



المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

Vol 09 / N° 33 June 2026

المجلد 09 / العدد 33 جوان 2026

رقم التسجيل: B. 3373-6364. VR.

ISSN (Print) : 2569-9296
ISSN (Online) : 2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal





المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية



المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة



الإيداع القانوني: VR. 3373-6364. B

ISSN (Print) : 2569-9296
ISSN (Online) : 2569-930X

Vol 09 / N^o 33 June 2026

المجلد 09 / العدد 33 جوان 2026

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية



رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتورة ليلى شيباني

جامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر 2 - الجزائر

الهيئة العلمية

أ.د. محمد احمد محمود خطاب، جامعه عين شمس، مصر

د. ياسمين دحروج، جامعه عمان الاهليه، عمان

أ.د. خالد عبد السلام، جامعه سطيف 2 الجزائر

أ.د. فتيحة كركوش، جامعه البليدة 2، الجزائر

أ.د. عبد الرؤوف أحمد محمد عثمان الضبع، جامعه سوهاج، مصر

د. أسماء حراتي، جامعه تيبازة، الجزائر

د. عيبر عاطف محمد عبد الحليم، جامعه حلوان، جمهورية مصر العربية، مصر

د. فراس الطرابلسي، المعهد العالي بصفافس- الجمهورية التونسية، تونس

د. نسرین زیادة، جامعه الجزائر 2، الجزائر

د. صفا أحمد فؤاد محمد صالح، جامعه الإسكندرية، مصر

أ.د. فواز أيوب المومني، جامعه اليرموك، إربد، الأردن

د. زيد مليكة، جامعه الشهيد حمه لخضر الوادي – الجزائر

أ.د. فاطمة الزهراء بوعلاقة، جامعه المسيلة، الجزائر

د. الويزة حسرومي، المركز الجامعي سي الحواس بركة، الجزائر

د. نادية سلمان الجنابي، الجامعة العراقية، العراق

د. مقدودة ايت عليجت، جامعه عبد الرحمن ميرة بجاية، الجزائر

د. رفقة بلطيفة، جامعه سوسة، تونس

د. جمال لخداري، المركز الجامعي بركة، الجزائر

د. فاطمة يوسف عوض النجار، الاردن

د. إنصاف شودار، جامعه باتنة 1، الجزائر

شروط النشر

- المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دولية علمية محكمة تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم التربوية والعلوم النفسية والأرطوفونيا خاصة التطبيقية منها، وكل ما له علاقة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية باللغات العربية والانجليزية والألمانية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:
- أن تكون المادة المرسله للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقراراً بذلك وفي حالة الإخلال بذلك تتخذ هيئة التحرير ما تراه مناسباً لذلك.
 - وجب أن يكون المقال بإحدى اللغات الثلاث: العربية، الإنجليزية، الألمانية.
 - أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس وإحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
 - تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث وربتته العلمية، والمؤسسة التابع لها، باللغتين العربية والإنجليزية والبريد الإلكتروني وملخصين في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط Sakkal Majalla 14 للملخص العربي و 12 Times New Roman للملخص باللغة الأجنبية.
 - تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع Sakkal Majalla مقاسه 14 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras أما عنوان المقال يكون مقاسه 14
 - هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3 رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25.
 - يجب أن يكون المقال خالياً من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
 - بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
 - تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس (APA) ويشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائياً وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس.
 - المقالات المرسله لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
 - المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
 - لا تتحمل المجلة مسؤولية السرقة العلمية وإخلال الباحث بأي من أخلاقيات البحث العلمي وتتخذ إجراءات صارمة في حالة ثبوت ذلك.
 - يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
 - يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد إلى البريد الإلكتروني:

psychology@democraticac.de

" البحث العلمي هو اللغة التي تتحدث بها المعرفة، والجسر الذي تعبر من خلاله الأفكار إلى واقع أكثر فهماً وتقدماً "

يشكل البحث العلمي في ميدان العلوم التربوية والنفسية ركيزة أساسية لفهم الظواهر الإنسانية وتحليلها، وتطوير الممارسات التربوية والنفسية في ضوء الأدلة العلمية، وفي ظل التحولات المتسارعة التي تشهدها المجتمعات، تزداد الحاجة إلى بحوث أصيلة تتسم بالمنهجية والابتكار، وتسهم في إنتاج معرفة علمية قادرة على الاستجابة للتحديات الراهنة واستشراف آفاق المستقبل.

وانطلاقاً من هذه الرؤية، تواصل المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية رسالتها في توفير منبر أكاديمي رصين لنشر البحوث العلمية المحكمة، وتعزيز التواصل العلمي بين الباحثين، ودعم الدراسات التي تثري المعرفة وتسهم في تطوير النظرية والممارسة في مجالي التربية وعلم النفس.

ويضم هذا العدد مجموعة من الدراسات العلمية التي تعكس تنوعاً في الموضوعات والمقاربات المنهجية، بما يعزز قيمة البحث العلمي ودوره في خدمة المجتمع وصنع القرار التربوي والنفسي.

وختاماً، نتقدم بجزيل الشكر للباحثين والمحكمين وأعضاء هيئة التحرير على إسهاماتهم العلمية القيّمة، آمليْن أن يشكل هذا العدد إضافة نوعية للمكتبة العلمية، وأن يسهم في تعزيز ثقافة البحث العلمي والتميز الأكاديمي.

الدكتورة ليلى شيباني

رئيسة تحرير المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

فهرس المحتويات

الرقم	الباحث	عنوان البحث	الصفحة
01	د. إبراهيم طير المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، سوس ماسة المملكة المغربية	ديوان المتنبي الرقمي: دراسة وصفية تحليلية لمورد رقمي وقابليته اليداكتيكية في تدريس الشعر العربي القديم	07
02	د. مليكة اخبيرة وزارة التربية الوطنية _ التعليم الابتدائي تازة - المغرب	حين تمحو المطاطة الفرصة التعليمية الخطأ بين المحو والتوظيف: إشكالية بيداغوجية في السلك الابتدائي	32
03	إسراء أبوعياش جامعة القدس المفتوحة - فلسطين	خسائر غير قابلة للتعويض: تقويض مراحل التعلم الحساسة في السياقات التعليمية المضطربة: السياق الفلسطيني أنموذجا	38
04	عبد الكريم الشريعة: باحث في الفلسفة والفكر العربي والأفريقي المعاصر، أستاذ زائر بالكلية متعددة التخصصات بالناظور - جامعة محمد الأول وجدة - المغرب	"التفكير النقدي في التعليم العالي: مقارنة فلسفية تربوية لوظائفه وغاياته"	47
05	عفاف شكري حنا مطر* جامعة القدس- القدس-فلسطين د. محمد عوض شعيبات** جامعة القدس- القدس-فلسطين	المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استنادًا إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب	62
06	د. يوسف الراجحي سلطنة عُمان	دور مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الهوية والقيم لدى الشباب الجامعي في سلطنة عُمان الوطنية	93

ديوان المتنبي الرقمي:

دراسة وصفية تحليلية لمورد رقمي وقابليته الديدانكتيكية في تدريس الشعر العربي القديم

د. إبراهيم طير

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، سوس ماسة

المملكة المغربية

tairbrahim@gmail.com

ID 0009-0002-6324-3192

تاريخ الاستلام: 2026/05/10 تاريخ القبول: 2026/06/10 تاريخ النشر: 2026/07/23

ملخص

تتناول هذه الدراسة موقع "ديوان المتنبي الرقمي" (mutanabbi.net) بوصفه موردا رقميا متخصصا في شعر أبي الطيب المتنبي، بهدف وصف بنيته التنظيمية والفهرسية، وتحليل وظائفه، وتقدير قابليته الديدانكتيكية الأولية في تدريس الشعر العربي القديم بالسياق المدرسي والتكويني المغربي. وتستمد الدراسة أهميتها من مكانة المتنبي في المنهاج الدراسي، ومن حاجة الدرس الأدبي إلى موارد رقمية موثوقة. أما جديدها فيتمثل في الانتقال من دراسة المنصات التعليمية العامة، كما في البحوث السابقة، إلى تحليل مورد أدبي متخصص، عبر بناء شبكة ملاحظة رباعية المؤشرات بسلم تقدير نوعي. واعتمدت الدراسة منهجا وصفيا تحليليا قائما على الملاحظة المباشرة للمنظمة لعينة قصيدة من قصائد الموقع ومداخله. وخلصت إلى أن قوة الموقع تكمن في تعدد مداخل الولوج وحسن التنظيم وسهولة الإتاحة، مع حاجته إلى تقوية التوثيق العلمي والمرافقة البيداغوجية. وينتظم البحث، بعد المقدمة، في: الإطار النظري، فوصف الموقع، فقابليته الديدانكتيكية، فالتقييم النقدي والمقارن، فسيناريوهات التوظيف، ثم النتائج والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الموارد الأدبية الرقمية المتخصصة؛ النقل الديدانكتيكي؛ شبكة الملاحظة الوصفية؛ القراءة المنهجية؛ تكوين المدرسين؛ تكنولوجيا التربية.

**The Digital Dīwān of al-Mutanabbī:
A Descriptive-Analytical Study of a Digital Resource and Its Didactic
Affordance in Teaching Classical Arabic Poetry**

Dr. TAIR BRAHIM

Regional Center for Education and Training Professions, Souss-Massa Morocco

tairbrahim@gmail.com

ID ORCID: 0009-0002-6324-3192

Received: 10/05/2026

Accepted: 10/06/2026

Published: 23/07/2026

Abstract

This study examines Dīwān al-Mutanabbī al-Raqamī (mutanabbi.net) as a specialized digital resource devoted to the poetry of al-Mutanabbī. It aims to describe the site's organizational and indexing structure, analyze its functions, and assess its initial didactic potential for teaching classical Arabic poetry in the Moroccan school and teacher-training context. Its significance stems from al-Mutanabbī's place in the curriculum and the need for reliable digital resources in literature teaching. Unlike previous research focused on general educational platforms, it offers a critical analysis of a specialized literary resource, using a four-indicator observation grid with a qualitative rating scale. The study adopts a descriptive-analytical method based on systematic direct observation of a purposive sample. Findings show that the site's strengths lie in its multiple entry points and clear organization, while scholarly documentation and

pedagogical guidance need strengthening. After the introduction, the paper covers the theoretical framework, site description, didactic affordances, critical evaluation, scenarios, and results.

Keywords : *specialized literary digital resources; didactic transposition; descriptive observation grid; methodical reading; teacher training; educational technology.*

1- مقدمة

عرفت المنظومة التربوية المغربية خلال السنوات الأخيرة تسارعا ملحوظا في مجال التحول الرقمي، استند إلى مرجعيات إصلاحية جعلت من الرقمنة رافعة مركزية لتجويد التعليمات، كما يتجلى في الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)، والقانون الإطار (51.17)، وخارطة الطريق (2022-2026) المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015؛ الجريدة الرسمية للمملكة المغربية، 2019؛ وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، 2022). وامتد هذا التحول من مستوى التجهيزات والبنى التحتية إلى مستوى إنتاج الموارد الرقمية التعليمية وتوظيفها في الممارسة البيداغوجية، مع إطلاق برامج موجهة لتكوين الأطر التربوية على استثمار هذه الموارد في بناء التعليمات وتنويع أنماطها. وفي هذا السياق، بدأت الموارد الرقمية تحتل موقعا متقدما في تدريس اللغة العربية وآدابها، بفضل ما تتيحه من إمكانات تتجاوز العرض الخطي للمضامين، عبر محركات البحث، وأشكال التصنيف والفهرسة، والوسائط المساندة للفهم. وتزداد هذه الأهمية في مجال النصوص الأدبية القديمة، بالنظر إلى ما تثيره من صعوبات لغوية وتاريخية وبلاغية، وإلى ما يرافق تداولها التعليمي أحيانا من محدودية في الشروح المحققة ووسائل التيسير.

وتبرز قيمة المنصات الرقمية المتخصصة من خلال إتاحة النص الأدبي في موضع منظم يسهل الرجوع إليه، وتنظيمه بما يخدم البحث والتوظيف البيداغوجي. وفي هذا الإطار يندرج موقع "ديوان المتنبي الرقمي" (mutanabbi.net)⁽¹⁾، الذي يقدم متنا شعريا متخصصا في شعر أبي الطيب المتنبي (ت. 354هـ)، ويتيح أنماطا متعددة من التصنيف والوظائف المساندة للقراءة والفهم.

وقد اتجه جانب معتبر من البحوث المتاحة في مجال الرقمنة التعليمية، في السياقين المغربي والعربي، إلى دراسة المنصات التعليمية العامة، أو إلى تناول الرقمنة من زاوية تقنية أو مؤسسية، بينما تظل الموارد الرقمية الأدبية المتخصصة في حاجة إلى مزيد من التحليل الوصفي النقدي، وخاصة من حيث بنيتها التنظيمية، ووظائفها النصية، ومؤشرات قابليتها الديداكتيكية الأولية. ومن ثم، نتعامل في هذه الدراسة مع موقع "ديوان المتنبي الرقمي" باعتباره موردا رقميا متخصصا في شعر المتنبي، ونفحصه من زاوية تنظيم محتواه، ومداخل الولوج إليه، ووظائف البحث والتصنيف التي يتيحها.

1-1- مشكلة الدراسة

وتنبع مشكلة هذه الدراسة من مفارقة يعيشها تدريس الشعر العربي القديم في المدرسة المغربية؛ فمن جهة، يتوافر اليوم كم متزايد من الموارد الرقمية التي تتيح النص الأدبي وتنظمه وتيسر الوصول إليه، ومن جهة أخرى يظل توظيف هذه الموارد في الدرس الأدبي محدودا ومتريدا، بسبب ضعف المعرفة ببنيتها ووظائفها، وغياب تصور واضح لكيفية تحويلها إلى مهام تعليمية. ويزداد هذا الإشكال حدة في تدريس شعر المتنبي تحديدا، لما يطرحه هذا الشعر من تحديات تتصل بكثافة اللغة، وغنى الإحالات الثقافية والتاريخية، والحاجة المستمرة إلى ضبط النص وبناء سياقه؛ فيبرز سؤال مركزي: هل تستجيب الموارد الأدبية الرقمية المتخصصة لهذه الحاجات الديداكتيكية فعلا، أم تظل مجرد مستودعات نصية لا تتجاوز وظيفة الإتاحة؟

وتتأكد المشكلة حين نلاحظ أن جانبا واسعا من الدراسات العربية والمغربية في الرقمنة التعليمية انصرف إلى المنصات التعليمية العامة، أو قارب الرقمنة من زاوية تقنية ومؤسسية، بينما لم تحظ الموارد الأدبية الرقمية المتخصصة - وفي مقدمتها المواقع المكرسة لديوان شاعر بعينه - بدراسات وصفية تحليلية تفحص بنيتها الفهرسية ووظائفها، وتقدر قابليتها للاستثمار في وضعيات تعليمية. ومن هذا الفراغ المعرفي ينطلق اهتمام الدراسة بموقع "ديوان المتنبي الرقمي" (mutanabbi.net) بوصفه حالة دالة تتيح اختبار هذه القابلية على مورد متخصص في أحد أبرز شعراء العربية حضورا في المنهج الدراسي المغربي.

وتتمحور إشكالية الدراسة حول السؤال الآتي: كيف ينتظم موقع "ديوان المتنبي الرقمي" (mutanabbi.net) من حيث بنيته ووظائفه الرقمية، وما المؤشرات الأولية لقابليته الديدككتيكية في تدريس الشعر العربي القديم داخل السياق المدرسي والتكويني المغربي؟

وتتفرع عن هذا السؤال أسئلة جزئية، منها: كيف ينظم الموقع محتواه الشعري؟ وما الوظائف التي يضعها رهن إشارة القارئ لخدمة البحث والقراءة والتحليل؟ وما درجة وضوح مداخل الولوج إلى القصائد بحسب الغرض والبحر والسياق والشخصيات؟ وما حدود السند التوثيقي للنصوص والشروح والإعراب؟ وما إمكانات استثمار هذه الوظائف في أنشطة قرائية وتحليلية وبحثية قابلة للتنفيذ داخل القسم الدراسي أو في فضاء التكوين؟ وما أوجه تميز الموقع وحدوده مقارنة بالدواوين الورقية والكتب المدرسية وبعض الموارد الرقمية المشابهة؟

2-1- أهداف الدراسة

وفي ضوء هذه الإشكالية وأسئلتها الفرعية، تسعى الدراسة إلى تحقيق أهداف تحليلية محددة، تتمثل في وصف البنية التنظيمية والفهرسية لموقع "ديوان المتنبي الرقمي"، وتحليل وظائف البحث والتصفح والتصنيف التي يتيحها، وفحص درجة التصريح بمصادر النصوص والطبعات والشروح والإعراب، وتقدير المؤشرات التي تجعل الموقع قابلاً للإدماج الأولي في تدريس الشعر العربي القديم، ثم اقتراح مسارات محدودة وقابلة للتنفيذ لاستثمار بعض وظائفه في الممارسة الصفية وفي التكوين الأساس للمدرسين.

3-1- منهج الدراسة وأدواته

تستعمل الدراسة مفهوم "القابلية الديدككتيكية الأولية" استعمالاً إجرائياً، ويقصد به تقدير ما يتيح المورد الرقمي من إمكانات أولية للإدماج في وضعيات تعليمية ممكنة. ويتصل هذا التقدير ببنية الموقع، ووظائفه الظاهرة، ودرجة قابليتها للتحويل إلى أنشطة تعليمية قابلة للتخطيط والتنفيذ. وتبقى الدراسة في حدود هذا الفحص الوصفي التحليلي، مع ترك قياس الأثر التعليمي الفعلي لدراسات ميدانية لاحقة.

وانسجاماً مع هذا التصور، تعتمد الدراسة مقارنة وصفية تحليلية، تقوم على الملاحظة المباشرة المنظمة لأقسام الموقع ووظائفه ومكوناته. وينتظم الاشتغال فيها في ثلاث حركات مترابطة: وصف البنية التقنية والتنظيمية للموقع، وتحليل أنماط تنظيم محتواه الشعري وآليات البحث والتصفح والخدمات المساندة للفهم والتحليل، ثم تقدير مؤشرات قابليته الأولية للإدماج في تدريس الشعر العربي القديم وفي تكوين المدرسين.

وقد أنجز هذا الفحص وفق خطة إجرائية تضبط تاريخ الولوج، والجهاز والمتصفح المستعملين، والوظائف المفحوصة، وعدد النماذج المختبرة، وطريقة تقدير درجة حضور المؤشرات داخل شبكة الملاحظة⁽²⁾. واعتمدت الدراسة سلماً نوعياً من أربع درجات: حضور قوي، حضور جيد، حضور جزئي، حضور ضعيف، لتوجيه الوصف والتحليل، مع إبقاء النتائج في مستوى التقدير النوعي.

وقد اضطلع الباحث وحده بإنجاز هذه الملاحظة، وفق شبكة موحدة وأسئلة فحص ثابتة. ويمثل ذلك حداً منهجياً للدراسة، لأن التقدير النوعي يبقى مرتبطاً بزاوية ملاحظ واحد. وساعد الضبط الإجرائي على توحيد شروط الفحص وثبتت مساره، مع بقاء الحاجة إلى ملاحظين متعددين أو إلى تحكيم خارجي للأداة مطروحة في دراسات لاحقة.

وتجدر الإشارة إلى أن العينة المعتمدة قصدية استكشافية⁽³⁾، اختيرت لتتيح فحص الموقع من زوايا متعددة. فقد راعى انتقاء القصائد تنوع المداخل التي يوفرها الموقع، من غرض شعري، وبحر عروضي، ومرحلة زمنية، وشخصية مرتبطة بالنص. واختيرت الأبيات لاختبار وظائف البحث والشرح والإعراب والتصنيف. أما مداخل الأعلام ومحطات "رحلة المتنبي"، فقد اختيرت لفحص الطريقة التي يبني بها الموقع السياق التاريخي والسيرى المحيط بالقصائد. وتستمد هذه العينة قيمتها من قدرتها على اختبار الوظائف الأساسية للموقع عبر عدد منضبط من القصائد والأبيات والمداخل.

واستندت الملاحظة إلى شبكة وصفية تحليلية صيغت وفق أربعة مؤشرات رئيسية: المؤشر التقني والاستعمالي، والمؤشر التنظيمي والفهرسي، والمؤشر التوثيقي والعلمي، والمؤشر الديدككتيكي. وقد اختيرت هذه المؤشرات لأنها توافقت طبيعة الموقع وأسئلة الدراسة؛ فالمؤشر التقني والاستعمالي يتصل

بسهولة الولوج إلى الموقع، ووضوح الواجهة، ووظائف التصفح. أما المؤشر التنظيمي والفهرسي، فيتعلق بطريقة ترتيب الديوان ومداخل البحث فيه. ويهتم المؤشر التوثيقي والعلمي بمصادر النص والشرح والإعراب. ويركز المؤشر الديدانكتيكي على إمكان تحويل وظائف الموقع إلى أنشطة تعليمية. ووضعت لكل مؤشر معايير فرعية وأسئلة فحص تساعد على توجيه الملاحظة. مع اعتماد تقدير نوعي يصف درجة حضور كل معيار داخل الموقع. وترد الصيغة التفصيلية لهذه الشبكة في الملحق رقم (1).

وتلائم هذه الشبكة طبيعة الدراسة، لأنها تفحص الموقع من زاوية بنيته، ووظائفه، وقابليته الأولية للاستعمال التعليمي. كما أن ارتباط المؤشرات بأسئلة الدراسة يجعل الأداة منسجمة مع موضوعها وحدودها. أما التحقق النصي من الرواية والضبط، في ضوء الطبعات المحققة والشروح التراثية، فيبقى خارج الفحص المباشر لهذه الدراسة، التي تتعامل معه من زاوية ما يصرح به الموقع من مصادر ومعطيات توثيقية ظاهرة. وتجمع الدراسة، في ضوء هذا الجهاز المنهجي، بين مستويين متكاملين: مستوى وصفي تحليلي يرصد بنية الموقع ووظائفه كما تظهر في الواجهة، ومستوى وصفي تقييمي يقدر درجة حضور المؤشرات وقابليتها للاستثمار الديدانكتيكي. ويظل هذا التقدير مرتبطاً بالمعطيات الوصفية التي تسبقه، ويحدود الملاحظة المباشرة والعينة المفحوصة.

2- الإطار النظري والمفاهيمي

1-2- الموارد الرقمية التعليمية: المفهوم والخصائص والتصنيف

تشير عبارة "الموارد الرقمية التعليمية" إلى المصادر والخدمات والتطبيقات التي تعمل داخل بيئة رقمية. وتستخدم هذه الموارد في التعليم وفق غاية تربوية محددة، سواء أعدت لهذا الغرض ابتداءً، أو جرى تكييفها لاحقاً لخدمة التعلم الحضوري، أو التعلم عن بعد، أو التعلم الذاتي⁽¹⁾ المحبوب ولهميش، 2024: 133-134.

ويندرج هذا التصور ضمن فهم أوسع للمحتوى الرقمي التعليمي، بوصفه «كل مضمون أو مثير لفظي أو غير لفظي، يتم نقله أو تحويله بواسطة تكنولوجيا الرقمنة إلى وسيط رقمي تفاعلي»⁽²⁾ (هلال، 2024: 161)، يتيح للمتعلم تفاعلاً منظماً مع المحتوى وفق أهداف المنهاج.

ويمتد هذا المحتوى إلى صيغ تمثيلية متعددة. فهو يشمل البرمجيات التعليمية، والمنصات التفاعلية، ومحركات البحث المتخصصة، والمكتبات الإلكترونية، والتطبيقات الذكية، وقواعد البيانات المنظمة. كما يشمل الصور، ومقاطع الفيديو، والتسجيلات الصوتية، متى أدمجت داخل نشاط تعليمي ذي مقصد واضح⁽³⁾ (عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، د.ت؛ المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، د.ت).

وتوسع بعض الدراسات هذا المفهوم ليشمل مواد ذات أصل ثقافي عام تكتسب قيمتها الديدانكتيكية بإدماجها في الدرس⁽⁴⁾ المحبوب ولهميش، 2024: 133، وهو ما ينسجم مع أدبيات الموارد التعليمية المفتوحة التي تنظر إلى المورد الرقمي باعتباره مادة قابلة للاستخدام والتكيف وإعادة التوزيع⁽⁵⁾ (اليونسكو، 2022: 3-4).

وتظهر القيمة التربوية لهذه الموارد في خصائص محددة، من أبرزها: البحث السريع داخل المحتوى، وتصنيف المعطيات وفق مداخل متعددة، وقابلية التحديث، وسهولة التوزيع، والجمع بين النص والصوت والصورة في بنية واحدة⁽⁶⁾ (عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، د.ت). وتأخذ هذه الخصائص قيمتها التربوية داخل تصميم تعليمي واضح، يحدد الأهداف، وينظم الأنشطة، ويضبط طرائق التقويم⁽⁷⁾ (اليونسكو، 2022: 8-10).

ولأغراض هذه الدراسة، تصنف الموارد الرقمية التعليمية وفق ثلاثة معايير: الإتاحة من حيث حرية الوصول أو اشتراطاته، ودرجة التفاعل بين موارد ثابتة وموارد تفاعلية، ودرجة التخصص بين موارد عامة وموارد تركز على متن أو شاعر أو حقبة بعينها. وهما هنا معيار التخصص، لأنه يسمح بفحص موقع "ديوان المتنبي الرقمي" بوصفه مورداً مركزاً على متن شعري محدد.

ونرى أن قيمة هذه التصنيفات لا تكمن في حصرها النظري للموارد، بل في ما تتيحه من أدوات لقراءة مورد بعينه وتحديد موقعه؛ وهو ما يوجه الدراسة إلى مقاربة "ديوان المتنبي الرقمي" بوصفه موردا متخصصا تفاعليا مفتوح الإتاحة، تتقاطع فيه خصائص الموارد الأدبية الرقمية مع حاجة الدرس إلى التنظيم والبحث وبناء السياق، وعليه تنبني أداة الملاحظة المعتمدة.

2-2- الموارد الرقمية وديداكتيك اللغة العربية

أسهم إدماج الموارد الرقمية في تدريس اللغة العربية في إعادة النظر في تصور الدرس نفسه؛ إذ صار المتعلم شريكا في بناء المعنى، واتسع دور المدرس ليشمل التخطيط والتوجيه وتنظيم مسارات التعلم.

وقد دعمت السياسات التربوية المغربية هذا التوجه عبر برامج وطنية شملت تجهيز المؤسسات وتكوين الأطر وإنتاج الموارد الرقمية، في انسجام مع التصورات المؤسسية التي تربط تجديد النموذج البيداغوجي بمهنة الفعل التربوي⁽¹⁾ وزارة التربية الوطنية، 2012: 5-10؛ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2024: 69-75.

وتقدم المعطيات الميدانية صورة أكثر تركيبا؛ إذ ظل إدماج الموارد الرقمية، في حالات كثيرة، مرتبطا بمبادرات فردية محدودة الأثر، بسبب عوامل مهنية وتقنية وثقافية، منها الحاجة إلى تكوين فعلي على بناء وضعيات التعلم، وصعوبات البنية التحتية، واستمرار تمثيلات تربوية تمنح الحفاظ مكانة أوسع من الفهم والتأويل. لذلك يبقى أثر المورد الرقمي مرتبطا بدرجة اندماجه في منطق الدرس، وبطريقة تمثل المدرس لوظيفته البيداغوجية. وفي هذا السياق خلصت دراسة حديثة إلى أن المنصات الرقمية «توفر فرصة حقيقية لتطوير مهارات المتعلمين في اللغة العربية»، مع التأكيد على ضرورة التركيز على الجانب التطبيقي في التكوين⁽²⁾ لهميش والمحبوب، 2025: 227-228.

ويمكن الاستفادة من نموذج "المعرفة التقنية-البيداغوجية-المضمونية" (TPACK)، كما صاغه بونيا ميشرا (Punya Mishra) وماثيو كولر (Matthew J. Koehler)، في فهم هذا التداخل؛ فهذا النموذج يقرأ التوظيف الرقمي من خلال تفاعل معرفة المحتوى، والمعرفة البيداغوجية، والمعرفة التقنية⁽³⁾ Mishra & Koehler, 2006. ويتفاعل هذه المعارف الثلاث، تتحول الأداة التقنية من وسيلة عرض إلى وسيط بيداغوجي يسهم في بناء التعلم.

ويظهر هذا الأثر في تدريس الأدب العربي بوجه خاص؛ فالموارد الأدبية الرقمية المتخصصة تتيح البحث في الأغراض، والبحور، والشخصيات، والسياقات التاريخية. كما تمنح المدرس والمتعلم إمكانات للمقارنة بين النصوص، واستكشاف الديوان في بنائه الكلي.

ويتبين أن إدماج الموارد الرقمية لا يكتسب قيمته من حضور الأداة في ذاتها، بل من اندماجها في تصور بيداغوجي يعيد توزيع الأدوار بين المدرس والمتعلم؛ ولذلك تنبني نموذج (TPACK) محكا إجرائيا لقراءة وظائف الموقع، إذ لا قيمة ديداكتيكية لوظيفة رقمية ما لم تتقاطع مع المحتوى الشعري ومهمة تعليمية محددة.

2-3- الأدب القديم في البيئة الرقمية

اتسعت خلال العقود الأخيرة مشاريع رقمنة التراث الأدبي العربي، في سياق اهتمام متزايد بحفظ النصوص، وتنظيمها، وتيسير الانتفاع بها. وقد اتجهت مكتبات ومنصات ومؤسسات عربية ودولية إلى تحويل المخطوطات والداوين والمتون إلى صيغ رقمية قابلة للبحث والاسترجاع، من قبيل "المكتبة الشاملة"، ومشروع "المكتبة الرقمية العالمية" الذي أسهمت فيه مكتبة الإسكندرية⁽⁴⁾ المكتبة الشاملة، د.ت؛ مكتبة الإسكندرية، د.ت.

وانتقلت رقمنة التراث الأدبي من مجرد نقل النص إلى الشاشة إلى بناء قواعد بيانات وفهارس وروابط تصل النصوص بسياقاتها التاريخية وشخصياتها وأغراضها. ويتصل ذلك بمجال أوسع هو الإنسانيات الرقمية، التي توظف الأدوات الحاسوبية في تحليل النصوص وتنظيمها وتمثيلها⁽⁴⁾. ومن هذه الزاوية، يندرج موقع "ديوان المتنبي الرقمي" في هذا المسار؛ لأنه ينظم المتن الشعري، ويسر البحث فيه عبر مداخل موضوعية وعروضية وزمنية وتاريخية. ويمكن تقريب هذه الخلفية من الدرس عبر نشاط محدود، كأن يحدد المتعلمون بيانات قصيدة مختارة: غرضها، وبحرها، ومرحلتها الزمنية، والشخصية المرتبطة بها.

ويأخذ معنى الرقمنة الأدبية بعداً أوسع بدخول النص في شبكة من الروابط التي تصل البيت بشرحه وإعرابه وغرضه وبحره وسياقه. ويقرب سعيد يقطين هذا التصور من مفهوم النص المترابط، حين يعرفه بأنه «النص الذي نجم عن استخدام الحاسوب وبرمجياته المطورة، والتي تمكن من إنتاج النص وتلقيه بكيفية تنبني على الربط بين النص الداخلي والخارجي» (يقطين، 2005: 8). ويساعد هذا التصور على فهم المورد الأدبي الرقمي بوصفه فضاء للربط وتنظيم مسارات القراءة.

وترتبط جودة المورد الأدبي الرقمي بعمليات علمية محددة، من أهمها توثيق النسخ المعتمدة، وبيان الطباعات والمحققين، وضبط الصلات بين المتن والشرح. وتزداد الحاجة إلى هذه الدقة في الشعر العربي القديم، لأن تغير حرف أو حركة قد يؤثر في الوزن والدلالة معاً.

ونستخلص أن رقمنة التراث الأدبي لا تبلغ غايتها بنقل النص إلى الشاشة، بل بانتقاله إلى بنية مترابطة توثق نسخته وتصل متنه بشرحه وسياقه؛ وعلى هذا الأساس نقيس جودة "ديوان المتنبي الرقمي"، إذ يظل المعيار التوثيقي، أي بيان المصادر وضبط طبقات النص والشرح والإعراب، الفاصل بين مورد علمي يصلح للتعليم ومورد إخباري يكتفي بالإتاحة.

4-2- المتنبي في المنهاج الدراسي المغربي

يحضر أبو الطيب المتنبي في المنهاج الدراسي المغربي ضمن الأسماء المركزية في تدريس الشعر العربي القديم. وتعتمد التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي نصوصاً من ديوانه في مستويات ومسالك مختلفة، لما تمثله من نضج فني وبلاغي ولغوي (وزارة التربية الوطنية، 2007).

ويتوزع هذا الحضور، في مقررات التعليم الثانوي التأهيلي، بين النص الشعري المستقل والشاهد اللغوي أو البلاغي التطبيقي. ففي الجدوع الأدبية، يرد المتنبي من خلال نصوص شعرية تتيح تدبير قراءة أدبية كاملة. ومن أمثلة ذلك نص "سبيل العلا"، الذي يقدم لفائدة متعلمي الجدوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي ضمن درس "شعر المدح"، مرفقاً بمعجم موجز، وبمعطيات عن أبي الطيب المتنبي، وبأنشطة للفهم والتحليل والتركيب والتقويم والإنتاج والبحث والامتدادات (في رحاب اللغة العربية، 2013: 104-107). كما تحضر أبيات من قصيدة "شعب بوان" في بعض المقررات ضمن أنشطة التعبير والإنشاء، حيث تستثمر مادة شعرية لتدريب المتعلم على تفكيك النص الشعري وتحويله إلى صياغة نثرية محافظة على مقومات المعنى.

ويحضر المتنبي أيضاً في صورة شواهد لغوية وبلاغية داخل بعض مقررات سلك البكالوريا، خاصة في دروس الاستعارة، والفصل والوصل. وتستثمر هذه الأبيات ضمن أمثلة تطبيقية تساعد على تثبيت المفهوم البلاغي أو توضيح علاقة تركيبية مخصصة (النجاح في اللغة العربية، 2012: 116-117 و 220-221).

ويكشف هذا التوزيع عن مسارين ديداكتيكيين متكاملين: مسار يجعل شعر المتنبي موضوعاً للقراءة والتحليل والتذوق في الجدوع الأدبية، ومسار يستثمر أبياته شواهد لغوية وبلاغية في مكونات علوم اللغة. وتقرب هذه النصوص والشواهد المتعلم من أغراض الشعر العربي القديم، ولا سيما المدح والوصف والحكمة، كما تساعده على بناء أدوات أولية للتعامل مع المعجم، والتراكيب، والصورة الشعرية، والإيقاع.

وتطرح قراءة شعر المتنبي داخل القسم تحديات ديداكتيكية واضحة، من أبرزها: كثافة اللغة، وغنى الإحالات الثقافية، وارتباط كثير من القصائد بشخصيات تاريخية وسياقات مخصصة. لذلك يصبح بناء السياق الموازي جزءاً أساسياً من الفهم، وعنصراً ضرورياً في تدبير القراءة.

ويجد المدرس نفسه أمام حاجات عملية متعددة؛ فهو يحتاج إلى الوصول إلى الديوان كاملاً، والتحقق من ضبط النصوص، واختيار الشروح الملائمة لمستوى المتعلمين، واستحضار المعطيات التاريخية الضرورية للفهم. وتؤدي الكتب المدرسية وظيفة تمهيدية مهمة، لكنها تفتح الحاجة إلى موارد موازية تتيح تتبع تجربة المتنبي، والمقارنة بين قصائده، ورصد تطور أغراضه عبر مراحل حياته.

ومن هذه الزاوية، يمكن أن تشكل الموارد الرقمية الأدبية المتخصصة سندا مساعدا لتوسيع أفق تدريس شعر المتنبي، بتقديمها في علاقة تكامل مع الكتب المدرسية، واستعمالها لدعم القراءة، والبحث، وبناء السياق. ويمثل موقع "ديوان المتنبي الرقمي" نموذجا مناسباً للفحص، بالنظر إلى تخصصه في شاعر واحد، وإلى ما يتيح من مداخل منظمة للقراءة والبحث. وستحلل هذه المداخل في المحور الموالي، من حيث تنظيم الموقع، ووظائفه، وحدود توظيفه الديداكتيكي.

ويؤكد حضور المتنبي المزدوج في المهام حاجة المدرس إلى مورد منظم يضبط النص ويبني سياقه؛ ومن ثم نقارب "ديوان المتنبي الرقمي" سندا مكمل للكتاب المدرسي لا بديلا عنه، وبهذا ينتقل الإطار النظري من التأصيل المفاهيمي إلى توجيه الفحص الميداني اللاحق.

3- البطاقة التقنية والوصف المعماري للموقع

3-1- المعلومات الأساسية

يحمل الموقع اسم "ديوان المتنبي"، ويتاح عبر الرابط (mutanabbi.net). وتبين الملاحظة المباشرة أنه مورد رقمي متخصص في شعر أبي الطيب المتنبي، يجمع الديوان في فضاء واحد، ويقدمه في بنية منظمة تسمح بالتصفح والبحث والتصنيف من مداخل متعددة.

وتسجل إحدى واجهات الموقع عبارة «صنعه عبد الرحمن المزروع»، مع إحالة إلى حسابه على منصة (X) بالمعرف (A_mzro3). وتفيد هذه الإشارة في التعرف إلى القائم على بناء الموقع، خاصة في ظل غياب صفحة تعريفية مفصلة من نوع "حول المشروع". غير أن هذه الإشارة تظل محدودة من الناحية العلمية؛ إذ تحتاج الواجهة إلى بيان الطبعة المعتمدة في جمع الديوان، ومصادر الشرح والإعراب، ومنهجية إعداد المحتوى. وتقتصر الإحالة المتاحة إلى القائم على الموقع على حساب في منصة (X)، مما يجعل التحقق المباشر من هذه المعطيات خارج ما تتيحه الواجهة نفسها. لذلك تبني الملاحظات التوثيقية في هذه الدراسة على البيانات الظاهرة داخل الموقع، وعلى ما تسمح به بنيته المعلنة من قراءة وصفية.

ومن حيث الولوج، يظهر الموقع موردا مفتوحا؛ فالنصوص الشعرية، ووظائف البحث، والتصنيف، والشرح، متاحة دون اشتراك مدفوع أو تسجيل مسبق. ويعزز هذا الانفتاح قابلية الموقع للاستعمال التعليمي، لأنه يضع الديوان في متناول الباحثين، والمدرسين، والطلبة، وعموم المهتمين بالشعر العربي القديم.

3-2- الواجهة والتصميم

تضع واجهة الموقع المستخدم أمام مداخل العمل الأساسية: الديوان، والبحث، والتصنيفات، والوظائف المساندة. ويظهر تنظيمها في صورة عملية تيسر الانتقال بين القصاصد، والأغراض، والبحور، والمعطيات السياقية، مع يسر في الولوج إلى المادة الشعرية.

وتتيح الواجهة مسارات استعمال متعددة؛ إذ يمكن البحث عن بيت أو لفظ، وتصفح القصائد بحسب الغرض أو البحر، وتتبعها زمنيا عبر "رحلة المتنبي"، واستحضار الشخصيات التاريخية عبر "سير الأعلام". وتفيد هذه البنية في اختيار النصوص، وجمع الشواهد، والإعداد القبلي، كما تجعل الموقع قابلا للاستعمال في بعض أنشطة البحث الموجه والتعلم الذاتي.

3-3- البنية التنظيمية والفهرسية للمحتوى

يساعد التمييز بين النص الورقي المرقم والنص الذي نشأ داخل البيئة الرقمية على فهم طبيعة هذا الموقع. فمقاربات الأدب الرقمي تميز بين الأعمال التي تمثل امتدادا للكتب المطبوعة ورقيا والتي يتم تحويلها إلكترونيا، وبين النص الرقمي الأصيل الذي «يتشكل انطلاقا من المواد التي تؤلف هيئته (اللغة، الصوت، الصورة، الاشتغال على الوثائق والملفات، ملتيميديا البرامج المعلوماتية)» (كرام، 2009: 50)، مستثمرا إمكانات الدعامات الرقمية التعبيرية والتفاعلية.

وينطبق هذا التمييز، بدرجة خاصة، على "ديوان المتنبي الرقي"؛ فالديوان يحتفظ بأصله التراثي، لأنه متن شعري سابق على الوسيط الإلكتروني. غير أنه يكتسب داخل الموقع تنظيمًا رقميًا جديدًا، يفتح أمام القارئ مسالك متعددة للبحث، والتصنيف، والشرح، والإعراب، والربط بالسياق التاريخي.

وتقوم بنية الموقع على تصنيف القصائد والمقطوعات والأبيات المفردة وفق مداخل متعددة. وتشمل هذه المداخل الجانب الموضوعي، والعروضي، والكلي، والزمني، والتاريخي. ويتيح هذا الترتيب للقارئ الانتقال إلى النص من زاوية الموضوع، أو الإيقاع، أو حجم القصيدة، أو المرحلة التاريخية، أو الشخصية المرتبطة بها.

في التصنيف الموضوعي، توجه الأغراض الشعرية القارئ إلى نصوص تنتمي إلى غرض محدد، مثل المدح، أو الفخر، أو الحكمة، أو الرثاء. ويمكن للمدرس أن يستثمر هذا المدخل في بناء مقارنات بين قصائد متقاربة في الغرض. كما يمكنه أن يتتبع طريقة تناول المتنبي لموضوع واحد في مراحل مختلفة من تجربته الشعرية.

وفي التصنيف العروضي، ترتب القصائد وفق البحور الشعرية. ويتيح هذا المدخل للمتعلمين ملاحظة الإيقاع، وربط الوزن بطبيعة القول الشعري. كما يوفر للمدرس مادة مناسبة لأنشطة التقطيع، والمقارنة، والاستنتاج. ويضاف إلى ذلك التصنيف تبعًا لعدد الأبيات، وهو مدخل عملي يساعد على اختيار النصوص الملائمة لزمن الحصة أو لطبيعة النشاط.

ويظهر البعد الزمني في ميزة "رحلة المتنبي"، حيث ترتب القصائد بحسب السنوات الهجرية ومراحل عمر الشاعر. وتسمح هذه الميزة بتتبع تحولات التجربة الشعرية عند المتنبي، وربطها بسياقات الارتحال، وبالصلات التي جمعتها بالبلطات ومراكز النفوذ.

ويعزز قسم "سير الأعلام" هذا البعد التاريخي في قراءة الشعر داخل سياقه السياسي والاجتماعي؛ إذ يقدم معطيات موجزة عن الشخصيات التي ارتبطت بشعر المتنبي، وفي مقدمتها: سيف الدولة الحمداني (ت. 356هـ) وكافور الإخشيدي (ت. 357هـ)، ثم شخصيات أخرى حضرت في مراحل مخصوصة من مساره، مثل عضد الدولة البويهري (ت. 372هـ). ونرى أن قيمة هذه البنية تكمن في تحويل الديوان من ترتيب نصي خطي إلى فضاء بحثي متعدد المداخل.

4-3- الوظائف والخدمات التفاعلية

تقدم واجهة الموقع خدمات عملية تساعد القارئ على البحث في الديوان واستثمار مادته؛ إذ يتيح محرك البحث الوصول إلى الأبيات التي تضم لفظًا أو تركيبًا بعينه. وتساعد خيارات التصفية على تضيق النتائج وفق البحر، أو الغرض، أو عدد الأبيات، أو المرحلة الزمنية. وتفيد هذه الأدوات في جمع الشواهد، وبناء عينات نصية صغيرة، ثم تنظيمها للمقارنة والتحليل.

ويضع الموقع رهن إشارة المتصفح شرحًا لغويا وأدبيا لبعض الألفاظ والتراكيب والصور. ويظهر هذا الشرح في الواجهة، ضمن العينة المفحوصة، باسم "شرح البرقوقي". كما يتيح الموقع إعرابًا جزئيًا لبعض المواضع.

ويساعد الشرح على تقريب المعنى الأولي للبيت، خاصة في الألفاظ القديمة، والتراكيب الكثيفة، والإشارات الثقافية والتاريخية. أما الإعراب فيقدم مدخلًا لغويًا لفهم تركيب البيت، وعلاقات مكوناته، وأثر البناء النحوي في توجيه الدلالة.

وترتبط القيمة العلمية لهاتين الخدمتين بدرجة التصريح بمصدرهما. فشرح البرقوقي يحتاج إلى بيان الطبعة المعتمدة. كما يحتاج الإعراب إلى تحديد الجهة أو المرجع أو المنهجية التي استند إليها الموقع في إعدادده. ويكتسب هذا الأمر أهمية خاصة في مورد تراثي رقي يستعمل في القراءة المدرسية أو في تكوين المدرسين.

كما يتيح الموقع نسخ النصوص ومشاركتها. وهي خدمة مفيدة في إعداد الدروس، وجمع الشواهد، وبناء بطاقات العمل والأنشطة التطبيقية؛ فالنسخ يسهل نقل الأبيات إلى جداول مقارنة، وتسمح المشاركة بتوجيه المتعلمين أو الأساتذة المتدربين إلى نص محدد داخل الموقع، سواء في عمل قبلي أو نشاط لاحق للوحدة.

3-5- مصادر المحتوى ومؤشرات موثوقيته الظاهرة

تقدر مؤشرات الموثوقية الظاهرة في هذا الموقع من خلال ثلاثة عناصر: تنظيم المتن الشعري، ووضوح مصادره، وتمييز طبقات المحتوى. وتشمل هذه الطبقات النص، والشرح، والإعراب. ويحتاج المورد الرقمي المتخصص في ديوان المتنبي إلى سند علمي يبين مصدر النص، والطبعة المعتمدة، ومراجع المادة الشارحة واللغوية. ويساعد هذا البيان على تقدير مستوى الاعتماد عليه في الاستعمال التعليمي والأكاديمي الأولي.

في مستوى الضبط الداخلي، تعرض القصائد منظمة ومشكولة. ويمكن لهذا التنظيم أن يعين على القراءة الأولية، وأن ييسر الرجوع إلى أبيات داخل سياقها. وتمنح هذه الصيغة المدرس والمتعلم سندا عمليا للتعامل مع نص مقروء وواضح الترتيب. ويبقى التحقق من الرواية والضبط مرتبطا بالرجوع إلى الطبقات المحققة والشروح التراثية المعتمدة (ينظر: ابن جني، 2004؛ البرقوقي، 1930؛ العكبري، 1936؛ المعري، 1992؛ الواحدي، 1861).

وفي مستوى التوثيق الخارجي، تبين الملاحظة المباشرة أن بعض أبيات مرفقة بشرح يظهر في الواجهة باسم "شرح البرقوقي". كما يظهر إلى جانبه إعراب جزئي لبعض المواضع. ويوجه هذا الإسناد القارئ إلى أصل المادة الشارحة، غير أنه يحتاج إلى استكمال بيانات الطبعة المعتمدة، وطريقة نقل الشرح أو اختصاره أو ترتيبه داخل الواجهة. وينطبق الأمر نفسه على الإعراب، من حيث تحديد مصدره، أو الجهة التي أعدته، أو المنهجية المعتمدة في بنائه.

ويقتضي تعزيز موثوقية الموقع بيانا أوضح لمصادر المتن والشرح والإعراب، من خلال تحديد الطبقات المعتمدة وبياناتها الببليوغرافية. فالإشارة إلى "شرح البرقوقي" تمنح القارئ علامة أولية على مصدر المادة الشارحة، وتستدعي أن تستكمل بذكر الطبعة، والناشر، وسنة النشر. كما يفيد توضيح طريقة إدراج الشرح داخل الواجهة في معرفة ما إذا كان قد نقل كاملا، أو اختصر، أو أعيد ترتيبه تبعا لحاجات العرض الرقمي. ويفيد التصريح بمصدر الإعراب الجزئي أو بمنهجية إعداده في تقدير درجة الاعتماد عليه داخل الاستعمال التعليمي والأكاديمي.

وتأتي خدمة "إبلاغ عن خطأ" ضمن آليات تحسين المحتوى. فهي تتيح للمستخدم وصف موضع الخلل واقتراح تصحيح بديل. وتقوى قيمتها العلمية بوجود مسار معلن لمعالجة الملاحظات، يحدد جهة المراجعة، ومعايير التحقق، وطريقة اعتماد التصحيحات وتوثيقها. وندرج هذه الخدمة ضمن مؤشرات الموثوقية الظاهرة، لأنها يمكن أن تعزز الثقة في محتوى الموقع متى ارتبطت بمراجعة علمية معلنة للتصحيحات المقترحة.

4- القابلية الديداكتيكية الأولية للموقع

نقارب القابلية الديداكتيكية الأولية لموقع "ديوان المتنبي الرقمي" من زاوية ما يتيح للمدرس في التخطيط، وللمتعلم في البحث والقراءة وبناء الفهم. وتنسجم هذه المقاربة مع النظر إلى الموارد الرقمية التربوية بوصفها سندا يساعد على بلوغ الأهداف التعليمية بجهد أوضح وتنظيم أفضل داخل وضعيات التعلم (أزروال، 2025: 117 و119). كما يستدعي هذا التصور مفهوم "النقل الديداكتيكي" (la transposition didactique) عند إيف شوفالار (Yves Chevallard)، لأن الموقع يعيد تقديم شعر المتنبي في صورة قابلة للاختيار والتنظيم والاستثمار داخل الدرس، عبر الانتقال من المتن الأدبي في صورته العامة إلى مادة قابلة للتدريس (Chevallard, 1985: 39). ويتضح هذا النقل في تنظيم الديوان وفق الغرض والبحر والمرحلة الزمنية؛ إذ يجعل بذلك متن المتنبي الواسع مادة قابلة للانتقاء بحسب هدف الوحدة، وقابلة للإدماج في مسار قرآني مضبوط.

وتفيد أعمال أندري تريكو (André Tricot) بأن قيمة الأداة الرقمية ترتبط بطريقة إدماجها في سيناريو بيداغوجي محدد، يراعي هدف الحصّة، وحاجات المتعلمين، والزمن المتاح⁽⁹⁾. وتظهر هذه القابلية في أربعة مستويات مترابطة: تخطيط الدرس وانتقاء المادة، وبناء أنشطة القراءة والتحليل، والتقويم والدعم، ثم التكوين الأساس للمدرسين.

1-4- في تخطيط الدرس وانتقاء المادة

يعين الموقع المدرس في مرحلة التخطيط: إذ يضع بين يديه ديوانا منظما يمكن الرجوع إليه على أساس الغرض، أو البحر، أو المرحلة الزمنية، أو الشخصية المرتبطة بالقصيدة. ويساعد هذا التنظيم على اختيار نصوص أو أبيات تلائم هدف الحصّة، ومستوى المتعلمين، والزمن المتاح. فالمدرس الذي يتناول المديح أو الحكمة أو الفخر يستطيع أن يبني عينة قصيدة محدودة من الشواهد، وأن يربط النص المختار بامتداد أوسع من تجربة المتنبي الشعرية.

وتتيح وظائف البحث والتصنيف بناء مدخل عملي إلى الدرس. فقد ينطلق المدرس من لفظة مركزية، أو صورة متكررة، أو بحر شعري، أو علاقة بين الشاعر وشخصية تاريخية، ثم يحول هذه المعطيات إلى مهمة قرائية محددة. ويستطيع أن يستثمر "رحلة المتنبي" و"سير الأعلام" في لحظة التمهيد، خاصة في القصائد المرتبطة بسيف الدولة الحمداني، أو كافور الإخشيدي، أو عضد الدولة البويهية.

2-4- في أنشطة القراءة والتحليل

تلتقي إمكانات الموقع مع منطق القراءة المنهجية، لأنها تجعل الاقتراب من النص مسارا متدرجا يبدأ بالملاحظة، ثم بناء الفرضيات، واختبارها، وتركيب المعنى. وقد بينت الأدبيات التربوية المغربية أن القراءة المنهجية نقلت تدريس النص الأدبي من الشرح الخطي والمعالجة المعيارية إلى بناء المعنى انطلاقا من مؤشرات النص وفرضيات القراءة^(ينظر: كلموني، 2006: 29-35).

في لحظة ما قبل القراءة، يساعد الموقع على استحضار معطيات تمهيدية محدودة، مثل الغرض الشعري، أو اسم الشخصية المرتبطة بالقصيدة، أو المرحلة الزمنية التي تنتمي إليها. وتمنح هذه المعطيات المتعلمين فرصة لبناء فرضيات أولى حول موضوع النص ومقامه. وفي لحظة القراءة الاستكشافية، يمكن توجيههم إلى ملاحظة عنوان القصيدة، أو مطلعها، أو بحرهما، أو بعض ألفاظها المركزية، مع استعمال محرك البحث لتتبع لفظة أو تركيب داخل الديوان، ومقارنة مواضع استعماله.

وفي مرحلة القراءة المنظمة، يستفيد المتعلم من الشرح والإعراب الجزئي في تدليل بعض صعوبات الفهم. فالشرح يسند المعنى الأولي، والإعراب يكشف العلاقات التركيبية، ثم يوجه المدرس المتعلمين إلى ربط هذه المعطيات بالمعنى والصورة والإيقاع. ومن المهام الممكنة في هذا المستوى تحديد صورة الممدوح في أبيات مختارة، أو رصد علاقة العتاب بالمديح في القصائد الحمدانية. وفي مرحلة التركيب، يفتح الموقع مجالا لبناء خلاصة مدعومة بشواهد، كأن يكتب المتعلمون فقرة قصيرة تستند إلى شاهدين أو ثلاثة، وتربط بين المعنى والسياق والخصائص التعبيرية.

3-4- في التقويم والدعم

يوفر الموقع مادة مناسبة لبناء تقويم تكويني قصير، قريب من فعل القراءة نفسه. فقد يقدم المدرس بيتا مفردا، ويطلب من المتعلم تحديد القصيدة التي ينتمي إليها، وغرضها، وبحرها، والسياق المرتبط بها، ثم كتابة فقرة موجزة تفسر البيت في ضوء هذه المعطيات. وتجمع هذه المهمة بين البحث الرقعي، والفهم اللغوي، والقراءة السياقية، والإنتاج الكتابي، في مسار واحد منظم. وقد بين بول بلاك (Paul Black) ودylan Wiliam (Dylan Wiliam) أن التقويم التكويني يمكن أن يدعم التحصيل حين يتحول إلى ممارسة دقيقة تشمل استجلاء التعليمات السابقة، وتقديم تغذية راجعة وصفية، وتشجيع التقويم الذاتي عند المتعلم^(Black & Wiliam, 1998).

ويمكن الاستفادة كذلك من الموقع في الدعم والمعالجة. فإذا ظهرت صعوبات في فهم المعجم الشعري، أمكن توجيه المتعلمين إلى مقارنة استعمال اللفظة في أكثر من بيت. وإذا برزت صعوبات في الربط بين الشاهد والسياق، أمكن الرجوع إلى "رحلة المتنبي" أو "سير الأعلام" لبناء خلفية موجزة.

وإذا ظهرت صعوبات في الوزن، استثمر المدرس التصنيف العروضي للعودة إلى قصائد من البحر نفسه. ويستطيع المدرس أن يبني شبكة تقويم بسيطة تشمل: دقة العثور على الشاهد، وسلامة الفهم، وجودة الربط بين النص والسياق، وحسن التعبير.

4-4- في التكوين الأساس للمدرسين

يمثل الموقع مادة مناسبة للاشتغال داخل التكوين الأساس للمدرسين، خاصة في مجزئات ديداكتيك اللغة العربية، وتدريب التعلّيمات، والتخطيط، والتقويم، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم: فالأستاذ المتدرب يتعامل هنا مع ديوان رقمي متخصص، يحتاج إلى قراءة مزدوجة: قراءة لمحتواه الشعري بوصفه أثرا أدبيا، وقراءة لطريقة تنظيمه وإمكان إدماجه في وضعيات تعليمية.

ويمكن بناء مهام تطبيقية حول الموقع، من قبيل إعداد جذاذة درس تستثمر وظيفة البحث، أو تصميم نشاط قرائي قائم على شواهد مختارة، أو تقويم ملاءمة الشرح والإعراب لمستوى المتعلمين، أو إعداد بطاقة نقدية حول مؤشرات موثوقية المورد وحدود استعماله. وتنمي هذه المهام لدى الأستاذ المتدرب وعيا مهنيا يجمع بين معرفة المحتوى الأدبي، وحسن التخطيط الديداكتيكي، والاستعمال المهني للأداة الرقمية.

ومن زاوية نموذج "المعرفة التقنية-البيداغوجية-المضمونية" (TPACK)، تكتسب الوظيفة الرقمية قيمتها من تقاطعها مع المحتوى الشعري والمهمة التعليمية؛ فالصنيف العروضي، مثلا، يصبح أداة ديداكتيكية فعالة عند استثماره في نشاط يربط البحر الشعري بإيقاع النص ونبرته ودلالته، فيلتقي بعد الأداة ببعدي المضمون والتدبير البيداغوجي (Mishra & Koehler, 2006: 1028).

5- التقييم النقدي والمقارن

يجمع هذا المحور نتائج الملاحظة وفق المؤشرات المعتمدة في الشبكة، ويقارن الموقع، مقارنة وظيفية استطلاعية، بموارد رقمية قريبة منه في الموضوع أو الوظيفة، للكشف عن عناصر القوة وحدود التطوير.

1-5- خلاصة تقويمية وفق مؤشرات الملاحظة

تظهر الملاحظة المباشرة أن موقع "ديوان المتنبي الرقمي" يحقق حضورا واضحا في الجانبين التقني والتنظيمي. فالولوج إلى الديوان مباشر، والواجهة عملية، ووظائف البحث والنسخ والمشاركة تدعم استعماله في التحضير، وجمع الشواهد، وبناء أنشطة قرائية محددة. كما يمنح التصفح عبر الحاسوب والهاتف المحمول مرونة أولية في الإعداد القبلي وبعض مسارات التعلم الذاتي.

وفي المستوى التنظيمي والفهرسي، تظهر قوة الموقع في تعدد مداخل الولوج إلى شعر المتنبي. فالقصائد مرتبة وفق مداخل موضوعية وعروضية وزمنية وسياقية. ويفتح هذا التنظيم إمكان قراءة الديوان من زوايا متعددة، كما يساعد المدرس والباحث والمتعلم على بناء عينات نصية، ومقارنة القصائد، وتتبع بعض الظواهر الشعرية داخل تجربة المتنبي.

أما في المستوى الوثائقي والعلمي، فتبرز الحاجة إلى تقوية البيان المرجعي للمحتوى. فوجود النصوص المشكولة، والشرح، والإعراب الجزئي، يقدم سندا أوليا للقراءة. ويظل الاستعمال العلمي والتعليمي للموقع محتاجا إلى صفحة توضح مصدر المتن، والطبعة المعتمدة، وبيانات الشرح، ومصدر الإعراب، ومنهجية الضبط والتحديث.

وفي المستوى الديداكتيكي، يتيح الموقع إمكانات عملية لبناء أنشطة في القراءة والتحليل والبحث والتقويم. وتقوى هذه القابلية بتحويل وظائف الموقع إلى مهمة تعليمية محددة: اختيار شاهد مناسب، قراءته في سياقه، ثم توظيفه في بناء معنى قابل للمناقشة داخل القسم. ويحتاج هذا الجانب إلى مرافقة بيداغوجية تساعد المدرس على تحويل الوظائف التقنية إلى وضعيات تعلم منظمة.

وقد ارتبط تقدير درجة الحضور في كل مؤشر بما تحقق من معايير الفرعية خلال الملاحظة. فكلما حضرت أغلب عناصر المؤشر بوضوح، اتجه التقدير نحو "حضور قوي" أو "حضور جيد". وكلما اقتصر الحضور على بعض العناصر، أو بقيت عناصر أخرى في حاجة إلى توضيح أو تطوير،

اتجه التقدير نحو "حضور جزئي" أو "حضور ضعيف". وتبين خانة "ما يحتاج إلى تطوير" مواضع التفاوت داخل كل مؤشر، حتى يظل الحكم التقويبي مرتبطا بمعطيات الملاحظة.

ويمكن تلخيص نتائج الملاحظة في الجدول الآتي:

جدول رقم (1): خلاصة ملاحظة موقع "ديوان المتنبي الرقمي" وفق مؤشرات الملاحظة

المؤشر	ما يحققه الموقع	ما يحتاج إلى تطوير	درجة الحضور
التقني والاستعمالي	واجهة مباشرة، بحث عملي، نسخ ومشاركة، تصفح مقبول عبر الحاسوب والهاتف	صيغة للعمل دون اتصال، وتثبيت إمكان وجود تطبيق رسمي أو تطويره	حضور جيد
التنظيمي والفهرسي	تعدد مداخل الولوج إلى الديوان، وتنظيم النصوص وفق مداخل تساعد على البحث والمقارنة	تطوير الربط بين التصنيفات، وإضافة إمكانات بحث دلالي أوسع	حضور قوي
التوثيقي والعلمي	نصوص منظمة ومشكولة، مع شرح وإعراب جزئي يقدمان سنداً أولياً للقراءة.	التصريح بالطبعة المعتمدة، ومصدر الشرح والإعراب، ومنهجية الضبط والتحديث	حضور جزئي يحتاج إلى تقوية
الديداكتيكي	قابلية أولية لبناء أنشطة قرائية وتحليلية وبحثية، واستثمار الموقع في إعداد الدروس	دليل بيداغوجي، بطاقات عمل، نماذج أنشطة، وشبكات تقويم	حضور جيد قابل للتطوير

المصدر: من إعداد الباحث.

وتبين هذه الخلاصة أن قوة الموقع تتصل أساساً بالتنظيم والفهرسة وسهولة الولوج، بينما تتركز حدود التطوير في تقوية السند العلمي، وتوفير مرافقة بيداغوجية، وتحسين إمكانات الاستعمال التقني.

2-5- مقارنة بموارد رقمية مشابهة

تساعد المقارنة بموارد رقمية قريبة على تحديد موقع "ديوان المتنبي الرقمي" داخل البيئة الرقمية العربية، وبيان ما يميزه في قراءة شعر المتنبي واستثماره تعليمياً. وقد اتخذت هذه المقارنة طابعاً وظيفياً استطلاعياً، واستندت إلى الوظائف الظاهرة للمستخدم، مثل عرض النص، والبحث، والتصنيف، والشرح، والسياق، وإمكان الاشتغال خارج الاتصال.

وخصصت شبكة الملاحظة التفصيلية لموقع (mutanabbi.net)، بوصفه موضوع الدراسة الرئيس، بينما استعملت موارد رقمية أخرى لبناء مقارنة وصفية عامة تساعد على تحديد موقعه داخل البيئة الرقمية القريبة. وعلى هذا الأساس، تقرأ خانات الجدول الآتي بوصفها أوصافاً وظيفية مقارنة في حدود الفحص المنجز، مع ترك التقويم المفصل لهذه الموارد لبحث مقارن مستقل.

وتضم الموارد المقارنة مواقع متخصصة في شعر المتنبي، مثل موقع "أدب المتنبي" (almotnbi.com)، وموارد ثقافية أوسع مثل تطبيق "واحة المتنبي" (Waha Almotanabbi)، وموسوعات شعرية عامة مثل موقع "الديوان" (aldiwan.net)، وتطبيقات محمولة تتيح الديوان في صيغة مبسطة، مثل تطبيق "ديوان المتنبي بدون نت كامل" (5).

وتتفاوت هذه الموارد في وظائفها وإمكاناتها، كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (2): مقارنة وظيفية استطلاعية بين "ديوان المتنبي الرقمي" وموارد رقمية مشابهة

المعيار	mutanabbi.net	واحة المتنبي	almotnbi.com	aldiwan.net	تطبيق بدون اتصال
نوع المورد	منصة رقمية متخصصة	موقع/تطبيق ثقافي مؤسسي	موقع نصي متخصص	موسوعة شعرية رقمية عامة	تطبيق ذكي محمول
مجال التخصص	شعر المتنبي	شعر المتنبي وسيرته ورحلته	شعر المتنبي	شعراء متعددون، ومنهم المتنبي	شعر المتنبي
البحث	بحث داخل الديوان مع إمكانيات تصفية	بحث أو تصفح بحسب المداخل المتاحة	بحث نصي مباشر	بحث عام داخل موسوعة شعرية واسعة	بحث داخل النص المحمل
التصنيف	موضوعي، عروضي، زمني، تاريخي	موضوعي وجغرافي/سيري	تصنيف أحادي المدخل أو محدود المداخل	بحسب الشاعر، والعصر، والبلد، والبحر، والموضوع	تصنيف مبسط
الشرح	حاضر جزئياً، مع حاجة إلى توثيق مصدره وبيان طبعاته	حاضر ضمن تجربة ثقافية وسياقية	شرح مقتضب	شروح أو معطيات مساعدة بحسب النصوص المتاحة	شرح مقتضب أو غائب بحسب التطبيق
الإعراب	حاضر جزئياً	غير بارز في بنية المورد	غير ظاهر	غير ظاهر	غير ظاهر
السياق التاريخي	"رحلة المتنبي" و"سير الأعلام"	أطلس وسياقات مكانية وسيرية	معطيات سياقية محدودة	معطيات عامة مرتبطة بالشاعر أو النص	معطيات سياقية محدودة
العمل دون اتصال	مرتبط بالشبكة	مرتبط بالشبكة أو بحسب صيغة التطبيق	مرتبط بالشبكة	مرتبط بالشبكة	متاح بحسب طبيعة التطبيق
القابلية	مناسبة لبناء أنشطة	مناسبة للأنشطة	مناسبة للقراءة	مناسبة	مناسبة للقراءة

الفردية والمراجعة خارج الاتصال	للمقارنة الشعرية الواسعة بين الشعراء والعصور والأغراض	النصية المباشرة وجمع الشواهد	الثقافية والسياقية وربط الشعر بالمكان والسيرة	قراءة وتحليل وبحث، مع قابلية واضحة للتطوير	الديداكتيكية الأولية
-----------------------------------	--	---------------------------------	--	---	-------------------------

المصدر: من إعداد الباحث.

إن ما يميز موقع "ديوان المتنبي الرقمي" عن غيره هو اجتماع أمرين مهمين: التخصص في شاعر بعينه، وتنوع مداخل اللوج إلى متنه. فالموسوعات الشعرية العامة، مثل "الديوان"، تتيح للقارئ أفقا واسعا للمقارنة بين الشعراء والعصور، لكنها تزيد حاجة المدرس إلى الانتقاء والضبط داخل زمن تعليمي محدود. أما هذا الموقع فيخفف هذا الجهد، لأن تنظيمه وفق الغرض والبحر والزمن والشخصيات يجعله أداة عمل تتجاوز وظيفة الأرشيف، ويمكن المدرس من بناء عينات نصية صغيرة، وإسناد مهام قرائية محددة قابلة للإنجاز في وقت الحصة.

وتتغرز قيمة الموقع بما يرافق النصوص من خدمات مساندة، مثل شرح الألفاظ والتراكيب، والإعراب الجزئي لبعض المواضع، والمداخل السياقية التي توفرها "رحلة المتنبي" و"سير الأعلام". وتفيد هذه العناصر في تحليل الصورة الشعرية، وتتبع غرض القصيدة، وربط البيت بسياقه التاريخي والسياسي. وترتبط الاستفادة الأوسع من هذه الإمكانيات بأمرين متكاملين: تقوية الجهاز التوثيقي من جهة، وتحويل وظائف البحث والتصنيف والشرح إلى مهام تعلم واضحة المعالم من جهة أخرى.

3-5- حدود المورد ومقترحات التطوير

يندرج تطوير موقع "ديوان المتنبي الرقمي" ضمن مسار تربوي راهن على إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. ويظهر هذا التوجه في الدليل البيداغوجي الصادر عن وزارة التربية الوطنية، حيث ربط استعمال الموارد الرقمية بدعم التعلم وتنوع وضعياته⁽¹⁾ وزارة التربية الوطنية، 2012: 6-7.

ويحتاج تدريس الشعر القديم، ضمن هذا المسار، إلى تنظيم رقمي دقيق، وتوثيق علمي واضح، ومراقبة تساعد المدرس على تحويل المادة الشعرية إلى أنشطة تعليمية قابلة للتنفيذ.

وقد عززت المنصات الرسمية الموجهة للدعم والتعلم الذاتي، مثل منصة "تلميد تيس" (TelmidTICE)⁽²⁾ وزارة التربية الوطنية، دت، حضور الموارد الرقمية في الممارسة التعليمية المغربية. وينسجم هذا التوجه مع العناية الدولية بالموارد التعليمية المفتوحة، من حيث توسيع الانتفاع بمواد تعلم جيدة النوعية⁽³⁾ اليونيسكو، 2022: 10. وضمن هذا السياق، يمكن النظر إلى تطوير موقع "ديوان المتنبي الرقمي" من خلال مداخل عملية تتصل بتقوية التوثيق، والمرافقة البيداغوجية، وتيسير الاستعمال التقني، وتأطير خدمة التصحيح، وضمان استدامة المورد.

يتصل المدخل الأول للتطوير بالجهاز التوثيقي؛ فالموقع يحتاج إلى صفحة علمية مستقلة تجمع المعطيات الأساسية: مصدر المتن الشعري، والطبعة المعتمدة، وبيانات شرح البرقوقي، ومصدر الإعراب أو منهجية إعداده، وطريقة ضبط القصائد وتحديثها.

ويتعلق المدخل الثاني بالمرافقة البيداغوجية؛ إذ تزداد قيمة الموقع التعليمية حين يرفق بدليل مختصر للمدرسين، يتضمن جذاذات مقترحة، وبطاقات عمل، وشبكات تقويم، وأنشطة قرائية وعروضية وبحثية موجهة. ويساعد هذا الدليل المدرس على اختيار المورد المناسب، وتحديد لحظة إدماجه، وتوجيه المتعلمين أثناء البحث، وتحويل المعطيات الرقمية إلى مادة للفهم والتحليل والاستنتاج⁽⁴⁾ ينظر: Nesbit et al., 2003؛ مخزوم، 2024.

ويرتبط المدخل الثالث بإمكانات الاشتغال التقني؛ فالتصفح عبر الهاتف، وتطوير تطبيق رسمي أو صيغة تسمح بالاشتغال خارج الاتصال، يمنحان المدرسين والمتعلمين مرونة أكبر في الإعداد القبلي والتعلم الذاتي، خاصة في المؤسسات التي تعرف صعوبات في الربط بالشبكة. ويمكن أن تشمل هذه الصيغة حفظ قصائد مختارة، أو تحميل بطاقات نصية، أو إنشاء قوائم شواهد قابلة للرجوع إليها داخل القسم. وتزداد أهمية هذا المدخل في ضوء ما خلصت إليه دراسة ميدانية من أن «التلميذ المغربي يستعمل بشكل كبير الوسائل الرقمية في ممارساته الثقافية، إلا أن هذا الاستعمال يغلب عليه الطابع الاستهلاكي» (كور وأوباحو، 2025: 215).

ويرتبط المدخل الرابع بخدمة «إبلاغ عن خطأ». وتكتسب هذه الخدمة قيمتها العلمية من وجود مسار معلن لمعالجة الملاحظات، يحدد جهة المراجعة، ومعايير قبول التصحيحات، وطريقة توثيق التعديل داخل الموقع.

ويتصل المدخل الخامس باستدامة الموقع: فالمورد الرقمي يحتاج إلى صيانة منتظمة، وتحسين للروابط والوظائف، وضمان لاستقرار الاستضافة، وتتبع للأعطاب التقنية المحتملة.

ويمكن أن يسهم التعاون مع المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والمدارس العليا للأساتذة، وكليات علوم التربية، في اختبار سيناريوهات ديداكتيكية مبنية على الموقع، وجمع تغذية راجعة من المدرسين والمتدربين، وإنتاج موارد مرافقة تستجيب لحاجات المتعلمين.

6- سيناريوهات التوظيف الديداكتيكي للموقع

تترجم السيناريوهات الآتية ما رصدناه من وظائف الموقع إلى صيغ عمل ممكنة داخل القسم وفي فضاء التكوين. وهي مقترحات قابلة للاختبار، تنتظر حكم التجريب الصفي وتقدير المدرسين والمكونين والمؤطرين، فتبقى في حدود ما تسمح به دراسة وصفية تقف عند بنية المورد ووظائفه. وثمة فرق ينبغي أن يظل واضحا بين ما اقترحنه في المحور السابق من تطوير للموقع ذاته، وما نقترحه هنا من توظيف للموقع كما هو، بحالته التي عايناهما، في وضعيات تعليمية بعينها.

ويجمع هذه السيناريوهات خيط واحد: نقل المتعلم أو الأستاذ المتدرب من التصفح العام إلى عمل مضبوط، يجمع الشواهد، ويحللها، ويبني منها قراءة منظمة.

جدول رقم (3): تمايز سيناريوهات توظيف موقع "ديوان المتنبي الرقمي"

السيناريو	مجال الاشتغال	الوظيفة الديداكتيكية الرئيسية	المنتج المنتظر
حصة في التحليل النصي	القراءة الأدبية داخل القسم	تحليل نص مدرسي من شعر المتنبي وربطه بسياقه	فقرة تحليلية مدعومة بشواهد
ورشة في التكوين الأساس	تكوين الأساتذة المتدربين	تحويل وظيفة رقمية إلى نشاط تعليمي قابل للإنجاز	بطاقة نشاط ديداكتيكي
مشروع بحثي موجه	البحث المدرسي خارج القسم	بناء مدونة نصية صغيرة حول غرض شعري محدد	تقرير بحثي مصغر
نشاط للتشخيص والتقييم التكويني	التقويم والدعم	كشف صعوبات الفهم والبحث والربط بالسياق	إنجاز فردي قصير وشبكة تقويم

المصدر: من إعداد الباحث.

1-6- السيناريو الأول: حصة في التحليل النصي بالسلك الثانوي التأهيلي

يتناول هذا السيناريو قراءة تحليلية لنص "سبيل العلا" للمتنبّي ضمن درس شعر المدح، ويناسب متعلمي الجذوع المشتركة والمسالك الأدبية في التعليم الثانوي التأهيلي، ويهدف إلى فهم صورة الممدوح وربطها بسياقها الشعري والتاريخي، وتمارين المتعلمين على استعمال الموقع في بحث موجه لانتقاء الشواهد وترتيبها وتوظيفها في بناء قراءة واضحة. وينطلق المدرس من سؤال موجه: كيف يبني المتنبّي صورة سيف الدولة في النص؟ فيحيل المتعلمين إلى قسم "سير الأعلام" لبناء السياق الأولي، ثم تنجز قراءة مضبوطة يستعان فيها بشرح الموقع وإعرابه في تدليل الألفاظ والمواضع التي تؤثر بنيتها النحوية في توجيه المعنى.

ويستحسن أن يقابل المدرس في الإعداد بعض المواضع بطبعة معتمدة، خاصة ما يؤثر ضبطه في المعنى أو الوزن. فتغدو هذه المقابلة تدريباً على البقطة النصية، لا سيما أن الموقع يقدم الشرح والإعراب دون تصريح بمصدرهما. ثم يشتغل المتعلمون في مجموعات: صور الممدوح والعتاب، والإيقاع والبناء العروضي، وصلة النص بسياقه ومقام الشاعر، فتعرض الخلاصات في تركيب يربط الصورة بالإيقاع والسياق. ويختتم بفقرة قصيرة يرسم فيها المتعلم ملامح صورة سيف الدولة مستنداً إلى شاهدين على الأقل، ويركز التقويم على فهم الشاهد ووضعه في موضعه وصوغ معنى واضح بلغة سليمة.

2-6- السيناريو الثاني: ورشة في التكوين الأساس للمدرسين

تستهدف هذه الورشة طلبة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في ديداكتيك اللغة العربية، وتمتد نحو ساعتين موزعة بين الملاحظة وبناء النشاط ومناقشة البطاقات، وتهدف إلى تدريب الأساتذة المتدربين على تحليل مورد أدبي رقي وفحص شروط إدماجه في الدرس وتحويل إحدى وظائفه إلى مهمة تعليمية محددة. تبدأ الورشة بملاحظة جماعية للواجهة ووظائف البحث والتصنيف والشرح والإعراب، موجهة بثلاثة أسئلة: أي وظيفة تحول إلى نشاط؟ وما المهمة المسندة إلى المتعلمين؟ وما الأثر المنتظر في نهاية الحصة؟

ثم تبني كل مجموعة عينة نصية صغيرة بمدخل واحد (غرض شعري، أو ظاهرة أسلوبية، أو صورة، أو علاقة بيت بشرحه وإعرابه)، وتصوغ منها مهمة قابلة للإنجاز في حصة، ثم تصمم بطاقة نشاط ديداكتيكي تضم المستوى والهدف والأبيات وخطوات الإنجاز وأدوار الطرفين والمنتج ومعايير التقويم. وتناقش البطاقات بالتركيز على وضوح المهمة وملاءمة زمنها وصلتها بالكفايات، وتختتم الورشة بتركيب مهني يضبط شروط إدماج الموقع: تحديد الهدف، وحصر العينة، وتوجيه البحث، ومراجعة الشواهد على طبعة موثوقة، وربط الوظيفة الرقمية بمهمة تعلم واضحة.

3-6- السيناريو الثالث: مشروع بحثي موجه للمتعلمين

ينتقل العمل، في هذا المستوى، من حصة التحليل إلى مشروع قصير حول المديح في شعر المتنبّي. ويوجه المشروع إلى متعلمي التعليم الثانوي التأهيلي، وخاصة الجذوع المشتركة والمسالك الأدبية التي يحضر فيها شعر المتنبّي ضمن أنشطة القراءة أو البحث أو علوم اللغة. ويمتد المشروع أسبوعين على الأقل في صيغة بحث موجه خارج القسم، يتبعه المدرس مرحلة مرحلة. ويدرب المشروع المتعلمين على بناء مدونة نصية صغيرة، وعلى انتقاء الشواهد وتنظيمها واستعمالها في تحليل موضوعي. وتجد صيغة المشروع البحثي سنداً في بعض المقررات المدرسية التي تقترح أنشطة موازية قائمة على إعداد ملفات حول فن الشعر، والبحث في المراجع، وجمع نماذج شعرية مصنفة، بما يجعل توظيف "ديوان المتنبّي الرقي" امتداداً ممكناً لهذا النوع من الأعمال، مع تخصيصه بمتن شاعر واحد وغرض شعري محدد (ينظر: مرشدي في اللغة العربية، 2013: 151).

يعتمد المتعلمون التصنيف الموضوعي في الموقع للوصول إلى قصائد المديح، فينتقون ثلاث قصائد أو أربعاً أو مقاطع دالة منها مع تنويع الممدوحين والسياقات، ويوجه المدرس جمع المادة وفق صورة الممدوح وصفات القوة والكرم وموقع الشاعر منه، مستثمرين "سير الأعلام" و"رحلة المتنبّي" لفهم السياقات. ثم يحررون تقريراً من أربع إلى ست صفحات في بنية بحثية مصغرة (مقدمة تضبط الموضوع وأسلته، وعرض تحليلي منظم، وخلاصة تركيبية، ولائحة شواهد)، ويراعى في التقويم تمثيل العينة ودقة الشواهد وسلامة الربط بالسياق ووضوح اللغة وحسن التنظيم.

4-6- السيناريو الرابع: الموقع أداة للتشخيص والتقويم التكويني

تتغير الوظيفة في هذا السيناريو من بناء القراءة أو إنجاز المشروع إلى تشخيص الصعوبات؛ فالموقع أداة تعين المدرس على معرفة مواضع التعثر قبل بناء الدعم، في نشاط فردي قصير يصلح للجذع المشترك آداب وعلوم إنسانية أو للسنة الأولى باكوريا. ونقترح أن يضع المدرس بين يدي المتعلم بيتا واحدا، ويكلفه مهمة مركبة: العثور على القصيدة عبر محرك البحث، وتحديد غرضها وبحرها ومرحلتها الزمنية من المعطيات المتاحة، والاستعانة بالشرح في إدراك المعنى الأولي، ثم كتابة فقرة من ستة إلى ثمانية أسطر يصل فيها البيت بسياق قصيدته.

وما يميز هذا السيناريو أن المدرس يتجاوز تنقيط الأجوبة إلى قراءتها قراءة تشخيصية: أين تعثر المتعلمون في العثور على النص؟ وأين في فهم اللفظ؟ وأين في وصل الشاهد بسياقه؟ فتتكشف الصعوبات المتكررة، ويبنى عليها دعم موجه لاحق. ويقوم العمل وفق شبكة بسيطة: دقة العثور على القصيدة وضبط معطياتها، وسلامة فهم البيت، وجودة الربط بين المعنى والسياق، ووضوح العبارة. ويبقى نجاح هذا الاستعمال رهينا بأن يوجه المتعلم إلى الموقع بمهمة محددة، حتى يبقى استعماله للموقع مرتبطا بالمهمة المطلوبة وبزمنها المحدد.

7- النتائج والمقترحات

أفضى تحليل موقع "ديوان المتنبي الرقمي" إلى إبراز قيمة مورد أدبي متخصص يعيد تقديم ديوان المتنبي في بنية رقمية منظمة، تتيح للقارئ مداخل متعددة إلى المتن، من الغرض الشعري، والبحر، والمرحلة الزمنية، والشخصيات، والسياقات التاريخية. وتتمثل قوة الموقع في قدرته على تحويل الديوان من مادة نصية واسعة إلى فضاء قابل للبحث والتصفح وجمع الشواهد، بما يفتح أمام المدرس والمتعلم إمكانات عملية في قراءة الشعر القديم وتنظيم الاشتغال عليه. وبذلك تتميز هذه الدراسة عن البحوث السابقة التي انصرفت إلى المنصات التعليمية العامة أو إلى المقاربات التقنية والمؤسسية للرقمنة، بكونها تقدم تحليلا وصفيا نقديا لمورد أدبي رقمي متخصص، وتقترح أداة ملاحظة قابلة لإعادة الاستعمال، وسيناريوهات ديداكتيكية مضبوطة لتوظيف المورد في الدرس والتكوين.

وتكشف الدراسة، في مستوى التركيب، أن القابلية الديداكتيكية للموقع تقوم على توازن بين عناصر قوة واضحة وحدود تحتاج إلى تطوير. فمن جهة، يوفر الموقع تنظيما فهرسيا محكما، ووظائف بحث وتصفح تساعد على اختيار النصوص وبناء أنشطة قرائية وتحليلية. ومن جهة أخرى، تظل قيمته العلمية والتربوية محتاجة إلى تقوية الجهاز التوثيقي، خاصة ما يتعلق بالطبعة المعتمدة، ومصادر الشرح والإعراب، ومنهجية إعداد المحتوى ومراجعته. وتتأكد أهمية هذا الجانب مع انتقال المورد من الاستعمال الثقافي العام إلى الاستعمال المدرسي أو التكويني.

وتبرز السيناريوهات المقترحة أن إدماج الموقع في تدريس الشعر القديم يقتضي توجيها بيداغوجيا واضحا. فالقيمة التعليمية للمورد تتحقق حين تتحول وظائفه الرقمية إلى مهام دقيقة: البحث عن شاهد، بناء عينة نصية، تحليل صورة، تتبع غرض شعري، أو ربط البيت بسياقه التاريخي والسير. وتظل هذه السيناريوهات أولية وقابلة للاختبار والتعديل، لأنها تحتاج إلى تجريب داخل الأقسام الدراسية ومؤسسات التكوين، وإلى عرضها على مدرسين ومكونين لتقدير ملاءمتها للمستويات الدراسية، والزمن المدرسي، وشروط الاشتغال الفعلية.

وتفتح الدراسة آفاقا متعددة للبحث والتطوير. فمن جهة البحث، يمكن الانتقال من الملاحظة الوصفية إلى التجريب الميداني داخل الأقسام ومؤسسات التكوين، قصد تقدير أثر الموقع في فهم المتعلمين للشعر القديم، وفي تطوير ممارسات المدرسين في اختيار النصوص وبناء الشواهد. ومن جهة التطوير، يمكن الاشتغال على تعزيز التوثيق العلمي، وتحسين البحث الدلالي، وإتاحة صيغ للاستعمال الجزئي خارج الاتصال، وبناء موارد مرافقة قابلة للتوظيف في الدرس والتكوين. وتظل المقارنة مع موارد رقمية مشابهة مسارا مهما لصوغ معايير أوضح لجودة الموارد المتخصصة في الأدب القديم.

بهذا المعنى، يقدم "ديوان المتنبي الرقمي" نموذجا إجرائيا لتجديد صلة المدرسة بالتراث الشعري العربي عبر وسيط رقمي متخصص: فهو يحافظ على طبيعة النص التراثي، ويعيد تنظيم طرق الوصول إليه، ويمنح المدرس والمتعلم فرصا جديدة للقراءة والمقارنة وبناء المعنى؛ وشرط ذلك كله توثيق علمي أوضح، ومرافقة ديداكتيكية تجعل وظائفه جزءا من بناء التعلم.

خاتمة

تعد هذه الدراسة محاولة لقراءة مورد أدبي رقمي متخصص قراءة وصفية تحليلية، تتجاوز الانطباع العام إلى فحص منظم لبنيته ووظائفه وقابليته الديدانكتيكية. وقد انتهت إلى أن "ديوان المتنبي الرقمي" يمثل نموذجا متقدما في تنظيم متن شاعر بعينه وتعدد مداخل الولوج إليه، مع قوة واضحة في الجانبين التقني والتنظيمي، يقابلها احتياج في الجانب التوثيقي العلمي وفي المرافقة البيداغوجية. وبهذا المعنى يتأكد أن القيمة التعليمية للموارد الرقمية المتخصصة لا تقوم على الإتاحة وحدها، بل على ما يحيط بالنص من توثيق ومرافقة تحول التصفح إلى تعلم منظم.

وتبقى حدود هذه الدراسة قائمة في كونها ملاحظة وصفية أنجزها باحث واحد، في لحظة زمنية محددة، ووفق عينة قصدية استكشافية؛ وهي حدود تفتح الباب أمام أعمال لاحقة تنتقل من الوصف إلى التجريب الصفي، وتقيس أثر الموقع في فهم المتعلمين للشعر القديم، وتختبر السيناريوهات المقترحة داخل الأقسام ومؤسسات التكوين. ونأمل أن تسهم هذه الدراسة في لفت انتباه الباحثين والمدرسين ومطوري الموارد إلى أهمية الموارد الأدبية الرقمية المتخصصة، وإلى ضرورة إسنادها بجهاز توثيقي ومرافقة بيداغوجية، حتى تتحقق صلة متجددة بين المدرسة والتراث الشعري العربي عبر وسيط رقمي علمي موثوق.

الملحق رقم (1): شبكة ملاحظة موقع "ديوان المتنبي الرقمي"

اعتمدت الدراسة هذه الشبكة لتوجيه ملاحظة موقع "ديوان المتنبي الرقمي" وفق أربعة مؤشرات كبرى: المؤشر التقني والاستعمالي، والمؤشر التنظيمي والفهرسي، والمؤشر التوثيقي والعلمي، والمؤشر الديدانكتيكي. وتقوم الشبكة على تقدير نوعي يصف درجة حضور كل مؤشر داخل الموقع، استنادا إلى ما تكشفه الواجهة، ووظائف البحث والتصفح، وتنظيم المحتوى، والخدمات المساندة، وحدود التوثيق، وإمكانات التوظيف البيداغوجي.

سلم التقدير النوعي المعتمد

- تستعمل الشبكة تدرجا نوعيا من أربع درجات، تضبط دلالة كل منها كما يأتي، توجهها للملاحظة وضبطا للأحكام:
 - حضور قوي: يكون المؤشر حاضرا بوضوح في أغلب العناصر المفحوصة، وقابلا للتحقق المباشر من الواجهة دون التباس.
 - حضور جيد: يكون المؤشر حاضرا في الوظائف الأساسية، وكافيا للاستعمال، مع وجود جوانب تحتل التطوير أو الاستكمال.
 - حضور جزئي: يكون المؤشر حاضرا في بعض المواضع دون بيان كاف أو تعميم على باقي الوظائف، بحيث يحتاج إلى تقوية أو توضيح.
 - حضور ضعيف: يكون المؤشر غائبا، أو غير قابل للتحقق من الواجهة في حدود الفحص المنجز.
- وتقرأ نتائج هذا السلم بوصفها تقديرات نوعية مرتبطة بشبكة الملاحظة وبالعينة المفحوصة، كما ظهرت أثناء فحص الباحث للموقع.

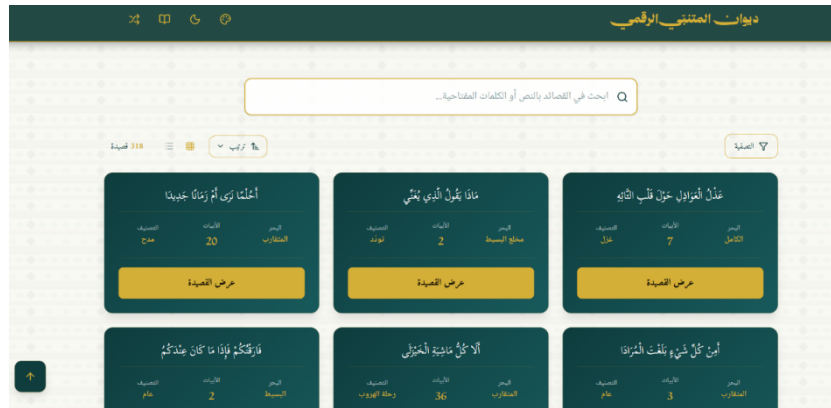
المؤشر	المعايير الفرعية	أسئلة الفحص	طريقة التقدير
المؤشر التقني والاستعمالي	سهولة الولوج إلى الموقع؛ وضوح الواجهة؛ سلاسة التصفح؛ قابلية الاستعمال عبر الحاسوب والهاتف؛ إمكان البحث والنسخ والمشاركة.	هل يتيح الموقع الوصول إلى الديوان بسهولة؟ هل تساعد الواجهة على الانتقال بين القصائد والوظائف دون تعقيد؟ هل تعمل وظائف البحث والنسخ والمشاركة بطريقة عملية؟ هل يمكن استعمال الموقع عبر الحاسوب والهاتف بدرجة مقبولة؟	تقدير وصفي نوعي: حضور قوي، حضور جيد، حضور جزئي، حضور ضعيف، مع دعم الحكم بأمثلة من وظائف الموقع.
المؤشر التنظيمي	تصنيف القصائد حسب	كيف ينظم الموقع مادته الشعرية؟	تقدير نوعي لدرجة انتظام

الفهرسي	الغرض؛ البحر؛ عدد الأبيات؛ الزمن؛ الشخصيات؛ تعدد مداخل الولوج؛ وظيفة التصفية؛ الربط بين القصائد وسياقاتها.	هل تتيح التصنيفات قراءة الديوان من أكثر من مدخل؟ هل تساعد الفهرسة على بناء مسارات للبحث والمقارنة؟ هل تضيف ميزتا "رحلة المتنبي" و"سير الأعلام" قيمة سياقية في قراءة القصائد؟	التصنيف، وتنوع المداخل، وقابليتها لخدمة القراءة والتحليل وبناء أنشطة البحث.
المؤشر التوثيقي والعلمي	بيان مصدر النص أو الطبعة المعتمدة؛ توضيح مصدر الشرح؛ توضيح مصدر الإعراب ومنهجية إعدادها؛ الفصل بين المتن والشرح والإعراب؛ وجود صفحة تعريفية بمنهجية إعداد المحتوى؛ وجود خدمة "إبلاغ عن خطأ" مع بيان مسار معالجة التصحيحات.	هل يصرح الموقع بمصدر الديوان أو الطبعة المعتمدة؟ هل يبين مصدر الشرح المعتمد، ولا سيما شرح البرقوقي كما يظهر في الواجهة؟ هل يوضح مصدر الإعراب ومنهجية إعدادها؟ هل توجد صفحة تعريفية بمنهجية جمع النصوص وضبطها وترتيبها؟ هل توضح خدمة "إبلاغ عن خطأ" مسار معالجة التصحيحات المقترحة، والجهة التي تراجعها، وطريقة اعتمادها أو توثيقها؟	تقدير نوعي لدرجة الموثوقية الظاهرة، مع التمييز بين وجود خدمات مساعدة، مثل الشرح والإعراب والتبليغ عن الخطأ، وبين الحاجة إلى توثيق مصادر هذه الخدمات وبيان آلية مراجعتها العلمية.
المؤشر الديدانكتيكي	قابلية الموقع لبناء أنشطة قرائية وتحليلية؛ دعم البحث الموجه؛ تنمية كفايات القراءة الأدبية؛ دعم الكفاية العروضية والرقمية؛ إمكان توظيفه في إعداد الدروس؛ قابليته للاستثمار في التقويم والتكوين الأساس للمدرسين.	كيف يمكن تحويل وظائف الموقع إلى أنشطة تعليمية؟ هل يساعد البحث والتصنيف والشرح على بناء وضعيات تعلم؟ هل يتيح للمدرس اختيار النصوص وتنظيم الشواهد؟ هل يخدم التكوين الذاتي والمهني للمدرسين؟ ما حدود استعماله داخل القسم أو في فضاء التكوين؟	تقدير نوعي لإمكانات التوظيف البيداغوجي، في حدود ملاحظة وظائف الموقع، من غير قياس ميداني لأثره في تعلم المتعلمين أو ممارسات المدرسين.

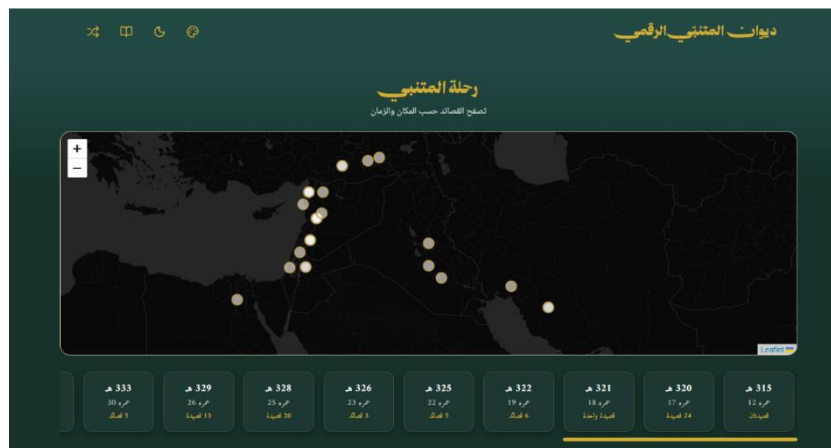
المصدر: من إعداد الباحث.

ونقترح أن تستعمل هذه الشبكة باعتبارها أداة لتوجيه الملاحظة الوصفية للموقع، وتحديد عناصر القوة وحدود التطوير في بنيتها ووظائفه. وترتبط نتائجها بالحالة التي كان عليها الموقع أثناء الملاحظة المباشرة، لذلك تبقى قابلة للتحيين كلما عدلت الواجهة، أو أضيفت وظائف جديدة، أو صرح بمصادر النصوص والشروح.

الملحق رقم (2): صور من واجهة موقع "ديوان المتنبي الرقمي"



الصورة رقم (1): واجهة عرض القصائد ووظائف البحث والتصفح في موقع "ديوان المتنبي الرقمي"



الصورة رقم (2): صفحة "رحلة المتنبي" وتمثيل القصائد وفق المكان والزمان

المصدر: موقع "ديوان المتنبي الرقمي" (mutanabbi.net)، تمت الزيارة في شهر ماي 2026م.

الهوامش

- (1) تستند جميع الأوصاف والاستنتاجات الواردة في هذه الدراسة عن موقع "ديوان المتنبي الرقمي" (المزروع، دت) إلى الحالة التي كان عليها الموقع أثناء زيارته في شهر ماي 2026م.
- (2) تم فحص موقع "ديوان المتنبي الرقمي" يومي 22 و 23 ماي 2026م، باستعمال حاسوب محمول، عبر متصفح (Google Chrome). وشمل الفحص العناصر الآتية: الصفحة الرئيسية، وصفحات عرض القصائد، ومداخل البحث والتصفح، والتصنيف بحسب الغرض والبحر، ووظائف الشرح والإعراب، وخدمات النسخ والمشاركة، وصفحات "سير الأعلام" و"رحلة المتنبي" وخدمة "إبلاغ عن خطأ".
- (3) شملت العينة المفحوصة عشر (10) قصائد، وثلاثين (30) بيتا شعريا، وعشرة (10) مداخل من مداخل الأعلام، وخمس (5) محطات من "رحلة المتنبي"، اختيرت لاختبار وظائف البحث، والتصنيف، والشرح، والإعراب، وبناء السياق داخل الموقع.
- (4) ينظر في التأطير العام للإنسانيات الرقمية: (عبد الحميد، 2024؛ Schreibman et al، 2004). وتندرج ضمن هذا المجال مفاهيم إجرائية مهمة في معالجة النصوص التراثية رقميا، منها: البيانات الوصفية (Metadata)، وهي المعطيات التي تعرف بالنص ومصدره ونسخته وطبعاته؛ والترميز

النصي (TEI)، وهو معيار يستعمل لتمييز عناصر النص وبنيتة وعلاقاته الداخلية في الصيغ الرقمية؛ والمقابلة النصية (Collation)، وهي فحص النص الرقمي في ضوء النسخ أو الطباعات المعتمدة لرصد الفروق في الرواية والضبط والترتيب. وينظر في معيار الترميز النصي: (TEI Consortium, 2026).

(5) اعتمدت المقارنة الوظيفية الاستطلاعية على معاينة الموارد الآتية خلال شهر ماي 2026م: موقع "أدب المتنبي" (almotnbi.com)؛ وتطبيق "واحة المتنبي" (Waha Almotanabbi) بمتجر Google Play؛ وموقع "الديوان" (alldiwan.net)؛ وتطبيق "ديوان المتنبي بدون نت كامل" بمتجر Google Play.

المصادر والمراجع

- ابن جني، أبو الفتح عثمان، (2004)، الفسر: شرح ابن جني الكبير على ديوان المتنبي، تحقيق: رضا رجب، دار الينابيع، دمشق.
- أزروال، بدر، (2025)، "فاعلية الموارد الرقمية التربوية في تحسين مهارة المحادثة لدى عينة من متعلمي (ات) الجذع المشترك آداب: مديرية الرشيدية أنموذجاً"، مجلة كراسات تربوية، المجلد: 2، العدد: 19، ص. 117-125.
- البرقوقي، عبد الرحمن، (1930)، شرح ديوان المتنبي، المكتبة التجارية الكبرى لصاحبها مصطفى محمد، القاهرة.
- تطبيق "ديوان المتنبي بدون نت كامل"، (د.ت)، متجر Google Play.
- تطبيق "واحة المتنبي" (Waha Almotanabbi)، (د.ت)، متجر Google P.
- الجريدة الرسمية للمملكة المغربية، (2019)، "القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي"، العدد: 6805، 19 غشت 2019.
- عبد الحميد، يوسف محمد، (2024)، مدخل إلى الإنسانيات الرقمية: مقارنة إبستمولوجية جديدة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الكتب والدراسات العربية، الإسكندرية.
- العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين، (1936)، ديوان أبي الطيب المتنبي بشرح أبي البقاء العكبري، المسعى التبيان في شرح الديوان، ضبطه وصححه ووضع فهرسه: مصطفى السقا وإبراهيم الإبياري وعبد الحفيظ شلي، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة.
- عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، جامعة الملك عبد العزيز، (د.ت)، "الموارد الرقمية ومعاييرها"، منصة الموارد التعليمية المفتوحة (OERx).
- في رحاب اللغة العربية (كتاب مدرسي)، (2013)، الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي: جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، كتاب التلميذ والتلميذة، الدار العالمية للكتاب، مكتبة السلام الجديدة، الدار البيضاء.
- كرام، زهور، (2009)، الأدب الرقمي: أسئلة ثقافية وتأملات مفاهيمية، ط.1، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- كلموني، عبد الرحيم، (2006)، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص: من أجل كفايات قرآنية بالتعليم الثانوي، ط.1، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- كور، عبد العزيز؛ وأياحو، محمد، (2025)، "التلميذ المغربي في زمن الرقمنة: نحو إعادة تشكيل الثقافة المدرسية"، مجلة كراسات تربوية، المجلد: 2، العدد: 20، ص. 215-229.
- لهيميش، الحسين؛ المحبوب، حمزة، (2025)، "فعالية المنصات الرقمية في تدريس اللغة العربية بالسلوك الإعدادي: رؤية بيداغوجية معاصرة"، مجلة كراسات تربوية، المجلد: 2، العدد: 22، ص. 227-242.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (2015)، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030): من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، الرباط.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (2024)، المدرسة الجديدة: تعاقد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين، من الرؤية الاستراتيجية إلى الرهانات التربوية المستقبلية، تقرير رقم: 7/2024.
- المحبوب، حمزة؛ لهميش، الحسين، (2024)، "الموارد الرقمية في تعليم اللغة العربية: بين التنظير والتطبيق"، مجلة كراسات تربوية، المجلد: 1، العدد: 16، ص. 131-142.
- مخزوم، فيولا، (2024)، قيادة التحول الرقمي في الفصول الدراسية: دور المعلم في عصر التكنولوجيا، (د.ط.)، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين.
- مرشدي في اللغة العربية (كتاب مدرسي)، (2012-2013)، جذع العلوم وجذع التكنولوجيا، ط.6، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء.
- المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، (د.ت)، "الموارد التعليمية الرقمية المشتركة في منظومة المنصة الوطنية للتعليم الإلكتروني" (FutureX)، موقع رسمي، المملكة العربية السعودية.
- المزروع، عبد الرحمن، (د.ت)، "ديوان المتنبي الرقمي" (mutanabbi.net): موقع إلكتروني متخصص في شعر أبي الطيب المتنبي.
- المعري، أبو العلاء أحمد بن عبد الله، (1992)، شرح ديوان أبي الطيب المتنبي المسمى معجز أحمد، تحقيق: عبد المجيد دياب، ط.2، دار المعارف، القاهرة.
- مكتبة الإسكندرية، (د.ت)، "المكتبة الرقمية العالمية"، صفحة مشروع ضمن الموقع الرسمي لمكتبة الإسكندرية.
- المكتبة الشاملة، (د.ت)، الموقع الرسمي لمشروع المكتبة الشاملة.
- موقع "أدب المتنبي" (almotnbi.com)، (د.ت)، مورد رقمي متخصص في شعر أبي الطيب المتنبي.
- موقع "الديوان" (alldiwan.net)، (د.ت)، صفحة أبي الطيب المتنبي، موسوعة شعرية رقمية عامة.
- النجاح في اللغة العربية (كتاب مدرسي)، (2012)، السنة الأولى من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- هلال، مجيد، (2024)، "أهمية توظيف المحتوى الرقمي التعليمي-التربوي في تدريس التراث المغربي: مادة الاجتماعيات بالسلك الإعدادي نموذجاً"، مجلة كراسات تربوية، العدد: 16، ص. 159-171.
- الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد النيسابوري، (1861)، ديوان أبي الطيب المتنبي، وفي أثناء متنه شرح الإمام الواحدي وأربعة فهارس، نشره واعتنى به: فريدخ ديتريشي (Friedrich Dieterici)، برلين.
- وزارة التربية الوطنية، (2007)، التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية، (2012)، الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية، (د.ت)، منصة "تلميذ تيس" (TelmidTICE): منصة رقمية رسمية للدروس والملخصات والتمارين والفروض والامتحانات والموارد التعليمية.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، (2022)، خارطة الطريق (2022-2026): من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع، الرباط.
- يقطين، سعيد، (2005)، من النص إلى النص المترابط: مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، ط.1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/بيروت.
- اليونسكو، (2022)، توصية اليونسكو الخاصة بالموارد التعليمية المفتوحة لعام 2019: دعم تعميم الانتفاع بالمعلومات من خلال مواد تعلم مفتوحة جيدة النوعية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، باريس.
- Black, Paul; Wiliam, Dylan, (1998), "Assessment and Classroom Learning", Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, vol. 5, no. 1, pp. 7-74.
- Chevallard, Yves, (1985), La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Mishra, Punya; Koehler, Matthew J., (2006), "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge", Teachers College Record, vol. 108, no. 6, pp. 1017-1054.
- Nesbit, John; Belfer, Karen; Leacock, Tracey, (2003), Learning Object Review Instrument (LORI), Version 1.5, E-Learning Research and Assessment Network.
- Schreibman, Susan; Siemens, Ray; Unsworth, John (eds.), (2004), A Companion to Digital Humanities, Blackwell, Oxford.
- TEI Consortium, (2026), TEI P5: Guidelines for Electronic Text Encoding and Interchange, P5 Version 4.11.0, <https://guidelines.tei-c.de/en/html/index.html>.
- Tricot, André, (2020), Quelles fonctions pédagogiques bénéficient des apports du numérique?, Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco), Paris.
- ترجمة قائمة المراجع العربية إلى الإنجليزية (Romanized and Translated Arabic References)
 - Romanized author names and English translations of the titles of the Arabic-language references, in the order of the Arabic list above. References originally in Latin script appear in the main reference list above.
 - Ibn Jinnī, Abū al-Faḥ Ṭḥmān. (2004). Ibn Jinnī's Major Commentary on the Dīwān of al-Mutanabbī (al-Faṣr) (R. Rajab, Ed.). Damascus: Dār al-Yanābī'.
 - Azrwāl, Badr. (2025). The effectiveness of educational digital resources in improving the conversation skill among common-core literature learners: The Errachidia directorate as a model. Kurrāsāt Tarbawīyya, 2(19), 117–125.
 - Al-Barqūqī, 'Abd al-Raḥmān. (1930). Commentary on the Dīwān of al-Mutanabbī. Cairo: Al-Maktaba al-Tijāriyya al-Kubrā.
 - Complete Offline Dīwān al-Mutanabbī (Mobile application). (n.d.). Google Play Store.
 - Wāḥat al-Mutanabbī (Mobile application). (n.d.). Google Play Store.
 - Official Gazette of the Kingdom of Morocco. (2019). Framework Law No. 51.17 on the system of education, training and scientific research (Issue 6805, 19 August 2019).

- ‘Abd al-Ḥamīd, Yūsuf Muḥammad. (2024). Introduction to Digital Humanities: A New Epistemological Approach to the Humanities and Social Sciences. Alexandria: Dār al-Kutub wa-l-Dirāsāt al-‘Arabiyya.
- Al-‘Ukbarī, Abū al-Baqā’. (1936). The Dīwān of al-Mutanabbī with al-‘Ukbarī’s Commentary (al-Tibyān) (M. al-Saqqā, I. al-Ibyārī, & ‘A. Shalabī, Eds.). Cairo: Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī.
- Deanship of E-Learning and Distance Education, King Abdulaziz University. (n.d.). Digital resources and their standards. Open Educational Resources Platform (OERx).
- In the Realm of the Arabic Language (Textbook). (2013). Common cores of qualifying secondary education. Casablanca: Al-Dār al-‘Ālamiyya li-l-Kitāb.
- Karrām, Zuhūr. (2009). Digital Literature: Cultural Questions and Conceptual Reflections (1st ed.). Cairo: Ru’ya li-l-Nashr wa-l-Tawzī’.
- Kalmūnī, ‘Abd al-Raḥīm. (2006). Introduction to the Methodical Reading of Texts: Toward Reading Competencies in Secondary Education (1st ed.). Casablanca: Manshūrāt Ṣadā al-Taḍāmūn.
- Kūr, ‘Abd al-‘Azīz; & Ūbāḥū, Muḥammad. (2025). The Moroccan pupil in the age of digitization: Toward reshaping school culture. Kurrāsāt Tarbawiyya, 2(20), 215–229.
- Lahmīsh, al-Ḥusayn; & al-Maḥbūb, Ḥamza. (2025). The effectiveness of digital platforms in teaching Arabic at the lower-secondary level: A contemporary pedagogical vision. Kurrāsāt Tarbawiyya, 2(22), 227–242.
- Higher Council for Education, Training and Scientific Research. (2015). The Strategic Vision of Reform (2015–2030): For a School of Equity, Quality and Advancement. Rabat.
- Higher Council for Education, Training and Scientific Research. (2024). The New School: A New Social Contract for Education and Training (Report No. 7/2024).
- Al-Maḥbūb, Ḥamza; & Lahmīsh, al-Ḥusayn. (2024). Digital resources in teaching Arabic: Between theory and practice. Kurrāsāt Tarbawiyya, 1(16), 131–142.
- Makhzūm, Viola. (2024). Leading Digital Transformation in Classrooms: The Teacher’s Role in the Age of Technology. Berlin: Democratic Arab Center.
- My Guide in the Arabic Language (Textbook). (2012–2013). Science and technology common cores (6th ed.). Casablanca: Afrīqiyyā al-Sharq.
- National Center for E-Learning. (n.d.). Shared digital educational resources in the National E-Learning Platform (FutureX). Saudi Arabia.
- Al-Mazrū’, ‘Abd al-Raḥmān. (n.d.). Dīwān al-Mutanabbī al-Raqamī (mutanabbi.net): A specialized website for the poetry of al-Mutanabbī.
- Al-Ma‘arrī, Abū al-‘Alā’. (1992). Commentary on the Dīwān of al-Mutanabbī (Mu‘jiz Aḥmad) (‘A. Diyāb, Ed.; 2nd ed.). Cairo: Dār al-Ma‘ārif.
- Bibliotheca Alexandrina. (n.d.). The World Digital Library. Official website of Bibliotheca Alexandrina.
- Al-Maktaba al-Shāmila (The Comprehensive Library). (n.d.). Official website of the al-Maktaba al-Shāmila project.

- Adab al-Mutanabbī website (almotnbi.com). (n.d.). A specialized digital resource for the poetry of al-Mutanabbī.
- Al-Dīwān website (aldiwan.net). (n.d.). Al-Mutanabbī page, a general digital poetry encyclopedia.
- Success in the Arabic Language (Textbook). (2012). First baccalaureate year, arts and humanities stream. Casablanca: Maṭbaʿat al-Najāh al-Jadīda.
- Hilāl, Majīd. (2024). The importance of employing educational digital content in teaching Moroccan heritage: Social studies at the lower-secondary level. *Kurrāsāt Tarbawiyya*, (16), 159–171.
- Al-Wāḥidī, Abū al-Ḥasan. (1861). *The Dīwān of al-Mutanabbī with the Commentary of Imam al-Wāḥidī* (F. Dieterici, Ed.). Berlin.
- Ministry of National Education. (2007). *Pedagogical Guidelines and Programs for Teaching Arabic in Qualifying Secondary Education*. Rabat.
- Ministry of National Education. (2012). *The Pedagogical Guide for Integrating ICT in Education*. Rabat.
- Ministry of National Education. (n.d.). *TelmidTICE: An official digital platform for lessons, summaries, exercises and educational resources*.
- Ministry of National Education, Preschool and Sports. (2022). *The Roadmap (2022–2026): For a Quality Public School for All*. Rabat.
- Yaqīn, Saʿīd. (2005). *From Text to Hypertext: An Introduction to the Aesthetics of Interactive Creativity* (1st ed.). Casablanca/Beirut: Al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī.
- UNESCO. (2022). *UNESCO Recommendation on Open Educational Resources (OER) 2019*. Paris: UNESCO.

حين تمحو المطاوعة الفرصة التعليمية

الخطأ بين المحو والتوظيف: إشكالية بيداغوجية في السلك الابتدائي

د. مليكة اخبيزة

وزارة التربية الوطنية _ التعليم الابتدائي

تازة - المغرب

maryam0hajar@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2026/05/10 تاريخ القبول: 2026/06/10 تاريخ النشر: 2026/07/23

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على ظاهرة بيداغوجية لافتة تم رصدها خلال الزيارات الميدانية للأقسام الابتدائية، وتتمثل في الانتشار المتزايد لاستخدام قلم الرصاص في إنجاز الواجبات الكتابية، مع اللجوء إلى المحو الفوري للأخطاء وإعادة كتابتها صحيحة، بديلاً عن الأسلوب البيداغوجي المعتمد القاضي بالكتابة بالقلم الأزرق وتصحيح الأخطاء بالقلم الأخضر. تنطلق الدراسة من إشكالية محورية مفادها: ما الانعكاسات الديداكتيكية والبيداغوجية والنفسية لممارسة المحو المنهجي للخطأ في مرحلة التعليم الابتدائي؟ وتعتمد الدراسة على المنهج التحليلي الوصفي بالاستناد إلى المرجعيات النظرية في علوم التربية والديداكتيك وعلم النفس المعرفي. وتخلص النتائج إلى أن هذه الممارسة تؤثر على المتعلم فرصة التعلم من الخطأ بوصفه رافعة ديكتيكية، وتعيق عمل الأستاذ في التشخيص والعلاج، فضلاً عن تأثيرها السلبي على تنمية مهارتي الخط وتنظيم الكتابة. وتقترح الدراسة جملة من التوصيات الإجرائية لتجاوز هذه الظاهرة.

الكلمات المفتاحية: قلم الرصاص؛ المحو - التعليم الابتدائي؛ بيداغوجيا الخطأ؛ الديداكتيك؛ التشخيص والعلاج

When the Eraser Deletes the Learning Opportunity :

A Pedagogical issue in Primary Education

Dr. Malika AKHBIZA

Ministry of National Education_ Primary Education

Taza - Morocco

maryam0hajar@gmail.com

Received: 10/05/2026

Accepted: 10/06/2026

Published: 23/07/2026

Abstract

This study aims to shed light on a notable pedagogical phenomenon observed during field visits to primary school classrooms: the growing use of pencils to complete written assignments, accompanied by the immediate erasure of errors and their rewriting in correct form as an alternative to the established pedagogical approach of writing in blue ink and correcting errors in green.

The study is grounded in a central research question : What are the didactic, pedagogical, and psychological implications of the systematic erasure of errors at the primary education level?

It adopts a descriptive-analytical methodology, drawing on theoretical frameworks in educational sciences, didactics, and cognitive psychology. The findings conclude that this practice deprives learners of the opportunity to learn from their errors as a didactic lever, hinders the teacher's ability to diagnose and remediate learning difficulties, and negatively impacts the development of handwriting skills and written organization. The study concludes with a set of practical recommendations to address this phenomenon.

Keywords: pencil; erasure; primary education; error-based pedagogy; didactics; diagnosis and remediation

مقدمة

تعد الكتابة من المهارات الأساسية التي يولي لها التعليم الابتدائي عناية بالغة، إذ إنها ليست مجرد وسيلة للتعبير عن المعرفة، بل هي فضاء للتفكير وأداة لبناء الكفايات. وقد أرست المناهج الدراسية جملة من الضوابط المنهجية الهادفة إلى توظيف الإنتاج الكتابي للمتعلم بوصفه مادة للتحليل والتشخيص والعلاج؛ ومن بين هذه الضوابط اعتماد نظام القلم الأزرق للإنجاز والقلم الأخضر للتصحيح الذاتي، مما يتيح للأستاذ رصد الأخطاء ودراستها ووضع برامج علاجية مناسبة.

غير أن الزيارات الميدانية للأقسام الابتدائية كشفت عن ظاهرة مغايرة في تصاعد ملحوظ، وهي لجوء المتعلمين إلى قلم الرصاص في إنجاز كتاباتهم، ثم محو الأخطاء وإعادة كتابتها صحيحة. تبدو هذه الممارسة للوهلة الأولى حرصاً على جمالية الكتابة واستغلالاً لمساحات الكراسة، لكنها تنطوي على إشكاليات بيداغوجية وديداكتيكية عميقة تستدعي الوقوف والتأمل والتحليل العلمي.

تنبثق هذه الدراسة من قلق ميداني حقيقي، وتروم الإجابة عن السؤال الجوهرى الآتي: إلى أي حد تشكل ممارسة المحو المنهجي للخطأ في الكتابة ظاهرة ديدكتيكية ذات انعكاسات سلبية على مسارات التعلم والتقييم والعلاج في التعليم الابتدائي؟

أولاً: الإشكالية والتساؤلات الفرعية

تتمحور إشكالية هذه الدراسة حول الظاهرة الموصوفة آنفاً، وتتفرع عنها التساؤلات الفرعية التالية:

- ما الوظيفة الديدكتيكية لنظام الألوان في التصحيح، وكيف تتعارض ممارسة المحو مع هذه الوظيفة؟
- كيف تعيق ممارسة المحو المنهجي استثمار بيداغوجيا الخطأ بوصفها رافعة تعليمية؟
- ما الأثر النفسي والتربوي لمحو الخطأ على المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي؟
- كيف تنعكس هذه الممارسة على مهارة الخط وجمالية تنظيم الكتابة؟
- ما العوامل الكامنة وراء انتشار هذه الظاهرة، وما التوصيات الإجرائية لتجاوزها؟

ثانياً: الوظيفة الديدكتيكية لنظام الألوان في التصحيح

1. الأسس النظرية للنظام

إن نظام الكتابة بالقلم الأزرق وتصحيح الأخطاء بالقلم الأخضر ليس محض تقليد بيروقراطي، بل هو قرار ديدكتيكي مدروس مستند إلى مبادئ علمية راسخة. فالتمييز البصري بين الإنجاز الأصلي والتصحيح يمكن الأستاذ من قراءة مسار التعلم، لا قراءة نتيجته فحسب. وقد أكدت أبحاث في مجال التقييم التكويني (Black & Wiliam, 1998) أن التغذية الراجعة المرئية والموضوعة في السياق ذاته الذي نشأ فيه الخطأ أشد أثراً في التعلم من التغذية الراجعة المعزولة.

2. الوظائف الديدكتيكية للنظام

- الوظيفة التشخيصية: تمكن الكتابات المحتفظ بأخطائها من رصد الأنماط الخطئية المتكررة وتحديد طبيعتها (مفهومية، لغوية، إجرائية).
- الوظيفة العلاجية: يشكل تحليل الأخطاء المادة الخام لبناء أنشطة علاجية مستهدفة ومتمايزة.
- الوظيفة التواصلية: يتيح النظام حواراً بيداغوجياً ضمنياً بين الأستاذ والمتعلم حول مسار التعلم.
- الوظيفة الميتا معرفية: يتيح للمتلم رؤية مساره الخاص ومراقبة تقدمه عبر الزمن.

ثالثاً: بيداغوجيا الخطأ وإشكالية المحو

1. إعادة الاعتبار للخطأ

لقد شهدت أدبيات التربية خلال العقود الأخيرة مراجعة جذرية لمكانة الخطأ في منظومة التعلم. فبعد أن كان ينظر إليه بوصفه تقصيراً يستوجب العقاب والمحو، أصبح يعد في ضوء المقاربات البنائية وما بعد البنائية مؤشراً نافعا يكشف عن التمثلات الذهنية للمتلم وآليات تفكيره. ويذهب أستولفي Astolfi (1997) في كتابه الموسوم بـ"الخطأ، أداة للتدريس" إلى أن الخطأ "عرض من أعراض التعلم لا من أعراض القصور"، وأن توظيفه يتطلب من الأستاذ "أن يبقى آثاره مرئية" حتى يتسنى استثمارها.

2. ممارسة المحو: قراءة نقدية

حين يحمو المتلم خطأ فور اكتشافه أو بعد اطلاعه على الصواب، فإنه يزيل الدليل الوحيد الذي يمكن كلا من الأستاذ والمتلم ذاته من فهم ما حدث في الذهن لحظة الإنجاز. وهذا ما يمكن تسميته بـ"عمى الخطأ المكتسب"، وهو عمى يثبط نمو الكفايات الميتا معرفية. فمن منظور فيجوتسكي، يشكل الخطأ الظاهر نقطة انطلاق لمنطقة التطور القريب، فإذا محى انتفت فرصة الوساطة التربوية الفاعلة. مما يعمق المفارقة أن المتلم الذي يحمو خطأ قد يبدو كتابه نظيفاً ومثالياً، في حين أن هذه النظافة المصطنعة تخفي فجوات معرفية حقيقية. وهو ما عبر عنه هاتي وتيمبرلي Hattie & Timperley (2007) حين أكدوا أن التغذية الراجعة لا تؤدي دورها إلا حين يبقى المتلم جسراً مرئياً بين ما أنجزه وما ينبغي أن ينجزه.

رابعاً: الأبعاد النفسية والتربوية

1. الخطأ والصراع المعرفي

من منظور بياجيه Piaget، يولد الخطأ صراعاً معرفياً يدفع المتلم إلى مراجعة مخططاته الذهنية وإعادة تنظيمها بما يحقق التوازن. فإذا تم المحو قبل أن تتشكل هذه الديناميكية الداخلية، انتفى الصراع وبقيت التمثلات الخاطئة كامنة دون علاج حقيقي. وهكذا يكون المحو رديفاً للتعلم الشكلي السطحي الذي يستهدف الإجابة الصحيحة لا الفهم العميق.

2. الخوف من الخطأ وثقافة الكمال

تكشف ظاهرة المحو أيضاً عن بعد نفسي ضمني متعلق بعلاقة المتلم بالخطأ. فقد تشير إلى ثقافة صفية يسود فيها الخوف من الخطأ والرغبة في تقديم صورة مثالية، سواء أمام الأستاذ أو الأقران، وهو ما تشير إليه دويك Dweck (2006) حين تميز بين "العقلية الثابتة" (Fixed Mindset) التي تعد الخطأ تهديداً للكفاءة، و"العقلية النامية" (Growth Mindset) التي تعدّه خطوة ضرورية في مسار الإتقان. إن انتشار قلم الرصاص قد يكون مؤشراً على هيمنة العقلية الثابتة في الفضاء الصفّي.

3. الاستقلالية والاعتماد على الذات

ثمة بعد ثالث يتعلق بالاستقلالية الذاتية للمتعلم. فالتصحيح بالقلم الأخضر ينطوي على وعي ذاتي بوجود الخطأ وقبوله، وهو فعل نفسي ناضج يعزز الاستقلالية وينمي الثقة بالنفس. في المقابل، يرسخ المحو عادة الإخفاء والاستتار، وهي عادة تتعارض مع مبدأ المساءلة الذاتية الذي تسعى التربية الحديثة إلى بنائه.

خامسا: الأثر على مهارة الخط والتنظيم الكتابي

1. الخط بوصفه كفاية

لا يقتصر "الخط" في منظومة التعليم الابتدائي على كونه مجرد رسم للحروف، بل هو كفاية متكاملة تشمل الدقة الحركية والتنسيق البصري الحركي والمعالجة الجمالية. وقد أثبتت الدراسات أن جودة الخط ترتبط ارتباطا وثيقا بأداء المتعلم الأكاديمي العام (Graham et al, 2000)، لما يتيح من تحرير الطاقة المعرفية للتركيز على المحتوى.

2. قلم الرصاص والإضرار بجودة الخط

يدخل قلم الرصاص في ذهن المتعلم وعيا ضمنيا بأن الكتابة مؤقتة وقابلة للتعديل، مما يقلل من العناية والانتباه الذي يولي للحرف لحظة رسمه. ومن المفارقات أن السعي إلى النظافة عبر المحو كثيرا ما ينتهي إلى صفحة ممزقة أو محو بصورة غير تامة، مما يفسد الجماليات عوض أن يحسنها.

3. التنظيم الكتابي والمهارات الدراسية

يوفر الإبقاء على الكتابة الأصلية والتصحيح الملون فضاء بصريا منظما يعلم المتعلم التخطيط والتسلسل وتنظيم الفكر. في حين يفضي المحو المتكرر إلى فضاء فوضوي وغير منظم، وإلى تعلم ضمني مفاده أن الكتابة يمكن دائما تعديلها، وهو ما يتعارض مع متطلبات التعبير الكتابي في مراحل لاحقة حيث لا مجال للمحو.

سادسا: العوامل الكامنة وراء الظاهرة

1. العوامل المرتبطة بالأستاذ

تتضمن هذه العوامل: غياب أو ضعف التكوين البيداغوجي حول بيداغوجيا الخط واستثماره، وعدم الوضوح حول التعليمات والتوجيهات الرسمية المنظمة لآليات التصحيح، وضغط الوقت الذي قد يجعل التصحيح الملون مرهقا للأستاذ. كذلك قد يكون الأستاذ نفسه يشجع على المحو ضمنا لأنه يريح من مواجهة الأخطاء وتحليلها.

2. العوامل المرتبطة بالمتعلم وأسرته

تشير الملاحظات المجتمعية إلى أن بعض الأسر تعبر عن سعادتها حين يحضر أبنائها كتبها ودفاتر نظيفة خالية من الأخطاء، مما يخلق ضغطا اجتماعيا لإخفاء الأخطاء. يضاف إلى ذلك ما يسميه ميريو (Meirieu, 1990) "منطق الإنجاز" في مقابل "منطق التعلم"، إذ يصبح التلميذ مهتما بالمنتج النهائي الجميل أكثر من اهتمامه بمسار التعلم.

3. العوامل المرتبطة بالمناخ الصفّي والتقييم

حين يهيمن على الفضاء الصفّي تقييم جزائي يربط الخطأ بالعلامة المنخفضة، يصبح المحو استراتيجية دفاعية مفهومة. فالمتعلم يدرك بشكل حدسي أن الخطأ الظاهر سيكلفه، فيسعى إلى إخفائه. وهذا يشير إلى خلل في فلسفة التقييم المعمول بها، وإلى ضرورة التحول نحو التقييم التكويني.

سابعا: انعكاسات الظاهرة على العمل التربوي

يشكل تحليل الإنتاجات الكتابية للمتعلمين من بين الأدوات الأساسية التي يعتمد عليها الأستاذ في تقييم مستوى الفصل وجودة الممارسات الصفية. فحين تمحى الأخطاء، يفقد الأستاذ القدرة على:

- رصد مؤشرات مستوى التمكن الفعلي للمتعلمين في مختلف المكتسبات.
 - استثمار نتائج التقييم التكويني في بناء أنشطة الدعم والعلاج.
 - تحليل تطور الأخطاء عبر الزمن وقياس مردودية الإجراءات العلاجية المتخذة.
 - تكوين صورة حقيقية عن ديناميكية الفصل ومستوى النشاط المعرفي للمتعلمين.
- وهكذا تُفضي ممارسة المحو إلى نوع من "التعمية التربوية" التي تشوّه صورة الواقع الصفّي.

ثامنا: توصيات إجرائية

على مستوى الأستاذ

- اعتماد نظام الألوان في التصحيح بصرامة وتوضيح مبرراته البيداغوجية للمتعلمين أنفسهم.
- تنظيم أنشطة تحليل الأخطاء الجماعية بصورة دورية تجعل من الخطأ مادة للبحث والتفكير.
- تبني خطاب إيجابي نحو الخطأ يعزز عقلية النمو ويكافئ الشجاعة على الاعتراف بالخطأ.
- ربط نتائج التحليل الكروماتيكي للأخطاء ببرامج دعم، وعلاج واضحة وموثقة.

على مستوى الإطار الإشرافي

- إدراج توجيهات واضحة حول ممارسات التصحيح المقبولة.
- تنظيم أيام دراسية وتكوينية حول بيداغوجيا الخطأ وأدوات التشخيص والعلاج.
- توعية الأساتذة بكون نوعية الإنتاجات الكتابية وظهور الأخطاء وأساليب تصحيحها معيار من معايير التقييم للممارسة التعليمية.

على مستوى الأسرة

- تنظيم لقاءات توعية لأولياء الأمور حول الأهمية التربوية للخطأ وأثر ثقافة الكمال الزائف.
- توضيح أن الدفتر النظيف بلا أثر للتصحيح ليس بالضرورة دليلا على تعلم جيد.

خاتمة

تؤكد هذه الدراسة أن ظاهرة استخدام قلم الرصاص ومحو الأخطاء في التعليم الابتدائي ليست ظاهرة هامشية، بل هي كاشفة عن نمط تفكير تربوي مضمّر يضع جمالية الشكل فوق صدق مسار التعلم، ويفضل الإجابة الصحيحة على حساب رحلة بناء المعرفة.

إن الخطأ في الفضاء التربوي الحديث ليس وصمة تزال بالمطاطة، بل هو بصمة تروي مسيرة التعلم. والمدرسة الحقيقية ليست التي تنتج دفاتر نظيفة، بل التي تنتج عقولا تفكر وتصحح وتنمو.

في ضوء ذلك، ندعو هذه الدراسة إلى مقارنة شاملة تعيد الاعتبار لفلسفة الخطأ في الفضاء الصفّي، وترسخ ثقافة التقييم التكويني، وتعيد النظر في أدوات التقييم لتصبح أقل انبهارا بالنظافة وأكثر انتباها لعمق التعلم.

قائمة المراجع والمصادر

أولاً: المراجع العربية

- الدريج، محمد. (2004). الكفايات في التعليم: من أجل تطبيق ناجح. منشورات القاهرة.
- زيتون، حسن. (2003). التدريس نحو رؤية معرفية. عمان: عالم الكتب.
- العيادي، محمد. (2011). بيداغوجيا الأخطاء وآليات التصحيح. الرباط: منشورات مجلة التربية.
- مزوز، بركة. (2015). التقييم التكويني في ضوء المقاربة بالكفايات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- وزارة التربية الوطنية. (2019). المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (المراجعة 2019). الرباط: المديرية العامة للمناهج.
- Dreeg, M. (2004). Competencies in Education: Towards a Successful Application. Cairo Publications.
- Zeitoun, H. (2003). Teaching Towards a Cognitive Vision. Amman: Alam Al-Kutub
- El Ayadi, M. (2011). Error Pedagogy and Correction Mechanisms. Rabat: Journal of Education Publications
- Mazouz, B. (2015). Formative Assessment in the Light of the Competency-Based Approach. Algeria: University Publications Office.
- Ministry of National Education. (2019). Primary Education Curriculum (2019 Revision). Rabat: Directorate General of Curricula.
- Astolfi, J.-P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris: ESF Éditeur
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education, 5(1) 774.
- Bloom, B. S. (1971). Mastery learning. In J. H. Block (Ed.), Mastery learning: Theory and practice New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications Innovations in Education and Teaching International, 44(1), 57–66.
- Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. New York: Random House
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2000). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third-grade students. Contemporary Educational Psychology, 25(3) 387–395.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1) 81–112.
- Meirieu, P. (1990). L'école, mode d'emploi: Des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris ESF Éditeur.
- Piaget, J. (1977). The development of thought: Equilibration of cognitive structures. New Yor: Viking Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes Cambridge, MA: Harvard University Press

خسائر غير قابلة للتعويض: تقويض مراحل التعلم الحساسة في السياقات التعليمية المضطربة:**السياق الفلسطيني أنموذجاً**

إسراء أبو عياش

أستاذ مساعد/كلية العلوم التربوية

جامعة القدس المفتوحة – فلسطين

iabuayyash@qou.edu <https://orcid.org/0009-0008-8135-4412>

تاريخ الاستلام: 2026/05/10 تاريخ القبول: 2026/06/10 تاريخ النشر: 2026/07/23

ملخص:

تتناول الدراسة الآثار العميقة التي تتركها السياقات التعليمية المضطربة، والانقطاعات المتكررة الممتدة عن المدرسة على مراحل التعلم الحساسة لدى الطلبة، مع التركيز على الحالة الفلسطينية بوصفها نموذجاً لهذه السياقات. وتهدف إلى تحليل الكيفية التي تسهم بها هذه الاضطرابات في تقويض الفترات الحساسة للتعلم، وإلى مساءلة التصور السائد حول إمكانية تعويض الفاقد التعليمي، مع إيلاء اهتمام خاص بتأثير ذلك على علاقة الطلبة بالمدرسة وتبعاتها، وعلى تكافؤ الفرص التعليمية. وتفترض الدراسة أن فقدان فرص التعلم خلال المراحل النمائية الحساسة يؤدي إلى خسائر معرفية ومهارية وتطورية بعيدة المدى يصعب تعويضها في المراحل اللاحقة.

تعتمد الدراسة منهجاً نوعياً قائماً على الملاحظة الميدانية الممتدة زمنياً، استناداً إلى تجربة الباحثة في الإشراف على تدريب طلبة الجامعة في المدارس الحكومية الفلسطينية خلال الفترة 2020 - 2026. لم تجر مقابلات معمقة أو أدوات جمع بيانات تقليدية، إذ لا تهدف الدراسة إلى التعميم الإحصائي، بل إلى الكشف عن أنماط بنيوية وتحولات تدريجية في التجربة المدرسية ضمن سياق مضطرب.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن الخسائر التعليمية الناتجة عن الاضطرابات التعليمية المتتالية تتجاوز كونها مجرد فجوات تعليمية قابلة للاستدراك إلى حقيقة كونها اختلالات عميقة تمس بنية التعلم ذاتها على المستوى النمائي والاجتماعي وتؤثر بصورة جوهرية في بناء التعلم التراكمي، وتضعف فرص اكتساب المهارات الأساسية، خاصة في المراحل التعليمية الأساسية، الأمر الذي ينعكس سلباً على المسار التعليمي المستقبلي للطلبة.

الكلمات المفتاحية: التعليم في فلسطين؛ فترات التعلم الحساسة؛ السياقات التعليمية المضطربة؛ الفاقد التعليمي

Irrecoverable Losses: Undermining Critical Learning Stages in Disrupted Educational Contexts:**The Palestinian Context as a Model**

Isra Abu-Ayyash

Associate professor/Educational Sciences Department

Al-Quds Open University - Palestine

iabuayyash@qou.edu <https://orcid.org/0009-0008-8135-4412>

Received: 10/05/2026

Accepted: 10/06/2026

Published: 23/07/2026

Abstract:

The study examines the profound effects of disrupted educational contexts and repeated, prolonged interruptions to schooling on students' sensitive periods of learning, focusing on the Palestinian case as a model for such contexts. It aims to analyze how these disruptions undermine sensitive periods of learning

and to critically examine the prevailing assumption that learning loss can be compensated for, paying particular attention to their effects on students' relationship with school, the broader educational consequences, and issues of educational equity. The study is based on the assumption that the loss of learning opportunities during critical developmental stages results in long-term cognitive, skill-related, and developmental deficits that are difficult to overcome in later stages of life. The study adopts a qualitative methodology based on extended field observation, drawing on the researcher's experience supervising university students' training in Palestinian public schools during the period 2020–2026. No in-depth interviews or traditional data collection tools were conducted, as the study does not aim for statistical generalization, but rather to reveal structural patterns and gradual transformations in the school experience within a unstable context. The study's findings indicate that the educational losses resulting from successive disruptions to schooling extend beyond mere educational gaps that can be readily addressed. Rather, they represent profound deficits that affect the very foundations of learning at both developmental and social levels. These disruptions undermine the construction of cumulative learning and weaken students' opportunities to acquire fundamental skills, particularly during the foundational stages of education, thereby adversely affecting their future educational trajectories.

Keywords: Education in Palestine; sensitive learning periods; disrupted educational contexts; learning loss

المقدمة

خلال الأعوام الأخيرة، لا سيما في الفترة الممتدة ما بين الأعوام 2020 و 2026، واجه الطلبة الفلسطينيون - وخاصة في المدارس الحكومية - انقطاعات متكررة وممتدة عن الدراسة؛ نتيجة أزمات محلية وإقليمية وعالمية ألقت بظلالها على المجتمع الفلسطيني، وأثرت بشكل مباشر على قطاع التعليم. بدأت هذه السلسلة بإضرابات المعلمين التي سبقت ورافقت الأزمات اللاحقة، تلتهما جائحة كورونا عام 2020، ثم الحرب التي أعقبت أحداث السابع من أكتوبر 2023، وصولاً إلى الحرب التي اندلعت عام 2026 بين إيران من جهة والولايات المتحدة وإسرائيل من جهة أخرى. ولا تلوح في الأفق القريب إشارات تنبئ باستقرار الوضع، خاصة مع استمرار التوتر السياسي وتواصل إضرابات المعلمين. يتعدى أثر هذه الأزمات المتتالية تعطيل العملية التربوية بصورة مؤقتة وغياب المدرسة كمكان وقضاء، إلى غياب التمدد كتنجربة اجتماعية زمنية تنبئ عبر الاستمرارية والتراكمية والانتظام كغيرها من التجارب الإنسانية الأخرى، مما حول تبعات هذه الأزمات على العملية التعليمية إلى مشكلات بنيوية مزمنة وشبه دائمة. تختزل تبعات هذه الأزمات والحلول المقترحة لأثارها، في معظم الأدبيات التي تبحثها، إلى حد ما في مفهوم "الفاقد التعليمي"، الذي يمكن استدراكه من خلال خطط وبرامج علاجية مكثفة تستفيد من تمديد الزمن المدرسي، ومفترضة استقرار السياق التعليمي، مما يتيح تنفيذ هذه الخطط. يفترض هذا التصور إلى أمرين مهمين، أولهما أن الاستقرار ومقوماته غير واردة في المنظور القريب في ظل المعطيات الموضوعية المتوفرة، وثانيهما الاعتقاد بأن ما فقد يمكن تعويضه من خلال برامج تعويض الفاقد التعليمي، وهذا يعتبر خلافاً في فهم وتفسير طبيعة الخسارة التعليمية التي تعرض لها الطلبة، والتي لا تقتصر على محتوى معرفي لم يدرس، بل تطال مراحل نمائية حساسة للتعلم، خاصة في مجالات اللغة، والقراءة، والتفكير الرياضي، وبناء المهارات الاجتماعية. وهي خسائر ترتبط بزمان التعلم وسياقه بقدر ما ترتبط بمحتواه، ما يجعل تعويضها لاحقاً مسألة إشكالية تربوياً ونمائياً.

تستند هذه المقالة إلى خبرة ميدانية اكتسبتها الباحثة من خلال الإشراف على تدريب طلبة كلية العلوم التربوية في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة بيت لحم خلال الفترة الممتدة بين الأعوام 2020 - 2026. وقد أتاح هذا الحضور الميداني المستمر تتبع التحولات التدريجية في التجربة التعليمية لطلبة المدارس، ليس بوصفها نتائج أزمة واحدة، بل كنتائج لانقطاع تعليمي متكرر وممتد على مدار سنوات. وتهدف الدراسة إلى تحليل الكيفية التي أسهم بها هذا الانقطاع في تقويض الفترات الحساسة للتعلم، وإلى مسألة التصور السائد حول إمكانية تعويض الفاقد التعليمي، مع إيلاء اهتمام خاص بتأثير ذلك على علاقة الطلبة بالمدرسة وتبعاتها، وعلى عدم تكافؤ الفرص التعليمية.

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تتناول قضية تربوية ملحة في السياق الفلسطيني المضطرب، والمتمثلة في الآثار المترتبة على الانقطاعات التعليمية المتكررة والممتدة التي اختبرها التعليم خلال السنوات الأخيرة؛ ففي حين يهيمن خطاب "تعويض الفاقد التعليمي" على الخطط والجهود

والسياسات التربوية، تسعى هذه الدراسة إلى طرح قراءة نقدية لهذا الخطاب من خلال فحص حدود قدرته على تفسير ومعالجة الخسائر التعليمية. إضافة إلى ذلك، فهي محاولة للإسهام في توسيع فهم الخسائر التعليمية، من مجرد خسائر معرفية ليشمل أبعاداً نمائية واجتماعية ونفسية، تتطلب معالجتها إعادة بناء البيئة المدرسية وشروط التعلم الأساسية قبل التركيز على معالجة الفجوات المعرفية.

التعليم في فلسطين: أزمات متعاقبة

يتناول هذا القسم أوضاع التعليم في المدارس الحكومية الفلسطينية في الضفة الغربية، والتي يلتحق بها ما مجموعه 616,944 طالباً وطالبة (76%)، من أصل 813,136 طالباً وطالبة ملتحقين بالمدارس بكافة أشكالها (Ministry of Education and Higher Education, 2025)، وذلك كون العملية التعليمية في المدارس الخاصة، والمدارس التابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين "الأونروا" لم تتأثر بنفس الوتيرة، إذا ما استثنينا فترة جائحة كورونا التي شملت أثارها الجميع.

عانى قطاع التعليم الحكومي في الضفة الغربية من سلسلة من الأزمات على مدار السنوات الماضية، وتميزت هذه الأزمات بتعاقبها زمنياً، بل وتداخلها أحياناً كثيرة. وتعود البدايات إلى العام 2006، العام الذي شهد إضرابات المعلمين في المدارس الحكومية للمرة الأولى، والذي أتى نتيجة للحصار المالي والاقتصادي الذي بدأت تعاني منه السلطة الوطنية الفلسطينية، مما أدى إلى عدم قدرتها على الوفاء بالتزاماتها المالية تجاه المعلمين (Hijazi, 2008)، وامتدت هذه الأزمة على مدار السنوات حتى يومنا هذا، وإن اختلفت وتيرتها بحيث أصبحت أكثر شدة وتكراراً.

يمثل العام 2020 لحظة فارقة في سيرة التعليم في الضفة الغربية، حيث أغلقت المدارس أبوابها بشكل كامل في الضفة الغربية بسبب جائحة كورونا، وتوقف التعليم الوجاهي، وتم التحول إلى التعلم عن بُعد (الإلكتروني) باستخدام أدوات واستراتيجيات مختلفة (UNESCO, 2022, p.20)، في ظل بنية تحتية هشّة، ووضع اقتصادي وسياسي متردٍ، ودون وجود خطط بديلة معدة مسبقاً لمواجهة حالات الأزمات والطوارئ. وبعد مرور ما يقارب العام والنصف على إغلاق المدارس بسبب الجائحة، أعلنت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية انتظام الدوام المدرسي مع بداية الفصل الأول من العام الدراسي 2022/2021، إلا أن أزمة إضرابات المعلمين عادت للواجهة مرة أخرى، حيث فاقمت أزمة جائحة كورونا من تردي الأوضاع المالية للسلطة الفلسطينية، مما ضاعف من عجزها عن الوفاء بالتزاماتها المالية تجاه المعلمين. استمر إضراب المعلمين جزئياً أو متقطعاً حتى بداية الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/2022، حيث تحول إلى إضراب شامل ومتواصل، واستمر حتى نهاية العام الدراسي. (Abu-Ayyash, 2024, p.63).

انطلق العام الدراسي 2024/2023 في ظل استمرار نزاع المعلمين، ورغم أجواء التفاؤل التي سادت في بدايته، تسببت أحداث السابع من تشرين الأول (أكتوبر) 2023 في تدهور سريع للأوضاع الأمنية والسياسية؛ مما انعكس بشكل فوري على العملية التعليمية وأدى إلى إغلاق المدارس والتحول إلى نظام التعليم عن بُعد. وبعد مرور شهر تقريباً، صادق مجلس الوزراء الفلسطيني على استئناف التعليم الوجاهي (Maan, 30/10/2023)، إلا أن المدارس الحكومية لم تتمكن من العودة الكاملة بسبب الوضع الأمني المتدهور، والقيود التي فرضتها السلطات الإسرائيلية من خلال إغلاق الطرق ومداخل المدن والقرى تحت ذرائع أمنية، ما أعاق وصول الطلبة والمعلمين إلى مدارسهم، فضلاً عن استمرار إضرابات المعلمين التي لم تتوقف حتى أثناء التعليم عن بُعد. ونتيجة لذلك، أعلن الاتحاد العام للمعلمين الفلسطينيين بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم في 2024/02/08 التحول إلى نظام التعليم المدمج (الهجين)، حيث ينتظم الدوام الوجاهي لثلاثة أيام أسبوعياً، بينما خصص اليومان المتبقيان للتعلم عن بُعد (General Union of Palestinian Teachers (2024, February 8). وقد أطلق على أيام التعلم عن بُعد مسمى "أيام المهمات"، حيث يكلف الطلبة بمهام تعليمية ينجزونها من منازلهم، وأصبح هذا النمط هو المعتمد في المدارس الحكومية.

شكلت الحرب التي اندلعت في 28 شباط 2026 بين الولايات المتحدة وإسرائيل من جهة، وإيران من جهة أخرى، حلقة جديدة في سلسلة الاضطرابات التي أثرت على قطاع التعليم في الضفة الغربية. وفور بدء الحرب، أعلنت وزارة التربية والتعليم التحول الكامل إلى التعلم عن بُعد، واستمر ذلك حتى سريان الهدنة في 8 أبريل 2026، لتعود المدارس بعدها إلى نظام التعليم المدمج بواقع ثلاثة أيام من التعليم الوجاهي ويومين للمهام الدراسية، وهو النظام الذي كان متبعاً قبل الحرب واستمر حتى نهاية العام الدراسي.

تبين المعطيات السابقة غياب الاستقرار البنوي في العملية التعليمية بالمدارس الحكومية خلال السنوات الست الأخيرة؛ نتيجة الاضطرابات المتتالية التي عطلت مسيرتها، مما خلف أثراً عميقاً لم تقتصر على النظام التعليمي فحسب، بل امتدت لتؤثر في خبرات الطلبة التعليمية، ومسارات تعلمهم، واستعداداتهم الذهنية. ويقدر تقرير حديث صادر عن شبكة التعليم في حالات الطوارئ (INEE) أن الفاقد التعليمي التراكمي في الضفة الغربية والقدس الشرقية منذ عام 2020 يتراوح بين 8% و20% سنوياً (INEE, 2025, p. 11). بينما ترى دراسة أعدتها جامعة كامبرج، تناولت التعليم في الضفة الغربية والقدس الشرقية أيضاً، أنه إذا تأخر استئناف التعليم النظامي حتى عام 2026، فمن المتوقع أن يعاني المتعلمون من فاقد تعليمي يقدر بأربع سنوات. (Faculty of Education, 2026, p. 56)

الإطار النظري:

تتجاوز الخسائر التعليمية الناتجة عن الاضطرابات التعليمية المتتالية كونها مجرد فجوات تعليمية قابلة للاستدراك إلى حقيقة كونها اختلالات عميقة تمس بنية التعلم ذاتها على المستوى النمائي والاجتماعي التفاعلي؛ ذلك أن التعلم لا يحدث بمعزل عن إطاره الزمني والاجتماعي، بل يتشكل ضمن سياقات تتقاطع فيها شروط الاستمرارية الزمنية مع البنى الاجتماعية التي تحدد فرص الوصول إلى المعرفة والاستفادة منها، ومع أنماط التفاعل داخل البيئة المدرسية. ولذلك، وفي حين أن نظرية الفترات الحساسة تتيح فهم البعد النمائي المرتبط بتقوية التعلم، تساهم مقاربة إعادة إنتاج اللامساواة في الكشف عن الكيفية التي تتوزع بها هذه الخسائر بشكل غير متكافئ اجتماعياً، كما توفر نظرية التعلم الاجتماعي إطاراً لفهم دور التفاعل والنمذجة في بناء التعلم، بينما يوضح مفهوم الانتماء المدرسي البعد التفاعلي والعاطفي للتجربة التعليمية وأثره على الدافعية والتعلم. تبين نظرية الفترات الحساسة في تطور الدماغ، كما عرضها كنودسن (Knudsen)، أن الطفولة ليست مرحلة متجانسة زمنياً من حيث القابلية للتعلم، بل تتخللها نوافذ زمنية يكون فيها الدماغ أشد استعداداً لاكتساب مهارات معرفية أساسية مثل اللغة، والقراءة، والحساب، والانتباه التنفيذي الذي يعتبر في حد ذاته شرطاً ضرورياً للاستفادة من الفترات الحساسة. والفرق بين الفترات الحرجة والفترات الحساسة كما يعرضها كنودسن، هو أن الفترات الحرجة هي فترات زمنية محدودة جداً في نمو الفرد، ويجب أن يحدث فيها تعلم معين، وإلا يصبح اكتساب هذا التعلم لاحقاً صعباً جداً أو شبه مستحيل، وترتبط غالباً بالنمو البيولوجي والعصبي، وإذا فاتت هذه الفترات يحدث قصور دائم لا يمكن تلافيه، ومن الأمثلة عليها اكتساب اللغة الأولى عند الأطفال، بالمقابل، فإن الفترات الحساسة فترات يكون فيها الفرد أكثر استعداداً لتعلم مهارة معينة، والتعلم فيها يكون أسهل وأسرع، لكنه ممكن بعد انتهائها إذا أتيحت له الفرصة، ولا يؤدي فواتها إلى حرمان كامل، بل إلى تعلم أبطأ أو أقل كفاءة، ومن الأمثلة عليها تعلم القراءة والكتابة، وتنمية المهارات الاجتماعية، وتعلم لغة ثانية (Knudsen, 2004, p.1412 & Zeanah, 2011, p.148).

ولا يقتصر التعلم على كونه عملية فردية أو معرفية فحسب، بل يتطلب مقاربة سوسيولوجية تأخذ في الحسبان البنية الاجتماعية التي ينتظم ضمنها. وفي هذا السياق، تقدم أعمال بيير بورديو (Pierre Bourdieu) إطاراً تحليلياً نقدياً يفسر كيف تساهم المؤسسات التعليمية في إعادة إنتاج اللامساواة بدل الحد منها، حتى في ظل الانقطاعات التعليمية التي تطال الجميع. يرى بورديو أن المدرسة، رغم ادعائها الحياد، تعمل على تكريس الامتيازات الاجتماعية من خلال آليات خفية، أبرزها ما يعرف بـ "الرأسمال الثقافي"، الذي يشمل المعارف، والمهارات، والأنماط اللغوية، والقيم التي يكتسبها الفرد من بيئته الاجتماعية. وتعد هذه الأشكال من الرأسمال أكثر توافقاً مع متطلبات المدرسة لدى الفئات الاجتماعية الميسورة، ما يمنح أبناءها أفضلية غير معلنة في النجاح الأكاديمي (Bourdieu, 1986).

إضافة إلى ذلك، فإن الانقطاع لا يؤثر فقط على مستوى الموارد، بل يعيد تشكيل علاقة الطلبة بالتعليم ذاته، وهو ما يمكن تفسيره من خلال مفهوم "الهيباتوس"، بوصفه منظومة من الاستعدادات الذهنية والتصورات التي تتشكل عبر التنشئة الاجتماعية (Bourdieu, 1977, p. 72)؛ إذ تؤدي التجربة المتكررة لعدم الاستقرار إلى ترسيخ تصورات لدى بعض الطلبة بأن المدرسة فضاء غير موثوق أو محدود الجدوى.

وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي، كما طورها ألبرت باندورا (Albert Bandura)، أن التعلم لا يحدث بمعزل عن السياق الاجتماعي، بل يتبلور من خلال التفاعل مع الآخرين، عبر آليات الملاحظة، والنمذجة، والتعزيز (Bandura, 1977). ويلعب المعلم، في هذا الإطار، دوراً مركزياً بوصفه نموذجاً معرفياً وسلوكياً، حيث يتعلم الطلبة من خلال ما يقدم لهم من محتوى، ومن خلال طريقة تقديمه، وأنماط التفاعل داخل الصف. كما تعد التغذية الراجعة، والحوار، والمشاركة، عناصر أساسية في بناء التعلم ذي المعنى. وتكتسب هذه النظرية أهمية خاصة في سياقات الانقطاع

التعليمي؛ إذ إن تقليص زمن التفاعل، وتسريع وتيرة التدريس تحت ضغط قصر الوقت المتاح، يضعفان فرص التعلم القائم على الملاحظة والنمذجة، مما يؤدي إلى خسارة تتجاوز مجرد خسارة المحتوى لتتطال تأكل الشروط الاجتماعية التي يركز عليها التعلم ذاته. وفي السياق ذاته، يرتبط التعلم، في الأدبيات التربوية الحديثة، ارتباطاً وثيقاً بما يعرف بـ "الانتماء المدرسي"، والذي يشير إلى شعور الطالب بأنه مقبول، ومدعوم، وذو قيمة داخل البيئة المدرسية. وقد أظهرت الدراسات أن هذا الشعور يعد عاملاً حاسماً في تعزيز الدافعية، والمشاركة، والتحصيل الأكاديمي (Goodenow, 1993, p. 79). ويتشكل الانتماء المدرسي من خلال العلاقات اليومية داخل المدرسة، لا سيما العلاقة مع المعلم، وكذلك من خلال استقرار البيئة التعليمية وإمكانية التنبؤ بها. وفي المقابل، فإن البيئات التعليمية المضطربة، التي تتسم بالانقطاع وعدم الاستمرارية، تؤدي إلى إضعاف هذا الشعور، مما ينعكس سلباً على اندماج الطلبة في عملية التعلم.

تؤكد الأدبيات والنظريات أن التعلم ليس مجرد عملية فردية غايتها اكتساب المعلومات والمهارات، وإنما أيضاً عملية اجتماعية نمائية على درجة عالية من التعقيد، وتتشكل ضمن ظروف مؤسسية واجتماعية وزمنية محددة. فبينما تؤكد الدراسات التي تبحث علاقة المراحل النمائية بالتعلم على وجود فترات حساسة للتعلم تكتسب خلالها المعارف والمهارات الأساسية التي تشكل أساساً وقاعدة للتعلم اللاحق، تشدد المنظورات والرؤى السوسيولوجية على الاستمرارية المؤسسية والخبرات الاجتماعية المتراكمة بفعل هذه الاستمرارية ودورها في تشكيل الاستعدادات الذهنية للتعلم واتجاهاته نحو التعلم والمدرسة. وفي الاتجاه ذاته تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي أن التعلم يبني من خلال التفاعل مع الآخرين ومن خلال الملاحظة والنمذجة والتعزيز، وأن التمدد ضروري لتعلم القيم والعادات وأنماط السلوك المرتبطة بالانضباط والمثابرة والنجاح الأكاديمي. كما أن الانتظام في الحياة المدرسية لا يسهم فقط في تنمية التحصيل الأكاديمي، بل يؤدي دوراً محورياً في بناء الروابط النفسية والاجتماعية التي تجعل المدرسة ذات معنى بالنسبة للطلبة.

في ضوء ما سبق، فإن مقولة "تعويض الفاقد التعليمي" تبدو غير كافية لمعالجة الآثار المترتبة على الانقطاعات التعليمية المتكررة والممتدة، فهي تفترض أن ما فقد عبارة عن معارف ومهارات يمكن تعويضها لاحقاً، في الوقت الذي تشير فيه الأدبيات إلى أن آثار هذا الانقطاع تطال عمليات أكثر تعقيداً من قبيل الاستعدادات الذهنية، وفرص التعلم الاجتماعي، والشعور بالانتماء المدرسي، وجميعها عمليات تشترط الاستمرارية الزمنية للتجربة التعليمية. وتعرض هذه التجربة لاضطرابات متكررة يقوض الشروط الاجتماعية والنمائية الضرورية التي يقوم عليها التعلم.

المنهجية وموقع الباحثة

تعتمد هذه الدراسة منهجاً نوعياً قائماً على الملاحظة الميدانية الممتدة زمنياً، استناداً إلى تجربة الباحثة في الإشراف على تدريب طلبة الجامعة في المدارس الحكومية الفلسطينية خلال الفترة 2020 - 2026. لم تجر مقابلات معمقة أو أدوات جمع بيانات تقليدية، إذ لا تهدف الدراسة إلى التعميم الإحصائي، بل إلى الكشف عن أنماط بنوية وتحولات تدريجية في التجربة المدرسية ضمن سياق مضطرب. يفهم موقع الباحثة هنا بوصفه موقع "الباحثة - المشاركة"، حيث أتاح الحضور المتكرر في المدارس، والتفاعل مع المعلمين وطلبة التدريب، بناء فهم تراكمي للتغيرات التي طرأت على طلبة المدارس، والمعلمين، وعلى المدرسة.

الملاحظات الميدانية والتحليل المفاهيمي للانقطاع التعليمي المتكرر

رد الفعل الأولي الذي أبدته فئات معينة من المجتمع الفلسطيني عقب إدراكها أن عودة الدوام في المدارس الحكومية إلى حالته الطبيعية ليست في المدى المنظور، خصوصاً بسبب إضرابات المعلمين، كان اللجوء إلى بدائل تعليمية أخرى، فقد لجأت الفئات الاجتماعية المقتردة نسبياً، والتي تقطن المدن بشكل خاص، إلى خيار إلحاق أبنائهم بالمدارس الخاصة، بينما لجأ قسم من الفئات الأقل حظاً، ويسكنون الفضاء المجاور للمخيمات الفلسطينية، إلى المدارس التابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين (الأونروا)، مما حد جزئياً من آثار الانقطاع الناتجة عن إضرابات المعلمين على هؤلاء الطلبة. في المقابل، تركزت الخسائر التعليمية الجمة في أوساط الطلبة المنتمين إلى الفئات الاجتماعية الأقل حظاً اقتصادياً أو جغرافياً، ويعتمدون بشكل شبه كامل على المدرسة الحكومية بوصفها المورد التعليمي الوحيد، وهذا مثل أول أشكال عدم تكافؤ الفرص التعليمية، حيث ترك هؤلاء الطلبة ليوأجوها مصيرهم في المدارس الحكومية، التي إما انتظم بها الدوام بشكل جزئي، أو تحولت إلى التعلم عن بُعد (الإلكتروني)، دون توفر

بنية تحتية مناسبة لهذا النوع من التعليم سواء عند المعلمين أو الطلبة وأسرههم، حيث الغالبية العظمى ينتمون إلى فئات اجتماعية لا تقوى على تحمل كلفة هذا النوع من التعلم. وبذلك، لم يكن الانقطاع التعليمي ظاهرة محايدة اجتماعياً، بل أسهم في تعميق الفجوات التعليمية القائمة، وتحويل المدرسة الحكومية إلى فضاء تتراكم فيه الخسائر بدل أن تعالج، ما يهدد بإعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية عبر التعليم. والمفارقة أنه في مجتمع منهك بفعل الحروب والاحتلال والنكبات المتتالية، أصبحت المدرسة الخاصة تلاقى رواجاً منقطع النظير وإقبالاً من فئات تعاني من أجل تأمين متطلباتها.

إضافة إلى ما سبق، وفي المدارس الحكومية المتأثرة بالاضطرابات والانقطاعات أكثر من غيرها من أنواع المدارس، فقد لوحظ أن الطلبة المنتمين إلى أسر ذات موارد محدودة، والذين يفتقرون إلى الدعم التعليمي المنزلي أو إلى أشكال الرأسمال الثقافي، بسبب انشغال الأسرة بتأمين سبل العيش، واقتارها إلى المهارات والمعرفة اللازمة، كانوا الأكثر عرضة لتراكم الخسائر التعليمية خلال فترات الانقطاع وفترات التحول إلى التعلم الإلكتروني. وفي المقابل، تمكن الطلبة من الفئات الأكثر حظاً من الاستفادة من بعض الموارد البديلة والدعم الأسري، مما خفف نسبياً من أثر الانقطاع عليهم مقارنة بزملائهم. هذا يوضح أن آثار الانقطاعات التعليمية لا يمكن عزلها عن السياقات الاقتصادية والثقافية للطلبة التي تسهم في تشكيل مسارات التعلم بطرق غير متكافئة. يمكن قراءة ذلك في ضوء تحليل بيير بورديو، الذي يوضح أن المدرسة تسهم في إعادة إنتاج اللامساواة من خلال تكريس الامتيازات المرتبطة برأس المال الثقافي. وبينما يبدو الوصول للتعليم أو عدمه موحداً، فإن القدرة على الاستفادة منه أصبحت متفاوتة بشكل متزايد، تبعاً للموارد الاجتماعية والثقافية المتوافرة خارج المدرسة. وهكذا، يتفاعل الانقطاع التعليمي المزمّن مع البنية الاجتماعية لينتج نمطاً مركباً من الحرمان التعليمي، لا يمكن اختزاله في مفهوم "فاقد التعلم"، بل يتطلب فهماً أعمق لديناميات السلطة والموارد داخل الحقل التربوي وخارجه.

إضافة إلى ذلك، فقد أسهم الانقطاع التعليمي خلال الفترة المدروسة، والذي لم يقف عند كونه حدثاً استثنائياً، بل أصبح نمطاً متكرراً تشكل عبر أزمات وأزمات متعاقبة، امتدت على مدار ست سنوات على الأقل، في تفكيك الإيقاع الزمني للتعليم، بحيث فقدت السنة الدراسية معناها كمسار منظم، وغدا الحضور المدرسي متقطعاً وغير متوقع لكل من الطلبة والمعلمين. وأثار هذا الانقطاع تجاوزت مسألة فقدان محتوى دراسي محدد، لتطال الأسس النمائية للتعلم. ففي الصفوف الأساسية، لوحظ أن الكثير من الطلبة انتقلوا إلى صفوف أو سنوات دراسية أعلى دون امتلاك المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، ما خلق فجوات تعليمية متراكمة لم تعد مرتبطة بصف دراسي معين، بل بمسار تعلم كامل تعرض للانقطاع في لحظات حساسة، دون توفر أي فرصة للاستدراك أو للعلاج تحت ضغط الوقت والإضرابات والأزمات المتلاحقة.

يمكن فهم هذا في ضوء الأدبيات المتعلقة بالفتريات الحساسة للتعلم، التي تؤكد أن التعلم مرتبط بزمّن نمائي محدد (Knudsen, 2004). إذ لم تعد الخسارة مقتصرّة على محتوى دراسي، بل طالت توقيت التعلم ذاته، وهو ما يجعل تعويضها لاحقاً أكثر صعوبة وتعقيداً، خصوصاً أنه لم تتح الفرصة لمحاولة التعويض المباشرة بسبب توالي الأزمات دون انقطاع.

لوحظ أيضاً تحول ملحوظ في علاقة الطلبة بالمدرسة، فقد تراجع الالتزام المدرسي والدراسي، وتراجعت الدافعية للتعلم لدى عدد متزايد من الطلبة، ليس بوصفه شكلاً من أشكال الرفض، بل كاستجابة تكيفية لسياق غير مستقر لا يمكن التنبؤ به أو أخذه على محمل الجد. ولم تعد المدرسة تمثل فضاءً منتظماً أو مصدراً للأمان المعرفي والاجتماعي، بل تجربة مؤقتة وقابلة للانقطاع في أي لحظة. وقد انعكس ذلك على وتيرة انتظام الطلبة في المدرسة وسلوكهم داخل الصف، الذي اتسم باللامبالاة وفقدان الشغف. انعكس هذا أيضاً على دور المدرسة، التي من المفترض أن تضطلع بوظيفة تنظيمية تتمثل في ضبط سلوك الطلبة ومتابعة انتظامهم، وهي وظيفة تركزت على استمرارية الحضور وتماسك الإيقاع المدرسي. غير أن الانقطاعات المتكررة وما رافقها من غياب للاستمرارية أضعفت فاعلية هذه الوظيفة، إذ لم تعد المدرسة قادرة على فرض أنماط منتظمة من الحضور والانضباط في ظل سياق يتسم بعدم الاستقرار. يلاحظ هذا، على سبيل المثال، في لجوء بعض الإدارات المدرسية، ومن منطلق فرض النظام، إلى منع الطلبة المتأخرين عن الاصطفاف الصباحي من دخول المدرسة كإجراء عقابي. إلا أن هذا الإجراء يفقد فاعليته في سياق يتسم بعدم استقرار الدراسة وتكرار تعطيلها، إذ لا ينظر بعض الطلبة إلى الحرمان من الحصص الدراسية باعتباره عقوبة ذات أثر رادع، بل يتقبلونه أو حتى يفضلونه في بعض الأحيان. وفي كثير من الحالات، يقضي الطلبة الممنوعون من الدخول أوقاتهم خارج المدرسة في أنشطة من قبيل التجمع في الشوارع، أو التدخين، أو الانخراط في سلوكيات عدوانية ومشكلات اجتماعية. ويعكس ذلك حالة من الاغتراب المدرسي وتراجع الشعور بالانتماء إلى

البيئة التعليمية، نتيجة فقدان الاستمرارية في التعلم واضطراب الحياة المدرسية. كما يشير إلى أن العقوبات التقليدية القائمة على الإقصاء المؤقت من المدرسة قد تؤدي، في مثل هذه السياقات، إلى نتائج عكسية.

يمكن تفسير هذا التحول أيضاً في ضوء مفهوم الانتماء المدرسي كحاجة نفسية أساسية؛ فوفقاً لـ (Goodenow, 1993)، يعد شعور الطالب بالأمان والقبول داخل المدرسة شرطاً جوهرياً للتعلم. ومع تكرار الانقطاع، تفقد المدرسة دورها كبيئة مستقرة تخلق وتحتضن مشاعر الانتماء، مما يؤدي إلى ضعف الاندماج والمشاركة. وبذلك، لا يقتصر تأثير الانقطاع على غياب المحتوى التعليمي فحسب، بل يمتد ليطال غياب الإطار الاجتماعي الذي يمنح التعلم قيمته ومعناه.

يتمدد أثر هذه المشاعر أيضاً إلى ما يسميه بورديو بـ "الهيباتوس"، أي البنى الذهنية والتصورات المتشكلة اجتماعياً، والتي توجه علاقة الفرد بالتعليم. فقد أظهرت الملاحظات أن تكرار الانقطاع، في هذا السياق الاجتماعي الهش، أسهم في إعادة تشكيل تصورات بعض الطلبة تجاه المدرسة، بحيث لم تعد ترى كمسار موثوق ذي جدوى اقتصادية واجتماعية، بل كفضاء غير مستقر، محدود، بل وعديم الجدوى. وحيث أن الاستعدادات الذهنية للفرد تشكل عبر تجربته الاجتماعية، أدى عدم استقرار التجربة المدرسية، كتجربة اجتماعية، إلى جعل المدرسة حدثاً عابراً لا يترك أثراً عميقاً بدلاً من أن تكون الفضاء الذي يعيد تشكيل الاستعدادات الذهنية، مما انعكس على شكل تراجع في الدافعية والالتزام، إلى جانب تحول في تصورات بعض الطلبة تجاه قيمة التعليم وجدواه، وأبقى الطالب في الهيباتوس الأصلي، أو الاستعدادات الذهنية المرتبطة بالبيئة المباشرة (العمل المبكر، المساعدة في كسب الرزق، الاعتماد على الشبكات العائلية التقليدية) وهي التي تستمر في التطور. وفي هذا المعنى، لا ينتج الانقطاع فجوات معرفية فحسب، بل يعيد تشكيل الاستعدادات الذهنية للتعلم، التي تشكل نتيجة تفاعل معقد بين العوامل الوجدانية والمعرفية والدافعية، وتشكل حالة داخلية للمتعلم قبل وأثناء عملية التعلم.

يضاف إلى ما سبق، أنه وفي ظل غياب استقرار بنيوي للعملية التعليمية، وجد المعلمون أنفسهم يعملون ضمن شروط ضغط زمني ومهني متزايد، تجسد في محاولاتهم المستمرة "لإنهاء المنهاج" ضمن فترات تعليمية متقطعة وقصيرة زمنياً. وقد انعكس ذلك في تحول الممارسة الصفية، في كثير من الحالات، من بناء تدريجي للفهم إلى تسريع في عرض المحتوى، مما قلص فرص التفاعل الصفّي، وأضعف إمكانيات التعلم العميق. غير أن أثر هذا التحول لم يقتصر على الجانب المعرفي فحسب، بل امتد ليطال طبيعة العلاقة بين المعلم والطلبة، بوصفها عنصراً محورياً في بناء تجربة التعلم. تقوم العلاقة بين المعلم والمتعلم، في السياقات التعليمية المستقرة والمنظمة، على التدرج، والثقة، والتفاعل المتكرر والمستمر، وهي شروط أساسية لبناء الإحساس بالأمان التعليمي والانتماء للمدرسة. إلا أن ضغط الزمن وتسارع إيقاع التدريس أعاد تشكيل هذه العلاقة لتصبح أكثر وظيفية وأقل إنسانية وطرائق، حيث تراجع حضور الحوار، والتغذية الراجعة الفردية، والمتابعة المستمرة، لصالح إنجاز أكبر قدر ممكن من المحتوى في زمن محدود. ونتيجة لذلك، لم يعد المعلم حاضراً في وعي معظم الطلبة بوصفه داعماً لمسار تعلمهم، بل بوصفه وسيطاً لنقل مادة دراسية يصعب استيعابها في ظل الفجوات المتراكمة.

يكتسب هذا التحول أهمية خاصة إذا ما نظرنا إلى المدرسة بوصفها فضاءً اجتماعياً لتشكل الذات، لا مجرد مكان لتلقي المعرفة. وفي الظروف الطبيعية، يشكل المعلم نموذجاً سلوكياً ومعرفياً يتعلم الطلبة من خلاله أنماط التفكير والتفاعل. إلا أن تسارع وتيرة التدريس وتقليص المساحات التفاعلية أضعف من فرص هذا النمط من التعلم، حيث تراجعت إمكانيات الملاحظة، والمحاكاة، والحوار، لصالح تلق سريع ومجزأ للمحتوى. ويأخذ هذا البعد أهمية خاصة في المرحلة الأساسية من المدرسة في ظل ارتباط التعلم في هذه المرحلة بسياقه الاجتماعي والعاطفي، حيث يشكل المعلم الشخصية المركزية البديلة جزئياً عن الأسرة، ويمثل مصدراً للأمان، ومرجعاً للسلطة، ونموذجاً للتفاعل الاجتماعي، وفاعلاً في بناء تصورات الطفل عن المدرسة وتحديد موقفه من التعلم، وغياب المعلم الفعلي يسهم في تشكيل مشاعر رفض واغتراب مبكر. ويضيف هذا بعداً جديداً للخسائر التعليمية، يتمثل في فقدان فرصة التواصل الإنساني العميق والعلاقات المستقرة بين الطفل ومحيطه، وهي الركيزة الأساسية لأي تعلم ذي معنى، لا سيما في المراحل العمرية المبكرة. ويمكن فهم هذا التحول في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا، والتي تؤكد أن التعلم لا يحدث فقط من خلال تلقي المعرفة، بل يتحقق من خلال التفاعل والملاحظة والنمذجة ضمن سياق اجتماعي (Bandura, 1977).

المناقشة

جاءت الانقطاعات التعليمية في ظل جملة من الظروف السياسية والأمنية والاقتصادية القاهرة والخارجة عن إرادة السلطة الوطنية الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم والمؤسسات التعليمية عموماً، وفي هذا الإطار ينبغي النظر إلى الكثير من مظاهر التراجع بوصفها نتائج ترتبت على سياق اضطراري فرضته ظروف خارجية، فالنظام التعليمي الفلسطيني وجد نفسه أمام تحديات تتجاوز قدرته على التحكم الكامل بها، مما استدعى محاولات مستمرة للحفاظ على الحد الأدنى من استمرارية التعليم رغم محدودية الموارد والظروف بالغة التعقيد. غير أن استمرار الانقطاعات لفترات طويلة أدى إلى آثار تراكمية على الطلبة والمدارس. ومع ذلك، فإن الاعتراف بأن أسباب الانقطاع تقع خارج السيطرة المباشرة للنظام التعليمي لا يعني إعفاء المؤسسات التعليمية من مسؤولية فهم طبيعة الأزمة فهماً عميقاً وإدارة آثارها.

تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في الخطاب التربوي السائد الذي يتعامل مع "تعويض الفاقد التعليمي" بوصفه حلاً يمكن اللجوء إليه من خلال تكثيف المحتوى أو ضغط الزمن التعليمي، خاصة في سياق اتسم بانقطاع متكرر وممتد ومتراكم عبر سنوات. فهذا الخطاب يفترض ضمناً أن التعلم عملية خطية تراكمية يمكن استدراك ما فقد منها في أي مرحلة لاحقة، متجاهلاً أن التعلم، لا سيما في المراحل المبكرة، يرتبط بإيقاعات نمائية وزمنية حساسة لا يمكن إعادة إنتاجها أو تعويضها بشكل ميكانيكي. كما يغفل هذا التصور أن التعلم يتشكل ضمن سياقات اجتماعية وعاطفية محددة، حيث تلعب عناصر مثل الاستقرار، والتفاعل المستمر، والإحساس بالأمان والانتماء دوراً مركزياً في تمكين المتعلم من الانخراط في عملية التعلم. وفي ظل الانقطاعات المتكررة، تتآكل هذه الشروط تدريجياً ولا يمكن تعويضها تحت أي ظرف، ما يجعل من اختزال الخسارة في محتوى معرفي قابل للاسترجاع، قراءة ساذجة لطبيعة الخسارة وأبعادها، وتبسيطاً لها.

وإضافة إلى ذلك، فإن التركيز على "التعويض" بوصفه مسؤولية تقع على عاتق المدرسة والمعلم والطالب، في حين أن جذور المشكلة ترتبط ببنية أوسع من العوامل، مثل عدم الاستقرار المؤسسي، والتفاوت في الموارد، والظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة، يجعل هذا الخطاب لا يكتفي بتبسيط الظاهرة، بل يسهم في إعادة إنتاجها عبر تجاهل شروطها البنوية.

تكمّن الإشكالية كذلك في أن الشروع في أي تدخلات علاجية فاعلة يفترض، من حيث المبدأ، استعادة قدر معقول من الاستقرار والانتماء في الحياة المدرسية، وإعادة تفعيل وظائف المدرسة التربوية والاجتماعية كشروط أساسية لوقف التدهور المتراكم في مخرجات التعلم، وهو الأمر الذي لا يبدو ممكناً في القريب العاجل.

تقتضي الاستجابة التربوية الفاعلة الانتقال من منطق التعويض الكمي للمحتوى إلى مقاربة أوسع تعنى بإعادة بناء شروط التعلم ذاتها، عبر استعادة الاستقرار النسبي للبيئة المدرسية، وتعزيز الإحساس بالأمان والانتماء، وإعادة ترميم الثقة بين الطالب والمعلم. كما يتطلب الأمر اعتماد مسارات تعلم مرنة تستجيب لتباين مستويات الطلبة، والتركيز على إرساء المهارات الأساسية، وبشكل خاص في القراءة والكتابة والحساب، بوصفها مدخلاً لإعادة الاندماج في التعلم، بدلاً من السعي إلى استكمال المنهج بصورته التقليدية. وفي هذا الإطار، يغدو التعلم عملية ذات بعد تفاعلي ومعنوي بقدر ما هو معرفي، حيث تعد إعادة بناء دافعية الطلبة وتصوراتهم حول جدوى التعليم شرطاً سابقاً لأي تحسن في التحصيل. ومن ثم، فإن المعالجة الفاعلة لهذه الظاهرة تستلزم تدخلات متكاملة تربوياً واجتماعياً ونفسياً.

References

- Abu-Ayyash, I. (2024). Education in Palestine: Subsequent crises and accumulated learning loss. *Journal of Social Sciences*, 8(33), 51–75. Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin. (In Arabic)
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Faculty of Education, University of Cambridge, Centre for Lebanese Studies, & United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA). (2026, January). *Palestinian education still under attack: Restoration, recovery, rights*

- and responsibilities in and through education.* Faculty of Education, University of Cambridge.
- General Union of Palestinian Teachers. (2024, February 8). *Facebook page.* <https://www.facebook.com/GUPT.PLO.Palestine/>
 - Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.
 - Hijazi, Z. (2008). *The Palestinian teachers' strike: Punishment for whom?* Palestinian Counseling Center.(In Arabic) <https://sl1nk.com/o8q94c9>
 - Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE), Accelerated Education Working Group (AEWG), & Occupied Palestinian Territory Education Cluster. (2025). *Pathways for the return and continuity of learning: Gaza and West Bank.* <https://inee.org/resources/pathways-return-and-continuity-learning-gaza-and-west-bank>
 - Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(8), 1412–1425.
 - Maan News (30/10/2023). The Government Approves the Face to Face Plan for Schools and Universities. (In Arabic). <https://www.maannnews.net/news/2104718.html>
 - Ministry of Education and Higher Education. (2025). *Educational statistical yearbook for the academic year 2024/2025.* Ministry of Education and Higher Education.
 - UNESCO. (2022). *COVID-19 learning losses: rebuilding quality learning for all in the Middle East and North Africa.* <https://tinyurl.com/b9wpjpnv>
 - Zeanah, C. H., Gunnar, M. R., McCall, R. B., Kreppner, J. M., & Fox, N. A. (2011). Sensitive periods. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 147–162.

"التفكير النقدي في التعليم العالي: مقارنة فلسفية تربوية لوظائفه وغاياته"

عبد الكريم الشريعة: باحث في الفلسفة والفكر العربي والأفريقي المعاصر، أستاذ زائر بالكلية متعددة التخصصات بالناظور -

جامعة محمد الأول وجدة - المغرب

abdelkarimchriaa@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-3201-3032>

تاريخ الاستلام: 2026/05/10 تاريخ القبول: 2026/06/10 تاريخ النشر: 2026/07/23

ملخص:

يتناول هذا المقال التفكير النقدي في التعليم العالي باعتباره رهاناً تربوياً ومعرفياً أساساً في تنمية شخصية الطالب الجامعي، وينطلق من فرضية مفادها أن ترسيخ التفكير النقدي يساهم في بناء معرفة سليمة، ويقوم الذات، ويهذب الفكر والسلوك الإنساني، ويعالج إشكالاتاً رئيساً يتمثل في: كيف يمكن للتفكير النقدي، في أبعاده الفلسفية والتربوية والاجتماعية، أن يحدد وظائفه وغاياته داخل الفضاء الجامعي؟ كما يهدف هذا المقال إلى توضيح مفهوم التفكير النقدي، والكشف عن وظائفه وغاياته، وإبراز دوره في إعداد طالب جامعي ناقد، واعٍ، ومنخرط إيجابياً في محيطه.

الكلمات المفتاحية: التفكير النقدي؛ التعليم العالي؛ الطالب الجامعي؛ المهارات الحياتية؛ الفلسفة التربوية.

"Critical Thinking in Higher Education: A Philosophical-Educational Approach to Its Functions and Objectives"

Abdelkarim Chriaa: Researcher in Philosophy and Contemporary Arab and African Thought, Visiting Lecturer at the Multidisciplinary Faculty of Nador, Mohammed First University, Oujda, Morocco.

abdelkarimchriaa@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-3201-3032>

Received: 10/05/2026 Accepted: 10/06/2026 Published: 23/07/2026

Abstract:

This article addresses **critical thinking in higher education** as a fundamental educational and cognitive challenge in the development of university students' personalities. It is based on the hypothesis that fostering critical thinking contributes to building sound knowledge, self-assessment, and the refinement of thought and human behavior. The article tackles a central issue: **how can critical thinking, in its philosophical, educational, and social dimensions, define its functions and objectives within the university setting?** Furthermore, it aims to clarify the concept of critical thinking, reveal its functions and objectives, and highlight its role in preparing university students to be critical, aware, and positively engaged in their environment.

Keywords: Critical Thinking; Higher Education; University Students; Life Skills; Educational Philosophy.

1- توطئة

تكتسي المهارات الحياتية بالتعليم العالي اليوم أكثر من أي وقت مضى، أهمية وراهنية؛ فهي تمد الطلاب، والفرد عموماً، بالعديد من الإمكانيات والقدرات التي من شأنها أن تساعد على الاندماج في المحيط السوسيو اقتصادي، وتبرز طبيعته الإنسانية الاجتماعية في التفاعل ولعب أدوار طلائعية تنمي الذات والمجتمع، وتساعد على تجاوز فكرة الإكتفاء الوهمي التي ألقتها الحضارة الصناعية المعاصرة، وبالتالي تمكنه من الانفتاح على الغير، ومنتجاته.

من بين هذه المهارات التي ينبغي أن يضطلع بها الطالب في التعليم العالي والفرد بشكل عام؛ هو قدرته على التفكير على نحو نقدي؛ وهي مهارة من شأنها مساعدة طلاب الجامعات المغربية والعربية، على بناء معارف متماسكة، وتصورات سليمة حول الذات، والغير، والمحيط.

أهمية الدراسة:

تحتل هذه الدراسة أهمية خاصة نظراً للمكانة المتنامية التي يحتلها التفكير النقدي في التعليم العالي، باعتباره أحد المرتكزات الأساسية لبناء شخصية الطالب الجامعي وتنمية قدراته المعرفية والمهارية والقيمية. ففي ظل التحولات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، وما يرافقها من تدفق هائل للمعلومات وتعدد للخطابات والتصورات، أصبح من الضروري تأهيل الطالب لاكتساب القدرة على التحليل، والتقويم، والمساءلة، واتخاذ المواقف المبنية على أسس عقلانية ومنهجية.

وتكتسي هذه الدراسة أهمية فلسفية وتربوية، من خلال سعيها إلى إبراز الأسس النظرية التي يقوم عليها التفكير النقدي، والكشف عن وظائفه المعرفية والتربوية والاجتماعية داخل الفضاء الجامعي، بما يساهم في تجاوز أنماط التلقين والحفظ، وترسيخ ثقافة الحوار والاستقلالية الفكرية والمسؤولية. كما تستمد أهميتها من الحاجة المتزايدة إلى إعداد خريجين يمتلكون مهارات التفكير العليا، وقادرين على التفاعل الإيجابي مع قضايا مجتمعهم، والمساهمة في تحقيق التنمية الإنسانية والاجتماعية، بما يجعل الجامعة فضاءً لإنتاج المعرفة وتكوين مواطنين واعين وفاعلين.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تعريف مفهوم التفكير النقدي والكشف عن أبعاده الفلسفية والتربوية والمعرفية، وبيان مكانته في التعليم العالي ودوره في تنمية شخصية الطالب الجامعي وقدراته الفكرية والمنهجية، كما تسعى إلى تحديد الوظائف المعرفية والتربوية والاجتماعية التي يضطلع بها داخل الفضاء الجامعي، وإبراز الغايات التي يتوخاها في تكوين طالب يمتلك الاستقلالية الفكرية والقدرة على التحليل والتقويم واتخاذ القرار. وتهدف الدراسة كذلك إلى الكشف عن إسهام التفكير النقدي في تنمية المهارات الحياتية وترسيخ قيم الحوار والانفتاح والتسامح، فضلاً عن إبراز دوره في إعداد مواطن واع ومسؤول، قادر على التفاعل الإيجابي مع التحولات المعاصرة ومواجهة التحديات المعرفية والاجتماعية، بما يؤكد ضرورة جعل التفكير النقدي أحد المرتكزات الأساسية للممارسات والسياسات التربوية في مؤسسات التعليم العالي.

2- التفكير النقدي: تعريفه، سماته، الرؤى المنظمة له

1-2: التفكير النقدي

يمكن الوقوف عند تعريف عصري ومبسط يعود للفيلسوف التربوي الأمريكي المعاصر* روبرت إنيس¹، ضمنه في مقال عنوانه بالتفكير النقدي: مفهوم عصري ومبسط، ضمن كتاب جماعي معنون بالتفكير النقدي في التعليم العالي. يقول فيه التفكير النقدي: "تفكير منطقي متجاوب متفاعل

¹-* روبرت إنيس: فيلسوف وتربوي أمريكي معاصر، متخصص في فلسفة العلوم الاجتماعية والتعليم.

يرتكز في اتخاذ قرار بشأن ما يعتقد المرء، أو يفعل². (دافيس وبارنيت، 2021، ص: 48)، وأود أن أشير هنا إلى أن الجامعات الأمريكية وأساساً قسم التربية بولاية جامعة كاليفورنيا، صاغ دورة تدريبية حول مهارات التفكير النقدي ملزمة لجميع طلاب الولاية؛ بإكمالها، حيث وضعت كشرط لتخرجهم من كليات وجامعات الولاية، وتتناول هذه الدورة التدريبية: "فهم علاقة اللغة بالمنطق، مما يؤدي إلى القدرة على تحليل الأفكار وانتقادها والدفاع عنها، والتحلي بالقدرة على التفكير الاستقرائي والاستنباطي، والوصول إلى الاستنتاجات الواقعية أو تكوين الآراء، بناءً على استدلالٍ سليمة مستمدة من عباراتٍ غير غامضة تعبر عن المعرفة أو الاعتقاد"³. (هابر، 2020، ص: 76)، وهذا يبين ما تكتسبه مهارة التفكير النقدي من أهمية من حيث كونها تمد الشخص؛ خاصة فئة: (اليافعين والشباب) بملكات ذهنية ومعرفية تمكنهم من التفكير على نحو منفتح ومندمج في مختلف مجالات الحياة الإنسانية، والجامعات تشكل بذلك الفضاء الأرحب لامتلاك هذه الملكات وأخرى، فإنها بذلك تهيئهم للانخراط في محيطهم وفهمه والتفاعل معه بشكل إيجابي.

يسجل التفكير النقدي حضوره منذ بداية بزوغ فجر الفلسفة عند اليونان، ذلك أن ما يشكل روح الفلسفة هو النقد؛ والفلاسفة في هذا المضمار ساهموا بقسط وافر عبر مختلف اللحظات التاريخية التي مرت منها الفلسفة في بلورة فكر إنساني نقدي يدفع إلى ترقية الإنسان، عبر صقل قدراته، والرفع من مستوى تفكيره، ووعيه، والنظر إلى طبيعة الأشياء بنظرة عقلية فاحصة ومتبصرة، ولعل الوضع الذي يعيش في خضمه الإنسان المعاصر؛ نتيجة للتسارع في المنتجات المادية والمعنوية، والاطراد المتزايد في المعارف والأفكار، والتقلبات الحاصلة في الرؤى والتصورات والمعتقدات، كل هذا وذلك يعكس الحاجة الملحة إلى تدريس التفكير النقدي في الجامعات المغربية والعربية، وإدماجه ضمن الممارسات التربوية والمعرفية بالتعليم العالي.

تُعرف المهارات الحياتية في القاموس التربوي بأنها: "القدرات على أداء وظيفة معينة، أو تحقيق هدف معين، فهي أداء يكون على أشكال لفظية، وعقلية، وحسية، واجتماعية، وهذه المهارة تحتاج إلى وقت وجهد وتدريب مقصود"⁴. (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي - المملكة المغربية: الرابطة المحمدية للعلماء، دليل المهارات الحياتية والتثقيف بالنظير"، الحقيبة التكوينية لمشروع دعم الارتقاء بقيم التسامح والسلوك المدني والمواطنة في الوسط المدرسي، ماي 2021، ص: 08)؛ أي أن المهارات الحياتية، أولاً: تصنف إلى أصناف عدة، وثانياً: تشترط، شرطان، هما: القصديّة؛ بمعنى أنها تتوجه نحو بلوغ مرمى محدد، والتنظيم؛ الذي يمكنها من تأدية وظيفتها وتحقيق غاياتها في حيز زمني وجيز؛ يوفر الجهد، والوقت، ويحقق الإتقان.

ضمن هذه الأصناف؛ تصنف مهارة التفكير النقدي باعتبارها مهارة عقلية؛ ومن خصائصها:

تمكين الفرد من التفكير بشكل عقلائي ومنطقي، تحقيق الإستقلالية في التفكير بعيداً عن الوصاية والتبعية، نسج تواصل إيجابي مع الآخرين، حل المشكلات بطرق إبداعية، اتخاذ القرارات بحرية ومسؤولية، بناء معارف على أسس سليمة، تدبير الحياة في بعدها الفردي والجماعي بكيفية سوية ومنتجة، النظر في المسائل والقضايا التي تطرح برؤية فاحصة، تجاوز التفكير المنغلق إلى التفكير المنفتح والبناء.

2-2: الرؤى المنظمة للتفكير النقدي

هناك ثلاث رؤى تدور رحاها حول التفكير النقدي؛ تحدد الغاية من تدريسه، وتبرز المكانة التي يكتسبها لدى الفرد، وخاصة طلاب الجامعات بالتعليم العالي:

أ – الرؤية الفلسفية:

يمثل التفكير الفلسفي نمطاً متميزاً عن باقي أنماط التفكير الأخرى؛ تميز يستمدّه أساساً من خاصية النقد، كخاصية تمكن صاحبها من فرز المعارف اليقينية عن غير اليقينية، وأخذ وقفة تأمل من الشائع والمتداول. فالناقد يخوض مغامرته على أرض معرفية غير مستقرة، ومع ذلك فهو لا يخطو خطوة من خطواته، إلا بشكل حثيث وحذر في الوقت نفسه، بعدما يتيقن بأن هذه المعارف مبنية على استدلالات مقبولة، وبدئية، ومفهومة، وإن لم تكن كذلك؛ فهو يسعى إلى هدمها بعدما يدركها وفق عملية شاملة تستحضر كل أجزائها، وما تفرع عنها؛ أي هي عملية تستوعب الكل وما يحتويه من أجزاء، إن شئنا القول؛ هي عملية تحليلية وتفكيكية للنسق الذي هو موضوع التفكير.

إن التفكير الفلسفي هو تفكير نقدي يكون مصحوباً بآليات حجاجية، تجعل منه تفكيراً منطقياً ومنظماً، يتسم بالوعي والعمق، تجاه القضايا المطروحة، فهي رؤية فلسفية: "تولي اهتماماً للتفكير الواضح واليقظ، ويشمل المنطق الصوري القياسي وغير القياسي، وكيفية الربط بين التفكير النقدي واستخدام اللغة في السياقات العامة، وكيف تشكل جزءاً من عملية الإدراك المعرفي في النظم المتطورة القابلة للتكيف..."⁵ (دافيس وبارنيت، 2021، ص: 14). فالواقع الإنساني ينبض بمفارقات جمّة، تمثل تحدياً معرفياً، يسعى الباحث الناقد إلى تدليلها، وفك شفراتها، من خلال تفكير ذاتي منهجي، وقصدي في توجهه، حامل لدلالات ومعاني سياقية محددة، يُنتظر منه الوصول إلى استنتاجات معقولة، تمثل تحليلاً وتفسيراً لمقتضيات الواقع، وفهماً لمجرياته ووقائعه.

ومنه فإن الفلسفة تسعى في المقام الأول، إلى تنمية الحس النقدي لدى المتعلمين والمتعلّمين، وتمكينهم من آليات بناء السؤال الفلسفي، وتحفيزهم على البحث عن أجوبة نابغة من ذاتيتهم الواعية والمفكرة، تستثير نشاطهم الفكري والمعرفي على ممارسة فعل التفلسف، من خلال الاستعانة بمبدأ الشك في بعده المنهجي، الذي يقر بأهمية مراجعة ما يصدر عن الذات في أبعادها النفسية، والعقلية، والبيولوجية، وعن الغير في أبعاده العلائقية، وما يحمله المجتمع من رؤى وتصورات معرفية، وقيم إنسانية، ومعتقدات وأعراف وسنن ثقافية.

ب – الرؤية التربوية:

مثلت التربية على دوام مجالاً لهذيب الإنسان، وأرضية خصبة لنموه، وإبراز قدراته، وفضاء للتعبير عن تطلعاته، وعمّا يخالجه من عواطف إنسانية، وما يختزنه من قدرات وإمكانات تحتاج إلى الصقل، وإلى التحديث، والتوجيه، الأمر أشبه بتوجيه مركب وسط عباب البحر، والنظريات التربوية والبيداغوجية عامة، لم تخرج عن هذا الإطار العام للتربية.

إن التربية هي عملية تشمل شخصية الإنسان في مختلف جوانبها، مؤاكلة له منذ ولادته، فالفيلسوف والمربي الفرنسي جان جاك روسو: (1712-1778)، في كتابه (إميل)؛ تحديداً في حديثه عن التربية النفسية المتدرجة، يقول: "إن تربية الرجل تبدأ منذ مولده"⁶. (روسو، إميل، ص: 63) حيث يكتسب العديد من الدروس والمعارف والخبرات عن طريق التجربة؛ فهي منطلق المعرفة الإنسانية، إلا أن ما يميز هذه الأخيرة، هي أنها تكون متميزة في درجاتها وشأنها، وبالتالي حري بنا تقسيم المعرفة الإنسانية، إلى معرفة عامة مشاعة بين جميع الناس، ومعرفة خاصة بالعلماء. أما الفيلسوف والمربي الألماني إيمانويل كانط: (1724-1804)، فيُعدّ الإنسان على أنه: "المخلوق الوحيد الذي يجب تربيته. ويقصد فعلاً بالتربية الرعاية (التغذية، التعهد) والانضباط والتعلم المقترن بالتكوين. ومن هذه الزوايا يكون الإنسان رضيعاً، وتلميذاً، وطالباً"⁷. (كانط، 2015، ص: 11) في حين باقي الكائنات الأخرى هيأتها الطبيعة بشكل عجيب بقوى تستخدمها بطريقة منتظمة دون أن تكون ضارة لها. أما الإنسان مطالب برعايته منذ ولادته من طرف والديه، بحيث يتخذ الوالدان مجموعة من الاحتياطات التي تحول بين أطفالهما وبين استعمال قواهم استعمالاً يمكن أن يضر بهم.

على هذا الأساس فإن التربية تهدف إلى تعليم الإنسان كيفية استخدام قدراته، ومباشرة تدريجياً استخدام عقله، بحيث يتمكن من أسس الثقافة، ونواظمها، ويتحلّى بالقيم الإنسانية، وينضبط لقوانين المجتمع والحضارة، دون التخلي عن الحرية باعتبارها؛ حسب تعبير الفيلسوف الفرنسي جان

بول سارتر: (1905-1980)، "الشرط الأساسي للوجود الإنساني"⁸. (روسو، 1966، ص: 448) ذلك فإن جوهر الإنسان، وماهيته الوجودية؛ هي الحرية.

من هنا فإن التربية، هي؛ صلة وصل بين الفرد وبين الحياة. من خلال إعداد له لبناء مستقبله، وتغذية قدراته، وتنمية أبعاده المعرفية والوجدانية، وتعديل سلوكه بما يخدم الحياة الإنسانية في جميع أبعادها: الذاتية، الغيرية، البيئية.

ب – الرؤية الاجتماعية:

يعد الإنسان كائناً اجتماعياً، يميل إلى العيش مع الآخرين من بني جنسه، فلا غرو من أنه يحقق كماله الوجودي داخل هذا الإطار الاجتماعي؛ بقدر تفاعله مع مجتمعه بشكل إيجابي، يُسهم في تطوره عن طريق لعب أدوار طلائعية ضمنه، فهو يتلقى منه بقدر ما يعطي، وعلى قدر ما يمنح؛ فهو بذلك يرتقي بنفسه وبمجتمعه، في سلم الحضارة الإنسانية.

إن طلاب الجامعات في هذا المجرى، لا يمكن عدّهم مجرد متلقين سلبيين، بل ينبغي تأهيلهم لممارسة النقد في بعده الاجتماعي؛ أي حثهم على توظيف التفكير النقدي في وقائع المجتمع بما يقوم ويصلح الشأن العام. "وهذا يشمل التربية النقدية (بمعنى تعليم الطلاب تحليل مسالك التفكير وينمي فيهم المشاركة السياسية) والمواطنة النقدية (أي غرس المواطنة النقدية فيهم)"⁹. (دافيس وبارنيت، 2021، ص: 15) حيث يؤدي النقد في هذا المستوى وظيفة هامة، فهو يكشف مكامن الخلل في ميادين المجتمع على اختلافها وتنوعها، ويشخص العضلات القائمة فيها بعين ناقدة بناءة، ويمد الفاعلين الاجتماعيين بحثيات ونواقص وعيوب تحتاج إلى مراجعة ومعالجة، يمكن أخذها بعين الاعتبار، لرأب الصدع في المجتمع.

مثلت مدرسة فرانكفورت أو النظرية النقدية، التي هي نتاج لظروف الواقع الألماني في القرنين التاسع عشر والعشرين؛ مرجعاً للفكر النقدي الاجتماعي المعاصر، حيث ساهمت عبر جيلها الأول والثاني، في استنبات جذور التفكير النقدي، وتكوين رأي عام مستنير، يجابه ما يهدد الفرد والجماعة، من أفكار متشددة ومنحرفة، ويوسع دائرة الفعل الإنساني في ظل تضيق الأيديولوجيات التي تنبت كما ينبت الفطر بشكل متناسل، وتُشجع على الحوار الحر، والتواصل الإيجابي بين الأفراد والجماعات.

تسعى النظرية النقدية، إلى نقد النظم الاجتماعية القائمة، ومحاولة الكشف عن التناقضات الحاصلة فيها، وعلى هذا الأساس تتحدد الصلة بين النظرية النقدية والنظرية السوسيولوجية: أي قيمة النقد إنما تتجلى في بعده العملي، من حيث هو ممارسة (praxis) تتجه نحو الواقع الاجتماعي، وهذا واضح من خلال تأكيد هوركيمر: (1895-1973)، على: "أن قيمة النظرية إنما تتحدد من خلال علاقتها بالممارسة"¹⁰. (حمدي، 20، ص: 42). من هنا تشديد النظرية النقدية على أهمية التبع عملياً لمجريات الواقع، لأنه يمكن من فهم أسباب الانحطاط وعدم الاستقرار في المجتمعات الصناعية، والانفصال التدريجي الذي حدث بين الفرد والمجتمع.

تمتلك هذه الرؤية جدواها لدى طلاب الجامعات من حيث كونها، تسهم في تكييفهم مع بيئتهم الاجتماعية، فمن جهة أولى؛ فإن إكتساب هذه الرؤية الاجتماعية النقدية، بمقدورها أيضاً تمكينهم من نسج علاقة سليمة بينهم وبين فهمهم لاحتياجاتهم ومتطلباتهم. أما من جهة ثانية؛ يدرك الطالب أهمية الحفاظ على المثل العليا للمجتمع، الأخلاقية والاقتصادية والإنسانية النابعة من تاريخ الأمة ومن حضارتها وثقافتها ومن تجاربها الماضية، والخبرات التي أكتسبت من العلاقات التي نسجت بها بالأفراد الآخرين، ومن تعاملها مع الأمم الأخرى.

من الملاحظ في هذه الرؤى المختلفة أنها متكاملة فيما بينها، بحيث كلها تصب في ترقية فكر الطالب نقدياً، للمساهمة إيجابياً في تنمية الذات والمجتمع، والتركيز عليها في الممارسات التربوية والبيداغوجية بالتعليم العالي، يعني بشكل مباشر "تنمية المهارات التقنية والاستعدادات العملية

للخريجين، فضلاً عن إعداد مفكرين نقديين ذوي بصيرة، يقرؤون الأمور جيداً. هؤلاء يمثلون مكسباً له وزنه للمجتمع ككل¹¹. (دافيس وبارنيت، 2021، ص: 15). من هنا ضرورة تطوير مهارة التفكير النقدي لدى الأفراد والجماعات؛ تحاشياً للمعتقدات الزائفة وللأفكار المضللة، وللتصورات الخاطئة حول الذات والغير، والجامعات تمثل بذلك الفضاء الخصب لاكتساب هذه المهارة؛ مهارة التفكير النقدي، من بين مهارات حياتية أخرى.

3-2 سمات التفكير النقدي

من سمات مهارة التفكير النقدي الأساس: أنها:

أ- عرضانية:

يتمدد توظيفها إلى مجالاً عدة؛ فهي لا يقتصر توظيفها في مجال بعينه، بل تنسحب لمختلف مجالات الحياة الإنسانية، ويُفهم البعد العرضاني هنا بوصفه قدرة التفكير النقدي على الانتقال بين الحقول المعرفية المختلفة، مستثمرًا أدوات مشتركة، مثل: التحليل، والاستدلال، والتفكيك، والكشف عن الافتراضات، وتقويم الحجج. وبذلك، لا يُنظر إلى التفكير النقدي كمهارة مدرسية معزولة، بل ككفاية حياتية تُسهم في تمكين الفرد من التعامل الواعي مع الإشكالات اليومية، واتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل، والمواطنة، والعلاقات الاجتماعية، واستهلاك المعرفة والإعلام.

كما تكمن أهمية هذه السمة في كونها تجعل التفكير النقدي عنصراً مكوِّناً للشخصية المتكاملة، القادرة على الربط بين المعارف النظرية والواقع المعيش، وتجاوز التجزيء المعرفي الذي يطبع كثيرًا من المناهج التعليمية التقليدية. فالعرضانية، بهذا المعنى، تُضفي على التفكير النقدي بعداً تكاملياً يجعله أداة للفهم الشامل، لا مجرد تقنية ذهنية ظرفية.

ب- نمائية:

بحيث تجمع بين المعرفة والفعل مستهدفة التفاعل الناضج مع الحياة، ومختلف القضايا التي يطرحها العصر، وتتمثل النمائية في كون التفكير النقدي يتعزز عبر الممارسة، والحوار، والاحتكاك بالإشكالات الواقعية، مما يسمح للفرد بالانتقال من مستويات بسيطة في التحليل والحكم إلى مستويات أكثر تعقيداً، فكلما اتسعت خبرة الفرد المعرفية والوجودية، ازدادت قدرته على تفكيك القضايا المركبة، واستحضار السياقات المتعددة، ومراعاة الأبعاد القيمية والأخلاقية المصاحبة للفعل الإنساني.

كما تفيد السمة النمائية في ربط التفكير النقدي بالفعل، بحيث لا يظل حبيس التأمل النظري، بل يتحول إلى أداة لتوجيه السلوك، وترشيد الممارسة، واتخاذ القرارات الواعية. وفي هذا السياق، يغدو التفكير النقدي رافعة لتكوين شخصية مستقلة، قادرة على التعلم الذاتي، والتكيف الإيجابي مع التحولات المتسارعة التي يعرفها العالم المعاصر. إن العرضانية والنمائية إذن تُبرزان التفكير النقدي باعتباره مهارة دينامية، شمولية، ومتطورة، تتجاوز حدود التخصصات الدراسية، وتلازم الإنسان في مختلف مراحل حياته، ومن ثم، فإن الرهان التربوي الحقيقي لا يكمن فقط في تعليم التفكير النقدي، بل في جعله ممارسة مستمرة، ونمطاً في الوجود والفعل داخل المجتمع.

3- وظائف التفكير النقدي وغاياته

3-1 تقويم الذات:

تمثل ملكة التفكير لدى الإنسان، السمة الأساس التي تجعل منه كائناً متفرداً في هذا الوجود، حيث يعرف بالكائن المفكر، والعارف، لقدرته على التفكير وإنتاج المعرفة، لكن في ظل شيوع الأيديولوجيات، فإن قدرة الإنسان الإدراكية، إذ لم تكن بقطعة منتهية، يمكن أن تقوده إلى اعتناق الأوهام،

والأفكار الخاطئة، وقد حرص في هذا السياق الفيلسوف الفرنسي روني ديكارت على وضع قواعد منهجية – صارمة – لحسن قيادة العقل الإنساني، خاصة وأن الإنسان عموماً يميل إلى اعتناق المألوف، وقبول المتداول، والسير في طريق التقليد، إذ يقول: "كيف أن الشيء الواحد – وبخاصة في أزياء ملابسنا – الذي أعجبنا قبل عشر سنين، والذي قد يعجبنا أيضاً قبل أن تمضي عشر سنين، يبدو الآن شاذاً ومضحكاً، بحيث نجد أن الاعتقاد والتقليد هما اللذان يقنعاننا أكثر من أي معرفة يقينية، وأن كثرة الأصوات ليست دليلاً ذا قيمة على الحقائق التي يصعب كشفها، لأنه من الأقرب إلى الاحتمال أن يجدها رجل واحد، من أن يجدها شعب بأسره"¹². (ديكارت، 2016، ص: 98) لهذا عدّ المعرفة بناء ذاتي، سيما إذا كان الإنسان في سنواته الأولى من حياته، قد تلقى مجموعة من الآراء الخاطئة على أنها صحيحة؛ آراء تحتاج إلى مراجعة وفحص وتقويم، فكانت بذلك أولى قواعد المنهج الديكارتي في تقويم الذات وبناء المعرفة؛ قاعدة الشك والبهادة؛ وتنص على عدم قبول أي شيء على أنه صحيح ما لم يتبين بأنه شيء بديهي؛ أي واضح و متميز بذاته، أو بالأدلة المقدمة حوله، وثانها؛ قاعدة التقسيم؛ وتعني تقسيم المشكلات قيد البحث والمعالجة إلى أجزاء لكي يتم حلها على الوجه الأمثل، وثالثها؛ قاعدة: الترتيب والتركيب: أي الانطلاق في معالجة الموضوعات من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، عملاً بمبدأ التدرج، أما القاعدة الرابعة والأخيرة، سماها بقاعدة الإحصاء والمراجعة: أي القيام بإحصاء النتائج المتوصل إليها، وإنجاز مراجعة شاملة لما تم تناوله، للتأكد من عدم إغفال نقطة معينة. على هذا الأساس يختلف الشك الديكارتي عن الشك المذهبي، فهو وسيلة تُجنب الوقوع في الزلل، وتقي من السقوط في الأخطاء، وتبلغ غاية وهدف محدد؛ وهو: تحقيق اليقين.

ما أوجنا إلى استثمار ما قرره روني ديكارت في هذا الباب من طرف طلاب الجامعات في تفكيرهم، وفي القرارات والمواقف، التي يمكن اتخاذها في حياتهم الدراسية والمهنية، والحياتية في بعدها العام، إذ من شأن ذلك أن يمكنهم من إعادة النظر في آرائهم ومواقفهم...وفي مجمل الأفكار التي يعتقدون في صحتها وجدواها، ودافع لإبراز قدراتهم على الاختيار من الممكنات ما يمكن مساعدتهم على الرقي بمسارهم إلى ما هو أفضل، واتخاذ قرارات لها قيمة مضافة تغني سجل مسيرتهم، بما يفيد، ويصلح؛ حاضراً ومستقبلاً، ويقوم اختلالات الماضي؛ وإن كان التقويم في حقيقته؛ عملية ممتدة وملزمة للفرد.

إن التفكير النقدي، بشكل آخر؛ هو تقويم للذات، وتنمية للاستعدادات الإنسانية، فالغرض من التربية أو البيداغوجية تنمية مختلف الجوانب الإنسانية، "وبما أن نمو الاستعدادات الطبيعية لدى الإنسان لا تتحقق عفويّاً، فكل تربية إنما هي فن - فالتربية لم تضع في الإنسان أي غريزة تخصها. إن أصل هذا الفن، يكون إمّا ألياً، محكوماً دون تخطيط بطروف معطاة، وإما قائماً على النظر والتفكير (أو الزّوية)"¹³. (كانط، 2015، ص: 18)؛ فالألي؛ من شأنه أن يشوبه الخطأ، وتعتريه النقائص، لأنه عفوي وغير مخطط له، أما الثاني؛ فيكون مسبقاً بتخطيط مبدئي. ولتنمية الاستعدادات الإنسانية بشكل سليم وقويم، بحيث تحقق غايات هادفة، ومقاصد نافعة، لابد لها من الارتكاز على تفكير مسبق، وتأمل بين المعالم، ببسط أرضية ملائمة لنمو الكائن البشري، وبنعي استعداداته الفردية والجماعية.

يمثل الوالدان في حقبة الطفولة بشكل خاص: مرآة ولدهما؛ منهما يستقي القيم والأفكار، وعلى سلوكهما يهتدي، إلا أن تدخل التربية الصحيحة والتقويمية، "لا تربي الأطفال فقط بحسب حالة النوع البشري الراهنة، بل بحسب الحالة الممكنة التي تكون أفضل منها في المستقبل، أي وفق فكرة الإنسانية وغايتها الكاملة"¹⁴. (كانط، 2015، ص: 19) فغالباً ما يصرف الآباء جهدهم في تربية أطفالهم، بما يُمكنهم من التكيف مع محيطهم، ووفق ما يقتضيه راهنهم آنذاك، وإن كان ذلك الراهن فاسداً غير قويم، وليس بصالح لترعرع أطفالهما على أفضل شاكلة ممكنة، بل ينبغي لهما أن يستثمرا جهدهما في ما يوفر لأطفالهما فضاءً ملائماً لإبراز قدراتهم وإمكاناتهم في منى مستقبلية إيجابية، يستشرف المُمكّنات الغدوية.

إن تنمية الاستعدادات الفردية وتقويمها؛ تنمية للاستعدادات الجماعية وتقويمها لها، وصالح الفرد؛ هو صالح للجماعة، حاضراً ومستقبلاً، فلا مراة إذن من أن تستحضر مؤسسات التعليم العالي في فكرها التربوي، مبدأ التدرج والانتشار في نقل المثل العليا للمجتمع المحلي والعالمي للطلاب، وأن تكون جسر وصل بينهم وبين مجتمعهم، ووسيلة لدفعهم على تصور حالة فضلى لواقعهم يضعونها نصب أعينهم كمبتغى ينبغي نيله.

إذا كانت التربية في مجملها تهدف إلى ترقية الإنسان وتقويم الفرد بما يخدم ذاته مجتمعه، فإنها في الوقت ذاته ينبغي أن تُمكنه من تجاوز التحديات الراهنة التي تعيق مسار الحضارة الإنسانية؛ نحو ما هو أفضل للإنسانية جمعاء، ولتحقيق هذه الغاية لابد من التقيد بشترطين أساسيين هما:

أولاً: أن يكون منضبطاً: "والانضباط يعني: السعي إلى الحيلولة دون أن تؤدي الحيوانية إلى فقدان الإنسانية، سواء في الإنسان الخاص أو في الإنسان الاجتماعي. فالانضباط لا يتمثل إلا في ترويض التوحش"¹⁵. (كانط، 2015، ص: 22) ثانياً: على الإنسان أن يكون مثقفاً. "الثقافة تشمل التعليم ومختلف موادّ التدريس، وتُوجد المهارة. وهذه الأخيرة هي امتلاك قدرة كافية لكل الغايات التي يمكن أن نسعى إليها"¹⁶. (كانط، 2015، ص: 22) شرطان تنبي عليهما التنشئة الاجتماعية، وعبرهما يتم تهذيب الفرد فكرياً وسلوكياً.

إذا كان بإمكان النجار أن ينحت من قطعة خشب كرسيّاً أو طاولةً، والخياط بمقدوره نسج سروالاً أو صدرية من قطعة ثوب، فإن التربية شأنها شأن عمل النجار والخياط، سيما تلك التي تشمل تربية العقل الإنساني على التفكير في بعده النقدي؛ فهي تربية تهذب فكر الإنسان، وتقوم مجمل الأشكال التي يتجسد فيها هذا الفكر في منحاه العملي، وتمنحه مجال إعمال فكره، وممارسة حريته في ذلك، وتدبر أموره بنفسه، بعدما أصبح متوفراً على الشروط التي تجعل منه مواطناً فاعلاً قادراً على تحقيق الإضافة لمحيطه، والمساهمة إيجابياً في تنمية ذاته ومجتمعه.

2-3 تقييم الحجج:

ينبني التفكير النقدي في أساسه على الحجة، مما يمكن القول معه بأن التفكير النقدي في مجمله: تفكير حجاجي بالدرجة الأولى، في الذات، وفي الموضوعات المحيطة بها. وغرسه لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي، معناه: تنمية مهارات نوعية محددة، لديهم، تشمل هذه النوعيات "مهارات المحاجة، ومهارات إصدار الأحكام السليمة. ومن جانب آخر فإن أرباب الأعمال يريدون إثباتاً لتوفر مهارات التفكير النقدي لدى موظفيهم، حيث يفترض أن الخريجين يمتلكون هذه المهارات"¹⁷. (دافيس وبارنيت، 2021، ص: 17) إذ يمكن الإشارة هنا إلى شمولية التفكير النقدي لبعدين أساسيين من أبعاد الوجود الإنساني، هما: البعد الفردي، والبعد الاجتماعي والثقافي.

إن حضور البعد الحجاجي في التفكير النقدي، يسعف الفرد على تكوين مهارات جمة، من بينها: بناء أحكام سليمة حول الذات، والغير، والمحيط، تقويم الاستعدادات والأفعال الفردية والجماعية، تقييم الأدلة، وفتح آفاق الإبداع. فالتربية النقدية في مجملها: تسعى إلى تغيير منظور الفرد حول الحقائق الرائجة، والتساؤل حول صدقها، ومدى قيمتها المضافة للمجتمع الإنساني، ومساهمتها في تعديل المعتقدات والسلوكيات المضرة بشجرة الحياة الإنسانية في بعدها الفردي والجماعي؛ أي التركيز على توظيف الحجج في المجال الاجتماعي، لقدرته على خلق وعي اجتماعي نشيط يفكك بنيات المجتمع، بما يسمح ببناء الواقع الاجتماعي الأفضل، بمرجعية مواطنة مندمجة ومنفتحة؛ حيث يضحي التفكير النقدي، هو: "اكتساب القدرة الكافية على المشاركة بعقلية ناقدة فيما تفعله على أرض الواقع الجماعات التي ينتمي إليها، وكذلك مجتمعه الذي هو عضو فيه"¹⁸. (دافيس وبارنيت، 2021، ص: 19).

ينطلق (بروس إن. والر) في مقدمة كتابه التفكير الناقد من الآتي: أنت تقوم بتقويم حجج وتأكيدات كل يوم: عند اختيار حبوب إفطارك، وعند تقويم تقارير حول تأثيرات الكافيين في قهوتك، وعند قراءة جريدتك الصباحية، وعند تقرير كيفية الإدلاء بصوتك. وستدرس حججاً من حين لآخر أثناء الخدمة في هيئة محلفين. وعند أداء مهمتك كمحلف سيكون متوقعاً منك أن تزن الدليل وتدرس حججاً منافسة وتتدبر بعناية وتتخذ قراراتك بدون تحيز. وقد يعارض زملائك المحلفين حكمك، لذا يجب عليك أن تكون قادراً على تقويم حججهم والمناقشة بشكل مقنع لصالح حكامك. إن التفكير النقدي في حيزه الحجاجي، يدعو صاحبه إلى الدفاع عن فكرته بحجج وأدلة مدروسة ومنطقية ومقنعة، والتمكن من الرد على الاعتراضات

الممكنة بذكاء ومهارة إقناعية، تجنب صاحبها الوقوع في المغالطات المنطقية والأخطاء الاستدلالية، وتشجع على الحوار والنقاش الصحي والمفيد في مختلف الموضوعات التي تهم الوجود الإنساني في هذا العالم.

التربية النقدية هي: نهج تعليمي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الأفراد. ويشير البعد الحجائي في التفكير النقدي، إلى القدرة على تقييم وتحليل الأفكار والأدلة بشكل منطقي ومنهجي، مما يساعد على تطوير مجموعة واسعة من المهارات الأساسية. من بين هذه المهارات:

- أ- بناء أحكام سليمة حول الذات والآخرين والمحيط: يتعلم الفرد كيفية تقييم الأفكار والآراء بموضوعية، مما يساعده على تكوين آراء منطقية ومتوازنة.
- ب- تقويم الاستعدادات والأفعال الفردية والجماعية: يتعلم الفرد كيفية تقييم الخيارات المتاحة والتصرفات الممكنة بناءً على أدلة موضوعية ومنطقية.
- ت- تقييم الأدلة والبراهين: يتعلم الفرد كيفية تقييم مصداقية وجودة الأدلة والبراهين المقدمة لدعم الحجج والاستنتاجات.
- ث- فتح آفاق الإبداع: من خلال تعلم كيفية التفكير النقدي، يمكن للفرد أن يطور قدراته على إيجاد حلول إبداعية ومبتكرة للمشكلات.

بشكل عام، تعزز التربية النقدية الحجائية قدرات الفرد على التفكير السليم، واتخاذ القرارات المدروسة، والتعبير عن الآراء بشكل مدروس ومنطقي. تلعب هذه المهارات دوراً أساسياً في تحسين الفهم السليم والصحيح، والتفاعل مع العالم من حولنا بطريقة مستنيرة ومسؤولة، فهي مقارنة تربوية حديثة تسعى إلى تجاوز منطق التلقين وإعادة إنتاج المعارف الجاهزة، نحو ترسيخ ثقافة عقلية قائمة على التساؤل، والتحليل، والمساءلة، وبناء المواقف على أسس عقلانية وحجاجية متينة، إذ لا تكتفي بتنمية القدرات المعرفية السطحية لدى المتعلم، بل تهدف أساساً، إلى تشكيل ذات مفكرة قادرة على إدراك تعقّد القضايا، واستيعاب تعددية الآراء، والانخراط الواعي والمسؤول في النقاش العمومي.

وانطلاقاً من هذا المنظور، تعمل التربية النقدية الحجائية على تعزيز التفكير النقدي بوصفه نمطاً من أنماط التفكير الذي لا يكتفي بفهم المعطيات الظاهرة، بل ينفذ إلى تحليل البنى القائمة، والكشف عن الافتراضات المضمرّة، وفحص العلاقات المنطقية التي تربط بين الأفكار والمواقف، فالتفكير النقدي، في هذا السياق، لا يتحقق إلا من خلال ممارسة حجاجية واعية، يكون فيها المتعلم مطالباً بتبرير آرائه، والدفاع عنها بالحجج، وفي الآن ذاته الانفتاح على نقدها ومراجعتها متى اقتضت الضرورة العقلية ذلك.

كما تساهم هذه التربية في تنمية قدرة الفرد على اتخاذ القرارات المدروسة، من خلال التدريب على الموازنة بين البدائل الممكنة، وتحليل نتائجها المتوقعة، واستحضار المعايير القيمية والمعرفية التي ينبغي أن تؤطر كل اختيار عقلاني، لأن القرار، وفق المنظور الحجائي النقدي، لا يُبنى على الانفعال أو الامتنال الأعلى للسلطة أو الرأي السائد، بل يتأسس على فحص الأدلة، وتقدير السياقات، وتحمل المسؤولية الأخلاقية والمعرفية المترتبة عنه، وبذلك، يصبح المتعلم فاعلاً لا منفِعاً، وصانعاً لمواقفه لا مجرد متلقٍ لها.

ولا تقل أهمية التعبير الحجائي عن الرأي في هذا الإطار، إذ تمكّن التربية النقدية الحجائية المتعلم من صياغة أفكاره بشكل منظم، وواضح، ومتسق منطقياً، مع القدرة على توظيف الحجج والأمثلة والشواهد المناسبة للدفاع عن أطروحاته، فالتعبير هنا لا يُفهم بوصفه مهارة لغوية فحسب، بل باعتباره ممارسة فكرية مركّبة، تجمع بين الدقة المفاهيمية، والاتساق المنطقي، والوعي بالمخاطب وسياق الخطاب، ومن ثم، يتحول الحوار من مجرد تبادل للآراء إلى فضاء عقلائي للتداول، والتفاهم، وبناء المعنى المشترك.

وتكتسي هذه الكفايات أهمية خاصة في تحسين الفهم السليم والصحيح للمعرفة، إذ تساعد المتعلم على التمييز بين الرأي والمعرفة، وبين الحجة والدعاية، وبين التفكير النقدي والتلقّي السلبي، فالفهم، في ظل التربية الحجائية النقدية، لا يُقاس بكم المعلومات المستوعبة، بل بمدى القدرة

على تحليلها، ونقدتها، وربطها بسياقاتها المختلفة، وهذا ما يجعل المتعلم أكثر وعيًا بحدود المعرفة، وأكثر استعدادًا لمراجعة قناعاته في ضوء معطيات جديدة، بما يعزز النزاهة الفكرية والرصانة المعرفية.

وعلاوة على ذلك، تمكن التربية النقدية الحجاجية الفرد من التفاعل مع العالم من حوله بطريقة مستنيرة ومسؤولة، من خلال تنمية حسن المواطنة الفكرية، والقدرة على قراءة الظواهر الاجتماعية والسياسية والثقافية قراءة نقدية بعيدة عن التبسيط أو الاختزال، فهي تزرع في المتعلم وعيًا نقديًا يجعله أقل عرضة للتأثر الإيديولوجي، وأكثر قدرة على مقاومة الأخبار الزائفة والخطابات العامة والمتداولة، وأكثر استعدادًا للمشاركة الإيجابية في الشأن العام.

وفي هذا الإطار، لا تنفصل التربية النقدية الحجاجية عن بعدها القيمي، إذ تسهم في ترسيخ قيم الحوار، واحترام الاختلاف، والاعتراف بشرقية التعدد، والالتزام بأخلاقيات النقاش العقلاني، فالحجاج، كما تُؤطره هذه التربية، ليس أداة للغلبة أو الإقصاء، بل وسيلة للفهم المشترك، وبناء الحقيقة بشكل تداولي. ومن ثم، تغدو الجامعة فضاء لتكوين شخصية مستقلة، ناقدة، ومسؤولة، قادرة على التوفيق بين الحرية الفكرية والانضباط المنهجي.

3-3 تهذيب الفكر والسلوك الإنساني:

إن تهذيب الفكر والسلوك الإنساني عملية تتم بشكل دؤوب ومستمر، لأنها تكون موازية لمقتضيات العصر الإنساني ومتغيراته، فهي عملية جوهرية تسهم في تنمية الفرد، وتنظر في صلاحية علاقته بمحيطه، والآخرين، حيث يتضمن تهذيب الفكر القدرة على التفكير النقدي، إضافة إلى تمكن الفرد من قدرة التفكير السليم وتحليل الأفكار والمعلومات بشكل دقيق، فإن تهذيب الفكر؛ يمكن الفرد من التحكم في أفكاره إزاء التأثيرات السلبية التي يمكن أن تعترضه، كما إن تهذيب الفكر يساعد أيضاً على شذب التعلم وتطويره، ويساعد على النمو الفكري وصقل شخصية الفرد، وفي ما يتعلق بالسلوك، فإنه يعمل على تهذيبه، من خلال تجنب التصرفات التي قد تضر بالآخرين أو بالمجتمع بشكل عام، كما يساهم في بناء بيئة تعاونية. في إطاره العام، يعد تهذيب الفكر والسلوك أحد العوامل الأساسية في تنمية الأفراد والمجتمعات، مما ينتج التعايش السلمي والفعال ويساهم في ترقية الحضارة الإنسانية.

يعد تهذيب الفكر والسلوك ركيزتان أساسيتان في تنمية الشخصية، وسبيلان لتحقيق التقدم على الصعيدين الفردي والجماعي، فالفكر يمثل جانب الإدراك والتنظيم والتقييم، والسلوك يعكس الفرد في الواقع العملي، وتناغمهما بشكل سليم، يمكن الفرد من أن يكون عنصراً إيجابياً وفعالاً في مجتمعه.

إن تهذيب الفكر والسلوك يعني أيضاً: تهذيب العقل والروح، والاتجاه عملياً نحو بناء ما هو صالح، من خلال تحسين أداء الأفراد والجماعات، وتوجيه أفكارهم نحو تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي، بحيث يشمل تطوير العادات الإيجابية، وتعزيز التفكير النقدي، وتقوية القيم الأخلاقية.

ففي الشطر الأول منه (تهذيب الفكر) يشير إلى إزالة الشوائب السلبية التي يمكن أن تعلق بعقل الإنسان وتفكيره، ومن ثم تعزيزه بالمعرفة والمهارات الفكرية التي تمكنه من اتخاذ قرارات حكيمة. أما في الشطر الثاني (تهذيب السلوك)، فيتعلق الأمر بتهذيب الأخلاق والالتزام بالقيم الاجتماعية الإيجابية، ويساعد هذا النهج في تعزيز جودة الحياة، وتقليل المشكلات النفسية والاجتماعية.

ويمكننا أن نستحضر في هذا السياق ابن مسكويه الذي أولى عناية خاصة إلى نظر الإنسان مبرزاً مدى أهمية تهذيب نظر الإنسان ومدركاته في تحديد سلوكه وتوجيهه نحو غايات نبيلة ومقاصد نافعة، ويتبين ذلك عنده من خلال تمييزه بين قوى النفس الثلاث ومراتبها؛ أي: النفس الهيمية والتي هي أدنى النفوس، والنفس السبعية وهي أوسطها، والنفس الناطقة التي هي أشرفها. والناس لهم طبائع متخلفة، وهم مراتب في قبول الفضيلة،

"فإذا أهملت الطباع ولم ترضى بالتأديب والتقويم نشأ كل إنسان على سوم طباعه، وبقي عمره كله على الحال التي كان عليها في الطفولية، وتبع ما وافقه في الطبع؛ إما الغضب، وإما اللذة، وإما الزعارة، وإما الشره، وإما غير ذلك من الطباع المذمومة"¹⁹. (مسكويه، 2017، ص: 35) وعليه فإن بلوغ إلى السعادة الإنسانية لا يمكن أن يتم إلا "بالفكر الصحيح والقياس المستقيم"²⁰. (مسكويه، 2017، ص: 35) وهذا يتم عن طريق التعود على الأفعال المرضية، والتربي على الآداب الجميلة؛ وإنه لمن المجدي أن يعلموا براهين ما يمكن أن يكون قد أكتسب عن طريق التقليد.

تنقسم الفلسفة حسب ابن مسكويه إلى جزأين متكاملين، هما: الجزء النظري والجزء العملي، حيث يؤكد أن بلوغ الإنسان السعادة التامة مشروط بتحقيق الكمال في هذين البعدين معاً. فالكمال النظري يتحقق بتكميل القوة العالمة، أي بلوغ المعرفة اليقينية بحقائق الموجودات على نحو كلي، ينتهي إلى العلم الإلهي بوصفه أعلى مراتب المعرفة، حيث تزول الشكوك وتستقر النفس في الطمأنينة، ويتحقق الاتصال بالغاية القصوى للعلم، وفي ذلك يقول ابن مسكويه: "أعني العالمة، وهي التي يشاقق بها إلى العلوم، فهو أن يصير في العلم بحيث يصدق نظره وتصح بصيرته وتستقيم رؤيته، فلا يغلط في اعتقاد، ولا يشك في حقيقة"²¹. (مسكويه، 2017، ص: 38).

أما الكمال العملي، فيرتبط بتكميل القوة العاملة، ويتمثل في تهذيب الأخلاق وتنظيم القوى النفسية بحيث تتألف ولا تتغالب، فتنتج أفعالاً منسجمة محكمة بالعقل والتمييز. ويتوسع هذا الكمال من مستوى الفرد إلى مستوى التديير المدني، حيث تُنظَّم أفعال الناس وقواهم بما يحقق السعادة المشتركة داخل المجتمع، على نحو مماثل لانتظام قوى الفرد الواحد.

4- خاتمة:

ختاماً يمكن القول بأن التفكير النقدي ليس مجرد مهارة معرفية جزئية، بل هو ملكة مركبة تتقاطع فيها الأبعاد الفلسفية والتربوية والاجتماعية، تنهض بوظيفة مركزية في بناء الإنسان المعاصر، سيما داخل فضاء التعليم العالي. فقد تبين أن التفكير النقدي يشكل أداة فعالة لتقويم الذات، وتحرير العقل من الوصاية والتقليد، وبناء معرفة متماسكة قائمة على الحجاج، والبرهنة، والقدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة، واليقين والوهم.

كما كشفت النتائج عن أن المقاربات الفلسفية والتربوية والاجتماعية للتفكير النقدي لا تقوم على التناقض أو التنافي، بل تتكامل فيما بينها، إذ يمنح التصور الفلسفي للتفكير النقدي أساسه العقلاني القائم على المساءلة والبحث عن الحقيقة، بينما يركز التصور التربوي على تحويل هذه القدرة إلى كفاية قابلة للتعليم والممارسة داخل الفضاء الجامعي، في حين يبرز البعد الاجتماعي أهمية التفكير النقدي في بناء مواطن واع ومسؤول، قادر على التفاعل الإيجابي مع قضايا مجتمعه ومواجهة مختلف أشكال التعصب والانغلاق الفكري. ومن ثم، فإن التفكير النقدي يمثل آلية للتوسط بين الفرد ومحيطه، تمكنه من فهم الواقع وتأويله وإعادة بنائه بصورة أكثر عقلانية وإنسانية.

وتؤكد النتائج كذلك أن فعالية التفكير النقدي لا تتحقق بمعزل عن البعد الأخلاقي، إذ إن امتلاك القدرة على التحليل والنقد لا يكون ذا قيمة ما لم يقترن بالمسؤولية الفكرية واحترام الاختلاف والانفتاح على الحوار. فالتنقد، في غياب الضوابط الأخلاقية، قد يتحول إلى مجرد نزعة تفكيكية أو ممارسة جدلية فارغة، بينما يسهم اقترانه بالقيم في توجيه النشاط العقلي نحو خدمة الإنسان والمجتمع. ومن هنا تبرز أهمية الربط بين التفكير النقدي والتربية الأخلاقية، حتى يظل هذا النمط من التفكير موجهاً نحو تحقيق الخير العام وترسيخ ثقافة المواطنة المسؤولة.

ومن جهة أخرى، أظهرت الدراسة أن التصورات الفلسفية الكلاسيكية والمعاصرة تلتقي في اعتبار تهذيب الفكر أساساً لتهذيب السلوك، وهو ما يجد تعبيره بوضوح في التصور الأخلاقي عند ابن مسكويه، الذي جعل السعادة الإنسانية رهينة بتحقيق الانسجام بين المعرفة والعمل، وبين الفضيلة النظرية والفضيلة العملية. وهذا المعطى يكشف أن التفكير النقدي لا يقتصر على الجانب المعرفي الصرف، بل يمتد إلى تشكيل الشخصية الإنسانية المتوازنة، القادرة على التحكم في الأهواء والانفعالات، وتوجيه أفعالها وفق مقتضيات العقل والقيم الأخلاقية. ومن ثم، فإن تنمية التفكير النقدي داخل الجامعة ينبغي أن تُفهم بوصفها مشروعاً لتكوين الإنسان في أبعاده المتعددة، لا مجرد آلية لتحسين التحصيل الدراسي.

وتكشف النتائج أيضاً أن واقع التعليم العالي ما يزال يواجه مجموعة من الإكراهات التي تحد من تنمية التفكير النقدي، من أبرزها استمرار هيمنة المقاربات التعليمية التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين، وضعف حضور الأنشطة الحوارية والممارسات البيداغوجية التفاعلية، فضلاً عن سيادة أنماط التقويم التي تركز على استرجاع المعلومات أكثر من تركيزها على مهارات التحليل والاستدلال. ويعكس هذا الوضع وجود فجوة بين الأهداف المعلنة التي تؤكد أهمية التفكير النقدي وبين الممارسات الفعلية داخل المؤسسة الجامعية، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في فلسفة التعليم وأساليب التدريس والتقويم بما ينسجم مع متطلبات تكوين العقل الناقد.

كما بينت الدراسة أن التحولات الرقمية المتسارعة وما يصاحبها من تدفق هائل للمعلومات وانتشار الأخبار الزائفة والخطابات المضللة، تجعل من التفكير النقدي ضرورة حضارية ومعرفية لا غنى عنها. فالقدرة على تقييم مصادر المعرفة، وتمييز الحقائق من الادعاءات، وتحليل المضامين الرقمية، أصبحت من أهم الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها الطالب الجامعي، حتى يكون قادراً على التعامل الواعي مع البيئة الرقمية المعاصرة. وعليه، فإن الرهان على التفكير النقدي لا يقتصر على تحسين جودة التعليم، بل يمتد إلى حماية الأفراد من مختلف أشكال التضليل الفكري والإعلامي، وتعزيز قدرتهم على اتخاذ مواقف مبنية على المعرفة والوعي.

وفي ضوء هذه النتائج، يتبين أن تنمية التفكير النقدي داخل التعليم العالي لا ينبغي أن تُختزل في إدراج بعض المضامين النظرية أو الوحدات الدراسية المعزولة، بل تستدعي تبني رؤية بيداغوجية شمولية تجعل من التفكير النقدي ثقافة مؤسسية وممارسة يومية تشمل المناهج، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، والأنشطة الموازية، والعلاقات التفاعلية داخل الفضاء الجامعي. فبقدر ما تنجح الجامعة في بناء عقل نقدي حر ومسؤول، بقدر ما تسهم في إعداد مواطن قادر على الإبداع والمشاركة الفاعلة في التنمية ومواجهة التحديات المعرفية والقيمية التي تفرضها التحولات المعاصرة.

ومن ثم، فإن النتائج التي انتهت إليها الدراسة تؤكد أن الاستثمار في التفكير النقدي ليس مجرد خيار تربوي محدود الأثر، وإنما هو رهان حضاري واستراتيجي يروم بناء إنسان يمتلك القدرة على الفهم والتحليل واتخاذ القرار، ويتحلى في الوقت نفسه بالمسؤولية الأخلاقية والوعي الاجتماعي، بما يجعل من الجامعة فضاءاً لتكوين النخب القادرة على الإسهام في بناء مجتمع أكثر وعياً وعدالة، وانفتاحاً على المستقبل.

انطلاقاً من النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة، وبناءً على ما يتيح التفكير النقدي من إمكانات معرفية وتربوية وقيمية، يمكن اقتراح جملة من التوصيات العملية والمنهجية التي من شأنها تعزيز حضوره الفعلي داخل منظومة التعليم العالي:

انطلاقاً من النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة، وبناءً على ما كشف عنه التفكير النقدي من أدوار معرفية وتربوية وقيمية، يتبين أن تعزيز حضوره داخل منظومة التعليم العالي يقتضي اعتماد رؤية شمولية تتجاوز الطابع الإجرائي الضيق، لتجعل منه مكوناً أساساً في مشروع تكوين الطالب الجامعي وإعداده لمواجهة تحديات العصر. ومن هذا المنطلق، تبرز ضرورة إدماج التفكير النقدي في المناهج الجامعية إدماجاً بنيوياً، لا بوصفه مادة مستقلة أو موضوعاً عرضياً، بل باعتباره كفاية عرضانية تتخلل مختلف التخصصات والوحدات الدراسية، بما يضمن انتقال الطالب

من مرحلة استهلاك المعرفة إلى مرحلة إنتاجها وإعادة بنائها وفق آليات التحليل والتفسير والمساءلة. فالمعرفة الجامعية لا تكتسب قيمتها الحقيقية إلا عندما تفتقر بالقدرة على فحص المعطيات، وتقويم الحجج، وربط المفاهيم بالواقع، بما يسهم في تكوين عقل مستقل ومبدع.

كما تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في الممارسات البيداغوجية التقليدية التي ما تزال تقوم في كثير من الأحيان على الحفظ والتلقين واسترجاع المعارف الجاهزة، وهي ممارسات تحد من إمكانات الطالب الإبداعية وتضعف قدرته على التفكير الحر. ومن ثم، فإن الانتقال نحو بيداغوجيا نشطة، تقوم على التعلم القائم على المشكلات، والدراسة بالحالة، والحوار السقراطي، والمناظرات الأكاديمية، والعمل الجماعي، من شأنه أن يخلق بيئة تعليمية محفزة على التساؤل والتحليل والحجاج، وأن يساعد الطلبة على اكتساب مهارات التفكير النقدي بصورة عملية ومستمرة. كما أن تطوير أساليب التقويم لتشمل مهارات التحليل والتركيب وبناء المواقف، بدل الاقتصار على قياس القدرة على الحفظ والاستظهار، يمثل شرطاً أساسياً لإنجاح هذا التحول.

وتؤكد نتائج الدراسة كذلك أهمية ترسيخ ثقافة الحوار والاختلاف داخل الفضاء الجامعي، باعتبارها شرطاً ضرورياً لتكوين العقل النقدي. فالتفكير النقدي لا ينمو في بيئات مغلقة أو في سياقات تفرض الرأي الواحد، وإنما يزدهر في مناخ يقوم على التعددية الفكرية، واحترام الرأي المخالف، وتشجيع النقاش الحر المسؤول. لذلك، يصبح من الضروري تشجيع الندوات العلمية، والأنشطة الثقافية، والمندتيات الطلابية، والمناظرات الفكرية، بما يتيح للطلبة فرصة التعبير عن آرائهم، وتبرير مواقفهم، والانفتاح على وجهات النظر المختلفة، الأمر الذي يسهم في ترسيخ قيم التسامح والتعايش، ويحد من مظاهر التعصب والانغلاق الفكري.

ومن النتائج المهمة التي أبرزتها الدراسة أن التفكير النقدي لا ينبغي أن ينفصل عن البعد الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية، لأن الغاية من النقد ليست الهدم أو التشكيك المجرد، بل الوصول إلى الحقيقة وخدمة الإنسان والمجتمع. ومن ثم، فإن تنمية التفكير النقدي ينبغي أن تتم في إطار منظومة قيمية تقوم على احترام الكرامة الإنسانية، وتعزيز روح المسؤولية، وترسيخ قيم المواطنة، والتضامن، وخدمة الصالح العام. فالعقل الناقد، إذا لم يكن مؤطراً بقيم أخلاقية وإنسانية، قد يتحول إلى مجرد أداة للتفكيك أو إلى ممارسة عقلانية صورية تفتقد بعدها الإنساني. لذلك، فإن الربط بين التفكير النقدي والتربية الأخلاقية يشكل أحد الشروط الأساسية لبناء شخصية متوازنة تجمع بين الوعي المعرفي والنضج القيمي.

ومن جهة أخرى، تكشف نتائج الدراسة عن الحاجة إلى تشجيع البحث العلمي في مجال التفكير النقدي، بالنظر إلى محدودية الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع من منظور ميداني وتطبيقي. فثمة حاجة إلى إنجاز بحوث مقارنة وميدانية ترصد تمثيلات الطلبة والأساتذة لمفهوم التفكير النقدي، وتقاس أثره في التحصيل العلمي، وفي تنمية الشخصية، وفي تعزيز قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية. كما أن توسيع دائرة البحث في هذا المجال من شأنه أن يسهم في بناء نماذج بيداغوجية أكثر ملاءمة للسياق العربي، ويتيح للمؤسسات الجامعية تطوير استراتيجيات عملية قائمة على معطيات علمية دقيقة.

وفي ظل التحولات الرقمية المتسارعة، تبرز ضرورة الاستفادة من الإمكانيات التي تتيحها التكنولوجيا الحديثة في تنمية التفكير النقدي، من خلال توظيف الموارد الرقمية، والمنصات التعليمية التفاعلية، والذكاء الاصطناعي التربوي، بما يساعد الطلبة على الوصول إلى المعرفة وتحليلها وتقويمها بصورة أكثر فاعلية. كما أصبح من الضروري تدريب الطلبة على اكتساب مهارات الثقافة الرقمية والنقد الإعلامي، بما يمكنهم من التحقق من مصادر المعلومات، والتمييز بين الحقائق والادعاءات، ومواجهة الأخبار الزائفة والخطابات المضللة التي أصبحت تشكل أحد أبرز تحديات العصر الرقمي. فالتفكير النقدي في السياق الرقمي لم يعد ترفاً معرفياً، بل أصبح ضرورة لحماية الأفراد والمجتمعات من مختلف أشكال التضليل الفكري والإعلامي.

وخلاصة هذه التوصيات، أن الرهان على التفكير النقدي داخل التعليم العالي لا ينبغي أن يظل شعاعاً نظرياً، بل مشروعاً تربوياً متكاملًا، يتطلب إرادة مؤسسية، ورؤية بيداغوجية واضحة، وتكاملاً بين المعرفة، والقيم، والممارسة، مما يمكن للجامعة من بناء إنسان حرّ، واعٍ، ومسؤول، وقادر على الإسهام في إصلاح مجتمعه ومواجهة تحديات عصره.

5 - الببليوغرافيا:

- ابن مسكويه، تهذيب الأخلاق، الناشر: مؤسسة هنداوي، 2017.
- أبو النور حمدي أبو النور حسن، يورجين هابرماس الأخلاق والتواصل، التنوير: للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت، لبنان، الطبعة: 2012.
- التفكير النقدي في التعليم العالي: أربعة وثلاثون بحثاً حول أعمال العقل والإبداع وإصلاح الفكر وتصحيح الذات، تحرير: مارتن دافيس ورونالد بارنيت، ترجمة: حسني عبد الرحمن الشيعي، الناشر: المجموعة العربية للتدريب والنشر، سنة النشر: 2021، الطبعة الأولى.
- التفكير النقدي في التعليم العالي: أربعة وثلاثون بحثاً حول أعمال العقل والإبداع وإصلاح الفكر وتصحيح الذات، تحرير: مارتن دافيس ورونالد بارنيت، ترجمة: حسني عبد الرحمن الشيعي، الناشر: المجموعة العربية للتدريب والنشر، سنة النشر: 2021، الطبعة الأولى.
- إيمانويل كانط، تأملات في التربية ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، تعريب وتعليق: محمود بن جماعة، دار: محمد علي الحامي للنشر، 2015.
- جان بول سارتر، الوجود والعدم، بحث في الأنطولوجيا الظاهرية، ترجمة عبد الرحمان بدوي، منشورات: دار الآداب، بيروت 1966.
- جان جاك روسو إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، نقله إلى العربية، نظمي لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر.
- جوناثان هابر التفكير النقدي، ترجمة: إبراهيم سند أحمد، التفكير النقدي، مراجعة: الزهراء السامي، مؤسسة: هنداوي، ضمن سلسلة المعارف الأساسية، صدر: 2020، ترجم: 2022.
- رونيه ديكرات، مقالة الطريقة لحسن قيادة العقل والبحث عن الحقيقة في العلوم، ترجمة: جميل صليبا، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع - بيروت، الطبعة الثالثة: 2016.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي - المملكة المغربية: الرابطة المحمدية للعلماء، دليل المهارات الحياتية والتثقيف بالنظير"، الحقبة التكوينية لمشروع دعم الارتقاء بقيم التسامح والسلوك المدني والمواطنة في الوسط المدرسي، ماي: 2021.

Bibliography

- Ibn Miskawayh, *Tahdhīb al-Akhlāq (The Refinement of Character)*, Hindawi Foundation, 2017.
- Abu al-Nour Hamdi Abu al-Nour Hassan, *Jürgen Habermas: Ethics and Communication*, Al-Tanweer Printing, Publishing and Distribution, Beirut, Lebanon, 2012.
- Martin Davies and Ronald Barnett (eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education: Thirty-Four Studies on Reasoning, Creativity, Intellectual Reform, and Self-Correction*, translated into Arabic by Hosni Abdel Rahman El-Shimy, Arab Group for Training and Publishing, First Edition, 2021.
- Immanuel Kant, *Reflections on Education; What is Enlightenment?; What Does It Mean to Orient Oneself in Thinking?*, Arabic translation and commentary by Mahmoud Ben Jomaa, Mohamed Ali Al-Hami Publishing House, 2015.

- Jean-Paul Sartre, *Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology*, translated into Arabic by Abd al-Rahman Badawi, Dar Al-Adab Publications, Beirut, 1966.
- Jean-Jacques Rousseau, *Emile, or On Education: From Childhood to Adulthood*, Arabic translation by Nazmi Luqa, Arab Printing and Publishing Company.
- Jonathan Haber, *Critical Thinking*, Arabic translation by Ibrahim Sanad Ahmad, revised by Al-Zahraa Al-Sami, Hindawi Foundation, Knowledge Essentials Series, originally published in 2020, Arabic translation published in 2022.
- René Descartes, *Discourse on the Method of Rightly Conducting One's Reason and Seeking Truth in the Sciences*, translated into Arabic by Jamil Saliba, Lebanese Committee for the Translation of Masterpieces, Beirut, Third Edition, 2016.
- Ministry of National Education, Vocational Training, Higher Education and Scientific Research, Kingdom of Morocco, in cooperation with the Mohammedan League of Scholars, *Life Skills and Peer Education Guide: Training Package for the Project Supporting the Promotion of Values of Tolerance, Civic Behavior, and Citizenship in the School Environment*, May 2021.

المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استنادًا إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب

د. عفاف شكري حنا مطر*

كلية العلوم التربوية-جامعة القدس-القدس-فلسطين

Afafmatar2000@gmail.com <https://orcid.org/0009-0008-7236-7801>

د. محمد عوض شعيبات**

كلية العلوم التربوية-جامعة القدس-القدس-فلسطين

mshuibat@staff.alquds.edu <https://orcid.org/0009-0001-8260-0012>

تاريخ الاستلام: 2026/05/10 تاريخ القبول: 2026/06/10 تاريخ النشر: 2026/07/23

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استنادًا إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب، ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة، بالاعتماد على أداة الاستبانة التي طوّرها الباحثان، تكونت عينة الدراسة من (364) معلمة من معلمات رياض أطفال، تم اختيارهن بالطريقة العنقودية العشوائية. أظهرت النتائج أن مستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استنادًا إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (2.91)، كما جاء ترتيب المهارات القيادية تنازليًا على النحو الآتي: المهارات القيادية الإنسانية، تليها المهارات القيادية الفكرية، ثم المهارات القيادية الإدارية، تليها المهارات القيادية الفنية وأخيرًا المهارات القيادية الذاتية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة الدراسات العليا، ولتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (10 سنوات فأكثر). الكلمات المفتاحية: المهارات القيادية؛ رياض الأطفال؛ مديرات رياض الأطفال؛ القيادة بالحُب؛ مبادئ نظرية القيادة بالحُب.

Leadership Skills of Kindergarten Principals in Palestine Based on the Principles of Love-Based Leadership Theory**Dr. Afaf Shukry Hanna Mattar**
Al Quads University, Jerusalem-PalestineAfafmatar2000@gmail.com <https://orcid.org/0009-0008-7236-7801>**Dr. Mohammed A. Shuibat**
Al Quads University, Jerusalem-Palestinemshuibat@staff.alquds.edu <https://orcid.org/0009-0001-8260-0012>

Received: 10/05/2026 Accepted: 10/06/2026 Published: 23/07/2026

Abstract

This study aimed to examine the level of leadership skills among kindergarten principals in Palestine based on the principles of Love-Based Leadership Theory. A descriptive-analytical approach was adopted as it best suits the study's objectives. Data were collected using a researcher-developed questionnaire

administered to a sample of (364) kindergarten teachers, selected through a random cluster sampling technique. The results revealed that the overall level of leadership skills among kindergarten principals, according to the principles of Love-Based Leadership Theory, was moderate, with a mean score of (2.91). The ranking of leadership skills in descending order was: human skills, cognitive (intellectual) skills, administrative skills, technical skills, and self-leadership skills. The findings also indicated statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in teachers' perceptions of the principals' leadership skills according to educational qualification, favoring those with higher degrees; years of experience, favoring those with ten or more years.

Keywords: Leadership Skills; Kindergarten; Kindergarten Principals; Love-Based Leadership.

مقدمة:

يُعدّ تطوير القيادة التربوية في المؤسسات التعليمية من القضايا التي حظيت باهتمام متزايد في الأدبيات التربوية المعاصرة. نظراً للدور المحوري الذي تؤديه القيادة في توجيه العمل المؤسسي وتحقيق جودة المخرجات التعليمية. وفي ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم، برزت الحاجة إلى أنماط قيادية أكثر إنسانية وفاعلية، قادرة على إدارة المؤسسات التربوية بكفاءة، وبناء بيئات تعليمية داعمة للنمو والتعلم.

وتشهد المجتمعات المعاصرة تحولات متسارعة في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، الأمر الذي جعل التعليم من أهم الركائز في بناء المجتمعات وتطوير قدراتها البشرية والمؤسسية. وفي ظل هذه التحولات المتلاحقة، أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية تبني أنماط قيادية حديثة قادرة على مواكبة التطورات وتحقيق التميز المؤسسي، الأمر الذي يتطلب وجود قيادات تربوية تمتلك مهارات قيادية متقدمة تمكّنها من إدارة المؤسسات التعليمية بكفاءة وفاعلية (الصايغ، 2025).

وقد حظي مفهوم القيادة باهتمام واسع في الأدبيات التربوية والإدارية بوصفه عنصراً محورياً في نجاح المؤسسات واستدامة أدائها؛ إذ يسهم القائد في توجيه الجهود وتحفيز العاملين وتهيئة بيئة تنظيمية داعمة في تحقيق الأهداف المؤسسية. وعليه تبرز أهمية المهارات القيادية بوصفها مجموعة من القدرات والسلوكيات القابلة للتعليم، التي تمكّن القائد من التأثير في الآخرين وتوجيههم وتحفيزهم لتحقيق الأهداف المشتركة داخل المؤسسة (Richardson & Khawaja, 2025). كما تسهم تنمية هذه المهارات في تعزيز الإنتاجية وبناء علاقات قائمة على الثقة المتبادلة، ورفع مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على الأداء المؤسسي وجودة العمل التربوي (Branch, 2025).

وفي السياق الفلسطيني، تكتسب رياض الأطفال أهمية خاصة في ظل التحديات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يواجهها الأطفال؛ الأمر الذي يجعل من هذه المؤسسات بيئات تربوية وإنسانية تسهم في دعم النمو النفسي والاجتماعي للأطفال وتعزيز شعورهم بالأمان والانتماء (نافر، 2024). ويقع على عاتق مديرات رياض الأطفال دور قيادي محوري في تنظيم البيئة التعليمية، ودعم المعلمين مهنيًا وإنسانيًا، وبناء ثقافة مؤسسية إيجابية قائمة على التعاون والاحترام المتبادل، بما ينعكس بصورة مباشرة على جودة الممارسات التربوية المقدمة للأطفال (فرعون، 2025).

وفي إطار الطبيعة الإنسانية للعمل التربوي في رياض الأطفال، تبرز الحاجة إلى تبني مداخل قيادية حديثة تركز على العلاقات الإنسانية والقيم الأخلاقية، ومن أبرزها نظرية القيادة بالحب التي تؤكد أهمية التعاطف والتقدير وبناء الثقة وتعزيز العلاقات الإنسانية الإيجابية داخل المؤسسة التعليمية. إذ تقوم هذه النظرية على مجموعة من المبادئ الإنسانية التي تسهم في تعزيز التعاون والانتماء التنظيمي لدى العاملين، وتحقيق بيئة تعليمية إيجابية داعمة للتعليم والنمو (الدحود، 2020). وتشير الأدبيات التربوية إلى أن القيادة بالحب تمثل مدخلاً قيادياً معاصراً يسهم في تحسين المناخ التنظيمي في المؤسسات التعليمية، وتعزيز الدافعية المهنية لدى العاملين، وتحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية (Uusiautti & Määttä, 2020; الدوسري، 2025).

وبناءً على ما سبق، تبرز أهمية دراسة المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين في ضوء مبادئ القيادة بالحب، نظراً للدور الذي يلعبه هذا النمط القيادي في تعزيز العلاقات الإنسانية بين العاملين، وبناء بيئة تعليمية داعمة تعكس قيم التعاون والاحترام المتبادل، كما يسهم في

تحسين بيئة العمل وتطوير قدرات المعلمات، والارتقاء بجودة العملية التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة، بما يضمن تحقيق أهداف التعليم المؤسسي بكفاءة وفاعلية.

مشكلة الدراسة

تُعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل التربوية في حياة الطفل، إذ تسهم في بناء شخصية وتنمية قدراته المعرفية والاجتماعية والانفعالية، وتُشكل الأساس الذي تُبنى عليه المراحل التعليمية اللاحقة. ويعتمد نجاح مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق أهدافها التربوية والتنموية إلى حد كبير على كفاءة قياداتها التربوية وقدرتها على إدارة الموارد البشرية والمادية، وتوفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للتعلم والنمو. لذلك أصبحت القيادة التربوية في مؤسسات الطفولة المبكرة من القضايا التي تحظى باهتمام متزايد في الأدبيات التربوية المعاصرة، نظراً لدورها المحوري في تحسين جودة التعليم وتعزيز فاعلية المؤسسات التربوية.

وفي السياق الفلسطيني، تواجه مؤسسات رياض الأطفال مجموعة من التحديات التنظيمية والإدارية والتربوية المرتبطة بطبيعة هذا القطاع وتعدد الجهات المشرفة عليه، فضلاً عن التفاوت في الإمكانيات والموارد المتاحة بين المؤسسات. فقد أشار الزامل وآخرون (2021: 803) إلى أن "الأراضي الفلسطينية لا تزال تعاني من غياب الرؤية الواضحة لرياض الأطفال، التي يدار جزء كبير منها من جهات خاصة وخيرية، باستثناء عدد محدود يدار من جهات حكومية"، الأمر الذي ينعكس على مستوى التنظيم والإدارة وجودة الخدمات المقدمة.

كما أشار نافز (2024) إلى وجود العديد من التحديات التي تواجه القيادات الإدارية في رياض الأطفال، من أبرزها محدودية الإمكانيات المادية والبشرية، وانخفاض المؤهل العلمي لبعض المعلمات، وضعف التنسيق والتواصل بين مؤسسات رياض الأطفال، إضافة إلى غياب رؤية شمولية متكاملة لتطوير هذا القطاع. وأوضح أن ما (60%) من مديرات ومعلمات رياض الأطفال في الضفة الغربية وقطاع غزة يحتجن إلى تدريب فني وإداري، وهو ما يشير إلى الحاجة الملحة لتعزيز كفاءتهن ومهارتهن القيادية بما يمكنهن من مواجهة التحديات المتزايدة وتحسين مستوى الأداء المؤسسي.

وتزداد أهمية هذه القضية في ظل ما تشهده البيئة التعليمية من تغيرات متسارعة تتطلب من مديرات رياض الأطفال امتلاك مهارات قيادية متنوعة تشمل مهارات التواصل الفعال، وبناء العلاقات الإنسانية، واتخاذ القرار، وإدارة فرق العمل، وتحفيز العاملين، وإدارة التغيير، بما يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية ورفع مستوى جودة الخدمات المقدمة للأطفال. وفي هذا الإطار، أكدت دراسة فرعون (2025: 264) وجود ضعف في المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين، الأمر الذي قد يؤثر سلباً في فاعلية الأداء الإداري والتربوي داخل هذه المؤسسات.

وتنبع خطورة هذه المشكلة من أن ضعف الممارسات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال قد ينعكس سلباً على جودة البيئة التعليمية، ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات، وفاعلية التواصل مع أولياء الأمور، وقدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها التربوية. كما أن غياب الممارسات القيادية القائمة على القيم الإنسانية قد يحد من بناء ثقافة تنظيمية إيجابية قائمة على التعاون والثقة والاحترام المتبادل، وهي عناصر أساسية لنجاح مؤسسات الطفولة المبكرة وتحقيق رسالتها التربوية.

ومن جهة أخرى، شهدت الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة اهتماماً متزايداً بالاتجاهات القيادية الإنسانية التي تركز على بناء العلاقات الإيجابية وتعزيز الثقة والاحترام المتبادل بين القائد والعاملين، ومن أبرز هذه الاتجاهات نظرية القيادة بالحب (Love-Based Leadership) التي تنظر إلى الحب بوصفه قيمة إنسانية وأخلاقية تُترجم في الممارسات القيادية من خلال التعاطف والاحترام والرعاية والتمكين وبناء الثقة. وتُعد هذه النظرية من المداخل الحديثة نسبياً في مجال القيادة، وما تزال بحاجة إلى مزيج من التأصيل النظري والتطبيقات البحثية في البيئة التربوية العربية.

ويكتسب توظيف مبادئ القيادة بالحب في رياض الأطفال أهمية خاصة نظراً لخصوصية هذه المرحلة العمرية، التي تتطلب بيئة تربوية قائمة على الرعاية والاحتواء والعلاقات الإنسانية الإيجابية، ومن ثم فإن هذا المدخل القيادي يبدو أكثر انسجاماً مع طبيعة العمل في مؤسسات الطفولة المبكرة مقارنة ببعض المداخل القيادية التقليدية التي تركز بصورة أكبر على الجوانب الإجرائية والإدارية.

وبالرغم من تزايد الدراسات التي تناولت المهارات القيادية في المؤسسات التربوية، والدراسات التي بحثت بعض الأنماط القيادية الحديثة، فإن مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة تشير إلى محدودية الدراسات التي تناولت نظرية القيادة بالحب في البيئة التربوية العربية، ونادرة الدراسات التي بحثت تطبيقاتها في مؤسسات الطفولة المبكرة. كما لم يعثر الباحثان- في حدود علم الباحثين- على دراسة تناولت مستوى ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين في ضوء مبادئ القيادة بالحب. الأمر الذي يبرر الحاجة إلى سد هذه الفجوة المعرفية وتوفير إطار علمي يمكن الاستناد إليه في تطوير الممارسات القيادية في هذا القطاع. وفي هذا السياق أشار أبو كلوب والطراونة (2024: 7) إلى وجود دور مهم لرياض الأطفال والدور المحوري لمديراتها، في ظل قلة الدراسات التي تناولت المهارات القيادية لمديرات رياض الأطفال وعلاقتها بمفهوم الحب في القيادة".

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من الملاحظة الميدانية لأحد الباحثين بصفته مشرفاً تربوياً في مجال رياض الأطفال، حيث لمس تفاوتاً في مستوى الممارسات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال، والحاجة إلى نماذج قيادية أكثر إنسانية تسهم في تعزيز بيئة العمل التربوية وتحسين العلاقات المهنية ورفع مستوى التعاون بين العاملين، بما ينعكس إيجاباً على جودة الخدمات التعليمية المقدمة للأطفال.

وفي ضوء ما سبق، تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى الكشف عن مستوى ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين في ضوء مبادئ القيادة بالحب، باعتبارها مدخلاً قيادياً حديثاً يمكن أن يسهم في تطوير الأداء الإداري والتربوي، وتعزيز العلاقات الإنسانية، داخل مؤسسات الطفولة المبكرة، وسد فجوة معرفية ما تزال قائمة في الأدب التربوي الفلسطيني والعربي.

وبناءً على ما سبق، تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحب؟ وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما مستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن؟

السؤال الثاني: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن باختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

فرضيات الدراسة

انبثقت عن السؤال الثاني الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الأهداف:

- تحديد مستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن.
- فحص الفروقات في تقديرات المعلمات العاملات لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن باختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
- تحديد ترتيب أبعاد المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن.

أهمية الدراسة

تنقسم أهمية الدراسة إلى محورين: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية.

الأهمية النظرية

- يأمل الباحثان أن تُسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة الفلسطينية بإضافة علمية جديدة تتعلق بمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب"، إذ يُعد هذا الموضوع من الموضوعات التي لم تحظ باهتمام كافٍ في الدراسات التربوية الفلسطينية، الأمر الذي يعزز من أهمية تناوله في السياق الأكاديمي المحلي.
- تسعى الدراسة إلى فتح آفاق وبحثية جديدة للباحثين والأكاديميين في مجال القيادة التربوية، من خلال ربط المهارات القيادية بالممارسات الإنسانية والقيمية في الإدارة التربوية، بما يسهم في توسيع الإطار النظري المتعلق بالقيادة بالحُب وتطبيقاته في المؤسسات التعليمية.
- تسهم هذه الدراسة في تعزيز الاهتمام العلمي بتطوير القيادات التربوية النسائية في مجال الطفولة المبكرة، وتشجيع الباحثين والمهتمين بالشؤون التربوية على دراسة أساليب القيادة الإنسانية ودورها في تطوير الأداء المؤسسي داخل المؤسسات التعليمية.
- تُشجع الدراسة على التفكير النقدي بين الأكاديميين والمهتمين بالشؤون التربوية حول أساليب تطوير القيادات النسائية في التعليم المبكر، مما يسهم في بناء جيل من القادة القادرين على مواجهة التحديات التنظيمية والإدارية بطريقة متوازنة وفعالة.

الأهمية العملية والتطبيقية:

تكمن الأهمية العملية لهذه الدراسة في كشف مستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال، وعليه يأمل الباحثان أن تستفيد من نتائج الدراسة الجهات الآتية:

- مديرات رياض الأطفال: من خلال تعزيز قدراتهن القيادية وتحسين أساليب إدارة المؤسسات التعليمية بما يتوافق مع مبادئ القيادة بالحُب.
- الإداريون والمشرفون التربويون: من خلال توفير أدوات واستراتيجيات عملية لتطوير القيادات النسائية في المدارس ورياض الأطفال، بما يسهم في رفع جودة الإدارة التعليمية.

- الباحثون والأكاديميون: من خلال تقديم نموذج تطبيقي جديد لدراسة القيادة بالحب وتأثيرها على تطوير المهارات القيادية في السياق الفلسطيني.
- المجتمع الفلسطيني: عبر رفع كفاءة المؤسسات التربوية وتحسين جودة التعليم، ما ينعكس إيجابيًا على التنمية المجتمعية وتعزيز القيم الإنسانية في البيئة التعليمية.

حدود الدراسة

- الحد البشري: اقتصرَت الدراسة على معلمات رياض الأطفال في فلسطين.
- الحد المكاني: اقتصرَت الدراسة على رياض الأطفال في المحافظات الشماليّة (الضفة الغربية).
- الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول والثاني، من العام الأكاديمي (2025-2026).

مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة المُصطلحات الآتية:

المهارات القيادية (Leadership Skills)

عُرِفَت المهارات القيادية بأنها "سمات شخصية وتراكم من الخبرات يمتلكها الأفراد، تتفاوت من فرد إلى آخر في المنظمات، وتكتسب هذه المهارات من خلال أداء بدني أو ذهني يؤدي على مستوى عالٍ من الإتقان، مما ينعكس أثره على المنظمة من خلال أداء أعمالهم بكل كفاءة وفاعلية" (السلي، 2025: 37). وتعرّف إجرائيًا بأنها منظومة متكاملة من القدرات المكتسبة التي تتكون من معارف وخبرات وقيم واتجاهات وسلوكيات قيادية، تنمو من خلال التدريب والممارسة والتجربة المهنية، وتمكّن مديرة رياض الأطفال من التأثير الإيجابي في العائلات، وإدارة المواقف التربوية بكفاءة، واتخاذ القرارات المناسبة، وتحقيق أهداف المؤسسة التربوية بفاعلية في ضوء مبادئ القيادة بالحب، كما تُقاس بالدرجة الكلية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لذلك، والمحددة بالمجالات الآتية: (مهارات قيادية ذاتية – مهارات قيادية إنسانية – مهارات قيادية فكرية – مهارات قيادية فنية – مهارات قيادية إدارية).

القيادة بالحب (Leadership with Love)

عرّفها الخطيب والطراونة (2025: 510) بأنها "مقدرة القائد على التأثير في من يقودهم على اختلاف مستوياتهم وطبيعة عملهم للعمل طوعية بحب وشغف من خلال الدعم والتحفيز وتعزيز الثقة بالذات ومراعاة الجوانب الإنسانية لتحقيق الأهداف المرجوة". وتُعرّف القيادة بالحب إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها نمط قيادي إنساني يستند إلى ممارسة مديرة رياض الأطفال لسلوكيات قائمة على التعاطف، والدعم، والتحفيز، وبناء الثقة، وتعزيز العلاقات الإيجابية داخل بيئة العمل، بما يمكنها من التأثير الطوعي في المعلمات والعاملات، واستثارة دافعيتهم نحو أداء مهامهم بشغف ومسؤولية، وتحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية في إطار من الاحترام المتبادل والرعاية المهنية، وتُقاس بالدرجة الكلية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لذلك.

مبادئ القيادة بالحب

تُعرف مبادئ القيادة بالحب بأنها مجموعة من القيم والاتجاهات والسلوكيات التي تعكس الاهتمام الصادق بالآخرين ورعايتهم وتقديرهم، وتتجسد في الثقة والتسامح واللطف والتعاطف والزاهة والتواضع، بما يساهم في تعزيز شعور الأفراد بالانتماء والمعنى وتحقيق النمو والرفاه

داخل المؤسسة (Fry, 2003). وتُعرف مبادئ القيادة بالحب إجرائياً بأنها الدرجة التي تعكس مستوى ممارسة قائدة الروضة لمبادئ القيادة بالحب من خلال توظيفها للمهارات الإنسانية والإدراكية والفنية والذاتية في تعاملها مع العاملات وإدارة العمل التربوي، وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها المستجيبات على مقياس مبادئ القيادة بالحب المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري

مفهوم القيادة

القيادة لغة: إنَّ كلمة القيادة مأخوذة من الفعل قاد، ومن كلمة قود. وذكر ابن منظور في لسان العرب: "القود نقيض السوق، يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها، فالقود من أمام والسوق من خلف. وقُدَّت الفرس وغيره أقودُه قودًا ومقادَة وقيدودة، وقادَ واقتادَه: معناه جرَّه خلفه، وجمع قائد قادة وقُود، وهو قائد بين القادة، والقائدُ واحد القوادِ والقادة" (ابن منظور، 1992:370). وعليه يمكن استنتاج أن المعنى اللغوي للقيادة يشير المبادرة والتقدم والإقدام أمام الآخرين.

أما اصطلاحاً فقد عُرِّفت بأنها "عملية مزدوجة، فيها التآثر والتأثير من قبل القائد ذي المهارات القيادية، والجماعة في نفس الوقت؛ سعيًا وراء تحقيق أهداف مشتركة ناتجة عن خطة دقيقة مدروسة ناجحة لتحقيق المطلوب" (المطيري، 2020:36). وتُعد القيادة أحد العناصر الأساسية في المنظمات؛ إذ يسهم القائد الفعال في توجيه الأفراد نحو تحقيق الأهداف وتحفيزهم وتنسيق جهودهم، بينما قد يؤدي ضعف القيادة إلى تراجع الأداء المؤسسي (Patejczyk & Kobos, 2022).

وعليه فإن المهارات القيادية تُعرف بأنها "مجموعة من السمات والصفات والمعارف والقيم التي يمكن أن تكتسب عن طريق الممارسة والتعليم والتدريب مما ينعكس على أداء العاملين لواجباتهم ومهام الوظيفة أثناء إدارة الأزمات لتحقيق الأهداف المنشودة بكل كفاءة وفاعلية" (السلي، 2025:35). كما عرّفها اشتويوي (2018:69) بأنها "المهارات التي يتصف بها القائد والتي تنعكس على سلوكياته وتعاملاته مع العاملين والتي بشأنها أن تؤثر على طبيعة ومستوى أدائهم وإنجازهم في المنظمة".

وتمكّن المهارات القيادية القائد الإداري من ممارسة دوره بكفاءة من خلال التخطيط والتوجيه والرقابة على الموارد بما يسهم في تحقيق أهداف المؤسسة. فالقادة الذين يمتلكون مهارات قيادية متقدمة يكونون أكثر قدرة على إحداث التغيير، وبناء الرؤى المستقبلية، وتحفيز فرق العمل، وإدارة التحديات التنظيمية بفاعلية (بلوشي وآخرون، 2023). وفي المؤسسات التعليمية تسهم هذه المهارات في بناء شبكات تواصل فعالة داخل البيئة التعليمية وخارجها، وتعزيز المقدرة على حل النزاعات، وتطوير الأداء المهني للعاملين، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جودة العملية التعليمية ونمو الطلبة (Boymurodova & Yakubjonova, 2025).

أبعاد المهارات القيادية

تشير الأدبيات التربوية والإدارية إلى وجود تباين في تصنيف المهارات القيادية نتيجة اختلاف الخلفيات النظرية وأهداف الدراسات. فقد تناولت بعض الدراسات المهارات القيادية من خلال مهارات اتخاذ القرار والتواصل والعمل الجماعي، في حين اعتمدت دراسات أخرى تصنيفات أكثر شمولاً. ومن أبرز التصنيفات التي تناولتها الأدبيات، تصنيف المهارات القيادية إلى خمس فئات رئيسية هي: المهارات الذاتية، والإنسانية، والفنية، والفكرية، والإدارية (الشديفات وآخرون، 2022؛ القحطاني، 2023؛ الكيلاني وأخو ارشيدة، 2024؛ اغبارية وبني هاني، 2024؛ محاميد وآخرون، 2024).

المهارات الذاتية

تشير المهارات القيادية الذاتية إلى مجموعة من الاستراتيجيات التي يمارسها الفرد لتنظيم سلوكه وأفكاره بهدف تحسين الأداء والتحفيز الذاتي داخل بيئة العمل، الأمر الذي يسهم في تنمية التنظيم الذاتي والفاعلية الشخصية وتحسين الأداء المهني (Tenschart et al., 2024). وقد عُرِّفت

بأنها "مجموعة الاتجاهات الذهنية والسلوكية التي يظهرها الفرد أثناء العمل، وتشمل عدداً من السمات مثل التحمل والصبر، والاندفاع نحو الإنجاز، والاستعداد للتضحية ببعض المصالح الشخصية في سبيل تحقيق أهداف العمل" (رضوان وعمرى، 2020: 1145). كما تتضمن هذه المهارات القدرة على التنظيم الذاتي، وتعزيز الدافعية الشخصية، وإدارة الصراع، وإظهار التعاطف مع الآخرين، بما يدعم التفاعل الإيجابي داخل بيئة العمل ويعزز فاعلية القيادة (القحطاني، 2023).

المهارات الإنسانية

ترتبط المهارات الإنسانية بمقدرة القائد على التعامل مع الأفراد وبناء العلاقات داخل بيئة العمل. فقد أشار القحطاني (2023: 429) إلى أن "المهارات الإنسانية للقائد يعكسها مهارات التعامل مع الأنماط والشخصيات المختلفة في بيئة العمل". وتشمل هذه المهارات مهارات الاتصال والتواصل والعمل الجماعي والذكاء الاجتماعي والوجداني (شامة، 2022). وعليه فإن مهارات القيادة الإنسانية تسهم في بناء بيئة عمل قائمة على الثقة والدعم المتبادل بما يعزز الرضا الوظيفي، ويحد من الاحتراق النفسي ويرفع مستوى الأداء التنظيمي لدى العاملين (Ramachandran et al., 2024).

المهارات الفنية

تتعلق المهارات الفنية بالمعرفة المتخصصة المرتبطة بطبيعة العمل، إذ "تتعلق المهارات الفنية بالأساليب والطرق التي يتبعها المدير في ممارسة عمله، ومقدرته على معالجة المواقف التي تصادفه" (المطيري، 2022: 29). وتشمل هذه المهارات المقدرة على التواصل الفعال، واتخاذ القرار، وحل المشكلات داخل بيئة العمل بكفاءة (Myszak, 2025). وتسهم المهارات الفنية في تمكين القائد من توجيه العاملين بفعالية، ومتابعة تنفيذ المهام بدقة، وتحقيق الأهداف التنظيمية بكفاءة عالية.

المهارات الفكرية (الإدراكية)

تُعد المهارات الفكرية (الإدراكية) من المهارات الاستراتيجية الأساسية التي تمكن القائد من إدراك المنظمة في إطارها الكلي وفهم العلاقات المتداخلة بين مكوناتها المختلفة وعلاقتها بالمجتمع والنظام التعليمي. وتشير هذه المهارات إلى قدرة القائد على تحليل المعلومات المعقدة، وممارسة التفكير الاستراتيجي، واتخاذ القرارات في ظل ضبابية المعلومات وعدم اليقين (Hafezniya & Ansari, 2025). كما تتجلى هذه المهارات في التفكير التحليلي، والتخطيط بعيد المدى، والقدرة على ربط القرارات الإدارية بالأهداف التربوية العامة بما يسهم في تحسين فاعلية الأداء المؤسسي وتحقيق الأهداف التعليمية (القحطاني، 2023).

المهارات القيادية الإدارية

تشير المهارات القيادية الإدارية إلى مجموعة القدرات التي تمكن القائد من إدارة العمل المؤسسي بفاعلية، وتشمل التخطيط الاستراتيجي، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتواصل الفعال، إضافة إلى إدارة الموارد البشرية والتنظيمية بكفاءة، بما يسهم في تعزيز الأداء المؤسسي وزيادة قدرة المؤسسة على التكيف مع المتغيرات والتحديات المختلفة (Khalilov et al., 2025). كما تمكن هذه المهارات القائد الإداري من بناء فرق عمل عالية الأداء، وتحقيق التنسيق والتكامل بين الوحدات التنظيمية المختلفة، الأمر الذي يعزز فاعلية العمل المؤسسي ويساعد المؤسسات على مواجهة تحديات المعاصرة (Yüksel Sakıncı & Ergün, 2024; Orkamo, 2025).

القيادة بالحب

عُرِّفت القيادة بالحب بأنها "نشاط أو عملية تتضمن حركة تحتوي على التأثير على سلوك الآخرين أفراد أو جماعات نحو تحقيق أهداف مرغوبة" (الشكلية وآخرون، 2023: 178)، كما عُرِّفت بأنها "قدرة القائد على استخدام موقعه القيادي بطريقة تعكس حبه للعاملين والتابعين بشكل يجعلهم يحبون العمل معه، ويسعون إلى تحقيق أهداف المنظمة وأهدافهم الشخصية" (الرجوب وآخرون، 2022: 2; فرعون، 2025: 265).

وإن اتباع القادة لمبادئ القيادة بالحب في حياتهم ومؤسساتهم ضروري جداً، ففشل المؤسسات لا يعود إلى فشل مناهجها أو عدم مصداقيتها، بل يعود لافتقار قيادة هذه المؤسسات لمشاعر الحب والأمومة، فالحب هو سحر الأمومة والقيادة فطرة الأمومة، التي تخضع لنفس السحر، والحب هو العصا السحرية للقيادة وهو المسؤول عن نجاح المؤسسات، إذ يمكن للقائد اتباع القيادة بالحب في مؤسسته، ويمكن للقائد حب مؤسسته من

خلال التعامل معها بمثابة تعامله مع بيته، ويترجم ذلك الحب إلى سلوك أخلاقي يرقى بأداء المنظمة، كمعرفته التامة برسالتها، وفهمه العميق لرؤيتها، وإيمانه المطلق بأهدافها وقيمتها، ومشاركة العاملين في هذا الحب حتى يتولد لديهم التزام قوي بأداء رسالة المؤسسة وتحقيق أهدافها على الوجه الأكمل (فرعون، 2025).

تُعد القيادة بالحب من المداخل القيادية التي تركز على البعد الإنساني في العلاقة بين القائد والعاملين، إذ تسعى إلى بناء بيئة عمل إيجابية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل والدعم المستمر. ويشير الدحود (2020) إلى أن جوهر القيادة بالحب يتمثل في تبني القائد سلوكيات قائمة على العطاء والرعاية والاهتمام بالعاملين، بما يساهم في تطوير قدراتهم، ورفع مستوى أدائهم، وتعزيز تفاعلهم الإيجابي داخل المنظمة، كما يُنظر إلى الحب في هذا السياق بوصفه قيمة تنظيمية ترتبط بالمساندة والتعاون وتغليب المصلحة العامة، الأمر الذي يجعل هذا النمط القيادي محفزاً للإبداع ومُعززاً للتوازن النفسي لدى الأفراد،

وتبرز "أهمية القيادة بالحب في كونها روحاً محركاً وفاعلة داخل المؤسسات، إذ تستمد ديناميكيتها وفعاليتها من شخصية القائد الكفاء القادر على إشعال شرارة الدافعية لدى مرؤوسيه، والسير بمرؤوسيه، وتوجيه هذه الدافعية نحو الالتزام بقيم العمل السليم وتحقيق الأهداف بروح من المحبة والانتماء لدى الأفراد الذين يقودهم (الشكلية وآخرون، 2023: 178)، كما يشير الخطيب والطراونة (2025: 510) أن "أهمية القيادة بالحب تنبع من كونها تتعلق بالتوجيه والإرشاد والمساندة والتقويم لمختلف العناصر في المدرسة، إذ تشهد هذه المرحلة تجديد رؤية المدرسة وتطويرها، ويبرز أهمية القيادة في دورها الفاعل في عملية التجديد والتطوير ودعم المعلمين والطلبة ومساندتهم".

ويرى الباحثان أن القيادة بالحب تُساهم في تعزيز الانغراس الوظيفي لدى الموظفين، إذ إن شعور الفرد بالراحة النفسية وما يصاحبه من دفع في العلاقات الانسانية القائمة على الرعاية والاهتمام يساهم في تعميق إحساسه بالانتماء والالتزام تجاه عمله. فالموظف داخل المؤسسة يحتاج إلى بيئة يشعر فيها بالتقدير والدعم، من خلال مساعدته على اكتشاف مهاراته ومواهبه، وتمكينه من توظيف طاقاته الكامنة بصورة فاعلة. كما أن هذا الأسلوب القيادي يعزز ثقة الموظف ويزيد من احترامه بنفسه واحترامه لذاته، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستوى أدائه وجودته. ومن هذا المنطلق، حرصت المؤسسات المعاصرة على تبني أنماط قيادية إنسانية، وتوفير مناخ تنظيمي داعم يساهم في دمج الموظف في عمله، ولا سيما عندما يتحقق له الرضا الوظيفي وإشباع حاجاته المادية والمعنوية، الأمر الذي مما يولد لديه مستوى أعلى من الالتزام تجاه المؤسسة، ويدفعه نحو التفوق وتحقيق أداء متميز.

مرتكزات القيادة بالحب

تستند القيادة بالحب إلى مجموعة من القيم الجوهرية التي تشكّل الإطار المرجعي لسلوك القائد وممارساته القيادية في توجيه العاملين واتخاذ القرارات داخل المؤسسة الفريق (المزاودة، 2018). وتمثل هذه المرتكزات في تبني توجهات قيادية تركز على الإنسان بوصفه محور العملية التنظيمية، من خلال الاهتمام باحتياجاته النفسية والاجتماعية، وتعزيز مشاركته في اتخاذ القرار، وبناء علاقات إنسانية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، بما يساهم في رفع مستوى الانتماء والدافعية نحو تحقيق الأهداف المؤسسية.

وقد تناولت الأدبيات الحديثة مرتكزات القيادة بالحب من زوايا متعددة؛ حيث أشار بيرني جيمénez ويون (Byrne-Jiménez & Yoon, 2019) إلى مجموعة من المرتكزات التي تتجلى في البعد الإنساني القائم على دمج العقل والعاطفة في الممارسة القيادية، والتركيز على تلبية الاحتياجات المهنية والشخصية للعاملين، وتعزيز العلاقات والتواصل الفعال المبني على الاحترام المتبادل، إضافة إلى الشجاعة الأخلاقية في مواجهة التحديات وتحقيق العدالة، وتوظيف الإبداع والحكمة في تطوير الحلول التربوية.

وفي السياق ذاته قدّم كالادويل وانديرسون (Caldwell & Anderson, 2023) إطاراً أكثر تكاملاً لمرتكزات القيادة بالحب، شمل البعد الإنساني، وتعزيز العلاقات والانسجام التنظيمي، واتخاذ القرارات القائمة على الشجاعة والحكمة، وتوظيف الإبداع والخيال في مواجهة التحديات، والاهتمام بالرفاهية النفسية والاجتماعية للعاملين، فضلاً عن تبني القيادة الخادمة القائمة على المسؤولية الأخلاقية والعمل من أجل مصلحة الآخرين.

وتشير هذه المرتكزات مجتمعة إلى أن القيادة بالحُب تمثل مدخلاً قيادياً متكاملًا يجمع بين القيم الإنسانية والممارسات المهنية، ويؤكد على بناء بيئة تعليمية داعمة قائمة على الثقة والتعاون والعدالة، بما يسهم في تعزيز فاعلية الأداء المؤسسي وتحقيق التنمية المستدامة داخل المؤسسات التعليمية.

التعليق على الإطار النظري:

يتضح من استعراض الأدب النظري المتعلق بالقيادة والمهارات القيادية والقيادة بالحُب أن القيادة التربوية المعاصرة لم تعد تقتصر على الجوانب الإدارية والتنظيمية التقليدية، بل أصبحت عملية إنسانية متكاملة تقوم على التأثير الإيجابي في العاملين وتحفيزهم نحو تحقيق الأهداف المشتركة، كما يتبين أن امتلاك القائد لمجموعة متوازنة من المهارات الذاتية والإنسانية والفنية والفكرية والإدارية يُعد عاملاً أساسياً في نجاحه وقدرته على مواجهة التحديات وتحقيق الفاعلية المؤسسية.

ومن خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة، يُلاحظ الباحثان أن المهارات القيادية لا تعمل بصورة منفصلة، بل تتكامل فيما بينها لتشكيل منظومة قيادية متكاملة؛ فالمهارات الذاتية تمثل الأساس الذي يمكن القائد من فهم ذاته وإدارة انفعالاته وتطوير قدراته المهنية، بينما تسهم المهارات الإنسانية في بناء علاقات إيجابية قائمة على الثقة والتعاون والاحترام المتبادل، وتساعد المهارات الفنية والإدارية على إدارة العمل بكفاءة وتحقيق الأهداف التنظيمية، في حين تمكن المهارات الفكرية القائد من تحليل المشكلات واستشراف المستقبل واتخاذ القرارات المناسبة، وعليه، فإن فاعلية القيادة التربوية تتطلب توازناً وتكاملاً بين هذه المهارات بما يحقق الأهداف التنظيمية للمؤسسة التربوية.

كما تشير الأدبيات التربوية إلى أن مؤسسات رياض الأطفال تحتاج إلى مؤسسات رياض الطفل تحتاج إلى أنماط قيادية تراعي خصوصية مرحلة الطفولة المبكرة، وتعالى من شأن العلاقات الإنسانية الداعمة، نظراً لطبيعة العمل التربوي القائم على التفاعل المستمر بين المديرة والمعلمات والأطفال وأولياء الأمور. ومن هذا المنطلق، برزت القيادة بالحُب باعتبارها أحد المداخل القيادية الحديثة التي تؤكد أهمية بناء بيئة عمل إيجابية قائمة على الاحترام والتقدير والتعاطف والثقة والتمكين، بما يسهم في تعزيز الدافعية والانتماء وتحسين الأداء المؤسسي.

ويظهر في مراجعة الأدب النظري أن مرتكزات القيادة بالحُب تتقاطع بصورة واضحة مع العديد من المهارات القيادية التي يتطلبها العمل التربوي، فمبادئ التعاطف والرعاية والاحترام والثقة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمهارات الإنسانية، كما أن التمكين والدعم والتحفيز تسهم في تعزيز الممارسات الإدارية والقيادية الفاعلة. ويشير ذلك إلى أن القيادة بالحُب لا تمثل بديلاً عن المهارات القيادية، بل إطاراً قيمياً وإنسانياً يسهم في توجيه هذه المهارات نحو تحقيق أفضل النتائج على المستويين الإنساني والمؤسسي.

ويرى الباحثان أن نجاح مديرات رياض الأطفال في أداء أدوارهن القيادية لا يعتمد فقط على امتلاك المهارات القيادية بمختلف أبعادها، وإنما على الكيفية التي تُمارس بها هذه المهارات في إطار من العلاقات الإنسانية الإيجابية القائمة على الاحترام والثقة والتقدير المتبادل. ومن هنا تبرز أهمية القيادة بالحُب بوصفها إطاراً نظرياً يمكن أن يسهم في تفسير الممارسات القيادية الفاعلة داخل مؤسسات رياض الأطفال، نظراً لأنسجام مبادئها مع طبيعة البيئة التربوية ومتطلبات العمل في مرحلة الطفولة المبكرة.

وبناءً على ما سبق، يتبنى الباحثان منظوراً نظرياً يقوم على أن مستوى ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال يمكن فهمه وتفسيره بصورة أكثر شمولية عند دراسته في ضوء مبادئ القيادة بالحُب، باعتبارها إطاراً يجمع بين الكفاءة المهنية والبعد الإنساني في الممارسة القيادية. ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى استكشاف مستوى ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين في ضوء مبادئ القيادة بالحُب، بما يسهم في إثراء المعرفة العلمية وتوفير مؤشرات يمكن الاستفادة منها في تطوير القيادة التربوية في مؤسسات الطفولة المبكرة.

الدراسات السابقة:

حظيت القيادة بالحب باهتمام متزايد في الأدبيات التربوية المعاصرة، نظراً لدورها في تعزيز العلاقات الإنسانية داخل بيئة العمل وانعكاسها على أداء العاملين. وفي هذا السياق، تناولت العديد من الدراسات السابقة هذا النمط القيادي وعلاقته بعدد من المتغيرات التنظيمية، وفيما يلي عرض لأبرز هذه الدراسات.

هدفت دراسة الشكلىة وآخرون (2023) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عدن لنمط القيادة بالحب من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن وجود فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة بالحب تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الاستبانة أداة لجمع البيانات، على عينة بلغت (198) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة بالحب لدى المديرين جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.27)، وعن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة بالحب تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة محاميد وآخرون (2024) إلى التعرف إلى درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس الإعدادية داخل الخط الأخضر في فلسطين المحتلة، وعلاقتها بتمكين المعلمين في التعلم عن بُعد. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، باستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، على عينة بلغت وتكونت (364) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس الإعدادية جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (4.22)، حيث جاءت المهارات الإدارية في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.30)، تلتها المهارات الذاتية بمتوسط حسابي (4.25)، ثم المهارات الفكرية بمتوسط حسابي (4.22)، ثم المهارات الفنية بمتوسط حسابي (4.16)، وأخيراً المهارات الإنسانية بمتوسط حسابي (4.15)، كما بينت النتائج أن مستوى تمكين المعلمين كان مرتفعاً بمتوسط حسابي (4.20)، مع وجود علاقة ارتباطية قوية بين المهارات القيادية وتمكين المعلمين.

كما هدفت دراسة جو وآخرون (Zhu et al., 2024) إلى التعرف إلى مستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في مدينة خفي بالصين، وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، على عينة بلغت (171) مديرة روضة. وأظهرت النتائج أن مستوى المهارات القيادية جاء مرتفعاً بمتوسط حسابي كلي (4.30)، حيث تصدرت المهارات القيادية التعليمية الترتيب، تلتها المهارات القيادية التنظيمية، ثم المهارات القيادية الإنسانية، وأخيراً المهارات القيادية القيمية. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لعدد من المتغيرات الديموغرافية تبعاً لمتغير العمر، لصالح فئة (29-49) عام، ووجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (5 سنوات وأقل)، ووجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة (الدراسات العليا)، ووجود فروق تبعاً لمتغير تخصص مديرة الروضة لصالح (تخصص الطفولة المبكرة)، وفروق تبعاً للمنطقة التعليمية لصالح فئة (المنطقة الوسط: مركز المدينة)، ووجود فروق تبعاً لتبعية الروضة لصالح فئة (رياض الأطفال التابعة للمؤسسات الخاصة).

وقد استطلع كروس وآخرون (Cross et al., 2024) مستوى الكفاءة في المهارات القيادية لدى مديرات الطفولة المبكرة بهدف تطوير أداة استبانة لقياس المهارات القيادية للمديرات، بعنوان "الكفاءات القيادية في تعليم الطفولة المبكرة: تصميم أداة استبيان والتحقق من صحتها" في غرب استراليا، واستخدم المنهج النوعي لجمع البيانات وحللت باستخدام التحليل الموضوعي، شمل المنهج النوعي على أداة تحليل الوثائق لخمس وثائق حاكمة لسياسات رياض الأطفال، وأداة المقابلة باستخدام مجموعات التركيز مع (5) مشاركين في السياسات الإدارية والتنظيمية لرياض الأطفال، وبينت النتائج المستمدة من الوثائق الحاكمة لرياض الأطفال ومجموعات التركيز، أن المهارات القيادية لدى مديرات الروضة تشكّلت في (6) موضوعات وهي (مهارات التواصل والدعم، مهارة إعداد البرامج التعليمية، مهارة الإرشاد والتوجيه المهني، مهارة عمليات الخدمة، مهارة التعاون، مهارة المعرفة) وبناء على البيانات النوعية تم تطوير استبيان يقيس كفاءة المهارات القيادية مكون من (42) فقرة موزّع على خمسة مجالات لكفاءة المهارات القيادية وتشمل: (المهارات الذاتية، المهارات الاجتماعية، المهارات الإدارية، مهارة الحوكمة، ومهارة المجتمع).

وهدف دراسة المطيري وآخرين (2025) إلى الكشف عن درجة ممارسة المهارات القيادية لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة الدوادمي بالمملكة العربية السعودية، والتعرف إلى درجة ممارسة المهارات القيادية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وملتغير سنوات الخبرة، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال أداة الاستبانة، على عينة تتكوّن من (390) معلمة رياض أطفال، وبينت النتائج أن درجة ممارسة المهارات القيادية لدى معلمات رياض الأطفال كانت مرتفعة، وجاء ترتيب المهارات القيادية في الدراسة تنازلياً: (مهارة إدارة الوقت، ثم مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي، ثم مهارة التفويض، ثم مهارة حل المشكلات، وأخيراً مهارة التحكم بالانفعالات والضبط الذاتي)، وكما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المهارات القيادية لدى معلمات رياض الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل علمي بكالوريوس، وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المهارات القيادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهدف دراسة فرعون (2025) مستوى القيادة بالحب لدى مديرات رياض الأطفال بمحافظة القدس وضواحيها في فلسطين، ومعرفة مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات، والكشف عن العلاقة بين القيادة بالحب لدى المديرات والروح المعنوية للمعلمات العاملات معهن، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، بأداة الاستبانة على عينة مكوّنة من (111) معلمة رياض أطفال، وبينت النتائج أن مستوى القيادة بالحب مرتفع بمتوسط حسابي (4.39)، كما أشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة بالحب لدى مديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير نوع الروضة لصالح الروضات الخاصة، ووجود فروق لمتغير المؤهل العلمي لصالح ماجستير فأعلى، وعدم وجود فروق لمتغير سنوات الخبرة، وبينت النتائج أن مستوى الروح المعنوية للمعلمات مرتفع بمتوسط حسابي (4.37)، ووجود علاقة ارتباطية قوية بين مستوى القيادة بالحب لدى المديرات والروح المعنوية للمعلمات بلغ معامل الارتباط (78.8%).

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة وجود اهتمام متزايد بدراسة المهارات القيادية والقيادة بالحب في المؤسسات التربوية، نظراً لأهميتهما في تحسين الأداء المؤسسي وتعزيز فاعلية العمل التربوي. وقد أظهرت غالبية الدراسات أن مستوى ممارسة المهارات القيادية أو القيادة بالحب جاء بدرجة مرتفعة، كما في دراسة محاميد وآخرون (2024)، ودراسة جو آخرون (2024)، ودراسة المطيري وآخرون (2025)، ودراسة فرعون (2025)، في حين أظهرت دراسة الشكلى وآخرون (2023) أن مستوى ممارسة القيادة بالحب جاء بدرجة متوسطة.

كما تشير الدراسات إلى أن المهارات القيادية تسهم في تحسين العديد من الجوانب التربوية مثل تمكين المعلمين ورفع مستوى الأداء، كما في دراسة محاميد وآخرون (2024)، وكذلك تعزيز الروح المعنوية للعاملين كما في دراسة فرعون (2025)، مما يعكس الدور الحيوي للقيادة التربوية في تطوير بيئات العمل التعليمية.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة، يلاحظ أن معظمها تناول المهارات القيادية أو القيادة بالحب بشكل منفصل، كما ركزت على مراحل تعليمية مختلفة مثل المدارس الثانوية أو الإعدادية، أو معلمات رياض الأطفال، في حين لم تحظ مرحلة رياض الأطفال في فلسطين بدراسات كافية تجمع بين المهارات القيادية والقيادة بالحب في إطار واحد، وتشير هذه النتائج إلى أهمية دراسة المتغيرين معاً في بيئة رياض الأطفال.

كما تختلف نتائج الدراسات السابقة في مستوى ممارسة المهارات القيادية أو القيادة بالحب تبعاً لاختلاف البيئات التعليمية والعينات المستخدمة، مما يشير إلى أهمية دراسة هذه المتغيرات في السياق الفلسطيني الذي يتميز بخصوصية تنظيمية وتربوية.

وبالرغم من تنوع الدراسات السابقة، إلا أنه لم يُعثر - في حدود علم الباحثان - على دراسة تناولت مستوى ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين في ضوء مبادئ القيادة بالحب، مما يشير إلى وجود فجوة بحثية تسعى الدراسة الحالية إلى معالجتها.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وتحديد متغيرات الدراسة، وصياغة المشكلة وأسئلتها، وتطوير الأداة، واختيار المنهج المناسب، إضافة إلى الاستفادة من نتائجها في تفسير ومناقشة النتائج.

مجتمع الدراسة وعينها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمات العاملات في رياض الأطفال في فلسطين (المحافظات الشماليّة- الضفة الغربية) والبالغ عددهن (7150) معلّمة. ونظراً لتوزّع مديريات التربية والتعليم التي تتبع لها رياض الأطفال على مساحة جغرافيّة واسعة، ولضمان تمثيل عينة الدراسة لمجتمعها تمثيلاً مناسباً، تم اعتماد العينة العنقودية العشوائية في اختيار أفرادها.

وتمّ تحديد حجم العينة المطلوبة بالاستناد إلى جداول كرجيسي ومورجان، حيث قام الباحثان بتوزيع أداة الدراسة (الاستبانة) إلكترونياً باستخدام نماذج جوجل (Google Forms)، وإتاحتها لأفراد مجتمع الدراسة عبر البوابة الإلكترونية لمديريات التربية والتعليم. وخلال فترة جمع البيانات، تم الحصول على (364) استجابةً صالحة للتحليل. ويُعرض الجدول (1) خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة (%)
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	110	30.2
	5 سنوات- أقل من 10 سنوات	150	41.2
	10 سنوات فأكثر	104	28.6
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	90	24.7
	بكالوريوس	230	63.2
	دراسات عليا	44	12.1
المجموع		364	100

بناء أداة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحب، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، حيث جرى تطويرها وفق الخطوات الآتية:

- تحديد المجالات الرئيسة للاستبانة.
- صياغة فقرات كل مجال من المجالات الخمسة التي تم اعتمادها.
- إعداد الاستبانة بالاستناد إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة، ومنها دراسة الشكلىة وآخرين (2023)، ودراسة جو وآخرين (Zhu et al.,2024)، ودراسة كروس وآخرين (Cross) et al.,2024، ودراسة محاميد وآخرين (2024)، ودراسة فرعون (2025)، ودراسة المطيري وآخرين (2025).

صدق الاستبانة

تمّ التحقق من صدق الاستبانة من خلال صدق المحكّمين، حيث قام الباحثان بعرض النسخة الأولى من الاستبانة على (14) محكّماً من ذوي الاختصاص، وذلك بهدف تقويم مدى ملائمة فقرات الاستبانة لمجالاتها، ووضوح صياغتها اللغوية.

وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين، أجرى الباحثان التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم، والتي شملت إضافة بعض فقرات، وإعادة صياغة بعضها الآخر، وإعادة ترتيبها، وقد تم اعتماد الفقرات التي حظيت بنسبة اتفاق بلغت (80%) فأكثر من المحكمين.

وبعد إجراء التعديلات اللازمة حذف وإضافة وتعديل، أُخرجت الاستبانة بصورتها النهائية، حيث تكونت من (50) فقرة موزعة على خمسة مجالات، على النحو الآتي.

- المجال الأول: المهارات القيادية الذاتية، وعدد فقراته (10) فقرات.
- المجال الثاني: المهارات القيادية الإنسانية، وعدد فقراته (9) فقرات.
- المجال الثالث: المهارات القيادية الفنية (المهنية)، وعدد فقراته (10) فقرات.
- المجال الرابع: المهارات القيادية الإدارية، وعدد فقراته (10) فقرات.
- المجال الخامس: المهارات القيادية الفكرية (التصورية)، وعدد فقراته (11) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي

يُقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه، وقد تم التحقق منه من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (30) فردًا، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، كما هو ظاهر في الجدول (2).

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لمجالاتها.

مهارات القيادة الذاتية		مهارات القيادة الإنسانية		مهارات القيادة الفكرية		مهارات القيادة الفنية (المهنية)		مهارات القيادة الإدارية	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
0.781**	1	0.821**	1	0.842**	1	0.768**	1	0.812**	1
0.804**	2	0.798**	3	0.813**	2	0.828**	2	0.779**	2
0.768**	3	0.844**	3	0.779**	3	0.791**	3	0.846**	3
0.825**	4	0.776**	4	0.865**	4	0.846**	4	0.824**	4
0.792**	5	0.867**	5	0.898**	5	0.809**	5	0.791**	5
0.847**	6	0.806**	6	0.821**	6	0.873**	6	0.867**	6

0.754**	7	0.758 **	7	0.754**	7	0.914**	7	0.913**	7
0.838**	8	0.823**	8	0.836**	8	0.832**	8	0.836**	8
0.906 **	9	0.901**	9	0.919**	9	0.791**	9	0.759**	9
0.889**	10	0.885**	10	0.887**	10			0.882**	10
				0.801**	11				

**دالة عند مستوى دلالة (0.01).

يوضح جدول (2) معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لمجالاتها، حيث تبين أن جميع معاملات الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، كما أنها تراوحت ضمن قيم مرتفعة، مما يدل على قوة الارتباط بين الفقرات ومجالاتها. وبناءً عليه، يتحقق صدق أداة الدراسة من خلال ضمن صدق الاتساق الداخلي.

صدق البناء

يُستدل على صدق بناء الاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي بين مجالات الأداة ككل. وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لهذا الغرض، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (3). لدرجة الكلية للمجال مع الدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما في الجدول (3).

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمجالات والدرجة الكلية للاستبانة.

الرقم	المجال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	حجم العينة
1	مهارات القيادة الذاتية	**0.782	0.002	30
2	مهارات القيادة الإنسانية	**0.845	0.001	30
3	مهارات القيادة الفكرية (التصورية)	**0.874	0.004	30
4	مهارات القيادة الفنية (المهنية)	**0.761	0.001	30
5	مهارات القيادة الإدارية	**0.823	0.001	30

**دالة عند مستوى دلالة (0.01).

يوضّح جدول رقم (3) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، حيث تبين أن جميع معاملات الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، مما يدل على وجود ارتباط بين مجالات الأداء والدرجة الكلية لها. وبناءً عليه، تُعد الاستبانة بمجالاتها الخمسة صادقة لما وُضعت لقياسه.

ثبات الاستبانة

يُقصد بالثبات مدى اتساق نتائج الأداة واستقرارها، الاستقرار، بحيث تعطي النتائج نفسها أو متقاربة عند إعادة تطبيقها على العينة نفسها في ظروف متشابهة. وقد تحقّق الباحثان من ثبات استبانة الدراسة من خلال معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha Coefficient)، حيث يُعد هذا المعامل مؤشراً إحصائياً لقياس درجة ثبات الأداة.

وقد تم حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) ألفا بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) فرداً من خارج عينة الدراسة الأصلية، وجاءت قيم معاملات الثبات كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4). معاملات ثبات الاستبانة باستخدام كرونباخ ألفا

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	مهارات القيادة الذاتية	10	0.923
2	مهارات القيادة الإنسانيّة	9	0.941
3	مهارات القيادة الفكرية (التصورية)	11	0.956
4	مهارات القيادة الفنيّة (المهنيّة)	10	0.934
5	مهارات القيادة الإداريّة	10	0.928
	الدرجة الكلية	50	0.954

يتّضح من جدول رقم (4) أن معاملات ثبات مجالات الاستبانة تراوحت بين (0.923-0.956)، كما بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.954)، وهي قيم مرتفعة تدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات. وبناءً على ذلك، تكون أداة الدراسة (الاستبانة) قد حققت متطلبات الصدق والثبات.

تصحيح الاستبانة

اعتمد المقياس الوزني لتفسير المتوسطات الحسابية، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

طول الفئة = (الحد الأعلى للمقياس) - (الحد الأدنى للمقياس) ÷ عدد المستويات.

وبما أن الحد الأعلى للمقياس هو (4) والحد الأدنى هو (1)، وعدد المستويات (3)، فإن طول الفئة يساوي (1). وبناءً عليه، تم تحديد مستويات الاستجابة على النحو الآتي:

يكون مستوى الاستجابة منخفض إذا تراوح مدى المتوسط الحسابي (2.00 فأقل)، ويكون متوسطاً إذا تراوح بين (2.01-3.00)، ويكون مرتفعاً إذا جاء متوسطه الحسابي أكثر من (3.01 فأعلى)، أي:

- يُعد مستوى الاستجابة منخفضاً إذا كان المتوسط الحسابي (2.00 فأقل).
- يُعد مستوى الاستجابة متوسطاً إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (2.01-3.00).
- يُعد مستوى الاستجابة مرتفعاً إذا كان المتوسط الحسابي (3.1 فأعلى).

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

1. للإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن؟ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة ومجالاتها والدرجة الكلية.

2. للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن باختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟، تم فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه، واستخدمت الاختبارات الإحصائية المناسبة لفحص هذه الفرضيات، إذ أُستخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance - ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات، وأُستخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

1.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمات العاملات مع مديرات رياض الأطفال، حول مستوى المهارات القيادية لدى المديرات، وذلك استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب. ويوضح الجدول (5) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن

م	المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الموافقة
1	المهارات القيادية الذاتية	10	2.79	0.68	5	متوسطة
2	المهارات القيادية الإنسانية	9	3.02	0.63	1	مرتفعة
3	المهارات القيادية الفكرية (التصورية)	11	3.01	0.61	2	مرتفعة
4	المهارات القيادية الفنية (المهنية)	10	2.80	0.63	4	متوسطة

5	المهارات القيادية الإدارية	10	2.95	0.68	3	متوسطة
	الدرجة الكلية	50	2.91	0.65		متوسطة

يتضح من جدول (5) أن المستوى الكلي للمهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي كلي بلغ (2.91) وانحراف معياري (0.65).

كما أظهرت النتائج أن مجال المهارات القيادية الإنشائية جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.02)، وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاء مجال المهارات القيادية الفكرية (التصورية) بمتوسط حسابي (3.01)، وبدرجة مرتفعة، ثم مجال المهارات القيادية الإدارية بمتوسط حسابي (2.95)، وبدرجة متوسطة، ثم مجال المهارات القيادية الفنية (المهنية) بمتوسط حسابي (2.80) وبدرجة متوسطة، وأخيراً مجال المهارات القيادية الذاتية بمتوسط حسابي (2.79) وبدرجة متوسطة.

ويعزى ذلك إلى عدة عوامل، من أبرزها شمول العينة لمديرات رياض الأطفال في فلسطين دون الاقتصار على منطقة جغرافية محددة، إضافة إلى الظروف العامة المرتبطة بنقص الدعم المادي والحكومي لهذا القطاع، وضعف برامج التدريب والتأهيل للكوادر الإدارية في رياض الأطفال.

كما قد يسهم طابع العمل في القطاع الخاص في تعقيد الممارسات القيادية، نظراً لحرص كل روضة على تحقيق ميزة تنافسية خاصة بها، مما قد يحد من تطبيق مبادئ القيادة بالحُب بصورة متكاملة، ويؤدي في بعض الحالات إلى بروز أنماط إدارية تقليدية أقل مرونة.

ومن جهة أخرى، فإن هذا المستوى المتوسط يعكس إلى حد ما واقعية النتائج ومصادقيتها، كون تقديرات المهارات القيادية تم جمعها من وجهة نظر المعلمات العاملات مع المديرات، مع توفير درجات مناسبة من السرية التي قد تسهم في الحصول على استجابات صادقة وموضوعية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كروس وآخرون (Cross et al., 2024)، التي أشارت إلى أن مستوى المهارات القيادية جاء بدرجة متوسطة، في حين تختلف مع نتائج دراسات كل من دراسة محاميد وآخرون (2024)، ودراسة فرعون (2025) التي أظهرت مستويات مختلفة للمهارات القيادية.

ولمزيد من التعمق في نتائج الدراسة، تم تحليل المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال وفق مجالاتها الرئيسية، بهدف تحديد مستوى كل مجال على حدة، من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما يأتي:

المجال الأول: المهارات القيادية الذاتية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول فقرات مجال المهارات القيادية الذاتية، ويوضح الجدول (6) هذه النتائج:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال (المهارات القيادية الذاتية).

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الموافقة
1	1	تُحافظُ المديرية على حضور مهني يعكس احترامها لبيئة العمل.	3.32	0.71	مرتفعة
4	2	تتسمُ شخصيّة المديرية بالقُدوة الحسنة أمام فريق عمل الروضة.	2.84	0.81	متوسطة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الموافقة
5	3	تحافظُ المديرُ على هدوئها وأتزانها في المواقف الضاغطة.	2.79	0.88	متوسطة
3	4	تنقّي المديرُ الألفاظ المناسبة خلال حديثها.	3.14	0.76	مرتفعة
6	5	تُشبع المديرية طاقة إيجابية تدعم بيئة عمل آمنة نفسيًا.	2.73	0.83	متوسطة
7	6	تبادر المديرية بحلول مبتكرة في المواقف التعليميّة؛ لدعم روح الفريق الواحد.	2.69	0.90	متوسطة
8	7	تُعكس المديرية اتزانًا فكريًا بما يدعم روح الفريق.	2.65	0.86	متوسطة
2	8	تلتزم المديرية بالقيم الأخلاقية في تعاملاتها وقراراتها.	3.18	0.74	مرتفعة
9	9	تمارس المديرية قيادة ملهمة تترك أثرًا إيجابيًا في المعلمات.	2.61	0.92	متوسطة
10	10	تعبّر المديرية عن امتنانها لجهود المعلمات بشكل مستمر.	1.94	0.95	منخفضة
الدرجة الكلية			2.79	0.68	متوسطة

يتضح من الجدول (6) أن المستوى الكلي لمجال المهارات القيادية الذاتية جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.79) بانحراف معياري (0.68)، أما المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا مجال فقد تراوحت بين (1.94-3.32).

كما أظهرت النتائج أن (3) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة، و(6) فقرات بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة بدرجة منخفضة.

وقد جاءت الفقرة التي تنص على "تُحافظ المديرية على حضور مهني يعكس احترامها لبيئة العمل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.32) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة "تعبّر المديرية عن امتنانها لجهود المعلمات بشكل مستمر" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.94) وبدرجة منخفضة.

المجال الثاني: المهارات القيادية الإنسانية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول فقرات مجال المهارات القيادية الإنسانية، والجدول (7) يوضح هذه النتائج:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال (المهارات القيادية الإنسانية).

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الموافقة
--------	---------------	--------	--------------------	----------------------	----------

مرتفعة	0.77	3.21	تضخُّ المديرية في اعتباراتها الظروف الخاصة للمعلمات عند اتّخاذها للقرارات.	11	5
مرتفعة	0.74	3.25	تدعم المديرية العمل بروح الفريق الواحد لطاغم العمل التربوي في الروضة.	12	4
مرتفعة	0.80	3.17	تُقدِّم المديرية أساليب تعزيز تراعي الفروق الفردية بين المعلمات.	13	6
مرتفعة	0.70	3.34	تبني المديرية علاقات إيجابية بين الروضة والمجتمع المحلي.	14	2
منخفضة	0.97	1.98	تهتم المديرية بشكاوى المعلمات ومقترحاتهم بروح إنسانية داعمة.	15	9
متوسطة	0.88	2.83	تتعاملُ المديرية مع جميع المعلمات بعدالة دون تمييز أو تعصّب.	16	7
مرتفعة	0.68	3.38	تتعاون المديرية مع المعلمات لتحسين وتطوير الأنشطة التي تقدم للأطفال.	17	1
مرتفعة	0.72	3.29	تمارس المديرية عملها بأمانة ونزاهة.	18	3
متوسطة	0.91	2.76	تتجنب المديرية النقد الجارح، وتستبدله بتغذية راجعة رحيمة وبناءة.	19	8
مرتفعة	0.63	3.02	الدرجة الكلية		

يتضح من الجدول (7) أن المستوى الكلي لمجال المهارات القيادية الإنسانية جاء بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.02) بانحراف معياري (0.63). أمّا المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال تراوحت بين (1.98- 3.38). كما أظهرت النتائج أن (6) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وفقرتين بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة بدرجة منخفضة. وقد جاءت الفقرة التي تنص على "تتعاون المديرية مع المعلمات لتحسين وتطوير الأنشطة التي تقدم للأطفال" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.38) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة "تهتم المديرية بشكاوى المعلمات ومقترحاتهم بروح إنسانية داعمة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.98) وبدرجة منخفضة.

تشير هذه النتائج إلى أن المديرية تتمتع بمستوى مرتفع من المهارات القيادية الإنسانية، خاصة في جانب التعاون مع المعلمات وتطوير الأنشطة المقدمة للأطفال، مما يعكس بيئة عمل إيجابية قائمة على العمل الجماعي، في المقابل، تُظهر النتائج وجود ضعف نسبي في الاهتمام بشكاوى المعلمات ومقترحاتهم، وهو ما قد يؤثر في مستوى الرضا الوظيفي لديهم، الأمر الذي يستدعي تعزيز قنوات التواصل والدعم الإنساني من خلال تبني ممارسات قيادية أكثر استجابة واحتواءً.

المجال الثالث: المهارات القيادية الفكرية (التصورية)

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول فقرات مجال المهارات القيادية الفكرية (التصورية) والجدول (8) يوضح هذه النتائج:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المهارات القيادية الفكرية (التصورية)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الموافقة
4	20	تمتلك المدير رؤية واضحة لتطوير الروضة بروح الفريق.	3.28	0.74	مرتفعة
1	21	توجه المدير المعلمات في الروضة لتحقيق الأهداف التربوية الخاصة في رياض الأطفال بوعي وإدراك.	3.41	0.66	مرتفعة
6	22	تتنبأ المدير بالمشكلات قبل وقوعها، وتعمل على معالجتها بروح الحكمة.	2.87	0.83	متوسطة
3	23	تطرح المدير بدائل متعددة لمشكلات العمل اليومي بإبداع.	3.32	0.72	مرتفعة
7	24	تظهر المدير المقدرة على فهم التكامل بين عناصر الموقف التعليمي.	2.81	0.86	متوسطة
8	25	تتميز المدير بالمقدرة على ربط أهداف الروضة بالخطط الموضوعية المناسبة.	2.76	0.89	متوسطة
5	26	لدى المدير المقدرة على التحليل واستخلاص النتائج.	3.18	0.78	مرتفعة
11	27	تعرض المدير الأفكار الجديدة بأساليب مقنعة وتحفيزية، مما يولد القبول والالتزام لدى المعلمات.	1.89	0.98	منخفضة
2	28	توظف المدير خطط عمل فاعلة في ضوء الإمكانيات والمواد المتاحة.	3.36	0.69	مرتفعة
10	29	تتخذ المدير مواقف قيادية تلهم المعلمات في بيئة إيجابية قائمة على الحب.	1.96	0.95	منخفضة
9	30	توفر المدير بيئة عمل آمنة تشجع على التعبير والابتكار دون خوف.	2.70	0.92	متوسطة
الدرجة الكلية			3.01	0.61	مرتفعة

يتضح من الجدول (8) أن المستوى الكلي لمجال المهارات القيادية الفكرية جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.01)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال بين (1.89-3.41)، حيث جاءت (5) فقرات بدرجة مرتفعة، و(4) فقرات بدرجة متوسطة، وفقرتان بدرجة منخفضة، وقد حصلت الفقرة التي تنص على "توجه المدير المعلمات في الروضة لتحقيق الأهداف التربوية الخاصة في رياض الأطفال بوعي وإدراك" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.41)، في حين جاءت الفقرة التي تنص على "تعرض المدير الأفكار الجديدة بأساليب مقنعة وتحفيزية، مما يولد القبول والالتزام لدى المعلمات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.89).

تشير هذه النتائج إلى أن المديرية تمتلك مستوى جيداً من المهارات القيادية الفكرية، خاصة في مجال توجيه المعلمات وتحقيق الأهداف التربوية بوعي وإدراك، مما يعكس كفاءة في الجوانب التخطيطية والتنظيمية، في المقابل، تُظهر النتائج وجود ضعف نسبي في مهارات الإقناع والتحفيز، وهو ما قد يؤثر في مستوى تفاعل المعلمات والتزامهن، الأمر الذي يستدعي تعزيز هذه الجوانب من خلال التدريب والتطوير المهني.

المجال الرابع: المهارات القيادية الفنية (المهنية)

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول فقرات مجال المهارات القيادية الفنية (المهنية)، والجدول (9) يوضح هذه النتائج:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المهارات القيادية الفنية (المهنية).

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الموافقة
2	31	تُلم المديرية بأهداف العملية التربوية التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم.	3.28	0.70	مرتفعة
5	32	تتقن المديرية التخطيط اليومي والسنوي لعمل الروضة بشكل واضح ومنظم.	2.85	0.82	متوسطة
9	33	تتابع المديرية تنفيذ الخطط التربوية بروح داعمة لا رقابية.	1.95	0.96	منخفضة
3	34	ترتب المديرية المهام وفق أولويتها وتلتزم بإنجازها ضمن الأوقات المحددة.	3.24	0.72	مرتفعة
6	35	تستخدم المديرية أساليب منهجية لحل مشكلات العمل، مع مراعاة الجانب الإنساني.	2.82	0.85	متوسطة
4	36	تقدم المديرية تغذية راجعة بناءة للمعلمات بأسلوب إيجابي يهدف إلى تحسين الأداء الوظيفي للمعلمات.	3.17	0.75	مرتفعة
7	37	تشجع المديرية بأساليب مقنعة استخدام أدوات التكنولوجيا لإنجاز المهمات في بيئة الروضة.	2.78	0.88	متوسطة
10	38	تفوض المديرية المهام والصلاحيات للمعلمات في الروضة بقناعة منها ومحبة.	1.92	0.98	منخفضة
1	39	تتابع المديرية جودة البيئة التعليمية: لضمان تحقيق أفضل مستوى من الرعاية لأطفال الروضة.	3.34	0.67	مرتفعة
8	40	تتابع المديرية احتياجات التطوير المهني للمعلمات.	2.71	0.90	متوسطة
الدرجة الكلية			2.89	0.63	متوسطة

يتضح من الجدول (9) أنَّ المستوى الكلي لمجال المهارات القيادية الفنية (المهنية) جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.80)، بانحراف معياري (0.63). كما تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال بين (1.92-3.34)، وأظهرت النتائج أن (4) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة، و(4) فقرات بدرجة متوسطة، وفقرتين بدرجة منخفضة. وقد جاءت الفقرة التي تنص على "تتابع المدير جودة البيئة التعليمية: لضمان تحقيق أفضل مستوى من الرعاية لأطفال الروضة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.34) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة التي تنص على "تفوّض المدير المهام والصلاحيات للمعلمات في الروضة بقناعة منها ومحبة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.92) وبدرجة منخفضة.

تشير هذه النتائج إلى أن المدير يمتلك مستوى متوسطاً من المهارات القيادية الفنية، مع تميز واضح في متابعة جودة البيئة التعليمية وتنظيم العمل، مما يعكس اهتماماً بالجوانب الإجرائية والإدارية داخل الروضة. في المقابل، تُظهر النتائج ضعفاً نسبياً في تفويض الصلاحيات ومتابعة تنفيذ الخطط بروح داعمة، الأمر الذي قد يؤثر في تنمية العمل الجماعي وتمكين المعلمات، ويستدعي تعزيز هذه الجوانب من خلال تبني ممارسات قيادية أكثر مرونة ودعمًا.

المجال الخامس: المهارات القيادية الإدارية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول مجال المهارات القيادية الإدارية، والجدول (10) يوضح هذه النتائج:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال (المهارات القيادية الإدارية).

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الموافقة
7	41	تدير المديرية سلوكيات الفريق بأسلوب ديمقراطي داعم ومحترم.	2.85	0.82	متوسطة
5	42	توضّح المديرية المهام والمسؤوليات مسبقاً وضمن أنظمة عادلة وشفافة.	3.21	0.77	مرتفعة
8	43	تتابع المديرية تنفيذ الأنشطة التربوية دون فرض أو تسلط، بل بروح دعم وتمكين.	2.81	0.85	متوسطة
6	44	تمتلك المديرية المقدرة على إدارة الاجتماعات المدرسية بوجّه وأجواء مريحة.	3.17	0.79	مرتفعة
4	45	تُقيم المديرية أداء المعلمات في الروضة بموضوعية وفق لوائح تقييمية عادلة وشفافة.	3.25	0.74	مرتفعة
10	46	تشرك المديرية المعلمات في اتخاذ القرارات الخاصة بالروضة.	1.95	0.091	منخفضة
1	47	تحسن المديرية تنظيم الوقت والعمل داخل الروضة بما يحقق الانسجام بين الأهداف والنواتج التربوية لأطفال الروضة.	3.38	0.66	مرتفعة

مرتفعة	0.69	3.34	تنسّقُ المديرَةُ بنجاحٍ بين أدوار الإداريين الآخرين (النائية، المرشدة.. الخ) العاملين في الروضة.	48	2
مرتفعة	0.72	3.29	تُطبّقُ المديرَةُ القوانين والأنظمة التربوية النازمة لعمل الروضة بمحبة واحترامٍ.	49	3
متوسطة	0.88	2.76	توفر المديرية بيئة عمل آمنة تشجع على التعبير والابتكار دون خوف.	50	9
متوسطة	0.68	2.95	الدرجة الكلية		

يتّضح من الجدول (10) أن المستوى الكلي لمجال المهارات القيادية الإدارية جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.95)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال بين (1.95-3.38)، حيث جاءت (6) فقرات بدرجة مرتفعة، و(3) فقرات بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة بدرجة منخفضة. وقد حصلت الفقرة التي تنص على "تحسنُ المديرَةُ تنظيمَ الوقتِ والعمل داخل الروضة بما يحقق الانسجام بين الأهداف والنواتج التربوية لأطفال الروضة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.38) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة التي تنص على "تشاركُ المديرية المعلمات في اتخاذ القرارات الخاصة بالروضة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.95) وبدرجة منخفضة.

تشير هذه النتائج إلى أن المديرية تمتلك مستوى متوسطاً من المهارات القيادية الإدارية، مع تميز واضح في تنظيم الوقت وتنسيق العمل داخل الروضة، مما يعكس كفاءة في إدارة الجوانب التنظيمية. في المقابل، تُظهر النتائج ضعفاً في إشراك المعلمات في اتخاذ القرارات، الأمر الذي قد يؤثر في تعزيز العمل الجماعي والشعور بالانتماء، مما يستدعي تبني أساليب قيادية أكثر مشاركة وتمكيناً للمعلمات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن باختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه، وذلك على النحو الآتي:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وللتحقق من هذه الفرضية، قام الباحثان أولاً بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب، ويُبين الجدول (11) هذه النتائج.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من بكالوريوس	90	2.83	0.63

بكالوريوس	230	2.91	0.66
دراسات عليا	44	3.07	0.60

يُلاحظ من خلال جدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الدالة على تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. ولتحديد ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (12) يوضح نتائج اختبار هذه الفرضية.

جدول (12): نتائج الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.87	2	1.94	4.63	0.011
داخل المجموعات	151.42	361	0.42		
المجموع	155.29	363			

يتضح من جدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغ مستوى الدلالة في (0.011)، وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \leq 0.05$) في الفرضية الصفرية، وبناءً على ذلك، تُرفض الفرضية الصفرية الثانية، وتُقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولتحديد لصالح من كانت هذه الفروق أي من فئات المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، ويُبين الجدول (13) النتائج.

جدول (13): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	دراسات عليا
أقل من بكالوريوس	-	الفرق 0.214 Sig 0.08	الفرق 0.24 Sig 0.009*
بكالوريوس	الفرق 0.214 Sig 0.08	-	الفرق 0.16 Sig 0.032*
دراسات عليا	الفرق 0.24 Sig 0.009*	الفرق 0.16 Sig 0.032*	-

يتضح من جدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة الدراسات العليا وكلّي من فئتي البكالوريوس وأقل من بكالوريوس، وذلك لصالح فئة الدراسات العليا، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.009) عند المقارنة مع أقل من بكالوريوس، و(0.032) عند المقارنة مع فئة البكالوريوس، وهي قم أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي البكالوريوس وأقل من بكالوريوس، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.214)، وهو أكبر من (0.05)، وبذلك فإن الفروق كانت لصالح ذوات المؤهل الأعلى (الدراسات العليا).

وترجع الفروق لصالح المعلمات الحاصلات على الدراسات العليا إلى عمق إدراكهن المعرفي والنقدي للمهارات القيادية، إذ يمتلكن قدرة أعلى على تقييم سلوك المديرية وتحليل ممارساتها، وفهماً أعمق لتطبيق مبادئ القيادة بالحُب مثل التحفيز والتمكين والدعم النفسي. ويجعل هذا الوعي الأكاديمي المتقدم تقييماتهن أكثر دقة وموضوعية، ويعكس فهماً أعمق لمفهوم القيادة، وليس بالضرورة اختلافاً في مستوى المهارات الفعلية لدى المديرات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطيري وآخرون (2025)، ودراسة جو وآخرون (Zhu et al., 2024)، في حين تختلف مع دراسة الشكيلة وآخرون (2023)، والتي لم تُظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وللتحقق من هذه الفرضية الصفرية الثانية، قام الباحثان أولاً بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، والجدول (14) يبين هذه النتائج.

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	110	2.82	0.64
5-10 سنوات	150	2.93	0.66
أكثر من 10 سنوات	104	3.11	0.59

يلاحظ من خلال جدول (14) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الدالة على تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ولتحديد ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (15) يوضح نتائج اختبار هذه الفرضية.

جدول (15): نتائج الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5.62	2	2.81	6.71	0.001
داخل المجموعات	149.67	361	0.41		
المجموع	155.29	363			

يتضح من جدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين استناداً إلى مبادئ نظرية القيادة بالحُب من وجهة نظر المعلمات العاملات معهن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.001)، وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \leq 0.05$) في الفرضية الصفرية. وبناءً على ذلك تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولتحديد هذه الفروق ولصالح أي من فئات سنوات الخبرة، أُستُخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (16) يبين النتائج.

جدول (16): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5 سنوات - أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	-	الفرق 0.318 Sig 0.05	الفرق 0.22 Sig 0.012*
5 سنوات - أقل من 10 سنوات	الفرق 0.318 Sig 0.05	-	الفرق 0.17 Sig 0.028*
10 سنوات فأكثر	الفرق 0.22 Sig 0.012*	الفرق 0.17 Sig 0.028*	-

يتضح من جدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة (10 سنوات فأكثر) وكلّ من فئتي (أقل من 5 سنوات) و (5 إلى أقل من 10 سنوات)، وذلك لصالح فئة (10 سنوات فأكثر)، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.012) عند المقارنة مع فئة (أقل من 5 سنوات)، و (0.028) عند المقارنة مع فئة (5-أقل من 10 سنوات)، وهي قيم أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي (أقل من 5 سنوات) و (5-أقل من 10 سنوات)، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.318)، وهو أكبر من (0.05)، وبذلك فإن الفروق كانت لصالح ذوات الخبرة الأعلى (10 سنوات فأكثر).

وتعزى هذه النتيجة أنّ المعلمات ذوات الخبرة الطويلة قد مررن بخبرات ومواقف متنوعة داخل رياض الأطفال، مما أكسهن قدرة أكبر على تقييم الممارسات القيادية لدى المديرات بصورة أكثر دقة وموضوعية. كما تسهم الخبرة في تعزيز وعيهم بتأثير السلوك القيادي على بيئة العمل، وفهم

أعمق لمبادئ القيادة بالحُب مثل الدعم، والتحفيز، والتوجيه الفعال. كذلك، تمتلك المعلمات الأكثر خبرة معايير تقييمية أكثر نضجاً، وقدرة أعلى على ملاحظة التفاصيل الدقيقة في سلوك المدير، إضافة إلى إمكانية المقارنة بين أنماط قيادية مختلفة، مما ينعكس على دقة تقديراتهن.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جو وآخرون (Zhu et al., 2024)، والتي ظهر فيها فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة الأعلى، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة المطيري وآخرين (2025)، ودراسة فرعون (2025)، ودراسة الشكيلة وآخرون (2025)، التي لم تُظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين وفق مبادئ نظرية القيادة بالحُب جاء مرتفعاً بشكل عام، مع تمييز في الجوانب الفكرية والإنسانية، مقابل مستوى متوسط في الجوانب الفنية والإدارية. كما كشفت النتائج عن وجود فروق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة لصالح ذوات المؤهل الأعلى والخبرة الأطول، مما يعكس دور الوعي المهني والخبرة في دقة الممارسات القيادية. وتشير هذه النتائج إلى أهمية تعزيز مهارات التحفيز، والتفويض، وإشراك المعلمات في اتخاذ القرارات بما يدعم بيئة عمل أكثر فاعلية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

- إعداد برامج تدريبية لمديرات رياض الأطفال تركز على تنمية المهارات القيادية الوجدانية، خاصة التعبير عن الامتنان، والتفويض الفعال، والإصغاء الداعم للمعلمات.
- تضمين معايير واضحة في أنظمة تقييم أداء مديرات رياض الأطفال تتعلق بدرجة تمكين المعلمات وإشراكهن في اتخاذ القرار، بما يعزز التشاركية ويحد من المركزية الإدارية.
- تطوير أدلة إجرائية إدارية تشجع على تطبيق أساليب التغذية الراجعة الرحيمة والبناءة، وتحويل المتابعة من طابع رقابي إلى طابع داعم يعزز النمو المهني للمعلمات.
- تعزيز ثقافة العمل الجماعي من خلال إشراك المعلمات في التخطيط واتخاذ القرارات التربوية، بما يعمق الإحساس بالمسؤولية المشتركة ويعزز الانتماء المؤسسي.
- دعم المديرات ببرامج إرشاد مهني (Mentoring) وإشراف تربوي نوعي يركز على تنمية مهارات القيادة المهمة القائمة على بناء رؤية مشتركة، والإقناع التحفيزي، وإيجاد بيئة آمنة للتعبير والابتكار.
- توفير فرص تطوير مهني مستمر في مجالات القيادة التربوية القائمة على مبادئ القيادة بالحُب والإدارة الاستراتيجية في مرحلة الطفولة المبكرة، بما يعزز الانتقال من الإدارة التنفيذية التقليدية إلى القيادة الفكرية التحفيزية.
- إجراء دراسات مستقبلية حول أثر القيادة بالحُب في الرضا الوظيفي وجودة البيئة التعليمية، والتحصيل النمائي للأطفال في رياض الأطفال الفلسطيني.

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أن مستوى المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال في فلسطين، في ضوء مبادئ نظرية القيادة بالحُب، جاء بدرجة متوسطة، مما يشير إلى وجود مستوى مقبول من ممارسة هذه المهارات مع الحاجة إلى مزيد من التطوير والتعزيز، كما بينت النتائج تفاوت مستويات المهارات القيادية، حيث جاءت المهارات الإنسانية في المرتبة الأولى، تلتها المهارات الفكرية، ثم الإدارية، فالفنية، وأخيراً المهارات الذاتية، الأمر الذي يعكس اهتمام مديرات رياض الأطفال بالجوانب الإنسانية في التعامل مع العاملات أكثر من اهتمامهن بالجوانب الذاتية والفنية.

كذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، حيث كانت التقديرات أعلى لدى المعلمات من ذوات الدراسات العليا ولدى ذوات الخبرة التي تبلغ عشر سنوات فأكثر، مما يؤكد أهمية التأهيل الأكاديمي والخبرة المهنية في تعزيز إدراك الممارسات القيادية القائمة على مبادئ القيادة بالحب.

وفي ضوء هذه النتائج تؤكد الدراسة أهمية تنمية المهارات القيادية لدى مديرات رياض الأطفال من خلال برامج تدريبية وتطويرية تستند إلى مبادئ القيادة بالحب، بما يساهم في تعزيز بيئة العمل التربوية ورفع كفاءة الأداء القيادي وتحقيق أهداف المؤسسات التربوية بصورة أكثر فاعلية.

وتبرز أهمية هذه النتائج في سياق مؤسسات الطفولة المبكرة، حيث تُعد القيادة القائمة على مبادئ الحب مدخلاً تربوياً وإنسانياً فاعلاً في بناء بيئة عمل داعمة ومحفزة، تساهم في تعزيز جودة التفاعل بين المديرات والمعلمات. وانعكاس ذلك إيجاباً على نمو الطفل وتعلمه. كما تؤكد هذه النتائج الحاجة إلى تبني نماذج قيادية حديثة في رياض الأطفال تركز على القيم الإنسانية والمهارات القيادية المتكاملة، بما يضمن استدامة التطوير المهني وتحقيق بيئة تربوية أكثر إنسانية وفعالية.

References:

- Ibn Manzur, J. A.-D. M. B. M. (1992). *Lisan Al-Arab* (Vol. 3, 1st ed.). Beirut, Lebanon: Dar Sader. (In Arabic).
- Abu Kloub, W., & Al-Tarawneh, I. Y. (2024). The reality of leadership competencies among kindergarten principals in Amman Capital Governorate based on the theory of leadership by love. *Jordanian Educational Journal*, 9(1), 96–117. (In Arabic).
- Ishtaywi, M. (2018). Leadership skills and their relationship to the level of job performance from the perspective of employees at Palestine Technical College. *Al-Istiqlal University Journal for Research*, 3(1), 63–106. (In Arabic).
- Aghbaria, A. M., & Bani Hani, M. S. (2024). The degree of practicing leadership skills among school principals within the Green Line in light of some variables. *Jordanian Educational Journal*, 9(3), 305–431. (In Arabic).
- Al-Balushi, J. Y., Al-Ajmi, M. H., & Al-Diyasti, M. B. (2023). Developing leadership skills for secondary school principals in Kuwait: A contemporary necessity. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 124, 683–714. (In Arabic).
- Al-Khatib, M. A., & Al-Tarawneh, I. Y. (2025). The degree to which private secondary school principals in Amman practice leadership by love. *Jordanian Educational Journal*, 10(2), 503–523. (In Arabic).
- Al-Dahdouh, F. M. (2020). Leadership by love: A way of life for institutions. *Global Islamic Economics Journal*, 102, 90–91. (In Arabic).
- Al-Dosari, T. S. (2025). The degree to which kindergarten leaders practice leadership by love from teachers' perspectives. *Educational and Childhood Studies*, 3(1), 105–134. (In Arabic).
- Al-Rujoub, K., Abu Al-Khairan, A., & Al-Maghribi, N. (2022). Leadership by love and its relationship to job performance among school principals in Hebron Governorate from the principals' own perspectives. *Palestine University Journal for Research and Studies*, 11(2), 1–32. (In Arabic).
- Al-Sulami, M. B. H. (2025). Leadership skills and their role in decision-making during crisis management. *Association of Arab Universities Journal for Research in Higher Education*, 45, 33–48. (In Arabic).
- Shama, S. M. (2022). Ways to develop leadership skills among principals of the second cycle of basic education schools. *Journal of University Performance Development*, 17(1), 213–233. (In Arabic).
- Al-Shdeifat, R. A., Al-Ibrahim, A. B., & Al-Khasawneh, A. S. (2022). The reality of training programs among academic department heads at the University of Hail and their

- relationship to developing leadership skills from faculty members' perspectives. *Jordanian Educational Journal*, 7(2), 172–196. (In Arabic).
- Al-Shakliyah, S. M., Humaidi, N. J., & Qasim, M. A. (2023). The degree to which secondary school principals in Aden Governorate practice the leadership-by-love style from teachers' perspectives. *University of Aden Journal*, 48, 171–216. (In Arabic).
 - Al-Sayigh, J. M. (2025). *The degree to which directors of education in Palestine practice ethical leadership and its relationship to employees' job happiness and psychological security in their directorates* (Unpublished doctoral dissertation). Al-Quds University, Palestine. (In Arabic).
 - Faroun, Q. I. (2025). Leadership by love among kindergarten principals in Jerusalem and its suburbs and its relationship to teachers' morale. *Jordanian Educational Journal*, 10(4), 261–284. (In Arabic).
 - Al-Qahtani, F. (2023). Leadership skills and their relationship to managing volunteer work teams and mechanisms for activating them to promote social responsibility in light of the objectives of Saudi Vision 2030 programs. *Education Journal, Al-Azhar University*, 199, 418–482. (In Arabic).
 - Al-Kilani, N. K., & Akhu Arshideh, A. H. A. (2024). The degree of availability of leadership skills among public secondary school principals in the University District of Amman and its relationship to improving job satisfaction. *Jordanian Educational Journal*, 9(2), 314–340. (In Arabic).
 - Mahamid, M. A., Ashour, M. A., & Al-Omari, K. M. (2024). The degree of practicing leadership skills among preparatory school principals within the Green Line and its relationship to empowering teachers in distance learning. *Jordanian Educational Journal*, 9(1), 275–297. (In Arabic).
 - Al-Mazawdeh, S. M. (2018). The degree to which school leaders in the Northeastern Badia District of Mafrq Governorate practice the principles of leadership by love from teachers' perspectives. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 34(12), 1–18. (In Arabic).
 - Al-Mutairi, A. M., Al-Shammari, N. M., & Al-Munjoumi, A. S. (2025). The degree of practicing leadership skills among kindergarten teachers in Al-Dawadmi Governorate from their perspectives and its relationship to some variables. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 9(1), 52–67. (In Arabic).
 - Al-Mutairi, H. F. (2020). *Leadership skills among secondary school students in Kuwait in light of the requirements of the knowledge society* (Unpublished doctoral dissertation). Cairo University, Cairo, Egypt. (In Arabic).
 - Nafiz, A. A. (2024). Challenges facing education in the kindergarten sector in Palestine and policies for addressing them. *Journal of Educational Sciences*, 24(3), 37–69. (In Arabic).
 - Louis W. Fry, L. W. (2003). *Toward a theory of spiritual leadership*. The Leadership Quarterly, 14(6), 693–727. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00054-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00054-4)
 - Boymurodova, F. Z., & Yakubjonova, R. F. (2025). The importance of
 - in the era of artificial intelligence – a structured review. *Strategy & Leadership*, 53(3), 235–255.
 - Patejczyk, N. & Kobos, E. K. (2022). leadership skills for undergraduate students in higher education. *International Journal of Artificial Intelligence*, 5(03), 21–24.
 - Branch, A. (2025). Leadership skills necessary for leaders to avoid challenges with productivity and motivation. *Open Journal of Business and Management*, 13(5), 3059–3089.

- Byrne-Jiménez, M. C., & Yoon, I. H. (2019). Leadership as an act of love: Leading in dangerous times. *Frontiers in Education*, 3, Article 117.
- Caldwell, C., & Anderson, V. (2023). *Leading with love: Introduction and overview (Chapter 1)*. In *Leading with Love*. NOVA Science Publishers.
- Cross, E., Dobson, M., & Brooks, J. S. (2024). Leadership competencies in early childhood education: Design and validation of a survey tool. *Australasian Journal of Early Childhood*, 49(4), 284–300.
- Fry, L. W. (2003). *Toward a theory of spiritual leadership*. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 693–727. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00054-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00054-4)
- Hafezniya, H., & Ansari, M. (2025). Developing a Cognitive Skills Model for Organizational Leaders and Managers in Decision- Making within the VUCA Environment. *Journal of Business Management*, 17(2), 526- 564.
- Khalilov, T., Aliyev, V., & Zeynalov, I. (2025). The role of leadership and managerial skills in strategic planning. *Journal of Information Systems Engineering and Management*, 10(20s), 98–104.
- Myszak, J. M. (2025). Leaders' Competencies and Skills in the Era of Artificial Intelligence: A Scoping Review. *Applied Sciences*, 15(18), Article 10271.
- Orkamo, M. (2025). Leadership- competences Leadership in organisations: Characteristics, importance, methods of management in different sectors. *Economic and Regional Studies*, 15(2), 237- 249.
- Ramachandran, S., Balasubramanian, S., James, W. F., & Al Masaeid, T. (2024). Whither compassionate leadership? A systematic review. *Management Review Quarterly*, 74, 1473–1557.
- Richardson, J. W., & Khawaja, S. (2025). Meta- synthesis of school leadership competencies to support learner- centered, personalized education. *Frontiers in Education*, 10, 1-14.
- Tenschert, J., Furtner, M., & Peters, M. (2024). The effects of self-leadership and mindfulness training on leadership development: A systematic review. *Management Review Quarterly*, 75(4), 2811–2862.
- Uusiautti, S., & Määttä, K. (2020). Love-based leadership in early childhood education. *Journal of Education Culture and Society*, 4(1), 109–120.
- Yüksel Sakinç, A., & Ergün, E. (2024). Leadership behaviors and leader effectiveness: *The mediating role of cultural intelligence*. *Sustainability*, 16(24), 11054.
- Zhu, X., Li, X., & Zheng, C. (2024). *A study on the leadership of kindergarten principals: Based on Hefei City, China*. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Literature, Language, and Culture Development* (pp. 185–196).

دور مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الهوية والقيم الوطنية لدى الشباب الجامعي في سلطنة عُمان

د. يوسف الراجحي، أستاذ باحث – سلطنة عُمان

alrajhi123455@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2026/05/10 تاريخ القبول: 2026/06/10 تاريخ النشر: 2026/07/23

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الهوية والقيم الوطنية لدى الشباب الجامعي العُماني. تُبرز أهمية الاستخدام الواعي لهذه الوسائل في تعزيز الانتماء الوطني داخل المجتمع العُماني. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الموضوع. تكونت العينة من (150) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا من الجامعات العُمانية. استخدمت أداة الاستبانة التي تضمنت بيانات ديموغرافية وثلاثة محاور رئيسية. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تأثير مواقع التواصل الاجتماعي. بينت النتائج وجود اختلافات في التأثير تبعًا للفئات العمرية. كما لم تُسجل فروق بين المراحل التعليمية المختلفة. خلصت الدراسة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي دورًا إيجابيًا في تعزيز الهوية والقيم الوطنية لدى الشباب. وأوصت بضرورة نشر الوعي وتطوير المناهج التعليمية لترسيخ القيم الوطنية عبر هذه الوسائل.

الكلمات المفتاحية: مواقع التواصل الاجتماعي؛ الهوية الوطنية؛ القيم الوطنية

The Role of Social Media in Shaping Identity and National Values Among University Youth in the Sultanate of Oman

Dr. Yousuf Al-Rajhi, Academic Researcher, Sultanate of Oman

alrajhi123455@gmail.com

Received: 10/05/2026

Accepted: 10/06/2026

Published: 23/07/2026

Abstract

This study examined the role of social media in shaping national identity and values among Omani university youth. It emphasized the importance of guiding young people in using social media responsibly within Omani society. The descriptive-analytical method was adopted as appropriate for the research objectives. A random sample of 150 male and female students from Omani universities was selected. The research tool was a questionnaire with demographic data and three thematic dimensions. Results showed no significant differences between males and females in the impact of social media. Age groups, however, revealed varying levels of influence on national identity formation. No significant differences were found across educational levels. Overall, social media had a positive role in reinforcing identity and national values. The study recommended promoting positive values through awareness campaigns and curriculum development.

Keywords: Social media; National identity; National values

المقدمة

صاحبت ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات انتشار استخدام الهواتف المحمولة الذكية ومواقع التواصل الاجتماعي، والتي تعد من أسرع التقنيات انتشاراً على مر العصور، وأدى هذا التطور إلى خلق واقع جديد، فقد انتشرت تلك المواقع بدرجة كبيرة بين جميع فئات المجتمع، ولقد ساعدت أنظمة الهاتف الأكثر شهرة مثل (IOS, Android) المطورين في نشر مواقع تواصل سهلة الاستخدام ومتعددة الأغراض جعلت من هذه

الهواتف بوابات رئيسية للعالم الإلكتروني (العجومي، 2019). وعلى الرغم مما ساهمت به مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق رغبات وأحلام العديد من الشباب؛ إلا أنه قد ترتب على استخدامها نتائج سلبية قد تؤثر على الفرد نفسياً واجتماعياً وكثير من المجالات مثلها مثل العديد من الوسائل والأجهزة العلمية والتكنولوجية في الحياة المعاصرة قد تؤدي إلى الإدمان مع مرور الوقت. غيلاسي وطعيلي (2023) وأشارت دراسة الشركة (2023) إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي فرضت تأثيراتها السلبية والإيجابية على مختلف فئات المجتمع في مختلف المجالات، إضافةً إلى دورها في تشكيل التوجهات والسلوك والتأثير على البنية الثقافية لمختلف فئات المجتمع، ومنها الأفكار والمبادئ المتعلقة بالهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي، هذا وقد أكدت دراسة الراجحي وأرتي (2024) على دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية وتدعيم مبادئ المواطنة، وحيث يمكن الاستفادة منها في بناء الشباب القادر على العمل والتنمية من خلال تعزيز ثقافة الولاء والانتماء، وكذلك للحيلولة دون انجرافهم لما يسمى تبعاً بالفوضى ووقوعهم فريسة للمتربصين من أصحاب الفكر المنحرف. هذا وقد أصبحت المنظومة القيمية من أهم الإفرازات التي خلفها العصر الرقمي الراهن، فبات من الصعب فرض السيطرة على محتوياته ومضامينه المطروحة، وما نتج عن ذلك من تداعيات حتمية على القيم بأبعادها الفكرية، والاجتماعية، والسياسية، والدينية، والثقافية، والأخلاقية والوطنية التي ألفت بظلالها على مجتمعاتنا العربية، والشباب الجامعي بشكل خاص.

لقد بين النظام الأساسي للدولة الصادر بالمرسوم السلطاني رقم 6 / 2021 في المادة (16) من الباب الثاني (الفصل الرابع) المبادئ الثقافية للدولة والذي أتى من ضمنها مبدأ أهمية التعليم وأنه حق لكل مواطن هدفه بناء الشخصية العمانية، والحفاظ على الهوية الوطنية وتأسيس المنهج العلمي في التفكير وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار وترسيخ القيم الحضارية والروحية وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح والتآلف مما يعكس التزام سلطنة عُمان وحفاظها على الهوية والقيم الوطنية وتعزيزها ويؤكد النظرة الثاقبة والأهمية البالغة التي توليها حكومة سلطنة عُمان في هذا الشأن. (الموقع الرسمي لوزارة العدل والشؤون القانونية) وفي ضوء التغيرات على المستوى العالمية وما نشهده من صراع الحضارات والأنماط الاجتماعية والثورة التكنولوجية والعولمة وما تحمله من أفكار وقيم ومبادئ يتم نشرها على مواقع التواصل الاجتماعي، وما تركه من آثار سلبية على ولاء وانتماء واعتزاز الشباب الجامعي بقوميته ووطنيته وإرثه التاريخي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

أكدت العديد من الدراسات مثل (Al-tkhayneh, 2018; Aljehani, 2019; Matar, 2018) على أن البلاد العربية تتعرض لمحاولات عديدة للنيل من هويتها الوطنية وإثارة الشكوك حول فاعلية مكاسمها الثقافية. لذلك، أصبح الحفاظ على الهوية الوطنية من أكبر وأهم التحديات التي تواجهها اليوم، في ظل التطورات التي أحدثتها وسائل التواصل الاجتماعي، وتأثيرها على الأجيال الشابة في المجتمع. فقد أدى التحول إلى ظهور مفاهيم جديدة في المجتمع، يظهر من خلالها التأثير السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي على الهوية الوطنية والثقافية. وفي ذات الصدد بين الطيار (2014) نقلاً عن الحسيني وآخرون (2023:4) أن العديد من الدراسات السابقة في هذا المجال أوصت إلى ضرورة دراسة تأثير شبكات التواصل الاجتماعي في الأفراد ولا سيما الشباب لما لها من تأثير على سلوكهم وقيمهم ومفاهيمهم وهويتهم وثقافتهم وعاداتهم. وأصبحت مواقع التواصل الاجتماعي أصبحت ظاهرة وجزء لا يتجزأ من حياة فئة كبيرة من الشباب الجامعي والتي لا يمكن الاستغناء عنها، بل وصلت إلى درجة الإدمان، وقد أثارت هذه المواقع جدلاً كبيراً وتضارب في الآراء بسبب تأثيرها المباشر في سلوك وتفكير مرتادها لا سيما فئة الشباب، كونهم قادرين على التعبير بما في داخلهم متأثرين بثقافة العصر والانفتاح على الثقافات العالمية، ولكنها أداة غاية في الخطورة عندما تستخدم في تزوير الحقائق والأحداث ونشر الشائعات، فذلك ينعكس بالسلب على الفرد والمجتمع لا سيما المحافظ على تقاليده ومبادئه وعاداته وثقافته (الدليبي، 2021).

وحري بنا التأكيد أن مواقع التواصل الاجتماعي بيئة خصبة لتبادل الثقافات والقيم التي تسهم في تشكيل الهوية لدى أفراد المجتمع، وإن سوء استخدام منصات التواصل الاجتماعي تؤدي إلى نتائج حتمية على مستوى الفرد والمجتمع على حد سواء، فهي تساعد ظهور ثقافات وأفكار جديدة تتغلغل داخل المجتمع وما قد تركه من آثار سلبية على ولاء وانتماء واعتزاز الشباب الجامعي بقيمه ووطنيته وإرثه التاريخي دون أن يشعر أو يكتثرت بتبعاتها المستقبلية، وتماشياً مع ما تم ذكره أنت الضرورة لسد الفجوة المعرفية لدى الشباب حول أثر مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل هويتهم

وقيمهم الوطنية، كما أن غياب البيانات والاحصائيات الدقيقة حول العلاقة بين منصات التواصل الاجتماعي وتشكيل الهوية ترك للباحث فرصه للتحليل والبحث في هذا الموضوع الهام.

اسئلة الدراسة

ما هو مفهوم وسائل التواصل الاجتماعي؟ وماهي أهميتها وخصائصها ومكوناتها؟
ما دور مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الهوية والقيم الوطنية لدى الشباب الجامعي في سلطنة عُمان؟
هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أثر مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الهوية والقيم الوطنية لدى الشباب الجامعي في سلطنة عُمان تبعاً لمتغير (النوع، العمر، المرحلة التعليمية)

الأهداف المرجوة من الدراسة

- التعرف على واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى الشباب الجامعي في سلطنة عُمان؟
- رصد وتحليل أثر مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الهوية والقيم الوطنية لدى الشباب الجامعي في سلطنة عُمان؟

أهمية الدراسة:

استمدت هذه الدراسة أهميتها بناءً على عدة اعتبارات فهي تتناول قضية مهمة وحساسة جداً ولا سيما في ظل تنوع وانتشار وسائل التواصل الاجتماعي بشكل مضطرب وما لذلك من دور في تشكيل الهوية والقيم الوطنية لدى الشباب الجامعي في سلطنة عُمان، وتبصير الفرد حول كيفية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بطرق تعزز الهوية والانتماء لديه، وتنويره بأهمية الاحترام والتعايش بين الشعوب رغم اختلاف هويتهم وثقافتهم، والتركيز على أهمية الحفاظ على الهوية العمانية والتمسك بها. كما أن الشباب هم ثروة الوطن ومستقبله، وبالتالي تقع على عاتقهم المسؤولية الكبرى في المحافظة على الهوية والقيم الوطنية لذا كان لا بد من تسليط الضوء عليهم في هذا الجانب. كما أن الدراسة الحالية ستسلط الضوء على الدور الذي تقدمه المؤسسات الحكومية في ترسيخ الهوية والقيم الوطنية، كما يؤمل بأن تساهم في إثراء المكتبات العُمانية بنتائج فكري جديد الأمر الذي سوف يفتح آفاق جديدة للباحثين والمهتمين في هذا الجانب.

محددات الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تتحدد هذه الدراسة بموضوعها حول مواقع التواصل الاجتماعي ودورها في تشكيل الهوية والقيم الوطنية لدى الشباب الجامعي في سلطنة عُمان..
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة الجامعات في سلطنة عُمان.
- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على بعض الجامعات الحكومية والخاصة بسلطنة عُمان.
- الحدود الزمنية: أجري الجانب التطبيقي للدراسة في عام (2024-2025)

المصطلحات المرتبطة بالدراسة:

مفهوم الهوية: عرفها الذبياني (2023) بأنها: "الانتماء الشعوري والولاء للوطن أو البلد الذي يمكن أن يكون الفرد جزءاً منه، وتشمل عدة عوامل كاللغة والتاريخ والعادات الوطنية والقيم الوطنية".

مفهوم القيم: وعرفها بأنها: "مجموعة من المبادئ والمثل العليا المبنية على التصور الوطني والإسلامي، وتحدد طبيعة علاقة الفرد مع وطنه ومن يعايشه فيه" (ربايعة، 2018).

الإطار النظري

مواقع التواصل الاجتماعي

تعتبر مواقع التواصل الاجتماعي "social media" من أكثر المفاهيم رواجاً وانتشاراً في حقل العلوم الاجتماعية، وبالرغم من الاستخدام الواسع للمفهوم إلا أنه لا يلقى إجماعاً في الحقل الأكاديمي حول مدلولاته، ويبقى من المفاهيم الجدلية بين المختصين نظراً لتعدد مداخل دراساته. (قلواز، 2018:203) وإن معظم التغييرات الحاصلة تُظهر مدى أهمية وسائل التواصل الاجتماعي، والدور المنوط بها، إذ إنها تعد وسائل إعلام ذات أهمية كبيرة في التأثير على اتجاهات الشرائح المختلفة في أي مجتمع، سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات، بمعنى أنها أصبحت واقعاً يفرض نفسه، ومن المتوقع أن يكون لها مستقبل لا يستهان به، لما لها من خصائص ومزايا عديدة مثل: السرعة في إيصال الأخبار العاجلة، كما أنها ضيقّت المسافات الزمنية في معرفة حجم التفاعل وردة الفعل السريعة من المتلقي، ودورها الفعّال في التأثير وصنع القرارات وإبداء الرأي من خلال خلق الأزمات وافتعالها في المجتمع. وتُسهّل وسائل التواصل الاجتماعي في تفعيل الطاقات المتوفرة لدى الإنسان وتوجيهها للبناء والإبداع، ورفع القدرة على تطوير القديم، وإحلال الجديد من قيم وسلوك، أيضاً تزيد من مجالات المعرفة للجيل الجديد خاصة طالبات المرحلة المتوسطة، وذلك لزيادة دافعية تقبلهم للتغيير، وسهولة التأثير عليهم من حيث اتخاذ القرارات (الدليبي، 2020).

خصائص مواقع التواصل الاجتماعي

تتسم مواقع التواصل الاجتماعي بخصائص تميزها عن غيرها فهي تعمل على إلغاء كافة الحواجز المكانية والجغرافية، فتلغي وسائل التواصل الاجتماعي الحدود الدولية حتى يتمكن الفرد من التواصل مع غيره من خلال شبكة الإنترنت ببساطة وكل سهولة، كما أنها تفاعلية فالفرد في عملية الاتصال والتواصل قارئ ومستقبل فهو كاتب ومشارك ومرسل، فتلغي وسائل التواصل الاجتماعي السلبية المقيتة المتواجدة في الإعلام القديم والتقليدي، كما أنها تساعد على المشاركة الفاعلة ما بين القارئ والمُشاهد، وتتميز وسائل التواصل الاجتماعي بالمرونة ويمكن استعمالها من قبل الطلاب في العملية التعليمية، ويستخدمها العالم لبث نتاج علمه وتعليمهم، وتمكن الكاتب من التواصل الفعال مع القراء، وتشجع ردود الفعل والمساهمات من قبل الأشخاص والمهتمين، بحيث أنها تلمس الحيز الفاصل ما بين كل من الجمهور ووسائل الإعلام، وتقدم مجموعة من الخدمات والعمليات المفتوحة المدى لمستخدميها، وتمنح المستخدمين إمكانية التعديل أو الإنشاء على صفحات مواقع التواصل الاجتماعي، وتشجع على تفعيل مستوى تبادل المعلومات، وقليل جداً ما تتواجد الحواجز التي تعيق الوصول والاستفادة من التكوين والمحتوى، وتتميز كافة وسائل التواصل الاجتماعي عن الآليات والوسائل التقليدية بأنها تتيح إمكانية المحادثة في كلا الاتجاهين، وتدعم عملية المشاركة الفعالة مع الخبر أو مع محتوى المعلومة المعروضة أو الحدث تعتبر مواقع التواصل الاجتماعي اقتصادية ومجانية التسجيل والاشتراك فهي ليست حكراً على أحد وبالتالي ساهمت في جعل العالم عبارة عن قرية صغيرة. (بوجاجة، 2019؛ طيبي، 2020؛ جبالبية، 2018):

أهمية تعزيز الهوية والقيم الوطنية لدى الطالب الجامعي

تتضح أهمية تعزيز الهوية والقيم الوطنية لدى الطلاب الجامعيين إذ يمكن للطلاب من خلال امتلاكه للهوية الوطنية تحقيق التوازن بين مصلحته كفرد وبين مصلحة المجتمع، سواء كان المجتمع الجامعي أو المجتمع الخارجي الذي يعيش فيه، مما ينعكس على نقل الطالب لهذه القيم أثناء تفاعله في المجتمع في مختلف المواقف الحياتية، كما أن تعزيز الهوية الوطنية تعمل على وجود ثقة متبادلة بين الطالب وبين الأنظمة المتنوعة في المجتمع، مما يحقق وحدة النسيج الاجتماعي، الأمر الذي يحقق الأمن الاجتماعي وتحفيز الطلاب على المشاركة في المسؤوليات العامة والمحافظة على الوطن والدفاع عنه، والعمل على حفظ الاستقرار في المجتمع، كما تتجلى أهمية تعزيز الهوية والقيم الوطنية لدى الطلاب الجامعيين من منطلق أهمية

التربية على المواطنة التي تسهم في التمسك بالوطن والحفاظ على تراثه العقدي والتاريخي، والدفاع عنه وبذل الغالي والنفيس في سبيل رفعة والدفاع عنه، والتعامل مع قضاياها بإيجابية ومسؤولية وبكامل الثقة بالنفس، والتحلي بالسلوكيات القويمة والإيجابية في المجتمع (الشكرة، 2023).

الدراسات السابقة واهتماماتها ومنهجيتها:

أجرى أيمن وآخرون (2024) دراسة لمعرفة علاقة استخدام منصات التواصل الاجتماعي في متابعة الأفلام الوثائقية وعلاقتها بتنمية الهوية الوطنية لدى طلاب الجامعات السعودية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث الكلية من (100) طالب وطالبة، وقد اشتملت أدوات البحث على الاستبيان بعنوان "استخدام منصات التواصل الاجتماعي في متابعة الأفلام الوثائقية وعلاقتها بتنمية الهوية الوطنية لدى طلاب الجامعات السعودية"، وكانت النتائج متقاربة نسبياً، وقمتم اقتراح توصيات بالبحث أكثر عن الفروق في متابعة الأفلام الوثائقية على مواقع التواصل الاجتماعي حسب الخلفيات الاقتصادية للمبحوثين، وكذلك الفروق في تعرض الطلاب للأفلام الوثائقية وتأثيرها على وعيهم الثقافي حسب التخصصات الأكاديمية، مع البحث عن أسباب عدم اهتمام طلاب الجامعات بقراءة المقالات على مواقع التواصل الاجتماعي، والبحث أيضاً عن طرق توجيه الشباب نحو الاهتمام بالمحتوى الفني التقليدي بنفس قدر الاهتمام بالمحتوى الفني المعاصر.

تطرقت دراسة الصعدي (2023) إلى تحديد ماهية الناشطين على مواقع التواصل الاجتماعي في المجتمع السعودي، ووصف طبيعة القيم المجتمعية المتوقعة لدى الشباب السعودي حال تعرضها للتدمير ورصد واقع دور الناشطين في مواجهة تدمير القيم المجتمعية لدى الشباب السعودي وتقدير عائد مواجهة الناشطين لتدمير القيم المجتمعية لدى الشباب السعودي والكشف عن أهم متطلبات تفعيل دور الناشطين في مواجهة تدمير القيم لدى الشباب السعودي. اعتمد منهج المسح الاجتماعي (عينة كرة الثلج) على (60) ناشطاً وناشطة و(200) متابع ومتابعة، كما اعتمدت على الاستبانة كأداة. توصل البحث إلى أن: ماهية الناشطين على مواقع التواصل الاجتماعي جاءت في المستوى المرتفع من وجهة نظر المبحوثين، وأن طبيعة القيم المجتمعية المتوقعة لدى الشباب حال تعرضها للتدمير جاءت في المستوى المرتفع، وأن واقع دور الناشطين في مواجهة تدمير القيم المجتمعية لدى الشباب جاءت في المستوى المتوسط، وجاء تقدير عائد مواجهة الناشطين على مواقع التواصل الاجتماعي لتدمير القيم المجتمعية لدى الشباب السعودي جاءت في المستوى المرتفع، وكانت أبرز البحث أهم متطلبات تفعيل دور الناشطين في مواجهة تدمير القيم لدى الشباب السعودي والتي تقع في المستوى المرتفع من حيث الحاجة وجاءت الخلاصة: في ضوء التطور التكنولوجي وقوة تأثير الناشطين في الشباب: يمكن العمل مع الجهات الوطنية لاستثمار هؤلاء الناشطين في مواجهة تدمير القيم المجتمعية لدى الشباب والحفاظ على المكتسبات الدينية والثقافية والاجتماعية من التشوه.

كما تناولت دراسة بن عمار وبوترعة (2023) مدى مساهمة شبكات التواصل الاجتماعي (الفييس بوك) في تعزيز بعدي الهوية الوطنية (الدين الإسلامي- اللغة) لدى طلبة الجامعيين الجزائريين، بالتطبيق على عينة الدراسة في 80 طالب جامعي من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة الشهيد حمدة لخضر- الوادي، بواسطة الاستبيان، وتم استخدام المنهج الوصفي. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن شبكات التواصل الاجتماعي خاصة موقع الفييس بوك يساهم في تعزيز الهوية الوطنية في تعزيز بعدي اللغة العربية والدين الإسلامي اللذان يعتبران أهم بعدين مكونين للهوية الوطنية الجزائرية، وذلك من خلال الاعتزاز باللغة العربية والانتماء العربي، وتحسين صورة الإسلام والاعتزاز بثقافة الإسلامية في هذا الفضاء الإلكتروني بغض النظر على التأثير السلبي لها.

كما تطرقت دراسة كنسارة (2023) إلى دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة أم القرى، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات مكونة من أربعة محاور، جاءت على (44) فقرة، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية التربية بجامعة أم القرى، والبالغ عددهم (8542) طالباً وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (1000) طالباً وطالبة يمثلون ما نسبته (11.7%) من المجتمع الأصلي. وتوصل الباحث إلى أن الدراسة تتمتع بمصادقية عالية حيث بلغت معامل ألفا كرونباخ للدراسة ككل تجاوز 0.910 وهي قيمة ثبات عالية تؤكد ثبات الأداة وصلاحياتها لأغراض الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن لوسائل التواصل الاجتماعي دوراً كبيراً في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب جامعة أم القرى بمتوسط حسابي

(3.634)، وأن أكثر قيم المواطنة الصالحة تأثراً بوسائل التواصل الاجتماعي هي قيم الانتماء الوطني والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي (3.916) ودلالة لفظية (كبيرة) وأن أقل قيم المواطنة الصالح تأثراً بوسائل التواصل الاجتماعي هي القيم القانونية والتي حصلت على أقل متوسط حسابي (3.098)، ودلالة لفظية متوسطة، وأن أعلى وسائل التواصل الاجتماعي مساهمة في تعزيز قيم المواطنة الصالحة هو الواتساب والذي حصل على أعلى متوسط حسابي (4.4394) وبدرجة "كبيرة جداً"، وأقل وسيلة من وسائل التواصل مساهمة في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة جامعة أم القرى هو الفيس بوك والذي حصل على أقل متوسط حسابي (2.2729) وبدرجة منخفضة،

وفي سياق متصل أظهرت دراسة الرواحية (2023) آراء معلمي الدراسات الاجتماعية بشأن أثر مواقع التواصل الاجتماعية على الهوية الوطنية العمانية، ودورهم في تعزيزها لدى الطلاب، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلمه واعتمدت على الاستبانة كأداة. توصلت الدراسة إلى أن درجة تأثير منصات التواصل الاجتماعي على الهوية الوطنية تراوحت بين العالي جداً والعالي، كما بينت أن المعلمين يمارسون الكثير من الأدوار التي تساهم في تعزيز الهوية الوطنية والحد من تأثيراتها بأبعادها المختلفة الدينية واللغوية والتاريخية والتراثية وقد بلغ المتوسط العام لهذا المحور بمستوى تأثير عالي جداً، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير نوع بين آراء معلمي الدراسات الاجتماعية بشأن تأثير مواقع التواصل على الهوية الوطنية، كما توجد علاقة موجبة ضعيفة وغير دالة بين درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمنصات التواصل الاجتماعي وآرائهم بشأن تأثيرها في الهوية الوطنية،

ومن جهة أخرى هدفت دراسة وردة وآخرون (2023) إلى التحقق من وسائل التواصل الاجتماعي التي يستخدمها المراهقون والعوامل التي تساهم في تكوين هويتهم في جنوب لبنان. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وخضع أربعة وأربعون طالباً تتراوح أعمارهم بين 15 و16 عاماً لاستبيانين يهدفان إلى التحقق من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وتشكل الهوية. أظهرت النتائج أن أنواعاً مختلفة من وسائل التواصل الاجتماعي تستخدم لأغراض غير محددة معظمها للترفيه، والأغلبية العظمى 79.50% من العينة المأخوذة لا تستطيع العيش من دون وسائل التواصل الاجتماعي. وبعد التحقق من تشكل الهوية وترتيب أولوياتهم تبين أن الشعور بالانتماء إلى مجموعة أو المجتمع هي الهوية الأخيرة، ويبدو أن العديد من العوامل تؤثر على تشكل الهوية، كذلك أشار كناك (2022) في دراسته إلى التعرف على مدى تعرض المراهقين لحرب المعلومات على مواقع التواصل الاجتماعي ودورها في تشكيل هويتهم الوطنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وفي إطار منهج المسح تم ملء استمارة الاستبيان بالمقابلة لعينة قوامها (500) مفردة من المراهقين، وتوصلت الدراسة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي هي أهم الوسائل التي عرف من خلالها المبحوثون حرب المعلومات، وجاء الفيسبوك في الترتيب الأول باعتباره أهم المنصات التي يستخدمها المبحوثون في الحصول على المعلومات عبر مواقع التواصل الاجتماعي، كما وجدت الدراسة أن أهم الآليات المستخدمة في حرب المعلومات على مواقع التواصل الاجتماعي هي نشر الشائعات والأخبار الكاذبة وأكدت الدراسة على ضرورة تشكيل كتائب إلكترونية مضادة للقوى المعادية وحروبها المعلوماتية على مواقع التواصل الاجتماعي.

قيمت دراسة خليل والسوسي (2019) استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من قبل الشباب العراقي وتأثيرها على هويتهم. اعتمدت الدراسة على المنهج المختلط، وقد تضمن البحث في جزئه الأول دراسة استقصائية كمية من خلال توزيع (400) استبانة على عينة من الطلاب المسجلين في أربع جامعات عراقية لاستكشاف خصائص استخدام وسائل التواصل الاجتماعي عندهم ومستوياته. كما ضم الجزء الثاني دراسة نوعية تستند إلى مقابلات شبه مباشرة مع عينة من الكليات العراقية، لتحديد التأثير الذي يمكن أن تحدثه وسائل التواصل الاجتماعي على هوية العينة. وقد أظهرت النتائج أن العينة تستخدم وسائل التواصل الاجتماعي على نطاق واسع. كما تعتبر هذه الوسائل حسب عينة الطلبة العراقيين وسيلة رئيسية للتزود بالأخبار وكذلك للترفيه والتسلية. وحسب نتائج مقابلات العينة، ينظر أعضاء الهيئات التدريسية في جامعات العينة إلى وسائل التواصل الاجتماعي على أنها تهديد للهوية الأصلية. ويكمن الخطر حسب تصريحاتهم، في بعد الشباب العراقي المستخدم للمواقع الاجتماعية بصفة منتظمة ومكثفة عن القيم الاجتماعية والبيئية الأولية. كما استحضرت العينة الاغتراب النفسي والأفكار المدمرة مثل التمييز والكراهية والتعصب كنتاج مهدد للهوية الوطنية. وللتغلب على الجوانب السلبية لوسائل التواصل الاجتماعي حول الهوية الأصلية للعينة، اقترح المشاركون في المقابلات عدداً من الحلول مثل قيام الطبقة العراقية المثقفة بمهمة توعوية على مواقع التواصل الاجتماعي ترمي إلى ترشيد استخدام المواقع الاجتماعية، فضلاً عن تطوير عدد من الآليات لتعزيز استخدام اللغة العربية.

كما اهتمت دراسة الشوابكة (2017) إلى معرفة أثر مواقع التواصل الاجتماعي على منظومة القيم الاجتماعية والوطنية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن-الفييس بوك نموذجاً، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة قصدية من طلبة الجامعة الهاشمية. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق في أثر مواقع التواصل الاجتماعي على منظومة القيم الاجتماعية والوطنية يعزى لمتغير الجنس حيث بلغ مستوى الدلالة (0.217)، ووجود فروق في أثر مواقع التواصل الاجتماعي على منظومة القيم الاجتماعية والوطنية يعزى لمتغير العمر، ويعود الفرق لصالح عينة الدراسة من عمر (22-26)، والبالغ عددهم (47)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في أثر مواقع التواصل الاجتماعي على منظومة القيم الاجتماعية والوطنية يعزى لمتغير الكلية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من حيث المنهج

إعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، وهو ما يتفق مع العديد من الدراسات مثل دراسة أيمن وآخرون (2024)، دراسة بن عمار وبوترعة (2023)، دراسة كنسارة (2023)، دراسة الرواحية (2023)، دراسة وردة وآخرون (2023)، دراسة كتاكيت (2022)، دراسة الشوابكة (2017)، كما اختلفت مع دراسة الصعبيدي (2023) والتي اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي، كذلك مع دراسة خليل والسنوسي (2019) التي اعتمدت على المنهج المختلط.

من حيث الأداة

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسة للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، ويتفق في ذلك مع وهو ما يتفق مع العديد من الدراسات مثل دراسة أيمن وآخرون (2024)، دراسة الصعبيدي (2023)، دراسة بن عمار وبوترعة (2023)، دراسة كنسارة (2023)، دراسة الرواحية (2023)، دراسة وردة وآخرون (2023)، دراسة كتاكيت (2022)، دراسة الشوابكة (2017)، كما أن هذه الدراسة اختلفت مع دراسة خليل والسنوسي (2019) والتي اعتمدت على المقابلة. وكذلك اختلفت مع دراسة كتاكيت (2022) والتي اعتمدت على الاستبيان بالمقابلة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

تمثلت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في بلورة وبناء وإثراء الإطار النظري وتحديد واختيار أدوات الدراسة الأنسب للدراسة منها، وكذلك اختيار المنهج العلمي المناسب للدراسة، كما أنها ستسهم في تدعيم نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والاستفادة من مراجع الدراسات السابقة.

المنهجية والإجراءات

منهج الدراسة

اتباع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملائمته لموضوع هذه الدراسة، وعرفه العساف (2012) المنهج الوصفي بأنه: "المنهج الذي يقوم على جمع البيانات والمعلومات التي تخص الظاهرة جمعاً منظماً بحيث يعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً للوصول إلى الاستنتاجات وبناء التوصيات".

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من الشباب الجامعي في سلطنة عمان، ولقد قام الباحث بتوزيع استبانة إلكترونية على عينة مجتمع الدراسة والتي اقتصر على (150) طالب جامعي.

عينة الدراسة

أ. العينة الاستطلاعية: تكونت من (100) طالباً جامعياً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من الجامعات العمانية (وقد تم استثنائهم من العينة الفعلية)

ب. العينة الفعلية: وهي التي طبقت عليها أدوات الدراسة بعد إجراء الصدق والثبات، حيث تكونت من (150) طالباً جامعياً.

أداة الدراسة

في ضوء أهداف هذه الدراسة وأسئلتها، كان علينا نختار الأدوات الملائمة لجمع المادة، إذ تمثلت أداة الدراسة في استبانة، وتتكون من قسمين، القسم الأول يشمل المتغيرات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (النوع، العمر، المرحلة التعليمية)، فيما سيتضمن القسم الثاني من الاستبانة المحاور التالية:

المحور الأول: واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى الشباب الجامعي في سلطنة عمان.
المحور الثاني: أثر مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الهوية والقيم الوطنية لدى الشباب الجامعي في سلطنة عمان.
قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية للمجال نفسه.

نتائج الدراسة:

المحور الأول: واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى الشباب الجامعي في سلطنة عمان
أظهرت النتائج أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي له تأثيرات متعددة على الشباب الجامعي. حيث أشار معامل الارتباط إلى أن هذه المنصات تؤثر على الأنشطة اليومية، مثل النوم (معامل الارتباط = 0.518)، الأداء الأكاديمي (0.574)، والتركيز على المهام اليومية (0.534).
وسائل التواصل الاجتماعي تعتبر مصدراً للشعور بالراحة، خاصة قبل النوم وبعده (0.435)، وأداة للترفيه عند الشعور بالملل (0.312).
من أبرز التأثيرات السلبية، الشعور بالتوتر عند انقطاعها (0.650) وقضاء وقت أطول مقارنةً بالوقت المخصص للعائلة (0.565).
ومع ذلك، أظهرت وسائل التواصل الاجتماعي دوراً إيجابياً في بعض الجوانب، مثل إيجاد حلول للمشكلات (0.379) والمشاركة في الأنشطة الجامعية (0.323).

تتفق هذه النتائج مع دراسة كنسارة (2023) التي أكدت أن وسائل التواصل الاجتماعي لها دور كبير في التأثير على الطلاب الجامعيين في تعزيز قيم المواطنة الصالحة. كما أن التأثيرات السلبية مثل الشعور بالتوتر أو قضاء وقت أطول على وسائل التواصل الاجتماعي مقارنةً بالعائلة تتشابه مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الشوابكة (2017)، التي وجدت أن هناك تأثيرات سلبية على القيم الاجتماعية والوطنية.

المحور الثاني: أثر مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي في سلطنة عمان

أبرزت الدراسة وجود علاقة قوية بين مواقع التواصل الاجتماعي وتعزيز الهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي، مثل تشجيعهم على بناء صورة ذهنية إيجابية عن الوطن (0.584) والمشاركة في الفعاليات الوطنية (0.496).
كما ساهمت هذه المنصات في توجيه الشباب للحفاظ على التراث الوطني (0.666)، تعزيز قيم التضحية من أجل الوطن (0.766)، والتحصين من الاستقطاب السياسي (0.628).

لعبت مواقع التواصل الاجتماعي دوراً في وعي الشباب بالحقوق والواجبات الوطنية (0.662) واحترام آراء الآخرين (0.333).

وهذا يتفق مع نتائج دراسة الرواحية (2023) التي أكدت أن مواقع التواصل الاجتماعي لها تأثير كبير على الهوية الوطنية العمانية، خاصة في مجالات تعزيز القيم الدينية واللغوية. كما أن التأثيرات الإيجابية لهذه المنصات في وعي الشباب تجاه القيم الوطنية تشبه نتائج دراسة بن عمار وبوترعة (2023)، حيث أظهرت أن الفيس بوك يساهم في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب الجامعيين الجزائريين.

أ. ثبات أداة البحث: حققت أداة البحث معامل ألفا كرونباخ عالمياً لجميع المحاور، مما يؤكد موثوقيتها. حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للمحور الأول (0.828)، والمحور الثاني (0.936)، ولكل المتغيرات معاً (0.898).

ب. دوافع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي: التواصل مع الآخرين كان الدافع الأكبر (27.7%)، يليه الترفيه والتسوق (22.3%)، ثم التعلم وتطوير الذات (21.6%)، هذا يتوافق مع ما ذكرته دراسة خليل والسنوسي (2019) التي أشارت إلى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لأغراض متنوعة تشمل الترفيه والأخبار.

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على تشكيل الهوية الوطنية (Sig. = 0.139)، مما يشير إلى تأثير متساوٍ تقريباً بين الجنسين، هذه النتيجة تتوافق مع دراسة الشوابكة (2017) التي لم تجد فرقاً في أثر وسائل التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية والوطنية بين الجنسين.

د. أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير "المحور الثاني" تبعاً للفئة العمرية وجود فروق ذات دلالة إحصائية (Sig. = 0.024)، مما يشير إلى وجود تأثيرات مختلفة حسب الفئات العمرية، هذه النتيجة تدعم دراسة وردة وآخرون (2023) التي وجدت تأثيرات مختلفة حسب الفئات العمرية.

هـ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل التعليمية المختلفة في تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على تشكيل الهوية الوطنية (Sig. = 0.792)، مما يشير إلى تأثير متساوٍ عبر المراحل التعليمية، هذه النتيجة تتماشى مع نتائج دراسة كنسارة (2023) التي لم تجد فروقاً كبيرة في التأثير حسب المراحل التعليمية.

مناقشة النتائج وربطها بالإطار النظري

المحور الأول: واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيراته اليومية

- تفق النتائج مع النظريات الحديثة التي تؤكد دور التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي في التأثير على السلوكيات اليومية، مثل نظرية الاستخدام والإشباع التي تشير إلى أن الأفراد يلجؤون إلى وسائل التواصل الاجتماعي لتلبية احتياجات معينة (الراحة، الترفيه، التعلم).
- التأثير السلبي الذي أظهره البحث مثل التأثير على النوم والتركيز يعكس ضرورة مراجعة أنماط الاستخدام غير المتوازن لهذه الوسائل، مما يتفق مع دراسات سابقة حول تأثير الإدمان الرقمي على الحياة اليومية.

المحور الثاني: أثر مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الهوية الوطنية

- تتماشى النتائج مع الدراسات التي تؤكد قدرة وسائل التواصل الاجتماعي على تعزيز الانتماء الوطني والهوية من خلال الحملات الوطنية والمحتوى التوعوي.
- الدور الإيجابي في الحفاظ على التراث وتعزيز القيم الوطنية يتوافق مع الإطار النظري القائم على نظرية التنشئة الاجتماعية، حيث تؤثر وسائل الإعلام على تشكيل القيم والسلوكيات الوطنية.
- النتائج المتعلقة بالتحصين من الاستقطاب السياسي تعكس أهمية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كأداة للتثقيف والوعي السياسي.

توصيات الدراسة:

تقليل الآثار السلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي

- تنظيم حملات توعوية تستهدف الشباب الجامعي لتشجيع الاستخدام المعتدل والمسؤول لوسائل التواصل الاجتماعي.
- تقديم برامج إرشادية تساعد الطلاب على إدارة الوقت وتجنب الآثار السلبية على الأداء الأكاديمي والحياة اليومية.

تعزيز القيم الإيجابية عبر وسائل التواصل الاجتماعي

- استخدام هذه المنصات لنشر المحتوى الذي يعزز الهوية الوطنية وقيم التضحية والولاء للوطن.
- دعم الأنشطة التي تشجع الشباب على المشاركة في الفعاليات الوطنية والمحافظة على الأثر الوطني.

تطوير المحتوى التعليمي والتربوي

- توجيه الشباب نحو استغلال وسائل التواصل الاجتماعي للتعلم وتطوير الذات بشكل أكثر فعالية.
- تشجيع الجامعات والمؤسسات التعليمية على تقديم محتوى تعليمي جذاب عبر هذه المنصات.

إجراء دراسات إضافية

- دراسة التأثير طويل الأمد لوسائل التواصل الاجتماعي على الجوانب النفسية والاجتماعية للشباب الجامعي.
- تقييم دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز ثقافة الحوار واحترام الآراء بين الشباب.

تحسين المحتوى الرقمي المحلي

- دعم تطوير محتويات مبتكرة باللغة العربية تستهدف الشباب، تجمع بين الترفيه والتعليم، وتدعم القيم الوطنية والاجتماعية.

تحفيز الفئات العمرية المختلفة

- إنشاء منصات موجهة للفئات العمرية الأكبر (36-40 سنة) لزيادة وعيهم بالتقنيات الجديدة وتأثيرها على المجتمع.
- تعزيز دور المرأة في وسائل التواصل الاجتماعي عبر مبادرات وبرامج تستهدف احتياجاتها وتحدياتها.

إدارة الوقت على وسائل التواصل الاجتماعي

- توعية الشباب بأهمية تخصيص أوقات محددة لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، مع التركيز على تقليل الوقت المهدور.
- تشجيع الشباب على الأنشطة الواقعية التي تعزز العلاقات الأسرية والاجتماعية خارج العالم الافتراضي.

المقترحات للدراسات المستقبلية

- دراسة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الفئات العمرية المختلفة ومقارنتها بالشباب الجامعي.
- تحليل دور المحتوى التفاعلي في تعزيز الهوية الوطنية بشكل أكبر.
- البحث في تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية الأخرى مثل التسامح والانتماء المجتمعي.
- تقييم فعالية البرامج والمبادرات الرقمية الموجهة لتعزيز الهوية الوطنية.

الخاتمة

أظهرت الدراسة أن وسائل التواصل الاجتماعي تلعب دورًا مزدوجًا في حياة الشباب الجامعي؛ فمن جهة تساهم في تعزيز الهوية الوطنية وزيادة الوعي بالقيم الوطنية، ومن جهة أخرى قد تؤدي إلى تأثيرات سلبية على الأنشطة اليومية إذا لم يتم استخدامها بشكل متوازن. كما تؤكد النتائج أهمية استغلال وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز القيم الوطنية والوعي الثقافي مع التركيز على الحد من الآثار السلبية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أيمن، عبد الله، الأحمد، منذر، القرني، محمد، القحطاني، زياد، والطيب، عبد العزيز. (2024). استخدام منصات التواصل الاجتماعي في متابعة الأفلام الوثائقية وعلاقتها بتنمية الهوية الوطنية لدى طلاب الجامعات السعودية. *المجلة العلمية لبحوث المرأة والإعلام والمجتمع*، 1(2)، 415-450.
- بن عمار، أشواق، وبوترعة، بلال. (2023). شبكات التواصل الاجتماعي "الفيس بوك" وتعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية على بعض الطلبة الجامعيين من جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي. *مجلة آفاق علمية*، 15(1)، 139-159.
- بوجاجة، ندى. (2019). وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في التوعية البيئية وتحقيق التنمية المستدامة: موقع الفيسبوك نموذجاً. *المجلة العربية للأرشيف والتوثيق والمعلومات*، 23(46)، 388-416.
- جبابلية، ياسين. (2018). استخدام إعلامي الإذاعات المحلية لمواقع التواصل الاجتماعي وأثره على أدائهم المهني: دراسة ميدانية بإذاعة جيجل (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد الصديق بن يحيى- جيجل، الجزائر.
- خليل، أحمد خميس، والسنوسي، ثريا. (2019). تأثير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على الهوية: دراسة حالة. *مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط*، 1(23)، 24 - 42.
- الدليبي، عثمان. (2020). *مواقع التواصل الاجتماعي نظرة عن قرب*. دار غيداء للنشر والتوزيع.
- الدليبي، عثمان. (2021). اعتماد الشباب الجامعي لمواقع التواصل الاجتماعي وانعكاساته على الاغتراب المجتمعي. *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية*، 1(2)، 499-524.
- الذبياني، عيسى. (2023). دور وسائل الإعلام في تشكيل الهوية الوطنية والثقافة والتصدي لسلبات العولمة في المجتمع السعودي. *مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية*، 3(1)، 111 - 150.
- الراجحي، مناور، وآرتي، سليمان. (2024). أثر وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية لدى الشباب الكويتي: دراسة ميدانية. *مجلة بحوث الإعلام الرقمي*، 1(3)، 66 - 102.
- الموقع الإلكتروني الرسمي لوزارة العدل والشؤون القانونية (التشريعات والقوانين) النظام الأساسي للدولة، سلطنة عُمان.
- ربابعة، محمد، وبني عيسى، عبد الرؤوف، والخالدي، إبراهيم. (2018). دور الإعلام في تعزيز القيم الوطنية: رؤية استراتيجية في ضوء التصور الإسلامي. *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 45(3)، 181-209.
- الحسيني، سليمان، والشكيلي، نعيم، والحسيني، عبدالسلام (2023) التحديات الأمنية والاجتماعية لوسائل التواصل الاجتماعي في سلطنة عمان وسبل مواجهتها، مركز خليل بن احمد الفراهيدي للدراسات العربية والإنسانية، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- الرواحية، زينب. (2023). *أثر منصات التواصل الاجتماعي في الهوية الوطنية العمانية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية، ودورهم في تعزيزها لدى طلابهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

- الشكرة، ثلاب. (2023). توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز: تصور مقترح. *مجلة العلوم التربوية*، 9(4)، 117-158.
- الشوابكة، شروق. (2017). أثر مواقع التواصل الاجتماعي على منظومة القيم الاجتماعية والوطنية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن: (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الأردن.
- الصعدي، فايز. (2023). دور الناشطين على مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة تدمير القيم المجتمعية لدى الشباب: دراسة ميدانية مطبقة على عينة من الناشطين والشباب المتابعين على مواقع التواصل الاجتماعي في المجتمع السعودي. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، 1(31)، 45 - 89.
- طيبي، إيمان. (2020). إدمان وسائل التواصل الاجتماعي وأثره على الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة الشهيد حمه لخضر الوادي (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر.
- العجومي، سامح (2019) واقع استخدام طلبة جامعة الأقصى بغزة الأجهزة الذكية في التعلم. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الالكتروني: جامعة القدس المفتوحة*، 7(13)، 38، 62.
- العساف، صالح. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.
- غيلاسي، نادية، وطعيلي، محمد الطاهر. (2023). الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية. *مجلة أفكار وأفاق*، 11(1)، 233-238.
- كناكت، سماح. (2022). دور حرب المعلومات على مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الهوية الوطنية للمراهقين. *مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط*، 1(38)، 317 - 386.
- كنسارة، حسن. (2023). دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة أم القرى. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 17(1)، 339 - 396.
- وردة، زينة، علوش، آمنة، وتقي، أمل. (2023). تحقيق حول استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والتوجه نحو الهوية لدى طلاب المدارس الثانوية في جنوب لبنان. *أوراق ثقافية: مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 5(27)، 412 - 424.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aljehani, H.A. (2019). Impact of social media on social value systems among university students in Saudi Arabia. *International Journal of Education and Practice*, 7(3), 216 – 229.
- Al-tkhayneh, K. (2018). The problem of the Arabic language retreat is a result of the symbols of culture. *The Social Sciences*, 13(3), 568–583.
- Matar, S. (2018). Polarization in the Arab world of the youths through social media. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 9(10), 966-975.