بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة
العلوم التربوية

تصدر عن
جامعة الملك سعود
دورية ـ علمية ـ محكمة

المجلد الثامن والثلاثون ـ العدد الثاني
مايو (2026 م)
ذوالقعدة (1447هـ)
ردمد 1658-7863

http://jes.ksu.edu.sa

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS
ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ المملكة العربية السعودية

مجلة
العلوم التربوية

الهيئة الاستشارية

أ. د. راشد بن حسين العبد الكريم
جامعة الملك سعود
(السعودية)

أ. د. سعيد بن سليمان الظفري
جامعة السلطان قابوس
(سلطنة عمان)

أ. د. شادية أحمد محمد التل
جامعة اليرموك
(الأردن)

أ. د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار
جامعة الملك سعود
(السعودية)

أ. د. عبد الله بن سليمان البلوي
جامعة تبوك
(السعودية)

أ. د. هبه فتحي الدغيدي
الجامعة الأمريكية بالقاهرة
(مصر)

* * *

رئيس التحرير

أ. د. ناعم بن محمد العمري
جامعة الملك سعود (السعودية)

* * *

مدير التحرير

أ. د. إسماعيل سلامة البرصان
جامعة الملك سعود (السعودية)

* * *

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عبد الرحمن بن عبد الله أبا عود
جامعة الملك سعود (السعودية)
أ. د. مساعد بن عبدالله النوح
جامعة الملك سعود (السعودية)
أ. د. مصطفى قسيم الهيلات
جامعة البلقاء التطبيقية (الأردن)
أ. د. سليمان بن محمد البلوشي
جامعة السلطان قابوس (سلطنة عمان)
أ. د. محمد بن شديد البشري
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)
أ. د. محمد بن محمد الحربي
جامعة طيبة (السعودية)
أ. د. ريم بنت عبدالمحسن العبيكان
جامعة الملك سعود (السعودية)

* * *

سكرتيرا المجلة

أ. فهد بن عيسى العبداللطيف
jes@ksu.edu.sa
أ. حارث محمد المساوى

* * *

التصميم والإخراج
أ. فهد بن عيسى العبداللطيف

التعريف بمجلة العلوم التربوية

مجلة (دورية ـ علمية ـ محكمة) تصدر عن كلية التربية بجامعة الملك سعود، ثلاث مرات في السنة (فبراير ـ مايو ـ نوفمبر) وتعنى بنشر البحوث في مجالات العلوم التربوية، وتهدف المجلة إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة، في مجال العلوم التربوية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

تقوم المجلة بنشر المواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو بالإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة، التطبيقية والنظرية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث، والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات العلمية، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى، كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثًا في مجال المجلة.

❋ ❋ ❋

الرؤيـــــة:

أن تكون مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر القواعد العالمية، في نشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية.

الرســـالة:

نشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في العلوم التربوية.

الأهـــداف:

1. توفير مرجع علمي متميز للباحثين في العلوم التربوية.
2. تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية للنشر في العلوم التربوية.
3. المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الرصينة التي تساعد في تطوير المجتمع وتقدمه.

❋ ❋ ❋

«تاريخ المجلة»

- 1397هـ/ 1977م صدر أوّل عدد من المجلة بعنوان «دراسات».
- 1404هـ/ 1984م تغير اسم المجلة إلى: «دراسات تربوية» مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود.
- 1409هـ/ 1989م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية».
- 1412هـ/ 1992م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية والدراسات الإسلامية».
- 1433هـ/ 2012م فصلت المجلة إلى مجلتين: «مجلة العلوم التربوية» و«مجلة الدراسات الإسلامية».
- 1434هـ/ 2013م صدر أوّل عدد من «مجلة العلوم التربوية».

❋ ❋ ❋

للمراسلة:

«مجلة العلوم التربوية»

ص. ب: **2458** الرمز البريدي: **11451**
كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض – المملكة العربية السعودية

هاتف: **11-4674454 (966+)** فاكس: **11-4679965 (966+)**
البريد الإلكتروني: **jes@ksu.edu.sa** الموقع الإلكتروني: **http://jes.ksu.edu.sa**

❋ ❋ ❋

الاشتراك والتبادل:

دار جامعة الملك سعود للنشر – جامعة الملك سعود – الرياض – المملكة العربية السعودية

ص. ب: **68953** الرمز البريدي: **11537**

ثمن العدد: 15 ريالاً سعودياً، أو ما يعادله بالعملة الأجنبية، يضاف إليها أجور البريد.

❋ ❋ ❋

© 2026 (1447هـ) جامعة الملك سعود.
جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواءً كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

❋ ❋ ❋

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

قواعد وضوابط النشر

1. يجب ألا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة، متضمنة المستخلصين: العربي والإنجليزي والمراجع.
2. يعد مستخلصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا يتجاوز عدد كلمات كل واحد منهما (200) كلمة.
3. يلي المستخلصين: العربي والإنجليزي كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد عن خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
4. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (الأعلى – الأسفل – الأيمن – الأيسر) (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
5. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (16)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (11).
6. يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (10)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (8).
7. تستخدم الأرقام العربية (...Arabic, 1-2-3) في جميع ثنايا البحث.
8. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
9. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. (باللغتين عربي وإنجليزي) ثم تتبع بصفحات البحث، بدءًا بالصفحة الأولى، حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
10. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواءً في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
11. ينظم البحث وفق الآتي:

أ/ البحوث التطبيقية: يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته ومتغيراته، متضمنة الدراسات السابقة بشكل مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم أسئلته أو فروضه، يلي ذلك تحديد الأهداف، والأهمية، والحدود والمصطلحات، ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة المنهج، ومجتمع البحث وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها. وتسرد قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

ب/ البحوث النظرية: يورد الباحث مقدمة يمهد فيها للفكرة الأساسية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية في مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة الأساسية للبحث. ثم يختم البحث بملخص شامل متضمناً أهم النتائج. وتسرد قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

12. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس:
(American Psychological Association – APA – 6th ED)
13. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء المطبعية واللغوية.
14. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقًا للنظام الآتي:

أ/ إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ب/ إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكِّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ج/ تسرد قائمة المراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد فـي المجلة.

د/ يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد فـي المجلة.

- فيما يأتي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم فـي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود ـ العلوم التربوية، 3*(1)، 143 - 170.

Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

15. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر فـي جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، وتفيد هيئة التحرير بالاعتذار عن نشر البحث في المجلة.
16. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
17. فـي حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره فـي أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
18. الآراء الواردة فـي البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
19. لهيئة التحرير الحق فـي تحديد أولويات نشر البحوث.
20. يتم تقديم البحوث إلكترونيًا من خلال موقع المجلة (https://japksu.com/index.php/jes/login?source=%2Findex.php%2Fjes%2Fmanagement%2Fsettings%2Faccess)

❋ ❋ ❋

المحتويات

العنوان	الصفحة
۞ افتتاحية العدد: بقلم عضو تحرير مجلة العلوم التربوية أ. د. عبد الرحمن بن عبد الله أبا عود	
۞ الخصائص السيكومترية والبناء العاملي لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس حازم الحقباني	125
۞ تَخْطِيطُ اَلتَّعَاقُبِ اَلْقِيَادِيِّ فِي اَلْإِدَارَاتِ اَلْعَامَّةِ لِلتَّعْلِيمِ بِالْمَمْلَكَةِ اَلْعَرَبِيَّةِ اَلسُّعُودِيَّةِ فِي ضَوْءِ اَلْخِبْرَاتِ اَلْعَالَمِيَّةِ" نَمُوذَجَ مُقْتَرَح " هند بنت خليفة إبراهيم الخليفة و فاطمة عبد المنعم معوض	152
۞ استشراف مستقبل توظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية: "سيناريوهات ورؤى استراتيجية" إبراهيم رفعت إبراهيم و آية محمود عزت مصطفى و مسفر بن سعود السلولي.....	182
۞ واقع تحقيق الاستدامة الاجتماعية في رياض الأطفال: التحديات والتطلعات من منظور المعلمات رويدا بنت حمود مسفر الخثعمي و ياسمين بنت عبد الله حامد الثقفي و آلاء بنت إبراهيم كتبي	207
۞ **عرض عن كتاب:** التعلم المنظم ذاتيًا في القرن الحادي والعشرين: استراتيجيات لتعزيز الدافعية والإنجاز الأكاديمي خلود عبد العزيز ظافر الدوسري.....	232

❋ ❋ ❋

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

أ. د. عبد الرحمن بن عبد الله أبا عود ـ عضو هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

الحمد لله ربِّ العالمين، والصلاة والسلام على رسول الله الأمين، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسانٍ إلى يوم الدين. أما بعد:

تسعى مجلّة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود إلى تقديم معرفةٍ علميّةٍ نوعيةٍ تستجيب لشروط البحث العلميّ ومنهجيّته، وهو ما يتطلّب سلسلةً من الإجراءات في فحص الأبحاث المقدّمة للمجلّة وتحكيمها، وتهدف المجلة عبر هذه الإجراءات إلى تحقيق الموضوعيّةَ، وتعزيز ثقة القارئ بالموادّ المقدّمة للنشر.

ولا يخفى على القارئ الكريم ما تواجهه الهيئة التحريرية من أعباء لتحقيق ذلك، وهي تحرص أشدّ الحرص على الالتزام بأخلاقيّات النشر العلميّ، وليس في وسعها بعد ذلك سوى ترْك الحكم لقارئها تجاه ما تقدّمه من أعداد صادرة، فهذه الأعداد تمثل ذلك من حيث جودة المحتوى العلمي والتحريري للموضوعات المطروحة، إضافة للارتقاء بالمجلة من حيث عمليات التحرير والتحكيم والتوثيق والإخراج، وانتقاء البحوث ذات الطروحات الحديثة والنوعية المتميزة.

ويسرّ المجلّة أنْ تقدّم لقرّائها العدد الثاني من المجلد الثامن والثلاثون: (ذو القعدة 1447هـ – مايو 2026م). وبلغ عدد أبحاث هذا العدد أربعة بحوث، وقد تناولت تلك البحوث موضوعات متنوعة؛ الأول: «واقع تحقيق الاستدامة الاجتماعية في رياض الأطفال: التحديات والتطلعات من منظور المعلمات»، والثاني: «تَخْطِيطُ اَلتَّعَاقُبِ اَلْقِيَادِيِّ فِي اَلْإِدَارَاتِ اَلْعَامَّةِ لِلتَّعْلِيمِ بِالْمَمْلَكَةِ اَلْعَرَبِيَّةِ اَلسُّعُودِيَّةِ فِي ضَوْءِ اَلْخِبْرَاتِ اَلْعَالَمِيَّةِ» نَمُوذَجَ مُقْتَرَحٍ، والثالث: «استشراف مستقبل توظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية: سيناريوهات ورؤى استراتيجية»، والرابع: «الخصائص السيكومترية والبناء العاملي لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس».

وتأمل المجلّة أنْ تكون قد قدّمت عبر أبحاث هذا العدد للباحثين ما يأملونه من فائدةٍ علميّة. وتسعد المجلّة باستقبال مقترحات الباحثين والقرّاء عبر وسائل الاتّصال الموجودة بموقعها، وستكون هذه المقترحات محلّ اهتمام هيئة تحرير المجلّة إن شاء الله تعالى.

وفقنا الله لما فيه الرقيّ في العلم والانتفاع به.

***

الخصائص السيكومترية والبناء العاملي لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس

د. حازم الحقباني [1]

(قدم للنشر في 26/ 6/ 1447؛ وقبل للنشر في 29/ 7/ 1447هـ)

المُستخلَص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية والبناء العاملي لمقياس اضطراب التصرّف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون. طُبِّق المقياس على عيّنة مكوّنة من (750) طالبًا من مدارس مدينة الرياض، تراوحت أعمارهم بين (8–18) عامًا، بمتوسط عمري بلغ (13.12) سنة وانحراف معياري قدره (2.60). واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت أداة الدراسة من مقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون (إعداد الباحث)، استُخدم برنامجا SPSS وAMOS في إجراء التحليلات الإحصائية. وأسفر التحليل العاملي الاستكشافي عن أربعة عوامل تمثلت في: العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات، والتدمير المتعمّد للممتلكات، والخداع أو السرقة، والانتهاكات الجسيمة للقواعد، بما يتطابق مع تصنيف اضطراب التصرّف حسب الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس DSM-5، وهو ما يدعم صدق البناء العاملي للمقياس. كما بينت نتائج التحليل العاملي التوكيدي ملاءمة النموذج، إذ جاءت مؤشرات المطابقة ضمن الحدود المقبولة. وأظهرت النتائج معاملات اتساق داخلي دالّة إحصائيًا عند مستوى (≦0.01)، إلى جانب تحقق الصدق التقاربي والتمييزي، ومؤشرات ثبات جيدة للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وأوميجا. وأوصت الدراسة باستخدام المقياس في المدارس للتعرّف على الطلبة ذوي اضطراب التصرّف وتقديم التدخلات السلوكية المناسبة، والتوسع في إجراء الدراسات المسحية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب السلوك – مقاييس تقدير المعلمين–الاضطرابات الانفعالية والسلوكية – التربية الخاصة – التقويم النفسي المدرسي.

Psychometric Properties and Factor Structure of the Conduct Disorder Scale among School Students

Dr. Hazim Alhaqbani [1]

(Received 17/12/2025; Accepted 18/1/2026)

ABSTRACT: This study aimed to examine the psychometric properties and The factor structure of the Conduct Disorder Scale for school students as perceived by teachers. The scale was administered to a sample of 750 students from schools in Riyadh, aged 8–18 years (M = 13.12, SD = 2.60). A descriptive correlational design was employed. The study instrument consisted of a teacher-rated Conduct Disorder Scale for school students developed by the researcher. SPSS and AMOS were used to conduct the statistical analyses. Exploratory factor analysis yielded four factors: aggression toward people or animals, intentional destruction of property, deception or theft, and serious violations of rules, which correspond to the DSM-5 classification of conduct disorder, supporting the scale's factorial validity. Confirmatory factor analysis demonstrated adequate model fit, with goodness-of-fit indices within acceptable ranges. The findings revealed statistically significant internal consistency coefficients at the ≤ .01 level, in addition to evidence of convergent and discriminant validity and satisfactory reliability indices using Cronbach's alpha and McDonald's omega. The study recommends using the scale in schools to identify students with conduct disorder, provide appropriate behavioral interventions, and expand survey-based research in this field.

Keywords: Behavioral Disorder; Teacher Rating Scales; Emotional and Behavioral Disorders; Special education – School psychological assessment.

---

(1) أستاذ مساعد – قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – البريد الإلكتروني: Hmalhaqbani@imamu.edu.sa

(1) Assistant Professor- Special Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU)- E-mail: Hmalhaqbani@imamu.edu.sa- ORCID: https://orcid.org/0009-0005-1317-416X

مقدمة:

تؤثر الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (EBD) Emotional and behavioral disorders بشكل سلبي في النواحي التربوية والاجتماعية والنفسية للطلبة، ويرافقها ظهور أنماط سلوكية أو انفعالية تؤثر سلبًا في التعلم، وإقامة العلاقات الاجتماعية، والتكيف مع البيئة المدرسية. ولا يمكن الحكم على أسبابها فقط استنادًا إلى عوامل جسدية، أو جينية، أو ثقافية أو بيئية (National Center for Education Statistics, 2018). وغالبًا ما يُظهر الطلبة ذوو الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بعض الخصائص، مثل: العدوانية، والتحدي، والانسحاب الاجتماعي، والقلق، والاكتئاب، ونقص الانتباه (Popham et al., 2018). وتشير بعض الدراسات إلى أنهم يحققون أدنى النتائج التعليمية مقارنةً بغيرهم، ويعانون من نسب منخفضة في إتمام المرحلة الثانوية، ولديهم صعوبات في العلاقات الاجتماعية، واحتمالية أعلى للدخول في صراعات مع القانون، إضافة إلى الرفض الاجتماعي، وسوء التكيف مع متطلبات الحياة (Lloyd et al., 2019). ويضاف إلى ذلك أن غالبيتهم لا يتلقّون خدمات داعمة بالرغم من وجود مشكلات حادة تستدعي التدخل (Salle et al.,2018). ويُعدُّ اضطراب التصرُّف Conduct Disorder أحد أبرز أنماط الاضطرابات الانفعالية والسلوكية التي تتسم بانتهاك مستمر ومتكرر للمعايير الاجتماعية ولحقوق الآخرين. ويتجسد الاضطراب في ظهور سلوكيات عدة، كالعدوان الجسدي أو اللفظي على الآخرين، وتخريب الممتلكات، والخداع، والسرقة، وتعمّد مخالفة القواعد والأنظمة بصورة جسيمة. وتظهر تلك السلوكيات بدرجات متفاوتة من حيث الشدة والاستمرارية، وغالبًا ما تؤدِّي إلى نتائج سلبية وتحدّيات اجتماعية (Renk et al., 2017). وقد أشارت بعض الأدبيات إلى أن ذوي اضطراب التصرُّف تظهر عليهم أعراض من القصور الاجتماعي والانفعالي تتمثل في العدوانية تجاه الزملاء، وضعف التحصيل الأكاديمي، والانخراط في سلوكيات خطرة، ولديهم استعداد أكبر لارتكاب المخالفات القانونية والتورط في مشكلات مع الأنظمة تنتهي بالسجن، وتصاحب هذه الأعراض صعوبات في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، مع مؤشرات مرتفعة للعزلة، والإهمال، والتعرض

للعقاب القاسي (Fite et al., 2020). وتصنِّف النسخة الخامسة المنقَّحة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR –Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed, 2022) اضطراب التصرُّف ضمن فئة الاضطرابات التخريبية وضبط الاندفاع واضطرابات التصرف (Disruptive, Impulse-Control, and Conduct Disorders) إلى جانب اضطراب التحدِّي المعارض (Oppositional Defiant Disorder- ODD) ، واضطراب الانفجار المتقطع (Intermittent Explosive Disorder- IED)، و اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع (Antisocial Personality Disorder- APD)، إضافة إلى هوس إشعال الحرائق (Pyromania)، وهوس السرقة (Kleptomania)، وغيرها من فئة هذه الاضطرابات التخريبية المحددة وغير المحددة (American Psychiatric Association [APA],2022). وفي ضوء هذا التصنيف التشخيصي، تتضح الخصائص السلوكية المشتركة والفروق النوعية بين هذه الاضطرابات. وجميع هذه الاضطرابات، وإن كانت تتضمن مشكلات في التنظيم الانفعالي والسلوكي كغيرها من الاضطرابات التي يصنفها الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR)، فإن ما يميزها هو كون هذه الأعراض تتجسَّد في سلوكيات موجَّهة نحو الخارج (Externalizing)، كالانتهاك المتعمد لحقوق الآخرين، وتحدي السلطة والمجتمع، والسلوك العدواني، والتخريب، والتصرفات المخالفة للأنظمة باستمرار. وتلك السلوكيات تختلف من حيث تركيبة الأعراض، فعلى سبيل المثال: يتمحور اضطراب التصرُّف (CD) حول نمط سلوكي عدائي مستمر تجاه الآخرين أو انتهاك متعمد للقوانين الاجتماعية، و نادرًا ما يرتبط بانفعالات حادة. أما اضطراب الانفجار المتقطع (IED) فيعدُّ خللًا انفعاليًّا حادًّا، يظهر في نوبات غضب قوية وغير متناسبة مع المواقف، دون وجود نمط سلوكي عدواني مستمر. ويقع اضطراب التحدي المعارض (ODD) بين هذين الاضطرابين، حيث تتشكل الأعراض بالتساوي تقريبًا بين اضطراب سلوكي وانفعالي. ويتمثل وجه الاختلاف مع اضطراب هوس إشعال الحرائق، وهوس السرقة، في أن السلوك فيهما يكون موجهًا نحو هدف محدد (الحصول على الإثارة أو تخفيف

التوتر) من غير أن يكون مرتبطًا بنمط عدواني اجتماعي شامل كما هو في اضطراب التصرُّف. أما الاضطرابات المُندرجة تحت الاضطرابات غير المحددة أو المحددة جزئيًّا، فهي تلك الحالات التي تُظهر أعراضًا مرتبطة بأحد الاضطرابات، لكنها لم تستوفِ كامل معايير التشخيص (APA,2022).

ويشخَّص اضطراب التصرُّف في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR ,2022) عند توافر ثلاثة سلوكيات على الأقل من السلوكيات المدرجة ضمن الأبعاد الأربعة خلال الاثني عشر شهرًا الماضية، على أن تظهر إحدى هذه السلوكيات في الستة الأشهر الأخيرة. وتشمل هذه الأبعاد الآتي: (أ) العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات، (ب) تدمير الممتلكات، (ج) الخداع أو السرقة، (د) الانتهاكات الجسيمة للقواعد.

وبحسب الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR ,2022) يصنف الاضطراب إلى ثلاثة أنواع: النوع الأول يبدأ في الطفولة المبكرة (Childhood Onset Type)، وتظهر أعراضه قبل سن العاشرة، ويبدأ النوع الثاني في مرحلة المراهقة (Adolescent-Onset Type)، وتظهر أعراضه بعد سن العاشرة، أما النوع الثالث فهو البداية غير المحددة (Unspecified Onset)، ويكون عند استيفاء معايير التشخيص، لكن لا يُعرف إن كانت الأعراض قد ظهرت قبل سن العاشرة أم بعدها. يضاف إلى تلك الأنواع محددات فرعية تسمَّى نمط المشاعر الاجتماعية المحدودة (Limited Prosocial Emotions). واستنادًا إلى عدد السلوكيات التخريبية وحدتها والأثر الناتج عنها تُصنَّف أعراضه إلى ثلاث درجات: خفيفة، متوسطة، وشديدة. وقد أشارت التقديرات إلى وجود نسب متفاوتة لمعدلات الانتشار ومردُّ ذلك إلى اختلاف المرحلة العمرية والمجتمع الذي أجريت فيه الدراسة. فقُدِّرت النسبة في مرحلة الطفولة المبكرة بحوالي 35%، أما في فئات المراهقة فتراوحت بين 2% و3%، وتصل إلى 9.5% (Renk et al., 2017). ويبلغ معدل الانتشار العالمي بين الأعمار 6 إلى 18سنة حوالي 3% (Fite et al., 2020). وتشير بعض البيانات إلى أن النسبة تتراوح بين 2% و10%، وغالبًا ما تكون النسب مرتفعة لدى الذكور أكثر من الإناث

(APA, 2022). ورغم تعدد هذه التقديرات وتنوع مصادرها، تظلُّ معظم الإحصاءات والتقديرات محصورة في المجتمعات الغربية والدول المتقدِّمة أو مرتفعة الدخل؛ مما يجعل تقدير نسب انتشار اضطراب التصرُّف في الدول العربية والخليجية أمرًا محدودًا. وأجريت بعض الدراسات العربية في نطاق جغرافي محدود، ومنها –على سبيل المثال– دراسة سلمانيان وآخرون (Salmanian et al., 2017) التي قدَّمت مراجعة منهجية لحصر نسب الانتشار في الشرق الأوسط، وخلصت إلى أن متوسط نسب انتشار اضطراب التصرُّف بلغ نحو 5.7%، وأظهرت أن النسب تراوحت بين 2.4% و32.9% تبعًا للمعايير المستخدمة، والعينة، والأداة، والدولة. أما على المستوى المحلي، فأشار تقرير المسح الوطني السعودي للصحة النفسية (2019) إلى أن اضطراب التصرُّف يعدُّ من الاضطرابات الأكثر شيوعًا، وأن النسبة بلغت 1.70%، وأظهر أن النسبة بين الذكور تُقدَّر بـ 1.90%، ونسبتها بين الإناث تُقدَّر بـ 1.50%. وأشارت دراسة الزبن وآخرون (AlZaben et al.,2018) التي طبقت على طلاب المدارس الحكومية في محافظة جدة إلى أن نسبة انتشار اضطراب التحدي المعارض كمشكلة مصاحبة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بلغت نحو 56.5%، وهو ما يظهر شيوع أعراض اضطراب التصرُّف مع الاضطرابات الأخرى في البيئة المدرسية. وأشار الحريري (Al Hariri, 2017) إلى وجود مؤشرات تدلُّ على اضطراب التصرُّف لدى عينة كبيرة بلغت 1,245 طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الطائف. ولا تزال الدراسات التي تناولت انتشار اضطراب التصرُّف في المملكة العربية السعودية محدودة، إضافة إلى أن هناك تباينًا ملحوظًا في نسب الانتشار والتقديرات، ويُعزى ذلك إلى اختلاف أدوات القياس واختلاف البيئات التي أُجريت فيها هذه الدراسات. ويُعد هذا التفاوت أمرًا متوقَّعًا؛ لأن اضطراب التصرُّف لم يحظَ بدراسة موسَّعة على المستوى العالمي، لا سيما في البيئات المدرسية (Webber & Plotts,2008\2015). ومما سبق يظهر أن خطط التدخل المبكر للحدِّ من اضطراب التصرُّف يعدُّ محورًا أساسيًّا في الوقاية من التحدِّيات المرتبطة به. وقد أكَّدت الأدبيات السابقة أن برامج تدريب الوالدين –خاصة في السنوات

الأولى من العمر- تسهم في الحدّ من السلوك العدواني، وتقليل فرص تطور الاضطراب (Scott et al., 2014). يضاف إلى ذلك أن البرامج التربوية المقدمة في المدارس أسهمت في تحسين التفاعل الاجتماعي والانفعالي (Kimonis et al., 2019). ونظرًا للتفاوت في الأعراض بين الأفراد ذوي اضطراب التصرُّف، تُعد أدوات ومقاييس تقدير السلوك (Rating scales) من أهم الوسائل للكشف عن الاضطراب في البيئة المدرسية. وقد أثبتت مقاييس التقدير فعالية عالية في رصد السلوكيات المزعجة، عن طريق تقديرات المعلمين، أو الوالدين، أو الطالب نفسه (Webber & Plotts,2008\2015). ففي البيئة المدرسية، تُستخدم أدوات ومقاييس التقدير العامة أو الواسعة لرصد طيف واسع من المشكلات السلوكية والانفعالية، منها على سبيل المثال: نظام ايكنباخ (ASEBA) Achenbach System of Empirically Based Assessment، ونظام تقييم سلوك الأطفال (BASC) Behavior Assessment System for Children، ونظام الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية Systematic Screening for Behavioral Disorders (SSBD). وهناك أدوات ومقاييس تستهدف اضطرابات محددة، مثل: اضطرابات طيف التوحد، أو فرط الحركة وتشتت الانتباه. وتعتمد هذه الأدوات على معايير واضحة في تقدير شدّة السلوك ومدَّته وتكراره، وهو ما يجعلها أساسية في عمليات الكشف المبكر، وتحديد أهلية الطلبة لخدمات الدعم التربوي، أو خدمات التربية الخاصة (Lee et al.,2022;Klos et al.,2025). وتعدُّ تقديرات المعلمين من أهم مصادر البيانات السلوكية، خاصة في البيئة المدرسية التي يواجه فيها الطلبة تحدَّيات متكررة، حيث يستطيع المعلمون تقييم المشكلات الاجتماعية والسلوكية والأكاديمية بدقة؛ نظرًا لتفاعلهم المباشر مع الطلبة داخل الصفوف الدراسية. وانطلاقًا من أهمية هذا المصدر في التقدير السلوكي، تبرز الحاجة إلى أن تكون المقاييس والأدوات المستخدمة دقيقة وتعتمد بشكل أساسي على مدى توافقها مع المفهوم النظري لتحديد الاضطراب، أي أن تكون أبعادها وبنودها ترتبط فعليًا بالجوانب التي تعكس خصائص الاضطراب بشكل دقيق، وأن تكون مناسبة لثقافة المجتمع التي تُستخدم فيه، نظرًا لأن الحكم على السلوك السوي وغير السوي

يتأثر بثقافة المجتمع وبيئته (Webber & Plotts,2008\2015). ويترتب على ذلك أن أي أداة قياس لا تستند إلى إطار نظري علمي أو لا تراعي الخصوصية الثقافية للمجتمع المستخدم فيه، تكون عرضة لضعف دقة التشخيص (Hartman et al., 2017). وعلى الرغم من هذا التأكيد النظري، لا تزال الأدبيات تشير إلى قلة توفر مقاييس أو أدوات تعتمد على تقديرات المعلمين في الكشف عن اضطراب التصرف، وتتمتع في الوقت نفسه ببنية نظرية وإحصائية وخصائص سيكومترية مقبولة. وفي محاولة لمعالجة هذا القصور، هدفت دراسة واشبسش وإلغار (Waschbusch&Elgar,2007) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب التصرُّف (CDRS)، وطبقت على عينتين: شملت العينة الأولى 1554 فردًا، أما العينة الثانية فكانت للمشخَّصين إكلينيكيًا وعددهم (80). وأظهرت نتائج العينة الأولى ثباتًا داخليًا بلغ (0.74) لتقديرات الوالدين و(0.72) للمعلمين، أما العينة الإكلينيكية فبلغ الثبات الداخلي (0.78) للوالدين و(0.83) للمعلمين، وبلغت دقة المقياس في تصنيف الحالات مقارنة بالمقابلة التشخيصية (DISC) نحو 78.8%، بحساسية 60%. وعلى المستوى العربي، أجرت أبو العينين (2011) دراسة هدفت إلى إعداد مقياس لاضطراب التصرُّف لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (40) عبارة طُبقت على عينة من (150) طفلًا. وجرى التحقق من البناء العاملي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير متعامد، وأسفر التحليل عن أربعة عوامل رئيسية مكونة من (37) عبارة، تمثلت في: العدوان ضد الآخرين والحيوانات، تخريب الممتلكات، الخداع أو السرقة، والانتهاك المتعمد للقواعد. كما جرى التحقق من الاتساق الداخلي، وتبين أن معاملات الارتباط بين العبارات وأبعادها تراوحت بين (0.326) و(0.563)، وبين الأبعاد والدرجة الكلية من (0.598) إلى (0.674)، وبلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (0.923) وفي سياق لاحق، أنجزت رين وآخرون (Raine et al.,2022) دراسة عنيت بالخصائص السيكومترية لقياس أعراض اضطراب التحدي المعارض واضطراب التصرُّف لدى الأطفال، وشملت (428) طفلًا

تتراوح أعمارهم بين 11 و12 عامًا. وأظهرت النتائج قدرة المقياس على التنبؤ بتشخيصات ODD وCD اعتمادًا على مقابلة (DISC-IV)، إضافة إلى قدرته على التمييز بين الحالات، وإثبات قدرته على التنبؤ بالتشخيصات المستقبلية بعد 12 شهرًا، فضلًا عن ارتباطه بمؤشرات الأداء الاجتماعي والمدرسي. وفي الإطار نفسه، سعت دراسة لي وآخرون (Lee et al.,2022) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة الكورية من مقياس اضطرابات السلوك التخريبي وفقًا لمعايير DSM-5، وطبقت على عينة مكونة من (457) من أولياء الأمور. وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي بناء عاملي مكون من أربعة أبعاد، مع مؤشرات مطابقة قوية (CFI = 0.982، TLI = 0.981، RMSEA = 0.036)، وتشبع عالٍ للعوامل، إلى جانب مستوى مرتفع من الاتساق الداخلي وصدق تلازمي جيد من خلال الارتباط بمقاييس ARS وCBCL.

واستمرارًا لهذا التوجه، هدفت دراسة كلوز وآخرون (Klos et al.,2025) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس SBB-SSV المصمم لقياس أعراض اضطراب التحدي المعارض واضطراب التصرُّف لدى المراهقين استنادًا إلى معايير DSM-5، حيث طُبق على عينة مكونة من (658) مراهقًا. وأظهر المقياس ثباتًا داخليًا مرتفعًا ومؤشرات مطابقة قوية في التحليل العاملي التوكيدي، إضافة إلى صدق تقاربي وتمييزي جيد من خلال ارتباطه بمقاييس CBCL وYSR، مما يؤكد صلاحيته لأغراض التشخيص والتقدير. وفي ضوء ذلك، استندت الدراسة الحالية إلى ما قدمته الدراسات السابقة في تحديد أبعاد الاضطراب وصياغة بنوده وفق معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس، وفي تبني الإجراءات الإحصائية المستخدمة للتحقق من صدق البناء والاتساق الداخلي، كما ورد في دراسات أبو العينين (2011)، واشبسش وإلغار (Waschbusch&Elgar,2007) ودراسة رين وآخرون (Raine et al.,2022) ودراسة لي وآخرون (Lee et al.,2022) وفي المقابل، كشفت المقارنة مع هذه الدراسات عن اختلافات جوهرية تميز الدراسة الحالية؛ إذ ركزت على تقديرات المعلمين في المدارس السعودية، في حين اعتمدت معظم الدراسات السابقة على تقديرات الوالدين أو أولياء

الأمور. كما انصرفت بعض الدراسات إلى قياس أكثر من اضطراب في أداة واحدة، في حين ركزت الدراسة الحالية على اضطراب التصرّف فقط. إضافة إلى ذلك، جمعت الدراسة الحالية بين التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء، على خلاف غالبية الدراسات السابقة التي اكتفت بالتحليل العاملي الاستكشافي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أشارت الأدبيات السابقة إلى وجود ارتباط وثيق بين اضطراب التصرُّف وعدد من التحدِّيات الاجتماعية والسلوكية، من أبرزها: صعوبة التكيف المدرسي، وتدني الإنجاز الأكاديمي، وصعوبة التفاعل الاجتماعي، والنبذ من الأقران، والميل إلى تعاطي المواد المخدرة، والانخراط في سلوكيات منحرفة ومخالفة للقانون؛ وكل ذلك يجعله من بين أكثر الأسباب التي يترتب عليها إحالة إلى خدمات التربية الخاصة أو الصحة النفسية (Renk et al.,2017;Fite et al.,2020). يُضاف إلى ذلك أن اضطراب التصرُّف يظهر -غالبًا- مع اضطرابات نمائية ونفسية أخرى، ومن ذلك تزامنه مع اضطرابات القلق، والاكتئاب، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (AlZaben et al.,2018)، مما يجعل عملية الكشف والتدخل المبكر مهمة للغاية. وكشفت بعض الإحصائيات في المملكة العربية السعودية عن مؤشرات مثيرة للقلق، ومن ذلك أن المسح الوطني السعودي للصحة النفسية (2019) أشار إلى أن اضطراب التصرُّف يعدُّ من بين الاضطرابات الأكثر شيوعًا، وبينت بعض الدراسات أن ما بين 8% و22% من مجموع الطلبة في المدارس في الفئة العمرية من 4 إلى 17 عامًا يواجهون تحدّيات سلوكية (Al-Modayfer&Alatiq,2015;Maajeeny,2018).

هذه الأرقام تفصح عن ضرورة توفير أدوات تتسم بالكفاءة والدقة العالية، وتتلاءم مع الخصائص الثقافية للمجتمع السعودي، ويمكن بواسطتها التعرّف المبكّر على الطلبة ذوي اضطراب التصرُّف.وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت اضطراب التصرّف في السياقين العربي والأجنبي، فإن تحليلًا نقديًّا معمَّقًا لتلك الأدبيات يكشف عن ثغرات منهجية وتطبيقية ظلّت قائمة، ويبرز الحاجة الملحة إلى إجراء مزيد من

الدراسات. فقد اتجهت معظم البحوث السابقة إلى بناء أدوات قياس موجهة للوالدين أو للأخصائيين النفسيين، ولم تمنح تقديرات المعلّمين ما تستحقه من اهتمام علمي (في حدود علم الباحث) رغم دورهم المباشر في ملاحظة الطلاب داخل المدرسة. ورغم أهمية الكشف المبكر عن الاضطرابات السلوكية لا تزال البيئة المدرسية في المملكة العربية السعودية تحتاج إلى أدوات تقدير ملائمة تساعد على الاكتشاف المبكر لمؤشرات اضطراب التصرُّف لدى الطلبة. وبلا شك، فإن غياب هذه الأدوات قد يحدُّ من قدرة المدرسة على أداء أدوارها الأساسية في تقديم الرعاية التربوية الكاملة، وتقديم أو تبنّي تدخُّلات تربوية فعَّالة. وتبرز مقاييس التقدير بوصفها خيارًا مميزًا قادرًا على التقاط المؤشرات المبكرة للتحدِّيات السلوكية، وهو ما يجعلها أدوات مهمّة تسهم في تقديم التدخلات الوقائية أو العلاجية؛ لكونها تمتاز بسهولة التطبيق، وإمكانية إشراك مصادر متعددة للملاحظة والتقدير، مثل: المعلم، والوالدين، والطالب (Renk et al., 2017).

وبناءً على ما سبق، سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية والبناء العاملي لمقياس اضطراب التصرف الذي يستند إلى معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية DSM-5، وتتمثَّل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما الخصائص السيكومترية والبناء العاملي لمقياس اضطراب التصرُّف لدى طلاب المدارس حسب تقديرات المعلمين؟ ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الآتية:

1- ما مؤشرات الصدق التقاربي والتمييزي والاتساق الداخلي لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون؟
2- ما مؤشرات الثبات لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون؟
3- ما البناء العاملي لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي؟
4- ما مؤشرات جودة المطابقة لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون باستخدام التحليل العاملي التوكيدي؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص السيكومترية إضافة إلى التحقق من البناء العاملي ومؤشرات جودة المطابقة لمقياس اضطراب التصرُّف لدى طلبة المدارس.

أهمية الدراسة:

تستند الدراسة الحالية إلى أهمية نظرية وتطبيقية، تتضح على النحو الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من كونها تسهم في بناء أداة قياس عربية مستندة إلى المعايير التشخيصية للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية DSM-5 لاضطراب التصرف، والتحقق من خصائصها السيكومترية في البيئة المدرسية، من خلال فحص البناء العاملي ومؤشرات جودة المطابقة، فضلًا عن مؤشرات الصدق والثبات. كما تسهم الدراسة في سد فجوة في الأدبيات العربية، ولا سيما السعودية، فيما يتعلق بتوفير أدوات مقننة لقياس اضطراب التصرف لدى الطلبة، بما يدعم الاتجاه نحو القياس القائم على المعايير التشخيصية المعتمدة، ويعزز من دقة الدراسات المستقبلية في مجال الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في توفير مقياس يمكن توظيفه في البيئة المدرسية للكشف المبكر عن اضطراب التصرف لدى الطلبة، بما يدعم الجهود الوقائية للمدارس في تحديد الحالات التي تتطلب تدخلًا تربويًا أو إرشاديًا مناسبًا. إضافة إلى ذلك، تساعد أداة الدراسة الباحثين في إجراء دراسات مستقبلية، بما يسهم في تطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والارتقاء بجودتها.

حدود الدراسة: تم اجراء الدراسة وفق الحدود الآتية:

الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التحقق من البناء العاملي والخصائص السيكومترية لمقياس لتقدير اضطراب التصرُّف بناءً على معايير DSM-5.

المكانية: المدارس الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447هـ.

البشرية: طلبة المدارس (ذكور/ إناث) للفئة

العمرية من (8-18) عامًا.

مصطلحات الدراسة:

البناء العاملي (Factorial Structure)**:** أسلوب إحصائي يتم الوصول إليه من خلال التحليل العاملي، ويتضمَّن عددًا كبيرًا من العمليات الرياضية لتحليل الارتباط بين المتغيِّرات وبنود المقياس، ومن ثمَّ تفسير الارتباطات وتقليصها إلى أقلِّ عدد من المتغيِّرات التي تسمَّى العوامل (السيد،2011). ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه معايير موضوعية تتضمن عدد من العمليات الرياضية تستخدم بهدف تقييم جودة مقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي.

اضطراب التصرُّف (Conduct Disorder)**:** نمط مستمرٌّ من السلوكيات العدوانية تجاه الأشخاص أو الحيوانات، والخداع، والسرقة، والتخريب المتعمد للممتلكات الشخصية والعامة، والانتهاكات الجسيمة لحقوق الآخرين والمعايير الاجتماعية (APA,2022). ويقاس إجرائيا من خلال درجات أفراد العينة حسب تقديرات المعلمين على مقياس اضطراب التصرف المستخدم لأغراض هذه الدراسة وابعاده الفرعية الأربعة المحددة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمناسبته طبيعة الدراسة، وللوصول إلى الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المدارس الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، وذلك وفق الإحصائيات الرسمية المعتمدة. وقد بلغ العدد الكلي للطلاب والطالبات في جميع المراحل التعليمية (833,966) طالبًا وطالبة، بواقع (345,762) طالبًا و (488,204) طالبة. ويتوزع هؤلاء الطلبة على المراحل التعليمية على النحو الآتي: المرحلة الابتدائية: (424,658) طالبًا وطالبة، المرحلة المتوسطة: (220,873) طالبًا وطالبة، المرحلة الثانوية: (188,435) طالبًا وطالبة، كما شمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض في المراحل التعليمية نفسها، والبالغ عددهم

(53,475) معلمًا ومعلمة، منهم (23,110) معلمًا و (30,365) معلمة، حيث يُعد المعلمون مصدر التقدير الأساسي لدرجات الطلبة على مقياس اضطراب التصرف. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية من عدد من المدارس الحكومية في مدينة الرياض، وبلغ حجم العينة (750) طالبًا وطالبة، أي ما يمثل نحو (0.09%) من إجمالي مجتمع الدراسة، وهو حجم يتجاوز الحد الأدنى المناسب للعينة وفق الجداول الإحصائية لـ (Krejcie & Morgan,1970)، وقد تراوحت أعمار أفراد العينة بين (8–18) عامًا، بمتوسط عمري قدره (13.12) سنة، وانحراف معياري (2.60). ونظرًا لأن تقدير درجات الطلبة على المقياس تم من خلال معلميهم، فقد شارك في عملية التقييم (39) معلمًا ومعلمة من العاملين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، موزعين على المراحل التعليمية الثلاث، حيث تولّى كل معلم تقييم الطلبة الذين يقوم بتدريسهم. وجرى تقسيمهم إلى عينتين: الأولى لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي وتكونت من (375) طالبًا وطالبة، أما الثانية فتكونت من (375) طالبًا وطالبة للتحليل العاملي التوكيدي؛ وهذا يتوافق مع الأدبيات التي تشير إلى ضرورة أن تختلف عينة التحليل العاملي الاستكشافي عن عينة التحليل العاملي التوكيدي (Brown, 2015;Worthington & Whittaker,2006).

جدول (1) الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة حسب الجنس والمرحلة الدراسية والعمر) ن=750

المرحلة الدراسية	عدد الذكور ونسبتهم	عدد الإناث ونسبتهم	المجموع والنسبة المئوية	الفئة العمرية (سنة)	المتوسط العمري (± الانحراف المعياري)
الابتدائية	159 (21.2%)	223 (29.7%)	382 (50.9%)	8–11	9.5 ± 1.1
المتوسطة	83 (11.1%)	116 (15.5%)	199 (26.5%)	12–14	13.0 ± 0.8
الثانوية	69 (9.2%)	100 (13.3%)	169 (22.6%)	15–18	16.5 ± 1.0
المجموع	311 (41.5%)	439 (58.5%)	750 (100%)	8–18	13.12 ± 2.60

أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير مقياس اضطراب التصرُّف لطلاب المدارس بمدينة الرياض، واستند في ذلك إلى الإطار المفاهيمي والتصنيفي المعتمد في DSM-5-TR (2022)، واعتمد في بنائه على التصنيف الرباعي لأبعاد الاضطراب، وهي:

(1) العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات، (2) التدمير المتعمد للممتلكات، (3) الخداع أو السرقة، (4) الانتهاكات الجسيمة للقواعد. وجاء المقياس مكونًا من 25 بندًا موزعة على الأبعاد الأربعة، بواقع سبعة بنود للبعد الأول، وستة بنود لكلٍّ من الأبعاد الثلاثة الأخرى، وقد صيغت جميعها في اتجاه سلبي؛ إذ تصف سلوكيات تمثل مظاهر الاضطراب. ثم طورت البنود لتكون واضحة، وقابلة للملاحظة والتطبيق في المدارس. ويُستكمل المقياس من المعلمين، بحيث يُطلب منهم تقدير كلّ سلوك باستخدام مقياس ليكرت خماسي من واحد إلى خمسة، يتدرج على النحو الآتي: (5 –دائمًا)، ويعني ظهر السلوك أربع مرات فأكثر؛ (4– غالبًا)، ويعني ظهر السلوك ثلاث مرات؛ (3– أحيانًا)، ويعني ظهر السلوك مرتين؛ (2– نادرًا)، ويعني ظهر السلوك مرة واحدة؛ (1– أبدًا)، ويعني لم يظهر السلوك أو لا تتوافر معلومات كافية. وحرصًا على ضمان دقة التقدير، اشترط الباحث أن يكون المعلم المستجيب قد تعامل مع الطالب مدة لا تقل عن ستة أشهر؛ لأن ذلك يضمن معرفته الحقيقية بسلوك الطالب عن طريق ملاحظته المستمرة وتفاعله داخل المدرسة أو الصف. وتكوّن المقياس من جزئين: يتضمن الجزء الأول معلومات تعريفية عن الطالب (العمر، الجنس، المرحلة الدراسية، مدة معرفة المعلم بالطالب)، أما الثاني فيتضمَّن تعليمات المقياس، والإجابة عنه، وقائمة العبارات السلوكية مصنفة وفق الأبعاد الأربعة. وقد عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية الخاصة بكليات التربية، والبالغ عددهم (5) محكمين، وذلك لإبداء الرأي حول مدى وضوح تعليمات المقياس للمستجيبين، ومدى ملاءمة بنود المقياس للتعريف الإجرائي، ومدى اتساق بنود كل بُعد مع تعريفه الإجرائي، وقام الباحث بتعديل صياغة بعض البنود وفق ملاحظات المحكمين، واعتبرت نسبة اتفاقهم على بنود المقياس مؤشرًا على صدقه، مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق المقياس على أفراد العينة.

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد الحصول على الموافقات الرسمية من اللجنة الدائمة للأخلاقيات العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والإدارة

العامة للتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة طُبِّق المقياس إلكترونيًّا باستخدام نموذج قوقل Google Forms، وتوزيعه بواسطة البريد الإلكتروني الرسمي للمدارس الحكومية في مدينة الرياض. وروعي في إجراءات التطبيق توفير تعليمات واضحة، والحصول على موافقة المستجيبين، والتأكيد على أن المشاركة طوعية وبإمكانهم الانسحاب من الدراسة في أي وقت مع الإشارة إلى ضمان سرية البيانات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

جرى التحقق من البناء العاملي للمقياس عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج SPSS.V27، إضافة إلى التحقق من مؤشرات مطابقة النموذج والقدرة التنبؤية للفقرات باستخدام التحليل العاملي التوكيدي والصدق التقاربي والتمييزي باستخدام برنامج AMOS.V25. وجرى التحقق من الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وأوميجا باستخدام برنامج SPSS.V27، أما الاتساق الداخلي للمقياس فتحقق الباحث منه بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين العبارة والدرجة الكلية على المقياس والبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما مؤشرات الصدق التقاربي والتمييزي والاتساق الداخلي لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون؟

للإجابة عن ذلك قام الباحث بحساب الصدق التقاربي والتمييزي والاتساق الداخلي على النحو الآتي:

الصدق التقاربي والتمييزي

قام الباحث بحساب متوسط التباين المستخلص (AVE)، وحساب قيمة الثبات المكون (CR) لكلِّ بُعدٍ من أبعاد المقياس، ومربع التباين المشترك الأقصى بين الأبعاد (MSV)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) مؤشرات الصدق التقاربي والتمييزي لأبعاد المقياس

م	البُعد	متوسط التباين المستخلص (AVE)	قيمة الثبات المكون (CR)	مربع التباين المشترك الأقصى بين الأبعاد (MSV)
1	العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات	0.533	0.759	0,438

تابع / الجدول(2)

2	التدمير المتعمد للممتلكات	0.507	0.790	0.403
3	الخداع أو السرقة	0.566	0.772	0.432
4	الانتهاكات الجسيمة للقواعد	0.586	0.783	0.440

يتضح من الجدول (2) أن قيم متوسط التباين المستخلص (AVE) لكلّ بُعد من أبعاد المقياس تجاوزت القيمة (0.50)، إضافة إلى أن جميع قيم متوسّط التباين المستخلص (AVE) لكلِّ بُعد من أبعاد المقياس أقل من قيمة الثبات المكون (CR)؛ مما يشير إلى الصدق التقاربي للمقياس. كما قام الباحث بحساب مربع التباين المشترك الأقصى بين الأبعاد (MSV) ومتوسط التباين المستخلص (AVE) لكلِّ بُعد من أبعاد المقياس. ويتضح أيضًا أن قيم مربع التباين المشترك الأقصى (MSV) بين الأبعاد أقل من قيم متوسط التباين المستخلص(AVE) لكل بعد من أبعاد المقياس؛ مما يشير إلى الصدق التمييزي للمقياس.

مؤشرات الاتساق الداخلي للمقياس:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس على النحو الآتي:

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

جدول (3) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**.447	8	**.469	15	**.601	22	**.352
2	**.563	9	**.645	16	**.671	23	**.540
3	**.629	10	**.505	17	**.642	24	**.327
4	**.671	11	**.436	18	**.561	25	**.577
5	**.565	12	**.574	19	**.567		
6	**.687	13	**.511	20	**.343		
7	**.410	14	**.642	21	**.379		

تشير** مستوى الدلالة عند (.01)، *مستوى الدلالة عند (.05)

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى (.01).

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية والبعد الذي تنتمي له.

جدول (4) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له

العدوان تجاه الأشخاص أوالحيوانات		التدمير المتعمد للممتلكات		الخداع أو السرقة		الانتهاكات الجسيمة للقواعد	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**.535	8	**.644	14	**.704	20	**.661
2	**.618	9	**.782	15	**.677	21	**.685
3	**.706	10	**.601	16	**.733	22	**.689
4	**.708	11	**.516	17	**.751	23	**.580
5	**.597	12	**.586	18	**.705	24	**.696
6	**.763	13	**.520	19	**.604	25	**.551
7	**.391						

تشير** مستوى الدلالة عند (.01)، *مستوى الدلالة عند (.05)

يتضح من جدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمكون الذي ينتمي إليه دالة عند مستوى (.01).

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (5) معامل الارتباط بين درجة كلِّ بُعد والدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط
1	العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات	**.818
2	التدمير المتعمد للممتلكات	**.853
3	الخداع أو السرقة	**.806
4	الانتهاكات الجسيمة للقواعد	**.754

تشير** مستوى الدلالة عند (.01)، *مستوى الدلالة عند (.05)

يتَّضح من جدول (5) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (.01). ويوضح الجدول (6) الصورة النهائية للمقياس.

جدول (6) الصورة النهائية لتوزيع عبارات المقياس على كلِّ بُعد من أبعاده

م	البعد	أرقام العبارات	المجموع
1	العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات	7-6-5-4-3-2-1	7
2	التدمير المتعمد للممتلكات	13-12-11-10-9-8	6
3	الخداع أو السرقة	19-18-17-16-15-14	6
4	الانتهاكات الجسيمة للقواعد	25-24-23-22-21-20	6
إجمالي عبارات المقياس			25

إجابة السؤال الثاني: ما مؤشرات الثبات لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب ثبات المقياس بمعامل ألفا كرونباخ وأوميجا وذلك على النحو الآتي:

1-معامل ألفا كرونباخ وأوميجا: طبِّق المقياس على (375) مشاركًا، والجدول (7) يوضح معامل الثبات لكلِّ مكوّن من مكونات المقياس والدرجة الكلية.

جدول (7) معاملات الثبات للمكونات والدرجة الكلية للمقياس بألفا كرونباخ وأوميجا

م	المكون	الثبات بـ "ألفا كرونباخ"	الثبات بأوميجا
1	العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات	.802	.804
2	التدمير المتعمد للممتلكات	.791	.801
3	الخداع أو السرقة	.812	.841
4	الانتهاكات الجسيمة للقواعد	.808	.818
الدرجة الكلية		.883	.909

يتَّضح من جدول (7) أن معاملات الثبات للمكونات والدرجة الكلية بمعامل ألفا كرونباخ تراوحت بين (.791-.883)، وبالنسبة للأوميجا تراوحت بين (.801-.909) وجميعها معاملات ثبات مقبولة؛ مما يشير إلى الثقة بالنتائج.

إجابة السؤال الثالث: ما البناء العاملي لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام صدق البناء (التحليل العاملي والاستكشافي)، وذلك على النحو الآتي:

أُجري التحليل العاملي للمقياس في صورته الأولية عن طريق المصفوفة الارتباطية لدرجات المشاركين بالدراسة، وعددهم (375) مشاركًا من بين أفراد المجتمع الأصلي للعينة الأساسية، وجرى حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kaiser- Meyer- Olkin)KMO Test Measure of Sampling Adequacy)، حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد

الصحيح، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (0.773)؛ أي: أكبر من قيمة الحدّ الأدنى الذي اشترطه Kaiser (.50 0)، مما يدل على كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي (أمين،2008). وأُجري التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS v26)، وقد أخذ الباحث بمحك جيلفورد لمعرفة حدّ الدلالة الإحصائية للتشبعات التي تصل إلى (0.30) أو أكثر دالة، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة الفاريماكس لـ كايزر Kaiser Varimax. وفى ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص أربعة مكونات رئيسة، الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) قيم تشبعات الفقرات على العوامل المستخرجة باستخدام طريقة التدوير المتعامد لمقياس اضطراب التصرف (ن=375)

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
1	0.726				14			0.525	
2	0.581	0.460			15			0.466	
3	0.531		0.411		16			0.507	0.381
4	0.770				17			0.778	
5	0.741				18			0.638	0.556
6	0.803				19			0.695	
7	0.881				20		0.320		0.643
8		0.404			21				0.763
9		0.758			22				0.772
10		0.610	0.557		23				0.745
11		0.863			24				0.606
12		0.787	0.303		25				0.631
13		0.808							
الجذر الكامن	4.934	4.202	3.910	2.719	نسبة التباين	%19.736	%16.81	%15.640	%10.877

يتضح من جدول (8) ما يأتي:

1- اشتمل العامل الأول على (7) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًّا، وبلغت قيمة الجذر الكامن (4.934) بنسبة تباين (19.736%)، وتبين من فحص محتوى عبارات العامل الأول أنها تكشف عن (سلوكيات عدوانية تتضمن استخدام العنف الجسدي أو التهديدي ضد الآخرين أو الحيوانات)، واستنادًا إلى ذلك

يمكن تسمية هذا العامل (العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات)؛ لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

2- اشتمل العامل الثاني على (6) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًّا، وبلغت قيمة الجذر الكامن (4.202) بنسبة تباين (16.810%)، وتبين من فحص محتوى عبارات العامل الثاني أنها تكشف عن (التخريب المتعمد للممتلكات، سواء كانت شخصية أو عامة، وذلك من خلال الإتلاف، أو الحرق، أو العبث، أو الإفساد المقصود)، واستناد إلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل (التدمير المتعمد للممتلكات)؛ لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

3- اشتمل العامل الثالث على (6) عبارات تشبعت تشبعا دالًا إحصائيًّا، وبلغت قيمة الجذر الكامن (3.910) بنسبة تباين (15.640%)، وتبين من فحص محتوى عبارات العامل الثاني أنها تكشف عن (أنماطًا من الخداع، والتحايل، والاستحواذ غير المشروع على ممتلكات، سواء عبر الكذب أو التسلل أو انتهاك الخصوصية الرقمية)، واستنادًا إلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل (الخداع أو السرقة)؛ لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

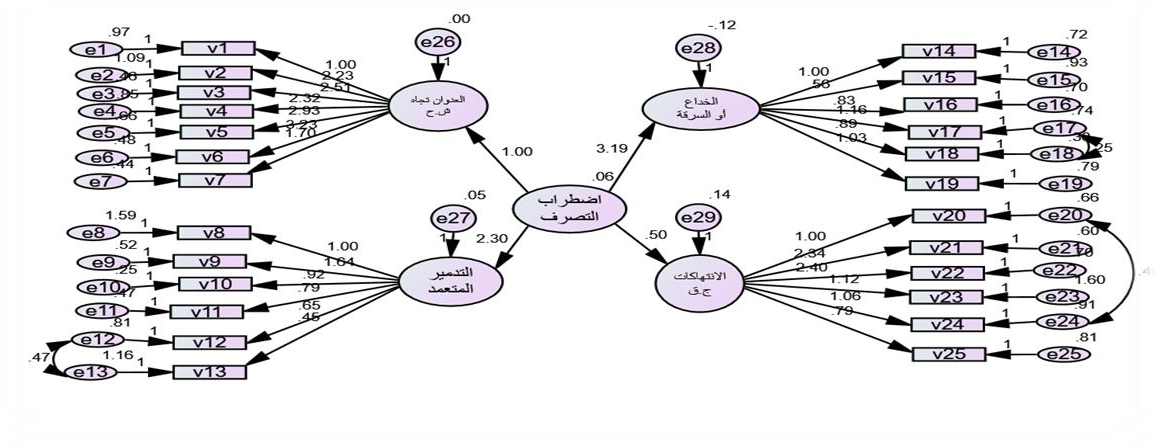
4- اشتمل العامل الرابع على (6) عبارات تشبعت تشبعا دالًا إحصائيًّا، وبلغت قيمة الجذر الكامن (2.719) بنسبة تباين (10.877%)، وتبين من فحص محتوى عبارات العامل الثاني أنها تكشف عن (نمط سلوكي يتسم بـتكرار خرق القواعد الاجتماعية أو الأسرية، والإصرار على مخالفة التعليمات المتعلقة بالانضباط، سواءً في البيئة المنزلية أو المدرسية، دون اكتراث بالتبعات، واستنادًا إلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل (الانتهاكات الجسيمة للقواعد)؛ لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

إجابة السؤال الرابع: ما مؤشرات جودة المطابقة لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون باستخدام التحليل العاملي التوكيدي؟

للإجابة عن السؤال قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام طريقة الأرجحية القصوى (Maximum Likelihood Estimation)، وذلك لملاءمتها لطبيعة البيانات وتحقق افتراضات التوزيع، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي .AMOS.V.25، للتحقق من مؤشرات جودة المطابقة للمقياس، وجرى حساب كل من معاملات الانحدار

اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، كما في شكل (1) وجدول (9):

شكل (1) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اضطراب التصرف مع تشبعات الفقرات والارتباطات بين الأبعاد (e ترمز لأخطاء القياس



جدول (9) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي (ن= 375)

المكون الأساسي	م	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات	1	1			0,228	
	2	2.234	0.546	4.089	0.441	0.001
	3	2.514	0.576	4.367	0.650	0.001
	4	2.317	0.552	4.195	0.499	0.001
	5	2.932	0.673	4.357	0.637	0.001
	6	3.228	0.730	4.423	0.729	0.001
	7	1.698	0.403	4.207	0.507	0.001
التدمير المتعمد للممتلكات	8	1			0.419	
	9	1.636	0.207	7.907	0.795	0.001
	10	0.919	0.119	7.691	0.726	0.001
	11	0.790	0.114	6.923	0.557	0.001
	12	0.652	0.115	5.668	0.387	0.001
	13	0.452	0.115	3.937	0.237	0.001
الخداع أو السرقة	14	1			0.614	
	15	0.561	0.078	7.160	0.359	0.001
	16	0.833	0.080	10.413	0.552	0.001
	17	1.159	0.096	12.060	0.665	0.001
	18	0.886	0.072	12.378	0.688	0.001
	19	**1.029**	**0.91**	**11.264**	**0.608**	0.001

تابع/ الجدول (9)

الانتهاكات الجسيمة للقواعد	**20**	**1**			**0.435**	
	21	2.342	0.333	7.032	0.764	0.001
	22	2.400	0.341	7.040	0.747	0.001
	23	1.115	0.237	4.700	0.327	0.001
	24	1.063	0.126	8.465	0.401	0.001
	25	0.786	0.168	4.669	0.324	0.001

يتضح من شكل (1)، وجدول (9) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة؛ مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية المقترح للمقياس. وجرى حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس اضطراب التصرف باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (ن= 375)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول	الحكم عليه
1	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	.019	(صفر) إلى (0.1)	مقبولة
2	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	.929	(صفر) إلى (1)	مقبولة
3	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	.911	(صفر) إلى (1)	جيدة
4	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	.903	(صفر) إلى (1)	مقبولة
5	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	.923	(صفر) إلى (1)	مقبولة
6	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	.919	(صفر) إلى (1)	مقبولة
7	مؤشر توكر لويس (TLI)	.921	(صفر) إلى (1)	مقبولة
8	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	.925	(صفر) إلى (1)	مقبولة
9	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	.041	(صفر) إلى (0.1)	جيدة
10	جذر متوسط مربع البواقي المعيارية (SRMR)	.039	أقل من (0.08)	مقبولة
11	قيمة مربع كاي chi-square	1.14	غير دالة	مقبولة

يتضح من جدول (10) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي للنموذج المقترح يتمتع بدرجة مطابقة عالية ومقبولة مع البيانات الفعلية؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي (1.14) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى جودة بناء النموذج. كما تعززت هذه النتيجة من خلال مؤشرات المطابقة المطلقة، حيث بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة (929.) (GFI) والمصحح (911.) (AGFI)، بينما سجلت مؤشرات المطابقة المقارنة والنمو قيمًا تجاوزت الحد الأدنى المقبول (90.)، فبلغ مؤشر المطابقة المقارن (925.) (CFI) ومؤشر توكر لويس (921.) (TLI).وفيما يتعلق بمؤشرات الخطأ، فقد جاءت جميعها ضمن المدى المقبول، حيث بلغت قيمة جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (041.) (RMSEA)وقيمة (039.) (SRMR)، وهي قيم أقل بكثير من الحد الأقصى (0.08)، مما يؤكد في مجمله أن النموذج يمتلك خصائص سيكومترية قوية وصلاحية عالية لتمثيل البيانات، وهي مؤشرات مطابقة جيدة (حسن،2023).

مناقشة النتائج:

توصلت الدراسة إلى استخراج أربعة عوامل تمثلت في العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات، والتدمير المتعمّد للممتلكات، والخداع أو السرقة، والانتهاكات الجسيمة للقواعد؛ وهي الفئات الأربع نفسها الواردة في تصنيف اضطراب التصرّف حسب (DSM-5)، مما يُعدّ مؤشرًا قويًّا على صدق البناء العاملي. وأظهرت النتائج مطابقة جميع مؤشرات المطابقة، ويعزو الباحث ذلك إلى سلامة إجراءات بناء المقياس، وسلامة إجراءات تطبيق الدراسة، إضافة إلى الحجم الكبير للعينة الذي أسهم في دقة نتائج القياس. يضاف إلى ذلك أن النتائج كشفت عن أن جميع العوامل المستخرجة من المقياس تمتلك جذورًا كامنة أكبر من الواحد الصحيح، وأن كل عامل فسّر نسبة من التباين تتجاوز الحد الأدنى المقبول في الدراسات التربوية والنفسية. ويُعزى ذلك إلى دقة صياغة فقرات المقياس وارتباطها الواضح بالعوامل التي تنتمي إليها، وهو ما تؤكّده قيم التشبّع المرتفعة للفقرات على عواملها، بما يعكس قوة البناء العاملـي وقدرتها التنبؤية. كما تبين أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة بنتائجه. وتتفق هذه النتائج مع دراسة

إلهامي وآخرون (Elhami et al ,2022) التي توصلت إلى أن البناء العاملي لمقياس أعراض اضطراب التصرُّف في سياق ثقافي مختلف، وأشارت إلى ضرورة التحقق من أدوات القياس المستندة إلى DSM-5 في دول وثقافات مختلفة، وهو ما عزز من مبررات البناء العاملي للمقياس الحالي في البيئة السعودية. كما تتفق النتائج مع دراسة أبو العينين (2011) التي توصلت إلى الأبعاد الأربعة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وتتفق مع نتائج دراسة لي وآخرون (Lee et al,2022) التي هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة الكورية من مقياس اضطرابات السلوك التخريبي وفقًا لمعايير DSM-5. وتتفق مع دراسة كلوز وآخرون (Klos et al ,2025) التي سعت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس SBB-SSV، الذي صُمم لقياس أعراض اضطراب التحدي المعارض واضطراب التصرُّف لدى المراهقين.

التوصيات:

استنادًا إلى النتائج السابقة فإن الدراسة تقدم مجموعة من التوصيات وهي:

- استخدام مقياس اضطراب التصرّف في تحديد الطلبة ذوي اضطراب التصرف وتقديم التدخلات السلوكية المناسبة.
- التأكيد على قيمة تقديرات المعلمين لسلوك طلابهم كمصدر أساسي في متابعة السلوك داخل البيئة المدرسية.

البحوث المستقبلية المقترحة:

- التوسع في إجراء الدراسات العلمية على مقياس اضطراب التصرف بهدف التحقق من الصدق التلازمي وتكافؤ دقة قياسه باستخدام أساليب إحصائية متعددة.
- تطبيق مقياس اضطراب التصرف على عينات أكبر وأكثر تنوعًا جغرافيًا تشمل مختلف مناطق المملكة (الحضرية والريفية)، وتحديد الفروق في مظاهر وشدة الاضطراب بين الجنسين (ذكور/ إناث) للتحقق من استقرار الخصائص السيكومترية.
- إجراء دراسات مسحية وطنية دورية حول اضطراب التصرف لحصر نسبة الانتشار بين طلاب المدارس.

المراجع العربية

أبو العينين، حنان عثمان محمد (2011). إعداد مقياس اضطراب المسلك لدى الأطفال

في مرحلة الطفولة المتأخرة. *في المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي وإرادة التغيير – مصر* (المجلد 2، ص ص 1081–1096). القاهرة: جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي. http://search.mandumah.com/Record/130868

أمين، أسامة ربيع (2008). *التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام SPSS*. مكتبة الأنجلو المصرية.

حسن، السيد محمد أبو هاشم (2023). مؤشرات جودة المطابقة للصدق البنائي وتطبيقاتها في البحوث النفسية العربية، *المجلة العربية للقياس والتقويم*،*4*(7)، 1-26.

السيد، فؤاد البهي (2011). *علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري* ط3. دار الفكر.

المسح الوطني السعودي للصحة النفسية (2019). – التقرير التقني– مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. https://www.kscdr.org.sa/ar/node/3479

ويبر، جو وبلوتس، سينثا (2015). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية : النظرية والتطبيق(إبراهيم الحنو، مترجم)*. دار جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر سنة 2008)

المراجع الأجنبية

Al Hariri, A. (2017). Indicators of Conduct Disorders Among Adolescents in Saudi Arabia. *European Scientific Journal*,*13*(5), 270. https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n5p270

Al-Modayfer, O., & Alatiq, Y. (2015). A pilot study on the prevalence of psychiatric disorders among Saudi children and adolescents: A sample from a selected community in Riyadh City. *The Arab Journal of Psychiatry, 26*(2), 184–192.

AlZaben, F. N., Sehlo, M. G., Alghamdi, W. A., Tayeb, H. O., Khalifa, D. A., Mira, A. T., Alshuaibi, A. M., Alguthmi, M. A., Derham, A. A., & Koenig, H. G. (2018). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and comorbid psychiatric and behavioral problems among primary school students in western Saudi Arabia. *Saudi medical journal, 39*(1), 52–58. https://doi.org/10.15537/smj.2018.1.21288

American Psychiatric Association (2022) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th Edition, Text Revision (DSM-5-TR).https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Brown, T. A. (2015). Confirmatory factor analysis for applied research (2nd ed.). Guilford Press.

Elhami Athar, M., Kargari Padar, L., Sharifi Nejad, A., Karimi, S., Ebrahimi, A., Salekin, R. T., & Colins, O. F. (2023). *Validation of the proposed specifiers for conduct disorder (PSCD) self-report version in Iranian school-attending adolescents*. *Journal of Personality Assessment, 105*(4), 555–565. https://doi.org/10.1080/00223891.2022.2117046

897. https://doi.org/10.30773/pi.2022.0112

Lloyd, B. P., Bruhn, A. L., Sutherland, K. S., & Bradshaw, C. P. (2019). Progress and priorities in research to improve outcomes for students with or at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 44*(2), 85–96. https://doi.org/10.1177/0198742918808485

Maajeeny, H. (2018). Children With Emotional and Behavioral Disorders In Saudi Arabia: A Preliminary Prevalence Screening. European *Journal of Special Education Research, 3*(3). https://doi.org/10.5281/zenodo.1214313

National Center for Education Statistics. (2018). Digest of education statistics, 2016 (NCES 2017-094). U.S. Department of Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580954.pdf

Popham, M., Counts, J., Ryan, J. B., & Katsiyannis, A. (2018). A systematic review of self-regulation strategies to improve academic outcomes of students with EBD. *Journal of Research in Special Educational Needs, 18*(4), 239–253. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12408

Raine, A., Ling, S., Streicher, W., & Liu, J. (2022). The conduct and oppositional defiant disorder scales (CODDS) for disruptive behaviour disorders. *Psychiatry Research, 316*, 114744.https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114744

Salle, T. L., George, H. P., McCoach, D. B., Polk, T., & Evanovich, L. L. (2018). An examination of school climate, victimization, and mental health problems among middle school students self-identifying with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *43*(3), 383–392. https://doi.org/10.1177/0198742918768045

Salmanian, M., Asadian-Koohestani, F., & Mohammadi, M. R. (2017). A systematic review on the prevalence of conduct disorder in the Middle East. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 52(11), 1337–

Fite, P. J., Cooley, J. L., & Williford, A. (2020). Treating conduct problems, aggression, and antisocial behavior in children and adolescents. In R. G. Steele & M. C. Roberts (Eds.), *Handbook of evidence-based therapies for children and adolescents* (pp. 203–219). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44226-2_14

Hartman, K., Gresham, F. M., & Byrd, S. (2017). Student Internalizing and Externalizing Behavior Screeners: Evidence for Reliability, Validity, and Usability in Elementary Schools. *Behavioral Disorders, 42*(3), 108-118. https://doi.org/10.1177/0198742916688656

Kimonis, E. R., Fleming, G., Briggs, N., Brouwer-French, L., Frick, P. J., Hawes, D. J., & Dadds, M. (2019). Parent-child interaction therapy adapted for preschoolers with callous-unemotional traits: An open trial pilot study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 48*(sup1), S347–S361. https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1479966

Klos, S., Thöne, A. K., Döpfner, M., & Görtz-Dorten, A. (2025). Self-Rated Symptoms of Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder: Factor Structure, Reliability, and Validity in a Clinical Sample of Adolescents. *Child psychiatry and human development, 56*(4), 1147–1160. https://doi.org/10.1007/s10578-024-01802-2

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*(3), 607–610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308

Lee, E. S., Ryu, V., Choi, J., Oh, Y., Yoon, J. W., Han, H., Hong, H., Son, H. J., Lee, J. H., & Park, S. (2022). Reliability and validity of the Korean version of Disruptive Behavior Disorders Rating Scale, DSM-5 version-parent form. *Psychiatry Investigation, 19*(11), 884–

1343.https://doi.org/10.1007/s00127-017-1414-9

Scott, S., Briskman, J., & O'Connor, T. G. (2014). Early prevention of antisocial personality: long-term follow-up of two randomized controlled trials comparing indicated and selective approaches. *The American journal of psychiatry*, 171(6), 649–657. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13050697

Waschbusch, D. A., & Elgar, F. J. (2007). Development and validation of the conduct disorder rating scale. *Assessment*, *14*(1), 65–74. https://doi.org/10.1177/1073191106289908

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, *34*(6), 806–838. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0011000006288127

تَخْطِيطُ اَلتَّعَاقُبِ اَلْقِيَادِيِّ فِي اَلْإِدَارَاتِ اَلْعَامَّةِ لِلتَّعْلِيمِ بِالْمَمْلَكَةِ اَلْعَرَبِيَّةِ اَلسُّعُودِيَّةِ فِي ضَوْءِ اَلْخِبْرَاتِ اَلْعَالَمِيَّةِ" نَمُوذَجَ مُقْتَرَحٍ "

د. هند بنت خليفة إبراهيم الخليفة[1]، أ.د. فاطمة عبد المنعم معوض[2]

(قدم للنشر في 12/ 7/ 1447؛ وقبل للنشر في 1/ 8/ 1447هـ)

المُستخلَص: هدف البحث إلى تقديم نموذجٍ مقترحٍ لتخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية، وذلك من خلال التعرف على درجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي، والكشف عن متطلباته الأساسية اللازمة للتطبيق الفاعل في تلك الإدارات، ولتحقيق هذه الأهداف اعتمد البحث على المنهج المزجي بالتصميم التتابعي التفسيري، بما يضمن تكامل البيانات الكمية والكيفية وتفسيرها بصورة شمولية، وقد تكونت عينة الاستبانة من (162) قائدًا تعليميًا وإداريًا في عدد من الإدارات العامة للتعليم، في حين شملت عينة المقابلة (15) خبيرًا من القيادات التعليمية والإدارية، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.97)، في حين حظيت متطلبات تخطيط التعاقب القيادي بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (3.79) وأوصت الدراسة بتعزيز التكامل بين إدارة الموارد البشرية والإدارات التعليمية، وتصميم برامج تدريب وتطوير مستمرة للقادة الحاليين والمستقبليين، إلى جانب استقطاب الكفاءات القيادية المتميزة وفق سياسة واضحة تضمن فاعلية تطبيق التعاقب القيادي.

الكلمات المفتاحية: التخطيط التربوي – التطوير القيادي – التعليم العام.

Leadership succession planning in the public administrations of education in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of Global experiences "Proposed Model"

Dr. Hind Khalifa Ibrahim Al-Khalifa [1]& Prof. Fatma Abdel Moneim Mouawad[2]

(Received 1/1/2026; Accepted 20/1/2026)

ABSTRACT: The research aimed to propose a model for leadership succession planning in the General Directorates of Education in the Kingdom of Saudi Arabia considering international experiences. This was achieved by identifying the level of leadership succession planning practices and examining the key requirements necessary for its effective implementation in these directorates. To achieve these objectives, the study adopted a mixed-methods approach using an explanatory sequential design, ensuring the integration of quantitative and qualitative data and their comprehensive interpretation. The questionnaire sample consisted of 162 educational and administrative leaders from several General Directorates of Education, while the interview sample included 15 experts from educational and administrative leadership positions. The results revealed that the level of leadership succession planning practice in the General Directorates of Education in Saudi Arabia was moderate, with a mean score of (2.97). In contrast, the requirements for leadership succession planning received a high level, with a mean score of (3.79). The study recommended enhancing integration between the Human Resources Department and departments, designing and implementing continuous training and development programs for current and future leaders, and attracting distinguished leadership talents through a clear policy that ensures the effective implementation of leadership succession planning.

Keywords: *Educational planning - Leadership Development - public education*.

(1) جامعة القصيم – كلية التربية – قسم القيادة التربوية – البريد الإلكتروني:hend2014@outlook.com

(2) جامعة القصيم – كلية التربية – قسم القيادة التربوية – البريد الإلكتروني:fatmamoawd2030@gmail.com

*بحث مستل من رسالة دكتوراه

(1) Qassim University- College of Education- Department of Educational Leadership- E-mail:hend2014@outlook.com

(2) Qassim University- College of Education- Department of Educational Leadership- E-mail:fatmamoawd2030@gmail.com

المقدِّمة:

تُعدّ إدارةُ الموارد البشرية من أهم وظائف الإدارة في كافة المؤسسات بشكل عام حيث إن العنصر البشري يُعد أثمن مورد لدى الإدارة وأكثر تأثيرًا فيها؛ لذا تهتم المؤسسات بالعنصر البشري والعمل على تمكينه وتأهيله، بهدف مواكبة التحديات الحالية والمستقبلية، وذلك من خلال التعرف على كافة احتياجاته والعمل على تحقيقها في المؤسسة. لذا تتولى المؤسسات بناء مداخل متعددة لاستقطاب المعرفة وتوطينها وتنمية وإدارة الموارد البشرية داخل المؤسسة، وتطبيق الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية لتعزيز ربط كافة وظائف إدارة الموارد البشرية من خلال استقطاب وتوظيف وتطوير وإعداد وتنمية القيادات الإدارية المستقبلية برؤية ورسالة واستراتيجيات المؤسسة (غنيم، 2016). والتطور التعليمي في المؤسسات التربوية يحتاج إلى العديد من الاستراتيجيات الإدارية التخطيطية الهادفة، وتعد القيادات في الإدارات العامة للتعليم أحد أهم مقومات نجاح النظم الإدارية، الأمر الذي يتطلب استمرار تجهيز هذه القيادات لتأخذ دورها في قيادة المؤسسة؛ لذلك برزت أهمية التخطيط للتعاقب القيادي بكافة المؤسسات. ويعبر التخطيط للتعاقب القيادي عن إيمان عميق ينبثق عنه أفعال يمكن ملاحظتها، وتعتمد على مجموعة من الأدلة والبراهين، بحيث يربط بوضوح بين الأداء الممتاز للأفراد وبين الأداء الأفضل للمؤسسات، حيث تخضع في ظل هذا المدخل المؤسسات التربوية وقياداتها للمحاسبة عن مدى إسهاماتها في تحسين أداء العاملين، ويقوم التخطيط للتعاقب القيادي على اتخاذ قرارات مدروسة لاختيار الكفاءات القيادية (عيداروس وعبدالله،2021). ويمثل تخطيط التعاقب القيادي طريقة لتحسين وإدارة العاملين في المؤسسات وتطوير القادة والاحتفاظ بالمواهب لتسهيل ممارسة المؤسسات واستثمارها لإمكاناتها وقدراتها الكاملة (Abdullahi et al., 2022). وكشفت العديد من الدراسات عن فعالية تخطيط التعاقب القيادي في تحسين جوانب الأداء وتحقيق الميزة التنافسية والأهداف الاستراتيجية للمؤسسات؛ حيث تشير دراسة عيد اروس وعبدالله (2021) إلى أن التعاقب القيادي يسهم في إرساء ثقافة الإبداع المؤسسي، في حين أوضحت دراسة المرقطن (2021) دوره في تحسين الأداء الوظيفي، كما أكدت دراسة الشريف (2021) أن التخطيط للتعاقب القيادي يعد الاستراتيجية المثلى لتطوير استثمار الموارد البشرية في مؤسسات التعليم، وبينت دراسة صالح ومصطفى (2020) أن تخطيط التعاقب يسهم في فعالية القيادة في

المؤسسات التعليمية ، مما يساعد في تحقيق رسالتها وأهدافها بفاعلية. وتشير دراسة بوش (Bush, 2011) إلى أن إنجلترا تملك استراتيجية مميزة لتخطيط التعاقب لضمان توفير قيادات إدارية في التعليم على درجة عالية من التأهيل، وقد وضعت إنجلترا استراتيجية لمعالجة قضية تخطيط التعاقب، حيث ترى أن التعاقب الفعال يعني أن تكون هناك خطة وتُتخذ إجراءات لإحداث تدفقات إيجابية منتظمة للقادة عبر عدة سنوات ومن خلال عدد هائل من الأفراد، وقد انعكس هذا على تحديد هدف استراتيجي من تخطيط التعاقب الذي تمثل في التخفيف من حدة مشكلة نقص القادة غير المؤهلين، وتوفير إمدادات آمنة من مديري المدارس المحتملين . ومن أبرز ملامح تخطيط التعاقب القيادي في نظام التعليم الأمريكي البرامج التدريبية الموجهة نحو التطوير المهني للمعلمين ومنها ، برنامج تدريب المعلمين على الكفاية والأداء Competency Performance الذي يُعد من أبرز الاتجاهات التجديدية في التنمية المهنية للمعلمين بأمريكا، حيث يتم تقديم برامج تدريبية تتراوح مدتها بين شهرين إلى سنة، علاوة على تقديم دراسات خاصة بتنمية الجوانب السلوكية والشخصية للمعلمين من خلال ورش عمل صيفية لمدة أسبوع على الأقل، ويحصل المشاركون في برامج التنمية المهنية على العديد من الامتيازات مثل التمتع بمكانة كبيرة في المدرسة، ويكون لهم الأولوية في الترشح لقيادة المؤسسات التعليمية المختلفة (الأحمدي، 2019). وفي ماليزيا تشير دراسة شمس الدين (Shamsuddin, 2012) إلى اهتمام ماليزيا بتخطيط التعاقب القيادي على الرغم من وجود بعض التحديات التي تواجه هذا التخطيط، حيث توجد بعض الممارسات التي تتعلق بإعداد القيادات للمناصب القيادية بشكل مسبق وتقديم تدريب مناسب للقيادات، وتضيف دراسة إسحاق ومصطفى (Ishak and Mustafa, 2016) أن تخطيط التعاقب القيادي بماليزيا على درجة عالية من الفعالية، وتتضمن عملية التعاقب تحديد القائد الخلف وتعيينه ثم تدريبه ووضع رؤية أو خطة استراتيجية للشراكة بين القائد السابق واللاحق. وفي المملكة العربية السعودية تؤكد رؤية المملكة 2030 من خلال برنامج تنمية القدرات البشرية على الاهتمام بكافة الموارد البشرية والارتقاء بقدراتها وإمكاناتها في كافة الجوانب، كإحدى المرتكزات لبناء مستقبل مشرق للمملكة (برنامج تنمية القدرات البشرية،2021) مما يؤكد على أهمية إيلاء عناية لتخطيط التعاقب القيادي بالإدارات التعليمية كنوع من الاهتمام باستمرار مسيرة

العمل وتجهيز القيادات التي تمثل أحد أهم العناصر البشرية في المنظومة التعليمية، كما أوضحت دراسة معوض (2024) التي أُجريت على إدارة تعليم ينبع بالمملكة العربية السعودية ، أهمية تخطيط التعاقب الوظيفي ودوره المستقبلي في استدامة العمل التربوي والمؤسسي. وانطلاقًا من توصيات المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي بالمملكة، جاءت دراسة الشهراني وعسيري (2021) لتؤكد على ضرورة العمل على إنشاء إدارة خاصة بتخطيط التعاقب القيادي بوزارة التعليم، بحيث يشرف عليها متخصصون في مجال تخطيط التعاقب القيادي، وكذلك ضرورة بناء استراتيجية تدريبية متميزة لتأهيل قيادات الصف الثاني وتطوير مهاراتهم وقدراتهم القيادية المستقبلية. وتأتي أهمية الدور المحوري الذي تؤديه إدارات التعليم في دعم وتطوير المدارس الواقعة في نطاقها، حيث تتحمل هذه الإدارات مسؤولية تحسين التعليم من خلال الصلاحيات الممنوحة لها لوضع خطط تطويرية تلبي احتياجات المنطقة، بصورة تضمن منح الطلاب كافة فرص التعلم وتحقيق النجاح (وزارة التعليم، 2023) . وفي ضوء ما سبق، يتضح أن تخطيط التعاقب القيادي مر بمراحل تطويرية، وقد أسهم العديد من رواد الفكر الإداري في بروز هذا المفهوم عبر التاريخ وصولًا إلى مفهومه الحديث المرتبط بالحفاظ على استدامة القيادة لضمان جودة الأداء. وجدير بالذكر أن الاهتمام بالكوادر القيادية التعليمية بالمملكة العربية السعودية أصبح نوعًا من الاستثمار الاستراتيجي، وتنمية الإبداع والتميز المؤسسي والتنافسية، وأكثر العوامل التي تؤثر على مسار عمل الإدارات العامة للتعليم بالمملكة من حيث التحسين والتطوير والتميز هو التخطيط المسبق للتعاقب القيادي. فالتعاقب القيادي عملية منهجية تهدف إلى تنمية مهارات الأفراد وتأهيلهم لشغل المناصب القيادية في المستقبل، ويختلف في ذلك عن الإحلال الوظيفي الذي يهدف إلى سد العجز في المناصب القيادية الشاغرة من الكوادر البشرية الموجودة في الإدارة التعليمية بشكل فوري لحل المشكلات، دون النظر إلى مدى ملاءمة مهاراتهم للمنصب القيادي، لذا يجب أن يكون التخطيط للتعاقب القيادي في البيئة التعليمية نهجًا رئيسيًا في إطار الخطط الاستراتيجية للإدارات العامة للتعليم، بناءً على تحديد مُسبق للاحتياجات المستقبلية من الوظائف القيادية. كما تتضح أهمية الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة، مثل خبرة الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وماليزيا، لتطوير استراتيجيات تخطيط التعاقب

القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال بناء نموذج مقترح يستند إلى أفضل الممارسات الدولية، مع مراعاة السياق المحلي، بهدف تحسين فاعلية تخطيط التعاقب القيادي وضمان استدامة الأداء بما يتوافق مع الأهداف المستقبلية.

مشكلة البحث:

يعد تخطيط التعاقب القيادي من الاستراتيجيات الفاعلة التي تستخدمها المؤسسات في الوقت الحالي لضمان سيرها في تحقيق أهدافها وفق رؤيتها المستقبلية، حيث إن تخطيط التعاقب القيادي يضمن للمؤسسات أن تملك القيادات ذات الكفاءة والتأهيل المناسب لشغل المناصب القيادية، ولذلك تهتم العديد من البلدان المتقدمة في قطاع التعليم بتخطيط التعاقب القيادي من خلال استراتيجيات وممارسات متنوعة تضمن توافر صف ثانٍ من القيادات جاهزة للالتحاق بالمنصب القيادي. وبفحص الدراسات التي هدفت إلى معرفة واقع تخطيط التعاقب القيادي في المؤسسات التعليمية أظهرت دراسة الدويرج (2020) أن درجة ممارسة تخطيط التعاقب الوظيفي للقيادات بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة ضعيفة وأن معوقاته جاءت بدرجة عالية، كما أشارت دراسة الداود (2020) إلى أن واقع التخطيط للتعاقب القيادي لرئاسة الأقسام بجامعتي شقراء والقصيم متحقق بدرجة ضعيفة، وكشفت دراسة الشريف (2021) أن واقع تخطيط التعاقب القيادي للأكاديميين في جامعة شقراء من وجهة نظرهم جاء بدرجة قليلة وأن معوقاته بدرجة كبيرة، وأوضحت دراسة أرافينا (Aravena (2022 أن التعاقب القيادي في المدارس من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر كان بدرجة منخفضة، وأشارت دراسة السواعير (2020) أن درجة تعاقب القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان لدى أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة ، ودراسة المرقطن (2021) أن درجة تخطيط تعاقب القيادات في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المدارس في محافظتي عمان والزرقاء جاءت بدرجة متوسطة، وتوصلت دراسة السليحات (2021) أن مستوى تخطيط التعاقب الوظيفي الفعال لدى القادة التربويين بالعاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين كان متوسطًا، وأشارت دراسة المجالي(2021) أن واقع التعاقب الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس بمحافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت نتائج بعض الدراسات عدم وجود خطط كاملة للتعاقب القيادي ، كدراسة ويلسون (Wilson, 2019)، وأوضحت دراسة بيترز–هوكنز وآخرون (Peters-

(Hawkins et al., 2018) ضعف القدرة لدى المؤسسات التعليمية على التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية من القيادة المدرسية بشكل جيد، وأشارت دراسة رينيهان (Renihan, 2012) أن عدم توفر المتقدمين المؤهلين تأهيلًا جيدًا للمناصب القيادية في المدارس يؤثر على استدامة التعاقب القيادي، وبينت دراسة جاكسون وآلن (Jackson &Allen, 2022) حاجة كل مؤسسة تعليمية إلى إيجاد مزيجها الأمثل من التوظيف الخارجي وتخطيط التعاقب الداخلي وتطوير القيادة لاستبدال القادة الخارجيين بناءً على عوامل مثل ثقافة المؤسسة واحتياجاتها والبيئة الخارجية ومجموعة المواهب، وفي ذات السياق أكدت دراسة جونو وهارلي (Juwono &Harly, 2017) على أنه يجب أن يسبق إعداد وتوجيه قائد جديد للمدرسة، عملية تخطيط للتعاقب القيادي من أجل الحفاظ على ثقافة المدرسة. وبناءً على ذلك يتضح أن أهم التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية هي: التسرب الوظيفي بأشكالها سواء الدائم كالتقاعد، أو الاستقالة، أو الوفاة، أو الجزئي كالإجازات بأنواعها، أو عملية الندب، أو النقل، ومن هنا تكتسب عملية تخطيط التعاقب القيادي أهمية قصوى كاستراتيجية تسهم في استمرارية عمل المؤسسة بما يحقق أهدافها. ويواجه تخطيط التعاقب في المؤسسات التعليمية العديد من التحديات حيث أشارت دراسة عبد العزيز (2019) إلى أن أبرزها هو التعقد الكبير في أدوار القيادات في المؤسسات التعليمية والتغير المستمر في أدوارهم، وكذلك قلة عدد المرشحين المناسبين لتولي المناصب القيادية وانخفاض معدلات بقاء القيادات التعليمية في مناصبها. وبالتالي تظهر أهمية دراسة تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية حيث أصبحت ضرورة ماسة وحاجة ملحة، بحيث تضمن توفر رأس المال الفكري في حال حدوث أي نوع من التسرب الوظيفي وتكون هذه الموارد البشرية على مستوى عال من التأهيل. الأمر الذي يتطلب من الإدارات العامة للتعليم اتخاذ مجموعة من الإجراءات المناسبة لنجاح عملية تخطيط التعاقب القيادي، حيث أوصت العديد من الدراسات بضرورة تكثيف جهود وزارة التعليم في توجيه مديري ومديرات المدارس بالاهتمام بالكفاءات المؤهلة لتولي المناصب الإدارية والعمل على تدريبها (المجالي، 2021)، وكذلك الاهتمام بوضع المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية في المناصب القيادية المهمة والمناسبة لقدراتهم (طبيلة،2020)، كما أوصت دراسة السواعير (2020) بتوفير مُختصين لإعداد آلية لتعاقب القيادات في المؤسسات التعليمية. وعلى الرغم من

الاهتمام الواسع بتخطيط التعاقب القيادي في المؤسسات التعليمية على المستويات العالمية والعربية والمحلية، إلا أن الباحثتين لاحظتا ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت هذا الموضوع في سياق الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية، ومحدودية النماذج التطبيقية المحلية لتخطيط التعاقب القيادي في الإدارات التعليمية، وضعف توظيف الخبرات العالمية في هذا المجال، وبرزت فجوة بحثية تتمثل في الحاجة إلى نموذج عملي يتناول متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم في ضوء الخبرات العالمية، وتأسيسًا على ما أظهرته الدراسات السابقة من غياب إطار مؤسسي واضح يضمن بناء خطط فعّالة للتعاقب القيادي المستدام، ومن هنا سعى البحث الحالي إلى سد هذه الفجوة من خلال تشخيص واقع تطبيق تخطيط التعاقب القيادي وتحديد متطلبات نجاحه، بما يقود إلى بناء نموذج مقترح يستند إلى أفضل الممارسات العالمية وقابل للتطبيق في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية، ويُسهم في تطوير ورفع كفاءة القيادات التعليمية.

أسئلة البحث: تمثلت أسئلة البحث في الآتي:

1. ما درجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية؟
2. ما متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية والخبراء؟
3. ما النموذج المقترح لتخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية؟

أهداف البحث: تمثلت أهداف البحث في الآتي:

1. التعرُّف على درجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية.
2. تحديد متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية.
3. بناء نموذج مقترح لتخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية.

أهمية البحث:تمثلت أهمية البحث في الآتي:

أ-الأهمية النظرية:

1. توافق البحث مع التوجهات العالمية التي تؤكد على أهمية إعداد القيادات الإدارية والتعليمية، حيث يبدأ ذلك من خلال تخطيط التعاقب القيادي وتجهيز القيادات

قبل الالتحاق بوظائفها القيادية رسميًا.

2. يستمد البحث أهميته من أهمية موضوع القيادة، وإلقاء الضوء على أحد أهم الاتجاهات الإدارية الحديثة وهو تخطيط التعاقب القيادي بما يحقق تحسين الممارسات القيادية وحماية المؤسسة من الفراغ القيادي.
3. التوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وبرامجها التي من أبرزها برنامج تنمية قدرات الموارد البشرية الذي يركز على تطوير القيادات.

ب-الأهمية التطبيقية:

1. من المأمول استفادة الإدارات العامة للتعليم بالمملكة والمسؤولين في المجال التربوي من الخبرات العالمية في تخطيط التعاقب القيادي.
2. من الممكن توجيه اهتمام الإدارات العامة للتعليم بالمملكة نحو خطط التعاقب القيادي لتأهيل وتطوير القيادات والكفاءات القيادية وإعدادها وتصحيح مسارها.
3. من الممكن استفادة القيادات بوزارة التعليم والإدارات العامة للتعليم بالمملكة من النموذج المقترح وما يتضمنه من توصيات إجرائية لضمان نجاح تطبيقه.

حدود البحث:

- **الحد الموضوعي**: اقتصر البحث على تقديم نموذج مقترح لتخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية، من خلال التعرف على درجة ممارسة ومتطلبات تخطيط التعاقب القيادي وبالاعتماد على مراحل تخطيط التعاقب القيادي.
- **الحد البشري**: القيادات التعليمية والإدارية من مديري التعليم ومساعديهم للشؤون التعليمية والإدارية والخدمات المساندة، ومديري/ات المكاتب والإدارات ورؤساء ورئيسات الأقسام والوحدات "بنين، بنات "والخبراء من العينة نفسها.
- **الحد المكاني**: اقتصرت على الإدارات العامة للتعليم بالمملكة في خمس مناطق "القصيم، مكة المكرمة، المنطقة الشرقية، تبوك، عسير" مراعاة للتوزيع الجغرافي.
- **الحد الزماني**: طبقت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام 1445هـ/ 2024م.

مصطلحات البحث:

تخطيط التعاقب القيادي: يعرف بأنه "عملية تضمن الحفاظ على الأفراد الموهوبين في المنظمة، وإعداد الأفراد للتحديات المستقبلية ومواءمة الموارد مع التوجهات التنظيمية الجديدة، وزيادة رأس المال البشري للمنظمة، وتحسين مستوى تطور الأفراد في المواقع القيادية" (غنيم، 2016،

ص2)، ويعرف إجرائيًا بأنه: تلك العملية المنظمة التي تسعى إلى تحديد مستهدفات وآليات واضحة ومتابعة تحقيقها لإعداد القيادات المستقبلية وذلك من خلال مراحل تخطيط التعاقب القيادي وتشمل (تحديد الوظائف المستهدفة المؤثرة في أداء المؤسسات- تحديد الموارد البشرية المستهدفة من ذوي الأداء المتميز- وتقييم وتطوير الموارد البشرية – دمج الموارد البشرية ومشاركتها في مختلف الاستراتيجيات- مراجعة استراتيجيات التعاقب الوظيفي) في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية بالاستفادة من الخبرات العالمية المميزة في هذا الجانب.

الإدارة العامة للتعليم: هي وحدة إدارية إشرافية، ترتبط تنظيميًا بنائب الوزير للتعليم العام، وتعني هذه الوحدة بإدارة المؤسسات والعمليات التعليمية ودعمها بكافة مكوناتها في النطاق الجغرافي المخصص لها (وزارة التعليم، 2024، ص13)، ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية في خمس مناطق "القصيم، مكة المكرمة، المنطقة الشرقية، تبوك، عسير"، التي تعني بإدارة جميع مكونات العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية وفق التوزيع الجغرافي لكل منها.

منهجيّة البحث وإجراءاته:

منهج البحث: اعتمد البحث على النموذج الفلسفي البرغماتي (Pragmatic Paradigm) باستخدام المنهج المزجي المختلط (Mixed Method) ويتضمن تحليلًا للبيانات الكمية والنوعية ودمجها في مرحلة التحليل المزجي، ممّا يتيح الاستفادة من نقاط القوة للمنهج الكمّيّ والمنهج النوعيّ، ويستخدم البحث التصميم التفسيريّ التتابعي (Sequential Explanatory) إذ يقوم التصميم على مرحلتين متتابعتين المرحلة الأولى: الكمية وجُمعتْ فيها البيانات وحُلّلت كمّيًا، ثم المرحلة الثانية مرحلة الدراسة النوعية إذ تقوم البيانات النوعية بدور المفسّر لما ورد من نتائج في مرحلة الدراسة الكمية (كريسول،2018).

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع القيادات التعليمية والإدارية من(مديري التعليم ومساعديهم للشؤون التعليمية والخدمات، ومديري/ات المكاتب والإدارات ورؤساء ورئيسات الأقسام والوحدات "بنين وبنات " في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية) في خمس مناطق وهي: "مكة المكرمة، المنطقة الشرقية، تبوك، عسير، القصيم"، حيث بلغ عددهم (284) وفق إحصائية إدارة التطوير والتحول في الإدارة العامة للتعليم لكل منطقة لعام (1445هـ).

عينة البحث:

1. **عينة الجزء الكمي**: اعتمد البحث العينة

العشوائية البسيطة من أفراد مجتمع البحث، وشملت العينة (162) فردًا من القيادات التعليمية والإدارية وطبقت الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ/ 2024م

2- **العينة المتعلقة بالمقابلة:** اختيرت بصورة قصدية وأجريت مع (15) خبيرًا من القيادات التعليمية والإدارية باستخدام أحد أساليب البحوث النوعيّة وهو التشبّع.

أدوات جمع البيانات:استخدم البحث أداتين من أدوات جمع البيانات:

1-الأداة الأولى الكمية (الاستبانة): لجمع البيانات الكمية للإجابة عن السؤال الأول، والجزء الكمي من السؤال الثاني، صممت الباحثتان أداة الدراسة (الاستبانة) في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة والخبرات العالمية لجمع البيانات الكمية من القيادات التعليمية والإدارية في خمس مناطق بالمملكة العربية السعودية، وبلغت عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (87)، وتكونت الاستبانة من جزأين: البيانات الأولية، ومحورين رئيسيين هي: درجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي، ومتطلباته "التنظيمية والبشرية والمالية والتقنية".

الخصائص السيكومترية (الصدق،والثبات): للتحقق من صدق الاستبانة، أُعتمد على طريقتين هما الصدق الظاهري، إذ عرضت الاستبانة على مجموعة من المتخصصين، وعددهم (18) محكّمًا، وحظيت عبارات الاستبانة باتفاق أكثر من (85%) من المحكمين، مع بعض التعديلات التي أجريت على الصورة النهائية من الاستبانة، وطريقة الاتّساق الداخلي باستخدام معامل الارتباط بيرسون، كما موضح بالجدول(1):

جدول (1): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه البعد

محاور الاستبانة	البعد	معامل الارتباط
المحور الأول: درجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية	تحديد الوظائف المستهدفة	**0,890
	تحديد الموارد البشرية المستهدفة من ذوي الأداء المتميز	**0,959
	تقييم وتطوير الموارد البشرية المستهدفة	**0,922
	دمج الموارد البشرية المستهدفة	**0,940
	مراجعة استراتيجيات تخطيط التعاقب القيادي	**0,886
المحور الثاني: متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية، والخبراء؟	المتطلبات التنظيمية	**0,915
	المتطلبات البشرية	**0,961
	المتطلبات المالية	**0,894
	المتطلبات التقنية	**0,909

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (1) أن معاملات الارتباط موجبة، ومرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وهو ما يؤكد اتساق أبعاد كل محور فيما بينها وتجانسها، وتُحقِّق ثبات درجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات كماهي موضحة بالجدول (2):

جدول (2): معامل ثبات ألفا كرونباخ لدرجات محاور وأبعاد الاستبانة

المحور	الأبعاد	معامل ثبات ألفا
المحور الأول: درجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية	تحديد الوظائف المستهدفة	0.810
	تحديد الموارد البشرية المستهدفة من ذوي الأداء المتميز	0.779
	تقييم وتطوير الموارد البشرية المستهدفة	0.901
	دمج الموارد البشرية المستهدفة	0.754
	مراجعة استراتيجيات تخطيط التعاقب القيادي	0.881
ثبات المحور الأول عامة		0.770
المحور الثاني: متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية، والخبراء؟	المتطلبات التنظيمية	0.841
	المتطلبات البشرية	0.862
	المتطلبات المالية	0.910
	المتطلبات التقنية	0.853
ثبات المحور الثاني عامة		0.861

**ليس للاستبانة ثبات عام، فليس للاستبانة درجة كلية/ إذ لا يجوز جمع درجات المحورين معًا

يتضح من الجدول (2) أن لمحاور الاستبانة معاملات ثبات مرتفعة؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات في حالة المحور الأول 0.770، في حين بلغت في المحور الثاني 0.853، وتراوحت معاملات الثبات في حالة الأبعاد الفرعية لمحاور الاستبانة بين 0.754 و 0.910*.

مراجعة الاستبانة: تمت الاستجابة لعبارات الاستبانة بالاختيار ما بين خمسة اختيارات وفق مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدًا) وقد تم الاعتماد على المحكات الآتية في تحديد درجة موافقة أفراد العينة على عبارات الاستبانة، بناء على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الموزونة للأبعاد والمحاور، وفق الآتي: إعطاء وزن للبدائل (بدرجة كبيرة جدًا =5، بدرجة كبيرة= 4، بدرجة متوسطة =3، بدرجة ضعيفة= 2 بدرجة ضعيفة جدًا =1) وبعد ذلك تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة –أقل قيمة) ÷ عدد

بدائل الأداة = (5 – 1) ÷ 5= 0.8

2- الأداة الثانية النوعية (المقابلة :Interview) استُخدمت في البحث لتقديم تفسير وفهم أعمق لنتائج الاستبانة المتطرفة في السؤال الثاني من أسئلة البحث.

1-المصداقية: من خلال استهداف أكثر من مشارك في أكثر من مكان، والتسجيل الصوتي للبيانات، والتأكد من تفريغها تفريغًا دقيقًا ومراجعتها، والمحافظة على إجابات المشاركين دون تدخل فيها، أو تعديل، وإعطاء كل مشارك الوقت اللازم للإجابة والاستماع إلى آرائه.

2-الاعتمادية: من خلال وصف لتصميم البحث ودليل المقابلة متضمناً عنوان البحث والهدف من المقابلة وبيانات المشارك وأسئلة المقابلة، ومراجعة البيانات، والتأكد من ترميزها وتحليلها، ووصف إجراءات تطبيق المقابلة، وعرض آلية تحليل بياناتها.

3-إجراءات أداة المقابلة: تضمنت خطوات بناء أداة المقابلة تحديد الهدف من المقابلة، تحديد نوع المقابلة، وعينة المشاركين فيها، بناء أسئلة المقابلة، تصميم دليل المقابلة، إجراءات تطبيقها، تنظيم البيانات وترميزها، وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة وأبعادها.
- معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات درجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية.
- المتوسطات والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: وينص على "ما درجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية؟"

البعد الأول: تحديد الوظائف المستهدفة

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية على عبارات البعد الأول.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	تحدد إدارة التعليم المهارات المطلوبة للوظائف القيادية المستقبلية.	3.38	0,960	متوسطة	2
2	تحدد الإدارة التعليمية شغل الوظائف القيادية بناء على معايير فعّالة.	3.18	0,977	متوسطة	3
3	يوجد بإدارة التعليم دليل تنظيمي يتضمن كافة المهام والمسؤوليات لشاغلي الوظائف القيادية.	3.88	0,987	كبيرة	1
4	تحدد إدارة التعليم الوظائف الحرجة التي تتطلب تخطيط للتعاقب القيادي.	2.99	0,936	متوسطة	4
5	تمتلك إدارة التعليم خطة استراتيجية واضحة لتخطيط التعاقب القيادي.	2.80	1.052	متوسطة	5
	المجموع العام للبعد الأول	**3.24**	**0.822**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول (3) أن درجة أن درجة ممارسة تحديد الوظائف المستهدفة في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية بمتوسط حسابي (3.24)، وانحراف معياري(0.822) وتفسر هذه النتيجة بكون إدارات التعليم قد بدأت بتحديد الوظائف المستهدفة، لكنها لا تزال في مراحلها الأولى، حيث تفتقر الإدارات إلى خطة استراتيجية واضحة لتخطيط التعاقب القيادي أو معايير محددة لشغل هذه المناصب؛ بسبب التعقد الكبير في أدوار القيادات التعليمية، إضافة إلى غياب إطار مؤسسي متكامل لدعم خطط التعاقب القيادي، وهذا ما أشارت إليه دراسة عبد العزيز (2019) باعتبار ذلك من أهم التحديات التي تواجه ممارسات تخطيط التعاقب في المؤسسات التعليمية، كما أكدت دراسة الشريف (2021) بضرورة بناء الأدلة الإجرائية والتنظيمية التي تعزز ممارسات القيادات الأكاديمية.

البعد الثاني: تحديد الموارد البشرية المستهدفة من ذوي الأداء المتميز:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية على عبارات البعد الثاني

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	يتوفر بالإدارة التعليمية مواهب بشرية مؤهلة لشغل الوظائف القيادية المستقبلية.	3.64	0,944	كبيرة	1
2	تعمل الإدارة التعليمية على تطوير جدارات الموظفين وتنمية مهاراتهم القيادية.	3.26	1.007	متوسطة	5
3	تقّيم الإدارة التعليمية الكفاءات البشرية الصالحة للقيادة من الموظفين وفق معايير تقييم الأداء الحديثة.	3.52	1.041	كبيرة	2
4	تحتفظ الإدارة التعليمية بالمواهب البشرية المتميزة من الموظفين لشغل الوظائف القيادية المستقبلية.	3.27	1.075	متوسطة	4
5	تضع الإدارة التعليمية خطط تطوير المسار الوظيفي للموظفين المتميزين بمختلف الأقسام.	2.78	0,963	متوسطة	6
6	تحدد الإدارة التعليمية المرشحين لشغل الوظائف القيادية من الموظفين ذوي الإنجاز والكفاءة العالية.	3.43	1.068	كبيرة	3
7	تستقطب الإدارة التعليمية الموارد البشرية من الموظفين الذين لديهم مهارات استشراف المستقبل للقيادة.	2.18	0,990	ضعيفة	7
8	يوجد بالإدارة التعليمية قسم مختص بتخطيط التعاقب القيادي (أو مكتب داخل قسم الموارد البشرية).	1.65	1.139	ضعيفة	8
	المجموع العام للبعد الثاني	**2.96**	**0.814**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول (4) أن درجة ممارسة تحديد الموارد البشرية المستهدفة من ذوي الأداء المتميز في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية بمتوسط حسابي (2.96)، وانحراف معياري (0.814)، وتفسر هذه النتيجة بقلة معرفة القيادات بأهمية التخطيط للتعاقب القيادي بشكل دقيق، ونقص الإلمام بكافة العناصر المطلوبة للقيام به، وهذا ما أكدته دراسة الراشد (2022) في أن إجراءات تطبيق التعاقب القيادي بمؤسسات التعليم غير واضحة، وتجدر الإشارة إلى أن استهداف الكفاءات ذات الأداء العالي يعد عنصرًا أساسيًا في بناء القادة المستقبليين وهو ضروري لضمان استمرارية القيادة الفعالة، حيث أشارت دراسة مينج وآخرون(Myung et al., 2011) إلى إمكانية الاستفادة من المواهب البشرية من العاملين بالمدارس لقيادة المدرسة في المستقبل كآلية لتخطيط التعاقب القيادي، وتتفق النتيجة مع دراسة الراشد (2022)، ودراسة البواردي (2017) اللتين أوصتا بضرورة إنشاء وحدة أو إدارة مستقلة لتخطيط التعاقب القيادي لتعزيز فعالية واستمرارية تطبيقه.

البعد الثالث: تقييم وتطوير الموارد البشرية المستهدفة:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية على عبارات البعد الثالث

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	وضع برامج تدريبية لتنمية المهارات القيادية للموظفين وفق احتياجاتهم التدريبية الحالية والمستقبلية.	3.35	1.042	متوسطة	2
2	تقييم أداء المرشحين لشغل الوظائف القيادية المستقبلية بشكل دوري لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.	3.31	1.116	متوسطة	3
3	يوجد بالإدارة التعليمية متخصصين لقياس قدرات الموارد البشرية بأساليب حديثة.	2.35	1.030	ضعيفة	6
4	يحصل جميع الموظفين في الإدارات التعليمية على نتائج تقييم أدائهم.	3.93	0,874	كبيرة	1
5	يتم تحليل الفجوات بين الجدارات الموجودة والجدارات المطلوبة للعمل الإداري بشكل مستمر.	2.54	0,966	ضعيفة	5
6	تتسم أنظمة تقييم الأداء في الإدارة التعليمية بالموضوعية وعدم التحيز.	3.31	1.059	متوسطة	3
7	توفر الإدارة التعليمية حوافز مادية ومعنوية لتحفيز مشاركة القيادات في وضع الخطط التطويرية والأهداف المستقبلية.	2.57	1.002	ضعيفة	4
المجموع العام للبعد الثالث		**3.05**	**0.840**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول(5) أن درجة ممارسة تقييم وتطوير الموارد البشرية المستهدفة في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية، بمتوسط حسابي(3.05)، وانحراف معياري (0.840) وتفسر هذه النتيجة بأن التقييم والتطوير جزءًا أساسيًا من عمل الإدارات التعليمية للطلاب والأفراد الموظفين، إضافة إلى الموارد البشرية المستهدفة، لذا تتم عملية التقييم لتلك الموارد ولكن بدرجة متوسطة، نتيجة نقص بعض المتطلبات، حيث أن تقييم الموارد البشرية يوفر فرص لتحسين الأداء وتطوير المهارات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المجالي(2021) التي توصلت إلى أن واقع التعاقب الوظيفي لدى مديري/ ات المدارس في محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة.

البعد الرابع: دمج الموارد البشرية المستهدفة:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية على عبارات البعد الرابع

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	تقوم القيادات الحالية بنقل المعارف والخبرات العملية للمواهب وقيادات الصف الثاني.	3.15	1.007	متوسطة	4
2	يشارك الموظفون في مواقف عملية واقعية لحل المشكلات التي تواجه الإدارة التعليمية.	3.01	0,949	متوسطة	7
3	يتم تفويض المهام والمسؤوليات للقيادات الوسطى والدنيا في حدود أعمالهم.	3.17	0,843	متوسطة	3
4	يشارك الموظفون بفعالية في عمليات صنع القرار بشكل مستمر.	3.02	0,874	متوسطة	6
5	تتسم أنظمة الاتصالات الإدارية بالمرونة واللامركزية في عمليات صنع القرار.	3.03	1.018	متوسطة	5
6	يبدي جميع الموظفين آرائهم بحرية دون قيود.	3.51	0,967	كبيرة	2
7	تتقبل الإدارة التعليمية الأفكار الإدارية الجديدة والابداع.	3.59	0,988	كبيرة	1
8	يشارك الموظفون في مختلف المستويات الإدارية في لجان إدارة الأزمات.	2.97	0,859	متوسطة	8
المجموع العام للبعد الرابع		**3.18**	**0.830**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول (6) أن درجة ممارسة دمج الموارد البشرية المستهدفة في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية، بمتوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (0.830) وقد يعزى هذا السلوك إلى دوافع ذاتية تشمل الرغبة في الحفاظ على المكانة الوظيفية والشعور بالأهمية الفردية وتركيز

السلطة والمعرفة في يد شخص واحد، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة جونو وهارلي (Juwono & Harly, 2017) بأنه يجب أن يسبق إعداد وتوجيه قائد جديد للمدرسة، عملية تخطيط التعاقب القيادي، كما أوصت دراسة خليل وآخرون (2022)، والراشد (2022)، والعبد القادر (2022)، وعبد الكريم (2018)، بأهمية إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات، وتدريبهم على تحمل المسؤوليات، وتفويض المهام للموظفين المتميزين، إلى جانب تشجيع الإبداع ومنح الحرية للأفكار الجديدة.

البعد الخامس: مراجعة استراتيجيات تخطيط التعاقب القيادي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية على عبارات البعد الخامس

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	تضع الإدارة التعليمية استراتيجيات تخطيط التعاقب القيادي وفق جداول زمنية محددة.	2.56	0,978	ضعيفة	3
2	يلتزم جميع الموظفين في الإدارة التعليمية بتنفيذ استراتيجيات تخطيط التعاقب القيادي.	2.59	0,969	ضعيفة	2
3	ترتبط استراتيجيات تخطيط التعاقب القيادي برؤية الإدارة التعليمية وتطلعاتها المستقبلية.	2.61	0,992	متوسطة	1
4	مراجعة تنفيذ استراتيجيات تخطيط التعاقب القيادي بشكل دوري قبل التنفيذ.	2.49	0,960	ضعيفة	6
5	تقويم نتائج استراتيجيات تخطيط التعاقب القيادي بشكل دوري.	2.51	0,947	ضعيفة	5
6	يتم تعديل استراتيجيات تخطيط التعاقب القيادي وفق الرؤى المستقبلية للإدارات التعليمية.	2.56	1.003	ضعيفة	3
7	ترتبط استراتيجيات تخطيط التعاقب القيادي بتطلعات الموظفين وأهدافهم المهنية وأهداف الإدارة التعليمية.	2.53	0,953	ضعيفة	4
8	مقارنة نتائج استراتيجيات تخطيط التعاقب القيادي بالخطط الموضوعة.	2.59	0,975	ضعيفة	2
المجموع العام للبعد الخامس		**2.55**	**0.939**	**ضعيفة**	

يتضح من الجدول (7) أن درجة ممارسة مراجعة استراتيجيات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة ضعيفة من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية، بمتوسط حسابي (2.55)، وانحراف معياري (0.939)، وتُفسر هذه النتيجة بإن وجود نقص في تحقيق نتائج عالية لتطبيق المراحل السابقة، يؤدي في النهاية إلى

ظهور درجة ضعيفة في المرحلة الأخيرة، حيث أشارت دراسة ثورب وآخرون (Thorpe et al., 2018) إلى أنه يمكن لقادة المدارس تطوير رؤية حول استمرار المدرسة من خلال تخطيط التعاقب القيادي، ولا يتعين بالضرورة تدوين هذه الرؤى في الوثائق ولكن يمكن مشاركتها بفعالية من خلال المناقشة في الاجتماعات الرسمية وغير الرسمية وفي المحادثات اليومية. ومُجمل ما تُوُصّل إليه من نتائج السؤال الأول يمكن تلخيصه في الجدول (8)

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية على أبعاد المحور الأول ككل

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	البعد الأول: تحديد الوظائف المستهدفة	3.24	0.822	متوسطة	1
2	البعد الثاني: تحديد الموارد البشرية المستهدفة من ذوي الأداء المتميز	2.96	0.814	متوسطة	4
3	البعد الثالث: تقييم وتطوير الموارد البشرية المستهدفة	3.05	0.840	متوسطة	3
م	**البعد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الدرجة**	**الترتيب**
4	البعد الرابع: دمج الموارد البشرية المستهدفة	3.18	0.830	متوسطة	2
5	البعد الخامس: مراجعة استراتيجيات تخطيط التعاقب القيادي	2.55	0.939	ضعيفة	5
المجموع الكلي للمحور الأول		**2.97**	**0.854**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول(8) أن درجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.97)، وانحراف معياري قدره (0.854)، وتراوحت درجة الموافقة على الأبعاد الفرعية بين الدرجة المتوسطة والضعيفة، وتفسر هذه النتائج بقلة وعي القيادات بأهمية تخطيط التعاقب القيادي، وتتفق النتائج السابقة مع دراسة المجالي (2021) التي أظهرت أن مستوى التعاقب الوظيفي في مدارس الكرك كان متوسطًا، ومع دراسة السليحات (2021) التي أظهرت أن التخطيط للتعاقب الوظيفي الفعال لدى القادة التربويين في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى متوسط.

نتائج السؤال الثاني: الذي ينص على "ما متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية والخبراء"؟

وتمت الإجابة على هذا التساؤل من خلال

المدخل المزجي للتصميم التفسيري التتابعي، حيث طُبقت الاستبانة أولًا، وتحليل البيانات الكمية، ثم تحليل نتائج المقابلة وتحليل البيانات النوعية لتحقيق الفهم الأعمق فكانت النتائج كالتالي:

المرحلة الأولى: البيانات الكمية:

البعد الأول: المتطلبات التنظيمية:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية فيما يتعلق بالمتطلبات التنظيمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
1	وجود رؤية استراتيجية واضحة لتخطيط التعاقب القيادي.	4.02	0,841	كبيرة	1
2	ربط خطة التعاقب القيادي بالخطط التنفيذية للإدارات التعليمية	3.99	0,874	كبيرة	2
3	وضع تشريعات داعمة لتبني تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات التعليمية.	3.42	1.073	كبيرة	5
م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
4	ربط خطط التطوير بالإدارات التعليمية بالاحتياجات المستقبلية للمناصب القيادية.	3.91	0,938	كبيرة	3
5	تحسين البيئة التنظيمية لتعزيز ثقافة تخطيط التعاقب القيادي لدى القيادات.	3.77	0,943	كبيرة	4
6	تمكين الموظفين وزيادة مشاركتهم في عمليات صنع القرار.	4.02	0,867	كبيرة	1
المجموع العام للبعد الأول		**3.85**	**0.810**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول(9) أن متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية فيما يتعلق بالمتطلبات التنظيمية جاءت بدرجة كبيرة من الأهمية، بمتوسط حسابي (3.85)، وانحراف معياري (0.810)، وتُفسر هذه النتيجة بأهمية ربط خطط التعاقب القيادي بخطط الإدارة التطويرية والتنفيذية، ويؤكد هذا ما جاء في خبرة إنجلترا حيث أشارت دراسة ثورب وآخرون (Thorpe et al., 2018) أن هناك تركيز على نهج الاستدامة التنظيمية في فهم السياق التنظيمي للتعاقب القيادي من خلال معالجة الهياكل الأساسية في ثقافة المدرسة وممارسة القيادة والتطوير المهني للمعلمين وزيادة مشاركتهم.

البعد الثاني: المتطلبات البشرية:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية فيما يتعلق بالمتطلبات البشرية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
1	توفير التدريب المستمر لقيادات الصف الثاني بما يتلاءم مع خطط التعاقب القيادي.	4.02	0,912	كبيرة	1
2	تحديد المسؤولين عن تنفيذ خطط التعاقب القيادي.	4.01	0,863	كبيرة	2

تابع / الجدول (10)

3	التقييم الدوري للمرشحين لشغل المناصب القيادية المستقبلية.	3.96	0,918	كبيرة	3
4	تحفيز القادة المتميزين لضمان بقائهم بالإدارات التعليمية والاستفادة من خبراتهم.	3.96	1.018	كبيرة	3
5	معايشة القيادات المحتملة لخبرات ومواقف قيادية عملية.	3.53	1.087	كبيرة	4
المجموع العام للبعد الثاني		**3.89**	**0.882**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول(10) أن متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية فيما يتعلق بالمتطلبات البشرية جاءت بدرجة كبيرة من الأهمية، بمتوسط حسابي (3.89)، وانحراف معياري (0.882)، وتؤكد هذه النتيجة أهمية العنصر البشري، إذ إن المعني الأول في عملية تخطيط التعاقب القيادي وجود الموارد البشرية ذات الأداء المتميز والإمكانات العليا، وهذا ما أكدته دراسة خليل وآخرون (2022) التي توصلت إلى أنه لا يمكن لعملية تخطيط التعاقب أن تتم بمعزل عن تخطيط الموارد البشرية داخل المؤسسة، وأوصت باستقطاب المواهب وتطويرها.

البعد الثالث: المتطلبات المالية:

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية فيما يتعلق بالمتطلبات المالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
1	توفير الإمكانيات والموارد المالية اللازمة لتنفيذ خطط التعاقب القيادي.	3.75	0,985	كبيرة	3
2	تخصيص حوافز مالية للمتميزين من المواهب القيادية البشرية.	3.79	1.054	كبيرة	2
3	مشاركة مؤسسات المجتمع في تمويل برامج وخطط التعاقب القيادي بما يضمن تطوير أداء إدارة التعليم	3.04	1.122	متوسطة	5
4	توفير الدعم المالي من قبل الجهات المسؤولة لشراء التجهيزات التقنية اللازمة لتطبيق خطط التعاقب القيادي.	3.74	0,982	كبيرة	4
5	تعزيز التعاون بين الإدارات المختلفة لتحمل أعباء نفقات تدريب القيادات.	3.87	0,906	كبيرة	1
المجموع العام للبعد الثالث		**3.64**	**0.888**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (11) أن متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية فيما يتعلق بالمتطلبات المالية جاءت بدرجة كبيرة من الأهمية، بمتوسط حسابي (3.64)، وانحراف معياري (0.888)، وهذا يشير إلى أهمية الموارد المالية في دعم خطط التعاقب القيادي خاصة فيما يتعلق بتوفير الخبراء المتخصصين وتكاليف التدريب، ويؤكد ذلك

دراسة هاربر وآخرون (Harper et al., 2018) في أن نقص التمويل يمثل عائقًا لتنمية القوى العاملة ودعم خطط التعاقب القيادي.

البعد الرابع: المتطلبات التقنية:

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية فيما يتعلق بالمتطلبات التقنية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
1	توفير أنظمة متقدمة لحماية البيانات في الإدارات التعليمية.	3.68	1.001	كبيرة	4
2	توافر نظام معلومات متكامل عن جدارات وكفايات المواهب البشرية لدعم خطط التعاقب القيادي	3.88	0,840	كبيرة	3
3	الاستعانة بخبراء متخصصين في أنظمة وتكنولوجيا المعلومات لتحسين البيئة المعلوماتية بالإدارات التعليمية	3.35	1.100	متوسطة	5
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
4	إنشاء منصات إلكترونية تدريبية لتحسين مهارات قيادات الصف الثاني.	3.96	0,775	كبيرة	1
5	تحفيز الموظفين لاستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة لتبادل الخبرات وتنمية المهارات الإدارية.	3.94	0,782	كبيرة	2
المجموع العام للبعد الرابع		**3.76**	**0.754**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (12) أن متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية فيما يتعلق بالمتطلبات التقنية جاءت بدرجة كبيرة من الأهمية، بمتوسط حسابي(3.76)، وانحراف معياري (0.754)، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى التغيرات التكنولوجية المتسارعة التي تؤثر على جميع المجالات بما في ذلك المجالات التعليمية، مما يستوجب تلبية متطلباتها لتنفيذ تخطيط التعاقب القيادي، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة المرقطن (2021) بإعداد الموظفين وإكسابهم المهارات القيادية" التقنية "بشكل يؤهلهم لتولي المناصب القيادية. ومجمل ما تُوُصّل إليه من نتائج السؤال الثاني يمكن تلخيصه في الجدول (13):

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
1	البعد الأول: المتطلبات التنظيمية	3.85	0.810	كبيرة	2
2	البعد الثاني: المتطلبات البشرية	3.89	0.882	كبيرة	1
3	البعد الثالث: المتطلبات المالية	3.64	0.888	كبيرة	4
4	البعد الرابع: المتطلبات التقنية	3.76	0.754	كبيرة	3
المجموع الكلي للمحور الثاني		**3.79**	**0.824**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (13) أن متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة كبيرة من الأهمية، بمتوسط حسابي (3.79)، وانحراف معياري قدره (0.824) حيث جاءت المتطلبات البشرية أولًا، تلتها التنظيمية، ثم التقنية، وأخيرًا المالية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الراشد (2022) التي أكدت على ضرورة تحديد معايير واضحة لشغل المناصب القيادية، وتصميم لوائح تنفيذية، واستحداث برامج لإعداد قيادات الصف الثاني.

المرحلة الثانية: البيانات النوعية: نوقشت النتائج المتطرفة في إجابة هذا السؤال لأعلى ثلاث عبارات أو عبارتين في كل بعد من أبعاد متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية في المرحلة الأولى(الاستبانة)، وتم إجراء المقابلة مع المشاركين ويرمز لهم PR، وبعد جمع إجابات المشاركين وترتيبها وتنظيمها، تم تطبيق أسلوب الترميز انطلاقًا من استراتيجية التحليل الاستقرائي لتحليل البيانات، وتصنيفها في مجموعات متمايزة، وتتضح نتائج المقابلة بالجدول التالي:

جدول (14): ملخص النتائج النوعية لأداة المقابلة حول متطلبات تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية من وجهة نظر الخبراء

البعد	أسئلة المقابلة	النتائج
المتطلبات التنظيمية	كيف يسهم وجود رؤية استراتيجية واضحة في تعزيز فاعلية عملية تخطيط التعاقب القيادي؟، وكيف يؤثر تمكين الموظفين وزيادة مشاركتهم في صنع القرارات على فاعلية عملية تخطيط التعاقب القيادي؟، وما العوامل التي تدعم وتبرز أهمية الربط بين خطة التعاقب القيادي والخطط التنفيذية في الإدارات التعليمية؟	أظهرت نتائج المقابلات وجود اتفاق بين المشاركين على أن وجود رؤية استراتيجية واضحة لتخطيط التعاقب القيادي يمثل عاملًا حاسمًا في تعزيز فاعلية هذه العملية داخل الإدارات العامة للتعليم، إذ تسهم الرؤية الاستراتيجية في توفير إطار منهجي لتحديد وتطوير القيادات المستقبلية، وتمكّن من استشراف الاحتياجات القيادية بدقة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الشهراني وعسيري (2021) ودراسة (Yudianto et al., 2023) حيث أكدتا على أهمية الرؤية الاستراتيجية في التخطيط الاستباقي للوظائف القيادية. كما بينت نتائج المقابلات أن تمكين الموظفين وزيادة مشاركتهم في عمليات صنع القرار يسهمان بشكل ملحوظ في تحسين كفاءة وفاعلية تخطيط التعاقب القيادي، حيث يؤدي التمكين إلى اكتساب الموظفين للمهارات القيادية وتطوير قدراتهم المستقبلية، ويتفق هذا مع توصيات المؤتمر الدولي بضرورة تأهيل وتمكين القيادات التربوية بالمملكة لتحقيق التميز المؤسسي (2021)، ومع ما أشار إليه البواردي(2017) بأن تمكين الأفراد من اكتساب المعارف والمهارات بشكل سريع يساعد على نقل المعرفة للقيادات المتعاقبة. وأشارت نتائج المقابلات إلى الأهمية الكبيرة لربط خطة التعاقب القيادي بالخطط التنفيذية للإدارات التعليمية، حيث يسهم في تحديد الاحتياجات القيادية بدقة من خلال التقييم الشامل للمواهب ومتطلبات الإدارة، ويحقق الاستغلال الأمثل للكوادر البشرية وتجنب الفراغ الإداري، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة معوض (2024) التي أكدت إدراك الموظفين في تعليم ينبع لأهمية تخطيط التعاقب القيادي ودوره في ديمومة العمل التربوي والمؤسسي.

تابع / الجدول (14)

المتطلبات البشرية	ما النتائج المترتبة على توفير التدريب المستمر لقادة الصف الثاني بما يتوافق مع خطط التعاقب القيادي؟، وعلى من تقع المسؤولية الرئيسية لتنفيذ تخطيط التعاقب القيادي داخل الإدارة التعليمية؟	أشارت نتائج المقابلات إلى أن توفير التدريب المستمر لقادة الصف الثاني بما يتلاءم مع خطط التعاقب القيادي يؤدي إلى تعزيز الكفاءات القيادية، واكتشاف وتنمية المواهب وضمان جاهزية القادة لتحمل المسؤوليات المستقبلية، فضلًا عن سد الفجوات الإدارية وتجنب الفراغ القيادي، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الراشد (2022)، ودراسة خليل وآخرون (2022) اللتان أكدتا على استحداث برامج لإعداد الصف الثاني من القيادات، وأشارت دراسة (Chia et al., 2021) أن ممارسة تخطيط التعاقب القيادي في المؤسسات التعليمية العامة في ماليزيا تعمل وفق خطوات منها تنمية القدرات القيادية لضمان استمرارية القيادة، وبالتالي فإن التنوع في مجموعة من المواهب الحالية يُمكن أن يلبي احتياجات القيادة المستقبلية. ويتفق المشاركون على الفوائد المتعددة للتدريب المستمر، والتي تشمل تحسين الجاهزية القيادية وضمان استمرارية فعالة في الأدوار القيادية داخل المؤسسة، منها تعزيز الكفاءات القيادية بما يضمن استعداد القادة لتحمل المسؤوليات القيادية بكفاءة عالية، وتحقيق الأهداف المؤسسية وتزويد قيادات الصف الثاني بالمهارات والمعارف الضرورية لتحقيق الأهداف التنظيمية بفعالية، وسد الفجوات الإدارية وتجنب الفراغ الإداري، واكتشاف وتنمية المواهب القيادية لاستدامة النجاح المؤسسي. كما أوضحت المقابلات أن الجهات المسؤولة عن تنفيذ خطط التعاقب القيادي تقع على عاتق عدة جهات تشمل: القيادة العليا، وأمانة التعليم بالوزارة، والرؤساء المباشرين، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة التخطيط، والمختصين في التطوير المهني، حيث يتمثل دورهم في صياغة السياسات وتوزيع الموارد واستقطاب وتطوير المواهب القيادية، وتتفق هذه النتائج مع ما ذكره أبو شاويش (2022) (Yudianto et al., 2023) بأن إدارة الموارد البشرية المسؤولون الأساسيون عن تنفيذ هذه الخطط وأنه يجب إشراك مديري الإدارات وموظفي الأقسام في عملية تخطيط التعاقب القيادي.
المتطلبات المالية	ما هي الآليات المستخدمة لتسهيل التعاون بين الإدارات لتحمل نفقات تدريب القيادات بما يسهم في نجاح تخطيط التعاقب القيادي؟، وكيف تعزز الحوافز المالية فعالية المواهب القيادية الواعدة؟	بينت نتائج المقابلات أن تعزيز التعاون بين الإدارات المختلفة لتحمل نفقات تدريب القيادات، من خلال عدة آليات أبرزها: توقيع الشراكات، والبحث عن رعاة وتشكيل لجان مشتركة، والتدريب التبادلي، واستثمار التقنيات الحديثة، وتبادل المعرفة والخبرات بين القادة، وتساعد على تطوير قيادات قادرة على مواجهة التحديات المستقبلية، وتعزز من فكرة اكتساب القادة للمهارات والخبرات العملية من خلال التجربة المباشرة والواقعية، وتقليل التكاليف وزيادة كفاءة البرامج التدريبية وتحسين جودة التدريب، مما يسهم في نجاح تخطيط التعاقب القيادي، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الشهراني وعسيري (2021) التي أكدت على أهمية التكامل بين الإدارات وتوافر الإمكانات المادية والتكنولوجية. كما أظهرت النتائج أن تخصيص حوافز مالية للمواهب القيادية المتميزة يسهم في رفع مستوى الدافعية والولاء والانتماء، وتحسين الأداء، واستقطاب القيادات الواعدة، وتشجيع الإبداع والابتكار داخل الإدارة التعليمية، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه الخبرات العالمية بأهمية الحوافز المالية في تعزيز فعالية المواهب القيادية الواعدة وتساهم في تحفيزهم لتحقيق الأداء العالي، ولهذا طالبت وزارة التربية والتعليم الماليزية بضرورة إجراء مراجعة شاملة ودورية لنظام الحوافز المطبق لتشجيع القادة، كما تتفق هذه النتائج مع دراسة الشريف (2021) التي أكدت أهمية ربط الحوافز بمستوى تقدمهم لضمان تطورهم المهني.

تابع / الجدول (14)

المتطلبات التقنية	كيف يمكن أن يسهم إنشاء منصات إلكترونية تدريبية مخصصة لقادة الصف الثاني في تعزيز مهاراتهم القيادية بما يخدم عملية تخطيط التعاقب القيادي؟، وما المكاسب التي يمكن تحقيقها من تشجيع الموظفين على استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة في تحسين تبادل الخبرات وتطوير المهارات الإدارية؟	أوضحت نتائج المقابلات أن إنشاء منصات إلكترونية تدريبية مخصصة لقادة الصف الثاني يسهم في توفير محتوى تدريبي مرن يلبي احتياجاتهم القيادية، ويختصر الوقت والجهد، ويعزز التفاعل وتبادل الخبرات، بما يدعم عملية تخطيط التعاقب القيادي. ويتضح من خلال آراء المشاركين أهم المكاسب التي يمكن تحقيقها من تشجيع الموظفين على استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة في تحسين تبادل الخبرات وتطوير المهارات الإدارية وهي: تقليل الهدر في الجهد والوقت والمال وتحسين الكفاءة والإنتاجية وهذا يحسن من الأداء العام للإدارات، وتحسين التواصل والتعاون بين الموظفين مما يعزز من تبادل المعرفة والخبرات، وتطوير المهارات الإدارية بفعالية وتحسين جودة العمل بشكل ملموس وتسريع وتيرة التطور الإداري والفني وهذا يعزز من قدرة الإدارة على التكيف مع التغيرات والتحديات الحديثة، وتقلل من الأخطاء ويزيد من دقة العمل، وتتفق هذه النتائج مع دراسة(Scott & McNeish, 2013) ودراسة المرقطن (2021) حول أهمية تنمية المهارات القيادية باستخدام التقنيات الحديثة. كما يتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة (Wan et al., 2018) بأنه من ضمن مبادرات سياسات إصلاح التعليم في ماليزيا وضع برامج تطويرية مهنية متخصصة، من خلال تصميم برامج تدريبية وتعليمية عبر الإنترنت تستهدف المعلمين والقادة.

مما سبق يتضح أن التخطيط للتعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم يحتاج إلى تكامل الجهود بين مختلف المتطلبات البشرية والمالية والتقنية والتنظيمية، وتحقيق هذا التكامل يعزز استمرارية القيادة، ويضمن وجود قيادات مؤهلة وقادرة على تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية وكفاءة.

نتائج السؤال الثالث: الذي ينص على:" ما النموذج المقترح لتخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية؟"

المقدمة:

يعد تخطيط التعاقب القيادي في الإدارات العامة للتعليم عملية حيوية لتأهيل القيادات وتجهيزهم لتولي المسؤوليات بكفاءة، وانطلاقًا من ذلك تم بناء النموذج المقترح استنادًا إلى نتائج البحث الحالي وأدبيات البحث، والدراسات السابقة، والخبرات العالمية، وتم عرضه على المحكمين للتحقق من ملاءمته للتطبيق الميداني.

أولًا: مبررات النموذج:

ينطلق النموذج المقترح من توافقه مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وبرنامج تنمية القدرات البشرية، بما يعزز تطوير القيادات التعليمية والإدارية، كما يهدف إلى ضمان استمرارية العمل وتحقيق الاستقرار المؤسسي، والحفاظ على الذاكرة المؤسسية ونقل المعارف، إضافة إلى توفير إطار منظم للتقييم والتحسين المستمر للأداء القيادي.

ثانيًا: منطلقات النموذج:

يرتكز النموذج على سياسة التعليم في المملكة، وأهداف وزارة التعليم، وبرنامج تنمية القدرات

البشرية، والدليل التنظيمي لوزارة التعليم، إلى جانب توصيات المؤتمرات والدراسات العلمية، والنتائج الميدانية للدراسة الحالية، كما يرتكز النموذج على الخبرات العالمية في تخطيط التعاقب القيادي، وتهتم تلك الخبرات باعتبار تطوير القيادة التعليمية جزءًا من الثقافة التنظيمية بالمؤسسات التعليمية، واعتماد طرق حديثة لتقييم المرشحين ووضع معايير موحدة للاختيار، وتنمية المواهب وتطوير المهارات، واستدامة خطط التعاقب القيادي كتوجه استراتيجي.

ثالثًا: أهداف النموذج:

يسعى النموذج إلى تحديد احتياجات الإدارات التعليمية بدقة، ووضع آليات واضحة لتخطيط التعاقب القيادي، وإعداد قادة بدلاء مؤهلين، وتقييم الموارد البشرية المتاحة للكشف عن الفجوات القيادية ومعالجتها عبر برامج التدريب والتطوير المستمر.

رابعًا: آليات تنفيذ النموذج:

المرحلة الأولى: التشخيص: تهدف إلى تحليل البيئة الداخلية والخارجية وتحديد الفجوات في المهارات والهيكل التنظيمي، ومراجعة الدراسات السابقة والممارسات العالمية.

المرحلة الثانية: التخطيط: تشمل تحديد الجهة المسؤولة (إدارة تطوير الموارد البشرية) وتخصيص الموارد المالية وتحديد الأهداف والمخرجات، وتصميم نموذج الكفاءات القيادية، وإنشاء خرائط التعاقب وتحديد الجدول الزمني، ووضع مؤشرات الأداء وخطة إدارة المخاطر ووثيقة الخطة النهائية.

المرحلة الثالثة: التنفيذ: تتضمن إطلاق الخطة، وتفعيل برامج التطوير القيادي وتطبيق نظام إدارة المواهب، ونقل المعرفة، والتناوب الوظيفي، وإدارة التغيير والتحفيز، والتقييم المرحلي، وتعزيز ثقافة التعاقب القيادي.

المرحلة الرابعة: المتابعة والتقييم: تشمل تقييم النتائج، وتحليل فجوات الأداء، وقياس العائد على الاستثمار، وتحليل الاحتفاظ بالمواهب، وسرعة شغل المناصب الشاغرة وتحديد الاحتياجات التدريبية الجديدة، وإعداد تقرير شامل للتحسين.

خامسًا: متطلبات تنفيذ النموذج:

- متطلبات تنظيمية: وضوح الهيكل التنظيمي، وتوثيق السياسات، وتعزيز التنسيق بين الوحدات.
- متطلبات بشرية: توافر الكفاءات، وتنفيذ برامج تدريبية، وتشكيل فريق متخصص.
- متطلبات مالية: تخصيص ميزانية كافية، واعتبار التدريب استثمارًا طويل الأمد.

- متطلبات تقنية: تطوير الأنظمة المعلوماتية، واستخدام أدوات التقييم الإلكترونية وبرمجيات إدارة المواهب.

سادسًا: التحديات ومقترحات التغلب عليها:

تتمثل أبرز التحديات في غياب إدارة متخصصة، وضعف التكامل التنظيمي، وقلة الدعم القيادي، وضعف سياسات الاستقطاب، ومحدودية التمويل، والتحديات التقنية ويمكن التغلب عليها بإنشاء إدارة مختصة بالتعاقب القيادي، وتعزيز التعاون بين الإدارات وضمان دعم الإدارة العليا، وتطوير سياسات الجذب، وبناء شراكات تمويلية وتحديث الأنظمة التقنية وتدريب العاملين عليها.

توصيات البحث:

- تبنّي وزارة التعليم للنموذج المقترح لتخطيط التعاقب القيادي من خلال إصدار تعميم رسمي، وتشكيل لجنة إشراف مركزية، وإعداد دليل إجرائي موحد للتطبيق والمتابعة، مع الاستفادة من الخبرات العالمية وتكييف التجارب الناجحة بما يتوافق مع البيئة التعليمية السعودية.
- تعزيز التعاون والتكامل بين إدارة الموارد البشرية والإدارات المختلفة عبر فرق عمل مشتركة، وتحديد الأدوار بوضوح، وبناء قاعدة بيانات محدثة للقيادات.
- تصميم وتنفيذ برامج تدريب وتطوير مستمرة للقادة الحاليين والمرشحين من خلال إعداد خطة تدريب سنوية مبنية على تحليل الاحتياجات التدريبية، وتصميم برامج متخصصة لتنمية المهارات القيادية باستخدام أساليب تدريب متنوعة، مع تقييم أثر هذه البرامج دوريًا لضمان رفع كفاءة القيادات وجاهزيتها لتولي المناصب القيادية.
- الاستعانة بالمتخصصين ووضع سياسة واضحة لاستقطاب الكوادر القيادية المتميزة من خلال الاستعانة بالخبراء في تصميم خطط التعاقب القيادي، ووضع سياسة استقطاب واضحة تعتمد على الكفاءة، مع تفعيل الاستقطاب الداخلي والخارجي، وتقديم حوافز لجذب القيادات المتميزة والمحافظة عليها.

مقترحات البحث:

- تقييم تأثير برامج التدريب المستمر على تطوير مهارات وقدرات القادة في الإدارات العامة للتعليم.
- دراسة تحليلية لتحديد الفجوة بين المهارات والقدرات الحالية للقادة في الإدارات العامة للتعليم والمطلوبة في المستقبل.
- دراسة حول تقييم دور التكنولوجيا الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات

الضخمة في تحسين عملية تخطيط التعاقب القيادي.

المراجع

المراجع العربية:

أبو شاويش، غالب عبد الرحمن. (2022). *التخطيط للتعاقب القيادي وأثره على الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية على وزارة الداخلية والأمن الوطني الفلسطيني- الشق العسكري*.[رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الأقصى-غزة.

الأحمدي، رشا عبد الكريم. (2019). *نظرة على أنظمة التعليم في بعض دول العالم- النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية*. [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة أم القرى.

برنامج تنمية القدرات البشرية. (2021). *الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية 2021- 2025*. رؤية المملكة 2030. المملكة العربية السعودية

البواردي، فيصل عبد الله. (2017). تحديات خطط تعاقب القيادات الإدارية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للإدارة*، 37(2)، 195-218.

خليل، نبيل سعد، وعبدالعال، عنتر محمد، وعبد المجيد، محمد عبد العظيم. (2022). تخطيط التعاقب القيادي كآلية لبناء القيادات الجامعية: دراسة تحليلية. *مجلة شباب الباحثين*، كلية التربية جامعة سوهاج، 13(13)، 684-726.

الداود، حسن عبد العزيز. (2020). التخطيط للتعاقب الإداري للقيادات الأكاديمية بجامعتي شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثويل للتعاقب الوظيفي. *مجلة جامعة شقراء*، (13)، 163-194.

الدويرج، مي عبد العزيز. (2020). *واقع تخطيط التعاقب الوظيفي للقيادات في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية*.[رسالة ماجستير غير منشورة] . كليات الشرق العربي للدراسات العليا، المملكة العربية السعودية.

الراشد، منار خالد. (2022). التعاقب القيادي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة القراءة والمعرفة*، (245)، 199-232.

السليحات، رائدة يوسف. (2021). *مستوى التخطيط للتعاقب الوظيفي الفعال لدى القادة التربويين في العاصمة عمان وعلاقته بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم*. [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة عمان العربية.

السواعير، حسام محمد. (2020). *تعاقب القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بإدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

الشريف، طلال عبد الله. (2021). إستراتيجية مقترحة لتخطيط التعاقب القيادي للأكاديميين في جامعة شقراء في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 8(1)، 109 - 150.

الشهراني، نوره عبد الله، وعسيري، زهرة محمد. (2021). تخطيط التعاقب القيادي وفق رؤية 2030. *في المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي، منشورات الهيئة العامة للمعارض*، 1-3 أكتوبر، 267-276.

صالح، صلاح الدين حسين، ومصطفى، تمارة أياد. (2020). أثر تخطيط التعاقب في تطوير القيادة الجامعية: دراسة تطبيقية مقارنة لعينة من الكليات الحكومية والكليات الأهلية في محافظة بغداد. *مجلة الدنانير*، 1(18)، 236-268.

طبيلة، عايدة. (2020). درجة تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب القيادية في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في لواء الجامعة، *دراسات العلوم التربوية*، 47(4)، 414-432.

العبد القادر، سناء جاسر. (2022). *التعاقب الوظيفي لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقته بسير الخطة التطويرية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جرش

عبد العزيز، خميس فهيم. (2019). الخبرة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام وإمكانية الإفادة منها في مصر. *مجلة الإدارة التربوية*، 6(24)، 13-162.

عبد الكريم، علي إحسان. (2018). تقييم المتغيرات المؤثرة في تخطيط التعاقب الوظيفي: دراسة استطلاعية في كليات وأقسام جامعة تكريت. *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية*، 14(44)، 120 - 133.

عيداروس، أحمد نجم الدين، وعبد الله، نوف مناع. (2021). التعاقب القيادي ودوره في إرساء ثقافة الإبداع المؤسسي بالمدارس المتوسطة في الكويت: بحث تحليلي. *مجلة كلية التربية*، 18(111)، 176-199.

غنيم، صلاح الدين عبد العزيز. (2016). التخطيط للتعاقب القيادي في الأجهزة الحكومية. *الثقافة والتنمية*، 16(100).

كريسول، جون. (2018). *تصميم البحوث الكمية -النوعية – المزجية* (ترجمة: عبد المحسن القحطاني)، الكويت: دار المسلية للنشر والتوزيع.

المجالي، فادية صالح. (2021). *التعاقب الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس في محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين*. [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة مؤتة.

المرقطن، محمد موسى. (2021). تخطيط تعاقب القيادات في وزارة التربية والتعليم وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر مديري المدارس في محافظتي عمان والزرقاء. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29(3)، 383-402.

معوض، هدى سالم. (2024). تخطيط التعاقب الوظيفي ودوره في تجويد الكفاءات المهنية للموارد البشرية في المؤسسات التربوية: دراسة ميدانية على موظفين/ ات إدارة تعليم منطقة ينبع – 2023. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، 8(5)، 37-56.

وزارة التعليم. (2023). *الدليل التنظيمي لإدارة التعليم العامة*: دليل الأهداف والمهام. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (2024). *الدليل التنظيمي لوزارة التعليم*: دليل الأهداف والمهام. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (1445). *إحصائية القيادات التعليمية والإدارية في الإدارات العامة للتعليم*، إدارة التطوير والتحول، المملكة العربية السعودية.

المراجع العربية باللغة الإنجليزية:

Abdulaziz, Khamis Faheem. (2019). The American experience in leadership succession planning in public education schools and the possibility of benefiting from it in Egypt. *Journal of Educational Administration*, 6(24), 13–162.

Abu Shawish, Ghaleb Abdulrahman. (2022*). Leadership succession planning and its impact on institutional performance: An applied study on the Palestinian Ministry of Interior and National Security – military sector*. Unpublished master's thesis, Al-Aqsa University, Gaza.

Alahmadi, R. A**.** (2019). *A review of education systems in some countries of the world: The educational system in the United States of America* [Unpublished doctoral dissertation]. Umm Al-Qura University.

Al-Bawardi, Faisal Abdullah. (2017). Challenges of administrative leadership succession planning in government agencies in the Kingdom of Saudi Arabia. *Arab Journal of Administration*, 37(2), 195–218.

Al-Dawood, Hassan Abdulaziz. (2020). Administrative succession planning for academic leaders at Shaqra and Qassim Universities in light of Rothwell's succession model. *Shaqra University Journal*, (13), 163–194.

Al-Duwairij, Mai Abdulaziz. (2020). *The reality of leadership succession planning in the Ministry of Education in the Kingdom of*

Jarash [Unpublished master's thesis]. Jarash University.

Abd Al-Karim, Ali Ihsan (2018).Taqyim al-mutaghayyirat al-muaththira fi takhtit al-taaqub al-wazifi dirasa istitlaiyya fi kulliyyat wa-aqsam Jamiat Tikrit. *Majallat Tikrit lil-Ulum al-Idariyya wa-al-Iqtisadiyya,* 14(44), 120–133.

Creswell, John. (2018). Research design: *Quantitative, qualitative, and mixed methods approach* (Trans. Abdulmohsen Al-Qahtani). Kuwait: Al-Masila Publishing and Distribution.

Eidarous, Ahmed Najm Al-Din, & Abdullah, Nouf Manaa. (2021). Leadership succession and its role in establishing a culture of institutional creativity in middle schools in Kuwait: An analytical study. *Journal of the Faculty of Education*, 18(111), 176–199.

Ghoneim, Salah Al-Din Abdulaziz. (2016). Leadership succession planning in government agencies. *Culture and Development*, 16(100).

Human Capability Development Program**.** (2021). *Media document of the Human Capability Development Program 2021–2025*. Saudi Vision 2030, Kingdom of Saudi Arabia.

Khalil, Nabil Saad, Abdel Aal, Antar Mohammad, & Abdel Majeed, Mohammad Abdel Azim. (2022). Leadership succession planning as a mechanism for building university leaders: An analytical study. *Young Researchers Journal*, Faculty of Education, Sohag University, 13(13), 684–726.

Ministry of Education**.** (2023). *Organizational guide for general education administration: A guide to objectives and tasks*. Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of Education. (2024). *Organizational guide of the Ministry of Education: Objectives and tasks guide*. Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of Education. (1445). *Statistics of Educational and Administrative Leaders in General Education Administrations*. Department of Development and Transformation, Kingdom of Saudi Arabia.

Moawad, Huda Salem. (2024). Job succession planning and its role in improving professional competencies of human resources in educational institutions: A field study on employees of Yanbu Education Department (2023). *Journal of Saudi Arabia*. Unpublished master's thesis, Arab East Colleges for Graduate Studies, Saudi Arabia.

Al-Majali, Fadia Saleh. (2021). Job succession among school principals in Karak Governorate from teachers' perspectives. Unpublished master's thesis, Mu'tah University.

Al-Murqatan, Mohammad Musa. (2021). Leadership succession planning in the Ministry of Education and its relationship to job performance from the perspective of school principals in Amman and Zarqa governorates. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 29(3), 383–402.

Al-Rashed, Manar Khalid. (2022). Leadership succession at Princess Nourah bint Abdulrahman University from the perspective of faculty members. *Journal of Reading and Knowledge*, (245), 199–232.

Al-Sawaeer, Hossam Mohammad. (2020). *Succession of academic leaders in private Jordanian universities in Amman Governorate and its relationship to organizational conflict management from the perspective of faculty members*. Unpublished master's thesis, Middle East University.

Al-Shahrani, Nourah Abdullah, & Assiri, Zahra Mohammad. (2021). Leadership succession planning in light of Vision 2030. *In The International Conference on Qualifying and Empowering Educational Leaders to Achieve Institutional Excellence*, General Authority for Exhibitions Publications, October 1–3, 267–276.

Al-Sharif, Talal Abdullah. (2021). A proposed strategy for leadership succession planning for academics at Shaqra University in the Kingdom of Saudi Arabia. *King Khalid University Journal of Educational Sciences*, 8(1), 109–150.

Al-Sleihat, Raida Yousef. (2021). *The level of effective succession planning among educational leaders in Amman Capital and its relationship to teachers' job performance from their perspectives.* Unpublished master's thesis, Amman Arab University.

Al-Abd Al-Qadir, Sana Jaser (2022). *Al-taaqub al-wazifi li-mudiri al-madaris al-thanawiyya al-hukumiyya wa-alaqatuhu bi-sayr al-khutta al-tatwiriyya min wajhat nazar al-muallimin fi muhafazat*

International Journal of Information and Education Technology, 7(3), 184.- 189.

Ku Ishak, A. & Mustafa Kamil, B. A. (2016). Succession planning at higher education institutions: leadership style, career development and knowledge management practices as its predictors. *International Review of Management and Marketing*, 6(S7), 214-220.

Myung, J.; Loeb, S. & Horng, E. (2011) Tapping the principal pipeline: Identifying talent for future school leadership in the absence of formal succession management programs, *Education Administration Quarterly, 47*(5),695-727.

Peters-Hawkins, A; Reed, L. & Kingsberry, F. (2018). Dynamic Leadership Succession: Strengthening Urban Principal Succession Planning. *Urban Education*, *53*(1), 26–54.

Renihan, P. J. (2012). Leadership succession for tomorrow's schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* (55), 138-147.

Scott, S., & McNeish, D. (2013). *Leadership of special schools: issues and challenges.* London: National Centre for Social Research for CUBES.

Shamsuddin, A.; Chee-Ming, C.; Wahab, E. & Kassim, A. S. M. (2012). Leadership management as an integral part of succession planning in HEIs: A Malaysian perspective. *International Journal of Business and Social Science*, 3(3), 151-158.

Thorpe, A; Arthur, L. & Souza, A. (2018). Leadership Succession as an Aspect of Organisational Sustainability in Complementary Schools in England. *Leading & managing,* 24(2), 61-73.

Wan, C.D.; Sirat, M.B. & Razak, D.A. (2018). Education in Malaysia Towards a Developed Nation. *Economic Working Paper. ISEAS Yusof Ishak Institute*, (4), 1- 19.

Wilson, T. B. (2019). *Leadership succession: The role of the superintendent in succession planning at Texas public charter schools*. Dallas Baptist University

Yudianto, K.; Sekawarna, N.; Susilaningsih, F. S.; Ramoo, V. & Somantri, I. (2023, February). Succession Planning Leadership Model for Nurse Managers in Hospitals: A Narrative Review. *Healthcare*, 11(454), 1- 12.

Economic, Administrative and Legal Sciences, 8(5), 37–56.

Saleh, Salah Al-Din Hussein, & Mustafa, Tamara Ayad. (2020). The impact of succession planning on developing university leadership: A comparative applied study of a sample of public and private colleges in Baghdad Governorate. *Al-Dananeer Journal*, (18)1, 236–268.

Tabila, Aida. (2020). The degree of applying leadership talent management strategies in the Jordanian Ministry of Education from the perspective of public-school principals in Al-Jame'a District. *Educational Sciences Studies*, 47(4), 414–432.

المراجع الأجنبية:

Abdullahi, M. S.; Raman, K. & Solarin, S. A. (2022). Mediating role of employee engagement on the relationship between succession planning practice and employee performance in academic institutions: PLS-SEM approach. *Journal of Applied Research in Higher Education, 14*(2), 808-828.

Aravena, F. (2022). Principal succession in schools: A literature review (2003–2019). *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 354-370.

Bush, T. (2011). Succession planning and leadership development for school principals: Comparing English and South African approaches. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(6), 785-800.

Chia, C; Ghavifekr, S. & Abdul Razak, A. (2021). Succession Planning Practices and Challenges in MALAYSIA'S Public Universities: A Systematic Review. *International Online Journal of Educational Leadership*,5(1), 44- 60.

Harper, E.; Leider, J. P.; Coronado, F. & Beck, A. J. (2018). Succession planning in state health agencies in the United States: a brief report. *Journal of Public Health Management and Practice*, 24(5), 473-478.

Jackson, B. A. & Allen, S. (2022). Succession planning for senior leaders: is it always a good idea?. *International Journal of Educational Management*, 36(5), 800-811.

Juwono, I. D. & Harly, T. H. (2017). Leadership succession impact on school culture: A case study at a faith based secondary school in Indonesia.

استشراف مستقبل توظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية: "سيناريوهات ورؤى استراتيجية"

أ.د. إبراهيم رفعت إبراهيم[1]، د. آية محمود عزت مصطفى[2]، أ.د. مسفر بن سعود السلولي[3]

(قدم للنشر في 8/ 8/ 1447؛ وقبل للنشر في 16/ 9/ 1447هـ)

المُستخلَص: هدف هذا البحث إلى بلورة رؤية استشرافية لسيناريوهات مستقبل توظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية، وذلك من خلال استقراء التوجهات المستقبلية لهذه التقنية وتحليل إمكانات توظيفها تربويًا، وقد تمثلت أداة البحث في استبانة اشتملت على ثلاثة سيناريوهات مستقبلية محتملة، طُبقت الأداة على عينة قصدية مكونة من (18) خبيرًا في مجالات المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس التربوي، وعلوم الحاسب، وأمن البيانات، وقد اعتمد البحث على المنهج المستقبلي في بناء السيناريوهات المستقبلية، مع توظيف المنهج الكمي في تحليل متوسط تقييم الخبراء لكل سيناريو، والمنهج النوعي في استقراء آرائهم للإفادة منها في بناء الرؤية الاستشرافية، وقد كشفت نتائج تحليل آراء الخبراء أن السيناريو التحفظي لم يحظَ بقبول واسع، حيث بلغ متوسط تقييمه (5.97/ 10). في المقابل، نال السيناريو الإصلاحي قبولًا عاليًا بمتوسط تقييم بلغ (7.76/ 10). أما السيناريو الإثرائي، فقد حاز أعلى متوسط تقييم (9.04/ 10)، وبناءً على هذه النتائج، قُدمت رؤية استشرافية مقترحة تحت مسمى (PLAN) تجمع بين خصائص السيناريوهين الإصلاحي والإثرائي، مع مراعاة الفرص والتحديات المرتبطة بهما، واختتم البحث بعدد من التوصيات من أبرزها تبنّي الرؤية الاستشرافية المقترحة ضمن السياسات التعليمية في الدول العربية، وتعزيز الشراكات بين المؤسسات التعليمية وشركات البرمجة لإنتاج تطبيقات تعليمية مدعومة بالحوسبة الوجدانية، إضافة إلى تنظيم مؤتمرات علمية متخصصة لتبادل الخبرات ودعم اتخاذ القرار.

الكلمات المفتاحية: رؤية استشرافية – الذكاء الاصطناعي العاطفي – السياسات التعليمية.

Anticipating the Future of Employing Affective Computing in Smart Learning Environments: "Scenarios and Strategic Visions"

Prof. Ibrahim Rifaat Ibrahim[1]& Dr. Aya Mahmoud Ezzat Moustafa[2]& Prof. Misfer Saud AlSalouli[3]

(Received 27/1/2026; Accepted 5/3/2026)

ABSTRACT: This study aimed to develop a forward-looking vision for future scenarios of employing affective computing in smart learning environments, by exploring emerging trends and analyzing their potential educational applications. To achieve this aim, a questionnaire including three potential future scenarios, was developed and administered to purposive sample of (18) experts in curriculum and instruction, educational technology, educational psychology, Computer Science and Data Security. The study adopted the futures research methodology to construct the proposed scenarios, quantitative analysis was used to calculate the mean expert ratings for each scenario, while qualitative analysis was used to examine their perspectives and benefit from them in building a forward-looking vision, Findings revealed that the Conservative Scenario received limited acceptance, with a mean rating of (5.97/10). The Reformative Scenario received high level acceptance, with a mean of (7.76 /10), whereas The Enrichment Scenario obtained the highest rating, of (9.04/10). Based on these results, a proposed foresight vision entitled (PLAN) was developed, combining the characteristics of both the reformative and enrichment scenarios while addressing associated opportunities and challenges. The study recommended adopting this vision within educational policies in Arab countries, fostering institutional partnerships and organizing specialized scientific conferences to support informed decision- making.

Keywords: *Foresight Vision, Emotion Artificial Intelligence, Educational Policies.*

---

(1) أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية – جامعة بورسعيد – البريد الإلكتروني: ibrahim.refaat@psu.edu.eg

(2) مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية – جامعة بورسعيد – البريد الإلكتروني: AyaEzzat491992@yahoo.com

(3) أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات بكلية التربية – جامعة الملك سعود – البريد الإلكتروني: malsalouli@ksu.edu.sa

(1) Professor of Curricula and Methods of Teaching and Educational Technology College of Education- Port Said University- E-mail: ibrahim.refaat@psu.edu.eg

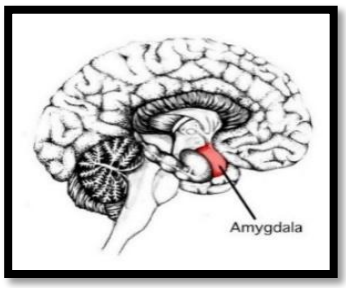
(2) Lecture in the Department of Curricula and Methods of Teaching and Educational Technology College of Education- Port Said University- E-mail: AyaEzzat491992@yahoo.com

(3) Professor of Curricula and Methods of Math Teaching College of Education- King Saud University- E-mail: malsalouli@ksu.edu.sa

المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة تطورًا هائلًا في تقنيات الذكاء الاصطناعي، مما أدى إلى تحولات جوهرية في مختلف المجالات، ومن بينها قطاع التعليم، فلم يعد التعلم مقتصرًا على الأساليب الاعتيادية القائمة على التلقين، بل أصبح أكثر تفاعلًا وذكاءً بفضل التطورات الرقمية المتسارعة، إلا أنه ما زال يواجه تحدياتٍ عديدة أبرزها غياب التفاعل العاطفي، ومع تزايد الاعتماد على الأنظمة الذكية، أصبح من الضروري البحث عن حلول تتيح تجربة تعليمية أكثر تكيفًا واستجابة مع احتياجات الطلبة، وحالاتهم الشعورية المختلفة. ففي البيئات التعليمية الاعتيادية، يستطيع المعلمون التعرف على المشكلات الوجدانية التي قد تظهر على الطلبة مثل: التعب، وقلة التركيز، وانخفاض الدافع أو الملل، ومن خلال الاستجابات الفورية للطلاب يمكن للمعلمين تقديم التشجيع والدعم المناسب لحل تلك المشكلات، ولكن يغيب هذا الجانب في بيئات التعليم الذكية، ومن ثم قد يجد الطالب صعوبة في الحفاظ على مستوى ثابت من الدافعية والتركيز؛ وهذا يجعله أكثر عرضة لمشاعر العزلة أو الإحباط؛ مما يؤثر على ثقته بقدراته ويضعف من اهتمامه بالتعلم؛ ونتيجة لذلك، قد تتراجع فعالية العملية التعليمية، وفي بعض الحالات يتخلى المتعلم تمامًا عن مسار التعلم (Liang & Ren, 2025).قد أكدت العديد من الدراسات على أهمية العواطف وتأثيرها في العمليات المعرفية للأفراد، مثل معالجة المعلومات والإدراك والقدرة على التفكير واتخاذ القرار، فقد وجدت دراسة إكسي وآخرون(Xie et al., 2025) أن المشاعر تؤثر بشكل كبير في تعلم الطلبة وأدائهم الأكاديمي، كذلك دراسة الدين وآخرون (Uddin et al., 2025) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين الحالات العاطفية للطلبة وتنمية المهارات الريادية في البيئات التعليمية، كما أشار شينجزيرجي وآخرون (Shingjergj et al., 2024)إلى أن غياب التواصل غير اللفظي في بيئات التعليم الذكية يحد من قدرة المعلمين على فهم الحالات العاطفية للطلبة، التي تؤثر بشكل كبير على تجربة التعلم، حيث تؤثر في دوافع الطلبة، ومستوى تفاعلهم، وقدرتهم على التنظيم الذاتي، لذا يصبح من الضروري تطوير أنظمة تدعم فهم احتياجات المتعلمين، بما يعزز جودة التعليم ويعالج أحد التحديات الأساسية في التعلم الذكي. وتُعد الحوسبة الوجدانية مجالًا بحثيًا جديدًا نسبيًا، متعدد التخصصات، يهدف إلى تطوير أنظمة قادرة على تعرف المشاعر البشرية، وتفسيرها، والتفاعل معها بذكاء، مما يجعل التفاعل بين الإنسان

والحاسوب أكثر طبيعية واستجابة للعواطف، ولا تقتصر الحوسبة الوجدانية على استشعار العواطف فقط، بل تمتد إلى تطوير أنظمة يمكنها التعبير عن العاطفة والتأثير فيها، مما يفتح آفاقًا جديدة لتحسين التفاعل بين البشر والآلات في مختلف المجالات، ويتمثل الهدف الرئيسِ للحوسبة الوجدانية في التعرف على المظاهر العاطفية الصريحة للأشخاص وقياسها وربطها بمشاعرهم الضمنية حيث يُفيد التعرف على الحالات العاطفية في تحليل ردود أفعال المستخدمين من أجل استنباط النوايا السلوكية وإنشاء استجابات معقولة (Chen et al., 2026). وتستند الحوسبة الوجدانية إلى نظرية الذكاء العاطفي، فلقد رأى دانيال جولمان (Goleman,1995) – مؤسس نظرية الذكاء العاطفي– أن المشاعر تؤثر بشكل مباشر على الحماس، والتركيز، ومهارة حل المشكلات، مما يعني ذلك أن بيئة التعلم الناجحة يجب أن تراعي الجانب الوجداني للمتعلمين، وقد دعَّمت منظمة اليونسكو (UNESCO, 2023) هذا التوجه بتأكيدها أن المشاعر الإيجابية تعزز من قدرة الطلبة على حل المشكلات وفهم المواد الدراسية، ودراسة الجابيري وآخرون (Jaberi et al., 2024) التي أكدت أن الذكاء العاطفي لدى المعلمين يسهم في فهم مشاعر الطلبة، وتعزيز التعاون، وتحسين فعالية العملية التعليمية ومخرجاتها، وانطلاقًا من هذه الرؤية تسعى الحوسبة الوجدانية في بيئات التعلم الذكية إلى محاكاة الذكاء العاطفي في أجهزة الحاسوب، من خلال أنظمة تقنية تستطيع فهم العواطف الإنسانية، والاستجابة لها بما يتناسب مع الموقف مما يساعد على إنشاء بيئات تعليمية أكثر تفاعلية وذكاءً (Picard,1999). كما تستند الحوسبة الوجدانية أيضًا إلى علم الأعصاب الذي يوضح آليات معالجة المشاعر في الدماغ، فقد اكتشف عالم الأعصاب جوزيف لودوكس Joseph LeDoux أن اللوزة الدماغية (Amygdala) الواقعة في جذع المخ، تُعد مركزًا رئيسًا للتحكم في الاستجابات العاطفية، حيث تلعب دورًا محوريًا في تعزيز الذاكرة والانتباه واتخاذ القرار، وأن تعطّلها يؤدي إلى ما يسمى بـ "العمى الوجداني"، وهو فقدان القدرة على إدراك المشاعر أو الاستجابة لها بفعالية، وهذا يفسر سبب ترسيخ التجارب العاطفية القـوية في التعلم والتذكر(Williams & Cena, 2015)، والشكل (1) يوضح شكل الأميجدالا أو اللوزة الدماغية بجذع المخ:



شكل (1) موضع الأميجدالا بالمخ

لذلك تعتمد الحوسبة الوجدانية على أتمتة القياسات الفسيولوجية لاستيعاب مشاعر الأشخاص، كالتغيرات في النشاط الكهربائي للدماغ (EEG)، وردود فعل الجلد الجلفانية (GSR)، ومعدل نبضات القلب (HRV)، فقد أشارت بيكارد وآخرون (Picard et al., 2001) إلى أن هذه المؤشرات تقدم معلومات دقيقة حول ما يشعر به الأفراد، ما يسمح للأنظمة الذكية بتكييف ردود أفعالها تبعًا للحالة الوجدانية لهؤلاء الأفراد، وهو ما يعزز التفاعل بين البشر والآلات ويجعلها أكثر سلاسة واستجابة، وبذلك يتضح أن توظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية تُعد أداة قوية لتحسين تجربة التعليم الذكي، من خلال تحليل المشاعر وتعزيز التفاعل العاطفي مع المحتوى الدراسي، مما يؤدي إلى تعـلم أكثر عمقًا وبقاءً. تتوافر العديد من خوارزميات التعرف على المشاعر في تطبيقات الحوسبة الوجدانية التي تعتمد بدرجة كبيرة على الذكاء الاصطناعي مثل، (معالجة المعلومات البصرية – تحليل حركات الجسم– تحليل المشاعر من المحتوى المكتوب– معالجة إشارات الصوت – تحليل المشاعر من خلال استخدام لوحة المفاتيح والفأرة – معالجة البيانات من خلال القياسات الفسيولوجية التي تحاكي طريقة عمل الدماغ – خوارزميات تفصل المشاعر المختلفة باستخدام المعادلات الرياضية) (Wu et al., 2025) . وعلى الرغم من الإمكانات التي تتمتع بها الحوسبة الوجدانية إلا أنها تواجه عند دمجها في بيئات التعليم الذكية عددًا من التحديات المعقدة، أبرزها ديناميكية المشاعر وصعوبة تحليلها لحظيًا، وتأثر تفسيرها بالسياق الزمني والاجتماعي والثقافي، مما يؤدي لاختلاف الفهم بين الأفراد، كما يصعب تحديد حقيقتها لاعتمادها على مؤشرات خارجية قد تكون متحيزة أو غير دقيقة، إضافة إلى ذلك، تظهر تحديات أخلاقية تتعلق بحماية الخصوصية باعتبار المشاعر بيانات حساسة، وقد تؤدي أخطاء التفسير أو غياب الشفافية إلى تراجع ثقة المستخدمين في الأنظمة الذكية (Hunkenschroer & Kriebitz, 2023). من أجل ذلك كثفت العديد من الأبحاث جهودها لتطوير قدرة الذكاء الاصطناعي على قراءة المشاعر وفهمها بشكل أكثر دقة، مثل دراسة زينج وآخرون (Zeng et al., 2020) التي طورت نظام يُدعى EmoCo لتحليل تماسك المشاعر (هل المشاعر التي تظهر حقيقية أم مفتعلة؟) أثناء التحدث أمام الآخرين، ونظام يُدعى Emotion

Cuesلاستكشاف الحالة العاطفية للطلاب داخل الفصل الدراسي (الملل – الشرود الذهني – التركيز – السعادة – الحزن – الغضب)، كذلك نظام De Humor الذي يركز على فهم سلوكيات المرح والفكاهة في أثناء التحدث. وبشكل عام، لا يزال مجال الحوسبة الوجدانية في التعليم بحاجة إلى مزيد من البحث والتطوير لجعله أكثر قابلية للتطبيق على نطاق واسع، حيث إن أنظمة التدريس الذكية الحالية (ITS) وبيئات التعلم الإلكتروني تركز غالبًا على الأهداف المعرفية فقط، في حين تهمل الجوانب الوجدانية التي تعد أساسية في عملية التعلم، مما يؤكد الحاجة إلى تعزيز الأنظمة التعليمية الذكية بآليات تأخذ المشاعر في الاعتبار، الأمر الذي قد يسهم بشكل كبير في تحسين تفاعل الطلبة، وتعزيز مستوى تحصيلهم الأكاديمي (Yu et al., 2024). وعلى الرغم من أن توظيف الحوسبة الوجدانية في المجال التعليمي لا يزال حديث النشأة، إلا أن تطبيق هذه التقنية يحظى باهتمام بحثي متزايد لاستكشاف دورها في تحسين تجربة التعلم الذكية، فقد هدفت دراسة سينجه (Singh, 2024) إلى تطوير نموذج متعدد الوسائط قائم على الحوسبة الوجدانية لكشف مشاعر الطلبة وتفسيرها بما يعزز تفاعل البيئة التعليمية مع حالاتهم العاطفية، وقد كشفت النتائج إلى فاعليته في تعزيز المشاركة والتحفيز وتحسين الأداء الأكاديمي، كما سعت دراسة كيوزاروللي وآخرون (Chiusaroli et al., 2024) إلى بناء نموذج تكاملي يدمج بين الذكاء الاصطناعي والحوسبة الوجدانية للتنبؤ بأسباب التسرب المدرسي المبكر، وأُثبتت فاعليته في اكتشاف المشاعر السلبية المسببة للتسرب المدرسي وتقديم ملاحظات فورية للمعلم. كذلك دراسة وودز وآخرون (Woods et al., 2024) التي هدفت إلى تعرف أثر تصميم نموذج قائم على تقنية الحوسبة الوجدانية في تعزيز مهارات التعاطف لدى طلاب مرحلة البكالوريوس بكلية الطب، وقد أسفرت الدراسة عن وجود تحسن ملحوظ في مهارات التعاطف لدى الطلبة في التعامل مع المرضى أثناء مرحلة التدريب الميداني بالمستشفيات، ودراسة فاريا وآخرون (Faria et al., 2025) التي هدفت إلى توظيف روبوت مدعوم بالبيانات البيو فيزيائية وتقنيات الحوسبة الوجدانية في تحسين التفاعل العاطفي للأطفال وتقديم الدعم العلاجي والتعليمي المناسب لهم، وقد بلغت دقة التعرف على المشاعر (83)% من خلال نبرات الصوت، و(85%) من خلال

تعبيرات الوجه، وعند الاعتماد على تقنية أكثر تطورًا (DBMM) زادت نسبة الدقة إلى (98%)، كما اهتمت دراسة فان وآخرون (Fan et al., 2025) بتصميم بيئة تعليمية قائمة على الدمج بين الرسوم المتحركة السردية، والألعاب متعددة المستويات، والحوسبة الوجدانية باستخدام خوارزمية (Emoland) لدعم التطور العاطفي لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وقد أثبتت فاعليتها في تعزيز التفاعل والمشاركة والتطور العاطفي لديهم. يتضح مما سبق وجودة فجوة بحثية تتمثل في ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا المجال، وغياب التوجهات الاستشرافية التي تستشرف مستقبل توظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية، حيث ركزت معظم الدراسات السابقة على تطبيقات آنية دون تقديم رؤى مستقبلية داعمة لصنّاع القرار التربوي، كما يشير حداثة المجال إلى أنه لا يزال في مرحلة التأسيس، فضلًا عن تركّز الاهتمام على التعرف على الانفعالات أكثر من الاهتمام بكيفية توظيفها تربويًا وضبطها داخل الموقف التعليمي، كذلك لا تزال الحاجة إلى تطوير نماذج أكثر دقة لتحليل المشاعر المُعقّدة، مع مراعاة الاعتبارات الأخلاقية، وحماية الخصوصية، وتقليل التحيز الخوارزمي، وانطلاقًا من ذلك، سعى البحث الحالي لتقديم رؤية مستقبلية أكثر فاعلية وإنسانية لتوظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتبلور مشكلة البحث الحالي في غياب الدراسات الاستشرافية في البيئات العربية التي تناولت مستقبل الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية، وذلك على الرغم من تزايد الاهتمام بهذا المجال في ظل التطورات الرقمية المتلاحقة، والطلب المتزايد على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدعم العملية التعليمية؛ مما يستدعي استكشاف مستقبل هذه التقنية من وجهة نظر تربوية، بما يعزز كفاءة بيئات التعليم الذكية، ويحدد كيفية استخدامها بشكل أكثر وعيًا وتأثيرًا في ضوء الفرص والتحديات المستقبلية، ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسِ الآتي:

كيف يمكن استشراف مستقبل توظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسِ، الأسئلة الآتية:

1-ما الملامح العامة للحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية؟

2-ما السيناريوهات المستقبلية المحتملة لتوظيف

الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية؟

3-ما الرؤية الاستشرافية المقترحة لمستقبل توظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

1- تحديد الملامح العامة للحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية.

2- تصميم سيناريوهات مستقبلية محتملة لتوظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية.

3- إعداد رؤية استشرافية لمستقبل توظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية:

1- الإسهام في تحديد أهمية العواطف وتأثيرها في العملية التعليمية، لتطوير نماذج تعليمية أكثر تكيفًا مع الاحتياجات العاطفية للمتعلمين.

2- إثراء الأدبيات التربوية في مجال التكامل بين الذكاء الاصطناعي والجانب الوجداني في بيئات التعليم الذكية، وذلك في ضوء الرؤية المقترحة بالبحث الحالي.

3- توجيه الاهتمام البحثي نحو دراسة توظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية، لسد النقص في الدراسات العربية في هذا المجال بما يتلاءم مع الخصوصية الثقافية والبيئات التعليمية العربية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1- مساعدة المخططين التربويين وصنَّاع القرار في اتخاذ قرارات استراتيجية مبنية على وعي مستقبلي للدمج بين الذكاء الاصطناعي والجانب الوجداني في العملية التعليمية.

2- دعم قدرة بيئات التعليم الذكية على الاستجابة للحالات العاطفية للطلبة، وتقليل المشكلات الوجدانية التي قد تواجههم أثناء التعلم. تقديم تصور علمي يمكن الاعتماد عليه في تطوير تطبيقات تعليمية ذكية تراعي الجوانب العاطفية لدى المتعلمين.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على ما يأتي:

الحدود الموضوعية: تم تطبيق ثلاثة سيناريوهات مستقبلية محتملة لتوظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية، دون التطرق إلى الجوانب التقنية لتصميم أو برمجة الحوسبة الوجدانية.

الحدود البشرية: (18) خبيرًا في مجالات المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس التربوي، وعلوم الحاسب، وأمن البيانات.

الحدود المكانية: تم التطبيق في الجامعات الآتية: (الملك سعود والملك عبد العزيز وأم القرى بالمملكة العربية السعودية – بورسعيد وعين شمس والقاهرة بمصر – الهاشمية واليرموك بالأردن).

مصطلحات البحث:

الحوسبة الوجدانية (Affective Computing): هي مجال علمي متعدد التخصصات يجمع بين علوم الحاسب، الهندسة، الذكاء الاصطناعي، علم النفس، علم الأعصاب، وعلم الاجتماع يهدف إلى تطوير أنظمة ذكية قادرة على فهم الحالة العاطفية للمستخدم من خلال تحليل إشارات مثل: تعبيرات الوجه، نبرة الصوت، والإشارات الفسيولوجية، ثم التفاعل معه بطريقة ذكية تتناسب مع حالته الوجدانية (Picard, 1999)، وتُعرَّف إجرائيًا أنّها: مجموعة من التقنيات والأنظمة الذكية القائمة على الذكاء الاصطناعي التي تهدف إلى التعرف على الحالة الانفعالية للمتعلم داخل بيئات التعليم الذكية، وتحليلها، ثم توظيفها في تكييف المحتوى التعليمي أو التفاعل التعليمي لتحسين جودة التعلم والتعليم الذكي وفاعليته في المستقبل.

بيئات التعليم الذكي (Smart Learning Environments): هي بيئات تعلم متطورة تدمج التكنولوجيا التعليمية بشكل مستدام في العملية التعليمية بحيث تتجاوز تقديم مصادر رقمية، إلى دعم التفاعل، التخصيص، التكيّف، وفعالية التعلّم عبر تقنيات متعددة (Maulidiya et al., 2024)، وتُعرَّف إجرائيًا أنّها: بيئات تعليمية رقمية مسؤولة عن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي وأدوات التفاعل الرقمي في رصد سلوك المتعلم وتحليل بيانات تعلّمه بصورة آنية أو تراكمية، ثم تكييف المحتوى والاستراتيجيات التدريسية، لتحقيق تعلّمًا مخصّصًا وفعّالًا، وذلك في إطار قابل للتطوير المستقبلي وفق السيناريوهات الاستشرافية محلّ الدراسة.

منهجية البحث وإجراءاته:

اعتمد البحث الحالي على المنهج المستقبلي (Al- Ali, 2025) في بناء السيناريوهات المستقبلية المقترحة، مع توظيف المنهج الكمي في تحليل متوسط تقييم الخبراء لكل سيناريو، والمنهج النوعي في استقراء آرائهم للاستفادة منها في صياغة الرؤية الاستشرافية المقترحة، وقد تمثلت إجراءات البحث فيما يأتي:

1- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالحوسبة الوجدانية وبيئات التعليم الذكية لتحديد الملامح العامة للتقنية وإمكانات توظيفها تربويًا.
2- تصميم أداة البحث المتمثلة في استبانة السيناريوهات المحتملة لمستقبل توظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية.
3- اختيار عينة قصدية مكونة من (18) خبيرًا لتطبيق الاستبانة عليهم.
4- حصر تقييمات الخبراء لكل سيناريو بهدف قياس مستوى قبول كل سيناريو وتحديد أكثرها توافقًا مع الاحتياجات التربوية والتطبيقية.
5- تحليل البيانات واستخلاص متوسط تقييم كل سيناريو.
6- بناء الرؤية الاستشرافية المقترحة في ضوء نتائج البحث.
7- تقديم مجموعة من التوصيات العملية والمقترحات البحثية المستقبلية.

وقد تمثلت إجراءات البحث فيما يلي:

أعد الباحثون استبانة تضمنت ثلاثة سيناريوهات مستقبلية (التحفظي – الإصلاحي- الإثرائي)، حيث تم تنظيمها بحيث يشتمل كل سيناريو على ثلاثة محاور رئيسة هي: (ملامح السيناريو- العوامل التي تزيد من احتمالية حدوثه- المخاطر والتحديات المحتملة)، وقد تم بناء هذه السيناريوهات بناءً على:

1- واقع تحليل التوجهات التطبيقية والدراسات السابقة في مجال توظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية. مثل دراسة (Shingjergji et al.,2024; Ahmadpour et al., 2025; Yu et al., 2025; Zhang et al., 2026)

2- توصيات العديد من الدراسات بضرورة بناء تصورات مستقبلية لوضع بيئات التعلم الذكية في ضوء التطور المتسارع للحوسبة الوجدانية مثل دراسة (Nawaz et al., 2025; Yuvaraj et al., 2025; Fan et al., 2025)

3- احتياجات المتعلمين والتحديات التي تواجههم في بيئات التعليم الذكية.

تم عرض استبانة السيناريوهات الثلاثة، من خلال تطبيق "جوجل فورم" Google Form على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس التربوي، بلغ عددهم (18) خبيرًا في تخصصات المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس التربوي، وعلوم الحاسب، وأمن البيانات، من ثماني جامعات عربية في كل من المملكة العربية السعودية ومصر والأردن، وقد تم تصميم الاستبانة بحيث يُعرض كل سيناريو

متبوعًا بثلاث عبارات تقييمية مستمدة من المحاور الأساسية للسيناريو (الملامح – العوامل المؤثرة – التحديات)، طُلب من المحكمين تقييم هذه العبارات كميًا باستخدام مقياس تقدير من (1- 10)، مع إتاحة مساحة للإجابة المفتوحة لإبداء آرائهم الكيفية حول كل سيناريو، ويمكن استعراض السيناريوهات المقترحة من خلال الجداول الآتية:

جدول (1) السيناريو التحفظي لمستقبل الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية

السيناريو الأول: السيناريو التحفظي

ملامح السيناريو المتوقعة:

تتبنى المؤسسات التعليمية نهج حذر حول دمج تقنية الحوسبة الوجدانية في بيئات التعلم الذكية، مع التركيز على المخاطر والتحديات التي تحول دون تطبيقها، لضمان عدم حدوث أية آثار جانبية غير مرغوبة سواء كانت أخلاقية أو اجتماعية أو تقنية، وضمان استخدامها بشكل مسؤول وآمن، ويمكن تحديد الملامح المتوقعة لهذا السيناريو في النقاط التالية:

- قلة الاهتمام بدمج تطبيقات الحوسبة الوجدانية في بيئات التعلم الذكية، والاعتماد على أدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل الأداء الأكاديمي فقط.
- الحد من التوسع في استخدام تلك التقنية؛ لعدم وجود قوانين واضحة تحكم أخلاقيات جمع وتحليل العواطف.
- استخدام تطبيقات الحوسبة الوجدانية في أضيق الحدود مثل تحليل مدى انتباه الطلبة، لاستخلاص مؤشرات عامة حول مشاعر المتعلم، إذ لا تتفاعل تلك الأنظمة بعمق مع مشاعر المتعلم، لذا يمكن دمج هذه التقنية بشكل اختياري وليس إلزامي.
- الاعتراف بدور تلك التقنية في التفاعل مع مشاعر المتعلم يبقى محدودًا، ويُعد المعلم هو العنصر الرئيسِ في تقييم الجوانب الوجدانية لدى المتعلم، وتبقى تلك التقنية كأداة داعمة للمعلمين وليست بديلة عنهم.

العوامل التي تزيد من احتمالية حدوث السيناريو:

-سهولة التنفيذ، لأن النظام التعليمي لن يحتاج إلى إحداث تغيرات جوهرية، فكل ما سيطرأ من تغيير هو إضافة ميزات بسيطة لأنظمة الذكاء الاصطناعي في بيئات التعلم مثل تحليل نبرات الصوت أو تعابير الوجه، دون الحاجة إلى تدريب مكثف للمعلمين أو تطوير بنية تحتية جديدة.

-يُعد التحفظ من المخاوف الأخلاقية (التحيز الخوارزمي- انتهاك خصوصية الطلبة) فرصة مهمة؛ لأنه يحد من انتهاك حقوق المستخدمين؛ مما يوفر إطارًا آمنًا ومسؤولًا لاعتماد هذه التقنية بشكل محدود في المجال التعليمي.

-تعزيز الثقة بين الطلبة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي حيث يشعر الطلبة بالراحة النفسية أثناء عملية التعلم، فلا يشعرون بالقلق أو الإحساس الدائم بأنهم مراقبين أو تحت الملاحظة الدائمة.

-تجنب تكاليف تطوير بنية تحتية تعتمد على هذه التقنية، وتخصيص ميزانيات معقولة للاعتماد على تطبيقات أساسية يمكن الاستفادة منها في تكوين معلومات عامة عن مشاعر الطلبة.

-يُعد المعلم هو العنصر الرئيسِ في التعرف على مشاعر المتعلمين واستيعابها ودعمها بطرق تتجاوز قدرة الأنظمة الذكية.

المخاطر والتحديات المحتملة من حدوث السيناريو:

- تجربة التعلم الذكي غير مكتملة بسبب افتقارها للتفاعل العاطفي.

-شعور بعض الطلبة بالإحباط في بيئات التعلم الذكية؛ لأنهم لا يحصلون على دعم نفسي أثناء عملية التعلم، حيث يتعاملون مع أنظمة لا تستجيب لمشاعرهم، مما يجعل تجربة التعلم الذكي أقل تفاعلية وتأثيرًا على التقدم الأكاديمي للطلاب.

-صعوبة ملاحظة المعلم في بيئات التعلم الذكية للتغيرات الوجدانية التي تطرأ على الطلبة أثناء الشرح، ومن ثم سيكون هناك عبئًا إضافيًا عليه في تحليل وتقييم مشاعر الطلبة؛ مما يؤثر على كفاءة العملية التعليمية.

-تراجع جودة التعلم الذكي في الدول التي ستتبنى هذا السيناريو مقارنةً بالدول التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي العاطفي في البيئات التعليمية؛ حيث ستصبح تجربة التعلم أقل تفاعلية وديناميكية مع الاحتياجات الوجدانية للطلاب مما يجعلهم أقل إبداعًا وقدرة على حل المشكلات؛ وبالتالي أقل جاهزية لسوق العمل.

جدول (2) السيناريو الإصلاحي لمستقبل الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية

السيناريو الثاني: السيناريو الإصلاحي

ملامح السيناريو المتوقعة:

يتضمن هذا السيناريو إدخال تحسينات تدريجية في استخدام تقنية الحوسبة الوجدانية داخل بيئات التعلم الذكية بحيث يتم تعزيز تجربة التعلم بإحداث تكاملًا بين استخدام التقنية مع التفاعل الإنساني داخل بيئات التعلم الذكية مع فرض بعض القيود لضمان الأمان والخصوصية والالتزام بالاعتبارات الاخلاقية، والهدف من ذلك هو تحسين التفاعل العاطفي مع التكنولوجيا دون المساس بالخصوصية أو الاستغناء عن المعلمين، ويمكن تحديد ملامح السيناريو المتوقعة في النقاط التالية:

- تحليل مشاعر الطلبة في الأنظمة الذكية من خلال تفاعلهم مع المحتوى، سرعة الإجابة عن الأسئلة، أو أداء الأنشطة المرتبطة بالدروس، بدلاً من الاقتصار على مراقبة تعبيرات الوجه أو نبرات الصوت فقط.
- يُعد المعلم هو العنصر الرئيسِ في تقييم الجوانب الوجدانية لدى الطلبة، وتبقى أنظمة الذكاء الاصطناعي العاطفية بمثابة وسيلة تساعده في تقديم توصيات دقيقة حول الحالة العاطفية للطلاب أثناء العملية التعليمية، بحيث يتمكن من تعديل أسلوب الشرح المُتبع أو تغيير استراتيجية التدريس إذا لزم الأمر.
- التحكم في جمع البيانات، حيث يتم إدخال البيانات العاطفية للطلاب بشكل مجهول الهوية (تشفير البيانات العاطفية) حتى لا يؤثر ذلك على انتهاك الخصوصية أو استخدام تلك المشاعر لأغراض تجارية أو غير تعليمية.
- إمكانية تعديل أو إيقاف بعض الخوارزميات الخاصة بتطبيقات الحوسبة الوجدانية في حال ظهور بعض المشكلات أو التحيزات الخوارزمية.

العوامل التي تزيد من احتمالية حدوث السيناريو:	**المخاطر والتحديات المحتملة من حدوث السيناريو:**
- تحسين تجربة التعلم الذكية وجعلها أكثر جاذبية وتشويقًا من خلال تلقي الطلبة دعم مخصص بناءً على مشاعرهم واحتياجاتهم التعليمية. - تزويد المعلمين بدورات تدريبية لفهم أهمية الحوسبة الوجدانية، وكيفية التعامل معها في بيئات التعليم الذكية. - تعزيز الصحة النفسية في بيئات التعلم الذكية، من خلال مراقبة الحالة الوجدانية للطلاب أثناء عملية التعلم ومن ثم التعرف المبكر على حالات القلق والتوتر وتوفير حلول داعمة، كذلك تحسين معدلات الاستيعاب والتحصيل الأكاديمي بسبب توفير تجربة تعليمية مخصصة لكل طالب. - الحد من مشكلة التسرب الدراسي من خلال مراقبة الحالة العاطفية للطلاب أثناء شرح الدروس والتدخل عند الحاجة. - التوازن بين التقنية والتفاعل البشري، يُعزز من دور المعلم في التوجيه والإرشاد واتخاذ القرارات المتعلقة بالطلبة، وتكون التقنية بمثابة أداة داعمة للمعلم في فهم مشاعر الطلبة. - إمكانية المراقبة الدورية من قِبل المعلم لتلك الأنظمة لضمان عدم تقديم استجابات خاطئة أو غير عادلة. - تبني الدول لهذا السيناريو قد يسهم في تعزيز التصنيف العالمي للتعليم.	- تحتاج إلى تكلفة مادية مرتفعة لتطوير وتحسين إمكانات الذكاء الاصطناعي وتزويدها بتقنية الذكاء العاطفي وتزويدها بالمدارس. - وجود مخاوف تتعلق بالمشكلات الأخلاقية التي قد تظهر نتيجة جمع بيانات حساسة عن الطلبة وعدم الحفاظ على خصوصيتهم. - مقاومة بعض المعلمين لدمج تلك التقنية أثناء التدريس لعدم تدريبهم بشكل كافي على استخدامها مما يخلق لديهم رهبة من تلك التقنية، أو اعتبارهم تلك التقنية على أنها مجرد (ترف تقني) وليس أداة ضرورية، أو خوفهم من أن تطغي مستقبلًا على الطرق المتبعة في التدريس، وبالتالي إعاقتها بدلًا من تحسينها. - افتقار العديد من الدول إلى تشريعات واضحة ومنظمة بشأن استخدام تقنيات الذكاء العاطفي الاصطناعي في التعليم. - صعوبة تحقيق التوازن المثالي بين التفاعل البشري واستخدام تقنية الذكاء العاطفي، فيمكن أن يعتمد المعلمون اعتمادًا كليًا على هذه التقنية، وبذلك يقضي على التفاعل البشري في الفصول الدراسية تمامًا.

جدول (3) السيناريو الإثرائي لمستقبل توظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية

السيناريو الثالث: السيناريو الإثرائي

ملامح السيناريو المتوقعة:

يتم إحداث تحول جذري في تجربة التعلم الذكية حيث يتم الاستغناء الكامل عن المعلم البشري واستبداله بمعلم ذكي مزود بتقنية الحوسبة الوجدانية قادر على (التدريس – التقييم – التفاعل وتقديم الدعم العاطفي – التكيف مع احتياجات كل طالب بشكل فردي)، فيكون لكل طالب مساعد تعليمي خاص به يوفر له تجربة تعليمية تكيفية متخصصة، ويتطور مع مرور الوقت بناءً على تاريخه التعليمي والعاطفي، ويمكن تحديد ملامح السيناريو المتوقعة من خلال النقاط التالية:

- مدارس افتراضية مزودة بالكامل بتطبيقات الحوسبة الوجدانية، يتم فيها تكييف المحتوى لكل طالب بالطريقة التي تتناسب مع اهتماماته واستجابته العاطفية.
- إرساء لوائح تنظيمية وتشريعية أكثر صرامة حول الأمان والخصوصية، وتحديد طرق استخدام البيانات العاطفية للطلاب؛ لمنع اساءة استخدامها.
- استبدال المعلم البشري بمعلم افتراضي مزود بأحدث التقنيات الوجدانية يمكنه فهم مشاعر الطلبة وتقديم التوجيه والدعم العاطفي إلى الجانب التعليمي.
- تستطيع تلك التقنيات اكتشاف المشكلات النفسية أو التعليمية قبل أن يلاحظها المعلم، مما يساعد على التدخل المبكر.
- في هذا السيناريو، لا حاجة إلى إجراء اختبارات تقليدية تعتمد على الورقة والقلم، لأن النظام الذكي يحدد المستوى الأكاديمي للطلاب ويراقب ردود أفعالهم ويتعرف حالاتهم العاطفية لحظيًا، وبذلك يكون التقييم بناءً على أداء الطالب (معرفيًا ووجدانيًا) معًا.
- يمكن للطلاب التعاون مع روبوتات ذكية عاطفيًا في إنجاز الأنشطة والمهام التعليمية المطلوبة مما يكسبهم مهارات تكنو –اجتماعية في بيئات التعلم الذكية.

العوامل التي تزيد من احتمالية حدوث السيناريو:

- التعامل مع المشكلات الوجدانية التي تواجه الطلبة في بيئات التعلم الذكية مثل (الملل – ضعف التركيز – الإحباط – الخجل – القلق والتوتر الزائد – عدم الثقة بالنفس – الإرهاق..) من خلال الاستجابة الذكية للمشاعر.
- يمكن للطلاب التعلم في أي وقت وأي مكان دون الحاجة إلى معلم بشري.
- تبني الدول لهذا السيناريو سيشكل خطوة رئيسة نحو الريادة العالمية في التعليم الذكي.
- إمكانية جذب العديد من الشركات الرائدة في مجال الذكاء الاصطناعي العاطفي للاستثمار في أنظمة التعلم الذكية.
- يمكن للدول النامية الاستفادة من هذا السيناريو المُطبق في الدول المتقدمة لتعويض نقص المعلمين المؤهلين مما يجعل تجربة التعلم الذكي أكثر شمولية وانتشارًا على المستوى العالمي.
- رغم التكلفة الضخمة لتلك الأنظمة، إلا أنها قد تساعد على توفير التكاليف التشغيلية الخاصة برواتب المعلمين، وتكاليف تدريبهم.

المخاطر والتحديات المحتملة من حدوث السيناريو:

- وجود مخاوف بشأن الخصوصية الرقمية وحماية البيانات العاطفية للطلاب.
- تحتاج تلك الأنظمة لكي تعمل بكفاءة عالية إلى تعقيدات تقنية وأجهزة متطورة، وتزويدها بخوارزميات وقواعد بيانات ضخمة بحيث تستطيع أن تفهم وتعكس المشاعر البشرية في الوقت الفعلي.
- اعتماد الطلبة بشكل مُفرط على التكنولوجيا واعتباره بديلًا عن المعلم، قد يؤدي إلى إدمانهم للشاشات وتقليل التفاعل البشري الحقيقي؛ مما يؤثر ذلك على مهاراتهم الاجتماعية وتكوين علاقات إنسانية حقيقية مع الآخرين.
- افتقاد العنصر الإنساني في العملية التعليمية وتحويلها إلى عملية آلية.
- قد يواجه هذا السيناريو رفضًا من بعض الأطراف المعنية (معلمين– طلاب –أولياء أمور) لأنهم يفضلون التفاعل البشري أثناء عملية التعلم.

نتائج البحث

فيما يأتي عرض نتائج البحث من خلال نتائج التحليل الكمي والكيفي لآراء الخبراء:

أولاً: نتائج التحليل الكمي:

يمكن استعراض نتائج التحليل الكمي لآراء الخبراء من خلال حساب متوسطات تقييم الخبراء للسيناريوهات الثلاثة كما هو موضح في الجدول (4):

جدول (4) *متوسطات تقييم الخبراء للسيناريوهات المستقبلية الثلاثة (ن= 18)*

م	السيناريو	عناصر تقييم السيناريو	المتوسط	المتوسط العام
1	السيناريو الأول (التحفظي)	ملامح السيناريو	5.11	5.97
		العوامل التي تزيد من احتمالية حدوث السيناريو	5.94	
		المخاطر والتحديات المحتملة من حدوث السيناريو	6.5	
2	السيناريو الثاني (الإصلاحي)	ملامح السيناريو	9.2	7.76
		العوامل التي تزيد من احتمالية حدوث السيناريو	8.41	
		المخاطر والتحديات المحتملة من حدوث السيناريو	5.64	
3	السيناريو الثالث (الإثرائي المتقدم)	ملامح السيناريو	9.06	9.04
		العوامل التي تزيد من احتمالية حدوث السيناريو	9.11	
		المخاطر والتحديات المحتملة من حدوث السيناريو	8.94	

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

السيناريو الأول (التحفظي):

بلغ المتوسط العام لآراء الخبراء حول السيناريو الأول (5.97) وهذا يُعد أقل تقييم حيث بلغ متوسط التقييمات لملامح السيناريو (5.11) وهذا يعني أن الخبراء يرون أن ملامح السيناريو لا تحقق تجديدًا حقيقيًا وملموسًا، كما بلغ متوسط تقييمات العوامل التي تزيد من احتمالية حدوث السيناريو (5.94) وهذا يعني أنه توجد فرص محتملة لكن غير مُحبَذة لحدوث السيناريو التحفظي، كذلك بلغ متوسط تقييمات المخاطر والتحديات المحتملة من حدوث السيناريو (6.5) وهي نتيجة تشير إلى ارتفاع نسبي حيث قدَّر الخبراء أنها مخاطر متوقعة، وبالتالي لم يظهروا رفضًا كاملًا لها.

بالنسبة للسيناريو الثاني (الإصلاحي):

بلغ المتوسط العام لآراء الخبراء حول السيناريو الثاني (7.76) وهذا يُعد تقييمًا مرتفعًا حيث بلغ متوسط التقييمات لملامح السيناريو (9.2) وهذا يعكس مدى وضوح ملامح السيناريو وواقعيته في التنفيذ، كما بلغ متوسط تقييمات العوامل التي تزيد من احتمالية حدوث السيناريو (8.41) وهذا يعني أن هناك فرص واضحة تساعد على حدوث السيناريو،

كذلك بلغ متوسط تقييمات المخاطر والتحديات المحتملة من حدوث السيناريو (5.64) وهذا يشير إلى أن التحديات التي ستظهر ليست مستعصية، بل يمكن التعامل معها من خلال سياسات مدروسة.

بالنسبة للسيناريو الثالث (الإثرائي):

بلغ المتوسط العام لآراء الخبراء حول السيناريو الثالث (9.04) وهذا يُعد أعلى تقييمًا حيث بلغ متوسط التقييمات لملامح السيناريو (9.06) وهذا يعكس مدى وضوح ملامح السيناريو واتسامه بطموح كبير في المستقبل، كما بلغ متوسط تقييمات العوامل التي تزيد من احتمالية حدوث السيناريو (9.11) وهذا يعني أن هناك فرصاً كبيرة جدًا لإمكانية تحقيقه وتطويره في بيئات التعليم الذكي في المستقبل، كذلك بلغ متوسط تقييمات المخاطر والتحديات المحتملة من حدوث السيناريو (8.94) وهذا يعكس مدى تخوفهم من حجم المخاطر والتحديات المصاحبة التي ستحدث في المستقبل أثر تطبيق هذا السيناريو.

ثانيًا: نتائج التحليل الكيفي:

اعتمد البحث في تحليل الاستجابات المفتوحة للخبراء على أسلوب تحليل المضمون (Content Analysis)، حيث تم تحليل تعليقات الخبراء المصاحبة لتقييمهم للسيناريوهات الثلاثة من قبل الباحثين بشكل مستقل لكل باحث، وقد تم ذلك من خلال قراءة استجابات الخبراء قراءة مُتعمقة، تلاها استخراج الأفكار الرئيسة المتكررة، ثم تصنيفها في محاور تعكس اتجاهاتهم نحو كل سيناريو، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين الباحثين 92%، مما يشير إلى وجود اتساق عالٍ في تفسير الأفكار وتصنيفها، وأسفرت نتائج التحليل الكيفي عن مجموعة من المحاور الرئيسة التي تعكس تقييم الخبراء للسيناريوهات الثلاثة كما يأتي:

1- التحليل الكيفي لآراء الخبراء حول السيناريو الأول (التحفظي):

تبيّن من تحليل استجابات الخبراء أن تقييمهم للسيناريو التحفظي ارتكز على أربع أفكار رئيسة تم رصد تكرارها في استجابات الخبراء، كما هو موضح في الجدول (5):

الفكرة الرئيسة	عدد الخبراء	النسبة المئوية
تقليل المخاطر المرتبطة بالخصوصية والبيانات العاطفية	13	%72
سهولة التطبيق وانخفاض التكلفة	11	%61
محدودية تأثيره في تطوير التعليم الذكي	14	%78
فقدان فرص الاستفادة الكاملة من الحوسبة الوجدانية	12	%67

يتضح من الجدول (5) اتفاق الخبراء أن هذا السيناريو يوفر إمكانية كبيرة لتوظيف تقنية الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية، حيث يقلل من المخاطر الأخلاقية المرتبطة بجمع ومعالجة البيانات العاطفية للطلبة، وهو ما أكده خبراء علوم الحاسب وأمن البيانات حيث إن تطبيقه يُعد ميزة أساسية في ظل غياب تشريعات واضحة، كذلك أشار الخبراء التربويون إلى أن الاعتماد على هذا السيناريو يسهم في سهولة التطبيق وانخفاض التكلفة التشغيلية، إذ لا يتطلب تطوير بنية تحتية تقنية متقدمة أو تدريبًا مكثفًا للمعلمين، مما يجعل السيناريو مناسبًا للمدارس التي ترغب في البدء بتجربة محدودة للحوسبة الوجدانية، ومع ذلك، رأى معظم الخبراء التربويين أن هذا السيناريو له تأثير تربوي محدود، إذ أن التطبيقات البسيطة لا توفر تفاعلًا عاطفيًا عميقًا مع الطلبة، وبالتالي قد يفقد المعلم أدوات قوية لدعم احتياجات التعلم الفردية. وقد عبر بعض خبراء علوم الحاسب وأمن البيانات عن ذلك بقول أحدهم: "إن النهج التحفظي قد يكون مناسبًا في المراحل الأولى لتطبيق الحوسبة الوجدانية؛ لأنه يقلل من المخاطر المرتبطة بمعالجة البيانات العاطفية للطلبة في ظل عدم وجود أطر تنظيمية واضحة"، كما عبر بعض الخبراء التربويين في هذا الصدد بقولهم: "رغم أن هذا السيناريو يوفر قدرًا من الأمان، إلا أن محدودية توظيف الحوسبة الوجدانية قد تقلل من قدرتها على دعم التفاعل العاطفي مع المتعلمين داخل بيئات التعليم الذكية"، وهذا يعني أن هذا السيناريو يوفر إطارًا آمنًا لتبني تقنية الحوسبة الوجدانية، إلا أنه قد يحد من قدرتها على إحداث تحول ملموس في بيئات التعليم الذكية.

2- التحليل الكيفي لآراء الخبراء حول السيناريو الثاني (الإصلاحي):

تبيّن من تحليل استجابات الخبراء أن تقييمهم للسيناريو الإصلاحي ارتكز على خمس أفكار رئيسة تم رصد تكرارها في استجابات الخبراء، كما هو موضح في الجدول (6):

الفكرة الرئيسة	عدد الخبراء	النسبة المئوية
أهمية التكامل بين المعلم والتقنية	15	%83
إمكانية التطبيق التدريجي للحوسبة الوجدانية	14	%78
ضرورة وضع تشريعات لحماية البيانات العاطفية	12	%67
الحاجة إلى تدريب المعلمين على استخدام التقنية	13	%72
إمكانية إدارة التحديات التي تواجه التنفيذ	11	%61

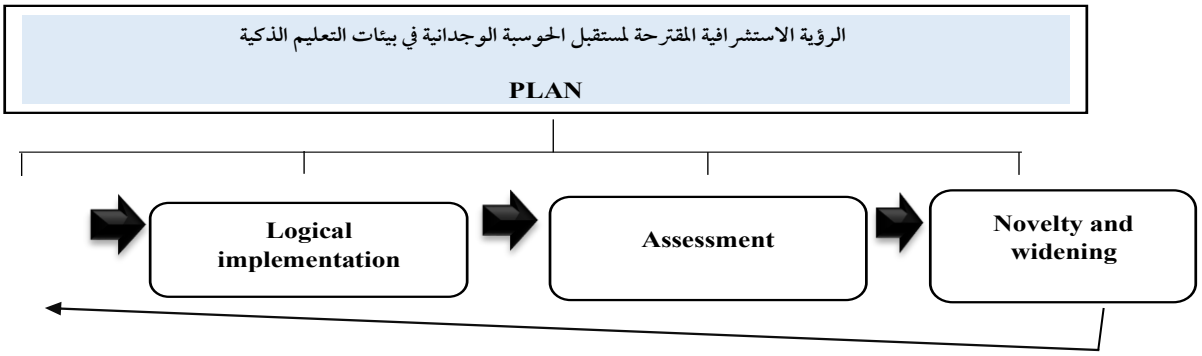
يتضح من الجدول (6) اتفاق الخبراء على واقعية تنفيذ هذا السيناريو، حيث تم التركيز على أهمية التكامل بين المعلم والتقنية كعامل رئيسٍ لتفعيل إمكانات الأنظمة الذكية دون استبدال الدور الحيوي للمعلم، فقد أكد الخبراء التربويون أن المعلم يجب أن يظل محور العملية التعليمية، وتتيح الحوسبة الوجدانية له أدوات إضافية لفهم الحالة العاطفية للطلبة، لتعزيز التفاعل الفردي ويتيح تعديل استراتيجيات التدريس بما يتناسب مع احتياجات كل متعلم. وقد عبر بعض خبراء علوم الحاسب وأمن البيانات عن هذا السيناريو بقولهم: "إن إدخال الحوسبة الوجدانية بشكل تدريجي في الأنظمة التعليمية يسمح باختبار كفاءة هذه التقنية وتحسينها، مع تطوير آليات أكثر أمانًا لإدارة البيانات العاطفية"، كما عبر بعض الخبراء التربويين في هذا الصدد بقولهم:" إن التكامل بين المعلم والأنظمة الذكية قد يسهم في تحسين تجربة التعلم، حيث تساعد تقنيات الحوسبة الوجدانية المعلم على فهم الحالات الانفعالية للطلبة وتكييف استراتيجيات التدريس وفقًا لذلك"، وهذا التحليل يشير إلى أن الخبراء يرون أن السيناريو الإصلاحي يتيح إمكانية إدارة التحديات التي تواجه التنفيذ من خلال ضبط إعدادات هذه التقنية، وإيقاف أو تعديل الخوارزميات عند ظهور تحيزات أو مشكلات تقنية، مما يعزز من قابليته للتطبيق دون أن يعيق العملية التعليمية، لذا فإن هذا السيناريو يمثل نموذجًا متوازنًا يجمع بين الواقعية التقنية والتربوية، ويوفر إطارًا لتبني الحوسبة الوجدانية بشكل آمن، مع الحفاظ على الدور المحوري للمعلم، وحماية البيانات العاطفية للطلاب.

3- التحليل الكيفي لآراء الخبراء حول السيناريو الثالث (الإثرائي):

تبيّن من تحليل استجابات الخبراء أن تقييمهم للسيناريو الإثرائي ارتكز على خمس أفكار رئيسة تم رصد تكرارها في استجابات الخبراء، كما هو موضح في الجدول (7):

الفكرة الرئيسة	عدد الخبراء	النسبة المئوية
الإمكانات الكبيرة لتحول التعليم الذكي	16	%89
إمكانية تقديم تعلم شخصي لكل متعلم	15	%83
المخاوف من فقدان التفاعل الإنساني	14	%78
المخاطر المرتبطة بالخصوصية والبيانات العاطفية	13	%72
الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي	12	%67

يتضح من الجدول (7) اتفاق الخبراء حول ما يقدمه هذا السيناريو من إمكانات كبيرة لتحويل التعلم الذكي من خلال استبدال المعلم البشري بأنظمة ذكية قادرة على التكيف مع احتياجات كل متعلم بشكل فردي، مما يتيح تقديم تعلم شخصي وديناميكي لكل طالب بناءً على أدائه المعرفي وحالته الانفعالية، ومع ذلك يتضمن هذا السيناريو مخاطر جوهرية أبرزها فقدان التفاعل الإنساني، حيث تتطلب معالجة هذه المعلومات الحساسة ضوابط صارمة لتجنب إساءة الاستخدام، كما أن الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي قد يؤدي إلى تقليل دور المعلم ورفع مستوى اعتماد الطلبة على التكنولوجيا. وقد عبر معظم خبراء علوم الحاسب وأمن البيانات عن هذا السيناريو بقولهم: "إن التقدم السريع في تقنيات الذكاء الاصطناعي قد يتيح في المستقبل بناء أنظمة تعليمية قادرة على تحليل استجابات الطلبة المعرفية والانفعالية وتقديم مسارات تعلم مخصصة لكل متعلم"، كما عبر بعض الخبراء التربويين في هذا الصدد بقولهم: "على الرغم من الإمكانات الكبيرة للتقنيات الذكية، إلا أن التفاعل الإنساني يظل عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية ولا يمكن الاستغناء عنه بشكل كامل"، كما أشاروا إلى أن هذا السيناريو يعكس رؤية طموحة، إلا أن تطبيقه الكامل يتطلب معالجة التحديات الأخلاقية والتقنية المرتبطة بالخصوصية الرقمية والاعتماد المفرط على التكنولوجيا، وهذا يعني أن هذا السيناريو يمثل رؤية مستقبلية طموحة لمستقبل التعليم الذكي، إلا أن نجاح تطبيقه يتطلب موازنة دقيقة بين الاستفادة من إمكانات التقنية والحفاظ على التفاعل الإنساني وحماية البيانات. بناءً على التحليل الكمي والكيفي لآراء الخبراء، تم دمج السيناريوهيْن الثاني والثالث لتشكيل رؤية استشرافية لتوظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية، بحيث تدعم تقديم تعلم شخصي للطلبة مع الحفاظ على الدور الإنساني للمعلم، وقد روعي عند بناء الرؤية استنادها إلى معطيات واقعية وآليات تنفيذية واضحة، آخذة في الاعتبار الفرص والتحديات المرتبطة بكل منهما، ويمكن عرض الاستراتيجية ضمن أربعة عناصر رئيسة مختصرة بمسمى (PLAN) بحسب الحرف الأول من مراحلها، كما هو موضح في الشكل (1):



شكل (1) عناصر الرؤية الاستشرافية المقترحة في البحث الحالي

أولًا: التخطيط (Planning): المدى الزمني: قصير (1- 2سنة)

تهدف هذه الرؤية إلى الاستفادة من تقنية الحوسبة الوجدانية على اعتبارها من أحدث التقنيات المطروحة على الساحة في مجال الذكاء الاصطناعي، وتوظيفها في تطوير بيئات التعليم الذكية، من أجل تحسين جودة التعليم الذكي، والمواكبة مع متطلبات المستقبل.

بيئة التعليم الذكية
(ذكاء اصطناعي+ حوسبة وجدانية = بيئة تعلم أكثر ذكاءً

ويمكن تحديد إجراءات التخطيط لتفعيل هذه الرؤية على المدى القريب في النقاط التالية:

1- تطوير البنية التحتية: حيث يتم تزويد المؤسسات التعليمية بمزود خدمة سحابية مرن يوفر معالجة متقدمة للبيانات العاطفية للطلاب، مع تحديد نوع السحابة المناسبة (عامة – خاصة – هجينة) وفقًا لمتطلبات الأداء والأمان.

2- تفعيل الشراكات والتعاون: وذلك بين الجهات التعليمية وشركات البرمجة الرائدة في مجال الحوسبة الوجدانية؛ للاستفادة من أحدث تطبيقات الذكاء الاصطناعي العاطفي، وذلك لضمان تطبيق ناجح ومستمر لتلك التقنية في بيئات التعلم الذكية، كذلك التعاون مع الجهات الإعلامية في إطلاق حملات توعوية تستهدف الطلبة وأولياء الأمور لتعزيز القبول المجتمعي حول تقنية الحوسبة الوجدانية ودورها في تحسين تجربة التعلم الذكية.

3- تصميم بيئات تعليمية افتراضية: مزودة بأحدث تقنيات الحوسبة الوجدانية وأكثرها دقة في التعرف على المشاعر وتقديم استجابات تحفيزية لها باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.

4- سن اللوائح والتشريعات: من خلال وضع قوانين صارمة تحكم استخدام الحوسبة الوجدانية، وتحمي البيانات العاطفية المحوسبة الخاصة بالطلبة، بحيث تضمن الاستخدام الأخلاقي لها،

وتشمل (تشفير البيانات أثناء النقل والتخزين لضمان السرية – إدارة التحكم في الوصول لتحديد صلاحيات المستخدمين حسب دورهم "معلم، طالب، ولي أمر" – سياسات الاحتفاظ بالبيانات مع تحديد مدة حفظها وحذفها بعد انتهاء الغرض التعليمي أو البحثي- آليات مراقبة واستجابة للحوادث الأمنية للتعامل مع أي خرق أو تسريب محتمل للبيانات).

5- **تطوير المناهج الدراسية**: بحيث يمكن تصميم المحتوى التعليمي وفقًا لأنشطة تعتمد على تحليل مشاعر الطلبة والاستجابة لها.

6- **تدريب المعلمين**: من خلال تنفيذ دورات وورش عمل لتعريف المعلمين (مفهوم الحوسبة الوجدانية، المبادئ الأساسية لهذا المجال، العلاقة بين التكنولوجيا والمشاعر الإنسانية، كيفية توظيف تقنيات الحوسبة الوجدانية في الفصول الذكية من خلال التطبيقات الحاسوبية المختلفة، كذلك أخلاقيات استخدامها والتحديات التي تواجهها).

7- **إعداد أدلة استرشادية**: من خلال تقديم نماذج تطبيقية تفيد المعلمين في استخدام الحوسبة الوجدانية لفهم حالات الوجدان عند الطلبة وتحليلها.

8- **تدريب الطلبة**: من خلال توفير دورات تدريبية حول كيفية استخدام تطبيقات الحوسبة الوجدانية في الدراسة والتعلم.

ثانيًا: التنفيذ المنطقي (Logical Implementation):

المدى الزمني: متوسط (2-4 سنوات)

في هذه المرحلة يتم إطلاق تجريبي للنظام الذكي الجديد على عدد محدود من المدارس والجامعات، ثم يتم جمع البيانات حول (مراقبة تفاعل الطلبة والمعلمين مع التقنيات الجديدة -مستوى التفاعل والتقبل لتلك التقنيات -تحليل الجوانب الإيجابية والسلبية للتنفيذ). وفيما يلي توضيح لآلية التنفيذ داخل المدارس والجامعات:

- **بالنسبة للأنشطة وطرائق التدريس**: يمكن اتباع بعض الأنشطة والاستراتيجيات التدريسية الحديثة المدعومة بتقنية الحوسبة الوجدانية لتعزيز تجربة التعلم الذكية مثل:

1- **التعلم التكيفي (Adaptive Learning):** حيث يمكن توظيف أنظمة الاستشعار الوجدانية في تحليل مشاعر الطلبة، ومن ثم التحكم في مستوى صعوبة المحتوى التعليمي، فإذا شعر الطالب بالإحباط عند حل سؤال معين، يمكن للأنظمة تقديم السؤال بشكل مُبسط أو تقديم مساعدات

إضافية، وإذا شعر بالحماس أو السعادة، يمكن تقديم تحديات إضافية.

2- التعلم الاجتماعي الوجداني (Social Emotional Learning): حيث يمكن لبيئة التعلم الذكية الاستفادة من تقنية الحوسبة الوجدانية في تنمية المهارات الناعمة لدى الطلبة مثل (الوعي الذاتي – الوعي الاجتماعي -الإدارة الذاتية – التعاطف – التفاوض – حل المشكلات- اتخاذ القرارات) من خلال تصميم مواقف مُهيأة بتقنية الواقع الافتراضي يتفاعل فيها الطلبة مع شخصيات افتراضية بشكل يحاكي التفاعل الإنساني الحقيقي.

3- التعلم القائم على التفاعل مع المساعدين الافتراضيين (Learning based on interaction with virtual assistants): من خلال استخدام روبوتات أكثر ذكاءً وإنسانية في التعامل مع الطلبة يمكنها الاستجابة لمشاعرهم من خلال ملاحظة الحالة العاطفية العامة لهم، ومن ثم تقديم العبارات التشجيعية والدعم النفسي الملائم، وتقديم توصيات للمعلمين تفيد بتعديل استراتيجيات التدريس وفقًا لذلك، من خلال إشعارات ذكية تُبلّغ المعلم عند اكتشاف النظام لمؤشرات عاطفية مهمة عند الطلبة قد تؤثر على العملية التعليمية.

4- الألعاب التعليمية العاطفية (Emotional educational games): التي يمكن من خلالها ضبط مستوى التحديات المُقدمة أو تقييم مدى فهم الطلبة للمفاهيم العلمية تبعًا لنتائج مستشعرات النشاط الفسيولوجي للطلاب، وتحليل نبرات صوتهم، وتتبع تركيزهم، ورصد تعبيرات وجوههم أثناء اللعبة.

-بالنسبة للوسائل التعليمية: يمكن الاعتماد على بعض الوسائل التعليمية الداعمة للحوسبة الوجدانية مثل: (الكاميرات الذكية وتقنيات تتبع العين- برمجيات تحليل نبرات الصوت واللغة الطبيعية (NLP) ولغة الجسد- الفيديوهات التكيفية – الأساور الذكية-الفأرة العاطفية – الشاشات المدعومة بالذكاء العاطفي – لوحات ذكية لعرض الحالات الشعورية – الروبوتات والأفاتارات التعليمية الذكية عاطفيًا – تطبيقات الواقع الافتراضي والمعزز).

- بالنسبة لأدوار كل من (المعلم – الطالب – أولياء الأمور):

1- أدوار المعلم:

- تمكين الطلبة من التفاعل مع التقنيات الذكية وفهم كيفية الاستفادة منها بفاعلية في عملية التعليم.

- الاستفادة مما تقدمه التقنيات الذكية حول الحالات الوجدانية للطلاب لاستخدامها في اتخاذ القرارات التربوية المناسبة.
- تدعيم العلاقات الإنسانية في البيئات التعليمية وذلك لعدم الإحلال الكامل للتكنولوجيا محل التفاعل البشري، وما ينتج عنه من عواقب
وخيمة في بناء الشخصية الإنسانية.
- يمكن الاعتماد على الأنظمة الذكية عاطفيًا بشكل كامل في بعض الحالات مثل:(التعلم الشخصي– المهام الروتينية – إدارة بعض الأزمات العاطفية).
- تنمية مهاراته التقنية في التعامل مع أنظمة التعليم الذكية وتحليل البيانات المتعلقة بعواطف الطلبة، ومواكبة التطورات التكنولوجية المتلاحقة في المستقبل.

2- أدوار الطالب:

- العمل مع زملائه في مجموعات تعاونية افتراضية تهدف إلى تعزيز المهارات الوجدانية، والتكنو– اجتماعية.
- مراقبة مدى تقدمه باستمرار بناءً على ردود الأفعال العاطفية الفورية التي يتم تسجيلها في سجل الأنشطة التعليمية والعاطفية الخاصة به، لتحسين أداؤه الأكاديمي والنفسي.
- المشاركة في تطوير الدروس والمواد التعليمية بما يتناسب مع حالته العاطفية.
- اختيار الأنشطة والواجبات اعتمادًا على تقييم شخصي وتوجيهي من الأنظمة الذكية، وهذا يتيح له تصميم جدوله الدراسي ليلائم متطلباته الوجدانية والأكاديمية.

3- أدوار أولياء الأمور:

- متابعة الحالة النفسية لأبنائهم باستمرار عبر التطبيقات الذكية، والتدخل الفوري عند الحصول على إشعارات تفيد حدوث أي تغيرات نفسية ملحوظة.
- توفير الدعم النفسي المناسب للأبناء بناءً على ما تدليه التطبيقات الذكية من نتائج تحليلية للمشاعر.
- العمل جنبًا إلى جنب مع المدرسة في توفير بيئة تعليمية معززة بالذكاء الاصطناعي العاطفي للأبناء من خلال تلقي إرشادات مستمرة حول كيفية دعم مهارات الذكاء العاطفي في المنزل.

ثالثا: التقويم (Assessment): المدى الزمني: متوسط (2- 4 سنوات) بالتوازي مع مرحلة التنفيذ

سيتم تغيير مفهوم الاختبارات الاعتيادية المتعارف عليها، فبدلًا من حصول الطلبة على درجات كمية جامدة تقيس أداءهم المعرفي فقط، سيتم دمج الجانب الوجداني في عملية التقويم، بحيث يصبح التقويم أداة لتحسين مهارات الذكاء العاطفي، ويمكن تحديد عناصر التقييم الوجداني فيما يلي:

- مستوى التركيز في الحصص الدراسية: من خلال تقنية تتبع العين، والفأرة الذكية لتسجيل مدة التركيز والانتباه، وتحليل الانحرافات اللحظية وتحديد الأوقات التي يقل فيها التفاعل، لتقديم ملاحظات فورية للطالب والمعلم.
- توظيف الكاميرات الذكية، استشعار تعبيرات الوجه، تحليل نبرة الصوت لتحديد المشاعر المسيطرة على كل طالب أثناء تلقي الدروس (ملل – حماس – إحباط – ضيق).
- تحليل ردود الأفعال الفورية: من خلال مراقبة استجابات الطلبة عند الإجابة عن الأسئلة أو حل المشكلات باستخدام تحليل سلوكيات اللمس، سرعة الرد، وعدد المحاولات، أو رصد التوتر أو القلق عبر مؤشرات فسيولوجية بسيطة (مثل معدل ضربات القلب عبر الأساور الذكية) لتحديد الحاجة لتدخل المعلم أو تعديل المهمة.
- عقد اجتماعات شهرية للمعلمين لتحليل البيانات ومناقشة التحديات، وضبط الخوارزميات لتحسين الصدق والثبات.
- تحديث الأساليب والأنشطة التعليمية بناءً على التقييم الوجداني لضمان استمرارية التعلم التكيفي الفعال.

بحيث يحصل كل طالب على تقرير شامل حول أداؤه الأكاديمي، والوجداني بالإضافة إلى نصائح مخصصة لتحسين الأداء المستقبلي. وبعد إجراء التجربة للنظام الذكي، لا بد من تقييم مدى فعاليتها من خلال مؤشرات الأداء (KPIs) التالية: (مستوى المشاركة الوجدانية للطلبة – مدى شعور الطلبة بالمتعة أثناء التعلم– مدى فعاليته مقارنةً بالأساليب التعليمية الاعتيادية– مدى إسهامه في تنمية التحصيل الدراسي والصحة النفسية– مقارنة أداء الطلبة قبل وبعد استخدام النظام الذكي– رضا الطلبة والمعلمين ومدى تقبلهم لدمج تقنية الحوسبة الوجدانية في الأنظمة التعليمية الذكية– تحليل البيانات لتحديد الفجوات والمشكلات التقنية التي تحتاج إلى حلول).

رابعا: الإبداع وتوسيع الأثر (Novelty and widening) : المدى الزمني: بعيد (4- 6) سنوات بعد تطبيق تجربة النظام الذكي والتأكد من نجاحها في نطاق المدارس والجامعات النموذجية، يمكن تعميم التجربة لتشمل مؤسسات تعليمية على نطاق أوسع، ومن المتوقع في المستقبل تطوير الأنظمة الذكية عاطفيًا بحيث يمكن تحسين واجهة المستخدم لتكون أكثر سهولة في الاستخدام والتفاعل للطلبة والمعلمين في البيئات العربية، وتزويدها بخوارزميات لها القدرة على تعرف (السياقات الثقافية والاجتماعية – تحليل المشاعر والاستجابة الديناميكية لها في الوقت الفعلي- إنشاء قواعد بيانات خاصة بالمشاعر للطلبة داعمة للهجات العربية- ربط تقنيات الحوسبة الوجدانية بمنصات التعلم الرقمية).

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثون بما يأتي:

1- تبني الرؤية الاستشرافية المقترحة في البحث الحالي من قِبل السياسات التعليمية، كجـزء من تطوير التعليم الذكي بالدول العربية.

2- تأهيل جميع الأطراف المعنية لاستيعاب مفاهيم الحوسبة الوجدانية وتطبيقاتها في المجال التعليمي، من أجل تحقيق القبول المجتمعي لدمج هذه التقنية، وبناء وعي جمعي حول أهمية الجانب الوجداني في بيئات التعليم الذكية.

3- تطوير أنظمة تقويم ذكية تقيس الجانب الوجداني لدى المتعلمين إلى جانب العمليات المعرفية لديهم.

4- عقد مؤتمرات علمية حول توظيف الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية لتبادل الأفكار والآراء البحثية حول كيفية الاستفادة من إمكاناتها في تحسين التفاعل البشري داخل بيئات التعليم الذكية.

5- عقد بروتوكولات التعاون بين المؤسسات التعليمية وشركات البرمجة، لإنتاج وتطوير تطبيقات تعليمية ذكية مدعومة بتقنية الحوسبة الوجدانية وتوظيفها في المجال التعليمي.

المقترحات البحثية:

يمكن اقتراح بعض البحوث المستقبلية على النحو الآتي:

- تحليل سياسات التعليم الذكي في دول الوطن العربي من منظور الذكاء الاصطناعي العاطفي: غياب الجانب الوجداني ومقترحات التحسين.
- إطار معياري مقترح لتقويم كفاءة الأنظمة الذكية في التفاعل شبه الإنساني مع الطلبة.

- برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الحوسبة الوجدانية لتأهيل المعلمين في بيئات التعليم الذكية.
- تطبيق تعليمي ذكي مدعوم بتقنية الحوسبة الوجدانية لتنمية مهارات فعالية الحياة والتعاطف لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.
- التحديات الأخلاقية حول إدخال الحوسبة الوجدانية في بيئات التعليم الذكية.

المراجع

Ahmadpour, N., Lottridge, D., Fritsch, J., Sas, C., Cecchinato, M. E., Harrison, D., ... & Sachathep, T. (2025). Affective interaction and affective computing-past, present and future.

Al- Ali. Abdullah bin Freij Maayqal. (2025). Future Studies in Arab thought: Reality and challenges (in Arabic). *Al-Arabiya Journal of Management*, 45(3), 1-18.

Al Jaberi, A. T., Alzouebi, K., & Abu Khurma, O. (2024). An investigation into the impact of teachers' emotional intelligence on students' satisfaction of their academic achievement. *Social sciences*, *13*(5), 244.

Chen, T., Wang, F., & Zhang, H. (2026). A Review of Affective Computing in Human-Computer Interaction Design. *International Journal of Data Warehousing and Mining (IJDWM)*, *22*(1), 1-25.

Chen, X., Zhang, Y., & Xie, Q. (2022). Construction of interactive health education model for adolescents based on affective computing. *Frontiers in Psychology*, *13*, 970513.

Chiusaroli, D., & De Vito, L. (2024). Optimising education by the integration of artificial intelligence and affective computing: a perspective for the prevention of early school leaving. *Italian journal of health education, sport and inclusive didactics*, *8*(2).

Fan, M., Jin, S., Fan, J., Guo, W., & Chen, X. (2025). EmoLand: Utilizing Narrative Animations, Multilevel Games, and Affective Computing to Foster Emotional Development in Children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Human-Computer Studies*, 103486.

Faria, D. R., Godkin, A. L., & da Silva Ayrosa, P. P. (2025). Advancing Emotionally Aware Child–Robot Interaction with Biophysical Data and Insight-Driven Affective Computing. *Sensors*, *25*(4), 1161.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

Hunkenschroer, A. L., & Kriebitz, A. (2023). Is AI recruiting (un) ethical? A human rights perspective on the use of AI for hiring. *AI and Ethics*, *3*(1), 199-213.

Liang, Y., & Ren, L. (2025). A study of the impact of social presence on college students' learning satisfaction in online learning contexts: a chain-mediated model. *BMC psychology*, *13*(1), 1123.

Maulidiya, D., Nugroho, B., Santoso, H. B., & Hasibuan, Z. A. (2024). Thematic evolution of smart learning environments, insights and directions from a 20-year research milestones: A bibliometric analysis. *Heliyon*, *10*(5).

Nawaz, A. H., Shahzad, R., Ilyas, S., & Javed, S. (2025). Emotion-aware AI system in education supporting student mental health and learning outcomes. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, *3*(3), 487-504.

Picard, R. W. (1999). Affective computing for hci. In *HCI (1)* (pp. 829-833).

Picard, R. W., Vyzas, E., & Healey, J. (2001). Toward machine emotional intelligence: Analysis of affective physiological state. *IEEE transactions on pattern analysis and machine intelligence*, *23*(10), 1175-1191.

Shingjergji, K., Urlings, C., Iren, D., & Klemke, R. (2024). Shaping and evaluating a system for affective computing in online

higher education using a participatory design and the system usability scale. In *Proceedings of the 14th Learning Analytics and Knowledge Conference* (pp. 382-391).

Singh, A. (2024). Neural Network-Based Affective Computing for Education. *Available at SSRN 5194180*.

Uddin, B., Kumar, S., Rahman, Y., Ahamed, R., & Sharoar, M. G. Investigating the Relationship between Emotional Intelligence and Entrepreneurial Intentions. *International Research Journal of Economics and Management Studies IRJEMS*, *4*(8).

UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (pp. 1-186). Paris: unesco

Williams, J., & Cena, C. (2015). The Amygdala: Definition, Role & Function.

Woods, M., Appel, G., Daulbayeva, A., Harris, C., Picard, R., Iyasere, J., & Avery, J. (2024). Integrating Technology into Undergraduate Medical Education: Can Affective Computing Help Teach Empathy?. *Academic Psychiatry*, *48*(1), 110-111.

Wu, Y., Mi, Q., & Gao, T. (2025). A comprehensive review of multimodal emotion recognition: Techniques, challenges, and future directions. *Biomimetics*, *10*(7), 418.

Xie, J., Cho, K. W., Wei, T., Xu, J., & Fan, M. (2025). The effects of academic emotions on learning outcomes: a three-level meta-analysis of research conducted between 2000 and 2024. *Learning and Motivation*, *90*, 102109.

Yu, S., Androsov, A., Yan, H., & Chen, Y. (2024). Bridging computer and education sciences: A systematic review of automated emotion recognition in online learning environments. *Computers & Education*, *220*, 105111.

Yu, T., Wang, J., Luo, J., Wang, J., & Zhou, G. (2025). TACL: A Trusted Action-enhanced Curriculum Learning Approach to Multimodal Affective Computing. *Neurocomputing, 620*, 129195.

Yuvaraj, R., Mittal, R., Prince, A. A., & Huang, J. S. (2025). Affective computing for learning in education: A systematic review and bibliometric analysis. *Education Sciences*, *15*(1), 65.

Zeng, H., Shu, X., Wang, Y., Wang, Y., Zhang, L., Pong, T. C., & Qu, H. (2020). Emotioncues: Emotion-oriented visual summarization of classroom videos. *IEEE transactions on visualization and computer graphics*, *27*(7), 3168-3181.

Zhang, H., Leong, W. Y., & Li, Y. (2026). Integrating affective computing and deep learning for learning path optimization in vocational education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *22*(1), em2760.

واقع تحقيق الاستدامة الاجتماعية في رياض الأطفال: التحديات والتطلعات من منظور المعلمات

أ.رويدا بنت حمود مسفر الخثعمي[1]، أ. ياسمين بنت عبد الله حامد الثقفي[2]، د. آلاء بنت إبراهيم كتبي[3]

(قدم للنشر في 6/ 5/ 1447؛ وقبل للنشر في 17/ 6/ 1447هـ)

المُستخلَص: هدف البحث الحالي إلى دراسة واقع تحقيق مبادئ الاستدامة الاجتماعية المتمثلة فيما يأتي: (مبدأ الاستمرارية، مبدأ الديمقراطية، مبدأ العدالة، مبدأ الشمولية، ومبدأ التفاعل)، لمرحلة رياض الأطفال من خلال منظور المعلمات، كما سعى إلى الكشف عن التحديات التي تواجه المعلمات في توظيف هذه المبادئ في إطار المنهج الوطني، كما سعى إلى معرفة تطلعاتهم المستقبلية، واستكشاف كيفية تأثير واقع تحقيق الاستدامة الاجتماعية على تحديد التحديات والتطلعات المستقبلية في تحسين بيئة التعلم. وتحقيقاً لهذه الأهداف تم استخدام المنهج المزجي القائم على التصميم (التتابعي التفسيري)، حيث تم الاعتماد على أداة الاستبانة في جمع البيانات الكمية، عن طريق توزيعها على عينة عشوائية بلغت (287) معلمة، وبعد تحليل الاستجابات الكمية تم تنفيذ مقابلات شخصية مع (8) معلمات، وتوصل البحث إلى ارتفاع درجة تحقيق مبادئ الاستدامة الاجتماعية في جميع الأبعاد، حيث تصدر مبدأ الديمقراطية، ويليه مبدأ الشمولية، ثم مبدأ التفاعل، ومبدأ الاستمرارية، في حين احتل مبدأ العدالة المرتبة الأخيرة. وأوصى البحث بتصميم برنامج تدريبي إلزامي يركز على الجانبين النظري والعملي لمبادئ الاستدامة الاجتماعية وأنشطتها الصفية، وإصدار دليل عملي موحد من وزارة التعليم لترجمة المبادئ إلى ممارسات يومية قابلة للتطبيق، ووضع معايير ملزمة لأعداد الأطفال بالفصل وتخصيص ميزانية سنوية مضمونة لتوفير أدوات تعليمية متنوعة.

الكلمات المفتاحية: الرؤية 2030، التنمية المستدامة، المنهج الوطني.

The Reality of Achieving Social Sustainability in Kindergartens from the Teachers' Perspective: Challenges and Aspirations

Dr. Rwaidah Bint Hamoud Musfer[1]& Dr. Al-Thaqafi Yasmin Bint Abdullah Hamed[2]& Dr. Alaa Bint Ibrahim Kutbi[3]

(Received 28/10/2025; Accepted 8/12/2025)

ABSTRACT: This This study examined the implementation of social sustainability principles—continuity, democracy, justice, inclusiveness, and interaction—in Saudi kindergartens from teachers' perspectives. It aimed to assess the current application, identify challenges within the national curriculum framework, and explore teachers' future aspirations for improving the learning environment. Employing an explanatory sequential mixed-methods design, quantitative data was first collected via a questionnaire from 287 teachers, followed by qualitative interviews with 8 teachers. Results revealed an overall high level of implementation. Among the principles, democracy was ranked highest, followed by inclusiveness, interaction, and continuity. The principle of justice received the lowest implementation score. The study highlighted a significant relationship between the current state of application and the specific challenges and aspirations identified by teachers. To address these findings, key recommendations were proposed. These include designing a mandatory training program integrating theoretical and practical aspects of social sustainability with applicable classroom activities. Furthermore, the study advises the Ministry of Education to issue a unified practical guide for translating principles into daily practices, establish binding standards for classroom student numbers, and allocate a guaranteed annual budget for diverse and updated educational resources.

Keywords: Vision 2030, Sustainable Development, National Curriculum.

(1) جامعة الملك عبدالعزيز – البريد الإلكتروني: Royda.675@gmail.com
(2) جامعة الملك عبدالعزيز – البريد الإلكتروني: Yasmin142154@gmail.com
(3) جامعة الملك عبدالعزيز – البريد الإلكتروني: akotabi@kau.edu.sa

(1) King Abdulaziz University-E-mail: Royda.675@gmail.com
(2) King Abdulaziz University-E-mail: Yasmin142154@gmail.com
(3) King Abdulaziz University-E-mail: akotabi@kau.edu.sa

المقدمة

تمثل رؤية المملكة 2030 خارطة طريق لتحقيق استدامة مستقبلية للمجتمع، وتعد التنمية المستدامة ركيزة أساسية لأهداف الرؤية (المنصة الوطنية، 2022). ويُقصد بها التنمية التي تلبي الحاجات الأساسية وتوسع الفرص وتُنشر القيم ضمن حدود الإمكانات البيئية (باحمدان والديب، 2022، ص 9) وتعد الاستدامة الاجتماعية التي تعرف بأنها: "قدرة المجتمع على الحفاظ على رفاهية أفراده على المدى الطويل، من خلال تحقيق العدالة الاجتماعية، وضمان جودة الحياة، وتلبية الاحتياجات الأساسية، وتعزيز التماسك المجتمعي، مع الحفاظ على هذه القدرات للأجيال القادمة، وتعد أحد أهم أبعادها، التي تستهدف غرس القيم الاجتماعية وضمان استمرارية جودة الحياة عبر تعزيز قيم الإنصاف والمشاركة" (صقر، 2022). ولأن التعليم يعد الأداة المثلى لتنمية العقول وتطبيق مبادئ التنمية المستدامة (وزارة التعليم، 2021 ب)، فقد أولت المملكة قطاع التعليم اهتمامًا كبيرًا حيث يعد التعليم ركيزة لتحقيق الاستدامة الاجتماعية، خاصة في مرحلة رياض الأطفال، باعتبارها مرحلة حاسمة لغرس القيم الأساسية. وفي هذا الإطار تم استحداث المنهج الوطني لمرحلة رياض الأطفال عام 1443هـ ضمن مبادرات الرؤية، لضمان تحقيق أهداف الاستدامة الاجتماعية عبر الأدوار المناطة بمعلمة رياض الأطفال (وزارة التعليم، 2023). تعد معلمات رياض الأطفال حلقة الوصل في تحقيق هذه الأهداف، لذا حرصت المملكة على إعدادهن وتطويرهن مهنيًا بما يتماشى مع الهدف الاستراتيجي لبرنامج التحول الوطني الذي ينص على "تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتطويرهم" (رؤية 2030، 2016ب، ص 62). ومع ذلك ما زالت مهنة التعليم تواجه تحديات وصعوبات خاصة بالاستدامة الاجتماعية تهدد استقرار وتماسك المجتمعات على المدى الطويل. يأتي في مقدمة هذه التحديات التفاوت الاجتماعي والاقتصادي العميق، الذي يتجلى في توسع الفجوة في الدخل والثروة وعدم تكافؤ فرص الحصول على الخدمات الحيوية مثل التعليم والرعاية الصحية، مما يُضعف التماسك الاجتماعي ويُعزز الشعور بالاغتراب. حيث أشار تقرير المسح الدولي للتعليم والتعلم 2018 إلى ارتفاع معدلات التأثيرات السلبية لمهنة التعليم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020). وفي ضوء هذا الواقع، تبرز أهمية الكشف عن واقع تحقيق الاستدامة الاجتماعية من منظور

المعلمات، كونه يحوّل الأهداف النظرية إلى معايير قابلة للقياس والتقييم. فهذه المؤشرات توفّر تشخيصاً دقيقاً وموضوعياً للتحديات كالتفاوت الاجتماعي ونقص الخدمات، وتتيح تتبع التقدّم عبر الزمن، مما يضمن فعالية السياسات والبرامج ويرسخ مبادئ المساءلة والشفافية. وبذلك، تصبح المؤشرات أداة استرشاد حيوية لاتخاذ القرارات المستندة إلى الأدلة، وتوجيه الموارد نحو التدخلات الأكثر تأثيرًا، لضمان بناء مجتمعات مستقرة وعادلة تحقق رفاهية أفرادها على المدى البعيد. وتحديد التحديات التي تواجههن، ومعرفة التطلعات المستقبلية التي يعبرن عنها، خاصة وأن الرؤية تؤكد على ضمان تجاوب الجهات الحكومية لملاحظات عملائها (رؤية 2030، 2016أ). تعد التنمية المستدامة محور رئيس في رؤية 2030، حيث تسعى المملكة لتحقيق استثمار أمثل للموارد المادية والبشرية وضمان استدامتها على المدى الطويل. واهتمت بربط التعليم منذ المراحل المبكرة برؤيتها المستقبلية، إذ يعد التعليم الأساس لغرس المعارف والمهارات الضرورية في الأطفال. وأكدت دراسة البشر (2022) على الأهمية المحورية لدمج أبعاد التنمية المستدامة الثلاثة في العملية التعليمية، وهي: البعد البيئي الذي يهدف إلى صون الموارد الطبيعية وترشيد الاستهلاك وبناء وعي بيئي مبكر، والبعد الاقتصادي الذي يركز على تنمية مفاهيم الادخار والإنتاجية والابتكار لتحقيق نمو مستدام، والبعد الاجتماعي الذي يُعدّ حجر الزاوية في بناء مجتمع متماسك من خلال غرس قيم العدالة والتضامن والمشاركة واحترام التنوع. وقد سلّط البحث الضوء بشكل خاص على بعد الاستدامة الاجتماعية، مؤكداً أن تحقيق التماسك المجتمعي والمساواة في الفرص والحد من الفقر والإقصاء هي أسس لا تقل أهمية عن الأبعاد الأخرى، إذ لا يمكن لمجتمع أن يزدهر اقتصاديًا أو يحافظ على بيئته دون تحقيق عدالة اجتماعية ورفاهية شاملة لجميع أفراده، وهو ما يبدأ من مراحل التعليم الأولى، في مرحلة رياض الأطفال، لما لها من دور في تزويد الأطفال بالقيم والمهارات التي تضمن مستقبلًا مستدامًا للمجتمع محليًا وعلميًا. تم اشتقاق مبادئ الاستدامة الاجتماعية من الإطار الوطني للمنهج (2018أ) لوزارة التعليم وشملت المبادئ التالية: مبدأ الاستمرارية، ويركز على التطور المستمر للأفراد والمجتمع، من خلال نقل الخبرات والمعارف بشكل تراكمي عبر المراحل التعليمية. وتبرز أهمية هذا المبدأ في دور المعلمة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل، حيث أظهرت دراسة الحضيف والحماد (2021) أن اللعب التربوي يُعد وسيلة فعالة لغرس القيم

الأخلاقية، مما يعزز قدرة الطفل على تكرار السلوكيات الإيجابية داخل وخارج البيئة المدرسية. كما يشمل هذا المبدأ أهمية تكامل المراحل التعليمية لضمان نمو معرفي ومهاري متسق. مبدأ الديمقراطية، ويتمثل في إشراك الأطفال في اتخاذ القرارات والتعبير عن آرائهم، مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم وإحساسهم بالمواطنة. وقد بيّنت دراسة الحارثي وآخرون (2020) أن تعزيز الهوية الوطنية للأطفال وفق رؤية 2030 يسهم في تحقيق الأمن النفسي، حيث يمنحهم الشعور بالاستقرار والانتماء، ويشجعهم على المشاركة الفاعلة وإبداء آرائهم بحرية. مبدأ العدالة، وفي ضوء التوجه العالمي نحو تعميم قيم العدالة والمساواة، يُعد مبدأ المساواة في الفرص التعليمية ركيزةً أساسيةً للاستدامة الاجتماعية في مرحلتها التأسيسية. حيث يؤكد هذا المبدأ على ضمان وصول جميع أطفال رياض الأطفال – دون تمييز بسبب الجنس، أو الخلفية الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو القدرات الذهنية والبدنية – إلى تعليم جيد يحقق نموهم الشامل. وفي هذا الإطار، أوصت دراسة المهناء (2020) بتدريب المعلمات تدريبًا متخصصًا يركز على مراعاة الفروق الفردية وتعزيز التعليم التمايزي، كنهج عملي لتحقيق هذه المساواة الجوهرية وليس الشكلية فقط. ويتجسد هذا النهج في تصميم أنشطة تعليمية متنوعة ومرنة، تتكيف مع أنماط التعلم المختلفة: بصرية، سمعية، حركية، وتتدرج في مستويات الصعوبة، وتوفر خيارات متعددة للتعبير عن الفهم. كما يشمل استخدام أدوات تقييم متنوعة ترصد تقدم كل طفل من حيث نقطة انطلاقه الخاصة، وتوفر سقالات تعليمية داعمة للذين يحتاجون ذلك. وبهذا لا يقتصر الأمر على "المساواة في الوصول" إلى الفصل الدراسي، بل يتعداه إلى الإنصاف التربوي، أي تقديم الدعم المخصص الذي يحتاجه كل طفل لتحقيق أقصى إمكاناته. وهذا الاستثمار في التنمية المتوازنة والشاملة للأطفال منذ مرحلة الروضة لا يُنمي مهاراتهم الأكاديمية فحسب، بل يبني أيضًا وعيهم بحقوقهم وقدرتهم، ويعزز لديهم احترام التنوع والانتماء للمجتمع، مما يسهم مباشرة في غرس أسس مجتمع مستدام، متماسك، وعادل. مبدأ الشمولية يهدف إلى دمج جميع الأطفال في البيئة التعليمية، بما يعزز الانتماء الوطني والتنوع الثقافي. وأشارت دراسة دانيال (Danniel, 2024) إلى أن تصورات معلمات رياض الأطفال حول الإدماج في اللعب لا تزال بحاجة إلى تعزيز، حيث أظهرت أن 24٪ فقط من المعلمات يطبقن استراتيجيات تدعم الإدماج الأكاديمي والمجتمعي في الأنشطة الصفية. مبدأ التفاعل يسهم بتعزيز التواصل

والتعاون بين الأطفال، مما يسهم في بناء المهارات الاجتماعية والإحساس بالانتماء. وأكدت دراسة العباد (2021) على أهمية دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي، حيث أظهر أفراد العينة تقديرًا كبيرًا لهذا الدور، مما يعكس فاعلية المعلمات في تطوير العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال منذ سن مبكرة. وتوكد نظريات التعلّم الداعمة للاستدامة الاجتماعية وفق المنهج الوطني لرياض الأطفال ومنها نظرية التطوّر المعرفي التي تركّز على نمو المعرفة لدى الطفل من خلال التفاعل المستمر مع البيئة، باعتباره عاملًا أساسيًا في تطوّر العمليات المعرفية (الموسوي، 2015؛ قطامي، 2005). يعكس المنهج الوطني هذه المبادئ من خلال اعتماد أنشطة جماعية بين الطفل ومعلمته، ومهام تحفّز التعلّم الذاتي من جهة أخرى، ودور المعلمة كميسّرة وموجهة، مما يدعم غرس مبادئ الاستدامة الاجتماعية (الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار، 2018؛ العويس، 2023؛ وزارة التعليم، 2018أ). ونظرية التعلّم بالملاحظة (باندورا) وتبرز هذه النظرية أهمية التعلّم من خلال ملاحظة النماذج السلوكية في البيئة. ويُعد المعلم نموذجًا مؤثرًا يسهم سلوكه في تشكيل سلوك الطلاب وتعزيز ثقتهم وتفاعلهم الاجتماعي (مليكة، 2023؛ العسكري وآخرون، 2012). ويظهر دور المعلمة في تجسيد قيم الاستدامة الاجتماعية عبر سلوكها العادل وتوفير فرص متكافئة. كما تعمل على تعزيز التعاون والمشاركة الديمقراطية بين الأطفال، مما يغرس لديهم مهارات حياتية مستدامة. ويظهر الفرق الجوهري بين النظرية المعرفية العامة ونظرية باندورا في تفسير دور وسلوك المعلمة داخل الصف. فتركز نظرية باندورا على التعلم بالملاحظة، حيث تُعد المعلمة نموذجاً سلوكيًا مرئيًا ومباشرًا يكتسب الأطفال من خلاله قيم الاستدامة الاجتماعية مثل العدل والتعاون عبر مراقبة سلوكها اليومي وتقليده، مما يجعلها العامل الأكثر تأثيرًا. في حين النظرية المعرفية، يكون دور المعلمة أكثر تركيزًا على تسهيل العمليات العقلية الداخلية للطفل، من خلال تصميم أنشطة وبيئات تعليمية تحفز التفكير المستقل والبناء الذهني للمفاهيم، حيث يكون تأثيرها غير مباشر أكثر منه قدوة سلوكية مباشرة، فتهتم بكيفية فهم الطفل للعدالة والمسؤولية أكثر من تقديم نموذج حي لتقليده (جريش، 2023؛ وزارة التعليم، 2022أ). والنظرية الاجتماعية الثقافية (فيغوتسكي) تُحقق نظرية التعلم التعاوني أبعاد الاستدامة الاجتماعية من خلال آليات عملية مُوثقة في الأدبيات التربوية. فمن ناحية الشمولية، يُظهر تصميم الأنشطة الجماعية بأدوار

مُتكاملة قدرةً على إشراك كل طفل بغض النظر عن مستواه، مما يعزز الانتماء ويقلل الإقصاء (وزارة التعليم، 2018أ). وفي مجال العدالة، يحوّل العمل الجماعي المنافسة الفردية إلى إنجاز مشترك، وهو ما دعمته دراسة أحمد (2020) التي وجدت أن المشاريع التعاونية خفّفت التفاوت في المهارات الأساسية بين الأطفال. أما بالنسبة لتنمية احترام التنوع الثقافي، فقد أشار سالم وآخرون (2021) إلى أن المشاريع القائمة على التعاون (كمشروع "أعياد العالم") تخلق حوارًا ثقافيًا تلقائيًا وتُعزز التقدير الإيجابي للاختلاف. وأخيرًا، في مجال ترسيخ التعلم المستدام العابر للأجيال، أكد باركر وتومسان (Parker & Thomsen, 2019) أن ربط التعاون بمشكلات مجتمعية واقعية (كترشيد استهلاك المياه) ينقل المعرفة خارج الفصل ويبني مهارات قابلة للتطوير والتوريث، مما يحقق الاستدامة في أبعادها الزمنية والمجتمعية معًا.

مشكلة البحث

في إطار رؤية المملكة العربية السعودية 2030، أولت وزارة التعليم اهتمامًا كبيرًا بتضمين القيم الاجتماعية ومفاهيم التنمية المستدامة ضمن المناهج الدراسية، من خلال تطوير الحوار التعليمي وتعزيز ارتباط المحتوى ببيئة الطالب لبناء مجتمع حيوي ووطن طموح (وزارة التعليم، 2023). ورغم الجهود المبذولة لتطوير المناهج، لا تزال هناك فجوة بين الواقع والتطلعات، حيث كشفت دراسة الزناتي وآخرون (2020) عن ممارسات وسلوكيات غير مسؤولة لدى أطفال رياض الأطفال، مثل الكتابة على الجدران وتمزيق الكتب وإهمال الألعاب، وهو ما يُنذر بوجود خلل تنموي مبكر يرتبط ارتباطًا وثيقًا بضعف تطبيق مبادئ الاستدامة الاجتماعية في الممارسات اليومية. فغرس المسؤولية الاجتماعية والوعي بقيمة الممتلكات العامة والموارد المشتركة يعد حجر الزاوية في بناء أجيال تحترم التكافل الاجتماعي وتراعي حقوق الآخرين. ويشير ظهور هذه السلوكيات في مرحلة عمرية حرجة إلى حاجة ملحة لتعزيز برامج التنشئة التي ترسخ مفاهيم المواطنة الفاعلة، والاستهلاك الواعي، والمسؤولية الجماعية تجاه البيئة والمجتمع. وإن معالجة هذه الظاهرة ليست مسألة تربوية فحسب، بل هي استثمار في رأس مال اجتماعي مستقبلي، قادر على الحفاظ على المكتسبات المجتمعية والإسهام في بناء مجتمعات متماسكة ومستدامة، حيث يدرك كل فرد منذ الصغَر دوره في صون المصلحة العامة وضمان الرفاه للأجيال القادمة مما يشير إلى ضعف تأثير المناهج في تنمية القيم الاجتماعية الأساسية. وفي سياق متصل أكدت دراسة النعيمية والمعمري (2022)على تدني معرفة المعلمين بمفاهيم

الاستدامة الاجتماعية، مما يؤثر سلباً على فعالية دمجها في الممارسات التعليمية الميدانية، حيث أشارت دراسة شيرازي وكيفاني (Shirazi & Keivani, 2018) إلى وجود نقص في التعاريف والمعايير الخاصة بقياس الاستدامة الاجتماعية، الأمر الذي يعيق التكامل بين أبعادها البيئية والاقتصادية والاجتماعية، وهو ما دعمه أيضًا تقرير التنمية المستدامة والمواطنة العالمية (2016) الذي أشار إلى غياب التوافق حول مخرجات التعليم من أجل الاستدامة. وتزداد أهمية هذه الإشكالية في مرحلة رياض الأطفال، نظراً لما تمثله هذه المرحلة من دور حاسم في تشكيل وعي الطفل وتنمية هويته الوطنية وهذا ما أوصت به دراسة إبراهيم والأغا (2021). وبناءً على ذلك فإن فكرة البحث الحالي تتمثل في تحليل واقع تحقيق مبادئ الاستدامة الاجتماعية في المنهج الوطني لمرحلة رياض الأطفال في مدينة جدة، والكشف عن التحديات التي تواجه المعلمات في تطبيقها، واستكشاف تطلعاتهن المستقبلية لتحقيق تكامل بين الاستدامة الاجتماعية والمناهج التعليمية.

أسئلة البحث:

1. ما درجة تحقيق الاستدامة الاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال من منظور المعلمات؟
2. ما أبرز التحديات التي تعيق تحقيق الاستدامة الاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال من منظور المعلمات؟
3. ما التطلعات المستقبلية التي تسهم في تحقيق الاستدامة الاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال من منظور المعلمات؟
4. كيف يسهم واقع تحقيق الاستدامة الاجتماعية لمرحلة رياض الأطفال في تحديد التحديات والتطلعات المستقبلية من منظور المعلمات؟

أهداف البحث

1. الكشف عن واقع تحقيق الاستدامة الاجتماعية في المنهج الوطني من وجهة نظر المعلمات.
2. التعرف على التحديات التي تعيق من تحقيق الاستدامة الاجتماعية كما تراها معلمات رياض الأطفال.
3. استكشاف التطلعات المستقبلية التي تسهم في تحقيق الاستدامة الاجتماعية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.
4. استكشاف كيفية تأثير واقع تحقيق الاستدامة الاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال على تحديد التحديات التي تواجه المعلمات وتطلعاتهن المستقبلية في تحسين بيئة التعليم.

أهمية البحث

أولًا: الأهمية النظرية

– تقديم إطار معرفي لفهم واقع تحقيق الاستدامة الاجتماعية في المنهج الوطني.

– توضيح المفاهيم والمبادئ الأساسية للاستدامة الاجتماعية وجوانبها السياقية من خلال البيئة التعليمية والثقافية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

- يسهم البحث في تقديم تشخيص علمي لأهم التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تطبيق أبعاد الاستدامة الاجتماعية، مما يمكن الجهات التربوية والإدارية من بناء خطط تطويرية مستندة إلى معطيات ميدانية حقيقية، بعيدًا عن التنظير المجرد.
- قد تساعد نتائج البحث في تصميم برامج تدريبية للمعلمات وقادة الروضات، تركز على سد الفجوات المعرفية والمهارية المحددة التي يسلط الضوء عليها البحث، مما يرفع من كفاءتهن التطبيقية ويحول المفاهيم النظرية إلى ممارسات قابلة للتنفيذ داخل الغرفة الصفية.
- يوفر البحث مدخلات قيّمة لواضعي السياسات التربوية وإدارات رياض الأطفال لتطوير أدلة إجرائية، وأنظمة تقييم، وتوفير موارد مادية وبشرية تدعم تحقيق الاستدامة الاجتماعية.

حدود البحث

– الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على واقع تحقيق الاستدامة الاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال من حيث التضمين الأمثل لمبادئ الاستدامة الاجتماعية في المملكة العربية السعودية وفق المنهج الوطني: والكشف عن التحديات والتطلعات المستقبلية من خلال وجهة نظر المعلمات.

– الحدود المكانية: اقتصر البحث الحالي على مدارس رياض الأطفال في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية، حيث تم اختيار عينة البحث نظرًا للتنوّع الاجتماعي في المدينة، إضافة إلى سهولة الوصول إلى المعلمات وضمان الحصول على الاستجابات اللازمة لتطبيق أداة البحث بكفاءة، بما يسهم في جمع بيانات دقيقة تعكس الواقع التربوي ضمن الحدود الجغرافية والزمنية للبحث.

– الحدود الزمانية: طُبق البحث في الفصل الدراسي الثاني – للعام الدراسي 1446هـ

– الحدود البشرية: اقتصر البحث على معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية البالغ عددهن (899) بمدينة جدة.

مصطلحات البحث

مفهوم رؤية المملكة 2030

تعرف اصطلاحيًا: هي خطة وطنية تنموية شاملة تهدف لتحويل المملكة العربية السعودية إلى نموذج رائد في العالم من خلال تمكين أبنائها لإطلاق طاقاتهم وقدراتهم، واستثمار مكامن القوة لخلق اقتصاد متنوع ومزدهر، وبناء مجتمع حيوي ينعم بحياة عامرة وصحية. (رؤية

المملكة، 2020). وتعرف إجرائيًا: على أنها الإطار المرجعي الوطني الذي تُقاس في ضوئه ممارسات وتحديات تحقيق الاستدامة الاجتماعية، من خلال ما تعكسه آراء المعلمات حول دور البيئة التعليمية، والممارسات التربوية، والدعم الإداري، والشراكة المجتمعية في تعزيز القيم الاجتماعية، والتنمية المستدامة للطفل، بما يتوافق مع مستهدفات الرؤية في بناء مجتمع حيوي.

مفهوم الاستدامة

تعرّف لغويًا "السَّوْمُ: البقاء والدوام. ويقال: شيء سائم أي دائم." ابن منظور، ص. 293) وتعرف اصطلاحيًا من خلال تعريف تقرير برونتلاند (1987) – الأمم المتحدة على أن الاستدامة هي: "تلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها الخاصة (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987, p. 41)."

وتعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة الممارسات والعمليات والأنظمة القابلة للقياس والتطبيق التي تهدف إلى تحقيق التوازن بين النمو الاقتصادي، والحفاظ على البيئة، والعدالة الاجتماعية، من خلال مؤشرات وأهداف محددة قابلة للتحقق والتقييم.

المنهج الوطني

يعرف المنهج الوطني اصطلاحيًا بأنه "كل ما تحتوي عليه الروضة من مواقف وخبرات وأنشطة ووسائل تتجه في مجموعها نحو تحقيق التكامل في مظاهر نمو الطفل المختلفة، ويتميز المنهج في الروضة بالتكامل والشمولية والمرونة والاستمرارية"(الجعفري، 2024، ص.367). ويعرف إجرائيًا بأنه: مجموعة المحتويات والأنشطة والخبرات التعليمية المعتمدة في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية، والتي تُطبَّق داخل الروضة ويُقاس من خلالها مدى تحقيق التكامل في نمو الطفل، ودعم القيم الاجتماعية، وتعزيز الاستدامة الاجتماعية من منظور المعلمات.

الاستدامة الاجتماعية Social Sustainability

اصطلاحًا بأنها: "حالة لا يمكن أن تتحقق إلا بالمشاركة المجتمعية المنظمة وترابط المجتمع مع وجود هوية ثقافية وتحقيق العدالة في التوزيع ومعايير مجتمعية مقبولة ومتفق عليها كالصحة والتعليم والمساواة والمشاركة الشعبية، وذلك لدعم قدرة الأجيال الحالية وأجيال المستقبل على خلق تلك الحالة"(جريش،2022، ص.234). وتعرف الاستدامة الاجتماعية إجرائيًا بأنها: أحد أبعاد التنمية المستدامة والتي تستهدف زيادة الوعي بضرورة تحقيق مبادئ الاستدامة الاجتماعية المتمثلة في مبدأ الاستمرارية، ومبدأ الديمقراطية، ومبدأ العدالة، ومبدأ الشمولية، ومبدأ التفاعل الاجتماعي.

التحديات

وتعرف إجرائيًا بأنها: الصعوبات في العقبات المادية (مثل نقص الموارد والتجهيزات)، والبشرية (كقلة الوعي أو التدريب الكافي)، والتنظيمية (مثل المناهج المكثفة وضغط الوقت)، التي تعيق قدرة المعلمات على ترسيخ مبادئ الاستدامة الاجتماعية (كالاستمرارية، والديمقراطية، والعدالة، والشمولية، والتفاعل) بشكل عملي وفعّال داخل بيئة الروضة.

التطلعات

تعرف إجرائيًا بأنها: الحلول والمقترحات والرؤى المستقبلية التي تقدمها معلمات رياض الأطفال لتعزيز تحقيق الاستدامة الاجتماعية في هذه المؤسسات.

إجراءات البحث

منهج البحث

اتبع البحث المنهج المزجي التتابعي التفسيري (Explanatory Sequential Mixed Methods)، الذي يجمع بين الطريقتين الكمية والنوعية في مرحلتين متتابعتين ومترابطتين. في المرحلة الأولى، يجمع الباحث البيانات الكمية (مثل الاستبيانات المُقننة) ويحللها إحصائيًا للحصول على نتائج رقمية تُظهر الأنماط العامة أو العلاقات بين المتغيرات. تليها المرحلة الثانية التفسيرية، التي تستخدم فيها أدوات نوعية (مثل المقابلات المتعمقة أو الملاحظة) لجمع بيانات تفصيلية من عينة فرعية مستهدفة، بهدف تفسير وتعميق فهم النتائج الكمية التي ظهرت في المرحلة الأولى. بمعنى آخر لا تقتصر هذه الخطة على مجرد الجمع بين النهجين، بل تُستخدم النتائج النوعية خصيصاً لتوفير السياق والتوضيح والتفسير المنطقي للظواهر التي كشف عنها التحليل الكمي، مما يمنح البحث فهمًا شاملًا وأكثر دقة للظاهرة المدروسة (كريسول، 2019).

مجتمع البحث

معلمات مرحلة رياض الأطفال في الروضات الحكومية بمدينة جدة البالغ عددهن (899) معلمة.

عينة البحث

تكونت من (287) معلمة، وأما عينة البحث النوعية تكونت من (8) مشاركات من معلمات رياض الأطفال.

أدوات البحث وإجراءات بنائها وضبطها تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات الكمية، وفي الجانب النوعي تم إجراء المقابلات للكشف عن التحديات والتطلعات لدى معلمات رياض الأطفال تجاه تطبيق مبادئ الاستدامة الاجتماعية.

1. صدق الاستبانة

طُبِّقت الاستبانة بعد عرضها على محكّمين مختصين وتعديلها على عينة مكونة من (287) معلمة من معلمات رياض الأطفال، بهدف التحقق من

الاتساق الداخلي للأداة، وذلك بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل عبارة ودرجة المحور التابع له. وقد أظهرت النتائج أن جميع العبارات ارتبطت إيجابيًا بدرجة المحور ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وبقيم تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة، مما يدل على دقة العبارات في قياس ما وُضعت لأجله، ويؤكد تحقق الاتساق الداخلي لمحاور الاستدامة الاجتماعية الخمسة: الاستمرارية، الديمقراطية، العدالة، الشمولية، والتفاعل.

2. ثبات الاستبانة

أُستخرجت معاملات الثبات لمحاور الاستبانة، وللاستبانة ككل باستخدام معامل ألفا كرو نباخ (Cronbach's Alpha)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول.

جدول (1) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ

المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
مبدأ الاستمرارية	**5**	**0.733**
مبدأ الديموقراطية	**5**	**0.814**
مبدأ العدالة	**5**	**0.810**
مبدأ الشمولية	**5**	**0.900**
مبدأ التفاعل	**5**	**0.816**
المجموع	**25**	**0.949**

يوضح الجدول معاملات الثبات باستخدام (ألفا كرو نباخ) لأداة البحث حسب المحاور، حيث جاءت القيم مرتفعة بين (0.733 – 0.900)، مما يدل على موثوقية عالية لكل محور. كما بلغ معامل ألفا كرو نباخ للاستبيان كاملًا (0.949)، مما يشير إلى قدرة الاستبانة على تكرار النتائج بدقة تصل إلى حوالي 95٪ عند إعادة القياس.

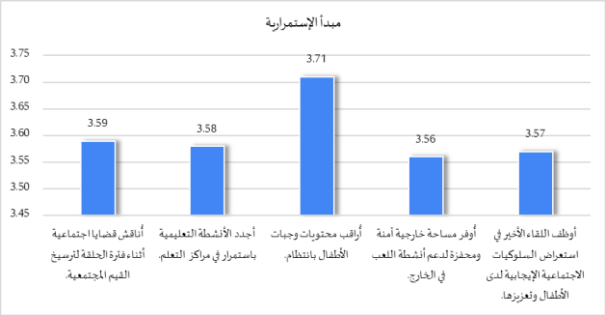
إجراءات التحقق من الموثوقية والاعتمادية في المقابلة

تم اتخاذ عدد من الإجراءات لضمان جودة المقابلات، شملت مراجعة أسئلة المقابلة من قبل محكّمين متخصصين لضمان ملاءمتها لبيئة المشاركات، وعرض المقابلات بعد تفريغها على المشاركات للتحقق من دقتها، وزيادة عددها لتحقيق الإشباع النظري، وأخيرًا مراجعة البيانات المتحصلة للتأكد من صحتها ودقتها. كما تم التأكد من فعالية المقابلة عبر تطبيقها على عينة استطلاعية للتحقق من وضوح الأسئلة وقدرة المشاركات على فهمها بشكل جيد.

النتائج ومناقشتها وتفسيرها

نتائج السؤال الاول: ما درجة تحقيق الاستدامة الاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال من منظور المعلمات؟

مستوى تحقيق مبدأ الاستمرارية كأحد مبادئ الاستدامة الاجتماعية تشير النتائج إلى أن استجابات معلمات رياض الأطفال نحو مبدأ الاستمرارية كانت مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين 3.56 و3.71، وبنسب استجابة بين 89.0٪ و92.8٪، وبلغ المتوسط العام 3.60 بانحراف معياري 0.63، في حين بلغت النسبة الكلية للاستجابة 90.0 ٪. مما يعكس اهتمام معلمات رياض الأطفال في جدة بإدماج ممارسات الاستدامة المرتبطة بالصحة والبيئة ضمن بيئة التعلم. وهذا يشير إلى تركيز المعلمات على السلوكيات الصحية المستدامة، مثل مراقبة محتويات وجبات الأطفال الغذائية بانتظام (متوسط = 3.71)، مما يعزز بناء عادات غذائية صحية دائمة. ويتفق ذلك مع دراسة قشطة وجمعة (2023) حول متطلبات تحقيق العدالة التعليمية في مؤسسات رياض الأطفال بدمياط، التي أكدت على أهمية بناء عادات مستدامة لدى الأطفال، وكشفت أيضًا عن تحديات تواجه المعلمات مثل ضعف التأهيل ومحدودية الموارد، مما يؤكد أهمية توفير بيئة مرنة تدعم تنفيذ الأنشطة المستدامة وتحقيق العدالة التعليمية. ويُوضح الرسم البياني (1) توزيع العبارات حسب المتوسطات الحسابية.

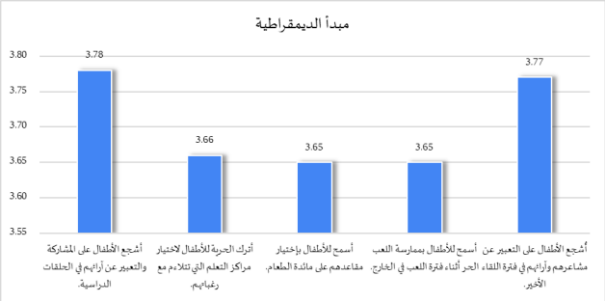


(شكل 1) استجابات معلمات رياض الأطفال نحو مبدأ الاستمرارية

مستوى تحقيق مبدأ الديمقراطية كأحد مبادئ الاستدامة الاجتماعية

تشير النتائج إلى أن استجابات معلمات رياض الأطفال نحو مبدأ الديمقراطية جاءت مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين 3.65 و3.78، وبنسب استجابة بين 91.3٪ و94.5٪، وبلغ المتوسط العام 3.70 بانحراف معياري قدره 0.55، فيما بلغت النسبة الكلية للاستجابة 92.5. مما يعكس التزام المعلمات بتعزيز حرية التعبير والمشاركة لدى الأطفال. جاءت العبارة الأعلى "تشجيع الأطفال على المشاركة والتعبير عن آرائهم في الحلقات الدراسية" (متوسط 3.78)، مما يدل على فعالية البرامج التربوية في تعزيز الحوار والمشاركة. هذه النتائج تتفق مع دراسة لورا

وديانا (Laura & Diana, 2024) التي عنوانها التحرك نحو الديمقراطية النقدية: المساحات الديمقراطية في فصول السنوات المبكرة في البرتغال، حيث أظهرت الدراسة أن الديمقراطية النقدية في التعليم المبكر تعزز بيئات تعليمية تعاونية تركز على الإنصات والتفكير النقدي. ومع ذلك أظهرت النتائج الحاجة لتكثيف فرص اتخاذ القرار العملي في مراكز التعلم؛ مما يسلط الضوء على أهمية توفير مزيد من الفرص للقرار الحر داخل البيئة الصفية، وهذا يستدعي تطوير الفرص بشكل مستمر لتحويل الديمقراطية إلى ممارسة سلوكية فعلية في الصفوف الدراسية. ويُوضح الرسم البياني(2) توزيع العبارات حسب المتوسطات الحسابية.

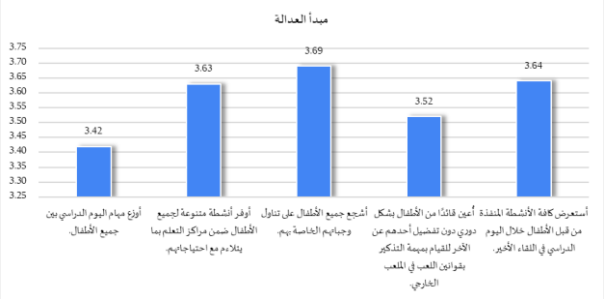


(شكل2) استجابات معلمات رياض الأطفال نحو مبدأ الديمقراطية

مستوى تحقيق مبدأ العدالة كأحد مبادئ الاستدامة الاجتماعية

تشير النتائج إلى أن استجابات معلمات رياض الأطفال نحو مبدأ العدالة كانت مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين 3.42 و3.69، وبنسب استجابة بين 85.5٪ و92.3٪، وبلغ المتوسط العام 3.58 بانحراف معياري 0.69، في حين بلغت النسبة الكلية للاستجابة 89.5٪. مما يعكس التزام المعلمات بتطبيق العدالة في الأنشطة اليومية. ومع ذلك، كانت النتائج متباينة، حيث أظهرت العبارات المرتبطة بتشجيع الأطفال على تناول وجباتهم الخاصة (متوسط 3.69) تفاعلًا إيجابيًا، بينما جاءت عبارة "توزيع الأدوار والمسؤوليات بين الأطفال" بأدنى متوسط (3.42). هذا التفاوت يعكس الحاجة إلى التركيز على العدالة العملية والتوزيع المنظم للأدوار لضمان تكافؤ الفرص بين الأطفال. في هذا السياق، تتوافق نتائج البحث مع دراسة حسن وكاظم (2024) التي أتت بعنوان سيسيولوجيا العدالة الاجتماعية: دراسة تحليلية في المعوقات واستراتيجية تحقيقها، حيث توصلت إلى أن العدالة الاجتماعية تحتاج إلى العديد من المقومات من أجل تحقيقها، وتتجسد من خلال

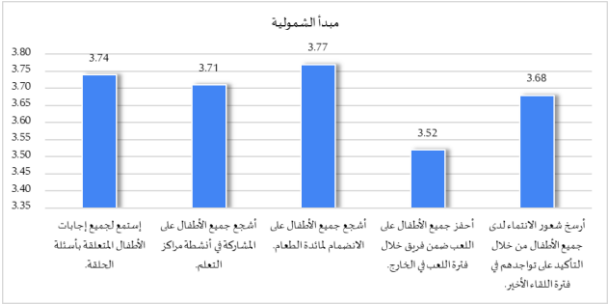
العديد من الصور. ووفقًا لهذه الدراسة من الضروري تعزيز العدالة في التعليم من خلال استراتيجيات أكثر فعالية تشمل تخصيص أدوار ملائمة للأطفال بناءً على احتياجاتهم الفردية. ويُوضح الرسم البياني (3) توزيع العبارات حسب المتوسطات الحسابية.



(شكل3) استجابات معلمات رياض الأطفال نحو مبدأ العدالة

مستوى تحقيق مبدأ الشمولية كأحد مبادئ الاستدامة الاجتماعية

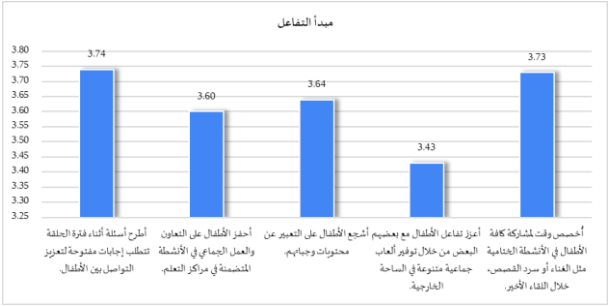
تشير النتائج إلى أن استجابات معلمات رياض الأطفال نحو مبدأ الشمولية كانت مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين 3.52 و3.77، وبنسب استجابة بين 88.0٪ و94.3٪، وبلغ المتوسط العام 3.68 بانحراف معياري 0.58، فيما بلغت النسبة الكلية للاستجابة 92.0٪. ويُوضح الرسم البياني (4) توزيع العبارات حسب المتوسطات الحسابية. مما يعكس نجاح المعلمات في تضمين جميع الأطفال في الأنشطة المختلفة، ويعزز ذلك الشعور بالانتماء والمساواة داخل البيئة الصفية. وتدل هذه النتائج على فاعلية التعليم في تحقيق التوازن بين احتياجات الأطفال المختلفة، إلا أنها في ذات الوقت تشير إلى الحاجة لتعزيز البرامج الحركية الجماعية التي تدعم التعاون والعمل الجماعي بين الأطفال، وتُسهم في تعزيز التكامل الاجتماعي داخل الصفوف. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة شادي (2021) التي أتت بعنوان تنمية الهوية الوطنية والاجتماعية: معضلة "أنا والآخر" بين الشمول والإقصاء بين الأطفال من عمر 8 إلى 12 عامًا، حيث أكدت على أهمية الأنشطة الجماعية في تحقيق الشمول الفعلي، حيث أوضحت أن التفاعل بين الأطفال يعزز من وعيهم بالآخر، ويقود إلى تقبل الاختلاف وتقليل مشاعر التحيز. وهذا يدعم الحاجة إلى تبني برامج حركية وتشاركية تُسهم في ترسيخ قيم التعاون والتسامح، وتدعم بناء الهوية الاجتماعية المتوازنة في بيئات التعليم المبكر. ويُوضح الرسم البياني (4) توزيع العبارات حسب المتوسطات الحسابية.



(شكل4) استجابات معلمات رياض الأطفال نحو مبدأ الشمولية

مستوى تحقيق مبدأ التفاعل كأحد مبادئ الاستدامة الاجتماعية

تشير النتائج إلى أن استجابات معلمات رياض الأطفال نحو مبدأ التفاعل كانت مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين3.43 و3.74، وبنسب استجابة بين 85.8٪ و93.5٪، وبلغ المتوسط العام 3.63 بانحراف معياري 0.65، فيما بلغت النسبة الكلية للاستجابة 90.8٪. مما يعكس مستوى عالٍ من التفاعل بين الأطفال في الأنشطة الصفية. تتماشى هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة العباد (2021) التي أتت بعنوان دور معلّمات رياض الأطفال في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في مدينة الرياض وسُبل تفعيله من وجهة نظر مشرفات رياض الأطفال، حيث أكدت أن معلمات رياض الأطفال يسهمن بدرجة كبيرة في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال، من خلال تعزيز قيم مثل طاعة أولياء الأمور، والالتزام بالنظام والقوانين، ونشر روح التسامح بينهم. وأشارت الدراسة أيضًا إلى أن كثرة الأعباء التدريسية وضعف الحوافز والصلاحيات تشكل معوقات تحدّ من قدرة المعلمات على دعم التفاعل الاجتماعي بشكل أوسع .لكن سجلت النتائج أدنى تحقق في التفاعل عبر الألعاب الجماعية في الساحات الخارجية (متوسط 3.43)، مما يعكس الحاجة إلى مزيد من الفرص للتفاعل الاجتماعي غير الرسمي، وتعزيز التواصل الجماعي في الأنشطة الخارجية، وهو ما يدعو إلى ضرورة توفير بيئات تعليمية أكثر دعمًا ومحفزة على التفاعل، حيث أوصت بذلك أيضًا دراسة العباد (2021) عبر تأكيدها على أهمية توفير بيئة داعمة ومهيأة لتنمية هذه المهارات .ويُوضح الرسم البياني(5) توزيع العبارات حسب المتوسطات الحسابية.



(شكل5) استجابات معلمات رياض الأطفال نحو مبدأ التفاعل

نتائج السؤال الثاني: ما أبرز التحديات التي تعيق تحقيق الاستدامة الاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال من منظور المعلمات؟

للإجابة على هذا السؤال تم إجراء مقابلات مع (8) معلمات من مرحلة رياض الأطفال، تم اختيارهن استنادًا إلى نتائج العينة الكمية. وقد كشفت البيانات عن تباين في طبيعة التحديات المدركة من وجهة نظرهن، كالآتي:

قصور الإعداد والتدريب المهني المتخصص: أفادت جميع المشاركات أن تطبيقهن للمبادئ مثل العدالة والتفاعل كان قائماً على اجتهاد شخصي وخبرة ميدانية دون أساس تدريبي منهجي. وعبّرت المشاركتان (1) و(3) عن عدم تأكدهما من دقة تطبيقهما. هذا الضعف في التأهيل الرسمي يتوافق مع نتائج دراسة كوفلاش وآخرون (Kovalchuk et al, 2022)، التي وجدت أن غياب الإطار النظري في إعداد المعلمين يؤدي إلى ممارسات تربوية غير متماسكة. كما تدعم هذا التحدي توصيات دراسة الحفظي والشربيني (2024) بضرورة توفير دورات تدريبية مكثفة للعاملات في الطفولة المبكرة لسد هذه الفجوة المعرفية والمهنية.

الضغوط البنيوية والإدارية في بيئة العمل: شكّلت كثافة الصفوف وتنوع الاحتياجات الفردية للأطفال مصدر إرهاق رئيسي، مما حدّ من قدرة المعلمات على تصميم أنشطة نوعية تراعي مبادئ الاستدامة. وأشارت المشاركتان (1) و(2) إلى أن العدد الكبير للأطفال يحول دون التطبيق الفعّال. هذه النتيجة تتماشى مع تحليل دراسة سالم وآخرون (2021)، التي أكدت على أن بيئة العمل المستقرة والداعمة هي شرط أساسي للاكتشاف وتنمية القدرات الكامنة لدى كل طفل، وهو ما يصعب تحقيقه تحت وطأة الضغوط الميدانية الحالية.

ضعف التواصل والشراكة مع الأسرة: اعتبرت المعلمات أن انعدام التعاون المستمر واختلاف القيم بين الروضة والمنزل يُضعفان أثر التربية القيمية. وأوضحت المشاركتان (1) و(2) أن غياب الدعم الأسري يشكل عائقاً كبيراً. هذا التحدي يعكس ما أكدت عليه دراسة سالم وآخرون (2021)، حيث شددت على أن التعاون الوثيق بين الأسرة والروضة هو مدخل حاسم لتنمية مهارات الطفل المستقبلية ومواجهة التحديات المعاصرة.

غياب المعرفة التخصصية بمفهوم الاستدامة الاجتماعية: أظهرت النتائج فجوة في الفهم النظري للمفهوم كمصطلح تربوي متكامل، حيث عرّفته معظم المشاركات بمصطلحات عامة (كالعدالة) دون ربطه بالإطار الشامل للاستدامة. هذا القصور المعرفي يتوافق مع استنتاجات دراسة رادز وآخرون (Radzi et al, 2021) حول وعي المعلمين بالاستدامة

التي ربطت بين الفهم العميق للمفهوم وقدرتهم على تحويله إلى ممارسة مهنية واعية وفعالة.

قصور الموارد والأدوات التعليمية: شكّلت نقص الأدوات وقدم الوسائل المتاحة عائقًا ماديًا أمام تنفيذ أنشطة شاملة ومتنوعة تلبي الفروق الفردية. وأشارت المشاركات (1، 2، 4) إلى اضطرارهن لابتكار حلول فردية. هذا العائق المادي يدعمه ما خلصت إليه دراسة عابدين وآخرون (2021)، التي حددت نقص التمويل والموارد كأبرز التحديات التي تواجه مؤسسات رياض الأطفال، مما يحول دون توفير بيئة تعليمية محفزة وغنية تواكب احتياجات التنمية المستدامة.

نتائج السؤال الثالث: ما التطلعات المستقبلية التي تسهم في تحقيق الاستدامة الاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال من منظور المعلمات؟

في ضوء تحليل تطلعات معلمات رياض الأطفال، تتجلى خمس ركائز أساسية لتمكينهن وتحقيق الاستدامة الاجتماعية، مدعومة بأدلة من الدراسات الحديثة.

توفير الدعم الإداري والموارد: أكدت المشاركتان (3) و(5) على أن غياب الدعم الإداري والتقدير يحد من تطوير الممارسات الصفية مطالبتين بوسائل تعليمية مساعدة. وتتفق هذه الحاجة مع نتائج دراسة على (2019) ولامه (2022) اللتين أبرزتا مشكلة نقص الألعاب والوسائل التعليمية وتجهيزات المباني. كما كشفت دراسة مصطفى وآخرون (2025) أن نقص التجهيزات داخل الروضة من أبرز معوقات الكفايات الإبداعية. وأشارت دراسة بيتر وهولوي (Petrie & Holloway, 2020) إلى أن البنية الإدارية المرنة شرط أساسي لرفاهية المعلمات وأدائهن، وهو ما دعمته مطالبهن بتخفيف الأعباء وتقليل كثافة الفصول، كما أوصت دراسة الغامدي (2024) بتخفيف أعباء إدارة الصف.

تفعيل مشاركة المعلمات في صنع القرار: أعربت المشاركات (1، 3، 4، 5، 6) عن رغبتهن في تجاوز الدور التنفيذي إلى دور تشاركي في تصميم المنهج. هذا التوجه يدعمه ما أوصت به دراسة سالم وآخرون (2021) من ضرورة إمداد المعلمات بمهارات تلبي الاحتياجات المستقبلية على أساس الشراكة المهنية. كما دعت دراسة الشنواني (2020) صراحة إلى تفعيل مشاركة المعلمات في صنع القرارات التعليمية تماشياً مع رؤية 2030.

توفير برامج تدريبية تخصصية ومستمرة: طالبت المشاركات (1، 2، 3، 5، 6، 7) بتدريب تخصصي وعملي يرتبط بواقع عملهن. وهذا يتوافق مع توصيات دراسة سالم وآخرون (2021) حول ضرورة التدريب المستمر أثناء الخدمة لتطوير الكفايات الأدائية. كما أكدت دراسة البازعي

والحربي (2022) أن نجاح التدريب رهن بتخصصيته وارتباطه بالتطبيق العملي، مشيرة إلى أن قلة البرامج التخصصية في رياض الأطفال تشكل عائقًا رئيسيًا للتنمية المهنية المستدامة.

تفعيل التواصل المستمر مع الأسرة: أشارت المشاركات (1، 2، 4، 6) إلى أهمية التواصل المنتظم مع أولياء الأمور لتحقيق التكامل التربوي. وأظهرت المشاركات (3، 7، 8) أن المبادرات الحالية فردية ومحدودة. هذه النتائج تتماشى مع توصية دراسة الزهراني (2024) ببناء جسور تواصل فعال ومستمر عبر أدوات متنوعة. كما دعمت دراسة خليفة (2022) ضرورة إشراك أولياء الأمور في تطوير المستويات التعليمية والاجتماعية للأطفال.

توفير الوقت والمرونة في البيئة التعليمية: أعربت المشاركات (3، 5، 8) عن الحاجة الماسة لمزيد من الوقت ومرونة في الجدولة والمساحات للتفرغ للأنشطة النوعية. وقد أيدت دراسة العجي ومرتضى (2022) ذلك، مشيرة إلى أن كثرة الأعمال الملقاة على المعلمات تشكل عائقاً أمام تنفيذ الأنشطة الاجتماعية. كما أشارت دراسة هيكا وآخرون (Heikka et al, 2019) إلى أن الأنظمة التي تمنح المعلمات استقلالية ومرونة أكبر تحقق نتائج أعلى في تخصيص التعليم وفق احتياجات كل طفل.

نتائج السؤال الرابع: كيف يسهم واقع تحقيق الاستدامة الاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال في تحديد التحديات والتطلعات المستقبلية من منظور المعلمات؟

أسهمت النتائج الكمية في قياس مدى تحقق المبادئ بشكل عام، في حين كشفت النتائج النوعية عن الفجوة بين هذا التحقق الرقمي المرتفع والتحديات الجوهرية التي تعيق ترجمة هذه المبادئ إلى ممارسات مستدامة وعميقة على أرض الواقع.

مبدأ الشمولية: فجوة بين الإقرار الرقمي والتطبيق العملي، حيث سجل المبدأ نسبة تحقق كمي مرتفعة (92%)، لكن البيانات النوعية كشفت عن صعوبات حقيقية في دمج الأطفال من خلفيات وقدرات متنوعة داخل الأنشطة اليومية، بسبب نقص الأدوات الملائمة والتخطيط غير الشامل. وهو ما يتوافق مع ما أكدته دراسة بركات وعطير (Barakat & Oteer, 2025) على أن الألعاب التعليمية المتنوعة هي أداة محورية لتعزيز التفاعل والانتماء بين الأطفال المتنوعين.

مبدأ التفاعل: بلغت فاعلية البرنامج نسبة عالية (90.8%) كميًا، إلا أن التحليل النوعي كشف عن عدد من العوائق، مثل غياب المساحات الخارجية، قلة الموارد، وضعف الدعم الإداري، التي تحد من جودة التفاعل الاجتماعي المستدام، وهو ما يدعمه تأكيد دراسة العباد (2021) على ضرورة توفير بيئة صفية محفزة. كما تطلعت المعلمات إلى تعزيز الشراكة مع الأسرة لضمان

استمرارية التفاعل، وهو ما تؤيده توصيات دراسة المري (2022).

مبدأ الديمقراطية: وعي نظري غير مدعوم بممارسة منظمة، إذ تجاوزت نسبة التحقق الكمي 90%، إلا أن النتائج النوعية بينت أن الممارسة غالبًا ما تكون عفوية وغير منهجية، نتيجة ضعف التأهيل وغياب الإطار النظري. وهذا يتطابق مع نتائج دراسة كوفالتشوك وآخرون (Kovalchuk et al, 2022) التي ربطت بين ضعف التأهيل المهني والممارسات غير الفعالة. وعبرت المعلمات عن رغبة في مشاركة حقيقية في صنع القرار داخل الروضة.

مبدأ الاستمرارية: سجل المبدأ نسبة تحقق مرتفعة بلغت 90% كميًا، إلا أن التحليل النوعي حذّر من أن غياب الدعم المؤسسي، تكرار الأنشطة، وعدم ملاءمة الموارد، قد تهدد قدرة المعلمات على بناء عادات مستدامة لدى الأطفال. وهذا ما أكدت عليه دراسة قشطة وجمعة (2023) حول ضرورة بناء عادات مستدامة. وطالبت المعلمات

ببيئة مرنة تمكنهن من تخطيط أنشطة مستدامة.

مبدأ العدالة: التحدي الأبرز الذي يؤكده النهجان معاً كان الأقل تحققًا كميًا (89.5%)، وهو ما أكدته وتعمقت فيه النتائج النوعية، حيث ربطت ضعف العدالة بعوامل مثل كثافة الفصول، نقص الموارد، والأعباء الإدارية التي تستنزف وقت المعلمة. وهذا يدعم ما كشفته دراسة سالم وآخرون (2021) عن تأثير الأعباء على جودة التفاعل مع جميع الأطفال. ولتجاوز هذا، تطلعت المعلمات إلى برامج تدريبية تخصصية تساعدهن على إدارة هذه التحديات.

التوصيات

بناءً على النتائج، يُوصي البحث بالآتي:

- تصميم برنامج تدريبي إلزامي يركز على الجانبين النظري والعملي لمبادئ الاستدامة الاجتماعية وأنشطتها الصفية.
- إصدار دليل عملي موحد من وزارة التعليم لترجمة المبادئ إلى ممارسات يومية قابلة للتطبيق.
- وضع معايير ملزمة لأعداد الأطفال بالفصل وتخصيص ميزانية سنوية مضمونة لتوفير أدوات تعليمية متنوعة.
- تطبيق نظام تواصل مؤسسي مع الأسرة (منصة إلكترونية) وإلزام الروضة بتنظيم فعالية شهرية مشتركة مع أولياء الأمور.
- توفير معلمة مساعدة في الفصول ذات الكثافة العالية وتقليل الأعباء الإدارية لتمكين المعلمة التربوي.

المقترحات

- تطوير أداة تقييم تركز على مخرجات سلوك الطفل وإجراء زيارات تقييمية دورية داخل الصفوف.
- إجراء دراسة تتبعيه طويلة المدى لقياس أثر تطبيق برامج الاستدامة الاجتماعية على

الأطفال بعد انتقالهم للمرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع

أولا: **المراجع العربية**

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (د.ت) .*لسان العرب* .بيروت: دار صادر.

إبراهيم، رماز، الآغا، رشا. (2021). برنامج تدريبي مقترح لمعلمات رياض الأطفال قائم على تفعيل دور المسؤولية الاجتماعية لتنمية الهوية الوطنية لدى طفل الروضة. *مجلة التربية وثقافة الطفل، 18*(5)، 83- 110.

أحمد، محمد. (2020). برنامج في العلوم مستند إلى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط لتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 76(76)، 583-653.

باحمدان، محمد، والديب، خالد. (2022). دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية .المجلة العربية للنشر العلمي، (42)، 167-192.

البازعي، حصة، والحربي، نورة. (2022). دور برامج التدريب بمنطقة القصيم في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن. *مجلة كلية التربية*،*37*(1)،261-328.

قاعدة دار المنظومة.

التنمية المستدامة والمواطنة العالمية. (2016). *في اليونيسكو*. https://gem-report-2016.unesco.org/ar/chapter/التنمية-المستدامة-والمواطنة-العالمي/

جريش، دنيا. (2022). دور مدارس الدمج في نشر ثقافة التنمية المستدامة كمؤشر لتحقق المدارس الخضراء. *مجلة كلية التربية*، *10*(32)،217-221.

جريش، دنيا. (2023). فعالية برنامج تدريبي قائم على نمذجة الفيديو لتنمية بعض مهارات التنمية المستدامة لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التوحد. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، *39*(2)، 66-110.

الجعفري، فاطمة. (2024). درجة توافر مفاهيم الأمن والسلامة في دليل البيئة المادية ضمن المنهج الوطني في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل،7(27)،361-388.

الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار. (2018). *إطار المنهج الوطني للأطفال من الولادة وحتى عمر 6 سنوات*. https://www.naeyc.org

الحارثي، سها، الروقي، راشد محمد، السلامات، محمد خير، وزكي، حنان أحمد. (2020). أثر تعزيز الهوية الوطنية وفقا لرؤية 2030 في تحقيق الأمن النفسي لطفل الروضة السعودي. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (59)، 71- 93.

الحربي، روان علي. (2023). مستوى وعي أولياء الأمور بأهمية رياض الأطفال في محافظة حفر الباطن. مجلة العلوم التربوية والنفسية, 7(8) , 67-88.

حسن، ريام نعيم، وكاظم، ثائر رحيم. (2024). سيسيولوجيا العدالة الاجتماعية: دراسة تحليلية في المعوقات واستراتيجية تحقيقها .*مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، *16*(1)، 537–563.

الحضيف، فهد صالح، الحماد، ريا عبد الله. (2021). دور رياض الأطفال في غرس القيم الأخلاقية من خلال اللعب التربوي من وجهة نظر المعلمات في منطقة القصيم التعليمية. *المجلة العلمية للنشر العلمي*، *37* (12)، 219- 265.

الحفظي، عهود علي أحمد، والشربيني، غادة حمزة. (2024). دور المعلمات في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر القائدات. *المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي*، (5)، 38 – 52.

خليفة، ماجدة. (2022). واقع التواصل بين الأسرة ورياض الأطفال من وجهة نظر طالبات التربية الميدانية بقسم الطفولة المبكرة بكلية التربية بالدوادمي بجامعة شقراء بالسعودية. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*،*25*(25)،59-77.

رؤية 2030 .(2016) .برنامج التحول الوطني . https://gulfpolicies.org2020

رؤية المملكة. (2023). *إنجازات رؤية المملكة 2030*. https://www.vision2030.gov.sa/media/v1dngtew/achievements-booklet_ar.pdf

الزناتي، منار، السماحي، زينب، وفكري، إيمان. (2020). دور رياض الأطفال في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طفل

الروضة. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*، (16)،1225-1309.

سالم، سالمين، علي، نادية، محمد، أحمد، ومحمود، ولاء. (2021). أدوار معلمة رياض الأطفال في ضوء متطلبات الطفولة المستقبلية .*مجلة كلية التربية*،*32*(125)،125-387. قاعدة دار المنظومة.

شادي، إيمان. (2021). تنمية الهوية الوطنية والاجتماعية معضلة أنا والآخر: الشمول أم الإقصاء بين الأطفال من عمر 8 إلى 12 عامًا *مجلة العلوم الاجتماعية*، *49*(4)، 37 – 63.

الشنواني، هانيا. (2020). دور مديرات رياض الأطفال في مشاركة المعلمات والأمهات في اتخاذ القرارات التعليمية دراسة ميدانية على مؤسسة رياض الأطفال في ضوء رؤية المملكة 2030 .*المجلة التربوية*.*35*(137). 383-435.

عابدين، كريمة عيد سيد، كمال، حنان البدري، ومحمد، ايمان محمود. (2021). متطلبات تحقيق بعض معايير الاعتماد بإدارة مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة أسوان .*مجلة كلية التربية*، *36* (36)، 100 – 114.

العباد، عبد الله حمد. (2021). دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في مدينة الرياض وسبل تفعيله من وجهة نظر مشرفات رياض الأطفال. المجلة العلمية، 37(12)، 169- 218.

العجي، رزان، ومرتضى، سلوى. (2022). معوقات استخدام الأنشطة الاجتماعية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال .*مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*،*38*(4)،327-355.قاعدة دار المنظومة.

العسكري، كفاح، الشمري، محمد، والعبيدي، على. (2012). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. دار تموز.

صقر، السيد. (2022). دور التنمية البشرية في تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية .المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، (1)، 549-606.

العويس، فاطمة. (2023). دور معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في إكساب الأطفال أبعاد التنمية المستدامة. *مجلة كلية التربية*،*90*(2)،366-412.

الغامدي، شريفة. (2024). مشكلات إدارة الصف التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *8*(7)، 24-43. قاعدة دار المنظومة.

قشطة، هند محمد علي وجمعة، محمد حسن. (2023). متطلبات تحقيق العدالة التعليمية في مؤسسات رياض الأطفال بدمياط. *مجلة كلية التربية بدمياط*، *38*(85)، 141 – 165.

قطامي، يوسف. (2005). *نظريات التعلم والتعليم*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

كريسول، جون. (2019). *تصميم البحوث الكمية والنوعية والمزجية* (عبد المحسن القحطاني، مترجم). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 2014).

المري، مضاوي. (2022). واقع تطبيق الشراكة بين الأسرة والروضة في ضوء رؤية 2030. من وجهة نظر المعلمات. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، (23)، 249-292. قاعدة دار المنظومة.

مليكة، شعباني. (2023). *نظريات التعلم*. مطبوعة جامعة الجزائر. وزارة التعليم. (2022أ). *التنمية المستدامة*.

المنصة الوطنية .(2022). *التنمية المستدامة* . https://www.my.gov.sa

المهناء، بدور إبراهيم. (2020). دور مؤسسات رياض الأطفال في مراعاة الفروق الفردية لدى طفل ما قبل المدرسة بمدينة الرياض. *المجلة العلمية للنشر العلمي*، (22)، 234- 273.

النعيمية، منى، والمعمري، سيف. (2022). اتجاهات الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة نحو قيم الاستدامة خلال جائحة كوفيد19، وتوجهاتهم المستقبلية نحو تدريسها. *مجلة كلية التربية*، *38*(3)، 171-203.

وزارة التعليم. (2018أ). *إطار المنهج الوطني*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/wysiwyg/user-64/cftr_lmnhj_lwtny_lnskh_lrby.pdf

وزارة التعليم .(2021). *مستهدفات رؤية المملكة 2030*. https://www.moe.gov.sa

وزارة التعليم .(2022). *التنمية المستدامة*. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/sustainabledevelopment.aspx

وزارة التعليم. (2023). *ملامح تطوير المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية*. وزارة التعليم | الخطط الدراسية (moe.gov.sa)

ثانيا: المراجع الأجنبية

A l-Shanawani, H. (2020). The role of kindergarten principals in making educational decisions in light of the Kingdom's Vision 2030 (in Arabic). *Educational Journal, 35*(137), 383-435.

Abdeen, K., Kamal, H., & Mahmoud, I. (2021). Requirements for achieving some accreditation standards in kindergarten management in Aswan (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, 36*(36), 100-114.

Ahmed, M. (2020). A science program based on the cultural-historical activity theory for developing socio-emotional skills, motivation towards learning, and cognitive achievement among primary school pupils (in Arabic). *Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, 76*(76), 583-653.

Al-Abbad, A. (2021). The role of kindergarten teachers in developing children's social interaction skills in Riyadh (in Arabic). *Scientific Journal, 37*(12), 169-218.

Al-Aji, R., & Murtada, S. (2022). Obstacles to using social activities in kindergartens from the point of view of kindergarten teachers (in Arabic). *Damascus University Journal for Educational and Psychological Sciences, 38*(4), 327-355.

Al-Bazai, H., & Al-Harbi, N. (2022). The role of training programs in the Qassim region in achieving sustainable professional development for kindergarten teachers from their perspective (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, 37*(1), 261-328.

Al-Ghamdi, S. (2024). Classroom management problems facing early childhood teachers (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 8*(7), 24-43.

Al-Hafzi, O., & Al-Sherbini, G. (2024). The role of teachers in promoting practices related to moderation in the kindergarten stage from the leaders' point of view (in Arabic). *International Journal for Educational Research and Development*, (5), 38-52.

Al-Harbi, R. (2023). Parents' level of awareness of the importance of kindergartens in Hafar Al-Batin Governorate (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 7*(8), 67-88.

Al-Harthi, S., Al-Ruqi, R., Al-Salamat, M., & Zaki, H. (2020). The effect of enhancing national identity according to Vision 2030 in achieving psychological security for the Saudi kindergarten child (in Arabic). *Journal of Specific Education Research, (59)*, 71-93.

Al-Hudaif, F., & Al-Hammad, R. (2021). The role of kindergartens in instilling moral values through educational play from the teachers' point of view in the Qassim educational region (in Arabic). *Scientific Journal for Scientific Publishing, 37*(12), 219-265.

Al-Jafari, F. (2024). The availability degree of safety and security concepts in the physical environment guide within the national curriculum in kindergartens in Saudi Arabia (in Arabic). *Arab Journal of Media and Child Culture, 7*(27), 361-388.

Al-Marri, M. (2022). The reality of implementing the family-kindergarten partnership in light of Vision 2030 (in Arabic). *Journal of Studies in Childhood and Education*, (23), 249-292.

Al-Muhanna, B. (2020). The role of kindergarten institutions in considering individual differences in pre-school children in Riyadh (in Arabic). *Scientific Journal for Scientific Publishing,* (22), 234-273.

Al-Nuaimi, M., & Al-Maamari, S. (2022). Attitudes of pre-service social studies student-teachers towards sustainability values during the COVID-19 pandemic (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, 38*(3), 171-203.

Al-Oweis, F. (2023). The role of early childhood teachers in providing children with dimensions of sustainable development (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, 90*(2), 366-412.

Al-Zanati, M., Al-Samahi, Z., & Fikri, I. (2020). The role of kindergartens in developing the social responsibility of the kindergarten child (in Arabic). *Scientific Journal of the Faculty of Kindergarten*, (16), 1225-1309.

Bahmdan, M., & Al-Deeb, K. (2022). The role of education in achieving sustainable development in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Arab Journal for Scientific Publishing, (42)*, 167-192.

Dianam, S, & Laura, O. (2024). Moving towards Critical Democracy: Democratic Spaces in the Portuguese Early Years

integrated pedagogies that foster children's holistic skills development in the primary school classroom.

Petrie, K., & Holloway, J. (2020). Sustaining the work-related wellbeing of early childhood educators: Perspectives from key stakeholders in early childhood organisations. *International Journal of Early Childhood*, *52*(2), 113–129. https://doi.org/10.1007/s13158-020-00264-6

Qishta, H., & Jumaa, M. (2023). Requirements for achieving educational justice in kindergarten institutions in Damietta (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Damietta, 38*(85), 141-165.

Radzi, N. A. M., Saidi, N. A., Hasbollah, H. R., Hashim, H., & Abdullah, F. A. (2021). Revisiting a Study of Awareness and Perception towards Sustainability. *Journal of Tourism Hospitality and Environment Management*, *7* (28), 102-118.

Salem, S., Ali, N., Mohammed, A., & Mahmoud, W. (2021). The roles of the kindergarten teacher in light of the requirements of future childhood (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, 32*(125), 125-387.

Saqr, S. (2022). The role of human development in achieving sustainable development in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Scientific Journal of Economics and Commerce, (1)*, 549-606.

Shadi, E. (2021). Developing national and social identity, the dilemma of me and the other: Inclusion or exclusion among children aged 8 to 12 years (in Arabic). *Journal of Social Sciences, 49*(4), 37-63.

Shirazi, M. R., & Keivani, R. (2018). The triad of social sustainability: Defining and measuring social sustainability of urban neighbourhoods. *Urban Research & Practice, 12*(4), 448–471.

World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford: Oxford University Press

Classroom. *Educational Review*, *76*(3), 544–560.

Gresh, D. (2022). The role of inclusion schools in spreading the culture of sustainable development as an indicator of achieving green schools (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, 10*(32), 217-221.

Gresh, D. (2023). The effectiveness of a training program based on video modeling to develop some sustainable development skills for gifted children with autism spectrum disorder (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education (Assiut), 39*(2), 66-110.

Hassan, R., & Kadhim, T. (2024). Sociology of social justice: An analytical study of obstacles and the strategy for achieving it (in Arabic). *Lark Journal for Philosophy, Linguistics and Social Sciences, 16*(1), 537-563.

Ibrahim, R., & Al-Agha, R. (2021). A proposed training program for kindergarten teachers based on activating the role of social responsibility to develop the national identity of the kindergarten child (in Arabic). *Journal of Education and Child Culture, 18*(5), 83-110.

Khalifa, M. (2022). The reality of communication between family and kindergarten from the perspective of field education students in Saudi Arabia (in Arabic). *Arab Research in Specific Education Fields, 25*(25), 59-77.

Kovalchuk, V, Maslich, S, Tkachenko, N, Shevchuk, S, & Shchypska, T. P. (2022). Vocational education in the context of modern problems and challenges. *Journal of Curriculum and Teaching*, *8*(11), 329-338.

Oteer, R., & Barakat, H. (2025). The Role of Educational Games in Developing Social Interaction Skills among Kindergarten Children from the Point of View of Nannies in the Jerusalem Governorate. *An-Najah University Journal for Research, B: Humanities*, *39*(2), 135–146.

Parker, R., & Thomsen, B. S. (2019). *Learning through play at school: A study of playful*

عرض كتاب بعنوان: التعلم المنظم ذاتيًا في القرن الحادي والعشرين: استراتيجيات لتعزيز الدافعية والإنجاز الأكاديمي

عرض: أ. خلود عبد العزيز ظافر الدوسري

باحثة دكتوراه في القياس والتقويم – قسم علم النفس- جامعة الملك سعود

معلومات عن الكتاب:

اسم الكتاب: التعلم المنظم ذاتيًا في القرن الحادي والعشرين: استراتيجيات لتعزيز الدافعية والإنجاز الأكاديمي.

لغة الكتاب: اللغة العربية.

اسم المؤلف: د. علاء عبد الخالق حسين المندلاوي.

سنة النشر: 2026 م.

دار النشر: دار السرد للطباعة والنشر والتوزيع.

عدد الصفحات: 264 صفحة.

التعريف بالكتاب:

قدم الكتاب إطارًا نظريًا وتطبيقيًا متكاملًا لفلسفة التعلم المنظم ذاتيًا، بوصفه أحد المتطلبات الأساسية في ظل التحولات المتسارعة في القرن الحادي والعشرين. حيث لم تعد المؤسسات التعليمية التقليدية قادرة على تزويد المتعلمين بكافة ما يحتاجونه من المعارف والمهارات اللازمة في ظل الانفجار المعرفي والتقدم التقني؛ مما استدعى التحول من نموذج التعليم القائم على التلقين إلى نموذج التعلم النشط المتمركز حول المتعلم. يهدف المؤلف من خلال هذا الكتاب إلى مساعدة كلٍ من المتعلم والمعلم على حد سواء؛ إذ يسعى إلى تمكين المتعلم من اكتشاف قدراته وتنميتها وتعزيز استقلاليته في إدارة تعلمه، في مقابل دعم المعلم في إعادة صياغة أدواره والتحول إلى دور المرشد والميسر في العملية التعليمية.

كما أكد الكتاب على أن الدافعية والإنجاز الأكاديمي يمثلان نتائج مباشرة لإتقان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، حيث يسهم هذا النمط من التعلم في تعزيز وعي المتعلم بذاته، وتنمية التفكير التحليلي وقدراته التنظيمية، وممارسة أدوار نقدية في تقويم أدائه، بما يمكنه مواجهة التحديات لا سيما في ظل تشتت الانتباه الناتج عن الفوضى المعلوماتية وتعدد مصادر المعرفة.

كذلك يشدد الكتاب على أهمية التكامل بين التعلم المنظم ذاتيًا وكل من التقنيات الرقمية، والسياقات التربوية، والبيئات الاجتماعية والثقافية بما يسهم في تحقيق التعلم مدى الحياة، وتجويد المخرجات التعليمية.

فصول الكتاب:

قُدم الكتاب في خمسة وعشرين فصلًا رئيسيًا، حيث استُهل الفصل الأول بعرض مدخل نظري متعمق لمفهوم التعلم الذاتي الموجه، متناولًا أبعاده الفلسفية، ومتطلباته، وتطوره التاريخي موضحًا انتقاله من الممارسات التربوية التقليدية المتمركزة حول المعلم إلى نماذج أكثر انفتاحًا تتمركز حول المتعلم وقدرته على قيادة تعلمه. كما تطرق الفصل للأنماط السلوكية والشخصية للمتعلم الذاتي، وأكد على أهمية الاستخدام الواعي للوسائط التقنية والمنصات الرقمية ودورها في استدامة التعلم الذاتي وتعزيز فاعليته.

في حين ركّز الفصل الثاني على تحديد السمات والخصائص التي تُميّز المتعلم الذاتي الموجه، موضحًا تفرده بمجموعة من القدرات المعرفية والانفعالية والتنظيمية التي تمكنه من إدارة تعلمه في البيئة الرقمية بفاعلية. كما يشير الفصل إلى دور البيئة المؤسسية في دعم التعلم الذاتي بما يسهم إيجابًا في تحسين الأداء الشخصي والأكاديمي للمتعلم.

أما الفصل الثالث فناقش دور الوسائط والتقنيات الرقمية في تعزيز استراتيجيات التعلم الذاتي الموجه بما يسهم في تجويد مخرجات التعلم وضمان استمرارية التقدم الأكاديمي. كما بين هذا الفصل دور العلاقة التفاعلية بين التقدم التكنولوجي ومنهجيات التعلم الذاتي في تطوير البيئة التربوية. ويؤكد على أهمية توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في اكتساب المهارات وتعزيز التعلم التشاركي؛ لبناء بيئات تعلم افتراضية تتيح تبادل الخبرات مع الأقران والاستفادة من خبرات المختصين في المجالات المختلفة. كما تضمن هندسة وتصميم المحتوى التعليمي الرقمي بما يسهم في رفع كفاءة التحصيل الدراسي لدى المتعلم.

في حين سلّط الفصل الرابع الضوء على الدافعية بوصفها عنصرًا محوريًا في التعلم المنظم ذاتيًا، وتحقيق الإنجاز الأكاديمي. وقد ميّز هذا الفصل بين الدافعية الذاتية والمحفزات الخارجية في توجيه أداء المتعلم في البيئة الرقمية المعاصرة. كما شدد الفصل على أهمية توظيف استراتيجيات منهجية وتقنيات حديثة تتسم بالابتكار تسهم في تعزيز دافعية المتعلم لضمان التزامه بأهدافه التعليمية. وأشار كذلك للعلاقة الوثيقة بين التنظيم الذاتي والدافعية، حيث يمثل التنظيم الذاتي الجانب الإجرائي الذي يحول الدافعية إلى خطط عمل

وإنجازات ملموسة في المسارات الأكاديمية. كما تضمن الفصل سيكولوجية البيئة التعليمية الداعمة للتعلم الموجه، مبينًا أثر الحوافز التعليمية المتعددة في تنمية دافعية الإنجاز.

أما الفصل الخامس فقد استعرض استراتيجيات تحديد الأهداف التعليمية باعتبارها الركيزة الأساسية في تطوير التعلم الذاتي الموجه، حيث حدد عدة معايير لضمان دقة صياغة الأهداف وفاعليتها، وأهمية الموازنة بين الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، وانعكاس تحقيقها على تعزيز الدافعية الأكاديمية. كما تضمن الفصل آليات لرصد التقدم وإجراء التعديلات التصحيحية في مسارات التعلم، بما يمكّن المتعلم من تشخيص مواطن الضعف والقوة. كما وضح هذا الفصل دور المرونة النفسية للمتعلم في مواجهة التحديات خلال رحلة التعلم الذاتي الموجه، واعتبارها فرصًا للنمو والتعلم. مع التأكيد على أهمية التقويم الدوري لتوفير بيانات تتيح مقارنة مستوى الأداء الفعلي بالمستوى المستهدف. واختتم الفصل بإرشادات تطبيقية تسهم في تعزيز كفاءة التعلم الذاتي.

بينما ركّز الفصل السادس على العلاقة بين التعلم الموجه ذاتيًا والأداء الأكاديمي، موضحًا أن تحقيق الأداء المميز يتطلب تطوير مهارات الممارسات التأملية لتنظيم التعلم، إلى جانب مهارات التعلم التعاوني، وتنمية المحفزات الداخلية التي تدفع المتعلم نحو التميز والإنجاز الأكاديمي. كما أشار الفصل إلى أهمية اكتساب استراتيجيات ماوراء المعرفة، التي تتجاوز مجرد اكتساب المعرفة إلى التفكير في عمليات التفكير ذاتها، بما يسهم في بناء شخصيات أكاديمية ناضجة قادرة على إدارة تعلمها بوعي. واختتم الفصل باستعراض عشرين استراتيجية مقترحة لتعزيز التعلم الموجه ذاتيًا متبوعة بخطوات تنفيذها.

أما الفصل السابع فتناول معوقات التعلم الذاتي الموجه، مبينًا أنواع هذه المعوقات، التي تشمل معوقات سيكولوجية ترتبط بالبناء النفسي للمتعلم، وأخرى تقنية، إضافة لمعوقات تنظيمية تتعلق بإدارة الوقت والموارد، وعرض الفصل تحليلًا لهذه التحديات إلى جانب تقديم استراتيجيات منهجية للتغلب عليها. كما أشار لأهمية بناء آليات وأنظمة دعم تعلم شمولية ناتجة عن تضافر الجهود الفردية والمجتمعية والتقنية مع إبراز دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تيسير الوصول للمعرفة.

وتطرق الفصل الثامن لآليات التطوير المستمر في تعزيز مهارات التعلم الذاتي، موضحًا أهم الاستراتيجيات التقنية التي يمكن الاعتماد عليها في البيئات التعليمية الحديثة، كما تناول أهمية التغذية الراجعة وأثرها في عمق الفهم المعرفي وتوجيه الأداء الأكاديمي بكفاءة. ووضح دور التكنولوجيا في أتمتة عمليات التقييم الذاتي، واختتم باستعراض نماذج تطبيقية وحالات دراسية توضح ممارسات التقييم الذاتي الفعال.

بينما ناقش الفصل التاسع تحول الأدوار التربوية نتيجة تبني التعلم الموجه ذاتيًا وانعكاس هذا التحول في استراتيجيات التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات التقنية، كما أكد على أهمية توافر الموارد التعليمية بوصفها عاملًا داعمًا لاستمرارية التعلم الذاتي.

ويُعنى الفصل العاشر بأبعاد التعلم الذاتي الموجه وانعكاسه على جودة التحصيل الأكاديمي والنمو المعرفي، في حين تطرق الفصل الحادي عشر لاستراتيجيات التعلم الذاتي الموجه وتطبيقاتها في المنظومات التعليمية والمهنية، مبينًا آلية تعزيز الاستقلالية المعرفية في مراحل التعليم الأساسي ومن ثم في منظومة التعليم العالي الجامعي.

أما الفصل الثاني عشر فتناول الأبعاد والتباينات الثقافية والسياقية التي يتبعها الأفراد وتؤثر في تعزيز التعلم الذاتي الموجه والديناميكيات التعليمية، وكيف تسهم هذه الاختلافات في تشكيل أنماط التعلم في البيئات التعليمية المتنوعة.

في حين ركّز الفصل الثالث عشر على الأبعاد الاستراتيجية للإرشاد في تعزيز التعلم الذاتي الموجه، موضحًا آليات استقطاب المرشدين لتفعيل الشراكة الأكاديمية، وما يترتب على ذلك من امتيازات نتيجة تفعيل الإرشاد التربوي، كما أشار إلى أسس بناء وتصميم برامج الإرشاد وتطبيقاتها في البيئة التعليمية، مبينًا دورها في صقل مهارات التفكير العليا وتعزيز الكفاءة الذاتية وتنمية دافعية الإنجاز. واختتم الفصل باستعراض أبرز التحديات التي تواجه دمج الإرشاد التربوي في منظومة التعلم الذاتي.

وتناول الفصل الرابع عشر الأبعاد الفلسفية والتربوية العقلية في التعلم الذاتي الموجه، موضحًا أهمية إعادة صياغة المنظومة العقلية للمتعلم بما يتوافق مع التحول من التعليم التقليدي إلى التعلم المنظم ذاتيًا، والتركيز على تعزيز العقلية الإيجابية، كما يميز بين عقلية النمو وعقلية الثبات في البيئة الأكاديمية.

وركّز الفصل الخامس عشر على أهمية التعلم التشاركي وكفايات التعلم الذاتي، موضحًا أن التعلم الذاتي لا يعني انعزال المتعلم، بل يتعزز من خلال التفاعل مع الآخرين وتبادل الخبرات في إطار التعلم التعاوني. كما استعرض الفصل مجموعة من الاستراتيجيات لبناء مجتمعات تعليمية فعالة.

الفصل السادس عشر بين أهمية التكامل بين مهارات التعلم الذاتي الموجه وكلٍ من الذكاء العاطفي، والكفاءة الاجتماعية، واستراتيجيات إدارة الضغوط النفسية والقلق الأكاديمي باعتبارها عوامل داعمه لتجويد التعلم الذاتي.

أما الفصل السابع عشر فقد وضح فيه المؤلف أثر الفضول المعرفي في تعزيز آليات التعلم الذاتي الموجه وتنمية التحصيل الأكاديمي، كما شدد على أثر تعزيز العقلية الفضولية في البيئات التعليمية الحديثة، إضافة لتوظيف التكنولوجيا لتنمية الفضول المعرفي.

في حين ركّز الفصل الثامن عشر على استراتيجيات تنظيم الوقت وترتيب الأولويات لتعزيز فاعلية التعلم الذاتي، موضحًا دورها في تمكين المتعلم من توظيف موارده لتحقيق أهدافه التعليمية. واختتم الفصل بتقديم إرشادات تطبيقية لإدارة الوقت وتحقيق التكامل الذاتي.

بينما أكد الفصل التاسع عشر على أهمية التغذية الراجعة في سياق التعلم الذاتي الموجه ودورها في تطوير الأداء الأكاديمي، مُبينًا أنواع التغذية الراجعة وأثرها في البيئات التعليمية، كما وضح آليات توظيفها بما يسهم في تحقيق النمو المعرفي والتحفيز الذاتي.

الفصل العشرون نوه على أهمية التمكين المعرفي والتعلم الذاتي الموجه في بيئات العمل والتطوير المهني بوصفهما محركين أساسيين للنمو الوظيفي وتعزيز الكفاءة المهنية، كما يبرز دورهما في تمكين الأفراد من مواكبة متطلبات سوق العمل المتغيرة.

أما الفصل الواحد والعشرون فأكد على تنمية مهارات التفكير النقدي وتطوير المهارات التحليلية، إلى جانب بناء الثقة بالنفس، وبيان انعكاس ذلك في سياق التعلم الذاتي وجودة مخرجات البحث العلمي.

بينما ركّز الفصل الثاني والعشرون على التفكير الإبداعي وأثره في تعزيز كفاءة التعلم الذاتي الموجه، موضحًا آليات تحفيز التفكير الإبداعي وتطويره لدى المتعلمين، كما يبرز الفصل الانعكاسات الإيجابية للنهج الإبداعي على جودة التحصيل العلمي.

في حين ركّز الفصل الثالث والعشرون على الميول الذاتية والاهتمامات الشخصية والشغف المعرفي بوصفها عوامل محورية في تعزيز مسارات التعلم الموجه؛ نظرًا لقدرتها على مساعدة المتعلمين في صياغة خارطة طريق تعليمية تتسم بالوضوح والدقة.

أما الفصل الرابع والعشرون فتناول الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية مبينًا أثرها في تشكيل مسارات التعلم الذاتي وتوجيهها.

وقد اختتم الكتاب بالفصل الخامس والعشرين، الذي استعرض التحولات الاستراتيجية في فلسفة التعلم الذاتي، إلى جانب الرؤى الاستشرافية لمستقبل التعلم الذاتي في المسارات التعليمية الحديثة والسياقات العالمية. وقد امتاز هذا الكتاب بشمولية واضحة في تناوله لمفهوم التعلم المنظم ذاتيًا، إذ عالجه

من زوايا متعددة امتدت لتشمل الأبعاد المعرفية، الانفعالية، الاجتماعية، الثقافية، والتقنية مما أسهم في تقديم تصور متكامل لهذا المفهوم في سياقاته المختلفة.

ولم يقتصر الطرح في هذا الكتاب على التأصيل النظري، بل تجاوزه إلى تدعيمه باستراتيجيات وإرشادات تطبيقية، بما يدعم توظيف هذا المفهوم في البيئات التعليمية المتنوعة.

كما يعكس الكتاب ارتباطًا وثيقًا بواقع التعليم المعاصر، من خلال إبراز التحول الرقمي في أنماط التعلم، وتوضيح سبل توظيف التقنيات الحديثة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعلم المنظم ذاتيًا.

كما تناول الكتاب مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل التفكير النقدي والإبداعي والتنظيم الذاتي باعتبارها ركائز أساسية لبناء متعلمين يمتلكون استقلالية معرفية، وقادرين على التفاعل مع التحديات المعاصرة وتحويلها إلى فرص للإبداع والابتكار.

In the Name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful

Journal of Educational Sciences

Published by
King Saud University

Periodical - Academic - Refereed

Volume 38, Issue No. 2
May 2026 AD
Dhul-Qidah 1447 H

ISSN: 1658-7863

http://jes.ksu.edu.sa

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS
P. O. Box 68953, Riyadh 11537, Kingdom of Saudi Arabia

Journal of Educational Sciences

Consulting Editors

Prof. Rashid H. Alabdulkareem
King Saud University,
(KSA)

Prof. Said Suliman Aldhafri,
Sultan Qaboos University,
(Sultanate of Oman)

Prof. Shadia Ahmad Tel,
Yarmouk University,
(Jordan)

Prof. Abdulaziz M. Abduljabbar,
King Saud University,
(KSA)

Prof. Abdullah Suliman Albalawi,
University of Tabuk,
(KSA)

Prof. Heba EL-Deghaidy,
American University in Cairo,
(Egypt)

❋ ❋ ❋

Editor-in-Chief

Prof. Naem Mohammed Alamri

❋ ❋ ❋

Editing Manager

Prof. Ismael Salameh Albursan
King Saud University, (KSA)

❋ ❋ ❋

Associated Editors

Prof. Abdulrahman Abdullah Abaoud
King Saud University, (KSA)
Prof. Musaed Abdullah Alnooh
King Saud University, (KSA)

Prof. Mustafa Qaseem Heilat
Al Balqa Applied University, (Jordan)
Prof. Sulaiman M. Al-Balushi
Sultan Qaboos University (Oman)
Prof. Mohammed Sh. Albeshri
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, (KSA)
Prof. Mohammed M. Alharbi1
Taibah University, (KSA)
Prof.Reem A. Alebaikan
King Saud University, (KSA)

❋ ❋ ❋

Secretary

Mr. Fahad essa Al Abdullatif
jes@ksu.edu.sa
Mr. Harith Mohammed Al-Masawi

❋ ❋ ❋

Technical Design

Mr. Fahad essa Al Abdullatif

Journal of Educational Sciences

The Journal of Educational Sciences (**JES**) is a refereed periodical concerned with research in the field of Educational Sciences. It is published by the King Saud University; three times a year in February, May and November.

The JES provides opportunities for researchers all over the world to publish their researche and studies in the feild of educational sciences; that are characterized by originality, novelty and committed to the scientific ethics.

The JES publishes manuscripts, in both Arabic and English languages that have not been previously published. Those include empirical researches, theoretical studies, literature reviews, conferences reports, and theses abstracts. The JES also welcomes reviews of recently published books in the area of educational sciences.

❋ ❋ ❋

Vision:

To be a leading journal that is classified among the most famous international databases specialized in publishing refereed research in educational sciences.

Mission:

Publishing refereed research in accordance with distinguished professional international standards in educational sciences.

Objectives:

1. To be an academic reference for researchers in educational sciences.
2. Meeting the needs of researchers at the local, regional and international levels for publishing in educational sciences.
3. Contributing to building the knowledge-based society through publishing high quality educational research that would contribute to the development and progress of the society.

❋ ❋ ❋

Development of the Journal of Educational Sciences

- **1397 (1977)** The first issue was published under the title '**Studies**'.
- **1404 (1984)** The title was changed to: '**Educational Studies**' Journal of the Faculty of Education, King Saud University.
- **1409 (1989)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences**'.
- **1412 (1992)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences and Islamic Studies**'.
- **1433 (2012)** The journal was divided into two journal: '**Journal of Educational Sciences**' and '**Journal of Islamic Studies**'.
- **1434 (2013)** The first issue of the '**Journal of Educational Sciences**' was published.

❋ ❋ ❋

Contact us

(***Journal of Educational Sciences***)
P.O. Box: 2458, **Postal Code:** 11451
College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Tel: (+966) 11-4674454 **Fax:** (+966) 11-4679965
E-Mail: jes@ksu.edu.sa **Website:** http://jes.ksu.edu.sa

❋ ❋ ❋

Subscription and Exchange

King Saud University Press, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia
P.O. Box: 68953, **Postal Code:** 11537

Price: 15 SAR or its equivalent (excluding postage).

❋ ❋ ❋

© 2026 (1447H.) King Saud University
All rights are reserved to the Journal of King Saud University. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

❋ ❋ ❋

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

Instructions for Authors

1. A Manuscript must not exceed 30 pages, including Arabic and English abstracts and references.
2. A Manuscript must include Arabic and English abstracts, each of them must not exceed 200 words.
3. Each abstract is followed by not more than five Key Words -that do not exist in the title of the manuscript - for indexing.
4. Margins of the manuscript pages (top, bottom, left and right) must be 3 cm and the line spacing should be single.
5. The size and style of the Arabic font in the manuscript must be 16 (Simplified Arabic) and for the English font must be 11 (Times New Roman).
6. The size and style of the Arabic font in the tables must be 11 (Simplified Arabic) and for the English font must be 8 (Times New Roman).
7. Numerals in the manuscript must be (Arabic 1-2-3…).
8. A Manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
9. The title of the manuscript, the name of researcher/ researchers, the affiliation institution and the corresponding address must be typed on a separate page, followed by the manuscript pages where the title of the manuscript is typed at the top of the first page.
10. Name/names of the author/authors should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher/researchers) may be used instead of the name in the manuscript, citation and references list.
11. The manuscript must be organized as follows:
    - A) Empirical Research: Starts by an introduction that presents the background of the research, the need for it, and justifications for conducting it. Related studies should be integrated included in the introduction without allocating sub-titles. Then, present the problem followed by the objectives and questions or hypotheses. Afterwards, method that includes: population, sample, materials, and procedures. Data analysis should be included followed by the results and discussion including recommendations. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
    - B) Theoretical Study: Starts by an introduction that paves the way for the central idea to be discussed by the research and illustrates the literature review, importance and its scientific addition to its field. Then present the method followed by sections of the study. Each section must reveal a certain idea that represents part of the central idea. The manuscript should be ended by a comprehensive summary that includes the most significant results that the study concluded. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
12. JES adopts the American Psychological Association (APA) Style- 6th ed.
13. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

14. The researcher must add a transliterating (Romanizing) form of the Arabic references and must be included in the English references list according to their alphabetical order.

    Example:

    Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

15. The Arabic references list should be at the end of the manuscript followed by the English references list according to the APA Style.
16. The manuscript must be accompanied by a statement that the manuscript has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.
17. All accepted manuscripts become the property of JES, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in chief.
18. Opinions in the manuscripts do not express JES view; rather they express only the researchers' views.
19. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.
20. Research papers are submitted electronically through the journal's website (https://japksu.com/index.php/jes/login?source=%2Findex.php%2Fjes%2Fmanagement%2Fsettings%2Faccess)❋ ❋ ❋

Journal of Educational Sciences, Vol. 38 No (2), pp.115 - 237, Riyadh (2026/1447)

Contents

Content

- Foreword: Editorial of the issue: By Prof. Abdul Rahman bin Abdullah Aba Oud, member of the editorial board of the Journal of Educational Sciences……

- Psychometric Properties and Factor Structure of the Conduct Disorder Scale among School Students 125
  Hazim Alhaqbani …….

- Leadership succession planning in the public administrations of education in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of Global experiences "Proposed Model" 152
  Hind Khalifa Ibrahim Al-Khalifa & Fatma Abdel Moneim Mouawad
  ……

- Anticipating the Future of Employing Affective Computing in Smart Learning Environments: "Scenarios and Strategic Visions" 182
  Ibrahim Rifaat Ibrahim & Aya Mahmoud Ezzat Moustafa & Misfer Saud AlSalouli……...

- The Reality of Achieving Social Sustainability in Kindergartens from the Teachers' Perspective: Challenges and Aspirations 207
  Rwaidah Bint Hamoud Musfer & Al-Thaqafi Yasmin Bint Abdullah Hamed & Alaa Bint Ibrahim Kutbi

- Review book: Self-regulated learning in the 21st century: Strategies to enhance motivation and academic achievement 232
  Kholoud Abdul Aziz Dhafer Al-Dossari ……

❋ ❋ ❋