International Journal
For Research and Educational Development
المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

اقرأ داخل العدد

تحليل واقع انضباط الطلاب في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية.
أ. عهود بنت أنور الطليوني

تحسين استراتيجيات التعامل مع الطلاب البئين وأثرها في تعزيز المناخ الصفي (بحث اجرائي).
أ. ذهبة أحمد سعيد الشهري

توظيف المهارات الابتكارية وأثرها على تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.
أ. غفران عادل أسعد أبوجامل

مقترح تطوير منظومة التوجيه الطلابي في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب الدولية ومتطلبات رؤية: 2030 دراسة تحليلية مقارنة.
د. محمد بن عوض بن هاذل العمري

ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات بجدة وعلاقتها بتطوير الأداء المؤسسي من وجهة نظر المعلمات.
أ. أفنان بنت محمد بن عبد الله الشرقي [1]
د. رندة أحمد حريري [2]

نظرية كشف الكيان: إطار بنيوي-معرفي لتفسير تشكّل واستمرارية الأعراض الاكتئابية.
أ. مريم حمود ظاهر الشمري

أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية دراسة ميدانية مطبقة على طالبات الثانوية العشرون بالدمام.
أ. منيرة ماجد سعدي العصيمي

العدد 11 يوليو 2026م

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

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.

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 دولياً

تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير – أبريل – يوليو – أكتوبر)
تنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها،
باللغة العربية أو الإنجليزية، التي تتميز بالأصالة والإبتكار.

ترخيص نشر 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 والتطوير 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 والتطوير 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، علما بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي
ص.ب: 26523 - الطائف - المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني: IJERD@kefeac.com هاتف وفاكس: 00966127272778
kefeac.pub@gmail.com

هيئة تحرير المجلة

المشرف العام
د. عبد الرحمن محمد الزهراني
الرئيس 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 (سابقا)

أ.د. لبنى 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 الاستشارية

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 - العراق

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 في التعليم العالي
من جامعة كارديناال ستريتش ويسكونسون – الولايات المتحدة الأمريكية

مجالات النشر في المجلة

- النشر العلمي مفهومه ومتطلباته.
- دراسات المستقبل.
- الجوانب الفلسفية في البحوث العلمية.
- تصميم البحوث العلمية النوعية.
- النقد والتحكيم العلمي.
- المناهج وطريق التدريس.
- الإدارة والقيادة التربوية.
- القياس والتقويم التربوي.
- استراتيجيات التدريس الذكية.
- الاختبارات والتصنيفات الدولية.
- التوجيه والإرشاد الطلابي.
- الإشراف التربوي والتنمية المهنية ودعم التعلم.
- المناهج وأسس بنائها وتقويمها.
- الموهبة والإبداع والابتكار.
- تكنولوجيا وتقنيات التعليم.
- التربية الخاصة وصعوبات التعليم.
- رياض الأطفال والطفولة المبكرة.
- الإعداد الأكاديمي والتطور المهني.
- الروبوتات والذكاء الاصطناعي.
- التعليم الخاص والأجنبي والمسارات الدولية.
- مؤشرات أداء المؤسسات التعليمية والتدريبية.
- إستراتيجيات تطوير المؤسسات التربوية والتعليمية والأكاديمية .
- التميز الفردي والمؤسسي في القطاعات التعليمية.
- قضايا ومشكلات في التربية والتعليم.
- التجارب الدولية والابتكارات العلمية.

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

اخلاقيات 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 حســـب 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:

1. 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" Calibri 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 Time 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 الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.
11 - المراجع .

خطوات النشر:

1 - استلام البحث العلمي المراد 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 هيئة التحرير

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

فيسرنا أن نضع بين يدي الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي؛ العدد الحادي عشر من المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي الصادرة عن مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي.

ويتضمن هذا العدد (٧) أبحاث ودراسات علمية متنوعة في موضوعاتها ؛ حيث تناول البحث الأول تحليل واقع انضباط الطلاب في مدارس التعليم العام في ضوء بعض الخبرات الدولية، وعالج البحث الثاني تحسين استراتيجيات التعامل مع الطلاب وأثرها في تعزيز المناخ الصفي ، وركز البحث الثالث على توظيف المهارات الابتكارية وأثرها على تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

وقدم البحث الرابع مقترحا لتطوير منظومة التوجيه الطلابي في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب الدولية ومتطلبات رؤية: ٢٠٣٠.

وعني البحث الخامس بثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات وعلاقتها بتطوير الأداء المؤسسي؛ وتناول البحث السادس نظرية كشف الكيان؛ لتفسير تشكّل واستمرارية الأعراض الاكتئابية.وكشف البحث السابع عن أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية .

وفي هذا المقام يطيب لنا أن نقدم للباحثين أوفى عبارات الشكر والتقدير على جهودهم المميزة ، ويمتد الشكر والثناء لهيئة تحرير المجلة، وفريق العمل الفني والإداري، ولجان التحكيم والمراجعة التي لم تدخر جهدا لتصويب الأبحاث وتقويمها وتدقيقها لتخرج وفق الصورة المرجوة.

وننتهز فرصة صدور هذا العدد لنجدد الدعوة لجميع الباحثين في مجال اهتمام المجلة إلى تقديم أبحاثهم وأعمالهم العلمية؛ لنشرها في المجلة في ضوء شروط النشر ومعاييره المعتمدة ، كما نسعد بتلقي الآراء والمقترحات، والملحوظات التي تسهم في تطويرها، والارتقاء بها.

أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني

رئيس هيئة تحرير المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

فهرس المحتويات

م	العنوان	الصفحة
1	تحليل واقع انضباط الطلاب في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية **أ. عهود بنت أنور الطليوني**	21-1
2	تحسين استراتيجيات التعامل مع الطلاب البنين وأثرها في تعزيز المناخ الصفي (بحث اجرائي). **أ. ذهبة أحمد سعيد الشهري**	33-22
3	توظيف المهارات الابتكارية وأثرها على تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. **أ. غفران عادل أسعد أبوجامل**	45-34
4	مقترح تطوير منظومة التوجيه الطلابي في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب الدولية ومتطلبات رؤية: ٢٠٣٠ دراسة تحليلية مقارنة. **د. محمد بن عوض بن هاذل العمري**	53-46
5	ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات بجدة وعلاقتها بتطوير الأداء المؤسسي من وجهة نظر المعلمات. **أ. أفنان بنت محمد بن عبد الله الشرفي** (١) **د. رندة أحمد حريري** (٢)	77-54
6	نظرية كشف الكيان: إطار بنيوي-معرفي لتفسير تشكّل واستمرارية الأعراض الاكتئابية. **أ. مريم حمود ظاهر الشمري**	84-78
7	أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية دراسة ميدانية مطبقة على طالبات الثانوية العشرون بالدمام. **أ. منيرة ماجد سعدي العصيمي**	102-85

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

تحليل واقع انضباط الطلاب في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية

أ. عهود بنت أنور الطليوني

طالبة دكتوراه كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

Analyzing the Reality of Student Discipline in General Education Schools in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of Selected International Experiences

Ohoud Anwar Raghlb Altaliouni

PhD Student, College of Education Taibah University- Kingdom of Saudi Arabia.

Email: a7laa.3oudaa@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ٤/٢٩ /٢٠٢٦م تاريخ قبول نشر البحث: ١٨ /٥ /٢٠٢٦م

الكلمات المفتاحيّة:

انضباط الطلبة، إنجلترا، اليابان.

KEY WORDS:

Student Discipline; England; Japan

مستخلص البحث:

استهدف البحث الحالي تحليل واقع عدم الانضباط المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وذلك في ضوء تحليل بعض الخبرات الدولية في مجال تعزيز الانضباط المدرسي، من خلال استعراض كل من خبرتي إنجلترا واليابان كنماذج دولية ذات صلة.

واعتمد البحث على المنهج الوصفي، حيث تم تحليل الأدبيات التربوية ذات العلاقة، واستعراض الممارسات والسياسات التعليمية في كل من المملكة العربية السعودية وبعض الخبرات الدولية، بهدف الوصول إلى فهم أعمق لواقع الانضباط المدرسي، واستخلاص مجموعة من الدلالات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في تطوير هذا الواقع.

وتوصل البحث إلى أن قضية الانضباط المدرسي تُعد من القضايا التربوية المشتركة التي تواجه العديد من النظم التعليمية، وأن التعامل معها يتطلب تكاملًا بين السياسات المدرسية، ودور الأسرة، والممارسات التربوية داخل المدرسة، إلى جانب الاستفادة من الخبرات الدولية في تطوير آليات تعزيز السلوك الإيجابي لدى الطلاب.

وأوصى البحث بضرورة الاستفادة من الخبرات الدولية في مجال الانضباط المدرسي، من خلال تكييف الممارسات التربوية الناجحة بما يتناسب مع السياق الثقافي والتعليمي في المملكة العربية السعودية، وتطوير السياسات والإجراءات الداعمة للانضباط المدرسي بما يسهم في تحسين البيئة التعليمية ورفع كفاءة العملية التعليمية.

ABSTRACT:

This study aimed to analyze the phenomenon of students' discipline in general education schools in the Kingdom of Saudi Arabia in light of selected international experiences in promoting school discipline, through reviewing the experiences of England and Japan as relevant international models.

The study adopted the descriptive-analytical approach, where relevant educational literature was analyzed, and educational practices and policies in the Kingdom of Saudi Arabia and selected international experiences were examined. This was conducted to achieve a deeper understanding of the reality of school discipline and to derive a set of educational implications that can be utilized to improve this reality.

The study found that school discipline is a common educational issue faced by many educational systems, and that addressing it requires integration between school policies, the role of the family, and educational practices within schools, in addition to the importance of benefiting from international experiences in developing mechanisms that enhance positive student behavior.

The study recommended the necessity of benefiting from international experiences in the field of school discipline by adapting successful educational practices in a way that aligns with the cultural and educational context of the Kingdom of Saudi Arabia, and by developing policies and procedures that support school discipline in order to improve the educational environment and enhance the efficiency of the educational process.

المقدمة:

يُعد التعليم العام في الوقت الحالي حلقة الوصل بين التعليم في رياض الأطفال والتعليم العالي، حيث تمثل مراحل التعليم العام الإلزامية العمود الفقري للنظام التعليمي؛ لذا تتعدد المشكلات التي تواجهه في العديد من دول العالم، ويعد الانضباط سمة من سمات المجتمع، وبما أن المدرسة جزء من هذا المجتمع؛ فإنه من الضروري أن ينعكس الانضباط المدرسي على المجتمع بأسره، فالانضباط قيمة أساسية وجزء من الدين الإسلامي الذي حث عليه وأمر به..

وتُعد المملكة العربية السعودية جزءًا من العالم، وليست بمنأى عن التحديات التي تواجه النظم التعليمية عالميًا، مثلها في ذلك مثل أنظمة تعليمية أخرى كإنجلترا واليابان، إلا أن هذه التحديات تختلف في أسبابها ودرجتها ومسبباتها باختلاف السياقات الثقافية والاجتماعية لكل دولة، الأمر الذي يؤدي إلى تباين آليات التعامل معها وطرق مواجهتها والحد منها.

ويتفق معظم التربويين في مختلف الأنظمة التعليمية كما تؤكد العصلاني (٢٠١٩) على أن ظاهرة عدم الانضباط المدرسي تُعد من أهم التحديات والمشكلات وأخطر الآفات التي تواجه النظم التعليمية العالمية، وإن كانت تختلف من دولة لأخرى، لذا تسعى جميع المؤسسات التربوية والتعليمية إلى مواجهة هذه المشكلة والحد من آثارها، فالانضباط عملية تربوية تتطلب التحكم في السلوك والانفعالات في ظل قيادة موجهة، بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة، ولتحقيق ذلك تعتمد المدرسة على أنظمة ولوائح تنظيمية لضبط السلوك داخلها (زينة، ٢٠١٩).

وتشير الهبيري (٢٠١٩) إلى أن هذه المشكلة تؤرق الإدارة المدرسية والمعلمين، وتظل موضع اهتمامهم، حيث تتمثل في كيفية المحافظة على انضباط الطلبة والسيطرة على السلوك غير المقبول الصادر عنهم، فنجاح المعلم لا يرتبط فقط بما يملكه من معلومات ومعارف، وإنما يمتد إلى ما يتقنه من مهارات التعامل والتواصل مع الطلبة (توفيق، ٢٠١٨)، حيث يُعد المعلم مسؤولًا عن جذب الطلاب إلى المدرسة من خلال ممارساته الإيجابية معهم.

ويُعد الانضباط المدرسي والمواظبة على الحضور ركيزتين أساسيتين في تحديد كفاءة النظم التعليمية وقدرتها على تحقيق مخرجاتها التنموية والأكاديمية؛ إذ تشير الأدبيات التربوية الدولية إلى أن غياب الطلاب لم يعد مجرد مخالفة إدارية، بل تحول إلى مؤشر كمي حرج يرتبط بعلاقة عكسية مع مستويات التحصيل العلمي.

وتؤكد تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (٢٠٢٣) المستندة إلى بيانات تقييم الطلاب الدولي، أن الطلاب الذين يتغيبون عن المدرسة بمعدل يوم واحد على الأقل أسبوعياً يسجلون انخفاضاً ملحوظاً في اختبارات الرياضيات والعلوم يوازي خسارة ما يقرب من نصف عام دراسي كامل، وتتنوع الاستراتيجيات الدولية للحد من هذه الظاهرة؛ فمنها ما يتبنى نظام حوكمة رقمي صارم وسياسات وقائية للتدخل المبكر ودعم السلوك الإيجابي كسنغافورة وذلك وفق تقارير كفاءة النظم التعليمية (OECD, 2024)، ومنها كالولايات المتحدة الأمريكية التي تواجه تحديا يُعرف بـ "الغياب المزمن" -وهو غياب الطالب بنسبة أو أكثر من العام الدراسي- حيث أثبتت التقارير الفيدرالية الصادرة عن وزارة التعليم الأمريكية ارتباطه بتراجع المهارات القرائية وزيادة معدلات التسرب (U.S. Department of Education, 2022)، في حين تقدم أستراليا نموذجا تنظيميا يربط الحضور بالدعم المالي الموجه للأسر وتأثيره المباشر على اختبارات التقييم الوطني للتحصيل الدراسي (Australian Institute of Health and Welfare [AIHW], 2021).

وفي ضوء هذه النماذج الدولية، تسعى المملكة العربية السعودية من خلال رؤية ٢٠٣٠ وبرنامج تنمية القدرات البشرية للارتقاء بالنظام التعليمي وتحقيق التنافسية العالمية في الاختبارات المعيارية الدولية، إلا أن مشكلة عدم الانضباط لا تزال تمثل تحديًا تربويًا، حيث تظهر في صورة سلوكيات جماعية مثل الغياب في فترات معينة من العام الدراسي، كشهر رمضان، وقبل الاختبارات، وقبل وبعد الإجازات المطولة، ويوم الخميس، وبداية العام الدراسي (سليمان، ٢٠١٥؛ آل مجثل، ٢٠١٩).

وانطلاقاً من هذا التوجه، أولت وزارة التعليم السعودية اهتماماً بالغاً بضبط المواظبة عبر أتمتة رصد الغياب من خلال "نظام نور" الإلكتروني وتحديث قواعد السلوك والمواظبة لترسيخ بيئة تعليمية منضبطة ومستدامة. ومن ثم، تستدعي هذه الظاهرة معالجة تربوية فعالة وسريعة؛ نظرًا لما تسببه من آثار سلبية على المجتمع، بما في ذلك إهدار الموارد المالية للدولة، وزيادة العبء الاقتصادي، حيث إن استمرار عدم الانضباط يؤدي إلى ارتفاع معدلات التسرب من التعليم، مما يخل بالتوازن الوظيفي للعملية التعليمية، ويجعل مدخلات النظام التعليمي أكبر من مخرجاته، وهو ما يمثل تحديًا على مستوى كفاءة الإنفاق التعليمي (القحطاني، ٢٠١٨؛ الأنصاري، ٢٠١٦).

وبما أن المدرسة هي المؤسسة المعنية في المقام الأول بمتابعة هذه الظاهرة والتصدي لها، فإن ذلك يتطلب تضافر الجهود بين جميع الأطراف ذات العلاقة داخل البيئة المدرسية، ومن ثم تبرز أهمية دراسة واقع انضباط الطلاب في المدارس السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية ذات الصلة، بما يسهم في تقديم فهم أعمق لهذه الظاهرة وآليات التعامل معها.

مشكلة البحث:

يُعد عدم انضباط الطلاب في المدارس من المشكلات التربوية الهامة التي تؤرق النظم التعليمية في مختلف دول العالم، لما يترتب عليها من آثار سلبية تؤثر على كفاءة النظام التعليمي بأكمله، وبخاصة عندما يصل إلى حد الغياب الجماعي في أوقات معينة من السنة الدراسية.

وقد أكدت دراسة رشاد وعلي (٢٠١٧) أن عزوف الطلاب عن الانتظام في المدرسة يعود إلى مجموعة من المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي، مثل: ضعف البيئة التعليمية الآمنة والجاذبة، وجمود بعض المناهج الدراسية، مع قلة الاهتمام بالأنشطة المدرسية، فضلاً عن ضعف أداء بعض المعلمين، مما أسهم في تقليل قدرة المدرسة على جذب الطلاب للانتظام بها.

وتشير العديد من الدراسات (العصلاني، ٢٠١٩؛ زينة، ٢٠٢١؛ Joint, 2018) إلى أن عدم انضباط الطلاب في المدارس ينعكس سلبًا على الطلاب والأسرة والمجتمع، حيث يؤدي إلى ضعف المستوى التحصيلي، وتراجع المخرجات التعليمية، وافتقاد الطلاب للعديد من المهارات المعرفية والاجتماعية، إلى جانب اكتساب بعض القيم والسلوكيات غير المرغوبة التي قد تؤثر عليهم في المستقبل.

وتُعد مشكلة عدم انضباط الطلاب من القضايا التي تستوجب الدراسة والاهتمام لما لها من أثر مباشر على كفاءة الاستثمار في التعليم، حيث إن استمرار الغياب والتغيب المتكرر يؤدي إلى الهدر التربوي سواء بالرسوب أو التسرب، مما ينعكس في خلل واضح في كفاءة النظام التعليمي، بحيث تصبح المدخلات أكبر من المخرجات، وهو ما يفرض عبئًا متزايدًا على الدولة من حيث الإنفاق على التعليم.

وفي إطار اهتمام المملكة العربية السعودية برؤية ٢٠٣٠ التي تستهدف تطوير التعليم والارتقاء به عالميًا، فقد أولت وزارة التعليم اهتمامًا متزايدًا بقضية الانضباط المدرسي، من خلال تنفيذ عدد من البرامج واللقاءات التوعوية، مثل لقاء الإدارة العامة للتعليم في الطائف بعنوان "أهمية دور الأسرة في تعزيز وترسيخ قيمة الانضباط المدرسي" (موقع إدارة التعليم بالطائف، ١٤٤٥)، والحملة الإعلامية التي أطلقتها الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية بعنوان "قيم الانضباط المدرسي" (موقع إدارة التعليم بالشرقية، ٢٠٢٤)، وبرنامج "لانضباطك أثر" الذي أطلقته الإدارة العامة للتعليم بالرياض لنشر وتعزيز ثقافة الانضباط (موقع الإدارة العامة للتعليم بالرياض، ١٤٤٥).

وانطلاقًا من ذلك، تبرز أهمية دراسة واقع انضباط الطلاب في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وتحليله، والتعرف على أبعاده وأهميته في الأدبيات التربوية، مع الاستفادة من بعض الخبرات الدولية في هذا المجال، بما يسهم في تعزيز الفهم العلمي للظاهرة وتقديم رؤى تطويرية لمعالجتها والحد منها.

أسئلة البحث:

يجيب البحث على السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن معالجة مشكلة عدم الانضباط المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما واقع انضباط الطلاب في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

٢- ما أبرز الخبرات الدولية في مجال تعزيز الانضباط المدرسي (إنجلترا واليابان نموذجًا)؟

٣- ما أوجه الاستفادة الممكنة من بعض الخبرات الدولية في تعزيز الانضباط المدرسي في المدارس السعودية؟

٤- ما المقترحات الإجرائية لمعالجة مشكلة عدم الانضباط المدرسي في ضوء تلك الخبرات؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على مشكلة عدم الانضباط المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، في ضوء بعض الخبرات الدولية، من خلال تحقيق الأهداف التالية:

١تعرف واقع انضباط الطلاب في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

٢- استعراض بعض الخبرات الدولية في مجال تعزيز الانضباط المدرسي (إنجلترا واليابان نموذجًا).

٣- تحديد أوجه الاستفادة من الخبرات الدولية في دعم الانضباط المدرسي في المدارس السعودية.

٤- تقديم مقترحات إجرائية للحد من مشكلة عدم الانضباط المدرسي في ضوء تلك الخبرات.

أهمية البحث:

يكتسب هذا البحث أهميته من أهمية موضوعها كونها من الدراسات التي تعالج قضية عدم الانضباط المدرسي، الذي يعد شرطا أساسيا لعمليتي التعليم والتعلم؛ لتأثيره المباشر على العملية التعليمية بأكملها، ولتأثيرها السلبي على مسيرة الطالب الدراسية، والسبب المباشر في تدني مستواه التحصيلي، وانحرافه السلوكي.

الأهمية النظرية:

- يسهم البحث في توضيح مفهوم الانضباط المدرسي وأسبابه والعوامل المؤثرة فيه، والتعرف على أبعاده في الأدبيات التربوية .

- تمثل إضافة علمية في مجال دراسة الواقع التربوي والسلوكي داخل المدارس، من خلال تحليل ظاهرة عدم الانضباط المدرسي .

- تساهم في تعزيز فهم العلاقة بين البيئة المدرسية وسلوك الطلاب، بما يدعم جودة العملية التعليمية .
- تساعد في توضيح دور الأسرة في دعم الانضباط المدرسي وتعزيز الشراكة بين البيت والمدرسة.

الأهمية التطبيقية:

- قد يسهم البحث في دعم متخذي القرار في تطوير السياسات التعليمية المتعلقة بضبط سلوك الطلاب .
- تقديم مجموعة من المقترحات الإجرائية التي يمكن الاستفادة منها في تحسين مستوى الانضباط المدرسي داخل المدارس السعودية .
-الاستفادة من بعض الخبرات الدولية في تطوير ممارسات الانضباط بما يتناسب مع السياق السعودي .
- قد تساعد نتائج البحث في تقليل الهدر التربوي الناتج عن الغياب والتسرب، مما يسهم في رفع كفاءة الإنفاق التعليمي وتحسين مخرجات التعليم

مصطلحات البحث:

انضباط الطلاب:

هو العملية المخططة والملزمة لجميع التلاميذ في المدارس، والتي تترجم في صورة لائحة ذات بنود قانونية توضح الحقوق والواجبات، بهدف إيجاد بيئة تعليمية آمنة تربويا، وسلوكيا، وأخلاقيا (محمد،٢٠٢١).

ويعرف إجرائيا في هذا البحث: بأنه العملية التربوية التي تنفذها المدرسة بهدف تحقيق النمو الشامل للتلميذ من جميع الجوانب، وتتبع في ذلك مجموعة من القوانين واللوائح والأنظمة من أجل ضبط سلوك التلميذ، والحفاظ على النظام داخل المدرسة.

حدود البحث:

تتمثل حدوده في:

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع البحث على تحليل واقع انضباط الطلاب في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى استعراض بعض الخبرات الدولية في مجال تعزيز الانضباط المدرسي (إنجلترا واليابان نموذجًا)، بهدف الاستفادة منها في صياغة مجموعة من المقترحات التطويرية لدعم الانضباط المدرسي في البيئة التعليمية السعودية.

الحدود المكانية: يتناول البحث واقع الانضباط المدرسي في المملكة العربية السعودية، مع الاستفادة من بعض الخبرات الدولية المختارة في مجال الانضباط المدرسي، وتم اختيار إنجلترا باعتبارها من الدول التي تمتلك نظمًا تعليمية متقدمة تعتمد على سياسات انضباط مدرسية واضحة ورادعة، كما تم اختيار اليابان لما تتميز به من ثقافة مجتمعية قائمة على احترام النظام والقيم الأخلاقية، وانعكاس ذلك على الممارسات المدرسية، إضافة إلى دمج قيم الانضباط ضمن المناهج التعليمية وتعزيزها من خلال القدوة السلوكية داخل المدرسة..

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الحالي ١٤٤٦ه.

الطريقة والإجراءات:

- منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث الحالي الذي يهدف إلى تحليل واقع انضباط الطلاب في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واستعراض بعض الخبرات الدولية في مجال تعزيز الانضباط المدرسي (إنجلترا واليابان)، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يُعد من المناهج الملائمة لدراسة الظواهر التربوية والاجتماعية كما هي في الواقع، من خلال وصفها وتحليلها وتفسيرها بهدف الوصول إلى فهم أعمق لها، دون التدخل في متغيراتها أو إجراء مقارنات منهجية بين المجتمعات.

ويُعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه أحد المناهج العلمية التي تهدف إلى وصف الظاهرة محل الدراسة وتحليل بياناتها وتفسيرها، بما يساعد على فهم أبعادها والعوامل المؤثرة فيها، والوصول إلى نتائج يمكن الاستفادة منها في التطوير والتحسين (ملحم، ٢٠٢٤). كما يعرفه الهذلي (٢٠٢١) بأنه منهج يعتمد على دراسة الظواهر كما هي في الواقع، من خلال جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، بهدف الوصول إلى استنتاجات علمية دقيقة تدعم عملية اتخاذ القرار.

إجراءات تطبيق الدراسة:

١ - وصف واقع انضباط الطلاب في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء البيانات والمعلومات المتاحة والدراسات السابقة ذات الصلة.

٢- استعراض وتحليل بعض الخبرات الدولية في مجال تعزيز الانضباط المدرسي (إنجلترا واليابان نموذجًا)، من خلال الأدبيات والدراسات التربوية المتاحة، بهدف الاستفادة منها في فهم آليات دعم الانضباط المدرسي.

٣- تحليل أوجه الإفادة الممكنة من الخبرات الدولية في دعم وتطوير نظام الانضباط المدرسي في المملكة العربية السعودية، في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج التحليل الوصفي.

٤- صياغة مجموعة من التوصيات والمقترحات الإجرائية التي يمكن أن تسهم في تطوير نظام الانضباط المدرسي في المملكة العربية السعودية، بالاستفادة من الخبرات الدولية محل الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تُعد ظاهرة انضباط الطلاب في المدارس من القضايا التربوية المهمة التي تواجه العديد من النظم التعليمية في مختلف دول العالم، حيث إن ضعف الانضباط المدرسي يُعد

من العوامل المؤثرة سلبًا على سير العملية التعليمية، ويحد من قدرتها على تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية، مما ينعكس على جودة مخرجات التعليم وكفاءته.

ويُنظر إلى حفظ النظام داخل المدرسة باعتباره مسؤولية مشتركة تتكامل فيها جهود عدة أطراف، تشمل الأسرة والمعلم والطالب، بالإضافة إلى تأثير ثقافة المجتمع ووسائل الإعلام بمختلف أشكالها، حيث إن نجاح العملية التعليمية يتطلب وجود بيئة مدرسية يسودها النظام والانضباط، بما يضمن تحقيق أهداف التعليم والتعلم على الوجه الأكمل.

ويُقصد بالانضباط في اللغة: الخضوع التام للنظام، والالتزام بالقوانين والأوامر، ومنه قولهم: انضبطت الأمور، أي استقامت وانتظمت (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤).

ويُعرف المنزلاوي (٢٠٢٣) الانضباط المدرسي بأنه التزام الطالب بالتعليمات المدرسية والسير وفق القوانين واللوائح المنظمة للعمل المدرسي، بما يسهم في تحقيق النمو السلوكي والاجتماعي والأكاديمي السليم، وتعزيز السلوكيات الإيجابية، والحد من السلوكيات السلبية، وترسيخ قيم التسامح والاحترام المتبادل بين جميع عناصر العملية التعليمية من إدارة مدرسية ومعلمين وطلاب، بما يؤدي إلى توفير بيئة مدرسية آمنة وداعمة لتحقيق الانضباط المدرسي.

كما تعرفه زينة (٢٠٢١) بأنه العملية التي يتم من خلالها ضبط العمل المدرسي عبر وضع قواعد وإجراءات ملزمة تنظم سلوك الطلاب والمعلمين، بما يسهم في خلق نظام مدرسي منظم يحقق الأهداف التربوية والتعليمية، وذلك من خلال إجراءات وقائية تهدف إلى منع حدوث المشكلات السلوكية، وإجراءات علاجية يتم تطبيقها بعد وقوعها، استنادًا إلى اللوائح والقوانين الصادرة عن وزارة التعليم.

كما يرى محمد (٢٠٢١) بأن الانضباط المدرسي بأنه العملية المخططة والملزمة لجميع عناصر العملية التعليمية في المدارس والتي تترجم في صورة لائحة ذات بنود قانونية، توضح من خلالها الحقوق والواجبات، بهدف لإيجاد بيئة تعليمية آمنة تربويا وأخلاقيا وسلوكيا، ويستخدم محمد (٢٠٢١) مصطلح الانضباط المدرسي كبديل لمصطلح إدارة حجرة الفصل الدراسي. وفي ذلك ترى الباحثة بأن مصطلح الانضباط المدرسي أشمل وأعمق، حيث يعد الانضباط الصفي جزء من الانضباط المدرسي، وكلاهما يساهمان في نجاح العملية التعليمية، وحفظ النظام في المدرسة.

بينما تقصر الشامسي (٢٠٢٢) الانضباط المدرسي على التزام الطالب بمواعيد الحضور والانصراف فقط، حيث تعرف الانضباط المدرسي بأنه التزام الطالب بالحضور إلى المدرسة يوميا، وعدم الغياب إلا في الحالات الضرورية والطارئة، والتزامه بالمواعيد التي تضعها إدارة المدرسة فيما يخص الحضور والانصراف.

وعطفا على ما سبق يعتبر الانضباط المدرسي بأنه العملية التربوية التي تنفذها المدرسة بهدف تحقيق النمو الشامل للتلميذ من جميع الجوانب، وتتبع في ذلك مجموعة من القوانين واللوائح والأنظمة من أجل ضبط سلوك التلميذ، والحفاظ على النظام داخل المدرسة، فهو القواعد التي يجب على الطلاب الالتزام بها ويتعرض من يخالفها للجزاء والعقوبة، بهدف تسهيل التعلم وتقليل الفوضى.

يهدف الانضباط المدرسي إلى تحسين العملية التعليمية وارتفاع المستوى التحصيلي للطلاب، وتحسين التفاعل الإيجابي، وتطوير القيم الأخلاقية والمسؤولية الفردية، بينما تتركز أهميته في تحقيق بيئة تعليمية فعالة، تتشارك فيها جميع عناصر العملية التعليمية، وبناء شخصيات قوية للطلاب وتنمية حس تحمل المسؤولية لديهم، مع تعزيز السلوك الجيد، ومعالجة السلوك السلبي (رشاد وعلي،٢٠١٧).

ويشمل الانضباط المدرسي كل ما من شأنه الحفاظ على النظام داخل أسوار المدرسة، ويسمح بنجاح العملية التعليمية، وعليه فإن الانضباط المدرسي يُقصد به كما يرى كل من (غنيم، ٢٠١٧؛ الشامسي، ٢٠٢١) الغياب عن المدرسة أو الحصص الدراسية، والتأخر الصباحي، كذلك الاستئذان المتكرر والخروج أثناء اليوم الدراسي، بالإضافة إلى المشكلات السلوكية، وهذا ما أكدته قواعد السلوك المواظبة الحديثة (موقع وزارة التعليم، ١٤٤٦).

وتتحدد أنماط الانضباط المدرسي بـ: انضباط ذاتي، وانضباط خارجي، ويُقصد بالانضباط الخارجي التحكم في سلوك التلميذ من أطراف خارجية، بينما الانضباط الذاتي التزام التلميذ بالتعليمات المدرسية والسير ذاتيا وفقا لقوانينها وأنظمتها؛ بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية وغاياتها (المنزلاوي، ٢٠٢٣؛ زينة، ٢٠٢١)، ويسمى نمط الانضباط الخارجي عند توفيق (٢٠١٨): بالنمط الفوقي. أي أن أنماط الانضباط المدرسي منها الخارجي (الفوقي) الذي يكون مصدره سلطة أعلى كالوالدين والمعلمين أو الإدارة المدرسية، أما الانضباط الذاتي فهو ينبع من ذات التلميذ ورغبته بالالتزام بالقوانين المدرسية وعدم الخروج عليها؛ وبذلك يكون الانضباط الذاتي أبقى أثرا، وأكثر استمرارا ذلك أنه نابع من قناعات الطالب وقيمه التي يؤمن بها، على النقيض من الانضباط الخارجي الذي يلتزم به الطالب خوفا من العقوبة.

في حين تميّز الحربي (٢٠٢١) بين نوعين من الانضباط المدرسي: الجسدي وهو عدم حضور الطالب جسديا إلى المدرسة، أو إلى قاعة الدرس، والذهني ويقصد به حضور الطالب جسديا إلى قاعة التدريس وشروده أو

غيابه ذهنيا، وفي ذلك إشارة إلى أن عدم الانضباط المدرسي قد يكون بغياب الطالب عن المدرسة كامل اليوم، أو هروبه من بعض الحصص الدراسية، أو حضوره بالجسد وتغيبه فكريا، وفي جميع الأحوال يفوت على الطالب الحصول على المهارات المعرفية والاجتماعية والقيمية، التي هي الهدف من حضوره، وانضباطه مدرسيا.

وتتعدد العوامل المؤثرة على انضباط الطلاب داخل المدرسة، والتي تؤدي إلى عدم الالتزام وتسرب الطلاب، وبالتالي

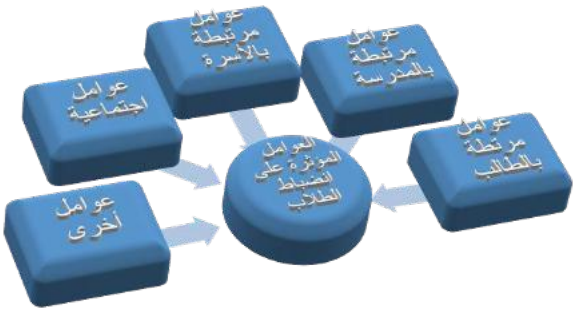
تتسبب في ضعف التحصيل الدراسي، وضعف مخرجات التعليم، وتُجمل الحمد (٢٠٢٣) أسباب عدم انضباط الطلاب داخل المدرسة بعوامل متعلقة بالطالب مثل: شخصية الطالب وما يملك من استعدادات وقدرات وميول تجعله لا يتقبل الجو المدرسي ويكرهه أو يكره إحدى منسوباتها كالمعلمات أو المديرة، والفشل الدراسي المتكرر، أو ضعف الدافعية للتعلم، الإعاقات الجسدية أو وجود عاهات مرضية لدى الطالب تمنعه من الحضور اليومي والغياب المتكرر.

وأسباب أخرى متعلقة بالمدرسة والإدارة المدرسية كالنظام المتشدد مع الطلاب، كثرة الواجبات، وأسلوب المعلم في تعامله مع الطلاب أو أسلوبه في التدريس وعدم تنوعه للوسائل والأساليب التدريسية بما يتوافق مع احتياجات الطلاب، وعم التنويع في الأنشطة المدرسية التي تتناسب مع ميول الطلاب ورغباتهم.

أما الأسباب المتعلقة بالأسرة كانفصال الوالدين أو وفاة أحدهما؛ وتحمل الطالب المسؤولية، أو عدم المتابعة الجدية للأبناء والتعرف على مشكلاتهم وضعف توجيههم، أو المستوى الاقتصادي والمعيشي للأسرة، وسوء المعاملة الأسرية والتي تتباين بين التدليل الزائد أو الحماية المفرطة، ويضيف رشاد وعلي (٢٠١٧) أسبابا أسرية سوء الروابط العائلية، وعدم المساواة والعدل في معاملة الأبناء، وانخفاض المستوى الثقافي للأسرة، وقلة إدراكهم لأهمية التعليم.

ويضيف كل من (ظلال، ٢٠١٥؛ ربيع، ٢٠٢٢) أن أسلوب بعض المعلمين، وكثرة الاختبارات والمناهج الدراسية التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين والتي لا تتماشى مع التطور التكنولوجي ومسايرة العصر، ولا تحاكي بيئة الطالب واهتماماته، جميعها تعد من أسباب عدم انضباط الطلاب، بينما تحمّل الهبيري (٢٠١٩) الإعلام المرئي والمسموع، وعدم قيام المؤسسات الاجتماعية كالمسجد وغيره بدورهم التوعوي جزءا كبيرا من عدم انضباط الطلاب داخل المدرسة، بينما ترى آل مجثل (٢٠١٩) للعوامل الاجتماعية ومنها تفاوت الوعي لدى أفراد المجتمع بأهمية الدراسة، الارتباط بالمواسم الدينية والاجتماعية والوطنية، انتشار الشائعات، وجود أماكن ترفيهية تستقطب الطلاب ومحببة لهم أكثر من المدرسة.

كما يمكن اعتبار بُعد المدرسة عن المنزل وعدم توفر المواصلات، أو المرض والمشكلات الصحية التي يعاني منها الطالب، أو صعوبة بعض المواد الدراسية، وكذلك للمبنى المدرسي دور في جذب الطلاب أو نفورهم في حال عدم توفر المرافق من ملاعب وأفنية، وكذلك الازدحام وكثرة عدد الطلاب في الفصول، بالإضافة إلى الظروف المناخية القاسية سواء شدة البرد أو الحر، ومما سبق يُمكن إجمال العوامل المؤثرة على انضباط الطلاب داخل المدارس، بالرسم التوضيحي التالي:



وتهتم المملكة العربية السعودية بالانضباط المدرسي، وتوليه جل اهتمامها منذ إطلاق رؤية ٢٠٣٠ في ٢٥/ أبريل/ ٢٠١٦، حيث يعد الانضباط جزء من هذه الرؤية لمساهمته في تحقيق التنمية المستدامة، وبناء جيل واع منضبط (موقع الرؤية، ٢٠٢٤)، كما تحرص دول المقارنة على تحقيق انضباط كامل لطلابها في المدارس، إيمانا منها بدورهم الهام في نهضة الدولة وتقدمها (حسان، ٢٠٢٢)، ولقد تعددت الدراسات التي أجريت في مجال الدراسة الحالية، والتي كانت كالتالي:

ثانيا: الدراسات السابقة:

اهتمت دراسة الأسمري (٢٠٢٤) إلى معرفة درجة مساهمة الرفاق في الانضباط المدرسي لدى الطالبات من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استبانة موجهة لطالبات الصف الأول الثانوي في الثانوية ٦٩ وعلى عينة عشوائية مكونة من (٤٠) طالبة، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: كشفت عن موافقة العينة بدرجة عالية على مساهمة جماعة الرفاق في مظاهر الانضباط وعدمه، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بإجراء دراسات على جماعة الرفاق بالطرق النوعية، وإجراء دراسة مقارنة بين الذكور والإناث لمعرفة أكثر السلوكيات استخداما في التعامل مع أنظمة المدرسة وخاصة بين جماعات الرفاق، والتركيز عبى إعداد المعلمين مهنيا على بناء المهارات الاجتماعية، وتفعيل دور مجلس الآباء لتقوية الصلة بين

المدرسة والبيت، وإشراك أولياء الأمور في تقديم حلول للمساهمة في تحقيق الانضباط المدرسي، وتوعيتهم بالسلوكيات السلبية من جماعة الرفاق.

في حين أجرت حريري (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات، وتم استخدام المنهج الوصفي، الاستبانة كأداة على عينة مكونة من (٦٥) مرشدة طلابية، ومن أبرز النتائج: أن المتوسط العام لدور الإدارة المدرسية في تحقيق كل من الانضباط السلوكي، والدور الوقائي جاءا بدرجة كبيرة، بينما جاء الدور العلاجي بدرجة متوسطة، وختمت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

وهدفت دراسة Hamamoto (٢٠٢٣) إلى فحص تحديات نموذج المدرسة كفريق في اليابان من خلال مقارنته بنظام فرق الحماية المعمول به في مدارس المملكة المتحدة (إنجلترا)، مع التركيز على دعم الطلاب الذين يواجهون مشكلات معقدة (مثل الغياب، التنمر، الإساءة، والاحتياجات الخاصة) وكيفية تحقيق تعاون فعال بين المعلمين والمهنيين غير التعليميين، تم استخدام المنهج المقارن الميداني، الذي جمع بين التحليل الوثائقي والزيارات الميدانية كأدوات تم تطبيقها على حالة مدرسة يابانية عامة في غرب اليابان، وحالة مدرسة بريطانية ابتدائية في منطقة نيوهام بلندن، ومن أهم النتائج: اليابان تواجه نقصًا حادًا في المهنيين غير المعلمين (مستشارين وأخصائيين اجتماعيين)، حيث تكون ساعات عملهم محدودة جدًا، مما يعيق التعاون الفعال، وفي إنجلترا، يعمل فريق الحماية بشكل أكثر كفاءة بوجود متخصصين بدوام كامل (مثل معالج نفسي ومنسق احتياجات خاصة)، ويجتمع أسبوعيًا لمناقشة حالات الطلاب ووضع خطط دعم فردية، اليابان تعتمد على المعلمين بشكل كبير، بينما المملكة المتحدة توزع المسؤوليات بوضوح وتركز على النهج المتمركز حول الطفل، واختتمت بعدد من التوصيات.

واهتمت دراسة الحمد (٢٠٢٣) ببحث مشكلة الغياب عند الطالبات في المدارس، وركزت الدراسة على متوسطة النبصية، وثانوية السمراء في حائل، كدراسة حالة، والمقابلة كأداة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة من المرحلة الثانوية، و(١٠) طالبات من المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن من أهم أسباب غياب الطالبات ضعف الاهتمام والتشجيع من الأهل والمدرسة وقلة المتابعة والمراقبة للطالب، وكذلك انعدام التواصل بين البيت والمدرسة، بالإضافة إلى بعض العوامل الأسرية، وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم بعض التوصيات.

بينما قارنت دراسة Zhang (٢٠٢٣) المناخ التأديبي في المدارس بين الدول الآسيوية (بما فيها اليابان) ودول أمريكا الشمالية، وكيفية إدراك المديرين لهذا المناخ، وباستخدام استبانات المقاييس والبيانات الدولية ونظرية قياس راش، وبيانات TALIS أو PISA المرتبطة، بتطبيقها على عينة كبيرة من مديري المدارس من دول آسيوية وأمريكا الشمالية، أظهرت نتائجها: الدول الآسيوية (مثل اليابان) تظهر مناخًا تأديبيًا أفضل وأكثر انضباطًا مقارنة بالدول الأخرى؛ بفضل التركيز على المسؤولية الجماعية والاحترام، مع وجود اختلافات ثقافية واضحة في إدراك المناخ التأديبي بين المناطق الجغرافية، ومن أهم توصياتها: تعزيز فهم الاختلافات الثقافية في المناخ التأديبي لتحسين السياسات التعليمية عبر الدول.

وركزت دراسة Akkuş, & Çınkır (٢٠٢٢) على تقييم الوضع الراهن لغياب الطلاب وتأثيراته على البيئات التعليمية، واستخدام المنهج النوعي، والمقابلات شبه المنظمة على عينة مكونة من ٢٢ مشارك من المعلمين والإداريين والخبراء والمفتشين العاملين في مناطق مختلفة من تركيا، توصلت الدراسة إلى: الغياب يؤثر سلبا على التطور الأكاديمي والاجتماعي للطلاب، ويضر بالعلاقات بين الطالب والمعلم، وبين المدرسة وأولياء الأمور، ويواجه المعلمون صعوبات في إدارة الصف، ويهدر مديرو المدارس وقتهم في التعامل مع إجراءات الغياب بدلا من التركيز على عملية التعلم، وللوقاية من تغيب الطلاب أوصت الدراسة بضرورة اتخاذ الاحتياطات المناسبة وخاصة مع الطلاب المعرضين للخطر.

وتناولت دراسة Klein et al (٢٠٢٢) وجود علاقة بين الغياب عن المدرسة والتحصيل الدراسي، وباستخدام عينة من الدراسة الطولية الأسكتلندية وبلغت (٤٤١٩) ، لبحث العلاقة بين الغياب عن المدرسة والتحصيل في الامتحانات المصيرية في نهاية التعليم الإلزامي وما بعد الإلزامي تختلف باختلاف سبب الغياب، وأظهرت النتائج أن الغياب بشكل عام يرتبط سلبا بالتحصيل الدراسي، وترتبط جميع أشكال الغياب (التغيب عن المدرسة، الغياب بسبب المرض، الظروف العائلية الاستثنائية، والإجازات مع العائلة) سلبا بالتحصيل الدراسي في نهاية التعليم الإلزامي وغير الإلزامي.

بينما عرضت دراسة ربيع (٢٠٢٢) أثر غياب الطلاب المتكرر عن المدرسة على التحصيل الدراسي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من ٥٦ فقرة، وتكونت العينة العشوائية من (١٠٠) طالبة، من المرحلة الأساسية والثانوية، وتم تدعيم الاستبانة ببعض المقابلات مع بعض الطالبات وأولياء الأمور والمديرة والمرشدة، والاعتماد على سجلات

الحضور وسجلات المرشدة الطلابية، ومن أهم نتائجها: أن الأسباب المؤدية إلى انتشار ظاهرة الغياب تعود لتصرفات بعض المعلمات، ثم عوامل مرتبطة بالمنهج الدراسي، وأوصت الدراسة بعدم إجهاد الطالبات بأنشطة بدنية، وملاحظة أي أعراض صحية تظهر عليهن.

في حين أبرزت دراسة الدوسري (٢٠٢٢) دور الإرشاد النفسي وبرامجه في علاج مشكلة السلوك العدواني، والتطرق إلى أسباب ظهور هذا السلوك، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وعن طريق تحليل ووصف البيانات، تم التوصل إلى النتائج التالية: وجود مستوى متوسط من تطبيق التوجيه والإرشاد النفسي في مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، مع وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى التوجيه والإرشاد النفسي ومستوى السلوك العدواني للطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة توفير كافة الإمكانات والاحتياجات للعاملين في الخدمة الاجتماعية والنفسية في المدارس من أجل زيادة قدراتهم لتحقيق الأهداف المطلوبة، وإيجاد حلول لمشكلاتهم والاهتمام بزيادة وعي إدارة المدارس بأهمية الدور الذب تؤديه الخدمة الاجتماعية والنفسية في المدارس.

كما سلطت دراسة بدروس (٢٠٢١) الضوء على تبني نظام تعليم جديد (٢,٠) أنشطة التوكاتسو في مصر أسوة باليابان؛ بهدف إصلاح التعليم وحل مشكلاته، بما يحقق التنمية الشاملة للطالب، وتم استخدام المنهج المقارن" مدخل جورج بيريداي"، لمقارنة أنشطة التوكاتسو وتطبيقاتها في كل من مدارس مصر واليابان، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة خلق علاقات أفضل للطلاب تزيد من ثقتهم وانتمائهم بحيث يصبحون أكثر قدرة على الانضباط والالتزام، وتنمية القيم والمظاهر السلوكية الجيدة، وهو ما يعتبر من ركائز أنشطة التوكاتسو اليابانية، مع تنمية فرص الحوار والقبول وتصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم، بما ينعكس إيجابيا على أداء الطلاب وتقبلهم للمدرسة، وزيادة مشاركاتهم الفعالة بها.

في حين استهدفت دراسة الحكمانية وآخرون (٢٠٢١) التعرف على مستوى الالتزام بقواعد الانضباط السلوكي لدى طالبات التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصفين العاشر والحادي عشر في مدرستين من مدارس التعليم ما بعد الأساسي وبإجمالي (٢٦٠) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة، أظهرت نتائجها: وجود مستوى مرتفع من الالتزام بقواعد الانضباط السلوكي، في جميع محاور الاستبانة(العلاقة مع الآخرين، الأنظمة واللوائح، التحصيل الدراسي)، واختتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

بينما هدفت دراسة الحربي (٢٠٢١) إلى بحث أسباب ظاهرة الغياب لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال التطبيق الميداني على المتوسطة الحادية عشرة في محافظة الرس من وجهة نظر الطالبات أنفسهن، ومن وجهة نظر الهيئتين الإدارية والتعليمية، واستخدمت الباحثة أسلوب دراسة الحالة، وتكونت عينة الدراسة جميع منسوبات المدرسة وعددهن(٢٠١)، وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها: أن السبب الرئيسي لغياب الطالبات عن المدرسة هو وجود اهتمامات ثانوية لديهن، كما أن الغياب يتكرر بشكل ملحوظ في أيام معينة، وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة عدد من التوصيات للحد من ظاهر الغياب.

كما استهدفت دراسة آل مجثل (٢٠١٩) الوقوف على أسباب الغياب وإيجاد الحلول المناسبة لها ومعرفة أسباب مشكلة ظاهرة الغياب قبل وبعد الإجازات والاختبارات والتعرف على مبرراتها في محافظة أبها، واستخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي، والاستبانة كأداة طبقت على عينة الدراسة المكونة من (٥٥٠) طالب وطالبة، ومن خلال الدراسة تبين أن من أهم دواعي الغياب المتكرر الأسباب الأسرية، وأخرى بسبب المعلمين والمعلمات، وعوامل تتعلق بالبيئة المدرسية، وأخرى تتعلق بذات الطالب أو الطالبة، ومن أهم التوصيات والحلول المقترحة: الاهتمام بالأسبوع الأخير من الدراسة والتركيز فيه عل ما يحقق الفائدة، وتقديم الحوافز المناسبة لاستثارة دافعية الطلاب والطالبات للحضور وتحديد المكافآت والعقوبات المترتبة على الحضور أو عدمه.

في حين أظهرت دراسة آندرسون (Anderson et al, 2019) وجود علاقة بين انضباط الطلاب ونتائجهم الأكاديمية، واستمرت الدراسة لمدة عشر سنوات وباستخدام بيانات ديموغرافية وتحصيلية وتأديبية، على جميع المدارس الحكومية من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر في ولاية أركنساس، ومن أهم نتائجها: أن عواقب الاستبعاد ترتبط بالنتائج الأكاديمية السيئة والسلبية، مع مراعاة نوع المخالفات السلوكية.

بينما أجرى رشاد، والدغيدي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الوقوف على آليات مواجهة الغياب المدرسي في مصر ومقارنة أوجه الشبه والاختلاف مع دول البحث (إنجلترا، إيرلندا، اليابان، البرازيل، الهند)، وتم استخدام المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: تحديد أهم أسباب مشكلة الغياب المدرسي عموما بضعف علاقة الطلاب بمعلميهم، وبزملائهم، والآثار التربوية والمجتمعية الناتجة عن غياب الطلاب وأبرزها ضعف التحصيل الدراسي وعدم تحقق الأهداف التعليمية، وأهم الإجراءات والآليات المتبعة لمواجهة الغياب وتقليل معدلاته في المدارس من دعم البنية التحتية للمدارس، مع

تحسين الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب، كما توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات أبرزها: أهمية التواصل المستمر مع أولياء الأمور، وتفعيل الإجراءات والعقوبات الواردة في لائحة الانضباط المدرسي.

وسلطت العصلاني (٢٠١٩) الضوء في دراستها على أسباب الغياب المتكرر للطلاب في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية، وأثره على التحصيل الدراسي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج أهم أسباب الغياب المتمثلة في عدم تقبل الطالب للمدرسة، والروتين الإداري والأسلوب التقليدي في التدريس، بالإضافة إلى ضعف الارتباط بين الأسرة والمدرسة، وعدم اهتمام الوالدين بمشاكل أبناءهم، كما أوضحت النتائج أن الغياب له أثر سلبي على التحصيل الدراسي فكلما كان الغياب متكررا كان التحصيل ضعيفا، وقد أوصت الباحثة بمتابعة مشكلات الطلاب ذوب الغياب المتكرر، وتفعيل الإرشاد التربوي والنفسي، والاهتمام بالأنشطة الطلابية وتنوعها، والتعاون بين البيت والأسرة لمصلحة الطالب.

وتناولت دراسة الهبيري (٢٠١٩) الكشف عن واقع الانضباط المدرسي لدى المعلم والطالب، وأجريت الدراسة في محافظة محايل عسير، واتبعت البحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة والمقابلات كأدوات للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من العاملين في السلك التربوي، وكشفت نتائجها عن عدة مسببات لضعف الانضباط المدرسي كدور المستوى الاقتصادي والاجتماعي، كما قدمت بناء على نتائج الدراسة عددا من التوصيات والمقترحات لمعالجة ضعف الانضباط لدى المعلم والطالب.

وكان الغرض من دراسة الأنصاري (٢٠١٦) إيجاد رؤية مقترحة لتفعيل تقنيات التعليم لمعالجة مشكلة الغياب والتسرب الدراسي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للأدبيات والوثائق التربوية في التقنية والغياب والتسرب، وأسلوب السيناريو في استشراف الرؤية المقترحة، وكان من أهم نتائجها: التأكيد على ضرورة نشر الوعي الثقافي بدور التقنية وأساليب تفعيلها في مؤسسات التعليم، وتعزيز استخدام أنظمة التقنية بهدف تطوير أساليب جودة التعليم والحد من مشكلتي الغياب والتسرب الدراسي.

في حين هدفت دراسة الفيفي(٢٠١٦) إلى التعرف على واقع المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على المعوقات التي تحول من دور المعلم في معالجة المشكلات السلوكية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، وتم تطبيقها على عينة بلغت (٦٨١) معلما من المدارس الحكومية والخاصة، ومن أبرز نتائج الدراسة: أن المشكلات السلوكية تنحصر في بالترتيب الكتابة على الأثاث المدرسي، التطاول على المعلم، التأخر في دخول الفصل الدراسي، اللعب أثناء الصلاة، وأبرز المعوقات: التأثير السلبي للأصدقاء، قلة الصلاحيات الممنوحة للمعل لمعالجة السلوكيات السلبية، ضعف العلاقة بين البيت والمدرسة، كثرة أعداد الطلبة في حجرة الدراسة، ضعف الإلمام بحاجات الطالب في هذه المرحلة، ومن أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة؛ زيادة صلاحيات المعلمين، تقليص أعداد الطلاب في الفصول، وغيرها من التوصيات.

التعليق على الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة أهمية موضوع الانضباط المدرسي، ودور الإدارة المدرسية والمعلمين والأسرة والمجتمع بأكمله، في تحقيق انضباط الطلاب داخل المدرسة؛ لذا عند استعراض هذه الدراسات يتبين التالي:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة، حيث هدفت دراسة كل من: (الحربي ٢٠٢١؛ آل مجثل، ٢٠١٩؛ العصلاني، ٢٠١٩؛ ربيع، ٢٠٢٢؛ الحمد، ٢٠٢٣؛ الأسمري،٢٠٢٤) بحث أسباب ظاهرة غياب الطلبة، بينما انفردت دراستي رشاد، والدغيدي (٢٠١٩) ودراسة حريري (٢٠٢٣) بالبحث في آليات مواجهة الغياب المدرسي والاستفادة من تجربة بعض الدول، في حين ركزت دراسة الأنصاري (٢٠١٦) على استخدام التقنية في مواجهة الغياب، أو استخدام أنشطة منوعة كدراسة (بدروس، ٢٠٢١)، واتفقت كل من دراسة (الهبيري، ٢٠١٩؛ الحكمانية وآخرون، ٢٠٢١، الأسمري، ٢٠٢٤) باستهداف واقع الانضباط المدرسي والمشكلات السلوكية في المدارس، وبينت دراسة كل من (الحريري ،٢٠٢٣؛ الدوسري،٢٠٢٢) دور الإدارة المدرسية في مواجهة التسرب، أو في معالجة العنف والمشكلات السلبية، وتم التركيز على علاقة الانضباط المدرسي بالتحصيل الأكاديمي، والمستوى التحصيلي كما في الدراسات (Anderson et al, 2019; Akkuş & Çınkır, 2022; Klein et al,2022).

كما اهتمت دراسة Zhang (٢٠٢٣) بدور التأديب في اليابان ومقارنته بدول أمريكا الشمالية، بينما وضحت دراسة Hamamoto (٢٠٢٣) تحديات نموذج المدرسة كفريق في اليابان ومقارنته بفريق الحماية في إنجلترا.

وتشابه البحث الحالي مع دراسة رشاد والدغيدي (٢٠١٩) في هدفها بمواجهة ظاهرة الانضباط المدرسي والاستفادة من تجربة وخبرات بعض الدول.

تباينت المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة بين المناهج الكمية والنوعية، حيث استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي سواء التحليلي أو المسحي، كما في هذا البحث، بينما اعتمدت دراسات أخرى على المنهج النوعي

كم في دراســـة كل من (الحربي، ٢٠٢١؛ الحمد، ٢٠٢٣؛ Akkuş & Çınkır, 2022) في حين وظفت بعض الدراسات المنهج المقارن في تحليل الظواهر التربوية ذات الصـــلة، ومن بينها دراســـة كل من (رشـــاد والدغيدي، ٢٠١٩؛ بـــدروس، ٢٠٢١؛ Zhang, 2023؛ Hamamoto,2023).

كما تنوعت أدوات جمع البيانات المستخدمة في تلك الدراسات، حيث شملت الاستبانة، والمقابلات، وتحليل المحتوى، وتحليل الوثائق، والسيناريوهات التربوية، بما يعكس تنوع الأساليب البحثية المستخدمة في دراسة قضايا الانضباط المدرسي.

ومن حيث عينات الدراسة، فقد تفاوتت بين مديري المدارس، والمعلمين، والمشرفين التربويين، والطلاب أنفسهم، وهو ما يعكس اختلاف زوايا تناول مشكلة الانضباط المدرسي في البيئات التعليمية المختلفة.

وتجدر الإشارة إلى أن معظم الدراسات السابقة قد أجريت في سياقات تعليمية مختلفة، سواء داخل المملكة العربية السعودية أو في بعض البيئات الدولية ذات الصلة، وجميعها طبقت في مدارس التعليم العام قبل الجامعي، وهو ما يتسق مع موضوع البحث الحالي، كما اتفقت هذه الدراسات على أن مشكلة الانضباط المدرسي تُعد من المشكلات التربوية العالمية التي تعاني منها العديد من النظم التعليمية، مما يستلزم الاهتمام بها والعمل على الحد من آثارها السلبية، من خلال توفير بيئة تعليمية جاذبة ومحفزة، تسهم في تحسين المناخ المدرسي ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، وصياغة أسئلته، وتحديد المنهج الوصفي التحليلي كمنهج أنسب لدراسة الظاهرة، بالإضافة إلى الاستفادة منها في بناء الإطار النظري وتحديد أبعاد الظاهرة محل الدراسة.

عرض نتائج البحث ومناقشته:

بالإجابة على السؤال الأول للبحث، والذي ينص على:

ما واقع انضباط الطلاب في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

يتبين من خلال تحليل واقع النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، ومن خلال الأدبيات التربوية ذات الصلة، أن المملكة تتبنى نظامًا تعليميًا مركزيًا تشرف عليه وزارة التعليم، التي تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الاستراتيجية التي تركز على تحسين جودة التعليم ورفع كفاءته وتعزيز قدرته التنافسية عالميًا، وذلك في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، التي تستهدف تطوير البيئة التعليمية وتحسين مخرجات التعلم.

وتشمل أهداف النظام التعليمي في المملكة تعزيز الانتماء الوطني، وتحسين نواتج التعلم، وتطوير أداء الكوادر التعليمية، وزيادة مشاركة المجتمع في العملية التعليمية، بما يسهم في رفع جودة التعليم بشكل عام (وزارة التعليم، ١٤٤٦).

كما يهدف التعليم في المملكة إلى غرس القيم الإسلامية في نفوس الطلاب، وتنمية معارفهم ومهاراتهم بما يؤهلهم ليكونوا أفرادًا فاعلين في المجتمع. ويتميز النظام التعليمي بأنه إلزامي ومجاني في المدارس الحكومية للمواطنين والمقيمين، ويتكون من ثلاث مراحل تعليمية رئيسة: الابتدائية (٦ سنوات)، المتوسطة (٣ سنوات)، والثانوية (٣ سنوات)، إضافة إلى مرحلة رياض الأطفال التي تسبقها.

وفي إطار التحول الرقمي الذي يشهده التعليم في المملكة، خاصة بعد جائحة كورونا، تم تطوير العديد من المنصات التعليمية الداعمة للعملية التعليمية مثل منصة "مدرستي"، ومنصة "روضتي"، وقناة "عين"، ونظام "نور" لإدارة التعليم، والذي يُعد أداة ربط بين المدرسة وولي الأمر فيما يتعلق بمتابعة التحصيل الدراسي وسلوك الطلاب، بما في ذلك الجوانب المرتبطة بالانضباط المدرسي (المنصة الوطنية الموحدة، ١٤٤٦).

قواعد الانضباط والعقوبات:

بهدف تعزيز الانضباط المدرسي، ورفع المستوى التحصيلي للطلاب، وللمحافظة على بيئة تعليمية وتعلمية جاذبة، أصدرت وزارة التعليم السعودية قواعد السلوك والمواظبة لطلاب وطالبات التعليم العام وذلك في عام ١٤٤٥هـ، لجميع المراحل الدراسية، واشتملت على: الاتفاق السلوكي بين المدرسة وولي الأمر، والالتزام المدرسي للطالب، كما تضم تصنيف المشكلات السلوكية: مشكلات المرحلة الابتدائية، مشكلات المرحلة المتوسطة والثانوية، مشكلات التعليم عن بُعد، مشكلات الهيئة التعليمية والإدارية، وتتفاوت ما بين مشكلات الدرجة الأولى إلى مشكلات الدرجة الخامسة، وبناء عليها تتدرج إجراءات التعامل معها من توجيه لفظي حتى الحسم من درجات السلوك، ووضعت الوزارة درجات للتعويض يمكن للطالب تعويض الدرجات التي فقدها، إذا أثبت تعديل سلوكه السلبي إلى سلوك حسن إيجابي، كما تضم قواعد للمواظبة وتصنف إلى غياب بعذر وأخرى بدون عذر، والأعذار المقبولة بعذر كالتالي: الإجازات المرضية، وفاة أحد الأقارب، مراجعة المستشفيات، أو مراجعة الجهات الحكومية بشرط إحضار ما يثبت، وما عداها تعد غيابا غير مقبول العذر، كما تشمل على توضيح لآلية التعامل مع المتغيبين بدون عذر والمقدرة بعشرين يوما، وهي كالتالي: ٣ أيام إنذار أول، ٥ أيام إنذار ثاني، ١٠ أيام إنذار ثالث، ١٥ يوم تحويل الطالب إلى إدارة

التعليم لدراسة وضعه، ٢٠ يوم تصدر إدارة التعليم ما تراه مناسبا بعد تقييم وضعه، بالتعاون مع نظام حماية الطفل من الإيذاء (وزارة التعليم، ١٤٤٦).

ومن خلال قواعد السلوك والمواظبة يتضح بأن كما أن للطالب حقوقا فعليه واجبات يجب عليه الالتزام بها وهي جميع الأنظمة التي تفرضها الوزارة، والتقيد بالقوانين التي تصدرها إدارة المدرسة من تعليمات وتوجيهات، ومن ضمنها الالتزام بالحضور إلى المدرسة في المواعيد المقررة، والتزام السلوكيات الإيجابية تجاه إدارة المدرسة والمعلمين والزملاء والبيئة، وعلى الرغم من سعي الوزارة للحد من ظاهرة عدم الانضباط المدرسي والتي تعاني منها المدارس السعودية، وخاصة في أيام معينة من العام الدراسي، كما أثبتت دراسة آل مجثل (٢٠١٩) بازدياد نسبة غياب الطلاب قبل وبعد الإجازات والاختبارات، وتشير اللجنة المركزية للانضباط المدرسي أن نسبة غياب الطلاب في عام ١٤٣٨هـ بلغت ٢٦٪، في حين حققت في العام١٤٤٠هـ ١٤٪(وزارة التعليم، ١٤٤٠)، أي أن نسبة الغياب انخفضت في تلك الفترة، وقد يكون للجهود التي تبذلها وزارة التعليم أكبر الأثر في ذلك، بينما لا توجد إحصائية توضح معدلات الغياب بعد جائحة كورونا، حيث كانت آخر ما صرحت به وزارة التعليم هو عام ١٤٤٠هـ، لكن أكدت معظم الدراسات والتي أجريت في مناطق متفرقة من السعودية عن ارتفاع نسبة عدم انضباط الطلاب وزيادة التسرب في المدارس السعودية، كدراسة كل من (آل مجثل، ٢٠١٩؛ الهبيري، ٢٠١٩؛ الحربي، ٢٠٢١؛ الحمد، ٢٠٢٣) والتي طُبقت في كل من: أبها، محايل عسير، الرس، وحائل، على التوالي.

كما أن وزارة التعليم السعودية ومن ضمن أنظمتها وقوانينها فإنها تمنع العقاب النفسي والجسدي على الطالب بجميع أشكاله وألوانه، بل إنها تفرض عقوبات على كل من يلجأ إلى هذا الأسلوب مع الطلاب، سواء المعلمين أو إدارة المدرسة، كما تمنع إيقاف الطالب خارج الفصل وحرمانه من دخول الحصص الدراسية ومشاركة زملائه عملية التعليم.

آلية مواجهة عدم الانضباط المدرسي:

الإجراءات المتبعة للحد من ظاهرة عدم الانضباط:

سعت ومازالت المملكة العربية السعودية إلى تعزيز الانضباط المدرسي، كما أن رؤية ٢٠٣٠ ساهمت بشكل مباشر في إصلاح التعليم والنهوض به للمنافسة عالميا، ولن يتأتى ذلك إلا بالاهتمام بالطالب كمخرج تعليمي؛ لذا اهتمت بتطوير المناهج الدراسية وتعزيز الأنشطة الطلابية، وتحسين البيئة التعليمية، مع غرس القيم الإيجابية في نفوس الطلاب (وزارة التعليم، ١٤٤٢)، كما قامت وزارة التعليم بتشكيل اللجنة المركزية للانضباط المدرسي وتفعيل أعمالها، وكذلك تشكيلها في كل إدارة تعليمية برئاسة مدير التعليم لمتابعة انضباط الطلاب خلال أيام العام الدراسي، والأسابيع المستهدفة والرفع بها للوزارة، لإدراج أفل عشر إدارات في تحقيق الانضباط ضمن جائزة التميز (وزارة التعليم، ١٤٤٠)، وهذا يدل على اهتمام الوزارة بتحقيق الانضباط المدرسي والسعي لتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠، بالاهتمام بالطالب وتحسين مستواه والرقي به من جميع المجالات.

كما أن وزارة التعليم وقبل بدء العام الدراسي تحرص على أن تنظم كل إدارة تعليم لقاءات تربوية توعوية، حول الانضباط المدرسي ودور الأسرة في تحقيقه، وترسيخ قيمة الانضباط لدى الأبناء، حيث نظمت الكثير من إدارات التعليم مثل هذه اللقاءات إدارة التعليم بالطائف (وزارة التعليم،١٤٤٥)، والإدارة العامة للتعليم بالرياض (وزارة التعليم، ١٤٤٥)، وغيرها من إدارات التعليم، كما أنه من حرص القيادة الرشيدة على غرس قيمة الانضباط المدرسي في نفوس الطلاب وتعزيز الهوية الوطنية لهم، ما أصدره ولي العهد بإلزام جميع طلاب المرحلة الثانوية السعوديين بارتداء الزي الوطني السعودي في المدارس، والتدرج في فرض العقوبات في حال عدم الالتزام.

وضمن اهتمام المملكة بالتكنولوجيا والتقنية الرقمية اتجهت بعضا من المدارس في إدارات التعليم كالرس والأفلاج والأحساء والقصيم، وغيرها باعتماد نظام البصمة لتثبيت حضور وانصراف الطلاب، كمحاولة منها لمواجهة عدم انضباط الطلاب داخل المدارس وخاصة أيام الخميس من كل أسبوع وشهر رمضان، وقبل وبعد الاختبارات والإجازات المطولة، وقد أثبتت هذه التقنية فعاليتها حسب دراسة (Alhothaily et al 2015)، كما أنه من ضمن اعتماد المملكة على التكنولوجيا رصد غياب الطلاب في نظام نور، والذي بدوره يقوم بإرسال رسائل لأولياء الأمور، لتعزيز الانضباط المدرسي، وتعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة.

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني للبحث

ما أبرز الخبرات الدولية في مجال تعزيز الانضباط المدرسي (إنجلترا واليابان نموذجًا)؟

تشير الخبرات الدولية في مجال الانضباط المدرسي إلى وجود تباين في الأساليب والسياسات التي تتبعها النظم التعليمية في التعامل مع سلوك الطلاب داخل المدارس، إلا أنها تتفق في الهدف العام المتمثل في تعزيز بيئة مدرسية منظمة وداعمة للتعلم

١- خبرة انجلترا في تعزيز الانضباط المدرسي

تختلف إنجلترا عن الدول العربية ثقافيا، وعلى الرغم من كونها دولة متقدمة، إلا أنها تعاني من مشكلة عدم انضباط

الطلاب، وتعمل جاهدة للحد منها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

نظرة شاملة على التعليم:

تتبع إنجلترا النظام اللامركزي في التعليم، تتركز فلسفة التعليم قبل الجامعي في إنجلترا على إرساء المعتقدات الخاصة بالمجتمع الإنجليزي في عقول الطلاب، فمن ضمن أهداف التعليم في إنجلترا الاهتمام بالطالب ككل وتنمية شخصيته من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والاجتماعية والثقافية والروحية، كذلك إعداده للمشاركة في المجتمع الإنجليزي، والتطبع بعادات مجتمعه، وتنمية شعوره بالاستمرارية في الحصول على فرص التعلم (الدخيّل، ٢٠١٥)، ونتيجة لعدم انضباط الطلاب وتكرار التغيب عن المدرسة؛ فإن ذلك سببا يحول دون تحقيق غايات التعليم الإنجليزي وأهدافه، والتي تؤكد في مجملها على إعداد أفراد قادرين على المشاركة الفعالة في تنمية المجتمع الإنجليزي محليا وعالميا.

ويتكون السلم التعليمي الإلزامي في إنجلترا من فصل الاستقبال (ابتداء من ٤ سنوات)، ثم المرحلة الابتدائية، تليها المرحلة الثانوية الدنيا، وآخرا المرحلة الثانوية العليا (١٧ عاما)، وتركز الحكومة الإنجليزية على الطلبة في هذه المرحلة العمرية، وتجعلهم محور العملية التعليمية، وتحرص على انتظامهم في المدرسة لاكتساب المهارات اللازمة (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٢٣).

قواعد الانضباط والعقوبات:

يُلزم الطالب بحضور (٨٥٪) من إجمالي ساعات الحضور، المقررة عليه خلال العام الدراسي، وفي حال عدم تحقيق الطالب للنسبة المطلوبة فإنه يحرم من الحصول على الشهادة النهائية؛ كما تهتم المدرسة بمعرفة سبب تغيب الطالب حيث يتم إعطاء طلاب المدرسة بعض الأكواد التي تكتب في سجلاتهم، وتوضح مدى التزامهم بالحضور، وعدد مرات تكرار الغياب، وهي كما يذكرها (وزارة التعليم إنجلترا، ٢٠١٢):

(A) وتعني غياب الطلاب لرغبتهم في حضور حدث رياضي أو فني يرتبط باهتماماتهم، ويصنف غياب بعذر.

(B) ويعني حدث مفاجئ كالوفاة، ويصنف غياب بعذر أيضا.

(C) وتعني غياب الطلاب لبعض الوقت أثناء اليوم الدراسي، وصنف إما بعذر أو غيره حسب مكان تواجد الطالب.

(D) وتعني الغياب بدون عذر، وتمنح المدرسة للطالب خمسة أيام لتقديم عذر، وإلا يصنف (D) بدون عذر، ويتم تسجيله في تقرير تعده المدرسة أسبوعيا، ويرسل التقرير لولي الأمر لمتابعة أداء ابنه.

(W) وتعني الغياب للحصول على خبرة في مجال العمل.

وقد يكون استخدام الأكواد يجعل الطلاب وأولياء أمورهم؛ يتعاملون مع موضوع الانضباط المدرسي بالكثير من الجدية والالتزام، رغبة منهم في الحصول على تقرير جيد، وتضيف ستافرو (Stavrou, 2023) بأنه بعد جائحة كورونا أصبحت ظاهرة عدم انضباط الطلبة الآن مقبولة اجتماعيا في إنجلترا، لازدياد سماح الأهالي لأبنائهم بالتغيب عن المدرسة خلال العام الدراسي، واختلف الاعتقاد السائد لديهم بأنه يجب على الطلاب الذهاب إلى المدرسة والحضور يوميا، وهذا تفسيرا لسبب ارتفاع عدد حالات غياب الطلاب، وساهم أيضا في ازدياد معدلات عدم الانضباط، وهذا ما يشير إليه المغامسي (٢٠٢٤) من ارتفاع نسبة الطلاب المتغيبين، حيث بلغت خلال العام الأكاديمي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ تقريبا ٢٠٪، في حين لم تتجاوز ١١٪ في العام ٢٠١٨/٢٠١٩.

ويشير دليل الوالدين لإدارة المرض والغياب المدرسي (٢٠١٢) والصادر من مقاطعة أوكسفورد شاير إلى تحديد حالات الغياب بعذر مقبول في المدارس الإنجليزية، وذلك حسب تصنيفها من قِبل السلطات التعليمية الإنجليزية، وما عداها يعتبر غيابا غير مقبول العذر، وهي كالتالي: حالات المرض المزمن، زيارات الأطباء في المستشفيات، حضور جلسات المحاكمة، حالات إجراء عمليات الفحص المنتظمة في المستشفيات ولا يمكن تأجيل الموعد، الأفراح أو مراسم الجنائز، الاشتراك في المسابقات المنفذة خارج المدرسة، الطقس السيء، أعمال الصيانة في المدرسة.

وفي حال عدم انتظام الطلبة بالحضور، فإن المدرسة تتبع عدد من الإجراءات مع الطالب، منها: استدعاء الطالب ومقابلته مع مدير المدرسة شخصيا لتوضيح مبرر غيابه عن المدرسة، ولابد أن يكون العذر موثقا كالعذر الطبي في حالة المرض، ثم يتم توجيه إنذار أول للطالب في حال عدم وجود مبرر للغياب، أو لعدم قبول المدير لعذره، أو لعدم كونه موثقا، ثم يوجه له إنذار ثان، ينذره بتجاوز الحد المسموح له بالتغيب، وأخيرا يطلب منه ترك المدرسة لعدم قدرته على الانضباط المدرسي، أو لعدم تقديمه عذرا مقبولا لغيابه (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٢٣) ويتضح من الإجراءات التي تتخذها إنجلترا بداية من مقابلة مدير المدرسة وانتهاء بتركها إلى الاهتمام بانضباط الطلبة داخل المدرسة، والاهتمام بحضور الطلبة؛ ذلك للارتباط القوي بين التحصيل الدراسي ومعدل غياب الطلاب كما أثبتته الدراسات كدراسة كل من (Malcolm,2013؛ ربيع، ٢٠٢٢).

آلية مواجهة عدم الانضباط المدرسي

الإجراءات المتبعة للحد من ظاهرة عدم الانضباط

تهتم السلطات التربوية الإنجليزية بالطلبة الذين تجبرهم ظروفهم الصحية على عدم الانضباط والالتزام بالحضور، فتعمد إلى مساعدتهم وتذليل العقبات التي تواجههم، ومن الإجراءات التي تتخذها لمساعدة هؤلاء الطلبة: الجدول المعدل: وهي طريقة يتم بها تعديل الجدول الدراسي بناء على ظروف الطالب الصحية ليتمكن من متابعة الدروس، وتأدية الامتحان، كما تعتمد نظام الدراسة بالمنزل تسهيلا للطلاب المرضى بالأمراض المزمنة وتخصص مجموعة من المعلمين لزيارة الطالب أسبوعيا ومساعدته على متابعة الدراسة تحت إشراف المدرسة(مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٢٣).

كما تهتم بتحويل البيئة التعليمية إلى بيئة جاذبة ومحفزة للتعلم، فمن حيث المناهج تجعلها ممتعة، مرتبطة بحاجات الطلاب، كما تؤكد على التطبيق العملي لمناهجها، حتى يقبل الطالب على المدرسة ويجد فيها متعته وتلبية لاحتياجاته، حيث تؤكد دراسة رشاد وعلي (٢٠١٧) على العلاقة الارتباطية الموجبة بين معدلات الانضباط المدرسي، وكون المدرسة جاذبة لطلابها، كما يضيف المغامسي (٢٠٢٤) أن من أهم الإجراءات التي قامت بها السلطات الإنجليزية لمواجهة عدم انضباط الطلاب؛ إعداد دليل لأولياء الأمور موضح به الإجراءات المتبعة في حال غياب الطلاب، إعلامهم بتصنيف الأسباب المقبولة العذر، وتعريفهم بما يسمى التغيب دون عذر، وتفعيل الإجراءات الرادعة للطلاب متكرري الغياب والذين تتجاوز نسبة غيابهم الحد المسموح به، وترى الباحثة أن وضوح العلاقة بين الطالب وإدارة المدرسة، وبيان شكل التعامل بينهما، من شأنه أن يساهم في انضباط الطلاب داخل المدرسة.

ووفقا لدليل مديري المدارس والمعلمين والصادر من وزارة التعليم الإنجليزية (٢٠١٢) حول السلوك والانضباط في المدارس، فإن المعلمين يتمتعوا بسلطة قانونية لتأديب الطلاب الذين يبدر منهم سلوكا غير مقبول، أو الذين يخالفون القواعد والأنظمة المدرسية، من غياب وتنمر ومخالفة الزي، والشتائم والضرب والسرقة وخلافه، فإذا أساء الطالب التصرف أو انتهك أحد قوانين المدرسة، فإنه يتم تحديد العقوبة بما يناسب سلوك الطالب، وعمره، ويحظر قانونيا استخدام العقوبات البدنية كضرب الطلاب، وفي المقابل تتنوع العقوبات الواردة في الدليل ما بين: الاستبعاد، والإيقاف، أو الاحتجاز للطلاب الذين تقل أعمارهم عن (١٨) عاما، مصادرة الأشياء غير اللائقة التي تكون بحوزة الطالب، استخدام القوة المعقولة لمنع الطلاب من إيذاء أنفسهم أو غيرهم، كما أنه عند تحسن سلوك الطالب يتم مكافأته نظير السلوك الجيد الصادر منه.

وفي محاولة جادة من الحكومة البريطانية تم فرض عقوبات وغرامات مالية على أولياء الأمور في حال تغيب أطفالهم عن الحضور لـ ١٠ حصص دراسية، ويتم مضاعفة المبلغ في حال تأخر ولي الأمر عن السداد، وتشير خالد (٢٠٢٤) أنه بدءا من العام الدراسي ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥ تم زيادة مبلغ الغرامات على أولياء الأمور وتشديد العقوبات على التغيب المتكرر ؛ بهدف تعزيز الانضباط المدرسي ودعم التعليم، وضمان انتظام الطلاب بالحضور، وتوحيد الإجراءات في جميع أنحاء البلاد، ويمكن لولي الأمر تجنب الغرامة المالية في حال أخذ الإذن المسبق من المدرسة في حال الغياب المخطط له، والتواصل الفوري مع المدرسة في حال الغياب الاضطراري، وعلى ولي الأمر سرعة تسديد الغرامة منعا لمضاعفتها، قد يكون هذا الإجراء فعالا ويهدف إلى مشاركة ولي الأمر وتوطيد العلاقة بينه وبين المدرسة، ولكن الأجدر على المدرسة مناقشة ولي الأمر في سبب غياب أبناءهم، وفهم أوضاعهم والمشكلات التي يعانون منها، ومحاولة المشاركة والتعاون في حلها، في خطوة قبل فرض الغرامات.

٢-الخبرة اليابانية في تعزيز الانضباط المدرسي:

ما واقع انضباط الطلاب في مدارس اليابان؟

تعتبر اليابان من الدول الرائدة في التعليم، الذي يتميز بالتطور والابتكار، فالتعليم ساهم في بناء مجتمع متقدم، واقتصاد قوي، وخاصة بعد الحرب العالمية الثانية؛ حقق التعليم طفرات اقتصادية جعلت الاقتصاد الياباني من أقوى اقتصاديات العالم.

نظرة شاملة على التعليم:

يستمد النظام التعليمي الياباني ركائزه من قيم مجتمعه، واحتياجات وطنه، فهو يعتمد على مجموعة من المبادئ التي تهدف إلى تحقيق التوازن بين النمو المعرفي وتنمية الشخصية والمهارات الاجتماعية، وتشمل مراحل التعليم الياباني: التعليم الابتدائي، والتعليم الإعدادي، والتعليم الثانوي غير الإلزامي، وله قسمين: ثانوي عام وثانوي مهني، (محمد، ٢٠٢١) ومن مميزات نظام التعليم الياباني أنه يركز على الانضباط والقيم الأخلاقية، واحترام العمل الجماعي، كما يعتبر السلوك الجيد والنظام من الركائز الأساسية في المدارس اليابانية، كما تعتبر اليابان من الدول الرائدة في دمج التكنولوجيا في التعليم، ويستخدم الطلاب الأجهزة اللوحية والبرامج التعليمية الرقمية، ويسعى النظام التعليمي إلى توفير بيئة تعليمية تفاعلية، كما تشجع المدارس اليابانية على المشاركة في الأنشطة اللامنهجية مما يساعد على تطوير المهارات الشخصية والاجتماعية مما يؤدي إلى بناء شخصية متوازنة (موسوعة المعارف العربية، ٢٠٢٥).

يجمع نظام التعليم في اليابان بين المركزية واللامركزية حيث يوجد في كل مقاطعة من مقاطعات اليابان مجلس تعليم خاص بها، ويعتبر السلطة المسؤولة عن التعليم في هذه المقاطعة وتنفيذه وإدارة شؤونه (محمد، ٢٠٢١)، أي أن التعليم الياباني مركزي التوجيه ولا مركزي التنفيذ.

ويؤكد التعليم الياباني (٢٠٢٥) ازدياد عدد الطلاب الذين يرفضون الذهاب إلى المدرسة، حيث بلغت نسبة غياب الطلاب في عام ٢٠٢٢ على حسب وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا (MEXT)، ٣,١٣٪ بينما كانت ١,٨٣٪ في عام ٢٠١٨، وهذا يدل دلالة واضحة على ارتفاع نسبة الغياب لدى طلاب المدارس اليابانية في المرحلتين الإلزامية الابتدائي والإعدادي.

قواعد الانضباط والعقوبات:

ازداد عدد الطلاب المتغيبون في اليابان زيادة كبيرة مقلقة كما يشير المغامسي (٢٠٢٤) في ظاهرة تعرف باسم فوتوكو (futoko)، وخاصة في الفترة التي تل جائحة كورونا، حيث أصبح الطلاب يرفضون الذهاب إلى المدرسة، إذ ارتفعت معدلات الغياب في جميع أنحاء البلاد بنسبة كبيرة.

ويختلف تصنيف الأطفال المتغيبين حسب كانجي (Kanji, 2019) بالذين يتغيبون عن المدرسة لمدة (٣٠) يوما أو أكثر في السنة، والطلاب الذين لم يتجاوزوا الحد الأدنى لعدد أيام الغياب والمتمثل في (٣٠) يوما، ويضيف أن أسباب غياب الطلاب تنحصر في عدم وجود الرغبة والدافعية للحضور، وجود مشاكل مع الآخرين سواء المعلمين أو الأقران، كثرة الواجبات المدرسية، أو لعدم وجود قيمة للمدرسة أو الانضباط فيها، بالإضافة إلى القواعد الصارمة التي تفرضها المدارس على الطلاب.

يعتبر الطالب متغيبا إذا تغيب لمدة (٣٠) يوما أو أكثر في العام الدراسي، بسبب عوامل أخرى غير المرض، أو الأسباب المالية، كما أن نسبة من الطلاب يتغيبوا عن المدرسة بسبب التنمر الذي ارتفعت حالاته في العام ٢٠٢٣ بزيادة قدرها ٣٨٧ ألف حالة عن العام السابق ٢٠٢٢، وفيها يجبر الطلاب على أخذ إجازة طويلة بسبب الإيذاء الجسدي والنفسي الذي يلاقونه من حالات التنمر، ولكن تؤكد وزارة التعليم اليابانية بأنه ليس السبب الرئيس للغياب، إذ أن افتقار الطلاب إلى الدافع، والسبب الآخر عدم تلقي المشورة النفسية والاجتماعية في حال شعورهم بالقلق أو الخجل أو الاكتئاب (Thanh niên, 2024).

كما تضع سلطات المدرسة قواعد خاصة صارمة مثل: ممنوع تسريحة ذيل الحصان، لا لتهوية الوجه حتى في الحر، وغيرها من القواعد بشأن السلوك في المدرسة، ويقابلها أنظمة للسلوك داخل الفصول الدراسية، وتشمل كيفية رفع الأيدي، وأماكن وضع ممتلكاتهم، وكيفية التحدث سواء مع المعلم أو الأقران (Ittoku, 2020).

آلية مواجهة عدم الانضباط المدرسي:

الإجراءات المتبعة للحد من ظاهرة عدم الانضباط:

أقرت الحكومة اليابانية قانونا جديدا لمعالجة ظاهرة عدم انضباط الطلاب، والذي ينص على أن من مسؤولية الهيئات الحكومية الوطنية والمحلية تأمين الفرص التعليمية خارج المدرسة، ويتم احتساب مشاركة الطلاب في هذه المنشآت الخاصة وحسب معايير محددة حضورا مدرسيا، مثل المدارس المجانية المنتشرة في طوكيو، والتي تعمل بالشراكة مع المدارس التقليدية بينما تديرها المؤسسات الخاصة (ERI,2024).

كما أنه من ضمن مواجهة ظاهرة عدم انضباط الطلاب إنشاء مشروع نادي سينما الأطفال في أويدا، وتم إطلاقه من قبل ثلاث مؤسسات غير ربحية عام ٢٠٢٠، وتقوم فكرة هذا المشروع التعاوني بتقديم عروض مجانية للطلاب، ويعتبر حضور الطالب للمشاهدة حضورا للمدرسة (المغامسي، ٢٠٢٤).

كما أعلنت وزارة التعليم اليابانية عن تحسين بيئات التعلم للطلاب المتغيبين عن المدارس الابتدائية والإعدادية، بدعم من البلديات وذلك اعتبارا من عام ٢٠٢٥، عن طريق إنشاء (مراكز دعم التعليم المدرسي) وتكفلت وزارة التعليم بتوفير الإعانات المالية للمساهمة في تغطية التكاليف، وتهدف هذه المبادرة إلى تحسين البيئات التعلمية بحيث تكون مناسبة للطلاب الذين يجدون صعوبة في الانضباط المدرسي، وذلك لمنع التغيب عن المدرسة (التعليم الياباني، ٢٠٢٤).

ومن ضمن الإصلاحات والإجراءات لحل مشكلة الانضباط المدرسي، وفرت وزارة التعليم اليابانية استشاريين وأطباء نفسيين وعيادات؛ لبحث حالات الطلاب المتغيبين (رشاد، والدغيدي، ٢٠١٩) ويضيفا أنه من الأنشطة الجاذبة للطالب الياباني نظام الفصل- المنزل وفيه يقضي الطالب أطول فترة ممكنة في الفصل تحت إشراف المعلم، باستثناء حصص بعض المواد كالموسيقى والرياضة، حتى يشعر الطالب بأن الفصل بمثابة المنزل، فيخفف من حدة اضطرابهم النفسي وحالات النفور والاكتئاب، ويدعم علاقتهم بالمدرسة، ويشير(Ittoku, 2020) إلى جدوى دمج التعلم الفردي والتعاوني والقائم على المشاريع، والدراسة بالاستكشاف بدلا من النموذج التقليدي وتؤكد الباحثة أن التنوع في طرق التدريس ستعزز من التفاعل بين الطالب وأقرانه من جهة وبين الطالب ومعلمه من جهة، وتشعره بالثقة والقدرة على العطاء، وبالتالي ستُخلق بيئة تعليمية جاذبة قائمة على التعاون والعمل

الجماعي والاحترام وهذا المعنى الشامل للتربية الأخلاقية التي يهدف إليها التعليم الياباني.

وتعمد وزارة التعليم اليابانية إلى تقديم خيارات عديدة للدراسة أمام الطلاب غير القادرين للحضور إلى المدرسة، رغبة منها في معالجة هذه المشكلة، ومكافحة عدم انضباط الطلاب، ومن هذه الخيارات توفير الروبوتات في المدارس لتمكين الطلاب من المشاركة في الفصول الدراسية من منازلهم افتراضيا، فهي تتيح للطلبة التواصل مع زملائهم والتجول في المدرسة، والاشتراك في الأنشطة المختلفة، كذلك أتاحت الفصول التدريسية الافتراضية (الاقتصادية، ٢٠٢٣).

على الرغم من استفحال ظاهرة الانضباط المدرسي في اليابان وخاصة؛ ازدياد عدد غياب الطلاب وحالات التنمر، إلا أن وزارة التعليم اليابانية أدركت أنها أمام أزمة حقيقية تتطلب التدخل للعلاج والحل، وعمدت إلى الكثير من الإجراءات كخطوة منها، لحل هذه المشكلة والقضاء عليها، ولتتطور والتقدم التكنولوجي الذي تمتاز به اليابان لذا فإنها ركزت جهودها في التقنية كاستخدام الروبوتات والتعلم عبر الإنترنت، الأمر الذي يعد عامل جذب للطالب الياباني.

رابعًا: الإجابة عن السؤال الثالث للبحث

ما أوجه الاستفادة من الخبرات الدولية في مجال الانضباط المدرسي في ضوء واقع المدارس في المملكة العربية السعودية ودول الدراسة؟

نظرة شاملة على التعليم:

يتبين من خلال تحليل الخبرات التربوية في المملكة العربية السعودية وبعض الدول الدولية مثل إنجلترا واليابان أن هناك مجموعة من الملامح المشتركة في التعامل مع قضية الانضباط المدرسي، إلى جانب بعض الخصوصيات التي تميز كل نظام تعليمي وفقًا لمرجعيته الثقافية والتنظيمية.، حيث أن نظام التعليم في اليابان يجمع بين المركزية واللامركزية بينما في إنجلترا النظام لا مركزي والسعودية مركزي، وفي جميعها التعليم إلزامي، وتتشابه الخطة الدراسية بينهم في مراحلها التي تتكون من: الابتدائي والمتوسط (الإعدادي) والثانوي؛ وعلى الرغم من كون إنجلترا تعد من الدول المتقدمة، واليابان من الدول التي حققت طفرة تنموية اقتصادية متميزة في فترة وجيزة، كما تعتبر رائدة في مجال التكنولوجيا والتقدم العلمي، كما أن المملكة العربية السعودية تخطو خطوات سريعة نحو التغير والتقدم في جميع المجالات ومن ضمنها المجال التعليمي، وحرص رؤية ٢٠٣٠ على الاهتمام بالتعليم وأنظمته وتطوره، وهذا يؤكد على أن نوع النظام التعليمي، ومكانة الدولة عالميا، لا يمنع من ظهور بعض المشكلات التعليمية، ومنها مشكلة الانضباط المدرسي، التي تعاني منها جميع الدول عالميا، باختلاف أنظمتها التعليمية وتطور النظام التعليمي بها.

قواعد الانضباط والعقوبات:

تشترك إنجلترا واليابان مع المملكة العربية السعودية، في تحديد حد أدنى لعدد أيام الغياب خلال العام الدراسي، وإن كانت تختلف في مدتها من دولة لأخرى، ويصنف الغياب في كل منهم إلى غياب مقبول العذر، وغياب غير مقبول العذر، ولكل منهما إجراءات تتخذها المدرسة ضد الطالب المتغيب، وتتشابه المملكة العربية السعودية مع إنجلترا في التدرج في الإجراءات المتخذة حال غياب الطلاب، أو مخالفة السلوكيات المتفق عليها، وذلك بالاعتماد على تنفيذ قواعد وقوانين وأنظمة تخص الانضباط المدرسي، سواء تم إصدارها من وزارة التعليم، أو من المدرسة.

وتتفوق المملكة العربية السعودية على نظيراتها دول المقارنة (إنجلترا، اليابان) في إتاحة فرصة للطالب لتعويض ما حُسم من درجات، وذلك لتعديل سلوكه وتعزيز السلوك الإيجابي لدى الطلاب.

وتتشابه أسباب الغياب بين المملكة العربية السعودية ودول المقارنة بشكل كبير بوجه عام، وتختلف في تفصيلاتها لاختلاف البيئة الثقافية والسياسية والاجتماعية بين الدول، كما تختلف اليابان عن نظيراتها السعودية وإنجلترا بازدياد أعداد حالات التنمر خلال العامين الماضيين بنسبة كبيرة.

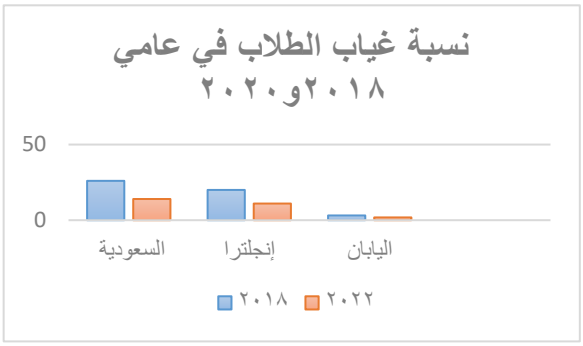
آلية مواجهة عدم الانضباط المدرسي

الإجراءات المتبعة للحد من ظاهرة عدم الانضباط

المملكة العربية السعودية ودول المقارنة أيقنت جميعها بأنها تعاني من مشكلة حقيقية، وبدأت في اتخاذ التدابير اللازمة لمواجهة مشكلة عدم الانضباط المدرسي، ولكن تختلف إجراءات كل دولة بحسب توجهاتها وأنظمتها التعليمية فنجد إنجلترا وباعتبارها من الدول المتقدمة وارتفاع مستوى المعيشة فيها، فإنها فرضت غرامات مالية على الأهالي، بينما اليابان وبسبب اهتمامها بالتكنولوجيا والتقدم الرقمي الذي تُعرف به الدولة، فإنها عمدت إلى استخدام الروبوتات والفصول الافتراضية، وهذا لا يقلل من توجه أيضا السعودية التي تشترك مع اليابان في الاستفادة من الذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة باعتماد نظام البصمة للطلاب، بالإضافة إلى الاهتمام بتجويد البيئة التعليمية وتحويلها إلى بيئة جاذبة، والاهتمام بتنويع طرق التدريس، والتعامل من الطلاب من قبل المعلمين ومدراء المدارس وبإشراك الأسرة وتوطيد علاقتها في المدرسة بما يخدم مصلحة الطالب التعليمية، ويرفع من مستواه الدراسي.

وتختلف السعودية عن اليابان وإنجلترا بأن نسبة الغياب انخفضت في عام ٢٠٢٠ عنها في عام ٢٠١٨،

(حيث لم تتمكن الباحثة من الحصول على إحصائية غياب الطلاب لعام ٢٠٢٢، حيث كانت آخر إحصائية صرحت بها وزارة التعليم ١٤٤٠)، بينما ارتفعت في كل من إنجلترا واليابان، في عام ٢٠٢٢ عنها في عام ٢٠١٨، والجدول التالي يوضح نسبة الغياب في المملكة العربية السعودية ودول المقارنة:



في ضوء ذلك، يتضح أن الاستفادة من الخبرات الدولية في مجال الانضباط المدرسي لا تقوم على منطق المقارنة أو المفاضلة بين النظم التعليمية، وإنما تقوم على تحليل الممارسات التربوية الناجحة واستخلاص ما يمكن الإفادة منه في تطوير واقع الانضباط المدرسي في المملكة العربية السعودية، بما يتوافق مع طبيعة المجتمع السعودي وخصوصيته الثقافية والتربوية.

في ضوء ما تم التوصل إليه من تحليل لواقع الانضباط المدرسي في المملكة العربية السعودية وبعض الخبرات الدولية في إنجلترا واليابان، يمكن تقديم مجموعة من المقترحات التي تسهم في الحد من مشكلة عدم الانضباط المدرسي وتعزيز السلوك الإيجابي لدى الطلاب داخل المدارس، وذلك على النحو التالي:

١-تطوير وتحديث اللوائح والأنظمة المنظمة للانضباط المدرسي بما يتوافق مع التطورات التربوية والتكنولوجية الحديثة، وبما ينسجم مع توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠، مع مراعاة البعد التربوي في صياغة قواعد السلوك والمواظبة.

٢-تعزيز ثقافة الانضباط الذاتي لدى الطلاب، من خلال تنمية القيم الإيجابية داخل البيئة المدرسية، وتكريس مفاهيم المسؤولية والالتزام والسلوك الإيجابي كجزء من الممارسة اليومية داخل المدرسة.

٣- تفعيل دور الأسرة في دعم الانضباط المدرسي من خلال إعداد أدلة إرشادية مبسطة توضح حقوق وواجبات الطالب، وآليات التعامل مع السلوكيات المدرسية، بما يعزز الشراكة بين المدرسة والأسرة.

٤-إعادة النظر في أساليب التقويم التربوي بما يسمح بدمج جوانب السلوك والمشاركة الطلابية ضمن عناصر التقييم، بما يسهم في تعزيز الانضباط والمشاركة الإيجابية داخل المدرسة.

٥- تطوير أساليب واستراتيجيات التدريس بما يتناسب مع احتياجات الطلاب، والابتعاد عن الأساليب التقليدية القائمة على التلقين، مع تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة جاذبة تسهم في رفع دافعية الطلاب نحو الحضور والانضباط.

٦- تكثيف البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين في مجالات إدارة الصف والتعامل مع السلوكيات الطلابية، وتطبيق استراتيجيات التعليم الحديثة التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

٧- تفعيل دور التوجيه الطلابي داخل المدرسة، مع دعم مهامه في متابعة السلوك الطلابي وتقديم الدعم الإرشادي والتربوي، وفقًا للأنظمة والتعليمات المنظمة للعمل المدرسي.

٨- تعزيز برامج التوعية المشتركة بين المدرسة والأسرة والطلاب، خاصة في المراحل العمرية الحساسة، بما يسهم في معالجة أسباب عدم الانضباط قبل تفاقمها.

٩- تطبيق الأنظمة واللوائح التعليمية الخاصة بالانضباط المدرسي بشكل منضبط وفعّال، مع التأكيد على الطابع التربوي للإجراءات، والابتعاد عن أي ممارسات غير تربوية، مع التركيز على الضبط السلوكي الإيجابي.

١٠- توظيف وسائل الإعلام والتقنيات الحديثة في نشر ثقافة الانضباط المدرسي، وتعزيز الوعي المجتمعي بأهمية الالتزام المدرسي، إلى جانب استخدام المنصات الرقمية في متابعة الحضور والتواصل مع أولياء الأمور.

١١- تبني مبدأ التحفيز التربوي القائم على الثواب والتعزيز الإيجابي للسلوك المنضبط، مقابل تطبيق إجراءات تربوية على السلوكيات غير المنضبطة، بما يحقق التوازن بين الضبط والدافعية.

١٢- تعزيز دور المتابعة المدرسية المستمرة لمستوى انضباط الطلاب، من خلال آليات تقويم دورية تسهم في رصد السلوكيات وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

١٣- التأكيد على أهمية التكامل بين المؤسسات التربوية والمجتمعية في دعم الانضباط المدرسي، باعتباره مسؤولية مشتركة تتطلب تضافر جهود المدرسة والأسرة والمجتمع في آن واحد.

الخاتمة:

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن معالجة مشكلة عدم الانضباط المدرسي لا يمكن أن تعتمد على إجراء واحد أو سياسة منفردة، وإنما تتطلب منظومة متكاملة من السياسات التربوية والإجراءات التنظيمية والدعم الأسري والمجتمعي، مع مراعاة الخصوصية الثقافية لكل مجتمع.

كما أن الاستفادة من الخبرات الدولية لا تعني نقلها بشكل مباشر، وإنما تقوم على تحليل الممارسات الناجحة وتطويعها بما يتناسب مع البيئة التعليمية في المملكة العربية السعودية، بما يسهم في تحسين جودة العملية التعليمية وتعزيز كفاءتها.

المراجع:

آل مجثل، شادية. (٢٠١٩). أسباب غياب الطلاب والطالبات في الأسبوع الأخير من الدراسة وقبل وبعد كل إجازة في محافظة أبها، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(٣). ١٢٣-١٤٠.
https://doi.org/10.26389/AJSRP.S151018

الأسمري، فاطمة. (٢٠٢٤). درجة مساهمة جماعة الرفاق في الانضباط المدرسي لدى الطالبات من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، مجلة رابطة التربويين العرب، (١٥٢). ٢٣٧-٢٦٠.
DOI:10.21608/saep.2024.384384

الأنصاري، رفيدة. (٢٠١٦). رؤية مقترحة لتفعيل تقنيات التعليم: مدخل لمعالجة مشكلتي الغياب والتسرب المدرسي. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، (٥). ١٤٥-١٦٨.
http://search.mandumah.com/Record/789507

إدارة التعليم بالطائف. (١٤٤٥). *تعليم الطائف يطلق حملة لتعزيز قيم الانضباط المدرسي*. "تعليم الطائف "يطلق حملة لتعزيز قيم الانضباط المدرسي

الإدارة العامة للتعليم بالرياض. (١٤٤٥). *تحت شعار لانضباطك أثر تعليم الرياض يطلق حملته التوعوية لتعزيز الانضباط المدرسي*. تحت شعار (لانضباطك أثر) تعليم الرياض يطلق حملته التوعوية لتعزيز الانضباط المدرسي

الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية. (٢٠٢٤). *قيم الانضباط المدرسي*.
https://sites.moe.gov.sa/Sharqia/news/news-297/

الاقتصادية. (٢٠٢٣، سبتمبر ٦). *مدينة يابانية تستخدم الروبوتات لتقليل معدلات التغيب في المدارس*. صحيفة الاقتصادية. استرجعت بتاريخ فبراير، ٢٠، ٢٠٢٥ من
https://www.aleqt.com/2023/09/06/article_2615321.html

بدروس، وفاء. (٢٠٢١). أنشطة التوكاتسو لحل مشكلات التعليم الأساسي وتبني نظام التعليم الجدي (٢،٠) دراسة مقارنة بين المدارس اليابانية والمدارس المصرية اليابانية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ١١(٩١)، ٤٧٨٠-٤٩٣٥. DOI:10.12816/EDUSOHAG.2021

تعلب، ابتسام، وغريب، محمد، وبدر، عاطف. (٢٠٢٢، سبتمبر، ٢٩). *لتحقيق الانضباط المدرسي.. مطلب برلماني بمعاقبة الطالب المتغيب بالخصم من درجاته*. المصري اليوم. لتحقيق الانضباط المدرسي.. مطلب برلماني بمعاقبة الطالب المتغيب بالخصم من درجاته | المصري اليوم

التعليم الياباني. (٢٠٢٥، يناير ٥). غياب التلاميذ عن المدارس في اليابان: انعكاس لأزمة نفسية واجتماعية؟ *اليابان بالعربي*. استرجعت بتاريخ فبراير، ٢٠،٢٠٢٥ من
https://www.nippon.com/ar/japandata/h02193/

التعليم الياباني. (٢٠٢٤، نوفمبر، ١١). اليابان تعزز دعمها للأطفال المتغيبين عن المدرسة: جهود لخلق بيئة تعليمية شاملة. *اليابان بالعربي*. استرجعت بتاريخ فبراير، ٢٠،٢٠٢٥ من
https://www.nippon.com/ar/news/yjj2024110900115/

توفيق، بشائر. (٢٠١٨). الانضباط في الصف المدرسي (مشكلات وحلول). *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (٥٧)، ٥١٨-٥٤٩. DOI: 10.52839/0111-000-057-021

الحربي، برية. (٢٠٢١). ظاهرة الغياب المدرسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرس- دراسة حالة على طالبات المتوسطة الحادية عشرة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(٤٣)، ٣٧-٦٦.
https://doi.org/10.26389/AJSRP.E040621

حريري، نجلاء. (٢٠٢٣). دور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات. *مجلة العلوم التربوية*، ٩(٣)، ٣٤٩-٣٨٤.
https://n9.cl/3amis

حسان، عبد العليم. (٢٠٢٢). *الأنظمة التعليمية نماذج في الشرق والغرب*. وكالة الصحافة العربية.

الحكمانية، سهام، والكندية، مروة، والخروصي، حسين. (٢٠٢١). الالتزام بالانضباط السلوكي لدى طالبات التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس مجلة رابطة التربويين العرب*، (١٣٩)، ٤٥٣-٤٨٠.
https://search.emarefa.net/detail/BIM1305340

حلاوة، رحاب. (٢٠٢٥، فبراير،٢). آلية جديدة لاحتساب الغياب في المدارس تعتمد على الحصص الدراسية، *صحيفة البيان*. آلية جديدة لاحتساب الغياب في المدارس تعتمد على الحصص الدراسية

حلاوة، رحاب. (٢٠٢٥، فبراير، ١٤). مدارس تحذر من الغياب وتدعو الطلبة للالتزام بالزي المدرسي، *صحيفة البيان*. مدارس تحذّر من الغياب وتدعو الطلبة للالتزام بالزي المدرسي

الحمد، بدرية. (٢٠٢٣). بحث مشكلة الغياب عند الطالبات في المدارس، *مجلة رواد الإبداع العلمي*، ١(٢). بحث مشكلة الغياب عند الطالبات في المدارس

خالد، ديمة. (٢٠٢٤، أغسطس، ٢٨). التعريفة الجديدة لغرامات التغيب عن المدارس البريطانية لعام ٢٠٢٤/٢٠٢٥. *العرب في بريطانيا*.
https://n9.cl/xc0fg9

الدخيل، عزام. (٢٠١٥). *تعلُومُهُم نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي*. (ط.٤). الدار العربية للعلوم ناشرون.

الدوسري، محمد. (٢٠٢٢). مدى فعالية برامج التوجيه والإرشاد النفسي في علاج مشكلة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الابتدائية: تطبيقا على مدارس المملكة العربية السعودية نموذجا. *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية*، (٤٠)، ٢٦٥-٣١١.
https://search.emarefa.net/detail/BIM1395149

ربيع، آيات. (٢٠٢٢). غياب الطلبة المتكرر عن المدرسة وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية*، ٢(٤)، ٣٧-٥٤.
https://doi.org/10.69867/PEAJ035

رشاد، عبد الناصر، وعلي، أحمد. (٢٠١٧). آليات مواجهة الغياب المدرسي في بعض الدول: دراسة مقارنة وإمكان الإفادة منها في مصر، *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٣(٢)، ٩٢-١٥٦. DOI:10.12816/0042493

رشاد، عبد الناصر، والدغيدي، أحمد. (٢٠١٩). إجراءات مقترحة لمواجهة غياب الطلاب في المدرسة المصرية في ضوء خبرات بعض الدول، *مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية في جامعة الأزهر*، (١٨١)، ١٣-٩٧.
https://doi.org/10.21608/jsrep.2019.41875

زينة، ساكر. (٢٠٢١). *دور الانضباط المدرسي في نجاح العملية التعليمية- دراسة ميدانية بمتوسطة سواعي مدني- تبسة-* [رسالة ماجستير، جامعة العربي التبسي]. دور الانضباط المدرسي في نجاح العملية التعليمية

سليمان، ظلال. (٢٠١٥). رؤية مقترحة لمواجهة ظاهرة الغياب المتكرر لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، ٣١(٣١)، ١٣١-١٧٥.
https://doi.org/10.21608/deu.2015.49089

الشامسي، خديجة. (٢٠٢٢). اضطراب قيم الانضباط والسلوك العام أثناء التعلم عن بعد في ظل أزمة جائحة كورونا بدولة الإمارات العربية المتحدة، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٦(٢٦)، ١٨١-١٩٨.
https://doi.org/10.21608/jasep.2022.216287

العصلاني، نوال. (٢٠١٩). ظاهرة غياب طلاب المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية وأثرها على التحصيل الدراسي لديهم، *رابطة التربويين العرب*، ١٠٦(١٠٦)، ٣٣٥-٣٥٥.
https://doi.org/10.21608/saep.2019.49387

عقبي، أسماء. (٢٠١٥). *أساليب الضبط في المؤسسة التربوية ودورها في تحقيق الانضباط لدى التلاميذ*. [رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف- الجزائر]. واجهة

الغامدي، بدر. (٢٠٢٢، ديسمبر ٢٤). المنهج المقارن في البحث العلمي. *موقع دراسة*، استرجعت بتاريخ يناير ١٢، ٢٠٢٥، من
https://drasah.com/Description.aspx?id=7031

غنيم، رضا محمد. (٢٠١٧، يوليو ١٧). مشكلة الانضباط في المدرسة الثانوية العامة (دراسة تحليلية)، *مركز النظم*، استرجعت بتاريخ فبراير ١٦، ٢٠٢٥، من
https://n9.cl/d3tav9

الفيفي، عبد الله. (٢٠١٦). واقع المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة المتوسطة (الحكومية والأهلية) وأساليب معالجتها من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض. *جمعية الثقافة من أجل التنمية*، ١٦(١٠٣)، ٢٧٣-٣٦٢.
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/760454

القحطاني، سمية. (٢٠١٨). الهدر التربوي أسبابه وآثاره، أساليب قياسه. *مجلة المعرفة التربوية*، ٦(١٢)، ٤٨-٦٠.
DOI: 10.21608/jeed.2018.291182

القرني، منير. (٢٠٢٤، يناير ٢٣). أهم ثلاثة فروق بين الالتزام والانضباط. *بود كاست نقوش*، استرجعت بتاريخ فبراير١٦، ٢٠٢٥، من أهم ثلاثة فروق بين الالتزام والانضباط | د. منير القرني | بودكاست نقوش

كانجي، إزومي. (٢٠١٩، مايو، ٢). ماهي الحلول الجذرية لمواجهة ظاهرة التغيب عن المدرسة في اليابان. *اليابان بالعربي*. استرجعت بتاريخ فبراير، ١٣، ٢٠٢٥. من: ماهي الحلول الجذرية لمواجهة ظاهرة التغيب عن المدرسة في اليابان؟

مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط*. (ط٤). مكتبة الشروق الدولية.

محمد، عبد الرازق. (٢٠٢١). محددات ممارسة إدارة الحالة عند تطبيق لائحة الانضباط المدرسي مع طلاب المرحلة الثانوية، *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية*، ٣(١٥)، ٢٠٩-٢٣٢.
DOI: 10.21608/aial.2021.89449.1140

محمد، حسن. (٢٠٢١، ديسمبر، ٣٠). التجارب الرائدة في مجال التعليم: أسرار تفوق بعض الدول عالميا. *مدونة عمران*. استرجعت بتاريخ فبراير، ١٣، ٢٠٢٥ من
https://omran.org/ar/node/1819

المغامسي، ياسر. (٢٠٢٤، سبتمبر، ٤). حتى في اليابان يتغيب الطلاب عن المدارس. *صحيفة مكة المكرمة*. استرجعت بتاريخ فبراير، ١٦، ٢٠٢٥. من https://n9.cl/lgglz

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠٢٣). التغلب على مشكلة التغيب المدرسي بمدارس التعليم العام في إنجلترا، *نشرة التربية*، (١٢)، ٣٨-٤٣.

ملحم، سامي. (٢٠٢٤). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. (ط ١٠). دار المسيرة.

المنزلاوي، فرج. (٢٠٢٣). تحقيق الانضباط المدرسي بالمدارس الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات المجتمعية المعاصرة، *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، ١٢٤(٣)، ١٥٤٥- ١٥٧٠.

DOI: 10.21608/maed.2024.359040

المنصة الوطنية الموحدة. (١٤٤٦). *التعليم العام*. استرجعت بتاريخ شعبان ٢٠، ١٤٤٦ من https://n9.cl/pslfr

موقع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠٢٤). *مجتمع حيوي*. استرجعت بتاريخ فبراير ١٥، ٢٠٢٥ من https://www.vision2030.gov.sa/ar/overview/pillars/a-vibrant-society

موقع زاجل تك. (٢٠٢٥، يناير، ٢٢). *طرق الاستعلام عن الحضور والغياب في السعودية لعام ٢٠٢٥*. استرجعت بتاريخ فبراير ١٧، ٢٠٢٥ من خدمة الاستعلام عن الحضور والغياب للمدارس ٢٠٢٥

موقع وزارة التعليم. (١٤٣٨). *التعليم تؤكد على تفعيل أعمال لجنة الانضباط المدرسي*. استرجعت بتاريخ شعبان ٥، ١٤٤٦هـ من وزارة التعليم | التعليم تؤكد على تفعيل أعمال لجنة الانضباط المدرسي

موقع وزارة التعليم. (١٤٣٨). *وزير التعليم يصدر قرارا بتشكيل اللجنة المركزية للانضباط المدرسي*. استرجعت بتاريخ شعبان ٥، ١٤٤٦هـ، من وزارة التعليم | وزير التعليم يصدر قراراً بتشكيل اللجنة المركزية للانضباط المدرسي

موقع وزارة التعليم. (١٤٤٠). *التعليم تتجه لتضمين الانضباط المدرسي في جائزة التميز*. استرجعت بتاريخ شعبان ٥، ١٤٤٦هـ، من وزارة التعليم | التعليم تتجه لتضمين الانضباط المدرسي في جائزة التميز

موقع وزارة التعليم. (١٤٤٢). *رؤية ٢٠٣٠ واقع يتحقق في بناء الإنسان والمشاركة في تنمية المجتمع والتعليم للجميع*. استرجعت بتاريخ شعبان ٥، ١٤٤٦هـ، من وزارة التعليم | رؤية ٢٠٣٠ واقع يتحقق في بناء الإنسان والمشاركة في تنمية المجتمع.. والتعليم للجميع

موقع وزارة التعليم. (١٤٤٦). *الأنظمة واللوائح والسياسات*. استرجعت بتاريخ شعبان ١٧، ١٤٤٦هـ، من وزارة التعليم | الأنظمة واللوائح والسياسات

موقع وزارة التعليم. (١٤٤٦). *الرؤية والرسالة والأهداف*. استرجعت بتاريخ شعبان ٢٠، ١٤٤٦هـ، من https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/visionmissiongoals.aspx

هاشمي، عبد الحميد عيسى. (٢٠٢١). واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلابها تحقيقا لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠، *مجلة العلوم التربوية لجامعة الأمير سطام*، ٧(١)، ٥٣- DOI:10.54643/1951-007-001-002١٠٦

https://searchcom.sdl.idm.oclc.org//Details#tabnav

الهبيري، ليلى. (٢٠١٩). معالجة ضعف الانضباط المدرسي لدى المعلم والطالب بطرق ابتكارية حديثة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣(٤)،٩٧-١١٣.

https://doi.org/10.26389/AJSRP.L311218

الهذلي، هدى. (٢٠٢١). *التربية المقارنة*. الرياض، مكتبة الرشد.

Anderson, K; Ritter, G; & Zamarro, G. (2019). Understanding a Vicious Cycle: The Relationship Between Student Discipline and Student Academic Outcomes. Educational Researcher. 48(5). 251-262. DOI:10.3102/0013189X19848720

Alhothaily, M, Alradaey, M, Oqbah, M &El-Kustban, A. (2015). Fingerprint Attendance System for Educational Institutes, Journal of Science and Technology,20(1),34-44. http://dx.doi.org/10.20428/jst.v20i1.842

Australian Institute of Health and Welfare. (2021). Student attendance in the NAPLAN. Australian Government.

Akkuş, M. & Çınkır, Ş. (2022). The problem of student absenteeism, its impact on educational environments, and the evaluation of current policies. International Journal of Psychology and Educational Studies, 9(Special Issue), 978-997.https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.957

Bennett, F, Contreras, D & Cerda, M. (2022). The consequences of exclusionary discipline on school dropout: Evidence from Chile. International Journal of Educational Development, 95, https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102671

Dearborn, G. (2015). Compassionate Discipline: Dealing with Difficult Student. AMLE Magazine, Compassionate Discipline: Dealing with Difficult Students - AMLE

Department for Education. (2012). Behavior and Discipline in schools A guide for head teachers and school staff. http://www.nationalarchives.gov.uk/doc/open-government-licence/

Eri, G. (2024, Aug 15). School absenteeism in Japan: Effective strategies and solutions that meet the needs of students and parents. Nippon.com. Retrieved Feb 15,2025, from https://www.nippon.com/ar/japan-topics/c12703/

Gershoff, E. (2017). School Corporal Punishment in Global Perspective: Prevalence, Outcomes, and Efforts at Intervention. Psychol Health Med, 22(1). 224-239. https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1271955

Hamamoto, N. (2023). Issues in support for students in “School as a Team”: Examination of school-based teams in the U.K. and Japan. Educational Studies in Japan: International Yearbook, 17, 45–57. https://doi.org/10.6912/2023.17.45

Ittoku, T. (2020, May 29). The problem of truancy and failure to embrace diversity in Japan. Nippon.com. Retrieved Feb 15,2025, from https://www.nippon.com/ar/japan-topics/g00831/

Joint, B. (2018). The Causes of a Lack of Discipline among Secondary School Learners in Mauritius. Mediterranean Journal of Social Sciences,9(1),35-46. DOI:10.2478/mjss-2018-0003

Kanji, I. (2019, May,2). What are the radical solutions to confront the phenomenon of school absenteeism in Japan? Nippon.com. Retrieved Feb 15,2025, from https://www.nippon.com/ar/features/c05006/

Klein, M.; Sosu, D.& Dare, S. (2022). School Absenteeism and Academic Achievement: Does the Reason for Absence Matter? sagepub.com/journals-permissions, 8(1), 1-14. https://doi.org/10.1177/23328584211071115

Organization for Economic Co-operation and Development. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing.

Organization for Economic Co-operation and Development. (2024). Education policy outlook: Singapore. OECD Publishing.

Oxfordshire Country Council. (2012). A Parent Guide to Managing Sikness Absence from School, England: Oxfordshire Country Council.

Skiba, R. (2014, Feb24). Beyond Zero Tolerance: Achieving a Balance in School Discipline. EDUTOBIA. Retrieved Feb 15,2025, from Beyond Zero Tolerance: Achieving a Balance in School Discipline | Edutopia

Stavrou, A. (2023, Sep 22). School absence in Britain with the knowledge of parents became an acceptable phenomenon after the pandemic. Retrieved Feb 19,2025, from https://n9.cl/37cgt

Thanh niên, B. (2024, Nov 24). Why is the number of Japanese students absent more than 30 days in a school year increasing? VIETNAM.VN. Retrieved Feb 17,2025, from https://www.vietnam.vn/en/vi-sao-hoc-sinh-nhat-ban-vang-mat-hon-30-ngay-trong-1-nam-hoc-tang

United Kingdom Governor. (2012). Pupil Attendance: Absence Recording by School, England: Department of Education.

U.S. Department of Education, Office for Civil Rights. (2022). Chronic absenteeism in the nation's schools: An unprecedented look at the crisis facing our students. U.S. Department of Education.

Zhang, S. (2023). A cross-cultural comparison of school disciplinary climate between Asia and North America using a large-scale international dataset and Rasch measurement theory. Journal of Organizational & Educational Leadership, 9(1), Article 1. https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol9/iss1/1

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

تحسين استراتيجيات التعامل مع الطلاب البنين وأثرها في تعزيز المناخ الصفي (بحث اجرائي).

أ. ذهبة أحمد سعيد الشهري

بكالوريوس علم اجتماع إدارية بمدرسة طفولة مبكرة إدارة التعليم بمحافظة جدة.

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٦/٥/١٧م تاريخ قبول نشر البحث: ٣١ / ٥ /٢٠٢٦م

الكلمات المفتاحيّة:

البحث الإجرائي، السلوكيات غير المرغوبة، التعزيز الإيجابي، المناخ الصفي، الطفولة المبكرة.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى تحسين استراتيجيات التعامل التربوي مع الطلاب البنين بمرحلة الطفولة المبكرة، والحد من السلوكيات غير المرغوبة داخل الصفوف الأولية، بما يسهم في تعزيز المناخ الصفي وتحسين جودة البيئة التعليمية. وقد انطلقت الدراسة من ملاحظة تكرار بعض المشكلات السلوكية لدى الطلاب، مثل تكرار الإحالات السلوكية، والخروج المتكرر من البيئة الصفية، والمشاجرات بين الطلاب، وضعف الالتزام بالقواعد الصفية.

واعتمدت على منهج البحث الإجرائي القائم على التشخيص والتخطيط والتنفيذ والتقويم، وتم استخدام عدد من أدوات البحث، شملت تحليل السجلات الإدارية، والملاحظة الميدانية المباشرة، واستبانة قبلية وبعدية لمعلمات الصفوف الأولية؛ بهدف قياس أثر التدخل التربوي في تحسين السلوك الإيجابي وتعزيز المناخ الصفي.

وقد تضمنت خطة التدخل التربوي، التعزيز الإيجابي، وتوحيد القواعد الصفية، وتفعيل ركن الراحة داخل الصفوف، والمتابعة المستمرة للسلوكيات الطلابية، وتعزيز التعاون بين المعلمات والإدارة المدرسية، إضافة إلى دعم التواصل مع الأسرة.

وأظهرت النتائج انخفاضًا ملحوظًا في المشكلات السلوكية المتكررة، وتحسنًا في مستوى الانضباط والتفاعل الإيجابي داخل الصفوف، إلى جانب تحسن المناخ الصفي من حيث الهدوء والاستقرار وارتفاع مستوى رضا المعلمات عن الاستراتيجيات المستخدمة في إدارة السلوك.

وأوصت الدراسة بضرورة توحيد القواعد الصفية داخل الصفوف لضمان الاتساق في التعامل مع الطلاب. وتعميم تطبيق الاستراتيجيات التطبيقية الفعالة على جميع معلمات المدرسة.

Improving Educational Strategies for Managing Male Students and Their Impact on Enhancing the Classroom Climate: An Action Research Study.

Dhahbah Ahmed Saeed Al-Shahri

Bachelor of Sociology -Administrative Staff Member Early Childhood Education Department Jeddah Education Administration, Saudi Arabia.

Email: thb1339@gmail.com

KEY WORDS:

Action Research, Undesirable Behaviors, Positive Reinforcement, Classroom Climate, Early Childhood Education.

ABSTRACT:

This study aimed to improve educational interaction strategies with male students in early childhood education and reduce undesirable behaviors within primary classrooms, in order to enhance the classroom climate and improve the quality of the educational environment. The study originated from observing repeated behavioral problems among students, such as frequent behavioral referrals, repeated leaving of the classroom environment, conflicts among students, weak commitment to classroom rules.The study adopted the action research methodology based on diagnosis, planning, implementation, and evaluation. Several research tools were used, including administrative record analysis, direct field observation, and pre- and post-questionnaires administered to primary-grade teachers in order to measure the effectiveness of the educational intervention in improving positive behavior and enhancing the classroom climate.

The intervention plan included that support positive behavior, most notably positive reinforcement, unified classroom rules, activation of the calm-down corner inside classrooms, continuous monitoring of student behaviors, strengthening cooperation between teachers and school administration, and enhancing communication with families.The findings revealed a noticeable decrease in repeated behavioral problems and an improvement in classroom discipline and positive interaction among students. In addition, the classroom climate improved in terms of calmness, stability, and increased teacher satisfaction with the behavioral management strategies used during the intervention.The study recommended the necessity of unifying classroom rules to ensure consistency in dealing with students, generalizing the implementation of effective practical strategies among all teachers in the school, activating the use of the behavioral follow-up guide, strengthening cooperation between teachers and school administration.

المقدمة:

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التربوية التي تتشكل خلالها شخصية الطفل وسلوكياته الاجتماعية والانفعالية، حيث يكتسب الطفل في هذه المرحلة العديد من القيم والمهارات والخبرات التي تؤثر بصورة مباشرة في توافقه النفسي والاجتماعي داخل البيئة التعليمية. كما تمثل البيئة الصفية في هذه المرحلة محورًا أساسيًا في بناء السلوك الإيجابي وتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى الأطفال، لما لها من دور كبير في تحقيق الاستقرار النفسي والتربوي للطلاب.

وتواجه مدارس الطفولة المبكرة – لا سيما في الصفوف الأولية للبنين – عددًا من التحديات السلوكية التي تؤثر في سير العملية التعليمية، ومن أبرزها تكرار الإحالات السلوكية، والتشاجر بين الطلاب، والخروج المتكرر من البيئة الصفية، وضعف الالتزام بالقواعد الصفية، إضافة إلى بعض المظاهر السلوكية المرتبطة بضعف التنظيم الانفعالي لدى الأطفال في هذه المرحلة العمرية. وتنعكس هذه السلوكيات بصورة سلبية على المناخ الصفي، مما يؤثر في مستوى التفاعل داخل الصف، ويحد من فاعلية العملية التعليمية، ويزيد من الأعباء التربوية والتنظيمية داخل المدرسة.

ويُعد المناخ الصفي الإيجابي من الركائز الأساسية لنجاح العملية التعليمية، إذ يسهم في تعزيز شعور الطلاب بالأمان النفسي، ورفع مستوى الدافعية نحو التعلم، وتحسين التفاعل بين المعلمة والطلاب، وتنمية السلوك الإيجابي والانضباط الذاتي داخل البيئة الصفية. كما أن تطبيق استراتيجيات تربوية فعّالة يسهم في الحد من المشكلات السلوكية، ويعزز من قدرة الطلاب على التكيف والتفاعل بصورة إيجابية داخل المدرسة.

وانطلاقًا من الملاحظة الميدانية والخبرة العملية داخل البيئة المدرسية، لوحظ تكرار عدد من المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الأولية بنين، وما يترتب عليها من تكرار الإحالات السلوكية والخروج المتكرر من البيئة الصفية وتأثير ذلك في استقرار المناخ الصفي وسير اليوم الدراسي. ومن هنا برزت الحاجة إلى دراسة هذه الظاهرة من خلال البحث الإجرائي، بهدف تحسين استراتيجيات التعامل التربوي مع الطلاب البنين، وقياس أثرها في تعزيز المناخ الصفي داخل مدارس الطفولة المبكرة.

وقد اعتمدت الدراسة على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات التربوية الداعمة للسلوك الإيجابي، من أبرزها توحيد القواعد الصفية، والتعزيز الإيجابي، وتفعيل ركن الراحة، وتعزيز الشراكة بين المعلمات والإدارة المدرسية؛ بهدف توفير بيئة تعليمية أكثر استقرارًا وتحفيزًا للطلاب.

كما توافقت الدراسة مع توجهات وزارة التعليم ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في تحسين جودة البيئة التعليمية، وتعزيز الممارسات التربوية الإيجابية، وبناء بيئة مدرسية آمنة ومحفزة تسهم في تحقيق النمو الشامل للطلاب، ورفع كفاءة العملية التعليمية داخل مدارس الطفولة المبكرة. وعلى الرغم من اهتمام الأدبيات التربوية بإدارة الصف واستراتيجيات تعديل السلوك، فإن الدراسات التي تناولت واقع الطلاب البنين في الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة من منظور إجرائي تطبيقي ما تزال محدودة، خصوصًا في البيئة التعليمية السعودية، مما يعزز أهمية الدراسة الحالية في تقديم نموذج تربوي عملي قائم على التعزيز الإيجابي وتنظيم البيئة الصفية لتحسين المناخ الصفي والحد من السلوكيات غير المرغوبة.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في تكرار بعض السلوكيات غير المرغوبة لدى طلاب الصفوف الأولية بنين في مدارس الطفولة المبكرة، والتي تؤثر بصورة مباشرة في استقرار البيئة الصفية وجودة المناخ التعليمي داخل الصفوف. وقد لوحظ من خلال المتابعة الميدانية والممارسة العملية وجود عدد من السلوكيات المتكررة، من أبرزها تكرار الإحالات السلوكية، والتشاجر بين الطلاب، والخروج المتكرر من البيئة الصفية، وضعف الالتزام بالقواعد الصفية، إضافة إلى بعض مظاهر الاندفاع والانفعال التي تؤثر في تفاعل الطلاب داخل البيئة التعليمية.

وقد انعكست هذه السلوكيات سلبًا على المناخ الصفي، حيث أسهمت في زيادة تشتت الطلاب وضعف التركيز أثناء الحصص الدراسية، وأثرت في مستوى التفاعل الإيجابي داخل الصف، كما زادت من الأعباء التربوية والتنظيمية الواقعة على المعلمات والإدارة المدرسية نتيجة تكرار الملاحظات والشكاوى السلوكية المرتبطة بهذه الفئة العمرية.

ومن خلال تحليل السجلات الإدارية للسلوك الطلابي والملاحظات الميدانية داخل المدرسة، تبين وجود حاجة ملحة إلى تطبيق استراتيجيات تربوية أكثر فاعلية تسهم في تحسين التعامل التربوي مع الطلاب البنين في الصفوف الأولية، وتساعد على تعزيز السلوك الإيجابي وتنظيم الانفعالات داخل البيئة الصفية، بما يسهم في تحسين المناخ الصفي ورفع مستوى الاستقرار والتفاعل داخل الصفوف.

وانطلاقًا من ذلك، تسعى الدراسة الى معرفة أثر تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات التربوية الداعمة للسلوك الإيجابي في الحد من المشكلات السلوكية المتكررة لدى الطلاب البنين، وتحسين المناخ الصفي داخل مدارس الطفولة المبكرة، من خلال توظيف أساليب تربوية قائمة

على التعزيز الإيجابي، وتوحيد القواعد الصفية، وتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتفاعل الإيجابي لدى الطلاب.

اسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس:

ما أثر تحسين استراتيجيات التعامل التربوي مع الأطفال البنين في الحد من السلوكيات السلبية وتعزيز المناخ الصفي في مرحلة الطفولة المبكرة؟

الأسئلة الفرعية:

١- ما أبرز السلوكيات غير المرغوبة لدى الأطفال البنين في مرحلة الطفولة المبكرة؟

٢- ما الاستراتيجيات التربوية المناسبة للتعامل مع هذه السلوكيات؟

٣- ما أثر تطبيق هذه الإستراتيجيات على تحسين المناخ الصفي؟

أهداف الدراسة:

١- قياس أثر تطبيق الاستراتيجيات التربوية في تقليل السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلاب

٢- تحسين مستوى الانضباط الصفي خلال فترة التطبيق.

٣- تعزيز استخدام المعلمات للاستراتيجيات التربوية الفعالة داخل الصف.

٤- تحسين مستوى المناخ الصفي وفق مؤشرات الملاحظة والاستبانة

فرضية الدراسة:

تفترض الدراسة أن تطبيق استراتيجيات تربوية قائمة على التعزيز الإيجابي، وتنظيم البيئة الصفية، وتوحيد القواعد الصفية، سيسهم في الحد من السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلاب البنين في الصفوف الأولية، وتحسين المناخ الصفي داخل مدارس الطفولة المبكرة.

أهمية الدراسة:

تنبع من أهمية مرحلة الطفولة المبكرة بوصفها مرحلة أساسية في تكوين شخصية الطفل وتنمية سلوكياته الاجتماعية والانفعالية، حيث يسهم تحسين المناخ الصفي في توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة تساعد على رفع مستوى التفاعل الإيجابي والانضباط داخل الصفوف. كما تسعى الدراسة إلى الحد من السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلاب البنين في الصفوف الأولية، لما لذلك من أثر إيجابي في تعزيز الاستقرار التعليمي وتحسين جودة العملية التعليمية داخل البيئة المدرسية.

وتبرز أهمية الدراسة كذلك في دعم المعلمات والإدارة المدرسية باستراتيجيات تربوية عملية تساعد على التعامل مع المشكلات السلوكية بصورة أكثر فاعلية، بما يسهم في تحسين إدارة الصف، وتعزيز التفاعل الإيجابي، ورفع مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلاب داخل المدرسة

الدوافع الشخصية:

انبثقت فكرة هذا الدراسة من الملاحظة الميدانية المباشرة داخل البيئة المدرسية، وما تم رصده من تكرار بعض السلوكيات غير المرغوبة لدى طلاب الصفوف الأولية بنين، مثل تكرار الإحالات السلوكية، والتشاجر بين الطلاب، والخروج المتكرر من البيئة الصفية، الأمر الذي كان له أثر واضح في استقرار البيئة الصفية وسير العملية التعليمية..

كما أسهمت المتابعة اليومية والتفاعل المستمر مع المواقف التربوية داخل المدرسة في تعزيز الرغبة في البحث عن حلول عملية تساعد على تحسين سلوك الطلاب، وتعزيز التفاعل الإيجابي داخل الصفوف، بما ينعكس بصورة إيجابية على الطلاب والمعلمات والبيئة التعليمية بشكل عام.

ومن الدوافع الشخصية كذلك الإيمان بأهمية توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة تراعي احتياجات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وتسهم في تنمية مهاراتهم السلوكية والاجتماعية بصورة إيجابية.

الدوافع المهنية:

تتمثل الدوافع المهنية في الرغبة في تطوير الممارسات التربوية المتعلقة بالتعامل مع المشكلات السلوكية داخل الصفوف الأولية، من خلال تطبيق استراتيجيات تربوية قائمة على التعزيز الإيجابي وتنظيم البيئة الصفية، بما يسهم في تحسين المناخ الصفي ورفع مستوى الانضباط والتفاعل داخل البيئة التعليمية.

كما تهدف الدراسة إلى دعم المعلمات والإدارة المدرسية بحلول تربوية عملية قابلة للتطبيق تساعد على تحسين إدارة الصف والتعامل مع السلوكيات المتكررة بصورة أكثر فاعلية، إضافة إلى تعزيز جودة الأداء التربوي داخل المدرسة.

وتأتي الدراسة انطلاقًا من أهمية البحث الإجرائي في تطوير البيئة التعليمية ومعالجة المشكلات الواقعية داخل الميدان التربوي، بما يتوافق مع توجهات وزارة التعليم في تحسين جودة التعليم وبناء بيئة مدرسية داعمة ومحفزة للتعلم.

وانطلاقًا من هذه الدوافع الشخصية والمهنية، برزت الحاجة إلى دراسة المشكلة بأسلوب علمي منظم يسهم في تقديم حلول تربوية عملية قابلة للتطبيق، تساعد على تعزيز المناخ الصفي الإيجابي وتحسين جودة البيئة التعليمية داخل مدارس الطفولة المبكرة.

الإطار النظري:

أولًا: المناخ الصفي وأهميته في البيئة التعليمية

يُعد المناخ الصفي من المفاهيم التربوية الحديثة التي حظيت باهتمام واسع في الدراسات التعليمية والنفسية؛ لما له من أثر

مباشر في تحسين جودة العملية التعليمية، وتنمية الجوانب السلوكية والانفعالية والاجتماعية لدى المتعلمين. ويُقصد بالمناخ الصفي مجموعة الظروف والتفاعلات والعلاقات الإنسانية والتنظيمية السائدة داخل البيئة الصفية، والتي تؤثر في شعور الطلاب بالأمان النفسي، والانتماء، والدافعية نحو التعلم.

ويتشكل المناخ الصفي من عدة عناصر مترابطة، من أبرزها: طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب، ووضوح الأنظمة والقواعد الصفية، ومستوى العدالة في التعامل، وأساليب التعزيز المستخدمة، إضافة إلى أساليب إدارة السلوك الصفي والتفاعل الاجتماعي داخل البيئة التعليمية. ويؤدي توفر هذه العناصر بصورة إيجابية إلى بناء بيئة تعليمية محفزة تساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتعزيز الثقة بالنفس، وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.

وقد أشارت الأدبيات التربوية إلى أن البيئة الصفية الإيجابية تسهم في تقليل مستويات التوتر والقلق لدى الأطفال، وتساعدهم على التعبير عن مشاعرهم بصورة أكثر اتزانًا، كما تزيد من قدرتهم على المشاركة والتفاعل داخل المواقف التعليمية. وفي المقابل، فإن ضعف المناخ الصفي يؤدي إلى ارتفاع معدلات السلوكيات غير المرغوبة، وضعف الانضباط، وتراجع مستوى التركيز والتفاعل الصفي.

وتتضاعف أهمية المناخ الصفي في مرحلة الطفولة المبكرة؛ نظرًا لما تتميز به هذه المرحلة من حساسية تربوية ونمائية، حيث يكون الطفل في حاجة إلى بيئة تعليمية آمنة ومستقرة تساعده على اكتساب العادات السلوكية والاجتماعية الإيجابية. كما أن الخبرات التي يمر بها الطفل في هذه المرحلة تُسهم بصورة كبيرة في تشكيل اتجاهاته المستقبلية نحو المدرسة والتعلم.

ثانيًا: الخصائص النمائية للأطفال البنين في الصفوف الأولية

تُعد مرحلة الصفوف الأولية من المراحل المهمة في تكوين شخصية الطفل، حيث تشهد نموًا متسارعًا في الجوانب الجسدية، والانفعالية والاجتماعية والمعرفية. ويميل الأطفال البنين في هذه المرحلة إلى النشاط الحركي المرتفع، والرغبة المستمرة في الاستكشاف والتفاعل، وهو ما قد ينعكس أحيانًا في صورة بعض السلوكيات غير المنظمة داخل البيئة الصفية.

ومن أبرز الخصائص النمائية للأطفال في هذه المرحلة: الحاجة إلى الحركة، وضعف القدرة على ضبط الانفعالات، والرغبة في لفت الانتباه، إضافة إلى تأثرهم الكبير بأساليب التعزيز والتوجيه المباشر. كما أن الطفل في هذه المرحلة لا يزال في طور تعلم المهارات الاجتماعية الأساسية، مثل: احترام الدور، وضبط السلوك، والتعامل مع المشاعر والانفعالات.

وتشير الدراسات التربوية إلى أن تجاهل الخصائص النمائية للأطفال عند التعامل مع السلوكيات الصفية قد يؤدي إلى زيادة المشكلات السلوكية، في حين أن توظيف استراتيجيات تربوية مناسبة لمرحلتهم العمرية يسهم في تحسين التفاعل الصفي وتعزيز الاستقرار النفسي والسلوكي داخل البيئة التعليمية.

ثالثًا: المشكلات السلوكية داخل الصفوف الأولية

تواجه المدارس في مرحلة الطفولة المبكرة عددًا من السلوكيات الصفية التي قد تؤثر في استقرار البيئة التعليمية، ومن أبرزها: كثرة الحركة، والخروج المتكرر من الصف، والمقاطعة أثناء الشرح، والمشاجرات بين الطلاب، وضعف الالتزام بالتعليمات الصفية.

وتتعدد العوامل المؤدية إلى ظهور هذه السلوكيات، حيث ترتبط أحيانًا بطبيعة المرحلة العمرية، وقد ترتبط بأساليب التنشئة الاجتماعية، أو ضعف وضوح الأنظمة الصفية، أو عدم وجود استراتيجيات تربوية موحدة بين المعلمين، إضافة إلى محدودية مهارات التنظيم الانفعالي لدى الأطفال.

كما تؤكد الأدبيات التربوية أن التعامل التقليدي القائم على العقاب المباشر قد يؤدي إلى نتائج عكسية، مثل زيادة العناد أو ضعف الدافعية، في حين أن استخدام الأساليب التربوية الحديثة القائمة على التعزيز الإيجابي، والدعم النفسي، والتوجيه المستمر، يسهم بصورة أكثر فاعلية في تعديل السلوك وتحسين المناخ الصفي.

رابعًا: التعزيز الإيجابي ودوره في تعديل السلوك

يُعد التعزيز الإيجابي من أهم الأساليب التربوية المستخدمة في تعديل السلوك، ويقوم على تقديم مكافآت مادية أو معنوية عند ظهور السلوك المرغوب؛ بهدف زيادة احتمالية تكراره مستقبلاً. ويستند هذا الأسلوب إلى النظرية السلوكية التي تؤكد أن السلوك المدعوم إيجابيًا يميل إلى الاستمرار والتكرار.

وتتنوع أساليب التعزيز الإيجابي لتشمل التعزيز اللفظي، والتشجيع المعنوي، والشهادات التحفيزية، والرموز التقديرية، وتكليف الطلاب بمهام قيادية داخل الصف. وقد أثبتت الدراسات أن الأطفال في المراحل المبكرة يتفاعلون بصورة كبيرة مع التعزيز الإيجابي، لما يحققه لهم من شعور بالإنجاز والتقدير والانتماء.

واعتمدت الدراسة الحالية على مجموعة من استراتيجيات التعزيز الإيجابي، من أبرزها: استراتيجية "كابتن الفصل"، وبرنامج "الطالب المتميز"، حيث تم توظيفها لتحفيز الطلاب على الالتزام بالقواعد الصفية، وتعزيز السلوكيات الإيجابية داخل البيئة التعليمية.

خامسًا: التنظيم الانفعالي وركن الراحة

يُشير التنظيم الانفعالي إلى قدرة الطفل على التحكم في مشاعره والتعامل معها بطريقة مناسبة، ويُعد من المهارات الأساسية التي تساعد الطفل على التفاعل الإيجابي داخل البيئة الصفية. ويعاني بعض الأطفال في الصفوف الأولية من ضعف القدرة على ضبط الانفعالات، مما يؤدي إلى ظهور سلوكيات مثل الغضب السريع أو العدوانية أو الانسحاب.

ومن الأساليب الحديثة المستخدمة في دعم التنظيم الانفعالي لدى الأطفال "ركن الراحة"، وهو مساحة تربوية داخل الصف تهدف إلى مساعدة الطفل على استعادة هدوئه وتنظيم مشاعره من خلال أنشطة بسيطة مثل التنفس العميق، والرسم، وقراءة القصص، والحركة الهادئة.

وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن تدريب الأطفال على مهارات التنظيم الانفعالي يسهم في خفض السلوكيات العدوانية وتحسين جودة التفاعل الاجتماعي داخل الصفوف الدراسية، كما يساعد في تعزيز الشعور بالأمان النفسي والاستقرار الانفعالي

سادسًا: البحث الإجرائي ودوره في تطوير البيئة التعليمية

يُعد البحث الإجرائي من الأساليب العلمية الحديثة التي تهدف إلى معالجة المشكلات الواقعية داخل البيئة التعليمية بصورة تطبيقية مباشرة، حيث يعتمد على تشخيص المشكلة، وتحليل أسبابها، ووضع خطة للتدخل، ثم متابعة النتائج وتقويمها بصورة مستمرة.

ويمتاز البحث الإجرائي بارتباطه الوثيق بالميدان التربوي، إذ يمنح المعلمين والإداريين فرصة تطوير الممارسات التعليمية بناءً على احتياجات البيئة المدرسية الفعلية، كما يسهم في تعزيز ثقافة التطوير المستمر واتخاذ القرارات التربوية المبنية على البيانات والملاحظة الميدانية. وقد تم اعتماد منهج البحث الإجرائي في الدراسة الحالية؛ لملاءمته لطبيعة المشكلة، ولإمكانية تطبيق التدخلات التربوية بصورة مباشرة داخل الصفوف الأولية، مع متابعة أثرها على سلوك الطلاب وتحسين المناخ الصفي

الدراسات السابقة:

حظي موضوع المناخ الصفي واستراتيجيات التعامل مع السلوكيات الصفية باهتمام متزايد في الدراسات التربوية الحديثة؛ نظرًا لأثره المباشر في استقرار البيئة التعليمية وتحسين جودة التعلم، خاصة في مراحل الطفولة المبكرة والصفوف الأولية.

فقد هدفت دراسة (العتيبي، ٢٠٢١) إلى التعرف على أثر التعزيز الإيجابي في خفض السلوكيات غير المرغوبة لدى طلاب الصفوف الأولية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة من طلاب المرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج أن استخدام التعزيز الإيجابي بصورة مستمرة أدى إلى تحسن واضح في مستوى الانضباط الصفي، وانخفاض السلوكيات العدوانية والمقاطعات الصفية، كما أسهم في رفع دافعية الطلاب نحو المشاركة داخل الصفوف الدراسية.

وفي دراسة أجرتها (الحربي، ٢٠٢٠) حول أثر القواعد الصفية المنظمة في تحسين البيئة التعليمية، أشارت النتائج إلى أن وضوح القواعد الصفية وتوحيد تطبيقها بين المعلمين يساعد بصورة كبيرة في تقليل الفوضى الصفية، وتعزيز شعور الطلاب بالاستقرار والعدالة داخل البيئة التعليمية. كما أكدت الدراسة أهمية إشراك الطلاب في فهم القواعد الصفية وتكرار التذكير بها بصورة تربوية إيجابية.

كما تناولت دراسة (الزهراني، ٢٠٢٢) فاعلية استراتيجيات التنظيم الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، واعتمدت الدراسة على تطبيق مجموعة من الأنشطة المرتبطة بالتنفس العميق والتعبير عن المشاعر داخل البيئة الصفية. وأظهرت النتائج انخفاضًا ملحوظًا في السلوكيات العدوانية وتحسنًا في قدرة الأطفال على التحكم في انفعالاتهم والتفاعل الإيجابي مع أقرانهم.

وفي دراسة أجراها (Albrecht, 2019) حول العلاقة بين المناخ الصفي والتحصيل الدراسي، تبين أن البيئة الصفية الإيجابية تسهم في رفع مستوى التفاعل الأكاديمي والاجتماعي لدى الطلاب، كما تساعد في تقليل القلق والتوتر داخل البيئة التعليمية. وأكدت الدراسة أن المعلمين الذين يستخدمون أساليب قائمة على الدعم النفسي والتعزيز الإيجابي يحققون مستويات أعلى من الاستقرار الصفي.

كما هدفت دراسة (Jones & Bouffard, 2018) إلى التعرف على أثر تنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي لدى الأطفال في تحسين السلوك الصفي، وأظهرت النتائج أن تدريب الأطفال على مهارات التواصل وضبط الانفعالات يسهم في تقليل المشكلات السلوكية وتحسين جودة العلاقات داخل البيئة الصفية.

وفي دراسة حديثة أجرتها (Morris, 2020) حول دور البيئة الصفية الآمنة في دعم الصحة النفسية للأطفال، أشارت النتائج إلى أن توفير بيئة تعليمية قائمة على الاحترام والدعم والتقبل يسهم في تعزيز شعور الأطفال بالأمان النفسي، ويقلل من احتمالية ظهور السلوكيات العدوانية أو الانفعالية داخل الصفوف الدراسية.

كما أوضحت دراسة (الخثعمي، ٢٠٢٣) أن تطبيق استراتيجيات تربوية موحدة بين المعلمات في الصفوف الأولية يساعد في رفع مستوى الانضباط وتحسين المناخ الصفي، خاصة عند دمج التعزيز الإيجابي مع الأنشطة الصفية التفاعلية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح اتفاقها على أهمية المناخ الصفي الإيجابي، وفاعلية التعزيز الإيجابي، ودور التنظيم الانفعالي في خفض السلوكيات غير المرغوبة وتحسين التفاعل داخل البيئة التعليمية. كما تؤكد الدراسات أهمية استخدام أساليب تربوية حديثة تتناسب مع الخصائص النمائية للأطفال في المراحل المبكرة.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها بتحسين البيئة الصفية والحد من السلوكيات غير المرغوبة، إلا أنها تتميز بتركيزها على البيئة المحلية لمدارس الطفولة المبكرة، واعتمادها منهج البحث الإجرائي بوصفه منهجًا تطبيقيًا مباشرًا لمعالجة المشكلة داخل الميدان التربوي، إضافة إلى توظيف مجموعة من الاستراتيجيات العملية مثل: "كابتن الفصل"، و"الطالب المتميز"، و"ركن الراحة"، بما يتناسب مع طبيعة الأطفال البنين في الصفوف الأولية..

التعريفات الإجرائية:

الاستراتيجيات التربوية:

تُعرف إجرائيًا بأنها مجموعة من الأساليب والإجراءات التربوية المنظمة التي يتم تطبيقها داخل البيئة الصفية بهدف تحسين سلوك الطلاب وتعزيز التفاعل الإيجابي بينهم، وتشمل التعزيز الإيجابي، وتوحيد القواعد الصفية، وتنظيم البيئة الصفية، وتفعيل ركن الراحة داخل الصف.

المناخ الصفي:

يُعرف إجرائيًا بأنه البيئة النفسية والاجتماعية السائدة داخل الصف الدراسي، والتي تتأثر بدرجة التفاعل والانضباط والشعور بالأمان النفسي بين الطلاب والمعلمة، بما يسهم في دعم التعلم وتحقيق الاستقرار داخل البيئة التعليمية.

السلوكيات غير المرغوبة:

تُعرف إجرائيًا بأنها مجموعة من السلوكيات السلبية المتكررة التي تظهر لدى بعض الطلاب داخل الصفوف الأولية، مثل الشجار بين الطلاب، والخروج المتكرر من البيئة الصفية، وتكرار الإحالات السلوكية، وضعف الالتزام بالقواعد الصفية، بما يؤثر في سير العملية التعليمية والمناخ الصفي.

التعزيز الإيجابي:

يُعرف إجرائيًا بأنه استخدام أساليب التحفيز والتشجيع اللفظية أو المعنوية أو الرمزية بهدف تعزيز السلوك الإيجابي لدى الطلاب وزيادة تكراره داخل البيئة الصفية.

ركن الراحة:

يُعرف إجرائيًا بأنه مساحة مهيأة داخل الصف الدراسي يتم استخدامها لمساعدة الطالب على تهدئة انفعالاته وتنظيم مشاعره بصورة إيجابية من خلال أنشطة بسيطة مثل التنفس العميق، أو القراءة، أو الرسم، أو الجلوس الهادئ لفترة زمنية محددة، بما يساعده على العودة للتفاعل الإيجابي داخل الصف.

مرحلة الطفولة المبكرة:

تُعرف إجرائيًا بأنها المرحلة التعليمية التي تضم طلاب الصفوف الأولية في مدارس الطفولة المبكرة، والتي تتميز بخصائص نمائية وسلوكية تتطلب أساليب تربوية مناسبة تراعي احتياجات الأطفال النفسية والاجتماعية والتعليمية.

حدود الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصفوف الأولية (البنين) في احدى مدارس الطفولة المبكرة بجدة وقد شملت الدراسة جميع أفراد المجتمع، والبالغ عددهم (٢٦٤) طالبًا، وذلك بهدف الحصول على نتائج أكثر دقة وشمولية.

المنهجية:

اعتمدت الدراسة على منهج البحث الإجرائي بوصفه من أكثر المناهج ملاءمة لدراسة المشكلات التربوية الواقعية داخل البيئة التعليمية، حيث يهدف إلى تشخيص المشكلة، وتحليل أسبابها، وتطبيق مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات التربوية المناسبة لمعالجتها، ثم متابعة أثرها بصورة عملية داخل الصفوف

وقد تم توظيف عدد من أدوات البحث المناسبة، مثل الملاحظة الميدانية، وتحليل السجلات الإدارية للسلوك الطلابي، واستطلاع آراء المعلمات من خلال نشر استبانة، بهدف جمع البيانات المتعلقة بالسلوكيات المستهدفة وتحليل أثر التدخلات التربوية في تحسين السلوك الإيجابي وتعزيز المناخ الصفي داخل البيئة التعليمية.

تم تنفيذ الدراسة وفق مجموعة من الخطوات الإجرائية المنظمة، تمثلت في:

اولًا: مرحلة التشخيص

تمثلت هذه المرحلة من الدراسة في تحديد المشكلة ورصد واقعها الفعلي داخل البيئة المدرسية، حيث قامت الباحثة – بحكم عملها الإداري ومتابعتها اليومية للحالات الطلابية – بملاحظة تكرار بعض السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلاب البنين في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تمثلت في الشجار بين الطلاب، وكثرة الشكاوى، والخروج المتكرر من الفصل الدراسي إلى الإدارة، الأمر الذي انعكس سلبًا على استقرار المناخ الصفي وسير العملية التعليمية. ولدعم الملاحظة الميدانية ببيانات موضوعية، قامت الباحثة بتحليل السجلات الإدارية الخاصة بحالات السلوك الطلابية وسجلات الاستدعاءات. خلال الفترة من (٦/ ٨ / ١٤٤٧هـ) إلى (٢٦/ ٨ / ١٤٤٧هـ). بهدف التعرف على حجم المشكلة وأنماطها الأكثر تكرارًا قبل البدء في تطبيق إجراءات التدخل.

جدول (1) نتائج سجلات السلوك الطلابي قبل تنفيذ التدخل التربوي

التفسير	النسبة من إجمالي الحالات	القياس القبلي	نوع السلوك
يمثل أكثر السلوكيات تكرارًا، ويشير إلى الاعتماد المتكرر على الإدارة لمعالجة المشكلات السلوكية	52%	41	الخروج إلى الإدارة
يعكس ضعف الانضباط داخل الصف وتأثيره في استقرار البيئة التعليمية	24%	19	إثارة الفوضى
يدل على وجود سلوكيات عدوانية بين بعض الطلاب داخل الصفوف	13%	10	المشاجرات
يشير إلى ضعف التكيف والانضباط لدى بعض الطلاب	11%	8	الهروب من الفصل
يدل على ارتفاع معدل المشكلات السلوكية قبل تنفيذ التدخل التربوي	100%	78	الإجمالي

تحليل نتائج الجدول:

تشير نتائج القياس القبلي إلى وجود مستوى مرتفع من المشكلات السلوكية داخل الصفوف الأولية، حيث تصدر الخروج المتكرر إلى الإدارة أكثر السلوكيات شيوعًا، مما يدل على حاجة المعلمات إلى استراتيجيات أكثر فاعلية في إدارة السلوك داخل الصف. كما تعكس النتائج وجود تحديات مرتبطة بالانضباط والتفاعل الإيجابي داخل البيئة الصفية قبل تطبيق خطة التدخل التربوي.

كما سعت الباحثة الى جمع بيانات كمية تدعم نتائج الملاحظة وتحليل السجلات الإدارية وذلك من خلال التعرف على وجهات نظر المعلمات حول أكثر السلوكيات الطلابية شيوعا لدى الطلاب البنين في مرحلة الطفولة المبكرة وأساليب التعامل المتبعة داخل الصفوف الدراسية وفق استبانة موجهة إلى (١٩) معلمة بالمدرسة، بهدف رصد واقع السلوكيات الطلابية من منظور الممارسة الصفية اليومية، وتحديد الاحتياجات الفعلية التي تسهم في اختيار استراتيجيات تربوية مناسبة للحد من المشكلات السلوكية وتحسين المناخ الصفي.

وذلك تمهيدًا لبناء خطة إجرائية قائمة على بيانات واقعية قبل البدء في مرحلة التدخل التطبيقي.

الاستبانة القبلي لقياس المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الأولية (البنين) وأساليب التعامل التربوي معها لدى المعلمات.

يهدف هذا الاستبانة إلى التعرف على واقع المشكلات السلوكية واساليب التعامل معها قبل تطبيق اجراءات التحسين.

نوع الاستجابة في الأسئلة (١-٨) مقياس ليكرت خماسي
١ = نادرًا جدًا ٢ = نادرًا ٣ = أحيانًا ٤ = غالبًا ٥ = دائمًا

س١ يخرج الطلاب إلى الإدارة لحل المشكلات بشكل متكرر؟
س٢ تؤثر المشكلات السلوكية على سير الحصة الدراسة؟
س٣ أستخدم التعزيز الإيجابي في التعامل مع الطلاب؟
س٤ أواجه صعوبة في ضبط بعض السلوكيات داخل الفصل؟
س٥ أحتاج إلى استراتيجيات إضافية لتحسين التعامل مع الطلاب؟
س٦ يوجد تعاون فعال بين الإدارة والمعلمات في معالجة المشكلات السلوكية؟
س٧ أرى أن المناخ الصفي بحاجة إلى تحسين؟
س٨ ما أكثر سلوك يتكرر داخل الفصل من وجهة نظرك؟
س٩ ما أبرز الأساليب التي تستخدمينها في معالجة المشكلات السلوكية؟
س١٠ ما المقترحات التي ترين أنها قد تسهم في تقليل المشكلات السلوكية؟

جدول (2) نتائج الاستبانة القبلية لمعلمات الصفوف الأولية حول المشكلات السلوكية لدى الطلاب البنين

التفسير التربوي	مستوى الدلالة	نسبة الموافقة المرتفعة	العبارة
يدل على تكرار المشكلات السلوكية واعتماد بعض المعلمات على تحويل الطالب للإدارة لمعالجة السلوك بدلاً من احتوائه داخل الصف	مرتفع	85%	يخرج الطالب إلى الإدارة لحل المشكلات بشكل متكرر
يشير إلى أن السلوكيات السلبية تؤثر بصورة مباشرة في استقرار البيئة الصفية وتعطل تنفيذ الأنشطة التعليمية	مرتفع جدًا	90%	تؤثر المشكلات السلوكية على سير الحصة الدراسية
يوضح أن استخدام التعزيز الإيجابي قبل التدخل كان محدودًا نسبيًا ويحتاج إلى تفعيل بصورة أكبر داخل الصفوف	متوسط	50%	أستخدم التعزيز الإيجابي في التعامل مع الطلاب
يعكس حاجة المعلمات إلى استراتيجيات أكثر فاعلية في إدارة الصف والتعامل مع السلوكيات المتكررة	مرتفع	80%	أواجه صعوبة في ضبط بعض السلوكيات داخل الفصل
يؤكد حاجة المعلمات إلى أدوات تربوية حديثة تساعد في تحسين إدارة السلوك وتعزيز الانضباط داخل الفصل	مرتفع	85%	أحتاج إلى استراتيجيات إضافية لتحسين التعامل مع الطلاب
يشير إلى الحاجة إلى تعزيز الشراكة والتنسيق بين الإدارة والمعلمات لتوحيد الإجراءات التربوية	منخفض	30%	يوجد تعاون فعال بين الإدارة والمعلمات في معالجة المشكلات السلوكية
يدل على أن البيئة الصفية قبل التدخل كانت بحاجة إلى مزيد من التنظيم والاستقرار والدعم السلوكي الإيجابي	مرتفع جدًا	88%	أرى أن المناخ الصفي بحاجة إلى تحسين

تحليل نتائج الجدول:

تشير نتائج الاستبانة القبلية إلى أن المشكلات السلوكية لدى الطلاب البنين كانت تمثل تحديًا واضحًا داخل الصفوف الأولية، حيث انعكس ذلك على استقرار البيئة الصفية وسير العملية التعليمية. كما أظهرت النتائج حاجة المعلمات إلى مزيد من الاستراتيجيات التربوية الفاعلة التي تساعد على تحسين إدارة الصف وتعزيز السلوك الإيجابي لدى الطلاب، الأمر الذي دعم أهمية تنفيذ خطة التدخل التربوي القائمة على التعزيز الإيجابي وتنظيم البيئة الصفية.

مقترحات المعلمات للحد من المشكلات:

قدمت المعلمات مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تقليل المشكلات السلوكية، ومن أبرزها:

* تعزيز التواصل مع الأسرة
* استخدام التعزيز الإيجابي
* وضع قوانين واضحة داخل الفصل
* تقليل عدد الطلاب في الفصل
* استخدام برامج تحفيزية

تحليل:

تعكس هذه المقترحات وعي المعلمات بطبيعة المشكلة وأبعادها، كما تؤكد أهمية التكامل بين المدرسة والأسرة في معالجة السلوكيات غير المرغوبة، بالإضافة إلى أهمية استخدام أساليب التحفيز والتعزيز في تعديل سلوك الطلاب.

الأساليب المستخدمة في التعامل مع المشكلات السلوكية

أظهرت النتائج أن المعلمات يستخدمن عدة أساليب للتعامل مع السلوكيات داخل الفصل، ومن أبرزها:

* التعزيز الإيجابي
* الحوار مع الطلاب
* وضع قواعد صفية
* التوجيه والإرشاد
* استخدام بعض أساليب العقاب التربوي

تحليل:

رغم تنوع الأساليب المستخدمة، إلا أن النتائج تشير إلى الحاجة إلى تنظيم هذه الأساليب وتطبيقها بشكل أكثر فاعلية ومنهجية، بما يحقق التوازن بين تعزيز السلوك الإيجابي والحد من السلوك السلبي.

أكثر السلوكيات شيوعاً:

أظهرت استجابات المعلمات أن هناك مجموعة من السلوكيات الأكثر تكرارًا بين الطلاب، ومن أبرزها:

* الألفاظ غير اللائقة
* السلوكيات العدوانية مثل الضرب
* كثرة الحركة وعدم الالتزام
* الحديث الجانبي أثناء الحصة
* ضعف الانتباه والتشتت

تحليل:

تشير هذه السلوكيات إلى وجود جوانب سلوكية وانفعالية تحتاج إلى ضبط وتنظيم داخل البيئة الصفية، كما تعكس الحاجة إلى تعزيز السلوك الإيجابي لدى الطلاب، وتفعيل دور المعلمة في توجيه السلوك بطريقة تربوية فعالة.

الخلاصة العامة لنتائج الاستبانة القبلي:

بناءً على ما سبق، يتضح أن المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الأولية تشكل تحديًا يؤثر على البيئة التعليمية وسير العملية التدريسية. كما تؤكد النتائج الحاجة إلى تطبيق تدخل تربوي قائم على استراتيجيات حديثة تهدف إلى تحسين السلوك وتعزيز الانضباط داخل الفصل.

وعليه، تم بناء خطة التدخل في هذا البحث استنادًا إلى نتائج الاستبانة القبلي، بهدف معالجة هذه المشكلات وتحسين البيئة الصفية.

نتائج الاستبانة القبلي:

تم تطبيق الاستبانة القبلي على عينة من معلمات الصفوف الأولية، بهدف التعرف على واقع المشكلات السلوكية لدى الطلاب قبل تنفيذ خطة التدخل. وقد بلغ عدد الاستجابات (١٩) استجابة، وتم تحليل البيانات باستخدام النسب المئوي.

عرض النتائج:

أظهرت نتائج الاستبانة القبلي أن المشكلات السلوكية تتكرر بدرجات متفاوتة داخل الفصل، حيث أشارت نسبة كبيرة من المعلمات إلى تكرار هذه السلوكيات بشكل مستمر. كما بينت النتائج أن هذه المشكلات تؤثر بشكل واضح على سير الحصة الدراسية، مما يؤدي إلى إعاقة تنفيذ الأنشطة التعليمية وتقليل فاعلية التعلم.

كما أوضحت النتائج أن بعض المعلمات يواجهن صعوبة في التعامل مع هذه السلوكيات، مما يعكس الحاجة إلى تنمية مهارات إدارة الصف واستخدام استراتيجيات تربوية فعالة.

وأظهرت النتائج أيضًا أن غالبية المعلمات يحتجن إلى استراتيجيات إضافية لتحسين التعامل مع الطلاب، مما يشير إلى أن الأساليب الحالية غير كافية لمعالجة جميع المشكلات السلوكية داخل البيئة الصفية.

تحليل النتائج:

تشير هذه النتائج إلى أن المشكلات السلوكية تمثل تحديًا حقيقيًا في الصفوف الأولية، حيث تتسم بالتكرار والتأثير المباشر على العملية التعليمية. ويعكس ذلك أهمية التدخل التربوي المنظم القائم على أساليب علمية، مثل التعزيز الإيجابي، ووضع القواعد الصفية، واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك.

كما تدل حاجة المعلمات إلى استراتيجيات إضافية على ضرورة تقديم برامج تدريبية وتوعوية تسهم في تطوير مهاراتهن في التعامل مع السلوكيات المختلفة داخل الفصل.
وقد ركزت مرحلة التخطيط على مجموعة من المحاور الأساسية، تمثلت فيما يأتي:
١- تحديد الاستراتيجيات التربوية المناسبة للتعامل مع السلوكيات المتكررة لدى الطلاب.
٢- توحيد القواعد صفية داخل جميع الصفوف الدراسية
٣-استخدام أساليب التعزيز الإيجابي لتحفيز السلوك المرغوب والحد من السلوكيات السلبية
٤- تعزيز التعاون بين المعلمات والإدارة المدرسية لضمان توحيد الإجراءات التربوية داخل البيئة الصفية.
٥- اعداد دليل استمارة متابعة السلوك.
كما تم التخطيط لتطبيق مجموعة من الإجراءات التربوية الداعمة للسلوك الإيجابي داخل الصفوف، ومن أبرزها:
تفعيل استراتيجيات التعزيز الإيجابي مثل: (كابتن الفصل، الطالب المتميز).
تفعيل ركن الراحة للمساعدة على تنظيم الانفعالات لدى الطلاب..

ثالثا: مرحلة التطبيق

تم إعداد دليل خاص لمتابعة السلوكيات الطلابية بهدف رصد السلوكيات المتكررة ومتابعة التحسن السلوكي لدى الطلاب بصورة منظمة، مما أسهم في دعم عملية التقويم المستمر وتعزيز فاعلية التدخل التربوي

كما تم خلال مرحلة التنفيذ تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات التربوية الداعمة للسلوك الإيجابي بصورة عملية داخل الصفوف الدراسية، ومن أبرزها

تفعيل ركن الراحة:

تم تخصيص ركن داخل الصفوف الدراسية يساعد الطلاب على تنظيم الانفعالات والتهدئة الذاتية من خلال ممارسة بعض الأنشطة البسيطة مثل التنفس العميق والرسم والقراءة الهادئة، بما يسهم في خفض السلوكيات الاندفاعية وتحسين التفاعل الصفي.

الطالب المتميز:

تم تفعيل برنامج الطالب المتميز من خلال تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الطلاب وتقديم عبارات التشجيع والتحفيز والشهادات الرمزية؛ بهدف رفع مستوى الدافعية والانضباط الصفي.

كابتن الفصل:

تم اختيار أحد الطلاب الملتزمين سلوكيًا بشكل يومي ومنحه شارة "كابتن الفصل "بهدف تعزيز السلوك الإيجابي وتحفيز بقية الطلاب على الالتزام بالقواعد الصفية وتحمل المسؤولية داخل البيئة الصفية.

وقد تم البدء في التطبيق من قبل المعلمات مع متابعة مستمرة من قبل الباحثة لرصد النتائج، وملاحظة التغيرات في سلوك الطلاب داخل الصفوف الدراسية. تمهيدًا لقياس أثرها في المرحلة اللاحقة بعد الانتهاء من تطبيق إجراءات التدخل التربوي خلال مرحلة التنفيذ، انتقلت الباحثة إلى مرحلة التقويم وتحليل النتائج؛ بهدف قياس أثر الاستراتيجيات التربوية المطبقة في تحسين سلوك الطلاب البنين داخل الصفوف، ومدى فاعليتها في تعزيز المناخ الصفي الإيجابي داخل البيئة التعليمية.

ولتحقيق ذلك، تم استخدام أدوات القياس نفسها التي استُخدمت في مرحلة التشخيص؛ بهدف إجراء مقارنة بين الوضع القبلي والبعدي للمشكلة، بما يسهم في قياس مدى التحسن الذي طرأ على السلوكيات المستهدفة بعد تطبيق التدخلات التربوية.

وقد اعتمدت مرحلة التقويم على تحليل السجلات الإدارية للسلوك الطلابي، حيث تمت مراجعة البيانات المتعلقة بالحالات السلوكية خلال فترة التطبيق، ومقارنتها بالبيانات السابقة؛ للتعرف على حجم التغيرات التي حدثت في سلوك الطلاب داخل الصفوف.

جدول (3) نتائج سجلات السلوك الطلابي بعد تنفيذ التدخل التربوي

التفسير	نسبة الانخفاض	القياس البعدي	نوع السلوك
يدل على تحسن قدرة المعلمات على احتواء السلوكيات داخل الصف باستخدام أساليب تربوية إيجابية	56% ↓	18	الخروج إلى الإدارة
يعكس تحسن مستوى الانضباط الصفي وزيادة الالتزام بالقواعد الصفية	37% ↓	12	إثارة الفوضى
يشير إلى تحسن التفاعل الإيجابي بين الطلاب وانخفاض السلوكيات العدوانية	30% ↓	7	المشاجرات
يدل على تحسن التكيف الصفي والشعور بالاستقرار داخل البيئة التعليمية	25% ↓	6	الهروب من الفصل
يؤكد فاعلية التدخل التربوي في تقليل المشكلات السلوكية وتحسين المناخ الصفي	45% ↓	43	الإجمالي

تحليل نتائج القياس البعدي:

أظهرت نتائج القياس البعدي وجود تحسن واضح في جميع السلوكيات المستهدفة بعد تطبيق خطة التدخل التربوي، حيث انخفض إجمالي المشكلات السلوكية بنسبة بلغت ٤٥٪.
كما سجل سلوك الخروج إلى الإدارة أعلى نسبة تحسن، مما يعكس فاعلية استراتيجيات التعزيز الإيجابي وتوحيد القواعد الصفية في تحسين إدارة السلوك داخل الفصل.

وتشير النتائج بصورة عامة إلى نجاح التدخل التربوي في تعزيز الانضباط الصفي وتحسين المناخ التعليمي داخل الصفوف الأولية.
كما تم استخدام الاستبانة نفسها التي استُخدمت في مرحلة التشخيص؛ بهدف إجراء مقارنة بين الوضع القبلي والبعدي للمشكلة.

جدول (4) نتائج الاستبانة البعدي لمعلمات الصفوف الأولية بعد تنفيذ التدخل التربوي

العبارة	نسبة الموافقة بعد التطبيق	مستوى الدلالة	التفسير التربوي
يخرج الطالب إلى الإدارة لحل المشكلات بشكل متكرر	40%	منخفض	يدل على انخفاض الحاجة إلى تحويل الطلاب للإدارة نتيجة تحسن إدارة السلوك داخل الصف
تؤثر المشكلات السلوكية على سير الحصة الدراسية	45%	منخفض	يشير إلى تحسن استقرار البيئة الصفية وتقليل أثر السلوكيات السلبية على العملية التعليمية
أستخدم التعزيز الإيجابي في التعامل مع الطلاب	90%	مرتفع جدًا	يعكس نجاح التدخل في تعزيز استخدام أساليب التحفيز والتشجيع داخل الصفوف
أواجه صعوبة في ضبط بعض السلوكيات داخل الفصل	35%	منخفض	يدل على تحسن قدرة المعلمات على إدارة السلوك والتعامل مع المشكلات الصفية بفاعلية أكبر
أحتاج إلى استراتيجيات إضافية لتحسين التعامل مع الطلاب	40%	منخفض	يشير إلى أن الاستراتيجيات المطبقة أسهمت في تلبية جزء كبير من احتياجات المعلمات التربوية
يوجد تعاون فعال بين الإدارة والمعلمات في معالجة المشكلات السلوكية	90%	مرتفع جدًا	يعكس تطور مستوى التعاون والتنسيق بين الإدارة والمعلمات في متابعة السلوك الطلابي
أرى أن المناخ الصفي بحاجة إلى تحسين	35%	منخفض	يدل على تحسن المناخ الصفي وارتفاع مستوى الاستقرار والانضباط داخل الصفوف

تحليل نتائج الاستبانة البعدية:

تشير نتائج الاستبانة البعدية إلى وجود تحسن واضح في مستوى إدارة السلوك داخل الصفوف الأولية بعد تطبيق التدخل التربوي، حيث انخفضت نسبة المشكلات السلوكية المؤثرة في سير الحصة الدراسية، وتراجعت معدلات الخروج المتكرر إلى الإدارة، في مقابل ارتفاع ملحوظ في استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعزيز الإيجابي.

كما أظهرت النتائج تحسن مستوى التعاون بين الإدارة والمعلمات، مما أسهم في توحيد الإجراءات التربوية وتعزيز الاستقرار داخل البيئة الصفية. وتعكس هذه النتائج فاعلية التدخل التربوي في تحسين المناخ الصفي وتقليل السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلاب البنين في مرحلة الطفولة المبكرة.

جدول (5) مقارنة السلوكيات الطلابية قبل وبعد تنفيذ التدخل التربوي

نوع السلوك	القياس القبلي	القياس البعدي	مقدار التغير	نسبة التحسن	التفسير التربوي
الخروج إلى الإدارة	41	18	-23	↓ 56%	يدل على تحسن قدرة المعلمات على معالجة السلوكيات داخل الصف باستخدام أساليب تربوية إيجابية بدلاً من التحويل المتكرر للإدارة
إثارة الفوضى	19	12	-7	↓ 37%	يعكس تحسن مستوى الانضباط داخل الصف وزيادة التزام الطلاب بالقواعد الصفية
المشاجرات	10	7	-3	↓ 30%	يشير إلى تحسن التفاعل الإيجابي بين الطلاب وانخفاض السلوكيات العدوانية
الهروب من الفصل	8	6	-2	↓ 25%	يدل على تحسن الشعور بالأمان والاستقرار داخل البيئة الصفية
إجمالي الحالات السلوكية	78	43	-35	↓ 45%	يؤكد فاعلية التدخل التربوي في الحد من المشكلات السلوكية وتحسين المناخ الصفي

تحليل نتائج المقارنة بين القياس القبلي والبعدي:

أظهرت نتائج المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي وجود تحسن واضح في جميع السلوكيات المستهدفة بعد تطبيق التدخل التربوي، حيث انخفض إجمالي الحالات السلوكية من (٧٨) حالة قبل التطبيق إلى (٤٣) حالة بعد التطبيق، بنسبة تحسن بلغت (٤٥٪)، مما يدل على فاعلية الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في تحسين السلوك الطلابي داخل الصفوف الأولية.

وقد سجل سلوك الخروج إلى الإدارة أعلى نسبة تحسن بلغت (٥٦٪)، وهو ما يعكس نجاح المعلمات في احتواء السلوكيات داخل الصفوف باستخدام أساليب التعزيز الإيجابي وتوحيد القواعد الصفية، بدلاً من الاعتماد المتكرر على التحويل الإداري. كما انخفضت سلوكيات إثارة الفوضى بنسبة (٣٧٪)، مما يشير إلى تحسن مستوى الانضباط الصفي وارتفاع درجة التزام الطلاب بالتعليمات الصفية.

أما المشاجرات بين الطلاب فقد انخفضت بنسبة (٣٠٪)، وهو ما يدل على تحسن العلاقات والتفاعل الإيجابي بين الطلاب داخل البيئة التعليمية، في حين سجل سلوك الهروب من الفصل أقل نسبة تحسن بلغت (٢٥٪)، إلا أن ذلك يعكس وجود تطور إيجابي في شعور الطلاب بالاستقرار والتكيف داخل الصفوف.

وتشير هذه النتائج بصورة عامة إلى أن تطبيق استراتيجيات التعزيز الإيجابي، وتفعيل ركن الراحة، وتوحيد القواعد الصفية، وتعزيز التعاون بين المعلمات والإدارة المدرسية؛ قد أسهم بشكل فعّال في تحسين المناخ الصفي وتقليل

المشكلات السلوكية لدى الطلاب البنين في مرحلة الطفولة المبكرة.

وأظهرت نتائج التحليل وجود تحسن ملحوظ في مستوى الانضباط السلوكي والتفاعل الإيجابي بين الطلاب، تمثل في انخفاض عدد المشكلات السلوكية المتكررة، وتراجع معدلات الشكاوى والخروج المتكرر من البيئة الصفية، إضافة إلى تحسن مستوى الالتزام بالقواعد الصفية داخل البيئة التعليمية.

كما أظهرت نتائج المتابعة تحسنًا في استخدام المعلمات لأساليب التعزيز الإيجابي والاستراتيجيات التربوية الموحدة داخل الصفوف، الأمر الذي أسهم في توفير بيئة صفية أكثر استقرارًا.

جدول (6) مقارنة نتائج الاستبانة القبلية والبعدية لمعلمات الصفوف الأولية

التفسير التربوي	دلالة النتيجة	مقدار التغير	القياس البعدي	القياس القبلي	العبارة
يدل على انخفاض المشكلات السلوكية التي تتطلب تدخل الإدارة نتيجة تحسن إدارة الصف	تحسن كبير	↓ 45%	40%	85%	يخرج الطالب إلى الإدارة بشكل متكرر
يشير إلى تحسن استقرار البيئة الصفية وتقليل تعطيل العملية التعليمية	تحسن واضح	↓ 45%	45%	90%	تؤثر السلوكيات على سير الحصة الدراسية
يعكس نجاح التدخل في تعزيز استخدام أساليب التحفيز والتشجيع داخل الصفوف	تحسن كبير	↑ 40%	90%	50%	أستخدم التعزيز الإيجابي في التعامل مع الطلاب
يدل على تطور مهارات المعلمات في إدارة السلوك والتعامل مع المشكلات الصفية	تحسن كبير	↓ 45%	35%	80%	أواجه صعوبة في ضبط بعض السلوكيات داخل الفصل
يشير إلى أن التدخل التربوي وفر أدوات واستراتيجيات أكثر فاعلية للمعلمات	تحسن واضح	↓ 45%	40%	85%	أحتاج إلى استراتيجيات إضافية لتحسين التعامل مع الطلاب
يعكس تطور مستوى الشراكة والتنسيق بين الإدارة والمعلمات في معالجة السلوكيات	تحسن كبير	↑ 30%	90%	60%	يوجد تعاون فعال بين الإدارة والمعلمات
يدل على تحسن مستوى الهدوء والاستقرار والانضباط داخل البيئة الصفية	تحسن كبير	↓ 53%	35%	88%	المناخ الصفي بحاجة إلى تحسين

تحليل نتائج المقارنة بين الاستبانة القبلية والبعدية:

أظهرت نتائج المقارنة بين الاستبانة القبلية والبعدية وجود تحسن ملحوظ في جميع المحاور المرتبطة بالسلوك الطلابي والمناخ الصفي بعد تطبيق التدخل التربوي. فقد انخفضت نسبة تكرار خروج الطلاب إلى الإدارة بنسبة بلغت (٤٥٪)، مما يشير إلى نجاح المعلمات في التعامل مع السلوكيات داخل الصفوف باستخدام أساليب تربوية أكثر فاعلية.

كما أظهرت النتائج انخفاض تأثير السلوكيات السلبية على سير الحصة الدراسية بنسبة (٤٥٪)، وهو ما يعكس تحسن مستوى الانضباط والاستقرار داخل البيئة التعليمية، الأمر الذي ساعد على توفير بيئة أكثر ملاءمة للتعلم والتفاعل الصفي الإيجابي.

وفي المقابل، ارتفعت نسبة استخدام التعزيز الإيجابي لدى المعلمات من (٥٠٪) إلى (٩٠٪)، مما يدل على نجاح خطة التدخل في تعزيز الممارسات التربوية الإيجابية داخل الصفوف. كما انخفضت نسبة المعلمات اللاتي يواجهن صعوبة في ضبط السلوكيات الصفية، وهو ما يعكس تطور مهارات إدارة الصف وتحسن القدرة على التعامل مع المشكلات السلوكية بفاعلية أكبر.

وأظهرت النتائج كذلك تحسن مستوى التعاون بين الإدارة والمعلمات في معالجة السلوكيات الطلابية، مما أسهم في توحيد الإجراءات التربوية وتحقيق قدر أكبر من الاستقرار داخل البيئة الصفية.

وتشير هذه النتائج بصورة عامة إلى أن التدخل التربوي القائم على التعزيز الإيجابي، وتوحيد القواعد الصفية، وتفعيل ركن الراحة، وتعزيز الشراكة بين الإدارة والمعلمات؛ قد أسهم بشكل واضح في تحسين المناخ الصفي وتقليل السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلاب البنين في مرحلة الطفولة المبكرة.

النتائج النهائية للدراسة:

توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج التي تؤكد فاعلية الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في تحسين التعامل مع الطلاب البنين في الصفوف الأولية بمرحلة الطفولة المبكرة، وأثرها الإيجابي في تعزيز المناخ الصفي والحد من السلوكيات غير المرغوبة داخل البيئة التعليمية.

وقد أظهرت نتائج تحليل السجلات الإدارية والاستبانات القبلية والبعدية وجود تحسن ملحوظ في مستوى الانضباط الصفي والتفاعل الإيجابي بين الطلاب بعد تطبيق خطة التدخل التربوي، حيث انخفض إجمالي المشكلات السلوكية من (٧٨) حالة قبل التطبيق إلى (٤٣) حالة بعد التطبيق بنسبة تحسن بلغت (٤٥٪)، مما يدل على فاعلية التدخل التربوي في الحد من السلوكيات السلبية داخل الصفوف الدراسية.

كما سجل سلوك الخروج المتكرر إلى الإدارة أعلى نسبة تحسن بلغت (٥٦٪)، وهو ما يعكس نجاح المعلمات في احتواء السلوكيات داخل الصفوف باستخدام أساليب تربوية إيجابية بدلاً من الاعتماد المتكرر على التحويل الإداري. كذلك انخفضت سلوكيات إثارة الفوضى بنسبة (٣٧٪)، والمشاجرات بنسبة (٣٠٪)، والهروب من الفصل بنسبة (٢٥٪)، مما يشير إلى تحسن واضح في مستوى الاستقرار والانضباط داخل البيئة الصفية.

وأظهرت نتائج الاستبانة البعدية ارتفاع مستوى استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعزيز الإيجابي من (٥٠٪) قبل التطبيق إلى (٩٠٪) بعد التطبيق، وهو ما يعكس نجاح التدخل التربوي في تعزيز الممارسات التربوية الإيجابية داخل الصفوف الدراسية. كما تحسن مستوى التعاون بين الإدارة والمعلمات في معالجة المشكلات السلوكية، الأمر الذي أسهم في توحيد الإجراءات التربوية وتحقيق قدر أكبر من الاستقرار داخل البيئة التعليمية.

كما أثبتت النتائج أهمية الاستراتيجيات التطبيقية التي تم تنفيذها خلال الدراسة، مثل تفعيل ركن الراحة، واستراتيجية كابتن الفصل، وبرنامج الطالب المتميز، ودليل استمارة متابعة السلوك، حيث أسهمت هذه الممارسات في تعزيز التنظيم الانفعالي لدى الطلاب، وتحفيز السلوك الإيجابي، وتحسين التفاعل داخل الصفوف.

وتشير النتائج بصورة عامة إلى أن تطبيق استراتيجيات تربوية قائمة على التعزيز الإيجابي وتنظيم البيئة الصفية يسهم بصورة فعالة في تحسين المناخ الصفي وتقليل المشكلات السلوكية لدى الطلاب البنين في مرحلة الطفولة المبكرة، كما تؤكد أهمية التكامل بين الإدارة المدرسية والمعلمات والأسرة في دعم البيئة التعليمية وتحقيق الاستقرار السلوكي والتربوي داخل المدرسة.

وتؤكد الدراسة أن البحوث الإجرائية تمثل أداة فعالة لتطوير الممارسات التربوية ومعالجة المشكلات الواقعية داخل الميدان التعليمي، بما يسهم في تحسين جودة البيئة التعليمية ورفع كفاءة العملية التربوية داخل مدارس الطفولة المبكرة.

التوصيات:

١- توحيد القواعد الصفية داخل الصفوف لضمان الاتساق في التعامل مع الطلاب..

٢- تعميم الاستراتيجيات التطبيقية الفعالة (كابتن الفصل – الطالب المتميز – ركن الراحة).

٣- تفعيل استخدام دليل متابعة السلوك

٤- تعزيز التعاون بين المعلمات والإدارة المدرسية.

٥- التوسع في تطبيق مثل هذه الدراسات الإجرائية في مجالات تربوية أخرى داخل المدرسة..

المراجع:

المراجع العربية:

الحربي، سارة بنت محمد. (٢٠٢٠). أثر القواعد الصفية المنظمة في تحسين البيئة التعليمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(١٨)، ١١٢–١٣٥.

الخثعمي، نورة بنت علي. (٢٠٢٣). فاعلية الاستراتيجيات التربوية الموحدة في تحسين الانضباط الصفي لدى طلاب الصفوف الأولية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٧(٢٢)، ٥٥–٧٩.

الزهراني، مها بنت أحمد. (٢٠٢٢). أثر استراتيجيات التنظيم الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى أطفال الطفولة المبكرة. *مجلة الطفولة والتربية*، ١٤(٥٣)، ٢٠١–٢٢٨.

العتيبي، ريم بنت عبدالله. (٢٠٢١). فاعلية التعزيز الإيجابي في خفض السلوكيات غير المرغوبة لدى طلاب الصفوف الأولية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٣(٢)، ٨٨–١١٤.

القحطاني، عبدالله بن سعد. (٢٠١٩). إدارة الصف وبناء المناخ التعليمي الإيجابي في المرحلة الابتدائية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

المطيري، فهد بن ناصر. (٢٠٢١). المناخ الصفي وعلاقته بالدافعية نحو التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، ٩(١)، ١٤٥–١٧٠.

المراجع الأجنبية:

Albrecht, T. (2019). Classroom climate and its impact on students' academic achievement and social behavior. *International Journal of Educational Research*, 14(3), 45–61.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2018). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33.

Morris, A. S. (2020). Emotional regulation and positive classroom environments in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 611–620.

Pianta, R. C. (2017). Teacher-student interactions and classroom management in early childhood settings. *Educational Psychologist*, 52(4), 248–260.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

Wentzel, K. R. (2017). Classroom management and student motivation: The role of teacher support and positive reinforcement. *Educational Psychology Review*, 29(3), 567–589.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

توظيف المهارات الابتكارية وأثرها على تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

أ. غفران عادل أسعد أبوجامل

ماجستير طفولة مبكرة - المملكة العربية السعودية.

Employing Creative Skills and Their Impact on Developing Language Skills in Kindergarten Children.

Gofran Adel Asaad Abu Jamel

Master's in Early Childhood- Kingdom of Saudi Arabia.

Email: Gofran.adel.a@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ١٢/ ٥/ ٢٠٢٦م تاريخ قبول نشر البحث: ٣٠ / ٥ / ٢٠٢٦م

الكلمات المفتاحيّة:

الابتكار – النمو اللغوي – رياض الأطفال.

KEY WORDS:

Innovation – Language Development – Kindergarten

مستخلص البحث:

يهدف هذا البحث إلى استكشاف أثر توظيف المهارات الابتكارية لدى معلمة رياض الأطفال على تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال باستخدام المنهج النوعي الذي يعتمد على دراسة الحالة.

تم جمع البيانات من خلال الملاحظة الصفية، والمقابلات مع أولياء الأمور، وتحليل الوثائق والمنتجات التعليمية خلال فترة امتدت إلى ثمانية أشهر.

أظهرت النتائج تحسنًا في الحصيلة اللغوية، والتهجئة، والطلاقة، والتعبير الشفهي، إضافة إلى ارتفاع الدافعية نحو التعلم وانخفاض الملل، مما يؤكد فاعلية البيئة الصفية الابتكارية في دعم النمو اللغوي.

ABSTRACT:

This study investigated the impact of kindergarten teachers' innovative skills on children's language development using a qualitative case study approach. Data were collected through classroom observation, semi-structured interviews with parents, and document analysis over an eight-month period.

Findings revealed significant improvements in vocabulary acquisition, spelling skills, oral fluency, and expressive language, as well as increased learning motivation and engagement.

The study highlights the effectiveness of innovative classroom environments in supporting early language development.

المقدمة:

يشهد التعليم في القرن الحادي والعشرين تطورًا سريعًا في توجهاته وأساليبه، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة التي تُعد الأساس في بناء شخصية الطفل وتنمية مهاراته المختلفة. وقد أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية اهتمامًا بمرحلة الطفولة المبكرة من خلال مشاريع تطويرية مثل مشروع مدارس الطفولة المبكرة، الذي يهدف إلى تحسين جودة التعليم وتطوير الممارسات التربوية بما يحقق بيئة تعليمية شاملة ومحفزة لنمو الطفل.

وتُعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل النمائية التي تتشكل فيها المهارات اللغوية لدى الطفل، حيث تمثل اللغة أداة رئيسية للتفكير والتواصل والتفاعل الاجتماعي. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن تنمية المهارات اللغوية لا تعتمد على التلقين فقط، بل ترتبط بجودة البيئة التعليمية والتفاعل الصفي بين المعلمة والطفل، إضافة إلى الأنشطة التي تتيح فرصًا للتعبير والمشاركة (Yang et al., 2021; Finders et al., 2023).

وفي هذا السياق، تبرز أهمية المهارات الابتكارية لدى معلمة رياض الأطفال، بوصفها عنصرًا أساسيًا في تصميم مواقف تعليمية تفاعلية تدعم تعلم الطفل وتنمي لغته. وتشمل هذه المهارات القدرة على الإبداع في التخطيط، وتنويع الأنشطة، واستخدام استراتيجيات تعليمية مثل اللعب الموجه والقصص التفاعلية، والتي أثبتت فاعليتها في دعم النمو اللغوي (Wang, 2021; Pyle et al., 2024).

وقد أكدت دراسات حديثة أن البيئات التعليمية القائمة على الممارسات الابتكارية تسهم في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال، مثل زيادة الحصيلة اللغوية، وتنمية مهارات التعبير الشفهي والسرد، خاصة عند دمج أنشطة تفاعلية قائمة على الاستقصاء والحوار (Zhang, 2025; Banerjee, 2025 & Ghosh). كما أشارت بعض الدراسات إلى أن دور المعلمة لم يعد يقتصر على نقل المعرفة، بل أصبح يتمثل في بناء بيئة تعلم محفزة للإبداع والمشاركة (Alaslani et al., 2025).

ورغم هذا الاهتمام، إلا أن العديد من الدراسات السابقة ركزت على قياس الأثر بشكل كمي، دون التعمق في فهم الممارسات الصفية الواقعية وكيفية انعكاسها على النمو اللغوي للأطفال داخل بيئة الروضة، مما يشير إلى وجود فجوة بحثية في الدراسات النوعية.

كما تناولت دراسات أخرى مفهوم المهارات الابتكارية بوصفها قدرة على الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل، كما أشار جيلفورد وتورانس، وأكدت أن هذه المهارات تعد أساسًا في تحسين جودة التعليم، خاصة في تدريس اللغة العربية وتنمية المهارات اللغوية من خلال الأنشطة الإبداعية والتفاعلية (محمود وحسن، ٢٠٢٢؛ مسلم، ٢٠٢٢).

وفي ضوء ذلك، تتضح الحاجة إلى دراسة نوعية تبحث في العلاقة بين توظيف المهارات الابتكارية لدى معلمة رياض الأطفال وتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، من خلال تحليل الممارسات الصفية الفعلية، ورصد التغيرات في الأداء اللغوي، والاستفادة من وجهات نظر أولياء الأمور، وبناءً على ذلك، تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر توظيف المهارات الابتكارية لدى معلمة رياض الأطفال على تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال؟

أسئلة البحث

ينبثق عن السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية، وذلك على النحو الآتي:

الأسئلة الفرعية:

١. ما أبرز المهارات الابتكارية التي توظفها معلمة رياض الأطفال داخل البيئة الصفية؟

٢. كيف يتم توظيف المهارات الابتكارية في تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية المقدمة للأطفال؟

٣. ما التغيرات التي تطرأ على المهارات اللغوية لدى الأطفال نتيجة توظيف هذه الممارسات الابتكارية، من حيث:

- تنمية الحصيلة اللغوية
- تحسين التعبير الشفهي
- تنمية مهارات السرد والتواصل

٤. كيف تنعكس هذه التغيرات اللغوية على الأطفال من خلال الملاحظة المباشرة داخل الصف؟

٥. ما تصورات أولياء الأمور حول أثر الأنشطة الابتكارية على تنمية المهارات اللغوية لدى أطفالهم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرّف على أبرز المهارات الابتكارية التي توظفها معلمة رياض الأطفال داخل البيئة الصفية.

٢. الكشف عن كيفية توظيف المهارات الابتكارية في تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية المقدمة للأطفال.

٣. تحليل أثر توظيف المهارات الابتكارية على تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، من حيث:

- تنمية الحصيلة اللغوية
- تحسين التعبير الشفهي
- تنمية مهارات السرد والتواصل

٤. رصد التغيرات التي تطرأ على الأداء اللغوي للأطفال من خلال الملاحظة المباشرة داخل الصف.

٥. استكشاف تصورات أولياء الأمور حول أثر الأنشطة الابتكارية في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفالهم.

أهمية البحث:

- الأهمية النظرية

تنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية من تناولها لموضوع توظيف المهارات الابتكارية لدى معلمة رياض الأطفال وعلاقته بتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وهي من الموضوعات التربوية الحديثة التي تحظى باهتمام متزايد في الدراسات التربوية المعاصرة.

كما تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات العربية المتعلقة بالبحث النوعي في مجال رياض الأطفال، خاصة في ظل محدودية الدراسات العربية التي تناولت أثر البيئة الصفية الابتكارية على النمو اللغوي باستخدام المنهج النوعي ودراسة الحالة، وتسعى الدراسة أيضًا إلى تقديم فهم أعمق لكيفية تأثير الممارسات التعليمية الابتكارية في تنمية اللغة لدى الأطفال داخل السياق التعليمي الواقعي.

- الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الاستفادة من نتائجها في تطوير الممارسات التعليمية داخل بيئات رياض الأطفال، من خلال توظيف الأنشطة والوسائل الابتكارية الداعمة للنمو اللغوي.

كما تقدم الدراسة نموذجًا تطبيقيًا لبيئة صفية ابتكارية قائمة على المناطق التعليمية والأنشطة التفاعلية، مثل ركن العروض الأدائية في منطقة اللعب الدرامي، والأنشطة في منطقة الكتابة؛ بما يمكن المعلمات من تطبيق استراتيجيات تعليمية تسهم في تعزيز الطلاقة اللغوية والتعبير الشفهي وتطور مهارة الكتابة والدافعية نحو التعلم، وقد تفيد نتائج الدراسة أيضًا معلمات رياض الأطفال ومشرفات الطفولة المبكرة ومطوري المناهج وأولياء الأمور في فهم أثر البيئة التعليمية التفاعلية على تطور المهارات اللغوية لدى الأطفال.

حدود البحث:

١- الحدود الموضوعية: تمثلت في أثر توظيف المهارات الابتكارية لدى معلمة الروضة على تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

٢- الحدود المكانية: اقتصر البحث على مدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة.

٣- الحدود الزمنية: طُبق البحث خلال العام الدراسي ٢٠٢٦ – ١٤٤٧ ولمدة ٨ أشهر.

٤- الحدود البشرية: تمثلت عينة البحث في الأطفال من عمر ٥ – ٦ سنوات فصل واحد بعدد ٢٠ طفل وطفلة.

مصطلحات البحث:

المهارات اللغوية تعرف لغويًا: بأنها مجموعة القدرات التي يمتلكها الطفل وتمكنه من فهم اللغة واستخدامها في التواصل والتعبير عن أفكاره ومشاعره واحتياجاته، وتشمل مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. وتُعد هذه المهارات أساسًا في التفاعل الاجتماعي والتعلم واكتساب الخبرات المختلفة (الحارثي، ٢٠٢٠).

كما عرّفها United Nations Children's Fund بأنها القدرات التي تساعد الطفل على استخدام اللغة بصورة فعالة لفهم الآخرين والتواصل معهم والتعبير عن الذات، من خلال التفاعل اللفظي داخل البيئة التعليمية والاجتماعية (UNICEF, 2021).

المهارات الابتكارية وتعرفها الباحثة إجرائيًا: المهارات والصفات التي تتوافر في معلمة الروضة استنادًا على مهارات تفكيرها الإبداعي والتي تتسم بالابتكارية، وتوظيفها في إعداد الأنشطة والوسائل التعليمية وتضمينها في البيئة الصفية لإثراء المحتوى التعليمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري

يُعد توظيف المهارات الابتكارية في العملية التعليمية من الاتجاهات التربوية الحديثة التي حظيت باهتمام متزايد في مجال الطفولة المبكرة، لما لها من دور في توفير بيئات تعليمية تفاعلية تدعم تعلم الطفل بصورة أكثر فاعلية ومتعة. وتُعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل المهمة في بناء المهارات اللغوية، حيث يكتسب الطفل خلالها المفردات الأساسية، ومهارات التعبير والتواصل، والطلاقة اللغوية التي تشكل أساس تعلمه اللاحق.

وفي ظل التطورات التربوية المعاصرة، أصبح دور معلمة رياض الأطفال لا يقتصر على تقديم المحتوى التعليمي فحسب، بل يمتد إلى تصميم خبرات تعليمية ابتكارية تراعي احتياجات الأطفال، وتوفر فرصًا للتفاعل والاكتشاف والتعبير الحر، مما يسهم في تنمية مهاراتهم اللغوية بصورة طبيعية وفعّالة.

وانطلاقًا من ذلك، يتناول الإطار النظري للدراسة الحالية مجموعة من المحاور المرتبطة بالمهارات الابتكارية لدى معلمة رياض الأطفال، والمهارات اللغوية لدى طفل الروضة، بالإضافة إلى دور البيئة الصفية التفاعلية في دعم النمو اللغوي لدى الأطفال، وذلك استنادًا إلى الأدبيات والدراسات التربوية ذات الصلة.

وفيما يلي عرض لمحاور الإطار النظري للدراسة:

المهارات الابتكارية لدى معلمة الروضة

تُعد معلمة الروضة العنصر الأساسي في توفير بيئة تعليمية محفزة للإبداع والابتكار، إذ يرتبط نجاح العملية التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة بقدرة المعلمة على توظيف أساليب واستراتيجيات حديثة تراعي خصائص الأطفال واحتياجاتهم النمائية، ولا يقتصر دور المعلمة على تقديم المعرفة، بل يمتد إلى تنمية التفكير، وإثارة الفضول،

وتشجيع الطفل على الاستكشاف والتجريب والتعبير الحر عن أفكاره.

وتشير المهارات الابتكارية لدى معلمة الروضة إلى مجموعة من القدرات والسلوكيات القائمة على التفكير الإبداعي التي تمكنها من تقديم ممارسات تعليمية مرنة ومتجددة، تساعد على تنمية الإبداع لدى الأطفال داخل البيئة الصفية، وتشمل هذه المهارات: الطلاقة في طرح الأفكار، والمرونة في التعامل مع المواقف التعليمية، والأصالة في تصميم الأنشطة، والقدرة على حل المشكلات بطرق مبتكرة (الشمري، ٢٠٢١).

كما تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة أن المعلمة المبتكرة تسهم في خلق بيئة صفية آمنة نفسيًا تشجع الطفل على المشاركة دون خوف من الخطأ، مما يعزز ثقته بنفسه وقدرته على التفكير الإبداعي. وتشير Organisation for Economic Co-operation and Development إلى أن تطوير مهارات المعلمين الابتكارية يُعد من العوامل المهمة في تحسين جودة التعليم وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الأطفال. (أبوجامل، ٢٠٢١).

ومن المهارات الابتكارية المهمة لدى معلمة الروضة:

- تصميم أنشطة تعليمية قائمة على الاستكشاف واللعب.
- تنويع استراتيجيات التعليم بما يتناسب مع الفروق الفردية.
- توظيف الوسائل التعليمية بطريقة مبتكرة.
- تشجيع الأطفال على الحوار والتفكير الحر.
- القدرة على تعديل الأنشطة وفق استجابات الأطفال واحتياجاتهم.
- استخدام التعزيز الإيجابي لتحفيز المشاركة والإبداع.

كما يرتبط امتلاك المعلمة للمهارات الابتكارية بالتطوير المهني المستمر، حيث تسهم الدورات التدريبية والاطلاع على المستجدات التربوية في تعزيز قدرتها على التجديد داخل البيئة التعليمية. وقد أشارت دراسة أجرتها United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (٢٠٢٢) إلى أن الاستثمار في تطوير المعلمين مهنيًا ينعكس بصورة مباشرة على جودة تعلم الأطفال وتنمية قدراتهم الإبداعية.

وفي ضوء ذلك، فإن تنمية المهارات الابتكارية لدى معلمة الروضة تُعد ضرورة تربوية تسهم في تحسين الممارسات التعليمية، ورفع مستوى التفاعل داخل الصف، وبناء بيئة تعليمية تدعم الإبداع والتفكير لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل:

تُعد المهارات اللغوية من أهم الجوانب النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لما لها من دور أساسي في بناء شخصية الطفل وتعزيز قدرته على التواصل والتفاعل مع الآخرين، وتشمل المهارات اللغوية الاستماع، والتحدث، والتعبير اللفظي، وفهم المفردات، واستخدام اللغة بصورة صحيحة في المواقف اليومية، كما ترتبط هذه المهارات بالنمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي للطفل حيث تساعده على التعبير عن احتياجاته ومشاعره وأفكاره بصورة واضحة.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن مرحلة رياض الأطفال تُعد مرحلة حاسمة في اكتساب اللغة وتنمية الحصيلة اللغوية؛ نظرًا لسرعة النمو العقلي واللغوي لدى الطفل في هذه المرحلة، ويرى الباحثون أن البيئة التعليمية الغنية بالمثيرات اللغوية تسهم في تنمية قدرة الطفل على التواصل والتفاعل والمشاركة اللفظية (العتيبي، ٢٠٢٢).

كما تؤكد النظريات التربوية الحديثة أن التفاعل اليومي بين الطفل والمعلمة والأقران يسهم بصورة مباشرة في تطوير المهارات اللغوية، خاصة عندما تعتمد الأنشطة التعليمية على الحوار، والقصص، والألعاب اللغوية، والأنشطة التعبيرية، وتشير United Nations Children's Fund إلى أن التعلم المبكر القائم على التفاعل والمحادثة يعزز النمو اللغوي والمعرفي لدى الأطفال، ويساعدهم على تطوير مهارات التواصل والثقة بالنفس.

وتلعب معلمة الروضة دورًا مهمًا في تنمية المهارات اللغوية من خلال توفير بيئة صفية تشجع الأطفال على الحديث والتعبير والمشاركة، كما يسهم استخدام القصص، والأناشيد، وتمثيل الأدوار، والأنشطة الجماعية والفردية في زيادة المفردات اللغوية وتحسين النطق والطلاقة اللفظية لدى الأطفال.

ومن الأساليب التربوية الفعالة في تنمية المهارات اللغوية:

- استخدام الحوار والأسئلة المفتوحة.
- قراءة القصص بصورة تفاعلية.
- توظيف اللعب اللغوي والتمثيل.
- تعزيز التواصل اللفظي بين الأطفال.
- تشجيع الطفل على وصف الأحداث والتعبير عن أفكاره.
- استخدام التعزيز الإيجابي لتنمية الثقة في التحدث.
- الابتكار في الوسائل التعليمية.

كما تؤثر الأسرة بصورة كبيرة في النمو اللغوي للطفل، حيث يسهم التفاعل الأسري والقراءة المنزلية وكثرة الحوار مع الطفل في تنمية مفرداته وقدرته على التعبير، وقد أوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعيشون في بيئات غنية بالتواصل اللغوي يظهرون مستويات أعلى في الفهم والتحدث مقارنة بغيرهم.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة ترتبط بصورة وثيقة بالممارسات التعليمية

التي تقدمها المعلمة داخل البيئة الصفية، حيث تسهم المهارات الابتكارية لدى معلمة الروضة في توفير مواقف تعليمية تفاعلية تساعد الطفل على التعبير والتواصل واكتساب اللغة بصورة أكثر فاعلية، كما أن توظيف الأنشطة الإبداعية والحوار واللعب التعليمي يعزز من فرص النمو اللغوي لدى الأطفال، ويزيد من مشاركتهم وثقتهم في استخدام اللغة، ومن هنا تتضح العلاقة التكاملية بين المهارات الابتكارية للمعلمة وتنمية المهارات اللغوية لدى الطفل، وهو ما يسعى البحث الحالي إلى دراسته والكشف عن أبعاده داخل بيئة رياض الأطفال.

الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى:

أجرت مها الشمري (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى المهارات الابتكارية لدى معلمات رياض الأطفال، وعلاقتها بالممارسات التعليمية الحديثة داخل الصفوف التعليمية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة من معلمات رياض الأطفال. وأظهرت النتائج أن المعلمات اللاتي يمتلكن مهارات ابتكارية مرتفعة أكثر قدرة على تنويع الأنشطة التعليمية وتحفيز الأطفال على المشاركة والتفكير، كما أكدت الدراسة أهمية التدريب المهني المستمر في تطوير الأداء الإبداعي للمعلمات.

الدراسة الثانية:

أجـــرت United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (٢٠٢٢) دراســة حول أثر التطوير المهني للمعلمات في تحســين بيئات التعلم المبكر وتنمية مهارات الأطفال. واعتمدت الدراســة على تحليل عدد من البرامج التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة. وتوصلت النتائج إلى أن تطوير المهارات الابتكارية لدى المعلمات يسهم في رفع جودة التفاعل داخل الصــف، وتحســين فرص التعلم النشــط، وتنمية مهارات التفكير والتواصل لدى الأطفال.

الدراسة الثالثة:

أجرت نورة العتيبي (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية الأنشطة التفاعلية في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطبقت مجموعة من الأنشطة القائمة على الحوار والقصص واللعب اللغوي على عينة من الأطفال. وأظهرت النتائج تحسنًا واضحًا في مهارات التحدث والتعبير وزيادة الحصيلة اللغوية لدى الأطفال بعد تطبيق البرنامج.

الدراسة الرابعة:

أشـــارت دراســـة صـــادرة عن United Nations Children's Fund (٢٠٢١) إلى أهمية التفاعل اللفظي والبيئـة الغنيـة بـالمثيرات اللغويـة في دعم النمو اللغوي للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. وأكدت الدراســـة أن مشـاركة الطفل في الأنشـطة الحوارية والقصـصـية داخل الروضـة تسـهم في تنمية مهارات التواصـل والثقة بالنفس، كما شـددت على أهمية التكامل بين الأسـرة والروضـة في دعم التطور اللغوي للطفل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة على أهمية تنمية المهارات الابتكارية لدى معلمة الروضة ودورها في تحسين البيئة التعليمية وتنمية قدرات الأطفال المختلفة، كما أكدت الدراسات المتعلقة بالنمو اللغوي أهمية الأنشطة التفاعلية والتواصل المستمر في تطوير مهارات الطفل اللغوية. واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وتحديد أدوات جمع البيانات، وتفسير النتائج المتعلقة بالمهارات الابتكارية والمهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

منهج البحث وإجراءاته:

أولًا: منهجية البحث:

اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي (Qualitative Approach) وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى فهم أثر توظيف المهارات الابتكارية لدى معلمة رياض الأطفال على تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، من خلال دراسة الواقع الفعلي داخل البيئة الصفية، وتحليل السلوكيات اللغوية والممارسات التعليمية بصورة عميقة وشمولية، والذي يعتمد على دراسة سلوك الإنسان واتجاهاته لجمع المعلومات والبيانات من خلال استخدام الملاحظة ودراسة الحالة، والمنهج الكيفي هو البحث العلمي الذي يعتمد على البيانات النوعية والذي يقدم فيه الباحث تفسيرات شاملة لموضوع ما أو مشكلة البحث ولا مجال فيه للنتائج الإحصائية أو الرقمية وإنما تمثيل النتائج بجمل توضيحية أو لغة منطوقة، واعتمدت الباحثة على هذا المنهج لأنه أكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة وغاياته (المشهداني، ٢٠١٧).

ثانيًا: تصميم البحث

استخدم البحث دراسة الحالة (Case Study)، حيث تم التركيز على فصل دراسي واحد في مرحلة رياض الأطفال، بهدف التعمق في وصف وتحليل الممارسات الابتكارية وأثرها على النمو اللغوي للأطفال ضمن سياق طبيعي واقعي.

ثالثًا: مجتمع وعينة البحث

تكوّن مجتمع البحث من أطفال مرحلة رياض الأطفال المستوى الثالث في إحدى الروضات، بينما اقتصرت العينة على:

• أطفال فصل واحد (فصل الروضة بعدد ١٨ طفل/ طفلة) بعمر (٥-٦) سنوات بمجمل فصل كامل وتحت إشراف شخصي كمعلمة ورائدة صف.
• بالإضافة إلى (٤) من أولياء الأمور (الأمهات).

وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية (Purposive Sampling)، لكونها الأكثر ارتباطًا بموضوع الدراسة وإمكانية توفير بيانات غنية ومباشرة حول الظاهرة المدروسة.

رابعًا: أدوات جمع البيانات

اعتمدت الدراسة على تعدد أدوات جمع البيانات (Triangulation) بهدف تعزيز صدق النتائج، وشملت:

١. الملاحظة المباشرة داخل الصف

لرصد سلوك الأطفال اللغوي أثناء الأنشطة الابتكارية وتوثيق التغيرات بشكل يومي.

٢. تحليل الوثائق والمنتجات التعليمية للأطفال

مثل صور الوسائل التعليمية الابتكارية، وأعمال الأطفال، والتسجيلات التوثيقية للأنشطة قائمة على النهج الابتكاري مناسبة لفترة يومية من البرنامج اليومي (أنشطة المجموعات الصغيرة ومناطق التعلم) من إعداد الباحث.

٣. المقابلات شبه المقننة مع أولياء الأمور

بهدف التعرف على التغيرات اللغوية لدى الأطفال في البيئة المنزلية من وجهة نظر الأمهات.

خامسًا: إجراءات تطبيق البحث

تم تنفيذ الدراسة من خلال:

• تطبيق أنشطة تعليمية ابتكارية متنوعة داخل الصف
• توثيق الملاحظات بشكل مستمر أثناء التنفيذ
• جمع البيانات البصرية (صور/نماذج أعمال)
• إجراء مقابلات مع الأمهات بعد فترة التطبيق
• تحليل البيانات بشكل نوعي لاستخلاص الأنماط والدلالات

سادسًا: أسلوب تحليل البيانات

تم تحليل البيانات باستخدام التحليل النوعي الموضوعي (Thematic Analysis)، من خلال تصنيف البيانات إلى موضوعات رئيسية مرتبطة بمحاور المهارات اللغوية مثل: المفردات، التعبير الشفهي، السرد، واستخلاص الأنماط المتكررة من الملاحظات والمقابلات والوثائق.

سابعًا: صدق وثبات أدوات البحث (موثوقية البحث النوعي)

لضمان جودة وموثوقية نتائج البحث الحالي، تم اعتماد مجموعة من الإجراءات التي تدعم مصداقية (Credibility) واعتمادية (Dependability) البيانات في إطار البحث النوعي، وذلك على النحو الآتي:

- المصداقية (Credibility)

تم تعزيز مصداقية الدراسة من خلال:

• تنويع مصادر البيانات (الملاحظة المباشرة، تحليل الوثائق والمنتجات، والمقابلات مع أولياء الأمور)، مما أتاح ما يُعرف بتثليث البيانات (Data Triangulation).
• التوثيق المستمر للأنشطة الصفية باستخدام الصور وأعمال الأطفال، بما يعكس الواقع الفعلي للممارسات التعليمية.
• التحقق من النتائج ميدانيًا من خلال مقارنة ملاحظات الباحثة مع آراء أولياء الأمور حول تطور المهارات اللغوية للأطفال.

- الاعتمادية (Dependability)

تم تحقيق الاعتمادية من خلال:

• توثيق خطوات تنفيذ الدراسة بشكل منظم منذ مرحلة تطبيق الأنشطة وحتى جمع البيانات وتحليلها.
• اتباع إجراءات تحليل نوعي واضحة (التحليل الموضوعي)، بما يضمن إمكانية تتبع خطوات الوصول إلى النتائج.

- قابلية النقل (Transferability)

تم تقديم وصف دقيق لسياق الدراسة (فصل الروضة، طبيعة الأنشطة الابتكارية، خصائص العينة)، مما يتيح إمكانية الاستفادة من النتائج في سياقات تعليمية مشابهة.

- تأكيدية النتائج (Confirmability)

تم الاعتماد على بيانات متعددة المصادر (ملاحظة، مقابلات، توثيق بصري) للحد من التحيز الشخصي، بحيث تستند النتائج إلى الأدلة الميدانية وليس إلى التفسير الفردي فقط.

النتائج والمناقشة:

تم تحليل البيانات التي تم جمعها خلال فترة تطبيق الأنشطة الابتكارية التي امتدت إلى ثمانية أشهر، والتي شملت الملاحظة الصفية، وتوثيق الأنشطة التعليمية، بالإضافة إلى الخبرة التطبيقية داخل البيئة الصفية. وقد أسفر التحليل عن مجموعة من الموضوعات الرئيسة التي تعكس أثر توظيف المهارات الابتكارية في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

أولًا: المهارات الابتكارية التي توظفها معلمة رياض الأطفال داخل البيئة الصفية (السؤال الأول)

أظهرت النتائج أن معلمة رياض الأطفال توظف مجموعة من المهارات الابتكارية داخل البيئة الصفية، تمثلت في تنويع أساليب عرض المحتوى التعليمي، واستخدام التعلم القائم على اللعب، وربط الحروف والكلمات بعناصر شخصية مثل أسماء الأطفال، بالإضافة إلى توظيف الوسائل البصرية التفاعلية، وإنشاء أركان تعليمية متعددة داخل الصف.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة مرحلة الطفولة المبكرة التي تتطلب أساليب تعليمية مرنة وتفاعلية، حيث

تسعى المعلمات إلى استخدام ممارسات ابتكارية قادرة على جذب انتباه الأطفال وتحفيز دافعيتهم للتعلم. كما أن البيئة الصفية في رياض الأطفال تُعد بيئة خصبة لتطبيق أساليب تعليمية غير تقليدية تعتمد على التفاعل والاستكشاف.

وتتفق هذه النتيجة مع الأدبيات التربوية التي تؤكد أهمية توظيف استراتيجيات تعليمية مبتكرة في تنمية التعلم المبكر وتعزيز التفاعل داخل الصف. (Yang et al., 2021; Finders et al., 2023). ملحق شكل (١) وشكل (٢)

ثانيًا: كيفية توظيف المهارات الابتكارية في تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية (السؤال الثاني)

بينت النتائج أن المهارات الابتكارية لدى المعلمة انعكست بشكل واضح في تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية، من خلال توزيع المحتوى التعليمي على مناطق التعلم المتنوعة مثل منطقة الكتابة، ومنطقة الرياضيات، ومنطقة الإدراك الفني، بما يتيح للأطفال التعلم من خلال الخبرة المباشرة.

كما تم توظيف أنشطة تعتمد على التفاعل الحسي والبصري، وربط المفاهيم التعليمية بخبرات الأطفال اليومية، إضافة إلى استخدام أنشطة قائمة على التجريب والمشاركة الفعالة.

ويمكن تفسير ذلك بأن التخطيط للأنشطة التعليمية في بيئات رياض الأطفال يتطلب دمجًا بين الجوانب المعرفية والمهارية والحسية، بما يضمن تحقيق تعلم أكثر فاعلية واستمرارية. كما أن اعتماد بيئة متعددة كالمناطق التعليمية يسهم في تعزيز استقلالية الطفل في التعلم.

وهذا يتماشى مع ما توصلت إليه Wang (٢٠٢١) من أن استراتيجيات التدريس الابتكارية تسهم في دعم نمو الطفل من خلال توفير فرص تعلم نشطة وتفاعلية، بدلاً من التعلم التقليدي القائم على التلقين. ملحق شكل (٣) وشكل (٤)

ثالثًا: أثر توظيف المهارات الابتكارية على تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال (السؤال الثالث)

أظهرت النتائج تحسنًا واضحًا في المهارات اللغوية لدى الأطفال، تمثل في تنمية الحصيلة اللغوية، وتحسن التهجئة والوعي الصوتي، وتحسن التعبير الشفهي والطلاقة اللغوية، إضافة إلى تنمية مهارات السرد والتواصل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن توظيف المهارات الابتكارية داخل البيئة الصفية أتاح للأطفال فرصًا متعددة للتفاعل اللغوي واستخدام اللغة في مواقف تعليمية ذات معنى، مما ساهم في تعزيز اكتساب المفردات وتطوير القدرة على التعبير.

كما أن اعتماد أنشطة قائمة على اللعب والتفاعل ساعد في زيادة استخدام اللغة بشكل وظيفي، في حين أسهمت الوسائل البصرية وربط الحروف بأسماء الأطفال في تسريع اكتساب المهارات اللغوية.

وتتفق هذه النتائج مع الدراسات التي تؤكد أن البيئات التعليمية التفاعلية القائمة على اللعب تسهم بشكل مباشر في دعم النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة، كما تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه Pyle et al. (٢٠٢٤) من أن التعلم القائم على اللعب التفاعلي يرفع من فرص استخدام اللغة بشكل وظيفي، ويعزز قدرة الطفل على التعبير اللفظي داخل السياقات التعليمية.

رابعًا: التغيرات التي تطرأ على المهارات اللغوية من خلال الملاحظة الصفية (السؤال الرابع)

أظهرت الملاحظات الصفية تحسنًا تدريجيًا في أداء الأطفال اللغوي داخل البيئة التعليمية، حيث أصبح الأطفال أكثر قدرة على التفاعل اللفظي، وأكثر جرأة في المشاركة داخل الأنشطة الجماعية، مع انخفاض واضح في التردد أثناء الحديث، كما لوحظ تحسن في القدرة على بناء جمل أطول وأكثر وضوحًا، وزيادة في استخدام المفردات الجديدة أثناء التفاعل اليومي داخل الصف.

ويمكن تفسير هذه التغيرات بأن التعلم داخل بيئة صفية تفاعلية غنية بالمثيرات ساهم في تعزيز الثقة اللغوية لدى الأطفال، ومنحهم فرصًا متكررة لممارسة اللغة في مواقف طبيعية داخل الصف.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي تؤكد أن التعلم القائم على الربط الشخصي (Personalized Learning) يعزز الذاكرة اللغوية ويزيد من سرعة اكتساب المفردات لدى الأطفال (Alaslani et al., 2025).

خامسًا: تصورات أولياء الأمور حول أثر الأنشطة الابتكارية (السؤال الخامس)

أظهرت نتائج المقابلات مع أولياء الأمور وجود تصورات إيجابية حول أثر الأنشطة الابتكارية على تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، حيث أشاروا إلى ملاحظتهم لتطور واضح في استخدام الأطفال للمفردات الجديدة، وتحسن قدرتهم على التعبير عن أنفسهم داخل المنزل.

كما أفاد بعض أولياء الأمور بأن أطفالهم أصبحوا أكثر طلاقة في الحديث وأكثر قدرة على سرد الأحداث اليومية، بالإضافة إلى زيادة الدافعية نحو التعلم والمشاركة في الأنشطة.

ويمكن تفسير ذلك بأن امتداد أثر التعلم من البيئة الصفية إلى البيئة المنزلية يعكس فاعلية الأنشطة الابتكارية في تعزيز التعلم المستمر، وليس فقط داخل الصف.

وهذا يتماشى مع ما أشارت إليه الأدبيات الحديثة من أن التعلم المستمر والمتدرج داخل بيئة غنية بالأنشطة التفاعلية يؤدي إلى تراكم معرفي ولغوي لدى الطفل، وليس فقط تحسينات لحظية (Finders et al., 2023; Pyle et al., 2024). ملحق شكل (٥) وشكل (٦)

خلاصة المناقشة:

بشكل عام، تؤكد نتائج الدراسة أن توظيف المهارات الابتكارية لدى معلمة رياض الأطفال يسهم بشكل فعّال في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، من خلال توفير بيئة تعليمية تفاعلية، غنية بالمثيرات، وتراعي الفروق الفردية، وتدعم التعلم القائم على اللعب والاستكشاف.

الخاتمة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، يتبين أن توظيف المهارات الابتكارية لدى معلمة رياض الأطفال يسهم بشكل فعّال في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، من خلال توفير بيئة صفية تفاعلية قائمة على اللعب والاستكشاف والتجريب.

وقد أظهرت النتائج أن المعلمات يوظفن مجموعة من المهارات الابتكارية داخل الصف، انعكست في تصميم أنشطة تعليمية متنوعة تعتمد على التفاعل الحسي والبصري وربط التعلم بخبرات الأطفال اليومية. كما أسهمت هذه الممارسات في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال، بما في ذلك الحصيلة اللغوية، والتهجئة، والوعي الصوتي، والتعبير الشفهي، والطلاقة اللغوية، ومهارات السرد والتواصل.

كما أظهرت الدراسة أن هذا الأثر لم يقتصر على البيئة الصفية فقط، بل امتد إلى سلوك الأطفال في الملاحظة الصفية وفي البيئة المنزلية وفقًا لآراء أولياء الأمور، مما يعكس فاعلية البيئة التعليمية الابتكارية في دعم التعلم المستمر والمتكامل.

وبناءً عليه، تؤكد الدراسة أهمية تعزيز توظيف المهارات الابتكارية في رياض الأطفال بوصفها مدخلًا فعالًا لتنمية النمو اللغوي والمعرفي والاجتماعي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

اثني عشر: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

١. تعزيز توظيف المهارات الابتكارية لدى معلمات رياض الأطفال من خلال تشجيع استخدام استراتيجيات تعليمية قائمة على اللعب والتجريب والتفاعل، لما لها من أثر مباشر في تنمية المهارات اللغوية للأطفال.

٢. تطوير تصميم الأنشطة التعليمية داخل البيئة الصفية بما يضمن تنويع المناطق التعليمية (الكتابة، الرياضيات، الفنون) وربطها بخبرات الأطفال اليومية لتعزيز التعلم ذي المعنى.

٣. الاهتمام بتنمية المهارات اللغوية بشكل متكامل من خلال التركيز على جميع الجوانب اللغوية (الحصيلة اللغوية، التعبير الشفهي، الوعي الصوتي، والسرد) وعدم التركيز على جانب واحد فقط.

٤. تفعيل دور أولياء الأمور في دعم المهارات اللغوية من خلال إشراكهم في متابعة تطور أطفالهم وتزويدهم بإرشادات لتعزيز الممارسات اللغوية في البيئة المنزلية.

٥. توفير بيئات صفية تعليمية ابتكارية مرنة تدعم التفاعل، وتسمح بالتعلم القائم على الاستكشاف، وتوفر أدوات تعليمية متنوعة تساعد على تنمية اللغة بشكل طبيعي.

٦. إجراء برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال تركز على تنمية المهارات الابتكارية في التدريس وكيفية دمجها في الأنشطة اليومية داخل الصف.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبوجامل، غفران. (٢٠٢١). مخرجات التعلم في ضوء أهداف مشروع الطفولة المبكرة. دار تكوين للنشر والتوزيع.

الحارثي، أمل. (٢٠٢٠). النمو اللغوي لدى طفل الروضة وأساليب تنميته. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الشمري، مها بنت سعد. (٢٠٢١). المهارات الابتكارية لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها بالممارسات التعليمية الحديثة. مجلة الطفولة والتربية، ١٣(٤)، ١٥٥–١٨٨.

العتيبي، نورة. (٢٠٢٢). تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة في ضوء استراتيجيات التعلم الحديثة. مجلة العلوم التربوية.

العتيبي، نورة بنت عبدالله. (٢٠٢٢). فاعلية الأنشطة التفاعلية في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(١٨)، ٤٤–٦٧.

محمود، رقية، وحسن، شيماء. (٢٠٢٢). مهارات التدريس الإبداعي في تعليم اللغة العربية.

مفرجي. (د.ت). مفهوم القدرة الابتكارية عند جيلفورد.

مسلم، تغريد. (٢٠٢٢). التعليم الإبداعي في تنمية مهارات اللغة لدى المتعلمين.

مشروع مدارس الطفولة المبكرة. المملكة العربية السعودية. (١٤٤١هـ).

12477. https://doi.org/10.3390/su132212477

Yang, N., Shi, J., Lu, J., & Huang, Y. (2021). Language development in early childhood: Teacher–child interaction and vocabulary competency. Frontiers in Psychology, 12, 649680. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.649680

Zhang, X. (2025). Impact of inquiry-based reading activities on preschool language development. Early Childhood Education Journal. https://doi.org/10.1007/s10643-025-01877-0

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alaslani, K., Alroqi, H., & Almohammadi, A. (2025). A national study on knowledge of child language development, self-efficacy, and professional development of childcare providers in Saudi Arabia. Discover Education, 4, 73. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00460-3

Al-Mashhadani, S. (2017). Media Research Methods. University Book House.

Finders, J., Wilson, E., & Duncan, R. (2023). Early childhood education language environments: Considerations for research and practice. Frontiers in Psychology, 14, 1202819. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202819

Ghosh, E., & Banerjee, R. (2025). Early intervention strategies for language and literacy development in young learners. Education Sciences, 15(12), 1692. https://doi.org/10.3390/educsci15121692

Pyle, A., Wickstrom, H., Gross, O., & Kraszewski, E. (2024). Supporting literacy development in kindergarten through teacher-facilitated play. Early Childhood Education Journal. https://doi.org/10.1177/1476718X231221363

United Nations Children's Fund. (2021). Early Childhood Communication and Language Development. UNICEF.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). Teacher Professional Development for Early Childhood Education. UNESCO Publishing.

Wang, Z. (2021). A systematic review of instructional interventions supporting kindergarten language development. Sustainability, 13(22),

الملاحق:

شكل (1): مخرجات الأطفال أثناء كتابة الكلمات وربط الحروف بأسمائهم

شكل (2): أنشطة ركن الحروف باستخدام الوسائل الابتكارية التعليمية

شكل (3): تفاعل الأطفال مع بطاقات الحروف والأصوات في ركن اللغة

شكل (4): أنشطة التهجئة باستخدام الوسائل التعليمية التفاعلية

شكل (5): ركن العروض الأدائية (مسرح الظل – القصص – المواهب)

شكل (6): من الوسائل الابتكارية المصممة داخل الفصل

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

مقترح تطوير منظومة التوجيه الطلابي في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب الدولية ومتطلبات رؤية: ٢٠٣٠ دراسة تحليلية مقارنة.

د. محمد بن عوض بن هاذل العمري

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة.

A Proposed Framework for Developing the Student Guidance System in the KSA in Light of International Experiences and the Requirements of Saudi Vision 2030: A Comparative Analytical Study.

Dr. Mohammed Awada Al Amri

General Administration of Education in the Madinah Region.

Email: 1419ma@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ٥/١٢ /٢٠٢٦م تاريخ قبول نشر البحث: ٣٠ / ٥ /٢٠٢٦م

الكلمات المفتاحيّة:

التوجيه الطلابي، التجارب الدولية، رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، الذكاء الاصطناعي.

KEY WORDS:

Student Guidance, International Experiences, Saudi Vision 2030, Artificial Intelligence.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى استشراف آفاق تطوير منظومة التوجيه الطلابي في المملكة العربية السعودية من خلال دراسة تحليلية مقارنة لأربع تجارب دولية رائدة هي: فنلندا، وسنغافورة، والولايات المتحدة الأمريكية، وكندا. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، واستندت إلى أربعة معايير رئيسة للمقارنة هي: جوانب التميز، والحوكمة، والتوزيع الكمي، واشتراطات التأهيل المهني.

وأظهرت نتائج الدراسة أن النماذج الدولية الناجحة تشترك في الانتقال من نموذج الموجه الطلابي المنفرد إلى نموذج الفريق متعدد التخصصات، والاعتماد على أطر حوكمة واضحة، وتطبيق معايير مهنية قابلة للقياس والتقويم، وتبني فلسفة التوجيه الإنمائي الوقائي بدلاً من الاقتصار على التدخل العلاجي.

كما كشفت النتائج عن أهمية التأهيل المهني المتقدم للموجهين الطلابيين، ووجود مؤشرات كمية واضحة لتوزيع الخدمات التوجيهية وضمان جودتها.

وخلصت الدراسة إلى أن المملكة العربية السعودية تمتلك بنية تنظيمية ورقمية متقدمة تؤهلها للاستفادة من هذه التجارب الدولية، وأوصت بالتوسع في تطبيق نموذج الفريق متعدد التخصصات، وتطوير منظومة وطنية لقياس أثر خدمات التوجيه الطلابي، والاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتقنيات الرقمية في دعم الخدمات التوجيهية؛ بما يتوافق مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في بناء رأس مال بشري منافس عالمياً.

ABSTRACT:

This study aimed to explore prospects for developing the student guidance system in the Kingdom of Saudi Arabia through a comparative analytical examination of four leading international models: Finland, Singapore, the United States of America, and Canada. The study employed a descriptive comparative analytical approach based on four key dimensions: areas of excellence, governance, quantitative distribution, and professional qualification requirements.

The findings revealed that successful international models share several common characteristics, including a transition from the individual counselor model to multidisciplinary teams, reliance on clear governance frameworks, implementation of measurable professional standards, and adoption of preventive and developmental guidance approaches rather than purely remedial interventions. The findings also highlighted the importance of advanced professional preparation for student counselors and the existence of clear quantitative indicators for service delivery.

The study concluded that Saudi Arabia possesses an advanced organizational and digital infrastructure that positions it well to benefit from these international experiences. The study recommends expanding multidisciplinary team models, developing national impact measurement systems, and utilizing artificial intelligence and digital technologies to enhance student guidance services in alignment with Saudi Vision 2030.

المقدمة:

تشهد المملكة العربية السعودية تحولات تنموية شاملة في إطار رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، شملت مختلف القطاعات التنموية، وفي مقدمتها قطاع التعليم الذي يُعد الركيزة الأساسية لبناء رأس المال البشري وتحقيق التنمية المستدامة. وقد انعكست هذه التحولات على السياسات التعليمية والبرامج التطويرية التي تستهدف إعداد مواطن يمتلك المهارات والمعارف والقيم اللازمة للمنافسة في الاقتصاد المعرفي العالمي.

ويُعد التوجيه الطلابي أحد المكونات الأساسية في المنظومة التعليمية الحديثة؛ نظراً لدوره في دعم النمو الأكاديمي والمهني والاجتماعي والنفسي للطلاب، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات المناسبة، والتكيف مع المتغيرات التعليمية والمهنية المتسارعة. وتشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن فعالية منظومة التوجيه الطلابي تُعد مؤشراً مهماً على جودة النظام التعليمي وكفاءة مخرجاته. (American School Counselor Association [ASCA], 2023).

وقد أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية التوجيه الطلابي اهتماماً متزايداً خلال العقود الماضية، تمثل في تطوير الأدلة التنظيمية والبرامج المهنية والمنصات الرقمية، وفي مقدمتها نظام نور، إضافة إلى التوسع في برامج التوجيه المهني، واعتماد الرخصة المهنية للموجه الطلابي ضمن جهود الارتقاء بالممارسة المهنية وفق المعايير العالمية. (وزارة التعليم، ٢٠٢٤).

وعلى الرغم من هذه الجهود، ما تزال هناك فرص تطويرية يمكن أن تسهم في تعزيز كفاءة التوجيه الطلابي ورفع أثره، خصوصاً في مجالات التكامل المهني، وقياس الأثر، والاستفادة من التقنيات الحديثة، وهو ما يجعل دراسة التجارب الدولية الرائدة مدخلاً مهماً لاستشراف مسارات التطوير المستقبلية.

مفهوم التوجيه الطلابي:

يقصد بالتوجيه الطلابي منظومة الخدمات والبرامج والإجراءات المهنية التي تستهدف مساعدة الطالب على تحقيق النمو الأكاديمي والمهني والاجتماعي والنفسي، وتمكينه من اتخاذ القرارات المناسبة في مختلف مراحل نموه، من خلال تدخلات وقائية وإنمائية وعلاجية تقدم وفق معايير مهنية منظمة، وبما يسهم في تعزيز توافقه الشخصي واستثماره لقدراته وإمكاناته. (وزارة التعليم، ٢٠٢٤؛ ASCA, 2023).

ويُنظر إلى التوجيه الطلابي في النظم التعليمية المعاصرة بوصفه عملية تربوية مستمرة تستهدف جميع الطلاب، ولا تقتصر على معالجة المشكلات أو التعامل مع الحالات الفردية، بل تمتد لتشمل بناء المهارات الحياتية، وتنمية الوعي المهني، وتعزيز الصحة النفسية، ودعم نجاح الطالب في مختلف جوانب حياته التعليمية والشخصية. (OECD, 2023).

مشكلة الدراسة:

على الرغم من التطور التنظيمي والرقمي الذي شهدته منظومة التوجيه الطلابي في المملكة العربية السعودية خلال السنوات الأخيرة، وما صاحب ذلك من تطوير للأدلة التنظيمية والمنصات الرقمية وبرامج التوجيه المهني، إلا أن عدداً من التحديات ما يزال قائماً، ومن أبرزها ارتفاع نسبة الطلاب إلى الموجه الطلابي في بعض البيئات التعليمية، وغياب نموذج الفريق متعدد التخصصات، وضعف أدوات قياس أثر الخدمات التوجيهية وبرامجها.

وفي ضوء ما أظهرته التجارب الدولية الرائدة من نماذج متقدمة في الحوكمة والتنظيم والتأهيل المهني والتكامل المؤسسي، تبرز الحاجة إلى دراسة هذه التجارب وتحليلها لاستكشاف فرص الإفادة منها في تطوير منظومة التوجيه الطلابي في المملكة العربية السعودية بما ينسجم مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تطوير منظومة التوجيه الطلابي في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب الدولية الرائدة ومتطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟

أسئلة الدراسة

١. ما أبرز ملامح منظومات التوجيه الطلابي في فنلندا وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية وكندا؟
٢. ما أوجه التشابه والاختلاف بين هذه النماذج؟
٣. ما الجوانب التي يمكن الإفادة منها في تطوير التوجيه الطلابي في المملكة العربية السعودية؟
٤. ما متطلبات تطوير منظومة التوجيه الطلابي بما يتوافق مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟
٥. كيف يمكن توظيف التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي في دعم خدمات التوجيه الطلابي مستقبلاً؟

أهداف الدراسة:

١. استعراض النماذج الدولية الرائدة في مجال التوجيه الطلابي .
٢. تحديد جوانب التميز في كل نموذج وأوجه الاستفادة منه .
٣. تحليل أوجه التشابه والاختلاف بين النماذج الدولية المختارة .
٤. تقديم رؤية تطويرية لمنظومة التوجيه الطلابي في المملكة العربية السعودية .
٥. إبراز متطلبات تطوير التوجيه الطلابي بما يتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ .
٦. استشراف مجالات توظيف الذكاء الاصطناعي والتقنيات الرقمية في التوجيه الطلابي.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية التوجيه الطلابي بوصفه أحد المكونات الرئيسة في المنظومة التعليمية الحديثة، ودوره المحوري في دعم النمو الأكاديمي والمهني والاجتماعي والنفسي للطلاب، كما تكتسب الدراسة أهميتها من ارتباطها المباشر بمستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ المتعلقة بتنمية رأس المال البشري ورفع جودة الحياة وتعزيز القدرة التنافسية للمواطن السعودي.

الأهمية العلمية:

- إثراء المكتبة التربوية في مجال التوجيه الطلابي .
- تقديم دراسة تحليلية مقارنة لعدد من التجارب الدولية الرائدة .
- دعم الدراسات المستقبلية المرتبطة بتطوير الخدمات التوجيهية .
- توفير إطار علمي يمكن الإفادة منه في الدراسات المقارنة المستقبلية .

الأهمية التطبيقية:

- دعم متخذي القرار في وزارة التعليم .
- تقديم مؤشرات تطويرية قابلة للتطبيق .
- تعزيز مواءمة التوجيه الطلابي مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ .
- دعم جهود تطوير التوجيه المهني والتخطيط للمسار التعليمي والمهني للطلاب .

مصطلحات الدراسة:

التوجيه الطلابي: منظومة الخدمات والبرامج والإجراءات المهنية التي تستهدف مساعدة الطالب على تحقيق النمو الأكاديمي والمهني والاجتماعي والنفسي وتمكينه من اتخاذ القرارات المناسبة في مختلف مراحل نموه. (وزارة التعليم، ٢٠٢٤؛ ASCA, 2023)

الفريق متعدد التخصصات: مجموعة من المختصين الذين يعملون بصورة تكاملية لدعم الطالب، وقد تضم الموجه الطلابي، والأخصائي النفسي، والأخصائي الاجتماعي، والجهات الصحية والتعليمية ذات العلاقة.

التوجيه المهني: عملية منظمة تساعد الطالب على التعرف إلى قدراته وميوله وخصائصه الشخصية وربطها بالفرص التعليمية والمهنية ومتطلبات سوق العمل. (وزارة التعليم، ٢٠٢٤)

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، إذ يتيح تحليل النماذج الدولية في مجال التوجيه الطلابي ومقارنتها واستخلاص أوجه التشابه والاختلاف بينها، واستكشاف فرص الإفادة منها في تطوير منظومة التوجيه الطلابي في المملكة العربية السعودية.

واستندت الدراسة إلى تحليل الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارات التعليم والهيئات المهنية والجهات المرجعية في الدول محل الدراسة، إضافة إلى التقارير الدولية والدراسات العلمية المحكمة ذات الصلة. وقد شملت مصادر البيانات الأطر الوطنية للتوجيه الطلابي، والنماذج المهنية المعتمدة، والتقارير الإحصائية، والبحوث العلمية الحديثة. واعتمدت الدراسة أربعة معايير رئيسة للتحليل والمقارنة هي:

١. جوانب التميز .
٢. الحوكمة والتنظيم .
٣. التوزيع الكمي للخدمات التوجيهية .
٤. اشتراطات التأهيل المهني .

أما معايير اختيار الدول محل المقارنة: فلم يكن اختيار النماذج الدولية محل الدراسة اختياراً عشوائياً، بل استند إلى مجموعة من المعايير العلمية التي تضمن تحقيق أهداف الدراسة والإفادة من التجارب الدولية ذات الصلة بالسياق السعودي. ومن أبرز هذه المعايير:

- التميز الدولي في مجال التوجيه الطلابي .
- وجود تشريعات وأطر تنظيمية واضحة .
- توافر أدلة علمية وتقارير رسمية حديثة .
- قابلية الإفادة من التجربة في البيئة التعليمية السعودية .
- ارتباط التجربة بالتحديات التي تواجه التوجيه الطلابي في المملكة العربية السعودية .

وفي ضوء هذه المعايير تم اختيار كل من فنلندا وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية وكندا بوصفها نماذج متنوعة تمثل أنماطاً مختلفة من الحوكمة والتنظيم والتأهيل المهني وتقديم الخدمات التوجيهية.

عرض وتحليل التجارب الدولية الرائدة

فنلندا: يمثّل النموذج الفنلندي — الذي يمكن وصفه بنظام رفاه الطالب — أحد أبرز النماذج العالمية في مجال التوجيه الطلابي؛ إذ يقوم على فلسفة تربوية تجعل التوجيه حقاً أصيلاً لكل طالب، وتؤكد على العدالة التعليمية وسهولة الوصول إلى الخدمات التوجيهية. ويتضح تميّز هذا النموذج في وفرة الموارد المادية والبشرية، وتصدّره المستمر لتصنيفات رفاه الطلاب على المستوى الدولي، فضلاً عن مراتبه المتقدمة في اختبارات (PISA).

وقد انتقلت التجربة الفنلندية من أنموذج الموجه المنفرد إلى الفريق المتكامل، وفق تشريع وطني ملزم بتشكيل هيئة رفاه الطلاب في كل مدرسة، والتي تضم في عضويتها: الأخصائي النفسي، والأخصائي الاجتماعي، وممرضة المدرسة وطبيبها، ومعلم ذوي الاحتياجات، والموجه الأكاديمي، ويعملون جميعاً كفريق واحد متكامل. ويؤكد النظام على حق الطالب في التواصل مع الفريق أو أحد أعضائه خلال يوم دراسي واحد في حال الحاجة، وخلال

سبعة أيام في الظروف الاعتيادية (Finnish Ministry of Education and Culture, 2021).

وتولي فنلندا التوجيه الطلابي عناية فائقة؛ فقد أُسِّس المنتدى الوطني للتوجيه مدى الحياة عام ٢٠٢٠، الذي يجمع وزارة التعليم ووزارة الشؤون الاقتصادية وجميع الأطراف المعنية، وفق استراتيجية وطنية تقوم على المبادئ التالية: قيامه على الأدلة، وسهولة الوصول، وتمحوره حول المسترشد، والإنصاف، والاستدامة، والرقمنة.

ومن أبرز المؤشرات الداعمة لنجاح النموذج الفنلندي: تفعيل اشتراط التأهيل المتقدم (درجة الماجستير + دبلوم تخصصي بواقع ٦٠ ساعة معتمدة (ECTS) في التوجيه الطلابي) لكل موجه، وتفعيل البرنامج الوطني المكثف الذي يتيح توجيهاً فردياً لعشرة آلاف طالب سنوياً في الصفين الثامن والتاسع، وشعور ٨٥٪ من الطلاب بالانتماء للمدرسة (Finnish National Agency for Education - OPH, 2024).

سنغافورة: تنتهج سنغافورة أنموذجاً مغايراً يقوم على التمايز الوظيفي الدقيق، الذي تضم فيه وحدة التوجيه الطلابي عدداً من المتخصصين يعملون على نحو مستقل، وهم: الموجه المدرسي الذي يُعنى بالدعم النفسي والاجتماعي، ومسؤول الاحتياجات التعليمية، ومسؤول الرعاية الطلابية، ومستشار التوجيه التعليمي والمهني (Education and Career Guidance - ECG)، ولكل منهم دور مستقل ومسؤوليات محددة بدقة ضمن التشريعات التعليمية.

ويُدرَّس التوجيه الطلابي كوحدة دراسية معتمدة ضمن إطار التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التربية الأخلاقية والمواطنة، ويتضمن خمس مجالات: الوعي بالذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، وإدارة العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة (Ministry of Education Singapore, 2023).

ويربط البرنامج الوطني للتوجيه الطلابي الذي انطلق عام ٢٠٠٧ وتوسّع ليشمل جميع المدارس السنغافورية لاحقاً؛ منظومة التوجيه الطلابي بمنظومة صحية وطنية عبر شراكة بين معهد الصحة النفسية ومستشفيات وطنية ووزارة التعليم، وفق استراتيجية ترتقي بالتوجيه إلى مستوى السياسة العامة، وتقوم على أنموذج رعاية متدرج من أربعة مستويات: تبدأ بتعزيز الرفاه العام وصولاً إلى التدخلات المتخصصة المكثفة. ويتجاوز عدد المتطوعين المدرَّبين على الوعي النفسي تسعين ألف شخص يعملون في البرنامج (Ministry of Health Singapore, 2023).

وقد أطلقت وزارة التعليم إصلاحات منهجية شاملة، أحدثها إلغاء نشر ترتيبات المتفوقين، معززةً ثقافة الطالب المتكامل في جوانب الشخصية كلها. ويمكن اعتبار التمايز الوظيفي والإطار الوطني متعدد المستويات أبرز جوانب التميز في التجربة السنغافورية، إذ تُقدّم نموذجاً متميزاً في الجمع بين التفوق الأكاديمي العالمي والاستثمار العميق في رفاه الطالب النفسي.

الولايات المتحدة الأمريكية: طوّرت الجمعية الأمريكية لموجهي المدارس (American School Counselor Association - ASCA) أنموذجاً وطنياً يُشكّل المرجع المهني لأكثر من (١٣٠,٠٠٠) موجه مدرسي، يقوم على أربعة محاور: التعريف لتحديد المعايير المهنية، والإدارة لخطط العمل، والتقديم للخدمات المباشرة وغير المباشرة، والتقييم لإثبات الأثر. ويشترط النموذج ألّا يقل عن ٨٠٪ من وقت الموجه للخدمات المباشرة (ASCA, 2023).

وحدّدت الجمعية نسبةً مرجعية قدرها موجه واحد لكل (٢٥٠) طالباً باعتبارها الحد الأمثل الذي يتيح للموجه تقديم خدمة فردية فاعلة (ASCA, 2024-2025). ويُعدّ معيار التوزيع الكمي من أكثر المؤشرات دلالةً على جودة الخدمة الإرشادية، غير أن الميدان التربوي يكشف تفاوتاً واضحاً؛ فولاية (فيرمونت) تُعد نموذجاً استثنائياً بنسبة (١:١٨٦) طالباً، متخطيةً المعيار إيجاباً، بينما يبلغ المتوسط الوطني للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ نسبة (١:٣٧٢)، وتسجل ولاية (إنديانا) أعلى نسبة بواقع (١:٦٩٤) طالباً — وهي فجوة بالغة العمق (ASCA, 2024-2025; EdResearch for Action, 2022).

كما يؤكد النموذج الأمريكي صراحةً على عدم إشراك الموجه الطلابي في توقيع محاضر الغياب أو تطبيق الإجراءات التأديبية، حفاظاً على علاقة الثقة بين الموجه وطلابه. ويُعدّ النموذج الأمريكي من أغنى النماذج في قاعدة الأبحاث وقياس الأثر، مما يجعله مرجعاً عالمياً في تطوير السياسات المهنية للتوجيه الطلابي.

كندا: يمثّل النموذج الكندي مثالاً بارزاً على إدارة التنوع في النظم التعليمية اللامركزية؛ إذ تتمتع المقاطعات الكندية باستقلالية واسعة في تنظيم الخدمات التوجيهية ضمن إطار مهني وطني عام تضبطه الرابطة الكندية للإرشاد والعلاج النفسي (Canadian Counselling and Psychotherapy Association - CCPA)، التي تؤكد مبدأ الإنصاف والشمول وتستهدف جميع الطلاب دون استثناء (Canadian Counselling and Psychotherapy Association, 2023).

وتبرز مقاطعة (ألبرتا) بنموذجها المتكامل القائم على فريق مهني متعدد التخصصات يضم الموجه الطلابي والأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي ومسؤول الارتباط الأسري، وتستند إلى برنامج "استراتيجية مسارات ألبرتا المعرفية" (KSAP) الذي يربط التخطيط المهني للطالب بمتطلبات سوق العمل المحلي عبر مسار ممتد من المرحلة الابتدائية حتى نهاية الثانوية.

وتتبع مقاطعة (نوفا سكوشيا) مساراً مختلفاً في أدواته غير أنها تتفق في الهدف؛ إذ تعتمد برنامجاً توجيهياً شاملاً بمعايير وطنية معتمدة، وتستند إلى تشريع قانوني يمنح المنظومة التوجيهية صفة الإلزام. أما مقاطعة (كيبيك) فتنفرد بمعيار التأهيل الأكثر صرامةً؛ إذ يُشترط الحصول على شهادة الماجستير والانضواء الإلزامي تحت نقابة المستشارين المهنيين المعتمدة. ويطبَّق في كندا كذلك نظام الدعم لجميع الطلاب، والحالات الحرجة، وخدمة هاتف المساعدة المجاني على مدار الساعة (Canadian Counselling and Psychotherapy Association, 2023; Keats & Laitsch, 2021).

ويكتسب النموذج الكندي أهميةً خاصة لمواجهته إشكاليةً تكاد تكون مطابقة لأحد أبرز تحديات المملكة العربية السعودية، وهي إدارة التفاوت الإقليمي وضمان إنصاف التوزيع الجغرافي لخدمات التوجيه الطلابي عبر مساحات شاسعة. ويؤكد هذا النموذج أن اللامركزية ليست نقيضاً للجودة، بل تستلزم وجود آليات تنظيم مهني قوية تحول دون الإخلال بحق الطالب في التوجيه.

واقع توظيف التقنية الرقمية في مجال التوجيه الطلابي في الدول المرجعية

في الولايات المتحدة الأمريكية؛ كشفت بيانات ٢٠٢٥ أن أكثر من (٤٠٠) مدرسة في (١٩) ولاية توظّف أداة (Lenny Learning)، وهي مبادرة غير ربحية باستخدام الذكاء الاصطناعي أنشأها كل من (Ting Gao) و(Bryce Bjork)، لسد الفجوة الحرجة بين حاجة الطلاب المتصاعدة إلى الدعم النفسي والتوجيهي ومحدودية الموارد البشرية. وقد خدمت هذه الأداة أكثر من (٢١٠,٠٠٠) طالب (Edutopia, 2025). كما يموّل معهد أبحاث التعليم (IES) مشروع نظام حاسوبي ذكي يتيح للطالب تحديد مساره التعليمي والمهني تفاعلياً (IES, 2024).

وفي سنغافورة، يجري تقييم تطبيق (Wysa) بوصفه دعماً نفسياً أولياً قبل الإحالة الرسمية، وهو مبني على مبادئ العلاج المعرفي السلوكي (CBT) للتعامل مع القلق الخفيف والضغط المعتدل (Ministry of Health Singapore, 2023).

ويظهر من خلال التتبع أن الدول الرائدة لا تزال في طور البدايات في توظيف الذكاء الاصطناعي بصورة رسمية ومكتملة في منظوماتها التوجيهية، مما يجعل هذا المجال مفتوحاً أمام مزيد من التطوير والابتكار، ويفتح آفاقاً واعدة للمملكة العربية السعودية للريادة فيه.

نتائج الدراسة:

من خلال المسح التتبعي المقارن وفقاً لمعايير التميز والحوكمة والتوزيع الكمي واشتراطات التأهيل المهني، توصلت الدراسة إلى أن النماذج الدولية الأربعة تتفق على إلزامية التوجيه الطلابي كجزء أساسي في بنية المنظومة التعليمية، غير أنها تتباين في آليات تنفيذه، وتضع مسارات معيارية واضحة خاضعة للحوكمة.

ففي معيار التميز: تميّزت فنلندا بنموذج الفريق متعدد التخصصات، وسنغافورة بالتمايز الوظيفي الدقيق محققةً تكاملاً بين متطلبات التفوق الأكاديمي والصحة النفسية في آنٍ واحد، أما الولايات المتحدة فتستمد تميّزها من النموذج المهني الشامل الذي يتيح قياس الأثر والمحاسبة على الأداء، بينما يميّز النموذج الكندي قدرته على إدارة التنوع الجغرافي والثقافي الواسع.

وفي معيار الحوكمة: تنتهج فنلندا وسنغافورة مساراً مركزياً؛ إذ تستند فنلندا إلى تشريع وطني ملزم، فيما تعتمد سنغافورا توجيهاً وزارياً مركزياً. بينما ينتهج النموذجان الأمريكي والكندي طابعاً لا مركزياً؛ فالولايات المتحدة توزّع الصلاحيات بين المستوى الفيدرالي ومستوى الولايات، وكندا تدير منظومتها عبر إطار مقاطعي تضبطه جزئياً الرابطة الكندية (CCPA).

وفي معيار التوزيع الكمي: تشترك فنلندا وسنغافورا في اعتماد نسبة (١:٣٥٠) موجهاً لكل طالب. وتمتلك الولايات المتحدة معياراً أكثر طموحاً نظرياً (١:٢٥٠)، غير أن المتوسط الوطني الفعلي يبلغ (١:٣٧٢)، وتسجّل بعض الولايات فجوات حادة كولاية (إنديانا) (١:٦٩٤). أما كندا فمعيارها الكمي متفاوت بين مقاطعة وأخرى دون حد وطني موحد.

وفي معيار التأهيل المهني: تُجمع النماذج الأربعة على اعتبار درجة الماجستير حداً أدنى، وتزداد الاشتراطات في بعضها؛ فتشترط فنلندا دبلوماً تخصصياً بواقع ٦٠ ساعة معتمدة (ECTS) بعد الماجستير، وتشترط سنغافورا ماجستير التوجيه تحديداً لا ماجستير التربية العام، وتضيف الولايات المتحدة ترخيصاً مهنياً يستلزم ساعات تدريبية إشرافية وامتحانات اعتماد دورية، أما كيبيك الكندية فتشترط الانتساب الإجباري إلى النقابة المهنية المعتمدة (OECD, 2023).

يكشف هذا التحليل المقارن أن النماذج الأكثر أثراً وأعلى جودةً هي تلك التي نجحت في تحقيق تكامل بين الحوكمة والمعيارية القابلة للقياس والاشتراط المهني المتقدم؛ وهو شاهد حيّ على أن التميز في منظومة التوجيه الطلابي حصيلة سياسة تعليمية مخطط لها وخاضعة للتقويم.

ويمكن عزو نجاح هذه النماذج إلى ثلاثة عوامل متكاملة:

الأول — تجاوز نموذج الموجه المنفرد: انتقلت جميع النماذج الرائدة من «الموجه الفرد» إلى «الفريق متعدد التخصصات» أو إلى «تعدد المتخصصين بتوصيف دقيق لأدوارهم»؛ لعجز الموجه منفرداً عن استيعاب الاحتياجات

الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والمهنية للطالب في آنٍ واحد.

الثاني ـــ المأسسة والتأطير الوطني المُلزم: لم تترك أي من هذه النماذج التوجيه الطلابي رهيناً للاجتهادات الفردية، بل جعلته في إطار وطني بمعايير واضحة وآليات قياس دورية محددة.

الثالث ـــ الاستباقية والتوجيه الإنمائي الوقائي: تستثمر النماذج الرائدة التوجيه الطلابي في بناء كفاءات الطالب ومهاراته الحياتية قبل ظهور الإشكالية؛ فالتحول من النهج العلاجي إلى الاستباقي هو ما يميّز المنظومات الإرشادية الرائدة.

مناقشة النتائج:

تشير نتائج الدراسة إلى أن نجاح النماذج الدولية في مجال التوجيه الطلابي لا يرتبط بزيادة الموارد البشرية فحسب، وإنما يعتمد بصورة أساسية على وجود رؤية مؤسسية واضحة، وأطر حوكمة فعالة، وتأهيل مهني متقدم للممارسين.

كما تؤكد النتائج أن الاتجاه العالمي يتجه نحو العمل التكاملي متعدد التخصصات بدلاً من الاعتماد على الموجه الطلابي المنفرد، وهو ما يتوافق مع تعقّد الاحتياجات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والمهنية للطلاب في العصر الحديث.

وتبرز أهمية وجود مؤشرات كمية واضحة لتوزيع الخدمات التوجيهية وقياس أثرها، حيث ارتبطت النظم الأكثر نجاحاً بوجود معايير محددة وآليات واضحة للتقويم والمساءلة.

وفي السياق السعودي، تظهر النتائج أن المملكة تمتلك قاعدة تنظيمية ورقمية متقدمة يمكن البناء عليها، إلا أن تحقيق مستويات أكثر تقدماً يتطلب تطوير منظومة قياس الأثر، وتعزيز التوجيه المهني المبكر، والتوسع في تطبيق نموذج الفريق متعدد التخصصات، والاستفادة من التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي في دعم الخدمات التوجيهية.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسات كل من Gysbers & Henderson (2014) ; وOECD (2023)من أن جودة التوجيه الطلابي ترتبط بوجود أطر مهنية واضحة وقياس دوري للأثر، كما تؤكد أن نجاح التوجيه لا يعتمد على عدد الموجهين فقط، بل على طبيعة تنظيم الخدمة ومهنيتها.

التوصيات:

أولاً: في مجال التنظيم والحوكمة

١. التوسع التدريجي في تطبيق نموذج الفريق متعدد التخصصات في المدارس السعودية .

٢. تطوير إطار وطني موحد لحوكمة خدمات التوجيه الطلابي .

٣. مراجعة الأدوار التنظيمية للموجه الطلابي بما يضمن تركيزه على المهام المهنية التخصصية .

ثانياً: في مجال الموارد البشرية والتأهيل المهني

١. دراسة النسب المعيارية المناسبة لأعداد الطلاب مقابل الموجهين الطلابيين .

٢. التوسع في برامج التأهيل والتطوير المهني المتخصص .

٣. تعزيز الشراكات المهنية مع الجامعات والجهات المختصة .

ثالثاً: في مجال التوجيه المهني

١. تعزيز برامج التوجيه المهني المبكر وربطها باحتياجات سوق العمل الوطني .

٢. تطوير أدوات وطنية لقياس الميول المهنية والقدرات .

٣. بناء مسارات مهنية متدرجة تبدأ من المراحل الدراسية المبكرة .

رابعاً: في مجال التقنية والذكاء الاصطناعي

١. تطوير منصة رقمية ذكية داعمة للتوجيه الطلابي .

٢. توظيف الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات واتخاذ القرار التوجيهي .

٣. إنشاء منظومة وطنية لقياس أثر خدمات التوجيه الطلابي .

مقترحات لدراسات مستقبلية:

١. دراسة ميدانية حول النسبة المناسبة للطلاب مقابل الموجه الطلابي في البيئة التعليمية السعودية .

٢. دراسة تجريبية لقياس أثر تطبيق نموذج الفريق متعدد التخصصات في المدارس السعودية .

٣. دراسة حول فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم خدمات التوجيه الطلابي .

٤. دراسة مقارنة بين نماذج التوجيه المهني في دول مجموعة العشرين .

٥. دراسة اقتصادية لقياس العائد الاجتماعي للاستثمار في خدمات التوجيه الطلابي .

الخاتمة:

كشف التحليل المقارن للتجارب الدولية الرائدة في مجال التوجيه الطلابي أن التميز في هذا المجال لا يرتبط بوفرة الموارد البشرية أو المالية فحسب، بل يقوم على منظومة متكاملة تجمع بين الرؤية المؤسسية الواضحة، والحوكمة الفاعلة، والتأهيل المهني المتقدم، والعمل التكاملي متعدد التخصصات.

وأظهرت الدراسة أن النماذج الدولية الناجحة تشترك في الانتقال من نموذج الموجه الطلابي المنفرد إلى نموذج الفريق المتكامل، وفي اعتماد معايير واضحة قابلة للقياس والتقويم، وفي تبني فلسفة وقائية وإنمائية تستهدف جميع الطلاب.

وفي ضوء هذه النتائج، يتبين أن المملكة العربية السعودية تمتلك مقومات قوية تؤهلها لتطوير منظومة التوجيه الطلابي والانتقال بها إلى مستويات أكثر تقدماً، مستفيدة من البنية التنظيمية والرقمية القائمة، ومن مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي تضع بناء الإنسان وتنمية رأس المال البشري في مقدمة أولوياتها.

وتمثل التوصيات المقترحة في هذه الدراسة مسارات عملية يمكن أن تسهم في تعزيز جودة الخدمات التوجيهية ورفع كفاءتها وأثرها؛ بما يدعم إعداد جيل قادر على اتخاذ قراراته بوعي، والمشاركة الفاعلة في التنمية الوطنية، والتكيف مع متطلبات المستقبل المتسارعة.

قائمة المراجع:

الشريف، إبراهيم محمد. (٢٠٢٠). الإرشاد التربوي في ضوء التوجهات الدولية المعاصرة. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٣٩(١٨٣)، ٥٥-١٠٢.

العتيبي، محمد والزهراني، حسن. (٢٠٢١). تقييم فاعلية برامج التوجيه والإرشاد في المدارس السعودية. المجلة الدولية للبحوث التربوية، ٤٥(٢)، ١١٢-١٣٨.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٦). تعديلات ضوابط الرخص المهنية للوظائف التعليمية. الرياض. يناير ٢٠٢٦.

وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. (٢٠٢٤). الدليل الإسترشادي لبرامج وخدمات التوجيه الطلابي، الإصدار ١٤٤٦هـ. الرياض.

وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. (٢٠٢٤). دليل التوجيه المهني للمراحل الدراسية. الرياض: وكالة التعليم العام.

American School Counselor Association. (2019). The ASCA National Model (4th ed.) Alexandria, VA.

American School Counselor Association. (2023). Alexandria, VA.

American School Counselor Association. (2024-2025). School Counselor Roles & Ratios Alexandria, VA.

Brown University / RAND / Harvard. (2025). One in Eight Adolescents Use AI Chatbots for Mental Health Advice.

Canadian Counselling and Psychotherapy Association. (2023). Regulation by Province. ccpa-accp.ca.

Chan, C.K.Y., et al. (2025). AI as the Therapist: Challenges for School Mental Health Frameworks. Behavioral Sciences, 15(3), 287.

Ed Research for Action. (2022). Building High-Quality School Counseling Programs.

Edutopia. (2025). Schools Try AI as Student Mental Health Needs Surge. edutopia.org.

Euro guidance Network. (2024). Guidance System in Finland. euroguidance.eu.

Finnish Ministry of Education and Culture. (2021). Strategy for Lifelong Guidance 2020–2028 Helsinki.

Finnish National Agency for Education – OPH. (2024). Lifelong Guidance in Finland. oph.fi.

Government of Alberta. (2022). Mental Health Continuum of Supports 2021–2022. Edmonton.

Gysbers, N.C., & Henderson, P. (2014). Developing Comprehensive School Counseling Programs (5th ed.). ACA.

IES. (2024). AI and Neuroscience-Powered Chatbot for Students. ed.gov/IES

Institute of Mental Health. (2023). REACH Programme. Singapore: IMH.

Keats, P.A., & Leitsch, D. (2021). Contemplating Regulation of Counsellors. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 99.

Kuhail, M.A., et al. (2024). Human vs. AI counseling. Computers in Human Behavior Reports, 16, 100534. .

Ministry of Education Singapore. (2022). Education & Career Guidance: ECG Overview Singapore: MOE.

Ministry of Education Singapore. (2023). Social and Emotional Learning Framework moe.gov.sg.

Ministry of Health Singapore. (2023). National Mental Health and Well-being Strategy Singapore.

Nova Scotia Department of Education. (2023). Comprehensive School Counselling Framework.

OECD. (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

Onnela, A. (2021). School professionals committed to student well-being. Journal of School Health, 91(4), 278–287.

Reyes-Portillo, J.A., et al. (2025). Generative AI–Powered Mental Wellness Chatbot. JMIR Formative Research.

U.S. Department of Education. (2015). Every Student Succeeds Act (ESSA). Washington DC.

UNESCO. (2022). Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO.

Yeo, L.S., & Lee, A. (2014). School counselling in Singapore. Int'l Journal for the Advancement of Counselling, 36(3), 259–270.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات بجدة وعلاقتها بتطوير الأداء المؤسسي من وجهة نظر المعلمات.

أ. أفنان بنت محمد بن عبد الله الشرفي(١)

ماجستير في القيادة التَّربوية - وزارة التعليم - جامعة دار الحكمة بجدة، إدارة تعليم جدة.

د. رندة أحمد حريري(٢)

الأستاذ المشارك، قسم التربية –كلية التربية والعلوم الصحية والسلوكية، جامعة دار الحكمة بجدة.

The Culture of Risk and Crisis Management among Female Directors of Kindergartens in Jeddah and its Relation to Institutional Performance Improvement from the Perspective of Teachers.

Afnan Mohammed ALSharafi(1)

Master's Degree in Educational Leadership – Dar Al-Hekma University, Jeddah; Jeddah Education Administration.

Dr.Randa Hariri(2)

Associate Professor, Education Department – School of Education, Health and Behavioral Sciences, Dar Al-Hekma University in Jeddah

Email: amash2009@hotmail.com

تاريخ استلام البحث: ٢٠/٥ /٢٠٢٦م تاريخ قبول نشر البحث: ٢ / ٦/ ٢٠٢٦م

الكلمات المفتاحيّة:
إدارة المخاطر، إدارة الأزمات، الأداء المؤسسي، تحسين الأداء، الجودة.

KEY WORDS:
Risk Management, Crisis Management, Institutional Performance, Performance Improvement, Quality

مستخلص البحث:

انطلقت هذه الدراسة من مشكلة بحثية مفادها ضعف ترسيخ الثقافة المؤسسية الوقائية لدى مديرات الروضات على الرغم من جودة الممارسات الإجرائية. هدفت الدراسة إلى الكشف من وجهة نظر المعلمات عن مستوى ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة في مدينة جدة، وكذلك مستوى الأداء المؤسسي، وطبيعة العلاقة بينهما. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات الروضات الحكومية المستقلة في جدة وعددهن ٢٦٥ معلمة، واختيرت منهن عينة عشوائية بسيطة مكونة من ١٠١ معلمة. جُمعت البيانات باستخدام استبانة مقننة خضعت لإجراءات الصدق الظاهري والاتساق الداخلي والثبات. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى ثقافة إدارة المخاطر والأزمات (بمتوسط ٤,٠٦) وارتفاع مستوى الأداء المؤسسي (بمتوسط ٤,١٧)، مع وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين. أوصت الدراسة بالتركيز على تعزيز التخطيط الوقائي والتدريب المؤسسي، وبناء ثقافة وقائية مستدامة تتجاوز الإجراءات الشكلية.

ABSTRACT:

This study was prompted by a research problem: the weak entrenchment of a preventive institutional culture among kindergarten directors despite good procedural practices. It aimed to examine, from the perspective of teachers, the level of risk and crisis management culture among directors of independent public kindergartens in Jeddah, the level of institutional performance, and the nature of the relationship between them. The study adopted a descriptive correlational approach. The population comprised all teachers of independent public kindergartens in Jeddah (N = 265), from which a simple random sample of 101 teachers was selected. Data were collected using a standardized questionnaire that underwent procedures for face validity, internal consistency, and reliability. The results showed a high level of risk and crisis management culture (mean = 4.06) and a high level of institutional performance (mean = 4.17), with a statistically significant positive correlation between the two variables. The study recommended focusing on strengthening preventive planning and institutional training, and building a sustainable preventive culture beyond formal procedures

المقدمة:

في إطار التوجه الوطني الداعم لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية، تُولي رؤية 2030 اهتمامًا ببناء منظومة تعليمية قادرة على مواكبة التحولات المتسارعة، وتعزيز كفاءة المؤسسات عبر تبنّي ممارسات إدارية مستدامة تقوم على الحوكمة والجاهزية وإدارة المخاطر. وفي هذا السياق، يُعد تعزيز ثقافة إدارة المخاطر والأزمات داخل مؤسسات التعليم المبكر ضرورةً إستراتيجية، لكونها المرحلة التأسيسية التي تُبنى عليها مهارات الطفل واتجاهاته المستقبلية، ما يجعل جودة القيادة التعليمية في الروضات عاملاً حاسمًا في ضمان استمرارية الأداء المؤسسي وفاعليته.

إن إدارة الأزمات هي لحظات تحول قادرة على إعادة تشكيل الوعي المؤسسي، إذ تكشف بوضوح مواطن القوة وفرص التطوير، وتتيح للإدارة الواعية أن تُحول الاضطراب المفاجئ إلى فرصة لتعزيز الجاهزية، ورفع كفاءة التخطيط، وبناء ممارسات أكثر نضجاً وفاعلية في مواجهة المتغيرات (عسيري ،2020). كما أنه من المهم رفع جاهزية المؤسسات التعليمية لمواجهة الأزمات بعد ما كشفته جائحة كورونا من هشاشة النظم غير المعززة بثقافة وقائية، إذ بيّنت منظمة الصحة العالمية (2023) أنّ الجائحة أدّت إلى إغلاق المؤسسات التعليمية في أكثر من 190 دولة، وتأثر نحو 1.6 مليار متعلم، مما أبرز الحاجة إلى قيادات تعليمية تمتلك وعيًا استباقيًا قادرًا على حماية العملية التعليمية في المراحل المختلفة، بما في ذلك الروضات.

وينطلق هذا البحث من فرضية أن وعي مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة بثقافة إدارة المخاطر والأزمات يمثل مدخلًا جوهريًا في تطوير الأداء المؤسسي، ليس فقط من خلال رفع كفاءة اتخاذ القرار، بل عبر تعزيز المرونة المؤسسية، وتحسين جودة المخرجات، واستدامة العمل التربوي. ويستند هذا الطرح إلى ما أشار إليه العريفان (2021) من أنّ فاعلية إدارة الأزمات ترتبط بوجود كوادر واعية، وسياسات واضحة، وممارسات مبنية على الاستعداد والوقاية أكثر من الاستجابة الطارئة.

وأكد Grissom & Condon (2021) أن إدارة الأزمات عملية مستمرة تتطلب قيادة واعية وقدرات تحليلية وتواصلاً فعالاً لضمان الحد من آثار الأزمات على الروضة ومجتمعها، وهو ما يعزز التكامل بين الثقافة الوقائية وجودة الأداء المؤسسي.

وتتمثل الجدلية العلمية المحورية التي تستند إليها الدراسة في التساؤل حول ما إذا كان الوعي بثقافة إدارة المخاطر والأزمات كافيًا لإحداث تطوير في الأداء المؤسسي، أم أن هذا التطوير يحتاج إلى عناصر أخرى مثل الخبرة المهنية، التأهيل الإداري، أو الدعم التنظيمي. كما تسعى الدراسة إلى فحص ما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف متغيرات ديموغرافية مثل سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

مشكلة البحث:

تشير معطيات الواقع التربوي في المملكة العربية السعودية إلى وجود قصور في تبني ثقافة إدارة المخاطر والأزمات داخل الروضات، بالرغم من تصاعد حجم التحديات التي تواجهها هذه المرحلة الحساسة، والتي تتنوع بين مخاطر صحية وإدارية وتعليمية. وقد أكدت نتائج الدراسة الاستطلاعية، التي أجرتها الباحثة على (35) من مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة هذا القصور بوضوح، حيث أفادت نسبة (69.2%) بالحاجة الماسة إلى تنمية الوعي بثقافة إدارة المخاطر والأزمات، فيما أشارت نسبة (50%) إلى وجود قصور في الممارسات الحالية، وعبّرت نسبة (76.9%) عن تأثر جودة الأداء المؤسسي بالأزمات، في حين أكدت (92.3%) ضرورة توفير برامج تدريبية متخصصة، واتفق (100%) على أن تعزيز هذه الثقافة يسهم في تطوير الأداء المؤسسي.

وتتسق هذه المؤشرات مع ما أظهرته الدراسات السابقة التي كشفت عن تدني مستوى كفايات إدارة المخاطر والأزمات في المدارس فإن عدداً من مديري المدارس يواجهون صعوبات تتعلق بضعف الجاهزية ، وقلة البرامج التدريبية ، وعدم اكتمال خطط وإجراءات مواجهة المخاطر ، مما انعكس على انخفاض مستوى التخطيط والتقويم الفعال لإدارة الأزمات ، وظهور ممارسات متوسطة في تطبيق إدارة المخاطر في الروضات (السياري ،2024)، وضعف واضح في وعي المديرات بمهارات إدارة الأزمات داخل المؤسسات التعليمية ،يتجسد في غياب الثقافة الكافية والتدريب المتخصص اللازم للتعرف المبكر على المخاطر ومعالجتها بفاعلية ، مما يحد من قدرتهم على الوقاية والتعامل السليم مع الأزمات عند حدوثها (لفته ،2023)، إلى جانب التأكيد على ضرورة رفع مستوى الوعي بالأزمات لدى القائمين على المؤسسات التعليمية (المشيبين والورثان ،2024). كما أوضحت دراسة القلاف (2022) أن غياب ثقافة

إدارة المخاطر يؤدي إلى ضعف فاعلية الأداء المؤسسي في البيئات التعليمية.

وفي ضوء ما سبق يتضح لنا وجود بعض الفجوات:

- الفجوة الزمانية: لا يوجد دراسة قدمت في هذا المجال خلال السنوات الماضية كما أفادت مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الفجوة المكانية: لا توجد دراسة تُخص مدينة جدة كما أفادت مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الفجوة المعرفية: لا يوجد دراسات تناولت وعي مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة بثقافة إدارة المخاطر والأزمات وعلاقته بتطوير الأداء المؤسسي كما أفادت مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الفجوة المنهجية: لا يوجد دراسات كمية تطرقت لمثل هذه الدراسة كما أفادت مكتبة الملك فهد الوطنية.

وبذلك تجمع الدراسة بين حداثة الموضوع وواقعه، وأصالته في بيئة محلية لم تتناول فيها العلاقة بين المتغيرين بهذا السياق من قبل، ما يجعلها إضافة معرفية وعملية قابلة للتطبيق، وممهدة لدراسات مستقبلية في مجال إدارة المخاطر التربوية على مستوى التعليم المبكر.

الأسئلة البحثية: السؤال الرئيسي:

ما مستوى ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة وعلاقتها بتطوير الأداء المؤسسي من وجهة نظر المعلمات؟

الأسئلة الفرعية:

١/ ما مستوى ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة؟

٢/ ما مستوى الأداء المؤسسي في الروضات الحكومية المستقلة بجدة؟

٣/ هل هناك علاقة ارتباطية بين ثقافة إدارة المخاطر والأزمات وتطوير الأداء المؤسسي لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجده؟

٤/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للدالة (a≤0,05) بين متوسطات استجابات معلمات الروضات الحكومية المستقلة بجدة تعزى المتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

الأهداف البحثية:

1/ تحديد مستوى ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة.

٢/ تحديد مستوى الأداء المؤسسي في الروضات الحكومية المستقلة بجدة.

٣/ الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين ثقافة إدارة المخاطر والأزمات وتطوير الأداء المؤسسي لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة.

٤/ الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للدالة (a≤0,05) بين متوسطات استجابات عينة معلمات الروضات الحكومية المستقلة بجدة تعزى المتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

الأهمية البحثية: - الأهمية النظرية:

١/ قد تساهم نتائج هذا البحث في إثراء المعرفة العلمية حول علاقة وعي مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة بثقافة إدارة المخاطر والأزمات بتطوير الأداء المؤسسي.

٢/ قد تساهم نتائج البحث في ربط مفاهيم إدارة المخاطر والأزمات بتطوير الأداء المؤسسي في بيئات الروضات، بما يتوافق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تشدد على أهمية القيادة المرنة والتخطيط الاستراتيجي في تحقيق الاستدامة والكفاءة المؤسسية.

٣\ قد تساهم نتائج البحث في إضافة أدلة جديدة للأدبيات التربوية تدعم هذا التوجه، من خلال تقديم بيانات ميدانية تعكس الأداء المؤسسي بجدة.

٤/ يمكن أن يكون هذا البحث امتداد لدراسات مستقبلية تتناول موضوعات ذات صلة، للمهتمين بإدارة المخاطر والأزمات في المؤسسات التعليمية.

الأهمية التطبيقية:

١/ قد تساعد نتائج البحث في تزويد صانعي القرار في وزارة التعليم بمؤشرات علمية عن مستوى وعي مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة بثقافة إدارة المخاطر والأزمات، مما يدعم تطوير السياسات والخطط.

٢/ يمكن أن تسهم نتائج هذا البحث في تصميم برامج تدريبية وتأهيلية تستهدف مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة لرفع كفاءتهن في التعامل مع المخاطر والأزمات التربوية والإدارية.

٣/ قد تساهم نتائج هذا البحث في تحسين الأداء المؤسسي للروضات الحكومية المستقلة بجدة من خلال تعزيز ثقافة وقائية واستباقية في مواجهة المخاطر والأزمات.

٤/ قد توفر نتائج هذا البحث للمديرات أداة عملية للتشخيص والتقويم الذاتي لمستوى وعيهن وممارساتهن في مجال إدارة المخاطر والأزمات.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على الروضات الحكومية المستقلة بمدينة جدة.

الحدود الزمانية: اقتصرت هذه الدراسة على الفصل الأول من العام الدراسي 2025.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على معلمات الروضات الحكومية المستقلة بمدينة جدة.

الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة موضوع وعي مديرات الروضات الحكومية المستقلة بمدينة جدة بثقافة إدارة المخاطر والأزمات وعلاقته بتطوير الأداء المؤسسي من وجهة نظر المعلمات.

المصطلحات:

إدارة المخاطر(Risk Management) : -

التعريف الأكاديمي:

تُعرف المخاطر طبقا لمعيار ايزو 31000 بأنها حالة عدم اليقين التي من الممكن أن تؤثر على الأهداف الاستراتيجية للمنظمة، وأن التأثير الناتج من المخاطر قد يكون سلبيا (التهديدات) أو إيجابيا (الفرص) ويكون اهتمام إدارة المخاطر باستثمار الفرص وتقليل التهديدات.

وعرفته الباحثة اجرائياً بأنه:

مجموعة الممارسات والإجراءات التي تقوم بها مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة للتعرف على المخاطر المحتملة في بيئة الروضة (التربوية، الإدارية، الأمنية والصحية)، وتحليلها، وتقدير احتمالية وقوعها، ووضع الخطط الوقائية والعلاجية لمواجهتها، بما يسهم في تقليل آثارها السلبية واستمرارية العمل وتطوير الأداء المؤسسي.

إدارة الأزمات(Crisis Management) : -

التعريف الأكاديمي:

تُعرَّف بأنها مجموعة من التدابير تُمكّن الشركة من التعامل مع خطر أو وضع مُحفوف بالمخاطر يحدث فجأة، وذلك للعودة بأسرع وقت ممكن إلى سير العمل الطبيعي. وهي تُسهم في السيطرة على الأزمات والحد من آثارها السلبية، وتقليل الخسائر، بالإضافة إلى حماية المؤسسة ومنع وقوع حوادث مستقبلية.(Giorgetto,2021) .

وعرفته الباحثة اجرائياً بأنه:

القدرة العملية التي تمارسها مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة في الاستعداد لمواجهة المواقف الطارئة والمفاجئة (تربوية، إدارية، صحية، أمنية)، والتعامل معها بفاعلية، بما يضمن الحد من آثارها السلبية واستمرارية عمل الروضة وتطوير أدائها المؤسسي.

الأداء المؤسسي(Institutional Performance) : -

التعريف الأكاديمي:

مجموعة من المعايير الملائمة للتمثيل والقياس والتي تمكن من إعطاء حكم قيمي على الأنشطة والنتائج والمنتجات وكذلك أثر المؤسسة على البيئة الخارجية". (الفرجاني وخلف الله، 2021).

وعرفته الباحثة اجرائياً بأنه:

مستوى كفاءة وفاعلية الروضات الحكومية المستقلة بجدة في تحقيق أهدافها التربوية والإدارية، من خلال جودة العمليات التعليمية والتنظيمية، وحسن استثمار الموارد، وسلامة بيئة العمل، ومستوى الإنجاز، بما يعكس قدرة الروضة على التطوير والتحسين المستمر.

الإطار النظري: المبحث الأول: ثقافة إدارة المخاطر والأزمات:

المحور الأول: مفهوم إدارة المخاطر في الروضات:

يُعد مفهوم إدارة المخاطر في الروضات إطارًا تنظيميًا استباقيًا يهدف إلى تحديد المخاطر المحتملة والتعامل معها بأسلوب منهجي يضمن حماية الأطفال والموظفات واستمرارية العملية التربوية. وتبرز أهمية هذا المفهوم في الروضات لكونها من أكثر البيئات حساسية وتأثرًا بالمخاطر الصحية والبيئية، مما يستلزم التخطيط المسبق والوقاية الفعّالة (بدير، 2023). ويشير تقرير UNESCO (2023) إلى ضرورة دمج إدارة المخاطر ضمن ثقافة الروضة بوصفها ممارسة مستمرة وليست استجابة ظرفية، وتشمل العملية رصد البيئة، وتقييم احتمالات الخطر، وصياغة السياسات الوقائية، وتحديد الأدوار وقنوات الاتصال، وصولًا إلى المتابعة لضمان الفاعلية.

إن تنوع المخاطر سواء البيئية أو الصحية أو الإنشائية يمثل تهديداً لسلامة المنسوبين، وأن أي قصور في التخطيط أو الاستجابة للمخاطر ينعكس على أمن الأطفال وصحتهم الجسدية والنفسية، وهو ما يجعل إدارة المخاطر في مرحلة الروضة أكثر حساسية نظراً لصغر سن الأطفال وارتفاع مستوى هشاشتهم (السياري، 2024). وتتوزع المخاطر بين صحية وأمنية وتشغيلية وقانونية ومعلوماتية (مكانة، 2024)، ويُعد تحديدها بدقة أساسًا في وضع خطط الاستجابة (مشيبين والورثان، 2024). وتُظهر دراسة Handriadi et al. (2025) أن الروضات التي تُجري تقييمًا منهجيًا للمخاطر تطبّق إجراءات تخفيف أكثر فاعلية، إذ وُجد ارتباط وثيق بين التقييم والتخفيف، وبناءً عليه، فإن تبنّي عملية متكاملة تشمل التعرّف على الأخطار، وتقدير احتمالاتها، ووضع خطط وقائية مثل الإخلاء الآمن يُعد ضرورة لضمان الاستجابة الفاعلة. وأن غياب التخطيط المنهجي يؤدي إلى استجابة ارتجالية عند الأزمة، مما يعزز الحاجة إلى ثقافة استباقية قائمة على التقييم الدوري والتعلم المستمر (مكانة، 2024؛ Handriadi et al., 2025).

المحور الثاني: مفهوم إدارة الأزمات في الروضات:

يشمل مفهوم إدارة الأزمات في الروضات الاستجابة للتحديات المفاجئة التي قد تعترض النظام التربوي، مثل الحوادث الجماعية أو الكوارث الطبيعية أو الطوارئ الصحية.

وتشير دراسة سيد (2023) إلى أن الأزمات تُحدث اضطرابًا للأطفال، وقد تؤثر سلبًا على تطورهم الأكاديمي والاجتماعي، مما يبرز الحاجة إلى بيئة تعليمية آمنة ومهيأة للتعامل مع مختلف الطوارئ.

وتشير دراسة الجهني وحريري (2021) إلى أن إدارة الأزمات ليست تدخلاً لحظياً بل ثقافة مؤسسية تقوم على الاستعداد المسبق والتنظيم، واتخاذ قرارات فعالة تضمن استمرارية العملية التعليمية وجودة الأداء.

وفي الإطار نفسه، يؤكد دليل عمليات إدارة المخاطر والأزمات (2020) أن إدارة المخاطر والأزمات في الروضات أصبحت ضرورة ملحّة للحفاظ على الأرواح وتعزيز شعورهم بالأمن والاطمئنان، الأمر الذي يجعل من التخطيط للطوارئ عنصرًا لا يمكن الاستغناء عنه.

ومع تزايد التحديات البيئية والصحية خلال السنوات الأخيرة، ازدادت أهمية امتلاك الروضات خططًا واضحة للإخلاء والإسعافات الأولية وإجراءات الطوارئ. علاوة عن التوجيهات الشفهية أو التعليمات العامة، اللتان لا تعزز جاهزية المعلمات واستجابتهن عند وقوع الأزمات، فإن مكوّنات إدارة الأزمات بما في ذلك الإجراءات الفورية والتعافي اللاحق للأزمة لا ينبغي أن تكون ممارسة عابرة، بل جزءًا متكاملًا مع ثقافة إدارة المخاطر، بحيث تُدرّس وتُدرّب بشكل دوري ومنتظم لضمان استدامة سلامة الأطفال والكوادر التربوية (دليل عمليات إدارة المخاطر والأزمات، 2020).

المحور الثالث: النظريات والنماذج المرتبطة بإدارة المخاطر والأزمات:

قدّم Petal et al., (2024) إطار "Child-Centered Risk Reduction" الذي يؤكد على أن خفض المخاطر يجب أن ينطلق من منظور يتمحور حول الطفل، مع تعزيز التعاون بين الروضة والأسرة والمجتمع، وهو ما يدعمه نهج التأثير الجماعي.

كما طوّر Pamaong & shaw (2025) نموذج "The Bousai Terakoya" للتعليم في مرحلة الروضة، وهو نموذج يستند إلى التجارب الميدانية في تعليم الأطفال كيفية حماية أنفسهم وأسرهم من خلال منظومة مترابطة تجمع بين المدرسة والمجتمع المحلي، مما يعزز مهارات التكيف والوعي المبكر بالمخاطر.

كما تعتمد بعض الأطر الحديثة مثل نهج الدعم متعدد المستويات MTSS على تصميم تدخلات تصاعدية تتدرج من إجراءات وقائية عامة لجميع الأطفال، ثم تدخلات موجّهة، وصولًا إلى برامج مكثفة للأطفال الأكثر حاجة، (Gee et al. 2020).

وفي المقابل، تُظهر دراسة Furu et al. (2023) أن السياسات التربوية غالبًا ما تُركّز على مفهوم "المرونة" في بعدها الفردي النفسي فقط، متجاهلة السياقات البيئية والتنظيمية الأوسع، وهو ما يحد من فاعلية الاستراتيجيات الوقائية في المرحلة ويجعل التدخلات أقل قدرة على معالجة المخاطر النظامية.

أما نظرية الفوضى، فقد ربطت دراسة Mitroof (2021) بين التعقيد، الفوضى والجاهزية المؤسسية. وبذلك يتضح أن هذه النماذج والنظريات على اختلاف توجهاتها تجمع على أهمية الوقاية، والتعاون المؤسسي، والتكيّف المستمر مع احتياجات الطفل، غير أنها تواجه تحديات واقعية تتعلق بالموارد، وتهيئة الكوادر، ومتطلبات التطبيق الفعلي داخل بيئات الروضات.

المحور الرابع: أهمية ثقافة إدارة المخاطر والأزمات في الروضات:

بينت نتائج بكه (2025) وتقرير UNESCO (2023) أهمية ثقافة إدارة المخاطر والأزمات وأنها ركيزة أساسية في تعزيز الوعي الجماعي داخل الروضات، إذ تُسهم في ترسيخ ممارسات وقائية بين جميع الموظفات، بما يضمن الالتزام بالإجراءات ويحدّ من وقوع الأخطار، فإن الروضات التي تتبنى ثقافة سلامة راسخة تحقق مستويات أعلى من الكفاءة في الوقاية والاستجابة، كما أن الروضات ذات الثقافة الوقائية المستدامة تُظهر قدرة أكبر على الصمود أثناء الطوارئ.

وفي السياق المحلي، كما أوضح دليل عمليات إدارة المخاطر والأزمات (2020) أهمية تمكين منسوبات الروضات من مواجهة الأخطار وتقليل آثارها، باعتباره جزءًا من مسؤوليات المؤسسة تجاه سلامة البيئة التعليمية. كما تؤكد مصادر محلية أن الروضات تعمل على تعزيز هذه الثقافة من خلال برامج تدريبية منتظمة تستهدف الموظفات والأطفال، إدراكًا بأن الإخفاق في إدارة المخاطر ينعكس مباشرة على جودة العملية التعليمية والتطويرية (بكه، 2025).

وتدعم الدراسات الحديثة هذه الرؤية، إذ توصل Handriadi et al. (2025) إلى أن الاستثمار في التدريب، وتطوير الوعي، وتبادل المعلومات، يشكّل أساسًا متينًا لبناء منظومة فعّالة لإدارة المخاطر.

المحور الخامس: عناصر إدارة المخاطر والأزمات في الروضات:

تقوم إدارة المخاطر والأزمات في الروضات على مجموعة عناصر مترابطة، في مقدمتها الكشف المبكر عن إشارات الخطر والاستعداد الوقائي، لما لهما من أثر مباشر في فاعلية الاستجابة والحد من آثار الأزمات، إضافة إلى وجود آليات منظمة للاحتواء واستعادة النشاط بعد الطوارئ، بما يرفع كفاءة التعامل مع المواقف الحرجة داخل المؤسسات التعليمية (لفته، 2023).

وتبدأ هذه المنظومة بالوعي بالمخاطر ورصد مؤشرات الإنذار المبكر، ويتكامل معها وضوح المسؤوليات، والالتزام بالإجراءات، وفاعلية الاتصال أثناء الخطر، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تدريب منتظم ومحاكاة واقعية للسيناريوهات المحتملة بوصفها جوهر النهج الوقائي (بدير، 2023).

وقد أكدت دراسة الجهني والحريري (2021) أن ضعف الجاهزية والتخطيط الاستباقي أسهم في تفاقم المشكلات التعليمية والإدارية خلال الأزمات السابقة. كما تشير Bekmurzaevna (2025) إلى أن بناء ثقافة إدارة المخاطر يعتمد على التفكير الناقد والتقييم الذاتي واتخاذ القرار في ظل عدم اليقين، وهو ما تدعمه توصيات التدريب المستمر والمراجعة الدورية وبرامج التوعية بالسلامة (Bekmurzaevna, 2025؛ بكه، 2025).

وتُظهر دراسة Handriadi et al (2025) أن الروضات التي تتبنى إطارًا متكاملًا لإدارة المخاطر تحقق قدرة أعلى على تحديد المخاطر والإبلاغ عنها، في حين يؤدي غياب هذه العناصر إلى فجوات تُضعف السلامة وجودة البيئة التعليمية.

المحور السادس: استراتيجيات (آليات) إدارة المخاطر والأزمات في الروضات:

يستلزم تعزيز ثقافة إدارة المخاطر في الروضة تبنّي منظومة إجراءات عملية متكاملة بوضع سياسات مكتوبة تنظّم الوقاية والاستجابة، وتصميم خطط طوارئ تتضمن الأدوار ومسارات الإخلاء، وتنفيذ تدريبات دورية تحاكي المواقف المفاجئة، إلى جانب توثيق الإجراءات وتحديثها، وتوفير معدات السلامة، وإجراء تقييمات دورية للجاهزية (مشيبين والورثان، 2024).

ويتسق ذلك مع توصيات اليونسكو بدمج خفض المخاطر في السياسات والمناهج وتعزيز التدريب المستمر (UNESCO, 2023). كما تُعد الشراكات مع جهات الاختصاص ركيزة لبناء استجابة تكاملية، وهو ما أكده دليل عمليات إدارة المخاطر والأزمات (2020) من حيث الرصد الشامل والتوثيق الدوري، وتطوير معايير تقييم سلامة البيئة المدرسية، وإشراك الأطفال في التوعية بما يناسب أعمارهم، وتفقد هذه الاستراتيجيات فعاليتها دون مراجعة وتقويم بعد التطبيق.

المحور السابع: دور مديرات الروضات في غرس ثقافة إدارة المخاطر والأزمات:

تُعد القيادة عاملًا محوريًا في ترسيخ ثقافة إدارة المخاطر داخل الروضة، إذ تشير دراسة السياري (2024) أن القيادة المدرسية حجر الأساس في بناء ثقافة فاعلة لإدارة المخاطر والأزمات، إذ يسهم وعي القائدة وقدرتها على التخطيط واتخاذ القرار في ترسيخ الممارسات الوقائية، ونشر الوعي بالمخاطر بين منسوبات الروضة. كما أن القيادة الفاعلة تعزز الالتزام بالإجراءات، وتدعم التنسيق والتدريب المستمر، بما يضمن الجاهزية والاستجابة السريعة عند وقوع الأزمات. ويؤكد تحليل حديث لـ Handriadi et al. (2025) أن نجاح أي روضة في إدارة المخاطر يعتمد بدرجة كبيرة على دور القائد في تعزيز الوعي، وتفعيل الإشراف المستمر، ودعم التنمية المهنية للموظفات. وأكدت كذلك دراسة الجهني وحريري (2021) بأن فاعلية إدارة الأزمات ترتبط مباشرة بقدرات المديرات ومهارتهن الإبداعية. فبدون حضور قيادي فعّال، تفقد الإجراءات الوقائية فاعليتها؛ فالمديرة هي المحرك الرئيس لتطبيق وتنشيط التدريب وتعميم ممارسات السلامة.

كما يوضح دليل عمليات إدارة المخاطر والأزمات (2020) أن نشر ثقافة الأمان يتطلب قيادة مُبادرة وقادرة على تمكين منسوبات الروضة من مواجهة المخاطر بثقة. وتشير دراسة السياري (2024) إلى أن فاعلية إدارة المخاطر لا تتحقق بمجرد توافر الخطط والتعليمات، بل من خلال دور القيادة المدرسية في تفعيلها عمليًا عبر الممارسة اليومية، والتدريب، واتخاذ القرارات المناسبة عند مواجهة المخاطر.

المحور الثامن: دور معلمات الروضات في تطبيق إدارة المخاطر والأزمات:

تُعدّ المعلمات المحور الرئيس في تطبيق ثقافة إدارة المخاطر والأزمات داخل الروضة، لكونهن الأقرب للأطفال والأقدر على التدخل المباشر أثناء الطوارئ. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن امتلاك المعلمات للمعرفة والمهارات المتعلقة بالمخاطر يشكّل أساسًا لخلق بيئة تعليمية آمنة، إذ أكد Bekmurzaevna (2025) أن وعي المعلمات بالسلوكيات الخطرة وقدرتهن على تقييم المواقف يمثلان مرتكزًا جوهريًا للسلامة. كما أظهرت دراسة الزعبي (2022) أن تدريب المعلمات على إدارة الأزمات يُعد عاملًا حاسمًا في رفع كفاءتهن على مواجهة المواقف الطارئة بفاعلية، إذ يسهم التدريب المسبق في تمكينهن من

فهم الأدوار والإجراءات المطلوبة، ويعزز الجاهزية التنظيمية وسرعة الاستجابة، كما ويسهم التدريب المنتظم في تحقيق الاستعداد النفسي، من خلال خفض التوتر وزيادة الثقة بالقدرة على التعامل مع الأزمات وضبط الانفعالات أثناء حدوثها. وأشار تقرير UNESCO (2023) إلى أن تدريب معلمات الروضات على مهارات الوقاية وإدارة الطوارئ يعدّ شرطًا أساسيًا لاستقرار البيئة الصفية. وبيّنت دراسة الزعبي (2022) أن فاعلية إدارة المخاطر والأزمات ترتبط بالممارسات التطبيقية المستمرة، حيث يُسهم الالتزام بالإجراءات المنظمة، والمتابعة الدورية، والتدريب القائم على سيناريوهات الأزمات في تعزيز الجاهزية العملية للمعلمات، والحد من الارتباك والأخطاء عند وقوع المواقف الحرجة، بما يضمن سرعة الاستجابة والسيطرة على آثار الأزمة. كما أوضحت نتائج Bremerhaven (2025) أن التدريب العملي وخاصة محاكاة الإخلاء والإسعافات الأولية يسهم في رفع جاهزية المعلمات للتصرف السليم عند وقوع الخطر.

المحور التاسع: المعوقات في بناء ثقافة إدارة المخاطر والأزمات في الروضات:

من أهمها محدودية الموارد والميزانيات اللازمة للتدريب وتأمين معدات السلامة، إلى جانب ضعف الوعي أو مقاومة بعض الموظفات للتغيير. وقد بينت دراسة Handriadi et al. (2025) أن الروضات التي لم تستثمر في تنمية مواردها البشرية افتقرت إلى الاستجابة الاستباقية، ولجأت غالبًا إلى ردود فعل عند وقوع الخطر بدلاً من الوقاية.

وتشير دراسة الشعراوي (2022) إلى أن ضعف الوعي الإداري، ومحدودية التدريب المتخصص، ومقاومة التغيير تُعد من أبرز المعوقات التي تعرقل بناء ثقافة فاعلة لإدارة المخاطر والأزمات في الروضات، حيث ينعكس ذلك سلبًا على الجاهزية المؤسسية والاستجابة المنظمة عند الطوارئ.

كما أن قصور البنية التحتية مثل ضعف أنظمة الإنذار أو عدم اكتمال تجهيزات الإطفاء يزيد من الهشاشة في الروضات. يضاف إلى ذلك أن إدخال برامج السلامة داخل الروضة يصطدم أحيانًا بجمود البرامج التربوية، والحاجة إلى تنسيق عالٍ بين الجهات، فضلًا عن تحديات الحوكمة التي تتطلب تحديد المسؤوليات وآليات المساءلة لضمان الالتزام (UNESCO,2023).

وعلى الصعيد الاجتماعي، تشير دراسة Handriadi et al. (2025) وتقرير UNESCO (2023) أنه قد يؤدي اعتماد بعض أولياء الأمور على الروضة دون مشاركتهم في إجراءات الأمان إلى فجوة في التواصل. وإن معالجة هذه المعوقات تتطلب رفع الوعي، وتمكين القيادة من قيادة التحول، وتعزيز القدرات التدريبية، والاستثمار في التثقيف الداخلي لتعزيز ثقافة السلامة المستدامة.

المحور العاشر: العلاقة التكاملية بين إدارة المخاطر وإدارة الأزمات في بيئة الروضة:

تقوم العلاقة التكاملية بين إدارتي المخاطر والأزمات في بيئات الروضة على دمج الإجراء الوقائي بالتفاعل الطارئ ضمن منظومة واحدة تستهدف سلامة الأطفال واستدامة العملية التعليمية. فإدارة المخاطر تُعنى بالتنبؤ بالمخاطر وتقييمها ووضع استراتيجيات استباقية للتحكم فيها (الجندي، 2022؛ بكه، 2025)، بينما تركز إدارة الأزمات على التعامل الفوري مع الأحداث الطارئة التي تحققت فعليًا عبر إجراءات التخفيف والتعافي (بكه، 2025). ويُعد هذا التكامل عنصرًا جوهريًا، إذ يؤثر التخطيط الوقائي مباشرة في خفض احتمالية الأزمة أو حدّتها، بينما تسهم خبرات الاستجابة في تحسين خطط المخاطر المستقبلية، وهو ما وصفه الباحثون بأنه «عملية تكاملية» تشترك فيها جميع عناصر الروضة ضمن إطار موحّد للحماية (الهباهبة، 2020).

وتزداد أهمية هذا التكامل في الروضات نظرًا لحساسية الأطفال واعتمادهم الكامل على الكبار، فالبيئات غير الآمنة تُعد من مسببات الحوادث والوفيات في سنّ ما قبل المدرسة (الجندي، 2022). لذلك يجب أن تشمل الإجراءات الوقائية إعداد بيئة مادية آمنة ومعايير تشغيل واضحة للأمن والسلامة. وقد أظهرت دراسات ميدانية كدراسة عبد الوهاب (2023) ودراسة عبد التواب وآخرون (2024) وعي المديرات والمعلمات بإدارة الأزمات وبتطبيق معايير السلامة، مما يعزز الحاجة إلى دمج خطط المخاطر بالتدريب والتثقيف المستمر.

المبحث الثاني: الأداء المؤسسي:

المحور الأول: مفهوم الأداء المؤسسي في الروضات:

يشير الأداء المؤسسي إلى عملية مستمرة تتشكل من تفاعل منظم بين الرؤية الاستراتيجية، والثقافة المؤسسية، والقيادة، وإدارة الموارد، بما يمكّن المؤسسة من التطوير والتحسين المتواصل في مواجهة المتغيرات المتسارعة، ولا يقتصر على النتائج النهائية فقط (خميس وحمد، 2024).

ويعكس الأداء المؤسسي في الروضات، قدرتها على ترجمة رسالتها التعليمية إلى ممارسات فعلية من خلال تكامل العمليات التنظيمية والسلوكيات المهنية، وتحقيق الانسجام بين الموظفات والبيئة التعليمية بما يدعم جودة المخرجات التربوي (خميس وحمد، 2024). وتشير دراسة إبراهيم (2025)بأن جودة الروضة تُعد باعتبارها المرحلة الأولى في تشكيل نمو الطفل، نتاجًا مباشرًا لكفاءة مواردها،

وفاعلية تنظيم عملياتها، وجودة التعلم المقدَّم فيها، مما يجعل الأداء المؤسسي عاملًا محوريًا في تحديد مستوى مخرجات الروضة وتحقيق أهدافها التربوية.

كما يعكس الأداء جاهزية القيادة، وانضباط الموظفات، وتكامل العمل المؤسسي ضمن إطار الحوكمة التعليمية (مشيبين والورثان، 2024).

المحور الثاني: النظريات والنماذج المرتبطة بالأداء المؤسسي في الروضات:

قدّمت إدارة الجودة الشاملة TQM إطارًا يقوم على «العمل الصحيح من المرة الأولى» لتعزيز روح الفريق وتحسين الإنتاجية (Angelescu, 2021).

وأكدت دراسة العوضي وآخرون (2024) ما يتيحه نموذج بطاقة الأداء المتوازن من ربط الأهداف الاستراتيجية بالمؤشرات التشغيلية عبر أبعاد متوازنة مالية وغير مالية، وفاعليته في رفع أداء المؤسسات التعليمية.

كما يوفر نموذج EFQM رؤية شمولية للتحسين المستمر من خلال التركيز على القيادة والعمليات والنتائج، وقد طُوّر محليًا ليوائم متطلبات التعليم المبكر (Taraza et al., 2024).

وتعزز النظريات التربوية هذا الفهم؛ إذ توضح نظرية تحديد الأهداف أهمية صياغة أهداف واضحة وصعبة لتحسين مخرجات التعلّم (Sides, 2020).

وتؤكد نظرية أصحاب المصلحة أن تحسّن الأداء المؤسسي يتحقق عندما تُدار المؤسسة التعليمية بمنظور محوكم يوازن بين توقعات الأطراف المعنية كافة، مثل العاملين والمستفيدين والجهات الرقابية، بما يعزز الشفافية والمساءلة، وأن إشراك أصحاب المصلحة في التخطيط واتخاذ القرار يرفع كفاءة الأداء ويزيد استدامته من خلال بناء الثقة وتحسين جودة المخرجات (المجلس السعودي للجودة، 2024)

وتتسق هذه النماذج مع ما تُشير إليه الأطر الحديثة لقياس الأداء المؤسسي لتبنّي نماذج شمولية متعددة الأبعاد لا تقتصر على النتائج النهائية، بل تشمل كفاءة العمليات، وجودة الحوكمة، ورضا أصحاب المصلحة، والاستدامة المؤسسية، بما يعكس نضج الأداء على المدى القصير والطويل، وتؤكد على أن قياس الأداء الفعّال يتطلب مؤشرات متوازنة تربط بين التخطيط والتنفيذ والتقويم، مع إشراك أصحاب المصلحة بوصفهم عنصرًا أساسيًا في تحسين الجودة وتعزيز التميز المؤسسي (المجلس السعودي للجودة، 2024). وبذلك يتضح أن توظيف هذه النماذج والنظريات يزوّد الروضات بأدوات عملية لتشخيص نقاط القوة والضعف، ويدعم بناء منظومة أداء مستدامة قادرة على التطور المستمر والارتقاء بجودة التعليم المبكر.

المحور الثالث: الأبعاد الرئيسة للأداء المؤسسي في الروضات:

إن الأطر الحديثة لقياس الأداء المؤسسي تنطلق من الكفاءة التشغيلية بوصفها بُعدًا حاكمًا لفاعلية المؤسسة، إذ تعكس قدرة التنظيم على توظيف موارده بكفاءة وتحويل الخطط إلى نتائج قابلة للقياس. ويُعد الربط بين إدارة الموارد، وجودة العمليات، ومخرجات التعلم مؤشرًا جوهريًا على نضج الحوكمة وتحقيق أداء مؤسسي متوازن ومستدام (المجلس السعودي للجودة، 2024)

كما يُعد بُعد الجودة التربوية محورًا مركزيًا، إذ تشير تقارير دولية إلى أن نوعية الأنشطة الصفية، وتفاعل المعلمة مع الطفل، واستقرار البيئة الصفية تمثل محددات رئيسة لجودة التعلّم المبكر (UNESCO, 2023). ويتقاطع ذلك مع بُعد القيادة والحوكمة، حيث تؤكد دراسة خميس وحمد (2024) بأن الأداء المؤسسي تبرز فاعليته من خلال بُعد الثقافة المؤسسية والقيادة، حيث يسهم وضوح الرؤية والهيكل التنظيمي، وتحديد الصلاحيات، وممارسة القيادة الفاعلة في تحقيق الانسجام بين الموظفات، وتعزيز الالتزام والانضباط التنظيمي، بما يدعم كفاءة القرار الإداري ويرفع مستوى الأداء المؤسسي داخل المؤسسة التعليمية.

ويأتي بُعد التحسين المستمر بوصفه "جوهر التطوير المؤسسي"، إذ أوضحت دراسة (Taraza et al. 2024) أن اعتماد آليات التقويم الدوري، والتغذية الراجعة، وتحليل الفجوات يُمكن الروضات من التكيّف والتحسن بصورة منهجية.

واستنادًا إلى دراسة إبراهيم (2025)، يُنظر إلى الأداء المؤسسي بوصفه منظومة متكاملة لا تقتصر على الجوانب الإدارية فحسب، بل تمتد لتشمل عناصر داعمة تتعلق بتهيئة البيئة التعليمية، وكفاءة الموارد البشرية، وجودة الممارسات التعليمية والتنظيمية. إذ تؤكد الدراسة أن كفاءة الأداء تتحقق من خلال توافر بيئة تنظيمية وبنية داعمة للعمليات، وتوظيف الموارد البشرية بمهارات ومعارف مهنية مناسبة، إلى جانب التخطيط والتنظيم والمتابعة الفعّالة، بما يسهم في تحسين جودة العمليات الداخلية، وتعزيز التعلم، ورفع كفاءة المخرجات التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية للمؤسسة.

المحور الرابع: الأداء المؤسسي في سياق الروضات:

يتأثر الأداء المؤسسي في الروضات بصورة مباشرة بثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى المديرات، إذ يرتبط الأداء بقدرة القيادة على التخطيط والتوجيه والمتابعة، كما تنعكس الثقافة الوقائية على الاستقرار التشغيلي وجودة العمليات وكفاءة اتخاذ القرار، وهي مؤشرات أساسية للأداء المؤسسي (العريفان، 2021؛ خميس وحمد، 2024).

وتزداد خصوصية هذا الأداء في الروضات نظرًا لحساسية الفئة العمرية، التي تتطلب جاهزية يومية عالية لضمان بيئة تعليمية آمنة ومنظمة، حيث إن أي خلل إداري بسيط ينعكس مباشرة على سلامة الطفل وتعلمه (منظمة الصحة العالمية، 2023). لذلك تُعد دقة تنفيذ الخطط، ووضوح التعليمات، وتوافر التجهيزات عناصر حاسمة في جودة الأداء (العريفان، 2021)، وهو ما يتسق مع مستهدفات رؤية 2030 في تعزيز جودة تعليم الروضات. كما يعكس الأداء المؤسسي مدى ملاءمة البنية التنظيمية لاحتياجات مرحلة تُعد " نافذة حاسمة " للنمو المعرفي والانفعالي (UNESCO, 2023).

وتشير دراسة الشعراوي (2022) إلى أن البيروقراطية وضعف التنسيق وارتفاع الكثافات الصفية، إلى جانب محدودية تأهيل الكادر وضعف الدافعية، تُضعف جودة التعليم والرعاية. وعليه، فإن رفع الأداء المؤسسي في الروضات الحكومية يتطلب قيادة فعالة، وجاهزية تشغيلية، وبنية تنظيمية مرنة، واستثمارًا في الموارد البشرية والبنية التحتية والحوكمة، لضمان جودة التعليم والرعاية في هذه المرحلة التأسيسية.

المحور الخامس: معايير الجودة في الروضات والأداء المؤسسي:

تتداخل الجودة بشكل مباشر مع الأداء المؤسسي في الروضات، إذ تُعد أحد أبرز مؤشراته ومحركاته الأساسية، (منظمة الصحة العالمية، 2023). وترتبط الجودة بمجموعة عناصر تشمل جودة الأنشطة، وملاءمة البيئة الصفية، ومستوى الرعاية، والأمان الجسدي، وتنظيم الوقت، وفاعلية التواصل مع أولياء الأمور، وهي جميعها مكونات تنعكس على النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل. ويتطلب تحقيقها متابعة مستمرة، وتطويرًا مهنيًا للموظفات، وتوفير أدوات تربوية داعمة، وتطبيق ممارسات تعليمية حديثة.

وفي السياق السعودي، وضعت شركة تطوير للخدمات التعليمية (2015) وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية للفئة (3–6 سنوات) وهي تُعد إطارًا مرجعيًا لتوقعات النمو والتعلم. كما أصدرت الهيئة السعودية للمواصفات والمقاييس والجودة معايير وطنية للبيئة الصفية الآمنة والصحية (SASO , 2024). وتستعين بعض الروضات بأدوات تقييم دولية مثل مقياس الإيكرز (ECERS) لتحسين جودة بيئات التعلم (Clifford & Reszka,2010).

المحور السادس: أثر الجاهزية في رفع جودة الأداء المؤسسي في الروضات:

في بيئات الروضات تتكامل الجاهزية التشغيلية مع البنية التنظيمية وثقافة العمل الجماعي والتواصل الداخلي بوصفها محددات رئيسة لجودة الأداء المؤسسي. فالجاهزية القائمة على التخطيط للطوارئ، وتوفر الإمكانات الوقائية، وبناء قدرات العاملات، ووضوح قنوات الاتصال، تمكّن الروضة من الاستجابة السريعة وتقليل الاضطراب، مما يرفع كفاءة الأداء واستمرارية العمليات (خميس وحمد، 2024)، ويتسق ذلك مع توجهات رؤية المملكة 2030 في تعزيز جاهزية المؤسسات.

كما تسهم البنية التشغيلية الواضحة في تنظيم الأدوار وتوحيد الإجراءات وتقليل الارتباك، حيث تحقق الروضات الملتزمة بتطبيق إجراءاتها مستويات أداء أعلى (مشيبين والورثان، 2024)، ويُعد توفير بيئة «آمنة وصحية» شرطًا أساسًا لجودة التعليم (SASO، 2024). وفي هذا السياق، تؤكد دراسة Daud et al. (2024) أن فاعلية العمل الجماعي والتواصل الداخلي تعزز إدارة المخاطر وتكامل الجهود، بما يدعم استقرار الأداء المؤسسي واستدامته.

المحور السابع: مدى تكامل التخطيط والتقويم مع الأداء المؤسسي في الروضات:

تكامل التخطيط والتقويم هو ركيزة أساسية لرفع جودة الأداء المؤسسي في الروضات، إذ يعتمد نجاح المنظومة على وجود إجراءات موثقة، وزيارات إشرافية، ومراقبة مستمرة لجودة الأنشطة، وتغذية راجعة منظمة، وهي ممارسات أكدت أدبيات حديثة أهميتها في تحسين فعالية العمل (مشيبين والورثان، 2024).

كما أوضحت دراسة خ . الحوسني و ي. الحوسني (2024) أن الأداء المؤسسي يتحقق بصورة أكثر فاعلية عندما يقوم على تكامل منظم بين التخطيط والتقويم، إذ يُعد التخطيط الاستراتيجي الأساس في تحديد الأهداف وتوجيه الموارد، بينما يسهم التقويم المستمر في قياس مدى تحقق تلك الأهداف ورصد الفجوات وتصحيح المسار. ويؤدي هذا التكامل إلى تحويل التقويم من إجراء رقابي لاحق إلى أداة داعمة للتخطيط والتحسين المستمر، بما يعزز كفاءة الأداء المؤسسي واستدامته وقدرته على الاستجابة للتغيرات. وتنسجم هذه الممارسات مع تقرير UNESCO (2023) التي شددت على تطوير الحوكمة وكفاءة القيادة لضمان استمرارية العمليات وجودة الخدمات التعليمية، ويتجلى الأثر المباشر لهذا التكامل في قدرة الروضة على تحقيق أداء مؤسسي متميز، إذ يؤدي ربط الأهداف التربوية بأنظمة تقويم مبنية على مؤشرات واضحة إلى تحسين ضبط الخطط وتوجيه التدخلات. كما بينت دراسة خميس وحمد (2024)، أن إشراك الموظفات في متابعة الأداء من خلال التقارير الدورية والاجتماعات التنظيمية في تعزيز

المســـاءلة والالتزام الوظيفي، ينعكس إيجابًا على جودة الخدمات المقدمة ورفع كفاءة المخرجات المؤسسية.

المحور الثامن: دور المديرات في تعزيز الأداء المؤسسي في الروضات:

تُمثّل القيادة التربوية حجر الأســـاس في تعزيز الأداء المؤســـسي داخل الروضـــة، إذ تؤثر مباشـــرة في تحقيق الرؤية واســـتثمار الموارد وتهيئة بيئة تعليمية فعّالة. وقد أكدت دراســـة Daud et al 2(2024) أن القيادة الواعية تُعد عنصـــرًا حاسـمًا في نجاح المؤسـسـات التعليمية، مما يؤكد أن حسن اختيار القائد المؤهل يسهم مباشرة في تحقيق التميز المؤسسي واستدامة النجاح. وفي السياق نفسه، تشير دراسة العريفان (2021) إلى أن مديرة الروضة تضطلع بدور محوري في ضـــبط الإيقاع اليومي والتعامل مع المواقف الطارئة واتخاذ القرارات الســـريعة التي تحافظ على استقرار العمل.

وتشـــير دراســـة Daud et al 2(2024) أن القيادة القادرة على اتخاذ قرارات سريعة، وتنظيم الأدوار، وضبط العمليات اليومية، ترتبط بتحقيق مسـتويات أعلى من جودة الأداء، إذ تســـهم هذه الممارســـات في رفع كفاءة العمل، وتعزيز الانضباط المؤسسي، وتحسين القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية.. كما توضـــح دراســـة Taraza et al. (2024) أن القيادة التحويلية التي تشـرك المعلمات في القرار وتعزز التمكين ترفع الالتزام الوظيفي وتدعم استدامة الأداء المؤسـسي. ويؤكد Handriadi et al. (2025) أن جاهزية الروضة ومهارة المديرة في إدارة المخاطر وتفعيل التدريب والتواصـــل الداخلي تمثل محورًا مباشرًا في تحسين النتائج التشغيلية والتربوية.

المحور التاســـع: دور المعلمات كفاعلات رئيســـيات في الروضات:

أظهرت دراسة اللهيبي (2025) أن معلمات الروضات يشكّلن ركيزة أساسية في رفع جودة الأداء المؤسـسي، إذ يســـهمن بكفاءتهن التربوية وقيادتهن الصـــفية والتزامهن المهني في تعزيز فعالية العمليات التعليمية والتنظيمية، وأن المعلمات حققن مستويات مرتفعة في الكفاءات الشـخصـية والمهنية بما يعكس وعيًا مهنيًا عاليًا وقدرة واضـــحة على تحسـين جودة التعلم. كما أوضـــحت دراســـة الشـــعراوي (2022) أن ضـــعف الكفاءات المهنية للمعلمات يعدّ من أبرز معوقات الأداء المؤسـسي، مؤكدة ضـرورة إشراكهن وخاصة القياديات منهن في وضع الأهداف التربوية واتخاذ القرارات الاستراتيجية لتعزيز جودة العمل.

وفي السياق، أوصت دراسة عبد الغفار والحربي (2024) بتمكين قائدات الروضات المبدعات من المشاركة في صنع القرار المدرسي والوزاري لدعم الابتكار وتحسين النتائج المؤسسية. ويتسق ذلك مع توجهات رؤية 2030 التي تدعم تطوير الكوادر في التعليم المبكر (مباركي، 2023) ورفع معدلات الالتحاق وتجويد الخدمات التعليمية (وزارة التعليم، 2025).

ويُنظر إلى المعلمة بوصـــفها «قائدًا وموجّهًا ومقيّمًا داخل الصـــف» وفق ما بيّنه علي (2021) فهي " القلب النابض " للمنظومة، والمسؤولة الأولى عن تنفيذ الأنشطة وتحقيق الأهداف بكفاءة.

المحور العاشـــر: التحديات التي تواجه جودة الأداء المؤسسي في الروضات:

تواجه الروضـات تحديات متعددة تُضـعف جودة الأداء المؤسـسـي، سـواء في السـياقات العربية أو الدولية، أبرزها محدودية الموارد المالية والبشـــرية، إذ تشـــير دراســـة Handriadi et al. (2025) إلى أن نقص التمويل ينعكس مباشرة على التدريب والتجهيزات الأساسية، مما يؤدي إلى فجوات في الاســـتجابة التشـــغيلية وإدارة المواقف اليومية داخل الروضة.

كما تُعد محدودية الكفاءات التربوية تحدياً ملحًّا؛ فقد بينت نتائج دراسـة الشـعراوي(2022) أن ضـعف الكفاءة المهنية للمعلمات كان من أهم معوقات الارتقاء بالأداء المؤسـسـي داخل الروضـات. وعلى الصـعيد الدولي، يؤكد تقرير UNESCO (2023) أن الضـــغط المتزايد على الروضـــات، وارتفاع أعداد الأطفال، وســـوء توزيع القوة التعليمية، يمثل عوامل تُضـــعف جودة التعليم المبكر وتحد من القدرة على مواكبة معايير الأداء العالمية.

كذلك يُعد ضعف الحوكمة التنظيمية وتشتت السياسات عـاملاً مؤثراً في كفـاءة العمـل؛ إذ تؤدي الإجراءات البيروقراطية غير الفعّالة إلى بطء اتخاذ القرار وتدني قدرة الروضات على التكيف السريع.

العلاقة بين ثقافة إدارة المخاطر والأزمات وتطوير الأداء المؤسسي في الروضات:

تتجلى العلاقة بين ثقافة إدارة المخاطر والأزمات والأداء المؤسـسـي في الروضـات بوصـفها علاقة تكاملية محورية تُفسّـــر جانبًا كبيرًا من الفروق في جودة العمل والاستقرار التشغيلي بين الروضات. فثقافة إدارة المخاطر المبنية على الوعي والتنبؤ والتقييم المســـتمر والاســـتعداد والتوثيق أصـبحت اليوم متطلبًا أساسـيًا لنجاح الروضـات، نظرًا لحسـاسـية الفئة العمرية وارتفاع مسـتوى المخاطر المرتبطة بسلامة الأطفال وصحتهم (UNESCO, 2023؛ عسيري ،2020). وتوضح دراسة Handriadi et al. (2025) وخميس وحمد (2024) أن الروضـــات ذات الثقافة الوقائية الناضـــجة تُظهر قدرة أعلى على اكتشـــاف مؤشـــرات الخطر مبكرًا، وتحويل المعرفة التنظيمية إلى

خطط وقائية وبرامج تدريبية ترفع من جاهزية الكادر وتقلل من وقوع الاضطرابات التشغيلية.

وتشير دراستي (2024) Daud &(2021) Giorgetto إلى أن الروضات التي تعتمد التخطيط الوقائي بوصفه ممارسة تنظيمية مستمرة، من خلال تفعيل خطط الطوارئ، وتنفيذ محاكاة دورية، ومراجعة الإجراءات التشغيلية بانتظام، تكون أكثر قدرة على تحقيق الاتساق التنظيمي والجاهزية المؤسسية، بما يضمن استمرارية العمليات التعليمية وجودة الأداء، ويعزز سلامة الأطفال واستقرار البيئة الصفية، إذ تؤكد إدارة المخاطر الفعّالة دورها في تقليل الارتباك، وتوضيح الأدوار، وتسريع الاستجابة عند الأزمات، في حين أن غياب هذا النهج الوقائي يقود غالبًا إلى قرارات متأخرة، واضطراب في التنسيق الداخلي، وضعف في السيطرة التشغيلية، الأمر الذي ينعكس سلبًا على كفاءة التعليم ومناخ التعلم الآمن داخل الروضة.

وتبرز القيادة التربوية كعنصر وسيط محوري يربط بين الثقافة الوقائية ومستويات الأداء. فقد بينت دراسة القحطاني (2020) أن فاعلية التعامل مع الأزمات ترتبط بدرجة استعداد القيادة وامتلاكها للمهارات التنظيمية والمعرفية التي تمكّنها من تحليل المواقف الطارئة واتخاذ قرارات مناسبة في الوقت المناسب، وأن تبني القائد لأسلوب قيادي تشاركي، ودعمه للتدريب المستمر، وتفعيل قنوات الاتصال، وتحديد الأدوار والمسؤوليات بوضوح ينعكس إيجابًا على مستوى الأداء المؤسسي واستمراريته داخل المؤسسة التعليمية. وتؤكد دراسة العريفان (2021) ومشيبين والورثان (2024) أن القيادة الواعية بإدارة المخاطر تُعزز الانضباط التشغيلي والدافعية المهنية لدى المعلمات، مما يرفع من جودة الممارسات اليومية داخل الروضة.

كما أكد تقرير UNESCO (2023) أن الجاهزية المؤسسية بما تشمل من تجهيزات سلامة، وتخطيط طوارئ، وتدريب عملي، وتوثيق الإجراءات، تلعب دورًا وسيطًا قويًا في هذه العلاقة، حيث تشكل الجاهزية "العمود الفقري" لاستقرار الأداء، خصوصًا في البيئات الحكومية التي تواجه تحديات في الموارد والبنية التشغيلية. وتشير دراسة Handriadi et al. (2025) إلى أن الروضات التي تستثمر في التدريب وتفعيل السياسات الوقائية تحقق نتائج أفضل في مؤشرات التحصيل والانضباط التنظيمي والفاعلية التشغيلية.

الدراسات السابقة: - الدراسات العربية:

1/ دراسة الهباهبة (2020):

"إدارة المخاطر في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالبيئة التعليمية الآمنة من وجهة نظر المعلمين".

تهدف الدراسة إلى قياس مستوى توافر متطلبات إدارة المخاطر في المدارس وعلاقتها بالبيئة التعليمية الآمنة، معتمدة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة من 311 معلمًا ومعلمة باستخدام استبانتين لقياس متطلبات المخاطر والبيئة الآمنة. أظهرت النتائج أن التوافر كان متوسطًا، مع وجود علاقة ارتباطية قوية بين إدارة المخاطر والبيئة الآمنة، وأوصت الدراسة بتكثيف تدريب القيادات وتعزيز الوعي. واستفيد كباحثة من الدراسة في تأكيد أن قوة ثقافة إدارة المخاطر ترتبط مباشرة بجودة البيئة التعليمية ومن ثمّ برفع مستوى الأداء المؤسسي داخل الروضة.

2/ دراسة العريفان (2021):

"إدارة الأزمة التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية في ظل جائحة (Covid-19) من وجهة نظر العاملين فيها: تصور مقترح"

تهدف الدراسة إلى قياس واقع إدارة الأزمة التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي بالكويت أثناء جائحة COVID-19، وذلك عبر المنهج الوصفي لقراءة الواقع وتفسيره. شمل مجتمع الدراسة جميع العاملين في التعليم العام والخاص والعالي، وبلغت العينة 432 موظفًا من الهيئات التعليمية والتدريسية. استخدمت الباحثة استبانة خماسية لقياس مستوى مواجهة الأزمة. وقد توصلت النتائج إلى أن أداء الوزارة خلال الأزمة كان متوسطًا من وجهة نظر العاملين، دون فروق تُعزى للوظيفة أو القطاع، فيما دعت توصيات الدراسة إلى تعزيز التدريب وتنمية مهارات القيادات والعاملين على إدارة الأزمات وتطوير خطط جاهزية فعّالة. ويمكن أن أستفيد كباحثة من هذه الدراسة في موضوع ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات في دعم أهمية الجاهزية المؤسسية، وتنمية مهارات القيادات، ووضوح السياسات، ووجود بيئة تنظيمية مساندة، مما يعزز الربط بين الثقافة الوقائية ومستوى الأداء المؤسسي في الروضات الحكومية المستقلة.

٣/ دراسة الجهني والحريري (2021):

"علاقة القيادة الإبداعية بإدارة الأزمات للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات ".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الإبداعية وإدارة الأزمات لدى قائدات المدارس الثانوية في جدة، واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي باستبانة طبّقت على عينة عشوائية من (357) معلمة من مجتمع يبلغ (4973) معلمة. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى ممارسة القيادة الإبداعية وإدارة الأزمات، وتقدّم أسلوبي الاحتواء والتعاون، مع فروق دالة تعزى للخبرة، وارتباط موجب بين المتغيرين. وأوصت الدراسة بتعزيز التدريب في إدارة الأزمات وتفعيل أدوار القيادة الإبداعية. ويمكنني كباحثة الاستفادة منها في تدعيم الإطار النظري بإبراز دور القيادة

في إدارة المخاطر وعلاقته بتحسين الأداء المؤسسي، إضافة إلى الاستفادة من منهجيتها وأداتها ونتائجها في تقوية حجج بحث.

٤/ دراسة عبد الوهاب (2023):

"دور إدارة رياض الأطفال في تنمية الوعي بالأزمات والكوارث لطفل الروضة في ضوء المتغيرات البيئية".

تهدف الدراسة إلى توضيح دور إدارة الروضة في تنمية الوعي بالأزمات، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي واستبانتين طُبقتا على (335 معلمة) و(82 مديرة) والعينة كانت ضمن هذا المجتمع. وأظهرت نتائجها ارتفاع وعي المديرات بمسؤوليات مواجهة الأزمات، ومستوى متوسط للإجراءات وكفاءات القيادة، وارتفاع وعي المعلمات بإجراءات التوعية. وأوصت الدراسة بتعزيز التدريب وتفعيل الأمن والسلامة وخطط الاستجابة. ويمكنني الاستفادة منها في إبراز أهمية وعي القيادة، وفاعلية التدريب ودور ممارسات إدارة الأزمات في تحسين الأداء المؤسسي.

٥/ دراسة مشيبين والورثان (2024):

"واقع التعامل مع الأزمات المدرسية وعلاقته بالاحتراق المهني لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة عفيف: دراسة ميدانية"".

تهدف الدراسة لقياس مستوى تعامل المدارس مع الأزمات وعلاقته بالاحتراق المهني، مستخدمة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة من 172 معلماً، عبر استبانة لقياس مهارات إدارة الأزمات والاحتراق. أظهرت النتائج ارتفاع التعامل مع الأزمات وانخفاض الاحتراق وغياب الفروق الدالة، مع علاقة عكسية بين مهارة إدارة الأزمات والاحتراق. وأوصت الدراسة برفع الوعي والشراكات التربوية. وتفيدني في دعم الجانب النظري وتأكيد أثر إدارة الأزمات في تحسين الأداء وتقليل الضغوط.

٦/ دراسة عبد التواب وآخرون (2024):"واقع إدارة الأزمات التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال (دراسة ميدانية)".

تهدف الدراسة إلى تقديم تصور لتطوير إدارة الأزمات في رياض الأطفال وفق رؤية مصر 2030، مستخدمة المنهج الوصفي عبر استبانة طبّقت على مجتمع من معلمات وموجّهات بمحافظة أسيوط بعينة بلغت 700 معلمة، لقياس واقع التخطيط والتنظيم والمتابعة. وأظهرت النتائج تدني الوعي والممارسات في جميع محاور إدارة الأزمات، وأوصت الدراسة بتشكيل فرق متخصصة وتفعيل برامج تدريبية. وتستفيد الباحثة من هذه الدراسة في تأكيد ضعف الممارسة والوعي، وضرورة تعزيز ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لتحسين الأداء المؤسس.

- الدراسات الأجنبية:

١/ دراسة Lee (2024)

"Examining the Impact of Organizational Culture and Risk Management and Internal Control on Performance in Healthcare Organizations"

هدفت الدراسة إلى فحص أثر الثقافة التنظيمية وإدارة المخاطر والرقابة الداخلية في تحسين الأداء التشغيلي في المؤسسات الصحية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي عبر استبانة مطبقة على مجتمع من العاملين بالمستشفيات في تايوان بعينة بلغت 661 مشاركًا من أطباء وتمريض وإداريين، وبأدوات مقننة لقياس الثقافة التنظيمية وإدارة المخاطر والرقابة الداخلية والأداء التشغيلي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقات ارتباط وتأثير دال إحصائيًا بين الثقافة التنظيمية وكل من إدارة المخاطر والرقابة الداخلية والأداء، مع وجود دور وساطة جزئي لإدارة المخاطر وكامل تقريبًا للرقابة الداخلية في تعزيز الأداء، وأوصت بتكامل الثقافة التنظيمية مع أنظمة المخاطر والرقابة وعدم الاكتفاء بالإجراءات الشكلية، ويمكنني الاستفادة منها في دعم الإطار النظري لبحثي بإثبات أن ثقافة إدارة المخاطر لا تؤثر مباشرة فقط في الأداء المؤسسي بل عبر أنظمة الرقابة والتنظيم المؤسسي أيضًا، وهو ما يعزز نموذجي التفسيري لعلاقة الثقافة بالأداء في الروضات.

٢/ دراسة Daud et al. (2024)

"Leadership Practices and Risk Management and its Relationship with School Performance: Evidence Through PLS-SEM and IPMA Analysis"

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى ممارسات القيادة وإدارة المخاطر ومستوى الأداء المدرسي، وتحليل العلاقة بين القيادة وإدارة المخاطر وأداء مدارس التحفيظ في ماليزيا باستخدام المنهج الكمي الارتباطي، على مجتمع من إداري مدارس التحفيظ في ثماني ولايات وبعينة بلغت 190 إداريًا (اعتمد في التحليل النهائي على 186)، وبأداة استبانة وفق مقياس ليكرت سباعي، وتحليل البيانات باستخدام SPSS وPLS-SEM وIPMA، وأظهرت النتائج أن القيادة وإدارة المخاطر لهما تأثير إيجابي دال إحصائيًا على الأداء المدرسي، مع قوة تأثير أكبر لإدارة المخاطر، حيث فسّرت مع القيادة نحو 80% من التباين في الأداء، وأوصت الدراسة بالتركيز على تطبيق إدارة المخاطر كنظام مؤسسي رسمي ومستدام وليس كإجراء وقتي، ويمكنني الاستفادة منها في دعم فرضية وجود علاقة قوية بين ثقافة إدارة المخاطر والأداء المؤسسي، وتعزيز الإطار

النظري لبحثي بأدلة كمية حديثة تؤكد أولوية إدارة المخاطر في رفع كفاءة الأداء المؤسسي من وجهة نظر المعلمات.

٣/ دراسة Handriadi, Nong & Som (2025):

"Evaluation of Risk Management Implementation in Educational Institutions"

هدفت الدراسة إلى تقيم واقع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية عبر منهج مختلط شمل مقابلات واستبانات لعينة من 10 مؤسسات تضم 100–150 مشاركًا من القيادات والمعلمين ومسؤولي المخاطر. كشفت النتائج تفاوتًا واضحًا؛ إذ برزت المؤسسات ذات القيادة القوية والتدريب المنتظم بإدارة مخاطر فاعلة رغم محدودية الموارد، بينما عانت المؤسسات الأقل تنظيمًا من ضعف التخفيف وتخصيص الموارد. وأوصت بتعزيز التدريب وبناء ثقافة مؤسسية واعية بالمخاطر. وأستفيد كباحثة من إبراز دور القيادة والتدريب في تحسين الأداء المؤسسي.

٤/ دراسة Bekmurzaevna (2025)

"Pedagogical conditions for the formation of a risk culture among future primary school teachers"

تهدف الدراسة إلى تحديد الشروط التربوية اللازمة لتنمية ثقافة المخاطر لدى معلمي المرحلة الابتدائية المستقبليين من خلال منهج يجمع التحليل النظري والمقابلات والمحاكاة، على مجتمع طلبة كليات التربية على عينة تتراوح ما بين (150-200) من طلبة كليات التربية باستخدام أدوات مثل الاستبانة والملاحظة. وتوصلت إلى أن دمج مقررات المخاطرة، وتكثيف التدريب العملي والمحاكاة، وتعزيز العمل التعاوني والتأمل الذاتي، تشكّل ركائز أساسية لبناء كفاءة إدارة المخاطر، وأوصت الدراسة بتطوير المناهج ودمج التدريب الواقعي. وأستفيد كباحثة من هذه النتائج في دعم الأساس النظري لثقافة إدارة المخاطر وإبراز أثر التدريب والممارسة العملية في رفع جاهزية القيادات التربوية وتحسين الأداء المؤسسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتقاطع الدراسات في التأكيد على أهمية إدارة المخاطر والأزمات كمدخل رئيس لتحسين الأداء المؤسسي وضمان استمرارية العمل في المؤسسات التعليمية، حيث أجمعت على أن التخطيط المسبق، وبناء ثقافة تنظيمية واعية بالمخاطر، وتفعيل التدريب المستمر، عناصر حاسمة في رفع مستوى الجاهزية المؤسسية، كما ظهر في دراسة الهباهبة (2020) حول إدارة المخاطر والبيئة التعليمية الآمنة، ودراسة عبد التواب وآخرين (2024) حول واقع إدارة الأزمات في رياض الأطفال، وكذلك في الدراسات الدولية التي ربطت إدارة المخاطر مباشرة بالأداء المؤسسي (Daud et al., 2024؛ Lee, 2023؛ Handriadi et al., 2025). كما اتفقت هذه الدراسات على الدور الجوهري للقيادة في نجاح إدارة الأزمات وبناء ثقافة المخاطر، سواء عبر القيادة الإبداعية في مدارس جدة (الجهني وحريري، 2021)، أو القيادة المدرسية المرتبطة بإدارة المخاطر والأداء المدرسي في الدراسة الماليزية (Daud et al., 2024)، أو من خلال التأهيل المسبق للمعلمين وبناء ثقافة المخاطر لديهم (Bekmurzaevna, 2025).

وفي المقابل، اختلفت الدراسات في السياقات التعليمية والمجتمعية التي تناولتها، فبعضها ركّز على المدارس الحكومية العامة (الهباهبة، 2020)، وأخرى على المرحلة الثانوية (الجهني وحريري، 2021)، بينما خُصّصت بعض الدراسات لرياض الأطفال تحديدًا (عبد التواب وآخرون، 2024؛ عبد الوهاب، 2023)، في حين اتجهت دراسات أخرى إلى مؤسسات تعليمية عامة أو صحية في بيئات دولية مختلفة (Handriadi et al., 2025؛ Lee, 2023). كما تباينت في المنهجيات، إذ اعتمدت أغلب الدراسات العربية على المنهج الوصفي الارتباطي، بينما استخدمت بعض الدراسات الأجنبية أدوات تحليل متقدمة مثل PLS-SEM أو المنهج المختلط IPMA/ (Daud et al., 2024) (Handriadi et al., 2025). كذلك اختلفت النتائج من حيث مستوى التطبيق؛ فبينما كشفت دراسة عبد التواب وآخرين (2024) عن ضعف في وعي معلمات الروضات بإدارة الأزمات، أظهرت دراسة العريفان (2021) أن مستوى أداء وزارة التربية أثناء جائحة كوفيد-١٩ جاء بدرجة متوسطة، في حين أظهرت دراسات أخرى ارتفاع مستوى ممارسة إدارة الأزمات في المدارس (المشيبين والورثان، 2024) ، وتباينت أيضاً الحدود الزمنية ، فارتبطت بعض البحوث بأحداث استثنائية مثل (جائحة كورونا) وأجريت أخرى في ظروف اعتيادية ، مع تناول متغيرات خاصة مثل الاحتراق الوظيفي للمعلمين أو المقارنة بين إدارة المخاطر وإدارة الأزمات (Lee,2024)

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أنها توفر قاعدة نظرية وميدانية متكاملة تفسر مفهوم ثقافة إدارة المخاطر وأبعادها، وتبرز دور القيادة والتدريب في تحسين الأداء المؤسسي، كما تمنحني نماذج متنوعة للأدوات البحثية والمؤشرات التي يمكن البناء عليها في تطوير أداتي، وتدعم فرضيات بحثي من خلال نتائج متكررة تؤكد وجود علاقة ارتباطية بين إدارة المخاطر والأداء المؤسسي

(الهباهبة، 2020؛ Daud et al., 2024؛ Lee, 2023؛ Handriadi et al., 2025).

ويمتاز البحث الحالي عن هذه الدراسات بأنه ينفرد بالتركيز على ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، في حين أن معظم الدراسات السابقة ركزت إما على القيادات المدرسية مباشرة، أو على مراحل تعليمية أعلى، أو على مؤسسات تعليمية عامة، كما أنه يربط بشكل مباشر بين ثقافة المخاطر والأداء المؤسسي في بيئة الروضات داخل السياق السعودي المحلي في ظل تحولات رؤية 2030 نحو رفع كفاءة التعليم المبكر ، وهو ما يمنحه قيمة علمية وتطبيقية مضافة مقارنة بما تناولته الدراسات السابقة.

منهجية البحث: أولاً- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، لملاءمته لدراسة العلاقة بين المتغيرات ووصفها كمياً باستخدام أدوات قياس كمية (الحربي، 2018)، واختير المنهج لأنه يتناسب مع الدراسة الحالية، التي تهدف إلى الكشف عن" ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة في جدة وعلاقتها بتطوير الأداء المؤسسي من وجهة نظر المعلمات"، الأمر الذي يتطلب استطلاع آراء أفراد العينة، ثم جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها والخروج بنتائج يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة.

ثانياً- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من المعلمات (الإناث) في الروضات الحكومية المستقلة بمدينة جدة، (أي الروضات المنفصلة إداريًا عن المدارس الابتدائية وليست فصول ملحقة بمدارس أخرى). يتميز هذا المجتمع بارتباطه المباشر بموضوع الدراسة، حيث إن المعلمات هن الأقرب لتقييم وعي المديرة وملاحظة جوانب الأداء المؤسسي في الروضة. بلغ حجم مجتمع الدراسة الكلي (265) معلمة للعام الحالي (إدارة تعليم جدة، 2025) في مختلف أحياء مدينة جدة، وقد سعت الدراسة إلى اختيار عينة ممثلة لهذا المجتمع بما يضمن تنوع خصائص المعلمات المشاركات من حيث الخبرة والمؤهل.

ثالثاً- عينة الدراسة:

تم تطبيق الأداء على عينة عشوائية من معلمات الروضات الحكومية المستقلة بجدة، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (101) معلمة، ما يعادل (38.1%) من مجتمع الدراسة، والجدول يوضح خصائص العينة وفق المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

جدول (1) توزيع عينة معلمات الروضات الحكومية المستقلة بجدة وفق المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	79	78.2
	دبلوم	10	9.9
	ماجستير فما فوق	12	11.9
	المجموع	101	100.0
سنوات الخبرة في التعليم	سنوات5 - 1	12	11.9
	سنوات10 - 6	10	9.9
	سنة15 - 11	52	51.5
	سنة فأكثر16	27	26.7
	المجموع	101	100.0

يتضح من الجدول السابق أن غالبية أفراد العينة يحملن مؤهل البكالوريوس، حيث بلغ عددهن (79) معلمة بنسبة 78.2% من إجمالي العينة، وهو ما يشير إلى أن هذا المؤهل يمثل السمة الغالبة لدى معلمات الروضات الحكومية المستقلة. في المقابل، بلغت نسبة المعلمات الحاصلات على الدبلوم (9.9%) بعدد (10) معلمات، بينما بلغت نسبة الحاصلات على الماجستير فما فوق (11.9%) بعدد (12) معلمة، وهي نسبة محدودة مقارنة بحملة البكالوريوس. أما من حيث سنوات الخبرة في التعليم، فقد أظهرت النتائج أن أكثر من نصف أفراد العينة يمتلكن خبرة تتراوح بين ١١–١٥ سنة، حيث بلغ عددهن (52) معلمة بنسبة 51.5%، مما يدل على أن العينة تضم نسبة كبيرة من المعلمات ذوات الخبرة المتوسطة إلى العالية. تليها فئة المعلمات ذوات الخبرة ١٦ سنة فأكثر بنسبة 26.7% بعدد (27) معلمة، وهو ما يعزز وجود خبرات تعليمية طويلة داخل العينة. في حين جاءت فئتا الخبرة (1–5 سنوات) و(6–10 سنوات) بنسب أقل بلغت 11.9% و9.9% على التوالي، مما يشير إلى محدودية تمثيل المعلمات حديثات الخبرة مقارنة بذوات الخبرة الطويلة.

رابعاً- أداة الدراسة: تمّ تصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وذلك باتّباع الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الاستبانة

هدفت الاستبانة إلى الكشف عن درجة ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة في جدة وعلاقتها بتطوير الأداء المؤسسي من وجهة نظر المعلمات.

مصادر بناء الاستبانة: تم بناء الاستبانة كالتالي:

- الرجوع إلى الأدبيات النظرية ذات العلاقة بموضوع إدارة المخاطر والأزمات، والاطلاع على الدراسات السابقة للموضوع، مثل دراسة مشيبين والورثان (2024) وعبد الوهاب (2023) والهباهبة (2020) والعريفان (2021).
- الرجوع إلى الأدبيات النظرية ذات العلاقة بموضوع الأداء المؤسسي، والاطلاع على الدراسات السابقة

للموضوع، مثل دراسة إبراهيم (2025) وخميس وحمد (2024) و(2024) Daud et al & Lee (2024).

٢- الاستبانة في صورتها الأولية:

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من محورين، حيث عني المحور الأول بقياس ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة، وتضمن (8) عبارات، وعني المحور الثاني بقياس مستوى الأداء المؤسسي للروضات، وتضمن (8) عبارات.

صدق الاستبانة: تمّ التأكد من صدق الاستبانة كالتالي:

أ-الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة على لجنة التحكيم عدد (20) محكم (ملحق: د) حيث طُلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة المحاور ومدى مناسبة العبارات التي وردت فيها وسلامتها اللغوية، وما يرون حذفه أو إضافته أو تعديله، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم الإبقاء على العبارات التي حظيت بنسب اتفاق80% فأكثر، وإجراء ما وجّه إليه المحكمون من تعديلات في الصياغات اللغوية للعبارات.

ب-الاتساق الداخلي للاستبانة:

تمّ حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (25) معلمة من خارج عينة الدراسة الأساسية، ثم تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة والمحور الفرعي الذي تنتمي إليه.

جدول (2) معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة مع درجة المحور الفرعي الذي تنتمي إليه

ثقافة إدارة المخاطر والأزمات				الأداء المؤسسي			
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.837**	6	.880**	11	.853**	15	.843**
2	.873**	7	.865**	12	.848**	16	.823**
3	.835**	8	.870**	13	.829**	17	.739**
4	.900**	9	.875**	14	.867**	18	.811**
٥	.836**	10	.823**	-	-	-	-

** دالة عند مستوى 0.01

يشير الجدول السابق إلى أنّ قيم الارتباط بين العبارات المنتمية لمحور ثقافة إدارة المخاطر والأزمات، مع درجة المحور ككل، تراوحت بين (0.823 - 0.900)، وتراوحت قيم ارتباط عبارات محور الأداء المؤسسي، مع درجة المحور ككل بين (0.739 - 0.867)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وتشير النتائج السابقة إلى تمتع محاور الأداة بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

٣. ثبات الاستبانة:

تمّ قياس الثبات لكل محور من محاور الاستبانة، بواسطة معامل الثبات ألفا كرو نباخ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) الثبات لكل محور من محاور الاستبانة وللأداة ككل

المحاور الفرعية	معامل الثبات
ثقافة إدارة المخاطر والأزمات	0.946
الأداء المؤسسي	0.933
الأداة ككل	0.958

يتضح من الجدول السابق أنّ الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع جداً من الثبات، حيث بلغ معامل الثبات للأداة ككل (0.958)، وبلغت قيمة معامل الثبات في محور ثقافة إدارة المخاطر والأزمات (0.946)، كما بلغ معامل الثبات لمحور الأداء المؤسسي (0.933)، مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها، وتعميمها على مجتمع الدراسة.

٤. الاستبانة في صورتها النهائية:

تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من محورين رئيسين:

المحور١: ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة في جدة، وتضمن **(10)** عبارات، وهي المرقمة من **(1-10)**.

المحور٢: مستوى الأداء المؤسسي للروضات الحكومية المستقلة في جدة، وتضمن **(8)** عبارات، وهي المرقمة من **(11-18)**

٥. تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم:

استجابة عينة الدراسة تكون عن طريق اختيار المعلمات بين إحدى خمسة بدائل موجودة أمام كل عبارة، وتتمثل هذه البدائل في: (كبيرة جداً) تأخذ خمس درجات، (كبيرة) تأخذ أربع درجات، و(متوسطة) تأخذ ثلاث درجات، و(منخفضة) تأخذ درجتين، و(منخفضة جداً) تأخذ درجة واحدة.

كما تمّ استخدام المعيار التالي لقياس الكشف عن ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة ومستوى الأداء المؤسسي بالروضات، وذلك بتحديد طول خلايا المقياس الخماسي، وحساب المدى (**5-1=4**)، وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، أي (**4÷5=0.80**)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلية. ويمكن تحديد المتوسطات الحسابية المرجحة على النحو التالي (الحربي، **2018**):

جدول (4) المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة وفق المقياس المتدرج الخماسي

المتوسط المرجح	درجة الموافقة
من **4.20** إلى **5.00**	كبيرة جدا
من **3.40** إلى **4.19**	كبيرة
من **2.60**إلى **3.39**	متوسطة
من **1.80** إلى **2.59**	منخفضة
من **1** إلى **1.79**	منخفضة جداً

خامساً: خطوات جمع البيانات

١. الاطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع إدارة المخاطر والأزمات، وموضوع الأداء المؤسسي، لتكوين خلفية مرجعية واسعة عن موضوع الدراسة.

٢. صياغة عبارات الاستبانة ومحاورها الفرعية في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة.

٣. عرض الاستبانة في صورتها الأولية على التحكيم.

٤. إجراء دراسة استطلاعية على عينة استطلاعية من المعلمات للتأكد من صدق الاستبانة وثباتها.

٥. توجيه خطاب من عميد الكلية لتسهيل مهمة الباحث.

٦. أوضحت الباحثة لعينة الدراسة - من خلال عبارة توضيحية بالرابط الالكتروني - الغرض من الدراسة، وطريقة الإجابة عن عباراتها، وأنّ هذه الاستجابات لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

٧. تمّ الانتهاء من تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 1447/2025 في مدة أربعة أسابيع.

٨. بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (101) استبانة.

سادساً-أساليب المعالجة الإحصائية:

تمّ استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لتحليل البيانات وفقاً لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من صدق الاستبانة.
- ألفا كرو نباخ Cronbach' Alpha للتأكد من ثبات الاستبانة.
- المتوسطات الحسابية (weighted mean)، وذلك لقياس ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة في جدة ومستوى الأداء المؤسسي من وجهة نظر المعلمات.
- الانحراف المعياري؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات عينة الدراسة لكل فقرة ومحور عن متوسطها الحسابي.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، للتحقق من العلاقة بين ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة في جدة وتطوير الأداء المؤسسي.
- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA للكشف عن دلالة الفروق في ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة في جدة وتطوير الأداء المؤسسي من وجهة نظر المعلمات تعزى لاختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها: الإجابة عن السؤال الأول:

وللإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة، والترتيب، لكل عبارة منتمية لمحور ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة في جدة، وللمحور ككل.

جدول (5) ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة في جدة من وجهة نظر المعلمات تنازلياً

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تشارك المديرة المعلمات أهداف إدارة المخاطر والأزمات	4.20	1.01	كبيرة جداً	1
6	تطبق المديرة ممارسات وقائية للحد من احتمالية وقوع المخاطر والأزمات في الروضة.	4.19	0.97	كبيرة	2
5	توزع المديرة الأدوار والمسؤوليات بشكل واضح بين منسوبات الروضة.	4.18	0.94	كبيرة	3
10	توظف المديرة التقارير التي توثق نتائج معالجة المخاطر والأزمات السابقة لتحسين الأداء المستقبلي للروضة.	4.12	0.89	كبيرة	4
4	تخطط المديرة مسبقًا مع فريق العمل لمواجهة المخاطر والأزمات المحتملة للوصول لبدائل مناسبة للروضة.	4.03	0.93	كبيرة	5
8	تتابع المديرة المستجدات والبرامج التدريبية المتعلقة بإدارة المخاطر والأزمات في الروضة.	4.01	0.82	كبيرة	6
7	تنسق المديرة مع جهات ذات علاقة (الصحة – الأمن والسلامة- أداء التعليم) لتفعيل خطط مشتركة لإدارة المخاطر والأزمات في الروضة.	3.99	0.85	كبيرة	7
2	تستخدم المديرة أساليب متنوعة للتعريف بأنواع المخاطر والأزمات (التربوية، الصحية، الإدارية، الأمنية) التي قد تواجه الروضة.	3.98	0.93	كبيرة	8
9	تنفذ المديرة التغذية الراجعة الناتجة عن المراجعات الدورية من جهات مختلفة حول إدارة المخاطر والأزمات لتطوير الأداء بالروضة.	3.96	0.86	كبيرة	9
3	تنبه المديرة إلى خطورة تجاهل المخاطر والأزمات على استمرارية المحافظة على جودة العمل في الروضة.	3.93	0.96	كبيرة	10
	المتوسط العام لمحور إدارة المخاطر والأزمات	4.06	0.79	كبيرة	-

أظهرت نتائج جدول (5) تحقق محور ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة بمدينة جدة بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.06) وانحراف معياري (0.79)، ويُعزى ذلك إلى اهتمام المديرات بتطبيق معايير الأمن والسلامة، وسرعة الاستجابة للأزمات، والاستفادة من الخبرات المتراكمة الناتجة عن التعامل مع الأزمات السابقة، ولا سيما جائحة كورونا، إضافة إلى وعيهن بأهمية إدارة المخاطر والأزمات وحرصهن على تبني ممارسات وقائية تسهم في تعزيز سلامة البيئة التربوية واستمرارية جودة العمل، من خلال التنسيق مع الجهات ذات العلاقة وتفعيل الخطط المشتركة، فضلاً عن الاستفادة من البرامج التدريبية التي أسهمت في رفع كفاءتهن في هذا المجال. ومع ذلك، فإن ارتفاع مستوى ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لا يعني بالضرورة اكتمال نضجها المؤسسي، إذ قد يرتبط بالتزام تنظيمي أو خبرات ظرفية أكثر من كونه ثقافة مؤسسية مستدامة قائمة على التخطيط الاستباقي والتقويم المستمر. وتدعم هذه النتيجة دراسة Handriadi et al. (2025) التي أكدت أهمية القيادة الفاعلة والتدريب المنتظم في تعزيز إدارة المخاطر، كما اتفقت مع نتائج الجهني والحريري (2021) ، ومشيبين والورثان (2024) ، وعبد الوهاب (2023).

وجاءت عبارة «تشارك المديرة المعلمات أهداف إدارة المخاطر والأزمات» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (1.01)، ويُعزى ذلك إلى إدراك المديرات لأهمية إشراك المعلمات في أهداف إدارة المخاطر والأزمات بما يسهم في رفع الجاهزية وتعزيز العمل الجماعي والاستجابة الفاعلة للأزمات، ويعكس تبني القيادة التشاركية وتحويل إدارة المخاطر إلى مسؤولية مؤسسية مشتركة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Bekmurzaevna (2025) التي أكدت دور مشاركة العاملين في تعزيز الجاهزية المؤسسية، ومع دراسة السياري (2024) التي أشارت إلى أهمية إشراك العاملين في المتابعة والتقييم لرفع مستوى الالتزام وتحسين جودة المخرجات التعليمية.

في المقابل، جاءت عبارة «تنبه المديرة إلى خطورة تجاهل المخاطر والأزمات على استمرارية المحافظة على جودة العمل في الروضة» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.96)، ويُفسر ذلك بتركيز المديرات بصورة أكبر على الجوانب التطبيقية والتنفيذية مقارنة بالجوانب التوعوية، إضافة إلى افتراض امتلاك المعلمات وعياً مسبقاً بخطورة المخاطر والأزمات، فضلاً عن الأعباء الإدارية التي قد تحد من تكثيف الجهود التوعوية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مشيبين والورثان (2024) التي أكدت أهمية رفع الوعي بالتعامل مع الأزمات المدرسية، ودراسة عبد التواب وآخرون (2024) التي أوصت بتعزيز ثقافة إدارة المخاطر والأزمات وتفعيل البرامج التدريبية المتخصصة.

. وترى الباحثة أن تعزيز الجوانب التوعوية يعد مكملاً أساسياً للإجراءات الوقائية، ويسهم في ترسيخ ثقافة وقائية مستدامة وتعزيز الالتزام بالممارسات المعتمدة للروضة.

الإجابة عن السؤال الثاني:

وللإجابة عن السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة، والترتيب، لكل عبارة منتمية لمحور الأداء المؤسسي، وللمحور ككل.

جدول (6) مستوى الأداء المؤسسي لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة في جدة من وجهة نظر المعلمات مرتبة تنازلياً

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
12	تعمل المديرة بالأنظمة واللوائح المنظمة للعمل في الروضة.	4.42	0.86	كبيرة جداً	1
11	تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للروضة بكفاءة وفاعلية تسعى المديرة.	4.30	0.78	كبيرة جداً	2
14	جودة العمليات التعلمية والتعليمية والإدارية بشكل مستمر تتابع المديرة.	4.20	0.76	كبيرة	3
16	الخطط والبرامج وفق نتائج التقويم والاحتياج الفعلي تطور المديرة.	4.19	0.77	كبيرة	4
13	الموارد البشرية والمادية المتاحة في الروضة بشكل أمثل تستخدم المديرة.	4.09	0.76	كبيرة	5
18	الروضة بشكل دوري لاتخاذ إجراءات التحسين المستمر تقيم المديرة أداء.	4.09	0.85	كبيرة	6
15	رفع رضا أصحاب المصلحة عن خدمات الروضة تعمل المديرة على.	4.06	0.75	كبيرة	7
17	العمل الجماعي والتعاون بين جميع منسوبات الروضة تعزز المديرة روح.	4.05	0.79	كبيرة	8
	المتوسط العام لمحور الأداء المؤسسي	4.17	0.65	كبيرة	-

أظهرت نتائج جدول (6) تحقق مستوى الأداء المؤسسي لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة بمدينة جدة بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.65)، مما يعكس كفاءة تنظيمية وإدارية مرتفعة. وتعزى هذه النتيجة إلى قدرة المديرات على إدارة الموارد والعمليات التعليمية والإدارية بكفاءة، والتزامهن بالأنظمة واللوائح، واهتمامهن بالتخطيط والمتابعة والتقويم المستمر، إضافة إلى جهود وزارة التعليم في تطوير منظومة الطفولة المبكرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات Lee (2024)، و Daud et al. (2024)، والعريفان (2021)، السياري (2024) التي أكدت دور القيادة في تحسين الأداء المؤسسي.

وجاءت عبارة «تعمل المديرة بالأنظمة واللوائح المنظمة للعمل في الروضة» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.42). ويُعزى ذلك إلى التزام المديرات بالتعليمات الرسمية بما يعزز الاستقرار والانضباط المؤسسي وجودة الأداء. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Taraza et al. (2024) ودراسة السياري (2024)، والعريفان (2021).

بينما جاءت عبارة «تعزز المديرة روح العمل الجماعي والتعاون بين جميع منسوبات الروضة» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.05)، ويفسر ذلك بالأعباء الإدارية وتفاوت خبرات المعلمات، إضافة إلى محدودية الآليات المنظمة لتعزيز العمل الجماعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خميس وحمد (2024)، وترى الباحثة أن دعم فرق العمل والمبادرات المشتركة يسهم في تعزيز التواصل والتعاون ورفع مستوى الأداء المؤسسي.

الإجابة عن السؤال الثالث:

وللإجابة على السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للارتباط بين مستوى ثقافة إدارة المخاطر والأزمات ومستوى الأداء المؤسسي لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة، وذلك وفقاً لاستجابات العينة الأساسية من المعلمات.

جدول (7) معامل الارتباط ودلالتها الإحصائية بين ثقافة إدارة المخاطر والأزمات وتطوير الأداء المؤسسي لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة.

المحور	مستوى الأداء المؤسسي	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ثقافة إدارة المخاطر والأزمات	0.637	0.00

* دالة عند مستوى 0.01

أظهرت نتائج جدول (7) وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيًا بين ثقافة إدارة المخاطر والأزمات ومستوى الأداء المؤسسي لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة بمدينة جدة، حيث بلغ معامل الارتباط (0.637) عند مستوى دلالة (0.00)، مما يدل على أنه كلما ارتفع مستوى ثقافة إدارة المخاطر والأزمات ارتفع مستوى الأداء المؤسسي. وتُعزى هذه العلاقة إلى دور إدارة المخاطر في تعزيز التخطيط الاستباقي، وتحسين اتخاذ القرار، ورفع الجاهزية المؤسسية، وضمان استمرارية العمليات التعليمية والإدارية بكفاءة.

وتأكد الباحثة أهمية دمج ثقافة إدارة المخاطر ضمن خطط تحسين الأداء المؤسسي، بوصفها مدخلاً استراتيجياً لتحقيق الجودة والاستدامة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات Handriadi et al. (2025)، و Lee (2024)، ومشيبين والورثان (2024)، والسياري (2024)، والزعبي (2022)، و Daud et al. (2024)، و Mitroof (2021) التي أكدت أن تعزيز ممارسات إدارة المخاطر والجاهزية المؤسسية يسهم في تحسين الأداء المؤسسي ورفع كفاءة العمل التربوي.

وترى الباحثة أن أهمية هذه العلاقة تتضاعف في بيئة الروضات نظراً لحساسية المرحلة العمرية للأطفال، مما يجعل الاستثمار في ثقافة إدارة المخاطر استثماراً مباشراً في جودة الأداء والمخرجات.

الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة: أولاً: دراسة الفروق وفق المؤهل العلمي:

تمّ استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات الروضات الحكومية المستقلة بجدة على محاور البحث تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي، والنتائج كالتالي:

جدول (8) نتائج اختبار(ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات الروضات الحكومية المستقلة بجدة على محاور البحث وفق المؤهل العلمي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
ثقافة إدارة المخاطر والأزمات	بين المجموعات	.095	2	.047	.075	.928
	داخل المجموعات	61.810	98	.631		
	الإجمالي	61.905	100			
مستوى الأداء المؤسسي	بين المجموعات	1.190	2	.595	1.405	.250
	داخل المجموعات	41.527	98	.424		
	الإجمالي	42.718	100			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) الواردة في جدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات الروضات الحكومية المستقلة بجدة حول محور ثقافة إدارة المخاطر والأزمات تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) (٠,٠٧٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، كما بلغت قيمة احتمال المعنوية (٠,٩٢٨)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (٠,٠٥). وتُفسَّر ذلك الباحثة بأن إدراك المعلمات لثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى المديرات لا يتأثر بمستوى مؤهلاتهن العلمية، ويعكس وجود درجة عالية من التجانس في آراء المعلمات بمختلف مؤهلاتهن، مما يدل على وضوح ممارسات المديرات في هذا المجال، وتطبيقها بشكل موحد داخل الروضات، بغض النظر عن الخلفية العلمية للمعلمات. واتفقت النتيجة مع دراسة الجهني والحريري (٢٠٢١) ومشيبين والورثان (٢٠٢٤) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى إدارة الأزمات من وجهة نظر أفراد العينة تُعزى للمؤهل العلمي.

كما أظهرت نتائج اختبار (ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات حول محور مستوى الأداء المؤسسي تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) **(1.405)**، وبلغت قيمة احتمال المعنوية **(0.250)**، وهي قيمة أكبر من **(0.05)**، مما يشير إلى عدم دلالة الفروق إحصائيًا. وتُعزي الباحثة ذلك إلى أن ممارسات الأداء المؤسسي التي تقوم بها مديرات الروضات تُلاحظ وتُدرك من قبل جميع المعلمات بدرجة متقاربة، بغض النظر عن مؤهلاتهن العلمية، وهو ما يعكس وضوح السياسات الإدارية، وشمولية الإجراءات التنظيمية، وتوحيد أساليب العمل داخل الروضة، وبذلك فإن تقارب الاستجابات يعكس بيئة تنظيمية مستقرة وواضحة، تُدار وفق سياسات وإجراءات موحدة تُسهم في تحقيق الاتساق المؤسسي ورفع جودة الأداء داخل الروضة، من خلال توحيد أساليب العمل والارتقاء بالعملية التعليمية لمستويات وجودة أعلى.

ثانياً: دراسة الفروق وفق سنوات الخبرة:

تمّ استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات الروضات الحكومية المستقلة بجدة على محاور البحث تُعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، والنتائج كالتالي:

جدول (9) نتائج اختبار(ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات الروضات الحكومية المستقلة بجدة على محاور البحث وفق سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
ثقافة إدارة المخاطر والأزمات	بين المجموعات	2.945	3	.982	1.615	.191
	داخل المجموعات	58.960	97	.608		
	الإجمالي	61.905	100			
مستوى الأداء المؤسسي	بين المجموعات	2.956	3	.985	2.404	.072
	داخل المجموعات	39.762	97	.410		
	الإجمالي	42.718	100			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) الواردة في جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات الروضات الحكومية المستقلة بجدة حول محور ثقافة إدارة المخاطر والأزمات تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) (1.615)، وبلغت قيمة احتمال المعنوية (0.191)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وتُفسر الباحثة ذلك بأن إدراك المعلمات لثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى المديرات لا يختلف باختلاف سنوات خبرتهن، مما يشير إلى أن ممارسات المديرات في هذا المجال تتسم بالوضوح والاستمرارية، وتُطبق بصورة موحدة داخل الروضات،

، الأمر الذي يؤدي إلى تقارب تصورات المعلمات بغض النظر عن مستوى خبرتهن المهنية. وقد اختلفت النتيجة مع دراسة الجهني والحريري (2021) التي أظهرت وجود فروق في مستوى إدارة الأزمات من وجهة نظر أفراد العينة تُعزى لسنوات الخبرة.

كما أظهرت نتائج اختبار (ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات حول محور مستوى الأداء المؤسسي تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) (2.404)، وبلغت قيمة احتمال المعنوية (0.072)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يدل على عدم دلالة الفروق إحصائيًا. واتفقت النتيجة مع مشيبين والورثان (2024) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى إدارة الأزمات من وجهة نظر أفراد العينة تُعزى لسنوات الخبرة. وتُعزي الباحثة ذلك إلى أن الأداء المؤسسي يُمارس في إطار أنظمة ولوائح موحدة، وأن مظاهره الإدارية والتنظيمية تكون واضحة لجميع المعلمات منذ سنواتهن الأولى في العمل، مما يقلل من تأثير عامل الخبرة على اختلاف وجهات النظر تجاه مستوى الأداء المؤسسي للمديرات.

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات: أولاً- عرض ملخص النتائج:

1/ تحقق محور ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة في جدة من وجهة نظر المعلمات بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (4.06).

2/ تمثلت أكبر جوانب ثقافة إدارة المخاطر والأزمات المتحققة في مشاركة المديرة المعلمات أهداف إدارة المخاطر والأزمات، وتطبيق المديرة ممارسات وقائية للحد من احتمالية وقوع المخاطر والأزمات في الروضة، الأمر الذي يعكس تبني المديرات لأسلوب قيادي تشاركي يعزز من المسؤولية الجماعية ويرفع مستوى الجاهزية المؤسسية. بينما تمثلت أقل الجوانب في تنبيه المديرة إلى خطورة تجاهل المخاطر والأزمات على استمرارية المحافظة على جودة العمل، وهو ما يشير إلى حاجة بعض الروضات إلى تحقيق توازن أفضل بين التطبيق العملي والتوعية المستمرة.

3/ أن مستوى الأداء المؤسسي لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة في جدة من وجهة نظر المعلمات متحقق بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (4.17).

4/ تمثلت أكبر جوانب الأداء المؤسسي المتحققة في عمل المديرة بالأنظمة واللوائح المنظمة للعمل في الروضة، وسعي المديرة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للروضة بكفاءة وفاعلية، ومتابعة جودة العمليات التعليمية والإدارية. بينما تمثلت أقل الجوانب المتحققة في تعزيز المديرة روح العمل الجماعي والتعاون بين جميع منسوبات الروضة، كأحد الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الدعم والتطوير.

5/ وجود علاقة ارتباط موجبة بين ثقافة إدارة المخاطر والأزمات ومستوى الأداء المؤسسي لدى مديرات الروضات الحكومية المستقلة بجدة، حيث بلغ معامل الارتباط (0.637) ، مما يؤكد أن تبني المديرات لثقافة وقائية واستباقية يُسهم بشكل مباشر في تحسين جودة الأداء المؤسسي، وتعزيز الاستقرار التنظيمي، ورفع كفاءة اتخاذ القرار.

6/عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات الروضات الحكومية المستقلة بجدة حول محور ثقافة إدارة المخاطر والأزمات لدى المديرات تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وهو ما يعكس اتساق الممارسات الإدارية ووضوحها داخل الروضات الحكومية المستقلة.

7/عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات الروضات الحكومية المستقلة بجدة في مستوى الأداء المؤسسي للمديرات تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وهو ما يعكس أيضاً اتساق الممارسات الإدارية ووضوحها داخل الروضات الحكومية المستقلة.

ثانياً: التوصيات:

- اشراك المعلمات في تحديد أهداف إدارة المخاطر والأزمات داخل الروضة ومناقشتها، لرفع مستوى الجاهزية المؤسسية وتعزيز ثقافة المسؤولية المشتركة ومراجعة الإجراءات الوقائية المعمول بها من قبل مديرة الروضة.
- تكثيف البرامج التوعوية الدورية التي تُبرز خطورة تجاهل المخاطر والأزمات على استمرارية جودة العمل لرفع مستوى الوعي الوقائي لدى موظفات الروضة والحد من الممارسات غير الآمنة من قبل مديرة الروضة.
- التزام مديرات الروضات بتطبيق الأنظمة واللوائح من خلال تقارير تقويمية معتمدة من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- تعزيز التحفيز المعنوي الداعم للدافعية الذاتية لمنسوبات الروضة المتميزات في العمل الجماعي، مع التحفيز المادي مساندة دون أن يكون محوراً رئيسياً، بما يُسهم في ترسيخ الانتماء المؤسسي وتحسين الأداء، وذلك من قبل المديرة.
- دمج برامج إدارة المخاطر والأزمات بالخطط التشغيلية السنوية للروضات الحكومية المستقلة من قبل مديرة الروضة.

- استخدام نتائج تقويم إدارة المخاطر في إعداد خطط التحسين المستمر للأداء المؤسسي من قبل مديرة الروضة.
- تكليف المعلّمات الأكثر خبرة بأدوار إشرافية وتدريبية (مثل معلمة أولى أو مرشدة زميلة) من قبل مديرة الروضة بهدف نقل خبراتهن العملية في إدارة المواقف الطارئة وتعزيز الوعي بالممارسات الجيدة للمعلّمات الجدد.
- تضمين المناهج الجامعية "ثقافة إدارة المخاطر والأزمات" لضمان أن تكون المؤهلات المتقدمة مستقبلاً مرتبطةً بزيادة المعارف والمهارات في هذا المجال من قبل لجنة المناهج في وكالة الشؤون الأكاديمية بالجامعات.

ثالثاً: المقترحات: - مقترحات نظرية: فيما يلي عناوين بحوث مقترحة منسجمة مع موضوع الدراسة ونتائجها:

1/ واقع تطبيق إدارة المخاطر والأزمات في الروضات الحكومية المستقلة من وجهة نظر المشرفات وأولياء الأمور.

2/ معوقات تطبيق إدارة المخاطر والأزمات في الروضات الحكومية المستقلة وسُبل التغلب عليها من وجهة نظر المديرات.

3/ أثر العمل الجماعي في تحسين الأداء المؤسسي بالروضات الحكومية المستقلة من وجهة نظر المديرات والمعلمات.

4/ دور التخطيط الاستراتيجي في تطوير الأداء المؤسسي بالروضات الحكومية المستقلة من وجهة نظر المشرفات والمديرات.

5/ المناخ التنظيمي وعلاقته في تعزيز إدارة المخاطر وتحسين الأداء المؤسسي بالروضات الحكومية المستقلة من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور.

6/ فاعلية تطبيق برنامج تدريبي مقترح في تنمية ثقافة إدارة المخاطر والأزمات في الروضات الحكومية المستقلة من وجهة نظر المشرفات.

7/ مستوى ثقافة إدارة المخاطر والأزمات في الروضات الحكومية المستقلة في مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر إدارات التعليم (دراسة مقارنة).

8/ مستوى ثقافة إدارة المخاطر والأزمات في الروضات الحكومية والخاصة في مدينة جدة من وجهة نظر المشرفات

مقترحات عملية:

1- شراكة مع الدفاع المدني والخدمات الطبية: إقامة شراكات بين إدارة التعليم متمثلة في إدارة الطفولة المبكرة والدفاع المدني والهلال الأحمر لتنفيذ برامج تدريبية مشتركة في الروضات (مثل الإسعافات الأولية، خطة الإخلاء) لضمان خبرة ميدانية واقعية للكوادر التعليمية في التعامل مع الطوارئ.

2- تعزيز التواصل مع أولياء الأمور حول ثقافة السلامة: إطلاق مبادرات توعوية لأولياء الأمور ضمن الروضة (مثل نشرات أو لقاءات) لرفع وعيهم بثقافة إدارة المخاطر وأدوارهم، لخلق بيئة داعمة متكاملة بين المنزل والروضة لتعزيز سلامة الأطفال.

3- تعميم أفضل الممارسات ومشاركة الخبرات: بإنشاء مجتمع مهني أو بنك خبرات رقمي كمنصة إلكترونية على مستوى إدارة التعليم المحلية لتبادل الخبرات وأفضل الممارسات في إدارة المخاطر والأزمات بين المديرات والموظفات، مما يُسهم في نشر الثقافة الإيجابية وتعزيز الأداء المؤسسي عبر التعلم من التجارب الناجحة.

4- إدماج ثقافة إدارة المخاطر والأزمات ضمن الممارسات اليومية غير الرسمية (الطابور، الأنشطة الحرة، اللقاءات) بحيث تصبح جزءاً من السلوك المؤسسي اليومي لا إجراءً طارئاً.

5- تفعيل أسلوب "التعلم من الحوادث البسيطة" عب مناقشة المواقف اليومية البسيطة التي لم تتحول إلى أزمات، واستثمارها كخبرات وقائية تعليمية.

6- تبني فكرة " القدوة المؤسسية" بحيث تُمارس المديرة السلوك الوقائي أمام منسوبات الروضة، بما يعزز التعلم بالملاحظة ويُرسخ الثقافة الوقائية الاستباقية.

قائمة المراجع: - المراجع العربية:

إبراهيم، محمد عبد المنعم محمد. (2025). الموائمة الاستراتيجية ودورها في دعم الأداء المؤسسي: الدور الوسيط لفعالية القرار. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، *16*(2)، 186- 242.

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة. (2020). دليل عمليات إدارة المخاطر والأزمات. الإصدار الأول.

ايزو – المنظمة الدولية للمعايير The International Organization for Standardization (ISO) الدليل الإسترشادي2022

بدير، أيمن إسماعيل. (2023). إدارة المخاطر الصحية والبيئية والسكانية بمدارس التعليم العام (المعوقات - سبل المواجهة). *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، *24* (1).

الجندي، اكرام حمودة احمد. (2022). تنمية مفاهيم الصحة الوقائية لدى أطفال الروضة في ضوء استراتيجية التعليم المتمايز. *مجلة الطفولة*، 40.

الجهني، هناء إبراهيم، حريري، رندة. (2021). علاقة القيادة الإبداعية بإدارة الأزمات للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *5* (40).

الحربي، عبد الله عواد. (2018). *مبادئ البحث التربوي*. مكتبة المتنبي الطبعة الثانية.

الحوسني، خديجة، والحوسني، يحي. (2024). دراسة نظرية في الأداء المؤسسي واستراتيجيات التقييم والتحسين والقياس: نحو مؤسسات أكثر فعالية واستدامة. *المجلة الدولية للبحوث الأكاديمية* (العلوم الاجتماعية والإنسانية)، *19*(1).
خميس، أحمد، وحمد، على. (2024). دور إدارة الأزمات في تحسين الأداء المؤسسي دراسة تطبيقية على القطاع الصحي بمدينة جازان بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحوث التجارية*- كلية التجارة جامعة الزقازيق، *46*(2). https:\\zcom.journals.ekb.eg.
رؤية ٢٠٣٠
https://www.vision2030.gov.sa/ar/overview/pillars/a-vibrant-society
الزعبي، رشا عبد الخالق محمد. (2022). درجة ممارسة مدراء المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الإنجاز للمعلمين في العاصمة عمان. *المجلة العلمية لكلية التربية*، *38* (11)، جزء ثاني.
سعيد، زينب حسين لفتة. (2023). دور المؤسسات التعليمية في إدارة المخاطر والأزمات والحد منها. *مجلة العلوم النفسية بجامعة بغداد*، *34*(2 ج 1)، 32-64.
السياري، ندى خالد محمد. (2024). إدارة المخاطر في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية، 25، (1).
سيد، وفاء محمد أحمد. (2023). تصور مقترح لتفعيل دور التثقيف الإداري في المدرسة الثانوية العامة في مواجهة الأزمات والكوارث المدرسية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار* - جامعة أسيوط، *5* (2).
شركة تطوير للخدمات التعليمية. (1436). معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية - الفئة العمرية (3-6) سنوات.
الشعراوي، عزة السيد السيد رزق. (2022). الأداء التنظيمي لمؤسسات رياض الأطفال (المعوقات- سبل المواجهة). *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، *17* (2).
عبد التواب، عبد التواب عبد اللاه، كدواني، لمياء أحمد، ومرسى، سحر خلف الله. (2024). واقع إدارة الأزمات التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*- جامعة أسيوط، (30) الجزء الثاني، 180-204.
عبد الغفار، حنين، والحربي، رباب صالح. (2024). درجة ممارسة القيادة الإبداعية في مدارس رياض الأطفال الأهلية من وجهة نظر المعلمات في شمال مدينة جدة. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية* - جامعة دمنهور، *16* (2).
عبد الوهاب، هبة صلاح سالم. (2023). دور إدارة رياض الأطفال في تنمية الوعي بالأزمات والكوارث لطفل الروضة في ضوء المتغيرات البيئية. *مجلة التربية وثقافة الطفل كلية التربية للطفولة المبكرة*، *26* (1) ج (1).
العريفان، أمثال حمد. (2021). إدارة الأزمة التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية ظل جائحة (Covid-19) من وجهة نظر العاملين فيها. *المجلة العلمية لكلية التربية*- جامعة أسيوط، *37* (3).
عسيري، العنود محمد الزين. (2020). إدارة الأزمات في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بمحايل عسير. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 119، 301- 338.
علي، هبة علي عبد العزيز. (2021). المهارات القيادية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية* - جامعة حلوان، *27* (ج3).
عمر، نهاية خالد، والعوضي، إيناس محمود حسن، ومحمد، أسامة عبد اللطيف إبراهيم. (2024). واقع استخدامات بطاقة الأداء المتوازن في المؤسسات التعليمية في الوطن العربي. كلية الأمارات للعلوم التربوية والنفسية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع*، (104)، 235- 257.
الفرجاني، عبد الفتاح محمد، خلف الله، بهاءالدين عبد ربه. (2021). أثر التوجه الاستراتيجي على الأداء المؤسسي: دراسة حالة على شركة الكهرباء في المحافظات الجنوبية. *مجلة أبن خلدون للدراسات والأبحاث*، *2* (5)، 993-1030.
القحطاني، عبد الله بن حسن بن حلاص. (2020). درجة تطبيق إدارة المخاطر لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار* -كلية التربية- جامعة أسيوط، *2* (2).
القلاف، عيسى منهال عيسى. (2022). واقع إدارة الأزمات التعليمية في وزارة التربية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*- جامعة المنصورة، 120.
اللهيبي، شيمه دخيل. (2025). قياس مستوى الأداء الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في مدينة مكة المكرمة من حيث الكفاءة (المهنية التربوية، الشخصية، الاجتماعية). *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *9* (25)، 1-20.
مباركي، ريم عبد الله أحمد. (2023). تقييم الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال بإدارة تعليم جازان في ضوء المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهن. *المجلة العربية للنشر العلمي*، *6*(54)، 98- 128. www.ajsp.net.
المجلس السعودي للجودة. (2025). المنتدى الأول للجودة والتميز المؤسسي في الأوقاف. *مجلة الجودة*، العدد 32.
مدونة مكانة. (2024). إدارة مخاطر الحضانة: دليل شامل لحماية صغارنا. Makanaa.com.

المشيبين، فواز خشمان خلف، والورثان، طارق عبد الكريم سعد. (2024). واقع التعامل مع الأزمات المدرسية وعلاقته بالاحتراق المهني لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة عفيف. *المجلة العلمية لكلية التربوية، 40* (1).

منظمة اليونسكو. (2023). التقرير السنوي لمنظمة اليونسكو. استجابة منظمة الصحة العالمية للحالات الصحية الطارئة. www.who.int\emergencies\en

المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني. (2025). ماهي الحوكمة وماهي أهدافها ومعاييرها كيف يمكن تطبيقها؟ بكة، bakkah.com.

الهباهبة، أماني فوزي. (2020). إدارة المخاطر في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالبيئة التعليمية الآمنة من وجهة نظر المعلمين. *جامعة الشرق الأوسط*. المنظومة.

الهيئة السعودية للمواصفات والمقاييس والجودة. (2024). المواصفات السعودية تطلق بيئة الطفولة المبكرة. المركز الإعلامي – أخبار الهيئة، 10 يوليو 2024.

info@saso.gov.sa.

وزارة التربية والتعليم. (2024). استراتيجيات وزارة التربية والتعليم لإدارة الأزمات والمخاطر بدعم من اليونسكو. Unesco.org. 22مايو2024.

وزارة التعليم، التعليم، التعليم العام، الطفولة المبكرة. (1446). التنمية ورعاية الطفولة المبكرة.

Moe.gov.sa\ar\education\generaleducation\Pages\Kindergarten.aspx.

المراجع الأجنبية:

Actis Giorgetto, S. (2021). Risk and Crisis Management, An Overview- Business and Management Sciences International. *Economia Aziendale online,12*(1), 1- 12.

Angelescu (Demirci), V. M. (2021). Implementing Quality Management Systems in Preschool Education. In A. Grigorescu & V. Radu (vol. ed.), Lumen Proceedings: Vol. *15*. 2nd International Conference Global Ethics - Key of Sustainability (GEKoS) (pp. 56-70). Iasi, Romania: LUMEN Publishing House. https://doi.org/10.18662/lumproc/gekos2021/5.

Citation: Sides, J. D., & Cuevas, J. A. (2020). Effect of Goal Setting for Motivation, Self-Efficacy, and Performance in Elementary Mathematics. International *Journal of Instruct on, 13*(4), 1-16. https://doi.org/10.29333/iji.

Furu, Ann-Christin, Chan, Angel, Larsson, Jonna, Engdahl, Ingrid , Klaus, Sarah, Navarrete, Anna May, and Niskac, Barbara Turk. (2023). Promoting Resilience in Early Childhood Education and Care to Prepare Children for a World of Change: A Critical Analysis of National and International Policy Documents. *National Library of Medicine, 10*(4),716.

Handriadi, Handriadi., Chai, N & Chai, S. (2025). Evaluation of Risk Management Implementation in Educational Institutions. *Internat onal Journal of Educat ona Narrat ve, 3*(1), 56–65. https://doi.org/10.70177/ijen.v3i1.2156.

Jason A. Grissom, and Lara Condon. (2021). Leading Schools and Districts in Times of Crisis. *Educat onal Researcher sagepub journals, 50* (5), 315- 324. https://journals.sagepub.com/home/edr.

Kevin Gee, Christina Murdoch, Tseng Vang, Quetzally Cuahuey, & Jeremy Prim. (2020). Multi-Tiered System of Support to Address Childhood Trauma Evidence and Implications. (PACE). California Education. edpolicyinca.org

Khalmuratova Shakhnoza Bekmurzaevna. (2025). Pedagogical conditions for the formation of a risk culture among future primary school teachers. Nukus State Pedagogical Institute named after Ajiniyaz, Uzbekistan. *International Journal of Pedagogics, 5*(1), 3- 35. https://orcid.org/0009-0001-2603-4423.

Ma. Theresa P. Pamaong and Rajib Shaw. (202٥). Innovation in Disaster Education for Kindergarten: The Bousai Terakoya Experience. Graduate School of Media and Governance, Keio University (SFC), shaw@sfc.keio.ac.jp. https://creativecommons.org/ licenses/by/4.0/.

Mitroff, lan I, Kilmann, Ralph H. (2021). The Psychodynamics of Enlightened Leadership: Coping with Chaos. Jarir.com.

Petal, Marla, Ronan, Kevin, and Ovington, Gary, and Tofa, Matalena. (2024). Child-centred risk reduction and school safety: an evidence- based practice framework and roadmap. Contribution to journal. Macquarie University. Researchers.Mq.edu.au.

Richard M. Clifford, Stephanie S. Reszka, & Hans-Guenther Rossbach. (2010). Reliability and Validity of the Early Childhood, Environment Rating Scale. University of North Carolina at Chapel Hill, USA, Hans-Guenther Rossbach, University of Bamberg, Germany. dickclifford.unc.edu.

Shih-Nien Lee. (2024). Examining the Impact of Organizational Culture and Risk Management and Internal Control on Performance in Healthcare Organizations. *Scientific Press International Limited, 14* (1), 61- 88. https://doi.org/10.47260/amae/1414.

Taraza, Effrosyni, Anastasiadou, Sofia, Papademetriou, Christos and Masouras, Andreas. (2024). Evaluation of Quality and Equality in Education Using the European Foundation for Quality Management Excellence Model—A Literature Review. Sustainability. https://doi.org/10.3390/su16030960.

Wan Zakiah Mohamed Daud, Muhammad Saiful Anuar Yusoff, Nik Kamaruzaman Abdullatiff, Siti Haliza Asat, &Hamidah Bani. (2024). Leadership Practices and risk Management and its Relationship with School Performance: Evidence Through PLS-SEM and IPMA analysis. *International of Modern Education (IJMOE), 6* (21), 528- 563. www.ijmoe.com.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

نظرية كشف الكيان: إطار بنيوي-معرفي لتفسير تشكّل واستمرارية الأعراض الاكتئابية.

أ. مريم حمود ظاهر الشمري

قسم المناهج وتقنيات التعلم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية.

تاريخ استلام البحث: ٤/١٧ /٢٠٢٦م تاريخ قبول نشر البحث: ٢١ / ٥/ ٢٠٢٦م

الكلمات المفتاحيّة:

نظرية كشف الكيان - إطار بنيوي-معرفي - الأعراض الاكتئابية.

مستخلص البحث:

تقدّم هذه الورقة صياغةً تصوريةً تكاملية لما يُقترح تسميته نظرية كشف الكيان بوصفها إطارًا بنيويًا-معرفيًا يهدف إلى تفسير تشكّل الأعراض الاكتئابية واستمرارها وانتكاسها على نحو أدق. وتنطلق الورقة من فرضية مفادها أن بعض صور الاستمرار الاكتئابي لا تُفهم على نحو كافٍ إذا اختُزلت في امتداد محتوى فكري سلبي ظاهر، حتى مع الاعتراف بالقيمة التفسيرية الكبيرة للنموذج المعرفي الكلاسيكي. وبدلًا من ذلك، تقترح الورقة أن استمرار القابلية الاكتئابية قد يرتبط بتفاعل أربع مكوّنات: قابلية مخططيه مرتبطة بالذات، والحيازات في المعالجة المرجعية للذات، وعمليات تنظيمية متكررة من قبيل الاجترار والتجنب وبعض أنماط الوظيفة الدفاعية غير الناضجة، وصعوبات في تحديث المعتقدات على ضوء المعلومات الإيجابية الناقضة.

ولا تُقدَّم هذه الصياغة بوصفها نموذجًا سببيًا محسومًا، بل بوصفها تركيبًا نظريًا قابلًا للاختبار، يستند إلى تقارب عدة خطوط من الأدلة الحديثة حول الانتكاس، والتجنب الخبراتي، والوظيفة الدفاعية، والمخططات، والمعالجة المرجعية للذات، وتحديث المعتقدات. كما تؤكد الورقة أن الحديث عن العمليات الجارية خارج الوعي الكامل يجب أن يظل محدودًا بما تدعمه الأدلة من مساهمات تلقائية أو ما قبل انتباهية أو جزئية الضمنية، دون القفز إلى فرض «متحكم لاواعي» موحّد.

Entity Disclosure Theory: A Structural-Cognitive Framework for Explaining the Formation and Continuity of Depressive Symptoms.

Maryam Hamoud Daher Al-Shammari

Department of Curriculum and Learning Technologies, College of Humanities and Social Sciences, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia.

Email: mm42m@hotmail.com

KEY WORDS:

Entity Revelation Theory (ERT); Structural-Cognitive Framework; Depressive Symptoms.

ABSTRACT:

This paper presents an integrative conceptual formulation of the Entity Revelation Theory (ERT) as a structural-cognitive framework intended to explain the development, persistence, and recurrence of depressive symptoms with greater precision. The paper is based on the premise that certain forms of persistent depression cannot be adequately understood solely as an extension of overt negative cognitive content, despite the substantial explanatory value of the classical cognitive model. Instead, it proposes that enduring vulnerability to depression may be associated with the interaction of four core components: self-related schematic vulnerability, biases in self-referential processing, repetitive regulatory processes such as rumination, avoidance, and certain patterns of immature defensive functioning, and difficulties in updating beliefs in light of disconfirming positive information.

This formulation is not presented as a definitive causal model but rather as a testable theoretical framework grounded in the convergence of several contemporary lines of evidence concerning depressive relapse, experiential avoidance, defensive functioning, cognitive schemas, self-referential processing, and belief-updating mechanisms. Furthermore, the paper emphasizes that processes operating outside full conscious awareness should be understood within the limits supported by empirical evidence, namely automatic, pre-attentive, or partially implicit processes, without assuming the existence of a unified unconscious controller.

إفصاح عن استخدام الذكاء الاصطناعي

استعانت الباحثة بأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، ولا سيما الأداة: ChatGPT، وذلك لأغراض محدودة تشمل: [مثل: تحسين الصياغة اللغوية / مراجعة القواعد النحوية / ترجمة بعض الفقرات / توليد أفكار أولية]. وتجدر الإشارة إلى أن جميع الأفكار العلمية والمنهجية والاستنتاجات والتحليلات الواردة في هذه الورقة تعكس عمل الباحثة وحكمها العلمي المستقل، وقد خضع المحتوى المُولَّد بواسطة الذكاء الاصطناعي للمراجعة الدقيقة والتحقق والتعديل من قِبَل الباحثة، التي تتحمل المسؤولية الكاملة عن دقة المحتوى وسلامته الأكاديمية.

المقدمة:

تشير أدبيات الاكتئاب الحديثة إلى أن تفسير تشكّل الأعراض لا يستنفد بالضرورة تفسير استمرارها أو عودتها؛ فوجود أعراض أولية أو تحسنها الجزئي لا يحسم وحده طبيعة العمليات التي تُبقي قابلية الانتكاس قائمة، ولا يفسر دائمًا لماذا تعود الأعراض بعد فترات من الانخفاض الظاهري في الشدة (Buckman et al., 2018; Brouwer et al., 2019; Wojnarowski et al., 2019). ومن هنا تبرز الحاجة إلى تمييز منهجي بين تفسير النشأة وتفسير الاستمرار، لأن كثيرًا من الاختلالات النظرية تنشأ حين يُفترض أن ما يفسر بداية الحالة يكفي وحده لتفسير استمرارها.

وهذه الورقة ليست دراسة تجريبية مستقلة ولا مراجعةً منهجيةً جديدة، بل هي مقالة تصورية تكاملية تعيد تنظيم مجموعة من الأدلة الحديثة في محاولة لصوغ فرضية أكثر دقة عن الاستمرار الاكتئابي. والافتراض المركزي فيها ليس أن النموذج المعرفي التقليدي ضعيف، بل أن بعض صور الاكتئاب المستمر أو الراجع قد تستدعي مستوى تحليليًا أوسع يضم، إلى جانب المعتقدات والتحيزات، عمليات التنظيم الدفاعي/التجنبي، والانحيازات المرجعية للذات، وصعوبات تحديث المعتقدات في ضوء المعلومات الإيجابية الناقضة **(Akbari et al., 2022; Bishop et al., 2022; Collins & Winer, 2024; Zabag et al., 2025).**

وعلى هذا الأساس، لا تُصنَّف نظرية كشف الكيان في هذه الورقة بوصفها نظرية معرفية خالصة تفسر الاكتئاب من خلال المحتوى الفكري المشوَّه وحده، ولا بوصفها نظرية دينامية نفسية صرفة تجعل الدفاعات جوهر التفسير المستقل، بل بوصفها فرضية تركيبية بنيوية-معرفية ذات امتداد دفاعي-تنظيمي؛ أي إنها تنطلق من أن القابلية الاكتئابية تُبنى داخل تنظيم للذات، ثم تُحفَظ عبر تفاعل المخططات السلبية، والانحيازات المرجعية للذات، والعمليات الدفاعية-التجنبية، وصعوبات تحديث المعتقدات، بحيث تصبح البنية الحافظة نفسها مستوىً تفسيريًا لا يقل أهمية عن مضمون الفكرة السلبية المفردة.

تأطير المشكلة ومسوغات الدراسة:

تنبع مشكلة هذه الورقة من ملاحظة مفادها أن تراجع الأعراض لا يعادل بالضرورة زوال القابلية البنيوية لعودتها. وقد بينت مراجعات حديثة في الانتكاس والعودة أن الأعراض المتبقية، وتاريخ النوبات السابقة، وبعض مؤشرات القابلية المستمرة، تظل من أكثر المؤشرات ثباتًا في التنبؤ بالعودة إلى الاكتئاب، حتى بعد تدخلات علاجية فعالة **(Buckman et al., 2018; Wojnarowski et al., 2019).** كما أظهرت دراسات المتابعة قبل بدء التدخلات الوقائية أن التفاعلية المعرفية وبعض أنماط الاجترار قد ترتبط لاحقًا بخطر الانتكاس، بما يشير إلى أن جزءًا من المشكلة يكمن في آليات كامنة نسبيًا في نمط المعالجة، لا في شدة العرض الراهنة وحدها **(de Klerk-Sluis et al., 2022).**

وتستند مسوغات هذه الورقة إلى ثلاث اعتبارات مترابطة. أولها أن أدلة الانتكاس والاستمرار تجعل من المشروع نظريًا البحث عن وحدة تفسير أوسع من «المحتوى» المعرفي المفرد (Buckman et al., 2018; Brouwer et al., 2019). وثانيها أن عدة خطوط بحثية متوازية — في الاجترار، والتجنب الخبراتي، والوظيفة الدفاعية، والمخططات، والمعالجة المرجعية للذات، وتحديث المعتقدات — تتقاطع في الإشارة إلى أن الاكتئاب قد يُحافَظ عليه عبر عمليات متعددة المكونات، حتى وإن ظلت القوة السببية لكل مكوّن متفاوتة (Akbari et al., 2022; Fiorentino et al., 2024; Bishop et al., 2022; Collins & Winer, 2024; Zabag et al., 2025). وثالثها أن هذه الخطوط، إذا جُمعت بحذر، تسمح بصياغة فرضية تصورية أكثر تحديدًا من القول العام إن «التفكير السلبي» هو كل ما يلزم للتفسير.

الخلفية النظرية المعاصرة:

تدل أدبيات الانتكاس المعاصرة على أن الاكتئاب ليس مجرد حادثة عرضية تنتهي بانخفاض الأعراض، بل قد يتخذ شكل قابلية متبقية ترتبط بتاريخ النوبات، وبالأعراض المتبقية، وبمحددات معرفية وانفعالية تستمر بدرجات متفاوتة بعد التحسن (Buckman et al., 2018; Brouwer et al., 2019; Wojnarowski et al., 2019). وهذه النتيجة لا تثبت وجود «بنية» واحدة بعينها، لكنها تجعل من الصعب نظريًا ردّ الاستمرار إلى محتوى فكري سلبي معزول.

وفي سياق العمليات المحافظة على الاضطراب، حظي الاجترار والتفكير السلبي المتكرر بمكانة متزايدة بوصفهما عمليات يمكن استهدافها علاجيًا، لا مجرد موضوعات فكرية. وقد بينت تحليلات تلوية أن العلاجات النفسية تُحدث خفضًا في التفكير السلبي المتكرر لدى الشباب، كما أظهرت تحليلات أخرى أن العلاج المعرفي السلوكي يمكن أن يؤثر في الاجترار والقلق والتفكير المتكرر عبر اضطرابات متعددة.(Bell et al., 2023; Stenzel et al., 2025) وهذا يعزّز القراءة التي ترى أن بعض آليات الاستمرار تعمل على مستوى نمط المعالجة، لا على مستوى مضمون الفكرة فقط.

وفي خط بحثي موازٍ، تظهر علاقة قوية بين التجنب الخبراتي والأعراض الاكتئابية والاضطراب الاكتئابي الرئيس، كما تشير المراجعة المنهجية والتحليل البعدي في الوظيفة الدفاعية إلى أن الأفراد المصابين باضطرابات اكتئابية يميلون إلى مستويات أعلى من الوظائف الدفاعية غير الناضجة مقارنة بغيرهم، مع بقاء الدليل على التغير السببي طويل المدى أضعف من الدليل على الفروق بين المجموعات (Akbari et al., 2022; Fiorentino et al., 2024). وتُضيف دراسة Ma et al. (2024) أن الدفاعات غير الناضجة قد تؤدي دورًا وسيطًا إحصائيًا في العلاقة بين الأحداث الحياتية السلبية والأعراض الاكتئابية، وهي نتيجة مفيدة نظريًا، لكن ينبغي إبقاؤها في حدودها غير السببية الصارمة.

أما في مستوى البنى المخططية والتنظيم الذاتي، فتشير الأدلة إلى أن المخططات المبكرة غير التكيفية ترتبط بالاكتئاب ارتباطًا قويًا، وإن كان كثير من هذا الدليل مقطعيًا أكثر منه طوليًا.(Bishop et al., 2022) كما تبين المراجعة المنهجية والتحليل البعدي للمعالجة المرجعية للذات أن الاكتئاب لا يرتبط فقط بزيادة السلبية الذاتية، بل أيضًا بانخفاض معالجة الإيجابية الذاتية، وهو ما يفتح بابًا نظريًا مهمًا لفهم الاستمرار بوصفه عجزًا عن استقبال ما يناقض البنية السلبية، لا مجرد وجود بنية سلبية في حد ذاتها.(Collins & Winer, 2024) ويكتسب هذا المعنى قوة إضافية من نتائج Allison et al. (2021) التي توحي بأن بعض اختلالات المعالجة المرجعية للذات قد تستمر خلال الهدأة وترتبط لاحقًا بتوليد ضغوط بين-شخصية.

وأخيرًا، فإن الأدلة الحديثة على عجز التحديث الاعتقادي تجاه المعلومات الإيجابية الناقضة تمنح هذا النقاش بُعدًا آليًا أكثر تحديدًا؛ إذ تُظهر مراجعة Zabag et al. (2025) وجود عجز صغير لكنه موثوق في تحديث المعتقدات في اتجاه المعلومات الإيجابية، وهو ما ينسجم مع تصور يرى أن استمرار الاكتئاب قد يرتبط بجمود نسبي في تعديل البنية الذاتية السلبية. ومع ذلك، فإن هذا كله لا يبرر تحويل العلاقات المتعددة إلى «نظام سببي مغلق»؛ فالأدبيات النقدية للشبكات الاكتئابية تحذر من أن كثيرًا من دعاوى السببية في هذا الحقل لا تستوفي شروطها المنهجية بما يكفي.(Huang et al., 2023)

نموذج بيك المعرفي: القيمة والحدود

يظل نموذج بيك المعرفي مرجعًا تأسيسيًا في فهم الاكتئاب؛ إذ يقوم، في صيغته الكلاسيكية، على دور المخططات، والثالوث المعرفي، والتحيزات في تفسير الذات والعالم والمستقبل .(Beck et al., 1979) ومن المهم هنا التأكيد على أن إعادة قراءة هذا النموذج لا ينبغي أن تختزله في «تصحيح المحتوى» فحسب؛ لأن بيك نفسه لا يتحدث عن أفكار سطحية منفصلة، بل عن تنظيمات معرفية أعمق توجه التفسير والانتباه والتوقع.

ومع ذلك، فإن إعادة البناء المعاصر للأدلة تكشف حدودًا معينة في الاكتفاء بقراءة معرفية تُركّز على محتوى التحيزات وحده. فالمراجعات الحديثة تُظهر أن بعض التحيزات المعرفية المرتبطة بالاكتئاب ليست نوعية له نوعيةً حاسمة، وأن مفهوم «المعرفي» نفسه، إذا بقي عامًا ومطاطًا، قد لا يحدد بدقة كافية الآليات التي تُبقي الاكتئاب فعالًا أو قابلًا للعودة (Nieto et al., 2020; Kube et al., 2020). كما أن أدلة الانتكاس بعد العلاج المعرفي السلوكي تشير إلى أن خفض الأعراض أو تعديل بعض أنماط التفكير لا يلغي بالضرورة جميع عوامل الاستمرار، خصوصًا حين تبقى الأعراض المتبقية أو تاريخ الانتكاس أو أنماط التفاعلية المعرفية حاضرة (Wojnarowski et al., 2019).

وعليه، فإن موضع الإضافة المقترحة في هذه الورقة لا يتمثل في دحض نموذج بيك، بل في اقتراح أن بعض صور الاستمرار والانتكاس قد تحتاج إلى توسيع وحدة التحليل من المخطط/التحيز المعرفي إلى تنظيم حافِظ يضم أيضًا الاجترار، والتجنب، وبعض مظاهر الوظيفة الدفاعية، والاختلالات المرجعية للذات، وصعوبات التحديث الإيجابي. وهذه ليست قطيعة مع بيك، بل إعادة توزيع لمستويات الشرح.

نظرية كشف الكيان: الأساس المفهومي

في هذه الورقة لا يُستخدم مصطلح **الكيان** بوصفه اسمًا لجوهر خفي أو لوكيل لاواعي مستقل، بل بوصفه **تنظيمًا حافِظًا بنيويًا-معرفيًا** يتكون عندما تنتظم قابلية الذات السلبية، وانحيازات المعالجة المرجعية للذات، والوظائف الدفاعية-التجنبية، وصعوبات التحديث المعرفي داخل نمط واحد يميل إلى إعادة إنتاج الضيق بدل فتحه على المراجعة والتصحيح. ومن ثم فـ«الكيان» ليس عنصرًا منفردًا، ولا

مرادفًا لشدة الاكتئاب، ولا تسمية بديلة للأعراض نفسها، بل هو اسمٌ افتراضيٌّ للتنظيم الذي يجعل بعض الحالات أكثر قابلية لتحويل التهديد أو الفقد أو الجرح العلاقي إلى خبرة اكتئابية ممتدة أو قابلة للعودة.

وبهذا المعنى، فإن القيمة التفسيرية لهذا المصطلح لا تكمن في افتراض عامل كامن جديد، بل في نقل مركز التحليل من الفكرة السلبية المفردة إلى البنية التي تجعل تلك الفكرة أكثر ثباتًا، والخبرة الإيجابية أقل قدرة على التعديل، والتنظيم الدفاعي أكثر ميلًا إلى إبقاء الضيق قائمًا .لذلك فوجود أحد المكونات منفردًا لا يكفي للحديث عن "الكيان"، كما أن تساوي جميع الحالات الاكتئابية في هذا التنظيم ليس مفترضًا سلفًا، وإنما يُفترض فقط أن بعض صور الاستمرار والانتكاس قد تصبح أوضح تفسيرًا حين تُقرأ بوصفها أثرًا لبقاء هذا التنظيم الحافِظ جزئيًا بعد تراجع العرض الظاهر.

ومن الوجهة النظرية، تولد هذه الصياغة توقعات قابلة للاختبار. فإذا كانت الفرضية صحيحة جزئيًا، فينبغي أن ترتبط مخاطر الاستمرار أو الانتكاس ليس فقط بالأعراض المتبقية، بل أيضًا ببقاء بعض المكونات السابقة بعد التحسن العرضي، كاستمرار الانحياز المرجعي للذات، أو بقاء الاجترار، أو ضعف التحديث الإيجابي، أو ارتفاع بعض أنماط الوظيفة الدفاعية غير الناضجة. كما ينبغي، على المستوى العلاجي، أن يكون للتدخلات التي تستهدف هذه العمليات أثر مختلف عن التدخلات التي تقتصر على إعادة بناء المحتوى الظاهر وحده. وهذه التوقعات ليست نتائج مثبتة هنا، بل امتدادات تفسيرية يقترحها هذا الإطار.

آلية تشكّل الأعراض

يمكن، في حدود ما تسمح به الأدلة الحالية، تصور تشكّل الأعراض الاكتئابية على أنه يبدأ لا من العرض ذاته، بل من **تنشيط قابلية بنيوية سلبية في الذات** عند التعرض لفقد أو تهديد أو خبرة جارحة. وعندما يحدث هذا التنشيط، لا تعمل المخططات السلبية وحدها، بل تتداخل معها عمليات تنظيمية من قبيل الاجترار والتجنب وبعض الوظائف الدفاعية غير الناضجة، فتتحول الخبرة الضاغطة من واقعة عابرة قابلة للمعالجة إلى خبرة تميل إلى التثبيت والتكرار.

ومع أن هذا المسار لا يجوز تقديمه بوصفه سلسلة سببية محسومة، فإنه يظل صياغة تفسيرية معقولة لِما يمكن أن يحدث حين تجتمع قابلية مخططية سلبية مع تنظيم دفاعي-تجنبي يضعف استقبال التصحيح ويزيد احتمال استدامة الضيق.

لكن هذه الصياغة يجب ألا تُقرأ بوصفها سلسلة سببية محسومة. فالدليل على المخططات قوي في الارتباط وأكثر محدودية في الاتجاهية الطولية، والدليل على الدفاعات أقوى في التمييز بين المجموعات منه في بيان الآلية الزمنية الدقيقة، أما وساطة الدفاعات بين الأحداث السلبية والأعراض في دراسة Ma et al. (2024) فهي وساطة إحصائية لا تكفي وحدها لإثبات السببية. ولذلك فإن أقصى ما يمكن الدفاع عنه هنا هو أن تشكّل بعض الأعراض قد يصبح أكثر احتمالًا حين تتقاطع قابلية مخططية سلبية مع نمط تنظيمي يثبّت الضيق بدل أن يفتحه على تصحيح لاحق.

آلية استمرار الأعراض واستمراريتها

في مقابل ذلك، تبدو حجة الاستمرار أقوى وأوضح. فقد أظهرت مراجعات الانتكاس والعودة أن الأعراض المتبقية، وتاريخ النوبات السابقة، وبعض مؤشرات القابلية كالتفاعلية المعرفية، تظل ذات وزن تنبؤي معتبر بعد التحسن، بما يعني أن انخفاض الأعراض لا يكافئ دائمًا زوال قابلية الانتكاس (Buckman et al., 2018; Brouwer et al., 2019; Wojnarowski et al., 2019; de Klerk-Sluis et al., 2022). ويضاف إلى ذلك أن بعض انحيازات المعالجة المرجعية للذات قد تبقى خلال الهدأة وتنبئ لاحقًا بتوليد ضغوط بين-شخصية، وأن عجز التحديث نحو المعلومات الإيجابية الناقضة يظل حاضرًا بدرجة موثوقة، وإن كانت صغيرة (Allison et al., 2021; Zabag et al., 2025).

ومن هنا تقترح هذه الورقة أن الاستمرار قد يُفهم بصورة أدق إذا نظرنا إليه بوصفه بقاءً جزئيًا لتنظيم حافِظ، لا مجرد بقاءٍ لبعض الأعراض. ويشمل هذا التنظيم — بحسب الأدلة الأقوى حاليًا — استمرار بعض أنماط الاجترار، والتجنب، والانحياز المرجعي للذات، وصعوبات تحديث المعتقدات، مع احتمال بقاء بعض المظاهر الدفاعية غير الناضجة أو عودتها تحت الضغط (Akbari et al., 2022; Bell et al., 2023; Fiorentino et al., 2024; Perry et al., 2025). ولا يعني هذا أن كل انتكاس يمر بالمسار نفسه، بل يعني أن التفسير قد يصبح أدق حين يُسأل: ما الذي بقي من البنية الحافظة بعد أن خفت شدة العرض؟

وإذا كانت مساهمة هذا الإطار في تفسير التشكّل الأولي أكثر احتياطًا، فإن إسهامه في تفسير الاستمرار يبدو أقوى؛ لأن السؤال هنا لا يعود: لماذا ظهرت الأعراض؟ بل: لماذا بقيت قابلية العودة فعّالة بعد انخفاضها الجزئي؟ وفي هذا المستوى، تقترح نظرية كشف الكيان أن ما يبقى ليس فقط "أثر الأعراض"، بل أثر التنظيم الحافِظ؛ أي بقاء قابلية مخططية سلبية، واستمرار بعض الانحيازات المرجعية للذات، ودوران العمليات الاجترارية/التجنبية، وضعف الاستفادة من المعلومات الإيجابية الناقضة، بما يجعل التحسن العرضي أقل من أن يعادل التغير البنيوي الكامل. النظام الدفاعي والعمليات الجارية خارج الوعي الكامل

يُستخدم مصطلح النظام الدفاعي هنا استخدامًا محدودًا ومقيدًا. فهو لا يحيل إلى جهاز خفي ذي قصد مستقل، بل إلى مجموعة من العمليات التنظيمية التي قد تعمل، في بعض الحالات، على تقليل الألم الآني أو تجنب التناقض المؤلم، لكنها تفعل ذلك بطريقة قد تُبقي الضيق فعالًا أو تؤخر التصحيح. ويشمل هذا، بدرجات متفاوتة، التجنب الخبراتي، وبعض أشكال الاجترار حين يعمل بوصفه دورانًا في الخبرة بدل معالجتها، وبعض أنماط الوظيفة الدفاعية غير الناضجة التي ترتبط بالاكتئاب على مستوى الفروق بين المجموعات (Akbari et al., 2022; Fiorentino et al., 2024). كما تشير بعض الدراسات الطولية وشبه التجريبية إلى أن تغير بعض أنماط الدفاع يقترن بتغير الأعراض، غير أن هذا الارتباط لا يكفي وحده لحسم اتجاه السببية (da Silva Machado et al., 2023; Perry et al., 2025).

أما تعبير العمليات الجارية خارج الوعي الكامل فينبغي ضبطه بصرامة؛ إذ لا يجوز جمع كل ما هو تلقائي أو ما قبل انتباهي أو ضمني جزئيًا في خانة تفسيرية واحدة. فالدليل المتاح يدعم، في حدوده، وجود مؤشرات على معالجة ما قبل انتباهية في الاكتئاب، كما في بعض نتائج mismatch negativity، ويدعم أيضًا بقاء بعض مظاهر المعالجة الذاتية السريعة أو غير المنعكسة كليًا خلال الهدأة، كما في نتائج Allison et al. (2021) (Tseng et al., 2021; Allison et al., 2021). وتضيف مقاربات المعالجة التنبؤية أن بعض اختلالات الاكتئاب قد تُفهم عبر ديناميات توقع/خطأ/تحديث تعمل جزئيًا على نحو غير منعكس دائمًا (Kube et al., 2020). لكن كل ذلك لا يثبت وجود «وكيل دفاعي لاواعي» يدير الاكتئاب؛ والأدق علميًا أن يقال إن بعض مساهمات الاستمرار قد تعمل على مستويات تلقائية أو ما قبل انتباهية أو جزئية الضمنية، من غير أن تتحد في آلية واحدة متجانسة.

مناقشة مقارنة مع نموذج بيك

إذا أُعيدت المقارنة مع نموذج بيك على نحو دقيق، أمكن القول إن العلاقة بين النموذجين المقترحين ليست علاقة إبطال، بل علاقة **امتداد تفسيري يحتاج إلى اختبار**. فبيك يقدّم إطارًا قويًا لفهم الاكتئاب من خلال المخططات والتحيزات والثالوث المعرفي **(Beck et al., 1979)**، ولا تزال الأدلة الحديثة تؤيد وجود تحيزات معرفية ذات صلة بالاكتئاب، حتى مع بقاء مسألة النوعية موضع تحفظ **(Nieto et al., 2020)**. لكن الورقة الحالية تقترح أن بعض صور الاستمرار والانتكاس قد تتطلب مستوى تحليليًا أوسع يضم، بالإضافة إلى المخططات والتحيزات، عمليات الاجترار، والتجنب، والانحيازات المرجعية للذات، وصعوبات التحديث الإيجابي، وربما بعض مظاهر الوظيفة الدفاعية غير الناضجة **(Akbari et al., 2022; Collins & Winer, 2024; Zabag et al., 2025)**.

ومن ثم، فالسؤال في النموذج المقترح لا يقتصر على: ما المعتقد السلبي أو التفسير المشوّه؟ بل يمتد إلى: ما البنية التي تجعل بعض الأنماط المعرفية أكثر مقاومة للتصحيح، وبعض الخبرات الإيجابية أقل قدرة على إحداث التعديل، وبعض العمليات التنظيمية أكثر ميلًا إلى إعادة إنتاج الضيق؟ وفي هذا المعنى يكون ما تضيفه الورقة ليس «بديلًا» عن المخطط المعرفي، بل تصورًا لاحتمال أن تكون **البنية الحافظة** وحدةً تكميليةً للفهم، خصوصًا حين يكون موضوع البحث هو الاستمرار والانتكاس لا النشأة اللحظية فحسب.

وإذا أريد تلخيص الفرق بين النموذجين على نحو مركز، أمكن القول إن نموذج بيك يعمل أساسًا في مستوى المحتوى المعرفي وتنظيمه المخططي، في حين تعمل نظرية كشف الكيان في مستوى البنية الحافظة التي تجعل ذلك المحتوى أكثر مقاومة للتصحيح. فآلية بيك الأولية هي التفسير المشوَّه والانحياز المعرفي، أما آلية كشف الكيان فتكمن في تفاعل البنية المخططية مع التنظيم الدفاعي-التجنبي والانحيازات المرجعية للذات وصعوبات التحديث الإيجابي. وهدف التدخل في نموذج بيك هو تعديل المحتوى والافتراضات والمخططات المختلة، بينما يميل هدف التدخل هنا إلى كشف التنظيم الحافِظ وإضعاف اعتماده على الاجترار والتجنب والدفاعات غير الناضجة. ومن ثم فإن قوة نموذج بيك تكمن في اتساعه السريري ووضوح آلياته المعرفية، في حين تكمن إضافة نظرية كشف الكيان في أنها تحاول تفسير لماذا قد يبقى الاكتئاب قابلًا للعودة حتى بعد تحسن بعض مظاهره المعرفية الظاهرة.

القيمة العلمية والجدة والحدود النظرية

تتمثل المساهمة التصورية المقترحة لهذه الورقة في أنها تحاول جمع عدة خطوط من الأدلة تحت سؤال واحد: ما الذي يبقى بعد أن تنخفض الأعراض، ويجعل العودة أكثر احتمالًا؟ وفي حدود المواد المتاحة، تبدو أقوى صياغة ممكنة هي أن بعض حالات الاكتئاب المستمر أو الراجع قد تُفهم باعتبارها نتاج تفاعل بين قابلية مخططية سلبية، وانحيازات مرجعية للذات، وعمليات تنظيمية من قبيل الاجترار والتجنب وبعض الوظيفة الدفاعية غير الناضجة، وصعوبات في تحديث المعتقدات على ضوء المعلومات الإيجابية الناقضة (Bishop et al., 2022; Collins & Winer, 2024; Akbari et al., 2022; Fiorentino et al., 2024; Zabag et al., 2025). والجدة هنا ليست

في إثبات كيان كامن جديد، بل في اقتراح جعل تزامن هذه المكونات موضوعًا تفسيريًا مباشرًا.

غير أن حدود هذا الطرح لا تقل أهمية عن قيمته. فالدليل على المخططات والمعالجة المرجعية للذات قوي في الارتباط وأقل حسمًا في الاتجاه السببي (Bishop et al., 2022; Collins & Winer, 2024). والدليل على الوظيفة الدفاعية أقوى في الفروق بين المجموعات منه في بيان آليات التغير السببي طويل المدى، مع أن بعض الدراسات الطولية تقدم إشارات واعدة لا أكثر (Fiorentino et al., 2024; da Silva Machado et al., 2023; Perry et al., 2025). كما أن لغة «الحلقات» و«النظم» يجب أن تُستخدم بحذر؛ لأن الأدبيات المنهجية حول الشبكات الاكتئابية حذرت من المبالغة في تحويل الترابطات إلى يقين سببي (Huang et al., 2023). وعلى هذا الأساس تبقى نظرية كشف الكيان، في صيغتها الحالية، فرضية تركيبية قابلة للاختبار أكثر من كونها نموذجًا سببيًا مغلقًا.

الخاتمة

تقترح هذه الورقة، على نحو تصوري قابل للاختبار، أن استمرار الأعراض الاكتئابية وانتكاسها قد يُفهمان بصورة أدق إذا نُظر إليهما بوصفهما نتاج تفاعل بين المخططات السلبية المرتبطة بالذات، والانحيازات في المعالجة المرجعية للذات، وآليات الاجترار والتجنب وبعض الوظيفة الدفاعية غير الناضجة، وصعوبات تحديث المعتقدات في ضوء المعلومات الإيجابية، لا بوصفهما مجرد امتداد مباشر لمحتوى فكري سلبي منفرد. ولا يناقض هذا الطرح النموذج المعرفي لبيك، بل ينطلق من بعض مسلماته ويقترح توسيعًا لمستوى التحليل، مع إبقاء التمييز واضحًا بين ما تدعمه الأدلة مباشرة وبين ما يظل فرضية تفسيرية تحتاج إلى اختبار لاحق.

المراجع:

Akbari, M., Seydavi, M., Hosseini, Z. S., et al. (2022). Experiential avoidance in depression, anxiety, obsessive-compulsive related, and posttraumatic stress disorders: A comprehensive systematic review and meta-analysis. Journal of Contextual Behavioral Science, 24, 84–98. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.03.007

Allison, G. O., Kamath, R. A., Carrillo, V., et al. (2021). Self-referential processing in remitted depression: An event-related potential study. Biological Psychiatry: Global Open Science, 3(1), 119–129. https://doi.org/10.1016/j.bpsgos.2021.12.005

Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). Cognitive therapy of depression. Guilford Press.

Bell, I. H., Marx, W., Nguyen, K., et al. (2023). The effect of psychological treatment on repetitive negative thinking in youth depression and anxiety: A meta-analysis and meta-regression. Psychological Medicine, 53(1), 6–16. https://doi.org/10.1017/S0033291722003373

Bishop, A., Younan, R., Low, J., & Pilkington, P. D. (2022). Early maladaptive schemas and depression in adulthood: A systematic review and meta-analysis. Clinical Psychology & Psychotherapy, 29(1), 111–130. https://doi.org/10.1002/cpp.2630

Brouwer, M. E., Williams, A. D., Kennis, M., et al. (2019). Psychological theories of depressive relapse and recurrence: A systematic review and meta-analysis of prospective studies. Clinical Psychology Review, 74, 101773. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.101773

Buckman, J. E. J., Underwood, A., Clarke, K., et al. (2018). Risk factors for relapse and recurrence of depression in adults and how they operate: A four-phase systematic

review and meta-synthesis. Clinical Psychology Review, 64, 13–38. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.07.005

Collins, A. C., & Winer, E. S. (2024). Self-referential processing and depression: A systematic review and meta-analysis. Clinical Psychological Science, 12(4), 721–750. https://doi.org/10.1177/21677026231190390

da Silva Machado, R., Vieira, I. S., Scaini, C., et al. (2023). Ego-defense mechanisms and brief psychotherapies for the management of major depressive disorder in adults: A longitudinal and quasi-experimental study. Journal of Affective Disorders, 330, 291–299. https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.02.141

de Klerk-Sluis, J. M., Huijbers, M. J., Lˆ cke, S., et al. (2022). Factors associated with relapse and recurrence of major depressive disorder in patients starting mindfulness-based cognitive therapy. Depression and Anxiety, 39(2), 113–122. https://doi.org/10.1002/da.23220

Fiorentino, F., Lo Buglio, G., Morelli, M., et al. (2024). Defensive functioning in individuals with depressive disorders: A systematic review and meta-analysis. Journal of Affective Disorders, 357, 42–50. https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.04.091

Huang, D., Susser, E., Keyes, K. M., et al. (2023). Depression networks: A systematic review of the network paradigm causal assumptions. Psychological Medicine, 53(5), 1665–1680. https://doi.org/10.1017/S0033291723000132

Kube, T., Schwarting, R., Rozenkrantz, L., Glombiewski, J. A., & Rief, W. (2020). Distorted cognitive processes in major depression: A predictive processing perspective. Biological Psychiatry, 87, 388–398. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.07.017

Ma, D., Cao, J., Wei, J., & Jiang, J. (2024). Immature defense mechanisms mediate the relationship between negative life events and depressive symptoms. Frontiers in Psychiatry, 14, 1341288. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1341288

Nieto, I., Robles, E., & Vázquez, C. (2020). Self-reported cognitive biases in depression: A meta-analysis. Clinical Psychology Review, 82, 101934. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101934

Perry, J. C., Starrs, C. J., Semeniuk, T., et al. (2025). Change and sustained recovery in defense mechanisms and depression in a pilot study of antidepressant medications plus up to 18 months of psychotherapy for recurrent major depression. Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome, 28(3). https://doi.org/10.4081/ripppo.2025.885

Stenzel, K. L., Keller, J., Kirchner, L., et al. (2025). Efficacy of cognitive behavioral therapy in treating repetitive negative thinking, rumination, and worry – a transdiagnostic meta-analysis. Psychological Medicine, 55, e121. https://doi.org/10.1017/S0033291725000017

Tseng, Y.-J., Nouchi, R., & Cheng, C.-H. (2021). Mismatch negativity in patients with major depressive disorder: A meta-analysis. Clinical Neurophysiology, 132(9), 2354–2365. https://doi.org/10.1016/j.clinph.2021.06.019

Wojnarowski, C., Firth, N., Finegan, M., & Delgadillo, J. (2019). Predictors of depression relapse and recurrence after cognitive behavioural therapy: A systematic review and meta-analysis. Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 47(5), 514–529. https://doi.org/10.1017/S1352465819000080

Zabag, R., Vander Zwalmen, Y., Kube, T., et al. (2025). Belief updating deficits in depression: A systematic review and meta-analysis. Clinical Psychology Review, 121, 10264

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية دراسة ميدانية مطبقة على طالبات الثانوية العشرون بالدمام.

أ. منيرة ماجد سعدي العصيمي

مـديرة الثانويــة العشـرون بالـدمام - ادارة تعلـيم المنطقـة الشرقية.

The Impact of Morning lateness on Academic Achievement and Learning Outcomes Among Secondary School Female Students: A Field Study Conducted at the Twentieth Secondary School in Dammam

Alosaimi Munirah Majed s

Principal of the Twentieth Secondary School in Dammam – Eastern Education Directorate

Email: School20dmalusaimi@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ٥/١٠ /٢٠٢٦م تاريخ قـبول نشر البحث: ١ / ٦ /٢٠٢٦م

الكلمات المفتاحيّة:

الصباحي، التحصيل الدراسي، نواتج التعلم، المرحلة الثانوية، الانضباط المدرسي.

KEY WORDS:

Morning lateness, Academic Achievement, Learning Outcomes, Secondary Education, School Discipline.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتحديد أبرز الأسباب والآثار، واقتراح حلول. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة بلغت (٢٤٩) طالبة بالثانوية العشرون بالدمام. أظهرت النتائج أن من أهم الأسباب الشخصية السهر واستخدام الأجهزة الإلكترونية، ومن الأسباب الخارجية الازدحام المروري ومشكلات النقل.

كما كشفت الدراسة عن وجود تأثير سلبي واضح للتأخر الصباحي على فهم الدروس، التركيز، المشاركة الصفية، والتحصيل العام، مع وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين التأخر وانخفاض مستوى التعلم.

وخلصت الدراسة إلى توصيات لتعزيز الوعي، تحسين التنظيم، وتفعيل التعاون بين الأسرة والمدرسة للحد من هذه الظاهرة.

ABSTRACT:

This study aimed to investigate the impact of morning lateness on academic achievement and learning outcomes among secondary school female students, identify its most prominent causes and effects, and propose appropriate solutions. The researcher adopted a descriptive-analytical approach and administered a questionnaire to a sample of 249 female students enrolled at the Twentieth Secondary School in Dammam.

The findings revealed that the most significant personal factors contributing to morning lateness were staying up late and excessive use of electronic devices, while the primary external factors included traffic congestion and transportation-related difficulties. The study also demonstrated a clear negative impact of morning lateness on lesson comprehension, concentration, classroom participation, and overall academic performance. Furthermore, a statistically significant correlation was found between lateness and lower levels of learning achievement.

The study concluded with several recommendations aimed at raising awareness, improving students' organizational skills and time management, as well as strengthening collaboration between families and schools to reduce the prevalence of this phenomenon.

المقدمة:

يُعد التعليم أحد أهم الركائز الأساسية في بناء المجتمعات وتحقيق التنمية الشاملة، حيث تسعى المؤسسات التعليمية إلى إعداد أفراد يمتلكون المعارف والمهارات والقيم التي تمكنهم من التفاعل الإيجابي مع متطلبات الحياة المعاصرة ولتحقيق ذلك، تحرص المؤسسات التربوية على توفير بيئة تعليمية منظمة يسودها الانضباط والالتزام بالقوانين والأنظمة المدرسية، لما لذلك من أثر مباشر في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتحسين نواتج التعلم لدى الطلبة ويُعد الانضباط المدرسي من العوامل المهمة المرتبطة بكفاءة العملية التعليمية، إذ يسهم انتظام الطلبة في الحضور المدرسي والالتزام بالمواعيد في تعزيز التفاعل الصفي وزيادة فرص الاستفادة من المواقف التعليمية المختلفة (التويجري، ٢٠١٣).

وفي ظل المتغيرات الاجتماعية والتقنية المعاصرة، ظهرت العديد من المشكلات السلوكية التي أثرت في البيئة المدرسية، ومن أبرزها ظاهرة التأخر الصباحي، التي أصبحت من المشكلات المتكررة في المدارس الثانوية ويُقصد بالتأخر الصباحي تأخر الطالب أو الطالبة عن الاصطفاف الصباحي أو الحصة الأولى بصورة متكررة، الأمر الذي يؤدي إلى فقدان جزء من الوقت التعليمي، ويؤثر في درجة التركيز والاستيعاب والتفاعل داخل الصف الدراسي (الشهري، ٢٠١٢).

وتشير الدراسات التربوية إلى أن ظاهرة التأخر الصباحي ترتبط بعدد من العوامل الأسرية والنفسية والاجتماعية والمدرسية، مثل السهر، وضعف المتابعة الأسرية، وضعف الدافعية نحو التعلم، وبعض الظروف المرتبطة بالنقل المدرسي أو البيئة التعليمية كذلك أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة سلبية بين التأخر الصباحي والتحصيل الدراسي، حيث يؤدي تكرار التأخر إلى انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي وضعف المشاركة الصفية وتراجع مستوى الانضباط المدرسي (Quarles,٢٠١١).

ومن هنا، جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، من خلال دراسة ميدانية مطبقة على طالبات الثانوية العشرون بمدينة الدمام، وذلك بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين التأخر الصباحي ومستوى التحصيل الدراسي، والكشف عن أبرز الآثار التعليمية والسلوكية المترتبة عليه، وصولًا إلى تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الظاهرة وتعزيز الانضباط المدرسي وتحسين مستوى نواتج التعلم لدى الطالبات.

مشكلة البحث:

تُعد ظاهرة التأخر الصباحي من المشكلات التربوية والسلوكية التي تواجه المؤسسات التعليمية في مختلف المراحل الدراسية، لما لها من آثار سلبية تنعكس على انتظام العملية التعليمية ومستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة وقد ازدادت هذه الظاهرة في السنوات الأخيرة نتيجة العديد من المتغيرات الاجتماعية والتقنية والسلوكية، الأمر الذي جعلها محل اهتمام الباحثين والتربويين؛ نظرًا لما تسببه من ضعف في الانضباط المدرسي وتدنٍ في مستوى التفاعل الصفي والتحصيل الأكاديمي (الشهري، ٢٠١٢).

وتُشير الأدبيات التربوية إلى أن التأخر الصباحي لا يقتصر أثره على فقدان جزء من الحصص الدراسية فحسب، بل يمتد ليؤثر في الجوانب المعرفية والسلوكية والنفسية لدى الطلبة، حيث يؤدي تكرار التأخر إلى ضعف التركيز، وقلة المشاركة داخل الصف الدراسي، وتراجع مستوى الدافعية نحو التعلم، إضافة إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي ونواتج التعلم بصورة عامة (Quarles,٢٠١١).

كما تُعد المرحلة الثانوية من المراحل التعليمية المهمة التي تتطلب قدرًا عاليًا من الانضباط والالتزام؛ نظرًا لارتباطها بالإعداد الأكاديمي والمهني للطالبة، ومن ثم فإن استمرار ظاهرة التأخر الصباحي في هذه المرحلة قد يؤثر بصورة مباشرة على مستوى الأداء الدراسي للطالبة وعلى قدرتها في تحقيق نواتج التعلم المطلوبة وقد أكدت بعض الدراسات وجود علاقة بين انتظام الطلبة في الحضور المدرسي وبين ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وتحسن الأداء الأكاديمي والسلوكي (Sideridis & Alamri, ٢٠٢٣).

ومن خلال الملاحظة الميدانية وما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة، تبيّن وجود تكرار ملحوظ لظاهرة التأخر الصباحي لدى بعض طالبات المرحلة الثانوية، الأمر الذي قد ينعكس سلبًا على تحصيلهن الدراسي ومستوى نواتج التعلم لديهن، وهو ما استدعى الحاجة إلى دراسة هذه الظاهرة بصورة علمية للكشف عن طبيعة العلاقة بين التأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات الثانوية العشرون بمدينة الدمام.

وبناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالثانوية العشرون بمدينة الدمام؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس عدد من التساؤلات الفرعية، وهي:

اسأله البحث:

- ما أبرز أسباب التأخر الصباحي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟
- ما أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي لدى الطالبات؟
- ما أثر التأخر الصباحي على نواتج التعلم؟
- ما السبل المناسبة للحد من ظاهرة التأخر الصباحي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

في ضوء مشكلة البحث وتساؤلاته، يهدف هذا البحث إلى التعرف على أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالثانوية العشرون بمدينة الدمام، ويتفرع عن ذلك الأهداف الآتية:

- التعرف على أبرز أسباب التأخر الصباحي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- الكشف عن أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- بيان أثر التأخر الصباحي على نواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- التوصل إلى مجموعة من المقترحات المناسبة للحد من ظاهرة التأخر الصباحي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

فروض البحث:

- الفرض الأول

توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- الفرض الثاني

توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- الفرض الثالث

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول أثر التأخر الصباحي تُعزى لمتغير عدد مرات التأخر

- الفرض الرابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول أثر التأخر الصباحي تُعزى لمتغير الصف الدراسي.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله، والمتمثل في دراسة أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية

ويمكن بيان أهمية البحث فيما يأتي:

أولًا: الأهمية العلمية

- يُسهم البحث في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بظاهرة التأخر الصباحي وآثارها التعليمية والسلوكية.
- يُضيف البحث جانبًا علميًا يتعلق بدراسة العلاقة بين التأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- قد يفيد البحث الباحثين والمهتمين في المجال التربوي في إجراء دراسات مستقبلية مرتبطة بالانضباط المدرسي والتحصيل الدراسي.
- يُسهم البحث في دعم الاتجاهات التربوية التي تؤكد أهمية الانضباط المدرسي في تحسين جودة العملية التعليمية وتحقيق نواتج التعلم.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

- قد تساعد نتائج البحث إدارات المدارس في التعرف على آثار التأخر الصباحي ووضع آليات مناسبة للحد منه.
- قد تُسهم نتائج البحث في توعية أولياء الأمور بأهمية انتظام الطالبات في الحضور المدرسي وأثره في التحصيل الدراسي
- قد يفيد البحث المرشدات الطلابيات والمعلمات في إعداد برامج إرشادية وتوعوية لمعالجة ظاهرة التأخر الصباحي.
- قد يساعد البحث في تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات التي تُسهم في تحسين مستوى الانضباط المدرسي ورفع مستوى التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى الطالبات.

وتتأكد أهمية هذا البحث في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة من وجود علاقة بين انتظام الطلبة في الحضور المدرسي وارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي وتحسن الأداء التعليمي والسلوكي لديهم (التويجري، ٢٠١٣؛ Sideridis & Alamri,٢٠٢٣).

منهجية البحث:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها كذلك اعتمدت الدراسة على الأسلوب الميداني في جمع البيانات من مجتمع الدراسة، وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة على طالبات الثانوية العشرون بمدينة الدمام، بهدف الوصول إلى نتائج علمية دقيقة تسهم في تفسير الظاهرة محل الدراسة والكشف عن أسبابها وآثارها التربوية والتعليمية.

وقد تمثلت منهجية الدراسة في الخطوات الآتية:

- الرجوع إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع التأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم.

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من طالبات المرحلة الثانوية بالثانوية العشرون بمدينة الدمام.
- إعداد أداة الدراسة المناسبة لجمع البيانات، والمتمثلة في الاستبانة
- تطبيق أداة الدراسة على عينة البحث بعد التأكد من صدقها وثباتها
- تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة؛ للوصول إلى النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وأهدافها.
- تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات المرتبطة بنتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

ستتضمن الأساليب الإحصائية المستخدمة ما يأتي:

- التكرارات والنسب المئوية؛ بهدف وصف خصائص عينة الدراسة، والتعرف على توزيع استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للتعرف على درجة استجابات أفراد العينة تجاه محاور الدراسة، وقياس مستوى ظاهرة التأخر الصباحي وآثارها على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم
- معامل ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة بين التأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- معامل ألفا كرو نباخ؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة ومدى اتساق فقراتها.
- اختبار (T-Test)
- وسيتم تفسير النتائج الإحصائية في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، وربطها بالأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

حدود البحث:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

أولًا: الحدود الموضوعية

اقتصرت الدراسة على بحث أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، مع التركيز على الأسباب المؤدية إلى التأخر الصباحي والآثار التعليمية والسلوكية المترتبة عليه.

ثانيًا: الحدود المكانية

طبقت الدراسة في الثانوية العشرون بمدينة الدمام في المملكة العربية السعودية.

ثالثًا: الحدود البشرية

تقتصر الدراسة على طالبات المرحلة الثانوية بالثانوية العشرون بمدينة الدمام.

رابعًا: الحدود الزمنية

أجريت الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٤٧هـ / ٢٠٢٦م.

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات العربية

١- دراسة التويجري (٢٠١٣) بعنوان: أسباب مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض وسبل علاجها، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل والأسباب المؤدية إلى ظاهرة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية، والكشف عن الآثار التربوية والتعليمية الناتجة عنها، بالإضافة إلى الوصول إلى مجموعة من الحلول المناسبة التي يمكن أن تسهم في الحد من انتشار هذه الظاهرة داخل البيئة المدرسية واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة، كما استخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات من أفراد العينة ، وتوصلت الدراسة إلى أن ظاهرة التأخر الصباحي تُعد من المشكلات السلوكية التي تؤثر بصورة مباشرة في انتظام العملية التعليمية، وأن من أبرز أسبابها السهر لساعات متأخرة، وضعف المتابعة الأسرية، وضعف الحوافز المقدمة للطلاب المنتظمين، إضافة إلى عدم تفعيل لوائح الانضباط المدرسي بصورة فعالة و بينت النتائج أن التأخر الصباحي يؤدي إلى فقدان جزء من الحصة الأولى، الأمر الذي ينعكس سلبًا على التحصيل الدراسي، ويؤثر على مستوى التركيز والتفاعل الصفي لدى الطلاب وأكدت الدراسة كذلك أن تكرار التأخر يسهم في تعزيز بعض السلوكيات السلبية المرتبطة بعدم الالتزام والانضباط ، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز التعاون بين الأسرة والمدرسة، وتفعيل اللوائح المدرسية الخاصة بالانضباط، وتقديم حوافز تشجيعية للطلاب المنتظمين، إضافة إلى تنفيذ برامج إرشادية وتوعوية تبين خطورة التأخر الصباحي وآثاره على التحصيل الدراسي.

٢- دراسة الشهري (٢٠١٢): مشكلة التأخر الصباحي: أسبابها وآثارها وطرق علاجها، وركزت الدراسة على تحليل ظاهرة التأخر الصباحي في المدارس من حيث مفهومها وأسبابها وآثارها التربوية والسلوكية، إضافة إلى اقتراح الوسائل المناسبة لمعالجتها واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التأخر الصباحي لا يمثل مجرد سلوك عابر، بل يُعد مشكلة تربوية تؤثر في مختلف جوانب العملية التعليمية، حيث يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي، وفقدان التركيز داخل الصف، وقلة التفاعل مع المعلم، كما يسهم في إضعاف الانضباط المدرسي بصورة عامة وأوضحت الدراسة أن من أهم الأسباب المؤدية إلى التأخر الصباحي السهر، وضعف متابعة الأسرة، وعدم وجود

دافعية لدى بعض الطلاب نحو الدراسة، إضافة إلى بعض العوامل المرتبطة بالنقل المدرسي والبيئة الاجتماعية.

وأكدت الدراسة أن استمرار ظاهرة التأخر الصباحي قد يؤدي إلى تراكم الفاقد التعليمي لدى الطلاب، خاصة في المواد التي تعتمد على الشرح التراكمي، الأمر الذي ينعكس بصورة سلبية على نواتج التعلم وأوصت الدراسة بأهمية تفعيل دور المرشد الطلابي، وتعزيز التواصل بين الأسرة والمدرسة، وتطبيق برامج توعوية تستهدف الطلاب وأولياء الأمور للحد من هذه الظاهرة.

٣- دراسة ناصر (٢٠٢٠) بعنوان: ظاهرة التأخر الصباحي لدى طلبة المدارس: الأسباب وإجراءات الحد منها، وهدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة ظاهرة التأخر الصباحي لدى الطلبة، والكشف عن أبرز أسبابها وآثارها التربوية والتعليمية، مع تقديم مجموعة من الإجراءات المناسبة التي يمكن أن تسهم في الحد منها واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في جمع المعلومات وتحليلها ، وتوصلت الدراسة إلى أن التأخر الصباحي أصبح من الظواهر الملحوظة داخل البيئة المدرسية، وأنه يرتبط بعدد من العوامل المتداخلة، مثل ضعف الرقابة الأسرية، والسهر، والانشغال بالأجهزة الإلكترونية، وضعف الدافعية نحو الدراسة كذلك أشارت النتائج إلى أن التأخر الصباحي يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي، وضعف اندماج الطلبة داخل البيئة الصفية، فضلًا عن تأثيره السلبي على الانضباط المدرسي ، وأوضحت الدراسة أن الطلبة المتأخرين صباحًا يكونون أكثر عرضة لضعف المشاركة الصفية والشعور بعدم الارتباط بالمدرسة، وهو ما قد ينعكس على مستوى أدائهم الأكاديمي وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج توعوية داخل المدارس، وتعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة، وتطبيق أنظمة متابعة دقيقة للحضور والانضباط المدرسي.

٤- دراسة محمد عادل سليمان (٢٠١٥) بعنوان: رؤية مقترحة لمواجهة ظاهرة الغياب المتكرر لطلاب المرحلة الثانوية الحكومية مشكلة الغياب والتأخر لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهدفت إلى بناء تصور تربوي يسهم في الحد من هذه المشكلة وتحسين مستوى الانضباط المدرسي واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الميداني، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من أفراد العينة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الغياب والتأخر الصباحي يمثلان أحد أبرز العوامل المؤثرة في ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب، حيث يؤديان إلى فقدان التفاعل مع المعلمين، وعدم متابعة شرح المقررات الدراسية بصورة منتظمة، إضافة إلى ضعف الدافعية نحو التعلم كذلك أشارت الدراسة إلى أن البيئة المدرسية غير الجاذبة وضعف التواصل بين المدرسة والأسرة يسهمان في زيادة معدلات الغياب والتأخر.

وأكدت الدراسة أن استمرار التأخر والغياب يؤدي إلى ضعف الشعور بالانتماء المدرسي، وإلى تدني مستوى الانضباط داخل المدرسة وأوصت بضرورة تطوير البيئة المدرسية، وتفعيل دور الإرشاد الطلابي، وتطبيق برامج متابعة دورية للطلاب المتأخرين أو المتغيبين، إضافة إلى تعزيز العلاقة بين المدرسة والأسرة.

٥- دراسة سناء محمد سليمان وسعاد زكي أحمد (٢٠٠١) بعنوان: ظاهرة الغياب من المدرسة لدى طلبة الثانوية العامة وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الغياب المدرسي وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، إضافة إلى التعرف على أبرز العوامل المرتبطة بالغياب والتأخر المدرسي واعتمدت الدراسة على المنهج الميداني باستخدام الاستبانة والمقابلة.

وتوصلت الدراسة إلى أن الغياب والتأخر الصباحي يرتبطان ارتباطًا وثيقًا ببعض العوامل النفسية والاجتماعية، مثل ضعف الدافعية للتعلم، وضعف الرقابة الأسرية، وبعض المشكلات النفسية التي يواجهها الطلاب داخل البيئة المدرسية أو الأسرية وأوضحت النتائج أن الطلبة الذين يعانون من ضعف التوافق المدرسي يكونون أكثر عرضة للغياب والتأخر المتكرر ، وأشارت الدراسة إلى أن التأخر والغياب يؤثران بصورة سلبية على التحصيل الدراسي وعلى مستوى نواتج التعلم، حيث يؤديان إلى تراكم الفاقد التعليمي وضعف مستوى الاستيعاب الأكاديمي لدى الطلبة وأوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج إرشادية ونفسية للطلاب، وتعزيز دور الأسرة في المتابعة، وتفعيل البرامج العلاجية الخاصة بالمشكلات السلوكية داخل المدارس.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

٦- دراسة Maile (٢٠١٧, and Olowoyo) بعنوان: "The Causes of Late Coming among High School Students in Soshanguve, Pretoria, South Africa"

وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب الرئيسة المؤدية إلى ظاهرة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية في جنوب أفريقيا، إضافة إلى الكشف عن الآثار التعليمية والسلوكية الناتجة عن هذه الظاهرة داخل البيئة المدرسية واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم جمع البيانات من خلال استبانات ومقابلات مع عدد من الطلاب والمعلمين والإداريين ، وأوضحت نتائج الدراسة أن ظاهرة التأخر الصباحي تُعد من المشكلات المتكررة في المدارس الثانوية، وأنها تؤثر بصورة مباشرة في انتظام العملية التعليمية وفي مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، و أشارت النتائج إلى أن الطلاب المتأخرين صباحًا يعانون غالبًا من ضعف التركيز أثناء الحصص الدراسية، وصعوبة

متابعة شرح المعلمين، إضافة إلى انخفاض مستوى التفاعل والمشاركة داخل الصفوف الدراسية كذلك بينت الدراسة أن من أبرز الأسباب المؤدية إلى التأخر الصباحي بُعد المسافة بين المنزل والمدرسة، وضعف وسائل النقل، والسهر، وضعف الرقابة الأسرية، فضلًا عن بعض المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر على انتظام الطلاب في الحضور المدرسي وأكدت الدراسة كذلك أن التأخر المتكرر يسهم في إضعاف الانضباط المدرسي، ويؤدي إلى اضطراب سير الحصص الدراسية نتيجة دخول الطلاب المتأخرين أثناء الشرح ، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة لمعالجة مشكلة التأخر الصباحي، وتحسين وسائل النقل المدرسي، وتطبيق أنظمة متابعة دقيقة للحضور والانضباط، إضافة إلى توفير برامج توعوية تستهدف الطلاب وأولياء الأمور لبيان أثر التأخر على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم.

٧- دراسة،(Quarles ٢٠١١) بعنوان:

An Analysis of Tardiness, Absenteeism, and Academic Achievement of Ninth Grade Students،

وهدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين التأخر الصباحي والغياب المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف التاسع في المدارس الثانوية الحضرية بولاية جورجيا الأمريكية واعتمدت الدراسة على المنهج الكمي التحليلي، حيث استخدمت البيانات الإحصائية المتعلقة بمعدلات الحضور والغياب والتأخر والتحصيل الدراسي ، وشملت الدراسة عينة مكونة من (٧٠٤) طلاب، وتم تحليل العلاقة بين معدلات التأخر والغياب ومستوى الأداء الأكاديمي للطلاب في المواد الدراسية المختلفة وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التأخر الصباحي والتحصيل الدراسي، حيث تبين أن الطلاب الذين يعانون من معدلات مرتفعة من التأخر والغياب يحققون درجات أقل مقارنة بالطلاب المنتظمين في الحضور.

المبحث الأول: الإطار النظري للتأخر الصباحي والتحصيل الدراسي

تمهيد:

يُعد الانضباط المدرسي من الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، إذ يسهم بصورة مباشرة في توفير بيئة تعليمية مستقرة تساعد الطلبة على التحصيل العلمي واكتساب المهارات والخبرات التعليمية بصورة فعالة، وقد أولت المؤسسات التربوية اهتمامًا كبيرًا بمظاهر الانضباط داخل المدرسة، باعتبارها من العوامل المؤثرة في نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، ومن أبرز هذه المظاهر انتظام الطلبة في الحضور المدرسي والالتزام بالمواعيد المحددة لبداية اليوم الدراسي.

وقد أشارت العديد من الدراسات التربوية إلى وجود علاقة وثيقة بين انتظام الطلبة في الحضور المدرسي وبين ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وتحسن نواتج التعلم، حيث إن الانتظام في الحضور يعزز من فرص التفاعل مع المعلم والمشاركة في الأنشطة التعليمية، ويساعد على تحقيق الاستمرارية في التعلم واكتساب المهارات بصورة تدريجية ومنظمة، وفي المقابل، فإن التأخر الصباحي المتكرر يؤدي إلى ضعف اندماج الطالب في البيئة المدرسية، ويؤثر في مستوى التكيف النفسي والاجتماعي داخل المدرسة (Quarles, ٢٠١١).

ومن هنا يأتي هذا المبحث بهدف تناول الإطار النظري للتأخر الصباحي والتحصيل الدراسي، من خلال بيان مفهوم التأخر الصباحي وأسبابه، والتعرف على مفهوم التحصيل الدراسي ونواتج التعلم، إضافة إلى توضيح العلاقة بين التأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، وذلك في ضوء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

المطلب الأول: ماهية التأخر الصباحي وأسبابه

الفرع الأول: مفهوم التأخر الصباحي

يُعد التأخر الصباحي من الظواهر السلوكية والتربوية التي تحظى باهتمام متزايد في المؤسسات التعليمية؛ لما يترتب عليها من آثار سلبية تمس العملية التعليمية بصورة مباشرة وغير مباشرة، ويُنظر إلى الالتزام بالحضور في الوقت المحدد باعتباره أحد مؤشرات الانضباط المدرسي والالتزام بالمسؤوليات التعليمية، في حين يُمثل التأخر الصباحي صورة من صور الإخلال بهذا الانضباط، الأمر الذي قد يؤثر في مستوى استفادة الطالب من الموقف التعليمي ويحد من قدرته على متابعة الأنشطة الدراسية بصورة منتظمة.

وقد عرفت وزارة التعليم السعودية التأخر الصباحي بأنه حضور الطالب أو الطالبة إلى المدرسة بعد بدء اليوم الدراسي أو بعد انتهاء الاصطفاف الصباحي دون وجود عذر مقبول، بما يؤدي إلى فقدان جزء من الزمن المخصص للتعلم (وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢١)، ويُعد الوقت المدرسي من أهم العناصر المؤثرة في نجاح العملية التعليمية، لذلك فإن أي فقد في هذا الوقت ينعكس على مستوى التحصيل والاستفادة من الخبرات التعليمية المقدمة داخل المدرسة.

ويرى الشهري (٢٠١٢) أن التأخر الصباحي يُمثل سلوكًا متكررًا يتمثل في عدم وصول الطالب إلى المدرسة في الموعد المحدد لبداية اليوم الدراسي، الأمر الذي يترتب عليه فوات جزء من الحصص الدراسية أو الأنشطة التعليمية، ويؤثر في مستوى الانضباط المدرسي لدى الطلبة. كما يؤكد التويجري (٢٠١٣) أن التأخر الصباحي لا يقتصر أثره على الطالب المتأخر فقط، بل يمتد إلى البيئة الصفية والمدرسية

بأكملها من خلال تعطيل سير الحصة الدراسية وتشتيت انتباه المعلم والطلبة.

ويُنظر إلى التأخر الصباحي في الفكر التربوي الحديث باعتباره مؤشرًا على وجود عوامل أو مشكلات قد تكون شخصية أو أسرية أو مدرسية أو اجتماعية، تسهم في عدم انتظام الطالب بالحضور المدرسي، ولذلك فإن معالجة هذه الظاهرة لا تقتصر على تطبيق اللوائح والإجراءات التنظيمية، وإنما تتطلب فهم الأسباب الكامنة وراءها وتحليل العوامل المؤثرة فيها للوصول إلى حلول أكثر فاعلية واستدامة (Maile & Olowoyo, ٢٠١٧).

كما يرتبط التأخر الصباحي ارتباطًا وثيقًا بمفهوم الوقت التعليمي الفعلي، والذي يُعد من أهم محددات نجاح التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية فكل دقيقة يفقدها الطالب نتيجة التأخر تمثل جزءًا من الخبرة التعليمية التي قد يصعب تعويضها لاحقًا، خاصة في المقررات التي تعتمد على التدرج والتسلسل في عرض المعلومات، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلبة الذين يعانون من التأخر المتكرر غالبًا ما يواجهون صعوبات أكبر في متابعة الدروس وتحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي مقارنة بالطلبة المنتظمين في الحضور (Quarles, ٢٠١١).

ومن الناحية التربوية، يُعد التأخر الصباحي من السلوكيات التي قد تعكس ضعف الالتزام المدرسي أو ضعف إدارة الوقت أو وجود ظروف خارجية تؤثر في انتظام الطالب، كما أنه قد يكون مقدمة لظهور مشكلات أخرى مثل الغياب المتكرر وضعف الدافعية نحو التعلم وتراجع مستوى المشاركة الصفية. ولهذا السبب تولي المؤسسات التعليمية اهتمامًا خاصًا بمراقبة معدلات التأخر الصباحي ووضع الخطط والإجراءات المناسبة للحد منه.

الفرع الثاني: أسباب التأخر الصباحي

تُعد ظاهرة التأخر الصباحي من الظواهر متعددة الأسباب، إذ لا يمكن إرجاعها إلى عامل واحد فقط، بل تنتج عن تداخل مجموعة من العوامل الشخصية والأسرية والمدرسية والاجتماعية التي تؤثر بدرجات متفاوتة في انتظام الطلبة بالحضور المدرسي، وقد أكدت الأدبيات التربوية أن فهم أسباب التأخر الصباحي يُعد الخطوة الأولى نحو وضع البرامج والإجراءات المناسبة للحد من هذه الظاهرة ومعالجة آثارها السلبية (التويجري، ٢٠١٣).

وتتمثل الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي في السهر لساعات متأخرة، وضعف تنظيم الوقت، والإفراط في استخدام الهواتف الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي، إضافة إلى صعوبة الاستيقاظ المبكر والشعور بالإرهاق والتعب، وتؤثر هذه العوامل بصورة مباشرة في قدرة الطالبة على الالتزام بمواعيد الحضور المدرسي (الشهري، ٢٠١٢).

أما الأسباب الأسرية فتشمل ضعف متابعة الأسرة لأوقات النوم والاستيقاظ، وانشغال الوالدين، وبعض الظروف الأسرية التي قد تؤثر في انتظام الطالبة بالحضور، بالإضافة إلى المشكلات المرتبطة بوسائل النقل وبعد المسافة بين المنزل والمدرسة (الزهراني، ٢٠٢٠).

كما توجد أسباب مدرسية قد تسهم في التأخر الصباحي، مثل ضعف الدافعية نحو الحضور المبكر، أو عدم وجود برامج تشجيعية تعزز الانضباط المدرسي، فضلًا عن بعض العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية نفسها. وتشير بعض الدراسات إلى أن شعور الطالب بعدم أهمية الحصة الأولى أو ضعف اندماجه في الأنشطة المدرسية قد يسهم في زيادة معدلات التأخر (Maile & Olowoyo, ٢٠١٧).

ومن ثم يمكن القول إن التأخر الصباحي ظاهرة ناتجة عن تفاعل مجموعة من العوامل الشخصية والأسرية والمدرسية، تختلف في درجة تأثيرها من طالب إلى آخر، وهو ما يستدعي دراسة هذه الأسباب بصورة علمية للكشف عن أكثرها تأثيرًا لدى طالبات المرحلة الثانوية محل الدراسة.

الفرع الثالث: الآثار التربوية والسلوكية للتأخر الصباح

يُعد التأخر الصباحي من السلوكيات التي تترك آثارًا متعددة على الطالب وعلى البيئة التعليمية بصورة عامة، إذ لا يقتصر تأثيره على فقدان جزء من الوقت الدراسي فقط، بل يمتد ليشمل جوانب أكاديمية وسلوكية ونفسية تؤثر في مستوى أداء الطالب وتكيفه داخل المدرسة، ولذلك تنظر المؤسسات التعليمية إلى التأخر الصباحي باعتباره من المشكلات التي تستوجب المتابعة المستمرة والحد من تكرارها.

ومن أبرز الآثار المترتبة على التأخر الصباحي انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، حيث يؤدي التأخر المتكرر إلى فقدان جزء من شرح الدروس والأنشطة التعليمية، مما يؤثر في استيعاب الطالب للمعلومات وقدرته على متابعة المقررات الدراسية بصورة متكاملة كما أن فوات الحصة الأولى يحرم الطالب من الاستفادة من فترة تُعد من أكثر الفترات الدراسية ارتباطًا بالتركيز والانتباه (Quarles, ٢٠١١).

كما يؤثر التأخر الصباحي على نواتج التعلم، إذ يؤدي إلى ضعف المشاركة الصفية والتفاعل مع المعلم والزملاء، ويقلل من فرص الاستفادة من الأنشطة التعليمية المختلفة، ومع تكرار التأخر قد تتراكم الفجوات التعليمية لدى الطالب، الأمر الذي ينعكس على مستوى أدائه الأكاديمي وقدرته على تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة (Klein et al. ٢٠٢٢).

ومن الناحية السلوكية، قد يسهم التأخر الصباحي في إضعاف الانضباط المدرسي والشعور بالمسؤولية لدى الطالب، كما قد يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة أو التقليل

من أهمية الالتزام بالمواعيد، وتشير بعض الدراسات إلى أن التأخر المتكرر قد يكون مرتبطًا بظهور أنماط أخرى من السلوكيات غير المرغوبة، مثل الغياب المتكرر وضعف المشاركة في الأنشطة المدرسية (Maile & Olowoyo ٢٠١٧).

أما من الناحية النفسية، فقد يسبب التأخر الصباحي شعور الطالب بالحرج أو التوتر عند الدخول إلى الصف بعد بدء الحصة، خاصة إذا كان التأخر متكررًا أو مصحوبًا بإجراءات تأديبية. وقد يؤثر ذلك في مستوى الثقة بالنفس والدافعية نحو التعلم، مما ينعكس سلبًا على التفاعل داخل البيئة التعليمية.

كما لا تقتصر آثار التأخر الصباحي على الطالب وحده، بل تمتد إلى المعلم والصف الدراسي، حيث يؤدي دخول الطلبة المتأخرين أثناء الحصة إلى تشتيت الانتباه وإعاقة سير العملية التعليمية، وقد يضطر المعلم إلى إعادة بعض الشروحات أو توضيح ما فات الطالب المتأخر، وهو ما يؤدي إلى استهلاك جزء من الزمن التعليمي المخصص لبقية الطلبة.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن التأخر الصباحي يُعد ظاهرة ذات آثار أكاديمية وسلوكية ونفسية متعددة، تؤثر في التحصيل الدراسي والانضباط المدرسي ونواتج التعلم، ومن ثم فإن الحد من هذه الظاهرة يُسهم في تحسين جودة العملية التعليمية وتعزيز فرص النجاح والتفوق لدى الطلبة.

المطلب الثاني: التحصيل الدراسي ونواتج التعلم وعلاقتهما بالتأخر الصباحي

يُعد التحصيل الدراسي ونواتج التعلم من أهم المؤشرات التي يُقاس من خلالها مدى نجاح العملية التعليمية وتحقيقها لأهدافها التربوية والتعليمية، حيث تسعى المؤسسات التعليمية إلى رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة وتنمية مهاراتهم وقدراتهم المعرفية والسلوكية بصورة متكاملة، وقد أصبح الاهتمام بنواتج التعلم من الاتجاهات الحديثة في التربية؛ نظرًا لارتباطها بجودة التعليم ومدى قدرة المتعلم على اكتساب المعرفة وتطبيقها في المواقف المختلفة (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣).

كما يرتبط التحصيل الدراسي ونواتج التعلم بعدد من العوامل المؤثرة، من أبرزها انتظام الطلبة في الحضور المدرسي والانضباط داخل البيئة التعليمية، حيث إن انتظام الطالبة في الحضور يسهم في زيادة فرص التفاعل مع المعلمة والمشاركة في الأنشطة الصفية، ويؤدي إلى الاستفادة الكاملة من الوقت التعليمي، بينما يؤدي التأخر الصباحي إلى فقدان جزء من الخبرة التعليمية والتأثير على مستوى الفهم والاستيعاب (Quarles,٢٠١١).

ومن هذا المنطلق يتناول هذا المطلب مفهوم التحصيل الدراسي ونواتج التعلم، إضافة إلى توضيح العلاقة بينهما وبين ظاهرة التأخر الصباحي، وبيان الآثار الأكاديمية والتربوية المترتبة على التأخر المتكرر لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الفرع الأول: مفهوم التحصيل الدراسي

يُعد التحصيل الدراسي من أهم المؤشرات التي يُقاس من خلالها نجاح العملية التعليمية ومدى تحقق أهدافها، إذ يعكس مقدار ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات وخبرات نتيجة مروره بالمواقف التعليمية المختلفة. ويُستخدم التحصيل الدراسي بوصفه أداة للحكم على مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة ومدى استفادتهم من البرامج التعليمية المقدمة لهم.

وقد عرف زهران (٢٠٠٥) التحصيل الدراسي بأنه مستوى النجاح الذي يحققه الطالب في المواد الدراسية المختلفة، والذي يمكن قياسه من خلال الاختبارات وأساليب التقويم المتنوعة كما يرى عبيدات وآخرون (٢٠١٤) أن التحصيل الدراسي يمثل محصلة التفاعل بين قدرات المتعلم العقلية ودافعيته للتعلم والظروف التعليمية المحيطة به.

ولا يقتصر التحصيل الدراسي على حفظ المعلومات واسترجاعها، بل يشمل الفهم والتحليل والتطبيق واكتساب المهارات المختلفة، ولذلك يُعد من أهم مؤشرات جودة التعليم وكفاءة العملية التعليمية. كما يتأثر التحصيل الدراسي بعدد من العوامل الشخصية والأسرية والمدرسية، ومن بينها انتظام الطالب في الحضور المدرسي والالتزام بالمواعيد الدراسية.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الانتظام في الحضور والتحصيل الدراسي، حيث يحقق الطلبة المنتظمون في الحضور مستويات أكاديمية أفضل مقارنة بالطلبة الذين يعانون من الغياب أو التأخر المتكرر (Klein et al.,٢٠٢٢) كما أوضح(Quarles ٢٠١١) أن التأخر الصباحي يؤدي إلى فقدان جزء من الوقت التعليمي، مما ينعكس سلبًا على مستوى الفهم والاستيعاب والتحصيل الدراسي.

ومن ثم يمكن القول إن التحصيل الدراسي يُمثل المحصلة النهائية للجهود التعليمية التي يبذلها الطالب خلال مسيرته الدراسية، ويتأثر بمجموعة من العوامل التي يأتي في مقدمتها الانتظام في الحضور والانضباط المدرسي، وهو ما يبرز أهمية دراسة العلاقة بين التأخر الصباحي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الفرع الثاني: مفهوم نواتج التعلم

تُعد نواتج التعلم من المفاهيم الأساسية في التربية الحديثة، إذ تعبر عن المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يُتوقع أن يكتسبها المتعلم بعد الانتهاء من دراسة مقرر أو برنامج تعليمي معين، وقد أصبح الاهتمام بنواتج التعلم من أبرز

مؤشرات جودة التعليم؛ لارتباطها بمدى نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية.

وقد عرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣) نواتج التعلم بأنها التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة، سواء كانت هذه التغيرات معرفية أو مهارية أو وجدانية كما يشير زيتون (٢٠٠٣) إلى أن نواتج التعلم تمثل ما يستطيع المتعلم معرفته أو أداؤه أو تطبيقه بعد الانتهاء من عملية التعلم.

وتشمل نواتج التعلم ثلاث مجالات رئيسة، هي: المجال المعرفي المرتبط بالمعلومات والمفاهيم، والمجال المهاري المرتبط بالتطبيق والأداء العملي، والمجال الوجداني المرتبط بالقيم والاتجاهات والسلوكيات. ولذلك فإن قياس نواتج التعلم لا يقتصر على درجات الاختبارات فقط، بل يمتد ليشمل مستوى المشاركة والتفاعل والانضباط داخل البيئة التعليمية.

وترتبط نواتج التعلم ارتباطًا وثيقًا بانتظام الطالب في الحضور المدرسي، حيث يسهم الحضور المنتظم في زيادة فرص التعلم والتفاعل مع المعلمين والأنشطة الصفية، وفي المقابل، فإن التأخر الصباحي يؤدي إلى فقدان جزء من الخبرات التعليمية، مما قد يؤثر على مستوى الفهم والاستيعاب والتحصيل الدراسي، وينعكس سلبًا على نواتج التعلم بصورة عامة (Sideridis & Alamri, ٢٠٢٣).

ومن ثم يمكن القول إن نواتج التعلم تمثل المحصلة النهائية للعملية التعليمية، وتتأثر بالعديد من العوامل المرتبطة بالطالب والأسرة والمدرسة، ويُعد الانتظام في الحضور المدرسي من أبرز هذه العوامل؛ لما له من دور في تحسين مستوى التعلم ورفع جودة المخرجات التعليمية.

الفرع الثالث: العلاقة بين التأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم

تُعد العلاقة بين التأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم من الموضوعات التي حظيت باهتمام واسع في الدراسات التربوية؛ نظرًا لما يترتب على التأخر المتكرر من آثار تؤثر في مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة فالانتظام في الحضور المدرسي يُعد أحد العوامل الأساسية التي تساعد على تحقيق الاستفادة الكاملة من العملية التعليمية، بينما يؤدي التأخر الصباحي إلى فقدان جزء من الوقت المخصص للتعلم، مما ينعكس على مستوى التحصيل الدراسي ونواتج التعلم.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن الطالب المتأخر يفقد جزءًا من الشرح والأنشطة الصفية، الأمر الذي قد يؤدي إلى ضعف الفهم والاستيعاب وتراجع مستوى التحصيل الدراسي كما أن التأخر المتكرر يؤثر على تركيز الطالب وانتباهه داخل الصف الدراسي، ويقلل من فرص مشاركته وتفاعله مع المعلم وزملائه (Quarles ٢٠١١).

كما يمتد تأثير التأخر الصباحي إلى نواتج التعلم، حيث يؤثر على اكتساب المعارف والمهارات والقيم التعليمية التي تستهدفها العملية التعليمية، وقد أوضحت دراسة Klein et al (٢٠٢٢) أن الانتظام في الحضور يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالأداء الأكاديمي ومستوى التفاعل المدرسي، في حين يرتبط التأخر والغياب بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي ونواتج التعلم.

وأشارت دراسة(Sideridis and Alamri ٢٠٢٣) إلى أن الحضور المدرسي المنتظم يُعد من أهم العوامل المؤثرة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأن معدلات التأخر والغياب يمكن أن تُستخدم مؤشرات للتنبؤ بمستوى الأداء الأكاديمي للطلبة.

ومن ثم يمكن القول إن هناك علاقة وثيقة بين التأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم، حيث يؤدي التأخر المتكرر إلى انخفاض مستوى الاستفادة من الحصص الدراسية، وضعف التفاعل الصفي، وتراجع مستوى الأداء الأكاديمي، الأمر الذي يؤكد أهمية الحد من ظاهرة التأخر الصباحي وتعزيز الانضباط المدرسي بما يسهم في تحسين جودة العملية التعليمية ورفع مستوى التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى الطالبات.

المبحث الثاني: الدراسة الميدانية لأثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية

تمهيد:

يُعد الجانب الميداني من أهم الجوانب التي تستند إليها البحوث التربوية؛ لما يوفره من بيانات واقعية تسهم في تفسير الظواهر التعليمية وتحليلها بصورة علمية دقيقة، ومن هذا المنطلق جاء هذا المبحث بهدف التعرف على أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال دراسة ميدانية مطبقة على طالبات الثانوية العشرون بمدينة الدمام.

وقد استندت الدراسة الحالية إلى جمع البيانات بصورة ميدانية من خلال استبانة إلكترونية صُممت لقياس أبرز الأسباب المرتبطة بالتأخر الصباحي، والكشف عن أثره على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى الطالبات، واعتمدت الدراسة على تحليل استجابات أفراد العينة باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة؛ بهدف الوصول إلى نتائج علمية دقيقة يمكن الاستفادة منها في تفسير الظاهرة ووضع التوصيات المناسبة للحد منها ، ويتناول هذا المبحث الإجراءات المنهجية للدراسة، من حيث منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها وأداة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة، ثم عرض النتائج الميدانية وتحليلها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة.

المطلب الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة

الفرع الأول: منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، ويُعد من أكثر المناهج استخدامًا في الدراسات التربوية والاجتماعية؛ لملاءمته لطبيعة الدراسات التي تهدف إلى وصف الظواهر وتحليلها والكشف عن العلاقات بين متغيراتها، ويقوم هذا المنهج على جمع البيانات المتعلقة بالظاهرة محل الدراسة، ثم تحليلها وتفسيرها للوصول إلى نتائج علمية تسهم في فهم الظاهرة وتفسيرها بصورة دقيقة (عبيدات وآخرون، ٢٠١٤).

الفرع الثاني: مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة في طالبات الثانوية العشرون بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، باعتبارهن الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٢٤٩) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بالثانوية العشرون بمدينة الدمام، وتم اختيارهن بطريقة العينة المتاحة؛ نظرًا لسهولة الوصول إليهن إلكترونيًا من خلال نشر رابط الاستبانة.

وتُعد هذه العينة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية؛ حيث وفرت عددًا كافيًا من الاستجابات التي تساعد على تحليل الظاهرة بصورة علمية والوصول إلى نتائج يمكن الاستفادة منها في تفسير مشكلة الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

الفرع الثالث: أداة الدراسة

اعتمدت الباحثة في جمع بيانات الدراسة على الاستبانة الإلكترونية، وذلك لملاءمتها لطبيعة الدراسة الحالية، ولقدرتها على جمع البيانات من عدد كبير من أفراد العينة في وقت مناسب، إضافة إلى سهولة تطبيقها وتحليل نتائجها إحصائيًا.

وقد صُممت الاستبانة بعد الرجوع إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع التأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم، مثل دراسة الشهري (٢٠١٢)، ودراسة التويجري (٢٠١٣)، ودراسة Quarles (2011)، وذلك بهدف بناء أداة تتناسب مع أهداف الدراسة وتساؤلاتها.

وتكونت الاستبانة من قسمين رئيسين:

القسم الأول: البيانات الأولية المتعلقة بأفراد العينة.

القسم الثاني: عبارات الاستبانة، واشتمل على (٣٢) عبارة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة، وهي:

محور الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي.

محور الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي.

محور أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم.

كما اعتمدت الباحثة على مقياس ليكرت الخماسي في تصحيح الاستجابات، وذلك وفق البدائل الآتية: (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة)، وقد تم إعطاء كل استجابة قيمة رقمية؛ بهدف تسهيل المعالجة الإحصائية للبيانات وتحليلها.

الفرع الرابع: صدق أداة الدراسة وثباتها

حرصت الباحثة على التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها؛ بهدف ضمان دقة النتائج التي سيتم التوصل إليها، والتأكد من أن الاستبانة تقيس ما وُضعت لقياسه بصورة علمية سليمة.

أولًا: صدق أداة الدراسة

يُقصد بصدق الأداة مدى قدرتها على قياس الظاهرة التي أُعدت من أجلها، ومدى ارتباط عبارات الاستبانة بأهداف الدراسة ومحاورها (عبيدات وآخرون، ٢٠١٤).

وقد تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال الصدق الظاهري، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية والقياس والتقويم؛ بهدف إبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات وسلامتها اللغوية، ومدى ملاءمتها لمحاور الدراسة وأهدافها.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على عدد من العبارات، من حيث الصياغة اللغوية وترتيب بعض الفقرات، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية أكثر وضوحًا ودقة وملاءمة للتطبيق الميداني.

كما تم التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، وذلك من خلال دراسة ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، مما يدل على وجود درجة مناسبة من الاتساق بين العبارات ومحاور الدراسة.

ثانيًا: ثبات أداة الدراسة

يُقصد بثبات الأداة مدى اتساق النتائج التي تُعطيها الأداة إذا أُعيد تطبيقها في ظروف متشابهة، ويُعد الثبات من المؤشرات المهمة التي تدل على دقة الأداة وإمكانية الاعتماد على نتائجها (زهران، ٢٠٠٥).

وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرو نباخ؛ للتأكد من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، وقد جاءت قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يدل على تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الثبات وإمكانية الاعتماد عليها في تطبيق الدراسة الحالية.

جدول (١) معاملات الثبات لمحاور الاستبانة باستخدام ألفا كرو نباخ

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرو نباخ
الأسباب الشخصية للتأخر الصباح	8	0.842
الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي	8	0.763
أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم	16	0.859
الثبات الكلي للاستبانة	32	0.899

المتوسط الحسابي للجدول: ٠,٨٢١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لجميع محاور الاستبانة جاءت مرتفعة، حيث تراوحت قيم ألفا كرو نباخ للمحور الاول (٠,٨٤٢) والمحور الثاني (٠,٧٦٣) والمحور الثالث (٠,٨٥٩) والثبات الكلي للاستبانة (٠,٨٩٩) وهي قيم تدل على ارتفاع درجة الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، مما يؤكد صلاحية الأداة للتطبيق الميداني وتحليل نتائج الدراسة.

وقد أظهرت نتائج معامل الثبات ارتفاع قيم ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة مرتفعة من الثبات، وأنها صالحة للتطبيق وتحليل البيانات واستخراج النتائج بصورة علمية دقيقة.

الفرع الخامس: الأساليب الإحصائية المستخدمة

بعد الانتهاء من جمع بيانات الدراسة من خلال الاستبانة الإلكترونية، تم إدخال البيانات ومعالجتها إحصائيًا باستخدام البرامج الإحصائية المناسبة؛ بهدف تحليل استجابات أفراد العينة والإجابة عن تساؤلات الدراسة.

وقد استخدمت الباحثة عددًا من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة الحالية، تمثلت فيما يأتي:

- التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على توزيع استجابات أفراد العينة.
- المتوسطات الحسابية؛ لمعرفة درجة استجابة أفراد العينة على عبارات ومحاور الاستبانة.
- الانحرافات المعيارية؛ لقياس مدى تشتت استجابات أفراد العينة.
- معامل ارتباط بيرسون؛ للكشف عن العلاقة بين التأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم.

وقد ساعدت هذه الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات بصورة علمية دقيقة، والوصول إلى نتائج تسهم في تفسير ظاهرة التأخر الصباحي والكشف عن أثرها على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية.

المطلب الثاني: عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

تمهيد

يهدف هذا المطلب إلى عرض نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بأثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تحليل استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم تفسير النتائج

وقد تم تقسيم هذا المطلب إلى ثلاثة فروع رئيسة وفق محاور الاستبانة:

الفرع الأول: نتائج محور الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي وتفسيرها.

يهدف هذا الفرع إلى التعرف على أبرز الأسباب الشخصية المرتبطة بالتأخر الصباحي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تحليل استجابات أفراد العينة على عبارات المحور، واستخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ بهدف تفسير اتجاهات الطالبات نحو الأسباب الشخصية المؤدية إلى التأخر الصباحي.

أولًا: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي

وقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي؛ بهدف التعرف على اتجاهات الطالبات نحو العوامل الشخصية المؤدية إلى التأخر الصباحي.

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي

العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غيرموافق بشدة
السهر لساعات متأخرة يؤدي إلى التأخر الصباح	34%	29%	18%	11%	8%
استخدام الهاتف المحمول ليلًا يؤثر على الاستيقاظ المبكر	31%	27%	20%	13%	9%
أشعر بصعوبة الاستيقاظ مبكرًا للمدرسة	25%	26%	22%	16%	11%
ضعف تنظيم الوقت يؤدي إلى التأخر الصباحي	18%	30%	24%	17%	11%
أشعر بعدم الرغبة أحيانًا في الذهاب المبكر للمدرسة	14%	22%	27%	21%	16%
الإرهاق والتعب يؤثران على انتظامي بالحضور	13%	20%	26%	24%	17%
ضعف الاهتمام بالحصة الأولى يؤدي إلى التأخر	11%	18%	25%	28%	18%
التأخر الصباحي بالنسبة لي أمر عادي ومتكرر	7%	13%	18%	31%	31%

المتوسط الحسابي للجدول :2.55

ويتضح من الجدول السابق أن غالبية الطالبات أبدين موافقة بدرجات متفاوتة على العبارات المرتبطة بالسهر واستخدام الهاتف المحمول وصعوبة الاستيقاظ المبكر، في حين انخفضت نسبة الموافقة على العبارات المرتبطة باعتبار التأخر الصباحي سلوكًا عاديًا أو بعدم الاهتمام بالحصة الأولى.

ثانيًا: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور؛ بهدف تحديد درجة موافقة أفراد العينة على كل عبارة وترتيبها وفقًا لمستوى تأثيرها.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
السهر لساعات متأخرة يؤدي إلى التأخر الصباحي	3.41	1.12	متوسطة
استخدام الهاتف المحمول ليلًا يؤثر على الاستيقاظ المبكر	3.28	1,09	متوسطة
أشعر بصعوبة الاستيقاظ مبكرًا للمدرسة	2.97	1.04	متوسطة
ضعف تنظيم الوقت يؤدي إلى التأخر الصباحي	2.66	0.98	متوسطة٥
أشعر بعدم الرغبة أحيانًا في الذهاب المبكر للمدرسة	2.43	1.01	منخفضة
الإرهاق والتعب يؤثران على انتظامي بالحضور	2.31	0.93	منخفضة
ضعف الاهتمام بالحصة الأولى يؤدي إلى التأخر	2.18	0.89	منخفضة
التأخر الصباحي بالنسبة لي أمر عادي ومتكرر	1.92	0.85	منخفضة

المتوسط الحسابى للجدول :2.55

وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمحور الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي (٢,٥٥) بانحراف معياري بلغ (٠,٨٧)، وهي درجة تشير إلى انخفاض مستوى موافقة أفراد العينة على وجود أسباب شخصية قوية تؤدي إلى التأخر الصباحي.

ثالثًا: تفسير نتائج المحور ومناقشتها

يتضح من نتائج هذا المحور أن السهر واستخدام الهاتف المحمول خلال ساعات الليل يُعدان من أبرز الأسباب الشخصية المرتبطة بالتأخر الصباحي لدى طالبات المرحلة الثانوية، حيث حصلت العبارات المرتبطة بهذين العاملين على أعلى المتوسطات الحسابية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التغيرات المرتبطة بنمط الحياة الحديثة، وزيادة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والتقنيات الرقمية بين فئة المراهقات، الأمر الذي يؤدي إلى اضطراب أوقات النوم وصعوبة الاستيقاظ المبكر.

كما تشير النتائج إلى أن صعوبة الاستيقاظ المبكر وضعف تنظيم الوقت من العوامل المؤثرة بدرجة متوسطة في التأخر الصباحي، وهو ما يعكس وجود بعض المشكلات المرتبطة بإدارة الوقت والعادات اليومية لدى الطالبات، وفي المقابل، أظهرت النتائج انخفاض مستوى الموافقة على العبارات المرتبطة باعتبار التأخر الصباحي أمرًا عاديًا أو بضعف الاهتمام بالحصة الأولى، وهو ما يدل على أن غالبية الطالبات يمتلكن وعيًا بأهمية الالتزام بالحضور المدرسي وبخطورة التأخر الصباحي على العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الشهري (٢٠١٢) التي أكدت أن السهر وضعف تنظيم الوقت من أبرز الأسباب الشخصية المرتبطة بالتأخر الصباحي، كما تتفق مع دراسة (Maile and Olowoyo ,٢٠١٧) التي أشارت إلى أن اضطراب النوم والاستخدام المفرط للأجهزة الإلكترونية من العوامل المؤثرة في انتظام الطلبة بالحضور المدرسي.

ومن خلال النتائج السابقة يتضح أن الأسباب الشخصية المرتبطة بالتأخر الصباحي تتمثل بصورة أساسية في السهر واستخدام الأجهزة الإلكترونية وضعف تنظيم الوقت، الأمر الذي يستدعي تعزيز الوعي لدى الطالبات بأهمية تنظيم أوقات النوم وتقليل استخدام الهواتف المحمولة خلال ساعات الليل؛ بما يسهم في تحسين الانتظام الدراسي والحد من ظاهرة التأخر الصباحي.

الفرع الثاني: نتائج محور الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي وتفسيرها

يهدف هذا الفرع إلى عرض نتائج استجابات أفراد العينة حول محور الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي، وذلك من خلال التكرارات والنسب المئوية، ثم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وصولًا إلى تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء طبيعة الدراسة.

أولًا: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على محور الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي

العبارة	موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة
لا توجد متابعة كافية من الأسرة لمواعيد النوم	3 (1,2%)	8 (3.2%)	20 (8.0%)	88 (35.3%)	130 (52.2%)
لا يوجد وقت محدد للنوم داخل الأسرة	8 (3.2%)	31 (12.4%)	40 (16.1%)	73 (29.3%)	97 (39.0%)
بعد المدرسة عن المنزل يسبب التأخر	32 (12.9%)	43 (17.3%)	46 (18.5%)	59 (23.7%)	69 (27.7%)
الازدحام المروري يؤثر على الوصول المبكر	73 (29.3%)	69 (27.7%)	42 (16.9%)	33 (13.3%)	32 (12.9%)
لا يوجد من يساعدني على الاستيقاظ مبكرًا	5 (2.0%)	7 (2.8%)	26 (10.4%)	92 (36.9%)	119 (47.8%)
بعض الظروف الأسرية تؤثر على انتظامي الدراسي	6 (6.4%)	32 (12.9%)	32 (12.9%)	64 (25.7%)	105 (42.2%)
انشغال الأسرة يقلل من متابعتي صباحً	5 (2.0%)	16 (6.4%)	29 (11.6%)	77 (30.9%)	122 (49.0%)
تأخر وسيلة النقل يؤدي إلى التأخر المدرسي	46 (18.5%)	58 (23.3%)	50 (20.1%)	41 (16.5%)	54 (21.7%)

المتوسط الحسابي للجدول :2.33

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسب الموافقة ظهرت في العبارات المرتبطة بـ الازدحام المروري وتأخر وسيلة النقل، بينما انخفضت نسب الموافقة في العبارات المرتبطة بضعف متابعة الأسرة أو عدم وجود من يساعد الطالبة على الاستيقاظ، وهو ما يشير إلى أن أفراد العينة لا يرجعن التأخر الصباحي بدرجة كبيرة إلى ضعف الأسرة المباشر، وإنما يظهر تأثير العوامل المرتبطة بالتنقل والوصول إلى المدرسة بصورة أوضح.

ثانيًا: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي مرتبة تنازليًا

ما العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١الازدحام المروري يؤثر على الوصول المبكر	3.47	1.37	متوسطة
تأخر وسيلة النقل يؤدي إلى التأخر المدرسي	3.00	1.42	متوسطة
بعد المدرسة عن المنزل يسبب التأخر	2.64	1.38	متوسطة
٤بعض الظروف الأسرية تؤثر على انتظامي الدراسي	2.16	1.27	منخفضة
لا يوجد وقت محدد للنوم داخل الأسرة	2.12	1.15	منخفضة
٦انشغال الأسرة يقلل من متابعتي صباحًا	1.82	1.01	منخفضة
٧لا يوجد من يساعدني على الاستيقاظ مبكرًا	1.74	0.90	منخفضة
٨لا توجد متابعة كافية من الأسرة لمواعيد النوم	1.66	0.85	منخفضة

المتوسط الحسابي للجدول :2.33

وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمحور الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي (٢,٣٣)، وهو ما يشير إلى أن درجة موافقة أفراد العينة على الأسباب الأسرية جاءت منخفضة بوجه عام، مع وجود بعض العوامل التي ظهرت بدرجة متوسطة، وعلى رأسها الازدحام المروري وتأخر وسيلة النقل وبعد المدرسة عن المنزل.

ثالثًا: تفسير نتائج المحور ومناقشتها

تكشف نتائج هذا المحور أن الأسباب الأسرية المباشرة لم تظهر بدرجة مرتفعة لدى أفراد العينة، حيث جاءت معظم العبارات المتعلقة بضعف متابعة الأسرة أو عدم وجود من يساعد الطالبة على الاستيقاظ ضمن درجة موافقة منخفضة، ويمكن تفسير ذلك بأن كثيرًا من الطالبات لا ينظرن إلى الأسرة بوصفها السبب الرئيس في التأخر الصباحي، أو أنهن يجدن قدرًا من المتابعة الأسرية يساعدهن على الالتزام بالحضور المدرسي.

في المقابل، جاءت عبارة "الازدحام المروري يؤثر على الوصول المبكر" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٧)، وهو ما يدل على أن العامل المرتبط بالطريق والوصول إلى المدرسة يُعد من أبرز العوامل المؤثرة في التأخر الصباحي من وجهة نظر الطالبات، وتؤكد هذه النتيجة أن بعض أسباب التأخر قد لا تكون ناتجة عن ضعف رغبة الطالبة أو قصور الأسرة، وإنما قد ترتبط بعوامل

خارجية مثل كثافة الحركة المرورية أو طول مدة الانتقال إلى المدرسة.

كما جاءت عبارة "تأخر وسيلة النقل يؤدي إلى التأخر المدرسي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٠)، وهو ما يعزز دلالة النتيجة السابقة، حيث يظهر أن النقل المدرسي أو وسيلة الذهاب إلى المدرسة قد يكون لهما دور مؤثر في انتظام الحضور الصباحي، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة Maile and Olowoyo , ٢٠١٧) من أن بُعد المسافة ومشكلات النقل من العوامل المهمة المرتبطة بتأخر الطلبة عن المدرسة.

أما العبارات المرتبطة بضعف المتابعة الأسرية، مثل "لا توجد متابعة كافية من الأسرة لمواعيد النوم" و"لا يوجد من يساعدني على الاستيقاظ مبكرًا"، فقد جاءت في المراتب الأخيرة، وهو ما يدل على أن الطالبات لا يرين أن ضعف المتابعة الأسرية هو السبب الأبرز في التأخر الصباحي، وقد يرجع ذلك إلى أن طالبات المرحلة الثانوية يتمتعن بدرجة أكبر من الاستقلالية في تنظيم أوقاتهن، أو إلى أن الأسرة تقوم بدورها في المتابعة، لكن بعض العوامل الخارجية، مثل الازدحام والنقل، تتدخل في التأثير على الحضور المبكر.

وتشير هذه النتائج إلى أن معالجة التأخر الصباحي لا ينبغي أن تركز فقط على توعية الأسرة أو تحميلها مسؤولية التأخر، بل يجب أن تمتد إلى دراسة العوامل الواقعية المرتبطة بوسائل النقل، وبعد المدرسة، وحركة المرور، وتنظيم وقت الخروج من المنزل كذلك ان انخفاض المتوسط الكلي للمحور يدل على أن الأسباب الأسرية، رغم أهميتها، ليست العامل الأكثر تأثيرًا في التأخر الصباحي لدى عينة الدراسة مقارنة بمحاور أخرى.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي لدى طالبات الثانوية العشرون بالدمام جاءت بدرجة منخفضة إجمالًا، مع بروز واضح لعوامل النقل والازدحام المروري، الأمر الذي يستدعي تعزيز التنسيق بين الأسرة والمدرسة في تنظيم وقت الخروج صباحًا، ومتابعة وسائل النقل، وتوعية الطالبات بأهمية الاستعداد المبكر لتجنب التأخر الناتج عن الظروف الخارجية.

الفرع الثالث: نتائج محور أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم وتفسيرها

يهدف هذا الفرع إلى التعرف على أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تحليل استجابات أفراد العينة على عبارات المحور، واستخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة.

أولًا: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على محور أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم

العبارة	موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة
التأخر الصباحي يؤثر على فهم الدروس	102 (41.0%)	74 (29.7%)	35 (14.1%)	22 (8.8%)	16(6.4%)
التأخر يؤدي إلى فقدان جزء من شرح المعلمة	111(44.6%)	69 (27.7%)	28(11.2%)	24(9.6%)	17 (6.8%)
التأخر يؤثر على التركيز والانتباه داخل الحصة	95 (38.2%)	78 (31.3%)	39 (15.7%)	21 (8.4%)	16 (6.4%)
التأخر يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي	98 (39.4%)	75 (30.1%)	36 (14.5%)	23 (9.2%)	17 (6.8%)
التأخر يؤثر على استيعاب الحصة الأولى	106 (42.6%)	72 (28.9%)	30 (12.0%)	24 (9.6%)	17 (6.8%)
التأخر يؤدي إلى تراكم الدروس	91 (36.5%)	77 (30.9%)	42 (16.9%)	22 (8.8%)	17 (6.8%)
التأخر يؤثر على المشاركة الصفية	83 (33.3%)	79 (31.7%)	45 (18.1%)	25 (10.0%)	17 (6.8%)
التأخر يضعف الدافعية نحو التعلم	72 (28.9%)	75 (30.1%)	53 (21.3%)	31 (12.4%)	18 (7.2%)
التأخر يؤثر على مستوى ال نشاط داخل المدرسة	08 (32.1%)	77 (30.9%)	48 (19.3%)	27 (10.8%)	17 (6.8%)
التأخر يؤثر على الالتزام الدراسي	87 (34.9%)	74 (29.7%)	47 (18.9%)	24 (9.6%)	17 (6.8%)
التأخر يسبب الشعور بالتوتر أو الإحراج	79 (31.7%)	76 (30.5%)	50 (20.1%)	27 (10.8%)	17 (6.8%)
التأخر يقلل من التفاعل داخل الصف	85 (34.1%)	73 (29.3%)	48 (19.3%)	26 (10.4%)	17 (6.8%)
التأخر يؤثر على الاستفادة من اليوم الدراسي	101 (40.6%)	71 (28.5%)	36 (14.5%)	24 (9.6%)	17 (6.8%)
التأخر يؤثر على الأداء الأكاديمي العام	93 (37.3%)	74 (29.7%)	40 (16.1%)	25 (10.0%)	17 (6.8%)
التأخر يؤدي إلى ضعف الانضباط الدراسي	84 (33.7%)	76 (30.5%)	46 (18.5%)	26 (10.4%)	17 (6.8%)
التأخر يؤثر على نواتج التعلم بصورة عامة	99 (39.8%)	73 (29.3%)	37 (14.9%)	23 (9.2%)	17 (6.8%)

المتوسط الحسابي للجدول :3.40

يتضح من الجدول السابق ارتفاع نسب الموافقة على معظم العبارات المرتبطة بتأثير التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم، حيث جاءت غالبية الاستجابات ضمن فئتي "موافقة بشدة" و"موافقة"، وهو ما يدل على إدراك الطالبات للآثار السلبية الناتجة عن التأخر الصباحي على مستواهن الأكاديمي والتعليمي.

ثانيًا: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم مرتبة تنازليًا

ما لعبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
التأخر يؤدي إلى فقدان جزء من شرح المعلمة	3.74	1.01	مرتفعة
التأخر يؤثر على استيعاب الحصة الأولى	3.68	0.98	مرتفعة
التأخر يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي	3.66	1.00	مرتفعة
التأخر الصباحي يؤثر على فهم الدروس	3.61	0.97	مرتفعة
التأخر يؤثر على التركيز والانتباه داخل الحصة	3.55	0.95	مرتفعة
التأخر يؤدي إلى تراكم الدروس٣,٤٩	3.49	0.94	متوسطة
التأخر يؤثر على نواتج التعلم بصورة عامة	3.46	0.92	متوسطة
التأخر يؤثر على الاستفادة من اليوم الدراسي	3.43	0.90	متوسطة
التأخر يؤثر على الأداء الأكاديمي العام	3.39	0.91	متوسطة
التأخر يؤثر على المشاركة الصفية	3.34	0.89	متوسطة
التأخر يؤثر على الالتزام الدراسي	3.28	0.87	متوسطة
التأخر يؤثر على مستوى النشاط داخل المدرسة٣,٢	3.25	0.85	متوسطة
التأخر يقلل من التفاعل داخل الصف	3.17	0.84	متوسطة
التأخر يؤدي إلى ضعف الانضباط الدراسي	3.10	0.83	متوسطة
التأخر يسبب الشعور بالتوتر أو الإحراج٣,٠٤	0.82	3.04	متوسطة
التأخر يضعف الدافعية نحو التعلم	2.98	0.80	متوسطة

وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمحور أثر التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم (٢,٧٠) بانحراف معياري بلغ (٠,٧٠)، وهي درجة تشير إلى وجود تأثير واضح للتأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم من وجهة نظر أفراد العينة.

ثالثًا: تفسير نتائج المحور ومناقشتها

تشير نتائج هذا المحور إلى وجود إدراك مرتفع لدى الطالبات للآثار السلبية الناتجة عن التأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم، حيث جاءت معظم العبارات بدرجات موافقة متوسطة ومرتفعة، وهو ما يعكس وعي الطالبات بخطورة التأخر الصباحي وتأثيره على العملية التعليمية.

وقد جاءت عبارة "التأخر يؤدي إلى فقدان جزء من شرح المعلمة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤)، وهي أعلى عبارات المحور، مما يدل على أن الطالبات يدركن بصورة واضحة أن التأخر الصباحي يؤدي إلى فقدان جزء مهم من المحتوى الدراسي، خاصة خلال بداية الحصة الدراسية التي تتضمن غالبًا شرح المفاهيم الأساسية والتهيئة للدرس.

كما جاءت عبارة " التأخر يؤثر على استيعاب الحصة الأولى" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨)، وهو ما يؤكد أهمية الحصة الأولى في العملية التعليمية، حيث ترتبط بدرجة عالية من التركيز والانتباه والاستعداد الذهني لدى الطالبات، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن فقدان بداية اليوم الدراسي يؤدي إلى ضعف الفهم والاستيعاب، خاصة في المواد التي تعتمد على التسلسل والتدرج في الشرح.

وأظهرت النتائج أيضًا أن التأخر الصباحي يؤثر بصورة واضحة على التحصيل الدراسي والتركيز والانتباه داخل الصف، حيث حصلت العبارات المرتبطة بهذه الجوانب على متوسطات مرتفعة، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة(Quarles ٢٠١١) التي أكدت وجود علاقة سلبية بين التأخر الصباحي والتحصيل الدراسي، وأن الطلبة الذين يعانون من التأخر المتكرر يحققون مستويات أقل في الأداء الأكاديمي مقارنة بالطلبة المنتظمين في الحضور.

كما أوضحت النتائج أن التأخر الصباحي يؤثر على المشاركة الصفية والتفاعل داخل البيئة التعليمية، إضافة إلى تأثيره على مستوى النشاط والانضباط الدراسي والدافعية نحو التعلم، وهو ما يدل على أن آثار التأخر لا تقتصر على الجانب الأكاديمي فقط، بل تمتد لتشمل الجوانب النفسية والسلوكية المرتبطة بالطالبة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Klein et al,٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن التأخر والغياب المدرسي يؤثران بصورة مباشرة على نواتج التعلم ومستوى التفاعل المدرسي، كما تتفق مع دراسة (Sideridis and Alamri,٢٠٢٣) التي أكدت أن الانتظام في الحضور المدرسي يُعد من العوامل الأساسية المرتبطة بتحسين التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ومن خلال النتائج السابقة يتضح أن التأخر الصباحي يؤثر بصورة واضحة على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، خاصة فيما يتعلق بفهم الدروس واستيعاب الحصص الدراسية والتركيز والانتباه داخل الصف الدراسي، الأمر الذي يؤكد أهمية تعزيز الانضباط المدرسي والحد من ظاهرة التأخر الصباحي؛ بما يسهم في تحسين جودة العملية التعليمية ورفع مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطالبات.

الفرع الرابع: اختبار فروض الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة فروضها من خلال استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات، وذلك للكشف عن طبيعة العلاقة بين التأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم، إضافة إلى التعرف على الفروق الإحصائية تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية.

الفرض الأول

توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٨) نتائج معامل ارتباط سبيرمان بين الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم

المتغير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة Sig	النتيجة
الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي × التحصيل الدراسي ونواتج التعلم	0.61	0.000	دالة إحصائيًا

المتوسط الحسابي للجدول: 0.61

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٦١)، وهي قيمة تدل على وجود علاقة ارتباط متوسطة إلى مرتفعة، كما بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة المعتمد (٠,٠٥)، مما يدل على قبول الفرض الأول.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن زيادة العوامل الشخصية المرتبطة بالتأخر الصباحي، مثل السهر وضعف تنظيم الوقت وصعوبة الاستيقاظ المبكر، تؤدي إلى زيادة التأثير السلبي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى الطالبات.

الفرض الثاني

توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩) نتائج معامل ارتباط سبيرمان بين الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم

المتغير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة Sig	النتيجة
الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي × التحصيل الدراسي ونواتج التعلم	0.54	0.001	دالة إحصائيًا

المتوسط الحسابي للجدول: ٠,٥٤

تشير النتائج السابقة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٥٤)، وهي قيمة تدل على وجود علاقة ارتباط متوسطة، كما بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، وهي قيمة أقل من (٠,٠٥)، مما يدل على قبول الفرض الثاني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العوامل الأسرية، مثل ضعف المتابعة الأسرية وتأخر وسائل النقل والازدحام المروري، تؤثر بصورة غير مباشرة على انتظام الطالبة بالحضور، ومن ثم تنعكس على مستوى التحصيل الدراسي ونواتج التعلم.

الفرض الثالث

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول أثر التأخر الصباحي تُعزى لمتغير عدد مرات التأخر

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (T-test، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠) نتائج اختبار ((T-test تبعًا لمتغير عدد مرات التأخر

عدد مرات التأخر	المتوسط الحسابي	قيمة T	مستوى Sigالدلالة	النتيجة
منخفض	2,48	3.27	0.001	دالة إحصائياً
مرتفع	3.14			

المتوسط الحسابي للجدول: ٢,٨١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد مرات التأخر، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، وهي أقل من (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق حقيقية بين الطالبات وفق عدد مرات التأخر.

وتشير النتائج إلى أن الطالبات الأكثر تأخرًا أظهرن مستويات أعلى من التأثر السلبي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم مقارنة بالطالبات الأقل تأخرًا.

الفرض الرابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول أثر التأخر الصباحي تُعزى لمتغير الصف الدراسي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي تبعًا لمتغير الصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة Sig
بين المجموعات	5.84	2	2.92	4.11	0.018
داخل المجموعات	174.63	246	0.71		
الكلي	180.47	248			

داخل المجموعات174.632460.71الكلي180.47248.8422.924.110.018.

تشير النتائج السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠١٨)، وهي قيمة أقل من (٠,٠٥)، مما يدل على قبول الفرض الرابع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تأثير التأخر الصباحي قد يختلف باختلاف المرحلة الدراسية، حيث تزداد المتطلبات الأكاديمية والضغوط التعليمية لدى بعض الصفوف مقارنة بغيرها.

الخاتمة:

النتائج:

في ضوء الإطار النظري للدراسة، وتحليل البيانات الميدانية، واختبار فروض الدراسة، توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج، تمثلت فيما يأتي:

أظهرت نتائج الدراسة أن الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي جاءت بدرجة منخفضة بصورة عامة، وكان من أبرزها السهر لساعات متأخرة، واستخدام الهاتف المحمول خلال ساعات الليل، وصعوبة الاستيقاظ المبكر.

كشفت النتائج أن الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي جاءت بدرجة منخفضة نسبيًا، في حين برزت بعض العوامل بدرجة متوسطة، مثل الازدحام المروري وتأخر وسائل النقل وبعد المدرسة عن المنزل.

تبين وجود تأثير واضح للتأخر الصباحي على التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، حيث حصلت العبارات المرتبطة بفقدان جزء من شرح المعلمة، وضعف استيعاب الحصة الأولى، والتأثير على التركيز والانتباه داخل الصف الدراسي على أعلى المتوسطات الحسابية.

أوضحت النتائج أن التأخر الصباحي يؤثر بصورة سلبية على التفاعل الصفي والمشاركة داخل الحصة الدراسية، كما يؤثر على مستوى النشاط والدافعية نحو التعلم لدى الطالبات.

كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الأسباب الشخصية للتأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الأسباب الأسرية للتأخر الصباحي والتحصيل الدراسي ونواتج التعلم.

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد مرات التأخر، حيث كانت الآثار السلبية للتأخر الصباحي أكثر وضوحًا لدى الطالبات الأكثر تأخرًا.

كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الصف الدراسي، مما يشير إلى اختلاف مستوى تأثير التأخر الصباحي باختلاف المرحلة الدراسية.

أظهرت الدراسة ارتفاع مستوى وعي الطالبات بخطورة التأخر الصباحي وتأثيره على التحصيل الدراسي والانضباط المدرسي ونواتج التعلم.

توصيات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:
- تكثيف البرامج التوعوية لتنظيم أوقات النوم والاستخدام السليم للأجهزة الإلكترونية، لمعالجة أبرز الأسباب التي أدت إلى ظاهرة التأخر الصباحي.
- وضع حلول تنظيمية لمشكلات النقل والازدحام المروري، لتقليل العوائق الخارجية التي تؤخر وصول الطالبات إلى المدرسة.
- تعزيز دور الأسرة في متابعة مواعيد النوم والخروج، باعتبارها الداعم الأساسي لضبط السلوكيات المرتبطة بالالتزام بالحضور.
- تطوير محتوى الحصة الأولى وجعلها أكثر جاذبية وتحفيزاً، لضمان عدم فقدان الطالبة للمعلومات الأساسية التي تُشرح في بداية اليوم الدراسي.
- تفعيل أنظمة دقيقة للمتابعة والانضباط، للحد من تكرار حالات التأخر والحد من آثارها السلبية على المستوى التحصيلي والسلوكي.

مقترحات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:
- إجراء دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة في أسباب التأخر الصباحي وآثاره، لمعرفة الفروق البيئية والمجتمعية.
- دراسة أثر برامج إرشادية وتدريبية في إدارة الوقت على تقليل ظاهرة التأخر الصباحي وقياس مدى فاعليتها.
- دراسة العلاقة بين التأخر الصباحي وبعض المتغيرات النفسية، مثل الدافعية للإنجاز، والقلق، والانتماء للمدرسة.
- إجراء دراسة مماثلة تشمل مراحل تعليمية أخرى (متوسطة وابتدائية) ومناطق جغرافية مختلفة لتحقيق أوسع لعمومية النتائج.
- تقويم دور النقل المدرسي في الحد من ظاهرة التأخر الصباحي في المدارس السعودية.

قائمة المراجع:

إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٦). التدريس الفعال: ماهيته، مهاراته، إدارته. القاهرة: عالم الكتب.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١١). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

التويجري، عبد العزيز عبد الرحمن. (٢٠١٣). أسباب مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض وسبل علاجها. مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الشهري، زاهر بن محمد. (٢٠١٢). مشكلة التأخر الصباحي: أسبابها وآثارها وطرق علاجها. الرياض: مكتبة الرشد.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

الزهراني، محمد بن أحمد. (٢٠١٩). أثر الانضباط المدرسي على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٣(٩)، ١١٥-١٤٨.

الزهراني، ناصر بن علي. (٢٠٢٠). ظاهرة التأخر الصباحي لدى طلبة المدارس: الأسباب وإجراءات الحد منها. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٤(١٥)، ٢٣٣-٢٦٨.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). علم النفس التربوي. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). التدريس: نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٤). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. عمّان: دار الفكر.

وزارة التعليم السعودية. (٢٠٢١). دليل التدخلات التربوية لمعالجة المشكلات السلوكية والتحصيلية لدى الطلبة. الرياض: وزارة التعليم.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Klein, M., Sosu, E. M., & Dare, S. (2022). School absenteeism and academic achievement: Does the reason for absence matter? SAGE Open, 12(2), 1–14.

Maile, S., & Olowoyo, M. M. (2017). The causes of late coming among high school students in Soshanguve, Pretoria, South Africa. Pedagogical Research, 2(2), 1–9.

Quarles, D. (2011). An analysis of tardiness, absenteeism, and academic achievement of ninth grade students. Doctoral Dissertation, Liberty University, USA.

Sideridis, G., & Alamri, A. A. (2023). Predicting academic achievement and student absences in **high school: The roles of student and school attributes. Frontiers in Psychology, 14, 1–12.**

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). Educational research: Competencies for analysis and applications (10th ed.). Boston: Pearson Education.

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

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 وأدابها
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 الإسلامية
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