

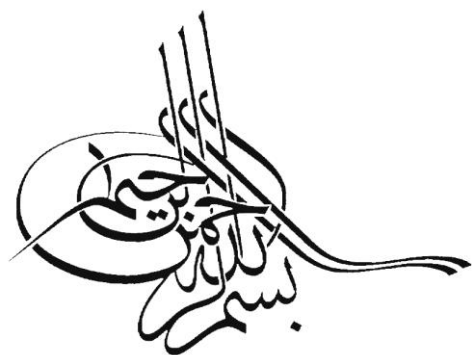
مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد السادس والأربعون
رجب ١٤٤٧ هـ

(الجزء الثاني)

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ هـ بتاريخ ٢٧ / ٤ / ١٤٣٦ هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ١٦٥٨ . ٧٠٣٠







المشرف العام
أ.د. أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
د. نايف بن محمد العتيبي
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
أ.د. علي بن يحيى آل سالم
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

مدير التحرير
أ.د. هند بنت محمد عبدالله الأحمد
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية



أعضاء هيئة التحرير

■ أ.د. محمد مصطفى كامل إبراهيم

الأستاذ في قسم التصميم التعليمي والتكنولوجيا - كلية التربية والقيادة التعليمية - جامعة
أركنساس للتكنولوجيا-الولايات المتحدة الأمريكية

■ أ.د. علام النور عثمان أحمد

الأستاذ في إدارة المعرفة والتنمية المستدامة - معهد السياسات العالمي - جامعة كوين ميري
لندن-المملكة المتحدة

■ أ.د. سمير بن موسى محمد النجدي

الأستاذ في قسم تقنيات التعليم - كلية التربية والآداب - جامعة تبوك-المملكة العربية
السعودية

■ أ.د. بشار بن عبدالله مصلح السليم

الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية
المملكة الأردنية الهاشمية

■ أ.د. أحمد بن جابر أحمد السيد

الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة سوهاج-جمهورية مصر
العربية

■ أ.د. صفاء بنت أحمد محمد شحاتة

الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة عين شمس-جمهورية مصر العربية

■ د. خولة بنت هلال علي المعمرى

أستاذ مشارك في قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة السلطان قابوس-سلطنة عمان

■ د. سمية بنت محمد الدوسري

أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

مجلة العلوم التربوية مجلة علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية علمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

- تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفاً عاماً هو: نشر المعرفة التربوية وإثرائها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدًا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:
١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
 ٢. إتاحة الفرصة للمفكرين والباحثين في العلوم التربوية لنشر نتائجهم العلمي والبحثي.
 ٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
 ٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
 ٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:
أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
 ٢. أن يلتزم بالمنهج والأدوات والوسائل العلمية المعتمدة في مجاله.
 ٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
 ٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
 ٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدماً للنشر في جهات أخرى.
 ٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.
- ثانياً: تقديم البحث.

١. يُرسل البحث إلكترونياً في منصة المجالات <https://imamjournals.org>
 ٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.
 ٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
 ٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.
 ٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.
 ٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.
 ٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، والغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).
- ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقاً لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.
٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعاً: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحوصاً أولياً وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
 ٢. تُحكّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
 ٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
 ٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
 ٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.
- خامساً: نشر البحث
١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
 ٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
 ٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
 ٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلبي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ فاكس (٢٥٩٠٢٦١)

<http://imamudsr.com/>

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

١٥	متطلبات توظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء أهداف التنمية المستدامة (دراسة استشرافية) د. مرام جمعه الحجوري - أ. د. محمد عبدالله عسيري
٦٩	الرشاقة الإستراتيجية كمدخل لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض (تصور مقترح) د. سليمان بن عبد العزيز الشثري
١٣٣	صعوبات تعليم مهارة التحدث بالعربية لدى الطلبة الإندونيسيين بمعهد العلوم الإسلامية والعربية في سروابايا د. تركي عبد العزيز عبد الله الملحم
٢٠٩	المختبرات الذكية Smart lab في تدريس العلوم: الأهمية والمعوقات من وجهة نظر المعلمات د. نورة بنت مطلق بن محمد الجعيد
٢٧١	أثر استخدام فلاتر كروماجين في تحسين المشكلات القرائية لذوي صعوبات التعلم د. أفراح فهد أحمد النصيري

**متطلبات توظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية
بالجامعات السعودية في ضوء أهداف التنمية المستدامة
(دراسة استشرافية)**

أ. د. محمد عبدالله عسيري

قسم التربية علم النفس – كلية التربية والآداب
جامعة تبوك – المملكة العربية السعودية

د. مرام جمعه العجوري

قسم السياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية





متطلبات توظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء أهداف التنمية المستدامة (دراسة استشرافية)

د. مرام جمعه الحجوري

قسم السياسات التربوية - كلية التربية

جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية

أ. د. محمد عبدالله عسيري

قسم التربية علم النفس - كلية التربية والآداب

جامعة تبوك - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٦/٠٥/١٩ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٦/١١/١٥ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات توظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء أهداف التنمية المستدامة؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة أسلوب دلفاي، وهو أحد أساليب الدراسات المستقبلية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من خبراء التربية في الوطن العربي والمهتمين بالدراسات المستقبلية والاستشرافية وفق معايير محددة وعددهم (٣٢) خبيراً، وتوصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أبرز المتطلبات التنظيمية كانت في صياغة رؤية واضحة لتوظيف الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية، بينما كانت أبرز المتطلبات الإجرائية في تحديد أولويات بحثية في مجال الدراسات المستقبلية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكانت أبرز المتطلبات الأكاديمية في نشر ثقافة الدراسات المستقبلية في الوسط الأكاديمي؛ وبناءً على هذه النتائج أوصى الباحثان الجامعات السعودية بضرورة إعداد الخطط والإستراتيجيات لتوفير متطلبات توظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية.

الكلمات المفتاحية: استشراف المستقبل، التوجهات المعاصرة، الدراسات المستقبلية.

Requirements For Employing Future Studies In The Development Of Educational Research In Saudi Universities In Light Of The Sustainable Development Goals (Sdgs): A Foresight Study

Dr. Maram Jommah Alhejori

Department Educational Policies
College Education
King Saud University-Saudi Arabia

Prof. Mohammad Abdullah Asiri

Department Educational Psychology
College Education and Arts
Tabuk University-Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to identify the requirements for employing future studies in the development of educational research in Saudi universities in light of the Sustainable Development Goals (SDGs). To achieve this aim, the study employed the Delphi method—one of the recognized approaches in future studies—along with the descriptive-analytical method. The study sample consisted of 32 educational experts from across the Arab world, selected based on specific criteria, with expertise or interest in future and foresight studies. The findings indicated that the most prominent organizational requirement was the formulation of a clear vision for integrating future studies into educational research. The key procedural requirement was the identification of research priorities in future studies, particularly within the humanities and social sciences. The main academic requirement involved promoting a culture of future studies within the academic community. Based on these findings, the researchers recommend that Saudi universities develop strategic plans to support the requirements for integrating future studies into the advancement of educational research.

key words: future foresight, contemporary trends, future studies.

المقدمة:

في خضم المتغيرات العالمية المتسارعة، ازدادت الحاجة إلى تطوير منظومات التعليم والبحث العلمي لمواكبة متطلبات العصر، وأصبح الاستثمار في المعرفة والابتكار خيارًا إستراتيجيًا لتحقيق التنمية المستدامة.

من هذا المنطلق، تزايد الاهتمام بالتعليم والبحث العلمي؛ نتيجة لتزايد طموحات المجتمعات المختلفة في النمو والتقدم بمختلف المجالات، فبدأت المجتمعات بالبحث عن الأساليب العلمية لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجهها؛ فانتشرت المراكز البحثية والعلمية تبعًا لذلك، فلا يمكن أن توجد طريقة للتطور والتنمية والإبداع والابتكار دون وجود أساس علمي، ويشكل البحث العلمي القوة الأساسية في تطور وتقدم الحضارة الإنسانية، وعنصرًا أساسيًا في تحقيق التنمية بشتى أنواعها (موسى، ٢٠٢٣).

فلم يعد البحث العلمي مجرد تراكمات معرفية، بل أصبح ضرورة ملحة لتحقيق التنمية المستدامة، وذلك من خلال قدرته على حل العديد من المشكلات الاقتصادية والتعليمية والاجتماعية وغيرها، وفق أسس علمية صحيحة، بل إنه يُعد من أهم الوسائل المتاحة في تفعيل حراك التنمية في المجتمع وبشكل خاص تفعيل التنمية المستدامة (فروانة، والديب، ٢٠٢٢).

فقد أوضحت العديد من الدراسات كدراسات: (De lorio, 2022) أن (Blasco, 2021؛ Lazarov, 2022؛ Gasperina, 2022 Decamps, 2022) أن الممارسات الجيدة المرتبطة بالبحث العلمي على الصعيدين المحلي والعالمي لها دور مباشر وريادي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة التي تُعد طريقة جديدة للنظر إلى الواقع، ورؤية جديدة للمستقبل تسعى دول العالم إلى تحقيقها.

وفي هذا الإطار، تقوم رؤية المملكة ٢٠٣٠ على رؤية مستقبلية تعمل على توجيه كافة قطاعات الدولة لتحقيق مستهدفات طموحة، من أهمها قطاع التعليم الذي يسعى لتحقيق هدف تنمية القوى البشرية عبر برنامج تنمية القدرات البشرية؛ لذا، يؤكد أن المخرج النهائي له هو إعداد مواطن منافس عالمياً، من خلال تطوير تعليمه، وإعداده لسوق العمل المستقبلي، وتمكينه من التعلم مدى الحياة (برنامج تنمية القدرات البشرية. ٢٠٢١). وهذا يعني ضرورة وجود منظومة مستدامة قادرة على استشراف التغيرات المستقبلية في قطاع التعليم، ومن ذلك الانتقال بالبحوث التربوية من حالتها الحالية المركزة على الماضي والحاضر إلى التوجه المستقبلي لتتقدم الحلول وتقترب البدائل وتستشرف المشكلات قبل وقوعها (الحارثي، ٢٠٢٣)

فقد أضحى التفكير العلمي في المستقبل حقلاً معرفياً واسع الانتشار بعد أكثر من خمسين عاماً من التطور المستمر في هذا الحقل، ويُعد المستقبل أهم أبعاد الزمن؛ وذلك لأنه البُعد الذي يستطيع الإنسان التدّخل الواعي في عملية تشكيله، فالماضي يعجز الإنسان عن تغيير أحداثه، والحاضر مستمر في تحوله ليصبح ماضياً، ولا يمكن إيقافه لتشكيله وتوجيهه (الرمضاني، ٢٠١٦).

وعليه تُعد الدراسات المستقبلية أداة مهمة لفهم التحولات والتغيرات المستقبلية في مختلف المجالات، ويرجع بروزها وتعاظم الاهتمام بها إلى عاملين رئيسين، هما: أزمة النظام الرأسمالي، والتقدم العلمي التقني (فيلاي، ٢٠١٨). حيث تتيح هذه الدراسات فرصة لتحليل الاتجاهات والتوقعات والتحديات والفرص المستقبلية، وتساعد في اتخاذ القرارات الإستراتيجية الصائبة، ومُثل أداة قوية لتحقيق التنمية المستدامة بالتكّيف مع التغيرات المستقبلية، وتحقيق الريادة والابتكار في المجالات كافة (العلي، ٢٠٢٥).

وتبرز أهمية الدراسات المستقبلية في جميع جوانب الحياة السياسية، والصناعية، والاقتصادية، والتربوية، فعن طريقها يتم تعزيز الإبداع البحثي، وبناء التخطيط الإستراتيجي وتطويره، حيث ترسم الصور المستقبلية، وتضع السيناريوهات المحتملة، الأمر الذي يحد من تأثير الأزمات، ويساعد على التنبؤ بما قبل وقوعها، ففي المجال التربوي يتم توفير مرجعيات مستقبلية تقترح مجموعة من البدائل الممكنة لحل المشكلات وتزيد درجة الحرية في اختيار الأهداف، وابتكار أدوات تحقيقها (الذبياني ٢٠١٧).

لذا، فإن الدراسات المستقبلية من أهم مجالات البحوث التربوية التي يمكن أن تؤثر في مستقبل الأمة، فإذا كان هناك ماضٍ واحد نستفيد من خبراته، وحاضر واحد نحاول أن نقوّمه، فإنه يوجد أكثر من مستقبل علينا أن نستعدّ له ونصنعه (أبو المجد، ٢٠١٦). وقد اتفق خبراء التربية على أن من أهم وأبرز التوجهات الموضوعية المعاصرة للبحوث التربوية تتحدد في التوجه نحو الدراسات المستقبلية؛ وذلك لما تسهم به هذه الدراسات من التنبؤ بالمستقبل وتشكيله (الغفيري، ٢٠٢٣).

مما دعت الحاجة العلمية إلى ضرورة مواكبة الباحثين في التخصصات التربوية للتوجهات المعاصرة في البحث والعمل على استشراف المستقبل التربوي، فلا ينبغي الوقوف عند الدراسات التي تبحث في الماضي، أو تنشغل بمحاولات علاج المشكلات المعاصرة فقط، بل ينبغي التوجه للمستقبل ودراسة التطورات المستقبلية للظواهر التربوية، وبناء الصور المرغوبة للنظم التعليمية (الحارثي، ٢٠٢٣).

مشكلة الدراسة:

أولت الدول المتقدمة اهتمامًا متزايدًا بالدراسات المستقبلية، وتُعد الولايات المتحدة الأمريكية من أبرز النماذج في هذا المجال؛ إذ بلغ عدد المقررات الدراسية

المرتبطة بالدراسات المستقبلية والعلوم ذات الصلة نحو ٤٧٥ مقررًا تُدرّس في المدارس الثانوية والجامعات (منصور، ٢٠١٦). وفي السياق ذاته، اتخذت المملكة العربية السعودية خطوات فاعلة نحو ترسيخ هذا الاتجاه، حيث أنشأت جامعة الدفاع الوطني التي من المتوقع أن تصبح رائدة إقليميًا في هذا المجال بحلول عام ٢٠٣٠، من خلال تقديم برامج نوعية ومبتكرة، من أبرزها: دبلوم بناء السيناريوهات واستشراف المستقبل (وزارة الدفاع، ٢٠٢٤).

وعلى صعيد آخر، تم تأسيس مركز الأمير محمد بن فهد للدراسات الاستشرافية، الذي يُعد من أبرز المبادرات الوطنية الداعمة للدراسات المستقبلية، حيث ينفذ عددًا من المشاريع بالتعاون مع كل من الاتحاد العالمي للدراسات المستقبلية ومنظمة اليونسكو، بهدف النهوض بهذا الحقل المعرفي. وتشمل هذه الجهود: برنامج المنح البحثية للدراسات المستقبلية، ونشر وترجمة الكتب المتخصصة، وتوفير مختبرات دراسات مستقبلية للقطاعات المختلفة في المملكة، إضافة إلى الشراكة مع كراسي اليونسكو للدراسات المستقبلية حول العالم (جامعة الأمير محمد بن فهد، ٢٠٢٢). وهذا يؤكد التوجه العالمي نحو الاهتمام بالتفكير في المستقبل واستشرافه في ظل التحولات التي يشهدها العالم حيث أصبح استشراف المستقبل ذا أولوية أكثر من أي وقت مضى، خاصة لما له من دور في النهوض بالمجتمعات وحل الكثير من قضاياها المستجدة (أبو المجد، ٢٠١٦). ومن ثم فإن امتلاك الباحث التربوي لهذه الآلية يُعد ميزة يحقق من خلالها الريادة والتميز في البحث التربوي ولأن التربية بطبيعتها عملية مستقبلية، وكل عملياتها المتتابعة لأجل إعداد الإنسان لمستقبله؛ لذلك كان من الطبيعي أن تتبني البحوث التربوية الدراسات المستقبلية، وفي هذا الزمن المعاصر

تحديداً، فلم يعد يكف الفرد التكيّف مع مستقبله، بل عليه محاولة صنعه وتوجيهه وفق أهدافه وغاياته النبيلة (الحارثي، ٢٠٢٣).

ليس هذا فقط، بل إنه يمكن استشراف مستقبل التربية من خلال الدراسات المستقبلية، التي من المتوقع أنها ستصبح ذات أهمية كبيرة للتعليم العالي، فتزايد التعقيد وعدم اليقين سوف يتطلب حلاً موجهاً نحو المستقبل، وسيطلب من الباحثين أن يكونوا مُجهّزين بالرؤى والمهارات المستقبلية (Monda, 2018؛ Sardar, 2012؛ Merritt, 2012). وانطلاقاً من هذه الأهمية قامت دراسة الحارثي (٢٠٢٣) بمراجعة الرسائل الجامعية بكليات التربية، وتبين ضعف تبنيتها للدراسات المستقبلية، فعلى الرغم من وجود مُصطلحات تشير إلى المستقبل، مثل: "تصور مقترح"، "استشراف مستقبلي"، "رؤية مقترحة"، فإن المسار العام لهذه الدراسات لا يتوافق مع مفهوم الدراسات المستقبلية المعروفة عالمياً، وهذا يُشير إلى ضبابية في مفهوم الدراسات المستقبلية لدى طلبة الدراسات العليا.

إضافةً إلى قيام بعض الدراسات بتشخيص واقع البحث العلمي في جامعات المملكة العربية السعودية كدراسة: (البلوي، ٢٠٢١؛ الشهري، ٢٠٢١؛ الحضيف، والعبيد، ٢٠١٩؛ الذبياني، ٢٠١٧) التي توصلت إلى أن البحوث العلمية والتربوية خاصة لا تعمل على استشراف المستقبل كونه مجاًلاً ناشئاً وحديثاً، بالإضافة إلى وجود ضعف في توظيف الدراسات المستقبلية في البحث العلمي، وإن كان غالب هذه الجهود الضئيلة محصور في المجال الأمني والاقتصادي.

مما يؤكد على ضرورة ما دعت إليه دراسات: (Klay & Campos, 2021) كفاقي، ومحمد، ٢٠٢٠؛ منصور، ٢٠١٦) من بذل المزيد من الجهود في تنمية مهارات الدراسات المستقبلية لطلبة الدراسات العليا في تخصصات التربية خصوصاً،

وتشجيع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية لدعمها وتحسين جودتها. وفي هذا السياق أجرى الحجوري (٢٠٢٢) دراسته للتعرف على أسباب ضعف توجه طلبة الدراسات العليا في كليات التربية للدراسات المستقبلية بالرغم من أهميتها، وتوصلت إلى أن هناك أسباباً عديدة منها: ضعف تمكنهم من استخدام أدوات الدراسات المستقبلية، وضعف مهاراتهم البحثية فيها، وقلة توافر الخبراء ذوي الصلة بها.

إضافةً إلى العديد من المعوقات التي تحول دون إجراء طلبة الدراسات العليا للدراسات المستقبلية في مقدمتها المعوقات المرتبطة بالبحث، والمعوقات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس، كما أوضحت دراسة شريفة معدن (٢٠٢١) أن هناك صعوبات منهجية تحدُّ من انتشار ثقافة الدراسات المستقبلية بين الباحثين في الوطن العربي بشكل عام، منها: صعوبات ناجمة عن غياب الرؤية المستقبلية، وصعوبات ناجمة عن ضعف الأساس النظري الذي تستند إليه الدراسات المستقبلية في التراث العربي.

إلى جانب الصعوبات التي تواجه الدراسات المستقبلية في الوطن العربي التي أشار إليها كلٌّ من: (خلالفة، ٢٠٢٠؛ بوشقورة، ٢٠١٦؛ يالجن، ٢٠١٥) وهي: أنها تتطلب فرق بحثية تضم خبراء متخصصين في استشراف المستقبل، كما أنها تحتاج لوقت طويل للإعداد والبحث، إضافة إلى ضعف التمويل المادي والبشري للدراسات المستقبلية، وضعف التواصل العلمي والأكاديمي مع مراكز البحث العالمية المتخصصة في الدراسات المستقبلية، ونُدرة المراجع المتخصصة في دراسات المستقبل واستشرافه. وبناءً على ذلك؛ أوصت العديد من الدراسات كدراسة: (الحارثي، ٢٠٢٣؛ البلوي، ٢٠٢١؛ المانع، والخضاري، ٢٠٢١؛ القحطاني، ٢٠٢٠؛ المطيري، ٢٠٢٠؛

أبو المجد، ٢٠١٦؛ عساف، ٢٠١٣) بزيادة الاهتمام بالدراسات المستقبلية، وتعزيز توجهات طلبة الدراسات العليا نحو الدراسات المستقبلية في كليات التربية، وربط أهدافها مع أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، وبأولويات التنمية المستدامة، وإخراج البحث العلمي من دائرة الجمود والسياقات النظرية إلى رسم خطط استشرافية، والاستفادة من تجارب الدول التي تقدمت في الدراسات المستقبلية وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية.

مما دعت الحاجة العلمية لتوجيه اهتمام صُناع القرار والباحثين في الوطن العربي بنتائج الدراسات المستقبلية والاستشرافية في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية، وتكوين فرق بحثية مشتركة من الدول العربية كافة لإجراء الدراسات المستقبلية على المستوى العربي (العلي، ٢٠٢٥)، لما ثبت من أهمية الدراسات المستقبلية في تحقيق مطالب المجتمع وتوقعاته الاستشرافية ومواكبتها للتوجهات العلمية المعاصرة والمؤثرة في حركة البحث العلمي، ومن ثم التأثير في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

وبناءً على ما تقدم من شواهد، وما تم من دراسات علمية أظهرت ضعف واقع الدراسات المستقبلية، وضعف توجهات الباحثين نحوها على الرغم من أهميتها برزت الحاجة إلى النظر في الوضع الحالي للدراسات المستقبلية في مجال التربية التي -ما زالت- بحاجة إلى مزيد من الدراسات العلمية التي توضّح متطلبات توظيفها حتى يتم الأخذ بها؛ حيث أكدت دراسة (الحضيف، والعبيد، ٢٠٢١) على أن تطبيق الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية -ما زال- يحتاج للمزيد من جهود التربويين لخصر تلك المتطلبات، كما أكد خبراء التربية على أن قلة تحديد متطلباتها أحد أهم الأسباب التي تكمن خلف غيابها في البحوث التربوية.

واستجابةً لتوصيات خبراء التربية، وإيماناً من الباحثين بمسؤوليتهما المستمدة من تخصصهما التربوي وخبرتهما في مجال البحث العلمي واستشراف المستقبل، وبالتزامن مع التوجهات الحديثة في البحوث التربوية، استشعرا الحاجة إلى تناول متطلبات الدراسات المستقبلية، خاصةً في ظل قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع -وفق علمهما-؛ حيث يهدف هذا التوجه إلى الإسهام في تطوير البحوث التربوية؛ نظراً لدورها المحوري في تحقيق التنمية المستدامة التي تسعى المملكة إلى تحقيقها ضمن إطار رؤية ٢٠٣٠؛ ومن هنا، جاءت هذه الدراسة لتحديد متطلبات توظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء أهداف التنمية المستدامة.

أسئلة الدراسة:

- ما المتطلبات التنظيمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟
- ما المتطلبات الإجرائية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟
- ما المتطلبات الأكاديمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة الخبراء التربويين بالنسبة للمتطلبات (التنظيمية-الإجرائية-الأكاديمية) تعزى للمتغيرات الآتية: (النوع-الرتبة الأكاديمية)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف إلى المتطلبات التنظيمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية.
- التعرف إلى المتطلبات الإجرائية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية.
- التعرف إلى المتطلبات الأكاديمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية متوسطات استجابة الخبراء التربويين بالنسبة للمتطلبات (التنظيمية-الإجرائية-الأكاديمية) تعزى للمتغيرات الآتية: (النوع-الرتبة الأكاديمية).

أهمية الدراسة:

- الأهمية النظرية: تنبع الأهمية النظرية للدراسة من عدة اعتبارات، منها:
 - تلبية الحاجة العلمية الملحة التي أشار إليها عدد من خبراء التربية، والمرتبطة بغياب قائمة محددة بالمتطلبات الأساسية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية، مما يجعل هذه الدراسة استجابة علمية لمطلب أكاديمي قائم.
 - استناد الدراسة إلى فجوة بحثية واضحة كشفت عنها توصيات العديد من الدراسات السابقة، التي أكدت على ضرورة توسيع البحث في مجال الدراسات المستقبلية، خاصة في السياق التربوي، مما يمنح هذه الدراسة قوة علمية تستمدّها من تراكم الجهود البحثية السابقة.

- حادثة موضوع الدراسة؛ إذ تُعد الدراسات المستقبلية من الاتجاهات البحثية الصاعدة عالميًا في تطوير منظومة البحوث التربوية، لما تحقّقه من انتقال في التفكير البحثي من التشخيص الآني إلى الاستشراف المستقبلي.
 - المساهمة في دعم أهداف التنمية المستدامة، من خلال توظيف مخرجات الدراسات المستقبلية في معالجة القضايا التربوية والمشكلات التعليمية، بما يعزز من قدرة الباحثين على تقديم تصورات استشرافية تستند إلى منهجيات علمية متقدمة.
 - تمثل هذه الدراسة خطوة استباقية نحو دعم المبادرات الوطنية المتعلقة بإنشاء مراكز متخصصة في الدراسات المستقبلية داخل مؤسسات التعليم العالي، بما يسهم في بناء بيئة بحثية مرنة، وموجهة، ومواكبة للتغيرات المستقبلية.
- الأهمية التطبيقية:** كما تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من عدة منطلقات، منها:
- يسهم البحث في تقديم توصيات لمطلوبات توظيف الدراسات المستقبلية التي من الممكن أن يسهم تطبيقها في تطوير البحوث التربوية بما يحقق دورها الفاعل في القضايا المجتمعية، وبالتالي يجعل منها محركًا قويًا من محركات التنمية المستدامة.
 - تسهم الدراسة في تقديم معلومات يمكن الاستفادة منها من قبل صناعات القرار للدراسات المستقبلية يسهم في عملية التخطيط الإستراتيجي والحد من الأزمات المستقبلية من خلال أساليب علمية دقيقة لدراسة القضايا في المجالات كافة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على المتطلبات (التنظيمية-والإجرائية-والأكاديمية) اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية.

الحدود البشرية: تم التطبيق على عينة من ٣٢ خبيراً من خبراء التربية في مختلف دول الوطن العربي المهتمين بمجال استشراف المستقبل والذين تم اختيارهم وفق معايير معينة سيرد إيضاها في منهجية الدراسة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في العام الجامعي ١٤٤٦-٢٠٢٤.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على خبراء التربية في: (المملكة العربية السعودية-الإمارات العربية المتحدة-جمهورية مصر العربية-الأردن).

مصطلحات الدراسة:

تطوير Development :

هناك تعريفات للتطوير تركز على ما ينبغي الوصول إليه دون ذكر الحالة القائمة، ومن هذه التعريفات تعريف المركز الوطني للوثائق التربوية (٢٠٠٩) الذي يُشير إلى أن تطوير المنظمة هو: "إستراتيجية تربوية معقدة لتغيير اعتقادات واتجاهات وقيم وبنية المنظمات، بحيث يمكنها أن تتكيف بشكل أفضل مع التقنيات الجديدة والتحديات" (ص٤٣).

وهناك تعريفات تركز على معالجة الواقع وتغييره وفق معايير معينة مثل تعريف شحاتة والنجار (٢٠٠٣) الذي يُعرف التطوير بأنه: "عملية يتم فيها تدعيم جوانب القوة، أو تصحيح نقاط الضعف في كل عنصر من العناصر، تضميناً وتقويماً وتنفيذاً

وفي كل من العوامل المؤثرة والمتصلة به، وفي كل أساس من أسسه في ضوء معايير محددة وطبقاً لمراحل معينة" (ص ١٣).

وبناء على ذلك، يعرف البحث التطوير إجرائياً بأنه: مصطلح يشمل إعادة دراسة ومراجعة السياسات واللوائح والأنظمة والتشريعات التي تحكم ممارسات الباحثين للدراسات المستقبلية في البحوث التربوية؛ بغية تحسين مستوى أدائهم من خلالها وفق أساليب وإستراتيجيات معتمدة اتفق عليها خبراء التربية.

الدراسات المستقبلية Future studies :

يعرف يالجن (٢٠١٥) الدراسات المستقبلية بأنها: "مجموعة من البحوث التي تهدف إلى تحديد الأحداث والمتغيرات والمشكلات التي بات من المحتمل أن تظهر في المستقبل والتنبؤ بألولويات الحلول لمواجهة تلك المشكلات ولتحديد التغيرات التي يراد إحداثها في المستقبل" (ص ٢٣).

ويعرفها العلي (٢٠٢٥) بأنها: "العلم الذي يقوم بدراسة الأحداث والظواهر بالعالم العربي، ويقدم تصورات وتنبؤات لاستشراف المستقبل لتلك الظواهر محل الدراسة للتغلب على التحديات والإشكاليات التي تواجه متخذ القرار لتساعده على اختيار البدائل المتاحة في الوقت والزمان المعين" (ص ٣).

ويعرفها البحث إجرائياً بأنها: تلك الدراسات التي تهتم باستشراف المستقبل ومشكلاته ذات الطبيعة المستقبلية، وتحديد اتجاهات أحداثها، وتحليل المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على مسارها، ثم توجيه حركة سير الأحداث في المستقبل والمساعدة في عملية اتخاذ القرارات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولاً: واقع الدراسات المستقبلية في الفكر العربي:

يشير العلي (٢٠٢٥) في دراسته إلى أنه يُعد تطبيق الدراسات المستقبلية في العالم العربي متنوعاً ومتفاوتاً بين الدول والمنظمات، ومع ذلك فإن هناك بعض الجامعات والمؤسسات التي تقدم برامج دراسات مستقبلية في العالم العربي، وتهدف إلى تدريب الطلاب على استخدام أدوات التحليل المستقبلي والتنبؤ بالاتجاهات المستقبلية في مختلف المجالات، ومن الممكن أن تكون هذه الدراسات مفيدة في تحديد المشكلات المحتملة وتطوير السياسات والإستراتيجيات التي يمكن أن تساعد في تحقيق التنمية المستدامة.

وفي هذا السياق لا يكاد يُرصد اهتمامٌ يُذكر بالدراسات المستقبلية في الوطن العربي قبل السبعينيات من القرن الماضي، وأنه حتى المحاولات الأولى التي قادها الرعيل الأول من المفكرين كانت محدودة ومتقطعة وفقيرة في أدواتها وتقنياتها، وقد اكتسبت تلك الدراسات أهمية متزايدة في الثمانينيات والتسعينيات، نتيجة التغير في مفاهيم التنمية وهجرة المفاهيم التقليدية القديمة، واستبدلت بها مفهوم التنمية المستدامة، ويؤكد أنه بطبيعته هو مفهوم مستقبلي يهتم بحقوق الأجيال القادمة، وتُعنى بدمج الاعتبارات الاجتماعية والثقافية والسياسية جنباً إلى جنب مع الاعتبارات الاقتصادية (نصر، ٢٠١٣).

ولم تدخل مادة الدراسات المستقبلية كموضوع أكاديمي في الجامعات العربية إلا في منتصف الثمانينات من القرن الماضي، ولكنها بدأت في الانتشار فيما بعد، وإن كان يغلب عليها الدراسات الانطباعية والفقيرة في توظيف التقنيات العلمية المعتمدة

في هذا المجال، ولا زالت تُعاني الدراسات المستقبلية في الوطن العربي من قصور في بنية تفكيرها ومن غياب شبه تام للرؤية المستقبلية، أضف إلى ذلك الافتقار إلى النظرة الشمولية والكلية وغياب متركزات مهمة مثل قواعد البيانات والمعلومات التي تحتاجها منهجية الدراسات المستقبلية (عبد الحي ، ٢٠٠٢؛ بالجين، ٢٠١٥).

ثانيًا: أهداف الدراسات المستقبلية في التربية:

أهداف الدراسات المستقبلية لا يمكن حصرها، فهي تتعدد بالمجالات التي سوف تطرقها الدراسات المستقبلية، ومن أبرز هذه الأهداف في المجال التربوي هو إيجاد صورة عن المستقبل ورؤى وتصورات له، وفهم الأولويات المستقبلية لنتمكن من التنبؤ العلمي القائم على الأساليب العلمية للمشكلات التربوية التي تواجه المجتمع قبل وقوعها، وهذا بدوره يساعد في اتخاذ القرارات السليمة القائمة على الأسس العلمية، واتخاذ الأساليب الوقائية قبل حدوثها، أو التقليل من أضرارها وتبعاتها قدر الإمكان. بالإضافة إلى رسم الخطط التربوية في ظل التحديات المعاصرة والتوجهات المستقبلية التي يحتاجها المجتمع بشكل عام والتربية بشكل خاص، وإيجاد البدائل التربوية التي تتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ وتسهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

وفي المجال الأكاديمي والبحثي تهدف الدراسات المستقبلية إلى مساعدة صانعي القرار من الوقوف على احتياجات أقسام التربية في المستقبل، من حيث بناء المناهج المناسبة التي تواكب التطورات والتقنيات الحديثة، وكذلك الإعداد للبرامج التربوية المناسبة، ودعم مراكز البحث العلمي بالدراسات المتخصصة في مجال المستقبل واستشرافه، التي تفيد في التجديد التربوي من خلال توفير قاعدة معلومات مستقبلية للمخططين وصانعي القرار حول البدائل الممكنة وتداعيات كل منها للقضايا التربوية في المستقبل، بالإضافة إلى معرفة التوجهات المستقبلية واحتياجاتها من الأقسام العلمية

وما تتطلبه من إعداد علمي ومهني للخريجين، واختيار أفضل التخصصات التي تحتاجها الجامعات السعودية بالتالي تحاول الموازنة بين هذه التخصصات وربطها بالاحتياجات الفعلية لسوق العمل (الحجوري، ٢٠٢٢؛ سلطان، ٢٠٢١).

ثالثاً: أهمية الدراسات المستقبلية في التربية:

تتضح أهمية الدراسات المستقبلية في قدرتها على مساعدة المؤسسات التربوية في تحقيق تطلعاتها من خلال استشراف مستقبل البرامج التربوية، والأنشطة والتقنيات، وحصر الاحتياجات التربوية لتلك المؤسسات، وترجمة هذا المستقبل إلى واقع ملموس، فالدراسات المستقبلية تشجع الإبداع، والابتكار في المؤسسات وتساعد في تكوين وجهة نظر أوسع لدى متخذي القرار، وتوفر الإنذار المبكر للقضايا المستجدة، وتحقق من مدى ملائمة الإستراتيجيات والقيام بتعديلها لتتماشى مع الظروف المستقبلية المحتملة، وتوجه الدراسات المستقبلية الباحثين في مختلف مجالات التربية إلى القضايا والمشكلات التربوية المتوقعة، والأكثر إلحاحاً لدراستها، ورصد اتجاهاتها بحيث يكون هناك تصور شامل لها، وإلمام واسع بكل جوانبها وعمل اللازم تجاهها وبالتالي تسهم نتائجها في مساعدة المؤسسات على صياغة، ورسم خريطة واضحة المعالم للمستقبل التربوي، والمساهمة في تطور المجتمع على جميع المستويات مما يحقق مستهدفات التنمية المستدامة (عبد الغفار، ٢٠١٨؛ الهنداوي وآخرون، ٢٠١٧؛ الخيري، ٢٠١٣).

رابعاً: نظرية التعلم التحويلي كنظرية مفسرة لتوظيف الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية

تُعد نظرية التعلم التحويلي، التي وضعها جاك ميزور (Mezirow)، من أبرز النظريات التربوية التي تفسر العلاقة بين التعليم والتنمية المستدامة، وتسهم في تعزيز التوجه نحو

الدراسات المستقبلية. وتنطلق هذه النظرية من فرضية مفادها أن التعلم الحقيقي يحدث عندما يُعيد الفرد النظر في أطره المرجعية، ويُعيد تشكيل رؤيته للعالم من خلال التفكير النقدي والخبرة التأملية، وتُعد هذه الرؤية امتدادًا للمفاهيم الفلسفية في أصول التربية، التي تنظر إلى التعليم بوصفه أداة للتغيير البنوي الاجتماعي والثقافي، لا مجرد وسيلة لنقل المعرفة (Cranton, 2006)

وتتجلى أهمية هذه النظرية في سياق أهداف التنمية المستدامة من خلال دعمها لبناء وعي نقدي يمكن الأفراد من مراجعة أنماطهم المعرفية والسلوكية، والتفاعل مع قضايا العصر برؤية طويلة المدى، مما يعزز القدرة على اتخاذ قرارات مستقبلية مسؤولة. كما تتقاطع هذه النظرية مع توجهات الدراسات المستقبلية، لما تتيحه من فرص لتطوير الكفاءات الاستشرافية لدى المتعلمين، مثل: التفكير بعيد المدى، وتوليد السيناريوهات البديلة، والتفكير المنظومي (Milojević, 2005)

وانطلاقًا من هذه المبادئ التربوية والفلسفية، يُعد توظيف نظرية التعلم التحويلي في هذه الدراسة إطارًا مفسرًا لفهم كيف يمكن للبحوث التربوية أن تنتقل من نماذجها التقليدية إلى نماذج استشرافية قائمة على التغيير والابتكار. فالوظيفة الجديدة للبحث التربوي، في ضوء هذه النظرية، لا تقتصر على توصيف الواقع، بل تمتد إلى صياغة رؤى مستقبلية واقتراح بدائل تستند إلى وعي نقدي بقضايا التربية، بما يتسق مع متطلبات التنمية المستدامة. وعليه، تعتمد هذه الدراسة على نظرية التعلم التحويلي كمصدر فكري لتفسير المتطلبات التنظيمية، والإجرائية، والأكاديمية لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية، وذلك من خلال التركيز على بناء تصورات مستقبلية قادرة على معالجة التحديات التربوية بطرق تحويلية وشمولية.

الدراسات السابقة:

دراسة العلي (٢٠٢٥): هدفت الدراسة التعرف إلى واقع وإشكالية مصطلح الدراسات المستقبلية لدى الفكر العربي، وكشفت عن المعوقات التي تواجه نشر ثقافة الدراسات المستقبلية في الفكر العربي من خلال إيجاز أهم التجارب العربية في تطبيق الدراسات المستقبلية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات العلمية ذات العلاقة بموضوع الدراسات المستقبلية وواقع تطبيقها بالوطن العربي ومعوقاتها. وتوصلت إلى عدة نتائج، منها: أن من أهم الإشكاليات التي تواجه مصطلح الدراسات المستقبلية في الوطن العربي هي قلة الاهتمام بها وعدم الاعتراف بأهميتها وتأثيرها في تحديد المسارات المستقبلية، وأن مصطلح الدراسات المستقبلية نشأته غير عربية وتمت ترجمته بعدة صور ومعانٍ للعربية، كما أن الدراسات المستقبلية تعاني من قصور في تطبيقها.

دراسة Inayatullah (2023) هدفت هذه الدراسة إلى بيان كيفية استخدام الدراسات المستقبلية في إعادة تخطيط أنظمة التعليم العالي، وجعلها أكثر مرونة واستجابة للتحديات العالمية المستقبلية مثل التغير التكنولوجي السريع وتغيرات سوق العمل، واعتمدت الدراسة المنهج التحليلي الاستشراقي من خلال تحليل مشاريع ونماذج جامعية مطبقة في آسيا وأوروبا. شمل مجتمع الدراسة المؤسسات الجامعية التي طبقت برامج استشرافية في أنظمتها الأكاديمية، وبلغت العينة ١٢ جامعة تم اختيارها وفق معايير تبني التعليم الاستشراقي ومبادئ الدراسات المستقبلية، وأظهرت النتائج أن تبني الجامعات لمبادئ الدراسات المستقبلية ساعد في إعادة تصميم المناهج، وتطوير مهارات التفكير الاستشراقي لدى الطلبة، وتحفيز البحث العلمي المرتبط بالاستشراف المستقبلي.

دراسة (2022) Miller هدفت هذه الدراسة إلى تحليل دور تعليم الدراسات المستقبلية في تنمية الكفاءات الاستشرافية (Anticipatory Competencies) لدى طلاب التعليم العالي، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، واستخدمت أدوات الوثائق الرسمية والمقابلات شبه المنظمة مع أكاديميين ومسؤولي البرامج التعليمية، وتكونت العينة من خمس جامعات دولية (أوروبية، أمريكية، وآسيوية) تقدم برامج تعليمية مرتبطة بالدراسات المستقبلية، وأظهرت النتائج أن تعليم الدراسات المستقبلية يعزز من مهارات التفكير النقدي، والمرونة، والاستعداد للتغير، كما يُمكن الطلاب من التعامل مع الغموض والتعقيد في سياقات الحياة والعمل.

دراسة الحجوري (٢٠٢٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على الدراسات المستقبلية، وواقعها في أقسام التربية الإسلامية بالجامعات السعودية، والكشف عن درجة العوامل المؤثرة في توجهات الباحثين بالجامعات نحوها في أقسام التربية الإسلامية، مع تقديم تصور مستقبلي وفق أسلوب السيناريو، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط باستخدام التصميم التتابعي الاستكشافي، كما استخدمت أداة المقابلة والاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في أداة المقابلة وبلغ عددهم (١٠) أعضاء هيئة تدريس، وأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية بالجامعات السعودية في أداة الاستبانة الذي بلغ (٤٤) عضو هيئة تدريس و (١٤) طالبا في الدراسات العليا. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن العوامل الذاتية والأكاديمية والاجتماعية والثقافية مؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية بدرجة موافق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية، وأن قلة مراكز الدراسات

المستقبلية في الجامعات السعودية هي أكثر العوامل الأكاديمية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية.

دراسة الذبياني (٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى معرفة الأسس الفلسفية للدراسات المستقبلية وأبرز أساليب دراسات المستقبل التي يمكن استخدامها في البحوث التربوية والوقوف على واقع استخدام أساليب دراسات المستقبل في البحوث التربوية بشكل عام، وفي بحوث أصول التربية بشكل خاص في البلدان العربية وقد تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتألف مجتمع البحث من جميع البحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية المحكمة المتعلقة بالتربية الصادرة في البلدان العربية في الفترة من ١٩٨٠ - ٢٠١٤م، وقد تم اختيار عينة عشوائية من المجلات العلمية المحكمة المتعلقة بالبحوث التربوية الصادرة في البلدان العربية التالية (السعودية - الأردن - مصر - الكويت - والبحرين - والجزائر - وتونس) وكانت أداة الدراسة عبارة (استمارة التحليل)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: ضعف إنتاج دراسات المستقبل في البحوث التربوية في البلدان العربية بشكل عام، ويمكن اعتبار مطلع العقد الأول من القرن الحادي والعشرون هو البداية الفعلية لاستخدام أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية في البلدان العربية.

دراسة هدى الدوسري (٢٠١٧): هدف الدراسة التعرف إلى أهم العوامل الشخصية والأكاديمية والتنظيمية ذات العلاقة في توجهات طالبات الدراسات العليا التربوية نحو الدراسات المستقبلية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود، وأهم السبل لدعم التوجه نحو هذه الدراسات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: أن أهم العوامل الشخصية ذات العلاقة في توجهات طالبات الدراسات العليا التربوية نحو

الدراسات المستقبلية الرغبة والاهتمامات العلمية الافتقار إلى التدريب اللازم خلال فترة الدراسة على اجراء الدراسات المستقبلية بينما تمثلت أهم العوامل الأكاديمية في استخدام معظم الدراسات في المجال التربوي لمناهج البحث التقليدية.

دراسة Merritt (٢٠١٢): التي هدفت إلى استكشاف مستقبل التربية "استهدفت إلى البرهنة على أن مستقبل التربية يمكن استشرافه من خلال أحد أساليب دراسات المستقبل وهو أسلوب السيناريوهات وذلك لفترات زمنية قادمة، وإعطاء أمثلة تطبيقية لاستخدام أسلوب السيناريوهات في البحث العلمي، استخدمت الدراسة منهج دراسات المستقبل أسلوب السيناريوهات (scenarios). وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: أن مستقبل التربية يمكن استشرافه من خلال استخدام الدراسات المستقبلية لفترات طويلة وبطريقة علمية وليس على التخمين كما كان سائداً في الفترات الماضية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي فيما عدا دراسة (الذبياني، ٢٠١٧) التي استخدمت المنهج الوثائقي، كما تتفق مع دراسة (الحجوري، ٢٠٢٢؛ MERRIT, 2012) في استخدامها لأساليب الدراسات المستقبلية، ودراسة (الدوسري، ٢٠١٧) التي استخدمت أداة الاستبانة، واختلفت مع دراسة (الذبياني، ٢٠١٧) في استخدامه أسلوب تحليل المحتوى. واتفقت مع جميع الدراسات السابقة في تناولها الدراسات المستقبلية كأحد متغيرات عنوان الدراسة، وتفردت في تحديد متطلبات الدراسات المستقبلية (التنظيمية، والإجرائية والأكاديمية) في تطوير البحوث التربوية انطلاقاً من توصيات العديد من الدراسات التي دعت إلى عمل المزيد من الدراسات حول هذه المتطلبات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام أسلوب دلفي Delphi Technique وهو أحد أساليب دراسات المستقبل للإجابة عن أسئلة الدراسة، والذي يُعرفه فليه والزكي (٢٠٠٣) بأنه: "أداة مسحية لعدة مناقشات بين الخبراء، وتُقدّم من خلال جولات عديدة من الاستبانات لمجموعة منتقاة من الخبراء بهدف التوصل لدرجة من الاتفاق العام بين الخبراء فيما يتعلق بتحديد اتجاهات معينة واحتمالية حدوثها وزمن حدوثها وتأثيرها على الموقع" (ص ٦٨). وكانت خطوات تطبيق أسلوب دلفي في هذه الدراسة وفق المراحل الآتية:

— حصر مجموعة من خبراء التربية وفق معايير محددة سيرد ذكرها بالتفصيل في مجتمع الدراسة.

— عمل ثلاث جولات من الاستبانة والتي تم إرسالها للخبراء في فترات متتالية على النحو الآتي:

في الجولة الأولى: حصرت جميع الإجابات وأعيد تصنيف بعض العبارات وفق المحاور الرئيسة المناسبة، وعدلت بعض العبارات، وحذف المتكرر، مع التأكد من السلامة اللغوية.

في الجولة الثانية: تكونت الاستبانة من العبارات المحصورة واعتمادها من الجولة الأولى، وكانت الإجابة وفق مقياس ليكرت الثلاثي (موافق، ومحايد، وغير موافق).

في الجولة الثالثة: تكونت الاستبانة من العبارات المتفق عليها من قبل الخبراء بنسبة ٨٠% في الجولة الثانية، مع التعديل وفق ملاحظاتهم، وطُلب منهم المشاركة في الإجابة مرة أخرى.

ثانيًا: مجتمع الدِّراسة وعينتها:

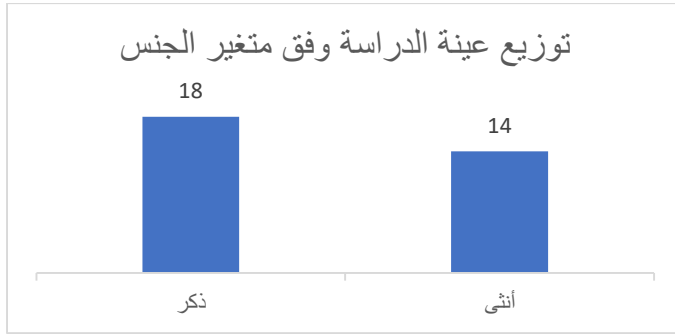
تكوّن مجتمع الدِّراسة من خبراء التربية ممن يحملون درجة الدكتوراه في الوطن العربي (المملكة العربية السعودية- والإمارات العربية المتحدة-ومصر-والأردن) المهتمين بالدراسات المستقبلية ومجال استشراف المستقبل، ومن لهم أبحاث في الدراسات المستقبلية والاستشرافية، أو حصلوا على درجات علمية في استشراف المستقبل، وتم تطبيق أداة الدِّراسة (الاستبانة) على عينة عشوائية بسيطة، بلغ عددها (٣٢) خبيرًا، وتضمنت الدراسة متغيرين أوليين: (النوع، والرتبة الأكاديمية)، والجدولان التاليان يوضحان توزيع أفراد عينة الدراسة وفق هذين المتغيرين.

أولًا: توزيع عينة الدراسة وفق متغير النوع

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفق متغير النوع

النوع	العدد	النسبة
ذكر	18	56.3
أنثى	14	43.8
المجموع	32	100.0

من استعراض النتائج المُبيّنة بالجدول أعلاه؛ يتضح أن (١٨) من عينة الدراسة من الذكور، وبلغت نسبتهم (٥٦,٣%) من إجمالي العينة، وهي النسبة الأكبر بالعينة، وأن (١٤) من الإناث، بنسبة (٤٣,٧%)، وهي المجموعة الأقل تمثيلًا لعينة الدراسة، والشكل البياني التالي يوضح ذلك التوزيع:



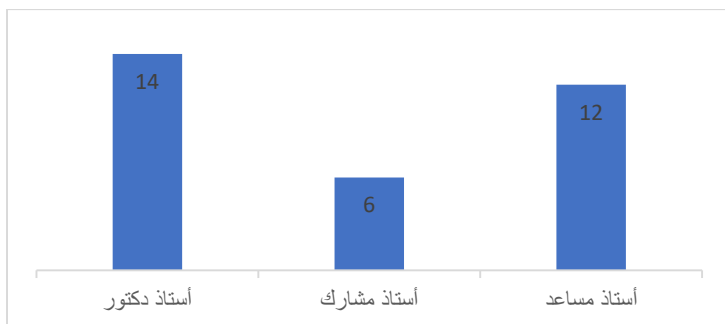
شكل (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع

ثانياً: توزيع عينة الدراسة وفق متغير الرتبة الأكاديمية

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفق متغير الرتبة العلمية

العدد	النسبة	متغير الرتبة الأكاديمية
14	43.8	أستاذ دكتور
6	18.8	أستاذ مشارك
12	37.5	أستاذ مساعد
32	100.0	المجموع

من استعراض النتائج المبينة بالجدول أعلاه؛ يتضح أن (١٤) من عينة الدراسة رتبته العلمية أستاذ دكتور، وبلغت نسبتهم (٤٣,٨%) من إجمالي العينة، وهي النسبة الأكبر بالعينة، وجاء بالمرتبة الثانية أفراد عينة الدراسة الذين رتبته العلمية أستاذ مساعد بعدد (١٢)، وبلغت نسبتهم (٣٧,٥%)، وأن (٦) من عينة الدراسة رتبته العلمية أستاذ مشارك، بنسبة (١٨,٨%)، وهي المجموعة الأقل تمثيلاً لعينة الدراسة، والشكل البياني الآتي يوضح ذلك التوزيع:



شكل (٢) توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير الرتبة الأكاديمية

ثالثاً: أداة الدراسة:

استناداً إلى أهداف الدراسة وأسئلتها، واتساقاً مع المنهج الوصفي التحليلي، ونظراً لحجم مجتمع الدراسة؛ فقد بُنيت استبانة تكوّنت من قسمين: القسم الأول: مقدمة تعريفية بموضوع الدراسة، ومدى أهمية تعاون المستجيبين، وتأكيد سرية التعامل مع المعلومات المُقدّمة، بالإضافة إلى سبل التواصل مع الباحثين في حال الاستفسار. والقسم الثاني: اشتمل على أولاً: البيانات الأولية التي تتضمن المتغيرات المتعلقة بخصائص أفراد مجتمع الدراسة، والمُتمثلة في: (النوع، والرتبة الأكاديمية). وثانياً: الاستبانة التي تكوّنت من: ثلاثة محاور رئيسة، كالاتي:

المحور الأول: المتطلبات التنظيمية، وبلغ عدد عبارات المحور (١٢) عبارةً.

المحور الثاني: المتطلبات الإجرائية، وبلغ عدد عبارات المحور (١٠) عبارات.

المحور الثالث: المتطلبات الأكاديمية، وبلغ عدد عبارات المحور (١١) عبارةً.

معيّار تحليل أداة الدراسة:

استُخدم مقياس ليكرت الثلاثي في أداة الدراسة؛ ولتحديد طول خلايا الاستبانة (الحدود الدنيا والعليا) المُستخدم في محاور الدراسة؛ حُسب المدى، ثم قُسم على عدد خلايا الاستبانة؛ وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة

(أو بداية الاستبانة، وهي الواحد الصحيح)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٩) البدائل ومدى المتوسطات لسلم ليكرت الخماسي المستخدم بالدراسة

قيم المقياس	البدائل	درجة التحقق	مدى المتوسطات
١	غير موافق	منخفضة	من (١,٠٠) إلى أقل من (١,٦٧)
٢	محايد	متوسطة	من (١,٦٨) إلى أقل من (٢,٣٣)
٣	موافق	عالية	من (٢,٣٤) إلى (٣,٠٠)

الأساليب الإحصائية:

في الدِّراسة الحاليَّة استُخدم العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) كالتالي:

خصائص عينة الدراسة وللإجابة عن أسئلة الدِّراسة تم استخدام:

التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرّف على الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة.

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لترتيب عبارات كل محور من محاور الدراسة.

اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات العينة وفقاً لمتغير النوع.

اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

قام الباحثان بتصميم استبانة مفتوحة للجولة الأولى باستخدام أسلوب دلفاي
قُدمت لخبراء التربية المهتمين بالدراسات المستقبلية ومجال استشراف المستقبل، وكانت
الأسئلة كالآتي:

- ما المتطلبات التنظيمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث
التربوية بالجامعات السعودية؟
- ما المتطلبات الإجرائية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث
التربوية بالجامعات السعودية؟
- ما المتطلبات الأكاديمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث
التربوية بالجامعات السعودية؟

تحليل نتائج الجولة الأولى:

قُدمت الجولة الأولى مفتوحة للخبراء، وتركزت لهم حرية الإجابة وكتابة ما يروونه
من عبارات مناسبة، وبعد جمع الإجابات طُبِّقت بعض الإجراءات عليها من تصنيف
وفق المحاور الملائمة لكل عبارة، وإعادة صياغة وتعديل، وحذف المتكرر من العبارات،
وخلُصت إلى (٣٣) عبارة تُمثِّل نتيجة الجولة الأولى الخاصة بمتطلبات توظيف
الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية ووُزِّعت على ٣
محاور كالآتي: (١٢) عبارة لمحور المتطلبات التنظيمية، و ١٠ عبارات لمحور المتطلبات
الإجرائية، و ١١ عبارة لمحور المتطلبات الأكاديمية).

تحليل نتائج الجولة الثانية والثالثة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما المتطلبات التنظيمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟"

للتعرف على درجة الاتفاق على المتطلبات التنظيمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية واستشراف المستقبل؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل جولة من الجولتين، والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول المتطلبات التنظيمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية

م	العبارة	الجولة الثانية				الجولة الثالثة			
		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الترتيب	الحالة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الترتيب	الحالة
1	صياغة رؤية واضحة لتوظيف الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية	3.00	100.0	1	تبقى	3	100.0	1	تبقى
2	تضمن الدراسات المستقبلية في الخطط الإستراتيجية مدعمة بخطط تشغيلية قابلة للتطبيق	2.97	99.0	6	تبقى	2.97	99.0	8	تبقى
3	تقديم إطار إجرائي لتفعيل الدراسات المستقبلية في العلوم الإنسانية والاجتماعية	2.97	99.0	7	تبقى	2.97	99.0	9	تبقى
4	إيجاد هيكل تنظيمي لمجلس الدراسات المستقبلية في العلوم الإنسانية والاجتماعية	2.66	88.7	12	تبقى	2.66	88.7	12	تبقى
5	التعاون بين الجامعة والمؤسسات البحثية لوضع سياسات وأهداف بحثية للدراسات المستقبلية	3.00	100.0	2	تبقى	3	100.0	2	تبقى
6	إيجاد شراكات محلية ودولية لتطوير الدراسات المستقبلية	3.00	100.0	3	تبقى	3	100.0	3	تبقى
7	إنشاء مراكز للدراسات المستقبلية في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي	3.00	100.0	4	تبقى	3	100.0	4	تبقى

8	وضع أدلة تنظيمية لعملية الإشراف على الدراسات المستقبلية في العلوم الإنسانية والاجتماعية	2.75	91.7	11	تبقى	2.75	91.7	11	تبقى
9	تخصيص ميزانية مالية كافية لدعم وتمويل الدراسات المستقبلية	3.00	100.0	5	تبقى	3	100.0	5	تبقى
10	النفاذ المطلق وإتاحة الفرصة للاطلاع على الإنتاج العلمي والبحثي للدراسات المستقبلية على قواعد المعلومات العالمية	2.97	99.0	8	تبقى	2.97	99.0	10	تبقى
11	توفير بنية تكنولوجية متطورة للاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الدراسات المستقبلية	2.78	92.7	10	تبقى	3	100.0	6	تبقى
12	إيجاد دبلومات عالية في الدراسات المستقبلية	2.94	98.0	9	تبقى	3	100.0	7	تبقى

يتضح من الجدول السابق أن رأي الخبراء فيما يتعلق بالمتطلبات التنظيمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية حصل على نسبة اتفاق 80% فأعلى على جميع العبارات في الجولتين الثانية والثالثة وبالتالي تم قبول جميع العبارات الاثنا عشرة، وتراوحت نسبة الاتفاق في الجولة الثالثة بين 100 % و 88,7% وتعد نسبة اتفاق عالية بين الخبراء على أهمية تلك العبارات، حيث حصلت (7) عبارات على نسبة 100%، كما جاءت نسبة الموافقة على (3) عبارات بنسبة 99% ، وعبارة واحدة بنسبة 91.7%، والعبارة الأخيرة بنسبة 88.7% وتوصلت نتائج هذا السؤال إلى المتطلبات التنظيمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية بعد حصولها على نسبة اتفاق عالية لا تقل عن 80% بين خبراء التربية والمهتمين بالدراسات المستقبلية ومجال استشراف المستقبل، ومن أهم هذه المتطلبات حسب ترتيبها: صياغة رؤية واضحة لتوظيف الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية، والتعاون بين الجامعة والمؤسسات البحثية لوضع سياسات وأهداف بحثية للدراسات المستقبلية، وإيجاد شراكات محلية ودولية لتطوير الدراسات المستقبلية، وإنشاء مراكز للدراسات المستقبلية في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي.

ويؤكد الباحثان على أهمية وضع خطط إستراتيجية تُوجه الإنتاج البحثي، وتُعزز الشراكات التي تسهم في تحديد الأهداف وفق معطيات المستقبل المتغيرة، مع تحديد الأولويات البحثية بما يتماشى مع التوجهات التربوية الحديثة. هذا التوجه يتماشى مع ما توصلت إليه دراسة العبيد ونجلاء الحضيف (٢٠٢١)، التي أوصت بضرورة بناء شراكات لوضع أسس ومؤشرات للدراسات المستقبلية في التربية، ورغم أهمية مراكز البحث المتخصصة، لا تزال الجامعات تفتقر إلى وجودها، على الرغم من دورها الحاسم في تحقيق التنمية المستدامة من خلال توجيه الإنتاج البحثي لمعالجة القضايا الاجتماعية الملحة بطرق إبداعية وابتكارية، ووضع تصورات مستقبلية لمواجهتها، خاصة في ظل الثورة التكنولوجية والتقدم العلمي. وأكدت دراسة الحجوري (٢٠٢٢) أن ندرة مراكز الدراسات المستقبلية في الجامعات السعودية تمثل أحد أبرز العوائق التي تؤثر في توجه الباحثين نحو هذا النوع من الدراسات. كما أشارت دراسة الديباني (٢٠١٧) إلى ضعف الإنتاج البحثي في مجال الدراسات المستقبلية داخل البحوث التربوية في العالم العربي. وأكدت دراسة العلي (٢٠٢٥) أن قلة الاهتمام بالدراسات المستقبلية وعدم الاعتراف بأهميتها يُعدّان من أبرز المعوقات التي تحول دون توظيفها في رسم المسارات المستقبلية، مما يعكس القصور في التخطيط الفعّال من قبل صانعي القرار.

بناءً على ذلك، تبرز أهمية تبني متطلبات تنظيمية واضحة تُسهم في تعزيز توظيف الدراسات المستقبلية، ودعوة صانعي القرار إلى الاهتمام بها واعتمادها كجزء من الخطط الإستراتيجية الوطنية، لضمان تحقيق رؤى مستقبلية مدروسة تسهم في تنمية المجتمع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما المتطلبات الإجرائية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟"

للتعرف على درجة المتطلبات الإجرائية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية واستشراف المستقبل؟ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل جولة من الجولتين، والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول المتطلبات الإجرائية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية

م	العبارة	الجولة الثانية				الجولة الثالثة			
		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الترتيب	الحالة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الترتيب	الحالة
1	تحديد أولويات بحثية في مجال الدراسات المستقبلية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية	2.97	99.0	6	تبقى	3	100.0	1	تبقى
2	توجيه الإنتاج البحثي والعلمي للباحثين نحو الدراسات المستقبلية	2.97	99.0	7	تبقى	2.97	99.0	7	تبقى
3	تنشيط الحراك البحثي والعلمي لتعزيز ثقافة الدراسات المستقبلية من خلال إقامة (المؤتمرات-الندوات-ورش العمل)	3	100.0	1	تبقى	3	100.0	2	تبقى
4	إنشاء جمعيات علمية متخصصة في الدراسات المستقبلية	2.62	87.3	9	تبقى	2.62	87.3	9	تبقى
5	إنشاء كراسي بحثية متخصصة بالدراسات المستقبلية	2.81	93.7	8	تبقى	2.94	98.0	8	تبقى
6	إيجاد فرع من جوائز التميز في البحث العلمي للدراسات المستقبلية	3	100.0	2	تبقى	3	100.0	3	تبقى

7	استقطاب ذوي الخبرة والكفاءة في مجال الدراسات المستقبلية لإقامة الشراكات البحثية	3	100.0	3	تبقى	3	100.0	4	تبقى
8	ابتعث أعضاء هيئة التدريس للحصول على درجات علمية في تخصص استشراف المستقبل	2.22	74.0	10	مستبعدة				
9	إلحاق المهتمين بالدراسات المستقبلية من أعضاء هيئة التدريس لدورات تخصصية ذات صلة باستشراف المستقبل	3	100.0	4	تبقى	3	100.0	5	تبقى
10	تحديد معايير منهجية وإجرائية للدراسات المستقبلية	3	100.0	5	تبقى	3	100.0	6	تبقى

يتضح من الجدول السابق أن رأي الخبراء فيما يتعلق بالمتطلبات الإجرائية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية حصل على اتفاق بنسبة 80% فأعلى في الجولة الثانية باستثناء عبارة واحدة نصت على "ابتعث أعضاء هيئة التدريس للحصول على درجات علمية في تخصص استشراف المستقبل"، واستبعدت هذه العبارة من الجولة الثالثة، ويتضح من نتائج الجولة الثالثة أن نسبة اتفاق خبراء التربية على المتطلبات الإجرائية 80% فأعلى، وبالتالي قُبلت جميع العبارات التسع، وتراوحت نسبة الاتفاق في الجولة الثالثة بين 100% و 87,3%. . وتعد نسبة اتفاق عالية بين الخبراء على أهمية تلك العبارات حيث جاءت نسبة الموافقة 100% على (6) عبارات، فيما جاءت الموافقة على عبارة واحدة بنسبة 99%، وعبارة واحدة بنسبة 98%، والعبارة الأخيرة كانت بنسبة موافقة 87,3%.

وتوصلت نتائج هذا السؤال إلى المتطلبات الإجرائية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية بعد حصولها على نسبة اتفاق عالية لا تقل عن 80% بين خبراء التربية والمهتمين بالدراسات المستقبلية ومجال استشراف المستقبل، ومن أهم هذه المتطلبات حسب ترتيبها: تحديد

أولويات بحثية في مجال الدراسات المستقبلية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتنشيط الحراك البحثي والعلمي لتعزيز ثقافة الدراسات المستقبلية من خلال إقامة (المؤتمرات-الندوات-ورش العمل)، وإيجاد فرع من جوائز التميز في البحث العلمي للدراسات المستقبلية.

ويرى الباحثان أن تحديد أولويات بحثية مستمدة من الاحتياجات المجتمعية، أو التطورات التقنية، أو التحديات الناشئة، أو الفجوات في المعرفة الحالية يُعدّ أمرًا ضروريًا لرسم التوجهات الإستراتيجية. هذه الأولويات تُحدد الموضوعات التي تغطي بالأفضلية في مجالات البحث والتمويل والدعم، بما يتماشى مع التوجهات المحلية والعالمية. كما تلعب المؤتمرات والندوات وورش العمل دورًا محوريًا في إنشاء بيئة بحثية تجمع خبرات متنوعة من مختلف المجالات، مما يُعزز تبادل المعارف، وتشكيل فرق بحثية متعددة التخصصات، وفتح آفاق جديدة للتعاون. هذه الأنشطة تُسهم في تعميق فهم المواضيع المتعلقة بالدراسات المستقبلية وأساليب إجرائها. وقد أشارت دراسة الدوسري (٢٠١٧) إلى أن نقص التدريب على إجراء الدراسات المستقبلية يُعدّ من أهم العوامل الشخصية المؤثرة في توجهات الباحثين نحو هذا المجال، مما يُبرز أهمية النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، والتي تتفق مع ما أوردته دراسة الديباني (٢٠١٧) ودراسة العبيد والحضيف (2021) إلى جانب ذلك، فإن تخصيص جوائز للتميز في البحث العلمي بمجال الدراسات المستقبلية يُسهم في تعزيز التنافسية، وزيادة النتاج البحثي، وتحقيق جودة عالية في البحوث التربوية. كما يُشجع هذا النهج على الابتكار والإبداع، مما يتماشى مع توصيات ندوة الوطن العربي الحال والمآل (2014)، التي دعت إلى تأسيس جوائز قيمة للأعمال المتميزة في مجال الاستشراف المستقبلي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما المتطلبات الأكاديمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟"

للتعرف على درجة المتطلبات الأكاديمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية واستشراف المستقبل؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل جولة من الجولتين، والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول المتطلبات الأكاديمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية

م	العبارة	الجولة الثانية				الجولة الثالثة			
		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الترتيب	الحالة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الترتيب	الحالة
1	نشر ثقافة الدراسات المستقبلية في الوسط الأكاديمي.	2.94	98.0	9	تبقى	3	100.0	1	تبقى
2	تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في أساليب الدراسات المستقبلية.	2.97	99.0	6	تبقى	3	100.0	2	تبقى
3	دعم وتوجيه أبحاث طلبة الدراسات العليا نحو الدراسات المستقبلية.	3	100.0	1	تبقى	3	100.0	3	تبقى
4	تشكيل فرق بحثية مشتركة للدراسات المستقبلية بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا	2.97	99.0	7	تبقى	2.97	99.0	8	تبقى
5	تنمية مهارات استشراف المستقبل لدى الباحثين، مثل: التخيل، والتنبؤ، والتخطيط.	3	100.0	2	تبقى	3	100.0	4	تبقى

6	إدراج أساليب دراسات المستقبل كأسلوب (دلفاي، بناء السيناريوهات) في برامج الدراسات العليا.	3	100.0	3	تبقى	3	100.0	5	تبقى
7	الإفادة من نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي في الدراسات المستقبلية.	2.31	77.0	11	مستبعدة				
8	تفعيل الاتصال العلمي مع الكفاءات العالمية والإقليمية من المتخصصين في مجال الدراسات المستقبلية.	3	100.0	4	تبقى	3	100.0	6	تبقى
9	تشجيع حركة الترجمة والتأليف في مجال الدراسات المستقبلية.	3	100.0	5	تبقى	3	100.0	7	تبقى
10	توفير مكثبات علمية في الأقسام الأكاديمية تعنى بالدراسات المستقبلية.	2.91	97.0	10	تبقى	2.91	97.0	10	تبقى
11	تعريف الباحثين بالمفاهيم ذات العلاقة بالدراسات المستقبلية كمفهوم التغير الخطي والاخطي.	2.97	99.0	8	تبقى	2.97	99.0	9	تبقى

يتضح من الجدول السابق أن رأي الخبراء فيما يتعلق بالمتطلبات الأكاديمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية حصل على نسبة اتفاق 80% فأعلى في الجولة الثانية باستثناء عبارة واحدة نصت على "الإفادة من نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي في الدراسات المستقبلية"، واستُبعدت هذه العبارة من الجولة الثالثة، ويتضح من نتائج الجولة الثالثة أن نسبة اتفاق خبراء التربية على المتطلبات الإجرائية 80% فأعلى، وبالتالي تم قبول جميع العبارات العشرة، وتراوحت نسبة الاتفاق في الجولة الثانية بين 100 % و 97 %، وتعد نسبة اتفاق عالية بين الخبراء على أهمية تلك العبارات حيث حصلت (7) عبارات على نسبة موافقة 100%، بينما حصلت عبارتان على نسبة اتفاق 99%، وعبارة واحدة على نسبة موافقة 97% .

وُتوصلت نتائج هذا السؤال إلى المتطلبات الأكاديمية اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية بعد حصولها على نسبة

اتفاق عالية لا تقل عن 80% بين خبراء التربية والمهتمين بالدراسات المستقبلية ومجال استشراف المستقبل، ومن أهم هذه المتطلبات حسب ترتيبها: نشر ثقافة الدراسات المستقبلية في الوسط الأكاديمي، وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في أساليب الدراسات المستقبلية، ودعم وتوجيه أبحاث طلبة الدراسات العليا نحو الدراسات المستقبلية.

ويرى الباحثان أن نشر ثقافة الاهتمام بالدراسات المستقبلية يُعدّ خطوة أساسية لتعميق مفهوم استشراف المستقبل في العقول، بحيث يتحول إلى نشاط بحثي وعلمي مستقل ومنهج عملي للإدارة والتخطيط. وهذا يتفق مع ما أورده دراسة Merritt (2012) ودراسة العلي (٢٠٢٥)، اللتين شددتا على ضرورة تعزيز ثقافة دراسات المستقبل والاهتمام بتوظيفها في مجالات التربية والتعليم. كما أظهرت الدراسات الحاجة الماسة لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في أساليب الدراسات المستقبلية. وقد أكدت دراسة الحجوري (٢٠٢٢) أن ضعف إلمام طلبة الدراسات العليا في كليات التربية باستخدام أدوات الدراسات المستقبلية ومحدودية مهاراتهم البحثية في هذا المجال يمثل أحد أهم المعوقات التي تحدّ من توجيههم نحو هذا النوع من الدراسات، على الرغم من أهميته؛ لذلك، فإن تطوير هذه المهارات يُعدّ ضرورة ملحة لتوجيه الإنتاج البحثي لطلبة الدراسات العليا نحو الدراسات المستقبلية، مما يضمن توظيف خبراتهم ومهاراتهم في هذا المجال بشكل فعال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة المتطلبات اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية تعزى للمتغيرات الآتية: (النوع، والدرجة العلمية)؟

أولاً: الفروق حسب متغير النوع:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة المتطلبات اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية تعزى لمتغير النوع، تم استخدام اختبارات لعينتين مستقلتين Independent T Test؛ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٧) نتيجة اختبارات لدلالة الفروق بين متوسط أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع

مجموعات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	18	91.11	2.166	3.046	.005
أنثى	14	88.43	2.821		

يوضح الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة المتطلبات اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية وفق متغير النوع، حيث بلغت قيمة ت (3.046) عند مستوى دلالة (0,005) وهي أقل من مستوى الدلالة (0,05)، وهذه الفروق هي لصالح عينة الذكور.

ويُرجع الباحثان ذلك إلى المهارة والخبرة المكتسبة لدى الذكور من حضور الندوات والمؤتمرات، حيث تتيح لهم هذه الأنشطة فرصاً كبيرة للاحتكاك بمجالات الدراسات المستقبلية التي ترتبط بطبيعتها بالابتكار والتخطيط الإستراتيجي، وهي صفات قد يتم تعزيزها أو توقعها بشكل أكبر لدى الذكور. كما أن الأدوار المتعددة التي تتحملها النساء، سواء على المستوى الأسري أو الاجتماعي، قد تحد من قدرتهن على التفرغ

الكافي لإجراء الدراسات المستقبلية، التي تتطلب وقتاً أطول وجهداً أكبر في البحث والتحليل، مما قد يفسر الفجوة في الإقبال على هذا النوع من الدراسات بين النوعين. **ثانياً: الفروق وفق متغير الرتبة الأكاديمية:**

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة المتطلبات اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية وفق متغير الرتبة الأكاديمية، تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٨) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
بين المجموعات	105.780	2	52.890	11.438	.089	غير دالة إحصائية
داخل المجموعات	134.095	29	4.624			
المجموع	239.875	31				

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,005) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة المتطلبات اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية وفق متغير الدرجة العلمية، حيث بلغت قيمة ف (11.438) عند مستوى دلالة (0.089). وهي أكبر من (0.05).

ويُعزى ذلك إلى وعي أعضاء هيئة التدريس في الكليات التربوية بالجامعات السعودية بأهمية متطلبات توظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية، ومع ذلك، فإن هذا الوعي لم يُترجم بعد إلى تطبيق فعلي على نطاق واسع، بسبب وجود تحديات

تنظيمية وإجرائية وأكاديمية، كما أن إجراء هذا النوع من الدراسات يتطلب توفير متطلبات أساسية تضمن تفعيله بالشكل المطلوب، وهو ما لم يحظَ حتى الآن بالأهمية والتقدير الكافيين، كما أشارت نتائج الدراسات السابقة، وهذه التحديات تحد من الجهود المبذولة لتوظيف الدراسات المستقبلية، على الرغم من دورها الكبير في تحسين جودة البحوث التربوية ومواكبتها للتغيرات المستقبلية.

الخاتمة:

هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات التعرف إلى المتطلبات: (التنظيمية، والإجرائية، والأكاديمية) اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة العينة تعزى للمتغيرات الآتية: (النوع- والرتبة الأكاديمية)؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأسلوب دلفاي وهو أحد أساليب الدراسات المستقبلية بهدف التوصل لدرجة من الاتفاق العام بين الخبراء حول هذه المتطلبات، وتكون مجتمع الدراسة من خبراء التربية في الوطن العربي والمهتمين بالدراسات المستقبلية والاستشرافية وفق معايير محددة وعددهم (٣٢) خبيراً، وعملت ثلاث جولات من الاستبانة التي أرسلت للخبراء في فترات متتالية على النحو الآتي: في الجولة الأولى: حصرت جميع الإجابات، وأُعيد تصنيف بعض العبارات وفق المحاور الرئيسة المناسبة، وعُدِّلت بعض العبارات، وحذف المتكرر، مع التأكد من السلامة اللغوية. وفي الجولة الثانية: تكونت الاستبانة من العبارات المحصورة واعتمادها من الجولة الأولى، وكانت الإجابة وفق مقياس ليكرت الثلاثي (موافق، ومحايد، وغير موافق). وفي الجولة الثالثة: تكونت الاستبانة من العبارات التي تم اتُّفق عليها من قبل الخبراء بنسبة ٨٠% في الجولة الثانية، مع التعديل وفق ملاحظاتهم، وطُلب منهم المشاركة في الإجابة مرة أخرى.

وتوصلت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة من خبراء التربية موافقون بنسبة اتفاق 80% فأعلى على المتطلبات اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية في الجولة الثالثة وكانت أعلى المتطلبات التنظيمية صياغة رؤية واضحة لتوظيف الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية، كما كانت أعلى

المتطلبات الإجرائية تحديد أولويات بحثية في مجال الدراسات المستقبلية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وأعلى المتطلبات الأكاديمية هي نشر ثقافة الدراسات المستقبلية في الوسط الأكاديمي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط أفراد عينة الدراسة حول درجة المتطلبات اللازمة لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية وفق متغير النوع، لصالح عينة الذكور، مع عدم وجود فروق في متغير الرتبة الأكاديمية.

التوصيات:

- لتوظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية توصي الدراسة بناءً على ما توصلت إليه من نتائج بما يأتي:
- حث الجامعات السعودية على بناء الخطط والإستراتيجيات بما يسهم في توفير متطلبات توظيف الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية وذلك من خلال تضمينها في الخطط البحثية للكليات، وتخصيص برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وتحديث السياسات البحثية بما يتماشى مع توجهات الاستشراف المستقبلي.
- تصميم قنوات تواصل في الجامعات السعودية من أجل إيجاد شراكات بين المراكز البحثية ومؤسسات استشراف المستقبل لدراسة التحديات المستقبلية ووضع الحلول المناسبة للتعامل معها.
- إنشاء مراكز الدراسات المستقبلية في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي.
- عقد دورات تدريبية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس على حدٍ سواء لتنمية مهاراتهم البحثية في استخدام أساليب الدراسات المستقبلية.

المقترحات:

- إجراء دراسة متعمقة حول متطلبات توظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحوث التربوية بالجامعات السعودية باستخدام المنهج النوعي وأدواته.
- إجراء دراسة حول التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في إجراء الدراسات المستقبلية.
- إجراء دراسة حول توظيف الدراسات المستقبلية في تطوير الأداء الأكاديمي لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.
- إجراء دراسة حول دور البحوث العلمية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة الدراسات العليا.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو المجد. مها. (٢٠١٦). متطلبات تفعيل التفكير المستقبلي واستشرافه لدى الباحث التربوي وسبل تفعيله. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣، ٦٢-٩٤.
- آمال، مجناح. (٢٠٢٢). أهمية الدراسات المستقبلية وضرورة توطينها عربياً الدراسات السياسية نموذجاً. مجلة العلوم الإنسانية، (٢٢)، ٦٥٠-٦٦٣.
- برنامج تنمية القدرات البشرية. (٢٠٢١). الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١-٢٠٢٥). [-برنامج تنمية القدرات البشرية\(vision2030.gov.sa\)](http://vision2030.gov.sa)
- البلوي، هيفاء. (٢٠٢١). سيناريوهات مستقبلية لمراكز الفكر (Think Thanks) في جامعات المملكة العربية السعودية (دراسة استشرافية). رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- بوشقورة، هبة. (٢٠١٦). الدراسات المستقبلية في العلوم السياسية: مقارنة مفاهيمية ومنهجية. دفاتر المتوسط، (٦)، ٣٥٨-٣٨١.
- جامعة الأمير محمد بن فهد. (٢٠٢٢). مركز الأمير محمد بن فهد للدراسات الاستشرافية يطلق إستراتيجيته ٢٠٢٢. [مركز الأمير محمد بن فهد للدراسات الاستشرافية يطلق إستراتيجيته ٢٠٢٢ \(pmu.edu.sa\)](http://pmu.edu.sa)
- الحارثي، محمد. (٢٠٢٣). واقع متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة، مجلة التربية، ١٩٩ (٢)، ٢٩٨-٣٢٩.
- الحجوري. سويلم. (٢٠٢٢). الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية المؤتمر الدولي الأول الجامعة الملك خالد بعنوان "التعليم والأدوار المتجددة في الفترة من ٦-٧ ٥٢٣-٥٠٠. نوفمبر.
- الحضرمي، أحمد، وعطاء، أوسيم. (٢٠٢١). متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بجامعة عدن. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٤٩)، ٢١٩-٣٩١.

الحضيف، نجلاء، والعبيد، إبراهيم. (٢٠٢١). متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية: دراسة باستخدام أسلوب دلفاي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٢٣)، ٤٢٢-٣٨٣.

الخضاري، محمد، والمانع، عبد الله. (٢٠٢١). متطلبات تنمية مهارات المستقبل في الجامعات السعودية من خلال وظائف الجامعات الثلاث. إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)، ٣٧(٦)، ١٧١-١٣٣.

خلالفة، هاجر. (٢٠٢٠). الدراسات المستقبلية العربية بين الرؤى النظرية وتطبيقاتها العملية. /المجلة الجزائرية للأمن والتنمية، ٩(٢). ١٣٠-١١٨.

الخيري، طلال. (٢٠١٣). ضوابط الدراسات المستقبلية في ضوء التربية الإسلامية دلفاي نموذجًا. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ٢(٢٦)، ٣٥١-٣٢٧.

الدوسري، هدى. (٢٠١٧). العوامل ذات العلاقة في توجهات طالبات الدراسات العليا التربوية نحو الدراسات المستقبلية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود (دراسة ميدانية). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الذبياني، محمد. (٢٠١٧). دراسات المستقبل أسسها الفلسفية واستخداماتها في البحوث التربوية في البلدان العربية. مجلة دراسات العلوم التربوية، (٤٤)، ١٦٥-١٩٢.

الرمضاني، مازن. (٢٠١٦). دراسات المستقبلات: رؤية في إشكاليات المفهوم ومقاربات التوظيف. مجلة استشراف للدراسات المستقبلية، ١(١)، ١٦١-٢٨٠.

سلطان، هند. (٢٠٢١). التفكير المستقبلي. دار التعليم الجامعي، مصر. شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدراسة المصرية اللبنانية.

الشهري، عبد الله. (٢٠٢١). متطلبات مراكز الدراسات المستقبلية في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٣٤)، ٢٧٧-٣٠٩.

عبد الحي، وليد. (٢٠٠٢). مدخل إلى الدراسات المستقبلية في العلوم السياسية. المركز العلمي للدراسات السياسية، عمان.

عبد الغفار، فتحي. (٢٠١٨). استشراف المستقبل. دار أزمنة للنشر والتوزيع، عمان.
عبد الفتاح، فكرت. (٢٠١٤). الدراسات المستقبلية بين العلمية والنمطية. مجلة قضايا سياسية،

٢٦-١. (uobaghdad.edu.iq)

عساف، محمود. (٢٠١٣). رؤية مقترحة لتوظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية
بالجامعات الفلسطينية عرض ورقة أعمال المؤتمر العلمي الثاني: أولويات البحث العلمي في
فلسطين نحو دليل بحثي وطني للبحث العلمي الجامعة الإسلامية. غزة.

العلي، عبد الله. (٢٠٢٥). الدراسات المستقبلية في الفكر العربي: الواقع والتحديات. كلية الملك
فهد الأمنية، المجلة العربية للإدارة (تحت النشر)، ٤٥(٣)، ١٨-١.

الغفيري، أحمد. (٢٠٢٣). تصور مقترح لتطوير واقع بحوث أصول التربية في ضوء التوجهات
المعاصرة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (٣٣)، ٣٦٧-٣٩٥.

فراونة، حازم، والديب، سليمان. (٢٠٢٢). دور البحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة في
الجامعات الجزائرية، دراسة حالة جامعة أو بكر بلقايد تلمسان. مجلة شعاع للدراسات
الاقتصادية، ٦(٢)، ٢٦٥-٢٧٦.

فليه، فاروق، والزكي، أحمد. (٢٠٠٤). معجم المصطلحات التربوية. دار الوفاء للطباعة والنشر،
القاهرة.

فيلاي، ليلي. (٢٠١٨). توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في بحوث الإعلام والاتصال. مجلة
معارف للبحوث والدراسات التاريخية، ٤(٣)، ١٦٦-١٩٧.

القحطاني، سعيد. (٢٠٢٠). مستوى تطبيق مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة الخليج
العربي "النظرية والتطبيق". المجلة الدولية للتطوير والتفوق، ١١(٢١)، ١٦-١.

كفاي، حنان، محمد، إيمان. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتنمية ثقافة الدراسات المستقبلية لدى طلاب
الدراسات العليا بكليات التربية جامعة الأزهر. مجلة التربية. كلية التربية بالقاهرة، جامعة
الأزهر، ١ (١٨٧) يوليو ٣٠٤.

المركز الوطني للوثائق التربوية. (٢٠٠٩). المعجم التربوي وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية
الديموقراطية الشعبية.

المطيري، ياسر. (٢٠٢٠). الدراسات المستقبلية وأثرها في صنع القرار الإستراتيجي. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإستراتيجية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

معدن، شريفة. (٢٠٢١). الدراسات المستقبلية والاستشرافية في مواجهة مشكلات المنطقة العربية -ثورات الربيع العربي أمودجا-. مجلة دراسات وأبحاث، ١٣(١)، ٨٠١-٨١٥.

منصور، محمد. (٢٠١٦). توطين الدراسات المستقبلية في الثقافة العربية الأهمية والصعوبات والشروط. مصر: مكتبة الاسكندرية، وحدة الدراسات المستقبلية. (bibalex.org)

موسى، تهاين. (٢٠٢٣). دور البحث العلمي في التنمية المستدامة من وجهة نظر الباحثين في المراكز العلمية والبحثية بصنعاء. مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، ٥(٢)، ٣٨٤-٤١٦.

نصر، محمد. (٢٠١٣). الدراسات المستقبلية ماهيتها وأهمية توطينها عربياً، مجلة المستقبل العربي، ٣٦(٤١٦)، ٣٤-٥٣.

الهنداوي، أحمد، والعموري، صالح، والمعاطة، رولا. (٢٠١٧). استشراف المستقبل وصناعته. قنديل للطباعة والنشر، دبي.

وزارة الدفاع. (٢٠٢٤). المتقدمين الجامعيين - القبول الموحد للكلية العسكرية - وزارة الدفاع (mod.gov.sa)

يالجن، مقداد. (٢٠١٥). التربية والدراسات المستقبلية تعقيدها وتأصيلها. دار عالم الكتب.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- ‘Abd al-Fattāh, Fikrat. (2014). al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah bayna al-‘Ilmīyah wa-al-namaṭīyah(in Arabic). Majallat Qaḍāyā siyāsīyah, 1-26. (uobaghdad. edu. iq)
- ‘Abd al-Ghaffār, Fathī. (2018). istishrāf al-mustaqbal(in Arabic). Dār Azminah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘, ‘Ammān.
- ‘Abd al-Ḥayy, Walīd. (2002). madkhal ilā al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah fī al-‘Ulūm al-siyāsīyah(in Arabic). al-Markaz al-‘Ilmī lil-Dirāsāt al-siyāsīyah, ‘Ammān.
- Abū al-Majd. Mahā. (2016). Mutaṭallabāt Taf‘īl al-tafkīr al-mustaqbalī wāstshrafh ladā al-bāḥith al-tarbawī wa-subul Taf‘īlih (in Arabic). Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at al-Minūfiyah, 3, 62-94
- al-‘Alī, ‘Abd Allāh. (2025). al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah fī al-Fikr al-‘Arabī : al-wāqī‘ wa-al-taḥaddiyāt. Kullīyat al-Malik Fahd al-Amnīyah(in Arabic). al-Majallah al-‘Arabīyah lil-Idārah (taḥta al-Nashr), 45 (3), 1-18.
- al-Dawsarī, Hudā. (2017). al-‘awāmil Dhāt al-‘alāqah fī Tawajjuhāt ṭalībāt al-Dirāsāt al-‘Ulyā al-Tarbawīyah Naḥwa al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah fī Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah wa-Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd (dirāsah maydānīyah) (in Arabic). Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah, al-Riyāḍ.
- al-Dhubaynī, Muḥammad. (2017). Dirāsāt al-mustaqbal ussuhā al-falsafīyah wa-istikhdāmātuhā fī al-Buḥūth al-Tarbawīyah fī al-buldān al-‘Arabīyah (in Arabic). Majallat Dirāsāt al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, (44), 165-192.
- al-Difā‘. (2024). al-mutaqaddimīn al-Jāmi‘īyīn-al-qubūl al-muwahḥad lil-kullīyāt al-‘askarīyah-Wizārat al-Difā(in Arabic). (mod. gov. sa).
- Alghfry, Aḥmad. (2023). Taṣawwur muqtarah li-taṭwīr wāqī‘ Buḥūth uṣūl al-Tarbiyah fī ḍaw’ al-Tawajjuhāt al-mu‘āshirah(in Arabic). Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, (33), 367-395.
- al-Ḥaḍīf, Najlā’, wa-al-‘abīd, Ibrāhīm. (2021). Mutaṭallabāt Taf‘īl al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah fī al-Buḥūth al-Tarbawīyah : dirāsah bi-

- istikhdām uslūb dlfāy (in Arabic). al-Majallah al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, (23), 383-422.
- al-Ḥaḍramī, Aḥmad, wa-‘aṭā’, awsym. (2021). Mutaṭallabāt Taf‘īl al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah fī al-Buḥūth al-Tarbawīyah bi-Jāmi‘at ‘Adan (in Arabic). Majallat al-Andalus li‘wm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah, (49), 219-391.
- al-Ḥajūrī. Suwaylim. (2022). al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah fī al-Tarbiyah al-Islāmīyah (in Arabic). al-Mu‘tamar al-dawī al-Awwal al-Jāmi‘ah al-Malik Khālīd bi-‘unwān "al-Ta‘līm wa-al-adwār al-mutajaddidah fī al-fatrah min 6-7 523-500. Nūfimbir.
- al-Ḥārithī, Muḥammad. (2023). wāqi‘ Mutaṭallabāt Taf‘īl al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah fī al-Buḥūth al-Tarbawīyah min wijhat naẓar ṭullāb al-Dirāsāt al-‘Ulyā bi-Jāmi‘at al-Malik Khālīd (in Arabic). Jāmi‘at al-Azhar, Kulliyat al-Tarbiyah bi-al-Qāhirah, Majallat al-Tarbiyah, 199 (2), 298-329.
- al-Hindāwī, Aḥmad, wāl‘mwry, Ṣāliḥ, wālm‘āyṭh, Rūlā. (2017). istishrāf al-mustaqbal wṣnā‘th(in Arabic). Qandīl lil-Ṭībā‘ah wa-al-Nashr, Dubayy.
- al-Khayrī, Ṭalāl. (2013). Ḍawābiṭ al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah fī ḍaw’ al-Tarbiyah al-Islāmīyah dlfāy namūdḥajan(in Arabic). Majallat Dirāsāt fī al-Ta‘līm al-Jāmi‘ī, 2 (26), 327-351.
- Alkḥḍāry, Muḥammad, wālmān‘, ‘Abd Allāh. (2021). Mutaṭallabāt Tanmiyat mahārāt al-mustaqbal fī al-jāmi‘āt al-Sa‘ūdīyah min khilāl waẓā’if al-jāmi‘āt al-thalāth. Idārat : al-Buḥūth wa-al-Nashr al-‘Ilmī(in Arabic). (al-Majallah al-‘Ilmīyah), 37 (6), 133-171.
- al-Markaz al-Waṭanī lil-Wathā’iq al-Tarbawīyah. (2009). al-Mu‘jam al-tarbawī Wizārat al-Tarbiyah al-Waṭanīyah(in Arabic). al-Jumhūrīyah al-Jazā’irīyah al-dīmūqrāṭīyah al-sha‘bīyah.
- al-Muṭayrī, Yāsir. (2020). al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah wa-atharuhā fī Ṣun‘ al-qarār al-istirātījī(in Arabic). Risālat mājistīr, Kulliyat al-‘Ulūm al-Istirātījīyah, Jāmi‘at Nāyif al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm al-Amnīyah.
- al-Qaḥṭānī, Sa‘īd. (2020). mustawā taṭbīq mahārāt al-tafkīr al-mustaqbalī ladā ṭalabat Jāmi‘at al-Khalīj al-‘Arabī "al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq"(in Arabic). al-Majallah al-Dawīyah lil-Taṭwīr wāltfwq, 11 (21), 1-16.

- al-Ramaḍānī, Māzin. (2016). Dirāsāt al-Mustaqbalāt : ru'yah fī ishkālīyāt al-mafhūm wa-muqārabāt al-tawzīf (in Arabic). Majallat istishrāf lil-Dirāsāt al-mustaqbalīyah, 1 (1), 161-280.
- al-Shahrī, ‘Abd Allāh. (2021). Mutaṭallabāt Marākiz al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah fī al-jāmi‘āt al-Sa‘ūdīyah fī ḍaw’ al-khibrāt al-‘Ālamīyah (in Arabic). Majallat al-qirā’ah wa-al-ma‘rifah, (234), 277-309.
- Āmāl, mjnāh. (2022). Ahammīyat al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah wa-ḍarūrat tawṭīnīhā ‘Arabīyan al-Dirāsāt al-siyāsīyah namūdhajan (in Arabic). Majallat al-‘Ulūm al-Insānīyah, (22) 2, 650-663.
- ‘Assāf, Maḥmūd. (2013). ru'yah muqtaraḥah li-tawzīf Asālīb dirāsah al-mustaqbal fī al-Buḥūth al-Tarbawīyah bi-al-jāmi‘āt al-Filasṭīnīyah ‘arḍ Waraqah a‘māl al-Mu’tamar al-‘Ilmī al-Thānī: Awlawīyāt al-Baḥth al-‘Ilmī fī Filasṭīn Naḥwa Dalīl baḥthī waṭanī lil-Baḥth(in Arabic). al-‘Ilmī al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah. Ghazzah.
- Barnāmaj Tanmiyat al-qudrāt al-basharīyah. (2021). al-wathīqah al-I‘lāmīyah li-Barnāmaj Tanmiyat al-qudrāt al-basharīyah (2021-2025) (in Arabic). Barnāmaj Tanmiyat al-qudrāt al-basharīyah (vision2030. gov. sa)
- Blasco, N. (2021). Drivers for Universities Contribution to the Sustainable Development Goals: An Analysis of Spanish Public Universities. Journal sustainability, 13-89.
- Bū shqwrh, Haybah. (2016). al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah fī al-‘Ulūm al-siyāsīyah : muqārabah mafāhīmīyah wa-manhajīya (in Arabic). Dafātīr al-Mutawassīṭ, (6). 358-381.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- De lorio, S. (2022). Determinant Factors of SDG Disclosure in the University Context. Administrative sciences journal, 12 (21).
- Decamps, A. (2021). Fostering Knowledge of the Sustainable Development Goals in Universities: The Case of Sulitest. Journal sustainability, 13, 13215.
- Fīlālī, Laylá. (2018). Tawzīf Asālīb al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah fī Buḥūth al-I‘lām wa-al-Ittiṣāl(in Arabic). Majallat Ma‘ārif lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-tārīkhīyah, 4 (3), 166-197.

- Flyh, Fārūq, wālzky, Aḥmad. (2004). Mu‘jam al-muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah(in Arabic). Dār al-Wafā’ lil-Ṭībā‘ah wa-al-Nashr, al-Qāhirah.
- Frāwnh, Ḥāzim, wāldyb, Sulaymān. (2022). Dawr al-Baḥth al-‘Ilmī fī taḥqīq al-tanmiyah al-mustadāmah fī al-jāmi‘āt al-Jazā’irīyah, dirāsah ḥālat Jāmi‘at aw Bakr Balqāyid Tilimsān(in Arabic). Majallat Shu‘ā’ lil-Dirāsāt al-iqtisādīyah, 6 (2), 265-276.
- Gasperina, L. (2022). Smart practices in HEIs and the contribution to the SDGs: implementation in Brazilian university. International Journal of Sustainability in Higher Education, 23 (2), 356-375.
- Hayfā’, al-Balawī. (2021). sīnāriyūhāt mustaqbalīyah li-marākiz al-Fikr (Think Thanks) fī jāmi‘āt al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah (dirāsah istishrāfīyah) (in Arabic). Risālat duktūrāh ghayr manshūrah, Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd.
- Inayatullah, S. (2023). *The role of futures studies in reimagining higher education systems*. Futures, 144, 102891. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2022.102891>
- Jāmi‘at al-Amīr Muḥammad ibn Fahd. (2022). Markaz al-Amīr Muḥammad ibn Fahd lil-Dirāsāt alāstshrafīyḥ ytlq astrātyjyḥ 2022 (in Arabic). Markaz al-Amīr Muḥammad ibn Fahd lil-Dirāsāt alāstshrafīyḥ ytlq istirātījīyah 2022 M (pmu. edu. sa).
- Kafāfī, Ḥanān, Muḥammad, Īmān. (2020). Taṣawwur muqtarah li-Tanmiyat Thaḳāfat al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah ladā ṭullāb al-Dirāsāt al-‘Ulyā bi-Kullīyāt al-Tarbiyah Jāmi‘at al-Azhar(in Arabic). Majallat al-Tarbiyah. Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Qāhirah, Jāmi‘at al-Azhar, 1 (187) Yūliyū 304.
- Khlālfh, Ḥājar. (2020). al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah al-‘Arabīyah bayna al-ru‘ā al-naẓarīyah wa-taṭbīqātuhā al-‘amalīyah(in Arabic). al-Majallah al-Jazā’irīyah lil-amn wa-al-tanmiyah, 9 (2). 118-130
- Klay, W. E., Campos, P. D. (2021). Teaching Futures Studies from Disciplinary and Student Perspectives. World Futures Review 13(3-4),237-249. <https://doi.org/10.1177/19467567211030378>
- Lazarov, A. (2022). Education for Sustainable Development (ESD) in Romanian Higher Education Institutions (HEIs) within the SDGs Framework. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19.
- Ma‘dan, Sharīfah. (2021). al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah wālāstshrafīyḥ fī muwājahat Mushkilāt al-Minṭaqah al-‘Arabīyah-thwrāt al-Rabī‘

- al-‘Arabī anmwdhjā-(in Arabic). Majallat Dirāsāt wa-abḥāth, 13 (1), 801-815.
- Manṣūr, Muḥammad. (٢٠١٤). Tawṭīn al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah fī al-Thaqāfah al-‘Arabīyah al-ahammīyah wa-al-ṣu‘ūbāt wa-al-shurūṭ. Miṣr : Maktabat al-Iskandariyah, Waḥdat al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah(in Arabic). (bibalex. org)
- Merritt, E. (2012) Exploring the Educational Future, Journal of Museum Education, V.37, No.3.99-106.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Miller, R. (2022). *Transforming futures: Foresight education and the development of anticipatory competencies*. European Journal of Education, 57(2), 205–221. <https://doi.org/10.1111/ejed.12501>
- Monda, E. (2018). social futuring in the context of futures studies. Society and economy, V.40, No.1, 77-109.
- Mūsā, Tahānī. (2023). Dawr al-Baḥth al-‘Ilmī fī al-tanmiyah al-mustadāmah min wijhat naẓar al-bāḥithīn fī al-marākiz al-‘Ilmīyah wālbḥthiyh bi-Ṣan‘ā’(in Arabic). Majallat Jāmi‘at Ṣan‘ā’ lil-‘Ulūm al-Insānīyah, 5 (2), 384-416.
- Naṣr, Muḥammad. (2013). al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah māḥiyatuhā wa-ahammīyat tawṭīnihā ‘Arabīyan(in Arabic). Majallat al-mustaqbal al-‘Arabī, 36 (416), 34-53.
- Sardar, Z. (2012). Transmodern Journeys: Futures Studies and Higher Education. In: Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L., Wilson, L. (eds) European Higher Education at the Crossroads. Springer Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-3937-6_48
- Shihātah, Ḥasan, wālnjār, Zaynab. (2003). Mu‘jam al-muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah (in Arabic). al-dirāsah al-Miṣrīyah al-Lubnānīyah.
- Sulṭān, Hind. (2021). al-tafkīr al-mustaqbalī (in Arabic). Dār al-Ta‘līm al-Jāmi‘ī, Miṣr.

**الرشافة الاستراتيجية كمدخل لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام
بمدينة الرياض (تصور مقترح)**

د. سليمان بن عبد العزيز الشثري

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المملكة العربية السعودية





الرشاقة الإستراتيجية كمدخل لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض (تصور مقترح)

د. سليمان بن عبد العزيز الشثري

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٦/١٢/١٧ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٧/٠٥/١٣ هـ

ملخص الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى تحليل أبعاد الرشاقة الإستراتيجية لدى مدراء المدارس الحكومية في مدينة الرياض، والكشف عن مدى توافر هذه الأبعاد في بيئة العمل المدرسي، بالإضافة إلى تحديد أهم المعوقات التي تحد من تطبيق الرشاقة الإستراتيجية واقتراح آليات تطويرية لتعزيز ممارستها، وذلك بما يتوافق مع متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة بلغ حجمها ٢٠٠ مدير من مدراء المدارس الحكومية، وأظهرت النتائج تبايناً في ممارسة أبعاد الرشاقة الإستراتيجية بين المدراء، حيث لوحظ اهتمام بعض المدراء بتطوير الأهداف الإستراتيجية، بينما ظهرت نقاط ضعف في الحساسية الإستراتيجية والمسؤولية المشتركة وتفعيل الإدارة الإلكترونية، كما كشفت النتائج عن وجود معوقات تخطيطية وتنظيمية وإدارية، إضافة إلى تحديات متعلقة بالموارد البشرية والتقنية، تحد جميعها من فاعلية تطبيق الرشاقة الإستراتيجية، وقد أوصت الدراسة بتطوير آليات التخطيط، وتحديث الهياكل التنظيمية، وتفعيل أنظمة المتابعة والتقييم، وتعزيز ثقافة التمكين والتعاون بين منسوبي المدرسة بما يساهم في تحسين الأداء المدرسي بمنظور إستراتيجي متجدد.

الكلمات المفتاحية: الرشاقة الإستراتيجية، الأداء الإداري، مدارس التعليم العام.

Strategic Agility as an Approach to Enhancing the Performance of Public School Principals in Riyadh City: A Proposed Framework

Dr. Sulaiman Abdulaziz Al Shathri

Department Educational Administration – Faculty Education
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University - Saudi Arabia

Abstract:

This research aims to analyze the dimensions of strategic agility among public school principals in Riyadh City, determine the extent to which these dimensions are present in the school workplace environment, identify the most significant obstacles hindering the application of strategic agility, and propose developmental mechanisms to enhance its practices in line with the requirements of Saudi Vision 2030. The study employed a descriptive-analytical approach and utilized a questionnaire to collect data from a sample of 200 public school principals. The results revealed variations in the practice of strategic agility dimensions among principals; some showed interest in developing strategic objectives, while weaknesses were observed in strategic sensitivity, shared responsibility, and the activation of electronic management. The findings also indicated the presence of planning, organizational, and administrative barriers, in addition to challenges related to human and technological resources, all of which limit the effective application of strategic agility. The study recommends developing planning mechanisms, updating organizational structures, activating monitoring and evaluation systems, and promoting a culture of empowerment and cooperation among school members, thereby contributing to improved school performance from a renewed strategic perspective.

key words: strategic agility, administrative performance, public schools.

المقدمة:

تُعَدُّ المدرسة نواة التنمية البشرية وأساس بناء المجتمع، الأمر الذي يفرض على إدارتها التربوية مواكبة التحولات التقنية والتنظيمية الحديثة. ومع تسارع التغيرات في بيئات العمل التعليمية، برزت الحاجة إلى تبني مداخل قيادية أكثر مرونة واستجابة، يأتي في مقدمتها مفهوم الرشاقة الإستراتيجية بوصفه إطارًا إداريًا يساهم في تعزيز الكفاءة، وتحسين جودة الأداء، واستدامة التميز المؤسسي. وتؤكد الدراسات الحديثة (دماج، ٢٠١٩)؛ (عبد العزيز، ٢٠٢٠)؛ (Rizki وآخرون، ٢٠٢٣) أن الرشاقة تمكن المؤسسات التعليمية من التكيف مع التحديات المتغيرة من خلال الحساسية البيئية وسرعة الاستجابة والمقدرة التنظيمية المرنة، وفي ضوء توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو تمكين القيادات التعليمية وتطوير الأداء المؤسسي، تأتي هذه الدراسة لتكشف عن واقع ممارسة الرشاقة الإستراتيجية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وتقدم تصورًا علميًا لتفعيلها بما يساهم في تطوير الأداء القيادي وتحقيق التميز الإداري.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه في المقدمة، يتضح أن قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية يشهد تحولات متسارعة بفعل التطورات الرقمية والتنظيمية التي أطلقتها رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهو ما يتطلب من القيادات المدرسية تبني أساليب إدارية حديثة تعزز المرونة التنظيمية وترفع كفاءة الأداء المؤسسي، وتُعَدُّ الرشاقة الإستراتيجية أحد المداخل الإدارية المعاصرة القادرة على تمكين المؤسسات التعليمية من الاستجابة السريعة للتغيرات وتحقيق التميز المؤسسي.

وقد تناولت دراسات عربية عدة هذا المفهوم؛ حيث أكدت دراسة دماج (٢٠١٩) ضرورة تبني الإدارة المدرسية لأساليب مرنة لمواجهة التحديات الراهنة، وأشارت دراسة المطري (٢٠١٨) إلى ضعف البعد التربوي في التخطيط الاستراتيجي داخل المدارس، بينما أوضحت دراسة عبد العزيز (٢٠٢٠) محدودية تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الميدان التربوي السعودي، وأظهرت نتائج العجمي (٢٠٢١) والزهراني (٢٠٢٢) استمرار الميل إلى النمط التقليدي في إدارة التغيير واتخاذ القرار، مع ضعف في الثقافة التنظيمية المرنة.

كما دعمت نتائج الدراسات الأجنبية الحديثة هذا الاتجاه، إذ أوضحت دراسة Shaban (2024) في الجامعات الأردنية أن ممارسة أبعاد الرشاقة الإستراتيجية تسهم في تحقيق التميز التنظيمي، وبيّنت دراسة Kwasek وآخرين (٢٠٢٤) أن تطبيق مبادئ الرشاقة في الجامعات الأوروبية يعزز جودة العمليات التعليمية ويقوي القدرة المؤسسية على التكيف مع التحولات التقنية والتنظيمية، كما أكدت دراستا Rizki وآخرين (٢٠٢٣) و Wiley (2025) على أهمية تنمية رأس المال الاجتماعي والابتكار المؤسسي بوصفهما مدخلين فاعلين لتحقيق المرونة والاستجابة السريعة في المؤسسات التعليمية. وبناءً على ما سبق، يتضح وجود فجوة بين الواقع والمأمول في مستوى ممارسة الرشاقة الإستراتيجية داخل مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، الأمر الذي يستلزم دراسة واقع تطبيقها لدى القيادات المدرسية، وتحليل أبعادها ومعوقاتهما، واقتراح آليات تطويرية لتفعيلها بما يسهم في تحسين الأداء المؤسسي ورفع الكفاءة التشغيلية في ضوء التحولات الوطنية ومتطلبات المستقبل.

أسئلة الدراسة:

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؟
- ما أهم المعوقات التي تواجه مديري المدارس في تطبيق الرشاقة الإستراتيجية؟
- ما التصور المقترح لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء مدخل الرشاقة الإستراتيجية؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية لتطوير أداء مديري المدارس.
- الوقوف على أهم المعوقات التي تواجه مديري المدارس في تطبيق الرشاقة الإستراتيجية.
- وضع تصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء مدخل الرشاقة الإستراتيجية

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة نظريًا في إسهامها في إثراء الأدبيات التربوية والإدارية حول مفهوم الرشاقة الإستراتيجية وربطه بتطوير أداء القيادات المدرسية، خاصة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، في ظل قلة الدراسات العربية التي تناولت هذا المفهوم ضمن السياق التربوي بالتعليم العام، رغم الحاجة المتزايدة لتعزيز مرونة القيادة في بيئة تعليمية متغيرة، أما من الناحية التطبيقية، فتمثل نتائج الدراسة مصدرًا مهمًا لصناع القرار في وزارة التعليم وإداراتها، من خلال تقديم توصيات تدعم تطوير أداء مديري المدارس، وتوجيه برامج التطوير المهني لإدماج مفاهيم الرشاقة الإستراتيجية، بما يساهم في تحسين السياسات والممارسات الإدارية، وتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في بناء تعليم عالي الكفاءة والمرونة.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية:

تحددت موضوعيًا هذه الدراسة في تناول الواقع الفعلي لممارسة الرشاقة الإستراتيجية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وتحليل معوقاتهما، واقتراح آليات تطويرية لتفعيلها. وقد تم تحديد الحدود الموضوعية بصورة أدق من خلال التركيز على الأبعاد الأربعة للرشاقة الإستراتيجية التي تشكّل محور الدراسة، وهي:

الحساسية الإستراتيجية: قدرة المدير على استشعار التغيرات البيئية الداخلية والخارجية وتحليلها.

المقدرات الجوهرية: استثمار الموارد البشرية والتقنية والمعرفية لتحقيق الأداء المتميز. الأهداف الإستراتيجية المرنة: صياغة أهداف وخطط قابلة للتعديل بما يتلاءم مع التغيرات المستجدة.

المسؤولية المشتركة: تعزيز العمل التشاركي والمساءلة الجماعية في تحقيق أهداف المدرسة.

كما تقتصر الدراسة على تحليل واقع ممارسة هذه الأبعاد في ضوء المنهج الوصفي التحليلي، وباستخدام أداة الاستبانة الموجهة إلى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض خلال العام الدراسي (١٤٤٦هـ/٢٠٢٥م)

الحدود المكانية:

تمثلت في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمدينة الرياض، ضمن مكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، وتشمل: مكتب تعليم العارض، ومكتب تعليم قرطبة، ومكتبي التعليم في شرق الرياض (الروضة والسلي).

الحدود البشرية:

تمثلت في جميع مديري مدارس التعليم العام الحكومية للبنين في المكاتب التعليمية المذكورة بمدينة الرياض، خلال العام الدراسي (١٤٤٦هـ/٢٠٢٥م).

مصطلحات الدراسة:

الأداء الإداري:

هو انعكاس مدى نجاح الفرد أو المنظمة في تحقيق الأهداف الإدارية بكفاءة وفاعلية، استناداً لأنشطة تنظيمية وتخطيط وقيادة واضحة" (Gowett & Rothwell, 1998).

عرفه الباحث إجرائياً على أنه: درجة ممارسة مدير المدرسة لمهامه الإدارية اليومية بكفاءة وفاعلية، بما يشمل العمليات الإدارية الأساسية (التخطيط، التنظيم، المتابعة، التقييم).

تطوير أداء مديري المدارس:

هو مجمل العمليات التي تستهدف رفع كفاءة المديرين في ممارسة مهامهم القيادية والإدارية (كالخطة والتنظيم، والتوجيه، واتخاذ القرار، وبناء فرق العمل)، وتحقيق جودة شاملة في الأداء المدرسي تعكس أفضل الممارسات وتلبي معايير الاعتماد المدرسي الحديثة" (الحمد & الزهراني، ٢٠٢٥، ص ٤٠٩).

عرفه الباحث بأنه: تحسين مستوى كفاءة المديرين في ممارسة أدوارهم الإدارية والقيادية، بما يشمل التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، واتخاذ القرار، وبناء فرق العمل، بما ينعكس إيجاباً على فعالية المدرسة.

الرشاقة الإستراتيجية:

هي قدرة المؤسسة على الاستجابة السريعة والمرنة للتغيرات البيئية عبر استثمار مواردها بفاعلية لتحقيق التميز والاستمرارية. (Muduli, 2013) "

عرفها الباحث إجرائياً بأنها: قدرة مدير المدرسة على الاستجابة السريعة والمرنة للتغيرات والمتغيرات في البيئة التعليمية، من خلال تبني ممارسات إدارية وإستراتيجية فاعلة تشمل: استشراف المستقبل، وسرعة اتخاذ القرار، والتكيف مع المستجدات، واستغلال الفرص المتاحة بما يسهم في تطوير أدائه الإداري والقيادي داخل المدرسة.

الإطار النظري:

تم بناء الإطار النظري للدراسة استناداً إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الرشاقة الإستراتيجية في البيئات التعليمية والإدارية، بهدف تحديد أبعادها ومؤشراتها ومعوقاتها. وقد استفادت الدراسة الحالية من النماذج التي قدمها كل من (Muduli, 2013) و (Wiley, 2025) في تحديد الأبعاد الرئيسة للرشاقة، ومن دراسة عبد العزيز (٢٠٢٠) والعجمي (٢٠٢١) في تحديد المعوقات التنظيمية والبشرية، كما تم استلهام المعايير التطبيقية من دراسة نجمي (٢٠٢٤) التي تناولت الرشاقة في مؤسسات التعليم العالي، وبذلك تشكّل هذه الدراسات الخلفية النظرية التي استندت إليها الدراسة الحالية في بناء أداة القياس وإطار التحليل.

ماهية الرشاقة الإستراتيجية في المؤسسات التعليمية:

يشير (Khoshnood & Nematizade (2017 إلى أن الرشاقة الإستراتيجية تتمثل في قدرة المؤسسة على التحرك بمرونة وسرعة في بيئة تنافسية متغيرة، عبر تطوير آليات العمل والتفاعل المستمر مع التغيرات المحيطة من خلال الحساسية البيئية وبناء نماذج تشغيل مبتكرة تدعم اتخاذ القرار المرن، وتتجلى هذه الرشاقة في تمكين المؤسسة من التخطيط بعيد المدى وتحليل مصادر القوة والضعف ومراجعة سياساتها بصورة مستمرة بما يعزز استجابتها للمستجدات، كما عرّفها غازي (٢٠٢٣) بأنها قدرة المؤسسة على إعادة صياغة خططها الإستراتيجية بطريقة ديناميكية تتوافق مع متغيرات البيئة، من خلال مراقبة التطورات والتكيف السريع مع متطلبات المستفيدين دون التفريط في رؤيتها المستقبلية، وذهب (Vaszkun & Sziraki (2023 إلى أن الرشاقة الإستراتيجية هي قدرة المؤسسات التي تتبنى القيم والممارسات الرشيقة على تقديم استجابات فعالة وسريعة للتغيرات البيئية بما يحقق ميزة تنافسية قائمة على المرونة وسرعة اتخاذ القرار، وأكد (Hussein et al. (2023 هذا المفهوم بوصف الرشاقة قدرة المؤسسة على إدارة التغيير الاستباقي، وضمان مرونة الاستجابة لمتغيرات السوق عبر ثلاثة عناصر رئيسة، هي: القدرات التي تمكنها من استدامة الأداء في بيئات غير مستقرة، والالتزام الجماعي الذي يعزز تماسك فرق العمل، وتدفق الموارد اللازمة لدعم الابتكار المؤسسي.

أهمية تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في المؤسسات التعليمية:

تُسهم الرشاقة الإستراتيجية في تعزيز جودة الأداء المؤسسي من خلال:

- تمكين القادة من استباق التغيرات وصنع قرارات سريعة ومرونة.
- دعم الابتكار والتعلم التنظيمي المستمر.

- تحسين كفاءة استثمار الموارد وتوزيع المسؤوليات.
- رفع مستوى التفاعل مع المتغيرات التقنية والتعليمية. وقد أثبتت الدراسات العربية والأجنبية (دماج، ٢٠١٩؛ العجمي، ٢٠٢١؛ Rizki وآخرون، ٢٠٢٣؛ Wiley، ٢٠٢٥) أن تطبيق الرشاقة يساهم في تحسين التكيف التنظيمي وتحقيق التميز التشغيلي في المؤسسات التعليمية.

أبعاد الرشاقة الإستراتيجية في المؤسسات التعليمية:

الحساسية الإستراتيجية:

تُشير إلى قدرة المؤسسة على فهم بيئتها الداخلية والخارجية، ورصد التغيرات والاستجابة لها بفعالية، من خلال الانفتاح الواعي على المحيط، وتحليل المتغيرات واستثمار الفرص المتاحة، وقد عرّفها Flaih & Chalab (2022) بأنها الانفتاح والاستبصار، والاستفادة من تدفق المعلومات لبناء علاقات قوية مع الجهات المعنية، مما يُعزز من سرعة تحليل الفرص والتهديدات مقارنة بالمنافسين، وتُعد هذه الحساسية عنصرًا محوريًا في بناء الرشاقة التنظيمية للمؤسسات التعليمية؛ لتحقيق أهدافها بكفاءة وسرعة وبتكلفة أقل.

- تتمثل في تنمية الحس القيادي لدى جميع العاملين في المدرسة بمختلف مستوياتهم الإدارية، من خلال تعزيز القدرة على استشراف المستقبل، والانفتاح على التغيرات المحتملة في البيئة التعليمية.
- يقصد به تفعيل التفاعل المهني داخل المؤسسة التعليمية، عبر إشراك المعلمين والمشرفين والخبراء التربويين في تحليل البيانات، وتبادل الآراء، وتوليد الأفكار التطويرية، بما يُثري المفاهيم التنظيمية، ويعزز التنوع المعرفي داخل البيئة المدرسية.
- يُقصد بها مدى انفتاح المدرسة على تبادل الخبرات وتلاقح الرؤى مع البيئة الخارجية، من خلال التعاون مع أولياء الأمور، والمشرفين التربويين، وأصحاب العلاقة في المجتمع المحلي، مما يدعم الأداء المؤسسي ويُعزز قدرة المدرسة على التكيف مع التغيرات.

مركزات الحساسية الإستراتيجية: تركز الحساسية الإستراتيجية على

ثلاثة مكونات رئيسية، تتمثل فيما يلي: (Lewis, M.W., et al., 2014)

شكل (١) مركزات الحساسية الإستراتيجية المصدر: من إعداد الباحث

وبناءً على ما سبق، تُعد الحساسية الإستراتيجية أحد المركزات الرئيسة لتفعيل مدخل الرشاقة الإستراتيجية داخل المؤسسات التعليمية، بما يمكنها من التنبؤ بالتغيرات، والاستجابة السريعة لها، وتحقيق التميز المؤسسي من خلال تعزيز التعاون الفعّال بين مختلف الأطراف داخل المدرسة وخارجها.

المقدرات الجوهرية:

تشير المقدرات الجوهرية إلى الإمكانيات والموارد المتميزة التي تمتلكها المؤسسة التعليمية، مثل الكوادر البشرية، والمعرفة التربوية، والتقنيات الحديثة، إذ تُعدّ من الركائز الأساسية لبناء الإستراتيجيات وتحقيق الأهداف، وتبرز التكنولوجيا في هذا السياق بوصفها عنصراً محورياً في تعزيز الأداء والتكيف مع المتغيرات؛ حيث تمكّن

المدرسة من استثمار الفرص بكفاءة وتحقيق التكامل المؤسسي (Alhosseiny, 2023). كما أن للمقددرات الجوهرية مصادر متعددة تمثل الأساس الذي تقوم عليه الرشاقة الإستراتيجية، من أبرزها ما أشار إليه (Al Shawabkeh (2024 في تأكيده على أهمية التعلّم التنظيمي باعتباره عملية تراكمية مستمرة تهدف إلى اكتساب المعرفة وتبادلها داخل المؤسسة بما يعزز التطوير والتحسين المستمر، ويُعد رأس المال البشري مكونًا جوهريًا لهذه المقدرات؛ إذ يشمل الخبرات والمهارات والمعارف التي يمتلكها العاملون، وتسهم في رفع مرونة المؤسسة وقدرتها على التكيف مع التغيرات، كما تمثل الإدارة والتكنولوجيا مصدرًا أساسيًا لتقديم خدمات تعليمية تتماشى مع تطلعات المستفيدين والمتغيرات البيئية المتلاحقة، بينما تُعد قدرة الموارد البشرية مؤثرًا على كفاءة العاملين في إنجاز المهام المعقدة وإدارة المواقف المتغيرة بفاعلية، ويُضاف إلى ذلك قدرات تكنولوجيا المعلومات التي تمكن المؤسسات التعليمية من تحليل البيانات واتخاذ قرارات ذكية تسهم في تحسين الأداء المؤسسي ضمن بيئة تعليمية ديناميكية.

الأهداف الإستراتيجية:

تُعد الأهداف الإستراتيجية عنصرًا محوريًا في أي مؤسسة، سواء كانت صغيرة أو كبيرة، إنتاجية أو خدمية؛ حيث ترتبط هذه الأهداف برؤية ورسالة المؤسسة، ويتم تحديدها وصياغتها من قبل الإدارة العليا، لتكون أكثر وضوحًا وتفصيلًا، وتمثل الأهداف الإستراتيجية الأساس الذي يُجسد الخطط المستقبلية بعيدة المدى، ويحقق الانسجام بين البيئة التنافسية وقدرات الإدارة العليا على تحقيق الغايات المنشودة. (الشنطي والجيار، ٢٠٢١). وتُشير الأهداف الإستراتيجية إلى النتائج النهائية التي تطمح المؤسسة إلى تحقيقها على المدى الطويل في بيئة تنافسية (البرعمي، ٢٠٢٢)،

كما تُعرف بأنها تلك النتائج التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها من خلال الأنشطة والمهام التي تؤديها (عبد العزيز، ٢٠٢٠). وتعكس الأهداف الإستراتيجية الرؤية المستقبلية التي تتطلع المؤسسة للوصول إليها؛ حيث تعتبر بمثابة الأساس المنطقي والموجه العام لمختلف أنشطة المؤسسة بغض النظر عن طبيعة عملها، كما تعبّر عن التوجه الإستراتيجي القائم على الطموح والتحدي والتميّز في مجالات محددة (رضوان، ٢٠١٤). وقد صنّف (هنية، ٢٠١٦) الأهداف الإستراتيجية إلى خمسة أنواع، هي:



شكل (٢) الأهداف الإستراتيجية

ويُعد تحديد الأهداف الإستراتيجية خطوة أساسية ينبغي على المؤسسات اتباعها؛ لما لها من أهمية كبيرة في اختيار الإستراتيجيات المناسبة، والمساهمة الفعالة في تقييم الإمكانيات البشرية والمالية المتاحة، وتحديد نقاط القوة والعمل على تنميتها (اللمسي، ٢٠٢١).

المسؤولية المشتركة:

تُعدّ المسؤولية المشتركة من الركائز الأساسية لتحقيق الرشاقة الإستراتيجية، إذ تعكس مستوى التوافق والانسجام بين العاملين داخل المنظمة من خلال تبني ممارسات جماعية تسهم في بلوغ الأهداف الإستراتيجية (الروسان وعموش، ٢٠١٧)، ويقتضي ذلك توحيد الجهود وتكامل الأدوار بين جميع المستويات الإدارية لتفعيل هذه الرشاقة بصورة عملية. وتشير المفاهيم الحديثة إلى أن القرارات الجماعية، التي يتشارك فيها أعضاء الفريق الإداري، تُعدّ أكثر دقة وأقلّ تحيزًا من القرارات الفردية، وتسهم في تعزيز روح الانتماء والدافعية نحو تحقيق النجاح المشترك (نجم، ٢٠١٩). كما أن المسؤولية المشتركة تمثل التزامًا جماعيًا يضمن تكامل الجهود وتنسيقها لصنع قرارات تنفيذية فعالة، مما يرفع من قدرة المنظمة على مواجهة التحديات والاستفادة من الفرص المتاحة، ويحد من الصراعات التنظيمية. وتؤكد نتائج دراسة زعمار ودبوش (٢٠٢٢) أن المنظمات التي تتبنى ثقافة الالتزام الجماعي تتمتع بقدرة أعلى على التكيف مع التعقيدات واتخاذ القرارات في الوقت المناسب. ويُستنتج من ذلك أن أبعاد الرشاقة الإستراتيجية، وفي مقدمتها المسؤولية المشتركة، تشكل إطارًا ديناميكيًا يمكن القيادات المدرسية من إدارة التغيير بفعالية، وتعزيز مرونة اتخاذ القرار، بما يتسق مع متطلبات التحول الوطني ورؤية المملكة ٢٠٣٠ في تطوير جودة التعليم ورفع كفاءة الأداء المؤسسي.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت الرشاقة الإستراتيجية في المؤسسات التعليمية والإدارية من حيث المفهوم والتطبيق والآثار المترتبة على الأداء المؤسسي، وأظهرت اتجاهًا متزايدًا نحو اعتبارها مدخلًا فعالًا لتحسين الكفاءة والتميز في بيئات العمل

التربوية، فقد سعت دراسة الزهراني (٢٠٢٢) إلى تحديد أثر الرشاقة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية بجامعة القصيم؛ حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على عينة طبقية عشوائية مكونة من (٢١٧) عضو هيئة تدريس. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الرشاقة متوسط، مع تفوق بُعد تنمية الموارد، ووجود أثر كبير للرشاقة على الإبداع والاستجابة المؤسسية، وأوصت بتطوير سياسات التخطيط ورفع المرونة التنظيمية وتفعيل ثقافة الإبداع المؤسسي، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة عبير العطاس (٢٠٢٤)، التي تناولت أثر الهيكل التنظيمي في تحقيق التميز التشغيلي في المؤسسات التعليمية والإدارية السعودية؛ حيث أكدت أن الهياكل التنظيمية المرنة وسرعة اتخاذ القرار وتوزيع المسؤوليات تسهم في رفع كفاءة الأداء. وعلى الرغم من أن هذه الدراسة لم تتناول الرشاقة الإستراتيجية بصورة مباشرة، إلا أنها تُعد داعمة لأحد أبعادها الجوهرية المتمثل في المرونة التنظيمية، وهو ما ينسجم مع ما أشارت إليه دراسة الزهراني (٢٠٢٢) حول دور المرونة والإبداع في تعزيز الكفاءة المؤسسية وتحقيق التميز المستدام. وفي الاتجاه نفسه، حللت دراسة نجمي (٢٠٢٤) جاهزية الجامعات السعودية الناشئة للتحويل إلى النظام الجامعي الجديد في ظل الرشاقة الإستراتيجية، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (٣٧٠) من أعضاء هيئة التدريس في خمس جامعات سعودية، وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى القيادة الإستراتيجية وسرعة اتخاذ القرار، مع توصية باعتماد خطط تنظيمية مرنة لدعم التحويل المؤسسي الناجح. وتكمل هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة ابن دلم (٢٠٢٥) التي هدفت إلى قياس مستوى الرشاقة الإستراتيجية ومهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة

عسير؛ حيث أظهرت أن هناك علاقة إيجابية قوية بين الرشاقة ومهارة اتخاذ القرار بنسبة تأثير مرتفعة، مما يؤكد دور الرشاقة في رفع الكفايات القيادية.

وفي سياق الدراسات العربية، أوضحت دراسة دماج (٢٠١٩) في اليمن أن أبعاد الرشاقة الثلاثة تسهم في تعزيز التجديد والجودة والكفاءة المدرسية، بينما كشفت دراسة عبد العزيز (٢٠٢٠) في مصر عن وجود علاقة دالة بين الرشاقة والسلوك الريادي لدى القيادات المدرسية، وأظهرت ارتفاع الوعي بأهميتها في تحسين الأداء. كما دعمت دراسة منال الفقيه (٢٠٢٠) التي أجريت على الجامعات اليمنية هذه النتائج، إذ بينت أن القيادة الجماعية والحساسية التنظيمية وسرعة الاستجابة تسهم بوضوح في رفع التنافسية المؤسسية، وتوافقت نتائج دراسة منيرة العجمي (٢٠٢١) في الكويت مع هذه التوجهات؛ حيث أظهرت ارتفاع مستوى الرشاقة التنظيمية والتميز التنظيمي، مؤكدة وجود ارتباط قوي بينهما، وأوصت بتوسيع الصلاحيات القيادية وتعزيز برامج التنفيذ لتحقيق الكفاءة الإدارية. أما دراسة أبو اليزيد (٢٠٢٢) التي طبقت على (٩٢) مؤسسة تعليمية وسياحية مصرية، فقد كشفت أن سيولة الموارد والحساسية الجماعية والابتكار من العوامل الأساسية في رفع جودة الأداء والتنافسية، وأوصت بتبني سياسات مرنة وقيادة قادرة على التغيير المستمر، وهو ما يتقاطع مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أهمية المرونة والابتكار كمدخلين لتحقيق الرشاقة المؤسسية. كما أظهرت دراسة (Shaban, 2024) في الجامعات الأردنية، والتي استهدفت (٢٢٠) من القيادات الأكاديمية والإدارية، أن الرشاقة الإستراتيجية بأبعادها الرئيسة (الحساسية، سرعة الاستجابة، سيولة الموارد، القدرات التقنية) تُعدّ أحد المحددات الجوهرية لتحقيق التميز المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي؛ حيث بيّنت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين مستوى

تطبيق الرقابة ومستوى الأداء الإداري والتنظيمي، وأوصت بتعزيز ثقافة التعلم التنظيمي ودعم القدرات التقنية لدى القادة التربويين لتطوير الاستجابة الفعالة للتغيرات البيئية. وفي إطار الدراسات الأجنبية، أشارت دراسة Rizki et al. (2023)، التي أجريت في (١٤) جامعة خاصة بإندونيسيا وطبقت على عينة من (٢٦٠) قائدًا أكاديميًا وإداريًا، إلى أن القيادة الريادية، والتكامل التقني، وتحالفات القيادة تُعد من العوامل الرئيسة لتحقيق الرقابة الإستراتيجية، وأن المؤسسات التي تطبق هذه الممارسات تحقق تنافسية مستدامة وأداءً مؤسسيًا متطورًا، كما أوضحت دراسة Kwasek et al. (2024)، التي تناولت (١٢) جامعة أوروبية في بولندا والمجر وفنلندا، أن تطبيق مبادئ الرقابة الإدارية في التعليم العالي يسهم في تحسين جودة العمليات التعليمية عبر التعلم المستمر وإدارة التغيير التنظيمي، وأكدت أن الرقابة أصبحت ضرورة للتكيف مع التحولات التقنية والتشريعية في التعليم. وبيّنت دراسة Wiley (2025)، التي أجريت على (٤٢) مدرسة من مدارس التعليم العام K-12 في الولايات المتحدة الأمريكية، أن تنمية رأس المال الاجتماعي واليقظة الذهنية تسهم بشكل مباشر في تحقيق الرقابة التنظيمية داخل البيئة التعليمية، وأوصت بتبني برامج تدريب مهني مستدامة لتطوير المرونة القيادية ودعم بيئة التعلم المستمر. كما أظهرت دراسة (King & Kinyua, 2025)، التي أجريت على (٣١٠) من القيادات الأكاديمية في الجامعات والمدارس الأفريقية، أن ممارسة أبعاد الرقابة الإستراتيجية (الحساسية، سرعة الاستجابة، سيولة الموارد، القدرات التقنية) تحسّن الأداء الإداري، وترفع كفاءة إدارة المخاطر، وتدعم اتخاذ القرار الإستراتيجي الفعال، مما يعزز التميز المؤسسي في مؤسسات التعليم.

وبذلك يتضح أن أغلب الدراسات السابقة "العربية والأجنبية" أكدت الدور الحيوي للرشاقة الإستراتيجية في تطوير الأداء المؤسسي والقيادي في المؤسسات التعليمية، من خلال تعزيز الحساسية البيئية وسرعة الاستجابة وتفعيل المرونة التنظيمية، وهي النتائج التي تُشكّل الأساس النظري الذي انطلقت منه هذه الدراسة لبناء تصورها المقترح لتفعيل الرشاقة الإستراتيجية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الشبه:

من حيث المنهج: اتفقت مع معظم الدراسات السابقة، كما في (دماج، ٢٠١٩)، و(عبد العزيز، ٢٠٢٠)، و(منيرة العجمي، ٢٠٢١)، و(الزهراني، ٢٠٢٢)، و(العطاس، ٢٠٢٤)، و(نجمي، ٢٠٢٤)، و(ابن دلهم، ٢٠٢٥)، إضافة إلى دراسات أجنبية حديثة مثل، (Rizki وآخرون، ٢٠٢٣) و(Wiley، ٢٠٢٥) في اعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الأكثر فاعلية في تحليل واقع الرشاقة الإستراتيجية في البيئات المدرسية والجامعية وفهم ارتباطها بالمتغيرات القيادية والتنظيمية، مما يعزز اتساق الدراسة الحالية مع النهج البحثي العلمي المعتمد في هذا المجال.

من حيث المجال التعليمي: ركزت هذه الدراسات جميعها على التعليم العام والجامعي في بيئات مدارس أو جامعات، سواء في السعودية (الزهراني، نجمي، ابن دلهم، العطاس)، أو اليمن (دماج، الفقيه)، أو مصر والكويت (عبد العزيز، العجمي، أبو اليزيد)، أو في دول أخرى مثل إندونيسيا، وأمريكا، وأفريقيا (Rizki، King & Kinyua، Wiley) ويُعد هذا التركيز المشترك مؤشراً على

أهمية الرقابة الإستراتيجية في تعزيز فعالية الأداء في مؤسسات التعليم، كما يجعل نتائجها قابلة للتطبيق والاستفادة منها في بيئة التعليم بمدينة الرياض، بما يوفر إطاراً مرجعياً قوياً للدراسة الحالية.

ثانياً: أوجه الاختلاف

في الهدف: تركز الدراسة الحالية على تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض باستخدام الرقابة الإستراتيجية كأداة مركزية لتحسين القيادة التربوية والإدارية، بينما انطلقت أهداف الدراسات السابقة نحو تحليل الميزة التنافسية (دماج، ٢٠١٩؛ الفقيه، ٢٠٢٠؛ الزهراني، ٢٠٢٢)، أو تعزيز السلوك الريادي (عبد العزيز، ٢٠٢٠؛ أبو اليزيد، ٢٠٢٢)، أو تحقيق التميز التنظيمي (العجمي، ٢٠٢١)، أو الارتقاء بمهارات اتخاذ القرار القيادي (العطاس، ٢٠٢٤؛ ابن دلهم، ٢٠٢٥)، أو تقييم الأثر على الأداء الأكاديمي والتشغيلي (نجمي، ٢٠٢٤؛ Rizki، ٢٠٢٣؛ Wiley، ٢٠٢٥؛ King & Kinyua، ٢٠٢٥).

في المجال الجغرافي: تميزت الدراسة الحالية بتركيزها على التعليم العام في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية فقط، في حين توزعت الدراسات السابقة بين اليمن، وسوهاج في مصر، ودولة الكويت، وجامعات سعودية أخرى، إضافة إلى إندونيسيا، وأمريكا، وأفريقيا، مما يمنح الدراسة تميزاً محلياً في طبيعة السياق الإداري والبيئة التربوية.

ثالثاً: أوجه التميز عن الدراسات السابقة:

تُعد الدراسة الحالية —حسب حدود علم الباحث— من أوائل الدراسات التي تسعى إلى تفعيل مدخل الرقابة الإستراتيجية كأداة لتطوير الأداء الإداري لمديري التعليم العام بمدينة الرياض من خلال بناء تصور مقترح للتطبيق، وهي بذلك تقدم إضافة نوعية في المجال التربوي والإداري، من خلال:

- ربط الرشاقة الإستراتيجية بشكل تطبيقي مباشر ومؤشرات كمية واضحة بالأداء الإداري للقيادات التربوية المحلية بمدينة الرياض.
- التعامل مع الواقع الإداري السعودي وتقديم حلول قابلة للتطبيق في الميدان التربوي، ضمن سياق تنظيمي وتشريعي خاص.
- حداثه موضوع الدراسة وانسجامه مع التوجهات الوطنية الحديثة ورؤية المملكة ٢٠٣٠ في تطوير قطاع التعليم.
- تقديم تصور أو نموذج تطبيقي قابل للقياس والتنفيذ خاص بالتعليم العام، يستثمر نتائج الأدبيات العربية والدولية ويحوّلها إلى مؤشرات ومبادرات عملية في بيئة التعليم السعودية، مما يكسب الدراسة طابعاً عملياً وتطبيقياً يتعد عن التنظير، ويمكن صناع القرار من تطوير أدوات القيادة المدرسية بهدف الارتقاء بأداء المدارس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته لطبيعة البحث؛ حيث إنه أحد المناهج العلمية في البحوث وهو عبارة عن وصف وتحليل دقيق وتفصيلي لظاهرة معينة أو موضوع محدد، والوصول إلى وصف دقيق وصحيح بهذه العمليات والأنشطة، والأشخاص (مطاوع وآخرون، ٢٠١٤). وذلك للتعرف على دور الرشاقة الإستراتيجية في تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع البحث من جميع مديري المدارس الحكومية للبنين في مكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، وهي: مكتب تعليم العارض، قرطبة، ومكاتب التعليم في شرق الرياض "الروضة، السلي"، وذلك خلال العام الدراسي (١٤٤٦هـ/٢٠٢٥م)، في مراحل التعليم الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية).

وبحسب الإحصاءات الرسمية الصادرة عن الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض — إدارة التخطيط المدرسي (وزارة التعليم، 2٠٢1م)، يبلغ إجمالي عدد المدارس الحكومية للبنين في هذه المكاتب التعليمية ما يقارب (412) مدرسة، يمثلها (412) مدير مدرسة يشكّلون مجتمع الدراسة الأصلي، وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية من هذا المجتمع، بحيث تشمل مديري المدارس في المراحل الثلاث، بما يضمن التمثيل المتوازن لجميع الفئات التعليمية. واعتمد الباحث في تحديد حجم العينة على جدول (Krejcie & Morgan, 1970)؛ حيث بلغ عدد أفراد العينة (200) مدير مدرسة، تم توزيع أداة الدراسة عليهم إلكترونياً، واستُقبلت جميع الاستجابات بنسبة بلغت 100% من الأفراد المستهدفين.

إجراءات تطبيق الدراسة ميدانياً:

بعد تحديد مجتمع الدراسة المكوّن من مديري المدارس الحكومية للبنين في مكاتب التعليم المحددة، قام الباحث بزيارة العديد من المدارس بشكل مباشر، وكذلك التواصل مع عدد من مديري المدارس من خلال المجموعات المهنية والمجتمعات التعليمية الرسمية وغير الرسمية التي تضم القيادات المدرسية في هذه المكاتب، وقد تم شرح أهداف الدراسة والغرض من تطبيقها، مع التأكيد على سرية المعلومات

واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، كما تم مشاركة رابط الاستبانة الإلكترونية المعدة عبر نماذج (Google Forms) في تلك المجموعات، مما أتاح لجميع المديرين فرصة المشاركة بسهولة في الوقت المناسب لهم، واستمر استقبال الاستجابات لمدة أسبوعين، وبعدها قام الباحث بمراجعة الإجابات الواردة، والتأكد من اكتمالها وصلاحياتها للتحليل الإحصائي، ثم إدخالها إلى برنامج (SPSS) لإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة أداة الاستبانة لجمع البيانات التي هدفت إلى الوقوف على واقع تطبيق أبعاد الرشاقة الإستراتيجية لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام في المكاتب المحددة، وكذلك التعرف على أهم المعوقات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في تطبيق الرشاقة الإستراتيجية.

أساليب المعالجة الإحصائية للبحث:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences) "SPSS V,25"، واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي والصدق البنائي لأداة البحث.
- معامل ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات أداة البحث.
- حساب المتوسط الحسابي لكل عبارة؛ للتعرف على درجة الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة.

الصدق والثبات للاستبانة:

صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها في صورتها الأولية على خمسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية ممن يُعدّون من الخبراء المحكمين، وذلك بهدف التأكد من صلاحيتها لقياس ما أُعدّت من أجله. وقد شمل التحكيم مراجعة صياغة العبارات ومدى وضوحها وملاءمتها لأهداف الدراسة، وتقييم وضوح التعليمات وخيارات الإجابة، والتأكد من اتساق العبارات داخل كل محور مع البعد الذي تقيسه، كما قام المحكمون بتقديم ملاحظاتهم العلمية بشأن ما يحتاج إلى تعديل أو حذف أو إضافة، وتم الأخذ بملاحظاتهم وإجراء التعديلات اللازمة حتى خرجت الاستبانة في صورتها النهائية بصورة دقيقة وصادقة لأغراض البحث.

صدق الاتساق الداخلي.

وقد تحقق الباحث من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والبُعد أو المحور الذي تنتمي إليه، وارتباط كل بُعد بالمحور الذي ينتمي إليه، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١): يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور الأول والبُعد

الذي تنتمي إليه وارتباط الأبعاد بالمحور.

الأبعاد	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الحساسية الإستراتيجية	٦	٠,٥٣٢	٠,٠١
	٧	٠,٨١٠	٠,٠١
	٨	٠,٧٠٢	٠,٠١
	٩	٠,٧٥١	٠,٠١
	١٠	٠,٧٢٠	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٠,٨٣٣	٠,٠١

٠,٠١	٠,٨٨٢	١١	المقدرات الجوهرية
٠,٠١	٠,٩٤٣	١٢	
٠,٠١	٠,٩١٥	١٣	
٠,٠١	٠,٨٢١	١٤	
٠,٠١	٠,٦٨٢	١٥	
٠,٠١	٠,٨٩٩	الدرجة الكلية	
٠,٠١	٠,٨٠٥	١	اختيار الأهداف الإستراتيجية
٠,٠١	٠,٧٥٨	٢	
٠,٠١	٠,٦٤٧	٣	
٠,٠١	٠,٧٨٥	٤	
٠,٠١	٠,٦٠٧	٥	
٠,٠١	٠,٦٩٦	الدرجة الكلية	
٠,٠١	٠,٦٨٤	١٦	المسؤولية المشتركة
٠,٠١	٠,٧٩٢	١٧	
٠,٠١	٠,٨٤٣	١٨	
٠,٠١	٠,٧٨٤	١٩	
٠,٠١	٠,٧٧٧	٢٠	
٠,٠١	٠,٨٥١	الدرجة الكلية	

يتبين من الجدول الـ (1) وجود ارتباط دال احصائياً بين كل عبارة من عبارات المحور الأول بالبُعد الذي تنتمي إليه وارتباط الأبعاد بالمحور؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط للعبارات والأبعاد ما بين (٠,٥٣٢ - ٠,٩٤٣)، مما يدل على أن عبارات المحور الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (١): يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور الثاني بالبُعد الذي تنتمي إليه وارتباط الأبعاد بالمحور.

الأبعاد	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعوقات التخطيطية	٢١	٠,٥٨٠	٠,٠١
	٢٢	٠,٨٧٣	٠,٠١
	٢٣	٠,٧٩٤	٠,٠١
	٢٤	٠,٨٠٦	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٠,٨١٣	٠,٠١
المعوقات التنظيمية	٢٥	٠,٧٣٣	٠,٠١
	٢٦	٠,٧٦٣	٠,٠١

٠,٠١	٠,٧٥١	٢٧	
٠,٠١	٠,٤٤٣	٢٨	
٠,٠١	٠,٨٤١	الدرجة الكلية	
٠,٠١	٠,٦٦٣	٢٩	المعوقات المتعلقة بعملية التوجيه
٠,٠١	٠,٨٨٤	٣٠	
٠,٠١	٠,٦٣١	٣١	
٠,٠١	٠,٧١٨	٣٢	
٠,٠١	٠,٥٨٧	٣٣	
٠,٠١	٠,٨٦٢	الدرجة الكلية	
٠,٠١	٠,٧٣٢	٣٤	المعوقات المتعلقة بعملية المتابعة
٠,٠١	٠,٦٦٠	٣٥	
٠,٠١	٠,٦٢٣	٣٦	
٠,٠١	٠,٦٣٣	٣٧	
٠,٠١	٠,٤٨٨	٣٨	
٠,٠١	٠,٦٨٣	الدرجة الكلية	

يتبين من الجدول الـ (٢) وجود ارتباط دال احصائياً بين كل عبارة من عبارات المحور الثاني بالبُعد الذي تنتمي إليه وارتباط الأبعاد بالمحور؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط للعبارات والأبعاد ما بين (٠,٤٤٣ - ٠,٨٨٣)، مما يدل على أن عبارات المحور الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

الصدق البنائي.

وقد تحقق الباحث من الصدق البنائي للاستبانة، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجات الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٨):

جدول (٣): يوضح معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة والدرجات الكلية للاستبانة.

المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول	٠,٧٨٥	٠,٠١
المحور الثاني	٠,٨٧٤	٠,٠١

يتبين من الجدول الـ (٣) وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجات الكلية للاستبانة؛ حيث بلغت (٠,٧٨٥، ٠,٨٧٤، ٠,٦٦٣) على التوالي، مما يدل على صدق وتجانس محاور الاستبانة.

نتائج ثبات الاستبانة ومحاورها.

وقد تحقق الباحث من ثبات الاستبانة ومحاورها، من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، وجاءت النتائج كما هي مبينه في الجدول (٤):

جدول (٩): معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ومحاورها.

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان-براون	جيتمان
المحور الأول	٢٠	٠,٩١٩	٠,٩٢٠	٠,٩١٩
المحور الثاني	١٨	٠,٨٥٧	٠,٨٨٧	٠,٨٨٥
الاستبانة ككل	٣٨	٠,٩٢٦	٠,٩٦٠	٠,٩٥٩

يبين الجدول الـ (٤) معاملات الثبات للاستبانة ومحاورها؛ حيث تراوحت للمحاور بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (٠,٨٥٧ - ٠,٩١٩)، وللأستبانة ككل (٠,٩٢٦)، وبطريقة سبيرمان-براون تراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (٠,٨٨٧ - ٠,٩٢٠)، وللأستبانة ككل (٠,٩٦٠)، وبطريقة جيتمان تراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (٠,٨٥٥ - ٠,٩١٩)، وللأستبانة ككل (٠,٩٥٩)، مما يدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق فيها.

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة: "ما واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؟".

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى ممارسة الرقابة الإستراتيجية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض جاء بدرجة متوسطة، وهي نتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة عبد العزيز (٢٠٢٠) التي أوضحت أن تطبيق الرقابة في المؤسسات التعليمية السعودية لا يزال محدوداً، كما تتسق مع نتائج دراسة Rizki وآخرون (٢٠٢٣) التي أكدت أن التحول نحو الإدارة الرشيدة في المؤسسات التعليمية يواجه تحديات تتعلق بالثقافة التنظيمية والتمكين الإداري، كما تتقاطع هذه النتائج -أيضاً- مع ما توصلت إليه دراسة (Kwasek وآخرون، ٢٠٢٤) التي طبقت على (٥٢٩) طالباً في ثلاث جامعات أوروبية، إذ أكدت أن الجامعات التي تبنت ممارسات الإدارة الرشيدة أظهرت قدرة أكبر على التكيف مع التغيرات التقنية وسوق العمل واحتياجات الطلبة، مما انعكس إيجاباً على جودة العمليات التعليمية واستدامة التحسين المؤسسي. وتنسجم نتائج هذه الدراسة كذلك مع ما توصل إليه (Shaban 2024) في الجامعات الأردنية، الذي أوضح من خلال عينة بلغت (٤٣٨) من الأكاديميين والإداريين أن أبعاد الرقابة الإستراتيجية مجتمعة تفسر (٧٤,٩%) من التباين في التميز المؤسسي، مما يؤكد أن تعزيز الحساسية الإستراتيجية والاستجابة السريعة والسيولة في الموارد والقدرات التقنية تمثل محركات رئيسة لتحسين الأداء المؤسسي الجامعي. وتدعم أيضاً نتائج (Kinyua King, 2025) في الجامعات والمدارس الإفريقية هذه الاتجاهات؛ إذ بينت أن ممارسة أبعاد الرقابة الإستراتيجية تسهم في رفع كفاءة الأداء الإداري وتحسين إدارة المخاطر ودعم اتخاذ القرار الفعال، بما يعزز تنافسية المؤسسات التعليمية في بيئات العمل المتغيرة. بينما تختلف نتائج هذه الدراسة عن ما توصلت إليه دراسة (Wiley, 2025) في بيئة الجامعات الأمريكية التي بينت ارتفاع مستوى ممارسة الرقابة بفضل استقلالية القيادات

الأكاديمية. أما في بعد المسؤولية المشتركة، فقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة العجمي (٢٠٢١) في ضعف المشاركة في اتخاذ القرار، مما يعكس الحاجة إلى تعزيز الثقافة التشاركية في المدارس. وبذلك تُظهر المقارنة أن البيئة السعودية ما زالت بحاجة إلى تعزيز التمكين الإداري والبنية التقنية لتحقيق مستوى أعلى من الرشاقة الإستراتيجية. وتتسق هذه النتائج مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة نجمي (٢٠٢٤) التي أوضحت أن جاهزية المؤسسات التعليمية للتحويل نحو أنماط الإدارة الرشيقة تتطلب توافر قيادة إستراتيجية داعمة للابتكار، وتطوير خطط مرنة تتفاعل مع المتغيرات، وهو ما زال محدودًا في البيئة المدرسية السعودية. كما تتفق مع نتائج الزهراني (٢٠٢٢) (و Rizki وآخرون ٢٠٢٣) التي أكدت أن ضعف الحساسية البيئية وانخفاض الوعي بمفاهيم الرشاقة يمثلان تحديًا أمام تفعيل الممارسات الحديثة. بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية جزئيًا عن ما توصلت إليه دراسة (Wiley 2025) في مدارس K-12 الأمريكية، التي أظهرت أن تمكين القادة واعتماد ثقافة اللامركزية يرفع من مستوى الرشاقة التنظيمية، ويُبرز هذا التباين أهمية مواءمة مداخل تطبيق الرشاقة مع الخصوصية التنظيمية والثقافية للمدارس السعودية، وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة

الدراسة على أبعاد المحور الأول والتقييم الكلي للمحور.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اختيار الأهداف الإستراتيجية	٢,٢٨	١,٣٢
الحساسية الإستراتيجية	٢,٣٤	١,١٨
المقدرات الجوهرية	٢,٨٥	١,٢٧

١,٢٣	٢,٢٥	المسؤولية المشتركة
١,٢٧	٢,٤٣	التقييم الكلي للمحور الأول

أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق أبعاد الرشاقة الإستراتيجية جاء بدرجة متوسطة مائلة إلى الانخفاض، مما يشير إلى أن ممارسات الرشاقة داخل المدارس ما زالت في مراحلها الأولى وتحتاج إلى تطوير مؤسسي وتفعيل إداري أوسع، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية الكلية بين (٢,٢٥ - ٢,٨٥)؛ حيث حصل بُعد المقدرات الجوهرية على أعلى متوسط (٢,٨٥)، بينما جاء بُعد المسؤولية المشتركة في أدنى مرتبة (٢,٢٥)، وبلغ المتوسط العام للمحور الأول (٢,٤٣)، مما يدل على أن تطبيق أبعاد الرشاقة الإستراتيجية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض ما زال محدودًا نسبيًا، وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج كل بعد على حدة: يتبين من الجدول الـ (١٠) أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد المحور الأول جاءت بدرجة متوسطة مائلة إلى الانخفاض؛ حيث حصل بُعد المقدرات الجوهرية على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٨٥)، يليه بُعد الحسابية الإستراتيجية بمتوسط (٢,٣٤)، ثم بُعد اختيار الأهداف الإستراتيجية بمتوسط (٢,٢٨)، وجاء بُعد المسؤولية المشتركة في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٢٥)، كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور الأول (٢,٤٣)، مما يشير إلى أن مستوى تطبيق أبعاد الرشاقة الإستراتيجية لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض ما زال محدودًا نسبيًا، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة

الدراسة نحو اختيار الأهداف الإستراتيجية.

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ثَواءِ المدرسة أهدافها مع احتياجات المجتمع المحلي وسوق العمل المستقبل للطلبة.	٣,٤٢	١,١٩

٢	تُخصّص المدرسة مهام العاملين فيها بما يتوافق مع الأهداف التربوية والإدارية.	١,٨٤	١,٢٦
٣	تعتمد المدرسة على آراء الخبراء والمشرفين التربويين لصياغة أهداف دقيقة وواقعية.	٢,٦٧	٠,٨١
٤	تُحلّل المدرسة بيئتها الداخلية والخارجية لتحديد أهداف مرنة قابلة للتنفيذ.	١,٥٧	١,١٣
٥	تُمكن المدرسة منسوبيها من العمل بمرونة لتحقيق الأهداف التعليمية والتنظيمية.	١,٩١	١,٢٦

*** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)

كشفت نتائج الجدول الـ (٦) عن وجود تباين واضح في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "اختيار الأهداف الإستراتيجية"؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١,٥٧ - ٣,٤٢)، مما يعكس تفاوتاً في مستوى تطبيق هذا البُعد داخل المدارس. وقد حصلت العبارة المتعلقة بمواءمة أهداف المدرسة مع احتياجات المجتمع المحلي وسوق العمل المستقبلي على أعلى متوسط بلغ (٣,٤٢)، ما يدل على وعي متزايد لدى القيادات المدرسية بأهمية تطوير الأهداف بما يتماشى مع متطلبات التحول الوطني ورؤية المملكة ٢٠٣٠، إلا أن ذلك لا يزال يحتاج إلى تعزيز من خلال مؤشرات أداء وآليات متابعة فاعلة. وفي المقابل، جاءت العبارة الخاصة بالاعتماد على آراء الخبراء والمشرفين التربويين في صياغة الأهداف بمتوسط (٢,٦٧)، مما يشير إلى ضعف مستوى إشراك المتخصصين في بناء الأهداف الإستراتيجية، وغياب التكامل التطبيقي الذي يواكب سرعة التغيرات في البيئة التعليمية. أما العبارتان المتعلقتان بتمكين منسوبي المدرسة من تحقيق الأهداف وتخصيص المهام وفق الأهداف التربوية والإدارية، فقد سجلتا متوسطات منخفضة تقل عن (٢,٠٠)، مما يدل على استمرار الممارسات الإدارية التقليدية وضعف الربط بين الأداء الفردي والأهداف المؤسسية. وجاء أدنى متوسط (١,٥٧) للعبارة المتعلقة بتحليل البيئة الداخلية والخارجية لتحديد أهداف مرنة، وهو ما يشير إلى قصور واضح في توظيف التحليل البيئي كأساس لصياغة الأهداف، مما يقلل من قدرة

المدارس على التكيف مع المتغيرات المحيطة. وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى حاجة القيادات المدرسية إلى تطوير مهاراتها في التخطيط الإستراتيجي، وتعزيز قدرتها على تحليل البيئة التعليمية، وربط الأهداف بالأداء الفعلي لضمان تحقيق الرشاقة المؤسسية والتكامل الإداري. وتتسق هذه النتائج مع ما أشار إليه عبد العزيز (٢٠٢٠) من أن الرشاقة المؤسسية تتطلب وضوحًا في الأهداف وارتباطها بالسلوك الريادي، كما تتفق مع العجمي (٢٠٢١) التي أكدت أن دقة ووضوح الأهداف الإستراتيجية تمثل مدخلًا لتحقيق التميز التنظيمي.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات أفراد عينة البحث نحو الحساسية الإستراتيجية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦	تُعزز المدرسة استخدام الإدارة الإلكترونية للاستجابة للتحديات التعليمية والتنظيمية.	١,٨١	١,٢٢
٧	تُراعي الخطة الإستراتيجية في المدرسة الاحتياجات المستقبلية للطلبة والمجتمع المحلي.	٢,٦٣	١,٠٨
٨	توفر المدرسة أنظمة وتقنيات مناسبة تسهل الوصول إلى المعلومات والبيانات التربوية.	٢,٦٦	٠,٩٠
٩	تشجع المدرسة التعاون بين منسوبيها لتحقيق الأهداف وتعزيز روح العمل الجماعي.	١,٨٣	١,٢٩
١٠	تُشرك المدرسة منسوبيها في عمليات التخطيط الإستراتيجي وصياغة الرؤية المستقبلية.	٢,٧٧	١,١٨

*** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)

للإجابة عن السؤال الفرعي المتعلق بمدى تطبيق الحساسية الإستراتيجية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، أظهرت النتائج أن مستوى هذا البعد جاء منخفضاً نسبياً، مما يعكس ضعف قدرة المدارس على الاستجابة للتغيرات التعليمية والتنظيمية، ومحدودية المرونة في التعامل مع المستجدات التربوية، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١,٨١ – ٢,٧٧)، وهو ما يشير إلى أن تفعيل الحساسية الإستراتيجية لا يزال محدوداً في الواقع المدرسي، ويحتاج إلى تطوير أدوات الرصد

المبكر، وتعزيز التعاون التنظيمي والتقني. وفيما يلي تفصيل نتائج عبارات هذا البعد، وأظهرت نتائج الجدول الـ (٧) أن مستوى الحساسية الإستراتيجية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لا يزال منخفضاً نسبياً؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد بين (١,٨١ - ٢,٧٧)، مما يعكس ضعفاً عاماً في قدرة المدارس على الاستجابة للتغيرات والمستجدات التربوية، وقد سجلت العبارة المتعلقة بإشراك منسوبي المدرسة في عمليات التخطيط الإستراتيجي وصياغة الرؤية المستقبلية أعلى متوسط بلغ (٢,٧٧)، ما يشير إلى وجود بعض المبادرات الإيجابية في مجال المشاركة الإدارية، لكنها تظل محدودة وغير منتظمة على مستوى الممارسة المؤسسية. كما بلغ متوسط العبارة الخاصة بتوفر أنظمة وتقنيات مناسبة تسهل الوصول إلى المعلومات والبيانات التربوية (٢,٦٦)، وهو ما يعكس تفاوتاً في مستوى البنية التحتية التقنية بين المدارس؛ حيث تواجه بعض المدارس ضعفاً في الموارد الرقمية والدعم التقني، وأما العبارة المتعلقة بمراعاة الخطة الإستراتيجية لاحتياجات الطلبة والمجتمع المحلي فقد بلغ متوسطها (٢,٦٣)، ما يبرز قصوراً في استشراف المستقبل وصياغة أهداف تتلاءم مع متغيرات البيئة التعليمية، وفي المقابل، جاءت عبارات تشجيع التعاون بين منسوبي المدرسة لتحقيق الأهداف وتعزيز روح العمل الجماعي واستخدام الإدارة الإلكترونية في مواجهة التحديات التعليمية والتنظيمية في أدنى المتوسطات (١,٨٣ و ١,٨١ على التوالي)، مما يدل على ضعف في ثقافة التعاون واستخدام أدوات الإدارة الرقمية لدعم اتخاذ القرار.

وتشير هذه النتائج بوجه عام إلى أن مستوى الحساسية الإستراتيجية في المدارس الحكومية ما زال بحاجة إلى تعزيز عبر تطوير البنية التقنية، وتوسيع نطاق المشاركة في التخطيط، وتنمية مهارات العمل الجماعي، بما يساهم في رفع مستوى التفاعل مع

التغيرات وتحسين القدرة المؤسسية على التكيف، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة دماج (٢٠١٩) التي أكدت أن الحساسية الإستراتيجية تمثل ركيزة للتميز والقدرة التنافسية، كما تتسق مع دراسة ابن دلهم (٢٠٢٥) التي بينت العلاقة الإيجابية بين الرشاقة التنظيمية ومهارات اتخاذ القرار، مما يشير إلى أن ضعف الحساسية الإستراتيجية يُعد أحد معوقات تحقيق الرشاقة في البيئة التعليمية.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ودرجة الموافقة واختبار "كا ٢" لاستجابات أفراد عينة البحث نحو المقدرات الجوهرية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١١	تُركز المدرسة على تطوير برامج وأنشطة تعليمية تلي احتياجات الطلبة وتواكب المستجدات التربوية.	٤,٢١	٠,٨٨
١٢	تُوظف المدرسة مواردها المتاحة لتحقيق أهدافها التربوية بكفاءة عالية.	٢,٦٩	١,١٨
١٣	تُجري المدرسة تقييمًا دوريًا لأدائها البشري والتعليمي لضمان تحقيق التميز المؤسسي.	٢,٦٤	٠,٩٩
١٤	تتمتع المدرسة بكوادر إدارية وتعليمية تمتلك مهارات مهنية متميزة.	٢,٠٣	١,٢١
١٥	تُكافئ المدرسة المعلمين المتميزين والمبدعين في أدائهم التربوي.	٢,٦٨	١,٢٢

*** دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)

تتناول هذه الفقرة تحليل بُعد المقدرات الجوهرية كأحد أبعاد الرشاقة الإستراتيجية، وأظهرت النتائج أن مستوى المقدرات الجوهرية جاء متوسطًا يميل إلى الارتفاع، بما يعكس اهتمامًا نسبيًا بتطوير البرامج التعليمية والموارد المتاحة، في مقابل ضعف في إدارة الكفاءات البشرية والتحفيز المؤسسي، وقد تراوحت المتوسطات بين (٢,٠٣ - ٤,٢١)، مما يدل على تباين واضح في قدرة المدارس على توظيف مواردها لتحقيق الأهداف التربوية بكفاءة.

وفيما يلي عرض مفصل لنتائج هذا البعد؛ حيث أظهرت نتائج الجدول (٨) وجود تفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد المقدرات الجوهرية، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٠٣ - ٤,٢١)، مما يدل على تباين واضح في قدرة المدارس على توظيف مواردها البشرية والمادية لتحقيق أهدافها التربوية

بكفاءة، وقد سجلت العبارة الخاصة ب تركيز المدرسة على تطوير برامج وأنشطة تعليمية تلبي احتياجات الطلبة وتواكب المستجدات التربوية أعلى متوسط بلغ (٤,٢١)، وهو ما يعكس اهتمامًا مرتفعًا بتطوير المحتوى التعليمي بما يتماشى مع مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، إلا أن هذا التوجه لا يزال بحاجة إلى متابعة منهجية وآليات تقويم مستمرة لضمان الاستدامة والتحسين، وأما العبارات المتعلقة ب توظيف الموارد المتاحة (2.69)، وتكافؤ المعلمين المتميزين في أدائهم التربوي (2.68)، وتقييم الأداء الدوري للكوادر التعليمية (2.64)، فقد جاءت في مستويات متقاربة تميل إلى الانخفاض، ما يشير إلى تفاوت في مدى اعتماد المدارس على أدوات التحفيز والتقييم المؤسسي لتطوير الأداء. في حين حصلت العبارة المتعلقة ب امتلاك المدرسة كوادر إدارية وتعليمية ذات مهارات مهنية متميزة على أدنى متوسط بلغ (٢,٠٣)، مما يعكس ضعفًا في مستوى الاستثمار في تنمية الكفاءات البشرية ونقص برامج التدريب والتطوير المهني، وهو ما قد يؤثر على قدرة المدارس على التكيف مع متطلبات التغيير والتحسين المستمر، وتشير النتائج بوجه عام إلى أن مدارس التعليم العام تُبدي اهتمامًا ملحوظًا بتطوير البرامج التعليمية والمحتوى الأكاديمي، لكنها بحاجة إلى تعزيز إدارة الموارد البشرية، وتفعيل أنظمة التحفيز والتقييم المؤسسي لرفع كفاءة الأداء وتحقيق التميز التنظيمي.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة عبد العزيز (٢٠٢٠) التي أكدت أن تنمية السلوك الريادي والابتكاري في المؤسسات التعليمية يتطلب بيئة تنظيمية محفزة وداعمة للكوادر البشرية، وهو ما لا يزال محدودًا في واقع بعض المدارس وفق نتائج هذه الدراسة.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد عينة البحث نحو المسؤولية المشتركة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٦	تُعزز المدرسة الوعي الثقافي والتربوي بين منسوبيها لبناء بيئة عمل تعليمية متكاملة.	٢,٦٣	١,٠٨
١٧	تُحفّز المدرسة منسوبيها على تحقيق التميز من خلال تشجيع الابتكار وتقدير الجهود والإنجازات.	١,٧٥	١,١٩
١٨	تؤكد المدرسة على أهمية المسؤولية الجماعية بين جميع العاملين لضمان جودة العملية التعليمية.	١,٩٧	١,٣٤
١٩	تُشجع المدرسة على التعلم من الأخطاء كفرصة للتحسين، بدلاً من التركيز على العقوبات.	٢,٧٣	١,١١
٢٠	تطبق المدرسة مبدأ العدالة في توزيع المهام والمسؤوليات لضمان الشفافية والمساواة بين منسوبيها.	٢,٢٠	١,١٢

*** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)

يتناول هذا الجزء نتائج بُعد المسؤولية المشتركة بين منسوبي المدارس، وهو أحد المؤشرات المهمة في تحقيق الرشاقة المؤسسية، وقد أظهرت النتائج أن مستوى تفعيل هذا البعد منخفض، مما يشير إلى ضعف في ثقافة التعاون والمساءلة داخل المدارس. وتراوح المتوسطات الحسابية بين (١,٧٥ – ٢,٧٣)، ما يدل على أن ممارسات العدالة، والعمل الجماعي، وتحفيز التميز لم تبلغ بعد المستوى المطلوب لتفعيل بيئة عمل تشاركية.

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج عبارات هذا البعد؛ حيث أوضحت نتائج الجدول الـ (٩) أن مستوى تفعيل المسؤولية المشتركة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لا يزال منخفضاً نسبياً؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد بين (١,٧٥ – ٢,٧٣)، مما يعكس ضعفاً عاماً في مأسسة ممارسات التعاون والمساءلة داخل البيئة المدرسية. وقد سجلت العبارة المتعلقة بتشجيع المدرسة على التعلم من الأخطاء كفرصة للتحسين بدلاً من التركيز على العقوبات أعلى متوسط بلغ (٢,٧٣)، ما يشير إلى وجود توجهات محدودة نحو تبني ثقافة التعلم والتحسين المستمر، لكنها لا تزال بحاجة إلى تعميم وتفعيل أوسع. كما بلغ متوسط عبارة تعزيز

الوعي الثقافي والتربوي بين منسوبي المدرسة لبناء بيئة عمل تعليمية متكاملة (٢٠٢٣)، وهو ما يعكس بدايات إيجابية لكنها تفتقر إلى الدعم الإداري المؤسسي اللازم لترسيخها. في المقابل، جاءت العبارات المتعلقة بتحفيز التميز من خلال تشجيع الإبداع وتقدير الجهود، وتأكيد المسؤولية الجماعية لضمان جودة العملية التعليمية، وتطبيق مبدأ العدالة في توزيع المهام والمسؤوليات ضمن أقل المتوسطات (بين ١٠,٧٥ - ٢٠,٢٠)، ما يدل على قصور في سياسات التحفيز والمشاركة وتفعيل مبادئ العدالة التنظيمية داخل المدارس.

وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى ضعف الثقافة المؤسسية المرتبطة بالمسؤولية المشتركة، وغياب آليات واضحة تدعم الشفافية والعمل الجماعي، الأمر الذي ينعكس سلباً على فاعلية الأداء التربوي والتنظيمي؛ وعليه، فإن تعزيز ثقافة التعاون والمسؤولية المتبادلة، وتطوير أنظمة التحفيز والمساءلة، وتوسيع المشاركة في اتخاذ القرار، تمثل خطوات أساسية لتحقيق الأداء المؤسسي المستدام. وتتسق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة العجمي (٢٠٢١) من أن القيادة التشاركية والممارسات الجماعية تعد من أهم محددات التميز والفاعلية التنظيمية في المؤسسات التعليمية.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: نص السؤال على " ما أهم المعوقات التي تواجه مديري المدارس في تطبيق الرقابة الاستراتيجية؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة

الدراسة على أبعاد المحور الثاني والتقييم الكلي للمحور.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعوقات التخطيطية	٤,٤١	٠,٨٣

المعوقات التنظيمية	٣,٨٧	٠,٩٩
المعوقات المتعلقة بعملية التوجيه	٣,٧٦	٠,٩٦
المعوقات المتعلقة بعملية المتابعة	٤,٠٨	٠,٨١
التقييم الكلي للمحور الثاني	٤,٠٢	٠,٩٢

أظهرت النتائج أن مستوى المعوقات جاء مرتفعاً، مما يعكس إدراكاً واسعاً لدى أفراد العينة بوجود تحديات تخطيطية وتنظيمية وإدارية تحد من فاعلية تطبيق الرقابة. وقد بلغ المتوسط العام للمحور (٤,٠٢)، وهو ما يشير إلى ضرورة تطوير قدرات القيادات المدرسية، وتحسين منهجيات التخطيط والمتابعة والتوجيه.

وفيما يلي تفصيل نتائج أبعاد هذا المحور؛ حيث تشير نتائج الجدول إلى وجود عدد من المعوقات المؤثرة في تطبيق الرقابة الإستراتيجية داخل مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، أبرزها ضعف تأهيل القيادات المدرسية لقيادة التغيير، مما يستدعي تطوير قدراتهم وتمكينهم من ممارسة أدوار قيادية مرنة وفعالة.

كما أظهرت النتائج الحاجة إلى تطوير منهجيات التخطيط الإستراتيجي لتكون أكثر مرونة وشمولاً، من خلال أدوات تحليل دقيقة واستشراف التغيرات المستقبلية، مع تعزيز المشاركة الجماعية للعاملين في المدرسة بما يدعم الانتماء والالتزام. بالإضافة إلى ذلك، برزت أهمية تفعيل أنظمة متابعة وتقييم قائمة على مؤشرات أداء واضحة وتقنيات رقمية لرصد الأداء وتصحيح المسار بفعالية، إلى جانب ضرورة تقليل البيروقراطية الإدارية عبر إعادة هيكلة المدارس، وتوسيع صلاحيات القيادات التعليمية لتسريع عملية اتخاذ القرار، مما يساهم في تعزيز الرقابة المؤسسية وقدرة المدرسة على التكيف مع التحديات المتغيرة. علاوة على ذلك، فإن تنمية قدرات المديرين في التوجيه، والتحفيز، والتمكين وتبني ثقافة المبادرة والإبداع، تُعدّ أساسية لتحقيق الرقابة الإستراتيجية، وتنفيذ هذه الخطوات يعزز من قدرة المدارس على إدارة الموارد بكفاءة والتكيف مع المتغيرات التربوية، ويواكب مستهدفات رؤية المملكة

٢٠٣٠، وتتوافق هذه التوصيات مع نتائج دراسات ابن دلم (٢٠٢٥)، التي أكدت تحدي الأنظمة التقليدية الداعمة للرشاقة، ودراسة العجمي (٢٠٢١)، التي أبرزت ضعف أدوات المتابعة والتقييم كعائق أمام التميز التنظيمي، والتالي يوضح التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات أبعاد المحور الثاني، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة

البحث نحو المعوقات التخطيطية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢١	ضعف التوافق بين مخصصات الميزانية المدرسية والأهداف التربوية المعتمدة.	٤,١٧	٠,٩٢
٢٢	قصور في وعي بعض منسوبي المدرسة بأهمية التطوير المستمر لتحقيق التميز في الأداء.	٤,٠٨	٠,٩٦
٢٣	قلة وجود خطط بديلة أو طوارئ للتعامل مع التغيرات المفاجئة أو الظروف غير المتوقعة.	٤,٧٢	٠,٥٩
٢٤	ضعف التركيز على الدراسات والبحوث التربوية كأداة لتطوير الأداء الإداري والقيادي داخل المدرسة.	٤,٦٧	٠,٥٨

*** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)

يُظهر هذا الجزء نتائج بُعد المعوقات التخطيطية التي تواجه مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. وقد كشفت النتائج أن هذا البعد يمثل أحد أبرز التحديات أمام تطبيق الرشاقة الإستراتيجية؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٠٨ – ٤,٧٢)، بما يعكس ضعف المرونة في التخطيط، وغياب الخطط البديلة، وقصور الاستفادة من البحوث التربوية. وفيما يلي عرض مفصل لنتائج هذا البعد؛ حيث أوضحت نتائج الجدول (١١) أن أفراد عينة الدراسة يدركون بدرجة مرتفعة وجود معوقات تخطيطية تؤثر سلباً في تطبيق الرشاقة الإستراتيجية داخل مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٠٨ – ٤,٧٢)، وهو ما يدل على اتفاق عام حول وجود تحديات تنظيمية وإدارية تحد من سرعة

الاستجابة للتغيرات. وقد جاءت عبارة قلة وجود خطط بديلة أو طوارئ للتعامل مع التغيرات المفاجئة أو الظروف غير المتوقعة في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٧٢)، مما يعكس ضعفًا في الجاهزية المؤسسية للتعامل مع الأزمات والمستجدات. كما بلغ متوسط عبارة ضعف التركيز على الدراسات والبحوث التربوية كأداة لتطوير الأداء الإداري والقيادي داخل المدرسة (٤,٦٧)، ما يشير إلى محدودية الاستفادة من نتائج البحث العلمي في تطوير الممارسات الإدارية. وسجلت عبارة ضعف التوافق بين مخصصات الميزانية والأهداف التربوية (٤,١٧)، مما يعكس فجوة بين الموارد المتاحة ومتطلبات الخطط التطويرية. أما عبارة قصور وعي بعض منسوبي المدرسة بأهمية التطوير المستمر لتحقيق التميز في الأداء فجاء متوسطها (٤,٠٨)، وهو ما يدل على حاجة المدارس إلى تعزيز ثقافة التغيير والتحسين المستدام. وتشير هذه النتائج بوجه عام إلى أن ضعف المرونة التخطيطية، وقصور الاستفادة من البحوث التربوية، وتفاوت مستوى الوعي المهني، تمثل أبرز التحديات التي تحد من فاعلية تطبيق الرشاقة الإستراتيجية. لذا تبرز الحاجة إلى تطوير آليات تخطيط أكثر مرونة، وتعزيز ثقافة التغيير والابتكار، وتحقيق المواءمة بين الموارد المالية والأهداف التربوية لضمان كفاءة الأداء واستدامة التميز المؤسسي.

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث نحو المعوقات التنظيمية.

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٥	قلة مراعاة الجوانب الإنسانية في خطط المدرسة يؤدي إلى انخفاض مستوى تقبل العاملين لها وضعف دافعيتهم.	٤,١٥	٠,٩٥
٢٦	تقيّد الصلاحيات المحدودة الممنوحة لمديري المدارس قدرتهم على اتخاذ قرارات فاعلة في الوقت المناسب.	٢,٥٧	٠,٧٥
٢٧	ضعف التوازن بين الصلاحيات والمسؤوليات يؤثر سلباً على فاعلية الأداء وتحقيق الأهداف التربوية.	٤,٠٤	٠,٩١
٢٨	وجود فجوات أو قصور في الهيكل التنظيمي للمدرسة يؤثر على كفاءتها التشغيلية والإدارية.	٤,٧١	٠,٥٤

*** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)

يعرض هذا الجزء نتائج بُعد المعوقات التنظيمية؛ حيث أظهرت النتائج أن مستوى هذه المعوقات جاء مرتفعاً، مما يدل على وجود اختلالات تنظيمية تحد من فاعلية الأداء الإداري والتشغيلي في المدارس، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٥٧ - ٤,٧١)، ما يشير إلى قصور في الهياكل الإدارية وضعف التمكين القيادي. وفيما يلي تفاصيل هذا البعد؛ حيث أظهرت نتائج الجدول الـ (١٢) أن المعوقات التنظيمية تُعد من أبرز التحديات التي تواجه تطبيق الرقابة الاستراتيجية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٥٧ - ٤,٧١)، مما يعكس إدراكاً واسعاً بوجود اختلالات تنظيمية تؤثر في كفاءة الأداء الإداري والتشغيلي.

وقد تصدّرت العبارة المتعلقة بوجود فجوات أو قصور في الهيكل التنظيمي للمدرسة وتأثيرها على كفاءتها التشغيلية والإدارية أعلى متوسط بلغ (٤,٧١)، مما يشير إلى أن الأنظمة غير المحدثة وضعف وضوح الهيكل الإداري يعوقان مرونة العمليات المدرسية. وجاءت عبارة قلة مراعاة الجوانب الإنسانية في خطط المدرسة في المرتبة الثانية بمتوسط (٤,١٥)، وهو ما يؤكد أن تجاهل الأبعاد الإنسانية عند

إعداد الخطط يؤدي إلى انخفاض تقبل العاملين وضعف دافعيتهم نحو الإنجاز، وأما العبارة الخاصة بضعف التوازن بين الصلاحيات والمسؤوليات فجاء متوسطها (٤,٠٤)، مما يدل على غياب التوزيع العادل للأدوار الإدارية، في حين سجلت العبارة المتعلقة بتقييد الصلاحيات المحدودة الممنوحة لمديري المدارس أدنى متوسط (٢,٥٧)، ما يعكس محدودية تمكين القيادات المدرسية من ممارسة أدوارها القيادية بفاعلية. وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن وجود فجوات تنظيمية، وضعف التمكين الإداري، وتجاهل الجوانب الإنسانية، تمثل أبرز معوقات تطبيق الرشاقة التنظيمية في المدارس؛ لذا، تبرز الحاجة إلى مراجعة الأنظمة التنظيمية وتطويرها بما يعزز المرونة والتمكين، وتوزيع الصلاحيات بعدالة، مع مراعاة الجوانب الإنسانية في بيئة العمل لضمان تحقيق التوازن بين الكفاءة التشغيلية والاستجابة السريعة للتغيرات.

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة

البحث نحو المعوقات المتعلقة بعملية التوجيه.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٩	تراجع شعور منسوبي المدرسة بالرضا الوظيفي يؤثر سلباً على مستوى التزامهم وتحفيزهم في تحقيق الأهداف التربوية والمؤسسية.	٤,١٠	٠,٩٠
٣٠	غياب آليات الكشف المبكر عن المشكلات داخل المدرسة يقلل من فعالية عمليات التوجيه والتخطيط المدرسي.	٣,٢٢	٠,٦٥
٣١	محدودية مهارات العمل الجماعي بين منسوبي المدرسة تعيق تنفيذ المهام المشتركة وتضعف الانسجام التنظيمي.	٤,٤٦	٠,٦٢
٣٢	الاعتماد على الأساليب الإدارية التقليدية يقلل من قدرة المدرسة على تحقيق الابتكار والمرونة في الأداء.	٤,٥٢	٠,٧٤
٣٣	قلة توفر الدعم الفني والتقني تعرقل جهود تحسين كفاءة العمليات التعليمية والإدارية داخل المدرسة.	٢,٥١	٠,٨٧

*** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)

يتناول هذا الجزء نتائج بُعد المعوقات المرتبطة بعملية التوجيه القيادي، وقد أظهرت النتائج أن مستوى هذه المعوقات جاء مرتفعاً نسبياً، مما يشير إلى ضعف فاعلية القيادة المدرسية في تبني أساليب توجيه مرنة ومبتكرة، وتراوحت المتوسطات

الحسابية بين (٢,٥١ - ٤,٥٢)، وهو ما يعكس حاجة المدارس إلى تعزيز ثقافة العمل الجماعي والدعم الفني، وتحديث أدوات الإشراف الإداري.

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج هذا البعد، فتشير نتائج الجدول الـ (١٣) إلى أن مدارس التعليم العام بمدينة الرياض تواجه معوقات واضحة في مجال التوجيه القيادي؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٥١ - ٤,٥٢)، مما يعكس تفاوتاً في مستوى فاعلية هذا البعد الحيوي داخل المدارس، وقد جاءت عبارة الاعتماد على الأساليب الإدارية التقليدية في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٥٢)، مما يدل على غياب الابتكار وضعف التجديد في ممارسات القيادة المدرسية، كما أظهرت النتائج أن محدودية مهارات العمل الجماعي بين منسوبي المدرسة تمثل أحد أبرز العوائق بمتوسط (٤,٤٦)، وهو ما يشير إلى ضعف الانسجام التنظيمي وتراجع روح التعاون في تنفيذ المهام المشتركة، وكذلك، برز تراجع الرضا الوظيفي لدى منسوبي المدرسة بمتوسط (٤,١٠) كأحد المؤشرات الدالة على انخفاض مستوى الالتزام والتحفيز الداخلي، وفي المقابل، سجلت عبارة ضعف آليات الكشف المبكر عن المشكلات داخل المدرسة متوسطاً (٣,٢٢)، مما يعكس قصوراً في آليات التنبؤ والاستجابة الوقائية.

وجاءت عبارة قلة الدعم الفني والتقني بمتوسط (٢,٥١) لتؤكد الحاجة إلى تطوير البنية التحتية الداعمة للتوجيه والإشراف الإداري، وتشير هذه النتائج بوجه عام إلى أن ضعف التوجيه القيادي وتغليب الأساليب التقليدية، إلى جانب محدودية التعاون وقلة الدعم الفني، تمثل معوقات رئيسة أمام تحقيق الرشاقة الإستراتيجية، ومن ثم، تبرز أهمية تطوير إستراتيجيات قيادة أكثر مرونة، وتعزيز ثقافة العمل الجماعي، وتوفير

الدعم الفني والتقني، وتفعيل أدوات التشخيص المبكر للمشكلات بما يساهم في رفع كفاءة الأداء وتحقيق التميز المؤسسي المستدام.

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة

البحث نحو المعوقات المتعلقة بعملية المتابعة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٤	قلة إشراك المعلمين والإداريين في عمليات التقويم المدرسي تؤدي إلى ضعف دقة النتائج وفعالية المخرجات.	٤,٦١	٠,٦٥
٣٥	انخفاض استجابة منسوبي المدرسة للتغذية الراجعة يقلل من فرص التحسين والتطوير المستمر.	٤,٠٠	٠,٨٧
٣٦	نقص آليات متابعة جودة البرامج التدريبية يؤثر سلباً على تحقيق أهدافها المهنية والتربوية.	٤,٠٦	٠,٢٣
٣٧	ضعف متابعة أداء العاملين في المدرسة يقلل من القدرة على رفع الكفاءة المهنية وتحقيق التطوير الوظيفي.	٤,٥٠	٠,٦٩
٣٨	قلة الالتزام بمعايير تطوير الأداء المدرسي يؤدي إلى ضعف في تحقيق التحسينات المستهدفة على مستوى الأفراد والمؤسسة.	٣,٢٦	٠,٦٧

*** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)

يستعرض هذا الجزء نتائج بُعد المعوقات المتعلقة بعملية المتابعة والتقويم، وقد أظهرت النتائج أن مستوى هذه المعوقات جاء مرتفعاً، مما يدل على وجود قصور في أنظمة المتابعة وممارسات التقويم، وتراوح المتوسطات بين (٣,٢٦ – ٤,٦١)، ما يشير إلى ضعف إشراك العاملين في التقييم وقصور استخدام التغذية الراجعة لتحسين الأداء. وفيما يلي عرض مفصل لنتائج هذا البعد؛ حيث تشير نتائج الجدول (١٤) إلى وجود قصور واضح في آليات المتابعة والتقويم داخل مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٢٦ – ٤,٦١)، مما يعكس وجود معوقات تؤثر سلباً في جودة الأداء وتقدم التطوير المدرسي.

وقد جاءت عبارة قلة إشراك المعلمين والإداريين في عمليات التقويم المدرسي في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٦١)، ما يدل على ضعف الاعتماد على التغذية الراجعة

الواقعية التي تسهم في دقة النتائج وفاعلية المخرجات. كما أظهرت النتائج ضعف متابعة أداء العاملين بمتوسط (٤,٥٠) وجودة البرامج التدريبية بمتوسط (٤,٠٦)، مما يشير إلى قصور في تنمية الكفاءات المهنية وتطبيق الأثر التدريبي في الواقع المدرسي. كذلك، بلغ متوسط عبارة انخفاض استجابة العاملين للتغذية الراجعة (٤,٠٠)، مما يعكس ضعف ثقافة التطوير الذاتي، في حين جاءت عبارة قلة الالتزام بمعايير تطوير الأداء المدرسي في أدنى المتوسطات (٣,٢٦)، وهو ما يؤكد غياب ثقافة التقويم المستمر ومرجعية الأداء المؤسسي داخل المدرسة. وتشير هذه النتائج بوجه عام إلى أن ضعف المشاركة في عمليات التقويم، وقصور المتابعة الفعالة، وانخفاض مستوى الالتزام بمعايير التطوير، تمثل أبرز المعوقات التي تحد من فاعلية المتابعة المدرسية؛ وعليه، فإن تحسين نظام المتابعة يتطلب إشراكاً فعالاً للعاملين، وتوظيف التغذية الراجعة في اتخاذ القرار، وربط الأداء بمؤشرات دقيقة، وتطوير البرامج التدريبية بما يعزز الرشاقة الإستراتيجية ويضمن جودة الأداء المؤسسي واستدامة التطوير.

الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص علي: ما التصور المقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام في ضوء مدخل الرشاقة الإستراتيجية؟

أولاً: فلسفة التصور ومبرراته العلمية

تستند فلسفة التصور ومبرراته إلى تمكين القيادات المدرسية من تبني الرشاقة الإستراتيجية لتحقيق الكفاءة والابتكار وذلك حسب التالي:

- تحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في بناء نظام تعليمي مرن ومبتكر.
- دعم توجهات برنامج التحول الوطني في رفع كفاءة الأداء المؤسسي وجودة الخدمات التعليمية.

- مواكبة أهداف برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) في تمكين الكوادر التعليمية وتطوير مهاراتها.

- الاستفادة من توصيات المؤتمرات الدولية للتعليم العالي في تبني الأساليب الإدارية الحديثة والقيادة المرنة.

- معالجة نتائج الدراسة الميدانية التي أظهرت تفاوتاً في ممارسة أبعاد الرشاقة الإستراتيجية لدى مديري المدارس.

ثانياً: أهداف التصور المقترح

يهدف التصور المقترح إلى بناء نموذج تطوري لتفعيل الرشاقة الإستراتيجية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، بما يساهم في رفع كفاءة الأداء المؤسسي وتعزيز قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها بفاعلية واستدامة.

وينبثق عن هذا الهدف العام عدد من الأهداف التفصيلية، تتمثل في:

- تحسين الكفاءة القيادية والإدارية عبر تطبيق مبادئ المرونة وسرعة الاستجابة والابتكار

- تعزيز التفكير والتحليل الإستراتيجي لتمكين المديرين من استيعاب المتغيرات البيئية والتعامل معها بوعي.

- رفع كفاءة توظيف الموارد البشرية والتقنية لتحقيق أهداف المدرسة ضمن معايير الأداء الرشيق.

- ترسيخ ثقافة المشاركة والمسؤولية المشتركة لضمان التكامل والانسجام التنظيمي.

- تحفيز الابتكار الإداري والتحول الرقمي لتحقيق الاستدامة التشغيلية.

- مواءمة الممارسات القيادية مع مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبرامج التحول الوطني لتعزيز جودة التعليم والمنافسة العالمية.

ثالثاً: منهجية إعداد وبناء التصور المقترح

تم إعداد التصور وفق منهجية علمية تجمع بين التحليل النظري والدراسة الميدانية لضمان بنائه على أسس راسخة ودلائل واقعية، متبعة تسلسلاً متدرجاً من التحليل إلى التركيب ومن النظرية إلى التطبيق عبر:

التحليل النظري والميداني: شملت دراسة الأدبيات الإدارية والتربوية الحديثة المرتبطة بمفهوم الرشاقة الإستراتيجية في التعليم، واستعراض أبرز النماذج العالمية التي تناولت العلاقة بين الرشاقة وتطوير الأداء القيادي (Muduli, 2013؛ Wiley, 2025؛ عبد العزيز، ٢٠٢٠؛ Rizki وآخرون، ٢٠٢٣)، مما أسهم في تحديد المفاهيم الجوهرية والأبعاد والمعايير الأساسية التي استند إليها التصور، كما اعتمدت المنهجية على نتائج الدراسة لهذه الدراسة.

التحكيم العلمي والتطوير: عُرض التصور الأولي على مجموعة من المتخصصين والمحكمين في الإدارة التربوية والقيادة التعليمية ممن شاركوا سابقاً في تحكيم أدوات البحث، بهدف التحقق من دقته وواقعيته، وأسهمت ملاحظاتهم العلمية في تطوير صياغة الأبعاد والمعايير وتوضيح الأسس النظرية التي انطلق منها التصور في صورته النهائية.

آليات تنفيذ التصور ومراحله التطبيقية: نُفذ التصور المقترح عبر أربع مراحل مترابطة، تعكس تسلسلاً منطقيًا يبدأ بالتشخيص وينتهي بتحسين المستمر، مستندة إلى الأبعاد الأربعة للرشاقة الإستراتيجية (الحساسية الإستراتيجية - المقدرات الجوهرية - الأهداف المرنة - المسؤولية المشتركة). وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: التشخيص والتحليل الميداني للواقع التعليمي

تهدف هذه المرحلة إلى فهم البيئة المدرسية الراهنة من منظور الرشاقة الإستراتيجية، والكشف عن مستوى جاهزية القيادات المدرسية. وتشمل هذه المرحلة الإجراءات الآتية:

- تحليل بيئة العمل التعليمية داخل المدارس من حيث الهياكل التنظيمية، الأنظمة الإدارية، وأسلوب اتخاذ القرار.
- إجراء استبيانات تشخيصية لمديري المدارس ووكلائهم لرصد مستوى ممارسة أبعاد الرشاقة (سرعة الاستجابة - التخطيط المرن - مشاركة القرار - استخدام التقنية).
- عقد لقاءات نوعية مركزة مع القيادات التربوية والمشرفين لاستخلاص أبرز التحديات والفرص.
- إعداد تقرير تحليلي يحدد نقاط القوة ومواطن القصور والاحتياجات التطويرية التي سببها عليها التصور التنفيذي.

المرحلة الثانية: التهيئة وبناء القدرات القيادية والتنظيمية

تُعنى هذه المرحلة بتأهيل البيئة المدرسية لتصبح أكثر قدرة على استيعاب متطلبات الرشاقة الإستراتيجية.

وتشمل ما يلي:

- تنظيم برامج تدريبية تطبيقية تستهدف مديري المدارس ووكلائهم حول مفاهيم الرشاقة، والتفكير التحليلي، وإدارة التغيير.
- تشكيل فرق تطوير مدرسية تتولى متابعة التنفيذ داخل المدرسة، وتضم عناصر من القيادات والمعلمين ذوي الخبرة التقنية والتنظيمية.

- تطوير أدوات رقمية تسهل جمع البيانات ومتابعة مؤشرات الأداء، لضمان سرعة اتخاذ القرار ودقة المعلومة.

- تحسين بيئة العمل المدرسية من خلال تبسيط الإجراءات الإدارية وتفويض الصلاحيات بما يعزز المرونة التنظيمية والاستقلالية التشغيلية.

المرحلة الثالثة: التطبيق العملي للرشاقة الإستراتيجية

تركّز هذه المرحلة على تحويل المفاهيم النظرية إلى ممارسات ميدانية فاعلة داخل المدارس، وتشمل الخطوات التالية:

- تطبيق التجربة في عدد من المدارس النموذجية بمناطق مختلفة من الرياض لقياس مدى فاعلية النموذج التطبيقي.

- تصميم خطط تشغيلية مرنة تتضمن أهدافاً قابلة للقياس ومؤشرات أداء مرتبطة بالزمن والمسؤوليات.

- تعزيز ثقافة المسؤولية المشتركة عبر إشراك جميع العاملين في صنع القرار ومتابعة التنفيذ ضمن فرق عمل تكاملية.

- إطلاق مبادرات تطويرية مدرسية ترتبط مباشرة بتحسين جودة التعليم وكفاءة الأداء الإداري.

- متابعة دورية ميدانية من قبل إدارة التعليم والمشرفين لدعم التطبيق ومعالجة المعوقات أولاً بأول.

المرحلة الرابعة: التقويم والتحسين المستمر

تهدف هذه المرحلة إلى متابعة نتائج التطبيق وقياس أثر تفعيل الرشاقة على الأداء المؤسسي في المدارس.

وتتضمن ما يلي:

- تصميم أدوات قياس وتقييم كمية ونوعية لرصد التحسن في الممارسات القيادية والإدارية وفق مؤشرات الرشاقة.
- تحليل نتائج الأداء المدرسي من حيث سرعة الإنجاز، رضا المستفيدين، وجودة القرارات الإدارية.
- تغذية راجعة مستمرة لفرق العمل والمديرين، بهدف تعديل المسار وتطوير الخطط.
- توثيق أفضل الممارسات في دليل إجرائي يُعمّم على بقية المدارس لتحقيق الاستفادة المؤسسية.
- اعتماد نظام متابعة إلكتروني موحد لربط المدارس بإدارة التعليم في قياس مستوى الرشاقة ومعدلات التحسن السنوي.

خامسًا: المتطلبات الأساسية لتفعيل التصور

يتطلب تفعيل الرشاقة الإستراتيجية في المدارس توافر مجموعة من المتطلبات الإدارية والتنظيمية والبشرية والتقنية، التي تشكّل البنية الداعمة لتطبيق هذا التصور وهي كالتالي:

المتطلبات الإدارية والتنظيمية: تمثل في إعادة هيكلة النظام الإداري داخل المدرسة بطريقة تسمح بتبسيط الإجراءات، وتفويض الصلاحيات، وإعادة توزيع الأدوار بما يضمن تسريع اتخاذ القرار، كما تتطلب وجود لوائح مرنة تمكن المدير من ممارسة صلاحياته ضمن إطار الحوكمة التعليمية، وتطبيق مبادئ اللامركزية التي تتيح للمدرسة مساحة أوسع من الاستقلالية في التخطيط والتنفيذ.

المتطلبات البشرية: تتمثل في تطوير مهارات مديري المدارس في مجالات التفكير الإستراتيجي، والتخطيط المرن، وإدارة الأزمات، واتخاذ القرار في ظل المواقف

المعقدة، كما تشمل تأهيل الكوادر الإدارية والفنية المساندة بحيث تعمل بروح الفريق الواحد، مع توفير بيئة عمل تحفز على الابتكار وتحمل المسؤولية.

المتطلبات التقنية: تُعد البنية الرقمية أحد المرتكزات الرئيسة لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية؛ إذ يحتاج المدير إلى نظم إلكترونية متقدمة لإدارة الأداء، وتحليل البيانات، ومتابعة الخطط، وتقديم التقارير الذكية التي تسهل اتخاذ القرار. وتشمل هذه المتطلبات -أيضاً- بناء أنظمة تواصل فعالة بين المدرسة والإدارة التعليمية وأولياء الأمور.

المتطلبات الثقافية والتنظيمية: تتمثل في نشر ثقافة التغيير والابتكار، وتعزيز القيم المؤسسية التي تدعم العمل الجماعي، وتحفز على المشاركة في صنع القرار. ويتطلب ذلك تحويل ثقافة المدرسة من "ثقافة الامتثال" إلى "ثقافة التمكين والمساءلة"، بحيث يشعر كل فرد أنه شريك في تحقيق أهداف المدرسة.

سادساً: التحديات التي تواجه تطبيق الرشاقة الإستراتيجية

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في المدارس السعودية يواجه جملة من التحديات التي تعيق تحويلها إلى ممارسة مؤسسية مستقرة. ومن أبرز هذه التحديات:

- المركزية الإدارية المفرطة التي تحدّ من قدرة المدير على اتخاذ القرارات السريعة والمتكيفة مع المواقف الطارئة.
- ضعف التأهيل القيادي في مجالات الإدارة الحديثة والقيادة التحويلية، مما يحد من جاهزية المديرين لتطبيق مفاهيم الرشاقة.
- محدودية البنية التقنية وعدم توظيف الأنظمة الإلكترونية بالشكل الكافي في متابعة الأداء وصنع القرار.

- مقاومة التغيير من بعض العاملين نتيجة الخوف من فقدان الاستقرار أو ضعف الوعي بمفهوم الرشفة.
- غياب نظام مؤشرات أداء واضح يقيس مدى تطبيق أبعاد الرشفة الإستراتيجية داخل المدرسة.
- ضعف التنسيق بين إدارات التعليم والمدارس، مما يقلل من سرعة الدعم واتساق الإجراءات.
- قلة الموارد المالية والبشرية المتخصصة في مجالات التحليل الإستراتيجي والتطوير المؤسسي.

سابعاً: آليات معالجة التحديات

- لمعالجة هذه التحديات وتحقيق التطبيق الفعلي للرشفة الإستراتيجية، يقترح التصور مجموعة من الآليات العملية التكاملية، منها:
- تبني مبدأ اللامركزية المرنة، بحيث يتم منح مديري المدارس صلاحيات أوسع في مجالات التخطيط والتنفيذ ضمن أطر الحوكمة والمسؤولية.
- تصميم برامج وطنية متخصصة في القيادة الرشيقة، تهدف إلى رفع كفاءة المديرين في تحليل البيئات واتخاذ القرارات السريعة.
- تطبيق التحول الرقمي في الإدارة المدرسية عبر أنظمة متابعة إلكترونية تربط بين المدرسة والإدارة التعليمية وتتيح اتخاذ القرار المبني على البيانات.
- إنشاء وحدات دعم إستراتيجي في إدارات التعليم لتقديم الاستشارات والمتابعة الفنية المستمرة لعمليات التطوير.
- تبني نظام تحفيزي مستند إلى الأداء الرشيق يكافئ المديرين والعاملين على الابتكار وسرعة الإنجاز والمبادرة.

- تعزيز ثقافة العمل التشاركي من خلال تشكيل فرق تطوير داخل المدرسة تُسهم في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

- إدراج مؤشرات الرشاقة في أدوات تقييم الأداء المدرسي بما يضمن استدامة الممارسة ويتيح المراجعة المستمرة.

الخاتمة:

يُمثل هذا التصور المقترح إطارًا علميًا وتطبيقيًا متكاملًا يستند إلى الأسس النظرية في الإدارة الإستراتيجية، ونتائج التحليل الميداني الواقعي، ويستجيب لمتطلبات التحول الوطني في المملكة العربية السعودية. ويهدف التصور إلى بناء قيادة مدرسية واعية، مرنة، وقادرة على الابتكار، تسهم في تحسين الأداء المؤسسي وتجويد مخرجات التعليم العام، بما يواكب مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في بناء تعليم منافس عالميًا يحقق التنمية المستدامة. ويُعد هذا التصور نموذجًا عمليًا يمكن أن تستفيد منه إدارات التعليم في تصميم برامجها التطويرية، ويشكل في الوقت نفسه أساسًا علميًا لدراسات مستقبلية تتناول تفعيل الرشاقة الإستراتيجية في المستويات الإدارية المختلفة في التعليم العام والعالي.

أبرز نتائج الدراسة:

- جاء مستوى ممارسة الرشاقة الإستراتيجية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض متوسطًا، مما يشير إلى أن تطبيقها لا يزال جزئيًا وغير مؤسسي.
- احتل بعد “المقدرات الجوهرية” المرتبة الأولى بين أبعاد الرشاقة الإستراتيجية، يليه بعد “الأهداف الإستراتيجية المرنّة”، ثم “الحساسية الإستراتيجية”، في حين جاء “المسؤولية المشتركة” في المرتبة الأخيرة.

- تبين أن الممارسات الإدارية في المدارس ما زالت تقليدية وتعتمد على الإجراءات الروتينية أكثر من اعتمادها على التحليل والتخطيط الإستراتيجي.
- كشفت النتائج عن وجود معوقات تنظيمية وبشرية وتقنية أبرزها: المركزية الإدارية، وضعف الصلاحيات، وقلة التدريب، وضعف البنية التقنية الداعمة.
- أظهرت الدراسة أن تطبيق مبادئ الرشاقة يسهم في رفع كفاءة الأداء المدرسي وتحسين جودة العمليات التعليمية والإدارية عند تهيئة البيئة المناسبة لذلك.
- تؤكد النتائج أن تمكين القيادات المدرسية وتوفير التدريب والتحول الرقمي وثقافة العمل التشاركي تعد عوامل أساسية لتفعيل الرشاقة الإستراتيجية بفاعلية.
- خلصت الدراسة إلى أن تحقيق الرشاقة الإستراتيجية يتطلب دعمًا مؤسسيًا وتوجيهًا وطنيًا يتكامل مع مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو بناء قيادة تعليمية مرنة قادرة على التطوير المستمر.

خاتمة الدراسة:

بدأت هذه الدراسة بمحاولة استكشاف مفهوم الرقابة التنظيمية، ومدى أهميته كمدخل حديث لتطوير الأداء المدرسي، في ظل التغيرات المتسارعة التي تشهدها البيئة التعليمية. وقد ركز الباحث على فهم طبيعة هذا المفهوم، وأبعاده، وإمكانية تطبيقه في المؤسسات التعليمية لتحقيق أداء أكثر فاعلية ومرونة واستجابة للتحديات.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء أداة الاستبانة لقياس مستوى الرقابة التنظيمية لدى عينة من العاملين في المدارس، ومدى تأثيرها في تحسين الأداء المدرسي. وتم تطبيق الأداة على عينة تم اختيارها بدقة لتوفير بيانات موضوعية تساعد في اختبار فرضيات الدراسة وتحقيق أهدافها. كما تطرقت الدراسة إلى الإطار النظري الذي تناول الرقابة التنظيمية من حيث مفهوماتها، وخصائصها، وأهميتها، ثم تناولت عناصر الأداء المدرسي، وكيفية ارتباطه بالرقابة التنظيمية، كما تم استعراض عدد من النماذج والنظريات التي دعمت فكرة الرقابة في الإدارة التربوية.

توصيات الدراسة:

- نشر ثقافة الرقابة الإستراتيجية عبر برامج تدريبية لمديري المدارس تركز على الاستجابة للتغيير، وإدارة الأزمات.
- تعزيز المشاركة في وضع الخطط المدرسية بإشراك المعلمين وأولياء الأمور، لدعم التفاعل المؤسسي والمساءلة المشتركة.
- مراجعة الهياكل التنظيمية لضمان مرونتها وتوضيح الصلاحيات بما يدعم تمكين المديرين.

- مواءمة أهداف المدرسة مع الموارد المتاحة وتوظيفها بكفاءة لتعزيز تنفيذ المبادرات التعليمية.
- تطوير أدوات تقييم مرنة وشاملة، مدعومة بأنظمة إلكترونية، لدعم التحسين المستمر.
- وضع سياسات تحفيزية عادلة تعزز الأداء المتميز، وتدعم الابتكار والتعاون المؤسسي.
- تعزيز الشراكات مع المجتمع المحلي لتوفير الموارد، وتبادل الخبرات، وتحقيق الدعم المجتمعي.
- دعم البحوث الميدانية التطبيقية لقياس أثر الرشاقة الإستراتيجية وتقديم حلول تطويرية واقعية.

بحوث ودراسات مقترحة:

- درجة ممارسة أبعاد الرشاقة لدى وكلاء المدارس وتأثيرها على فاعلية الأداء التنظيمي في مدارس التعليم العام
- تصور مقترح لتفعيل الرشاقة الإستراتيجية في الإشراف التربوي ودورها في تحسين جودة التعليم
- متطلبات تطبيق الرشاقة الرقمية لدعم اتخاذ القرار التربوي في مدارس التعليم العام.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو الوفا، جمال محمد؛ دراج، لمياء بهي الدين؛ وشعلان، عبد الحميد عبد الفتاح (٢٠١٩). الرشاقة الإستراتيجية للمؤسسة التعليمية: دراسة تحليلية. مجلة المعرفة التربوية، ٧(١٤)، ١٤٢-١٦١.

ابن دهم، أحمد محمد (٢٠٢٥). مستوى الرشاقة الإستراتيجية ومهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بتعليم عسير. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك خالد، ٣٨(٢)، ٢٢١-٢٤٥.

البرعمي، ناصر بن حمد (٢٠٢٢). الأهداف الإستراتيجية ودورها في تحسين الأداء المؤسسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ١٣(١)، ٧٧-١٠١.

الحماد، خالد بن عبد الله، والزهراني، إبراهيم بن حنش (٢٠٢٥). تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات التحول الرقمي: تصور مقترح. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٤٤(٤)، ٤٠٩-٤٣٢.

الروسان، أحمد عبد الله، وعموش، خالد عبد الرحمن (٢٠١٧). المسؤولية الاجتماعية ودورها في تطوير الأداء التربوي. مجلة جامعة اليرموك، ٣٣(٢)، ١٥٥-١٧٤.

الزايدي، محمد بن عبد الله (٢٠٢٠). القيادة المرنة في التعليم العام وعلاقتها بالتميز المؤسسي. مجلة التربية الحديثة، جامعة أم القرى، ١٢(٣)، ٦٦-٩٤.

الزهراني، إبراهيم بن حنش سعيد (٢٠٢٢). أثر الرشاقة الإستراتيجية في تعزيز أبعاد الميزة التنافسية بجامعة القصيم: دراسة ميدانية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٤(١)، ١١٧-١٠١.

زغمار، فاطمة، ودبوش، خديجة (٢٠٢٢). الالتزام الجماعي في المؤسسات التعليمية: دراسة ميدانية. مجلة جامعة الجزائر، ٣٨(٤)، ١٤٥-١٦٨.

الشنطي، محمود عبد الرحمن إبراهيم؛ والجبار، مدحت حمدي (٢٠٢١). الرشاقة الإستراتيجية وأثرها في تعزيز الميزة التنافسية: دراسة ميدانية على شركات صناعة الأدوية الفلسطينية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٩(١)، ١٣٠-١٦٣.

الشرافي، حمود صايغ محمد (٢٠١٨). أنموذج مقترح لتهيئة مدارس التعليم العام في الجمهورية اليمنية للاعتماد المدرسي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة صنعاء.

العازمي، بدر ناصر (٢٠١٩). أثر الممارسات الإدارية المرنة في تطوير الأداء المدرسي. مجلة جامعة الكويت للعلوم التربوية، ٨(٤)، ٢٣١-٢٥٨.

العجمي، منيرة خالد فيصل (٢٠٢١). درجة ممارسة الرشاقة الإستراتيجية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالتميز التنظيمي من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، ٤٥(٣)، ١٥-٥٨.

العنزي، مشعل بن سليمان (٢٠٢١). تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية: تصور مقترح. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، ٩، ١٦-٥٥.

الفتحي، فتحي توفيق (٢٠٢٠). القيادة الجماعية والرشاقة التنظيمية وعلاقتها بالتنافسية المؤسسية في الجامعات اليمنية. مجلة جامعة إب للدراسات التربوية، ٨(٣)، ٥٥-٧٩.

اللمسي، عبد الكريم محمد (٢٠٢١). أهمية تحديد الأهداف الإستراتيجية في تطوير المؤسسات التعليمية. مجلة العلوم التربوية، جامعة صنعاء، ٩(٢)، ٦٧-٩٠.

قاضي، علي علي (٢٠٢٣). الرشاقة الإستراتيجية كمنهج إداري حديث لتطوير الأداء المؤسسي. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٣٩(٢)، ٢٤٥-٢٧٠.

مطوع، ضياء الدين؛ الخليفة، حسن؛ عطيفة، حمدي (٢٠١٤). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. مكتبة المتنبي: الدمام.

المطري، سميرة صالح محمد (٢٠١٨). أنموذج مقترح لتهيئة مدارس التعليم العام في الجمهورية اليمنية للاعتماد المدرسي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة صنعاء.

وزارة التعليم (٢٠٢١). إحصاءات التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض: وزارة التعليم.

نجمي، سحر بنت عبد الله (٢٠٢٤). جاهزية الجامعات السعودية الناشئة للتحول التنظيمي في ضوء الرشاقة الإستراتيجية. مجلة جامعة طيبة للدراسات التربوية، ١١(١)، ٣٣-٥٩.

دماج، عبد الله محمد (٢٠١٩). دور الرشاقة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الثانوية. مجلة جامعة صنعاء، ١١(٣)، ٥٥-٨٢.

رضوان، طارق رضوان (٢٠١٤). أثر محددات الرشاقة الإستراتيجية على التميز التنظيمي: دراسة تطبيقية على قطاع الاتصالات في مصر. مجلة التجارة والتمويل، ٣٤(٣)، ١-٤٤.

هنية، محمد أنور رشدي (٢٠١٦). مدى ممارسة الرشاقة الإستراتيجية وعلاقتها بتميز الأداء المؤسسي لدى قطاع الصناعات الغذائية في قطاع غزة. رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abu Al-Wafa, J. M., Darraj, L. B., & Shaalan, A. H. A. (2019). Strategic agility of the educational institution: An analytical study. *Journal of Educational Knowledge*, 7(14), 142–161. (in Arabic)
- Al-Ajmi, M. K. F. (2021). The degree of strategic agility practice among school principals and its relationship to organizational excellence from teachers' perspectives in Kuwait. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, Ain Shams University, 45(3), 15–58. (in Arabic)
- Al-Attas, A. (2025). Impact of organizational structure on operational excellence in Saudi organizations. *International Journal of Management and Applied Research*, 12(2), 98–123. <https://doi.org/10.18646/2056.122.25-007>
- Al-Barami, N. b. H. (2022). Strategic objectives and their role in improving institutional performance. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Sultan Qaboos University, 13(1), 77–101. (in Arabic)
- Al-Hammad, K. b. A., & Al-Zahrani, I. b. H. (2025). Developing the performance of public school principals in the Qassim region in light of digital transformation requirements: A proposed vision. *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, (44), 409–432. (in Arabic)
- Alhosseiny, M. (2023). Core capabilities and technological transformation in agile institutions. *Journal of Educational Management*, 15(3), 201–218.
- Al-Matari, S. S. M. (2018). A proposed model for preparing public schools in the Republic of Yemen for school accreditation. (PhD Dissertation, University of Sana'a). (in Arabic)
- Al-Rousan, A. A., & Ammous, K. A. (2017). Social responsibility and its role in developing educational performance. *Yarmouk University Journal*, 33(2), 155–174. (in Arabic)

- Al-Shawabkeh, M. (2024). Sources of core capabilities in educational institutions. *Jordan Journal of Business Administration*, 20(1), 56–79. (SCOPUS)
- Al-Zahrani, I. b. H. S. (2022). The impact of strategic agility on enhancing the dimensions of competitive advantage at Qassim University: A field study. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14(1), 101–117. (in Arabic)
- Al-Zaidi, M. b. A. (2020). Flexible leadership in public education and its relationship to organizational excellence. *Modern Education Journal*, Umm Al-Qura University, 12(3), 66–94. (in Arabic)
- Bin Dalham, A. M. (2025). The level of strategic agility and decision-making skills among secondary school principals in Asir Education. *Journal of Educational Sciences*, King Khalid University, 38(2), 221–245. (in Arabic)
- Dammaj, A. M. (2019). The role of strategic agility in achieving competitive advantage in secondary schools. *Sana'a University Journal*, 11(3), 55–82. (in Arabic)
- Flaih, K., & Chalab, A. (2022). Strategic sensitivity in higher education institutions. *Journal of Strategic Studies*, 10(4), 155–172. (SCOPUS)
- Gowett, J. T., & Rothwell, W. J. (1998). *Competency-based human resource management*. Boston: Davies-Black Publishing.
- Harraf, A., et al. (2015). Strategic agility: Conceptual framework and application in education. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 665–682.
- Hussein, A., et al. (2023). Dimensions of strategic agility and organizational innovation in education. *Global Journal of Management and Education*, 41(1), 102–118.
- King, M., & Kinyua, G. (2025). The relationship between dimensions of strategic agility and operational performance in African universities and schools. *African Journal of Educational Management*, 31(1), 45–69.

- Khoshnood, N. T., & Nematizadeh, S. (2017). Strategic agility and its impact on competitive capabilities in Iranian private banks. *International Journal of Business and Management*, 12(2), 220–227.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607–610.
- Kwasek, A., Kocot, M., Gasiński, H., & Soboń, J. (2024). Navigating change: Assessing organizational agility in higher education management, examining the implementation of educational processes, and understanding student expectations for program characteristics and principles. *European Research Studies Journal*, 27(1), 215–22
- Lewis, M. W., Andriopoulos, C., & Smith, W. K. (2014). Paradoxical leadership to enable strategic agility. *California Management Review*, 56(3), 58–77.
- Ministry of Education. (2024). Public education statistics in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh: Ministry of Education. (in Arabic)
- Muduli, A. (2013). Workforce agility: A review of literature. *The IUP Journal of Management Research*, XII(3), 83–92.
- Rizki, H., et al. (2023). The impact of strategic agility on sustainable competitive advantage in private universities in Indonesia. *Journal of Strategic Management Studies*, 18(2), 102–119.
- Shaban, E. A. (2024). The role of strategic agility in achieving organizational excellence in Jordanian universities. *Cogent Business & Management*, 11(1), 2384614. <https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2384614>
- Vaszkun, B., & Sziraki, E. (2023). Unlocking the key dimensions of organizational agility: A systematic literature review. *Society and Economy*, 45(4), 393–410. (SCOPUS)
- Wiley, D. (2025). Social capital, mindfulness, and organizational agility in K–12 American schools. *Journal of Educational Leadership*, 42(1), 88–106.

Zghmar, F., & Dabboush, K. (2022). Collective commitment in educational institutions: A field study. University of Algiers Journal, 38(4), 145–168. (in Arabic)

**صعوبات تعليم مهارة التحدث بالعربية لدى الطلبة الإندونيسيين بمعهد
العلوم الإسلامية والعربية في سروابايا**

د. تركي عبد العزيز عبد الله الملحم

**قسم إعداد وتدريب المعلمين — معهد تعليم اللغة العربية
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة — المملكة العربية السعودية**





صعوبات تعليم مهارة التحدث بالعربية لدى الطلبة الإندونيسيين بمعهد العلوم الإسلامية والعربية في سورايا

د. تركي عبد العزيز عبد الله الملحم

قسم إعداد وتدريب المعلمين – معهد تعليم اللغة العربية
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة – المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٦/٠٧/١٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٦/١١/١٥ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لدى الطلاب الإندونيسيين في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورايا- إندونيسيا، وتحديد الحلول المقترحة لتطوير هذه المهارة من وجهة نظر المعلمين؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) مُعلماً ومُعلمة في المعهد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود صعوبات كبيرة تواجه تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم؛ حيث تركزت الصعوبات أساساً في البيئة التعليمية، تليها الصعوبات المتعلقة بالمتعلمين، ثم المنهج، وأخيراً جاءت الصعوبات المتعلقة بالمعلم، ووجود فروق إحصائية لصالح الإناث في الصعوبات المتعلقة بتعليم مهارة التحدث باللغة العربية، بينما لم تظهر فروق بين الجنسين في الصعوبات المتعلقة بالمعلم والمنهج والبيئة التعليمية، وأوصت الدراسة بضرورة تحفيز الطلاب على استخدام العربية في الحياة اليومية، وتعزيز الأنشطة اللغوية داخل وخارج الفصل الدراسي، وتحسين التجهيزات والموارد التعليمية، وتوفير أماكن مخصصة للممارسة الجماعية للغة العربية، وتنظيم ورش عمل للطلاب تُركز على بناء الثقة بالنفس وتحسين مهارات التحدث.

الكلمات المفتاحية: مهارات الاتصال الشفوي، معوقات اكتساب اللغة، أساليب تعليم اللغة، تحسين المهارات اللغوية.

Difficulties in Teaching Arabic Speaking Skills to Indonesian Students at the Institute of Islamic and Arabic Sciences in Surabaya

Dr. Turkey Abdulaziz Abdullah Almlhem

Department teacher preparation and training – Institute of Teaching Arabic to Non Native Speakers

Islamic University of Almadinah- Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to identify the difficulties in teaching Arabic speaking skills to Indonesian students at the Institute of Islamic and Arabic Sciences in Surabaya, Indonesia, and to determine the proposed solutions for developing this skill from the teachers' perspectives. To achieve the study's objective, the descriptive survey method was employed, and a questionnaire was used as a data collection tool. The study sample consisted of (18) male and female teachers at the institute. The results revealed significant difficulties in teaching Arabic speaking skills to advanced-level students. These difficulties were primarily related to the educational environment, followed by learner-related difficulties, then the curriculum, and finally teacher-related difficulties. The results also indicated statistically significant differences in favor of females regarding difficulties related to teaching Arabic speaking skills, while no differences were found between males and females in difficulties related to the teacher, curriculum, and educational environment. The study recommended the need to motivate students to use Arabic in daily life, enhance language activities inside and outside the classroom, improve educational facilities and resources, provide designated spaces for group language practice, and organize workshops for students focusing on building self-confidence and improving speaking skills.

key words: oral communication skills, barriers to language acquisition, language teaching methods, language skills improvement.

المقدمة:

تتميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات بالانتشار بين شعوب العالم الإسلامي، إذ تحظى هذه اللغة بميزة فريدة من نوعها ساعدت على انتشارها بين الشعوب الإسلامية الناطقة بلغات أخرى؛ فهي لغة القرآن الكريم. علاوة على ذلك، كانت اللغة العربية إحدى اللغات الرئيسة التي انتشرت قديماً عبر ممرات التجارة العالمية التي شكلت جزيرة العرب أحد أهم مراكزها التجارية المهمة في العالم منذ القدم.

لقد أثبت التاريخ على مدى عصور من الزمن حجم الدور الذي أدته اللغة العربية في حفظ العلوم والفلسفة والتراث عبر الحضارات (Sofia, 2023, 127)، فاللغة العربية هي اللغة الرسمية لاثنتين وعشرين دولة عربية تمتد من دول الخليج والعراق في الشرق إلى المغرب وموريتانيا في الغرب؛ وهي اللغة الأم لأكثر من أربعمئة مليون شخص عربي، والعديد من المسلمين الذين لا يتحدثون اللغة العربية كلغة أولى، لكنهم يتعلمونها (Al-Jarf, 2021, 16).

وتُعد اللغة العربية إحدى اللغات الأساسية التي يستخدمها المجتمع الدولي على نطاق واسع؛ لذلك، فإن عملية التدريس والتعلم للغة العربية تتساوى مع غيرها من اللغات الأجنبية الأخرى، مثل: اللغة الإنجليزية، ومن هذا المنطلق، اهتمت العديد من الدراسات في إندونيسيا بدراسة صعوبات ومعوقات تعليم وتعلم اللغة العربية، وتطوير إستراتيجيات وأساليب ووسائل التعلم لتحسين مهارات تعلم اللغة العربية (Sofia, 2023, 125).

لقد كان -ولا يزال- للغة العربية مكانة مرموقة بين الشعب الإندونيسي؛ حيث أثّرت اللغة الإندونيسية بالعديد من المفردات، واستُخدمت حروفها في كتابة لغات محلية عديدة، ومع تطور العصر وتقدم العلوم ازداد تعليم وتعلم اللغة العربية في

إندونيسيا؛ حيث افتتحت العديد من الجامعات برامج وأقسام لدراساتها، خاصة في الجامعات الإسلامية، كما أدرجتها المدارس كمادة دراسية في المراحل التعليمية (الوشمي وآخرون، ٢٠١٥، ١٥).

ورغم الاهتمام المتزايد بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فإن هناك العديد من الصعوبات المتعلقة بتعليم هذه اللغة والتحدث بها؛ حيث شكلت هذه الصعوبات على مدى عقود طويلة من الزمن، أحد الشواغل المهمة للباحثين والمختصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (النجار، ٢٠١٩، ٢٩٢).
تُمثل مهارات اللغة العربية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) أساساً لتعليمها وتعلمها باعتبار هذه المهارات اللبنة الأساسية لتزويد المتعلمين بالمعارف العلمية والتراث الحضاري للغة العربية بما يُمكنهم من استخدام هذه اللغة في مختلف المواقف الحياتية (هبال، ٢٠١٤، ١)، ويمكن توضيح هذه المهارات في التالي (Yakin, A.& Sokri, 2023, 163):

- مهارات الاستماع: تُعرف بالمهارة الاستقبالية أو السلبية؛ لأنها تتطلب منا استخدام آذاننا ودماعنا لفهم اللغة التي نتحدث إليها؛ حيث يجب أن يكون الطلاب قادرين على فهم واستيعاب ما يسمعون من الأشخاص الذين يتحدثون هذه اللغة العربية.
- مهارات التحدث: يجب على الطلاب أن يعرفوا كيفية استخدام اللغة للتواصل مع الآخرين؛ لأن مهارات التحدث هي سلوك الفرد في اكتساب المعلومات والخبرة المتعلقة باللغة للتعبير عن الأفكار باستخدام اللغة.
- مهارات القراءة: القراءة مهارة حكمية وسلبية؛ لأنها تتطلب من الطلاب استخدام أعينهم وعقولهم لفهم النصوص المكتوبة للغة المنطوقة؛ حيث يجب أن

يكون الطلاب قادرين على معرفة كيفية قراءة النص باللغة العربية بشكل صحيح.

- مهارات الكتابة: تُعد الكتابة مهارة منتجة أو نشطة؛ لأنها تتطلب منا استخدام أيدينا وعقولنا في إنتاج رموز مكتوبة تمثل اللغة المنطوقة، ويجب على الطلاب الذين يتعلمون لغة ما أن يعرفوا كيفية كتابة هذه اللغة بشكل صحيح، حتى يتمكن الآخرون من فهمها.

بينما تؤكد دراسة مفيدة وآخرين (Mufidah et al., 2018, 130) أهمية مهارة التحدث (الكلام) - كأحدى المهارات الأربع للغة العربية- للناطقين بغيرها في التعبير عن المشاعر والأفكار، والتواصل بين الأفراد، في حين أكدت نتائج دراسة عثمان (٢٠٢٣) أن نجاح تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لغير الناطقين بها يحفز الطلاب على تعلم اللغة العربية ويزيد من دافعيتهم للتعلم.

وتُعدُّ مهارة التحدث بالعربية ذات أهمية خاصة للشعب الإندونيسي نظرًا للعلاقات القديمة بين العرب وإندونيسيا والتي توطدت بدخول الإسلام؛ حيث أثر الإسلام بشكل كبير في الحياة الاجتماعية والثقافية والفكرية والأخلاقية، مما جعل اللغة العربية تحتل مكانة كبيرة لدى المجتمع الإندونيسي (Larhizer, F. & Holilulloh, 2020, 149).

ونظرًا لأهمية اللغة العربية بين الشعوب الإسلامية ومكانة المملكة العربية السعودية بين العالمين الإسلامي والعربي، تسعى المملكة إلى دعم ونشر وتعليم اللغة العربية من خلال إرسال المعلمين السعوديين إلى دول العالم، واستقطاب الطلاب والمعلمين من غير الناطقين بالعربية لتعليمهم اللغة ومواصلة دراستهم في الجامعات السعودية، وفتح معاهد ومراكز متخصصة لتعليم اللغة في مختلف أنحاء العالم (الديان، ٢٠٢٢، ٢٠).

ومن منطلق أهمية اللغة العربية ومكانتها، أطلقت المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية جهودًا لخدمة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتأتي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مقدمة هذه المؤسسات؛ حيث أنشأت معاهد متخصصة في تعليم اللغة العربية خارج المملكة، مثل معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، لتخريج طلاب ومعلمين متميزين في مجال اللغة العربية والدراسات الإسلامية (السحيباني، ١٤٤٥، ١٥).

ويُعد معهد العلوم الإسلامية والعربية في جاكرتا- إندونيسيا- من المؤسسات الرائدة في تعليم اللغة العربية؛ حيث تأسس المعهد في شهر جمادي الأولى عام ١٤٠٠ هـ بموجب موافقة الديوان الملكي رقم ٥/ن/٢٦٧١٠ في ٢١ من شهر ذي الحجة عام ١٣٩٨ هـ، وقد عُهدت مهمة الإشراف على المعهد إلى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض بالمملكة العربية السعودية، كما ظل مسماه حتى عام ١٤٠٦ هـ الموافق ١٩٨٦ م "معهد تعليم اللغة العربية" إلى أن تغير بعد ذلك إلى "معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا"، ويسعى المعهد من خلال رؤيته ورسالته إلى توفير برامج علمية متميزة في العلوم الإسلامية والعربية، بهدف تأهيل كفاءات متخصصة، تمتاز برؤية شرعية صحيحة، من خلال بيئة تعليمية محفزة على التعلم والتعليم والبحث العلمي، وتخريج كوادر وكفاءات بشرية تسهم في بناء المجتمع الإندونيسي؛ حيث تخرج من المعهد منذ إنشائه حتى وقتنا الحاضر ما يزيد على (٢١٠٠٠) طالب وطالبة، شاركوا في ازدهار وتنمية المجتمع الإندونيسي ومجتمعات دول جنوب شرق آسيا (معهد العلوم الإسلامية والعربية، ٢٠٢٤).

وتشمل الصعوبات التي تواجه تعلم اللغة العربية في إندونيسيا كما أوردتها دراسة صوفيا (Sofia , 2023, 125) صعوبات لغوية تتعلق بعناصر اللغة العربية نفسها،

مثل: النظام الصوتي، والمفردات، وبنية الجملة، والمعنى والكتابة؛ حيث تختلف هذه العناصر عن اللغة الإندونيسية، وصعوبات غير لغوية تتمثل في المعوقات الاجتماعية والنفسية وغيرها.

كما يُعد معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا أحد فروع معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، وهو نموذج بارز لجهود جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في نشر وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد أسهم المعهد بدور كبير في النشاط التعليمي للغة العربية، مقدماً خدماته لآلاف الطلاب والمعلمين بالتعاون مع جهات عديدة داخل إندونيسيا، ومنها جامعة سونان أمبيل الإسلامية في سورابايا (السحياني، ١٤٤٥، ١٥).

بناءً على ما سبق، تتضح أهمية مهارة التحدث بالعربية في تمكين الطلاب من المشاركة الفعالة في المجتمع الأكاديمي والمهني، ظهرت الحاجة الملحة لدراسة الصعوبات التي يواجهها الطلاب والمعلمون في تعليم اللغة العربية وتعلمها. لذا، تتناول هذه الدراسة أهم صعوبات تعليم مهارة التحدث بالعربية لدى الطلاب الإندونيسيين بمعهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا، وتحليل هذه الصعوبات، وتقديم حلول وإستراتيجيات عملية للحد منها؛ مما قد يسهم في تحسين جودة التعليم وتنمية قدرات ومهارات الطلاب الإندونيسيين في تحدث اللغة العربية.

مشكلة الدراسة:

إن تاريخ دخول اللغة العربية إلى أرض الأرخبيل الإندونيسي يرجع إلى القرن الأول الهجري (السابع الميلادي)، وخلال هذه القرون الطويلة عاشت اللغة العربية في إندونيسيا مراحل عديدة من التقدم والتأخر في تعليمها ومكانتها بين الشعب الإندونيسي (الوشمي ومصطفى، ٢٠١٥، ٢٩).

وأكدت نتائج العديد من الدراسات وجود صعوبات لتعليم وتعلم مهارات اللغة العربية للطلاب؛ حيث أظهرت نتائج دراسة الصاعدي (٢٠٢١، ١٨٥) وجود العديد من الصعوبات التي تعوق تعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، من أهمها مشكلات لغوية مثل الاختلاف في التراكيب الصوتية والدلالية في اللغة العربية، وأخرى غير لغوية قد يكون سببها المنهج الدراسي أو أسلوب المعلم أو طبيعة المتعلمين وتأثرهم بلغتهم الأم، كذلك، فقد أكدت دراسة الجالي (٢٠٢١، ٤) على أن ندرة التدريبات العملية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قد دفعت المعلمين إلى اللجوء لانتقاء مواد من خلال شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) قد لا تتناسب مع مستويات الطلاب، مما يُعد تحديًا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بينما أشارت دراسة كل من فرياني (٢٠٢٤، ٦٠) والعتيبي (٢٠٢٥، ٤٧) إلى أن أبرز الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلم مهارات اللغة العربية تتمثل في ندرة السياقات العملية لممارسة اللغة العربية ونقص دافعية الطلاب لتعلم اللغة العربية.

ورغم أهمية اللغة العربية في إندونيسيا ودورها البارز في الثقافة الإندونيسية، فإن الوضع الحالي في إندونيسيا يُبين أن تعليم اللغة العربية يتم بطريقة نظرية أكثر؛ لأنها تعطي الأولوية لتكوين خبراء لغويين، وليس بناء أشخاص قادرين على التحدث (Sofia, 2023, 125). ويؤكد ذلك نتائج دراسة فيتريا وآخرين (Fitria et al., 2023, 80) التي توصلت إلى وجود صعوبات لتعلم اللغة العربية لدى الطلاب في إندونيسيا من أهمها مشكلات تتعلق بالمناهج مثل تكرار المناهج دون إضافة مواد إضافية، وعدم توافر بيئة تعليمية ملائمة.

ورغم أهمية مهارة التحدث باللغة العربية كإحدى مهارات اللغة العربية، فإن تعليم هذه المهارة في إندونيسيا يُواجه العديد من الصعوبات. فقد أكدت نتائج

دراسة السلمي (٢٠٢١) أن تعليم مهارة التحدث باللغة العربية يواجه عددًا من الصعوبات التي ترتبط بالمعلم أو المتعلم أو التي تتعلق ببيئة التعلم ومقررات المناهج الدراسية. وكذلك، توصلت نتائج دراسة لوبيز وآخرين (Lubis et al., 2022, 2) إلى وجود صعوبات تؤثر على الطلاب في تطوير مهارة التحدث باللغة العربية، ومن أهم هذه الصعوبات: نقص المعرفة بقواعد اللغة العربية وهيكل بناء الجملة، وضعف الدافع لتعلم اللغة العربية، والخوف من عدم فهم المستمع للحديث، ونقص الممارسة العملية. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة صوفيا (Sofia, 2023, 125) التي أظهرت أن هناك عاملين رئيسيين يعيقان تعلم مهارة التحدث باللغة العربية في إندونيسيا: العوامل اللغوية الجوهرية، التي تتمثل في الاختلاف في الدلالات والمرادفات بين العربية والإندونيسية، وانطباع الطلاب بصعوبة اللغة العربية؛ والعوامل اللغوية الخارجية، التي تشمل المناهج الدراسية والمعلمين والبيئة التعليمية.

واستنتجت دراسة عبد الله ويعقوب (Abdullah & Yacob, 2025) وجود صعوبات تواجه الطلاب الإندونيسيين في تعلم مهارة المحادثة باللغة العربية؛ حيث ترتبط هذه الصعوبات بتأثير اللغة الأم، وكذلك تأثير أصوات الحروف في اللغة الأم للطلاب عند التحدث باللغة العربية، علاوة على أن التفكير يكون باللغة الأم قبل التحدث باللغة العربية.

ومن خلال المقابلة غير المقننة التي أجراها الباحث مع مدير معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا، أشار المدير إلى وجود عدة صعوبات تؤثر على إتقان الطلاب لمهارة التحدث باللغة العربية، ومن أبرز هذه الصعوبات عدم ممارسة اللغة خارج المعهد لعدم وجود ناطقين بالعربية في البيئة المحيطة، كما أن العديد من الطلاب يكتفون بما يتعلمونه داخل المعهد ولا يسعون إلى تطوير مهاراتهم في التحدث من

خلال الاستماع لدروس إضافية أو البحث عن متحدثين باللغة العربية للتواصل معهم.

في حين أكدت دراسة محمد وعبد السلام (٢٠١٧، ٥٦) ودراسة السلمي (٢٠٢١، ٢٧) على أهمية مهارة التحدث في تعلم اللغة العربية؛ حيث تبرز أهمية هذه المهارة في الاتصال اللغوي الشفهي كأداة للتعبير باللغة العربية، مما يتطلب دراسة الصعوبات التي تواجه المتعلمين من غير الناطقين بالعربية وتقديم مقترحات علمية لتفاديها، كما أوصت دراسة محمد وعبد السلام (٢٠١٧) بتوظيف التكنولوجيا الحديثة وتنوع طرق التدريس والاهتمام بالجانب التطبيقي لتنمية مهارة التحدث باللغة العربية.

تأسيساً على ما سبق؛ يتبين أن مهارة التحدث من أكثر المهارات تعقيداً في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، خاصةً في المستويات المتقدمة؛ إذ يواجه الطلاب العديد من الصعوبات التي تتعلق بالمتعلمين أنفسهم، أو المعلمين أو المناهج الدراسية أو البيئة التعليمية. وعليه فقد تحددت مشكلة الدراسة، ويمكن التصدي لها من خلال الإجابة عن السؤال التالي: "ما صعوبات تعليم مهارة التحدث بالعربية لطلاب المستوى المتقدم بمعهد العلوم الإسلامية والعربية في سرابايا؟"

ويتفرع عن السؤال الرئيس للدراسة التساؤلات الفرعية التالية:

- ما صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سرابايا من وجهة نظر المعلمين؟
- ما الحلول المقترحة لتحسين تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سرابايا من وجهة نظر المعلمين؟

- هل توجد فروق إحصائية ذات دلالة معنوية لصعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغيرات (الجنس - والعمر - والمؤهل العلمي - والجنسية - والتخصص)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين.
- تحديد الحلول المقترحة لتحسين تعليم وتعلم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين.
- دراسة الفروق الإحصائية لصعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين وفق متغيرات (الجنس - والعمر - والمؤهل العلمي - والجنسية - والتخصص).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو صعوبات تعليم مهارة التحدث بالعربية للطلبة الإندونيسيين في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا، والحاجة إلى فهم أعمق لهذه الصعوبات لتطوير مهارات التحدث لدى الطلبة الإندونيسيين في المستويات المتقدمة.

- تفيد هذه الدراسة المعلمين في التعرف على الصعوبات وتبني إستراتيجيات تدريسية فاعلة لتحسين مهارات التحدث باللغة العربية.
- توفير إطار مفاهيمي حول صعوبات تعليم اللغة العربية والحلول الممكنة.
- مساعدة صناع القرار في تحسين الجوانب اللغوية وتعزيز كفاءات المعلمين والمتعلمين، وتطوير المناهج الدراسية وتهيئة البيئة التعليمية لزيادة دافعية الطلاب وتنمية مهاراتهم اللغوية والشفوية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- الحدود المكانية:** معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا - إندونيسيا.
- الحدود الموضوعية:** اقتصرت على صعوبات تعليم مهارة التحدث بالعربية لدى الطلبة الإندونيسيين بمعهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا - إندونيسيا.
- الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٦ هـ / ٢٠٢٤ م.

مصطلحات الدراسة:

الصعوبات: هي جميع أشكال الأداء التي لا يستطيع المتعلمون غير الناطقين بالعربية عن أدائها بشكل مناسب يتقبله الناطق باللغة العربية، بما في ذلك عدم معرفة ما يكتب من الحروف العربية ولا ينطق أو القواعد النحوية والإملائية (المالكي والنجار، ٢٠٢٢، ١٨٥).

وتُعرف الصعوبات إجرائياً بأنها: التحديات التي تعيق تعليم مهارة التحدث باللغة العربية للطلبة الإندونيسيين في المستوى المتقدم بمعهد العلوم الإسلامية والعربية في سورايا- إندونيسيا.

الناطقون بغير العربية: هم جميع الأشخاص الناطقين بلغات أخرى ولا تُعد اللغة العربية الفصحى أو العامية هي لغتهم الأم أو لغتهم الأولى (حامد وركاز، ٢٠٢٣، ١٧٠).

إجرائياً يُقصد بالناطقين بغير العربية: الطلبة الإندونيسيون الذين يتعلمون اللغة العربية لغة أجنبية في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورايا- إندونيسيا.

الطلبة الإندونيسيون في المستوى المتقدم (Advanced Indonesian Students): هم طلبة المستوى الرابع الذين يتعلمون اللغة العربية في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورايا- إندونيسيا.

مهارة التحدث: هي إحدى المهارات اللغوية الأربعة (التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة)، ولها دور مهم في التواصل الشفهي بين الناس وبعضهم البعض (حامد وركاز، ٢٠٢٣، ١٧٢).

يقصد بمهارة التحدث إجرائياً: قدرة الطلبة الإندونيسيين بمعهد العلوم الإسلامية والعربية في سورايا- إندونيسيا، الذين يتعلمون اللغة العربية في المستوى المتقدم، على التواصل الشفهي مع غيرهم من الناطقين باللغة العربية والقدرة على فهمهم.

معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورايا: يُعرف إجرائياً بأنه: مؤسسة تعليمية تأسست في مدينة سورايا -إندونيسيا؛ ويهدف إلى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بالإضافة إلى نشر العلوم الإسلامية، وقد افتتح بتاريخ ١٤ / ٧

١٤٣٨ هـ، بإشراف جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وهو أحد الفروع التي تتبع الفرع الرئيسي لمعهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا في إندونيسيا؛ ويدرس فيه (٤٠٩) طالباً وطالبة، و(١٨) معلماً ومعلمةً.

الإطار النظري للدراسة:

اللغة العربية وأهميتها لغير الناطقين بها:

اللغة هي الثقافة الإنسانية الوحيدة التي لا يُمكن فصلها عن جميع الأنشطة البشرية كمخلوقات اجتماعية؛ فلا يوجد نشاط بشري بدون تواصل لغوي (Pikri, 2022, 346)، واحتلت اللغة العربية عبر التاريخ مكانة بارزة لدى شعوب العالم عبر العصور كلغة مؤثرة في التراث الحضاري والثقافي للمجتمعات، تتمتع بخصائص وسمات فريدة تميزها عن غيرها من اللغات (خطوط وجلاب، ٢٠١٩، ٤١). ويشير مسكون (Masqon, 2012, 212) إلى أن اللغة العربية تُعد من أقدم اللغات عهداً وأكثرها تميزاً، كما تتميز هذه اللغة بخصائص فريدة وحظيت بمكانة عريقة لدى شعوب العالم كلغة الفكر الإنساني والثقافة. كما زاد من أهمية اللغة العربية ارتباطها الوثيق بالدين الإسلامي؛ فهي لغة القرآن الكريم الذي أسهم في انتشار هذه اللغة وبلوغها مكانة رفيعة لم تصل إليها أية لغة أخرى من اللغات، بينما حظيت هذه اللغة بأهمية كبيرة لدى الشعب الإندونيسي على مدى عصور عديدة، وأسهمت بشكل كبير في تكوين الحضارة الإندونيسية، ونالت الأمثال والحكم العربية إقبالاً كبيراً من المسلمين الإندونيسيين (الوشمي ومصطفى، ٢٠١٥، ٣٧).

بناءً على ما سبق، تتضح مكانة اللغة العربية وخصائصها الفريدة التي تميزت بها عن كافة اللغات الأخرى. كما يتبين دور اللغة العربية في تكوين الحضارة

الإندونيسية، والترابط بينها وبين الثقافة الإندونيسية؛ لذا، حظيت هذه اللغة بأهمية كبيرة لدى الشعب الإندونيسي على مدى عصور عديدة.

مهارات اللغة العربية ومهارة التحدث (الكلام) باللغة العربية وأهميتها لغير الناطقين بها:

تتميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات في التراكيب والمفردات والمفاهيم والأصوات. وقد احتل تعليم المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) مكانة كبيرة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتمكينهم من التعبير والتواصل مع غيرهم (الجالى، ٢٠٢١، ٢).

ويُعبّر الكلام عن أفكار الفرد ومشاعره وأغراضه؛ ولأن الهدف الاتصالي هو الهدف الأقوى في عملية تعليم اللغة العربية؛ فإن مهارة التحدث بالعربية تحظى بأهمية كبيرة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (العميرى، ٢٠١٩، ٨٥). فاللغة العربية - كغيرها من اللغات - هي نظام من الرموز الصوتية مخزنة في أذهان أولئك الذين يتحدثون بها، تنتقل فيما بين أفراد المجتمع وفق نظام يتفق عليه أفراد. وخلال السنوات القليلة الماضية، تزايدت الحاجة إلى تعلم مهارة التحدث باللغة العربية وتعلم القواعد الصحيحة لهذه اللغة الفريدة، وانشغلت الشعوب الإسلامية من غير الناطقين باللغة العربية بتعلم هذه اللغة لفهم القرآن الكريم وتعاليم الشريعة الإسلامية (فضل الله، ٢٠١٩، ١٥)، خاصة في إندونيسيا؛ حيث تُعتبر مهارة التحدث بمثابة الممارسة الفعلية للغة؛ لذا، فقد تزايدت الحاجة لتعلم هذه المهارة مع ازدياد الاتصال الشفهي بين الناس باللغة العربية كلغة اتصال بين الشعوب حول العالم (العميرى، ٢٠١٩، ٨٥).

يتبين مما سبق أن مهارة التحدث بالعربية من أهم المهارات التي يجب تنميتها لدى المتعلمين، فالتحدث (الكلام) هو الأداة الرئيسة للتواصل والتعبير عن الأفكار والمشاعر؛ ولذا فإن هذه المهارة تحتل مكانة كبيرة بين مهارات تعليم اللغة العربية، مما يستدعي تنميتها وحث الطلاب غير الناطقين بالعربية على ممارستها في مختلف تعاملاتهم بحياتهم اليومية.

أهمية تعلم مهارة التحدث باللغة العربية لغير الناطقين بها:

تزايد الاهتمام بتعلم مهارة التحدث بالعربية لدى غير الناطقين بها في جميع بلدان العالم خلال العقود الماضية؛ رغبةً في الإثراء العلمي والمعرفي، والاطلاع والتعرف على الحضارة الإسلامية والعربية، وربما كذلك لأسباب تجارية ودينية وثقافية أخرى (خطوط وجلاب، ٢٠١٩، ٤٠)، وبرزت أهمية مهارات التحدث باللغة العربية لغير الناطقين بها - خاصةً في إندونيسيا - مع تطور وظائفها في الحياة اليومية وانتشارها عبر المجتمعات من خلال الاحتكاك الحضاري والعولمة والانفتاح التجاري بين الدول، وتزايد حاجة المتعلمين إلى تعلم هذه المهارات باعتبارها وسيلة الاتصال مع غيرهم من الشعوب الناطقة باللغة العربية (العميري، ٢٠١٩، ٨٢)، كما يُعد استخدام هذه المهارة (مهارة الكلام) للتواصل مع الآخرين من الناطقين بها ذات أهمية كبيرة في إندونيسيا؛ فهي تُعبر عن سلوك الفرد في اكتساب المعلومات والخبرة والمعرفة المتعلقة باللغة للتعبير عن الأفكار ببراعة لغوية (Yakin & Sokri, 2023, 170).

بذلك؛ فإن أهمية مهارة التحدث بالعربية تنطلق من كونها لغة القرآن الكريم، ولغة الفكر والثقافة الإسلامية التي أسست قيم الحياة الإنسانية ومبادئها عبر العصور، كما أثر العامل الديني بشكل كبير في انتشار اللغة العربية في إندونيسيا،

مما يعكس المكانة الدينية والحضارية للغة العربية، ودورها في التواصل بين الشعوب والثقافات وأهميتها في فهم القرآن وشرائع الدين الإسلامي.

أهداف تعلم مهارة التحدث باللغة العربية لغير الناطقين بها:

بالنسبة للإندونيسيين؛ فقد دفع العامل الديني المسلمين الإندونيسيين إلى تعلم اللغة العربية لقراءة القرآن الكريم وفهمه وممارسة العبادة اليومية، فالقرآن والحديث مكتوبان باللغة العربية، حتى في العصور القديمة، شكلت اللغة العربية جزءاً مهماً جداً من التعبيرات الثقافية للشعب الإندونيسي (Maghfurin, 2023, 49).

وفقاً لياكن وسوكري (Yakin & Sokri, 2023, 166) فإن تعلم مهارة التحدث باللغة العربية في إندونيسيا يكون لغايات أربع هي: فهم العلوم الإسلامية والدين الإسلامي بشكل أكثر فعالية ووضوحاً؛ معرفة اللغة العربية ومهاراتها وقواعدها، وجميع ما يتعلق بعلم اللغة العربية؛ القدرة على التواصل مع الآخرين الناطقين باللغة العربية؛ القدرة على حل المشاكل المتعلقة باللغة العربية، مثل: ترجمة نص عربي أو ترجمة كلمات عربية لغير العرب.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن الأهداف الأساسية لتعليم مهارة التحدث بالعربية للطلاب الإندونيسيين تشمل فهم آيات القرآن الكريم والشريعة الإسلامية، والقدرة على التواصل مع الناطقين بالعربية، وإجادة التحدث في المعاملات والمواقف اليومية.

صعوبات تعليم مهارات التحدث باللغة العربية وتعلمها في إندونيسيا:

تحتل اللغة العربية مكانة مهمة لدى المجتمع الإندونيسي، ويُشكل تعليمها شأناً كبيراً للمؤسسات التربوية الإسلامية الإندونيسية، لكن تعليمها يواجه العديد من المعوقات والصعوبات التي يمكن تصنيفها كالتالي:

أولاً: الصعوبات العامة في تعليم مهارات التحدث باللغة العربية:

هناك بعض الصعوبات الشائعة بشكل عام في تعليم مهارات التحدث باللغة

العربية؛ حيث تشمل ما يلي (Abdullah& Yacob, 2025, 140) :

- قلة ثروة المفردات لدى الطلاب: قد يجد الطلاب صعوبة كبيرة في حفظ المفردات الجديدة للغة العربية التي تختلف عن لغتهم الأم، وهو ما يُعد تحديًا شائعًا يواجهه الطلاب في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية.
- الخجل عند التحدث باللغة العربية: قد يشعر الطلاب بالخجل عند التحدث باللغة العربية أمام الأسرة أو أمام الأصدقاء، مما قد يؤثر على تقدمهم في تعلم هذه اللغة.
- الخوف: حيث غالبًا ما يؤدي خوف الطلاب من النطق غير الصحيح للغة العربية، أو الخوف من ارتكاب أخطاء عند النطق إلى توقف الطلاب عن التحدث بهذه اللغة أو ممارستها.
- نقص فرص الممارسة العملية: في البيئات الاجتماعية والممارسة الحياتية؛ حيث غالبًا ما يتم إتاحة فرص محدودة لممارسة اللغة العربية بشكل عملي، مما يجعل من الصعب على المتعلمين تطوير قدرتهم على التحدث وفهم اللغة في مواقف الحياة اليومية.
- عدم قدرة الطلاب على فهم القواعد اللغوية: فغالبًا ما يواجه الطلاب صعوبات في فهم القواعد النحوية، وفهم التركيبات الصرفية في اللغة العربية، مما قد يعيق فهمهم للغة بشكل أعمق.
- الاختلافات بين اللغة العربية الفصحى واللغة العربية العامية: حيث قد يواجه الطلاب كذلك صعوبات في تعلم مهارات اللغة العربية بسبب الاختلافات بين

اللغة العربية المستخدمة في الكتب أو النصوص الدينية واللغة العربية العامية المستخدمة في المواقف الحياتية اليومية.

كما يشير الرشيدى (٢٠١٩، ٥٩٠) إلى عدد من الصعوبات المتعلقة بتعلم اللغة العربية ومنها، اختلاف مخارج الأصوات بين اللغة العربية واللغات الآسيوية بما في ذلك الإندونيسية، كما يجد الطلاب صعوبة في نُطق بعض الأصوات الحلقية في اللغة العربية مثل العين، والأصوات المطبقة، مثل: الظاء والطاء والصاد والضاد؛ وذلك لأن مخارج هذه الأصوات غير موجودة في لغاتهم الأم.

ثانيًا: الصعوبات الخاصة في تعليم مهارات التحدث باللغة العربية للناطقين بغيرها:

أشارت مملوءة الحسنة (٢٠١٥، ١٢٢) إلى عدة صعوبات في تعليم وتعلم مهارات التحدث باللغة العربية في إندونيسيا-للناطقين بغيرها- وهذه التحديات تشمل: التركيز على الجوانب الصورية بدلاً من الوظيفية، ونقص الاهتمام بالمعاني والدلالات اللغوية؛ والتركيز على مهارات الكتابة دون القراءة. كما تُصنف دراسة عبدو وآخرون (Abduh et al, 2018, 769) الصعوبات التي يواجهها الطلاب الإندونيسيون في تعلم مهارات التحدث باللغة العربية إلى مستويات أربعة: مستوى الرسالة (صعوبة التعبير الشفهي)، المستوى الوظيفي (الصعوبات الدلالية والنحوية وبنية الجملة)، المستوى الموضوعي (تشكيل الكلمات والتمييز بين المرادفات)، ومستوى فقه اللغة (تشكيل البنية الصوتية للكلام بشكل صحيح)، ويتفق ذلك مع ما ذكرته دراسة فيردايس (Firdaus, 2019, 38) بأن العديد من الطلاب الإندونيسيين يعانون من صعوبة في تنظيم الجمل بالعربية ودمج الفصحى بالعامية،

مما يسبب عدم وضوح كلامهم. ويواجهون أيضاً صعوبة في تحديد الأفكار الرئيسة بسبب استخدام المعلمين للغة العامية.

ويرى عبد الله ويعقوب (Abdullah & Yacob, 2025, 141) أن الصعوبات

الخاصة بتعلم مهارات التحدث باللغة العربية تتمثل في:

— عدم القدرة على ضبط أصوات الحروف أثناء عملية التحدث بسبب تأثير اللغة الأم للطالب على اللغة العربية.

— التأثير بتركيب الجملة في اللغة الأم للطالب عند التحدث باللغة العربية.

— التفكير باللغة الأم عند التحدث باللغة العربية: فعندما يريد الطلاب التحدث أو الإجابة عن سؤال ما باللغة العربية، فإن عقلهم يقوم بتسجيل الإجابة بلغتهم الأم قبل نطقها باللغة العربية، ما يُمثل صعوبة كبيرة لديهم.

مما سبق يتبين أن تعليم وتعلم مهارة التحدث باللغة العربية للطلاب الإندونيسيين يواجه عقبات وصعوبات ترتبط بجوانب اللغة نفسها وبطبيعة المتعلمين ومعلميهم؛ حيث تتطلب هذه المشكلات فهماً لطبيعة اللغة العربية من حيث الدلالات، والإيحاءات، والتراكيب، والجوانب الصرفية والصوتيات؛ لتذليل هذه الصعوبات.

الحلول المقترحة للتغلب على صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية:

أولاً: الحلول والمقترحات المتعلقة بالمعلم:

يشير فضل الله (٢٠١٩، ٢٨) إلى أن الطلاب غير الناطقين بالعربية كغيرهم من الطلاب، يحتاجون إلى الشعور بالراحة في البيئة التعليمية والشعور بالدعم والتحفيز والثقة من المعلم لإتقان تعلم اللغة العربية والتحدث بها. كما يرى كل من (خطوط وجلاب، ٢٠١٩، ٤٣؛ العميريني، ٢٠١٩، ٩٥؛ حديجان، ٢٠١٩،

٣٠٢) عددًا من الحلول والمقترحات المتعلقة بالمعلم للتغلب على صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية كالتالي:

- تأهيل مُعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل جيد وتدريبهم على استخدام التقنيات والأدوات الحديثة لتناسب مع حاجات الطلاب.
- تمكين مُعلمي اللغة العربية لغير الناطقين من إتقان لغتين أو أكثر إلى جانب اللغة العربية.
- تحديد الهدف من استخدام الوسائل التعليمية بوضوح وتجربتها للتأكد من ملاءمتها وفعاليتها.
- تنمية مهارات المعلمين وتحسين مستواهم اللغوي باستمرار وإثراء معرفتهم بثقافة الشعوب الناطقة بالعربية.
- ضرورة توظيف المنهج المقارن في تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لغير الناطقين بها لتسهيل عملية التعلم.

ثانيًا: الحلول والمقترحات المتعلقة بالمتعلمين:

- يشير كل من خطوط وجلاب (٢٠١٩، ٤٤) وحديجان (٢٠١٩، ٣٠٣) إلى أنه يُمكن التغلب على صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية من خلال ما يلي:
- معالجة معوقات نُطق بعض الحروف العربية والتداخل بين أصوات الحروف وحروف اللغة العربية في لغة الطالب الأم من خلال المعلم، ثم تدريب الطلاب على أصوات الحروف.
 - الاهتمام بممارسة مهارة التحدث باللغة العربية في الأنشطة والمعاملات الحياتية اليومية.

- متابعة القنوات الفضائية التي تبث برامجها التلفزيونية باللغة العربية الفصحى.
- مراعاة مستويات المتعلمين من غير الناطقين باللغة العربية وتأهيلهم نفسياً ومعرفياً.

ويرى الباحث أن إعداد المعلمين، وتهيئة بيئات تعليمية تفاعلية، وتحفيز الطلاب على ممارسة التحدث بالعربية داخل الفصول التدريسية وفي المواقف الحياتية المختلفة، من أهم عوامل نجاح تعليم مهارة التحدث بالعربية للطلاب الإندونيسيين، مما يحقق أهداف المؤسسات التربوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

دور المعلمين في تنمية مهارة التحدث لدى الناطقين بغير العربية:

- يُعد المعلم العمود الفقري في تعليم مهارة التحدث باللغة العربية للناطقين بغيرها، بفضل تأثيره الكبير على الطلاب واستخدامه لمهاراته في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية، ويوضح السلمي (٢٠٢١، ٣٣) دور المعلمين في تنمية مهارات التحدث باللغة العربية لغير الناطقين بها في التالي:
- تكوين مجتمعات لغوية مُصَغَّرة داخل البيئة التعليمية لممارسة التحدث باللغة العربية لتنمية مهارات المحادثة بالعربية، ولفت أنظار الطلاب إلى الكلمات الجديدة وتشجيعهم على استخدامها في مواقف تناسبها.
 - تدريب الطلاب على الخطابة والمناظرات والمناقشات باللغة العربية الفصحى لتنمية مهاراتهم الكلامية.
 - تصميم مواقع إلكترونية للطلاب تتيح لهم التفاعل والمشاركة بتجارهم ومقالاتهم باللغة العربية الفصحى.
- بناءً على ذلك يتضح دور المعلمين في تنمية مهارة التحدث لدى الطلاب الإندونيسيين من خلال إستراتيجيات تدريسية فاعلة، وتحفيز الطلاب على التحدث

وممارسة اللغة العربية يومياً، وتقديم الإرشاد لمتابعة البرامج والمنصات الاجتماعية العربية لتطوير مهاراتهم الكلامية.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا القسم عرضاً لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، التي تناولت صعوبات تعليم مهارة التحدث للطلبة غير الناطقين بالعربية ومقترحات التغلب عليها؛ حيث يتم استعراض هذه الدراسات وفق التسلسل التاريخي من الأقدم إلى الأحدث، وبيان أهدافها ومنهجيتها، وأهم نتائجها كالتالي:

أولاً: الدراسات التي تناولت الصعوبات في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام:

دراسة خطوط وجلاب (٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى إبراز التحديات التي تواجه غير الناطقين باللغة العربية في تعلمها. استخدمت المنهج الاستنتاجي، وأظهرت النتائج صعوبات تتعلق بالمعلم منها (نقص التدريب وضعف الكفاءة)، والمتعلم منها (اختلاف الخصائص والأنظمة الصوتية واللغوية)، واللغة العربية ذاتها منها (صعوبة النحو والصرف والدلالات).

دراسة النجار (٢٠١٩): هدفت إلى دراسة صعوبات تعلم اللغة العربية للطلاب من غير الناطقين بها، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت أداة جمع البيانات الاستبانة، وقد شملت العينة (٥٠) طالباً من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وأظهرت النتائج وجود صعوبات عديدة بسبب نقص التدريبات على مهارات القراءة والكتابة، ونقص ممارسة التحدث.

دراسة المالكي (٢٠٢٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعليم اللغة العربية عن بُعد لغير الناطقين بها، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي

التحليلي واستخدمت أداة جمع البيانات الاستبانة، وقد شملت العينة (١٥٠) معلماً من معهد تعليم اللغة بجامعة الملك عبد العزيز، وقد أظهرت النتائج معوقات تتعلق بالمنهج، مثل صعوبة تراكيب الجملة، ومعوقات تتعلق بالمعلم، مثل ضعف مهارات بعض المعلمين، ومعوقات تتعلق بالمتعلم، مثل اختلاف الثقافات وضعف الدافعية. دراسة (Fitria et al., 2023): هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها الطلاب في معهد ITB AAS -إندونيسيا في تعلم اللغة العربية، باستخدام المنهج الوصفي والاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من عينة قصدية عددها (٦٠) طالباً من برنامج دراسة الشريعة الاقتصادية، وقد أظهرت النتائج وجود صعوبات داخلية وخارجية، منها: صعوبة كتابة الحروف العربية مقارنة باللاتينية، صعوبة التلاوة (التجويد)، تعقيد القواعد اللغوية، اختلاف المصطلحات، عدم وجود مرافق مناسبة والوقت القصير المخصص لتعلم اللغة العربية.

دراسة (Sofia, 2023): هدفت الدراسة إلى تحليل تطور أساليب تعلم اللغة العربية في إندونيسيا والصعوبات التي يواجهها الطلاب والمعلمون، وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي الاستنتاجي والاستقرائي والمقارن، من خلال جمع البيانات من المصادر الأولية والثانوية ومعالجة وتحليل البيانات والمعلومات المرجعية، وأظهرت النتائج وجود صعوبات تواجه تعلم اللغة العربية في إندونيسيا منها الصعوبات اللغوية التي ترتبط بعناصر اللغة العربية ذاتها، والصعوبات غير اللغوية التي تتعلق بالبيئة التعليمية والطلاب والمعلمين والمنهج الدراسي.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت الصعوبات في تعليم وتعلم مهارات التحدث في اللغة العربية للناطقين بغيرها:

دراسة محمد وعبد السلام (٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى الكشف عن صعوبات اكتساب مهارة المحادثة بالعربية لدى الطلاب الأتراك باستخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، كما تكونت العينة من (١٤٤) طالباً من كلية العلوم الإسلامية بجامعة غيرسون التركية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الصعوبات التي تواجه الطلاب تشمل تراكيب اللغة ونطق الكلمات وتغلب الجانب النظري على التطبيقي.

دراسة السلمي (٢٠٢١): هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعليم مهارة التحدث بالعربية للطلاب الناطقين بغيرها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأداة جمع البيانات الاستبانة، وشمل مجتمع الدراسة (٢٠) عضو هيئة تدريس بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى، وقد أظهرت النتائج وجود صعوبات في تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أهمها عدم ممارستها خارج الصف، وعدم تأهيل المعلمين بشكل كافٍ.

دراسة (Lubis et al., 2022): هدفت الدراسة إلى الكشف عن تحديات تعلم اللغة العربية للطلاب الإندونيسيين باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات عبر المقابلات والاستبانة، وشملت عينة الدراسة (٣٠) طالباً من قسم اللغة العربية بالمعهد الإسلامي الحكومي IAIN Langsa-Aceh، وأبرزت النتائج صعوبات تحول دون إتقان مهارة التحدث باللغة العربية تمثلت في نقص الثقة بالنفس، وضعف المعرفة بالقواعد، ضعف الممارسة وبعض القيود في منهجية التدريس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاستعراض السابق للأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة وأهدافها،

يتبين ما يلي:

- هناك دراسات تناولت الصعوبات في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام، ومنها دراسة خطوط وجلاب (٢٠١٩) التي سعت إلى إبراز التحديات التي تواجه غير الناطقين باللغة العربية في تعلمها، وتوصلت إلى وجود صعوبات تتعلق بالمعلم منها (نقص التدريب وضعف الكفاءة)، والمتعلم منها (اختلاف الخصائص والأنظمة الصوتية واللغوية)، واللغة العربية ذاتها منها (صعوبة النحو والصرف والدلالات). ودراسة النجار (٢٠١٩) أيضاً التي أظهرت نتائجها وجود صعوبات عديدة بسبب نقص التدريبات على مهارات القراءة والكتابة، ونقص ممارسة التحدث باللغة العربية، بينما توصلت نتائج دراسة المالكي (٢٠٢٢) إلى عدد من المعوقات التي تتعلق بالمنهج، مثل صعوبة تراكيب الجملة وخلوها من الأفعال المساعدة، ومعوقات تتعلق بالمعلم، مثل ضعف مهارات بعض المعلمين، ومعوقات تتعلق بالمتعلم، مثل اختلاف الثقافات وضعف الدافعية. وكانت دراسة كل من (Fitria et al., 2023) ودراسة (Sofia, 2023) أكثر تركيزاً على البيئة الإندونيسية، وأظهرت نتائج هذه الدراسات وجود صعوبات داخلية وخارجية، منها: صعوبة كتابة الحروف العربية مقارنة باللاتينية، وصعوبة التلاوة (التجويد)، وتعقيد القواعد اللغوية، والصعوبات اللغوية التي ترتبط بعناصر اللغة العربية ذاتها (النظام الصوتي والمفردات وبنية الجملة والمعنى والكتابة وغيرها)، والصعوبات غير اللغوية التي تتعلق بالبيئة التعليمية والطلاب والمعلمين والمنهج الدراسي لتعليم اللغة العربية.

— ركزت العديد من الدراسات على الصعوبات في تعلم مهارات التحدث في اللغة العربية للناطقين بغيرها ومنها، دراسة محمد وعبد السلام (٢٠١٧) التي سعت للتعرف على صعوبات اكتساب مهارة المحادثة بالعربية لدى الطلاب الأتراك، وتوصلت نتائجها إلى أن أهم الصعوبات تتمثل في تراكيب اللغة ونطق الكلمات وتغلب الجانب النظري على التطبيقي، في حين أن دراسة السلمي (٢٠٢١) أظهرت نتائجها أن ضعف دافعية الطلاب للتحدث بالعربية وعدم ممارستها خارج الصف ونقص تأهيل المعلمين من أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلم مهارة التحدث باللغة العربية، وأبرزت نتائج دراسة (Lubis et al., 2022) أن ضعف الممارسة تأتي في مقدمة الصعوبات التي تعوق تعلم مهارة التحدث باللغة العربية.

— تنوعت الدراسات السابقة في أهدافها؛ حيث هدفت دراسة محمد وعبد السلام (٢٠١٧) إلى الكشف عن صعوبات اكتساب مهارة المحادثة باللغة العربية، بينما هدفت (Sofia, 2023) إلى تحليل تطور طرق وأساليب تعلم اللغة العربية في إندونيسيا والتعرف على الصعوبات التي تواجه الطلاب والمعلمين، وهدفت (Fitria et al., 2023) إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها الطلاب في معهد ITB AAS - إندونيسيا، في تعلم اللغة العربية، وهدفت أيضاً دراسة خطوط وجلاب (٢٠١٩) إلى إبراز التحديات والصعوبات التي تواجه غير الناطقين باللغة العربية في تعلمها.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

— اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لدى الناطقين بغير اللغة العربية،

كما اتفقت في منهجية الدراسة مع دراسة كلٍ من (Fitria et al., 2023)، السلمي (٢٠٢١)، (Lubis et al., 2022)، النجار (٢٠١٩) والمالكي (٢٠٢٢). واتفقت مع دراسة كلٍ من (Fitria et al., 2023)، (Lubis et al., 2023)، السلمي (٢٠٢١)، النجار (٢٠١٩) والمالكي (٢٠٢٢) في أداة جمع البيانات (الاستبانة).

— اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في منهجية الدراسة وأداة جمع البيانات، ومنها دراسة خطوط وجلاب (٢٠١٩) ودراسة (Sofia, 2023)، وكذلك اختلفت في حدودها الزمانية والمكانية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:
 - فهم موضوع الدراسة وتحديد مشكلة الدراسة بشكل واضح.
 - بناء الإطار النظري حول صعوبات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
 - اختيار منهجية الدراسة المناسبة، وبناء أداة الدراسة (الاستبانة) واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، ومناقشة وتحليل النتائج وكتابة التوصيات الخاصة بالدراسة.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في التركيز على صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلبة المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا - إندونيسيا.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، الذي يعتمد على جمع البيانات من خلال استبانة موجهة للمعلمين، وتحليل هذه البيانات لاستخلاص النتائج؛ حيث إن هذا المنهج هو المنهج المناسب لأهداف الدراسة وطبيعتها، فالمنهج الوصفي التحليلي يرتبط بظاهرة الدراسة ووصفها وتفسيرها علمياً؛ حيث يركز الباحث على دراستها من جوانب متعددة (السلمي، ٢٠٢١).

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع البحث في جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون الطلبة في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا- إندونيسيا وعددهم (١٨) مُعلماً ومُعلمة. وقد اعتمد الباحث على أسلوب المسح الشامل لمجتمع البحث نظراً لصغر حجم المجتمع؛ حيث يُعرف أسلوب المسح الشامل بأنه: أسلوب يتم بواسطته الحصول على استجابات من جميع أفراد مجتمع الدراسة لوصف وتشخيص الظاهرة المدروسة وجمع البيانات عنها وتقرير حالتها في الوقت الحاضر، ويتميز هذا الأسلوب بالقدرة على تغطية المجتمع محل الدراسة بشكل كبير (المحمودي، ٢٠١٩، ٥٢).

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة؛ حيث احتوت على محورين رئيسين، الأول: الصعوبات المتعلقة بالمُتعلّمين، الصعوبات المتعلقة بالمُعلّم، الصعوبات المتعلقة بالمنهج، الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية وقد تكونت من (٣٦) فقرة. والثاني: الحلول المقترحة للتغلب على هذه الصعوبات. وقد تكون من (٣٢) فقرة تغطي جميع الجوانب المتعلقة بالأبعاد.

بناء أداة الدراسة:

صُمِّمت أداة الدِّراسة بهدف التعرف على صعوبات تعليم مهارة التحدث بالعربية لطلاب المستوى المتقدم بمعهد العلوم الإسلامية والعربية في سروابايا، وقام الباحث بإعداد أداة الدراسة بصورتها المبدئية، من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بأهداف البحث، وكذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعة أدواتها المتعلقة بموضوع البحث كدراسة كل من (Sofia, 2023)، (Fitria et al., 2023)، (المالكي، ٢٠٢٢)، (Lubis et al., 2022)، (السلمي، ٢٠٢١)، (خطوط وجلاب، ٢٠١٩)، (النجار، ٢٠١٩)؛ حيث تكونت أداة البحث من جزأين رئيسين، على النحو التالي:

الجزء الأول: ويحتوي على البيانات الأولية لأفراد عينة البحث.

الجزء الثاني: محاور البحث ويشتمل على أربعة محاور رئيسية، وهي كما يلي:

— **المحور الأول:** صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم، ويتكون من أربعة أبعاد كالتالي:

البعد الأول: الصعوبات المتعلقة بالمتعلم (١٠ فقرات).

البعد الثاني: الصعوبات المتعلقة بالمعلم (٩ فقرات).

البعد الثالث: الصعوبات المتعلقة بالمنهج (١٠ فقرات).

البعد الرابع: الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية (٧ فقرات).

— **المحور الثاني:** الحلول المقترحة لتحسين تعليم وتعلم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم، ويتكون من أربعة أبعاد كالتالي:

البعد الأول: الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمتعلم (٧ فقرات).

البعد الثاني: الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمعلم (٨ فقرات).

البُعد الثالث: الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمنهج (١٠ فقرات).

البُعد الرابع: الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالبيئة التعليمية (٧ فقرات).

صدق أداة الدراسة:

إن صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يُقصد بالصدق " شمول الأداة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (العساف، ١٤٣٣هـ، ص ٣١٠)، وقد قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال القيام بما يلي:

الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، تم عرضها على ستة محكمين من الأساتذة المختصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم اللغة التطبيقي؛ وذلك للتحقق من صلاحية فقرات الاستبانة، وتم الأخذ بمقترحاتهم وملاحظاتهم، وفي ضوء آراء الأساتذة ومقترحاتهم عُدلت بعض الفقرات في الاستبانة الأولية، وحذف بعض منها، وإضافة بعض الفقرات الأخرى، فأصبحت الاستبانة بشكلها النهائي تتكون من (٦٨) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

الصدق الداخلي يشير إلى مدى اتساق كل فقرة في استبانة مع المجال الذي تنتمي إليه، ويتم حساب الصدق الداخلي للاستبانة عن طريق قياس مدى الترابط بين كل فقرة ودرجة المجموع الكلي للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك بتطبيق معامل ارتباط بيرسون (Pearson). ويوضح الجدول رقم (١) أن درجات الترابط بين كل عبارة والمجموع الكلي لجميع العبارات الموجودة في البعد؛ حيث أظهرت النتائج أن

جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تتراوح بين (٠,٩٢٦-٠,٥٠٧)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، وأن الاستبانة تتمتع بالصدق البنائي، وهي صالحة لأغراض البحث.

جدول (١) صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

المخاور	الأبعاد	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم	الصعوبات المتعلقة بالمتعلم	١	0.521	٦	0.675
		٢	0.507	٧	0.603
		٣	0.631	٨	0.532
		٤	0.516	٩	0.608
		٥	0.539	١٠	0.661
	الصعوبات المتعلقة بالمعلم	١	0.757	٦	0.723
		٢	0.857	٧	0.692
		٣	0.864	٨	0.926
		٤	0.719	٩	0.814
		٥	0.675		
	الصعوبات المتعلقة بالمنهج	١	0.595	٦	0.787
		٢	0.633	٧	0.561
		٣	0.772	٨	0.733
		٤	0.781	٩	0.621
		٥	0.697	١٠	0.699
	الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	١	0.717	٦	0.715
		٢	0.653	٧	0.649
		٣	0.577		
		٤	0.554		
		٥	0.545		

0.558	٦	0.641	١	الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمعلم	الحلول والإستراتيجيات المقترحة لتحسين تعليم وتعلم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم
0.622	٧	0.661	٢		
		0.671	٣		
		0.548	٤		
		0.588	٥		
0.739	٥	0.788	١	الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمعلم	
0.656	٦	0.601	٢		
0.688	٧	0.637	٣		
0.792	٨	0.778	٤		
0.876	٦	0.576	١	البُعد الثالث: الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمتنّهج	
0.769	٧	0.581	٢		
0.631	٨	0.801	٣		
0.551	٩	0.711	٤		
0.532	١٠	0.743	٥		
0.554	٥	0.649	١	الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالبيئة التعليمية	
0.711	٦	0.682	٢		
0.512	٧	0.747	٣		
		0.539	٤		

اختبار ثبات أداة الدراسة:

إن الثبات يعني استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج باحتمال مساو لقيمة المعامل إذا أعيد تطبيقه على نفس المجتمع، ولغرض التأكد من ثبات المقياس المستخدم تم استخدام معامل (الفاكرو نباخ)، للوقوف على دقة إجابات أفراد مجتمع الدراسة نظراً لصغر حجم مجتمع البحث فقد أُجري اختبار الثبات مباشرة على العينة الفعلية، وهي جميع أفراد مجتمع البحث، وقد أظهرت نتائج معامل كرونباخ ألفا أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات، إذ أن إعادة تطبيقها على نفس المجتمع يعطي نتائج متقاربة بنسبة لا تقل عن ٧٠%. وأظهرت النتائج في جدول (٢) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لمجموع فقرات

الاستبانة ككل هي (٠,٨٧٨)، كما أظهرت النتائج أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للأبعاد تتراوح بين (٠,٧١٦-٠,٩١٧)؛ حيث يشير (Hair, 2019) أن القيمة المقبولة لمعامل ألفا كرونباخ يجب أن تكون أكبر من ٠,٧٠. حيث أظهرت النتائج في جدول (٢) أن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ أكبر من ٠,٧٠ مما يعني أن جميع هذه المعاملات ذات قيمة مقبولة، وهذه القيمة مؤشراً لصلاحية أداة الدراسة (الاستبانة) بغرض تحقيق أهدافها، مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها عند تطبيقها.

جدول (٢) نتائج ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الصعوبات المتعلقة بالمتعلم	10	0.716
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	9	0.917
الصعوبات المتعلقة بالمنهج	10	0.832
الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	7	0.730
الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمتعلم	7	0.792
الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمعلم	8	0.780
الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمنهج	10	0.837
الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالبيئة التعليمية	7	0.780
ثبات الاستبانة ككل	68	0.878

خصائص أفراد عينة الدراسة:

تناولت الدراسة عدداً من المتغيرات الديموغرافية لأفراد العينة، ويمكن توضيحها

فيما يلي:

الجنس:

يظهر الجدول رقم (٣) توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس؛ حيث يتبين أن غالبية أفراد العينة بنسبة (٦٤,٢٪) هم ذكور، وأما نسبة (٤٤,٤٪) إناث.

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	10	55.6
أنثى	8	44.4
المجموع	18	%100

العمر:

يظهر الجدول رقم (٤) توزيع عينة الدراسة وفقاً للعمر؛ حيث أظهرت النتائج أن الفئة العمرية من ٣٠ إلى ٤٠ سنة تشكل النسبة الأكبر بين المشاركين بنسبة ٣٨,٩٪، تليها الفئتان "أقل من ٣٠ سنة" و "من ٤١ إلى أقل من ٥٠ سنة" بنسبة متساوية قدرها ٢٧,٨٪ لكل منهما، بينما تشكل الفئة العمرية ٥٠ سنة فأكثر النسبة الأقل بنسبة ٥,٦٪.

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة وفقاً للعمر

العمر	التكرار	النسبة %
أقل من ٣٠ سنة	5	27.8
من ٣٠ - ٤٠ سنة	7	38.9
من ٤١ - أقل من ٥٠ سنة	5	27.8
50 سنة فأكثر	1	5.6
المجموع	18	%100

المؤهل العلمي:

يبين الجدول رقم (٥) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي؛ حيث أظهرت النتائج أن غالبية الأفراد الحاصلين على المؤهل العلمي يحملون شهادة البكالوريوس بنسبة ٤٤,٤٪، يليهم حملة الماجستير بنسبة ٣٨,٩٪، بينما كانت نسبة حملة الدكتوراه الأقل؛ حيث بلغت ١٦,٧٪.

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي

النسبة %	التكرار	المؤهل العلمي
44.4	8	بكالوريوس
38.9	7	ماجستير
16.7	3	دكتوراه
100%	18	المجموع

الجنسية:

يوضح الجدول رقم (٦) توزيع عينة الدراسة وفق الجنسية، وتشير النتائج إلى أن غالبية العينة من الجنسية الإندونيسية بنسبة ٧٧,٨٪، بينما يشكل السعوديون ٢٢,٢٪ من إجمالي العينة.

جدول (٦) توزيع عينة الدراسة وفق الجنسية

النسبة %	التكرار	الجنسية
22.2	4	سعودي
77.8	14	إندونيسي
100%	18	المجموع

التخصص:

يبين الجدول رقم (٧) توزيع عينة الدراسة وفق التخصص، حيث أظهرت النتائج أن نسبة المختصين في المجال الشرعي بلغت ٧٧,٨%. من إجمالي العينة، بينما كانت نسبة المختصين في المجال اللغوي ٢٢,٢%.

جدول (٧) توزيع عينة الدراسة وفق التخصص

النسبة %	التكرار	التخصص
22.2	4	لغوي
77.8	14	شرعي
%100	18	المجموع

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

حُلِّلت البيانات طبقاً للطرق الإحصائية الملائمة لطبيعة البحث باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وبغرض الإجابة عن تساؤلات الدراسة استخدم الباحث الإحصاء الوصفي والاستدلالي؛ حيث قام الباحث باستخدام الطرق الإحصائية التالية:

معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لتحديد مدى الصدق البنائي والاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لقياس معامل ثبات أداة الدراسة.

التوزيعات التكرارية، النسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

اختبار (t-test) لقياس الفروق بين مجموعتين.

تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق الإحصائية بين المتغيرات.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يختص هذا الجزء بتحليل البيانات وتفسير النتائج باستخدام التوزيعات التكرارية لإجابات عينة الدراسة والنسب المئوية لها وصولاً إلى الوسط الحسابي لتلك الإجابات والانحراف المعياري؛ ولأن هذه الدراسة اعتمدت على مقياس (Likert) الخماسي (أوافق بشدة، وأوافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة) في إجابات عينة الدراسة للاستبانة، فسيكون مستوى كل متغير محصوراً بين (1-5) بخمسة مستويات والجدول (٨) يوضح ذلك.

صنف الباحث تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل المقياس} = (5 - 1) \div 5 = 0.8$$

يشمل مستويين في حالة الزيادة عن الوسط الفرضي البالغ (3) فيكون بدرجة موافق إذا ما تراوح بين (٤,٢٠-٣,٤١)، ويكون بدرجة موافق بشدة إذا زاد عن (٤,٢١)، كذلك يتضمن ثلاث مستويات إذا انخفض عن الوسط الفرضي (3) فيكون بدرجة محايد إذا تراوح بين (٣,٤٠-٢,٦١)، ويكون بدرجة غير موافق إذا تراوح بين (٢,٦٠-١,٨١) وبدرجة غير موافق بشدة إذا ما انخفض عن (١,٨٠).

جدول (٨) قوة المتوسطات الحسابية

الدرجة	مؤشر الإجابة	فئة المتوسط	
		من	إلى
1	غير موافق بشدة	1.00	1.80
2	غير موافق	1.81	2.60
3	محايد	2.61	3.40
4	موافق	3.41	4.20
5	موافق بشدة	4.21	5.00

– النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الذي نص على (ما صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين؟)

لتحديد مستوى صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، ويُلاحظ من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية جاء في المستوى الكبير بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٣٥) وانحراف معياري (٠,٦٥٣)، وتشير تلك النتيجة إلى أن تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا يواجه تحديات كبيرة من وجهة نظر المعلمين، وقد احتلت الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (٤,٤٩٠) وانحراف معياري (٠,٦٤٨)، مما يدل على تأثير كبير لهذه الصعوبات على عملية التعليم. وفي المرتبة الثانية جاءت الصعوبات المتعلقة بالمعلم بمتوسط حسابي (٣,٨٥٠) وانحراف معياري (٠,٤٥٥)، وأما الصعوبات المتعلقة بالمنهج فجاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٥٢٧) وانحراف معياري (٠,٦٦١). وأخيراً، جاءت الصعوبات المتعلقة بالمعلم في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٠٧٤) وانحراف معياري (٠,٨٤٧)، مما يشير إلى أن تأثير هذه الفئة من الصعوبات كان في المستوى المتوسط مقارنة ببقية الأبعاد.

ويعزو الباحث تلك النتائج إلى أن صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم تنبع بشكل رئيس من البيئة التعليمية التي تلعب دوراً مهماً في تلك التحديات، مثل: نقص الموارد وضعف التفاعل، كما يعاني الطلاب من

تفاوت في مستوياتهم اللغوية وضعف الدافعية، كما أن هناك أيضاً مشكلات في ملاءمة المنهج لاحتياجات الطلاب، وصعوبات تتعلق بأداء المعلمين؛ لذا، يعتمد النجاح على تحسين البيئة التعليمية، ملاءمة المنهج، وتعزيز دور المعلمين وتخفيف الطلاب، وتتفق مع العديد من الدراسات السابقة في تحديد الصعوبات التي تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية؛ حيث تتفق مع نتائج دراسة النجار (٢٠١٩) في وجود صعوبات عديدة لتعلم وتعليم اللغة العربية بسبب نقص التدريبات للطلاب على مهارات القراءة والكتابة باللغة العربية، ونقص ممارسة مهارات التحدث في البيئة التعليمية، وكذلك نتائج دراسة (Fitria et al., 2023) التي أظهرت وجود صعوبات عديدة لتعلم اللغة العربية للطلاب، أهمها: تعقيد القواعد اللغوية، ووجود العديد من المصطلحات العربية التي تختلف عن إندونيسيا، والافتقار إلى الوسائل التعليمية الحديثة لتدريس الكتب المدرسية العربية، وعدم وجود مرافق مناسبة في مختبر اللغات، والافتقار إلى البيئة التعليمية الداعمة والملائمة لتعلم اللغة العربية، كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة خطوط وجلاب (٢٠١٩) ودراسة (Lubis et al., 2022) في الإشارة إلى الصعوبات المتعلقة بالمعلمين، مثل: نقص التدريب للتعامل مع غير الناطقين بالعربية، وصعوبات تتعلق بالمتعلم، منها، اختلاف خصائص المتعلمين، وطبيعة الأنظمة الصوتية واللغوية للغات المحلية الخاصة بهم، وصعوبات تتعلق باللغة العربية ذاتها، منها، صعوبة مكوناتها التي يصعب تعلمها كالنحو والصرف والدلالات اللغوية.

جدول (٩) صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في
معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	الصعوبات المتعلقة بالمتعلم	3.850	٠.455	2	كبيرة
2	الصعوبات المتعلقة بالمعلم	3.074	٠.847	4	متوسطة
3	الصعوبات المتعلقة بالمنهج	3.527	٠.661	3	كبيرة
4	الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	4.490	0.648	1	كبيرة جداً
الدرجة الكلية		3.735	0.653	كبيرة	

أما بالنسبة لفقرات كل بُعد فكانت النتائج على النحو الآتي:

بالنسبة لفقرات الصعوبات المتعلقة بالمتعلم، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٤,٥٠ - ٣,٥٠). جاءت في الرتبة الأولى الفقرة السابعة التي تنص على "قلة تفاعل الطلبة وممارستهم للتحدث باللغة العربية خارج الصف" بمتوسط حسابي (٤,٥٠) وانحراف معياري (٠,٦١٨)، مما يشير إلى أنها تمثل أكبر الصعوبات، وأما الفقرة السادسة فجاءت في الرتبة الأخيرة والتي تنص على "ضعف قدرة الطلبة على التواصل الفعّال باللغة العربية" بمتوسط حسابي (٣,٥٠) وانحراف معياري (١,٠٤٣). وبالنسبة للصعوبات المتعلقة بالمعلم، تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٦٧ - ٢,١١)، وحصلت الفقرة السابعة التي تنص على "عدم توفير تدريب مستمر للمعلمين على استخدام الأساليب الحديثة لتعليم التحدث باللغة العربية" على الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (٠,٩٧)، بينما جاءت الفقرة التاسعة في الرتبة الأخيرة التي تنص على "تحدث المعلم باللغة المحلية وإغفال اللغة العربية عند التدريس" بمتوسط حسابي (٢,١١) وانحراف معياري (١,٤١).

أما فقرات الصعوبات المتعلقة بالمنهج، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٤,٣٣ - ٢,٩٤)، وجاءت الفقرة الخامسة التي تنص على "قلة الموارد التعليمية

(مثل: الكتب، والمواد السمعية، والمرئية) التي تناسب مستوى الطلاب المتقدمين في تعلم اللغة العربية" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٣) وانحراف معياري (٠,٩٧)، بينما جاءت الفقرة الثامنة في الرتبة الأخيرة التي تنص على "عدم ملائمة المنهج لميول الطلبة واحتياجاتهم وقدراتهم اللغوية" بمتوسط حسابي (٢,٩٤) وانحراف معياري (٠,٩٨).

أما بالنسبة للصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٤,٨٣-٤,٠٠). جاءت الفقرة الأولى التي تنص على "قلة التحدث باللغة العربية في الممارسات الحياتية للمجتمع الإندونيسي" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٨٣) وانحراف معياري (٠,٣٨٣)، بينما جاءت الفقرة الثانية في الرتبة الأخيرة التي تنص على "ضعف استخدام التكنولوجيا التعليمية التي توفر للطلاب فرصاً لممارسة المحادثة مع غيرهم من الناطقين بالعربية" بمتوسط حسابي (٤,٠٠) وانحراف معياري (١,٠٢٩).

وتشير النتائج إلى أن صعوبات تعلم اللغة العربية تتنوع بين المتعلم والمعلم والمنهج والبيئة التعليمية؛ حيث يتضح أن أهم العوائق تمثل في قلة تفاعل الطلبة خارج الصف وضعف التحدث بالعربية في الحياة اليومية تشكلاً تحديات أساسية، بينما يعاني المعلمون من نقص التدريب المستمر، ونقص الموارد التعليمية المناسبة يعوق ملائمة المناهج، كما تبرز البيئة التعليمية كأكبر التحديات بسبب ندرة استخدام العربية وضعف توظيف التكنولوجيا، مما يؤثر على تعلم اللغة العربية بشكل فعال. ويعزو الباحث هذه النتائج إلى تداخل عدة عوامل تؤثر على تعلم اللغة العربية، أبرزها البيئة اللغوية غير الداعمة، ونقص التدريب المقدم للمعلمين يُضعف قدرتهم على

تلبية احتياجات الطلبة بفعالية وعدم توفر الموارد التعليمية المناسبة؛ مما يقلل من جاذبية المادة الدراسية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في تحديد الصعوبات المرتبطة بتعليم اللغة العربية، مع وجود بعض أوجه الاختلاف التي تعكس خصوصية كل دراسة، ففيما يتعلق بالصعوبات المتعلقة بالمتعلم، جاءت فقرة "قلة تفاعل الطلبة وممارستهم للتحدث باللغة العربية خارج الصف" في المرتبة الأولى، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة السلمي (٢٠٢١) التي أكدت على ضعف ممارسة المحادثة خارج الصف، وكذلك دراسة النجار (٢٠١٩) التي أشارت إلى نقص ممارسة مهارات التحدث، كما تدعم دراسة (Lubis et al., 2022) هذه النتيجة من خلال إبراز ضعف الممارسة اللغوية كعامل رئيس.

أما بالنسبة للصعوبات المرتبطة بالبيئة التعليمية، فقد أظهرت الدراسة الحالية أن ندرة استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية تُعد أبرز التحديات، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من النجار (٢٠١٩) التي أظهرت وجود صعوبات عديدة بسبب نقص ممارسة التحدث في البيئة التعليمية، ودراسة (Fitria et al., 2023) التي أشارت إلى افتقار البيئة التعليمية للدعم الملائم لتعلم اللغة العربية في معهد ITB AAS —إندونيسيا، ودراسة (Sofia, 2023) التي تناولت تأثير الصعوبات البيئية على التعلم، وفيما يخص المعلم، جاءت نتائج الدراسة الحالية لتؤكد على ضعف تدريب المعلمين المستمر، مما يتوافق مع دراسة خطوط وجلاب (٢٠١٩) التي سلطت الضوء على نقص كفاءة المعلمين وضعف تأهيلهم، وكذلك دراسة السلمي (٢٠٢١) التي شددت على عدم إعداد المعلمين بقدر كافٍ لتعليم اللغة العربية، أما بالنسبة للمناهج الدراسية، فقد بينت الدراسة الحالية ضعف ملاءمتها

لاحتياجات الطلبة، وهو ما يتماشى مع دراسة محمد وعبد السلام (٢٠١٧) التي أظهرت تغلب الجانب النظري على التطبيقي، ودراسة (Sofia, 2023) التي أكدت وجود صعوبات تتعلق بالمنهج الدراسي في تعلم اللغة العربية في إندونيسيا، كما توصلت دراسة المالكي (٢٠٢٢) إلى وجود معوقات تتعلق بالمنهج، مثل صعوبة تراكيب الجملة، ومعوقات تتعلق بالمعلم، مثل ضعف المهارات، ومعوقات تتعلق بالمتعلم، مثل ضعف الدافعية.

جدول (١٠) صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم

في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
الصعوبات المتعلقة بالمتعلم					
1	التداخل بين اللغة الإندونيسية ومفردات اللغة العربية.	3.831	1.150	4	كبيرة
2	صعوبة فهم الطالب لمعاني بعض المصطلحات العربية.	3.782	0.943	6	كبيرة
3	صعوبة استخدام التراكيب النحوية المعقدة، مثل: المبني للمجهول، الأفعال الجامة، والمصادر الصناعية عند التحدث بالعربية.	3.720	1.074	8	كبيرة
4	صعوبة التعبير عن الأفكار المعقدة والمجردة باللغة العربية.	4.110	0.676	2	كبيرة
5	ضعف الثقة بالنفس لدى الطلبة عند التحدث بالعربية في مجالات تخصصية.	3.560	0.984	9	كبيرة
6	ضعف قدرة الطلبة على التواصل الفعال باللغة العربية.	3.500	1.043	10	كبيرة
7	قلة تفاعل الطلبة وممارستهم للتحدث باللغة العربية خارج الصف.	4.500	0.618	1	كبيرة جدا
8	قلة دافعية الطالب لتعلم مهارات التحدث من خلال الممارسة العملية.	3.780	1.166	7	كبيرة

9	عدم العناية بمهارة التحدث بالعربية مقابل المهارات الأخرى.	3.830	0.924	5	كبيرة
10	شعور الطالب بالخجل أو الخوف عند التحدث باللغة العربية.	3.890	0.900	3	كبيرة
الصعوبات المتعلقة بالمعلم					
1	ضعف برامج التأهيل المهني والتربوي للمعلمين لتعليم اللغة العربية للطلبة الإندونيسيين.	3.21	1.17	4	متوسطة
2	نقص استخدام المعلم أساليب تدريس تركز على الحوار العميق باللغة العربية.	3.11	1.13	5	متوسطة
3	ضعف تقديم نماذج لغوية تحاكي المحادثات الواقعية في المجالات الحياتية.	3.22	1.00	3	متوسطة
4	الاعتماد على استخدام أساليب تقليدية في التدريس.	3.06	1.26	7	متوسطة
5	ضعف مهارات المعلمين للتعامل مع الفروق الفردية للطلبة في مهارات التحدث.	2.83	0.86	8	متوسطة
6	عدم القدرة على استخدام مقاييس تقييمية للتعرف على مستوى اكتساب الطلبة لمهارات التحدث بالعربية.	3.33	0.91	2	متوسطة
7	عدم توفير تدريب مستمر للمعلمين على استخدام الأساليب الحديثة لتعليم التحدث باللغة العربية.	3.67	0.97	1	كبيرة
8	عدم استخدام إستراتيجيات وطرق تدريس تركز على تنمية مهارة التحدث لدى المتعلمين.	3.10	1.02	6	متوسطة
9	تحدث المعلم باللغة المحلية وإغفال اللغة العربية عند التدريس.	2.11	1.41	9	قليلة
الصعوبات المتعلقة بالمنهج					
1	نقص تضمن المنهج محادثات لتدريب الطلبة على تراكيب اللغة العربية.	3.22	1.060	8	متوسطة
2	عدم وضوح أهداف منهج المحادثة لغير الناطقين بالعربية.	3.00	0.970	9	متوسطة

كبيرة	6	0.985	3.50	ضعف توظيف المنهج للأنشطة النقاشية والتحليلية التي تحفز الطلاب على التفكير النقدي أثناء التحدث.	3
كبيرة	3	1.003	3.78	قلة الأنشطة التي تساعد الطلاب على تطوير مهارات التحدث في الموضوعات العلمية والفلسفية.	4
كبيرة جدا	1	0.970	4.33	قلة الموارد التعليمية (مثل: الكتب، والمواد السمعية، والمرئية) التي تناسب مستوى الطلاب المتقدمين في تعلم اللغة العربية.	5
متوسطة	7	1.290	3.39	قلة تضمين المنهج لمواقف حياتية متقدمة تحاكي استخدام اللغة العربية في مجالات مختلفة.	6
كبيرة	5	1.092	3.61	قلة تضمين المنهج للتدريبات التي تعتمد على الحوار والمناقشة الموجهة نحو موضوعات تخصصية.	7
متوسطة	10	0.998	2.94	عدم ملائمة المنهج لميول الطلبة واحتياجاتهم وقدراتهم اللغوية.	8
كبيرة	2	1.200	3.83	ضعف توظيف المنهج للثقافة الإندونيسية المحفزة على التحدث بالعربية.	9
كبيرة	4	0.840	3.67	ضعف دمج التقييم التكويني في الأنشطة التعليمية في المنهج لتتبع تقدم الطلاب في مهارة التحدث.	10
الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية					
كبيرة جدا	1	0.383	4.83	قلة التحدث باللغة العربية في الممارسات الحياتية للمجتمع الإندونيسي.	1
كبيرة	7	1.029	4.00	ضعف استخدام التكنولوجيا التعليمية التي توفر للطلاب فرصاً لممارسة المحادثة مع غيرهم من الناطقين بالعربية.	2
كبيرة جدا	4	0.616	4.45	غياب الجو العام الذي يشجع على استخدام التراكيب النحوية والمفردات المعقدة في البيئة التعليمية.	3

كبيرة جدا	2	0.428	4.78	قلة الأنشطة التي تتيح للطلاب فرص التدريب العملي على التحدث باللغة العربية في مواقف حقيقية.	4
كبيرة جدا	3	0.608	4.61	قلة الموارد التي تدعم التعلم الذاتي، مثل المكتبات الرقمية أو التطبيقات التي تساعد الطلاب على تحسين مهارات التحدث بشكل مستقل.	5
كبيرة جدا	6	0.686	4.33	ضعف توظيف المحاكاة اللغوية في بيئة المعهد لتطبيق مهارات التحدث في مواقف تحاكي الحياة اليومية.	6
كبيرة جدا	5	0.784	4.44	الاعتماد على اللغة المحلية في التواصل اليومي.	7

- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الذي نصه (ما الحلول والإستراتيجيات المقترحة لتحسين تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين؟)

لتحديد الحلول والإستراتيجيات المقترحة لتحسين تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، وأظهرت النتائج في جدول (١١) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للحلول والإستراتيجيات المقترحة لتحسين تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا كان كبيراً جداً، بمتوسط حسابي (٤,٣١٥) وانحراف معياري (٠,٤٣٠)، وتصدرت الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمتعلم المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٩٢) وانحراف معياري (٠,٣١٥)، مما يشير إلى أن هذه الحلول لها تأثير كبير على تحسين تعليم مهارة التحدث، وحلت في المرتبة الثانية الحلول المرتبطة بالصعوبات المتعلقة بالمعلم بمتوسط

حسابي (٤,٢٩٢) وانحراف معياري (٠,٤٦٨)، أما الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمنهج فجاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٢٣٩) وانحراف معياري (٠,٤٦٢)، وأخيراً، جاءت الحلول المرتبطة بالصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٢٣٨) وانحراف معياري (٠,٤٧٨)، وتشير النتائج إلى أن المعلمين يعتبرون الحلول المرتبطة بالمتعلمين هي الأكثر تأثيراً في تحسين تعليم مهارة التحدث بالعربية لطلاب المستوى المتقدم؛ مما يعكس توافقاً كبيراً بين المعلمين حول أهميتها، بينما الحلول المتعلقة بالمعلمين تأتي في المرتبة الثانية، أما الحلول المتعلقة بالمنهج والبيئة التعليمية في المراتب الأدنى، وتؤكد تلك النتيجة على أن التركيز على معالجة الصعوبات المتعلقة بالمتعلمين والمعلمين يمكن أن يكون مفتاحاً لتحسين تعليم مهارة التحدث بشكل فعال.

ويُرجع الباحث تلك النتائج إلى أن مهارة التحدث تعتمد أساساً على تفاعل المتعلم المباشر مع اللغة؛ مما يجعل العوامل المرتبطة بالمتعلمين مثل الحافز الشخصي، الثقة بالنفس، والكفاءة اللغوية تؤثر بشكل كبير على جودة مخرجات عملية التعلم، كما أن هناك أهمية بالغة لدور المعلم في تشكيل مهارات التحدث لدى الطلاب؛ وذلك من خلال تصميم أنشطة تفاعلية مخصصة وتصحيح الأخطاء وتقديم تغذية راجعة مستمرة، بينما يوفر المنهج والبيئة التعليمية إطاراً عاماً للتعلم يتضمن الأساس النظري والتطبيقي، إلا أن التفاعل المباشر بين المعلم والطلاب هو المحرك الرئيس للتقدم الفعلي في مهارة التحدث.

وتتفق تلك النتائج مع دراسة (Lubis et al., 2022) من حيث إبراز أهمية معالجة الصعوبات المتعلقة بالمتعلمين من خلال تحفيز الطلاب على ممارسة التحدث بالعربية، وإنشاء برامج داعمة لتعلم اللغة العربية لتحسين مهارة الطلاب في التحدث

بالعربية. كذلك، تتفق هذه النتائج مع ما أوصت به دراسة النجار (٢٠١٩) التي أوصت بتطوير برامج تفاعلية لحث الطلاب على تعلم اللغة العربية.

أما من حيث تطوير المناهج وأساليب التدريس، فقد أظهرت النتائج الحالية توافقاً جزئياً مع ما أوصت به دراسة السلمي (٢٠٢١) من أهمية تطوير المناهج الدراسية لغير الناطقين بالعربية، وبالنسبة لدراسة خطوط وجلاب (٢٠١٩)، فتشير إلى أن الممارسة العملية والتفاعل المباشر مع اللغة عاملان حاسمان في تحسين مهارة التحدث. ومع ذلك، تختلف نتائج هذه الدراسة من حيث الأولوية للمتعلمين والمعلمين مقارنة بأهمية أكبر للمنهج والبيئة التعليمية في بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة السلمي (٢٠٢١)، وبالتالي، يمكن اعتبار النتائج الحالية مكملتها لما سبق، مع تمييزها بتحديد المتعلمين كأهم عنصر لتحسين مهارة التحدث، يليهم المعلمين، بينما تؤدي المناهج والبيئة التعليمية دوراً أقل محورية.

جدول (١١) الحلول والإستراتيجيات المقترحة لتحسين تعليم مهارة التحدث باللغة

العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة

نظر المعلمين

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمتعلم	4.492	0.315	١	كبيرة جدا
٢	الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمعلم	4.292	0.468	٢	كبيرة جدا
٣	الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمنهج	4.239	0.462	٣	كبيرة جدا
٤	الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالبيئة التعليمية	4.238	0.478	٤	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية	4.315	0.430		كبيرة جدا

أما بالنسبة لفقرات كل بُعد فكانت النتائج على النحو الآتي:

بالنسبة للحلول والإستراتيجيات المقترحة لتحسين تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا، فقد تنوعت المقترحات وفقاً لأربعة محاور رئيسية: الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمتعلم، المعلم، المناهج، والبيئة التعليمية المبينة في جدول (١٢).

الحلول المرتبطة بالمتعلم أظهرت تبايناً في المتوسطات الحسابية بين (٤,٠٠ - ٤,٨٣). حازت الفقرة الأولى "تهيئة الطلبة تعليمياً ونفسياً من خلال ممارسة بعض الأنشطة التعليمية باللغة العربية" على أعلى متوسط (٤,٨٣) وانحراف معياري (٠,٣٨)، مما يعكس أهميتها البارزة، بينما كانت الفقرة المتعلقة "بتقديم تدريبات مكثفة على التراكيب النحوية المعقدة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٤,٠٠) وانحراف معياري (١,٠٣).

أما الحلول المرتبطة بالمعلم فقد تراوحت المتوسطات بين (٣,٧٨ - ٤,٧٢). تصدرت الفقرة "تنظيم دورات تدريبية للمعلمين حول إستراتيجيات التدريس الحديثة لغير الناطقين بالعربية" بمتوسط (٤,٧٢) وانحراف معياري (٠,٤٦)، مما يعكس ضرورتها، في حين جاءت الفقرة المتعلقة بـ "تنمية مهارات المعلمين غير الإندونيسيين لإجادة اللغة الإندونيسية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٧٨) وانحراف معياري (١,١١). وبالنسبة لـ (الحلول المرتبطة بالمناهج)، فقد تنوعت المتوسطات بين (٣,٨٩ - ٤,٤٤). احتلت الفقرة "إضافة أنشطة متخصصة لتعزيز المهارات الخطابية والعروض التقديمية" المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٤٤) وانحراف معياري (٠,٦٢)، بينما كانت الفقرة المتعلقة "بتشجيع توظيف المداخل الاتصالية في تصميم مناهج تعليم التحدث" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٧٥). وأخيراً،

بالنسبة لـ (الحلول المرتبطة بالبيئة التعليمية)، فقد تراوحت المتوسطات بين (٣,٦٧ - ٤,٦٧). حازت الفقرة "وضع أنظمة داخل المعهد للتشجيع على ممارسة اللغة العربية بما يُسمى بالغمر اللغوي" على المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٦٧) وانحراف معياري (٠,٥٩)، بينما جاءت الفقرة المتعلقة "بالاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٦٧) وانحراف معياري (١,١٣).

وتُظهر النتائج تفاوتاً في أهمية الحلول لتحسين تعليم مهارة التحدث بالعربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد سورابايا، فالأنشطة التعليمية النفسية والتعليمية كانت الأكثر أهمية بالنسبة للمتعلم، بينما كانت التدريبات على التراكيب النحوية الأقل أهمية بالنسبة للمعلم، وكان تنظيم الدورات التدريبية الأكثر أهمية للمعلمين، فيما كانت مهارات المعلمين في اللغة الإندونيسية الأقل أهمية، وفيما يتعلق بالمناهج، كانت الأنشطة لتعزيز المهارات الخطابية أولوية قصوى، بينما كان استخدام المداخل الاتصالية أقل أهمية، وفيما يتعلق بالبيئة التعليمية، فقد حظيت الأنظمة التي تشجع على الغمر اللغوي بأكثر أهمية، ويشير التفاوت في أهمية الحلول إلى أن كل محور يؤثر بشكل مختلف على تحسين مهارة التحدث بالعربية بالنسبة للمتعلم، وتعتبر الأنشطة التعليمية النفسية والتعليمية أساسية وهامة؛ كونها تهيئ الطالب بشكل أفضل للانغماس في التعلم، بينما تنمية مهارات اللغة الإندونيسية للمعلم غير ضرورية في هذا السياق؛ لأنها تتطلب مستوى متقدم من الاستيعاب، وفيما يتعلق بالمناهج فإن أنشطة تعزيز المهارات الخطابية تكون أكثر فعالية في تطوير مهارة التحدث بطلاقة لدى الطلاب، بينما المداخل الاتصالية أقل جاذبية، وفيما يتعلق بالغمر اللغوي في البيئة التعليمية فإنه يعد حلاً رئيساً لتوفير فرص مستمرة لممارسة اللغة،

في حين أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي أقل تأثيراً في تطوير المهارات اللغوية بشكل مباشر.

وتتفق هذه النتائج نتائج دراسة المالكي (٢٠٢٢) التي أظهرت أهمية الغمر اللغوي في تعزيز مهارة التحدث، كما تتفق النتائج مع دراسة السلمي (٢٠٢١) التي أكدت على ضرورة إعداد المعلمين تربوياً وتوفير دورات تدريبية لتطوير مهاراتهم في تدريس التحدث بالعربية لغير الناطقين بها، أما فيما يتعلق بالمتعلمين، فقد أكدت هذه الدراسة على أهمية الأنشطة التعليمية النفسية والتعليمية التي تتماشى مع توصيات خطوط وجلاب (٢٠١٩) التي ركزت على الكفاءة المهنية للمعلمين، كما أكدت النتائج أهمية الأنشطة التي تعزز المهارات الخطابية، وهو ما يتماشى مع دراسة المالكي (٢٠٢٢) التي ركزت على ضرورة ممارسة مهارات التحدث باللغة العربية من خلال الأنشطة المختلفة.

جدول (١٢) الأوساط الحسابية والانحراف المعياري والدرجة لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول فقرات كل بعد من أبعاد الحلول والإستراتيجيات المقترحة لتحسين تعليم مهارة التحدث باللغة العربية

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمتعلم					
1	تهيئة الطلبة تعليمياً ونفسياً من خلال ممارسة بعض الأنشطة التعليمية باللغة العربية.	4.83	0.38	1	كبيرة جداً
2	تقديم تدريبات مكثفة على التراكيب النحوية المعقدة، مثل المبني للمجهول والمصادر الصناعية، لمساعدة الطالب على إتقان استخدامها.	4.00	1.03	7	كبيرة
3	تنظيم ورش عمل تركز على تحسين الثقة بالنفس لدى الطلاب في استخدام اللغة في مواقف يومية حقيقية.	4.44	0.62	5	كبيرة جداً

4	تشجيع الطلاب على المشاركة في نقاشات جماعية باللغة العربية داخل المعهد.	4.78	0.43	2	كبيرة جدا
5	تحفيز الطلاب على ممارسة أنشطة خاصة لتطوير المفردات المتقدمة واستخدامها في سياقات حياتية متنوعة	4.61	0.61	3	كبيرة جدا
6	تشجيع الطلبة الإندونيسيين على متابعة البرامج التلفزيونية العربية.	4.33	0.69	6	كبيرة جدا
7	تنظيم زيارات ميدانية لمؤسسات ناطقة بالعربية داخل إندونيسيا.	4.45	0.78	4	كبيرة جدا
الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمعلم					
1	الاهتمام بالتكوين المهني والتربوي للمعلمين بالمعهد.	4.50	0.62	2	كبيرة جدا
2	تنمية مهارات اللغة لدى المعلمين بالمعهد من غير الإندونيسيين لإجادة اللغة الإندونيسية.	3.78	1.11	7	كبيرة
3	تنظيم دورات تدريبية للمعلمين حول إستراتيجيات التدريس الحديثة لغير الناطقين بالعربية.	4.72	0.46	1	كبيرة جدا
4	تشجيع المعلمين على استخدام التكنولوجيا في تقديم فرص للمحادثات التفاعلية داخل الصف.	4.17	0.71		كبيرة
5	ممارسة المعلمين لأنشطة تفاعلية جماعية تساعد في بناء الثقة لدى الطلاب في التعبير عن آرائهم.	4.28	0.75	5	كبيرة جدا
6	تعزيز مهارات المعلمين في تدريب الطلاب على النقاش باللغة العربية.	4.44	0.51	3	كبيرة جدا
7	تطبيق المعلمين للنظريات الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.	4.33	0.69	4	كبيرة جدا
8	استخدام المعلمين أدوات وتصاميم تعليمية مساعدة لتوضيح المفاهيم اللغوية العربية.	4.11	0.90	6	كبيرة
الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالمنهج					
1	تصميم مناهج خاصة لتعليم اللغة العربية للطلبة الإندونيسيين تراعي الثقافة المحلية.	4.34	0.767	3	كبيرة جدا
2	توفير معاجم خاصة للطلبة الإندونيسيين للبحث عن المعاني العربية.	4.39	0.778	2	كبيرة جدا
3	الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة في تصميم المناهج العربية لغير الناطقين بها.	4.27	0.669	7	كبيرة جدا

4	تضمن المنهج لأنشطة تحفز الطلاب على النقاش النقدي وتحليل النصوص المتقدمة.	4.29	0.826	5	كبيرة جدا
5	إضافة أنشطة متخصصة لتعزيز المهارات الخطابية والعروض التقديمية.	4.44	0.616	1	كبيرة جدا
6	تضمن المنهج لنصوص مكتوبة متقدمة لتحفيز الطلاب على تطوير لغتهم الشفوية.	4.22	0.647	8	كبيرة جدا
7	تشجيع توظيف المداخل الاتصالية في تصميم مناهج تعليم التحدث بالعربية للطلبة الإندونيسيين	3.89	0.758	10	كبيرة
8	تقديم تدريبات موجهة لتطوير مهارات التقديم والخطابة باللغة العربية.	4.28	0.669	6	كبيرة جدا
9	إثراء المناهج الدراسية بالمعهد بمتطلبات تعليم اللغة العربية للطلبة الإندونيسيين غير الناطقين بالعربية.	4.33	0.686	4	كبيرة جدا
10	دمج التقويم التكويني في المنهج لتتبع تقدم الطلاب في مهارة التحدث.	3.94	0.802	9	كبيرة
الحلول المتعلقة بالصعوبات المرتبطة بالبيئة التعليمية					
1	تطوير شراكات مع المؤسسات الناطقة بالعربية لتقديم فرص تدريب وتبادل الخبرات.	4.00	0.840	6	كبيرة
2	تعزيز استخدام التكنولوجيا التعليمية لتوفير بيئة تعليمية مناسبة للتحدث باللغة العربية.	4.22	0.808	5	كبيرة جدا
3	توظيف وسائل تعليمية سمعية وبصرية متقدمة لتعزيز مهارات التحدث بالعربية داخل الصف	4.50	0.707	3	كبيرة جدا
4	توفير منصات تعليمية افتراضية خاصة بالمعهد للتفاعل مع متحدثين أصليين بالعربية.	4.33	0.767	2	كبيرة جدا
5	تحسين الدعم التعليمي من خلال التطبيقات اللغوية الموجهة لتعليم اللغة العربية.	4.28	0.752	4	كبيرة جدا
6	وضع أنظمة داخل المعهد لتشجيع على ممارسة اللغة العربية بما يُسمى بـ(الغمر اللغوي).	4.67	0.594	1	كبيرة جدا
7	الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارة التحدث بالعربية لدى الطلاب الإندونيسيين.	3.67	1.138	7	كبيرة

– النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الذي نصه (هل توجد فروق إحصائية ذات دلالة معنوية لصعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغيرات (الجنس- والعمر- والمؤهل العلمي- والجنسية- والتخصص؟).

أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس:

لقياس الفروق الإحصائية بين متوسط استجابات المعلمين حول الصعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا تُعزى إلى متغير الجنس استُخدم الاختبار التائي (t -test) لعينتين مستقلتين؛ حيث أشارت النتائج في الجدول (١٣) إلى وجود فروق إحصائية ذات دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (٠,٠٢٥) في الصعوبات المتعلقة بالمتعلم في تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لصالح الإناث؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٤,١٠٠) مقارنة بالذكور (٣,٦٥٠)، مع قيمة t بلغت (٢,٥٤٨-). أما بالنسبة للصعوبات المتعلقة بالمعلم، المنهج، والبيئة التعليمية، فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين؛ حيث كانت مستويات الدلالة (٠,٧١٩، ٠,٠٥٧، ٠,١٠٩) على التوالي، مما يشير إلى عدم وجود تأثير لمتغير الجنس في هذه الأبعاد.

جدول (١٣) اختبار التائي (t-test) لقياس الفروق الاحصائية بين متوسط استجابات المعلمين حول الصعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا تُعزى إلى متغير الجنس

أبعاد صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	مستوى الدلالة الاحصائية
الصعوبات المتعلقة بالمتعلم	ذكر	10	3.650	0.508	-٢,٥٤٨	٠,٠٢٥
	أنثى	8	4.100	0.207		
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	ذكر	10	3.011	1.053	-٠,٣٦٧	٠,٧١٩
	أنثى	8	3.153	0.551		
الصعوبات المتعلقة بالمنهج	ذكر	10	3.790	0.679	٢,٠٥٠	٠,٠٥٧
	أنثى	8	3.200	0.499		
الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	ذكر	10	4.214	0.618	١,٦٩٨	٠,١٠٩
	أنثى	8	3.786	0.452		

ثانياً: الفروق باختلاف متغير العمر:

لقياس الفروق الاحصائية بين متوسط استجابات المعلمين حول الصعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا تُعزى إلى متغير العمر تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ حيث تشير النتائج في جدول (١٤) إلى أن صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين لا تظهر فروقاً إحصائية ذات دلالة معنوية تُعزى إلى متغير العمر في جميع أبعاد الدراسة، فقد كانت مستويات الدلالة لجميع الأبعاد (الصعوبات المتعلقة بالمتعلم، المعلم، المنهج، والبيئة التعليمية) أعلى من ٠,٠٥، مما يشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين الفئات العمرية المختلفة. على سبيل المثال، فيما يتعلق بالصعوبات المتعلقة بالمتعلم، كان مستوى الدلالة ٠,٢٢١،

وبالنسبة لل صعوبات المتعلقة بالمعلم ٠,٧٢٢، بينما بلغ بالنسبة لل صعوبات المتعلقة بالمنهج ٠,٢٤٩، وبالنسبة للبيئة التعليمية ٠,٤٠٨. يعكس ذلك أن العمر لا يشكل عاملاً مؤثراً بشكل كبير على تقدير المعلمين لهذه الصعوبات في مختلف الأبعاد.

جدول (١٤) اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس

الفروق الاحصائية بين متوسط استجابات المعلمين حول الصعوبات تعليم مهارة التحدث

باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا

تُعزى إلى متغير العمر

أبعاد صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	أقل من ٣٠ سنة	5	4.060	0.195	1.659	0.221	غير دال
	من ٣٠ - ٤٠ سنة	7	3.914	0.273			
	من ٤١ - أقل من ٥٠ سنة	5	3.700	0.707			
	50 سنة فأكثر	1	3.100	٠			
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	أقل من ٣٠ سنة	5	3.267	0.482	0.448	0.722	غير دال
	من ٣٠ - ٤٠ سنة	7	3.032	1.088			
	من ٤١ - أقل من ٥٠ سنة	5	2.800	0.880			
	50 سنة فأكثر	1	3.778	٠			
الصعوبات المتعلقة بالمنهج	أقل من ٣٠ سنة	5	3.400	0.200	1.534	0.249	غير دال
	من ٣٠ - ٤٠ سنة	7	3.886	0.747			
	من ٤١ - أقل من ٥٠ سنة	5	3.120	0.722			
	50 سنة فأكثر	1	3.700	٠			
الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	أقل من ٣٠ سنة	5	3.857	0.267	10.32	0.408	غير دال
	من ٣٠ - ٤٠ سنة	7	4.265	0.399			
	من ٤١ - أقل من ٥٠ سنة	5	3.771	0.924			
	50 سنة فأكثر	1	4.429	٠			

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

لقياس الفروق الاحصائية بين متوسط استجابات المعلمين حول الصعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وتشير النتائج في جدول (١٥) إلى عدم وجود فروق إحصائية ذات دلالة معنوية في صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لدى طلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد أظهرت النتائج المتعلقة بأبعاد الصعوبات الأربعة (المتعلم، والمعلم، والمنهج، والبيئة التعليمية) أن قيم F لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ حيث بلغت القيم كما يلي: ١,١٣٢ للصعوبات المتعلقة بالمتعلم، ١,٢٩٠ للصعوبات المتعلقة بالمعلم، ١,٤٤٦ للصعوبات المتعلقة بالمنهج، و ٢,٩٢٣ للصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية؛ وعليه، تعتبر الفروق بين متوسطات المعلمين الحاصلين على البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه في هذه الأبعاد غير ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى تشابه وجهات النظر حول صعوبات تعليم مهارة التحدث بغض النظر عن المؤهل العلمي.

جدول (١٥) اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس

الفروق الاحصائية بين متوسط استجابات المعلمين حول الصعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا

تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي

أبعاد صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الصعوبات المتعلقة بالمتعلم	بكالوريوس	8	3.763	0.607	١,١٣٢	٠,٣٤٨	غير دال
	ماجستير	7	4.043	0.251			
	دكتوراه	3	3.633	0.231			

غير دال	٠,٣٠٤	١,٢٩٠	0.906	3.194	8	بكالوريوس	الصعوبات المتعلقة بالمعلم
			0.842	3.238	7	ماجستير	
			0.449	2.370	3	دكتوراه	
غير دال	٠,٢٦٧	١,٤٤٦	0.454	3.450	8	بكالوريوس	الصعوبات المتعلقة بالمنهج
			0.840	3.371	7	ماجستير	
			0.529	4.100	3	دكتوراه	
غير دال	٠,٠٨٥	٢,٩٢٣	0.442	4.125	8	بكالوريوس	الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية
			0.580	3.694	7	ماجستير	
			0.595	4.524	3	دكتوراه	

رابعاً: الفروق باختلاف متغير الجنسية:

لقياس الفروق الاحصائية بين متوسط استجابات المعلمين حول الصعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا تُعزى إلى متغير الجنسية تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين. أظهرت النتائج في جدول (١٦) عدم وجود فروق إحصائية ذات دلالة معنوية في صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لدى طلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير الجنسية؛ حيث كانت الصعوبات المتعلقة بالمتعلم ذات متوسط حسابي ٣,٦٠٠ للسعوديين و ٣,٩٢١ للإندونيسيين مع قيمة t بلغت -٠,٨٨٧ ومستوى دلالة ٠,٤٣٢، وهي غير دالة. أما الصعوبات المتعلقة بالمعلم، فكانت بمتوسط حسابي ٣,٢٢٢ للسعوديين و ٣,٠٣٢ للإندونيسيين مع قيمة t بلغت ٠,٢٣٣ ومستوى دلالة ٠,٨٣٠، وهي غير دالة. بالنسبة للصعوبات المتعلقة بالمنهج، سجل السعوديون متوسطاً حسابياً ٣,٥٢٥ مقابل ٣,٥٢٩ للإندونيسيين مع قيمة t بلغت -٠,٠٩- ومستوى دلالة ٠,٩٩٣، وهي غير دالة.

وأخيراً، في الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية، بلغ المتوسط الحسابي للسعوديين ٤,٢٨٦ وللإندونيسيين ٣,٩٤٩ مع قيمة t بلغت ١,٠٨٧ ومستوى دلالة ٠,٣٢٤، وهي أيضاً غير دالة.

جدول (١٦) اختبار التائي (t -test) لقياس الفروق الاحصائية بين متوسط استجابات المعلمين حول الصعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا تُعزى إلى متغير الجنسية

أبعاد صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية	الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الصعوبات المتعلقة بالتعلم	سعودي	4	3.600	0.698	-٠,٨٨٧	٠,٤٣٢	غير دال
	إندونيسي	14	3.921	0.366			
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	سعودي	4	3.222	1.605	٠,٢٣٣	٠,٨٣٠	غير دال
	إندونيسي	14	3.032	0.579			
الصعوبات المتعلقة بالمنهج	سعودي	4	3.525	0.685	-٠,٠٩	٠,٩٩٣	غير دال
	إندونيسي	14	3.529	0.681			
الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	سعودي	4	4.286	0.535	١,٠٨٧	٠,٣٢٤	غير دال
	إندونيسي	14	3.949	0.587			

خامساً: الفروق باختلاف متغير التخصص:

لقياس الفروق الاحصائية بين متوسط استجابات المعلمين حول الصعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا تُعزى إلى متغير التخصص استخدم الاختبار التائي (t -test) عينتين مستقلتين. تشير النتائج في جدول (١٧) إلى عدم وجود فروق إحصائية ذات دلالة معنوية لصعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص (لغوي أو شرعي)؛ حيث جاءت قيم " t " ومستويات الدلالة غير

دالة إحصائية في جميع أبعاد الصعوبات. ففي بُعد الصعوبات المتعلقة بالمعلم، بلغ المتوسط الحسابي للتخصص اللغوي (٣,٩٧٥) والانحراف المعياري (٠,١٧١) مقارنة بالشرعي (٣,٨١٤) بانحراف معياري (٠,٥٠٨)، وكانت قيمة (1.002) "t" ومستوى الدلالة (٠,٣٣٢)، وأما الصعوبات المتعلقة بالمعلم، فقد كان المتوسط الحسابي للتخصص اللغوي (٣,٧٢٢) بانحراف معياري (١,٠٣٦) مقابل (٢,٨٨٩) للتخصص الشرعي بانحراف معياري (٠,٧٢٤)، مع قيمة (1.507) "t" ومستوى دلالة (٠,٢٠٩). بالنسبة للصعوبات المتعلقة بالمنهج، كان المتوسط الحسابي اللغوي (٣,٥٧٥) بانحراف معياري (٠,٣٧٧) مقابل (٣,٥١٤) للشرعي بانحراف معياري (٠,٧٣٤)، وقيمة (0.223) "t" ومستوى دلالة (٠,٨٢٨). وأخيراً، بالنسبة للصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية، بلغ المتوسط الحسابي اللغوي (٤,٠٠٠) والانحراف المعياري (٠,٤٢١) مقابل (٤,٠٣١) للشرعي بانحراف معياري (٠,٦٢٩)، وقيمة (-0.114) "t" ومستوى دلالة (٠,٩١٣)، وهذه النتائج تشير إلى اتفاق المعلمين من كلا التخصصين على الصعوبات دون تأثير للتخصص على وجهات نظرهم.

جدول (١٧) اختبار التائي (t-test) لقياس الفروق الاحصائية بين متوسط

استجابات المعلمين حول الصعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لطلاب المستوى

المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا تُعزى إلى متغير التخصص

الابعد صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	لغوي	4	3.975	0.171	١,٠٠٢	٠,٣٣٢	غير دال
	شرعي	14	3.814	0.508			
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	لغوي	4	3.722	1.036	١,٥٠٧	٠,٢٠٩	غير دال
	شرعي	14	2.889	0.724			

غير دال	٠,٨٢٨	٠,٢٢٣	0.377	3.575	4	لغوي	الصعوبات المتعلقة بالمنهج
			0.734	3.514	14	شرعي	
غير دال	٠,٩١٣	-٠,١١٤	0.421	4.000	4	لغوي	الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية
			0.629	4.031	14	شرعي	

الخلاصة:

تناولت الدراسة " صعوبات تعليم مهارة التحدث بالعربية لدى الطلبة الإندونيسيين بمعهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا، وقد استعرض الدراسة أهداف تعلم مهارة التحدث باللغة العربية لغير الناطقين بها، والتحديات التي تعوق تعليم مهارة التحدث باللغة العربية للطلبة الإندونيسيين في المستوى المتقدم، والوقوف على الحلول المقترحة للتغلب على صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية، ودور المعلمين في تنمية مهارة التحدث لدى الناطقين بغير العربية، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، وتقديم عدد من التوصيات والمقترحات كما يلي:

ملخص نتائج الدراسة:

- صعوبات تعليم مهارة التحدث بالعربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا تعد كبيرة؛ حيث تركزت أساساً في البيئة التعليمية، تليها الصعوبات المتعلقة بالمعلمين، ثم المنهج، وأخيراً جاءت الصعوبات المتعلقة بالمعلم التي كانت أقل تأثيراً مقارنة ببقية الأبعاد.
- أبرز صعوبات تعلم اللغة العربية تشمل قلة تفاعل الطلاب مع اللغة خارج الصف، ونقص تدريب المعلمين على الأساليب الحديثة، كما يوجد قصور في المنهج من ناحية نقص الموارد التعليمية للمستوى المتقدم، وتواجه البيئة التعليمية تحديات، مثل قلة استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية وضعف استخدام التكنولوجيا.
- أهمية إستراتيجيات التدريس المتعددة لتحسين مهارة التحدث بالعربية لطلاب المستوى المتقدم، مع التركيز على الصعوبات المرتبطة بالمعلمين، مثل ضعف الثقة

بالنفس وقلة الممارسة، كما تبرز أهمية معالجة تحديات المعلم والمنهج والبيئة التعليمية، وتوفير بيئة داعمة ومحفزة.

— وجود فروق إحصائية لصالح الإناث في الصعوبات المتعلقة بتعليم مهارة التحدث باللغة العربية، بينما لم تظهر فروق بين الجنسين في الصعوبات المتعلقة بالمعلم والمنهج والبيئة التعليمية.

— صعوبات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية لدى طلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير الجنسية.

— عدم وجود فروق إحصائية ذات دلالة معنوية في الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تعليم مهارة التحدث بالعربية لطلاب المستوى المتقدم في معهد العلوم الإسلامية والعربية في سورابايا، تُعزى لمتغيرات العمر أو المؤهل العلمي أو الجنسية أو التخصص مما يدل على أن هذه العوامل لا تؤثر بشكل كبير من وجهات نظرهم حول تلك الصعوبات.

توصيات الدراسة:

- بناءً على نتائج الدراسة، توصي الدراسة بما يلي:
- تحفيز الطلاب على استخدام العربية في الحياة اليومية عبر الأنشطة اللغوية اليومية، وتعزيز الأنشطة اللغوية داخل وخارج الفصل الدراسي.
 - تحسين التجهيزات والموارد التعليمية مثل المعامل اللغوية، وتوفير أماكن مخصصة للممارسة اللغوية لمهارة التحدث باللغة العربية.
 - تنظيم ورش عمل للطلاب تُركز على بناء الثقة بالنفس وتحسين مهارات التحدث.

- تصميم أنشطة تعليمية تشجع الطلاب في المستوى المتقدم على التحدث باللغة العربية في مواقف حقيقية.
- تحديث المناهج لتشمل مواد تعليمية مناسبة لمستوى الطلاب المتقدمين وتركز على التحدث.
- تقديم دورات تدريبية متخصصة للمعلمين تُركز على أحدث تقنيات تعليم اللغة.
- ضرورة تطوير برامج دعم خاصة لتعزيز الثقة والمشاركة الفعّالة من الطلاب في برامج تعليم مهارة التحدث باللغة العربية.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة لاستكشاف دور استخدام التقنيات التعليمية الرقمية في تعزيز مهارة التحدث لدى طلاب المستوى المتقدم.
- دراسة فاعلية المناهج الحالية واقتراح تطوير موارد تعليمية تفاعلية تلبي احتياجات الطلاب.
- دراسة طرق تطوير البيئة التعليمية لتعزيز استخدام اللغة العربية داخل الصف وخارجه.
- إجراء مزيد من الدراسات لتحديد المزيد من العوامل المؤثرة على صعوبات تعليم اللغة العربية وتحسين إستراتيجيات التدريس بناءً على نتائجها.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الجالبي، محمد عبد الله عبد المجيد. (٢٠٢١). تقنية تدريس مهارة الاستماع لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ: أمثلة تطبيقية. مجلة مقاربات في التعليم، ٣(١)، ٤٧-٦٤.

حامد، هشام فالح؛ وحامد، رزگار عبد العزيز. (٢٠٢٣). "صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدارس إقليم كردستان: المرحلة الإعدادية نموذجاً". المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٤٤، ١٦٩-١٨٩.

حديثان، جمال رمضان حميد. (٢٠١٩). "واقع برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الريان- اليمن- حضر موت: المشكلات والحلول". أبحاث المؤتمر الدولي الأول "العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل"، ٢٩٤-٣١٥.

الحسنة، مملوءة. (٢٠١٧). واقع تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية. كتاب اللغة العربية في إندونيسيا"، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ٤٤، ١٣١-١٣٢.

خطوط، رمضان؛ وجلاب، مصباح. (٢٠١٩). "صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومقترحات علاجها". مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، مج ٤، ٢٤، ٣٣-٤٨.

الديبان، إبراهيم بن علي بن عبد الله. (٢٠٢٢). "تحديات تعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية". مجلة جامعة بابل - العلوم الإنسانية، ٣٠(١٠)، ١-٢٧.

الرشيد، نواف الحميدي. (٢٠١٩). "أثر الدراسة التقابلية في تعلم العربية للناطقين بغيرها. أبحاث المؤتمر الدولي الأول "العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل"، ٥٨٣-٥٩٩.

السحيباني، صالح بن حمد. (١٤٤٥). "إسهامات المملكة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، ط ١، الرياض، المملكة العربية السعودية: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

السلمي، ميمون بن أحمد بن صامل السلمي. (٢٠٢١). "صعوبات تعليم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية بجامعة أم القرى". المجلة العلمية لكلية التربية ٣٦٤، ٢٦-٥٤.

- الصاعدي، ماهر بن دخيل الله. (٢٠٢١). معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ١(٢)، ١٨٣-٢١٨.
- العتيبي، نجلاء بنت خالد بن عبد الله. (٢٠٢٥). صعوبات تدريس مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية والحلول المقترحة لها. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع(١١٧)، ٤٠-٥٨.
- عثمان. (٢٠٢٣). دور البيئة اللغوية في نجاح تعليم مهارة الكلام لطلاب الإعداد اللغوي في معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا للعام الدراسي ٢٠٢٢م. AL- (in Arabic) AFKAR:Journal for Islamic Studies، مج٤، ٤٩٥-٥٢٤.
- العساف، صالح محمد. (١٤٣٣ هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء: الرياض. العميري، محمد. (٢٠١٩). "تعليم العربية". أبحاث المؤتمر الدولي الأول العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل، ٤٨-١٠٢.
- فرياني، رزقي. (٢٠٢٤). مشكلات تعليم مهارة الكلام بالعربية لدى التلاميذ في معهد سيد إبراهيم المدينة المنورة في قرية لالانج مركزية مقاطعة تابانولي الجنوبية. (بحث مقدم لمكملة شروط الحصول على الشهادة الجامعية). الجامعة الإسلامية الحكومية شيخ علي حسن أحمد الداري.
- فضل الله، إبراهيم. (٢٠١٩). "التراث التعليمي العربي". أبحاث المؤتمر الدولي الأول "العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل" ١٤-٣٣.
- المالكي، حاسن صالح، وطارق محمد عبد العزيز النجار. (٢٠٢٢). "صعوبات تعليم اللغة عن بعد." مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث مج٢، ع١٠٦، ١٧٢-٢٠١.
- محمد، هاني إسماعيل؛ وعبد السلام، مصطفى سركان. (٢٠١٧). "صعوبات اكتساب المحادثة العربية لغير الناطقين بها: دراسة وصفية على طلاب جامعة غيسون التركية". المؤتمر الدولي الأول للغة العربية "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- نظرة نحو المستقبل"، ١ أبريل ٢٠١٧م، كلية الإلهيات - جامعة مرمرة، إسطنبول.

المحمودي، محمد سرحان علي. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي. الطبعة الثالثة. دار الكتب: صنعاء.

معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا. (١٤٤٦). "التعريف بالمعهد"، استرجعت بتاريخ ١٥/٥/١٤٤٦هـ — من موقع:

<https://units.imamu.edu.sa/colleges/AISI/profile/Pages/default.aspx>

النجار، خالد محمد محمود (٢٠١٩). صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية مج ٢، ع ٤٤، ٢٨٩ - ٣٥٣.

هبال، نوري عبد الله. (٢٠١٤). دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين. المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية: المحور السادس "الاستثمار في اللغة العربية على مستوى التعليم العام". ١٠ مايو ٢٠١٤. دبي الإمارات العربية المتحدة.

الوشمي، عبد الله بن صالح؛ مصطفى، تولوس؛ أفندي، أحمد فؤاد؛ وأسري، إمام. (٢٠١٥). "اللغة العربية في إندونيسيا"، ط ١، الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abduh, M.A., Mustaufir& Indah, R.N”(2018). Arabic Language Production: Challenges for Indonesian Adult and Children Learners”. In Proceedings of the 1st International Conference on Recent In-novations (ICRI 2018), (in Arabic) , 767-772.
- al-Dubayyān, Ibrāhīm ibn ‘Alī ibn Allāh. (2022). "taḥaddiyāt ta‘allum fwnymāt al-lughah al-‘Arabīyah Lughat thānīyah." Majallat Jāmi‘at Bābil-al-‘Ulūm al-Insānīyah(in Arabic) mj30, ‘10, 1-27.
- al-Ḥasanah, mmlw’h (2017). "wāqī‘ Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah fī al-jāmi‘āt al-Indūnīsīyah. Kitāb al-lughah al-‘Arabīyah fī Indūnīsīyā", Majallat al-Takhtīt wa-al-siyāsah al-lughawīyah, (in Ara-bic) ‘4, 131-132.
- Al-Jarf, Reima.(2021).”Impact of social media on Arabic language deterioration” Арабистика Евразии 15, 16-34
- al-Mālikī, Ḥasīn Ṣālīḥ, wa Ṭāriq Muḥammad ‘Abd-al-‘Azīz al-Najjār. (2022). "ṣu‘ūbāt Ta‘līm al-lughah ‘an ba‘da." Majallat Ibn Khaldūn lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth(in Arabic) mj2,10, 172-201.
- al-Najjār, Khālīd Muḥammad Maḥmūd. (2019). "ṣu‘ūbāt ta‘allum al-lughah al-‘Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā bi-al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah." al-Majallah al-Dawliyah lil-Buḥūth fī al-‘Ulūm al-Tarbawīyah (in Arabic) mj2, ‘4, 289-353.
- al-Rashīdī, Nawwāf al-Ḥumaydī,(2019). "Athar al-dirāsah altqāblyh fī ta‘allum al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā. Abḥāth al-Mu’tamar al-dawlī al-Awwal" al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā : al-ḥāḍir wa-al-mustaqbal, (in Arabic) 583-599.
- Alsmá, Maymūn ibn Aḥmad ibn Ṣāmil al-lyānā.(2021). "ṣu‘ūbāt Ta‘līm mhārḥ al-muḥādathah lil-nāṭiqīn bi-ghayr al-‘Arabīyah bi-Jāmi‘at Umm al-Qurá." al-Majallah al-‘Ilmīyah li-Kulliyat al-Tarbiyah(in Arabic) ‘36, 26-54.
- al-Suḥaybānī, Ṣālīḥ ibn Ḥamad. (1445). Is’hāmāt al-Mamlakah fī majāl Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā (Ṭ1, al-Riyāḍ, al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah) (in Arabic) : Majma‘ al-Malik Salmān al-‘Ālamī lil-lughah al-‘Arabīyah.

- al-Washmī, ‘Abd Allāh ibn Ṣāliḥ ; Muṣṭafá, twlws ; Afandī, Aḥmad Fu’ād ; w’srāry, Imām.(2015). "al-lughah al-‘Arabīyah fī Indūnīsiyā" 1, al-Riyād : Dār Wujūh lil-Nashr wa-al-Tawzī.
- al-Yūniskū. (2021). "al-lughah al-‘Arabīyah wa-al-ibdā’ : mḥrkāt llḥywyh wa-al-Thaqāfah fī al-‘ālam al-‘Arabī". Munazzamat al-Umam al-Muttaḥidah lil-Tarbiyah wa-al-‘ilm wa-al-Thaqāfah (al-Yūniskū). Bārīs, Faransā.
- Firdaus, Mochammad. (2019).“ Problems in Expressing Arabic Language of Indonesian Students at Khartoum International Institute for Arabic Lan-guage”. Izdiḥar : Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature, (in Arabic) 2(1), 35-52
- Fitria, N, T., Lita, W., Limei, S., & Bevoor, B . (2023)."Difficulties of Non-Arabic Study Program Students in Arabic Teaching and Learning Process at ITB AAS Indonesia." Journal International of Lingua and Technology 2.1, 73-91.
- Ḥadījān, Jamāl Ramaḍān Ḥamīd(2019). "wāqī‘ Barnāmaj Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayriḥā fī Jāmi‘at alryān-alyamn-ḥaḍar Mawt : al-mushkilāt wa-al-ḥulūl". Abḥāth al-Mu’tamar al-dawli al-Awwal "al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayriḥā : al-ḥaḍir wa-al-mustaqbal"(in Arabic) , (2019) : 294-315.
- Hair, J., Hult, T., Ringle, C., & Sarstedt, M.(2019). “A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ḥamīd, Hishām Fāliḥ ; wḥāmd, rzkkār ‘Abd al-‘Azīz,(2023). "ṣu‘ūbāt ta‘allum al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayriḥā fī Madāris Iqlīm Kurdistān : al-marḥalah al-i‘dādīyah namūdḥajan". al-Majallah al-Dawliyah lil-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah(in Arabic) 44,: 169-189.
- Khuṭūṭ, Ramaḍān ; wjlāb, Miṣbāḥ,(2019). "ṣu‘ūbāt ta‘allum wa-ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā wa-muqtarahāt ‘ilājiḥā". Majallat al-Jāmi‘ fī al-Dirāsāt al-nafsiyah wa-al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, (in Arabic) Majj 4, ‘2, : 33-48.

- Larhzizer, F. & Holilulloh, A (2020). "The place of Arabic language in Indo-nesia". Tsaqofiya : Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Arab, (in Arabic) 2(2), 148- 159.
- Lubis, Isnaini, Zulkipli Lessy, and Muhammad Nizar Hasan. (2022) "The Students' difficulties In Prac-ticing Arabic's Maharah Kalam At The Arabic Language Education Department Iain Langsa." El-Tsaqafah: Jurnal Jurusan PBA 21.1 - 1-14.
- Maghfurin, A, (2023) "Problems of teaching Arabic in Indonesian Islamic Schools". Eurasian Journal of Learning and Academic Teaching, 19: 48- 54.
- Ma'had al-'Ulūm al-Islāmīyah wa-al-'Arabīyah fī Indūnīsīyā, "al-ta'rīf bi-al-Ma'had", astrj't bi-tārīkh 15/5 / 1439h "min Mawqi' : [https : // units. imamu. edu. sa / colleges / AISI / profile / Pages / default. Aspx.](https://units.imamu.edu.sa/colleges/AISI/profile/Pages/default.aspx)
- Masqon, Dihyatun. (2012). Al-lughah al-Arabīyah: Ta'līmuḥā wa Ta'allumuḥā fī Indūnīsīa al-Hadītsah. Jurnal TSAQAFAH, 8 (1), 212- 230.
- Mar'ashlī, Nadā, (2019). "al-niẓām al-ṣawtī", Abḥāth al-Mu'tamar al-dawlī al-Awwal "al-'Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayriḥā : al-ḥāḍir wa-al-mustaqbal" (in Arabic) , 103-132.
- Mufidah, Nuril, Abdur Rashed Mahmoud Mukadam Rasheed, and Imaduddin Muhammad. (2018) " "Teaching Speaking Skills in Secondary Schools in Indonesia and Nigeria." Abjadia: International Journal of Education 3.2, 128-146.
- Muḥammad, Hānī Ismā'īl ; wa-'Abd al-Salām, Muṣṭafā Sarkūn. (2017). "ṣu'ūbāt iktisāb al-muḥādathah al-'Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-ḥā : dirāsah waṣfiyah 'alā ṭullāb Jāmi'at ghyrswan al-Turkīyah". al-Mu'tamar al-dawlī al-Awwal lil-lughah al-'Arabīyah "Ta'līm al-lughah al-'Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bhā- Naẓrah Naḥwa al-mustaqbal (in Arabic) ", 1 Abrīl 2017m, Kullīyat al'lhyāt-Jāmi'at mrmrh, Iṣṭanbūl.
- Pikri, Faizal. (2022). "The Role of the Language Environment in Improving Arabic Learning Abili-ties." International Journal of Science and Society 4.2 , 346-354.

Sofia, Ana(2023). “Analytical Study On The Development Of Methods In Learning Arabic Language”. Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia (JPPI) 1.1 , 124-129.

‘Uthmān .(2023). Dawr al-bī’ah al-lughawīyah fī Najāḥ Ta‘līm mhārḥ al-kalām li-ṭullāb al-i‘dād al-lughawī fī Ma‘had al-‘Ulūm al-Islāmīyah wa-al-‘Arabīyah fī Indūnīsiyā lil-‘ām al-dirāsī 2022m. AL-AFKAR : Journal for Islamic Studies. (in Arabic) 6 (4), 495-524.

Yakin, A.& Sokri,B. “B.(2023). Arabic Learning Methods in Saudi Arabia”. Journal on Arabic Education, Linguistics, and Literary Studies, 1(2), 162- 172



المختبرات الذكية Smart lab في تدريس العلوم: الأهمية والمعوقات من وجهة نظر المعلمات

د. نورة بنت مطلق بن محمد الجعفيدي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المملكة العربية السعودية





المختبرات الذكية Smart lab في تدريس العلوم : الأهمية والمعوقات من وجهة نظر

المعلمات

د. نورة بنت مطلق بن محمد الجعدي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٦/٠٣/٠٧ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٧/٠٥/١٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية المختبرات الذكية Smart lab ومعوقات استخدامها في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي (الأسلوب المسحي)، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢١٨) معلمة علوم بمدارس المرحلة المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض. وتمثلت أداة الدراسة في (استبانة) تكوّنت من (٢٤) فقرة موزعة على ثلاثة أجزاء رئيسة، الأول يتعلق بالبيانات العامة لأفراد العينة، أما الجزء الثاني والثالث، فتم تخصيصهما لعبارة أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم، وعبارات معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم على التوالي، وتوصلت النتائج إلى أن درجة الموافقة على أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم (عالية جدًا)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لمحوّل (أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم) (٤,٣٣) بانحراف معياري (٠,٦٣)، كما جاءت درجة الموافقة على معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم (عالية)، وبلغ المتوسط الحسابي العام لمحوّل (معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم) (٤,٠٩) بانحراف معياري (٠,٦٠). وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مختبر العلوم، المختبرات الذكية، معوقات، معلمات العلوم، المرحلة المتوسطة.

Smart Labs in Teaching Science: Importance and Obstacles from Teachers' Perspectives

Dr. Nora Mutlaq Mohammed Aljaedi

Department Curriculums and Teaching Methods – Faculty Education

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University - Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to identify the importance of smart labs and the obstacles to their use in teaching science from the teachers' point of view. The study adopted the descriptive survey method. The study sample consisted of 218 science teachers in government intermediate schools in Riyadh. The study instrument was a questionnaire consisting of 24 items distributed across three main parts. The first part was related to the general data of the study sample. The second and third parts were devoted to items addressing the importance of smart labs in teaching science and the obstacles to using smart labs in teaching science, respectively. The results showed that the degree of agreement on the importance of smart labs in teaching science was very high, with an overall mean score of 4.33 and a standard deviation of 0.63. The degree of agreement on the obstacles to using smart labs in teaching science was high, with an overall mean score of 4.09 and a standard deviation of 0.60. In light of these results, the researcher presented a number of recommendations.

key words: science laboratory; smart laboratories; obstacles; science teachers; intermediate stage.

المقدمة:

يُعد تدريس العلوم أحد المرتكزات الأساسية في منظومة التعليم، لما له من دور محوري في تنمية التفكير العلمي وتعزيز مهارات الاستقصاء والتجريب لدى الطلاب، إلى جانب ترسيخ الفهم العميق للمفاهيم العلمية. وتسهم مناهج العلوم، بمحتواها وأساليب تدريسها، في إعداد جيل يمتلك الكفايات العلمية والمهارية التي تؤهله لمواكبة التغيرات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة، من خلال تنمية قدراتهم التحليلية والتطبيقية.

وتتطلب مناهج العلوم إجراء التجارب المعملية كجزء أساسي من عملية التعليم، لما لها من دور في دعم فهم المفاهيم الصعبة وتقريب المعاني المجردة للطلاب، إلى جانب الإسهام في تجاوز بعض التحديات المرتبطة بنقص الأدوات والمواد التعليمية في الصفوف التقليدية (العبودي والسعدون، ٢٠١٩).

وفي ظل التطور المستمر في مجالات التقنية، ظهرت الحاجة إلى تطوير أساليب تدريس العلوم بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، إذ لم تعد الطرق التقليدية في المختبرات الاعتيادية كافية لتحقيق الفاعلية التعليمية المرجوة (Algorashi, 2024).

وأظهرت نتائج دراسات كل من الحسيني (٢٠٢٣أ)، والشريقي (٢٠١٩)، و Abulwahed and Nagy (2009) أن المختبرات التقليدية تركز على الجانب العملي دون تفعيل المراحل التأملية والمفاهيمية، مما يحدّ من فعالية التعلم، الأمر الذي يستدعي تطويرها بما يتوافق مع المناهج المطوّرة.

ومع تطور التقنية وظهور المختبرات الافتراضية، أسهمت المختبرات في تحسين التحصيل وفهم المفاهيم لدى الطلاب، وتجاوز محدودية الموارد وخطورة تنفيذ التجارب (Makransky, et al., 2019).

كما أفادت نتائج دراستي كل من أبو ربع وآخرين (٢٠٢٤) والظفيري (٢٠٢٠) بفعالية المختبرات الافتراضية في التغلب على الصعوبات والقصور التي تزامنت مع المختبرات التقليدية، والتي تمثلت في نقص الأجهزة والمعدات وكذلك صعوبة إجراء التجارب بالغة الخطورة، ومع ذلك لا تحقق دائمًا نفس مستوى تنمية المهارات الحسية والمهارات العملية المرتبطة بالتجريب الواقعي (Potkonjak, et al., 2016). وتشير دراسة الحربي (٢٠٢٣) إلى الحاجة الماسة لتحسين واقع المعامل الافتراضية في عمليتي التعلم والتعليم.

وفي هذا السياق برزت المختبرات الذكية (Smart Labs) بوصفها بيئة تعليمية رقمية متقدمة توظف تقنيات الذكاء الاصطناعي والمحاكاة التفاعلية والواقع الافتراضي والمعزز، بما يتيح للطلاب إجراء التجارب العلمية في بيئة رقمية آمنة وتفاعلية، تتسم بالدقة، وتُعزز من فرص الفهم العميق، وتقلل من الهدر في الوقت والموارد (Lenk & Beutel, 2022).

وعلى الرغم من اهتمام بعض الدراسات مثل دراستي: إبراهيم (٢٠٢٣)، والعتيبي والجبر (٢٠٢٥) بدراسة تصورات المعلمين حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم، فإن وجهة نظر المعلمات حول الأهمية العملية للمختبرات الذكية والمعوقات التي قد تواجههن في تطبيقها ما زالت مجالا يحتاج إلى الكشف عنها؛ خاصة في ضوء توجه وزارة التعليم لتحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في التحول نحو التعليم الرقمي.

مشكلة الدراسة:

تتضح أهمية المختبرات الذكية بشكل خاص في تدريس العلوم، لما توفره من بيئة مثالية للتعليم القائم على التجريب والملاحظة والاستقصاء، وتُنمّي الفضول العلمي، وتُعزز مهارات العمل الفردي والجماعي، وتدعم بناء المعرفة العلمية من خلال الملاحظة، وجمع البيانات، وتحليلها، وتفسيرها استنادًا إلى الأدلة، وهذا ما أوضحته عدد من الدراسات، مثل دراسة (Adhav, et al., (2019، ودراسة Banagar and Khattar (2020)، ودراسة (Knight, et al., (2020).

كما جاءت في نتائج عدد من الدراسات، مثل دراسة إسماعيل (٢٠٢٣)، ودراسة خليل وآخرين (٢٠٢٤)، ودراسة عتيم (٢٠٢٤)، ودراسة Radianti, et al., (2020)، ودراسة Selvam (2024) أنظمة التعلم المدعومة بالذكاء الاصطناعي يُسهم في تحسين التحصيل المعرفي، ورفع مستوى التفاعل، وتطوير الكفايات العلمية للطلاب، كما أن هناك توجّهًا متزايدًا نحو دمج الواقع الافتراضي مع تقنيات أخرى مثل الذكاء الاصطناعي.

وبناءً على ما تقدم، تتضح ضرورة إعادة النظر في تصميم بيئات المختبرات التعليمية، بما يضمن الدمج الفعال للتقنيات الذكية في عملية التعلم، إلا أنه بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة في السياق المحلي والعربي، يلاحظ أن معظمها ركز على استقصاء توجهات المعلنات وآرائهن نحو توظيف تقنيات تعليمية أخرى، مثل تطبيقات الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي والمعزز في التعليم؛ وحتى تاريخ إعداد هذه الدراسة، لم ترصد الباحثة -بحسب اطلاعها- دراسات محلية أو عربية تناولت بشكل مباشر أهمية ومعوقات توظيف المختبرات الذكية في تدريس العلوم؛ وعليه، تبرز مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى استقصاء أهمية المختبرات الذكية في

تدريس العلوم، ومعرفة أبرز المعوقات التي تحد من توظيفها بفاعلية من وجهة نظر المعلمات؛ وذلك لكوّنهنّ العنصر الرئيس في تفعيل المختبرات الذكية في تدريس العلوم.

أسئلة الدراسة:

- ما أهمية المختبرات الذكية Smart lab في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات؟
- ما معوقات المختبرات الذكية Smart lab في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة وفق لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في تدريس العلوم، عدد الدورات التدريبية عن الذكاء الاصطناعي)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على أهمية المختبرات الذكية Smart lab في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات.
- تحديد أبرز معوقات المختبرات الذكية Smart lab في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في تدريس العلوم، عدد الدورات التدريبية عن الذكاء الاصطناعي).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تناولت هذه الدراسة مجاًلاً مهمّاً وهو المختبرات الذكية باعتبارها إحدى الأدوات التقنية الحديثة الداعمة لتطوير تدريس العلوم.
- أهمية المختبرات الذكية في مجال تدريس العلوم في فهم المفاهيم العلمية المعقدة والتفاعل معها ومحاكاة التجارب الخطيرة وتنمية المهارات البحثية والابتكارية.
- الأهمية التطبيقية:
- تُسهم نتائج هذه الدراسة في الكشف عن أبرز المعوقات التي تحد من توظيف المختبرات الذكية في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة، بما يتيح الاستفادة منها في وضع حلول واستراتيجيات عملية لتعزيز استخدامها بفاعلية.
- تتيح نتائج هذه الدراسة آفاقاً بحثية جديدة أمام الباحثين في مجال مناهج وطرق تدريس العلوم، بما يعزز التوجه نحو دراسات تطبيقية متعمقة حول المختبرات الذكية ودورها في تطوير تدريس العلوم.
- تُبيّن نتائج الدراسة لصانعي القرار والمعلمات أهمية المختبرات الذكية ومعوقاتهما، بما يمكن من توظيف النتائج في تصميم برامج تدريبية للمعلمات وتحسين التجهيزات وفق متطلبات التحول الرقمي لرؤية المملكة ٢٠٣٠.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على التعرف على المختبرات الذكية Smart lab في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة أهميتها ومعوقات استخدامها، إذ تُعد هذه المرحلة أكثر ملائمة لتطبيق التجارب العلمية الرقمية.

الحدود الزمانية: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

الحدود المكانية: طبقت هذا الدراسة في مدارس المرحلة المتوسطة بنات في مدينة الرياض.

الحدود البشرية: معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، كونهن الفئة الأكثر ارتباطاً بتطبيق المختبرات الذكية في العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

المختبر Laboratory: يُعرّفه شحاتة والنجار (٢٠٠٣)، على أنه موقع في المدرسة تتم فيه النشاطات العملية الهادفة إلى تنمية قدرات الطلاب العقلية واليدوية، بالاستفادة من مدرسيهم، ومما يتوافر لهم من أدوات وأجهزة ووسائل تعليمية.

المختبرات الذكية Smart lab: تُعرف بأنها بيئات مخبرية ذكية متصلة رقمياً؛ حيث تُدار التجارب وتحلل البيانات تلقائياً باستخدام أنظمة حاسوبية متطورة، مما يُحول المختبرات التقليدية إلى أنظمة ذاتية التعلم وقادرة على اتخاذ القرارات (Lenk & Beutel, 2022).

وتُعرف الباحثة المختبرات الذكية تعريفاً إجرائياً بأنها: أنظمة تعليمية تعتمد على تقنيات رقمية، وهي (المحاكاة التفاعلية، الواقع الافتراضي والمعزز، أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي) المطبقة في تدريس مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة، بهدف تحسين الفهم العملي للمفاهيم العلمية، ويتم قياسها من خلال استجابات معلمات العلوم المقدمة في استبانة الدراسة.

الإطار النظري للدراسة

أولاً: المرحلة المتوسطة، ومقرر العلوم:

المرحلة المتوسطة:

تُعرف المرحلة المتوسطة بأنها المرحلة الانتقالية ما بين المدرسة الابتدائية والثانوية، وتمثل المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام، ويمر الطلاب بهذه المرحلة بتغيرات جسدية، وعاطفية، واجتماعية، وعقلية؛ بحيث يمكنهم التفكير فيما قد يكون صحيحًا، وليس مجرد ما يرونه صحيحًا بالفعل، كما أنهم قادرون على التعامل مع اختبار الفرضيات، والأفكار المجردة، ورؤية الاحتمالات اللاهائية، وأيضًا قدرة متزايدة على التفكير المنظم والتحليلي والاستدلال (خضر، ٢٠٢١؛ الفيقي، ٢٠٢٤).

ويجدر بالذكر أنَّ الطلاب يفكرون بأنَّ ما يفعلوه في المرحلة المتوسطة يمكن أن يكون له آثار طويلة المدى، ولذلك ينبغي أن يتم توجيه تفكيرهم من خلال المناهج الدراسية ومنها مقررات العلوم التي يدرسونها للارتقاء بأفكارهم، وسلوكهم، وتوجيههم في حياتهم الوجهة الصحيحة النافعة لهم ولمجتمعهم بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين (الشهراني وآل محفوظ، ٢٠٢٠).

مقرر العلوم:

تولي وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية اهتمامًا خاصًا بتطوير مقررات العلوم بما يحقق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ (وزارة التعليم، ٢٠٢٣) حيث يُعنى مقرر العلوم بدراسة الظواهر الطبيعية المختلفة الموجودة في بيئته ليستطيع التكيف الإيجابي معها ومع مجتمعه، بهدف تفسيرها والتحكم بها والتنبؤ بالتغيرات التي تطرأ عليها (الحريصي والنفيسه، ٢٠٢٢؛ السبيعي، ٢٠١٨) مما يحتم ضرورة تحديث مقررات

العلوم لتواكب هذا التطور المستمر في المجالات العلمية والمعرفية والتقنية، واستثمارها لتحسين تجربة التعلم للطلاب؛ مما يمكنهم من تلبية متطلبات القرن الحادي والعشرين والمهارات العلمية ومهارات العلوم المختلفة التي ينبغي أن يتم تنميتها في هذا العصر (البقيمي والقرني، ٢٠٢٥؛ الظفيري، ٢٠٢٠).

مما سبق؛ يعتبر مقرر العلوم من المقررات المهمة كونه يسهم في مجال الابتكارات وبراءات الاختراع، ويعد من المقررات الثرية بالمعارف والمصطلحات والمفاهيم العلمية التي لا يستطيع الطالب تقبلها أو فهمها بالطرق التقليدية مع دوره السلبي داخل الفصل الدراسي وقلة تفاعله مع المعلم ومع زملائه (الحجرية، ٢٠٢٤) بل ينبغي تعليم الطلاب كيف يفكرون لا كيف يحفظون، وكيف يمكن أن يكتشفوا المعرفة بأنفسهم، وتطبيق تلك المعرفة واستخدامها في التغلب على ما يواجههم من مشكلات في حياتهم اليومية (خليفة والدبسي، ٢٠١١) لذلك ينبغي تدريس العلوم كعملية استقصائية تحقق الفهم، وتزود الطلاب بمهارات التفكير اللازم لاكتشاف المعرفة وابتكارها، وتحقيق تكامل الخبرات المختلفة على أساس وحدة المعرفة وتكاملها، وينشط الابتكار لدى الطالب، ويعمق قدراته على التفكير العلمي والناقد ويتحقق ذلك من خلال استخدام أساليب تدريس تعين الطلاب على فهم المفاهيم العلمية وتحليلها والوصول إلى استنتاجات العلمية، ومن هذه الأساليب الأساسية هي القيام بالتجارب العملية في تدريس العلوم (الرويلي والمطيري، ٢٠٢٥؛ النجدي وآخرون، ٢٠٠٥).

ثانيًا: المختبرات، والمختبرات الذكية:

المختبرات:

تعد مختبرات العلوم كما ذكرتها دراسات كل من التويي والوهيبي (٢٠٢٤)، و الرويلي والمطيري (٢٠٢٥)، وزيتون (٢٠١٠) مرفقًا مدرسيًا مهمًا جدًا من أجل التطبيق العملي لمواد العلوم؛ بل يعد من الخصائص المميزة لمناهج العلوم وتدريسها؛ ذلك لأن الخبرات التي يكوّنها الطالب بنفسه أثناء إجراء التجارب العملية هي خبرات عملية مباشرة تتيح له اكتساب مهارات ما وراء المعرفة، ومهارات التفكير النقدي، ومهارات العمل التعاوني، ومهارات التواصل، بالإضافة إلى إتاحة فرصة تعلم العلوم من خلال الممارسة، وينمي كذلك مواهب الابتكار والاستكشاف، ويواجه الطالب أثناء دراسته للعلوم عددًا من الحقائق والمفاهيم والنظريات التي لا يمكن التثبت من صحتها إلا بواسطة التجارب العملية.

ويوضح مسلم (٢٠٢١) أن التجربة العملية بحد ذاتها هي نشاط عملي مضبوط يقوم به الطالب لدراسة ظاهرة معينة تحت ظروف محددة بإشراف المعلم، وباستخدام أدوات ومواد وأجهزة خاصة بكل ظاهرة.

ويضيف (McDonald 2013) أن المختبر يُعد بيئة مثالية للتدريس القائم على الاستقصاء المفتوح الذي يتطلب مهام عديدة من الطلاب بداية من صياغة أسئلة بحثية، وتحديد طرق العمل، وجمع وتحليل البيانات، والتعامل مع غموض البيانات أثناء التحليل، وصولاً لعرض الاستنتاجات.

وقد حرصت وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية على إبراز اهتمامها بهذا الجانب، إدراكًا منها بأهميته ودوره في تجويد العمل التربوي، وذلك من خلال سياسة التعليم (١٩٩٥) فقد جاء في الفقرة (أ) من المادة التاسعة والخمسين في الباب الثاني

"تكوين المهارات العلمية والعناية بالنواحي التطبيقية في المدرسة؛ حيث يتيح للطلاب الفرصة للقيام بالأعمال اليدوية والإسهام في الإنتاج، وإجراء التجارب في المختبرات".

وزاد الاهتمام بالمختبرات المدرسية في وزارة التعليم؛ حيث أصبحت ضمن مهام عدة جهات داخل الوزارة، فبعض الجهات المعنية بالتصميم والإشراف على تصنيع وفق الشروط والمواصفات العالمية والحديثة، وجهة معنية بالتطوير كمًّا ونوعًا باستخدام أفضل التقنيات الحديثة، وجهة معنية بتأمين الأجهزة والمواد والأدوات (الغامدي والمنتشري، ٢٠٢١).

المختبرات الذكية:

في عصر يشهد تطورًا تقنيًا متسارعًا، تولي المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا لتعزيز قدراتها في مجال الذكاء الاصطناعي في جميع القطاعات؛ حيث أصبح الذكاء الاصطناعي التوليدي أحد أبرز وأحدث مجالات الابتكار في مجال التقنية؛ ومن هذا المنطلق تسعى وزارة التعليم إلى الاستفادة من التقنيات الحديثة وفي مقدمتها الذكاء الاصطناعي لرفع جودة التعليم وتحسين مخرجاته بشكل أخلاقي ومسؤول يحافظ على دور المعلم المحوري ويدعم العملية التعليمية للطلاب ويسهم في تحقيق مستهدفات التعليم في رؤية المملكة ٢٠٣٠ (وزارة التعليم، ٢٠٢٥).

ويعد الذكاء الاصطناعي من المجالات الحديثة المستخدمة في العملية التعليمية لتنمية قدرات كل من المعلم والطالب في الحصول على المعرفة والمهارة العلمية، ولأن الذكاء الاصطناعي يعد علم وتكنولوجيا حيث إنه علم يجمع بين العديد من العلوم المختلفة مثل الحاسوب والعلوم والهندسة واللغات، وتكنولوجيا لأنه يعتمد على تطوير التفكير العلمي والذكاء البشري من خلال الحاسوب (الحسيني، ٢٠٢٣ ب).

ويقوم الذكاء الاصطناعي على أساس صنع آلات ذكية تتصرف كما يتصرف الإنسان، ويستخدم أسلوب مقارب للأسلوب البشري في حل المشكلات، إضافة إلى أنه يتعامل مع الفرضيات بشكل متزامن وبدقة وسرعة عالية، وتكمن أهمية الذكاء الاصطناعي في مساعدة الإنسان، وتسهيل عمله في جميع المجالات، فهو عامل مهم في تخزين البيانات، والقدرة على التعامل مع المشكلات في مختلف الظروف ومعالجتها في الوقت المناسب، وقد أصبح الاعتماد عليه في مجال العملية التعليمية، فهو قادر على تنظيم عملية التعلم متكاملة تحقق غاياتها، إذا وُظف الذكاء الاصطناعي بشكل صحيح (العنزي والشيخ، ٢٠٢٤).

ومقرر العلوم من أهم المقررات التي ينبغي توظيف التقنية في تدريسها من الجانب التطبيقي؛ لأنها تشجع على التفكير والإبداع، مما ينشئ جيلاً قادراً على الابتكار والتكيف مع متغيرات العصر الحديث (الحجيرة، ٢٠٢٤؛ السديري، ٢٠٢٤). حيث يشهد مجال تعليم العلوم تحولاً ملحوظاً مع التوسع المتسارع في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي؛ حيث أصبح الذكاء الاصطناعي أداة رئيسة لتحسين طرق التدريس والتعلم والتقييم، مثل: التخطيط للدروس، وتقديم تغذية راجعة مخصصة للمتعلمين، وأتمتة التقويمات، وتجارب تعليمية غنية قائمة على البيانات (Lee, et al., 2025).

وأحدث الابتكار المستمر في التقنيات الحديثة في مختلف قطاعات المجتمع تحولاً في الحياة اليومية، وأصبح من الضروري للمجتمع التعليمي أن يزود جيل المستقبل بالمهارات الرقمية؛ وذلك لمواجهة المستقبل وهذا يحتم على التربويين أن يغيروا من الطرق التقليدية لتدريس العلوم عن طريق تغيير بيئات التعلم، والنهوض بأساليب التدريس؛ وذلك لتهيئة طلاب المستقبل وتزويدهم بمهارات التفكير النقدي وجمع

البيانات والتجارب، مما يسمح للطلاب بالانخراط في تحقيقات حقيقية بدلاً من تجارب موصوفة ولها نتائج محددة مسبقاً (Saddiqa, et al., 2021).

وكانت إحدى هذه الابتكارات هي مختبرات العلوم الافتراضية القائمة على الذكاء الاصطناعي، التي توفر بيئة تعليمية لمحاكاة تجارب العلوم بشكل افتراضي وساهمت كثيراً في التغلب على الصعوبات التي تواجهها المختبرات داخل المدارس (حافظ وآخرون، ٢٠٢٤؛ العتيبي وعكيري، ٢٠٢٤).

المختبرات الافتراضية تُحسن بشكل كبير تدريس العلوم، وتتيح منصة لتذليل العقبات التي قد تنشأ أثناء إجراء التجارب في المختبرات الحقيقية، مما يتيح للطلاب رؤية كيفية استخدام المعلومات في العالم الواقعي، كما تمكن المختبرات الافتراضية الطلاب من دراسة الظواهر، وربط المفاهيم المجردة بالمعرفة السابقة، ومن شأن اعتماد هذه الممارسة المبتكرة في التعلم والتعليم أن يُحسن كفاءات الطلاب من خلال التجارب العملية، ويُحسن نتائج تعلمهم معرفياً ونفسياً وحركياً وعاطفياً (Rosli & Ishak, 2024).

وذلك من خلال استخدام نماذج ثلاثية الأبعاد وبرمجيات تفاعلية، يمكن للطلاب فهم المفاهيم المعقدة بصورة أسهل وأكثر واقعية، مما يعزز من قدرتهم على التطبيق العملي لهذه المفاهيم، وفي هذه المختبرات، يمكن للطلاب تنفيذ التجارب والتفاعل مع المحتوى التعليمي والمواد العلمية بشكل نشط وتعتبر المختبرات الافتراضية وسيلة فعالة لتعزيز التعلم التفاعلي وتوفير فرص تجريبية آمنة وممتعة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وغيرها (الرويلي والمطيري، ٢٠٢٥).

وفي ضوء ما سبق يظهر جلياً أن منظومات التعليم حول العالم خاصة في الدول المتقدمة قد أفادت من أنظمة وتقنيات الذكاء الاصطناعي في زيادة معدلات التعلم

والارتقاء بجودة التعليم، وتخصيص تجارب التعلم، ويمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة كما أوردها بوكاري وداود (٢٠٢٤) فيما يلي:

- تساعد أنظمة وتقنيات الذكاء الاصطناعي في تخصيص التعلم حسب حاجات الطلاب، وقدراتهم، وأهدافهم.
- تعزز نظم التعليم الذكية، وبيئاته التكميلية خاصية التفاعل بين الطلاب أنفسهم، وبين الطلاب والمعلمين، فهي تشارك في تحقيق هدف من أهداف العملية التعليمية.
- يمكن الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات التقييم، وتحليل أداء الطلاب وتقديمهم، والتنبؤ بفشلهم، وتقديم تغذية راجعة فورية، وفي مراقبة الاختبارات وضمان مصداقيتها.
- يمكن استثمار الذكاء الاصطناعي في بناء مناهج تعليمية تسهم في مواكبة العصر، وتشارك في التنمية.
- يمكن استخدام قدرات الذكاء الاصطناعي في تجاوز الحدود الزمانية والمكانية لمحاكاة العوالم الحقيقية بطريقة افتراضية، تقلل من الإنفاق والجهد المادي.
- لا يزال انتشار تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وأنظمتها الذكية، واستثمارها في مجال التعليم، يواجه تحديات كبيرة تتعلق بما يلي:
 - ارتفاع تكلفة توظيف تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم.
 - المخاوف المتعلقة بالخصوصية والأمان.
 - نقص المعلمين المدربين على استخدام هذه التكنولوجيا المتقدمة، والكفاءات المدربة على صيانتها.

- عدم القدرة على تحقيق الوصول المتساوي إلى هذه التكنولوجيا لجميع الطلاب في أنحاء العالم.

مما سبق، يتضح أن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي والمحاكاة التفاعلية والواقع الافتراضي والمعزز، دورًا محوريًا في تعزيز العملية التعليمية؛ حيث يمكن تحسين فعالية التعليم من خلال توفير أدوات تدريس متقدمة تسهم في جعل التعلم أكثر تفاعلاً وشمولاً، وتتجلى خصائص وسمات الذكاء الاصطناعي في التدريس في تحسين تجربة التعليم وتخصيصها لتناسب احتياجات كل طالب، من خلال استخدام الخوارزميات الذكية حيث يمكن تحليل أنماط التعلم الفردية وتقديم توصيات مخصصة لتعزيز فهم الطالب، ومن المتفق عليه أن دور المعلم يبقى حاسماً في ظل وجود واستخدام تقنيات وأدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس، فلم يقتصر دوره على نقل المعارف للطلاب فحسب؛ بل أصبح على عاتقه مجموعة من المهام والمهارات التي تدمج بين الخبرة البشرية والتقنيات المتقدمة وإعداد الطلاب بطريقة ملائمة وتنمية قدراتهم العقلية والاجتماعية وتطوير مهاراتهم الشخصية، ويعتمد النجاح في هذا الدور المتنوع على قدرة المعلم على التكيف مع التقنيات الجديدة والاستفادة منها لتحسين جودة التعليم وتوفير بيئات تعليمية تفاعلية ومتقدمة تعزز المشاركة وتحفز على التعلم المستمر (بسيوني، ٢٠٢٤؛ المزيدي والمحروقية، ٢٠٢٤).

وبناءً على ما عرض في المحاور السابقة حول خصائص المرحلة المتوسطة ومقررات العلوم، ودور المختبرات، والمختبرات والذكية، يمكن النظر إلى المختبرات الذكية كأحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي قد تسهم في تطوير تدريس العلوم، مع مراعاة تنوع خصائص الطلاب في هذه المرحلة وحاجتهم إلى بيئات تعليمية محفزة تراعي الفروق الفردية وتدعم التفكير العلمي؛ إلا أن هذا التوظيف ما زال يواجه تحديات تقنية

وتدريبية تتطلب دراسة متعمقة من وجهة نظر المعلمات، بما يعزز فهم العوامل المؤثرة في فعاليته.

الدراسات السابقة:

نستعرض فيما يلي عددًا من الدراسات السابقة ذات الصلة، فقد أجرت الظفيري (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات معلمي مادة العلوم حول إمكانية وجدوى استخدام المختبرات الإلكترونية مقارنة بالمختبرات التقليدية. واستخدمت المنهج الوصفي، وتكوّنت عينتها من (١٤٨) معلمًا ومعلمة لمادة العلوم بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت. وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات لهذه الدراسة، وأظهرت النتائج تفضيل المعلمين للمختبرات الإلكترونية عبر الإنترنت، مع اعترافهم بأنها لا تقدم نفس خبرات المختبرات التقليدية ولا يمكن أن تحل محلها، وأوصت بضرورة تبني إستراتيجية المختبرات الافتراضية وتدريب المعلمين على تصميم برمجياتها.

وهدف دراسة شحادة (٢٠٢١) إلى استقصاء أثر المختبرات الافتراضية على التحصيل والدافعية نحو تعلم الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينتها من (٩٠) طالبة من الصف الأول الثانوي العلمي، موزعات على مجموعتين تجريبيتين وضابطة، وتم إعداد أداتي الدراسة الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للتعلم، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام مختبر افتراضي قائم على الذكاء الاصطناعي، وأوصت باستخدام هذه التقنية في مواد ومراحل مختلفة. كما هدفت دراسة الجبوري وراضي (٢٠٢٢) إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه مدرسي العلوم في إجراء التجارب العلمية والفروق تبعًا للتخصص والمؤهل

وسنوات الخدمة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (١٥٤) مدرساً من مدرسي العلوم، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات وتكونت من (٤٩) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الصعوبات تمثلت في قدم الأدوات المختبرية، بينما كان ضعف الفائدة بأهمية دور المختبرات الأقل تأثيراً، وأوصت بتحديث تجهيزات المختبرات وإجراء دراسات تحليلية لمحتوى كتب العلوم.

وأجرت الحسيني (٢٠٢٣أ) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تطوير المختبرات المدرسية في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتألّفت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذ من المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم إعداد اختبار لمهارات التفكير العلمي (فرض الفروض، والملاحظة، والتجريب، والاستنتاج)، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في جميع مهارات التفكير العلمي، وأوصت باستخدام المختبر المدرسي لتنمية هذه المهارات.

وهدفت دراسة (Al-Dalalah (2023 إلى التعرف على أثر توظيف الذكاء الاصطناعي في المختبرات الجافة على مهارات الأداء المعلمي، ومستوى القلق المعلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالب، وتم استخدام أداتين مقياس الأداء المعلمي ومقياس قلق الأداء المعلمي، وأظهرت النتائج إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء المعلمي وخفض القلق المعلمي، وأوصت بتفعيلها وزيادة وعي الطلبة بأهميتها.

وهدفت دراسة الشهري ومدكور (٢٠٢٤) إلى التعرف على درجة استخدام مختبرات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام، ومعوقاتها من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (١٠٠) معلمة من المرحلة الثانوية، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج موافقة عالية على درجة الاستخدام، وكذلك على وجود معوقات، وأوصت بتوفير الأجهزة اللازمة وزيادة وعي المعلمات.

وهدفت دراسة العتيبي وعكيري (٢٠٢٤) إلى الكشف عن درجة توظيف معلمات العلوم للمختبرات الافتراضية واتجاهاتهن نحوها، إضافة إلى الصعوبات التي تواجههن بمدينة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عيّنتها من (١٤٠) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات لهذه الدراسة. أظهرت النتائج توظيفًا مرتفعًا جدًا للمختبرات الافتراضية، مع صعوبات مرتفعة، وأوصت بتحسين البنية التحتية وتوفير برمجيات باللغة العربية.

وهدفت دراسة السديري (٢٠٢٤) إلى التعرف على واقع استخدام المختبرات الحوسبة في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي محافظة الظاهرة بسلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عيّنتها من (١٥٥) معلمًا ومعلمة، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات لهذه الدراسة. وتوصلت النتائج إلى أن درجة الاستخدام متوسطة، والمعوقات مرتفعة، وأوصت بتقليل الأعباء التدريسية والإدارية وإجراء دراسات مستقبلية لدمج المختبرات الحوسبة بالافتراضية.

وهدفت دراسة الرويلي والمطيري (٢٠٢٥) إلى الكشف عن واقع استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس التجارب العملية في العلوم الطبيعية من وجهة نظر معلمات شرق مدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت عينتها من (٢٣٠) معلمة، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات لهذه الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة الاستخدام مرتفعة، والمعوقات متوسطة، وأوصت بعقد ورش عمل لرفع وعي المعلمات وتوفير بنية تحتية داعمة.

التعليق على الدراسات السابقة، وأوجه الاستفادة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها اهتمت بالمختبرات في التدريس، وعلى وجه الخصوص تدريس العلوم، على اختلاف أنواع المختبرات من مختبرات افتراضية، محوسبة، جافة، تقليدية، واختلفت الدراسة الحالية عنها بالمختبرات الذكية. استخدمت هذه الدراسات عددًا من الأدوات البحثية التي تحقق أهدافها، فقد استخدمت أداة الاختبار دراسة شحادة (٢٠٢١)، ودراسة الحسيني (٢٠٢٣)، واستخدمت أداة المقياس دراسة ايناس شحادة (٢٠٢١)، دراسة Al-Dalalah (2023)، في حين استخدمت بقية الدراسات السابقة أداة الاستبانة لجمع البيانات، وهذا ما اتفقت فيه مع الدراسة الحالية، واتفقت جميعها في اتباع المنهج الوصفي وهذا ما اتفقت معها الدراسة الحالية، في حين استخدمت دراسة شحادة (٢٠٢١)، ودراسة الحسيني (٢٠٢٣)، ودراسة (Al-Dalalah 2023)، المنهج شبه التجريبي. تنوعت العينة المستخدمة بالدراسات ما بين معلمي العلوم والطلاب.

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في تطبيقها على عينة من معلمات العلوم، بينما تختلف في المرحلة المتوسطة. أيضاً أظهرت نتائج عدد من الدراسات بعض الصعوبات والمعوقات التي تواجه المعلمات أثناء استخدام المختبرات، مثل

الأدوات المختبرية التقليدية والتي لا تواكب التطور العلمي كما في دراسة الجبوري وراضي (٢٠٢٢)، وتوصلت بقية الدراسات، مثل دراسة الشهري ومدكور (٢٠٢٤)، ودراسة العتيبي وعكيري (٢٠٢٤)، ودراسة السديري (٢٠٢٤)، ودراسة الرويلي والمطيري (٢٠٢٥) إلى اتفاق جميع أفراد الدراسة على معوقات استخدام المختبرات. وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وإعداد أدبياتها ومقارنة نتائجها.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، وصياغة الإطار النظري، وبناء أدوات الدراسة، ومقارنة النتائج. ومع ذلك، لم تتناول الدراسات السابقة المختبرات الذكية بشكل مباشر، إذ ركزت في مجملها على المعامل الافتراضية أو بيئات المحاكاة أو توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، ما قد يجعل نتائج هذه الدراسة إسهامًا بحثيًا أصيلاً في الكشف عن أهمية ومعوقات استخدام المختبرات الذكية في البيئة التعليمية المحلية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي الأسلوب المسحي؛ حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة بقصد وصفها وتفسيرها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لمكاتب التعليم في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٦ هـ، والبالغ عددهن (٥٠٠) معلمة، وفقاً

لإحصاءات الرسمية الصادرة من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض -إدارة التطوير والتحول.

جدول (١): عدد معلمات العلوم في مكاتب التعليم

م	مكاتب التعليم	عدد معلمات العلوم
١	مكتب التعليم بالدرعية	١١
٢	مكتب التعليم بالروضة	٤٤
٣	مكتب التعليم بالسلي	١٨
٤	مكتب التعليم بالشفا	٦٠
٥	مكتب التعليم بالعارض	٣٥
٦	مكتب التعليم بالعريجات	٤٣
٧	مكتب التعليم بالعليا	٣٨
٨	مكتب التعليم بالمزاحمية وضرماء	١٠
٩	مكتب التعليم بالملزم	٥٨
١٠	مكتب التعليم بالنسيم	٣٩
١١	مكتب التعليم بئادق وحريملاء	٥
١٢	مكتب التعليم بمرح	١٠
١٣	مكتب التعليم بطويق	٦٨
١٤	مكتب التعليم بقرطبة	٦١
	الإجمالي	٥٠٠

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية بسيطة بلغت (٢١٨) معلمة، من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لمكاتب التعليم في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٦ هـ.

جدول (٢): اختبار Kaiser-Meyer-Olkin Measure of

Sampling Adequacy (KMO) لكفاية حجم العينة

اسم الاختبار	قيمة (KMO)
اختبار (KMO)	٠,٩٢٦

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة اختبار (KMO) بلغت (٠,٩٢٦)، وهذه القيمة تدل على حجم العينة كافي. وفيما يلي وصف أفراد عينة الدراسة:

جدول (٣): التوزيع التكراري والنسبي لمتغيرات وصف أفراد العينة

المتغير	البيان	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	دبلوم	٢٤	٪١١,٠
	بكالوريوس	١٨١	٪٨٣,٠
	ماجستير	٩	٪٤,١
	دكتوراه	٤	٪١,٨
سنوات الخبرة في تدريس العلوم	أقل من سنة	١٦	٪٧,٣
	من ١ إلى ٥ سنوات	٣٥	٪١٦,١
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٢٢	٪١٠,١
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٥	٪٦٦,٥
عدد الدورات التدريبية عن الذكاء الاصطناعي	دورة تدريبية واحدة	١٧٤	٪٧٩,٨
	من ٢ إلى ٣ دورات	٧	٪٣,٢
	من ٣ إلى ٤ دورات	٢٦	٪١١,٩
	أكثر من ٤ دورات	١١	٪٥,٠
مصدر المعلومات عن المختبرات الذكية (يمكن اختيار أكثر من إجابة)	الكتب	١٣	٪٦,٠
	التلفاز أو الراديو	١٣	٪٦,٠
	وسائل التواصل	١٥٧	٪٧٢,٠
	دورة تدريبية	٤٣	٪١٩,٧

يبين الجدول رقم (٣) أن غالبية عينة الدراسة من معلمات المرحلة المتوسطة يحملن مؤهلات البكالوريوس (٨٣٪) ويتمتعن بخبرة طويلة في تدريس العلوم (٦٦,٥٪) لديهم أكثر من ١٠ سنوات خبرة). كما أن معظمهن قد شاركن في دورة تدريبية واحدة على الأقل في مجال الذكاء الاصطناعي (٧٩,٨٪). أما مصادر معلوماتهن عن المختبرات الذكية، فتتوزع بين وسائل التواصل الاجتماعي (٧٢٪)، الدورات التدريبية (١٩,٧٪)، الكتب، والتلفاز أو الراديو (٦٪ لكل منهما).

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة والتي تهدف فيها إلى استطلاع وجهات نظر المعلمات عن أهمية المختبرات الذكية Smart lab ومعوقات استخدامها في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة، وتكونت من ثلاثة أجزاء رئيسة، الأول يتعلق بالبيانات العامة للمعلمات، أما الجزءان الثاني والثالث، فتم تخصيصها لعبارات أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم، وعبارات معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم على التوالي، وفقاً للخطوات التالية:

- مراجعة الأدب النظري، والرجوع إلى الكتب المتخصصة بالموضوع نفسه، والاطلاع على عديد من المواقع الإلكترونية المتعلقة بالمختبرات الذكية.
- الاطلاع على عدد من الدراسات التي سبقت دراستها التي تناولت موضوع الدراسة.
- تحديد المجالات الرئيسة التي تغطي المختبرات الذكية؛ تم استخلاص العبارات التفصيلية التي تغطي كل مجال من المجالين: (أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم) وانبثق منها (١٣) عبارة، و(معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم) وانبثق منها (١١) عبارة.
- صممت العبارات على الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال.
- صممت الاستجابات على عبارات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي، كما يلي:

جدول (٤): طول الخلايا لتفسير المتوسطات		
الترميز	طول الخلية	الإجابات
٥	٥,٠٠-٤,٢٠	عالية جدًا
٤	٤,١٩-٣,٤٠	عالية
٣	٣,٣٩-٢,٦٠	متوسطة
٢	٢,٥٩-١,٨٠	منخفضة
١	١,٧٩-١,٠٠	منخفضة جدًا

صدق الأداة: وتم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين: الأولى: صدق المحكمين (الصدق الظاهري): بعد التصميم الأولي للاستبانة تم عرضها للتحكيم على ذوي الاختصاص والخبرة في المناهج وطرق التدريس العلوم وبلغ عددهم (٨) وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول وضوح صياغة عبارات الاستبانة ومدى مناسبة كل عبارة من عباراتها للمجال الذي صيغت فيه واقترح أي تعديل يروونه مناسباً أو ضرورياً، ومن ثم قامت الباحثة بإعادة البناء والتصميم وفقاً للتعديلات التي أثارها المحكمون حتى وصلت إلى الصورة النهائية التي طبقت على العينة الاستطلاعية. الثانية: صدق المحتوى (صدق الاتساق الداخلي): قامت الباحثة بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) معلمة، ليتم بعد ذلك حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لمعرفة الاتساق الداخلي للأداة حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية للدرجة الكلية للأداة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

جدول (٥): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة (n=25)

أهمية الاختبارات الدّكية في تدريس العلوم		
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)
١	٠,٧٥٣**	٠,٠٠٠
٢	٠,٥٨٥**	٠,٠٠١

٠,٠٠٠	**٠,٦٤٣	٣
٠,٠٠٠	**٠,٨٣٥	٤
٠,٠٠٠	**٠,٨٥٠	٥
٠,٠٠٠	**٠,٨٠٩	٦
٠,٠٠٠	**٠,٨١٦	٧
٠,٠٠٠	**٠,٨٥٧	٨
٠,٠٠٠	**٠,٧٩٥	٩
٠,٠٠٠	**٠,٦٦٦	١٠
٠,٠٠٠	**٠,٧٠٢	١١
٠,٠٠٠	**٠,٨٥٠	١٢
٠,٠٠٠	**٠,٨٥٧	١٣
(**) تعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل.		

يتضح من الجدول رقم (٥) نلاحظ أن جميع معاملات الارتباطات كانت دالة إحصائياً، هذا يعني أن جميع العبارات مرتبطة بالمحور الذي تنتمي إليه، ولا يمكن حذف أي منها.

جدول (٦): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة (n=25)

معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم		
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)
١	**٠,٥٠٦	٠,٠٠٥
٢	**٠,٤٩٠	٠,٠٠٦
٣	**٠,٣٨٧	٠,٠٢٨
٤	**٠,٦٥٢	٠,٠٠٠
٥	**٠,٦٤٩	٠,٠٠٠
٦	**٠,٨٠٧	٠,٠٠٠
٧	**٠,٦٨١	٠,٠٠٠
٨	**٠,٦٦٣	٠,٠٠٠
٩	**٠,٦٣٧	٠,٠٠٠
١٠	**٠,٦٥٠	٠,٠٠٠
١١	**٠,٧٤١	٠,٠٠٠

(**) تعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل.

(*) تعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل.

يتضح من الجدول رقم (٦) نلاحظ أن جميع معاملات الارتباطات كانت دالة إحصائياً، هذا يعني أن جميع العبارات مرتبطة بالمحور الذي تنتمي إليه، ولا يمكن حذف أي منها.

جدول (٧): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية للأداة (n=25)

المحور	عدد العبارات	معامل ارتباط المحور بالاستبيان	القيمة الاحتمالية (Sig)
أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم	١٣	**٠,٧٦١	٠,٠٠٠
معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم	١١	**٠,٥٨٧	٠,٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٧) نلاحظ أن جميع معاملات الارتباطات كانت دالة إحصائياً، هذا يعني أن جميع المحاور مرتبطة بالاستبانة، ولا يمكن حذف أي منها. ثبات الأداة: تم حساب ثبات أداة الاستبانة من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للعينة الاستطلاعية، وفيما يلي نتيجة حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات الأداة، ومعامل الثبات الإجمالي:

جدول (٨): معاملات الثبات الإحصائي وفق طريقة ألفا كرونباخ (n=25)

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم	١٣	٠,٩٤١
معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم	١١	٠,٨٣٨
معامل الثبات العام للاستبيان ككل	٢٤	٠,٨٤٧

يتضح من الجدول رقم (٨) أن معامل الثبات العام للاستبيان ككل بلغ (٠,٨٤٧)، مما يدل على أن أداة الدراسة (الاستبانة) تتصف بالثبات الكبير. التصميم النهائي للأداة: بعد أن أصبحت الاستبانة جاهزة ومكتملة بصورتها النهائية، تكونت أداة الاستبانة من ثلاثة أجزاء، خطاب موجه إلى معلمات العلوم موضّحاً بها عنوان الدراسة وهدفها وطريقة الإجابة عن عبارات الاستبانة، ثم

معلومات شخصية عن المعلمة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في تدريس العلوم، عدد الدورات التدريبية عن الذكاء الاصطناعي، مصدر المعلومات عن المختبرات الذكية)، وبعدها الجزء الرئيس من الاستبانة واشتمل على مجالين تتضمن (٢٤) عبارة.

توزيع الأداة: بعد اعتماد التصميم النهائي للاستبانة، تم إرسال رابط الاستبانة إلكترونياً إلى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لمكاتب التعليم (١٤) في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٦هـ، وبعد انتهاء الفترة ووصول الردود من المعلمات مباشرة بواسطة البريد الإلكتروني، تم فرز الاستبانة وتجهيزها، ومن ثم إدخال البيانات ومعالجتها إحصائياً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- الإحصاء الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والأعمدة البيانية).
- معامل الفا كرو نباخ Cronbach's Alpha لقياس ثبات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لصدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- اختبار Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) لكفاية حجم العينة.
- جدول تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في تدريس العلوم، عدد الدورات التدريبية).
- نتائج اختبار (Scheffe) لدلالة الفروق بين إجابات المتغيرات.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: عرض ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على ما أهمية المختبرات الذكية **Smart lab** في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور (أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم)، وجاءت النتائج وفقاً للآتي:

من الجدول رقم (٩) يتضح ما يلي: بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور (أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم) (٤,٣٣) بانحراف معياري (٠,٦٣)، وهذا المتوسط يعني أن درجة الموافقة عالية جداً، مما تقدم نستنتج أن درجة الموافقة على أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم (عالية جداً)، وتم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي وأعلى ثلاث عبارات ترتيباً هي: جاءت العبارة رقم (٥) وهي (تساعد في توضيح كيفية ارتباط العلوم بحياتنا اليومية، مما يعزز من أهمية دراسة العلوم ويدفع الطالبات للاهتمام بالتخصصات العلمية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٧) وانحراف معياري (٠,٦٩)، وبدرجة موافقة عالية جداً، تليها العبارة رقم (١) وهي (تنمي لدى الطالبات مهارات التفكير النقدي والإبداعي خلال العمل في المختبرات) بمتوسط حسابي (٤,٣٦) وانحراف معياري (٠,٦٩)، وبدرجة موافقة عالية جداً، ومن ثم جاءت العبارة رقم (٧) وهي (تسمح بمحاكاة الأنظمة البيولوجية المعقدة مثل الجسم البشري، البيئات الطبيعية وعلم الوراثة، مما يمكن الطالبات من استكشاف العمليات الحيوية دون الحاجة إلى موارد مكلفة أو حية)

بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٣٦) وانحراف معياري (٠,٧٣)، وبدرجة موافقة عالية جدًا.

وأقل ثلاث عبارات ترتيبًا هي: جاءت العبارة رقم (١٢) وهي (تساعد الأدوات الذكية في إجراء تجارب دقيقة ومتكررة، مما يقلل من احتمالية حدوث أخطاء بشرية ويزيد من موثوقية النتائج) بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٤,٣١) وانحراف معياري (٠,٧٥)، وبدرجة موافقة عالية جدًا، تليها العبارة رقم (٨) وهي (تتيح للطلّابات إمكانية إجراء أبحاث متقدمة، مما يساهم في تنمية مهارتهن البحثية والابتكارية) بمتوسط حسابي (٤,٢٨) وانحراف معياري (٠,٧٣)، وبدرجة موافقة عالية جدًا، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة رقم (١٠) وهي (تساعد على أتمتة المهام الروتينية مثل تسجيل البيانات وإعداد التقارير) بمتوسط حسابي (٤,٢٥) وانحراف معياري (٠,٧٤)، وبدرجة موافقة عالية جدًا.

وتشير الباحثة إلى أن نتائج الدراسة جاءت بمتوسط حسابي عام لمحور (أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم) بلغ (٤,٣٣) بانحراف معياري (٠,٦٣)، وهو ما يعكس درجة موافقة عالية جدًا لدى معلمات العلوم على أهمية توظيف المختبرات الذكية في العملية التعليمية. وتُشير النتائج إلى أن المعلمات يرين أن المختبرات الذكية توفر بيئة تعليمية تفاعلية وآمنة قد تُسهم في رفع مستوى فهم الطالبات للعلوم وتعزيز ارتباطها بحياتهن اليومية.

فقد جاءت العبارة (٥) التي تتعلق بقدرة المختبرات الذكية على توضيح الارتباط بين العلوم والحياة اليومية في المرتبة الأولى، وهو ما يتماشى مع التوجهات التربوية الحديثة التي تُبرز أهمية جعل تعلم العلوم ذا صلة بواقع المتعلمين وحياتهم، الأمر الذي يمكن أن يُسهم في تعزيز الدافعية للتعلم والاهتمام بالتخصصات العلمية. أما العبارة

(١) المرتبطة بتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي فقد حازت المرتبة الثانية، مما يعكس دور المختبرات الذكية في تهيئة بيئات تعلم قائمة على الاستقصاء وحل المشكلات، وهي مهارات يصعب تنميتها في ظل الاقتصار على المختبرات التقليدية، كما جاءت العبارة (٧) ثالثًا لتشير إلى أن المعلمات يدركن أن المختبرات الذكية تتيح فرص تعلم معمقة وآمنة من خلال محاكاة الأنظمة البيولوجية المعقدة. وفي المقابل، ورغم أن جميع العبارات حصلت على متوسطات مرتفعة (درجة موافقة عالية جدًا)، فإن أقل العبارات ترتيبًا كانت مرتبطة بالجوانب الإجرائية والبحثية مثل أتمتة المهام الروتينية أو تنمية المهارات البحثية، مما يشير إلى أن معلمات العلوم ركزن بدرجة أكبر على القيمة التعليمية والتربوية المباشرة للمختبرات الذكية مقارنة بالجوانب التقنية أو الإدارية.

وتتسق هذه النتائج مع ما ورد في الدراسات السابقة التي تناولت المختبرات الافتراضية والوسائط التكنولوجية في التعليم. فقد أوضحت دراسة Makransky, et al., (2019)، ودراسة أبو ربيع وآخرين (٢٠٢٤)، ودراسة الظفيري (٢٠٢٠)، أن المختبرات الافتراضية ساهمت في تحسين التحصيل وتجاوز محدودية الموارد ومخاطر التجارب الواقعية، لكنها لم تحقق دائمًا نفس مستوى تنمية المهارات الحسية والعملية (Potkonjak, et al., 2016)، وهو ما أكدته أيضًا دراسة الحربي (٢٠٢٣) من الحاجة الملحة لتطوير هذه البيئات التعليمية.

وعليه، تُظهر نتائج الدراسة أن المعلمات ينظرن إلى المختبرات الذكية كأحد التطورات النوعية في بيئات تعلم العلوم مقارنة بالمعامل الافتراضية؛ حيث تجمع بين مميزات الأمان والدقة وتقليل الهدر في الموارد، مع إتاحة فرص أكبر لتنمية التفكير النقدي والإبداعي وربط المعرفة بالواقع. وهو ما يتسق مع ما أشار إليه دراسة

Lenk and Beutel, (2022) من أن المختبرات الذكية بيئات رقمية متقدمة توظف الذكاء الاصطناعي والمحاكاة التفاعلية والواقع الممتد لتوفير تعلم عميق وتجارب أكثر موثوقية وفاعلية.

يجدر بالذكر أن موضوع المختبرات الذكية (Smart Labs) يُعد من الاتجاهات الحديثة في ميدان تدريس العلوم، ولم تتناول الدراسات العربية السابقة هذا المفهوم بصورة مباشرة، مما يمنح الدراسة الحالية قيمة تطبيقية وإضافة معرفية في السياق المحلي؛ وقد تركزت معظم الدراسات السابقة على المعامل الافتراضية أو بيئات المحاكاة أو تطبيقات الذكاء الاصطناعي والواقع المعزز (أبو ربع وآخرون ٢٠٢٤؛ الظفيري ٢٠٢٠؛ Potkonjak, et al., 2016؛ Makransky, et al., 2019). وهذا ما يعزز من القيمة العلمية لدراسة الحربي (٢٠٢٣) التي أكدت الحاجة إلى تطوير واقع المعامل الافتراضية، ويمهّد في الوقت نفسه لتبني توجهات أكثر حداثة مثل المختبرات الذكية.

ثانيًا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني ما معوقات المختبرات الذكية Smart lab في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور (معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم)، وجاءت النتائج وفقًا للآتي:

جدول (٩): التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة

على عبارات محور (أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم)

م	العبارات	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الرتبة
٥	تساعد في توضيح كيفية ارتباط العلوم بحياتنا اليومية، مما يعزز من أهمية دراسة العلوم ويدفع الطالب للاهتمام بالتخصصات العلمية.	١٠٧ ٪٤٩,١	٨٥ ٪٣٩,٠	٢٦ ٪١١,٩	٠ ٪٠,٠	٠ ٪٠,٠	٤,٣٧	٠,٦٩	١	عالية جدًا
١	تتمي لدى الطالبات مهارات التفكير النقدي والإبداعي خلال العمل في المختبرات.	١٠٦ ٪٤٨,٦	٨٥ ٪٣٩,٠	٢٧ ٪١٢,٤	٠ ٪٠,٠	٠ ٪٠,٠	٤,٣٦	٠,٦٩	٢	عالية جدًا
٧	تسمح بمحاكاة الأنظمة البيولوجية المعقدة مثل الجسم البشري، البيئات الطبيعية وعلم الوراثة، مما يمكن الطالبات من استكشاف العمليات الحيوية دون الحاجة إلى موارد مكلفة أو حية.	١١٠ ٪٥٠,٥	٧٦ ٪٣٤,٩	٣٢ ٪١٤,٧	٠ ٪٠,٠	٠ ٪٠,٠	٤,٣٦	٠,٧٣	٣	عالية جدًا
٤	تعزز لدى الطالبات الفهم العلمي للمفاهيم النظرية من خلال إجراء تجارب عملية بطرق مبتكرة وآمنة، مثل دراسة علم الوراثة، علم الأحياء الدقيقة والبيئة.	١٠٢ ٪٤٦,٨	٩١ ٪٤١,٧	٢٥ ٪١١,٥	٠ ٪٠,٠	٠ ٪٠,٠	٤,٣٥	٠,٦٨	٤	عالية جدًا
٣	تتيح للطالبات التفاعل مع المفاهيم العلمية بشكل ملموس، مثل استكشاف الذرات والجزيئات والتجارب الفيزيائية.	١٠٤ ٪٤٧,٧	٨٣ ٪٣٨,١	٣١ ٪١٤,٢	٠ ٪٠,٠	٠ ٪٠,٠	٤,٣٣	٠,٧١	٥	عالية جدًا
٦	تسمح بتكثيف التجارب والأنشطة وفقًا لمستويات الطالبات الفردية، مما يتيح لهن التقدم بالوتيرة التي تناسبهن.	١٠٢ ٪٤٦,٨	٨٥ ٪٣٩,٠	٣١ ٪١٤,٢	٠ ٪٠,٠	٠ ٪٠,٠	٤,٣٣	٠,٧١	٥	عالية جدًا

٩	توفر أدوات لقياس وتحليل البيانات الفورية مما يساعد الطالبات على رؤية النتائج والتفاعلات بشكل مباشر، مما يعمق فهمهن العلمي مثل تحليل البيانات الفيزيائية بدقة عالية.	١٠١ ٪٤٦,٣	٨٧ ٪٣٩,٩	٣٠ ٪١٣,٨	٠ ٪٠,٠	٠ ٪٠,٠	٤,٣٣	٠,٧١	٥	عالية جدًا
١١	تتيح للطالبات الوصول إلى محاكاة تجارب معقدة قد تكون صعبة أو خطيرة في المختبرات التقليدية.	١٠٠ ٪٤٥,٩	٩٠ ٪٤١,٣	٢٧ ٪١٢,٤	١ ٪٠,٥	٠ ٪٠,٠	٤,٣٣	٠,٧١	٥	عالية جدًا
١٣	توفر التغذية الراجعة الفورية تعليقات مفصلة حول أدائهن مما يعزز نتائج التعلم.	١٠٥ ٪٤٨,٢	٨٢ ٪٣٧,٦	٢٩ ٪١٣,٣	٢ ٪٠,٩	٠ ٪٠,٠	٤,٣٣	٠,٧٤	٩	عالية جدًا
٢	يهيئ الطالبات للتعامل مع التقنيات المتطورة في مجالات العلوم.	٩٨ ٪٤٥,٠	٩٢ ٪٤٢,٢	٢٧ ٪١٢,٤	١ ٪٠,٥	٠ ٪٠,٠	٤,٣٢	٠,٧٠	١٠	عالية جدًا
١٢	تساعد الأدوات الذكية في إجراء تجارب دقيقة ومتكررة، مما يقلل من احتمالية حدوث أخطاء بشرية ويزيد من موثوقية النتائج.	١٠٢ ٪٤٦,٨	٨٥ ٪٣٩,٠	٢٩ ٪١٣,٣	١ ٪٠,٥	١ ٪٠,٥	٤,٣١	٠,٧٥	١١	عالية جدًا
٨	تتيح للطالبات إمكانية إجراء أبحاث متقدمة، مما يساهم في تنمية مهاراتهم البحثية والابتكارية.	٩٦ ٪٤٤,٠	٨٩ ٪٤٠,٨	٣٢ ٪١٤,٧	١ ٪٠,٥	٠ ٪٠,٠	٤,٢٨	٠,٧٣	١٢	عالية جدًا
١٠	تساعد على أتمتة المهام الروتينية مثل تسجيل البيانات وإعداد التقارير.	٩٢ ٤٢,٠	٩٠ ٪٤١,٣	٣٥ ٪١٦,١	١ ٪٠,٥	٠ ٪٠,٠	٤,٢٥	٠,٧٤	١٣	عالية جدًا
	المتوسط الحسابي العام									
							٤,٣٣	٠,٦٣	-	عالية جدًا

جدول (١٠): التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور (معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم)

م	العبارات	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتب	التفسير
٢	تفتقر بعض المدارس إلى شبكات إنترنت عالية السرعة أو موارد كهربائية كافية لتشغيل المختبرات الذكية بكفاءة.	٩٢ ٪٤٢,٢	٩٢ ٪٤٢,٢	٢٩ ٪١٣,٣	٣ ٪١,٤	٢ ٪٠,٩	٤,٢٣	٠,٨٠	١	عالية جدًا
١١	الأعطال الفنية أو الانقطاع المفاجئ للخدمات قد يعرقل سير الدروس ويؤثر على فعالية المختبرات الذكية.	٧٦ ٪٣٤,٩	١١١ ٪٥٠,٩	٣٠ ٪١٣,٨	١ ٪٠,٥	٠ ٪٠,٠	٤,٢٠	٠,٦٨	٢	عالية جدًا
٤	تتطلب التقنيات الحديثة صيانة دورية وقد تكون الصيانة والتحديثات عبئًا إضافيًا على المدرسة.	٨١ ٪٣٧,٢	١٠٢ ٪٤٦,٨	٣١ ٪١٤,٢	٤ ٪١,٨	٠ ٪٠,٠	٤,١٩	٠,٧٤	٣	عالية
٣	تحتاج استخدام الأدوات الذكية إلى مهارات جديدة مما يتطلب تدريب المعلمين بشكل كاف لضمان الاستفادة الكاملة من هذه المختبرات.	٧٦ ٪٣٤,٩	١٠٨ ٪٤٩,٥	٣١ ٪١٤,٢	٣ ٪١,٤	٠ ٪٠,٠	٤,١٨	٠,٧٢	٤	عالية
١٠	تفاقم الفجوة التعليمية بين المدارس المتقدمة والمدارس التي لا تستطيع تحمل تكاليف المختبرات الذكية.	٧٧ ٪٣٥,٣	١٠٠ ٪٤٥,٩	٣٨ ٪١٧,٤	٣ ٪١,٤	٠ ٪٠,٠	٤,١٥	٠,٧٥	٥	عالية
٦	خطر تعرض الأجهزة التقنية للهجمات السيبرانية.	٦٤ ٪٢٩,٤	١١٨ ٪٥٤,١	٣٤ ٪١٥,٦	٢ ٪٠,٩	٠ ٪٠,٠	٤,١٢	٠,٦٩	٦	عالية
٥	حماية البيانات وضمان خصوصية الطالبات يعتبر تحديًا كبيرًا عند استخدام التقنيات الذكية.	٧١ ٪٣٢,٦	١٠٧ ٪٤٩,١	٣٦ ٪١٦,٥	١ ٪٠,٥	٣ ٪١,٤	٤,١١	٠,٧٩	٧	عالية

١	غالبية تطبيقات أدوات الذكاء الاصطناعي ليست مدعومة باللغة العربية.	٥٨ ٪٢٦,٦	١٢١ ٪٥٥,٥	٣٧ ٪١٧,٠	١ ٪٠,٥	١ ٪٠,٥	٤,٠٧	٠,٧٠	٨	عالية
٧	الخوارزميات في الذكاء الاصطناعي قد لا تكون قادرة على فهم تعقيدات اللغة والسلوك البشري بشكل كامل مما يؤدي إلى تفسيرات خاطئة.	٥٣ ٪٢٤,٣	١١٦ ٪٥٣,٢	٤٤ ٪٢٠,٢	٥ ٪٢,٣	٠ ٪٠,٠	٤,٠٠	٠,٧٣	٩	عالية
٨	يقلل من قدرة الطالبات على التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات نتيجة الاعتماد المفرط على الأدوات الذكية في مهام حل المشكلات أو اتخاذ القرار.	٥١ ٪٢٣,٤	١٠٧ ٪٤٩,١	٤٦ ٪٢١,١	١١ ٪٥,٠	٣ ٪١,٤	٣,٨٨	٠,٨٧	١٠	عالية
٩	التقنيات الذكية قد تكون معقدة وتتطلب فهماً عميقاً لكيفية استخدامها مما يجعل من الصعب تطبيقها في البيئات المدرسية بشكل سلس.	٥٢ ٪٢٣,٩	١٠٣ ٪٤٧,٢	٤٦ ٪٢١,١	١٦ ٪٧,٣	١ ٪٠,٥	٣,٨٧	٠,٨٨	١١	عالية
المتوسط الحسابي العام							٤,٠٩	٠,٦٠	—	عالية

من الجدول رقم (١٠) يتضح ما يلي: بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور (معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم) (٤,٠٩) بانحراف معياري (٠,٦٠)، وهذا المتوسط يعني أن درجة الموافقة عالية، مما تقدم نستنتج أن درجة الموافقة على معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم (عالية)، وتم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي وأعلى ثلاث عبارات ترتيباً هي: جاءت العبارة رقم (٢) وهي (تفتقر بعض المدارس إلى شبكات إنترنت عالية السرعة أو موارد كهربائية كافية لتشغيل المختبرات الذكية بكفاءة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٣) وانحراف

معياري (٠,٨٠)، وبدرجة موافقة عالية جدًا، تليها العبارة رقم (١١) وهي (الأعطال الفنية أو الانقطاع المفاجئ للخدمات قد يعرقل سير الدروس ويؤثر على فعالية المختبرات الذكية) بمتوسط حسابي (٤,٢٠) وانحراف معياري (٠,٦٨)، وبدرجة موافقة عالية جدًا، ومن ثم جاءت العبارة رقم (٤) وهي (تتطلب التقنيات الحديثة صيانة دورية وقد تكون الصيانة والتحديثات عبئًا إضافيًا على المدرسة) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,١٩) وانحراف معياري (٠,٧٤)، وبدرجة موافقة عالية.

وأقل ثلاث عبارات ترتيبًا هي: جاءت العبارة رقم (٧) وهي (الخوارزميات في الذكاء الاصطناعي قد لا تكون قادرة على فهم تعقيدات اللغة والسلوك البشري بشكل كامل مما يؤدي إلى تفسيرات خاطئة) بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٤,٠٠) وانحراف معياري (٠,٧٣)، وبدرجة موافقة عالية، تليها العبارة رقم (٨) وهي (يقلل من قدرة الطالبات على التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات نتيجة الاعتماد المفرط على الأدوات الذكية في مهام حل المشكلات أو اتخاذ القرار) بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وبدرجة موافقة عالية، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة رقم (٩) وهي (التقنيات الذكية قد تكون معقدة وتتطلب فهمًا عميقًا لكيفية استخدامها مما يجعل من الصعب تطبيقها في البيئات المدرسية بشكل سلس) بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وانحراف معياري (٠,٨٨)، وبدرجة موافقة عالية.

وتشير الباحثة إلى أن نتائج الدراسة جاءت بمتوسط حسابي عام لمحو معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم بلغ (٤,٠٩) بانحراف معياري (٠,٦٠)، وهو ما يعكس درجة موافقة عالية لدى معلمات العلوم على وجود معوقات حقيقية تحد

من توظيف المختبرات الذكية، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة السديري (٢٠٢٤).

كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات الرئيسة لتوظيف المختبرات الذكية تمثلت في ضعف البنية التحتية، الأعطال الفنية، والحاجة إلى صيانة وتحديث مستمر، بينما كانت المعوقات التربوية والتقنية الأخرى أقل تأثيراً من وجهة نظر المعلمات، ويمكن تفسير ذلك بأن الجوانب التقنية والإجرائية تشكل حواجز مباشرة أمام الاستخدام الفعّال للأدوات الذكية، إذ بدون توفر شبكة إنترنت عالية السرعة وموارد كهربائية مستقرة، يصعب على المعلمات الاستفادة الكاملة من المختبرات الذكية، حتى وإن كنَّ على وعي بأهميتها في تطوير التفكير النقدي وربط المعرفة بالحياة اليومية.

كذلك أشارت النتائج إلى أن الحاجة للصيانة الدورية والتحديث المستمر للأجهزة تُعد من العوامل المؤثرة في استمرارية الأداء الفعّال للمختبر، في المقابل جاءت المعوقات التربوية أو المعرفية – مثل صعوبة استخدام الخوارزميات أو تقليل الاعتماد على التفكير النقدي – بدرجة أقل، مما يعكس تقدير المعلمات للقيمة التعليمية للمختبرات الذكية واستعدادهن لتجاوز بعض التحديات التربوية متى ما توفرت البيئة التقنية الملائمة.

وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه عدة دراسات تناولت المعامل الافتراضية أو تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مثل دراسة الحربي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى الحاجة لتطوير البنية التحتية وضمان استدامة الدعم الفني، ودراسة العتيبي وعكيري (٢٠٢٤)، ودراسة الحجيلي والفراي (٢٠٢٠) التي أكدت أهمية تأمين البنية التحتية اللازمة لتبني أنظمة الذكاء الاصطناعي. كما أظهرت دراسة كيري وفقيهي

(٢٠٢٢)، ودراسة القرامسة (٢٠٢٣) معوقات مشابحة تتعلق بتحديات الصيانة والتكلفة والتدريب.

ويتضح من خلال المقارنة بين نتائج السؤال الأول (أهمية المختبرات الذكية) ونتائج السؤال الثاني (معوقاتها) أن المعلمات، رغم إدراكهن العالي لقيمة المختبرات الذكية في تعزيز التفكير النقدي والإبداعي وربط المعرفة العلمية بالحياة اليومية، فإن المعوقات التقنية والبنية التحتية ما زالت تمثل عائقًا رئيسًا يحول دون الاستفادة الكاملة من هذه الإمكانيات. وهو ما يبرز الحاجة إلى تبني رؤية تكاملية تسعى إلى رفع كفاءة البنية التحتية وتوفير الدعم الفني والتقني المستمر، إلى جانب تدريب المعلمات وتأهيلهن لاستخدام هذه التقنيات بكفاءة، بما يضمن توظيف المختبرات الذكية بصورة أكثر فاعلية واستدامة (الحجيلي والفراي ٢٠٢٠؛ Lenk & Beutel, 2022).

ثالثًا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة وفق لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في تدريس العلوم، عدد الدورات التدريبية عن الذكاء الاصطناعي)؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في تدريس العلوم، عدد الدورات التدريبية عن الذكاء الاصطناعي) وجاءت النتائج وفقًا للآتي:

النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي:

جدول (١١): نتائج جدول تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة

الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P-Value
أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم	بين المجموعات	١,٩٨	٣	٠,٦٦	١,٦٨	٠,١٧
	داخل المجموعات	٨٤,٠٦	٢١٤	٠,٣٩		
	المجموع	٨٦,٠٤	٢١٧			
معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم	بين المجموعات	١,٥٣	٣	٠,٥١	١,٤٤	٠,٢٣
	داخل المجموعات	٧٥,٦٥	٢١٤	٠,٣٥		
	المجموع	٧٧,١٨	٢١٧			

من الجدول (١١) يتضح ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين استجابات عينة الدراسة في (أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم) وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين استجابات عينة الدراسة في (معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم) وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية لإجابات متغير (المؤهل العلمي)

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم	دبلوم	٢٤	٤,٤٨	٠,٤٩
	بكالوريوس	١٨١	٤,٢٩	٠,٦٥
	ماجستير	٩	٤,٣٨	٠,٥٦
	دكتوراه	٤	٤,٨٧	٠,٢٢
معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم	دبلوم	٢٤	٤,٢٨	٠,٤٥
	بكالوريوس	١٨١	٤,٠٦	٠,٦٢
	ماجستير	٩	٤,٣٠	٠,٥١
	دكتوراه	٤	٤,٠٩	٠,٢٥

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه لا يوجد فروق بين استجابات عينة الدراسة حول أهمية ومعوقات المختبرات الذكية وفقاً للمؤهل العلمي، وقد يُعزى ذلك إلى قلة عدد المعلمات الحاصلات على مؤهلات أعلى من البكالوريوس، مما يقلل من

تأثير الفروق التعليمية المرتبطة بالمستوى الأكاديمي، تتفق هذه النتيجة مع دراسة Hazzan-Bishara, et al., (2025) التي تشير إلى أن المؤهل العلمي ليس دائماً العامل الحاسم في توظيف التقنيات التعليمية الحديثة.

النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في تدريس العلوم:

جدول (١٣): نتائج جدول تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في تدريس العلوم

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P-Value
أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم	بين المجموعات	٦,٧٢	٣	٢,٢٤	٠,٠٤**	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٧٩,٣٢	٢١٤	٠,٣٧		
	المجموع	٨٦,٠٤	٢١٧			
معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم	بين المجموعات	٢,٣٠	٣	٠,٧٧	٢,٢٠	٠,٠٩
	داخل المجموعات	٧٤,٨٨	٢١٤	٠,٣٥		
	المجموع	٧٧,١٨	٢١٧			

من الجدول (١٣) يتضح ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين استجابات عينة الدراسة في (أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في تدريس العلوم.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين استجابات عينة الدراسة في (معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في تدريس العلوم.

ولمعرفة صالح الفروق استخدمت الباحثة اختبار (Scheffe) كما في الجدول التالي:

جدول (١٤): نتائج اختبار (Scheffe) لدلالة الفروق بين اجابات متغير (سنوات الخبرة في

تدريس العلوم)

المحور	سنوات الخبرة في تدريس العلوم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل من سنة	١ من ٥ إلى ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم	أقل من سنة	١٦	٤,٤٧	٠,٤٣	-		
	من ١ إلى ٥ سنوات	٣٥	٣,٩٩	٠,٧٧	-		
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٢٢	٤,١٢	٠,٧٧		-	
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٥	٤,٤٣	٠,٥٥		**	-
معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم	أقل من سنة	١٦	٤,٣٦	٠,٤٩	-		
	من ١ إلى ٥ سنوات	٣٥	٣,٩٥	٠,٥٦	-		
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٢٢	٣,٩٥	٠,٥٥		-	
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٥	٤,١٢	٠,٦٢			-

من الجدول (١٤) يتضح ما يلي: في محور أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أهمية المختبرات الذكية بين المعلمات ذوات الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات) واللواتي لديهن خبرة قصيرة (١-٥ سنوات)، لصالح ذوات الخبرة الطويلة، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات ذوات الخبرة الطويلة يمتلكن فهماً أعمق لتوظيف المختبرات في دعم التجارب العملية، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة الشهري ومذكور (٢٠٢٤) التي أشارت إلى تأثير الخبرة العملية على تبني التقنيات التعليمية الحديثة، ومع ذلك، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المعوقات وفقاً لسنوات الخبرة، مما يشير إلى أن التحديات التقنية والتدريبية قد تكون مشتركة بغض النظر عن الخبرة.

النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية:

جدول (١٥): نتائج جدول تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية عن الذكاء الاصطناعي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P-Value
أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم	بين المجموعات	١,٢٧	٣	٠,٤٢	١,٠٧	٠,٣٦
	داخل المجموعات	٨٤,٧٨	٢١٤	٠,٤٠		
	المجموع	٨٦,٠٤	٢١٧			
معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم	بين المجموعات	٠,٠٧	٣	٠,٠٢	٠,٠٧	٠,٩٨
	داخل المجموعات	٧٧,١١	٢١٤	٠,٣٦		
	المجموع	٧٧,١٨	٢١٧			

من الجدول (١٥) يتضح ما يلي:

— لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين استجابات عينة الدراسة في (أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم) وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية عن الذكاء الاصطناعي.

— لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين استجابات عينة الدراسة في (معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم) وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية عن الذكاء الاصطناعي.

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية لإجابات متغير (عدد الدورات التدريبية عن الذكاء الاصطناعي)

المحور	عدد الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهمية المختبرات الذكية في تدريس العلوم	دورة تدريبية واحدة	١٧٤	٤,٢٩	٠,٦٦
	من ٣ إلى ٤ دورات	٢٦	٤,٣٨	٠,٥٣
	من ٢ إلى ٣ دورات	٧	٤,٥١	٠,٤٣
	أكثر من ٤ دورات	١١	٤,٥٩	٠,٤٧

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية لإجابات متغير (عدد الدورات التدريبية عن الذكاء الاصطناعي)

المحور	عدد الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم	دورة تدريبية واحدة	١٧٤	٤,٠٩	٠,٦١
	من ٣ إلى ٤ دورات	٢٦	٤,١٢	٠,٦٢
	من ٢ إلى ٣ دورات	٧	٤,١٦	٠,٣٠
	أكثر من ٤ دورات	١١	٤,٠٦	٠,٥٥

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول أهمية ومعوقات المختبرات الذكية في تدريس العلوم وفقاً لعدد الدورات التدريبية ، قد يكون السبب أن عدد الدورات وحده لا يكفي لتغيير الاتجاهات التعليمية، خصوصاً إذا كانت محتوى الدورات متشابهاً، أو أن التغيير في الممارسات التعليمية يتطلب دمجاً طويلاً الأمد بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي؛ هذا التفسير يتوافق مع ما جاءت به دراسة Hazzan-Bishara, et al., (2025) التي تؤكد على أن التدريب المستمر والمتنوع هو المحور الأساسي لتبني التقنيات الحديثة بفاعلية حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن العوامل الداخلية مثل الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية، بالإضافة إلى الدعم المؤسسي والمحتوى المتنوع للتدريب، تلعب دوراً مهماً في تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

في إطار سعي المملكة العربية السعودية لتحقيق مستهدفات رؤية ٢٠٣٠، أولت وزارة التعليم اهتمامًا بالغًا بتحديث البنية التحتية للمدارس، وذلك ضمن خطط التحول الرقمي الشامل. وعليه تناولت الدراسة الحالية في ضوء ما هدفت إليه في التعرف على أهمية ومعوقات المختبرات الذكية Smart lab في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات. وتم استخدام المنهج الوصفي الأسلوب المسحي، وتكونت عينة الدراسة الرئيسة من (٢١٨) معلمة في مدينة الرياض، واستخدمت الباحثة أداة الاستبانة، وتكونت بصورتها النهائية من ثلاث أجزاء رئيسة بواقع (٢٤) عبارة ضمن محورين.

كما توصلت الدراسة إلى أن المختبرات الذكية تمثل بيئة تعليمية فعّالة لدعم تعلم العلوم للمرحلة المتوسطة؛ حيث تساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطالبات وربط المعرفة العلمية بحياتهن اليومية. كما أظهرت الدراسة أن المعوقات الرئيسة تتمثل في ضعف البنية التحتية، الأعطال الفنية، والحاجة إلى صيانة وتحديث مستمر، بينما كانت المعوقات التربوية والتقنية الأخرى أقل تأثيرًا من وجهة نظر المعلمات. كما تبين أن خبرة المعلمات عامل مؤثر في تقدير أهمية هذه المختبرات.

وبناءً على نتائج الدراسة، تُوصي الباحثة بما يلي:

- تطوير البنية التحتية للمدارس لضمان تشغيل المختبرات الذكية بكفاءة، بما يشمل شبكات الإنترنت عالية السرعة والموارد الكهربائية المناسبة.
- تدريب المعلمات باستمرار على استخدام التقنيات الذكية وتوظيفها في الأنشطة العملية، مع التركيز على دمج المعرفة النظرية بالتطبيق العملي.

-تبني برامج صيانة دورية للمختبرات وتحديث أدواتها لضمان استدامة الأداء وجودة التجارب العلمية.

واختتمت الدراسة بالمقترحات التالية:

-دراسة أثر المختبرات الذكية على التحصيل العلمي للطالبات وتنمية مهارات التفكير العليا.

-تقييم فعالية برامج التدريب المستمر للمعلمات وتأثيرها على جودة التعلم.

-إجراء دراسة تعنى بتحديد الاحتياجات التدريبية لاستخدام المختبرات الذكية في

-تدريس العلوم لدى معلمات المرحلة المتوسطة.

-إجراء دراسة مماثلة تشمل عينة أكبر من المعلمات لمراحل التعليم المختلفة.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، عبدالله علي محمد إبراهيم. (٢٠٢٣). مستوى الوعي بممارسات معلمي العلوم بالتعليم الأزهرى والعام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالمرحلة الثانوية (دراسة تحليلية).

مجلة كلية التربية، ١(١)، ١٨٤-١٩٧.

<http://search.mandumah.com/Record/1540741>

أبو ربع، جهاد عبد الله عودة، والبطوش، رزان سالم أحمد، وعاروري، يوسف محمود سعيد. (٢٠٢٤). واقع استخدام المختبرات الافتراضية في التدريس بالجامعة الأردنية من وجهة نظر

أعضاء هيئة التدريس. المجلة التربوية الأردنية، ٩(٢)، ٤٤٤-٤٢١.

<http://search.mandumah.com/Record/1491479>

إسماعيل، هبة صبحي جلال. (٢٠٢٣). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بمصر في ضوء تجربي الإمارات العربية المتحدة وهونج كونج: دراسة تحليلية. مجلة جامعة مطروح للعلوم

التربوية والنفسية، ٤(٦)، ٩٠-٢.

بسيوني، حسناء فوزي عبد العظيم. (٢٠٢٤). مدى توافر مهارات توظيف تطبيقات الذكاء

الاصطناعي في التدريس لدى معلمي العلوم التجارية. مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا

التعليم، ٥(٣)، ٣٣٠-٢٩٣.

<https://doi.org/10.21608/msite.2024.391073>

البقي، محمد سعيدان عبدالله، والقرني، مسفر خفير. (٢٠٢٥). أثر تفاعل المدخل الجمالي مع

مستويات معالجة المعلومات في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير التأملية لدى طلاب

الصف الأول المتوسط. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، ٤(١)،

<https://doi.org/10.4197/Edu> ١١١-١٥٤.

بوكاري، عبدالمجيد، ومسعود، داود. (٢٠٢٤). الأنظمة الذكية مفهوم أوسع لتطبيقات الذكاء

الاصطناعي في مجال التعليم. مجلة الباحث، ١٦(٢)، ٧٢٣-٧٠٣.

<http://search.mandumah.com/Record/1516065>

التوي، حريز سعيد، والوهبي، إبراهيم سعيد. (٢٠٢٤). تقويم تفعيل مختبرات العلوم بمدارس الحلقة

الثانية بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان وفق نموذج تايلور. مجلة بحوث عربية في مجالات

التربية النوعية، (٣٣)، ٢١٣-٢٣٥.

<https://doi.org/10.21608/raes.2024.333911>

الجبوري، حسام يوسف صالح، وراضي، رنده مثنى. (٢٠٢٢). الصعوبات التي تواجه مدرسي العلوم في إجراء التجارب العلمية من وجهة نظرهم. مجلة الفتح، ٢٦(٢)، ٩٤-١١٣.

<https://alfatehjournel.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/article/view/1978>

حافظ، ابتهاج زكريا، والعصيمي، ساره عويض، وشحادة، فواز حسن. (٢٠٢٤). الخصائص السيكمومترية لاستبانة تقييم المختبرات الافتراضية لمادة العلوم باستخدام التحليل العملي التوكيدي والشبكات العصبية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. مجلة المناهج وطرق التدريس- المركز القومي للبحوث غزة، ٣(١٠)، ١٦-٣٤.

الحجرية، علياء عامر محمد حميد. (٢٠٢٤). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مناهج العلوم ومقترحات تطويره من وجهة نظر الخبراء بسلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

الحجيلي، سمر أحمد سليمان، والفراي، لينا أحمد. (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة العلمية للتربية النوعية، ٤(١١)، ٧١-٨٤.

الحري، عبدالله عبدالكريم. (٢٠٢٣). تصور مقترح لتفعيل استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز، (٣٣)، ١٧٥-٢٠٦.

<https://doi.org/10.55074/hesj.vi33.810>

الحريصي، جميلة يحيى جابر، والنفيسه، صالح إبراهيم. (٢٠٢٢). تقنية الواقع المعزز في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣(١٤٤)، ٨٧-١١١.

<https://doi.org/10.21608/saep.2022.264058>

الحسيني، بشاير محمد قاسم. (٢٠٢٣). تطوير المختبرات المدرسية لتنمية التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٧(٣٣)،

<https://doi.org/10.21608/jasep.2023.293218> . ١٥٠-١٢٩

الحسيني، بشاير محمد قاسم. (٢٠٢٣ ب). دور الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية لتحقيق رؤية دولة الكويت ٢٠٣٥. المجلة التربوية كلية التربية-جامعة سوهاج، (١٠٨)، ١٥٤-١٧٦.

<https://doi.org/10.21608/edusohag.2023.296484>

خضر، مجد. (٢٠٢١)، فبراير (١٥). خصائص النمو في المرحلة المتوسطة.

<https://2u.pw/9jJ2y>

خليفة، أحمد حسن، والدبسي، أحمد عصام. (٢٠١١). أثر تدريس العلوم بطريقة الاكتشاف الموجه في المختبر على التحصيل الدراسي (دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدراس مدينة تبوك). مجلة جامعة دمشق، ٢٧(٣)، ٩٢٣-٩٥٢.

خليل، حنان حسن علي، ومختار، إيهاب أحمد محمد، والسنيدي، سعيد سالم بن خميس. (٢٠٢٤). فاعلية بيئة افتراضية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التصميم التعليمي والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية. مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط، ٤٠(١٢)، ١-٧٧.

الرويلي، تهاني عبيد، والمطيري، البندري خريص. (٢٠٢٥). واقع استخدام المختبرات الافتراضية (كروكودايل) في تدريس التجارب العلمية من وجهة نظر معلمات العلوم الطبيعية في شرق مدينة الرياض. المجلة الدولية للتكنولوجيا والحوسبة التعليمية، ٤(١٠)، ١٠٩-١٥٢.

زيتون، عايش محمود. (٢٠١٠). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. دار الشروق.

السبيعي، منى حميد. (٢٠١٨). تصور مقترح للأهداف العامة لتعليم العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS ورؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠). مجلة كلية التربية بينها، ٢(١١٥)، ١٨٧-٢١٥.

<https://doi.org/10.21608/jfeb.2018.61030>

السديري، إسماعيل سويد راشد. (٢٠٢٤). واقع استخدام المختبرات المحوسبة في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمين في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان واتجاهاتهم نحوها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.

شحادة، ايناس سالم إبراهيم. (٢٠٢١). أثر المختبرات الافتراضية على تحصيل طالبات المرحلة الثانوية في الكيمياء ودافعيتهن نحو تعلمها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

الشريقي، سهيلة سليمان. (٢٠١٩). معيقات استخدام مختبر العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في قصة المفرق. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(٢٩)، ٧٢-٨٦. الشهراني، بدرية محمد سعد آل غواء، وآل محفوظ، محمد زيدان عبد الله. (٢٠٢٠). تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٧٢(٧٢)، ٤١٨-٤٦٨.

<https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.74972>

الشهري، راوية عابس ظافر، ومذكور، أيمن فوزي خطاب. (٢٠٢٤). واقع استخدام مختبرات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة الذكاء الاصطناعي وأمن المعلومات، ٢(٣)، ٣٥-٧٧.

<https://doi.org/10.21608/aiis.2024.268307.1001>

الظفيري، بشرى هباد. (٢٠٢٠). تصورات وآراء معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في مدى إمكانية استخدام المختبرات الافتراضية عبر شبكة الانترنت في مقابل المختبرات التقليدية في إكساب المتعلمين المهارات العلمية. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية-جامعة دمنهور، ١٢ (٤)، ٣١٦-٣٧٠.

<https://doi.org/10.21608/jehs.2019.194503>

العبودي، بدور صالح، والسعدون، إلهام عبد الكريم. (٢٠١٩). تقييم كفايات معلمات العلوم لتطبيق الواقع المعزز. مجلة كلية التربية، ٣٥(٧)، ١٧٠-١٩٢.

<http://search.mandumah.com/Record/976586>

العتيبي، سارة عبدالله صالح، وعكيري، عبير. (٢٠٢٤). درجة توظيف معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية لمختبرات العلوم الافتراضية واتجاهاتهن نحوها بمدينة الطائف. دراسات عربية في التربية

وعلم النفس، ١(١٥٠)، ٤٢٢-٣٧٩.

<https://doi.org/10.21608/saep.2024.349056>

العتيبي، سلوى سعد، والجبر، جبر محمد. (٢٠٢٥). تصورات المعلمات حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن. مجلة العلوم التربوية،

١٢(١)، ٥٤٩-٥١٦. <https://doi.org/10.54643/1951-012-001-016>

عتيم، أشرف نبوي. (٢٠٢٤). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج العلوم وتدريسها. المجلة

التربوية-جامعة سوهاج-كلية التربية، ٢(١١٧)، ٤١٤-٣٨١.

<https://doi.org/10.21608/edusohag.2024.339091>

العنزي، عهود بردي، والشيخ، أسماء عبدالرحمن. (٢٠٢٤). واقع توظيف تطبيقات الذكاء

الاصطناعي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في محافظة الخرج. مجلة كلية التربية-

جامعة كفر الشيخ، ٣(١١٥)، ١٤٨-١٠٠.

<http://search.mandumah.com/Record/1480103>

الغامدي، سعيد صالح سالم، والمنشري، سعيد صالح. (٢٠٢١). عوامل تفعيل مختبرات العلوم من

وجهة نظر مشرفي ومعلمي مادة الفيزياء بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية-جامعة طنطا،

٨٢(٢)، ٢٦٥-٢١٥.

<https://doi.org/10.21608/mkmgmt.2021.73991.1012>

الفيفي، عبد الرحمن فرحان. (٢٠٢٤). متطلبات تفعيل دور المدرسة المتوسطة في تنمية القيم

الأخلاقية لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة. مجلة دراسات عربية في

التربية وعلم النفس، ١(١٥١)، ٤٠٠-٣٦٥.

<https://doi.org/10.21608/saep.2024.363238>

القرامسة، يحيى عبد الله مفلح. (٢٠٢٣). واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في

محافظة معان من وجهة نظرهم. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث-سلسلة البحوث التربوية

والنفسية، ٨(١)، ٣٠-٩.

كريري، عائشة يحيى، وفقهيه، أحمد يحيى. (٢٠٢٢). واقع استخدام المعامل الافتراضية في تدريس

العلوم الطبيعية لدى معلمي المرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان. المجلة العربية للعلوم ونشر

الأبحاث - مجلة المناهج وطرق التدريس، ١(١١)، ٩٧-١٢٥.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.K100522>

المزيدي، ناصر سليم، والمحروقية، مريم خميس. (٢٠٢٤). معوقات توظيف معلمي العلوم للذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الداخلية واتجاهاتهم نحو توظيفه في التعليم. مجلة مستقبل التربية العربية، ٣١(١٤٣)، ١٩٥-٢٣٨.

<https://doi.org/10.21608/fae.2024.372097>

مسلم، حمودة أحمد حسن. (٢٠٢١). واقع تنفيذ التجارب العملية المتضمنة في مقررات الأحياء بالمرحلة الثانوية ومشكلات تنفيذها ومقترحات حلها من وجهة نظر معلمي المادة. العلوم التربوية، ٢٩(٤)، ٣-٤٤.

النجدي، أحمد، وسعودي، منى عبدالهادي، وراشد، علي. (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. دار الفكر العربي. وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٥). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. اللجنة العليا لسياسة التعليم - الأمانة العامة الرياض.

وزارة التعليم. (٢٠٢٣). ملامح تطوير المناهج السعودية. المملكة العربية السعودية. الرياض. وزارة التعليم. (٢٠٢٥). دليل إرشادات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي للتعليم العام. الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. الرياض.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abdulwahed, M., & Nagy, Z. K. (2009). Applying Kolb's experiential learning cycle for laboratory education. *Journal of Engineering Education*, 98(3), 283–294. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2009.tb01025.x>
- Abu Rabee, J. A., Al-Waroush, R. S. A., & Saeed, Y. M. (2024). The reality of using virtual laboratories in teaching from the perspective of faculty members at the University of Jordan. *The Jordanian Association for Educational Sciences Journal (In Arabic)*, 9 (2), 421–444. <http://search.mandumah.com/Record/1491479>
- Adhav, D., Pagar, R., Sonawane, R., & Tawade, S. (2019). Smart laboratory. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3(3), 504–509. <https://doi.org/10.31142/IJTSRD22840>
- Al-Anzi, A. B., & Al-Sheikh, A. A. (2024). The reality of employing artificial intelligence applications among middle school science teachers in Al-Kharj Governorate. *Journal of the Faculty of Education, Kafrelsheikh University (In Arabic)*, 3 (115), 100–148. <http://search.mandumah.com/Record/1480103>
- Al-Buqami, M. S. A., & Al-Qarni, M. K. (2025). The effect of the interaction between the aesthetic approach and levels of information processing in science teaching on developing reflective thinking skills among first-grade middle school students. *King Abdulaziz University Journal: Educational and Psychological Sciences (In Arabic)*, 4 (1), 111–154. <https://doi.org/10.4197/Edu>
- Al-Dalalah, O. (2023). The Effect of Employing Artificial Intelligence Tools in Dry Laboratories on Laboratory Performance Skills and Anxiety Levels from the Perspective of Secondary School Students. *Jordan Journal of Applied Science-Humanities Series*, 37(1), 146-163. <https://doi.org/10.35192/jjoas-h.v37i1.615>
- Al-Dhafeeri, B. H. (2020). Science teachers' perceptions and opinions in elementary school regarding the use of online virtual labs versus traditional labs in acquiring scientific skills. *Journal of Educational and Human Studies, Faculty of Education, Damanhour University*

- (In Arabic), 12 (4), 316–370.
<https://doi.org/10.21608/jehs.2019.194503>
- Al-Fifi, A. F. (2024). Requirements for activating the role of the intermediate school in developing moral values among its students from teachers' perspectives in Makkah. *Arab Studies in Education and Psychology Journal (In Arabic)*, 1 (151), 365–400.
<https://doi.org/10.21608/saep.2024.363238>
- Al-Ghamdi, S. S. S., & Al-Manshri, S. S. (2021). Factors activating science laboratories from the perspective of physics supervisors and teachers in secondary schools. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University (In Arabic)*, 82 (2), 215–265.
<https://doi.org/10.21608/mkmgmt.2021.73991.1012>
- Al-Hajili, S. A. S. & Al-Farani, L. A. (2020). Artificial Intelligence in Education in the Kingdom of Saudi Arabia. *Scientific Journal of Specific Education (In Arabic)*, 4(11), 71-84.
- Al-Hajriya, A. A. M. H. (2024). The reality of employing artificial intelligence applications in teaching science curricula and proposals for development from experts' perspectives in Oman (In Arabic). [Unpublished master's thesis]. Sultan Qaboos University.
- Al-Harbi, A. A. (2023). A proposed vision for activating the use of the virtual factor in science teaching from the perspective of faculty members at Qassim University. *The Journal of Educational Sciences and Humanities, University of Taiz (In Arabic)*, (33), 175–206.
<https://doi.org/10.55074/hesj.vi33.810>
- Al-Huraisi, J. Y. J., & Al-Nafeesa, S. I. (2022). Augmented reality technology in middle school science textbooks. *Arab Studies in Education and Psychology Journal (In Arabic)*, 3 (144), 87–111.
<https://doi.org/10.21608/saep.2022.264058>
- Al-Husseini, B. M. Q. (2023a). Development of school laboratories to foster scientific thinking among elementary students in Kuwait. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (In Arabic)*, 7 (33), 129–150.
<https://doi.org/10.21608/jasep.2023.293218>

- Al-Husseini, B. M. Q. (2023b). The role of artificial intelligence in science education for elementary students to achieve Kuwait Vision 2035. Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University (In Arabic), (108), 154–176. <https://doi.org/10.21608/edusohag.2023.296484>
- Al-Jubouri, H. Y. S., & Radi, R. M. (2022). Difficulties facing science teachers in conducting experiments from their perspectives. Al-Fath Journal (In Arabic), 26(2), 94–113. <https://alfatehjournal.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/article/view/1978>
- Al-Muzaidi, N. S., & Al-Mahrouqi, M. K. (2024). Obstacles faced by post-basic education science teachers in employing artificial intelligence in science teaching in Al-Dakhiliyah Governorate and their attitudes toward its use in education. Arab Future of Education (In Arabic), 31 (143), 195–238. <https://doi.org/10.21608/fae.2024.372097>
- Al-Najdi, A., Saudi, M. A., & Rashid, A. (2005). Modern trends in science education in light of global standards, thinking development, and constructivist theory (In Arabic). Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Obaidi, B. S., & Al-Saadoun, I. A. (2019). Evaluation of science teachers' competencies for implementing augmented reality. Journal of the Faculty of Education – (In Arabic), 35(7), 170–192. <http://search.mandumah.com/Record/976586>
- Al-Otaibi, S. A. S., & Okairi, A. (2024). The degree of high school science teachers' use of virtual laboratories and their attitudes toward them in Taif city. Arab Studies in Education and Psychology (In Arabic), 1 (150), 379–422. <https://doi.org/10.21608/saep.2024.349056>
- Al-Otaibi, Salwa Saad, and Al-Jabr, Jabr Muhammad. (2025). Female teachers' perceptions of artificial intelligence applications in teaching physics at the secondary level from their perspective. Journal of Educational Sciences, 12(1), 516-549. <https://doi.org/10.54643/1951-012-001-016>
- Al-Qaramseh, Y. A. M. (2023). The Reality of Science Teachers' Use of Virtual Laboratories in Ma'an Governorate from Their Perspective.

- Amman Arab University Journal of Research - Educational and Psychological Research Series (In Arabic), 8(1), 9-30.
- Al-Ruwaili, T. A., & Al-Mutairi, A. K. (2025). The reality of using virtual laboratories (Crocodile) in teaching science experiments from the perspective of natural science teachers in East Riyadh. *International Journal of Educational Technology and Computing* (In Arabic), 4 (10), 109–152.
- Al-Shahrani, B. M. S. A. G., & Al-Mahfouz, M. Z. A. (2020). Evaluation of the science curriculum content in intermediate schools in light of 21st-century skills. *Educational Journal Faculty of Education, Sohag* (In Arabic), 72 (72), 418–468. <https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.74972>
- Al-Shahri, R. A. Z., & Madkour, A. F. K. (2024). The reality of using AI laboratories in general education from the perspective of high school teachers in Riyadh. *Journal of Artificial Intelligence and Information Security* (In Arabic), 2 (3), 35–77. <https://doi.org/10.21608/aiis.2024.268307.1001>
- Al-Sharqi, S. S. (2019). Obstacles to the Use of Science Labs from the Perspective of Upper Primary Science Teachers in the Mafraq Story. *Journal of Educational and Psychological Sciences* (In Arabic), 3(29), 72-86.
- Al-Subaie, M. H. (2018). A proposed vision of the general objectives of science education in the intermediate stage in light of NGSS and Saudi Vision 2030. *Benha Faculty of Education Journal* (In Arabic), 2 (115), 187–215. <https://doi.org/10.21608/jfeb.2018.61030>
- Al-Sudairi, I. S. R. (2024). The reality of using computerized laboratories in science teaching from teachers' perspectives in Al-Dhahirah Governorate, Oman, and their attitudes toward it (In Arabic). [Unpublished master's thesis]. University of Nizwa.
- Al-Toubi, H. S., & Al-Wahibi, I. S. (2024). Evaluation of science lab activation in second cycle schools in Al-Dakhiliyah Governorate, Oman, using Taylor's model. *Arab Research Journal in Qualitative Education* (In Arabic), (33), 213–235. <https://doi.org/10.21608/jfeb.2018.61030>

- Algorashi, M. K. (2024). The Effectiveness of Virtual Laboratories for Teaching Physics Experiments in Saudi Secondary Schools [Doctoral dissertation, University of Exeter (United Kingdom)]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Ateem, A. N. (2024). The role of artificial intelligence in developing and teaching science curricula. *Educational Journal, Sohag University, Faculty of Education (In Arabic)*, 2(117), 381-414. <https://doi.org/10.21608/edusohag.2024.339091>
- Banagar, A. N., & Khattar, R. (2020). IoT based smart laboratory system. *International Journal of Engineering Research & Technology*, 9(1), 315–319. <https://doi.org/10.17577/IJERTV9IS010178>
- Bassiouni, H. F. A. (2024). The availability of skills for employing artificial intelligence applications in teaching among commercial science teachers. *Journal of Contemporary Curricula and Educational Technology, Tanta University, Faculty of Education (In Arabic)*, 5(3), 293–330. <https://doi.org/10.21608/msite.2024.391073>
- Boukari, A., & Massoud, D. (2024). Intelligent systems: A broader concept of artificial intelligence applications in education. *Al-Bahith Journal, (In Arabic)*, 16 (2), 703–723. <http://search.mandumah.com/Record/1516065>
- Hafiz, I. Z., Al-Asimi, S. A., & Shahada, F. H. (2024). Psychometric properties of a virtual science lab evaluation questionnaire using confirmatory factor analysis and neural networks among middle school students. *Journal of Curricula and Teaching Methods, National Center for Research, Gaza (In Arabic)*, 3 (10), 16–34.
- Hazzan-Bishara, A., Kol, O. & Levy, S. (2025). The factors affecting teachers' adoption of AI technologies: A unified model of external and internal determinants. *Education and Information Technologies*, 30(1), 15043–15069. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13393-z>
- Ibrahim, Abdullah Ali Muhammad Ibrahim. (2023). The Level of Awareness of the Practices of Science Teachers in Al-Azhar and General Education for Artificial Intelligence Applications in Secondary School Teaching (An Analytical Study). *Journal of the*

- Faculty of Education, 1(1), 197-284.
<http://search.mandumah.com/Record/1540741>
- Ismail, H. S. J. (2023). Employing artificial intelligence applications in education in Egypt in light of the experiences of the United Arab Emirates and Hong Kong: An analytical study. *Matrouh University Journal of Educational and Psychological Sciences (In Arabic)*, 4 (6), 2–90.
- Kariri, A. Y. & Faqihi, A. Y. (2022). The Reality of Using Virtual Laboratories in Teaching Natural Sciences by Secondary School Teachers in Jazan Education Administration. *Arab Journal of Science and Research Publishing - Journal of Curricula and Teaching Methods (In Arabic)*, 1(11), 97-125 .
<https://doi.org/10.26389/AJSRP.K100522>
- Khalifah, A. H., & Al-Dibsi, A. E. (2011). The effect of teaching science through guided discovery in the laboratory on academic achievement: An experimental study on a sample of sixth-grade students in Tabuk city schools. *Damascus University Journal (In Arabic)*, 27 (3), 923–952.
- Khalil, H. H. A., Mokhtar, E. A. M., & Al-Sunaidi, S. S. B. K. (2024). The effectiveness of a virtual environment based on artificial intelligence applications in developing instructional design skills and achievement motivation among student teachers at the Faculty of Education. *Assiut University Faculty of Education Journal (In Arabic)*, 40 (12), 1–77.
- Khudr, M. (2021, February 15). Characteristics of development in middle school (In Arabic). <https://2u.pw/9jJ2y>
- Knight, N. J., Kanza, S., Cruickshank, D., Brocklesby, W. S., & Frey, J. G. (2020). Talk2Lab: The smart lab of the future. *IEEE Internet of Things Journal*, 7(9), 8631–8641.
<https://doi.org/10.1109/JIOT.2020.2995323>
- Lee, G., Yun, M., Zhai, X., & Crippen, K. (2025). Artificial intelligence in science education research: Current states and challenges. *Journal of Science Education and Technology*. <https://doi.org/10.1007/s10956-025-10239-8>

- Lenk, F. & Beutel, S. (Eds.). (2022). Smart biolabs of the future. (advances in biochemical engineering/biotechnology. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-12582-9>
- Makransky, G., Terkildsen, T. S., & Mayer, R. E. (2019). Adding immersive virtual reality to a science lab simulation causes more presence but less learning. *Learning and Instruction*, 60(1), 225–236. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.007>
- McDonald, C. (2013). Examining primary pre-service teachers' written arguments in a chemistry open inquiry laboratory investigation. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 21(3), 45–59.
- Ministry of Education. (1995). Education policy document in the Kingdom of Saudi Arabia. General Secretariat of the Supreme Committee for Education Policy (In Arabic), Riyadh.
- Ministry of Education. (2023). Features of developing Saudi curricula (In Arabic). Riyadh, Saudi Arabia.
- Ministry of Education. (2025). Guidelines for using generative artificial intelligence in general education (In Arabic). Saudi Data and AI Authority, Riyadh.
- Muslim, H. A. H. (2021). The reality of implementing practical experiments in high school biology curricula, challenges, and suggested solutions from teachers' perspectives. *Educational Sciences (In Arabic)*, 29(4), 3–44.
- Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V., Mattila, P., Guetl, C., Petrović, V. M., & Jovanović, K. (2016). Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review. *Computers & Education*, 95(1), 309–327. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.002>
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147(1), 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>

- Rosli, R., & Ishak, N. (2024). Integration of virtual labs in science education: A systematic literature review. *Jurnal Pendidikan Sains dan Matematik Malaysia*, 14(1), 81–103. <https://doi.org/10.37134/jpsmm.vol14.1.8.2024>
- Selvam, A. (2024). Exploring the Impact of Artificial Intelligence on Transforming Physics, Chemistry, and Biology Education. <https://doi.org/10.21428/a70c814c.747297aa>
- Shahada, I. S. I. (2021). The effect of virtual laboratories on academic achievement and motivation in chemistry among high school girls (In Arabic). [Unpublished master's thesis]. Middle East University.
- Shehata, H., & Al-Najjar, Z. (2003). Dictionary of educational and psychological terms (In Arabic). Al-Dar Al-Masriah Al-Lubnaniah.
- Siddiq, M., Kirikova, M., Magnussen, R., Larsen, B., & Pedersen, J. (2021). Towards using sensors as data sources in teaching: Requirements for school curricula-compatible sensors. *Complex Systems Informatics and Modeling Quarterly*, 26(1), 78–93. <https://doi.org/10.7250/csimq.2021-26.05>
- Zaytoun, A. M. (2010). Contemporary global trends in science curricula and teaching (In Arabic). Dar Al-Shorouk.

**أثر استخدام فلاتركروماجين في تحسين المشكلات القرائية لذوي صعوبات
التعلم**

د. أفراح فهد أحمد النصيري
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الجوف – المملكة العربية السعودية





أثر استخدام فلتر كروماجين في تحسين المشكلات القرائية لذوي صعوبات التعلم

د. أفراح فهد أحمد النصيري

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الجوف – المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٧/٠٣/٣٠ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٧/٠٦/١٨ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر فلتر كروماجين لتحسين مشكلات القراءة لدى طالبات صعوبات التعلم في منطقة الجوف، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا تصميم المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالبة من الصفوف الثاني - السادس الابتدائي ممن شخصن بعسر القراءة باستخدام مقاييس التشخيص، وأشارت النتائج إلى أنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين رتب متوسطات أفراد عينة الدراسة على القياسين القبلي والبعدي على اختبار سرعة القراءة لصالح القياس البعدي بعد استخدام فلتر كروماجين، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من الطالبات ذوات صعوبات التعلم على القياسين البعدي والتبعي على اختبار سرعة القراءة، وأوصت الدراسة بتدريب معلمي غرف المصادر وصعوبات التعلم على طريقة اختيار فلتر كروماجين المناسبة بحسب حالة الطالب، والتعرف على أنواعها ومدة استخدامها وآلية استخدامها والوقت المناسب.

الكلمات المفتاحية: العدسات الملونة، عسر القراءة، الفهم، المرحلة الابتدائية.

The Effect of Using Chromagen Filters on Improving Reading Difficulties Among Female Students with Learning Disabilities in the Al-Jawf Region

Dr. Afrah fahad ahmad alnusiri

Department special education – Faculty Education

Aliuof University - Saudi Arabia

Abstract:

The current study aimed to examine the effect of Chromagen filters on improving reading difficulties among female students with learning disabilities in the Al-Jawf region. The study employed a quasi-experimental design with a single group. The study sample consisted of 22 female students from grades two to six who were diagnosed with dyslexia using diagnostic measures.

The results indicated statistically significant differences at the ($\alpha = 0.05$) level between the ranks of the mean scores of the study sample on the pre-test and post-test of reading speed, in favor of the post-test after using Chromagen filters. In addition, the results showed no statistically significant differences at the ($\alpha = 0.05$) level between the ranks of the mean scores of the experimental group on the post-test and follow-up test of reading speed.

The study recommended training resource room teachers and teachers of students with learning disabilities on how to select appropriate Chromagen filters according to the student's condition, as well as increasing their awareness of the types of filters, duration of use, method of use, and appropriate timing.

key words: colored lenses, dyslexia, comprehension, elementary stage.

المقدمة:

تعدُّ القراءة واحدة من أهم المهارات التي يتم تعليمها في المدرسة، حيث تؤدي الصعوبات في القراءة إلى عواقب سلبية في العديد من المواد الدراسية الأخرى، فقد نالت صعوبة القراءة اهتمامًا كبيرًا من جهود التربويين في مجال التربية الخاصة، وتعد أحد التحديات الرئيسة التي تواجه التربويين، والتي تتميز بمجموعة من الخصائص التي تؤثر على مهارات القراءة والفهم. (خصاونة وآخرون، ٢٠١٩).

ويمكن النظر إلى القراءة بكونها من المهارات الأساسية فيمكن القول: إن الفشل القرائي يعد عملاً أساسيًا في إحداث الفشل التعليمي (Denton & Meindl, 2015)، إن عسر القراءة كصعوبة تعلم يكون فيها الفرد مختلفاً عن الآخرين في عمليات التفكير والتعلم وما يتطلب من مهارات الإدراك البصري والسمعي وتخزين المعلومات والرموز وفهمها والتعامل معها واستعادة في عملية الاتصال اللغوي وغير اللغوي والتعلم. (Bucci, 2019).

في عام ٢٠٠٣، قدمت الرابطة البريطانية The British Dyslexia Association (BDA) للدسلكسيا وصفاً للدسلكسيا: "الدسلكسيا هي مزيج من القدرات والصعوبات التي يواجهها الأفراد، والتي تؤثر على عملية التعلم في واحدة أو أكثر من مهارات القراءة والكتابة والهجاء. قد تكون هناك صعوبات أخرى مرتبطة، خاصةً في مجالات التعامل مع المعلومات، والذاكرة قصيرة الأجل، والتتابع، والإدراك البصري والسمعي للمعلومات، واللغة المنطوقة، والمهارات الحركية. هذه الصعوبات ترتبط بشكل خاص باستخدام وإتقان اللغة المكتوبة، وقد تظهر - أيضاً- في استخدام الحروف الأبجدية، والأرقام، والنوتة الموسيقية" (BDA, 2003).

ويظهر التقرير الصادر بعنوان حالة فقر التعلُّم في العالم: تحديث عام ٢٠٢٢ أن إغلاق المدارس الذي طال أمده، وضعف فعالية تدابير تخفيف الآثار، والصدمات التي أصابت دخول الأسر كان لها أكبر الأثر على فقر التعلم في منطقة أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي، حيث تشير التنبؤات إلى أن ٨٠% من الأطفال في نهاية المرحلة الابتدائية يعجزون الآن عن فهم نص مكتوب بسيط، مقارنة بنحو ٥٠% قبل تفشّي كورونا. وجاء بعدها منطقة جنوب آسيا حيث تشير التنبؤات إلى أن ٧٨% من الأطفال يفتقرون إلى الحد الأدنى من مهارات القراءة والكتابة مقارنة بنحو ٦٠% قبل كورونا (مجموعة البنك الدولي، ٢٠٢٣)

كما أشارت صحيفة الوطن في مقال إلى أنّ بعض الدراسات أظهرت أن نسبة الأطفال المشخصين بعسر القراءة في السعودية تتراوح بين ١٠ - ١٦%، وتزيد نسبة الإصابة به بين الذكور بأربع مرات عن الإصابة به بين الإناث (جريدة الوطن، ٢٠٢٤).

وأظهر كل من الخضري والشاملان (Alkhudairy & Al Shamlan, 2022) أن القدرة على تفسير الرموز في الصف الأول تعتبر مؤشراً بنسبة ٨٠-٩٠% على إتقان مهارات الفهم القرائي في الصفين الثاني والثالث، بينما تعد مؤشراً بنسبة ٤٠% على إتقان تلك المهارات في الصف التاسع، علاوة على ذلك، فإن الفشل في القراءة يتزايد مع مرور الوقت، مما يؤدي إلى انخفاض الدافعية للقراءة، وبالتالي يقلل من رغبة هؤلاء الطلاب في القراءة ويزيد من مشكلاتهم في الطلاقة اللغوية، مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الأكاديمي.

وتشير الدراسات إلى أن القراءة كي تكون عملية معرفية سليمة متكاملة؛ يجب أن يمتلك الطالب المقدرة على ممارسة العمليات اللغوية من خلال فهم العلاقة بين

الحرف وصوته، وقد ساعدت التقنيات المساندة الحديثة، ودخول التكنولوجيا في تدريس ذوي صعوبات التعلم على إيجاد بعض الحلول للحد وتحسين المشكلات وصعوبات عسر القراءة لدى الطلبة (أبو حية، ٢٠٠٦).

وللتغلب على صعوبات القراءة، يمكن استخدام عدة إستراتيجيات، منها؛ التدخل المبكر والكشف المبكر عن صعوبات القراءة وتقديم الدعم المناسب، كاستخدام البرمجيات التعليمية والأدوات المساعدة التي تسهل القراءة، التعليم المخصص، تصميم برامج تعليمية تتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي صعوبات القراءة. ومع الدعم المناسب والإستراتيجيات الفعالة، يمكن للطلاب تحسين مهاراتهم القرائية والنجاح في مسيرتهم الأكاديمية (الخطيب والحديدي، ٢٠١٦).

لا شك أن البحث في الوسائل التي تساعد على الحد من عسر القراءة سيسهم في تمكين الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة ليصبحوا عناصر إيجابية يمتلكون المهارات والقدرات اللازمة للنهوض بأنفسهم ومجتمعاتهم، ومن بين الإستراتيجيات التقنية الفعالة، تبرز تقنية فلاتر الكروماجين، التي بدأت تُستخدم منذ عام ١٩٨٠ لمساعدة المصابين بالديسلكسيا؛ إذ تعتمد هذه التقنية على مبدأ متلازمة الحساسية الضوئية، باعتبار أن عسر القراءة ناجم عن حساسية المريض للضوء، وعلى نفس المبدأ تم تطوير نظام فلاتر كروماجين على يد العالم هاريس، الذي حصل نظامه على موافقة إدارة الغذاء والدواء الأمريكية (بهادر، ٢٠١٩).

وأثبتت التجارب فعالية استخدام فلاتر كروماجين في تحسين مستوى القراءة والكتابة والفهم لدى الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة. يُعزى ذلك إلى مشكلات في النظام العصبي المرتبط بحركة العين، حيث تتداخل الخلايا العصبية

المسؤولة عن معالجة المعلومات البصرية. تعمل فلاتر كروماجين على إعادة التوازن بين هذه الأنظمة، مما يحسن قدرة الأفراد على القراءة (زريقات وصالح، ٢٠٠٤). وأظهرت دراسة ويلكنز (١٩٩٤) فعالية العدسات الملونة في تحسين القدرة القرائية، مع استخدام تصميم تجريبي مزدوج التعمية لضمان عدم تأثير النتائج بالعوامل النفسية (Donmez, 2023). وأشار جوسي وآخرون José et al.2023 إلى أن استخدام الفلاتر للأطفال يحسن أداء القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة بسبب التغيرات في أنماط حركة العين، وفي دراسة الخضري والشاملان (Alkhudairy & Al Shamlan, 2022) كانت النتائج الرئيسية هي التحسن في سرعة القراءة ودقة القراءة والإجهاد البصري. النتائج تم تضمين ما مجموعه ١٥٦ مريضاً في هذه الدراسة، ١١٠ مريض يعانون من عسر القراءة، و ١٩ يعانون من متلازمة إيرلين، و ١٦ يعانون من أمراض القلب والأوعية الدموية، و ١١ يعانون من CRD. وأظهرت النتائج أن سرعة القراءة ودقتها تحسنت في ٩٦,٣٤٪ من المرضى الذين يعانون من عسر القراءة و ٧٨,٩٪ من المرضى الذين يعانون من متلازمة إيرلين. وارتبط استخدام عدسات الكروماجين chromagen بشكل كبير بتحسين الإجهاد البصري في ٨٩,٨٪ من المرضى. (p = 0.02) تحسنت الحساسية للضوء بشكل ملحوظ بعد ارتداء عدسات الكروماجين للمرضى الذين يعانون من أمراض القلب والأوعية الدموية (٨٧,٥٪) و 63.6٪ CRD. (الاستنتاجات: أظهرت نتائج الدراسة تأثيراً إيجابياً لعدسات الكروماجين على تقليل الإجهاد البصري، بما في ذلك سرعة القراءة ودقتها لدى المرضى الذين يعانون من عسر القراءة ومتلازمة إيرلين، وتحسنت الحساسية للضوء في المرضى الذين يعانون من متلازمة إيرلين و CRD تم تحسين رؤية الألوان في المرضى الذين يعانون من أمراض القلب والأوعية

الدموية، بناءً على هذه الدراسات، يتضح أن فلاتر كروماجين تقدم وسيلة فعالة لتحسين مهارات القراءة لدى الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة (زريقات وصالح، ٢٠٠٤).

مشكلة الدراسة:

تنطوي صعوبات التعلم على مشكلات فردية ومجتمعية متعددة، حيث يمثل هؤلاء الأطفال ٤٣% من إجمالي التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة. وتنتشر هذه الصعوبات بين تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي بنسبة ١١% (بهادر، ٢٠١٩)

تُعتبر صعوبات تعلم القراءة من أكثر أنواع صعوبات التعلم شيوعاً وانتشاراً في المرحلة الابتدائية، وهي تُعد من أخطر الصعوبات وأشدّها تعقيداً؛ نظراً لأنها وسيلة أساسية للحصول على المعرفة من مصادرها، وتؤثر بشكل كبير على كافة المدخلات الأكاديمية. فقد أشارت كل من الدراسات سعدليب وعبد الناصر (٢٠٢٣)، والعنزي (٢٠١٨) على أن عسر القراءة أكثر الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها طلبة المرحلة الابتدائية، كما أشارت مجموعة البنك الدولي لعام ٢٠٢٣، أنّ ٧٠% من الأطفال في عمر ١٠ سنوات يعانون من عسر القراءة ولا يستطيعون قراءة نص بسيط وفهمه.

وبالرغم من جهود المملكة العربية السعودية في مساندة ودعم ذوي صعوبات التعلم، فإن مستوى تحصيل الطلاب في القراءة ما زال دون المطلوب، فقد أشارت دراسة المحرج (٢٠٢٠) أن طلاب عسر القراءة في المراحل الابتدائية يعانون من تدني عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح، وعدم القدرة على فهم المقروء، وعدم القدرة على تهجئة الكلمات وقلة الوعي الفونولوجي، ونظراً لندرة الدراسات العربية التي

تناولت فاعلية استخدام الشفافيات الملونة كروماجين في تحسين مشكلة القراءة لعينة من طالبات ذوي صعوبات تعلم القراءة في السعودية، كانت الحاجة لإجراء هذه الدراسة للتحقق من أثر فلتر كروماجين على تحسين مشكلات القراءة في حين أوصت العديد من الدراسات إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على فاعلية فلتر الملون مثل الكروماجين كدراسة كل من الخضري والشاملان (Alkhudairy & Al Shamlan, 2022)، عتوم (Otum, 2018) ودراسة جاكوفيليتش وآخرون (Jakovljević et al., 2021). وبصورة أكثر تحديداً تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما أثر استخدام فلتر كروماجين في تحسين مشكلات القراءة لدى الطالبات ممن يعانون من عسر القراءة في منطقة الجوف؟

أسئلة الدراسة:

- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين القياسين القبلي والبعدي على استخدام تقنية فلتر كروماجين الملونة في تحسين مهارة القراءة؟
 - هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين القياسين البعدي والتتبعي على استخدام تقنية فلتر كروماجين الملونة في تحسين مهارة القراءة بعد مضي شهر من استخدامهم الشفافيات؟
- أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام فلتر كروماجين في تحسين المشكلات القرائية لذوي صعوبات التعلم، كما تهدف الدراسة للتعرف على مدى بقاء أثر فلتر كروماجين في تحسين عسر القراءة من خلال تتبع الفاعلية لفترة زمنية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تتحدد الأهمية النظرية بما ستضيفه الدراسة من أدب نظري ومفاهيمية حول فلاتر تحسين القراءة التي يمكن أن تفيد الباحثين في الدراسات المستقبلية.
 - تلقي الضوء على التقنيات الحديثة، مثل فلاتر كروماجين في معالجة صعوبات التعلم القرائية الناجمة عن التحسس للضوء وتحسين التركيز والفهم وتمييز الكلمات.
- ### الأهمية العملية:

- من الممكن أن تفيد هذه الدراسة التربويين للتعرف على أهم أنواع فلاتر كروماجين والمناسب منها لعلاج عسر القراءة (الديسلكسيا) وذلك يدفعهم لوضع الخطط المناسبة التي من خلالها يمكن وضع برامج خاصة لهذه الفئة، واستخدامها في الغرف الصفية وغرف المصادر؛ لتحسين جودة القراءة لدى الطالبات والطلاب.
- كما قد تفيد النتائج بالتعرف على آلية اختيار الفلاتر المناسبة بحسب حالة ذوي صعوبات التعلم، وتكرار استخدامها.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: ستضمن الدراسة موضوع فلاتر كروماجين والمشكلات القرائية لدى طالبات المرحلة الابتدائية ممن يعانون من عسر القراءة.
- الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من طالبات الابتدائي (الصفوف الثاني - السادس الابتدائي) في الجوف منطقة (سكاكا، طبرجل، زلوم) ممن شخصن بعسر القراءة باستخدام مقاييس التشخيص.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي

٢٠٢٤/٢٠٢٥ م - ١٤٤٦-١٤٤٧ هـ

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بسلامة الخصائص السيكموترية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة التي تم إعدادها لتحقيق أهداف الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

عسر القراءة: صعوبة محددة في القراءة ذات منشأ عصبي، وليست ناتجة عن أسباب بيئية، أو أي نوع من أنواع الإعاقات وتكون القدرة العقلية للفرد متوسطة أو فوق المتوسطة. (Denton & Meindl, 2015, p193).

تُعرف إجرائياً: درجة عسر القراءة لدى طالبات عينة الدراسة بعد تشخيصهن بعسر القراءة بعد تطبيق عدة مقاييس (الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية المقتنة النسخة الأردنية، التي طورتها كلية الأميرة ثروت وهذه الاختبارات وأغراضها بحسب شرح المصدر (كلية الأميرة ثروت ١٩٩٦)، (اختبار سعة الذاكرة السمعية، اختبار التمييز السمعي، واختبار التحليل البصري).

فلتر كروماجين الملونة ChromaGen Colored lenses: عدسات ملونة خاصة تستخدم على شكل نظارة أو عدسات لاصقة تم تطويرها لتقليل الأعراض المصاحبة للديسلكسيا وبالتالي تحسين القدرة القرائية لدى المصابين بالديسلكسيا (harris & hill, 1998, p630).

وتعرف إجرائياً بأنها: البرنامج العلاجي الذي تم استخدامه في هذه الدراسة لتحقيق أهدافها، والذي يتكون من عدسات ملونة على شكل نظارة وعدسات لاصقة، والذي تستخدمه الطالبات لتحسين عسر القراءة في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

عسر القراءة الديسلكسيا dyslexia

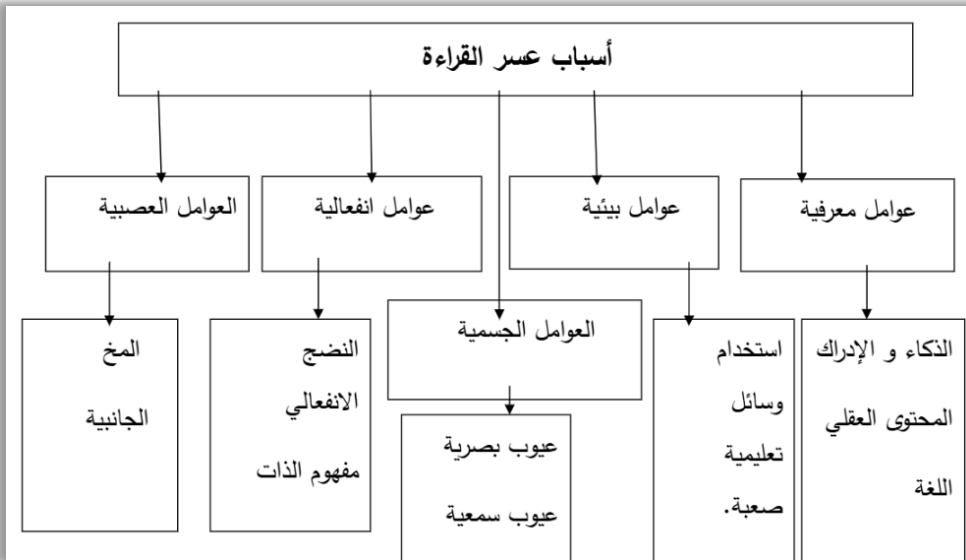
إن أكثر الأسباب شيوعاً في عدم تطوير القراءة المبكرة للأحرف يعود في الأساس إلى ضعف الطلبة في إتقان العمليات الفونيمية للغة، ويعتبر أفضل المؤشرات على صعوبة القراءة لدى طلبة الصف الاول وحتى الصف الثالث: الوعي الفونيمي سرعة تسمية الأحرف والأرقام والأشياء والوعي بالمادة المطبوعة وقد بين (lion,2003) بأن حوالي ٨٠% من الطلبة ذوي الصعوبات التعلم يعتبرون مؤهلين لتلقي خدمات التربية الخاصة وذلك بسبب معاناتهم من فشل القراءة، وقد أوضح أيضاً أن معظم صعوبات القراءة تنتج عن ضعف عملية التدريس وصعوبة الكشف المبكر للحالات الأكثر عرضة للإصابة، وكذلك عدم التدخل المبكر في المرحلة المناسبة لمعالجة مثل هذه الصعوبات (العنزي، ٢٠١٨).

تعرف الجمعية الأمريكية للطب العقلي العسر القرائي بأنه حالة يتم فيها قياس إنجاز الطالب في القراءة باستخدام اختبارات مقننة، حيث يظهر القارئ دقة وفهماً أقل بكثير من المستوى المتوقع بالنسبة لعمره الزمني ومستواه العقلي المقاس بالذكاء، بحيث يشكل هذا الاضطراب عائقاً واضحاً أمام النجاح المدرسي والأنشطة اليومية التي تتطلب مهارات في القراءة (ناصر، ٢٠١٩).

كما يمكن تعريف صعوبات القراءة بأنها قصور أو صعوبات نمائية ذات جذور عصبية تظهر على شكل صعوبات في تعلم القراءة وفهم النصوص المكتوبة، على الرغم من توفر مستوى كافٍ من الذكاء وظروف التعليم الثقافية والاجتماعية.

أسباب عسر القراءة:

تعود أسباب صعوبة القراءة إلى عدة عوامل، منها: عوامل وراثية: حيث تلعب الجينات دوراً في تحديد قدرة الفرد على القراءة، التأثيرات العصبية: قد تكون هناك مشكلات في معالجة المعلومات الصوتية أو البصرية في الدماغ، والبيئة وطريقة التدريس وتعتبر أسباب مكتسبة.



الشكل ١: أسباب عسر القراءة

إعداد الباحثة:

هذا، ويعتمد التدريس الفعال للقراءة على تقديمه في مرحلة مبكرة وإجراء تقييم مستمر لمعرفة مدى تقدم الطفل في إتقان مهارات القراءة، هذا النوع من التقييم المستمر يجب أن يركز على الوعي الفونيمي، والمفردات، وسرعة تسمية الحروف، وقد أظهرت الدراسات التي أجريت في العقدين الماضيين نتائج مكثفة تبين أن الأطفال الذين لم يتلقوا تدريباً مبكراً على مهارات القراءة فإنه يصعب عليهم اللحاق

بأقراهم العاديين ممن أتيحت لهم فرص تدريبية أفضل فالقارئ الذي يكون ضعيفا منذ الصف الأول يبقى كذلك لمعظم حياته المدرسية (بهادر والشوربجي، ٢٠١٩).

صعوبات تعلم القراءة:

عسر القراءة عبارة صعوبة تعليمية تظهر في صورة مشكلة في الطلاقة أثناء القراءة، أو مشكلة في التعرف على الكلمات، أو ضعف القدرة على فك شفرة الكلمة، أو ضعف القدرة في الإملاء، وهذه المشكلات تظهر نتيجة لعجز واضح في تعلم مكونات ومهارات اللغة التي لا تتناسب مع باقي قدرات الطفل العقلية، والمراحل المتأخرة من هذه الإعاقة تتضمن مشكلات في الفهم القرائي، وضعف القدرة على القراءة الحرة التي تعوق نمو المفردات وخبرة التعلم من خلال القراءات المتنوعة (الروسان، ٢٠١٨).

أشار جوبرت (Joubert) في دراسته حول صعوبات تعلم القراءة إلى وجود نظامين يتداخلان أثناء عملية القراءة: النظام المستمر (Sustained System) والنظام المتقطع (Transient System) خلال القراءة، تخضع العين لحركات متتابعة تتخللها فترات تثبيت، وتستمر كل فترة تثبيت لمدة ٢٥ جزءاً من الثانية، وهي كافية لتجميع ستة أحرف، بعد ذلك، تقوم العين بحركة تتبعية لرؤية باقي الأحرف (شعبان، ٢٠٢٠).

وخلال فترة التثبيت، تتشكل صورة الأحرف في الدماغ، ثم تتلاشى هذه الفترة للسماح بتكوين صورة جديدة لمجموعة الأحرف التالية، وإذا لم يحدث ذلك، فقد يحدث تداخل بين الكلمات، مما يمنع الدماغ من إدراكها كوحدات منفصلة، وتقع مسؤولية تثبيت النظام المستمر على عاتق خلايا عصبية تُعرف بخلايا بارفو- (Parvo- Cells)، بينما يتولى النظام المتقطع مهمة إلغاء التثبيت ليتمكن الدماغ من إدراك

الأحرف التالية، وذلك بواسطة خلايا عصبية تُسمى خلايا الممغطة الكبيرة (Mango-Cells) أي خلل في هذه الخلايا يمكن أن يؤدي إلى تداخل بين الكلمات، مما يسبب صعوبات في القراءة نتيجة تشوه في الإدراك البصري للنص (ناصر، ٢٠١٩).

أنماط عسر القراءة:

يعد عسر القراءة من أكثر المشكلات انتشاراً بين طلبة المرحلة الابتدائية حيث تتمثل هذه الصعوبات فيما يلي (عوض الله وآخرون، ٢٠١٧؛ Alkhudairy, Z., & Al Shamlan, F. (2022):

نمط الصعوبة	مثال
الحذف: حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة هذه المشكلة تؤثر على فهم المعنى الكامل للجملة وتجعل القراءة أكثر صعوبة.	عندما يقرأ الطفل جملة مثل: "الطائر يطير في السماء الزرقاء." قد يقرأها كالتالي: "الطائر يطير في _____ الزرقاء." أو قد يحذف جزءاً من الكلمة، فيقرأ: "الطائر يطير في السماء".
الإضافة: إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع، أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة، هذه الإضافات تجعل النص غير دقيق، وتؤثر على الفهم الصحيح لما يُقرأ.	عندما يقرأ الطفل جملة مثل: "القط يجلس على السجادة." قد يقرأها كالتالي: "القط الصغير يجلس على السجادة." أو قد يضيف أحرفاً إلى الكلمة: "القط يجلس على السجادتي".
الإبدال: إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها. في هذه الحالة، الكلمات المستبدلة تحمل معاني مشابهة، لكن الإبدال قد يؤدي إلى تغير المعنى الأصلي للجملة.	قد "الأسد يعيش في الغابة". قد يبدلها إلى: "النمر يعيش في الغابة". أو: "الأسد يعيش في الحديقة".

قد يقرأ الطفل جملة مثل: "الطفل يأكل التفاحة". قد يكررها كالتالي: "الطفل الطفل يأكل التفاحة التفاحة".	الإعادة: إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر، ويكون هذا التكرار غير ضروري، ويؤثر على سلاسة القراءة وفهم المعنى الكامل للجملة.
عندما يقرأ الطالب كلمة مثل: "بطة" قد يقرأها كالتالي: "تبة" أو قد يقرأ كلمة: "كلمة" ك: "مكلة"	القلب: قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة؛ حيث يقرأ الطالب الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة. هذا النوع من الأخطاء شائع بين الطلاب الذين يواجهون صعوبات في القراءة، حيث يقرؤون الكلمات أو المقاطع بشكل معكوس، مما يؤثر على فهمهم للنص.
مثل (ع ، غ) أو (ج و ح و خ) أو (ب و ت و ث و ن) أو (س و ش) وهكذا	ضعف التمييز بين الأحرف المشابهة رسماً والمختلفة لفظاً.
مثل (ك و ق) أو (ت و د و ظ ض) أو (س و ز) وهكذا وهذا الضعف في تمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف فهو قد يقرأ (توت) فيقول (دود)	ضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً.
فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل)	ضعف في التمييز بين أحرف العلة.

ويذكر شعبان، ٢٠٢٠ أنه يمكن إجمال أشكال صعوبات تعلم القراءة في أحد عشر شكلاً أو نمطاً أو نوعاً لصعوبات تعلم القراءة كما يلي:

- صعوبة تمييز الكلمات البصرية sight word recognition disability
- صعوبة تسمية الحروف disability naming letters
- صعوبة الربط بين الحرف وصوته pointing to letters disability
- صعوبة التوصيل بين الحروف والكلمات matching letters and words disability

- صعوبة تحليل الكلمات الجديدة new word analysis disability
 - صعوبة القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة disability phonemes
 - blending
 - صعوبة نطق الوحدات الصوتية phonics disability
 - صعوبة التمييز السمعي auditory discrimination disability
 - صعوبة نطق المقاطع الصوتية للكلمات الغير ذات معنى words disability
 - pronounce multisyllabic nonsense
 - صعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار sequencing test right to left
 - صعوبة الغلق باستخدام مؤشرات السياق test contextual close
- النظريات المفسرة لعسر القراءة:

نظرية الخلايا الكبيرة الممغنطة :magnocellular theory

يؤدي إلى خلل في سرعة نقل المعلومة إلى الدماغ وهذه الخلايا تصل ما بين شبكية العين والقشرة البصرية في الدماغ، وقد بينت هذه الدراسات أنها أقل حجماً وتنظيماً عند نسبة كبيرة من المصابين بالديسلكسيا، ولا شك أن الجانب البحثي في هذا المجال ما زال في بدايته وذلك لصعوبة العمل على النواحي العصبية الدقيقة جداً والتي تتطلب تجهيزات معقدة تم البدء باستخدام تقنية المرشحات الملونة كوسيلة لمساعدة المصابين بالديسلكسيا على القراءة في بداية عقد الثمانينات من هذا القرن 1997, evans حيث تباينت الدراسات في مدى فاعليتها، من هنا كانت أهمية هذه الدراسة من أجل التحقق من فاعلية هذه التقنية. (Bucci, 2019).

تقنية المرشحات الملونة (الكروماجين):

اعتقد الباحثون في السابق أن صعوبات القراءة تتأثر بالطريقة المطبوع بها النص؛ حيث وجدت أنه في بعض الحالات التي يوحد فراغات بيضاء بين الكلمات

والأسطر تشوش القدرة على القراءة، وتسبب أعراضاً، مثل زوغان الكلمات وازدواجها وتحركها ولاحظت أن هذه الأعراض تخف عند استخدام أوراق ملونة robinson&foreman1999، بعد ذلك أطلقت هيلين إيرلن helen Irlen اسم متلازمة الحساسية الضوئية لتصف هذه الحالات، وقد عرفت بها بأنها عبارة عن مشكلة في الإدراك البصري متأثرة بالإضاءة والوهج وطول الموجة الضوئية بالإضاءة إلى وجود اللونين الأبيض والأسود مع بعضهما (Irlen, 1996).

بعد ذلك وفي عام ١٩٩٨ تم تطوير نظام مرشحات كروماجين في بريطانيا على يد العالم ديفيد هاريس (David& harris) حيث اختلف هذا النظام عن الطريقتين السابقتين إيرلن وانتيتوف في أنه أول من طور المرشحات على شكل عدسات لاصقة، كما أنه في هذا النظام يتم فحص كل عين على حده، وبالتالي قد تحتاج كل عين إلى لون مختلف عن العين الأخرى (harris&susan,1998).

فلاتر كروماجين هي عبارة عن فلتر ملون خاص يأتي على شكل إما عدسات لاصقة توضع فوق العين أو كلتا العينين أو على شكل نظارة ويوضع فلتر الملون فوق جزء من العدسة التي تغطي بؤبؤ العين الداكن ، وبالتالي فإن العدسة تكون تقريباً غير مرئية، ويستفيد من نظام كروماجين الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة الناتجة عن متلازمة ميرسرلن، وعيوب رؤية الألوان، حيث تعمل فلتر كروماجين على تفسير مستوى كل لون يدخل العين غير المسيطرة وفي بعض الحالات كلتا العينين المسيطرة وغير مسيطرة؛ حيث يساعد على إدراك اللون، وتساعد كروماجين على تحسين إدراك اللون بشكل عام، تجعل الألوان واضحة، وبراقة، تسمح بملاحظة درجات الألوان غير المرئية سابقاً، تحسين قدرة تسمية الألوان، ورفع مستوى

الأمن كالتعامل مع الإشارات الضوئية، ويحسن الأداء على اختبارات رؤية الألوان (زريقات وصالح، ٢٠٠٤).

لقد تطورت فلاتر كروماجين لمساعدة الأفراد الذين يعانون من عيوب في رؤية الألوان والأفراد الذين يعانون من اضطراب المهارات الأكاديمية بما في ذلك عسر القراءة الديسلإكسيا، وباستعمال فلاتر كروماجين فقد تحسن أحوال ٩٧% من أفراد المصابين بحالات عمى الألوان بعد استخدامها، كما لوحظ أن الذين يعانون من اضطرابات القراءة أيضاً استفادوا من هذه الفلاتر، إذ أنها ساعدت القيام بالقراءة بشكل أسهل (Suttle, et al., 2018).

آلية عمل فلاتر كروماجين:

فلاتر كروماجين عبارة عن طيف من العدسات الملونة بتقنية خاصة يمكن استعمالها كعدسات لاصقة أو نظارات، تقوم بتعديل الضوء الداخل إلى العين بشكل يسمح للخلايا الممغنطة بنقل المعلومات إلى الدماغ بسرعة مناسبة يسمح له بتحليلها بشكل صحيح مما يؤدي الى تحسن واضح و سريع في القدرة على القراءة، هذا التعديل أيضا يحسن من التأزر الحركي البصري وكذلك من مفهوم الوقت والمكان حيث أن هذه العمليات كلها متعلقة بنفس السبب، وهناك العديد من الدراسات العالمية حول نظام كروماجين التي أشارت إلى التحسن الملحوظ للمصابين بالديسلإكسيا عند استخدام الفلاتر، وبناءً على هذه الدراسات فقد حاز نظام فلاتر كروماجين على موافقة دائرة الدواء الأمريكية (FDA Approved) والسعودية (SFDA) كما توصي به الجمعية الأمريكية والجمعية البريطانية للديسلإكسيا.

كروماجين وعمى الألوان:

كروماجين يحسن من إدراك الألوان في عالم الواقع لدى المصابين بعمى الألوان، كما أنه يحسن بشكل مثير من نتائج فحوصات تمييز الألوان؛ حيث يستطيع المصاب بعمى الألوان من رؤية جميع الأرقام في فحص إشيهارا المعتمد لدى الشركات الكبرى والقطاع العسكري (Joubert, 2000).

تختلف أنواع عدسات الكروماجين بناءً على الألوان والتقنيات المستخدمة، منها ما أشار إليه (Bucci, 2019):

- عدسات ملونة محددة: تأتي بألوان مختلفة مثل الأزرق، الأخضر، والأصفر، ويتم اختيار اللون بناءً على احتياجات الفرد وتفضيلاته.
- عدسات متدرجة: تحتوي على تدرجات لونية مختلفة، مما يساعد على تحسين التركيز وتقليل التوتر البصري.
- عدسات معزولة اللون: تُستخدم لعزل ألوان معينة في النصوص، مما يسهل القراءة، ويقلل من الارتباك البصري.
- عدسات مخصصة: يتم تصميمها خصيصاً لتلبية احتياجات الأفراد، بناءً على تقييمات دقيقة لصعوبات القراءة لديهم.
- عدسات الكروماجين الرقمية: تستخدم تقنيات رقمية لتعديل الألوان، مما يسمح بتخصيص أكبر حسب احتياجات المستخدم.

عوامل تحديد عدسات كروماجين المناسبة:

إنّ تحديد لون عدسة الكروماجين المناسبة يعتمد على عدة عوامل تتعلق بالاحتياجات الفردية، ودرجة عسر القراءة، ونوع الصعوبة البصرية، وتختلف احتياجات الأفراد بناءً على نوع صعوبة القراءة أو مشاكل الرؤية التي يواجهونها،

مثل عسر القراءة، أو الحساسية للضوء. **اختبارات الرؤية:** يتم إجراء اختبارات متخصصة لتحديد الألوان التي قد تخفف التوتر البصري وتحسن التركيز، وهذه الاختبارات تساعد في اختيار اللون الأنسب، **التحسس للضوء؛** بعض الأفراد قد يكون لديهم حساسية أكبر للأضواء الساطعة، مما يتطلب عدسات بألوان معينة لتقليل هذا التأثير. و**التفضيلات الشخصية؛** تفضيلات الشخص للألوان تلعب دوراً مهماً، فالأفراد قد يفضلون ألواناً معينة بناءً على شعورهم الشخصي أو تجاربهم السابقة، وأخيراً، **بيئة الاستخدام؛** المكان الذي سيتم فيه استخدام العدسات (مثل الفصل الدراسي أو المكتب) يمكن أن يؤثر على اختيار اللون، حيث يمكن أن تؤثر الإضاءة المحيطة على فعالية العدسات. **التقييم المهني؛** استشارات مع أخصائي البصريات أو المعالجين يمكن أن توفر معلومات هامة حول الألوان المناسبة بناءً على تقييمات دقيقة لحالة الفرد (ناصر، ٢٠١٩).

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات الفلاتر الملونة وفعاليتها في تحسين عسر القراءة، وفيما يلي الدراسات ذات الصلة مرتبة زمنياً من الأحدث إلى الأقدم:

الدراسات العربية:

دراسة جوسي وآخرين José et al.2023 هدفت هذه الدراسة إلى فحص تأثيرات المرشحات الإلكترونية والتراكب الزرقاء الملونة على أداء القراءة وحركات العين للأطفال المصابين بعسر القراءة وغير المصابين بعسر القراءة. تم تعيين الأطفال المصابين بعسر القراءة وغير المصابين بعسر القراءة (١٥ في كل مجموعة) كمشاركين وجلسوا على كرسي، مع تثبيت رؤوسهم بواسطة دعم الجبهة والذقن. قرأوا نصوصاً مختلفة معروضة على شاشة كمبيوتر محمول مقاس ١٤ بوصة بدون مرشح ومرشح

إلكتروني أزرق ومرشح تراكب أزرق، وتم تسجيل حركات العين باستخدام نظام تتبع العين (ETG 2.0 - SMI)، وتم الحصول على إجمالي مدة القراءة، وعدد ومتوسط مدة التثبيت، وعدد ومدة حركات العين الطوعية. أظهر الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة فترات قراءة أطول وأعداداً أعلى من كل التثبيتات وحركات العين الطوعية. بالإضافة إلى ذلك، يقرؤون بشكل أسرع باستخدام مرشح التراكب الأزرق مقارنة بالظروف الأخرى؛ علاوة على ذلك، قلل مرشح التراكب الأزرق من مدة التثبيت وزاد من مدة حركات العين الطوعية، تظهر هذه النتائج أن مرشح التراكب الأزرق يحسن أداء القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة بسبب التغيرات في أنماط حركة العين.

كما جاءت دراسة الخضري والشاملان (Alkhudairy & Al Shamlan, 2022) التي تهدف إلى تقييم فعالية عدسات الكروماجين ومقارنة نتائج ما قبل التدخل وبعده بين الأفراد الذين يعانون من حالات غير عينية مثل عسر القراءة ومتلازمة إيرلين وحالات العين، مثل نقص رؤية الألوان، استخدمت الدراسة دراسة طولية بدأت من عام ٢٠١٦ إلى ٢٠٢١ بين الحالات (سبع سنوات أو أكثر) المشخصين بعسر القراءة، أظهرت النتائج أن سرعة القراءة ودقتها تحسنت في ٩٦,٣٤٪ من المرضى الذين يعانون من عسر القراءة و ٧٨,٩٪ من المرضى الذين يعانون من متلازمة إيرلين، وارتبط استخدام عدسات الكروماجين بشكل كبير بتحسين الإجهاد البصري في ٨٩,٨٪، كما تحسنت الحساسية للضوء بشكل ملحوظ بعد ارتداء عدسات الكروماجين في المرضى الذين يعانون من أمراض القلب والأوعية الدموية (٨٧,٥٪) و 63.6 CRD. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من

الدراسات للتحقيق في عوامل التحسن وتقييم الفعالية طويلة المدى لعدسات chromagen على الأنشطة اليومية ومهارات التعلم.

ودراسة العتوم (Otum, 2018) هدفت إلى التعرف على تأثير المرشحات الملونة في علاج عسر القراءة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبة في التعلم في منطقة الجرش، وكان المشاركون ٣٠ طالبًا وطالبة، وتم تعيينهم في مجموعتين: التجربة والضابطة التي تتراوح أعمارهم بين (٦-١٢) سنة، وكشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار اللاحق فيما يتعلق بتأثير طريقة المرشحات الملونة في علاج عسر القراءة، ومع ذلك، لم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى العمر والجنس، وتوصي الدراسة بعقد ورشة عمل توعوية حول أهمية طريقة المرشحات الملونة في علاج صعوبة القراءة.

ودراسة جاكوفيليتش وآخرين (Jakovljević et al., 2021) هدفت هذه الدراسة إلى فحص تأثيرات المرشحات الإلكترونية والتراكب الزرقاء الملونة على أداء القراءة وحركات العين للأطفال المصابين بعسر القراءة وغير المصابين بعسر القراءة، وتم تجنيد الأطفال المصابين بعسر القراءة وغير المصابين بعسر القراءة (١٥ في كل مجموعة) كمشاركين وجلسوا على كرسي، مع تثبيت رؤوسهم بواسطة دعم الجبهة والذقن. قرأوا نصوصاً مختلفة معروضة على شاشة كمبيوتر محمول مقاس ١٤ بوصة بدون مرشح ومرشح إلكتروني أزرق ومرشح تراكب أزرق، وتم تسجيل حركات العين باستخدام نظام تتبع العين (ETG 2.0 - SMI)، وتم الحصول على إجمالي مدة القراءة، وعدد ومتوسط مدة التثبيت، أظهر الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة فترات قراءة أطول وأعداداً أعلى. بالإضافة إلى ذلك، يقرؤون بشكل أسرع باستخدام مرشح التراكب الأزرق مقارنة بالظروف الأخرى، وعلاوة على ذلك، قلل

مرشح التراكب الأزرق من مدة التثبيت وزاد من مدة saccade وتظهر هذه النتائج أن مرشح التراكب الأزرق يحسن أداء القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة بسبب التغيرات في أنماط حركة العين.

ودراسة اوستاديقدوم وآخرين (Ostadimoghaddam et al., 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير المرشحات الملونة على القدرة على القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة. أساليب: تم إعطاء مجموعة اثني عشر طفلاً يعانون من عسر القراءة واثني عشر طفلاً غير مصابين بعسر القراءة متطابقين مع العمر والجنس، وتم إجراء الفحوصات التالية للمشاركين: تقييم حدة البصر، والانكسار، وتقييم التباير البعيد والقريب، وقياس نقطة التقارب والإقامة، والتجسيم، واحتياطات الانصهار القريبة، وتم تقييم القدرة على القراءة باستخدام المرشحات الملونة والشفافية في مرضى عسر القراءة، وتم اختيار المرشحات الملونة بناء على طريقة ويلكنز (X1) إلى (X16) تم تسجيل الفلتر الذي أدى إلى تحسين القدرة على القراءة. النتائج: لوحظ انخفاض معتد به في احتياطات الاندماج لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة مقارنة بالأفراد العاديين. (القاعدة في كسر $p = 0.02$ ، القاعدة في الاسترداد ، كسر القاعدة واسترداد القاعدة ($p < 0.001$) ومع ذلك ، لم تختلف الوظائف البصرية الأخرى بشكل كبير بين مجموعات عسر القراءة والمجموعة الضابطة، وحسنت المرشحات الملونة بشكل كبير من قدرة قراءة الكلمات للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة. (ص = 0.036) الخلاصة: أظهرت النتائج التي توصلنا إليها انخفاضاً في احتياطات الاندماج لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة. زادت القدرة على القراءة بشكل ملحوظ لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة الذين يستخدمون مرشحات الألوان.

ففي دراسة أجراها ناصر (٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على أثر شفافيّات على تحسين القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من الحساسية الضوئية (متلازمة إرلن)، تكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٤) تلميذاً وتلميذة متوسط أعمارهم الزمنية من (١٠-١٢) سنة نسبة ذكائهم تراوحت ما بين (٩٠-١١٠)، واستخدمت الدراسة منهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، واستخدمت اختبار القراءة كأداة للدراسة، وأشارت النتائج إلى فاعلية الشفافيّات الملونة في تحسين مستوى القراءة عند الطلبة الذين يعانون من الحساسية الضوئية متلازمة إرلن.

ودراسة ميتشيل وآخرين (Mitchell et al., 2008) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الشفافيّات الملونة على القدرة على القراءة ومعدل الفهم، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكون عينة الدراسة من (٤٩) شخصاً يعانون من عجز في الإدراك الحسي البصري، وقسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية استخدمت معها لوناً واحداً من الشفافيّات الملونة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن استعمال الشفافيّات مختلفة الألوان يمكن أن يؤدي إلى التقليل من هذا القصور في الإدراك الحسي البصري، ومن ثم تحسين القدرة على القراءة.

دراسة نورثوي (Northway, 2003) هدفت الدراسة إلى قياس مدى التنبؤ باستمرار استعمال الشفافيّات الملونة في مدارس الأطفال، حيث تم استخدام المنهج المقارن للمقارنة بين مجموعتين تجريبيتين طبق على الأولى اختبار تطوير حركة العين، والمجموعة التجريبية الثانية اختبار معدل القراءة، وأسفرت نتائج الدراسة عن زيادة سرعة القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبة التعلم في القراءة.

دراسة روبنسون وفورمين (Robinson and Foreman, 2000) هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استعمال الشفافيّات الملونة على سرعة القراءة ودقتها وفهمها

كإدراك حسي للقدرة الأكاديمية؛ حيث اشتملت عينة الدراسة على (١١٣) فرداً من ذوي صعوبات تعلم القراءة ممن تتراوح أعمارهم بين (٩-١٣) عاماً، منهم (٣٥) فرداً لم يستخدموا الشفافيات الملونة وكانوا ضمن المجموعة الضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن في معدل دقة القراءة وفهمها لدى المجموعة التجريبية أفضل منه لدى المجموعة الضابطة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة حول تأثير فلاتر الكروماجين والشفافيات الملونة على تحسين القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة مهمة جداً لفهم كيفية معالجة هذه الصعوبات، ومن خلال عرض الدراسات السابقة فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسة السابقة باختيار فلاتر كروماجين كتقنية للعلاج لما له من أثر على عسر القراءة ولكن مع عينات مختلفة مثل دراسة ناصر (٢٠١٩)، دراسة جوسي وآخرين (٢٠٢٣)، دراسة الخضري والشاملان (٢٠٢٢)، دراسة العتوم (٢٠١٨)، ميتشيل وآخرين (٢٠٠٨) ونورثوي (٢٠٠٣).

كما استفادت الدراسة من تحديد المنهج المستخدم وهو شبه التجريبي، وتحديد عنية الدراسة وهو طلبة صعوبات التعلم عسر القراءة، كما استفادت الدراسة الحالية من خلال التوصيات والتي تشير إلى الحاجة لتوسيع البحث حول فاعلية هذه العدسات في سياقات مختلفة دراسة جوسي وآخرين (٢٠٢٣)، دراسة الخضري والشاملان (٢٠٢٢)،

ما يميز الدراسة الحالية:

الدراسة الحالية تركز على منطقة الجوف وهي منطقة واسعة في المملكة العربية السعودية، وركزت على ثلاث مناطق بالجوف (سكاكا، وطبرجل، وزلوم) لتعميم ما

أمكن من النتائج، مما يتيح فهم تأثير فلاتر الكروماجين في سياق ثقافي وجغرافي حدد، وهو ما لم يتم تناوله بشكل كافٍ في الدراسات السابقة، كما ركزت الدراسة على الطالبات اللاتي يعانين من عسر القراءة، مما يضيف بُعدًا إضافيًا لفهم تأثير الكروماجين على فئة معينة من المستخدمين، كما تهدف الدراسة الحالية إلى ملء الفجوة في الأبحاث العربية المتعلقة بفاعلية استخدام الكروماجين، مما يسهم في إثراء المعرفة الأكاديمية حول صعوبات التعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي التصميم ذو المجموعة الواحدة (التجريبية) لملاءمته لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في قياس أثر فلاتر كروماجين في تحسين المشكلات القرائية لدى طالبات صعوبات التعلم في منطقة الجوف.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الطالبات في المرحلة الابتدائية (من الصف الثالث إلى الصف السادس الابتدائي) في مدارس منطقة الجوف (سكاكا، وطبرجل، وزلوم) في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

قد تم اختيار الطالبات الذين يزورون مراكز التأهيل البصري والرعاية البصرية الطبية ويعانون من مشكلات القراءة (مركز)، حيث تقوم المدارس بتحويل الطالبات اللاتي يعانين من عسر في القراءة بسبب مشكلات في النظر إلى تلك المراكز، وقد تم اختيار الطالبات بطريقة قصدية ممن تعانين من مشكلات أكاديمية بسبب عسر القراءة (الديسلكسيا)، وقد تم اختيارهن في ضوء بعض المعايير، وهي:

- أن تخضع الطالبة للفحوصات التشخيصية الخاصة بالديسلكسيا، وفحص نظر شامل والمقاييس الخاصة لتحديد الذكاء وحساب العمر العقلي مقارنة بالعمر الزمني (الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية المقننة النسخة الأردنية التي طورتها كلية الأميرة ثروت وهذه الاختبارات وأغراضها بحسب شرح المصدر (كلية الأميرة ثروت ١٩٩٦).
- اختبار سعة الذاكرة السمعية، وهو يستخدم في التعرف على قدرة الطفل على تذكر سلاسل من الكلمات متدرجة في الطول ويساعد في التعرف على ما إذا كان ثمة قصور في جانب أساسي من معالجة المعلومات في مجال الذاكرة السمعية، والتعرف على مدى استعداد الطفل للتعلم وإلى أي جانب من جوانب القصور يمكن أن يعاني منها في تطوره المعرفي والنفسي والاجتماعي.
- اختبار التمييز السمعي: يستخدم للتعرف على قدرة المفحوص على التمييز بين الكلمات.
- اختبار التحليل البصري: يستخدم للكشف عن أي صعوبات يعاني منها الطفل في مرحلة التعليم الأساسي في مهارات ذات صلة بتعلم القراءة والكتابة وتصميم برامج علاجية لمشكلات اللغة والكلام عند الاطفال.
- اختبار التكامل البصري الحركي: وفيه اتباع التعليمات ورسم الأشكال وتقليدها ومراعاة الترتيب.
- استثناء الطالبات اللاتي تعانين من إعاقة بصرية واللاتي لا تصنفن عسر قراءة (الديسلكسيا).
- التحقق من تكافؤ الطالبات (المجموعة التجريبية) في عسر القراءة والذكاء والعمر العقلي.

- تم أخذ موافقتهم وأولياء الأمور على تطبيق التجربة والدراسة إجراءات، وبهذا فقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالبة في المجموعة التجريبية.

فيما يلي جدول توزيع أفراد العينة في ضوء الموقع الجغرافي

جدول ٢: توزيع أفراد العينة في ضوء الموقع الجغرافي

الموقع	العدد	النسبة المئوية%
سكاكا	١٣	%٥٩
طبرجل	٥	%٢٢,٧
زلوم	٤	%١٨,٣

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار اختبار سرعة القراءة:

استخدمت الدراسة اختبار ويلكنز لسرعة القراءة Wilkins rate (WRRT) of reading test المعروف على البيئة العربية حيث تم تعريب هذا الاختبار من قبل شعبان (٢٠١٣)، بحيث تم ترجمة خطوات استخدام الاختبار في صورته الأصلية المطورة، وقد تمتع المقياس بدلالات صدق وثبات مرتفعة، صدق البناء، وصدق المحتوى والتحليل التنبؤي، وقد تم تطبيق الاختبار قبل استخدام فلاتر كروماجين، وبعد استخدام فلاتر كروماجين.

آلية استخدام الاختبار:

يتكون الاختبار من أربع فقرات كل فقرة مكونة من ١٥٠ كلمة، وهذه الكلمات عبارة عن تكرار لـ ١٥ كلمة أساسية مكررة في جميع الفقرات بترتيب مختلف وهذه الكلمات قصيرة (ثلاث/أربع أحرف) اختيرت لتقيس القدرة على القراءة ملائمة للمرحلة الدراسية، وليس الأخطاء النحوية لذلك فهي كلمات غير مترابطة في جمل الكلمات مطبوعة باستخدام برنامج ويندوز Microsoft word

بحيث لا يكون هناك فراغات بين الكلمات وبين الأسطر وبحجم ١٢ للحرف بدون تغميق (wilkins et al,1996)، ويتم تسجيل النتائج على سجل زمني بحيث يتم تسجيل الزمن الذي يستغرقه الفرد الممتحن لقراءة الفقرات، ومن ثم حساب عدد الكلمات المقروءة وعدد الأخطاء. ويتم احتساب النتائج لسرعة القراءة (الكلمات في الدقيقة) من خلال المعادلة الآتية:

عدد الكلمات المقروءة/الزمن المستغرق = سرعة القراءة في الدقيقة.

تقنية العلاج (فلاتر كروماجين)

تم استخدام فلاتر كروماجين الملونة لتحسين سرعة القراءة، نظام فحص فلاتر كروماجين chromagen trial set وهي عبارة عن مجموعة من العدسات الملونة تأتي مع إطار للفحص حيث يتم وضع العدسات للفرد المصاب بعسر القراءة واستخدامها أثناء عملية اختبار القراءة عليه.

آلية عمل فلاتر كروماجين:

تم إخضاع الأطفال في البداية إلى فحص نظر شامل؛ وذلك لاستبعاد أي خلل في العين يؤدي إلى صعوبة في القراءة حيث كان عدد أفراد العينة في النهاية ٣٧ طفلاً بعدها تم فحص الأطفال باستخدام جهاز انتيوتف كلريميتر لاختيار العدسات الملونة المناسبة لكل طفل، التي تؤدي إلى أكبر تحسن في القدرة القرائية، ومن ثم يتم عمل عدسات شبيهة من حيث اللون بالعدسات العلاجية، وذلك لمقارنة التأثير بحيث لا يكون الفاحص ولا المفحوص على علم بالعدسات العلاجية والعدسات المموهة.

يخضع الأطفال في البداية إلى فحص مبدئي للقدرة القرائية دون استخدام أي نوع من العدسات وذلك باستخدام نموذج مكتوب معد لهذه الغاية، ومن ثم يتم فحص القدرة القرائية باستخدام نوعي العدسات وبترتيب عشوائي.

إجراءات جمع البيانات بفلاتر كروماجين

بعد استقبال الطالبات يتم التأكد من سلامة تشخيصهم بصعوبة القراءة ومن سلامة قدرات العقلية ومن ثم جمع بيانات شاملة حول الطالبة من قبل الأسرة بعد ذلك تبدأ عملية فحص كروماجين؛ حيث تبدأ الخطوة الأولى بتحديد سرعة القراءة قبل استخدام فلتر كروماجين من خلال قراءة النموذجين A B في مدة دقيقتين ويشمل كل نموذج على ١٥٠ كلمة، ثم يقسم المجموع على ٢ لمعرفة عدد الكلمات في الدقيقة الواحدة بعد ذلك تحدد العين المسيطرة والعين المتنحية الذي، إذ يحدد الفلتر أولاً للعين المتنحية ثم المسيطرة بعد تحديد فلتر لكل العينين ويصرف للطالبة يطلب منها ارتدائه، ومن ثم يطلب منها قراءة النموذج C و D حيث يحتوي كل منهما على ١٥٠ كلمة يطلب قراءتها في مدة دقيقتين ثم يقسم المجموع على ٢ لمعرفة عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الواحدة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة للإجابة على أسئلتها:

قياس قبلي (لسرعة القراءة) - تقديم تقنية المرشحات الملونة كروماجين - قياس بعدي.

ولتحديد فاعلية المرشحات الملونة في تحسين القدرات القرائية تم تحليل النتائج إحصائياً باستخدام اختبار ت لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الطالبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج ومناقشة السؤال الأول الذي ينص على: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) بين القياسين القبلي والبعدي على استخدام تقنية فلاتر كروماجين الملونة في تحسين مهارة القراءة؟

للإجابة عن السؤال تم في البداية حساب معدل سرعة القراءة لطالبات المجموعة التجريبية، ومن ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي وقيمة Z للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية.

جدول ٣: معدل سرعة القراءة للمجموعة التجريبية (عدد الكلمات التي قرأتها الطالبة في الدقيقة على القياس القبلي والبعدي)

رقم الطالبة	قياس قبلي	قياس بعدي	رقم الطالبة	قياس قبلي	قياس بعدي
١	٣١	٣٧	١٢	٢٩	٤٠
٢	٢٢	٢٢	١٣	٥٠	٥٧
٣	٤٢	٤٩	١٤	٣٧	٤٩
٤	٥٠	٦١	١٥	٣٨	٤٧
٥	٤٨	٥٥	١٦	٥١	٦٠
٦	٣٣	٣٤	١٧	٥٤	٥٩
٧	٤٧	٤٨	١٨	٣٤	٤٤
٨	٤٢	٥١	١٩	٢٩	٣٩
٩	٦٠	٦٥	٢٠	٤١	٥٤
١٠	٤١	٥٢	٢١	٤١	٥٠
١١	٢٦	٣٨			

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومتوسطات الرتب ومجموعهما وقيمتي (Z و W) ودلالتهما بين القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق البرنامج على عينة الدراسة على اختبار سرعة القراءة

القياس	ن	متوسط	انحراف معياري	متوسط رتب	مجموع رتب	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة
قبلي	٢٢	٠,٣٠٤	٠,٢٢٢	٦,٥٠	١٣	١٣	٢,٤٨٠	٠,٠١
بعدي		٠,٥٩٦	٠,٢٤٩	٧,٦٧	٩٢			

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ تساوي ٢,٤٨٠

أشارت نتائج جدول (٤) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة على اختبار سرعة القراءة في القياسين القبلي والبعدي لاستخدام الشفافيات الملونة كروماجين؛ ويؤكد ذلك على أثر الفلاتر في تحسين عسر القراءة.

تشير النتيجة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة عند قياس سرعة القراءة في القياسين القبلي والبعدي بعد استخدام فلاتر كروماجين، وهذا يدل على أن الفلاتر لها تأثير إيجابي وملحوظ على تحسين أداء القراءة لدى الأفراد، وتعزي الدراسة النتيجة إلى تحسين الإدراك البصري، ففلاتر كروماجين ساعدت في تحسين عملية معالجة المعلومات البصرية، مما يجعل النصوص أكثر وضوحًا وسهولة في القراءة، وهذا التحسين يؤدي إلى زيادة سرعة القراءة، كما أن استخدام الفلاتر يمكن أن يقلل من التششت البصري، مما يساعد الأفراد على التركيز بشكل أفضل أثناء القراءة، وبالتالي تحسين سرعة القراءة، إلى جانب أن الفلاتر تعمل على تقليل التباين والضوء الزائد، مما يجعل القراءة أكثر راحة ويساعد الأفراد على القراءة لفترات أطول دون الشعور بالإجهاد، كما أنَّ التحسن الملحوظ في الأداء قد يعزز من ثقة الأفراد بأنفسهم، مما

يدفعهم إلى ممارسة القراءة بشكل أكبر، وبالتالي يؤدي إلى مزيد من التحسن، بالإضافة إلى أن تحسن العلاج يعكس فعالية الفلاتر كأداة علاجية في مساعدة الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة، مما يثبت أن التدخلات البصرية يمكن أن تكون جزءًا مهمًا من إستراتيجيات الدعم التعليمي.

نتائج ومناقشة السؤال الثاني الذي ينص على: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) بين القياسين البعدي والتبقي على استخدام تقنية فلاتر كروماجين الملونة في تحسين مهارة القراءة؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم في البداية حساب معدل سرعة القراءة الطالبات للمجموعة التجريبية، ومن ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتبقي وقيمة Z للتحقق من دلالات الفروق الإحصائية.

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومتوسطات الرتب ومجموعهما وقيمتي (Z و W) ودلالتهما بين القياسين البعدي والتبقي لتطبيق البرنامج على عينة الدراسة

على اختبار سرعة القراءة

القياس	ن	متوسط	انحراف معياري	متوسط رتب	مجموع رتب	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة
بعدي	٢٢	٠,٥٩٦	٠,٢٤٩	١,٥	١	١	١,٠٦٩	غير دالة
تتبقي		٠,٥٩٧	٠,٢٤٧	٢,٥٠	٥			

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ تساوي ١,٠ ٦٩

أشارت نتائج جدول (٥) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة على اختبار سرعة القراءة في القياسين البعدي والتبقي لاستخدام الشفافيات الملونة كروماجين؛ ويؤكد ذلك على استمرار فاعلية الفلاتر كروماجين.

تشير النتيجة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة عند قياس سرعة القراءة في القياسين البعدي والتتبعي بعد استخدام فلاتر كروماجين، وهذا يعني أن فعالية فلاتر كروماجين في تحسين سرعة القراءة استمرت على الرغم من مرور الوقت، مما يشير إلى أن التأثير الإيجابي لهذه الفلاتر ليس مجرد نتيجة مؤقتة، بل هو تأثير مستدام لتحسن الإدراك البصري قد تكون فلاتر كروماجين قد حسنت من قدرة الأفراد على معالجة المعلومات البصرية بشكل أكثر كفاءة، مما ساعدهم على الحفاظ على مستوى عالٍ من الأداء في القراءة، كما قد يكون الأفراد قد تكيفوا مع استخدام الفلاتر، مما أدى إلى تعزيز إستراتيجيات القراءة لديهم، وبالتالي تحسين الأداء العام، كما قد تعزى النتيجة إلى عدم وجود فروق دالة يمكن أن يدل على أن الأفراد قد وصلوا إلى نقطة استقرار في أدائهم، حيث لم يعد هناك تحسن ملحوظ، لكنه في نفس الوقت لم يتراجع، كما أن النتائج تشير إلى أن التأثير العلاجي للفلاتر مستمر، مما يعكس قدرة الأفراد على الاستفادة من الدعم البصري بمرور الوقت.

وأخيراً؛ تؤكد هذه النتائج على أهمية فلاتر كروماجين كأداة فعالة لدعم الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، ومما أدى لتحسن ملحوظ في الإدراك البصري لعينة الدراسة، تعميم سلوك أفراد عينة الدراسة مع المواقف المشابهة، وكذلك ميل التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ممن يعانون من متلازمة إرلن ودافعيتهم لأداء المهارات التي أتقنوها أدت إلى تحسين قدرتهم على التركيز، والانتباه مما مكنهم من الاحتفاظ بها، واستخدامها في مواقف القراءة الأخرى، واتفقت نتائج الدراسة مع كل ما جاءت به دراسة ناصر (٢٠١٩) إلى فاعلية الشفافيات الملونة في تحسين مستوى القراءة عند الطلبة الذين يعانون من الحساسية الضوئية متلازمة إرلن، ودراسة

جوسي وآخرون José et al.2023 حيث أظهر الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة فترات قراءة أطول وأعداداً أعلى من كل من التثبيتات وحركات العين الطوعية، بالإضافة إلى ذلك، أصبحوا يقرؤون بشكل أسرع باستخدام مرشح التراكب الأزرق مقارنة بالظروف الأخرى، علاوة على ذلك، قلل مرشح التراكب الأزرق من مدة التثبيت وزاد من مدة حركات العين الطوعية، تظهر هذه النتائج أن مرشح التراكب الأزرق يحسن أداء القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة بسبب التغيرات في أنماط حركة العين. وفي نتيجة مشابهة لدراسة الخصري والشاملان (Alkhudairy & Al Shamlan, 2022) كانت النتائج الرئيسية هي التحسن في سرعة القراءة ودقة القراءة والإجهاد البصري. النتائج تم تضمين ما مجموعه ١٥٦ مريضاً في هذه الدراسة. ١١٠ مريض يعانون من عسر القراءة، و ١٩ يعانون من متلازمة إيرلين، و ١٦ يعانون من أمراض القلب والأوعية الدموية، و ١١ يعانون من CRD. وأظهرت النتائج أن سرعة القراءة ودقتها تحسنت في ٩٦,٣٤٪ من المرضى الذين يعانون من عسر القراءة و ٧٨,٩٪ من المرضى الذين يعانون من متلازمة إيرلين، وارتبط استخدام عدسات الكروماجين بشكل كبير بتحسين الإجهاد البصري في ٨٩,٨٪ من المرضى. ($p = 0.02$) تحسنت الحساسية للضوء بشكل ملحوظ بعد ارتداء عدسات الكروماجين في المرضى الذين يعانون من أمراض القلب والأوعية الدموية (٨٧,٥٪) و 63.6٪ CRD. (الاستنتاجات: أظهرت نتائج الدراسة تأثيراً إيجابياً لعدسات الكروماجين على تقليل الإجهاد البصري، بما في ذلك سرعة القراءة ودقتها لدى المرضى الذين يعانون من عسر القراءة ومتلازمة إيرلين، وتحسنت الحساسية للضوء في المرضى الذين يعانون من متلازمة إيرلين و CRD. تم تحسين رؤية الألوان في المرضى الذين يعانون من أمراض القلب والأوعية

الدموية. ومع ذلك ، هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات للتحقيق في عوامل التحسن وتقييم الفعالية طويلة المدى لعدسات chromagen على الأنشطة اليومية ومهارات التعلم، أما نتيجة دراسة العتوم (Otum, 2018) فقد اتفقت مع الدراسة الحالية حيث كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار اللاحق فيما يتعلق بتأثير طريقة المرشحات الملونة في علاج عسر القراءة. وفي نتيجة دراسة اوستاديقدوم وآخرين (Ostadimoghaddam et al., 2019) حيث زادت القدرة على القراءة بشكل ملحوظ لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة الذين يستخدمون مرشحات الألوان. أما في دراسة جاكوفيليتش وآخرين (Jakovljević et al., 2021) ففي نتيجة المشتركة أظهر الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة فترات قراءة أطول وأعداداً أعلى من كل من التثبيتات وحركة العين الطوعية، بالإضافة إلى ذلك، يقرؤون بشكل أسرع باستخدام مرشح التراكب الأزرق مقارنة بالظروف الأخرى. علاوة على ذلك، قلل مرشح التراكب الأزرق من مدة التثبيت وزاد من مدة وحركة العين الطوعية، وتظهر هذه النتائج أن مرشح التراكب الأزرق يحسن أداء القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة بسبب التغيرات في أنماط حركة العين. كما اتفقت مع دراسة ميتشيل وآخرون (Mitchell et al., 2008) على أن استعمال الشفافيات المختلفة الألوان يمكن أن يؤدي إلى التقليل من هذا القصور في الإدراك الحسي البصري، ومن ثم تحسين القدرة على القراءة.

وهذا ما يؤكد توافق نتائج الدراسة مع نظرية التكامل الحسي التي أشارت إلى أن المخ يمتاز بالمرونة، وقابليته للنمو والتشكيل والتنظيم الذاتي، وأن الجهاز العصبي قادر على التغيير والتعديل إذا ما توافر التدخل والتدريب والإثراء المناسب (Evans,

(1997). ولما كان النظام المعرفي الإنساني ذا سعة محدودة لا يمكن من الانتباه لكل المثيرات؛ لذا، فإن عملية الانتباه عملية معرفية تقوم على ترشيح بعض المثيرات، وانتقائها وفقا لأهميتها للفرد في عملية المعالجة والتجهيز (جمال علي ومختار الكيال، ٢٠٠١)، من هذا المنطلق هدف البرنامج العلاجي المشتغل على مختلف الأنشطة، بما فيها استخدام الشرائح الملونة لإثارة انتباه التلاميذ كجانب مهم للنشاط المعرفي، الذي يعد ضروريا لعملية القراءة؛ وبالتالي أدى لاستفادتهم منها وتعميم ذلك على مواقف القراءة المختلفة.

خاتمة الدراسة:

في هذه الدراسة، تم التعرف على أثر فلاتر كروماجين على الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى أهمية فلاتر كروماجين كأداة فعالة لدعم الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، ومما أدى لتحسن ملحوظ في الإدراك البصري لعينة الدراسة، كذلك ميل التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لأداء المهارات التي أتقنوها أدت إلى تحسين قدرتهم على التركيز، والانتباه مما مكنهم من الاحتفاظ بها، واستخدامها في مواقف القراءة الأخرى بناءً على هذه النتائج، وفي ضوء ذلك توصي الدراسة بالتالي:

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

- ضرورة توفير الشفافيات الملونة كروماجين ببعض المدارس النموذجية وتدريب معلميها على استخدامها.
- ضرورة استخدام الشفافيات الملونة كروماجين أثناء حصص القراءة في بداية العام الدراسي كتدخل علاجي مبكر للحد من تفاقم مشكلات عسر القراءة.
- ضرورة تدريب المعلمين معلمي غرف المصادر وصعوبات التعلم على طريقة اختيار فلاتر كروماجين المناسبة بحسب حالة الطالب، والتعرف على أنواعها ومدة استخدامها وآلية استخدامها والوقت المناسب.
- ضرورة تدريب أخصائي البصریات على استخدام الشفافيات الملونة كروماجين.

المقترحات:

- عمل كتيبات لشرح مشكلات صعوبات التعلم ومشكلات القراءة خاصة؛ لمساعدة الآباء في التعامل مع أطفالهم والمعلمين مع تلاميذهم.
- الحاجة لتوسيع البحوث حول فاعلية هذه العدسات في سياقات مختلفة ودراسة تأثير متغير الجنس على النتائج.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حية، حسام. (٢٠٠٦). فاعلية تقنية المرشحات الملونة وبرنامج تدريبي في تحسين المهارات القرائية ومفهوم الذات للمصابين بالديسلوكسيا البصرية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الامام محمد بن سعود بالرياض.
- جمال الخطيب؛ ومنى الحديدي. (٢٠١٦). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. عمان: الجامعة الأردنية.
- خصاونة، محمد والحوالدة، محمد وضمرة، ليلي وأبو هوش، راضي. (٢٠١٩). صعوبات التعلم الأكاديمية. ط٢. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الربيعان، علي. (٢٠٢١). واقع ومعيقات استخدام التقنيات التعليمية في فصول الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة الخرج. مجلة العلوم التربوية. ٢٩(٢). ٣١٥-٣٦٣.
- الروسان، فاروق. (٢٠١٨). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. ط٩، عمان : دار الفكر
- زريقات، ابراهيم وصالح ، محمد (٢٠٠٤). أثر استعمال فلاتر كروماجين على تحسين صعوبة القراءة. المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، ٢٨٩-٣٢٤.
- سعدليب، د وعبد الناصر، غريب. (٢٠٢٣). إستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كمدخل لتحسين جودة الأداء التدريسي. الملتقى الوطني الثالث حول جودة التعليم في المدارس الجزائرية كمدخل للتميز، جامعة عمار ثليجي الأغواط، كلية العلوم الاجتماعية.
- عبده، أفرح. (٢٠٢٠). المشكلات السلوكية المدرسية: مفهومها نسبة انتشارها، اسبابها، وكيفية التعامل معها. مجلة جيل البحث العلمي، ٦٩٤، ٤٥-٤٧.
- العنزي، عنود. (٢٠١٨). فاعلية برنامج باستخدام الشفافيات الملونة في علاج الحساسية الضوئية (متلازمة إرلن) لعينة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عوض الله، محمود وعاشور، أحمد والشحات، مجدي. (٢٠١٧). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. ط٤. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

مجموعة البنك الدولي. (٢٠٢٣). البيانات الشائعة. ٧٠% من الأطفال في عمر ١٠ سنوات يعانون الآن فقر التعلم، ولا يستطيعون قراءة نص بسيط وفهمه

ناصر، دعاء. (٢٠١٩). فاعلية شفافيّات ملونة مقننة لتحسين القراءة لدى عينة من التلاميذ المرحلة الابتدائية المصابين بالحساسية الضوئية (متلازمة إرلن). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abdah, Afrah. (2020). School Behavioral Problems: Their Concept, Prevalence, Causes, and How to Deal with Them (In Arabic). *Journal of Scientific Research Generation*, 69, 45-47.
- Abu Hayyah, Hussam. (2006). The Effectiveness of Colored Filter Techniques and a Training Program in Improving Reading Skills and Self-Concept for Individuals with Visual Dyslexia (In Arabic). Unpublished Master's Thesis, College of Education, Imam Muhammad bin Saud University, Riyadh.
- Alkhudairy, Z., & Al Shamlan, F. (2022). The Use of Chromagen Lenses in Different Ocular and Non-ocular Conditions: A Prospective Cohort Study. *Cureus*, 14(9), e28963. <https://doi.org/10.7759/cureus.28963>.
- Al-Rabiaan, Ali. (2021). The Reality and Challenges of Using Educational Technologies in Classrooms for Students with Learning Difficulties in Al-Kharj Governorate (In Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 29(2), 315-363.
- Al-Rousan, Farouk. (2018). Measurement and Diagnosis Methods in Special Education (In Arabic). 9th ed., Amman: Dar Al-Fikr.
- Anoud Al-Anzi. (2018). The Effectiveness of a Program Using Colored Overlays in Treating Light Sensitivity (Irlen Syndrome) Among a Sample of Students with Reading Difficulties in Primary School in Kuwait (In Arabic). Unpublished Doctoral Dissertation, College of Graduate Studies for Childhood, Ain Shams University.
- Awad Allah, Mahmoud; Ashour, Ahmed; & Al-Shahat, Magdy. (2017). Learning Difficulties: Diagnosis and Treatment (In Arabic). 4th ed., Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
- Bucci, M. P. (2019). Visual training could be useful for improving reading capabilities in dyslexia. *Applied Neuropsychology: Child*, 10(3), 199-208. <https://doi.org/10.1080/21622965.2019.1646649>.
- Denton, T. F., & Meindl, J. N. (2015). The Effect of Colored Overlays on Reading Fluency in Individuals with Dyslexia. *Behavior analysis in practice*, 9(3), 191-198. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0079-7>.

Donmez, M. A systematic literature review for the use of eye-tracking in special education. *Educ Inf Technol* 28, 6515–6540 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11456-z>

Evans, B. J. W. (1997) Guest editorial: Colored filters and reading difficulties: a continuing controversy. *Optometry and Vision Science*. 74(5), 239-240.

Evans, B. J., & Joseph, F. (2002). The effect of coloured filters on the rate of reading in an adult student population. *Ophthalmic & physiological optics: the journal of the British College of Ophthalmic Opticians (Optometrists)*, 22(6), 535–545. <https://doi.org/10.1046/j.1475-1313.2002.00071.x>

Evans, B. J., Patel, R., Wilkins, A. J., Lightstone, A., Eperjesi, F., Speedwell, L., & Duffy, J. (1999). A review of the management of 323 consecutive patients seen in a specific learning difficulties clinic. *Ophthalmic & physiological optics: the journal of the British College of Ophthalmic Opticians (Optometrists)*, 19(6), 454–466. <https://doi.org/10.1046/j.1475-1313.1999.00465.x>

Evans, B. J., Wilkins, A. J., Brown, J., Busby, A., Wingfield, A., Jeanes, R., & Bald, J. (1996). A preliminary investigation into the aetiology of Meares-Irlen syndrome. *Ophthalmic & physiological optics : the journal of the British College of Ophthalmic Opticians (Optometrists)*, 16(4), 286–296. <https://doi.org/10.1046/j.1475-1313.1996.95001190.x>

Facoetti, A., Lorusso, M. L., Cattaneo, C., Galli, R., & Molteni, M. (2005). Visual and auditory attentional capture are both sluggish in children with developmental dyslexia. *Acta Neurobiologiae Experimentalis*, 65(1), 61–72.

Joubert, L. (2000). Reading disability and colored lenses – a review of literature. *South African Optometrist*, 59(2), 35-40.

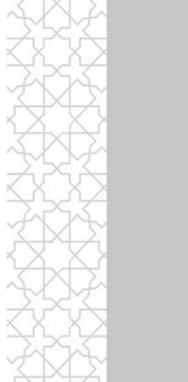
Girardi, M., McIntosh, R., D., Michel C., Vallar, G., Rossetti, Y., (2004) Sensorimotor effects on central space representation: prism adaptation influences haptic and visual representations in normal subjects. *Neuropsychologia* 42: 1477-1487, <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2004.03.008>.

Guimarães, M. R., Vilhena, D. de A., Loew, S. J., & Guimarães, R. Q. (2020). Spectral Overlays for Reading Difficulties: Oculomotor Function and Reading Efficiency Among Children and

- Adolescents with Visual Stress. Perceptual and Motor Skills, 127(2), 490-509. <https://doi.org/10.1177/0031512519889772>
- Harris, D & MacRow-Hill, S. (1999) Application of Chromogens haploscopic lenses to patients with dyslexia: A double-masked, placebo-controlled trial. Journal of the American Optometric Association. 70(10),629-640.
- Harris, D., Susan, J., (1998) A comparative study with the intuitive colorimeter. Opt today, 38:15
- Harris, et al, (1999). Application of Chromagen haploscopic lenses to patients with dyslexia: a double – masked, placebo – controlled trial. J Am Opt Ass, 70
- Hutzler, F., Wimmer, H., (2004). Eye movements of dyslexic children when reading in a regular orthography. Brain Lang 89: 235-242
- Irlen, H., (1991). Reading by the Colours: Overcoming Dyslexia and other Reading Disabilities by the Irlen Method. Avery, New York
- Jakovljević, T., Jankovic, M. M., Savić, A. M., Soldatovic, I., Čolić, G., Jakulin, T. J., Papa, G., & Kovic, V. (2021). The Relation between Physiological Parameters and Colour Modifications in Text Background and Overlay during Reading in Children with and without Dyslexia. Brain Sciences, 11(5), 539. <https://doi.org/10.3390/BRAINS11050539>
- Al-Khateeb, Jamal & Al-Hadidi, Mona. (2016). Curriculum and Teaching Methods in Special Education (In Arabic). Amman: Jordan University.
- Jaskowski, P., Rusiak, P., (2005) Posterior parietal cortex and developmental dyslexia. Acta Neurobiol Exp, 65: 79-94.
- Jeanes, R., Busby, A., Martin, J. and Wilkins, A (1997) Prolonged use of coloured overlays for classroom reading. Br. J. Psychol. 88, 531-548
- José A. Barela, Rafaela C. Mazzolani, Isabela Herz Garrett et al. Effect of colored electronic and overlay filters on reading performance of children with dyslexia, 15 February 2023, PREPRINT (Version 1) available at Research Square <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs2561639/v1>
- Al-Khawaldeh, Mohammad.; Dhamrah, Layla; & Abu Hawash, Rady. (2019). Academic Learning Difficulties (In Arabic). 2nd ed., Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
- Nasser, Dua. (2019). The Effectiveness of Standardized Colored Overlays in Improving Reading for a Sample of Primary

- School Students with Light Sensitivity (Irlen Syndrome) (In Arabic). Unpublished Master's Thesis, Ain Shams University.
- Ostadimoghaddam, H., Mohammadi, Z., Yazdani, N., Hasanzadeh, S., Sobhani-Rad, D., Shandiz, J. H., Khabazkhoob, M., & Ehsaei, A. (2019). The Effect of Binocular Disorders and Colored Filters on Reading Ability of Dyslexic Children. <http://eprints.mums.ac.ir/11901/>
- Otum, N. (2018). The Effect of Colored Filters Method on Treating Dyslexia Among Learning Difficulty Students. *Journal of Education and Practice*, 9(29), 47–53.
- Razuk, M., Perrin-Fievez, F., Gerard, C. L., Peyre, H., Barela, J. A., & Bucci, M. P. (2018). Effect of colored filters on reading capabilities in dyslexic children. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 1–7. <https://doi.org/10.1016/J.RIDD.2018.07.006>
- Saadlib, D. & Abdul Nasser, Gharib. (2023). Strategies for Teaching Students with Reading Difficulties as an Approach to Improving Teaching Quality. The Third National Forum on Education Quality in Algerian Schools as an Approach to Excellence (In Arabic), Amar Thlji University, Al-Aghwat, Faculty of Social Sciences.
- Stein, J. Dyslexia: the Role of Vision and Visual Attention. *Curr Dev Disord Rep* 1, 267–280 (2014). <https://doi.org/10.1007/s40474-014-0030-6>
- Suttle, C. M., Lawrenson, J. G., & Conway, M. L. (2018). Efficacy of coloured overlays and lenses for treating reading difficulty: an overview of systematic reviews. *Clinical and Experimental Optometry*, 101(4), 514–520. <https://doi.org/10.1111/cxo.12676>
- Wilkins, A. (1993). Overlays for classroom and optometric use. *Ophthal. Physiol. Opt.* 14,97-99
- Wilkins, A. J., Evans, B. J., Brown, J. A., Busby, A. E., Wingfield, A. E., Jeanes, R. J., & Bald, J. (1994). Double-masked placebo-controlled trial of precision spectral filters in children whouse coloured overlays. *Ophthalmic & physiological optics : the journal of the British College of Ophthalmic Opticians (Optometrists)*, 14(4), 365–370.

- Wilkins, A. J., Lewis, E., Smith, F., Rowland, E. and Tweedie, W. (2001) Colored overlays and their benefit for reading. J. Res. Reading 24, 41-64
- Wilkins, A.J. (2001) Assessment with the Intuitive Overlays: Instruction Manual. I.O.O. Marketing Ltd, London.
- Wilkins, A.J., Evans, B.J.W., Brown, J., Busby, A., Wingfield, A.E., Jeanes, R. and Bald, J.(1999) Double masked placebo-controlled trial of precision spectral filters in children who use colored overlays. Ophthal. Physiol. Opt. 14, 365-370
- Wilkins, A.J., Jeanes, R. J., Pumfrey, P.D. and Laskier, M. (1996) Rate of Reading Test: its reliability, and its validity in the assessment of the effects of colored overlays. Ophthal. Physiol. Opt. 16, 491-497.
- World Bank Group. (2023). Common Data: 70% of children aged 10 are now experiencing learning poverty and cannot read and understand a simple text (In Arabic).
- Zreikat, Ibrahim & Saleh, Mohammed. (2004). The Effect of Using Chromagen Filters on Improving Reading Difficulties (In Arabic). Proceedings of the 11th Annual Conference of the Psychological Counseling Center, Ain Shams University, 289-324.



Chief Administrator

H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri

His High Excellency, President of the University



Deputy Chief Administrator

Dr. Nayef bin Mohammed Al-Otaibi

Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research



Editor –in- Chief

Prof. Ali yahya Al Salem

Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods
- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic
University



Managing editor

Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad

Professor in The Department of Fundamentals of Education -
College of Education





Editor –in- Chief

■ **Prof. Mohamed Mostafa Kamel Ibrahim**

Professor in the Department of Instructional Design and Technology – College of Education and Educational Leadership – Arkansas Tech University-United States

■ **Prof. Allam Alnoor Othman Ahmed**

Professor of Knowledge Management and Sustainable Development – Global Policy Institute – Queen Mary University of London-United Kingdom

■ **Prof. Sameer Mosa Mohamed AlNajdi**

Professor in The Department of Educational Technologies - College of Education and Arts - University of Tabuk-Saudi Arabia

■ **Prof. Bashar Abdallah misleh Al saleem**

Professor in The Department of Fundamentals of Education - Princess Alia University College - Al-Balqa Applied University-Hashemite Kingdom of Jordan

■ **Prof. Ahmed Gaber Ahmed Elsayed**

Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education - Sohag University-Arab Republic of Egypt

■ **Prof. Safaa Ahmed Mohamed Shehata**

Professor in The Department of Fundamentals of Education - Faculty of Education - Ain Shams University-Arab Republic of Egypt

■ **Dr. Khawla bint Hilal Ali Al-Maamari**

Associate Professor in the Department of Psychology – College of Education – Sultan Qaboos University-Oman

■ **Dr. Sumaya bint Muhammad Al-Dosari**

Secretary Editor of the journal



Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

- 
1. Developing educational disciplines and their applications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
 2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
 3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
 4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
 5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1. Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6. Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation that the researcher owns the intellectual property of the work entirely
- 

and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
- 4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

IV.In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchers are given five copies by journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the
Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research,

Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh, 11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

<http://imamudsr.com/>

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa