنة من العاملين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بن حركات وبن رمضان (٢٠٢٤) التي أظهرت أنه يتم دمج بعض الأقسام أو الفروع وفق ما يتطلبه التنظيم، ويتم تعديل الهيكل التنظيمي ومستويات التنظيم بصورة دورية.

أما في المرتبتين الأخيرتين فجاءت عبارتي (تتناسب صلاحيات مدير المدرسة مع حجم المسؤوليات المناطة به، تتسم الإجراءات الإدارية داخل المدرسة بالوضوح والانسيابية بين المستويات الإدارية) بمتوسط ٤,١٦، ٤,٠٨ وانحراف معياري ٠,٧٥، ٠,٦٧ على التوالي؛ مما يشير إلى أن الصلاحيات المدرسية موزّعة بشكل جيد وفق حجم مسؤوليات كل منصب أو دور داخل المدرسة، كما إن الإجراءات التي تتخذها الإدارة المدرسية تتميز بالوضوح والمرونة بين المستويات الإدارية؛ مما يحقق أعلى استفادة ممكنة من كل دور يقوم به صاحبه داخل المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بن حركات وبن رمضان (٢٠٢٤) التي أظهرت أن تداول المعلومات يتم بطريقة سلسة وسريعة بين المصالح والأقسام بمستوى موافقة مرتفع، وأن حجم المسؤوليات والصلاحيات يتناسب ويتوافق مع طبيعة المنصب بمستوى موافقة مرتفع.

وبدراسة عبارات بُعد "التغيير التكنولوجي" اتضح أن عبارتين جاءتا في مستوى الموافقة المرتفعة جدًا وعبارتين في مستوى الموافقة المرتفع، وبترتيبها من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة اتضح أن عبارتي (توفر القيادة المدرسية التقنيات التعليمية الحديثة لدعم العملية التعليمية، يسهم استخدام القيادة المدرسية للتقنية في تحسين أداء العاملين داخل المدرسة) هما أكثر العبارات أهمية بالمرتبتين الأولى والثانية بمتوسط حسابي ٤,٣٤، ٤,٣٠ وانحراف معياري ٠,٦٨، ٠,٧٣ على التوالي ومستوى موافقة مرتفع جدًا؛ مما يشير إلى أن القيادة المدرسية تدعم بشدة التقنيات التعليمية داخل المدرسة؛ مما يدل على حرصها على مواكبة التطورات التكنولوجية بشكل كبير من خلال تفعيل استخدام وتوظيف التكنولوجيا داخل المدرسة الذي له أثر إيجابي كبير على أداء العاملين فيها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد النعيم (٢٠١٤) التي أظهرت أن المدرسة تمتلك قاعدة بيانات إلكترونية لتسهيل العمل المدرسي، ودراسة بن حركات وبن رمضان (٢٠٢٤) التي أظهرت أن الأجهزة التكنولوجية المستخدمة عملت على تسريع كفاءة العمل وفعاليته.

أما في المرتبتين الأخيرتين فجائت عبارتي (تولي القيادة المدرسية اهتمامًا بمعالجة المشكلات التقنية اللازمة، تعمل القيادة المدرسية على صيانة الأجهزة بشكل منتظم) بمتوسط ٤,١٨، ٤,١٣ وانحراف معياري ٠,٧٤، ٠,٥٥ على التوالي؛ مما يشير إلى أن القيادة المدرسية تولي معالجة المشكلات التقنية اهتمامًا كبيرًا لإدراكها أهمية استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، وذلك من خلال المتابعة الدورية وصيانة الأجهزة بشكل منتظم؛ الأمر الذي يستدعي تدريب المعلمين والعاملين على استخدام التقنيات بشكل جيد للحفاظ عليها من التلف، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بن حركات وبن رمضان (٢٠٢٤) التي أظهرت أنه تتوافر مصلحة مختصة بصيانة ومتابعة الأجهزة التقنية وتحديثها بصورة دورية.

وبدراسة عبارات بُعد "التغيير في الموارد البشرية" اتضح أن خمس عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفعة جدًا وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المرتفع، وبترتيبها من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة اتضح أن عبارة (تلتزم القيادة المدرسية بتوفير برامج تأهيلية للمعلمين الجدد لتسهيل اندماجهم في العمل) هي أكثر العبارات أهمية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤,٥٣ وانحراف معياري ٠,٦٢ ومستوى موافقة مرتفع جدًا؛ مما يشير إلى أن القيادة المدرسية تحرص على تقديم دورات تدريبية وتأهيلية للمعلمين لتسهيل إدماج الجدد منهم في بيئة

العمل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بن حركات وبن رمضان (٢٠٢٤) التي أظهرت أن الإدارة تحرص على توفير برامج تدريب لكل الموظفين المنتمين للإدارة بصورة دورية وبرامج تدريبية على أحدث الوسائل والتقنيات وبرامج التكوين.

وجاءت عبارتي (تصمم القيادة المدرسية برامج تدريبية للمعلمين لتطوير أدائهم بما يدعم فرص تطويرهم المهني، تحرص القيادة المدرسية على تزويد العاملين بالمعلومات اللازمة لتنفيذ خطط العمل المدرسي) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٤,٢٦ وانحراف معياري ٠,٦٨ لكل منهما وفي مستوى موافقة مرتفع جدًا؛ مما يشير إلى أن القيادة المدرسية قادرة على تصميم برامج تدريبية لتطوير أداء المعلمين المهني، كما إنها تحرص على تزويدهم بما يلزم من معلومات لتحقيق أقصى كفاءة وجودة في تنفيذ خطط العمل المدرسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد النعيم (٢٠١٤) التي أظهرت أن العاملين في المدارس يرحبون بالتدريب التي تقدمه لهم المدرسة على كيفية تنمية مهاراتهم في التعامل مع التكنولوجيا، ودراسة بن حركات وبن رمضان (٢٠٢٤) التي أظهرت أن الإدارة تحرص على تزويد العاملين بالمعلومات اللازمة لمخططات العمل، وكذلك توفير برامج تدريب لكل الموظفين المنتمين للإدارة بصورة دورية.

أما في المرتبتين الأخيرتين فجائت عبارتي (تقوم القيادة المدرسية بالعديد من التعديلات على بيئة العمل المدرسية بالشكل الذي يتناسب مع طبيعة الأنشطة، تقوم القيادة المدرسية بإعادة توزيع المهام بين العاملين بما يتناسب مع الاحتياجات المتغيرة) بمتوسط ٤,٢٥، ٤,١٧ وانحراف معياري ٠,٧٥، ٠,٦٨ على التوالي؛ مما يشير إلى أن القيادة المدرسية تعمل على تعديل البيئة المدرسية لتتناسب مع طبيعة الأنشطة التي تخدم العملية التعليمية، كما تهتم بتوزيع المهام والأدوار وفق الاحتياجات المتغيرة بالعملية التعليمية؛ مما يدل على اهتمام القيادة المدرسية بالتفاصيل الإدارية التي لها تأثير كبير على الأداء داخل المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشوبكي (٢٠٢١) التي أظهرت أن القائد المدرسي يجدول الخطط المدرسية لتحقيق التغيير المطلوب في الأنشطة المدرسية بمستوى مرتفع.

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على أبعاد محور "التغيير التنظيمي"

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
التغيير الهيكلي	٤,٢١	٠,٧٣	٣	مرتفع جدًا
التغيير التكنولوجي	٤,٢٤	٠,٦٨	٢	مرتفع جدًا
التغيير في الموارد البشرية	٤,٢٩	٠,٦٩	١	مرتفع جدًا
متوسط المحور	٤,٢٥	٠,٧٠	مرتفع جدًا	

يتبين من الجدول (٨) وجود مستوى مرتفع جدًا لتطبيق التغيير التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٤,٢٥ بانحراف معياري ٠,٧٠، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ميا ونظام (٢٠١٩) التي أظهرت انخفاض مستوى التغيير في جامعة تشرين، وعند دراسة أبعاد التغيير التنظيمي تبين أن جميع الأبعاد في مستوى الموافقة المرتفع جدًا، وبترتيبها من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تبين أن بُعد التغيير في الموارد البشرية هو أكثر الأبعاد أهمية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤,٢٩ وانحراف معياري ٠,٦٩، يليه بُعد التغيير التكنولوجي بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٤,٢٤ وانحراف معياري ٠,٦٨، بينما بُعد التغيير الهيكلي هو أقل الأبعاد أهمية بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي ٤,٢١ وانحراف معياري ٠,٧٣، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري وفلاتة (Alshehri & Fallata, 2021) التي أظهرت أن بُعد التغيير في الموارد البشرية يأتي في المرتبة الأولى من الممارسة والتوافر في مدارس التربية الخاصة بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وكذلك دراسة بن حركات وبن رمضان (٢٠٢٤) التي أظهرت أن بُعد التغيير الهيكلي يأتي في المرتبة الثالثة من الممارسة والتوافر في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة قسطنطينة ٢، وأن بُعد التغيير التكنولوجي يأتي في المرتبة الثانية من الممارسة والتوافر فيها.

ثانيًا: عرض نتائج اختبار فروض الدراسة:

- **نتائج اختبار الفرض الأول للدراسة:**

لاختبار الفرض الأول للدراسة "يوجد ارتباط طردي ذا دلالة إحصائية بين القيادة المدرسية التكيفية ومواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد" تم استخدام اختبار الانحدار الخطي البسيط، وجاءت النتائج كما يلي.

جدول (٩) الانحدار الخطي البسيط لاختبار الفرض الأول للدراسة

معامل الانحدار (b)	معنوية المتغير التابع (t)	معنوية النموذج (F)	معامل التفسير (R2)	معامل الارتباط (r)	الدلالة الإحصائية (P-VALUE)
٠,٢٨٠	٥,٥٢٤	٣٠,٥١٦	٠,٢٩٢	٠,٥٤٠	٠,٠٠٠

المصدر: من إعداد الباحث بناءً على نتائج التحليل الإحصائي للبيانات

يتبين من الجدول (٩) أن المتغير المستقل "القيادة المدرسية التكيفية" يفسّر ٢٩,٢٪ من التغيّرات التي تحدث في المتغير التابع "تحديات التغيير التنظيمي"، وتبين وجود علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية بين القيادة المدرسية التكيفية ومواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد عند مستوى معنوية ٠,٠٥، وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٥٤٠، بينما بلغت قيمة معامل الانحدار ٠,٢٨٠، وتشير هذه القيمة إلى أنه عند زيادة مستوى القيادة المدرسية التكيفية بمقدار وحدة واحدة، يتوقع أن يرتفع مستوى مواجهة تحديات التغيير التنظيمي بمقدار ٠,٢٨٠ وحدة؛ مما يبين صحة الفرض الأول للدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهميسات (٢٠٢٥) التي أظهرت أهمية دمج إدارة التغيير والقيادة التكيفية في استراتيجية المؤسسة التنظيمية لضمان مواجهة الأزمات بشكل مناسب، وذلك للدور الوسيط الذي تلعبه إدارة التغيير في التأثير على علاقة القيادة التكيفية وإدارة الأزمات.

- **نتائج اختبار الفرض الثاني للدراسة:**

لاختبار الفرض الثاني للدراسة "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القيادة المدرسية التكيفية في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد تعزى لمتغيرات (النوع، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الخبرة) تم استخدام اختبار (t-test) لاختبار الفروق التي تعزى لمتغيري النوع والمستوى التعليمي، واختبار (ANOVA) لاختبار الفروق التي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يلي.

جدول (١٠) اختبار (t) للفروق التي تعزى لمتغيرات (النوع، المستوى التعليمي)

الخصائص	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة t	Sig
النوع	ذكر	٣٨	٤,٢٤	١,٣٤٨	٠,١٨٢
	أنثى	٣٨	٤,٣٠		
المستوى التعليمي	بكالوريوس	٦٨	٤,٢٧	٠,٠٩٤	٠,٩٢٥
	ماجستير	٨	٤,٢٦		

يتبين من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القيادة المدرسية التكيفية في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد تعزى لمتغير النوع عند مستوى معنوية ٠,٠٥، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القيادة المدرسية التكيفية في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد تعزى لمتغير المستوى التعليمي عند مستوى معنوية ٠,٠٥

جدول (٣) نتائج اختبار الفروق التي تعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة)

الخصائص	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة f	Sig
عدد سنوات الخبرة	أقل من سنة	٧	٤,٢٠	١,٧٧٠	٠,١٤٤
	سنة – أقل من ٣ سنوات	١٣	٤,٢٦		
	٣ – أقل من ٥ سنوات	١٩	٤,١٨		
	٥ – أقل من ١٠ سنوات	١٤	٤,٣٣		
	١٠ سنة فأكثر	٢٣	٤,٣٣		

يتبين من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القيادة المدرسية التكيفية في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة عند مستوى معنوية ٠,٠٥، وهو ما يبين عدم صحة الفرض الثاني للدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزرقان (٢٠٢٤) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس في محافظة الطفيلة في الأردن للقيادة التكيّفية تعزى لمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

خلاصة نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج ما يلي:

ارتفاع درجة تطبيق القيادة المدرسية التكيّفية في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقيادة المدرسية التكيّفية ٤,٢٨ وانحراف معياري ٠,٦٩، وبدراسة أبعاد القيادة المدرسية التكيّفية تبين أن بُعد التصحيح الذاتي والتأمل هو أكثر الأبعاد أهمية في المرتبة الأولى، يليه بُعد قيادة بيئة العمل في المرتبة الثانية، ثم بُعد قيادة التعاطف في المرتبة الثالثة.

ارتفاع مستوى التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتغيير التنظيمي ٤,٢٥ بانحراف معياري ٠,٧٠، وبدراسة أبعاد التغيير التنظيمي تبين أن بُعد التغيير في الموارد البشرية هو أكثر الأبعاد أهمية في المرتبة الأولى، يليه بُعد التغيير التكنولوجي في المرتبة الثانية، ثم بُعد التغير الهيكلي في المرتبة الثالثة.

وجود ارتباط طردي ذا دلالة إحصائية بين القيادة المدرسية التكيّفية ومواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد عند مستوى معنوية ٠,٠٥؛ وهو يشير إلى أنه عندما يزداد مستوى القيادة المدرسية التكيّفية بمقدار وحدة واحدة، يتوقع أن يزداد مستوى مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد بمقدار ٠,٢٨٠ وحدة؛ مما يبين صحة الفرض الأول للدراسة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القيادة المدرسية التكيفية في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي في مدارس قطاع المهد بمحافظة المهد تعزى لمتغيرات (النوع، المستوى التعليمي، وعدد سنوات الخبرة) عند مستوى معنوية ٠,٠٥، وهو ما يبين عدم صحة الفرض الثاني للدراسة.

توصيات الدراسة:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

- استخدام القيادة المدرسية أساليب إدارية حديثة تتوافق مع التطورات في البيئة التعليمية.
- اهتمام القيادة المدرسية بالتغيّرات المحتملة في البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة.
- تعزيز القيادة المدرسية ثقافة التشاور بين العاملين.
- الاستفادة من الخبرات السابقة عند تعامل القيادة المدرسية مع المشكلات المدرسية.
- تبنّي القيادة المدرسية التنوع المهني والمعرفي لتعزيز القدرة على التكيّف في المدرسة.
- تسهيل القيادة المدرسية الإجراءات الإدارية بين المستويات الإدارية.
- الاهتمام بمتابعة وصيانة الأجهزة والتقنيات المستخدمة بشكل منتظم داخل المدرسة.
- إعادة القيادة المدرسية توزيع المهام بين العاملين بما يتناسب مع الاحتياجات المتغيرة بالمدرسة.
- العمل على تعديل بيئة العمل المدرسية بالشكل الذي يتناسب مع طبيعة الأنشطة داخل المدرسة.

المقترحات المستقبلية:

- إجراء دراسات مقارنة بين مدارس التعليم العام في محافظات أخرى لدراسة واقع القيادة المدرسية التكيّفية ودورها في مواجهة تحديات التغيير التنظيمي فيها.
- دراسة العوامل والمتغيرات التي تؤثر في تطبيق القيادة المدرسية التكيّفية في مدارس التعليم العام.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

بزيو، عمر وخنيش، ليلى وسليم، بزيو. (٢٠٢٢). أثر وظائف إدارة الموارد البشرية في تحقيق التغيير التنظيمي. *مجلة المحترف*، *٩* (٢)، ٤١٠–٤٢٤.

الجواد، ابتسام ومصطفى، يوسف ومحمد، عبير. (٢٠٢٢). دور القيادة المدرسية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم الثانوي العام بمصر. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *١٦* (١٠)، ٢٨٩٢–٢٩٢٩.

بن حركات، حكيمة وبن رمضان، سامية. (٢٠٢٤). ثنائية التغير التنظيمي وجودة الخدمات بقطاع التعليم العالي: دراسة ميدانية على موظفي كلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التيسير جامعة قسطنطينية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *١٠* (١)، ١٤٥–١٧٦.

الحسبان، لانا. (٢٠٢٣). التغيير التنظيمي ومقاومة التغيير. *المجلة العربية للنشر العلمي*، *٦* (٥٢)، ٤٦٩–٤٨٠.

حمد، محمد والحلواني، حنان وعبد الحميد، محمد. (٢٠٢٥). تطبيق القيادة التكيفية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة أسيوط: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية*، *٤١* (٩)٢، ١٦٦–٢٠٢.

أبو داحي، صالحة. (٢٠٢٥). القيادة التكيفية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية لمعلمات المرحلة المتوسطة بالمدارس المتوسطة الحكومية بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفات التربويات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *٩* (٦)، ٦٠–٦٤.

الذهلي، ربيع والطعاني، ورود. (٢٠٢٣). القيادة التكيفية وعلاقتها بالتوجه الريادي في المدارس العربية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، *٨* (٣٠)، ١٨٩-٢١٢.

الرويس، شيخة. (٢٠٢١). درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية الأردنية*، *٦* (١)، ٩٧–١٢١.

الزرقان، أيمن. (٢٠٢٤). درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة الطفيلة في الأردن للقيادة التكيفية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، ١٢ (١٨)، ٤٦-٦٧.

سلام، أميرة والشريف، محمد وعيداروس، أحمد. (٢٠٢٣). القيادة التكيفية كمدخل لتعزيز البراعة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق: دراسة تحليلية. *دراسات تربوية ونفسية*، (١٣٠)، ١٤٩–٢١٢.

سيبوكر، إسماعيل ونجاحي، نجلاء. (٢٠١٩). أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية. *مقاليد*، (١٦)، ٤٣-٥٤.

الشعلان، فهد. (٢٠١٦). التغير التنظيمي بين الإدارة والإدارة. *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، ٣١ (٦٤)، ٣–٥٦.

الشوبكي، سوزان. (٢٠٢١). *درجة ممارسة التغيير التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ناعور وعلاقته بالتضارب التنظيمي من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير]، جامعة الشرق الأوسط.

بن عاشور، الزهري وبوخدوني، صبيحة. (٢٠١٩). إدارة التغيير في المؤسسات التعليمية. *مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية*، (٤)، ١٠٩–١٢٧.

عبد العزيز، أسامة. (٢٠١٦). أثر التغيير التنظيمي على الابتكار في منظمات الأعمال. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، (٤)، ٤٩٧-٥٢١.

عبد النعيم، محمد. (٢٠١٤). التغيير التنظيمي في مدارس التعليم الثانوي العام في مصر من وجهة نظر العاملين به: دراسة ميدانية بمحافظة سوهاج. *مجلة كلية التربية*، ٣٠ (٤)، ٤٩٧-٥٦٦.

العتيبي، عبد الله والعنزي، مطلق. (٢٠٢١). إدارة التغيير وعلاقته بالولاء التنظيمي في المؤسسات التعليمية في دولة الكويت: دراسة مكتبية تحليلية. *مجلة كلية التربية*، ١١ (١)، ٦٣–٨١.

علة، مراد وضيف، سعيدة. (٢٠١٨). التغيير التنظيمي ودوره في إرساء دعائم المنظمة المتعلمة بمؤسسات التعليم العالي: دراسة ميدانية على عينة من موظفي جامعة الجلفة بالجزائر. *الإدارة العامة*، ٥٩ (١)، ١٠٧–١٨٠.

عينين، ناصر. (٢٠٢٥). القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات التربوية والنفسية*، (٤٧)، ١–١٦.

محمد، محمد وعبد اللاه، محمد. (٢٠٢٤). القيادة التكيفية لمديري مدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بمصر وعلاقتها بإبداعهم الإداري. *مجلة كلية التربية*، ٤٨ (٤)، ٧٣–١٨٤.

المطيري، فهد. (٢٠٢٢). مقترحات تطبيق إدارة التغيير التنظيمي بالمدارس الثانوية بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*، ٣ (٤)، ٤٣–٨٧.

ميا، علي ونظام، طارق. (٢٠١٩). تقييم تطبيق إدارة التغيير في المؤسسات تعليم العالي: دراسة ميدانية في جامعة تشرين. *جامعة تشرين*، ٤١ (٦)، ١٩٣–٢١٢.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alshehri, K., & Fallata, M. (2021). Requirements for Organizational Change in the Schools Implementnig Special Education Programs in the Eastern Province, Saudi Arabia. *Journal of Language and Linguistic Studies, 17*(4), 2615–2635.

Maulana, I., Sirajuddin, Rahayu, S., Sari, E., & Karnati, N. (2024). Adaptive Leadership in The Digital Era in Educational Institutions. *Journal of Education Sciences, 2*(2), 115–124.

Omran, M., & Abo-Thabet, W. (2024). Adaptive Leadership Practices and their Relationship to the Performance of School Teachers in the West Bank - Palestine. *World Journal of Advanced Research and Reviews, 24*(3), 2145–2158.

Rosel, M., Agodera, R., Oksok, N., & Bagalanon, R. (2025). Adaptive Leadership in Education: A Qualitative Exploration of Leadership Styles in Resource-Constrained Schools on the Philippines. *The Threshold, 17*(1), 1–16.

Yılmaz, D., & Kılıçoğlu, G. (2013). Organizational Change Process: A Study in Turkish Primary Public Schools. *Educational Planning, 21*(2), 19–39.

الملصقات العلمية

فهرس الملصقات

م	الاسم	عنوان الملصق العلمي	رقم الصفحة
١.	أ. أفنان بنت محمد بن عبد الله الشرفي د. رنده حريري	ثقافة إدارة المخاطر والأداء المؤسسي في رياض الأطفال علاقة تستحق الاهتمام.	٣٦٠
٢.	أ.ندى ناصر عبدالله المطوع	مبادرة شكرا.	٣٦١
٣.	خلود ناصر البوق أشواق الخديدي نوف البوق هند الغامدي رشا عبدالله كليبي	انخفاض تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي في الاختبارات المحاكية لاختبار التيمز (TIMSS): الأسباب والحلول المقترحة.	٣٦٢
٤.	أ. مها سعيد راشد الزهراني	مبادرة المدرسة الرقمية المتميزة.	٣٦٣
٥.	د. رشا عبدالله كليبي أ.د. هالة سعيد العمودي	بناء مجتمع مهني بحثي قائم على البحث الإجرائي التشاركي تجربة في الشراكة بين معلمات العلوم والباحثات التربويات.	٣٦٤
٦.	أ. سميرة عتيق العتيبي	مبادرة: أداة التحليل والتتبع التراكمي لمؤشرات الإتقان في مواد نافس من الرصد المجرد إلى التشخيص العلاجي الموجّه.	٣٦٥
٧.	أ. منى موزوق زايد الطلحي أ. إيمان أحمد حسن الحجي أ.هناء عبد الله شاكر الشريف	استراتيجية ن التعليمية نموذج تنظيمي مون لتنمية المهارات العملية قائم على تعدد مصادر التعلم والتحقق من الاتقان ومساندة الأقران.	٣٦٦
٨.	أ.عايشه خضران الثبيتي أ.د. حمد السواط	استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الأداء التدريسي.	٣٦٧
٩.	أ.نوره سعيد عائض الاكلبي	مبادرة "لنا بصمة "إبداع ينمي، تعاون يبني، وأثر يستمر".	٣٦٨
١٠.	أ. لطيفه مخلف جاسر المطيري	مبادرة تربويه بعنوان من المتابعه الاداريه الى تحسين جودة مخرجات التعليم.	٣٦٩
١١.	أ. سارة طالب عبدالله الكربي	توظيف التعلم الالكتروني والذكاء الاصطناعي لتعزيز جودة الأداء المدرسي.	٣٧٠
١٢.	أ.حصه مسفر عوض الثبيتي	مبادرة "أنا أقدر" تعزيز الانضباط المدرسي، الثقة بالنفس، والمسؤولية الذاتية لبناء جيل قيادي واثق.	٣٧١
١٣.	أ. منى عبدالله الغامدي	البصمة تصنع الفرق دراسة أثر تطبيق نظام بصمة الحضور على الانضباط المدرسي والتحصيل الأكاديمي للطلاب والطالبات.	٣٧٢
١٤.	أ. عزه عزيز المحمودي	مبادرة: وطني في عيون طالباتي	٣٧٣

المؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية
المملكة العربية السعودية - الطائف - فندق اريديوم
خلال الفترة 21 - 23 ربيع الثاني 1448هـ الموافق 02 الى 04 أكتوبر

ثقافة إدارة المخاطر والأداء المؤسسي في رياض الأطفال

علاقة تستحق الاهتمام

أ. أفنان بنت محمد بن عبد الله الشرفي - د. رنده حريري
amash2009@hotmail.com
المملكة العربية السعودية - وزارة التعليم - جامعة دار الحكمة بجدة

المقدمة:

تماشياً مع رؤية السعودية 2030 لتطوير التعليم، يُعد تعزيز ثقافة إدارة المخاطر والأزمات في مؤسسات التعليم المبكر ضرورة استراتيجية لبناء منظومة تعليمية مستدامة، حيث تُعد جودة القيادة التعليمية في الروضات عاملاً حاسمًا لضمان كفاءة الأداء المؤسسي واستمراريته.

مشكلة الدراسة:

تركزت المشكلة في تباين مستوى كفايات إدارة المخاطر والأزمات بمدارس وروضات المملكة، وضعف الوعي والجاهزية، وغياب الخطط الوقائية المتكاملة، مما يحد من القدرة على التعامل السليم مع الأزمات ويؤثر على فاعلية الأداء المؤسسي.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لاستطلاع آراء عينة من المعلمات حول ثقافة إدارة المخاطر والأداء المؤسسي لمديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة.

النتـائـج:

- تحقق محور ثقافة إدارة المخاطر بدرجة كبيرة (متوسط حسابي 4.06)، وتصدرت مشاركة الأهداف والممارسات الوقائية، بينما تراجع جانب التنبيه بخطورة تجاهل المخاطر.
- تحقق الأداء المؤسسي بدرجة كبيرة أيضاً (متوسط حسابي 4.17)، وتصدر العمل بالأنظمة وتحقيق الأهداف، بينما جاء تعزيز روح العمل الجماعي في المرتبة الأقل.
- وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية (0.637) بين ثقافة إدارة المخاطر ومستوى الأداء المؤسسي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمؤهل العلمي أو سنوات الخبرة في المحورين.

التوصيـات:

- إشراك المعلمات في تحديد أهداف إدارة المخاطر ومراجعة إجراءاتها الوقائية.
- تكثيف البرامج التوعوية للتعريف بخطورة تجاهل الأزمات وتطبيق اللوائح المعتمدة.
- دمج برامج إدارة المخاطر في الخطط التشغيلية السنوية للروضات واستخدام نتائج التقويم للتحسين المستمر.
- تكليف المعلمات ذوات الخبرة بأدوار إشرافية، وتضمين "إدارة المخاطر والأزمات" في المناهج الجامعية.

المراجـع:

- السياري، ن. (2024). إدارة المخاطر في المدارس السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية.
- القلاف، ع. (2022). واقع إدارة الأزمات التعليمية بالكويت. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.
- المشيبين، ف.، والورثان، ط. (2024). واقع التعامل مع الأزمات المدرسية... المجلة العلمية لكلية التربية.
- سعيد، ز. (2023). دور المؤسسات التعليمية في إدارة المخاطر. مجلة العلوم النفسية، جامعة بغداد.
- سيد، و. (2023). تصور مقترح لتفعيل التثقيف الإداري... المجلة التربوية لتعليم الكبار، جامعة أسيوط. (1).

المؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية
المملكة العربية السعودية - الطائف - فندق اريديوم
خلال الفترة 21 - 23 ربيع الثاني 1448هـ الموافق 02 الى 04 أكتوبر 2026م

مبادرة شكراً

اسم الباحث: ندى ناصر عبدالله المطوع
الدولة: المملكة العربية السعودية
الجهة المشاركة: الثانوية الثالثة والثلاثون
الايميل: nnadoo2013@gmail.com

الرؤية

أن تصبح ثقافة الشكر والتقدير ممارسة مستدامة في البيئة المدرسية، تُسهم في بناء مجتمع مدرسي إيجابي تسوده روح التعاون والاحترام والامتنان.

الأهداف

- ترسيخ عادة التعبير عن الشكر والتقدير في الحياة المدرسية.
- تحفيز الطالبات على المبادرة بالسلوكيات الإيجابية.
- إبراز جهود الطالبات ومنسوبات المدرسة وتقدير عطائهن.
- توفير وسائل متنوعة للتعبير عن الامتنان، ورقيا ورقميا.
- دعم المشاركة المجتمعية وتعزيز التفاعل بين أفراد المدرسة.
- الاسهام في تحقيق مستهدفات رؤية السعودية 2030 من خلال تعزيز الايجابية والمسؤولية المجتمعية في البيئة التعليمية.

الرسالة

تقديم نموذج عملي ومحفز لتعزيز التقدير المتبادل بين كافة أفراد المجتمع، من خلال أدوات بسيطة ومبتكرة تتيح التعبير عن الشكر وإبراز أثره بصورة مستمرة.

الفئة المستهدفة

تستهدف المبادرة جميع أفراد المجتمع، بدءاً من الطالبات ومنسوبات المدرسة، وصولاً إلى أفراد الأسرة والمحيط الاجتماعي، بهدف نشر ثقافة الشكر والتقدير وتوسيع أثر المبادرة ليشمل مختلف العلاقات والمواقف اليومية.

أهمية المبادرة

تنبع أهمية المبادرة من قدرتها على تحويل الشكر من مجرد كلمة إلى ممارسة يومية ملموسة داخل المدرسة، مما يخلق بيئة يشعر فيها الفرد بأن جهوده ملحوظة ومقدّرة، ويشجع على تكرار السلوكيات الإيجابية والمشاركة الفاعلة في الحياة المدرسية.

آلية التنفيذ

تُنفذ المبادرة على مدار العام من خلال ترشيح الطالبات وأولياء الأمور وأفراد المجتمع أسبوعيا لتكريمهم تقديرا لجهودهم ومبادراتهم الإيجابية. كما تُجمع بطاقات الشكر المقدمة للطالبات طوال فترة المبادرة، وفي نهاية العام يتم حصر البطاقات وتكريم الطالبات الأكثر حصولاً عليها.

وتُفعل المبادرة بالتزامن مع المناسبات الوطنية والمدرسية من خلال مجموعة من الأساليب التفاعلية، مثل اللوحات التفاعلية، والفيديوهات، والفقرات الإذاعية، والتوزيعات، وغيرها من الأنشطة التي تعزز ثقافة الشكر والتقدير.

علاقة المبادرة بالتحسين والتطوير

تسهم المبادرة في تحسين البيئة المدرسية عبر تحول تربوي يعتمد التعزيز الإيجابي المباشر بديلاً عن المعالجة التقليدية للسلوكيات السلبية، مما يرفع مؤشرات الانضباط والإلتزام.

كما تسهم في استثمار التغذية الراجعة ومؤشرات السلوك الإيجابي، مما يتيح تحديد الجوانب الأكثر احتياجاً للتعزيز، وتطوير أساليب التحفيز والتواصل باستمرار بما يلبي تطلعات المجتمع المدرسي، ويتوافق مع توجهات رؤية السعودية 2030 نحو تطوير جودة التعليم وبناء بيئة تعليمية أكثر فاعلية.

النواتج والقيم

- زيادة المبادرات الإيجابية: تنمية حس المبادرة والعطاء والإيجابية لدى الطالبات.
- إنشاء موقع الكتروني: ترسيخ ثقافة الامتنان والتقدير المتبادل في المجتمع.
- ارتفاع المشاركة في الأنشطة: تعزيز روح التعاون والانتماء والعمل الجماعي.
- إبراز النماذج الملهمة: نشر قيم الإحترام والاقتداء بالنماذج المتميزة.
- توثيق المشاركات والرسائل: تجسيد المسؤولية وحفظ الأثر التربوي للمبادرة.
- استدامة التجربة وتطويرها: ضمان استمرار العطاء والتطوير المؤسسي مستقبلاً.

مؤشر التفاعل التكاملي (الرقمي والميداني)

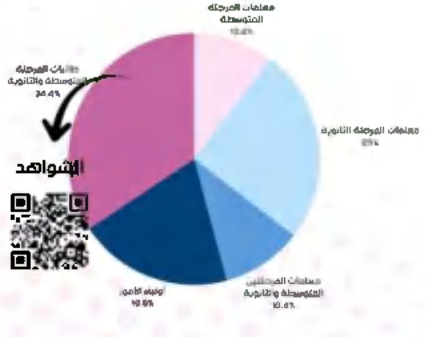


المناسبات التي تمت تغطيتها وفق الخطة السنوية

اليوم الوطني	فقرة أذاعية ولوحة تفاعلية
يوم المعلم	بطاقات شكر ومقطع فيديو
يوم المدير	مقطع فيديو ولوحة جدارية
يوم الإداري	فقرة أذاعية وتوزيعات
عيد الفطر	فقرة أذاعية ومقطع فيديو
حفل التخرج	فقرة إذاعية

الشواهد

مؤشر نسبة رضا الطالبات وأولياء الأمور والمجتمع المدرسي عن بيئة المبادرة (عبر استبانة قياس أثر)



المؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية
المملكة العربية السعودية - الطائف - فندق اريديوم
خلال الفترة 21 - 23 ربيع الثاني 1448هـ الموافق 02 الى 04 أكتوبر
وزارة التعليم
Ministry of Education

انخفاض تحصيل

طالبات الصف السادس الابتدائي في الاختبارات المحاكية لاختبار التيمز (TIMSS): الأسباب والحلول المقترحة



فائز بجائزة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) - الدورة الرابعة (2025م)

الباحثات: خلود ناصر البوق- أشواق الخديدي- نوف البوق- هند الغامدي- رشا عبدالله كليبي
إدارة التعليم بمحافظة الطائف - المملكة العربية السعودية
البريد الإلكتروني: danhaltlhy93@gmail.com



المشكلة والهدف:

انطلق البحث من ملاحظة انخفاض اهتمام طالبات المرحلة الابتدائية وجديتهن في أداء الاختبارات المحاكية لاختبار TIMSS وانعكاس ذلك على مستوى تحصيلهن. وتمثلت الفجوة التي عالجها البحث في أن الدراسات السابقة تناولت أسباب انخفاض الأداء في الاختبارات الدولية عالبا من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، بينما لم يحظ صوت الطالبات وهن المتأثرات بالمشكلة مباشرة، بالاهتمام الكافي. لذلك استهدف البحث الكشف عن أسباب انخفاض تحصيل طالبات الصف السادس في الاختبارات المحاكية لـ TIMSS، وبناء حلول لمعالجتها بالتشارك مع الطالبات.



منهجية البحث وإجراءاته:

اتبع البحث منهج البحث الإجرائي التشاركي (PAR)، وشاركت فيه 62 طالبة من الصف السادس الابتدائي في مدرستين بمدينة الطائف. جُمعت البيانات باستخدام استبانة شبه مفتوحة، ثم بُني في ضوء نتائجها دليل مجموعة تركيز شاركت فيها ست طالبات. ونُفذ البحث خلال دورتين إجرائيتين مترابطتين: الأولى لتشخيص أسباب انخفاض التحصيل، والثانية لتقصي الحلول المقترحة. وحُللت البيانات باستخدام المتوسطات والنسب المئوية والتحليل الموضوعي، مع تنويع مصادر البيانات وأدواتها لتعزيز مصداقية النتائج.



أبرز النتائج:

كشف الدمج بين النتائج الكمية والنوعية عن ثلاثة أسباب رئيسة لانخفاض التحصيل: (1) القصور في التدريب على الاختبار: شمل الحاجة إلى التدريب على نماذج مشابهة، وصعوبة فهم صياغة بعض الأسئلة، وضعف القدرة على إدارة وقت الاختبار. وكان الاحتياج إلى تدريب كافٍ من المدرسة من أعلى الأسباب تأييدًا بمتوسط 2.43 من 3. (2) ضعف التهيئة المدرسية والأسرية: تصدر الاحتياج إلى دعم الأسرة أسباب الانخفاض بمتوسط 2.56 من 3. وأظهرت البيانات النوعية مشكلات مثل الإعلان المتأخر أو المفاجئ عن الاختبار، وتزامنه مع اختبارات أخرى، وضعف وعي الأسرة بأهميته. (3) غياب المحفز للاهتمام بالاختبار: ربطت الطالبات انخفاض اهتمامهن بعدم ارتباط الاختبار بالنجاح أو الرسوب، وعدم وضوح معايير التقييم، وعدم اطلاعهن على النتائج؛ مما أضعف الدافعية للتحضير الجاد له.

كما أسفر التحليل الموضوعي لمجموعة التركيز عن أربع حزم متكاملة من الحلول التي اقترحتها الطالبات: التثقيف والتدريب للطالبات والمعلمات حول طبيعة الاختبارات الدولية والتدريب على نماذجها؛ إشراك الأسرة وتوعيتها وإطلاعها على نتائج الطالبة؛ التهيئة المناسبة للاختبار بالإعلان المبكر وتنظيم المواعيد والإجابة عن استفسارات الطالبات؛ وتفعيل دور الأقران من خلال تبادل الخبرات والاستفادة من تجارب الطالبات اللاتي سبق لهن خوض الاختبارات الدولية.



القيمة المضافة والتطبيقية:

تتجاوز قيمة الدراسة تشخيص أسباب انخفاض التحصيل إلى تقديم نموذج تطبيقي للبحث الإجرائي التشاركي جمع الباحثات والمعلمات والطالبات، وأشرك الطالبات بوصفهن شريكات في تعريف المشكلة واقتراح الحلول، لا مجرد مصدر للبيانات. ويبرز البحث أهمية الانتقال من التركيز على تدريب الطالبة وحدها إلى بناء منظومة دعم تشمل الطالبة والمعلمة والمدرسة والأسرة والأقران، مع منح صوت الطالب دورًا أكبر في تطوير الممارسات المرتبطة بالاختبارات الدولية. وقد أشارت الدراسة إلى ندرة هذا النوع من البحوث التشاركية في الأدبيات العربية.



المؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية
المملكة العربية السعودية - الطائف - فندق اريديوم
خلال الفترة 21 - 23 ربيع الثاني 1448هـ الموافق 02 الى 04 أكتوبر
وزارة التعليم
Ministry of Education

عنوان المبادرة:

المدرسة الرقمية المتميزة

تقديم المشرفة التربوية / مها سعيد راشد الزهراني
ادارة الطفولة المبكرة

الهدف العام

- رفع مستوى المدرسة لمستوى التميز المدرسي وتمكين إدارتها و إعداد متعلم منافس عالميا

منطلق المبادرة

الرؤية : تعليم بمستوى التميز و متعلم يمتلك الانتماء و المنافسة العالمية .

الرسالة :تقديم أفضل الخدمات التعليمية بأجود الطرق والأساليب الإدارية و التعليمية في بيئة تعليمية جاذبة

الاهداف التفصيلية

- تنظيم الأعمال الإدارية و الأكاديمية بنسبة %100
- رفع مستوى المدرسة بالتقويم المدرسي نواتج تعلم ، الاختبارات الوطنية ، الاختبارات الوطنية لدرجة التميز.
- أتمتة الاعمال المدرسية الادارية و التعليمية .
- تمكين المدرسة من ممارسة مهامها وفق توجيهات اشرافية و متابعة لتميز بتجويد العمل .
- تقديم تقويم خارجي من قبل فريق متخصص بالمنصة لمراجعة أعمال المدرسة..
- تأهيل المدرسة لجوائز التميز التعليمية و المجتمعية .

آلية المبادرة :

منصة رقمية متخصصة تدعم ادارة المدرسة في تنظيم اعمالها الادارية و الاكاديمية و تمكنها من ممارسات مهامها ب تجويد كافة أعمالها و تحقيق مستوى التميز التعليمي و المعرفي لإعداد متعلمين منافسين عالميا ذات شراكة مع جهات استشارية و تدريبية متطورة و متخصصة

عدد المدارس المشتركة



باركود المنصة

المؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية
المملكة العربية السعودية – الطائف – فندق اريديوم
خلال الفترة 21 – 23 ربيع الثاني 1448هـ الموافق 02 الى 04 أكتوبر 2026م

بناء مجتمع مهني بحثي قائم على البحث الإجرائي التشاركي

تجربة في الشراكة بين معلمات العلوم والباحثات التربويات



د. رشا عبدالله كليبي
دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم
تعليم الطائف – المملكة العربية السعودية
البريد الإلكتروني:
Dr.rashakul@gmail.com

أ.د. هالة سعيد العمودي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
جامعة أم القرى – المملكة العربية السعودية
البريد الإلكتروني:
hsbaqadiramodi@uqu.edu.sa

فكرة التجربة ومبرراتها



انطلقت التجربة من فجوة ملموسة بين البحث الأكاديمي والممارسة التربوية؛ فالمعلم قد يواجه صعوبات في إجراء البحث الإجرائي منفردًا، في حين يحتاج الباحث التربوي إلى الوصول إلى مشكلات واقعية تعبّر عن احتياجات الميدان. ومن هنا بُنيت التجربة على الشراكة البحثية بين المعلمة بما تمتلكه من خبرة ميدانية، والباحثة بما تمتلكه من خبرة علمية ومنهجية؛ بهدف تحسين الممارسات التعليمية وإنتاج معرفة تربوية نابعة من الواقع وقابلة للتطبيق فيه. وتمثل التجربة نموذجًا قليل التوظيف عربيًا يجمع التنمية المهنية، والبحث الإجرائي، والتأمل المهني، ومجتمعات التعلم والممارسة في إطار تطبيقي واحد.

نطاق التجربة وآلية تنفيذها

شارك في التجربة 13 معلمة علوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الطائف و10 باحثات تربويات من مناطق مختلفة في المملكة، من خلال برنامج تطبيقي معتمد بواقع 32 ساعة تطوير مهني، جمع بين اللقاءات التدريبية وورش العمل عن بُعد باستخدام Microsoft Teams، والتنفيذ الميداني في مدارس المعلمات. كما شملت التهيئة إنشاء قناة للتواصل المهني، وزيارات مدرسية للاحظة الممارسات وتهيئة القيادات المدرسية لدعم التجربة.



وتميزت آلية تشكيل الفرق بأنها انطلقت من احتياجات المعلمات أنفسهن؛ إذ قيّمت كل معلمة ممارساتها مهنيًا وحددت من نقطة إلى ثلاث نقاط ترغب في تحسينها، ثم وُفقت هذه الاحتياجات مع الاهتمامات البحثية للباحثات، لتتشكل سبعة فرق بحثية حول سبع مشكلات مهنية واقعية. وعملت الفرق عبر خمس مراحل: تكوين الفريق، وتعيين المشكلة، وتصميم الخطة الإجرائية، وتنفيذها وتحليل البيانات تشاركيًا، ثم التأمل ومشاركة المعرفة. وتضمنت كل خطة تحديد السياق والتدخل وأدوات جمع البيانات والأدوار والمسؤوليات والإجراءات الأخلاقية والجدول الزمني، كما خضعت الخطط للمراجعة والتغذية الراجعة بين الفرق قبل تنفيذها.

مراحل العمل

1. تكوين الفريق
2. تعيين المشكلة
2. تصميم الخطة الإجرائية
4. تنفيذها وتحليل البيانات تشاركيًا
5. التأمل ومشاركة المعرفة

المخرجات والأثر ومؤشرات النجاح



أسفرت التجربة عن سبعة بحوث إجرائية تشاركية عالجت مشكلات مرتبطة مباشرة بالممارسات المهنية، وأظهرت النتائج تحسنًا في الممارسات المهنية والتأملية لمعلمات العلوم. كما أفادت المعلمات بأن التجربة أتاحت لهن تبادل الخبرات، وتعلم طرائق تدريس وتطبيقات رقمية جديدة، واستخدام المنهج العلمي في تحديد المشكلات وفهمها ومعالجتها. وفي المقابل، أكدت الباحثات أن الشراكة مكّنتهن من الوصول إلى مشكلات واقعية ذات قيمة فعلية، وأسهم الحوار مع المعلمات في بناء خطط بحثية أكثر ارتباطًا بالميدان وقابلية للتطبيق. وقد نُفذت التجربة ميدانيًا خلال عام 1443هـ، واستمر أثرها العلمي والمهني بعد انتهاء البرنامج؛ إذ نُشر ثلاثة من البحوث السبعة في مجلات علمية محكّمة، وفاز أحد البحوث الناتجة عنها بجائزة جستن للتميز في فرع البحث الإجرائي في دورتها الرابعة عام 2025م، بما يعكس جودة المخرجات واستدامة الأثر وانتقال التجربة من التطوير المهني داخل المدرسة إلى إنتاج معرفة تربوية قابلة للنشر والتقدير العلمي.

أبرز المؤشرات:

- **23** مشاركة
- **32** ساعة تطوير مهني
- **7** فرق وبحوث إجرائية تشاركية
- **43%** تقريباً من البحوث الناتجة عن التجربة نُشرت في مجلات علمية محكّمة (3 من 7).
- بحث واحد فائز بجائزة جستن للتميز.

وتقدم التجربة نموذجًا قابلًا للتوسع لبناء مجتمعات مهنية بحثية تربط الباحثين التربويين بالممارسين في المدارس، وتحول مشكلات الممارسة اليومية إلى فرص للتعلم المهني وإنتاج المعرفة ونشرها؛ وهو ما يدعم مقترح إنشاء شبكات مهنية بحثية تربط الجامعات بمؤسسات التعليم العام.

المؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية

المملكة العربية السعودية – الطائف – فندق اريديوم

خلال الفترة 21 – 23 ربيع الثاني 1448هـ الموافق 02 الى 04 أكتوبر 2026م

وزارة التعليم
Ministry of Education

مبادرة: أداة التحليل والتتبع التراكمي لمؤشرات الإتقان في مواد نافس

من الرصد المجرد الى التشخيص العلاجي الموجّه

إعداد وتنفيذ: اخصائي الاشراف التربوي / سميرة عتيق العتيبي – إدارة تعليم الطائف

البريد الإلكتروني: otaibisamira@gmail.com

الفئة المستهدفة

- طلبة المدارس والكوادر التعليمية فيها والقيادات التعليمية والاشرافية

أهداف المبادرة

- دعم التميز المدرسي من خلال الانتقال الي بيئة مدرسية تعتمد على البيانات كأساس في التخطيط للتحسين.
- تمكين المعلمين والقيادات التعليمية من تحويل تحليل نتائج الاختبارات من ممارسة فردية غير منهجية الى عملية منظمة.
- تحويل البيانات الى مؤشرات قابلة للمتابعة بما يعزز القرار التعليمي المبني على الأدلة.
- دعم اتخاذ قرارات علاجية مبنية على بيانات حقيقية ومؤشرات قابلة للقياس.

فكرة المبادرة

بناء أداة معيارية تدمج الرصد، والتحليل، والمقارنة، والتتبع التراكمي في ملف واحد؛ بما يمكّن المدرسة من تشخيص الفجوات التعليمية بدقة، وتحديد المجال الفرعي الأكثر احتياجًا، والانتقال من التدريبات العامة إلى تدخلات تعليمية موجّهة تدعم تحسين نواتج التعلم.

فكرة المبادرة

مرت بست مراحل:

1. التشخيص: تحليل واقع نتائج اختبارات نافس بالمدارس.
2. التخطيط: تحديد متطلبات الأداة ومؤشرات القياس.
3. البناء: بناء بطاقات المواد وربط العادلات والخوارزميات.
4. الاعتماد: الحصول على اعتماد رسمي للمبادرة قبل التطبيق الميداني.
5. التطبيق: تدريب المعلمات ومتابعة التطبيق الفعلي.
6. التطوير: تطوير الأداة وفق التغذية الراجعة.

احصائيات التنفيذ

عدد المدارس	3 مدارس
الصفوف الدراسية المستهدفة	الصفوف الثالث و السادس الابتدائي + الثالث متوسط
نوع البيانات	5 قياسات :(اختبارات نافس المحاكية: القبلي و التكويني1 و التكويني 2 و التكويني 3 والبعدي)

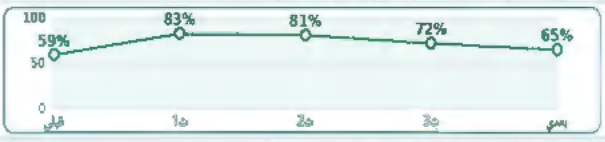
المواد الدراسية المستهدفة	
القراءة و الرياضيات و العلوم	
المسارات / المادة / الصف	11 مسارًا

مقارنة نسبة الطلبة المجتازين الحد الأدنى للإتقان في الاختبارات المحاكية

المدرسة أ : من ٦٨% إلى ٩٩ %



المدرسة ب : من ٥٩ %إلى ٦٥ %



المدرسة ج : من ٤٠ % إلى ٩٩ %



النتائج والمخرجات

أولًا: نتائج تشغيلية فورية (Operational Immediate Outcomes)

- توحيد منهجية تحليل نتائج الاختبارات بدل الاجتهاد الفردي.
- خفض وقت وجهد الرصد والتحليل بعد كل اختبار.
- كشف مستوى الإتقان والمجال الأضعف فورًا.
- تحسين جودة التقارير والمقارنات الداعمة للقرار.
- توجيه الخطط العلاجية وفق بيانات دقيقة.

ثانيًا: نتائج تراكمية ممتدة (Cumulative Longitudinal Outcomes)

- بناء سجل تراكمي لمسار إتقان كل طالبة.
- قياس أثر المعالجة بين اختبار وآخر.
- كشف الطالبات المتكرر ضعفهن خلال فترة التطبيق.
- تحويل الخطط العلاجية من عامة إلى مركزة.

فرص التطوير والتحسين

- توسيع التطبيق لبناء قاعدة بيانات أوسع لموشرات الإتقان.
- ربط النتائج بخطط علاجية معيارية حسب المادة والمجال والمهارة.
- تطوير بنك أسئلة مصنف وربطه بالتصحيح اليدوي أو الآلي.
- بناء لوحة مؤشرات قيادية تعرض الإتقان والفجوات وأثر التدخلات.

المؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية
المملكة العربية السعودية – الطائف – فندق اريديوم
خلال الفترة 21 – 23 ربيع الثاني 1448هـ الموافق 02 الى 04 أكتوبر 2026م

وزارة التعليم
Ministry of Education

استراتيجية ن التعليمية

نموذج اجرائي مرن لتنمية المهارات العملية قائم على تعدد مصادر التعلم والتحقق من الاتقان ومساندة الأقران

منى مرزوق زايد الطلحي	الثانوية الرابعة عشرة بالطائف	المملكة العربية السعودية	the.14.school@gmail.com	
إيمان أحمد حسن الحبي	ثانوية الهدا		prgmr.eman@gmail.com	
هناء عبد الله شاكر الشريف	ثانوية الهدا		h.hannoo@hotmail.com	

المحور : استراتيجيات التعليم والتعلم

ملصق علمي لممارسة مطبقة

الهدف والفئة المستهدفة :

تنظيم تعلم المهارات العملية لطالبات التقنية الرقمية عبر تعدد مصادر الشرح وأداء تطبيقي محدد وإظهار حالة الاحتياج من ضمن حالات محددة ثم تقديم الوقت أو المساندة وفق نتيجة التقويم .

المشكلة والقيمة المضافة :

يعالج النموذج تفاوت سرعة الإنجاز واختناق التقويم لدى المعلمة وزمن انتظار المنجزات ، وتكمن إضافته في دمج الاختيار والتطبيق والتحقق من الاتقان والدعم في دورة صفية واحدة متكررة لكل مهارة عملية أثناء الدرس .

دورة التنفيذ مع كل مهارة عملية

يجزأ الدرس إلى 3 – 5 مهارات ولكل مهارة موارد شرح ومهمة أداء ومحك إتقان ووقت محدد (تتكرر الخطوات مع كل مهارة)

تُعلن المهمة ومحك الانجاز

تختار الطالبة أحد موارد التعلم المتاحة حسب رغبة كل طالبة : فيديو ، انفوجرافيك ، نص / كتاب ، عرض عملي ...

تعلم ثم تطبيق عملي مستقل ضمن محك الانجاز

تحدد الطالبة احتياجها

- جاهزة للتقويم (عند انهاء المهمة)
- أحتاج وقتا (عند الحاجة لوقت إضافي)
- أحتاج مساعدة (شرح موجه)

بعد اعتماد الاتقان فقط : يمكن للطالبة المتقنة مساندة زميلتها دون تقويمها أو تنفيذ المهمة عنها

الأساس العلمي :

يتسق النموذج مع تعدد وسائل الوصول إلى المحتوى والتعلم الذاتي والتقويم التكويني ومساندة الأقران . وهو نموذج طورناه بناء على خبراتنا التعليمية وقراءاتنا في مجال التربية والتعليم

سبب اختيار ن اسما للاستراتيجية : هو الحرف المشترك بين الباحثات ، ويشكل رسم الحرف ن شكل توزيع أجهزة المعمل و النقطة مصدر المعلومة

الممارسة والمخرجات :

مراجع داعمة : الربيعان والمطيري (2024) ؛ العراقي (2022)

باركود ملف الاستراتيجية وشرح آلية تنفيذها

مؤشرات قياس الأثر :

نسبة الاتقان من المحاولة الأولى ، زمن الوصول إلى الاتقان والانتظار ، فاعلية المساندة في تحقيق أداء مستقل ، استثمار زمن الحصة وتقليل التشتت وضبط الضوضاء ، وضوح الموارد وتنمية الاستقلالية لدى الطالبات

خطة التحقق والضبط :

مقارنة قبلية وبعدية لمدى تأثير الاستراتيجية على الطالبات وتحقيق أهدافها أظهرت الملاحظة المباشرة تحسن ملحوظ وتحقق الأهداف ، ومستوى عالي من رضا الطالبات



مراجع داعمة : الربيعان والمطيري (2024) ؛ العراقي (2022)

المؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية
المملكة العربية السعودية – الطائف – فندق اريديوم
خلال الفترة 21 – 23 ربيع الثاني 1448هـ الموافق 02 الى 04 أكتوبر 2026م

وزارة التعليم
Ministry of Education

استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الأداء التدريسي

أ. عايشه خضران الثبيتي
معلمة علوم إدارية – ماجستير تقنيات تعليم
إدارة تعليم الطائف

أ.د. حمد السواط
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية
بجامعة الطائف

Aishaalthobaiti08@gmail.com



مشكلة الدراسة :

نظرا للتطورات التكنولوجية الكبيرة في مجال التعليم وتأثيرها على جوانب مختلفة منه، أصبح من الضروري أن يكون المعلم ملماً بأحدث الأساليب التعليمية ومستجدات التكنولوجيا، مثل تطبيقات الحاسوب وشبكات الإنترنت وتقنيات الذكاء الاصطناعي، واستخدامها بفعالية في ميدان التعليم لتحسين أدائه وتطوير مهاراته المهنية، حيث أكد الشهراني (2022) على ضرورة تبني استراتيجية لتطوير عملية إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهات الذكاء الاصطناعي، وأوصت العمري (2022) بضرورة تدريب وتأهيل المعلمين لتبني واستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التواصل مع الطلاب وفي العملية التعليمية بشكل عام، كما أشارت نتائج دراسة العتل وآخرون (2021) إلى أن تقنية الذكاء الاصطناعي توفر للمعلم المرونة في عرض المادة وفقاً للفروقات الفردية بين الطلبة وتنمي تحصيلهم الدراسي وتساعد على بقاء أثر التعلم.

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم الإدارية بالمرحلة الثانوية في محافظة الطائف وذلك في جوانب الأهمية والمتطلبات والتحديات.

نتائج الدراسة :

أظهرت نتائج الدراسة أن أهمية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم الإدارية بمحافظة الطائف كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.14)، وأن متطلبات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين الأداء التدريسي كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.57)، كما أن التحديات التي تواجه معلمات العلوم الإدارية عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.74).

مصطلحات الدراسة :

الذكاء الاصطناعي التوليدي :

حقل فرعي من الذكاء الاصطناعي يركز على إنشاء محتوى جديد مثل الصور والنصوص والموسيقى والفيديو باستخدام الخوارزميات والنماذج التي تم تدريبها على البيانات الموجودة باستخدام تقنيات التعلم الآلي (Alto, 2023).

الأداء التدريسي :

الجهد المستمر الذي تبذله المعلمة في تخطيط وتنفيذ العمليات التدريسية وتقويمها بطريقة تضمن تحقيق أهداف التعلم بكفاءة وفعالية.

منهجية الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير وتطبيق استبانة مكونة من (40) عبارة –بعد التأكد من صدقها وثباتها– على عينة الدراسة التي بلغت (68) معلمة من معلمات العلوم الإدارية بمحافظة الطائف.

توصيات الدراسة :

1. نظرا للدور الهام للوعي في تقبل التغيير ومواكبة التطورات، توصي الدراسة برفع الوعي المبني على التدريب الجيد على آليات استخدام هذه الأدوات في تحسين الأداء التدريسي.

3. ضرورة إشراك المراكز البحثية في الجامعات لبحث أفضل السبل لتفعيل هذه الأدوات في تحسين الأداء التدريسي.

3. عقد الورش العلمية لإيضاح المبادئ التوجيهية التي أقرتها الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي كما ورد في الدراسة، لضمان الاستخدام الآمن والأخلاقي لهذه الأدوات.

المؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية
المملكة العربية السعودية – الطائف – فندق اريديوم
خلال الفترة 21 – 23 ربيع الثاني 1448هـ الموافق 02 الى 04 أكتوبر 2026م

وزارة التعليم
Ministry of Education

معاً .. نصنع الفرق

مبادرة لنا بصمة

إبداع ينمّي، تعاون يبني، وأثر يستمر

إعداد وتنفيذ
أ. نورة سعيد الأكلبي

مديرة المدرسة
نجلاء الشيباني

noory3669@gmail.com

مقدمة

تنطلق المبادرة من الحاجة إلى تعزيز البيئة التعليمية التشاركية، وتنمية مهارات التفكير والإبداع لدى الطالبات، ورفع كفاءة المعلمات، وتفعيل دور الأسرة والمجتمع في دعم العملية التعليمية.

فكرة المبادرة

الحاجة إلى تفعيل شراكة أكثر فاعلية بين المدرسة والأسرة والمجتمع، مع توفير فرص منظمة لتنمية الإبداع والتفكير النقدي لدى الطالبات.

الأهداف الأساسية

المعلمات
- تعزيز الإبداع التربوي.
- التدريب لرفع الكفاءة المهنية
- بناء بيئة تشاركية

أولياء الأمور
- توثيق العلاقة مع الأسرة
- تقديم ورش توعوية
- تعزيز الدور التربوي لدعم الطالبات

الطالبات
- تنمية التفكير الإبداعي والنقدي
- تعزيز القيم الأخلاقية
- اكتشاف المواهب وتشجيعها.

المجتمع
- غرس القيم الوطنية
- تنفيذ مبادرات تطوعية
- تعزيز الشراكة المجتمعية لتحقيق التنمية المستدامة

الرؤية والرسالة

الرؤية
نموذج ريادي في تمكين المجتمع المدرسي وتعزيز القيم الإيجابية والإبداع من خلال الشراكة الفعالة بين المعلمات، الطالبات، وأولياء الأمور.

الرسالة
تقديم برامج ومبادرات مبتكرة لتطوير العملية التعليمية، وتنمية مهارات الطالبات الشخصية والاجتماعية، وبناء جسور التعاون لتحقيق أثر مستدام.

لنا بصمة

إبداع ينمّي، تعاون يبني، وأثر يستمر

منهجية التنفيذ

التخطيط
- تحديد الأهداف التفصيلية
- إعداد خطة العمل.
- تحديد الفئات المستهدفة الجدول الزمني.

التنفيذ
- حملات تعريفية
- ورش تدريبية للمعلمات
- أنشطة لتنمية مهارات الطالبات.
- لقاءات دورية مع أولياء الأمور.

التقييم والمتابعة
- قياس الأثر بالاستبيانات
- إعداد تقارير الأداء.
- عقد اجتماعات ختامية والتطوير.

أهمية المبادرة

- تعزيز البيئة التعليمية التشاركية وتلبية الحاجة لتنمية مهارات التفكير لدى الطالبات.
- رفع كفاءة المعلمات وتفعيل دور أولياء الأمور في العملية التعليمية.
- التماشي مع توجهات رؤية السعودية 2030 في تطوير التعليم ودعم القيم الوطنية والتطوع المجتمعي.

التحديات

- ضيق الوقت بسبب إزدحام الجدول الدراسي.
- ضعف مشاركة بعض أولياء الأمور.

المعالجة

أساليب تحفيزية و جداول زمنية مخصصة.

أبرز النتائج

حققت المبادرة مستويات عرتفعة في عدد اللقاءات التوعوية وتفعيل الشراكة مع أولياء الأمور.

ومستويات متوسطة إلى مرتفعة في تحفيز الإبداع والتفكير النقدي وعدد الورش التدريبية.

التوصيات

- ✓ تفعيل منصة إلكترونية وملفات إنجاز رقمية للطالبات.
- ✓ زيادة اللقاءات التوعوية مع أولياء الأمور.
- ✓ دمج التكنولوجيا والتعلم التفاعلي.
- ✓ إجراء مراجعات دورية لضمان استدامة الأثر الإيجابي للمبادرة.

معاً نصنع مستقبلاً أكثر إشراقاً

الخاتمة

تؤكد المبادرة على أهمية تكاتف الجهود لبناء جيل مبدع وواع يترك أثرا في المجتمع المدرسي والخارجي.

المؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية
المملكة العربية السعودية - الطائف - فندق اريديوم
خلال الفترة 21 - 23 ربيع الثاني 1448هـ الموافق 02 الى 04 أكتوبر

من المتابعة الإدارية الى تحسين جودة مخرجات التعليم

أ. لطيفة مخلف المطيري -الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية
البريد الالكتروني: late1422@gmail.com

خلفية المبادرة ومبرراتها :

الانتقال بالمتابعة الصفية من الملاحظات الوصفية العامة إلى أداة تطويرية تستند إلى البيانات، لتعزيز اتخاذ القرار ودعم التطوير المهني وربطه بنواتج التعلم.

أهمية المبادرة :

1. ترسيخ ثقافة اتخاذ القرار المبني على البيانات والأدلة الموضوعية.
2. تحويل المتابعة الصفية من مجرد "إجراء رصدي" إلى أداة تطوير حقيقية.
3. توجيه برامج التطوير المهني نحو الاحتياج الفعلي للمعلمات بدل البرامج العامة.

المشكلة المستهدفة :

ضعف توظيف نتائج المتابعة الصفية بشكل منهجي لبناء تدخلات قابلة للقياس، والحاجة لأداة موحدة لتحديد الفجوات وترتيب الأولويات ومقارنة الأداء (قبل/بعد).

المنهجية :

منهج وصفي تحليلي تطبيقي يعتمد القياس القبلي والبعدي للمؤشرات، وتحليل التغير في الأداء وتوثيق الأدلة بحذر وموضوعية.

أهداف المبادرة

1. بناء نموذج متابعة صفية مبني على مؤشرات وأدلة قابلة للرصد والقياس.
2. تشخيص مستوى تطبيق مجموعة من الممارسات التدريسية الفاعلة بدقة.

دورة المبادرة :

تشخيص ← تحليل البيانات ← تحديد الأولويات ← تدخل مهني ← تطبيق ← إعادة القياس ← قياس الأثر ← استدامة التحسين

مراحل التنفيذ وكيفية تنفيذ كل مرحلة :

المرحلة	كيفية التنفيذ	المخرج
المرحلة الأولى : الإعداد وبناء خطة الأساس	تحديد مجال التحسين والمؤشرات، إعداد أداة المتابعة، تحديد عينة/مجتمع التطبيق وجدول الزيارات، وتعريف المعلمات بهدف المبادرة.	أداة متابعة معتمدة، خطة زمنية، وخط أساس أولي.
المرحلة الثانية : التشخيص وجمع الأدلة	تنفيذ زيارات صفية باستخدام الأداة الموحدة، وتسجيل درجة كل مؤشر مع شاهد موضوعي مختصر، والاستفادة من أعمال الطالبات وأدوات التقويم عند الحاجة.	بيانات قبلية وأداة قابلة للتحليل.
المرحلة الثالثة : تحليل البيانات وتحديد الأولويات	تفريغ النتائج، حساب المتوسطات والنسب، ترتيب المؤشرات، واختيار فجوتين أو ثلاث ذات أولوية وأثر مباشر في التعلم.	قائمة أولويات تحسين محددة.
المرحلة الرابعة : تصميم التدخل المهني	صياغة هدف تحسيني رقمي وزمني لكل أولوية، ثم تصميم لقاء قصير أو نموذج تطبيقي أو تبادل ممارسة أو مادة دعم مرتبطة بالفجوة.	خطة تدخل مهني مرتبطة بالبيانات.
المرحلة الخامسة : التطبيق والمتابعة	تطبق المعلمات الممارسات المستهدفة خلال فترة محددة، مع جمع نماذج وأدلة وتقديم دعم ومتابعة أثناء التنفيذ.	أدلة تطبيق وملاحظات متابعة.
المرحلة السادسة: إعادة القياس	إعادة استخدام الأداة نفسها أو أداة مكافئة، ومقارنة النتائج بالخط الأساس وحساب مقدار التحسن.	نتائج بعدية ومقارنة قبل/بعد.
المرحلة السابعة : قياس الأثر	ربط المؤشرات المحسنة - عندما يكون ذلك مناسبًا - بمهارة أو ناتج تعلم، ومقارنة نتائج الطالبات أو تحليل منتجاتهن.	مؤشرات أثر على الممارسة والتعلم.
المرحلة الثامنة : التقرير والاستدامة	إعداد تقرير ختامي، تحديد ما نجح وما يحتاج إلى تدخل إضافي، واختيار أولوية جديدة للدورة التالية.	تقرير نهائي وخطة استدامة وتطوير.

وزارة التعليم
Ministry of Education

المؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية
المملكة العربية السعودية – الطائف – فندق اريديوم
خلال الفترة 21 – 23 ربيع الثاني 1448هـ الموافق 02 الى 04 أكتوبر 2026م

توظيف التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي لتعزيز جودة الأداء المدرسي



أ. سارة طالب عبدالله الكربي
الادارة العامة للتعليم بمنطقة نجران

البريد الإلكتروني
smoooor20202@gmail.com

مشكلة التجربة

الحاجة إلى تطوير آليات التعليم والتعلم، وتحسين توظيف المنصات الإلكترونية، والاستفادة من البيانات والمؤشرات بصورة أكثر فاعلية مع تعزيز قدرة المدرسة على تقديم تعليم مرن ومستمر يلبي احتياجات الطالبات ويدعم المعلمات والإدارة المدرسية.

المقدمة

انطلاقاً من أهمية القيادة المدرسية في تحسين جودة الأداء وتطوير الممارسات التعليمية والإدارية، جاءت هذه التجربة القيادية لتوظيف التعلم الإلكتروني وأدوات الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية، وتعزيز التواصل، وتحليل البيانات، وتحسين الأداء المدرسي، بما يسهم في بناء بيئة تعليمية أكثر كفاءة ومرونة وابتكاراً.

هدف التجربة

تعزيز جودة الأداء المدرسي من خلال توظيف التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي في دعم القيادة المدرسية، وتحسين العملية التعليمية، ودعم اتخاذ القرار المبني على البيانات.

أبرز الممارسات القيادية

- ✔ قيادة التحول نحو بيئة تعليمية رقمية.
- ✔ تفعيل المنصات التعليمية في التعليم والتقويم.
- ✔ تمكين المعلمات من استخدام الذكاء الاصطناعي.
- ✔ توظيف البيانات والمؤشرات في اتخاذ القرار.
- ✔ تعزيز التواصل الإلكتروني.
- ✔ توفير مصادر تعلم رقمية متنوعة.
- ✔ بناء خطط تحسين قائمة على نتائج الأداء.
- ✔ دعم العمل التشاركي وتبادل الخبرات.
- ✔ تعزيز الابتكار والأمان الرقمي والاستخدام المسؤول.

منهجية التجربة

1. تحليل الواقع
2. التخطيط
3. توظيف المنصات والأدوات الرقمية
4. توظيف الذكاء الاصطناعي
5. تمكين المعلمات والطالبات
6. المتابعة والتقويم
7. التحسين المستمر

الأهداف الفرعية

- ✔ تحسين جودة التعليم والتعلم عبر المنصات الإلكترونية.
- ✔ دعم اتخاذ القرار المبني على البيانات والمؤشرات.
- ✔ تعزيز التواصل بين المدرسة والطالبات وأولياء الأمور.
- ✔ توفير مصادر تعلم رقمية متنوعة تلبي الفروق الفردية.
- ✔ رفع كفاءة الأداء المهني للعاملات في المدرسة.
- ✔ تنمية مهارات الطالبات في التعلم الذاتي.
- ✔ توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في التخطيط والمتابعة.
- ✔ تعزيز ثقافة الابتكار والتحول الرقمي.

الخلاصة

تؤكد التجربة أن القيادة المدرسية الواعية بأهمية التعلم الإلكتروني قادرة على توظيف التقنية والذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم، وتحسين الأداء، وتعزيز التواصل، ودعم اتخاذ القرار المبني على البيانات. كما يسهم التعلم الإلكتروني في بناء بيئة تعليمية مرنة ومبتكرة، تدعم التعلم الذاتي، وتراعي احتياجات الطالبات، وتحقق التحسين المستمر في جودة الأداء المدرسي.

النتائج المتوقعة

- ✔ رفع كفاءة الأداء المدرسي والتعليمي.
- ✔ تحسين جودة التخطيط والتنفيذ والمتابعة.
- ✔ زيادة تفاعل الطالبات مع المحتوى والأنشطة.
- ✔ دعم التعلم الذاتي والتعلم المستمر.
- ✔ تحسين التواصل مع أولياء الأمور.
- ✔ اختصار الوقت والجهد في إنجاز المهام.
- ✔ تعزيز الاستفادة من البيانات والمؤشرات.
- ✔ بناء بيئة مدرسية مرنة ومحفزة على الابتكار.

مؤشرات قياس الأثر

جودة القرار ← كفاءة الأداء ← تحسين التحصيل ← مستوى التفاعل ← التحسين المستمر

نحو قيادة مدرسية رقمية... أكثر كفاءة، ابتكاراً، واستدامة

المؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية
المملكة العربية السعودية - الطائف - فندق اريديوم
خلال الفترة 21 - 23 ربيع الثاني 1448هـ الموافق 02 الى 04 أكتوبر
وزارة التعليم
Ministry of Education

مبادرة "أنا أقدر"

تعزيز الانضباط المدرسي، الثقة بالنفس، والمسؤولية الذاتية لبناء جيل قيادي واثق

أ. حصه مسفر عوض الثبيتي
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض - البريد الالكتروني: id223355@gmail.com

المقدمة

تُعد الانضباط المدرسي، والتطوير الذاتي حجر الزاوية في بناء الشخصية المتكاملة للطالبات، ولطالبات، تأتي مبادرة **"أنا أقدر"** كتعزيز لقيم الالتزام والمسؤولية والمواطنة الصالحة، وتحفز البيئة التعليمية على خلق السلوك الإيجابيات وتنبة مهاراتهن، وتخحبن، التفية، بهدف هذه المبادرة إلى إحداث نقلة نوعية في السلوك الإيجابي ورفع مستوى التحصيل الدراسي، وتعميق الشعور بالانتماء الوطني.

الأهداف المباشرة

- **الانضباط المدرسي:** تعزيز الالتزام بالحضور اليومي والمشاركة الفاعلة في الأنشطة.
- **الثقة بالنفس:** تنمية القدرات الذاتية وبناء شخصية واثقة ومبادرة.
- **الانتماء الوطني:** غرش قيم المواطنة والاعتزاز بالهوية الوطنية والمكتسبات.
- **التطور الذاتي:** اكتساب الطالبات مهارات التفكير الناقد والتخطيط المستمر.
- **القدرة الإجتماعية:** تمكين الطالبة من تخاوز العقبات وتحقيق النجاح الأكاديمي.

إجراءات التنفيذ

مرحلة التخطيط

تحليل الاحتياجات السلوكية، تشكيل فريق العمل، وتصميم الأنشطة والورش التدريبية.

مرحلة التطبيق

تفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية، إطلاق التحديات الذاتية، ومتابعة الأنضباط اليومي.

مرحلة التقييم

قياس مؤشرات الأداء، استلاع أراء المعلمين والطالبات، وتخليل النتائج الإحصائية.

ملف المبادرة

امسحي الباركود للاطلاع على ملف المبادرة

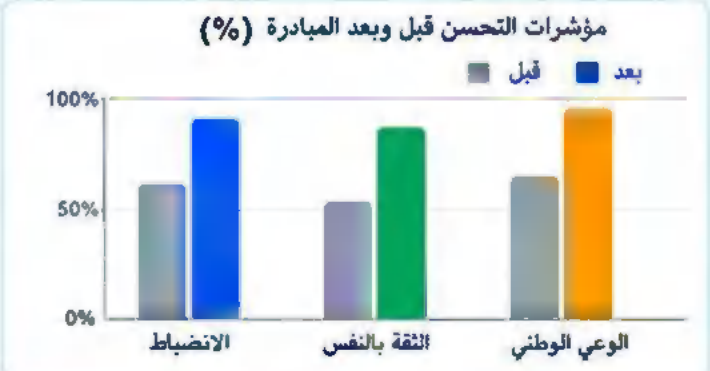
بناء الشخصية | تعزيز الإيجابية | القيم الوطنية

لماذا "أنا أقدر"؟

المسؤولية الذاتية | تنمية المهارات | المشاركة المجتمعية

تحليل النتائج والاحصائيات

أظهرت نتائج تطبيق مبادرة "أنا أقدر" تحقيقاً ملحوظاً في نسبة الانضباط ومستوى الوعي والثقة لدى الطالبات:



التوصيات

- توسيع تطبيق المبادرة ليشمل جميع المراحل الدراسية.
- عقد ورش عمل مستمرة للمعلمين لتعزيز التحفيز الإيجابي.
- إشراك أولياء الأمور لمتابعة أثر المبادرة في المنزل.
- تكريم الطلاب المتفوقين دورياً لدعم روح التنافس الشريف.



المؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية
المملكة العربية السعودية – الطائف – فندق اريديوم – خلال الفترة 21 – 23 ربيع الثاني 1448هـ الموافق 02 الى 04 أكتوبر 2026م

وزارة التعليم
Ministry of Education
تعليم متميز
لجيل واعد

حضورُ اليومِ ... استثمارٌ لمستقبلٍ أجملِ

البصمة تصنع الفرق

دراسة أثر تطبيق نظام بصمة الحضور على الانضباط المدرسي والتحصيل الأكاديمي للطلاب والطالبات

الأستاذة/ منى الغامدي - al5ozama017@gmail.com

المقدمة

يُعدُّ الحضور المدرسي المنتظم من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية، وتسهم التقنيات الحديثة في تطوير أساليب متابعة الحضور والانصراف، ومن أبرزها نظام بصمة الحضور الإلكتروني الذي يوفر بيانات دقيقة وسريعة، ويُسهم في تعزيز الانضباط المدرسي ودعم التحصيل الأكاديمي للطلاب والطالبات.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى معرفة أثر تطبيق نظام بصمة الحضور على الانضباط المدرسي والتحصيل الأكاديمي للطلاب والطالبات.
ومعالجة التحديات المرتبطة بالطرق التقليدية في تسجيل الحضور، مثل السجلات الورقية وما يرافقها من أخطاء وتأخير.



من البصمة إلى المستقبل

أهداف الدراسة

- التعرف على أثر نظام بصمة الحضور على الانضباط المدرسي.
- قياس أثر النظام على التحصيل الأكاديمي للطلاب والطالبات.
- سرعة إدخال بيانات الحضور والغياب.
- إبلاغ ولي الأمر ببيانات الحضور والغياب والتأخر.
- تقليل الجهد والوقت في متابعة الحضور.
- الاستغناء عن السجلات الورقية لحضور الطالبات.

فرضيات الدراسة

- يسهم تطبيق نظام بصمة الحضور في تعزيز الانضباط المدرسي.
- يؤدي تطبيق النظام إلى تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب والطالبات.
- يمكن الاستغناء عن السجلات الورقية لحضور الطالبات بعد تطبيق النظام.

آلية عمل نظام البصمة



منهجية الدراسة

المنهج: وصفي تحليلي.
مجتمع الدراسة: الطلاب والطالبات.
أداة جمع البيانات:
- سجلات الحضور الإلكترونية.
- استبانة لقياس الانضباط المدرسي.
- مقارنة النتائج قبل التطبيق وبعده.

أهمية الدراسة

- توفير بيانات دقيقة وموثوقة.
- دعم اتخاذ القرارات التربوية.
- تعزيز الانضباط المدرسي.
- تحسين التحصيل الأكاديمي.
- مواكبة التحول الرقمي في التعليم.



أثر تطبيق النظام



النتائج المتوقعة

- تحسين مستوى الانضباط المدرسي.
- ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي.
- تقليل حالات التأخر والغياب.
- زيادة دقة وسرعة إدخال البيانات.
- تفعيل التواصل مع أولياء الأمور.
- الاستغناء عن السجلات الورقية لحضور الطالبات.

التوصيات

- الاستمرار في تطبيق نظام بصمة الحضور.
- تطوير النظام وربطه بأنظمة المدرسة الأخرى.
- تعزيز وعي الطلاب والطالبات بأهمية الحضور.
- الاستفادة من البيانات في دعم الإرشاد الطلابي.
- تعميم التجربة على جميع المدارس.

« كلُّ حضورٍ موثّقٍ
« خطوة نحو انضباطٍ أفضلُ وتحصيلٍ أكاديمي أعلى »

المؤتمر الدولي الرابع للإدارة والقيادة التربوية
المملكة العربية السعودية – الطائف – فندق اريديوم
خلال الفترة 21 – 23 ربيع الثاني 1448هـ الموافق 02 الى 04 أكتوبر 2026م

وطني في عيونِ طالباتي..

حَبّ يُرَى، فخرٌ يُروى، وإبداعٌ يَترك أَثَرًا

الأستاذة عزه عزيز مطر المحمودي
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة
omar-1396@windowslive.com

انطلاقاً من الاعتزاز الراسخ بالهوية الوطنية والترسخ القيمي، وتعزيزاً لقيم الانتماء والولاء لبلدنا الغالي وقيادته الحكيمة، يسرنا إطلاق المبادرة الوطنية الإبداعية الشاملة "وطني في عيون طالباتي" الموجهة لجميع طالبات المجمع المدرسي بمختلف المراحل، بإشراف وتصميم وكيلة المدرسة الأستاذة/ عزة المحمودي.

الرؤيـة

بناء جيل واعد يعبر عن حب وطنه بإبداع، ويعتز بهويته الوطنية بكل فخر واعتزاز.

الرسالة

تعزيز قيم الانتماء والولاء عبر أنشطة إبداعية متكامله تمنح الطالبات الفرصة الكاملة للتعبير عن مشاعرهن وإبراز مواطن الجمال والإنجاز في مملكتنا الحبيبة.

محاور المبادرة الرئيسية

وطني في لوحة
أعمال فنية تشكيلية وبصرية تجسد مجد الوطن.

وطني في كلماتي
كتابة عبارات، رسائل، وقصائد وطنية تعزز قيم الولاء والانتماء.

وطني في تراثي
التعريف بالتراث الأصيل، الأزياء الشعبية، والعادات والتقاليد السعودية.

وطني وإنجازاته
عرض أبرز الإنجازات، المشروعات الكبرى، ورؤية المملكة المستقبلية.

وطني المستقبل
التعبير الإبداعي عن طموحات الطالبات واستشراف المستقبل المشرق.

المخرجات المتوقعة

- تكريم رسمي
- توثيق وفيلم توثيقي
- سجل وجداني وتراثي
- معارض فنية

تشكيل لجنة قيادية بإشراف الادارة المدرسية مع فريق عمل معلمات وطالبات لضمان متابعة وتحديث محاور المبادرة عبر السنوات الدراسية
ارشيف رقمي سحابي.
نقل المعرفة وتمكين الأجيال.
وذلك بإنشاء فريق يسمى سفيرات لإبداع الوطن.

أبرز الفعاليات والأنشطة المصاحبة

- إقامة معرض "وطني في عيون طالباتي" لعرض الإنتاج الفني والكتابي.
- إطلاق مسابقة "أجمل لمحة وطنية " للتصاميم واللقطات المتميزة.
- تفعيل الجدارية الوطنية التفاعلية للمشاركة الجماعية لطالبات المدرسة.
- تخصيص ركن التراث السعودي وركن «ماذا يعني لي وطني؟» للرسائل الوجدانية.
- دمج المبادرة ضمن الخطة التشغيلية. تشكيل لجنة قيادية بإشراف الادارة المدرسية مع فريق عمل معلمات وطالبات لضمان متابعة وتحديث محاور المبادرة عبر السنوات الدراسية.
- ارشيف رقمي سحابي.
- نقل المعرفة وتمكين الأجيال وذلك بإنشاء فريق يسمى (سفيرات لإبداع الوطن)
- تكريم المشاركات للاحتفاء بتألق الطالبات وتحفيزهن.

المجلات العلمية
الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

يصدر عن مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي العديد من المجلات العلمية المحكمة والمصنفة دولياً، التي تعمل وفق نظام (ISI) منها على سبيل المثال:

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي
رئيس التحرير
أ.د. مرضي غرم الله الزهراني
الترخيص 111489
الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9580 (Print)
ISSN 2961-404X(Online)



المجلة الدولية للغة العربية وآدابها
رئيس التحرير
أ.د. ظافر بن غرمان العمري
الترخيص 111486
الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9572 (Print)
ISSN 2961-4066(Online)



المجلة الدولية للشريعة والدراسات الاسلامية
رئيس التحرير
أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ
الترخيص 111487
الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9564 (Print)
ISSN 2961-4031(Online)



المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات
رئيس التحرير
أ.د. عائشة بليهش العمري
الترخيص 111488
الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9556 (Print)
ISSN 2961-4023(Online)



www.kefeac.org/#magazine/