ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جـــامعـــة ذمـــار

أثر إحصائي المطابقة وأقصى معلومات والخطأ المعياري في تقدير الصعوبة على الأداء التفاضلي للفقرة باستخدام النموذج الثلاثي المعلم 3PLM

التعليم العالي في فلسطين نشأته وتطوره "دراسة مقارنة قبل وبعد إعلان السلطة الفلسطينية

ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين بمستشفيات ولاية الخرطوم

تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم

استخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة في تطوير مقياس للذكاء الوجداني لدى طالبات جامعة القصيم

المجلد6 - **العدد** 4

للدراسات النفسية والتربوية

المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع المجلة

موقع الجامعة

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة - تعنى بالدراسات النفسية والتربوية - تصدر عن كلية الآداب

الإشراف العام:

أ.د. محمد محمد الحيفي

رئيس التحرير:

أ.د. عبده فرحان الحميري

مدير التحرير:

أ.م.د. لطف محمد حريش

المحررون:

أ.د. أحمد علي المعمري (السعودية)	أ.م.د. إنشراح أحمد إسماعيل (اليمن)	أ.د. عبدالكريم إسماعيل زبيبة (اليمن)
أ.م.د. أمل صالح سليمان الشريدة(السعودية)	أ.د. ربيع عبده أحمد رشوان (مصر)	د. هشام بني خلف (الأردن)
أ.د. ألطاف ياسين خضر الراوي (العراق)	أ.م.د. عبده سعيد الصنعاني (اليمن)	أ.د. نبيل صالح سفيان (السعودية)

التصحيح اللغوي:

القسم العربي	القسم الإنجليزي
د.يحي عبدالله يحي داديه	أ.م.د. عبدالحميد عبدالواحد الشجاع

الهيئة العلمية والاستشارية:

أ.د. أحمد علي الأميري (اليمن)	أ.د. عبدالله محمد الصلاحي (اليمن)
أ.د. أحمد محمد بن رقعان (اليمن)	أ.د. علاء الدين سعد متولي (مصر)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	أ.د. علي سعيد الطارق (اليمن)
أ.د. حنان عبدالله أحمد رزق (السعودية)	أ.د. محمد سعيد صباريني (الأردن)
أ.د. بنعيسى زغبوش (قطر)	أ.د. محمد إبراهيم الصانع (اليمن)
أ.د. محمد قاسم محمد المقابلة	أ.د. محمود فتحي عكاشة (مصر)
أ.د. سناء مجول فيصل (العراق).	أ.د. محمد يحيى حسين المعافا (اليمن)
أ.د. سندس عبد القادر عزيز الخالدي (العرق)	أ.د. نجاة محمد صائم خليل (تركيا)
أ.د. شرف أحمد الشهاري (اليمن)	أ.د. نصر محمد الحجيلي (اليمن)
أ.د. صادق حسن غالب الشميري (اليمن)	أ.د. وحيد محمد سليمان (اليمن)
أ.د. طارق ناشر مكرد (اليمن)	أ.د. وهيب عبدالله سعد (اليمن)
أ.د. عبدالواحد عبدالرحمن أحمد أحمد (اليمن)	أ.د. يحيى محمد أبو جحجوح (فلسطين)
أ.د. عبدالله عزام الجراح (الأردن)	أ.د. يحيى منصور بشر (اليمن)

المسؤول المالي	الإخراج الفني
علي أحمد البخراني	محمد محمد علي سبيع

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن كلية الآداب

جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية اليمنية.

المجلد (6)

العدد(4)

ديسمبر 2024م

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

الترقيم المحلي:

(2020 - 1630)

هذه الدورية هي إحدى دوريات الوصول الحر، تتاح محتوياتها جميعًا مجانًا بدون أي مقابل للمستفيد أو الجهة المنتمي إليها، ويسمح للمستفيد بالقراءة والتحميل والنسخ والتوزيع والطباعة والبحث ومشاركة النص الكامل للمقالات، واستعمالها لأي غرض آخر قانوني دون الحاجة إلى تصريح مسبق من الناشر أو المؤلف. بموجب ترخيص: Commons Attribution 4.0 International License .

قواعد النشر

تصدر مجلة (الآداب للدراسات النفسية والتربوية) المحكَّمة، عن كلية الآداب، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية، وتقبل نشر البحوث بالعربية والإنجليزية والفرنسية، وفقًا للقواعد الآتية:

أولًا: القواعد العامة للنشر

- أن تتسم الأبحاث بالأصالة والمنهجية العلمية السليمة. وألا تكون منشورة من قبل أو تقديمها للنشر إلى جهة أخرى.
- تراعى فيها اللغة السليمة وقواعد الضبط ودقة الأشكال.
- تكتب البحوث بخط (Sakkal Majalla) وبحجم (15)، بالنسبة إلى البحوث باللغة العربية، وبخط (Sakkal Majalla)وبحجم (13) بالنسبة إلى الأبحاث باللغتين الإنجليزية والفرنسية، وتكون العناوين الرئيسة بخط غامق (**Bold**)، وبحجم (16). على أن تكون المسافة بين الأسطر (1,5 سم)، ومسافة الهوامش (2,5 سم) من كل جانب.
- لا يتجاوز البحث (7000) كلمة، ولا يقل عن (5000) كلمة، بما فيها الأشكال والجداول والملاحق، ويمكن تجاوز الزيادة حتى (9000) كلمة.
- يتجنب الباحث بكل الطرق الانتحال أو اقتباس عبارات الآخرين أو أفكارهم، دون الإشارة إلى المصادر الأصلية.

ثانيًا: إجراءات التقديم للنشر

يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

- تحتوي الصفحة الأولى على العنوان بالعربية واسم الباحث ووصفه الوظيفي، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وبريده الإليكتروني، ومن ثم الملخص بالعربية.
- تحتوي الصفحة الثانية على ترجمة إلى اللغة الإنجليزية لمحتويات الصفحة الأولى.
- يحتوي الملخصان بالعربية والإنجليزية على العناصر الآتية: (هدف البحث، المنهجية، الأدوات والنتائج)، على ألا يتعدى كل منهما 170 كلمة، ولا يقل عن 120 كلمة، في فقرة واحدة، ويرفق معهما كلمات مفتاحية بحيث تتراوح بين 4-5 كلمات باللغتين.
- **المقدمة**: وتتضمن الإطار النظري للبحث، وتكون الدراسات السابقة جزءًا منه، ومندمجة في جسم المقدمة بدون عنوان مستقل.

- **مشكلة البحث، وتساؤلاته، وفرضياته -إن وجدت- وأهدافه.**
- **الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث ومحدداته، والتعريفات الإجرائية لمصطلحاته.**
- **منهجية البحث:** وتتضمن وصف مجتمع البحث وعينته، وصدق الأدوات وثباتها، وتصحيحها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.
- **عرض النتائج: ويشمل ذلك على نتائج التحليل الإحصائي، والتعليق عليها.**
- **مناقشة النتائج: يمكن في بعض الأحيان دمج المناقشة مع النتائج.**
- **التوصيات و المقترحات.**
- **الجداول والهوامش والمراجع**
- يراعى في ضبط الجداول الدقة والتصميم وفق نظام APA الإصدار السابع.
- توثق الهوامش في متن البحث وفق نظام APA الإصدار السابع.
- ترتب المراجع في نهاية الأبحاث على وفق نظام APA الإصدار السابع. ويتم ترتيبها ألفبائيًّا (هجائيًّا)، على أن لا يدخل في الترتيب (أل، وأبو، وابن)، فابن منظور مثلا يرتب في حرف الميم.
- يقوم الباحث برومنة المراجع بعد اعتمادها وتدقيقها بشكلها النهائي من قبل هيئة تحرير المجلة.
- ترسل الأبحاث بصيغتي Word وPDF باسم رئيس التحرير على البريد الإلكتروني للمجلة: artsjep@tu.edu.ye
- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث باستلام بحثه، وإجازته للتحكيم أو التعديل عليه قبل إجازته للتحكيم.

ثالثا: إجراءات التحكيم والنشر

- بعد إجازة البحث للتحكيم من قبل رئيس التحرير أو مدير التحرير تتم إحالته إلى المحكمين.
- يرسل كلّ بحث إلى محكّمينِ اثنين في مجال التخصص من الحاصلين على ألقابٍ علميّة عالية (أستاذ، أو أستاذ مشارك)، وإذا رُفِضَ البحث من أحدهما يُرسل إلى محكِّم ثالث إنصافًا للباحث، فيكون تحكيمه حاسمًا في نتيجة قبول البحث أو عدمه.

- يصدر قرار قبول البحث للنشر من عدمه بناء على التقارير المقدمة من المحكّمين، وتكون مبنية على أساس قيمة البحث العلمية، ومدى استيفاء شروط النشر المعتمدة والسياسة المعلنة للمجلة. وعلى مبادئ الأمانة العلمية وأصالة البحث وجدته.

- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث بقرار المحكّمين حول صلاحية البحث للنشر من عدمه، أو إجراء التعديلات الموصي بها.
- يلتزم الباحث بالتعديلات التي يوصي بها المحكّمون في البحث وفقًا للتقارير المرسلة إليه، خلال مدة لا تتجاوز 15 يومًا.
- يعاد البحث إلى المحكمين عندما تكون التوصيات جوهرية؛ لمعرفة مدى التزام الباحث بما طُلب منه. ويتولى مدير إدارة التحرير متابعة التقييم عندما تكون التوصية بإجراء تعديلات طفيفة، ومن ثم يتم التحقّق النهائيّ، ويُمنح الباحث خطاب قبول بالنشر، متضمنا رقم العدد الذي سوف ينشر فيه وتاريخه.
- بعد التأكد من جاهزية البحث بصورته النهائية، يتمّ إحالته إلى التحرير والتدقيق اللغوي والمراجعة الفنية، ثم يحال إلى الإخراج النهائي.
- يعاد البحث بصورته النهائية إلى الباحث قبل النشر للمراجعة النهائية وإبداء الملاحظات إن وجدت، وفق النموذج المعدّ لذلك.
- يتم نشر الأعداد إلكترونيًّا في موقع المجلة وفق الخطة الزمنية المحددة للنشر، ويُتاح تحميلها مجانًا ودون شروط فور نشرها.
- يخضع ترتيب البحوث في الأعداد لمعايير فنية.

رابعًا: أجور النشر

يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:

- يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار مبلغًا وقدره (15000) ريال يمني.
- في حين يدفع الباحثون من داخل اليمن (25000) ريال يمني.
- ويدفع الباحثون من خارج اليمن (150) دولارًا أمريكيًّا أو ما يعادلها.
- كما يدفع الباحثون أجور إرسال النسخ الورقية من العدد.
- لا يعاد المبلغ إلى الباحث إذا رُفض البحث من قبل المحكمين.

للاطلاع على الأعداد السابقة يرجى زيارة موقع المجلة عبر الرابط الآتي:
https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep
عنوان المجلة: كلية الآداب - جامعة ذمار، هاتف (00967-509584).
العنوان البريدي: ص.ب (87246)، كلية الآداب - جامعة ذمار. ذمار، الجمهورية اليمنية.

المحتويات

- أثر إحصائي المطابقة وأقصى معلومات والخطأ المعياري في تقدير الصعوبة على الأداء التفاضلي للفقرة باستخدام النموذج الثلاثي المعلم 3PLM
أ .محمد محمد عتيق الخضر، أ.د. إسماعيل سلامة البرصان 9
- التعليم العالي في فلسطين نشأته وتطوره "دراسة مقارنة قبل وبعد إعلان السلطة الفلسطينية
نايف عبد الرؤوف محمد الخطيب، نتاشا عمر أحمد أبو زياد 40
- ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين بمستشفيات ولاية الخرطوم
د. امنه يسن موسى أحمد، د.أحمد عبد المنعم محمد أحمد..... 72
- تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم
د نورة بنت عبد الله الخطيب، الباحثة / نوف بنت محمد العقيل..... 98
- استخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة في تطوير مقياس للذكاء الوجداني لدى طالبات جامعة القصيم
رهام عبدالرحمن الصمعاني..... 146
- الفضول المعرفي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار
د. فؤاد محمد زايد حسين، أمة الرحمن محمد القضاضي..... 205
- العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والهوية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة في الجمهورية اليمنية
محمد محسن احمد العزب، أ.د. هشام حنفي العسلي..... 238
- مُتطلَّبات تَطوِير سِياسة التَّعْليم المسْتمرِّ فِي الجامعات اليمنيَّة مِن وُجهَة نظر أَعضَاء هَيئَة التَّدْريس والْقيادات الأكاديميَّة
أ . محمد ناجي محرز التبالي، أ.د. موسى بن سليمان الفيفي..... 275
- الإسهامات النسبية لأبعاد البيئة المدرسية المدركة في الاندماج في العمل لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا
مهند بن بدر الهادي، د. عبد الله بن فهد المزيرعي..... 309
- مستوى استخدام التقنيات المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم: دراسة وصفية
د. عبد العزيز عبد الرحمن الوزان، أ.عهد الحميدي محصان المطيري..... 354
- درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم
مياسة يوسف القطب، أسيل سعيد جبرين الحسنات..... 380
- مستوى مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية وعلاقتها بميولهم الشعرية
د. سليم محمد عبد الله الضيفي..... 417

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 29/ 09/ 2024م
تاريخ القبـول: 23/ 11/ 2024م

أثر إحصائي المطابقة وأقصى معلومات والخطأ المعياري في تقدير الصعوبة على الأداء التفاضلي للفقرة باستخدام النموذج الثلاثي المعلم 3PLM

أ .محمد محمد عتيق الخضر*
Email: alkhader2011@gmail.com

أ.د. إسماعيل سلامة البرصان**
Email: ibursan@ksu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر إحصائي المطابقة وأقصى معلومات والخطأ المعياري في تقدير الصعوبة باستخدام النموذج الثلاثي المعلم (3PLM) على الأداء التفاضلي للفقرة، باستخدام طريقة نسبة الأَرْجَحِية ***(Likelihood-Ratio)*** في نظرية الاستجابة للفقرة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، على عينة تكونت من (2245) طالباً وطالبةً بالمرحلة الثانوية في محافظة ذمار، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، على اختبار كاتل للذكاء "المقياس الثالث الصورة (أ)"، تم التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة، وتم استخراج معالم الفقرات بالنموذج الثلاثي (3PLM) لمتغيرات الدراسة المقاسة ببرنامج **Xcalibre**، وإحصائي الأداء التفاضلي **(DIF Statistic)** بطريقة نسبة الأَرْجَحِية ***(Likelihood-Ratio)*** باستخدام برنامج **(IRTLRDIF)**، وتم استخدام معامل ارتباط إيتا (Eta)، والانحدار اللوجستي الثنائي **(Binary Logistic)** ، باستخدام برنامج **(SPSS.V24)**، وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة دالة إِحْصَائِيَاً عند مستوى (.05&.01) بين ظهور مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة ومتغيرات الدراسة باستخدام النموذج الثلاثي المعلم (3PLM)، إذ بلغت (.201 - .351 - .316) بالترتيب، وهي معاملات ارتباط طردية ضعيفة ومتوسطة، توجد قدرة تنبؤية لمتغير أقصى معلومات للفقرة، فيما لا توجد قدرة تنبؤية لمتغيري إحصائي المطابقة والخطأ المعياري في تقدير صعوبة الفقرة، بالأداء التفاضلي للفقرة بطريقة نسبة الأَرْجَحِية *(Likelihood-Ratio)* في نظرية الاستجابة للفقرة.

الكلمات المفتاحية: النموذج الثلاثي المعلم (3PLM) - الأداء التفاضلي للفقرة – إحصائي المطابقة - أقصى معلومات - الخطأ المعياري في تقدير صعوبة الفقرة.

* طالب دكتوراه - مسار القياس والتقويم- قسم علم النفس- كلية التربية- جامعة الملك سعود.
** أستاذ القياس والتقويم - - قسم علم النفس- كلية التربية- جامعة الملك سعود.

للاقتباس: الخضر، محمد محمد عتيق؛ البرصان، إسماعيل سلامة. (2024). **أثر إحصائي المطابقة و أقصى معلومات والخطأ المعياري في تقدير الصعوبة على الأداء التفاضلي للفقرة باستخدام النموذج الثلاثي المعلم 3PLM** ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(4)، 9-39.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2267

OPEN ACCESS
Received: 29-09-2024
Accepted: 23-11-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The effect of Fit Statistic, Maximum Information Value and Standard Error of Difficulty Estimation of the Item on the Differential item functioning using Three-parameter model 3PLM

Mohammed Mohammed Ateeq Alkahder *
Email: alkhader2011@gmail.com

Prof. Ismaeel Salamah Al-Bursan **
Email: ibursan@ksu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to investigate the effect of fit statistics, maximum information, and standard error (SE) in estimating item difficulty using three-parameter logistic model (3PLM) on differential item functioning (DIF) through the Likelihood-Ratio method within Item Response Theory (IRT). A descriptive-analytical correlational approach was used. A sample of 2,245 secondary school students in Yemen was selected randomly. The sample was assessed through third edition of Cattell Intelligence Test, Form (A). The assumptions of IRT were verified, and item parameters were extracted using the 3PLM model in the Xcalibre software. DIF statistics were calculated using Likelihood-Ratio method in IRTLRDIF software. Eta correlation coefficients and binary logistic regression were analyzed using SPSS V24.The study revealed statistically significant relationships at the .01 and .05 levels between DIF indicators and the study variables using the 3PLM model, with correlation coefficients of .316, .351, and .201, indicating weak to moderate positive correlations. The variable of maximum item information showed predictive ability for DIF, whereas fit statistic and standard error in estimating item difficulty did not prove predictive ability for DIF using the Likelihood-Ratio method within IRT.

Keywords: Three-Parameter Logistic Model (3PLM); Differential Item Functioning ; Fit Statistic; Maximum Information; Standard Error in Estimating Item Difficulty.

* PhD student - Measurement and Evaluation track - Department of Psychology - College of Education - King Saud University.
**Professor of Measurement and Evaluation - Department of Psychology - College of Education - King Saud University.

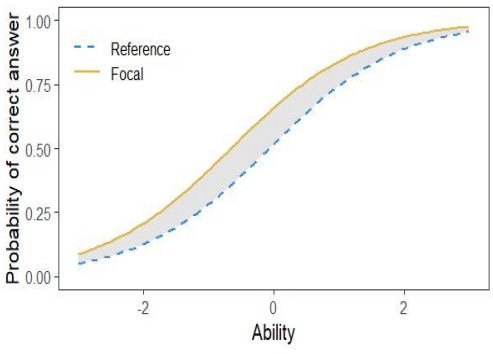
Cite this article as:: Alkahder, Mohammed Mohammed Ateeq. & Al-Bursan, Ismaeel Salamah. (2024). The effect of Fit Statistic, Maximum Information Value and Standard Error of Difficulty Estimation of the Item on the Differential item functioning using Three-parameter model 3PLM. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(4) 9-39.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

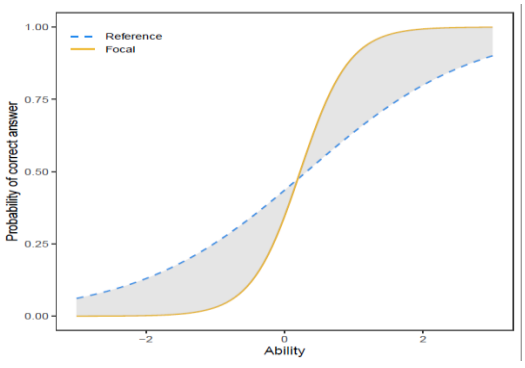
مقدمة:

يُعد تحقيق عدالة القياس الغاية التي يسعى منظرو القياس إلى تحقيقها، وتتمثل في مؤشرات الصدق التي يمكن أن تتحقق في الخصائص السيكو مترية كالصدق (Validity)، والثبات (Reliability) للاختبار ككل، أو لفقراتها كالصعوبة، والتمييز، والتخمين، ودالة المعلومات، وتتحقق عدالة الاختبار عندما يكون هناك تناظر – تساوٍ - بين الدرجات المشاهدة، والقدرات الكامنة، لدعم المساواة في التعامل بين المتقدمين في الاختبار، والاتساق في معاني درجاته للجميع، وإتاحة الفرصة بشكلٍ متساوٍ لكافة المفحوصين بكل متغيراتهم الديموغرافية المختلفة، للأداء بشكلٍ فعلي يُظهر السمة أو الخاصية التي يقيسها الاختبار، أي أن تكون الأفضلية لمجموعة دون أخرى في درجة امتلاكهم للخاصية أو السمة المقاسة فقط، ويتأثر الحكم بعدالة الاختبار بالقرارات التي تبنى على درجات الاختبار، والتي يشعر من خلالها المفحوص بمستوى العدالة التي تحققت (Cains, Bridglall & Chatterji, 2014)، ويتجلى صدق الاختبار في عدة عمليات لجمع البيانات، والأدلة، باعتباره تقييما شاملاً يوفر الدليل النظري والمادي، مُعتمداً على عددٍ من العوامل، وفقاً لظروف استخدام الاختبار؛ لإثبات معنى وملاءمة أيّ تأويل، أو حكم يبنى على نتائج الاختبار(تيغزة، 2009)، فلا يمكن اختزال الصدق في مُؤشر وحيد، ولكنه مجموعة أدلة تتكامل فيما بينها، وتدعم بعضها بعضاً؛ لفحص العلاقة بين الأداء على الاختبار، والحقائق الملموسة، والدرجات الملاحظة للسمة أو الخاصية المراد قياسها، وبذلك يُعد تحقيق الخصائص السيكو مترية للاختبارات والمقاييس النفسية شرطاً أساسياً لضمان تحقيق عدالة القياس (Test-Fairness) في تقدير ما يمتلكه الأفراد من قدرات أو سمات كامنة (عبد الوهاب، 2014). فقضية التحيز في الاختبارات عموما، والاختبارات العقلية خصوصاً، ظهرت عام 1911 على يد ألفرِد بينيه، وتجددت على يد كلٍ من إلس (Eells)، وديفز (Davis)، وهافغهيرست (Havighurst)، هيريك (Herrick)، وتايلر(Tyler)، والتي بدأت في جامعة إلس (Eells's) في شيكاغو، كقضيةٍ لفتت اهتمام المنظمات الحقوقية، فيما وضعت الجمعيات العلمية المتخصصة عالمياً، مثل الجمعية الأمريكية للبحث التربوي (AERA)، والجمعية النفسية الأمريكية (APA)، والمجلس القومي للقياس في التربية (AERA, APA & NCME, 2014) شرطاً بعدم وجود فقرات متحيزة، كأول الخصائص الأساسية للاختبارات العادلة فوجود اختبارات متحيزة، أو بعض من فقراتها، يمثل قصوراً في صدق نتائج الاختبار وعدالة استخدامه، ومن ثم يبتعد عن الهدف الذي وضِع الاختبار لقياسه (Lai & Krishnan, 2013).

لذلك فإن الفروق في الأداء لدى الأفراد متساوي القدرة قد ترجع إلى فروق حقيقية واقعية في السمة المقاسة، وهنا تتحقق الغاية من القياس، أو إلى فروق غير حقيقية ناتجة عن تحيز فقرات الاختبار (Test Bias) إلى فئة معينة، وأحياناً تحيز لبعض فقراته Item Bias فقط، لذا يقوم الأداء التفاضلي للفقرة، بدراسة الخصائص السيكو مترية للفقرة من ناحية الكيفية التي تعمل بها الفقرة في المجموعات بشكل مختلف، ويظهر ذلك بيانياً في منحنى خصائص الفقرة الاختبارية التي بموجبها تعد الفقرة غير متحيزة عندما يكون للفقرة دالة الاستجابة نفسها (Item Response Function) في كل مجموعة فرعية للمفحوصين محل المقارنة المجموعة المرجعية (Reference Group)، والمجموعة المستهدفة (Focal Group)، لذا يعد شرط ضروري للحكم على تحيز الفقرة، ولكنه غير كاف؛ إن لم يكن الدليل الوحيد على ذلك (Hambleton, Swaminithan & Rogers, 1991). وهناك نوعان من الأداء التفاضلي للفقرة: الأول الأداء التفاضلي المنتظم "Uniform Differential Item Functioning (UNDIF)" عندما تكون الأفضلية في الأداء لمجموعة ما على مجموعة أخرى عند جميع مستويات القدرة على مقياس التدريج، ويظهر عند مقارنة منحنى خصائص الفقرة (Item characteristics curve ICC) كممثل للعلاقة بين أداء المفحوص على الفقرة و متصل السمة الكامنة للمجموعتين على فقرة معينة، وهو ما يعني توازي منحنيات خصائص الفقرة، والممثل بالشكل البياني رقم (1)، ولكنهما يختلفان في مستوى صعوبة الفقرة بين المجموعتين (Sideridis, 2013a)، أَمَّا الثاني فهو الأداء التفاضلي غير المنتظم "Non Uniform Differential Item Functioning (Non-UNDIF)" ، ويظهر عندما يحدث تفاعل بين مستوى القدرة وعضوية المجموعة فتكون الأفضلية لأحدهما في الأداء عند مستوى معين من القدرة دون المستويات الأُخرى، وهو ما يعني تقاطع منحنيات خصائص الفقرة (Gruijter & Kamp, 2005). والممثل بالشكل البياني رقم (1-2).



الشكل البياني رقم (1) الأداء التفاضلي المنتظم



الشكل البياني رقم (2) الأداء التفاضلي غير المنتظم

ونتيجة للقصور الذي تعاني منه النظرية التقليدية في القياس وأساليبها المستخدمة في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة، جاءت نظرية الاستجابة للفقرة؛ لتلافي قصور النظرية التقليدية، بخاصية اللاتغاير (Invariance)، فمعالم الفقرة لا تعتمد على قدرات العينة (Sample Free)، وحساب القدرة الكامنة لا يعتمد على معالم الفقرات (Item Free) (Hambleton et all., 1991). وأتاحت هذه الخاصية الحل لبعض مشكلات القياس التي يصعب حلها في النظرية التقليدية، وبشكل خاص في معادلة الاختبارات، وبنوك الأسئلة، والاختبارات التكيفية، وتحيز الاختبارات (Hambleton, Swaminithan & Rogers, 1991)، فمفهوم التحيز يحتمل تفسيراً إِحْصَائِيَاً؛ إلا أنه ارتبط بدلالات ثقافية واجتماعية سلبية كعدم العدالة والمساواة، لذا توجه الباحثون إلى إيجاد مصطلح يعطي دلالة سيكو مترية، وفي الوقت نفسه تكون مدلولاته الثقافية والاجتماعية مدلولات مهذبة بمسمى الأداء التفاضلي للفقرة باعتباره مؤشراً ضمن مجموعة من الإجراءات التي تستخرج للتحري والاستدلال في الحكم على تحيز الفقرة (دي إيالا، 2017/2009)، وليس دليلاً حتمياً على التحيز، فيما يُعد التحيز حكماً باتاً في أداء الفقرة (Ellis & Raju, 2004). فالفقرة التي تبدي أداءً تفاضلياً لا تتمتع بخاصية اللاتغاير، (أي: أن بيانات الفقرة لا تطابق النموذج)، وعدم المطابقة هو مؤشر للشك بأن معالم الفقرة تتأثر بالعينة، وكذلك قدرة الأفراد تتأثر بالفقرة، وبهذا يتعذر الحصول على إطار مرجعي للحكم على الأداء المقدم على الفقرة في الاختبار، أو أداء المفحوص في الاختبار ككل؛ فمؤشر الأداء التفاضلي للفقرة يعد أُولى خطوات التعرف على وجود التحيز من عدمه، بل شرطاً ضرورياً للحكم على تحيز الفقرة (Camili &Shepard, 1994).

وتعددت طرق الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات الاختبار، واختلفت إجراءاتها وفقاً للافتراضات الأساسية للنظرية التي تنتمي إليها (النظرية التقليدية، أو نظرية الاستجابة للفقرة) (النفيعي، 2008)، ويتم ذلك من خلال التحليل الكمّي للفقرة التي قد تُظِهر أداءً تفاضلياً والذي يعود لطبيعة التفاعل بين مستوى القدرة وانتماء الفرد لمجموعة ما، وهذا في حد ذاته لا يعني حتمية تحيز الفقرة، ولكنه يُعد موجهاً لإخضاع الفقرة للتحليل المنطقي للبحث عن أسبابه (دي إيالا، 2017/2009)، بعرضها على خبراء ومحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والمهارة، والاهتمام بالمفهوم أو السمة محل القياس، وفق محكات مُعدة مُسبقاً تتواءم مع النطاق الشامل للسمة، وخصائص المجتمع الذي سيطبق عليه الاختبار، أو المحتوى الذي تنتمي إليه الفقرة، لتحديد ما إذا كان ظهور مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة يثبت تحيز الفقرة أم لا؟ وما مصدر هذا التحيز؟ (Karami, 2011; Camili & Shepard, 1994) فالاستدلال على التحيز يتجاوز البيانات؛ باعتبار الأداء التفاضلي مصطلحاً لتمييز الدليل التجريبي الذي نحصل عليه عند الاستقصاء عن تحيز الفقرة،

بدراسة الخصائص السيكو مترية للفقرة من ناحية الكيفية التي تعمل بها الفقرة في المجموعة بشكل مختلف عن المجموعة الأخرى (Hambleton et al., 1991).

وفي نظرية الاستجابة للفقرة تعددت طرق الكشف عن الأداء التفاضلي ثنائية الاستجابة، باختلاف النموذج المعتمد (1PL- 2PL -3PL- 4PL)، واعتماداً على هذه النماذج طورت عدة إجراءات للكشف عن الأداء التفاضلي، منها: طريقة كاي تربيع للورد (Lord Chi Square)، وطريقة اختبار تحيز الفقرة (SIBTEST Test)، ومقارنة معلمات الفقرة، وطريقة مقارنة مطابقة نماذج استجابة الفقرة للبيانات في المجموعات المختلفة للأفراد وطريقة حساب المساحة بين المنحنيات المميزة للفقرة Area(ICC) difference. (Hambleton & Swaminathan, 2010; Raju, 1988)، واقترح ثيسن (Thissen, 2001)، طريقة نسبة الأَرْجَحِية Likelihood-Ratio IRT-LR إحدى طرق الكشف عن الأداء التفاضلي في نظرية الاستجابة للفقرة باستخدام البرمجية الإحصائية (IRTLRDIF)، وتستخدم هذه الطريقة الإحصائية Likelihood-Ratio Tests (For DIF) من أجل فحص الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق في معالم الفقرات بين المجموعات، والدلالة الإحصائية لهذه الطريقة تشير إلى وجود الأداء التفاضلي في هذه الفقرة. وتعتمد صياغة الفرضية الصفرية على تعريف لورد Lord الذي ينص على أن وجود فروق في دالة الاستجابة للفقرة بين مجموعة وأخرى دليل على وجود مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة، فمجموعة معالم الفقرة تناظر دالة الاستجابة للفقرة، وتستخدم للفقرات ثنائية أو متعددة الاستجابة (Samejima, s (1969,1997). فطريقة نسبة الأَرْجَحِية (Likelihood Ratio) تقوم بإيجاد الفرق بين اثنين من النماذج هما المدمج والمعزز (Compact & Augmented) والمصاغة في المعادلة كالآتي:

$$[\boldsymbol{Gj2 = -2Log\ L(Compact\ Model) + 2Log\ L(Augmented\ Model)}]$$

ويمكن تبسيطها بالمعادلة التالية: $\boldsymbol{[G^2 = -2LL_c + 2LL_A\ ]}$ حيث "$\boldsymbol{2LL_c}$" لوغاريتم نسبة الأَرْجَحِية للنموذج المدمج، و "$\boldsymbol{2LL_A}$" لوغاريتم نسبة الأَرْجَحِية للنموذج المعزز، ويكون توزيعه مماثل لتوزيع مربع كاي X^2، عند درجة حرية تساوي الفرق بين عدد المعالم بين النموذج المدمج والنموذج المعزز، إذ بُني النموذج المدمج (compact Model) على افتراض تساوي المعالم في المجموعة المرجعية، والمجموعة المستهدفة عند مطابقه البيانات مع معالم منحنيات الاستجابة للفقرات التي تضَبّط بحيث تكون متساوية في كلا المجموعتين لكل الفقرات، (Thissen, 2001)، وتتحدد نقطة القطع للقيمة الحرجة بالقيمة (3.84)، فإذا بلغت قيمة $\boldsymbol{G^2}$ أعلى من أو تساوي القيمة الحرجة لمربع كاي؛ فإنه توجد فروق دالة إِحْصَائِيَاً بين النموذجين، وهو دليل على ظهور مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة، فيما تم تصنيف مستويات الأداء

التفاضلي للفقرة - وفقاً لمحك كوهين - إلى ثلاثة مستويات، تتراوح قيمة G^2 للمستوى الضعيف (A) بين ($9.4 > G^2 > 3.84$)، فيما تتراوح قيمة G^2 للمستوى المتوسط (B) بين ($41.9 > G^2 > 9.4$)، فيما تكون قيمة G^2 للمستوى المرتفع (C) ($G^2 > 41.9$ Greer, 2004)، واهتمت الدراسات السابقة للأداء التفاضلي بثلاثة مناحٍ مختلفة، شمل المنحى الأول على دراسة أثر بعض المتغيرات على الأداء التفاضلي، للفقرة كحجم العينة، ونماذج الاختبارات، وطول الاختبار، والقيم المتطرفة، ومستوى الصعوبة، ونوع الفقرة، فيما ركزت دراسة واحدة على العلاقة بين اتجاه الأداء التفاضلي للفقرة وبعض معالم الفقرة، وشمل المنحى الثاني مقارنة فاعلية طرق الكشف عن الأداء التفاضلي، وشمل المنحى الثالث الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات الاختبارات أو المقاييس، إذ هدفت دراسة المحروقية (2024)، إلى الكشف عن الأداء التفاضلي في فقرات اختباري الرياضيات في الدراسة الدولية تيمس (TIMSS) والكشف عن العلاقة بين اتجاه الأداء التفاضلي للفقرات (الذكور / الإناث)، وكل من مستوى صعوبة الفقرة (مرتفع / متوسط / منخفض)، ونوع الفقرة (اختيار من متعدد/ مقالي)، ومجال المحتوى، والمجال المعرفيّ للفقرات، باستخدام طريقتي الصعوبة المحوّلة للفقرة، وطريقة مانتل هانزل تبعًا لمتغير الجنس (الإناث الذكور)، في فقرات اختباري الرياضيات في الدراسة الدولية تيمس TIMSS للصفين الرابع والثامن الأساسيين، على عينة من طلبة الصف الرابع والثامن بلغت (13565)، ممثلة من (288) مدرسة حكومية، وخاصة، ودولية، وتوصلت الدراسة - وفق طريقة الصعوبة المحوّلة - إلى أن النسب الإجمالية للفقرات التي أظهرت أداء تَفاضلياً في اختبار الرياضيات للصف الرابع بلغت (7.64%)، بينما بلغت نسبتها للصف الثامن (9.23%)، في المقابل أظهرت طريقة مانتل هانزل (17.2%) للصف الرابع و(26.15%) للصف الثامن. وبلغت نسبة الاتفاق بين نتائج الطريقتين للصف الرابع (87.90%)، وهي درجة توافق متوسطة، وبلغت للصف الثامن (80%)، وهي درجة توافق مقبولة. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود علاقة بين اتجاه الأداء التفاضلي للفقرات (الذكور الإناث) وكل من مستوى صعوبة الفقرة (مرتفع / متوسط / منخفض) في الصف الرابع، ومتغير نوع الفقرة (اختيار من متعدد/ مقالي) في الصف الثامن، ومتغير المجال المعرفي (المعرفة / التطبيق / الاستدلال) في الصف الثامن، ولم تظهر وجود علاقة مع متغير مجال المحتوى (الأعداد / الأشكال الهندسيّة والقياس / عرض البيانات/ الجبر) وفقاً لبيانات الصفين (رغم أن الأسلوب لا معلمي ووفق النظرية الكلاسيكية).

وهدفت دراسة ضعضع (2023)، إلى فحص أثر اختيار نماذج الاستجابة للفقرة الثنائية (أحادي المعلم، وثنائي المعلم، وثلاثي المعلم) في الكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي باستخدام طريقة المنحنى المميز للفقرة، والمقارنة في نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي، ومعرفة دلالة الفروق في قيمة معامل الأداء التفاضلي ومتوسطه لاختبار القبول بالمعهد العالي للغات في جامعة حلب المكون من (60) فقرة، على عينة

بلغت (1000) مُتقدماً ومتقدمةً، وأظهرت النتائج: أن (31.481%) من الفقرات لم تظهر أداءً تفاضلياً في كل النماذج، وأن (44.44%) أظهرت أداءً تفاضلياً عند نموذج واحد فقط، وأن (24.074%) أظهرت عند نموذجين، ولم تظهر أي فقرة أداءً تفاضلياً عند كل النماذج، وأظهرت النتائج أن النموذج ثنائي المعلم حقق أعلى نسبة بلغت (68.5%)، يليه النموذج أحادي المعلم بنسبة (22.222%)، وأخيراً النموذج ثلاثي المعلم بنسبة (1.9%).

وهدفت دراسة العبدالله (2022)، إلى دراسة تأثير اختلاف حجم العينة على دقة الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة، بلغت أحجام العينات (1000، 500، 300) على اختبار مكون من عشرين فقرة متعددة التدريج، وتم استخدام أنموذج الاستجابة المتدرجة لتقدير معالم الفقرات والأفراد، باستخدام طريقة مانتل-هانزل، وقد أظهرت نتائج الدراسة العلاقة العكسية بين حجم العينة وعدد الفقرات التي أظهرت أداءً تفاضلياً.

وهدفت دراسة صالح (2022) إلى دراسة أثر حجم العينة في الكشف عن الأداء التفاضلي للمفردة باستخدام طريقة المنحنى المميز للمفردة وفق النموذج ثلاثي المعلم لاختبار الاستدلال غير اللفظي ويتكون من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد على عينة عشوائية مكونة من (1000) طالبٍ وطالبة، وأظهرت النتائج: أنه عند حجم عينة (1000) أظهرت (24) فقرة أداء تفاضلياً بنسبة (40%) من فقرات الاختبار، وعند حجم عينة (500)، أظهرت النتائج أن (42) فقرة ذات أداء تفاضلي بنسبة (70%) من فقرات الاختبار، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في قيمة الأداء التفاضلي للفقرة وفقاً لمتغير حجم العينة لصالح العينة الأصغر، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط قيمة الأداء التفاضلي للفقرة لصالح العينة الأصغر، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي لصالح حجم العينة الأصغر.

وهدفت دراسة علي وعيال (2021) إلى معرفة تأثير اختلاف مستوى قدرة الأفراد في الأداء التفاضلي لاختبار القدرة العقلية غير اللفظي، والمكون من (60) فقرة على عينة طبقية عشوائية بلغت (600) طالب وطالبةً، وأظهرت النتائج ملاءمة (55) فقرة من فقرات اختبار ماستر براين للأنموذج ثنائي المعلم، وأن (10.9%) من الفقرات أظهرت أداء تفاضلياً لجميع أفراد العينة، و18.18% للأفراد منخفضي القدرة، و16.36% للأفراد مرتفعي القدرة، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي تبعاً لمستوى القدرة، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيمة الأداء التفاضلي ومتوسطها تبعاً لمستوى القدرة.

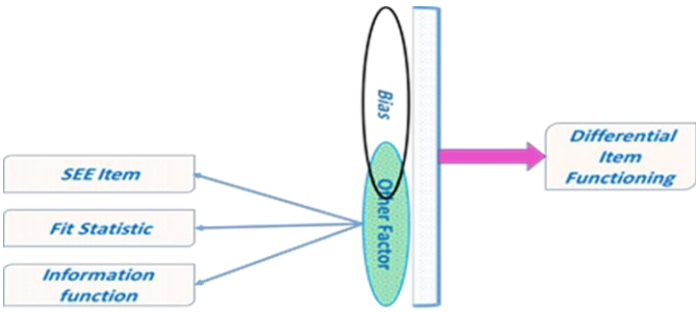
وهدفت دراسة بني عطا (2018)، إلى التحقق من أثر القيم المتطرفة على الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الرياضيات في الدراسة الدولية "TEMES" للصف الثامن تبعا لمتغير النوع، على عينة عشوائية بلغت (554) طالباً وطالبةً لعام 2011م، وتكون الاختبار من (26) فقرة، وقد استخدمت طريقة توكي (الرسم الصندوقي)، وطريقة مؤشر الأداء للفقرة والاختبار للكشف عن القيم المتطرفة، والأداء التفاضلي لفقرات الاختبار، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود (7) فقرات أبدت أداءً تفاضلياً بنوعيه المنتظم وغير المنتظم بوجود القيم المتطرفة من أصل (26) فقرة بنسبة (27%)، تبعاً لمتغير النوع. وبعد حذف القيم المتطرفة من مجموعة البيانات وإعادة التحليل أظهرت النتائج وجود (4) فقرات قد أبدت أداءً تفاضلياً بنوعيه المنتظم وغير المنتظم بنسبة (15 %)، إذ تناقصت هذه النسبة بمقدار (12 %) عندما استبعدت القيم المتطرفة من التحليل.

ويلاحظ مما سبق اختلاف الدراسات السابقة في دراسة المتغيرات وعلاقتها بالأداء التفاضلي للفقرة كحجم العينة، ونماذج الاختبارات، وطول الاختبار، والقيم المتطرفة، ومستوى الصعوبة، ونوع الفقرة، فيما تعددت طرق الكشف والنماذج اللوجستية المستخدمة، فدراسة المحروقية (2024)، وبني عطا (2018) تناولتا العلاقة بين الأداء التفاضلي للفقرة التفاضلي مع بعض المتغيرات الإحصائية، فيما ركزت دراسة العبدالله (2022)، ودراسة صالح (2022)، على أثر حجم العينة، أما دراسة علي وعيال (2021) فقد هدفت إلى معرفة تأثير اختلاف مستوى قدرة الأفراد، أما دراسة ضعضع (2023)، فقد هدفت إلى معرفة أثر اختيار نماذج الاستجابة للفقرة ثنائية الاستجابة على ظهور مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة التفاضلي.

مشكلة الدراسة:

يُعد وجود أخطاء القياس كأحد مكونات الدرجات الملاحظة للأداء على الاختبار مضللاً، ولا يعطي مُؤشراً عن مدى تحيز الفقرات لمجموعة دون أخرى، ومن هنا سعى بناة ومطورو المقاييس لتحقيق موضوعية القياس وعدالته، من خلال تحقيق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة Item Response Theory "(IRT)" ممثلة بخاصية اللاتغاير (Invariance) واعتماد نمط الاستجابة. فمعالم الفقرة لا تعتمد على قدرات العينة Sample Free، وحساب القدرة الكامنة لا يعتمد على معالم الفقرات "Item Free" (Hambleton et all., 1991)، وتمكنت هذه النظرية من الكشف عن التحيز، من خلال مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة، الذي يُعد دالة مشتقة إِحْصَائِيَاً يكون للفقرة أداء تفاضلياً لإحدى المجموعتين ذواتي القدرة المتساوية دون الأخرى، ويكون الأداء التفاضلي شرطاً ضرورياً لاعتبار الفقرة متحيزة، إن لم يكن المؤشر الوحيد على التحيز، ولكنه غير كاف للحكم على تحيز الفقرة، بل موجه لإخضاع الفقرة للتحليل المنطقي للبحث عن أسبابه (دي إيالا، 2017/2009)، كون الفقرة التي تبدي أداءً تفاضلياً لا تتمتع بخاصية

اللاتغاير(Invariance) وتصبح غير ملائمة للنموذج، وهنا نجد المتخصصين وفق احتمالين الأول: أن ظهور مؤشر الأداء التفاضلي دليل قاطع لتحيز الفقرة، والثاني: يكون ظهور هذا المؤشر زائفاً وغير كاف للحكم على تحيزها، والشكل رقم (3) يوضح ذلك.



الشكل البياني رقم (3) يبين تصور لمشكلة الدراسة

وبناءً على ذلك يتطلب من منظري القياس توقع فرضيات حول المصادر المحتملة لهذا الأداء التفاضلي للفقرة، ومنها ما توصل إليه روسوس (Roussos &Stout, 1996) بأن الأسباب الموضوعية المحتملة لظهور مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة تبقى غير معروفة إلى حد كبير، ويعزوها بيترسون وآخرون (Petersen, at al, 2003) إلى الأخطاء العشوائية وقد تكون بمحض الصدفة، فيما توصلت إليس (Ellis & Ragu, 2003) إلى أن مهمة تطوير طرق موضوعية لتحديد أسباب ومصادر الأداء التفاضلي للفقرة يُعد من أكبر التحديات لهذه المرحلة، ورغم صعوبة تقديم تفسيرات مناسبة لهذه المصادر؛ إلا أننا بصدد دراسة يمكن من خلالها الإسهام في تقديم بعض هذه التفسيرات، فقد يكون ناتجاً عن مؤشرات إحصائية أخرى قد تعود إلى أخطاء القياس المختلفة، التي يسعى الباحثان إلى التحقق من علاقتها بظهور مؤشر الأداء التفاضلي، والممثلة في إحصائي مطابقة الفقرة للنموذج المستخدم لتأثيره بمستويات القدرة المختلفة ومعالم الفقرات، وبذلك نستطيع التعرف على العوامل التي يمكن أن تؤثر على كل منهم (Hambleton & Murray, 1983)، وأقصى معلومات للفقرة، والخطأ المعياري في تقدير صعوبة الفقرة، كون معالم الفقرة والدرجة الكلية للاختبار تتأثر بمؤشر صعوبة الفقرة والخطأ المعياري في تقديرها (كروكر والجينا، 1986/2017) ونظراً لندرة وجود دراسات تتعلق بمتغيرات الدراسة وأهدافها بشكل صريح من خلال مسح الأدب النظري للدراسات التي أُجريت على الأداء التفاضلي، لم توجد دراسة –في حدود علم الباحثين- تناولت علاقة الأداء التفاضلي للفقرة بالمؤشرات الإحصائية التي قد تؤدي إلى ظهور مؤشر للأداء التفاضلي للفقرة؛ إذ تتلخص مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي: ما أثر إحصائي المطابقة وأقصى معلومات والخطأ المعياري في تقدير الصعوبة باستخدام النموذج الثلاثي المعلم 3PLM على الأداء التفاضلي للفقرة بطريقة نسبة الأَرْجَحِية Likelihood-Ratio؟ ويتفرع عن السؤال الرئيسي السؤالان الفرعيان الآتيان:

1- هل توجد علاقة بين الأداء التفاضلي للفقرة بطريقة نسبة الأَرْجَحِية *(Likelihood-Ratio)*، ومؤشر إحصائي المطابقة، وأقصى معلومات للفقرة، والخطأ المعياري في التقدير لصعوبة الفقرة باستخدام النموذج الثلاثي المعلم *(3PLM)* في نظرية الاستجابة للفقرة؟

2- ما أثر كل من إحصائي المطابقة، وأقصى معلومات للفقرة والخطأ المعياري في التقدير لصعوبة الفقرة باستخدام النموذج الثلاثي المعلم *(3PLM)*، على الأداء التفاضلي للفقرة بطريقة نسبة الأَرْجَحِية *(Likelihood-Ratio)* في نظرية الاستجابة للفقرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

1- معرفة العلاقة بين الأداء التفاضلي للفقرة بطريقة نسبة الأَرْجَحِية *(Likelihood-Ratio)*، ومؤشر إحصائي المطابقة، وأقصى معلومات للفقرة، والخطأ المعياري في التقدير لصعوبة الفقرة باستخدام النموذج الثلاثي المعلم (3PLM) في نظرية الاستجابة للفقرة.

2- معرفة أثر كل من إحصائي المطابقة، وأقصى معلومات للفقرة والخطأ المعياري في التقدير لصعوبة الفقرة باستخدام النموذج الثلاثي المعلم (3PLM)، على الأداء التفاضلي للفقرة بطريقة نسبة الأَرْجَحِية *(Likelihood-Ratio)* في نظرية الاستجابة للفقرة؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتحدد الأهمية النظرية للدراسة في قدرة النتائج المتوقعة لهذه الدراسة على الإجابة عن تساؤلات الدراسة، والتي قد تسهم في الكشف عن أثر إحصائي المطابقة، وأقصى معلومات للفقرة والخطأ المعياري في التقدير لصعوبة الفقرة، على ظهور الأداء التفاضلي للفقرة، في مواقف اختبارية فعلية تم تطبيقها في مدارس التعليم.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما قد تقدمه من مؤشرات يستدل بها منظرو القياس وبناة ومطورو الاختبارات والمقاييس، في دقة الحكم على تحيز الفقرة من عدمه، رغم ظهور مؤشر الأداء التفاضلي، أو من خلال ما قد تقدمه من نتائج قد تكون مؤشراً داعماً لسلامة حكم الخبراء بعدم تحيز الفقرة، لاستبعاد ما قد يؤثر على صدق القياس، وتجنب التشكيك في تحقيق عدالة الاختبار؛ لكونها تتعلق بصدق الاختبار وعدالته التي تدعم المساواة في التعامل، والاتساق في المعنى والتفسير.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على إحصائي المطابقة للفقرة، متمثلاً في البواقي (Residuals) المعيارية وأقصى معلومات للفقرة (Maximum Information) والخطأ المعياري في التقدير لصعوبة الفقرة (Standard Error of Difficulty Estimation)، على الأداء التفاضلي للفقرة باستخدام نسبة الأَرْجَحِية *(Likelihood-Ratio)*، وفقاً لمتغير النوع، بمدارس المرحلة الثانوية بمدينة ذمار- الجمهورية اليمنية، بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021-2022.

مصطلحات الدراسة:

إحصائي المطابقة للفقرة: (Fit Statistic)

يشير إلى الدرجة المعيارية للفروق بين الصعوبة المتوقعة، والصعوبة الفعلية للفقرة (كروكر والجينا، 2017/1986)، ويعرف إجرائياً بقيمة الإحصائي المستخرج من قسمة البواقي الخام للفقرات على الخطأ المعياري، والذي يعطى بالعلاقة التالية: حيث N_j هي عدد المفحوصين عند مستوى القدرة (j) المقابل لأقصى معلومات للفقرة(Hambleton & Swaminthan, 1985)

$$S = \sqrt{P_{ij}(\theta)\left(1 - p_{ij}(\theta)\right)}/N_j$$

أقصى معلومات للفقرة (Maximum Information)

يعتبر مؤشر دقة القياس في نظرية الاستجابة للفقرة (Edward, 2010)، وتشير إلى أقصى ارتفاع لمنحنى دالة المعلومات للفقرة عند مستوى معين على متصل السمة، (Rose, Bjorner; Becker, Friesc, 2008)، ويعرف إجرائياً بالدالة المشتقة لمستوى القدرة المقدرة للمفحوص وبارامترات الفقرة المطبقة، فالفقرة التي تمتلك أعلى المعلومات عند مستوى معين من القدرة تعطي أدق التقديرات للقدرة المقاسة وبأقل عدد من الفقرات (Siang&Fritz, 2006).

الخطأ المعياري في التقدير لصعوبة الفقرة: (SEE)

يمثل معلم صعوبة الفقرة القاسم المشترك بين جميع نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، ويعد الخطأ المعياري في التقدير لصعوبة الفقرة مؤشراً لدقة القياس، "Standard Error of Estimation (SEE)"، ويمثل بالجذر التربيعي لمتوسطات مربعات الانحرافات بين القيم المقدرة من البيانات الملاحظة والقيم التي يفترضها النموذج (دي إيالا، 2017/2009). ويعرف إجرائياً بالانحراف المعياري للخطأ في تقدير معلمة الصعوبة للفقرة، ويمثل معكوس دالة المعلومات،(Hambleton and Jones ,1993) ويستخرج بالمعادلة التالية:

$$SEM = \frac{1}{\sqrt{I(\theta)}}$$ (بيكر، 2001/2010)

الأداء التفاضلي: (DIF)

هو مؤشر إحصائي يستخرج بطريقة نسبة الأَرْجَحِية *(Likelihood-Ratio)*، للتعبير عن الفروق في احتمالية الإجابة الصحيحة عن الفقرة باختلاف المجموعة، ممن لهم القدرة نفسها (دي إيالا، 2017/2009). ويعرف إجرائياً بأنه مؤشر لاختلاف الخصائص الإحصائية لفقرة أو مجموعة من الفقرات لدى أفراد لهم القدرة نفسها تعزى لاختلاف انتمائهم لبعض المتغيرات الديموغرافية (Maller, 2003).

النموذج ثلاثي المعالم (3PLM):

أقترحه لورد (Lord Model)، مضيفاً بارامتراً ثالثاً أطلق عليه معلم التخمين (Guwssing Parameter) أو الخط التقاربي الأدنى (Lower Asymptote Line)، ويُمثل احتمال توصلّ الأفراد ذوي القدرة المنخفضة إلى الإجابة الصحيحة عن فقرة اختيار من متعدد عن طريق التخمين عندما تكون (θ=صفر)، أَيّ أن التوصل للإجابة الصحيحة عن طريق التخمين لا يرتبط بارتفاع أو انخفاض مستوى القدرة وأن المدى النظري لـ c ($0 \le c \le 1$)، متفادياً تأثير التخمين العشوائي على الأداء في الاختبار، ويستخرج بالمعادلة الرياضية التالية: حيث Ci : معلم التخمين بالنسبة للفقرة i.

$$pi(\theta) = Ci + (1 - Ci)\frac{e^{Da(\theta - bi)}}{1 + e^{Da(\theta - bi)}}$$

منهج الدِّراسة وإجراءاتها

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، والذي يعد الأسلوب المناسب للوصول إلى العلاقة أو التنبؤ باستخدام هذه العلاقة بين المتغيرات (أبو علام، 2011)، باعتبار التنبؤ هو الحصاد الأخير للبحث العلمي بعد الوصف والتفسير، وتعتبر نتائج المعرفة التنبؤية ترجيحية (قيلي، 2020).

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة ذمار بالجمهورية اليمنية، والبالغ عددهم (4985) طالباً وطالبةً، في الفصل الأول للعام الدراسي 2021- 2022م، بواقع (2069) طالباً، و(2916) طالبةً، حسب آخر إحصائية للفصل الأول من العام الدراسي 2021-2022م (مكتب التربية والتعليم بمحافظة ذمار، 2022م).

تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي بـ (2245) طالباً وطالبةً، بنسبة تصل إلى (45.04%) تقريباً من المجتمع، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، بتقسيم المدينة إلى خمس مناطق تعليمية وفق الجهات الأربع مع مركز المدينة.

استخدم الباحثان اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة "المقياس الثالث الصورة (أ)" يستخدم للأعمار من (13-19) سنة والراشدين المتفوقين، أعد هذا الاختبار عالم النفس " رايموند كاتل " Raymond Cattell كاختبار يصنف من الاختبارات غير المتحيزة ثقافياً، يمكن تصنيفها على أنها اختبارات قوة وسرعة، ويمكن تطبيق الاختبار بالطريقة الفردية أو الجمعية، تكون استجابة المفحوص عليها بعد فهم الأشكال، التي تعرض عليه لملاحظتها، وفهم واكتشاف العلاقة، ثم اختيار الاستجابة المطلوبة، من البدائل المطروحة لكل سؤال (أبو حطب، وأمال صادق، 2005).

ويتألف الاختبار من أربعة اختبارات فرعية يتطلب كل اختبار نمطا مختلفا من الاستجابة، وهي:

1- السلاسل (Series):ويتكون من (14) فقرة، يطلب من المفحوص إكمال المربع الخالي، باختيار الشكل الملائم من ستة بدائل.
2- التصنيف (Classification) :ويتكون من (14) فقرة، يطلب من المفحوص اختيار الشكلين المختلفين من بين سلسلة من الأشكال عددها خمسة.
3- المصفوفات (Matrices) :ويتكون من (13) فقرة، يطلب من المفحوص اختيار شكل من ستة أشكال لاستكمال مصفوفة الاشكال بالفقرة.
4- الشروط (Conditions): ويتكون من (10) فقرات، يتطلب هذا الاختبار من المفحوص إدراك العلاقة في وضع نقطة أو نقطتين في مكان معين، يحدد علاقتهما في مجموعة من الأشكال المتداخلة، ثم يختار المفحوص استجابته من بين سلسلة من الأشكال عددها خمسة بدائل.

إجراءات الدراسة:

تم الحصول على اختبار الذكاء المتحرر من أثر الثقافة "المقياس الثالث الصورة (أ)"، تم الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي برقم (KSU-HE-21-147)، في جلستها رقم (42) بتاريخ 2021/03/02م، تم تطبيق الاختبار على عينة البحث المذكورة، تم التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة. تم استخراج معالم الفقرات متغيرات الدراسة المقاسة (إحصائي المطابقة للفقرة، وأقصى معلومات للفقرة، والخطأ المعياري في التقدير لصعوبة الفقرة)، وإحصائي الأداء التفاضلي (DIF Statistic) باستخدام النموذج الثلاثي المعلم (3PLM) في نظرية استجابة الفقرة، باستخدام طريقة نسبة الأَزْجَحِية

(Likelihood-Ratio)، وتم تحليل البيانات وفقاً للتساؤلات المحددة في الدراسة. باستخراج معاملات الارتباط باستخدام مربع إيتا والتنبؤ بتحليل الانحدار اللوجستي الثنائي (Binary Logistic)، وأجري تحليل البيانات باستخدام البرامج الإحصائية الآتية: برنامج (SPSS)، وبرنامج (IRTLRDIF)، وبرنامج (Xcalibre).

الخصائص السيكومترية:

لاستخراج مؤشرات الصدق لاختبار الذكاء لكاتل المتحرر من أثر الثقافة "المقياس الثالث الصورة (أ)"، استخراج الاتساق الداخلي، وثبات معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومعامل ثبات ماكدونالد أوميجا(McDonald's Omega) ، على عينة استطلاعية مكونة من 260 طالباً وطالبةً.

تم استخدام معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لأداء أفراد العينة بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاختبار، وأظهرت النتائج أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (.219 & .569)، وهي ضمن البعد الأول، وجميعها قيم دالة إِحْصَائِيَاً عند مستوى (0.01)، عدا الفقرة السابعة في البعد الأول والفقرة العاشرة في البعد الرابع كانتا دالتين عند (.05)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه بالبعد الأول "السلاسل Series" بين (.202 & .660)، وجميعها قيم دالة إِحْصَائِيَاً عند مستوى (0.01)، عدا الفقرة السابعة كانت دالة عند (.05)، وفي البعد الثاني " التصنيف Classification" تراوحت معاملات الارتباط بين (.360 & .695)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط في البعد الثالث " المصفوفات Matrices" بين (.395 & .771)، وجميعها قيم دالة إِحْصَائِيَاً عند مستوى (0.01)، فيما تراوحت معاملات الارتباط في البعد الرابع " الشروط Conditions" بين (.236 & .485)، وجميعها قيم دالة إِحْصَائِيَاً عند مستوى (0.01)، فيما تراوحت معاملات ارتباط وجميعها قيم دالة إِحْصَائِيَاً عند مستوى (0.01)، عدا الفقرة العاشرة كانت دالة عند (.05)، فيما تراوحت قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار بين (.454&.826)، و تراوحت قيم معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها بين (.304&.847)، وجميعها قيم دالة إِحْصَائِيَاً عند مستوى (0.01)، وهي مؤشر على تحقق الدليل الثالث من أدلة الصدق الثمانية الداعمة لتفسيرات درجة الاختبار وفق ما أورده (نتكو &بركهارت، 2018) ، القائم على البنية الداخلية، ويرتكز على العلاقة بين مكونات الأداة أو الاختبار، والمسمى بالاتساق الداخلي (Validity of internal consistency)، وتم ذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاختبار (تيغزة، 2011)، تم استخراج مؤشر الثبات

(Reliability) لاختبار الذكاء لكاتل المتحرر من أثر الثقافة "المقياس الثالث، الصورة (أ)"، باستخدام طريقة معامل ألفالكرونباخ (Cronbach's Alpha)، والتجزئة النصفية (Split half Reliability) ، وثبات ماكدونالد أوميجا (McDonald's Omega) الذي اقترحه (McDonald, 1999, 1978)، استنادًا إلى التحليل العاملي للفقرات. إذ بلغ معامل ثبات ألفا لكرونباخ للدرجة الكلية للاختبار (.880)، فيما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية (.850)، فيما بلغ معامل ثبات ماكدونالد اوميجا (.903)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، وفيما يتعلق بثبات الأبعاد فقد تراوحت قيم ثبات ألفا لكرونباخ بين (.75-.86)، وتراوحت قيم معامل ثبات التجزئة النصفية بين (.76-.87)، فيما تراوحت قيم معامل ثبات ماكدونالد اوميجا بين (85-.88)، وهي معاملات ثبات جيدة ومرتفعة.

التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة.

1- أحادية البعد:

للتحقق من أحادية البعد باستخدام أسلوب التحليل العاملي (Factor Analysis)، لاختبار الذكاء لكاتل المتحرر من أثر الثقافة "المقياس الثالث الصورة (أ)"، بطريقة المكونات الأساسية Principal (Component Analysis)، بعد تدوير العوامل بطريقة (Vairimax)، تم اختبار كفاية العينة ككل عن طريق اختبار Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)، إذ بلغت قيمته (KMO=0.926)، وهي أعلى من الحد الأدنى المطلوب الذي يجب ألا يقل عن (0.6) حسب محك Kaiser. وتم اختبار افتراض الكروية بدلالة قيمةكا2 (X^2) ، لاختبار (Bartlett's - Sphericity) إذ كانت $(\chi^2(1245) = 16755{,}324\ p = .000)$ ، وهي دالة إِحْصَائِيَاً وفقاً لمحك Guilford، أي أن مصفوفة معاملات الارتباط في كل اختبار ليست مصفوفة الوحدة، مما يؤيد رفضنا للفرضية الصفرية التي تقول: أنه لا يوجد ارتباط بين فقرات الاختبار. وتم إيجاد قيم الجذور الكامنة (Eigenvalues)، ونسب التباين المفسر لكل عامل من العوامل، كما تم تدوير المحاور باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation) للعوامل التي قيم جذرها الكامن (≤1)، وذلك اعتماداً على محك (Kaiser's Criterion)، وحُددت جوهرية العامل باحتوائه على ثلاثة تشبعات جوهرية على الأقل، وقد استخدمت القيمة (0.30) كحد أدنى لقبول تشبعات الفقرات بالعوامل (Factor Loading)، ووفقاً لهذه الإجراءات فسرت ما نسبته (44.920%) من التباين على اختبار الذكاء لكاتل المتحرر من أثر الثقافة "المقياس الثالث الصورة (أ)"، كما هو مبين بالجدول رقم (1).

جدول (1):

قيم الجذر الكامن (Eigenvalues) ونسبة التباين المفسر للتحليل العاملي الاستكشافي

العامل	الجذور الكامنة الابتدائية			مجموع مربعات التشبعات المستخلصة (الجذور الكامنة النهائية)		
	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
1	5.700	11.400	11.400	5.700	11.400	11.400
2	1.755	3.510	14.910	1.755	3.510	14.910
3	1.332	2.664	17.574	1.332	2.664	17.574
4	1.239	2.479	20.053	1.239	2.479	20.053
5	1.220	2.440	22.492	1.220	2.440	22.492
6	1.200	2.399	24.891	1.200	2.399	24.891
7	1.168	2.335	27.226	1.168	2.335	27.226
8	1.132	2.264	29.490	1.132	2.264	29.490
9	1.116	2.232	31.723	1.116	2.232	31.723
10	1.103	2.206	33.929	1.103	2.206	33.929
11	1.076	2.151	36.080	1.076	2.151	36.080
12	1.048	2.096	38.176	1.048	2.096	38.176
13	1.039	2.079	40.255	1.039	2.079	40.255
14	1.011	2.023	42.278	1.011	2.023	42.278
15	1.006	2.013	44.290	1.006	2.013	44.290
16	0.994	1.988	46.279			

وقد تبين أن الفقرات التي تشبعت تشبعاً دالاً على العامل الأول بلغت (24) فقرة، وهذا يؤكد تمركز فقرات الاختبار حول عامل عام تشترك فيه فقرات الاختبار، وهو المُؤشر الأول لأحادية البعد

للاختبار، وقد تراوحت الجذور الكامنة لهذه العوامل بين (5.7) للعامل الأول و(1.755) للعامل الثاني، وهذا يُعد المُؤشر الثاني على أحادية البعد حسب مُؤشر لورد (Lord, 1980) إذ بلغت نسبة قيمة الجذر الكامن للعامل الأول إلى العامل الثاني حوالي (3:1) تقريباً، مما يعني أن هناك عامل واحد مهيمن، واعتماداً على نسبة التباين المفسر للعامل الأول، والذي بلغت (11.400) ويمثل ما نسبته (25.7%) من التباين الكلي، وظهر المُؤشر الثالث من أنَّهُ إذا استطاع العامل الأول أن يفسر ما نسبته (20%)على الأقل من التباين الكلي فإن ذلك يُعد أحد مؤشرات أحادية البعد (Wiberg, 2007)، وهذا ما يبدو واضحاً في المُؤشر الرابع من اختبار الفرز لـ (Scree Plot)، الموضح في الشكل البياني رقم (4)، والذي يظهر عاملاً واحداً فقط قبل نقطة القطع الأولى بانحدار شديد بين قيم الجذر الكامن الأول والثاني، بينما يقل الانحدار بشكلٍ واضح لبقية الجذور الكامنة للعوامل الأخرى، مُؤيداً لأحادية البعد للاختبار وخاصة لحجم العينات الكبيرة (Stevens, 2009)

الشكل البياني رقم (4) اختبار الفرز لـ Scree Plot

فيما أظهرت النتائج التشبعات العاملية (Loadings)، وقيم الشيوع أو الاشتراكيات (Communalities) كمحك خامس، أن أقل تشبع بلغ (416.) تقريبًا للمفردة (13) على العامل الأول، وأعلى تشبع بلغ (674.) للمفردة (10) على العامل الأول أيضًا وفقاً لمحك Guilford، ويلاحظ أن جميع تشبعات الفقرات على العوامل أعلى من (40.)، وهي تشبعات مرتفعة وفق المحك المفضل، أما قيم الاشتراكيات فقد تراوحت بين (306.) و(632.) للمفردتين (40)، و(10) على الترتيب بمتوسط بلغ (56.). ويفضل أن يكون متوسط قيم الشيوع أكبر من أو يساوي (60.)، وهي مناسبة وجيدة وتدل على أحادية البعد وفق هذا المحك.

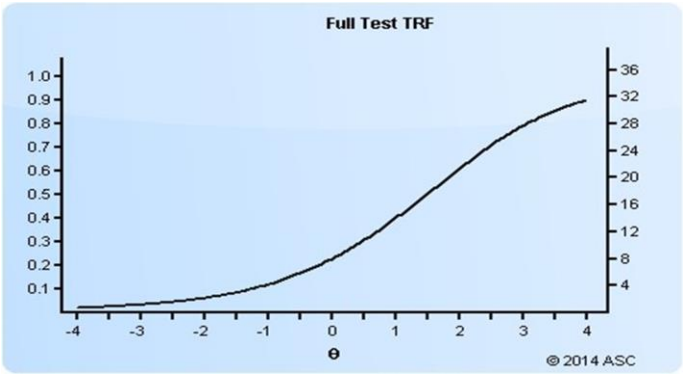
2- **الاستقلال الموضعي:**

يقصد بالاستقلال الموضعي الاستقلال الإحصائي لأداء المفحوصين على فقرات الاختبار، أي: أن أداء المفحوص على فقرة لا يتأثر بأدائه على فقرة أخرى (Brailovsky & Lawson,2006) ويرى هامبلتون

وسـوامنيثان (Hambleton&Swaminthan,1985) أنَّ مفهـوم الاسـتقلال الموضـعي وأحاديـة البعـد متكافئان؛ وبالتالي، فتحقق أحدها يضمن تحقق الآخر، وهو ما يؤكده لورد (lord,1980) (كروكر والجينا، 2017/1986) بأنَّ الاستقلال الموضعي يمكن الاستدلال عليه من خلال أحادية البعد، فتحقيقه يعني تحقق افتراض الاسـتقلال الموضـعي، وهـو مـا أوصـى بـه هـاملتون وسـوامينثان ووورم (Hambleton & Swaminathan, 2010; Warm, 1978). إذ تم استخراج مؤشر (Q3) الذي اقترحه ين (Yen, 1984)، من خـلال حسـاب معامـل ارتبـاط بيرسـون للبـواقي بـين الفقـرات مـن خـلال المعادلـة التاليـة:$Q3_{jj} = r(d_j, d_j)$ وأظهرت النتائج أن أعلى قيمة كانت بين الفقرة رقم (40) والفقرة رقم (32) إذ بلغت القيمة (.372)، بينما نجد باقي الارتباطات تقل عن هذه القيمة، وهي تقل عن القيمة (.50) كمحك، وهو مُؤشر يدل على أَنَّهُ لا يوجد فقرات تتأثر الإجابة عليها بفقرةٌ أخرى من فقرات الاختبار (Onder, 2007).

3- المنحنى المميز للفقرات (ICC):

تفترض النظريـة وجـود دالـة مميزة يتخـذ كل منهـا شـكل منحنى الترجيح اللوغـاريتمي الاحتمـالي، وتتوفر للاختبار ككل ولكل فقرة على حدة؛ والذي يسمى بمنحنى خصائص الاختبار والفقرة، يمثل المنحنى المميز للاختبار وصف العلاقة بين كل من القدرة واحتمالية الاستجابة الصحيحة ممثلة بالدرجة المتوقعة للمفحوصـــــين، ويوضـــح الشـــكل التالي تمثيل منحنى خصـائص الاختبـار بيانيـــاً باســـتخدام برنـــامج اكســـكليبر (xcalibre).



الشكل البياني (5) المنحنى المميز للاختبار

4- التحرر من السرعة:

تم التحقق من هذا الافتراض وفقاً لما ذكره هامبلتون وسوامينثان وروجرز (1991) "Hambleton & Swaminthan and Rogers" أنه إذا كان (75%) من المفحوصين أكملوا الإجابة عن الاختبار أو تم الإجابة على (80%) من فقرات الاختبار فإن السرعة لا تُعد في هذه الحالة عاملاً، وهذا ما تم تحقيقه بإجابة (95.5

%) من المفحوصين أكملوا الإجابة عن الاختبار بعد حذف الاستجابات الناقصة لعدد (105) مفحوص، فيما كانت إجابة العينة على جميع فقرات الاختبار، بالإضافة إلى ما أكدته نتائج التحقق من أحادية البعد، كون وجود تأثير للسرعة سيظهر عامل آخر ولا يتحقق شرط أحادية البعد، وللتحقق من هذا الافتراض يتم حساب الزمن المحدد للاختبار وإتاحة الوقت الكافي الذي يُمكّن جميع أفراد العينة من الإجابة عن جميع فقرات الاختبار، مما يؤكد تحقق افتراض التحرر من السرعة.

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

والذي ينص على "هل توجد علاقة بين الأداء التفاضلي للفقرة، باستخدام طريقة نسبة الأَرْجَحِية *(Likelihood-Ratio)*، ومؤشر إحصائي المطابقة للفقرة وأقصى معلومات للفقرة والخطأ المعياري في التقدير لصعوبة الفقرة باستخدام النموذج الثلاثي المعلم في نظرية الاستجابة للفقرة (3PLM)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج العلاقة باستخدام معامل ارتباط إيتا (Eta correlation coefficient)، وأظهرت النتائج أنه توجد علاقة دالة إِحْصَائِيَاً بين الأداء التفاضلي للفقرة باستخدام طريقة نسبة الأَرْجَحِية *(Likelihood-Ratio)*، ومؤشر إحصائي المطابقة للفقرة، للنموذج الثلاثي المعلم (3PLM) بمعامل ارتباط بلغ (201.) وهو معامل ارتباط طردي ضعيف، كون البواقي المعيارية (Residuals) مؤشراً على مطابقة النموذج للبيانات، وهي نتيجة تؤيد ما تفترضه نظرية الاستجابة للفقرة بأن ضعف مطابقة الفقرة مؤشر للشك في معالم الفقرة المقدرة في النموذج الثلاثي المعلم (3PLM)، ولا يستدل بها على نمط استجابة المفحوص على فقرات الاختبار، فيما يُعد ضعف مطابقة الفرد كذلك مؤشراً على الشك في مستوى القدرة المقدرة، ومؤشراً ضعيفاً على موقع الفرد على متصل القدرة للسمة المقاسة (Reise, 1990)، فيما توجد علاقة دالة إِحْصَائِيَاً بين الأداء التفاضلي للفقرة باستخدام طريقة نسبة الأَرْجَحِية *(Likelihood-Ratio)*، وأقصى معلومات، للنموذج الثلاثي المعلم (3PLM) بمعامل ارتباط بلغ (351.)، وهو معامل ارتباط طردي متوسط أيضاً، وهي نتيجة تؤيد ما تفترضه نظرية الاستجابة للفقرة باعتبار أن أقصى معلومات للفقرة تمثل نقطة واحدة على مقياس التدريج، وأن العلاقة فعلاً طردية بين كمية المعلومات التي تقدمها الفقرة والقدرة التمييزية لها، وتكون عندها كمية المعلومات التي تشارك بها الفقرة في تقدير قدرة المفحوص $\boldsymbol{\theta}$ كبيرة، وقد تكون انعكاسًا لحجم القيم اللاصفرية لمعلم التخمين $\boldsymbol{\chi_j}$، وأن التقدير الضعيف لواحد أو أكثر من معالم الفقرة يؤثر في تقدير المعالم الأخرى، وتتناسب عكسياً كلما كان معلم التخمين $\boldsymbol{\chi_j}$ أكبر انخفضت أقصى معلومات للفقرة، أي أن فاعلية تمييز الفقرة تتأثر بحجم معلم التخمين $\boldsymbol{\chi_j}$ بافتراض ثبات أية

عوامل أخرى، فكلما زادت معلومات الفقرة زادت قدرتها التمييزية بين الأفراد الأمر الذي يؤدي إلى ظهور العلاقة بين أقصى معلومات وظهور مؤشر للأداء المختلف حتى بين المجموعات لذوي القدرة المتساوية.

وفيما توجد علاقة دالة إِحْصَائِيَاً بين الأداء التفاضلي للفقرة باستخدام طريقة نسبة الأَرْجَحِية *(Likelihood-Ratio)*، والخطأ المعياري في التقدير لصعوبة الفقرة، للنموذج الثلاثي المعلم (3PLM) بمعامل ارتباط بلغ (316.) وهو معامل ارتباط طردي متوسط أيضاً، فكلما زاد الخطأ المعياري زادت احتمالية ظهور مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة، وهي نتيجة تتوافق مع تنظير منطق القياس على أنه كلما زاد الخطأ المعياري لتقدير صعوبة الفقرة قل الثبات، وهو مؤشر للشك في تقدير موقع الفقرة الأمر الذي ينعكس على تقدير معلم القدرة عند الأفراد إذ يكون موضعاً للشك في صحة وسلامة قدرة وموقع الأفراد، أي أنه قد يتوقع أن قدرات الأفراد باختلاف مجموعاتهم غير متساوية على مقياس التدريج، وبهذا فإن الفقرة لا تتمتع بخاصية اللاتغاير ويكون ظهور مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة نتيجة حتمية.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

والذي ينص على "ما أثر كل من إحصائي المطابقة، وأقصى معلومات للفقرة والخطأ المعياري في تقدير لصعوبة الفقرة، على الأداء التفاضلي للفقرة بطريقة نسبة الأَرْجَحِية باستخدام النموذج الثلاثي المعلم (3PLM) في نظرية الاستجابة للفقرة"؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدم تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي (Binary Logistic) كون المتغير التابع هنا: الأداء التفاضلي للفقرة بطريقة نسبة الأَرْجَحِية متغير تصنيفي ثنائي (يوجد& لا يوجد)، وأظهرت النتائج أن مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة بطريقة نسبة الأَرْجَحِية *(Likelihood-Ratio)*، (يوجد - لا يوجد) في المرحلة الأولية التي تعتمد على الثابت فقط (38) يوجد مقابل (13) لا يوجد كما ظهرت في الحالات المشاهدة. فيما تبين أن محاولات التقدير للإمكان لثابت النموذج (Log likelihood) 2-بلغ (57.901) والذي استقر عند الخطوة الرابعة بسبب أن الفرق في التغير في تقدير المعالم أصبح لا يذكر وأقل من (0.001)، وبلغت قيمة ثابت النموذج ودلالته الإحصائية التي تعتمد على الثابت فقط (1.073) وبلغ إحصائي والد (11.45) وهي دالة إِحْصَائِيَاً عند مستوى (001.)، مما يدل على تأثير الثابت في النموذج تأثيراً يختلف عن الصفر، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

فيما تبين من نتائج الخطوة الثانية التي تتمثل في النموذج الثاني المتضمن لجميع المتغيرات المستقلة (إحصائي المطابقة، وأقصى معلومات للفقرة والخطأ المعياري في تقدير لصعوبة الفقرة)، أن نتائج تاريخ محاولات التقدير للإمكان للنموذج (Log likelihood) 2- والذي استقر في الخطوة السادسة كمحاولة

أخيرة في تقدير الإمكان الأقصى والذي بلغ (45.846)، وأن معلماتها تمثل أفضل نتيجة لأن سالب ضعف دالة الإمكان في نهايتها الصغرى، وهي قيمة أقل من تاريخ محاولات التقدير للإمكان للثابت، مما يفيد بجودة توافق النموذج.

وبلغ اختبار امينيبوس (Omnibus) الخاص بالمراحل الثلاث للكشف عن دلالة النموذج، إذ بلغت قيمة مربع كاي للنموذج (12.055) وهي دالة إِحْصَائِيَاً، أي أن النموذج يمثل البيانات تمثيلاً جيداً، مما يؤكد تأثير المتغيرات المستقلة وقدرتها التنبؤية في المتغير التابع.

وتظهر نتائج ملخص نموذج الانحدار الدال على جودة توافق النموذج مع البيانات أن قيمة نقلكرك (Nagelkerke R Square) التي تناضر معامل التحديد في الانحدار الخطي بلغت (.310) تقريباً وتشير إلى نسبة التباين المفسر في المتغير التابع والذي يمكن أن يعزى الى المتغيرات المستقلة المتضمنة في النموذج، أي أن هناك نسبة تقدر بـ (31%) من تصنيف المتغير التابع تعزى للمتغيرات المستقلة.

أما قيمة ودلالة اختبار هوسمر وليميشو (Hosmer and Lemeshow Test)، والذي بلغ قيمة مربع كاي (2.862) وهي قيمة غير دالة إِحْصَائِيَاً إذ بلغت قيمة sig(.943) مما يشير إلى أن الحالات المشاهدة لا تختلف عن الحالات المتوقعة المتنبأ بها كدليل على توافق نموذج الانحدار بصورة جيدة مع واقع البيانات المستخدمة.

وقد أظهرت نتائج التكرارات الملاحظة توافق بالتكرارات المتنبأ بها لاختبار (Hosmer and Lemeshow Test) إذ استقرت على الخطوة العاشرة حيث تبين تساوي الفرق بين التكرارات الملاحظة والمتنبأ بها إذ بلغت (.099) كفارق بين لا يوجد أداء تفاضلي (0.00-0.099)، وهو نفس الفرق بين يوجد أداء تفاضلي (5.901-6.00). والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

تكرارات تصنيف ظهور مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة (يوجد – لا يوجد) في ضوء البيانات المشاهدة والمتنبأ بها

التنبؤ					
المشاهدة		الأداء التفاضلي			النسب الصحيحة
		لا يوجد	يوجد	المجموع	
الأداء التفاضلي	لا يوجد	3	10	13	32.1
	يوجد	2	36	38	74.7
النسبة الكلية					76.5

فيما يظهر من الجدول (2) تكرارات تصنيف الفقرات في ضوء البيانات المشاهدة والمتنبأ بها من قبل النموذج إذ بلغت نسبة التصنيف الصحيح الكفاءة نسبة التصنيف الصحيح "(Et) Efficiency Specificity" للنموذج لظهور مؤشر الأداء التفاضلي (76.5%) مما يشير إلى جودة النموذج في تصنيف ظهور مؤشر الأداء اعتماداً على هذه المتغيرات المستقلة وقيمة أفضل من النموذج الثابت، إذ بلغت دقة التصنيف للنموذج أو النوعية (Specificity) لظهور مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة (94.74%)، وهو مؤشر مميز للقدرة التنبؤية للمتغيرات المستقلة. والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

قيمة ثابت النموذج والمتغيرات المستقلة ودلالتها الإحصائية

Exp(B)	Sig	df	Wald	S.E.	B	المتغيرات
0.317	0.189	1	1.726	0.873	-1.148	إحصائي المطابقة للفقرة
8.274	0.048	1	3.899	1.920	3.790	أقصى معلومات للفقرة
0.007	0.709	1	0.139	13.494	-5.027	الخطأ المعياري في تقدير صعوبة الفقرة
3.408	0.412	1	0.672	1.495	1.226	الثابت

يظهر من الجدول (3) معاملات الانحدار (B)، للمتغيرات المستقلة والثابت من خلال العمود (B)، وهي القيم التي تستخدم في معادلة التنبؤ، والتي تتضمن كل المتغيرات المستقلة الدالة مع قيمة الثابت. يتضح من النتائج أن قيمة معامل الانحدار لمتغير إحصائي المطابقة للفقرة (1.148-)، وبلغت قيمة إحصائي والد Wald(1.726)، وهي قيمة غير دالة إِحْصَائِيَاً عند مستوى دلالة (.189)، وبلغت نسبة الأَرْجَحِية *(Likelihood-Ratio)* (0.317) وهذا يُعد مؤشراً دالاً على صحة الفرض الصفري، وأن التأثير لهذا المتغير لا يختلف عن الصفر، فيما أظهرت النتائج أن متغير أقصى معلومات للفقرة هو المتغير الوحيد الذي له قدرة تنبؤية بتصنيف ظهور مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة (يوجد – لا يوجد) إذ بلغت قيمة معامل الانحدار (3.790)، وبلغت قيمة إحصائي Wald (3.899)، وهي قيمة دالة إِحْصَائِيَاً عند مستوى دلالة (.045)، وهذا مؤشر على التأثير الدال لهذا المتغير، وأنه كلما ارتفعت كمية المعلومات التي تقدمها الفقرة والتي تظهر في مؤشر أقصى دالة معلومات عند أي نقطة صعوبة على مقياس التدريج لمواقع الفقرات وتقدير قدرة الأفراد بوحدة واحدة؛ زادت نسبة أرجحية ظهور مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة بمقدار (8.274)، فيما ظهرت قيمة معامل الانحدار لمتغير الخطأ المعياري في تقدير صعوبة الفقرة (5.027-)، وبلغت قيمة إحصائي والد Wald

(139.)، وهي قيمة غير دالة إِحْصَائِيَاً عند مستوى دلالة (709.)، و بلغت نسبة الأَرْجَحِية *(Likelihood-Ratio* (0.007)، وهذا يعد مؤشراً دالاً على صحة الفرض الصفري، وأن التأثير لهذا المتغير لا يختلف عن الصفر، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ لهذه المتغيرات واحتمالية ظهور مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة التفاضلي والتي تظهر بالمعادلة التنبؤية التالية:

$$log(p/1-p) = b0 + b1*x_1 + b2*x_2 + b3*x_3$$

log(p/1-p) = -1.226-1.148* إحصائي المطابقة *3.790 + أقصى معلومات للفقرة *3.790 + الخطأ المعياري في تقدير صعوبة الفقرة

المراجع العربية والانجليزية:

أولاً: المراجع العربية:

بني عطا، زايد صالح إبراهيم (2018). أثر القيم المتطرفة على الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الرياضيات في الدراسة الدولية تيمس تبعاً لمتغير الجنس، *العلوم التربوية، 45*، 157-176.

بيكر، فرانك (2010). *أسس نظرية الاستجابة للفقرة*. (الطريري، عبد الرحمن؛ أبو هاشم، السيد؛ شلبي، سوسن، مترجمون) دار جامعة الملك سعود للنشر (الكتاب الأصلي منشور Baker, B 2001).

تيغزة، أمحمد بوزيان (2009). نظرية الصدق الحديثة ومتضمناتها التطويرية لواقع القياس، *ندوة علم النفس والتنمية الفردية والمجتمعية*، جامعة الملك سعود 1430هـ.

أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف؛ صادق، آمال مختار (2005). *اختبار كاتل للعامل العام، مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة "المقياس الثالث الصورة (أ)*. مكتبة الأنجلو المصرية.

دي إيالا، أر جي (2017). *النظرية والتطبيق في نظرية الاستجابة للفقرة*. (الكيلاني، عبد الله؛ البرصان، إسماعيل، المترجمان). دار جامعة الملك سعود للنشر (الكتاب الأصلي منشور. *(Ayala, 2009*

صالح، عامر مهدي. (2022). أثر حجم العينة في الأداء التفاضلي للمفردة على وفق أنموذج ثلاثي المعلم. *مجلة الجامعة العراقية، 55* (3)، 564-580.

ضعضع، هبة عبد اللطيف. (2023). أثر اختلاف نموذج الاستجابة للفقرة (1PL,2PL,3PL) في الإداء التفاضلي للفقرة. *مجلة الاستاذ للعلوم الانسانية والاجتماعية. 62*(1)، 23-45.

العبد الله، زياد أحمد. (2022). أثر حجم العينة في الأداء التفاضلي للفقرة وفقا لنظرية الاستجابة للفقرة .*مجلة البحوث التربوية والنفسية، 19* (72)، 119-143.

عبد الوهاب، محمد محمود (2014). الكشف عن الأداء التفاضلي على فقرات مقياس أساليب المعاملة الوالدية بين الآباء والأمهات وبين الأبناء من الجنسين. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 45*(4)، 155-178.

أبو علام، رجاء محمود. (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، دار النشر للجامعات.

علي، سعدي أحمد وعيال، ياسين حميد. (2021). تأثير اختلاف مستوى القدرة في الأداء التفاضلي وفقاً للأنموذج ثنائي المعلم لنظرية الاستجابة للفقرة. *مجلة الآداب*،*1* (138)، 137-162.

قيلي ح. (2020). التنبؤ العلمي. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، 8(2)، 70-87.

كروكر، والجينا (2017). *مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة* (الحموري، هند؛ دعنا، زينات، المترجمتان). دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، (الكتاب الأصلي منشور (Crocker, L., & Algina, J, 1986) .

المحروقية، زينب بنت محمد بن حمود، عمارة، إيهاب محمد نجيب، وابن كاظم علي بن مهدي. (2024) *الأداء التفاضلي لمفردات اختبار الرياضيات للصفين الرابع والثامن في الدراسة الدولية TIMSS 2019 تبعاً المتغير الجنس في سلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس

مكتب التربية والتعليم بمحافظة ذمار (2019). إحصائيات طلبة المرحلة الثانوية، إدارة الإحصاء.

نتكو، أنثوني؛ بروكهارت، سوزان. (2018). *التقويم التربوي للطلبة* (ترجمة علي القرني وآخرين)، مكتب التربية العربي لدول الخليج (الكتاب الأصلي منشور (Anthony J.at all, 2007).

النفيعي، عبد الرحمن عبد الله (2008). *مقارنة فاعلية عدد من الطرق الإحصائية للكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات الاختبارات وأثر ذلك على الخطأ المعياري من النوع الأول وقوة الاختبار*. [رسالة دكتوراه غير منشورة] . جامعة أم القرى.

Arabic references

Banī ʿAṭā, Zāyid Ṣāliḥ Ibrāhīm (2018). Athar al-Qayyim al-mutaṭarrifah ʿalá al-adāʾ altfāḍly lfqrāt ikhtibār al-riyāḍīyāt fī al-dirāsah al-Dawlīyah tyms tbʿan lmtghyr al-jins, al-*ʿUlūm al-Tarbawīyah, 45*, 157-176.

Bīkar, Frānk (2010). *Usus Naẓarīyat al-istijābah llfqrh*. (al-Ṭurayrī, ʿAbd al-Raḥmān ; Abū Hāshim, al-Sayyid ; Shalabī, Sawsan, mtrjmwn) Dār Jāmiʿat al-Malik Saʿūd lil-Nashr (al-Kitāb al-aṣlī manshūr Baker, B 2001).

Tyghzh, Amḥammad Būziyān (2009). Naẓarīyat al-ṣidq al-ḥadīthah wmtḍmnāthā al-taṭwīrīyah li-wāqiʿ al-qiyās, *Nadwat ʿilm al-nafs wa-al-tanmiyah al-fardīyah wa-al-mujtamaʿīyah,* Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, al-Riyāḍ..

Abū Ḥaṭab, Fuʾād ʿAbd al-Laṭīf ; Ṣādiq, Āmāl Mukhtār (2005). *ikhtibār kātl lil-ʿāmil al-ʿāmm, miqyās al-dhakāʾ almtḥrr min Athar al-Thaqāfah "al-miqyās al-thālith al-Ṣūrah (U)" "*, Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

Dī iyālā, ar Jī (2017). *al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq fī Naẓarīyat al-istijābah llfqrh.* (al-Kīlānī, ʿAbd Allāh ; al-Burṣān, Ismāʿīl, almtrjmān). Dār Jāmiʿat al-Malik Saʿūd lil-Nashr (al-Kitāb al-aṣlī manshūr. Ayala, 2009)

Ṣāliḥ, ʿĀmir Mahdī. (2022). Athar ḥajm al-ʿayyinah fī al-adāʾ altfāḍly llmfrdh ʿalá wafqa Unmūdhaj thulāthī al-Muʿallim. *Majallat al-Jāmiʿah al-ʿIrāqīyah, 55* (3), 564-580.

Ḍʿḍʿ, Hibat ʿAbd al-Laṭīf. (2023). Athar ikhtilāf namūdhaj al-istijābah li-L Faqrah (1PL, 2PL, 3PL) fī alʾdāʾ altfāḍly li-L Faqrah. *Majallat al-Ustādh lil-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah. 62* (1), 23-45.

Al-ʿAbd Allāh, Ziyād Aḥmad. (2022). Athar ḥajm al-ʿayyinah fī al-adāʾ altfāḍly li-L Faqrah wafqan li-naẓarīyat al-istijābah llfqrh. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. 19* (72), 119-143.

ʿAbd al-Wahhāb, Muḥammad Maḥmūd (2014). al-kashf ʿan al-adāʾ altfāḍly ʿalá fqrāt miqyās Asālīb al-Muʿāmalah al-wālidīyah bayna al-Ābāʾ wa-al-ummahāt wa-bayna al-abnāʾ min al-jinsayn. *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs, 45* (4), 155-178.

Abū ʿAllām, Rajāʾ Maḥmūd. (2011). *Manāhij al-Baḥth fī al-ʿUlūm al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah*, Dār al-Nashr lil-Jāmiʿāt.

ʿAlī, Saʿdī Aḥmad wa-ʿiyāl, Yāsīn Ḥamīd. (2021). Taʾthīr ikhtilāf mustawá al-qudrah fī al-adāʾ altfāḍly wafqan llʾnmwdhj thunāʾī al-Muʿallim li-naẓarīyat al-istijābah llfqrh. *Majallat al-Ādāb, 1 (138),* 137-162.

Krwkr, wāljynā (2017). *madkhal ilá Naẓarīyat al-qiyās al-taqlīdīyah wa-al-muʿāṣarah* (al-Ḥammūrī, Hind ; Daʿnā, Zīnāt, almtrjmtān). Dār al-Fikr Nāshirūn wa-Muwazziʿūn, Ṭ1, (al-Kitāb al-aṣlī manshūr Crocker, L., & Algina, J, 1986).

Almḥrwqyh, Zaynab bint Muḥammad ibn Ḥammūd, ʿImārah, Īhāb Muḥammad Najīb, wa-Ibn Kāẓim ʿAlī ibn Mahdī. (2024) al-adāʾ altfāḍly li-mufradāt ikhtibār al-riyāḍīyāt llṣfyn al-rābiʿ wa-al-thāmin fī al-dirāsah al-Dawlīyah TIMSS2019 tbʿan al-mutaghayyir al-jins fī Salṭanat ʿAmmān (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs

Maktab al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm bi-Muḥāfaẓat Dhamār (2019). iḥṣāʾīyāt ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah, Idārat al-Iḥṣāʾ.

Ntkw, anthwny ; brwkhārt, Sūzān. (2012). *al-Taqwīm al-tarbawī lil-Ṭalabah* (tarjamat ʿAlī al-Quranī wa-ākharīn), Maktab al-Tarbiyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj (al-Kitāb al-aṣlī manshūr (Anthony J. at all, 2007).

Al-Nufayʿī, ʿAbd al-Raḥmān ʿAbd Allāh (2008). *muqāranah fāʿilīyat ʿadad min al-ṭuruq al-iḥṣāʾīyah lil-kashf ʿan al-adāʾ Altfāḍly lfqrāt al-ikhtibārāt wa-athar dhālika ʿalá al-khaṭaʾ al-miʿyārī min al-nawʿ al-Awwal wa-qūwat al-ikhtibār*. [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Umm al-Qurá.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing. American Psychological Association.*

Cains, J.;Bridglall, B.;& Chatterji,M. (2014).Understanding validity and fairness issues in high-stakes individual testing situations. *Quality Assurance in Education* ,22(1),5-18.

Camili, G & Shepard, L.A.(1994). *Methods for identifying biased test items*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication

Edward, H. (2010). Interpretation of the Three-Parameter Testlet Response Model and Information Function. *Applied Psychological Measurement, 34* (7): pp467-482. https://doi.org/10.1177/0146621610364975

Ellis, B. B., & Raju, N. S. (2004). Test and item bias: what they are, what aren't, and how to detect them: measuring up. In J. Wall and G. Walz (Eds.), Measuring Up*: Assessment Issues for Teachers, Counselors, and Administrators (pp. 89-98).* Greensboro: *CAPS Press.*

Greer, T. G. (2004). *Detection of diff erential item functioning (DIF) on the SATV: Acomparison of four methods: Mantel-Haenszel, logistic regression, simultaneous item bias and likelihood ratio test*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.

Gruijter, D. and Kamp, L. (2005). *Statistical Test Theory for Education and Psychology*, Retrieved December 30, 2005.

Hambleton R., Jones, R. (1993), Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development, NCME items: *The Instructional topics in educational measurement series, Educational Measurement: Issues and Practice*, Module 16.

Hambleton, R. & Murray. L. (1983). Some goodness of fit investigations for response models. In R.K. Hambleton (ED.), *Applications of item response theory* (PP. 71-94). Vancouver, British Columbia.

Hambleton, R., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory, principles and applications. Kluwer* -Nijhoff, USA.

Hambleton, R., Swaminathan, H. (2010). *Item Response Theory. Principles and Application. Boston*: Kluwer-Nigh off Publishing.

Hambleton, R., Swaminthan, H., & Rogers, J. (1991). *Fundamentals of item response theory. Newbury park*: Sage publications.

Karami, H. (2011). *Detecting Gender Bias in A Language Proficiency Test. International Journal of Language Studies,* 5:2,27-38.

Lai, H., & Krishnan, V. (2013). *Applications of Differential Item Functioning (DIF) and Natural Language Processing (NLP) on Alberta's Early Child Development Instrument (EDI) data, Early Childhood Mapping (ECMap) Project, Community-University Partnership (CUP), Faculty of Extension,* University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.

Lord, F. (1980). *Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems*. NJ: Lawrence Erlbaum. Google Scholar

Maller, S. J. (2003). Best practices in detecting bias in nonverbal tests. *In Handbook of nonverbal assessment* (pp. 23-47). Boston, MA: Springer US.

McDonald, R. P. (1978). Generalizability in factorable domains: Domain validity and generalizability. *Educational and Psychological Measurement, 38*, 75–79.

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Petersen,M.A Groenvold, M, Bjorner, J.B, Aaronson, N, Conroy, T, Cull, A, Fayers, P, Hjermstad, M, Sprangers, M and Sullivan, M, (2003). Use of differential item functioning analysis to assess the equivalence of translations of a questionnaire. *Quality of Life Research 12: 373–385.*

Raju, N. S. (1988). The area between two item characteristic curves. *Psychometrika*, *53*(4), 495-502. https://doi.org/10.1007/BF02294403

Reise, S. P., & Waller (1990). Fitting the two-parameter model to personality data. *Applied Psychological Measurement, 14*, 45—58

Rose, B. Bjorner, J. Becker, F. Friesc, E. (2008). Evaluation of A Preliminary Physical Function Item Bank Supported the Expected Advantages of the Patient-Reported Outcomes Measurement Information System (Promise), *Journal of clinical Epidemiology, 61*, 17–33. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2006.06.025

Roussos, L. A., & Stout, W. F. (1996). Simulation studies of the effects of small sample size and studied item parameters on SIBTEST and Mantel-Haenszel Type I error performance. **Journal of Educational Measurement, 33**(2), 215–230. https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1996.tb00490.x

Samejima, F. (1969). Estimation of ability using a response pattern of graded scores. *Psychometrika Monograph*, 17

Samejima, F. (1997). Graded response model. In W. J. van der Linden & R. K. Hambleton (Eds.), *Handbook of modern item response theory*. 85–100. New York: Springer.

Siang C. & Fritz D.(2006). How Big Is Big Enough? Sample Size Requirements for CAST Item Parameter Estimation*, Applied Psychological Measurement, 19(3):pp 241- 255.*

Sideridis, g and Tsaousis, I, (2013a). DIF Analysis for Item and Test on the NCA Tests The General Ability Test (GAT) Art Major. *National Center for Assessment in Higher Education. TR035-2013.*

Stevens, J.P. (2009*). Applied multivariate statistics for the social sciences*. New York: Taylor & Francis.

Thissen, D. (2001). *IRTLRDIF v.2.0b: Software for the computation of the statistics involved in item response theory likelihood-ratio tests for differential item functioning*. University of North Carolina at Chapel Hill.

Warm, A. (1978). *A primer of Item Response Theory*: US. Coast Guard Institute Oklahoma, 73/69.

Wiberg, M. (2007). *Measuring and detecting differential item functioning in criterion-referenced licensing test*: A theoretic comparison of methods. EM No 60. Retreived August 20, 2017. from.www.edusci.umuse/digitalAssets/159/59534-emno -60.

الملاحق:

جدول (1):

معاملات الارتباط باستخدام مربع إيتا بين الأداء التفاضلي للفقرة، ومؤشر إحصائي المطابقة للفقرة وأقصى معلومات للفقرة والخطأ المعياري في التقدير لصعوبة الفقرة بطريقة نسبة الأرجحية

	إحصائي المطابقة	أقصى معلومات للفقرة	الخطأ المعياري في التقدير لصعوبة الفقرة
النموذج الثلاثي المعلم	**.201**	**.351**	**.316**

جدول (3)

تصنيف ظهور مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة (يوجد – لا يوجد) في النموذج الثابت

النموذج			Predicted	
			DIF	Percentage Correct
			لا يوجد	يوجد
3PLM	**DIF**	لا يوجد	**0**	13	0
		يوجد	**0**	38	100.00
النسبة الكلية					74.5

جدول (4)

محاولات تقدير الإمكان الأكبر لثابت النموذج (Step 0)

	Iteration	-2 Log likelihood	Coefficients Constant
3PLM	4	57.901	1.073

جدول (5)

قيمة ثابت النموذج ودلالته الإحصائية

Step		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Constant	**3PLM**	1.073	0.321	**11.145**	1	**0.001**	2.923

جدول (8)

ملخص النموذج للانحدار (اختبار جودة وإحصاءات توافق النموذج مع البيانات)

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
3PLM	45.846[a]	0.211	0.310

a. Estimation terminated at iteration number 4 because parameter estimates changed by less than .001.

جدول (7)

اختبار امينيبوس Omnibus للكشف عن دلالة النموذج

Sig.	df	Chi-square		
0.007	3	12.055	Step	Step 1
0.007	3	12.055	Block	
0.007	3	12.055	Model	

جدول (6)

إعادة تقديرات معالم محاولات تقدير الإمكان الأكبر للنموذج بالمتغيرات المستقلة (Step 1)

النموذج			-2 Log likelihood	Coefficients			
				Constant	إحصائي المطابقة للفقرة	أقصى معلومات للفقرة	الخطأ المعياري في التقدير لصعوبة الفقرة
الأداء التفاضلي للفقرة	Step 1	1	48.940	1.445	-0.772	1.358	-5.745
		2	46.306	1.437	-1.077	2.691	-5.705
		3	45.869	1.297	-1.150	3.526	-5.278
		4	45.846	1.231	-1.148	3.773	-5.045
		5	45.846	1.226	-1.148	3.790	-5.027
		6	**45.846**	1.226	-1.148	3.790	-5.027

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 27/ 06/ 2024م
تاريخ القبـول: 01/ 09/ 2024م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

التعليم العالي في فلسطين نشأته وتطوره "دراسة مقارنة قبل وبعد إعلان السلطة الفلسطينية

نايف عبد الرؤوف محمد الخطيب*
nayefalkhateeb2016@yahoo.com

نتاشا عمر أحمد أبو زياد **
Natasha.o.ziyad@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى توضيح نشأة وتطور التعليم العالي في فلسطين، ومقارنته قبل وبعد قيام السلطة الوطنية الفلسطينية، والتحديات التي تواجهه وإمكانية تجاوزها، وذلك انطلاقاً من المؤشرات الكميّة والنوعيّة، باعتماد عدة مناهج وهي التاريخي والوصفي التحليلي المقارن، وقد توصلت إلى عدة استنتاجات وهي: هناك تأثيرٌ واضح للأوضاع غير المستقرة والمستمرة متمثلة بالاحتلال والانقسام "السياسي في عرقلة عمل مؤسسات التعليم العالي وتحدّياته؛ وقد أسهم قيام السلطة الوطنية الفلسطينية في تنامي مؤشرات التعليم العالي كماً ونوعاً، وذلك مقارنة بمرحلة ما قبل السلطة من ناحية أعداد الطلبة الملتحقين، والخريجين، والكوادر التعليمية في الجامعات والكليّات، وكذلك فيما يتعلق بالمؤشرات النوعيّة متمثلة بالإنفاق والتمويل والبحث العلمي والحوكمة والاستقلالية والحرية الأكاديمية، وتحسين جودة مخرجات التعليم، وبالرغم من ذلك فهناك العديد من المشكلات التي تتطلب الحل الجذري في ضوء رؤية :وطنية شاملة.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي في فلسطين- قبل وبعد قيام السلطة الفلسطينية- المؤشرات والتحديات وتجاوزها.

* طالب دكتوراة في القيادة والإدارة التربوية- عمادة الدراسات العليا- كلية التربية – جامعة القدس
** طالبة دكتوراة في القيادة والإدارة التربوية- عمادة الدراسات العليا- كلية التربية – جامعة القدس .

للاقتباس: الخطيب، نايف عبد الرؤوف محمد؛ أبو زياد، نتاشا عمر أحمد. (2024). التعليم العالي في فلسطين نشأته وتطوره "دراسة مقارنة قبل وبعد إعلان السلطة الفلسطينية" العام 2023-2024، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(4)، 40-71.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2255

OPEN ACCESS
Received: 27-06-2024
Accepted: 01-09-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Higher education in Palestine, its origins and development, a comparative study before and after the announcement of the Palestinian Authority

Nayef Abd Alraouf Mohammad Alkhateeb *
nayefalkhateeb2016@yahoo.com

Natasha Omar Ahmed Abuziyad **
Natasha.o.ziyad@hotmail.com

Abstract:

The study aimed to clarify the emergence and development of higher education in Palestine, and compare it before and after the establishment of the Palestinian National Authority, highlighting the challenges it faces and the possibility of overcoming them. Quantitative- qualitative historical, descriptive and analytical comparative approaches were followed. The study results showed that there was a clear impact of the unstable and ongoing conditions represented by the occupation and political division in obstructing the work of higher education institutions and its challenges. The establishment of Palestinian national authority contributed to the growth of higher education indicators quantitatively and qualitatively compared to the period before the authority in terms of the numbers of enrolled students, graduates, educational staff in universities and colleges, as well as with regard to qualitative indicators represented by spending, financing, scientific research, governance, independence, academic freedom, and improving the quality of educational outcomes. There were many problems that require a radical solution in light of a comprehensive national vision.

Keywords: Higher education in Palestine- Before and after the establishment of the Palestinian Authority- Indicators, Challenges and overcoming them.

* Ph.D. Scholar in Educational Leadership and Administration - College of Education - University of Jerusalem

** Ph.D. Scholar in Educational Leadership and Administration - College of Education - University of Jerusalem

Cite this article as:: Alkhateeb, Nayef Abd Alraouf Mohammad. & **Abuziyad, Natasha Omar Ahmed**. (2024). **Higher education in Palestine, its origins and development, a comparative study before and after the announcement of the Palestinian Authority**. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(4) 40-71

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2255

المقدمة

عانى التعليم العالي في فلسطين - كما غيره من القطاعات الخدمية لعقود طويلة - من إهمال ’وتهميش ممنهج من قبل الاحتلال الإسرائيلي الذي كان يدير التعليم بمؤسساته المختلفة، في حين كان الوضع التعليمي في إسرائيل يشغل موقعاً هاماً بين الدول المتقدمة، إلا أنّه ومنذ إعلان قيام السلطة الوطنيّة الفلسطينيّة في العام (1994 م) تحسن الاهتمام بالتعليم عموماً، وبالتعليم العالي خصوصاً، في كل من الضفة الغربية و قطاع غزة، وهو ما انعكس إيجاباً على الوضع التعليمي، وأسهم في تطوره نسبياً عما كان عليه في السابق، بالرغم من ذلك فإنه ما زال يعاني العديد من الصعوبات(دواس أبو الرب وحريري، 2009). ويحتاج قطاع التعليم العالي الفلسطيني إلى مزيد من الاهتمام حتى يحافظ ما كسبه في نضاله الطويل أجل البقاء (Koni, et al.,2013) وقد سعت الجهات المسؤولة عن التعليم العالي في فلسطين على جعله متاحاً للجميع ليحقق المساواة، والانتقال به تدريجياً نحو مجانية التعليم العالي، وربط عملية التعليم بالتنمية، بكونها تمثل تطبيقاً لأحد أهم البنود الواردة في العهد الدولي الخاص بالحقوق الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة لعام 1966م (الأمم المتحدة، 2008). وهو ما أكد عليه القانون الأساسي للتعليم العالي الفلسطيني (1998) رقم (11) كإجراء تشريعي نص في مادته الثانية على استقلالية الجامعات والمعاهد العليا ومراكز البحث العلمي، وأقر في مادته الثالثة دور الوزارة بضمان حرية البحث العلمي والإبداع الأدبي والثقافي والفني، وفي الواقع تعمل السلطة الوطنية على تطبيق ذلك، والسعي لجعل التعليم العالي حق لكل مواطن تتوفر فيه الشروط العلمية والموضوعية للالتحاق به (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2024). إذ يمثل التعليم العالي ثروة الفلسطينيين الرئيسية مع غياب الموارد الطبيعية الأخرى، وينظرون للتعليم بكونه المصدر الأكثر أهميّة في تطوير الوضع الاقتصادي والسياسي والاجتماعي لديهم (Sheldan & Qwaider, 2018). وكما عبر فريري رائد التعليم التحرري بأن التعليم هو وسيلة لإنسان للتغلب على الظلم والفقر والخوف، ويزخر التعليم العالي في فلسطين بتجارب عديدة مليئة بالتحديات والحرص على البقاء، والدافعية لمشاركة التجارب مع الآخرين والتعلم منهم (Saffarini, 2010). ومنذ نشأة الجامعات في فلسطين أصبحت الملجأ والأمل للأجيال من الشباب، لتطوير معارفهم ومهاراتهم، وعلى الرغم من أن دور الجامعات في التنمية الاقتصادية لا يوازي ما يمكن أن تقدمه المؤسسات الأخرى، إلا أن بقاء الجامعات الفلسطينية وتطورها في ظروف غير طبيعية وتمسك فلسطين بالاستثمار بالفلسطينيين هو الانجاز الأكبر الذي يؤسسه المجتمع’

الفلسطيني (Alfoqahaa, 2015). ومن هنا كان موضوع الدراسة حول نشأة التعليم العالي في فلسطين، والتطور الذي طرأ عليه منذ الاحتلال الإسرائيلي للأراضي الفلسطينية، وبعد قيام السلطة الوطنية الفلسطينية حتى التاريخ الحالي.

مشكلة الدراسة ومسوغاتها

يتطلب الحديث عن التعليم' الفلسطيني مراجعة السياق التاريخي والسياسي الذي نشأ فيه، لتكوين رؤية' وخلفية تسهم في اكتشاف طبيعة' القضايا المعاصرة الرئيسية (Abu-Saad, 2006). ذلك أن مسيرة: التعليم العالي في فلسطين تظهر ما مر به من تحديات جعلته متأخراً عن محيطه العربي' والإقليمي، نتيجة الاحتلال الإسرائيلي لفلسطين في العام (1948م) وثم احتلال الضفة الغربية في العام (1967م)، وما تبعه من أحداث: سياسية، وتوقيع' اتفاقية أوسلو (1993-1994م) التي كان لها الأثر الكبير في نشوء مؤسسات التعليم العالي، ومحاولاتها المتكررة للبقاء، والصمود في وجه الترهيب' والتهميش' والاستلاب (الدماغ، 2021). وتظهر التغيرات الكبيرة والنقلة المهمة بعد إعلان السلطة الفلسطينية، وتوقيع اتفاق' أوسلو في العام (1994م) في تطور قطاع التعليم عموماً، والتعليم العالي تحديداً، إذ تم إنشاء وزارة' التربية' والتعليم المشتركة مع التعليم العالي، ثم إنشاء وزارة خاصة بالتعليم' العالي والبحث' العلمي، أخذت على عاتقها تطوير التعليم في فلسطين (دواس وآخرون،2009). وما تبع ذلك من نمو كماً ونوعاً في التعليم العالي، وما رافقه من تحديات مستمرة ومحاولات لتجاوزها، ومن هنا كان **هدف** هذه الدراسة مناقشة نشأة التعليم العالي الفلسطيني وتطوره في ظل مرحلتين تاريخيتين وهما: قبل إعلان قيام السلطة الوطنية الفلسطينية وبعدها، كما أنها محاولة لتقديم تحليل نظري لطبيعة الصيرورة التاريخية التي أسهمت في إحداث التغيرات مع خصوصية الحالة' الفلسطينية، ووصف الملامح التي تميز بها التعليم العالي في كل منها، والتحديات والمعوقات التي واجهته في كلا المرحلتين، انطلاقاً من التحليل النظري للتقارير الإحصائية وللأدبيات والدراسات التي اهتمت بموضوع التعليم العالي، وما طرأ عليه من تغيرات خلال كل من القرنين العشرين والحادي والعشرين، وذلك بطرح عدد من الأسئلة تسمح بإجراء المقارنة من عدة نقاط وفقاً للآتي:

1- ما هي مكانة التعليم العالي الفلسطيني قبل قيام السلطة الوطنيّة الفلسطينيّة، وما هي سماته؟

2- ما التطور الذي طرأ على التعليم العالي الفلسطيني بعد قيام السلطة الوطنيّة الفلسطينيّة؟ وما هي مميزاته وتحدياته؟

3- ما هي المؤشرات الكمية والنوعية لتطور التعليم العالي في فلسطين من الجامعات والكليات الجامعية؟

4- ماهي التحديات التي تواجه هذا التطور؟ وكيف يمكن تجازوها؟

أهميّة الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة بكونها محاولة لتقديم صورة أكثر وضوحاً حول نشأة التعليم العالي وتطوره في فلسطين، بالمقارنة بين فترتين زمنيتين وهما ما قبل وبعد قيام السلطة الوطنيّة الفلسطينيّة في تسعينيات القرن الماضي، وطبيعة التغيرات التي رافقت ذلك، وانعكاساها على جودة التعليم العالي الفلسطيني ومكانته محلياً وعالمياً، واهتمام الباحثين الأكاديميين والتربويين بالتعليم العالي، وما يعانيه من صعوبات وتحديات، وما يتسم به من ميزات تظهر جليّة في مخرجات الشباب الجامعي الفلسطيني، والذي يسهم بدوره في تنمية' المجتمع' الفلسطيني ككل، وتتميز هذه الدراسة بالتركيز على التطورات التي طرأت على التعليم العالي خلال حقبة زمنية تميزت عالمياً بكونها متسارعة التطور.

: منهج" الدراسة

تستند الدراسة إلى عدة مناهج وهي المنهج التاريخي الذي يصف المراحل التاريخيّة التي مر بها التعليم العالي، المنهج الوصفي التحليلي المقارن، الذي يرمي إلى وصف واقع التعليم العالي في الأراضي' الفلسطينية، انطلاقاً من النشأة والتطور الذي طرأ عليه خلال فترتين' زمنيتين وهما قبل قيام السلطة الوطنية الفلسطينية وبعدها، والمقارنة فيما بينها من مقارنة نقدية تحليلية ' نظرية بالاعتماد على المراجعة الموضوعية للأدبيات والدراسات والإحصاءات المتعلقة بالموضوع.

1. نشأة: التعليم العالي الفلسطيني وو اقعه قبل قيام السلطة الفلسطينية:

خضع التعليم الرسمي في فلسطين منذ بداياته، لسيطرة' الإدارات الاستعمارية المتتالية، منذ الدولة العثمانية (1516 إلى 1917)، والانتداب البريطاني (1917-1948) ومن ثم الاحتلال الإسرائيلي (1948)، وسيطرته على الضفة الغربية وقطاع غزة (1967) (Abu-Saad, 2006). ليصبح التعليم بالنسبة للفلسطينيين، بعد خسارة الأرض، الركيزة الأساسية والأداة' المهمة في معركة الصمود' والبقاء (Smith & Scott, 2023). وتعود نشأة أول مؤسسة تعليم عالٍ، للكلية العربية التي تم

انشاؤها في العام (1918م) في القدس، وبها زرعت أول بذور مؤسسات التعليم العالي، وقد هدفت إلى إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية، وقد استقطبت الطلبة، وكانت تعد العُدّة لمنح درجة البكالوريوس، لكن وقوع النكبة حال دون ذلك، إذ تم إغلاقها لوقوعها في منطقة الحرم القدسي (محمد وبطة، 2018، 22). وقد حاول الفلسطينيون في ثلاثينيات القرن الماضي إنشاء جامعة الأقصى في القدس، رداً على إنشاء الجامعة العبريّة من قبل الاحتلال لكنهم قوبلوا بالرفض، وفي تلك الفترة أُعلن عن إنشاء الجامعات العربيّة في دمشق والقاهرة وبغداد، كما أنشئت الجامعة الأمريكيّة في كل من بيروت والقاهرة وأصبحت ملاذاً للفلسطينيين من الميسورين (الحسنات، 2022).

وتعود نشأة التعليم العالي الحقيقية في فلسطين إلى أربعينيات القرن العشرين، إذ كان لنكبة عام (1948م) الدور الكبير في سعي الفلسطينيين لإثبات وجودهم، وعدّ الاهتمام بالتعليم العالي؛ الملاذ الآمن لإيجاد مصادر الرزق' الملائمة، واعتبر الأداة الأهم في الاستمرار والبقاء، وأنشئت المعاهد وكليات المجتمع الّتي هدفت إلى إعداد المعلمين ولكنّها لم تلب طموح المتعلمين، فكان خيار القادرين منهم التوجه نحو الجامعات في الدول العربية منها والغربية، وتحمّل الأعباء المادية الباهظة (عبد الرحمن، 2010). وقد أسهمت وكالة الغوث الفلسطينية بإنشاء مدارس في الضفة الغربية، وكان تنامي الحاجة إلى مدرسين للعمل ضمنها من جهة، بالإضافة إلى حاجة سوق العمل في دول الخليج 'لشباب متعلم؛ الدافع وراء التحاق الشباب الفلسطيني بالتعليم، وبذلك ظهرت الكليات المتوسطة التي تمنح درجة الدبلوم المتوسط لإعداد المعلمين، وقد تحولت هذه المعاهد لاحقاً في الستينيات والسبعينيات إلى جامعات، ومن أقدم هذه الجامعات وأكثرها عراقةً جامعة النجاح، وجامعة بير زيت، أما في قطاع غزة فلم تنشأ أي معاهد أو كليات إذ التحق الفلسطينيون بالجامعات المصرية مجاناً بكونه الحل الأمثل 'للوضع في القطاع (محمد وبطة ، 2018). وقد عُدّ العام (1967 م) مفصلاً تاريخياً في حياة المجتمع الفلسطيني وتحدياً لبقاء مؤسسات التعليم عموماً والتعليم' العالي خصوصاً، فقد شكّل الاحتلال' الإسرائيلي للضفة الغربية وقطاع' غزة تحدياً وجودياً، إذ حاول الاحتلال الإسرائيلي عرقلة التعليم العالي أمام هذه المعاهد والكليات، إلا أنها بقيت حاضرة، وسعت باستمرار إلى توفير التعليم، وتطوير' معارف الطلبة وإثرائها، وتبادل المعلومات مع المجتمع الأكاديمي الدولي (المركز الفلسطيني لحقوق الانسان، 2002). وفي واقع الحال؛ أدى غياب القيادات المتخصصة لمؤسسات التعليم إلى إنتاج حلول مجتمعية، وأصبح للأفراد ذوي المكانة' الاجتماعية والنفوذ 'الاقتصادي أو العلمي دوراً مهماً في دعم هذه المؤسسات، وظهرت أولى المبادرات في العام

(1972م) في كلية بيرزيت التي' أعلنت عن تطوير التخصصات ومنح درجة البكالوريوس، كما حولت مدارس الفرير في القدس في عام (1973 م) إلى جامعة أطلق عليها جامعة 'بيت لحم؛ وأُنشئت جامعة الخليل في عام (1980م) بعد أن كانت كلية، إلى جانب كلية الشريعة التي تأسست منذ عام (1971 م)؛ وأعلنت كلية النجاح في نابلس بوصفها جامعة في العام (1977م) بعد أن كانت كلية متوسطة؛ وفي عام (1978م) تأسست الجامعة' الإسلامية في غزة، ومع نهاية السبعينيات وبداية' الثمانينيات أُعلن افتتاح أربع كليات شكلت جامعة القدس (ماس، 2006).

كما تأسست في العقد الأخير من القرن العشرين عدد من الجامعات الفلسطينية، كجامعة الأزهر، جامعة القدس' المفتوحة، جامعة 'الأقصى، جامعة' الاستقلال، الجامعة الأمريكية في :جنين، جامعة فلسطين، جامعة' غزة، وجامعة' الإسراء، ونتيجة لذلك أُعلن عن مجلس جديد يدعى مجلس' التعليم' العالي بعد اجتماع الهيئات والنقابات والقيادات الجامعية، تم فيه تداول أمر التعليم العالي، وتحديد فلسفته' وأهدافه، ودعمه والتخطيط له، ليشكل مظلة تنظم عمل الجامعات والكليات الجامعية الفلسطينية، وحدثت نقلة مهمة في العام(1990 م) نتيجة لتعديل نظام' عمل المجلس وتشكيل' لجان متخصصة، إذ أصبح من الضروري أخذ موافقة مجلس التعليم العالي لافتتاح أي تخصص جديد في أي جامعة أو كلية جامعية (أبو حشيش، 2021). والذي يعد أول' حجر أساس لتثبيت دعائم الحوكمة في مؤسسات' التعليم' العالي. وبالرغم من ذلك؛ فقد تعرضت مؤسسات التعليم العالي منذ تفجير الانتفاضة الأولى في العام (1987م) لعدة ممارسات من قبل الاحتلال بإغلاقها والذي استمر لعدة أعوام، وحرمان الطلبة من حقهم في التعليم، ما دفع' الجامعات إلى إيجاد حلول لتعويض ذلك بالتدريس في أماكن خارج الجامعة، ووضع' الخطط للتعامل مع هذه الظروف القسرية وتجاوزها (مجلس التعليم العالي في القدس، 1989). إذ قام الاحتلال الإسرائيلي بمواجهة جهود التدريس خارج الحرم الجامعي كرد على عمليات الإغلاق، بالحد من التوسع في المباني والمرافق، ومن وصول الطلاب إلى المواد المكتبية (تصاريح خاصة لاستيراد الكتب الجديدة)، وعرقلة المساعدات المالية الخارجية، خاصة تلك التي يكون مصدرها الدول' العربية والعالم، وتقييد' الحرية الأكاديمية من خلال فرض الأوامر العسكرية، والتعطيل المستمر لعملية التعلم نتيجة اعتقال الطلاب واستجوابهم، وإطلاق النار عليهم، ليس فقط من قبل الجيش، ولكن أيضًا من قبل 'المستوطنين، ومضايقة خريجي الجامعات، الذين حرموا منذ عام (1992م) من حقهم في التوظيف (Assaf,1997). وخلاصة القول: أنّه لم يكن للشعب' الفلسطيني ومؤسساته أي سيطرة

أو رقابة على التعليم عموماً، والتعليم العالي خصوصاً، وقد اتسم التعليم الفلسطيني في ظل الإدارة العسكرية الإسرائيلية بعدم كفاية الإمدادات والمرافق، وتقييد الوصول إلى مؤسسات التعليم نفسها، وميزانية تعليمية غير كافية، ومناهج دراسية غير مناسبة، وطاقم عمل إداري وتدريسي خاضع لسيطرة الأجهزة الأمنية(Abu-Saad, 2006).

2. تطور التعليم العالي الفلسطيني بعد قيام السلطة الوطنية الفلسطينية، ميزاته وتحدياته:

يقتضي الحديث عن تطور التعليم العالي بعد قيام السلطة الوطنية الفلسطينية؛ النظر إلى حدثين مهمين وهما إعلان قيام السلطة الوطنية في العام (1994 م) من جهة، وسيطرة حركة حماس على قطاع غزة في العام(2007 م) من جهة ثانية، والآثار المترتبة على ذلك سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وخدمياً وثقافياً في كل من قطاع غزة والضفة الغربية، ويعد التعليم العالي أحد هذه القطاعات الخدمية المتأثرة، بالإضافة إلى حقيقة أن التعليم العالي الفلسطيني محدد بقيود سياسية فرضها واقع الاحتلال ومعاهدة السلام، وهو ما جعله غير قادر على وضع فلسفة تربوية خاصة به توجه مساره، فما طبيعة هذا التأثير وما واقعه؟.

ورثت السلطة الوطنية الفلسطينية منذ العام (1994 م) بنية تعليمية منهكة نتيجة الاعتداء المنظم والمتواصل للاحتلال الإسرائيلي على القطاعات والمؤسسات الفلسطينية بما فيها التعليمية، إذ تم تشكيل وزارة التعليم العالي عام (1996م) لتستكمل دور مجلس التعليم العالي الفلسطيني، الذي كان قائماً قبل قيام السلطة الوطنية الفلسطينية (أبو حشيش،2021)؛ وبذلك أصبحت وزارتا التربية والتعليم العالي تحت سيطرة الفلسطينيين أنفسهم، وأتيحت لهم الفرصة لإجراء إصلاحات لتحسين جودة النظام، وتوجيهه لتلبية متطلباتهم الاجتماعية، والاحتياجات الاقتصادية والثقافية. هدفت إصلاحاتهم الأولى إلى توحيد النظم التعليمية في الضفة الغربية وقطاع غزة، وتطوير جديد للمنهج الوطني الفلسطيني يعتمد على الأولويات الوطنية (Al-Ramahi & Davies, 2002). إلا أن غياب السيادة الوطنية الناتج عن غياب الحكومة الوطنية أدى إلى ظهور مشاكل كبيرة أمام قيام الوزارة بمهامها المختلفة من إعداد وتهيئة مؤسساتها في الدخول إلى القرن الحادي والعشرين بكفاءة (أبو دحو، 1997).

ويظهر تأثير الظروف السياسية التي يعيشها الفلسطينيون تاريخياً في العملية التعليمية، لاسيما في ظل الاحتلال الإسرائيلي وما تبعها من الانتفاضة الأولى والثانية، والإرهاب الذي تعرضت له

الكوادر التعليمية والطلبة من الاحتلال، وممارساته من خلال العدوان' المستمر، واقتحام الجامعات، وإتلاف الكتب والأجهزة' والوسائل التعليمية، وتعطيل الدراسة في عدد من 'الكليات، وإغلاقها بين فترة وأخرى، وهو ما أثر سلباً على تطوير الجامعات وتنفيذ خططها 'التنموية، كما كان لإقامة' جدار الفصل' العنصري تأثيراً كبيراً في عرقلة عملية التعليم، ومنع الطلبة من الوصول إلى 'جامعاتهم بالترهيب والقسر (دواس وآخرون،2009، 129-135). بالإضافة الى عدم الاستقرار السياسي داخل منطقة السلطة الوطنية وانعكاسه على تطور عملية التعليم ونجاحها' ونموها' وتطورها، وبالرغم من ذلك فقد عملت السلطة' الوطنية جاهدة - منذ تسلمها - على القيام بالإجراءات التي تسهم في تطوير عملية التعليم، وتوفير متطلباتها المادية وتقديم الموارد المالية اللازمة (دواس وآخرون،2009، 134).

وقد عملت السلطة الوطنية الفلسطينية على إصدار القوانين الناظمة لعمل مؤسسات' التعليم' العالي، ويعد إصدار قانون التعليم العالي رقم (11) في العام (1998 م) من أهم الخطوات لتثبت أركان عملية التعليم الجامعي في فلسطين إذ قدم توصيفاً مفاهيماً واضحاً للتعليم العالي بكونه يمثل الدراسة الأكاديمية والمهنية المنتظمة في مؤسسة تعليم عال بعد الحصول على الشهادة الثانوية ضمن خطوات' دراسية محددة، مقدماً توصيفاً لكل ما يتطلبه التعليم العالي من معطيات أكاديمية ومهنية وإدارية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2024). كما قدم تعريفاً محدداً للبحث العلمي بكونه النشاط المنظم الذي يقوم به باحث أو باحثون في مؤسسة تعليم عالٍ أو مركز بحوث بهدف تشكيل المعرفة ونقلها أو استخدامها أو تطويرها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2024).

كما بين القانون (11) للعام (1998م) وبشكل مفصل تعريف الجامعات والكليات النظرية والمهنية وشروط التعليم ضمنها، والشهادات التي يتم منحها من دبلوم وبكالوريوس ودبلوم عالي، ماجستير ودكتوراه. وأوضحت المادة (2) من القرار بقانون رقم (6) لسنة (2018م) بشأن التعليم العالي: "بأنه حق لكل فرد متى استوفى شروط الالتحاق التي تحددها الوزارة والمؤسسة التعليمية بما لا يقف حائلاً أمام ممارسة حق الفرد في التعليم العالي". وقد أوضح القانون (6) للعام (2018م) تنوع أنظمة الدراسة الجامعية من التعليم النظامي والتعليم المفتوح والتعليم الالكتروني المعتمد على توظيف تقانة المعلومات والاتصال في عملية التعليم. وشروط التعليم في كل منها. وتنظيم الجامعات إدارياً وعلمياً، كما صنف في المادة (17) مؤسسات التعليم العالي بالحكومية والعامة والخاصة.

2.1 أهداف التعليم العالي في ظل السلطة الوطنية الفلسطينية

أقر قانون التعليم العالي رقم (11) للعام (1998 م) في المادة الرابعة من الفصل الثاني بأن التعليم" العالي في فلسطين يهدف إلى فتح المجال أمام جميع الطلبة المؤهلين للالتحاق بالتعليم العالي ومتابعة الكفاءات العلمية وتنميتها في الداخل والخارج، وتشجيع حركة التأليف والترجمة والبحث العلمي ودعم برامج التعليم المستمر في مؤسسات التعليم العالي، وتمكين المجتمع الفلسطيني من التعامل مع المستجدات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية واستثمارها وتطويرها، وتلبيه احتياجات المجتمع من الكوادر البشرية المؤهلة في القطاعات العلمية والثقافية المختلفة، التعاون مع الهيئات العلمية الدولية ودعم مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي وتطويرها، الاهتمام بدراسة الحضارة العربية والإسلامية، والعمل على إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد وتشجيع الابداع والابتكار العلمي وتنمية القدرة على البحث ومواكبة التقدم العلمي، وتنمية القيادة العلمية والروحية وإنشاء أفراد منتمين لوطنهم وعروبتهم وتعزيز روح التعاون والعمل الجماعي فيما بينهم، والسعي نحو تقدم العلم واحترام الحريات ونزاهة البحث العلمي وبناء الدولة على أسس سيادة القانون واحترام الحقوق والحريات (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، 2024). كما واكب التعليم العالي الفلسطيني خلال القرنين الماضي والحالي التوجهات العالمية حول التعليم العالي ومتطلباتها الحضارية إذ جاء قانون التعليم العالي رقم (6) للعام (2018 م) المادة الرابعة ليؤكد ما بدأته التشريعات في العام (1998م)، كما يهدف التعليم العالي إلى تحقيق الحفاظ على الهوية الوطنية للشعب الفلسطيني، وتدعيم وحدته وترابطه في أماكن تواجده؛ وتعزيز دور اللغة العربية في مراحل التدريس والبحث والترجمة؛ وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة من المتخصصين والأكاديميين والخبراء والفنيين في حقول المعرفة بأنواعها المختلفة بما ينسجم ومتطلبات التنمية المستدامة؛ وتشجيع حركة التأليف والترجمة، والبحث العلمي وتنميته، ودعم برامج التعليم المستمر التي تقدمها المؤسسة؛ وإتاحة المجال أمام جميع الطلبة للالتحاق بالتعليم العالي؛ وتعزيز التعاون بين مؤسسات التعليم العالي محلياً وإقليمياً ودولياً؛ بما يتوافق والاحتياجات والأولويات الوطنية؛ وتقوية وتفعيل منظومة التعليم المهني والتقني، وتعزيز ترابط وتكامل مكوناتها؛ ودعم وتطوير المؤسسة ومراكز البحث العلمي؛ والعمل على تنمية القيم الروحية والأخلاقية والإنسانية للطلبة، وخلق بيئة جامعية خالية من العنف(ديوان الفتوى والتشريع، 2018، 5).

3. مقارنة لتطور التعليم العالي ما بين العام (1985– حتى العام 2022م) قبل وبعد قيام السلطة الفلسطينية.

حاول الباحثان الإفادة مما توفر من تقارير وأدلة إحصائية تمثل الحقبة الزمنية قبل وبعد قيام السلطة الوطنية الفلسطينية، والتركيز في تحليلها على التعليم الجامعي والكليات الجامعية وبرنامج التعليم المفتوح، والتطور الذي طرأ عليها كماً وكيفاً عبر الزمن، ويعد التعليم أداة مهمة في تحقيق التنمية المستدامة، والنمو الاقتصادي، وقوة الدول من ارتقاء تعليمها العالي، إذ تقدم الإحصائيات رقماً تنموياً ضرورياً لوضع الخطط والاستراتيجيات لرسم السياسات (وزارة التربية والتعليم العالي، 2021). ومن هنا كان الاهتمام بالمؤشرات الكمية والنوعية معاً.

3.1 المؤشرات والأدلة الكمية:

يسهم تحليل المعلومات وتقديم المؤشرات الكمية حول التعليم العالي في فلسطين متمثلاً بالجامعات والكليات الجامعية في ضوء الإحصاءات منذ العام (1985 حتى العام 2022 م)، في تقديم صورة واضحة لتطور قطاع التعليم في فلسطين ونموه خلال حقب زمنية تحمل معها العديد من الأحداث والتغيرات المحلية والإقليمية على المستويات المختلفة وانعكاس ذلك على أداء التعلم العالي وتأثره بها.

3.1.1 المؤشرات الكمية قبل اعلان السلطة الوطنية الفلسطينية:

الجدول (1)

مؤشرات كمية حول التعليم العالي في فلسطين منذ العام 1985 حتى العام 1993 م

الفترة	العام الدراسي	الجامعات	الكليات الجامعية	الطلبة المسجلون	الخريجون	العاملون في التدريس	المبتعثون للدراسة	الكتب والنشرات	الدوريات
قبل قيام السلطة الوطنية	1986-1985	6	3	60458	2158	916	244	309402	1811
	1988-1987	6	3	30266	2660	956	190	348948	1980
	1989-1988								
	1990-1989	6	3	15852	983	1039	110	314944	1718
	1991-1990								
	1992-1991	8	4	17351	1252	921	70	349133	1827
	1993-1992	8	4	20484	1411	1010	58	161735	442

من إعداد الباحثة بعد الاطلاع على التقارير والإحصاءات من العام 1985 حتى العام 1993.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

يتبين من الجدول بالنظر إلى القيم الكمية لمعطيات مؤسسات التعليم العالي خلال الأعوام (1985 حتى العام 1993م) أن الإغلاق الذي مارسه الاحتلال على مؤسسات التعليم العالي بعد الانتفاضة الأولى الذي استمر ثلاث سنوات منذ (1987م) كان له الأثر على إمكانية إعلان إحصاءات حول تلك المرحلة؛ لاسيما أن العمل كان جزئياً وفي ظروف قاهرة وخارج نطاق المؤسسات التعليمية، أو ما يعرف بالتعليم الشعبي المطارد؛ ليعود التعليم داخل المؤسسات في العام (1991م) ، وقد انعكس ذلك انخفاضاً في المؤشرات الكمية للتعليم حيث أعداد الطلبة والخريجين والمبتعثين للدراسة والمكتبات ومقتنياتها، وبالرغم من ذلك فقد تزايدت أعداد الأكاديميين التعليميين ممن حصلوا على شهادات من جامعات خارجية عربية وأجنبية، كما تزايدت أعداد مؤسسات التعليم العالي في محاولة لمواجهة محاولات الاحتلال هدم منظومة التعليم العالي الفلسطيني.

3.1.1.1 مؤشر أعداد الجامعات: اتسم عدد الجامعات والكليات بالثبات خلال الأعوام (1985 حتى العام 1988م). وقد أوضح الدليل الصادر عن مجلس التعليم العالي في العام (1985م) أن الجامعات الفلسطينية قد بلغت (6) جامعات وهي: الجامعة الإسلامية في غزة، جامعة بيت لحم، جامعة بير زيت، جامعة الخليل، جامعة القدس، وجامعة النجاح الوطنية، وثلاث كليات، هي: كلية الخليل الفنية الهندسية، وكلية العلوم الإسلامية، وكلية القدس، وكذلك كلية قلقيلية، ومن ثم طرأ عليها تطوير في العام (1990م) إذ زاد عدد الجامعات لتصبح ست جامعات وهي جامعة بيرزيت، جامعة بيت لحم، جامعة الخليل، جامعة القدس، جامعة النجاح الوطنية، الإسلامية، وافتتحت جامعة القدس المفتوحة، وأربع كليات جامعية في جامعة القدس، وهي: كلية العلوم والتكنولوجيا والآداب للبنات، والعربية للمهن الطبية، والدعوة وأصول الدين.

3.1.1.2 مؤشر أعداد الطلبة: أظهر الدليل العام (1985م) في الإحصاءات تناقص أعداد المقبولين للعامين الدراسيين (1987 -1988)عن العام (1986م) بنسبة (34%)، وقد أوضح الدليل انخفاض الأعداد في العامين (1988-1989م) بنسبة (21%) عن العام الذي سبقه، ويعود ذلك إلى إغلاق سلطات الاحتلال المؤسسات التعليمية بالإضافة إلى الظروف الاقتصادية، وهو ما انعكس أيضاً على أعداد المقبولين في الجامعات. وقد بين الدليل الاحصائي للعام (1990م) استمرار الاغلاق حتى أيار العام (1990م)، وأعيد افتتاح ثلاث كليات وجامعة وهي جامعة بيت لحم، في حين استمر اغلاق أربع جامعات تحوي 80% في الطلبة، واستمر العمل بأسلوب التعويض خارج المؤسسات وضمن ما توفر من الإمكانيات، وقد عملت الهيئة التدريسية والإدارية على رسم السياسات التعليمية

بالتعاون مع هيئات ومؤسسات دولية لإعادة فتح الجامعات، والعمل على إبقاء دور الجامعات القادرة على أداء دورها بشكا ملائم، ونتيجة الجهود المبذولة تم افتتاح الجامعات وقد بلغ عددها في العام (1990-1991م) سبع جامعات حكومية وجامعة تعليم مفتوح وأربع كليات جامعية.

كما أوضح الدليل الإحصائي للعام (1992-1993م) زيادة في أعداد الطلبة بنسبة (11.7%) وكذلك زيادة في عدد الخريجين بنسبة (43%)، وذلك بالرغم من شح الموارد وسياسات الاحتلال، والصعوبات التي واجهت الطلبة والعاملين، إلا أن تظافر الجهود أسهم في مساعدتها على الوقوف في وجه الانهيار والنمو والتطور، إذ استطاعت مؤسسات التعليم العالي من العودة لوضعها الطبيعي، والتكيف والصمود في وجه التحديات، كما بين دليل الجامعات والكليات الموجودة في الضفة الغربية وقطاع غزة والبالغ عددها (8) جامعات وهي: جامعة بيرزيت، جامعة بيت لحم، الجامعة الإسلامية قطاع غزة، جامعة الخليل، جامعة القدس وتتضمن أربع كليات، وجامعة النجاح الوطنية، وبرنامج التعليم المفتوح ولها مراكز في مدن الضفة الغربية المختلفة وغزة، جامعة الأزهر.

ويتضح بالمقارنة بين الأعوام (1985-1993م) تزايد عدد الجامعات في العام (1990–1991م) من (6) إلى (8) جامعات، وتزايد عدد الكليات من (3) إلى (4) كليات، إلا أن أعداد الطلبة قد تناقصت نتيجة الحصار والترهيب الذي مارسه الاحتلال فقد انخفضت أعداد الطلبة بنسبة (33.88%)، وكذلك أعداد الخريجين انخفضت بنسبة 34.62%) ما بين (1995 و1993م).

3.1.1.3 مؤشر أعداد الأكاديميين التعليميين: تزايدت أعداد الأكاديميين من المدرسين بنسبة (11.83%) وبلغت ذروتها في العام (1989-1990م)، لتعود إلى الانخفاض في العام (1990-1991م) وذلك نتيجة الظروف السياسية غير المستقرة. وفي العام (1992م) ظهر تحسن من جديد، كما زاد عدد حملة شهادة الدكتوراه والماجستير، وكذلك فإن مقتنيات المكتبات من الكتب والمراجع قد انخفضت بشكل ملحوظ في العام (1992-1993م). نتيجة تعرض مؤسسات التعليم العالي للاعتداء وتلف العديد منها. كما أن أعداد المبتعثين للدراسات العليا يظهر انخفاضاً ملحوظاً بين العامين (1985، 1993)، وقد يعود ذلك إلى عدم انتظام العملية التعليمية ضمن مؤسسات التعليم العالي، واستكمالها ضمن ظروف غير طبيعية، الذي أثّر بدوره على الإجراءات المتعلقة بالبعثات خلال تلك الفترة، وقد يعود ذلك إلى توفر الأعداد الكافية من الأكاديميين لتلبية متطلبات العملية التدريسية في الجامعات والكليات.

3.1.1.4 مؤشر المكتبات: يقدم توفر الكتب والنشرات والدوريات أحد المؤشرات المهمة لمكانة الجامعة، وقد تعرضت المكتبات ومقتنيات الجامعات الفلسطينية وكلياتها إلى الاتلاف الممنهج، وقد ظهر ذلك في تناقص أعداد الكتب والدوريات والنشرات العلمية خلال الفترة الزمنية من (1985 حتى العام 1994م) إذ انخفض عدد الكتب والدوريات من (309402 إلى 161735)، كما انخفضت عدد النشرات العلمية من (1811 إلى 442). وهو ما يعكس الخطر الثقافي الذي تعرضت له المؤسسات التعليمية وحرمان الطلبة من المصدر الأساسي للمعرفة وهو المكتبات.

3.1.1.5 مؤشر عدد المبتعثين: يقدم عدد المبتعثين من الطلبة مؤشراً على الاهتمام بتطوير مؤهلات الكوادر إذ ظهرت الحاجة لزيادة أعداد الأكاديميين، وتناقص أعداد المبتعثين منذ العام (1985 حتى العام 1994) وذلك نتيجة التضييق والحصار الذي مارسه الاحتلال، إذ استمر الإيفاد للبعثات حتى العام (1996م) وتناقصت الأعداد بشكل ملحوظ. وقد مثَّل انتقال مؤسسات التعليم العالي إلى السلطة الوطنية الفلسطينية نقلة نوعية، إذ تم افتتاح الكليات الخاصة بالدراسات العليا للراغبين في اكمال دراستهم داخلها. كما طرأ التحول الواضح في منظومة التعليم العالي الفلسطيني لتنتقل إلى مرحلة تاريخية جديدة وفيما يلي توضيح لذلك:

3.1.2 مؤشرات كمية التعليم العالي بعد إعلان قيام السلطة الوطنية الفلسطينية:

الجدول (2)

مؤشرات كمية حول التعليم العالي في فلسطين منذ العام 1994 حتى العام 2022 م

الفترة	العام الدراسي	الجامعات	الكليات الجامعية	الطلبة	الخريجون	العاملون في التدريس	المبتعثون للدراسة	الكتب والنشرات	الدوريات
بعد قيام	1995-1994								
السلطة	1996-1995	8	4	36898	2914	1626	57	425048	ـــــ
الوطنية	1998-1997	8	4	52427	3056	1726	ـــــ	570213	13156
	1999-1998	8	4	61748	1284	1970	ـــــ	621157	1718
	2000-1999	8	4	65986	8380	1869	ـــــ	680193	3252
	2001-2000	11	5	75579	9682	1944	ـــــ	765966	672
	2002-2001	11	5	83492	10794	2067	ـــــ	690518	32993
	2003-2002								
	2004-2003	11	9	106702	9566	3688	ـــــ	ـــــ	ـــــ
	2005-2004	11	13	142255	12192	3142	ـــــ	ـــــ	ـــــ
	2007-2006	11	13	148210	21851	6395	ـــــ	ـــــ	ـــــ

الفترة	العام الدراسي	الجامعات	الكليات الجامعية	الطلبة	الخريجون	العاملون في التدريس	المبتعثون للدراسة	الكتب والنشرات	الدوريات
	2008-2007	12	12	160213	25275	5353	ـــ	ـــ	ـــ
	2010-2009	14	15	376520	30206	5569	ـــ	ـــ	ـــ
	2011-2010	14	15	213973	31702	7901	ـــ	ـــ	ـــ
	2012-2011	15	18	325050	48397	7910	ـــ	ـــ	ـــ
	2013-2012	15	18	201308	32551	6641	ـــ	ـــ	ـــ
	2014-2013	15	19	214551	37682	6103	ـــ	ـــ	ـــ
	2015-2014	15	19	221395	40043	6683	ـــ	ـــ	ـــ
	2016-2015	15	17	216028	40058	6534	ـــ	ـــ	ـــ
	2017-2016	15	16	207362	40734	6626	ـــ	ـــ	ـــ
	2018-2017	15	15	211294	43978	6263	ـــ	ـــ	ـــ
	2019-2018	17	17	207307	42773	6454	ـــ	ـــ	ـــ
جائحة	2020-2019	18	17	207384	39647	5688	ـــ	ـــ	ـــ
كوفيد 19	2021-2020	18	16	203621	38325	6575	ـــ	ـــ	ـــ
	2022-2021	21	15	214081	43285	6870	ـــ	ـــ	ـــ

من إعداد الباحثين بعد الاطلاع على التقارير والإحصاءات من العام 1985 حتى العام 1993

يتبين من الجدول المؤشرات الكمية لتطور التعليم العالي منذ إعلان استلام السلطة الوطنية الفلسطينية في العام (1994م)، ويعد التقرير الإحصائي للعام الدراسي (1995- 1996 م) أول تقرير صادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بعد قيام السلطة الوطنية الفلسطينية، وفيه توصيف دقيق للجامعات الثمانية والكليات الأربعة والجهة التي تتبع لها من حكومية أو عامة، أو وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين، إذ تعد جامعة القدس المفتوحة جامعة حكومية، وكذلك كلية التربية في غزة، كما تعد كليتا العلوم التربوية لكل من الذكور والإناث في رام الله تابعة لوكالة الغوث، في حين تعد الجامعات المتبقية وكلية بوليتكنيك فلسطين الخليل جهات عامة.

3.1.2.1 مؤشر أعداد الجامعات: كما يظهر التقرير الاحصائي للعام (2000 – 2001 م)عدد الجامعات الذي أصبح (11) جامعة، وخمس كليات جامعية موزعة إلى 8 جامعات في الضفة الغربية، و3 جامعات في قطاع غزة، و5 كليات جامعية في الضفة الغربية، و(19) كلية مجتمع في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة، وقد بلغ عدد كليات المجتمع خمساً وعشرين كلية موزعة إلى (10) كليات مجتمع في الضفة الغربية، و 5 كليات في غزة، وفي العام الدراسي (2007-2008م) أصبح عدد الجامعات (12) جامعة، منها (9) في الضفة الغربية، و(3) في قطاع غزة، و(12) كلية جامعية تمنح

درجة البكالوريوس ودبلوم متوسط، وفي العام (2009-2010م) بلغ عدد الجامعات التقليدية (13) منها (8) في الضفة الغربية و(5) في قطاع غزة، و(15) كلية جامعية منها (10) في الضفة الغربية، و(5) كليات جامعية في قطاع غزة، ما بين حكومية وخاصة، وتابعة لوكالة الغوث، وجامعة القدس للتعليم المفتوح؛ وفي العام (2012-2013) أصبح عدد المؤسسات التعليمية (53)، منها (14) جامعة تقليدية موزعة كالآتي: (9) في الضفة الغربية، و(5) في قطاع غزة، وجامعة القدس للتعليم المفتوح لها (22) مركزاً موزعة إلى (17) في الضفة، و(5) في غزة، و(18) كلية جامعية موزعة كالآتي: (12) في الضفة، و(6) في القطاع، وفي العام 2013 – 2014م بلغ عدد الجامعات (15) جامعة تقليدية، تسع منها في الضفة وخمس في قطاع غزة، بالإضافة إلى جامعة القدس للتعلم المفتوح، و(19)كلية جامعية، منها (13) في الضفة الغربية و(6) في قطاع غزة، وفي العام (2015-2016 م) طرأ تعديل على عدد الكليات الجامعية لتصبح (17)، منها (12) في الضفة، و(5) في القطاع، وفي العام (2017-2018م) أصبح عدد الجامعات (15) بما فيها التعليم المفتوح، و(15) كلية جامعية، وفي العام (2018-2019م) بلغ عدد الجامعات (17) جامعة، منها (15) جامعة تقليدية وجامعتين مفتوحتين هما: جامعة القدس المفتوحة في الضفة والقطاع عامة، وجامعة العربية المفتوحة في رام الله خاصة، بالإضافة إلى (17) كلية جامعية موزعة بين الضفة والقطاع؛ وفي العام (2019-2020م) كان عدد الجامعات (18) جامعة، منها (10) في الضفة و(6) في القطاع، بالإضافة إلى جامعتين للتعليم مفتوح، وعدد الكليات الجامعية (17) منها (12) في الضفة، و(5) في القطاع. بعضها عام وحكومي وخاص، ومنها ما هو تابع لوكالة الغوث، وفي العام (2020-2021م) بلغ عدد الجامعات (16) جامعة، وجامعتين مفتوحتين، و(16) كلية جامعية، ثلاث منها حكومية، وثمان عامة و(5) خاصة، منها في الضفة الغربية (10) جامعات، و(11) كلية جامعية، منها ثمان حكومية، وكلية عامة، وست كليات خاصة، وكلية واحدة لوكالة الغوث، وفي قطاع غزة (6) جامعات، و(5) كليات، بالإضافة لمراكز التعليم المفتوح لجامعة القدس، والجامعة العربية.

وقد وصل عدد الجامعات في العام (2022م) إلى (21) جامعة من ضمنها جامعتان للتعليم المفتوح، منها (13) جامعة في الضفة الغربية و(6) جامعات في القطاع، و(15) كلية جامعية، منها (10) كليات في الضفة الغربية، و(5) كليات في قطاع غزة، مع اتساع التخصصات والأقسام في كل منها.

3.1.2.2 مؤشر أعداد الطلبة: يتضح النمو المطرد في أعداد الطلبة المسجلين في الجامعات ما بين الأعوام (1995 حتى العام 2008م) من (36898 إلى 160213) من الطلبة لتحدث بعد ذلك زيادة ملحوظة في الملتحقين بالجامعات والكليات الجامعية، وصلت ذروتها في العام (2009-2010م) إذ بلغ عددهم (376520)، ليصبح عدد الطلبة المسجلين في العام (2021-2022م) (214081)، وهو ما يشير إلى أن الأعداد تتأثر بمعطيات مختلفة، بعضها سياسي وبعضها صحي، إذ كان لانتشار جائحة كورونا أثر سلبي على سير عملية التعليم العالي عالمياً. وجدير بالذكر أنه في العام (2014- 2015 م) بلغ عدد المسجلين (214551)، منهم (132.449) من الجامعات التقليدية، ومن ضمنهم (40) مسجلين في درجة الدكتوراه، و(775) في الماجستير. و(16466) من الكليات الجامعية، و(60230) من التعليم المفتوح؛ وفي العام (2015-2016م) م بلغ عدد الطلبة المسجلين في هذا العام (216028) من ضمنهم (45) طالب دكتوراه، و(6896) طالب ماجستير) ضمن الجامعات التقليدية، وفي العام (2016-2017م) بلغ عدد الطلبة المسجلين (207362) منهم (136459) في الجامعات التقليدية، منهم (27) دكتوراه، و(8671) ماجستير، (14876) في الكليات الجامعية، وفي العام (2018-2019م) بلغ عدد الطلبة (207307) منهم (139037) في الجامعات و (16849) في الكليات الجامعية و(51421) في التعليم المفتوح؛ وفي العام (2018-2019م) بلغ عدد الطلبة (207307) منهم (139037) في الجامعات و (16849) في الكليات الجامعية، و(51421) في التعليم المفتوح، وفي العام (2019-2020م) بلغ عدد الطلبة المسجلين (207384)، منهم (144512) من الجامعات التقليدية من ضمنهم (419 طالب دكتوراه و9256 طالب ماجستير)، ذلك أن نمو برامج الدراسات العليا وتطورها؛ والتحاق الطلبة بها يقدم مؤشراً مهماً على مكانة الجامعات، ونوعية مخرجاتها أيضاً. وقد بلغ عدد الطلبة في العام (2020-2021م) (203621)، موزعين على النحو الآتي: (147231) في الجامعات التقليدية، منهم (563) طالب دكتوراه و(9468) طالب ماجستير، و(101) دبلوم عالي. وكذلك (11600) طالب في الكليات الجامعية، بالإضافة إلى (44790) في التعليم المفتوح. وفي العام (2021-2022م) بلغ عدد الطلبة المسجلين (214081) موزعين إلى (155060) من الجامعات التقليدية، منهم (726) طالب دكتوراه، و(9805) طالب ماجستير، و(68) دبلوم عالي؛ وكذلك (15540) مسجلين في كليات جامعية، بالإضافة إلى (43481) في التعليم المفتوح، منهم (25 طالب دكتوراه، و(712) ماجستير.

ويشير (عبد الكريم، 2013) إلى أن زيادة أعداد الطلبة يؤثر على مخرجات التعليم وجودتها نتيجة زيادة نسبة الاكتظاظ مع عدم وضوح سياسات التمويل. ومع ذلك يرى الباحثان أنه يمكن

النظر إلى ازدياد أعداد الطلبة لاسيما ضمن برامج الدراسات العليا بكونها مؤشراً كمياً ونوعياً يمكن التوقف عنده. كما يؤكد (خوجا، 2016) أن نسبة الالتحاق بالتعليم الجامعي في فلسطين يعد أدنى من المعدل العربي مع وجود فجوة واضحة لصالح الإناث.

3.1.2.3 مؤشر أعداد المتخرجين: يتضح النمو الواضح في أعداد المتخرجين من العام (1994-2022م) من (2914 إلى43285) خريج، وقد بلغت الذروة في العام في العام (2011-2012 م) إذ بلغت (48397)، وقد تميز هذا العام الدراسي بتخرّج طالب من شهادة دكتوراه من تخصص الكيمياء في كلية الدراسات من جامعة النجاح الوطنية، كما تخرّج (1915) طالب ماجستير من كليات الدراسات بتخصصاتها في جامعة بير زيت والنجاح الوطنية والقدس وجامعة الخليل والجامعة الإسلامية.

وقد بدأت في العام الدراسي (1999- 2000م) تباشير نتائج التخرّج من برامج الدراسات العليا تظهر وبشكل ملحوظ، إذ بلغ عدد المتخرجين من حملة الماجستير (382)، وحملة درجة الدبلوم العالي (499) وخريجي البكالوريوس (7359) والدبلوم المتوسط (140)، وهو ما يظهر ارتفاعاً في عدد الطلبة من حملة الشهادات العليا والذي يعد بدوره مؤشراً على تحسن جودة المخرجات التعليمية، ويمثل الطلبة الذكور منهم ما نسبته (53.09%)، والخريجات الإناث (46.91%). وهي نسب مقاربة، وتؤكد اهتمام الشباب الفلسطينيين من كلا الجنسين بالتحصيل العلمي العالي. وفي العام (2009-2010م) بلغ عدد الخريجين (30206) ومنهم خريج واحد من درجة دكتوراه في جامعة النجاح الوطنية من تخصص العلوم، و(750) خريجاً درجة ماجستير؛ وفي العام (2012-2013م) بلغ عدد الخريجين للعام ذاته (32551) منهم خريج من درجة الدكتوراه من الجامعة الإسلامية قسم الدراسات العليا، و(2713) من درجة الماجستير يشكل الطلبة الذكور منهم (68%) والإناث (32%). وفي العام (2013 – 2014م) بلغ عدد الخريجين (37682) منهم (2709) من درجة الماجستير يشكلون نسبة (66.81%)، ومنهم (33.19%) خريجات من الإناث. حيث تخرّج من الجامعات التقليدية (23.731) تخرّج منهم (1810) من حملة درجة الماجستير. بالنظر إلى العام (2014- 2015م) بلغ عدد الخريجين (40043)، منهم (25166) من الجامعات التقليدية، حصل منهم (2302) على درجة الماجستير، وكذلك تخرّج من الكليات الجامعية في هذا العام (3592) من الطلبة، ومن التعليم المفتوح (8072). وفي العام (2015-2016م) بلغ عدد الخريجين (40058)، منهم (1949) من درجة الماجستير، وفي العام (2016-2017م) بلغ عدد المتخرجين (40734)، منهم (27231) من الجامعات التقليدية، ومنهم ثلاثة من درجة

الدكتوراه في الفيزياء من كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، و(2739) من الكليات الجامعية، و(10764) في التعليم المفتوح؛ في العام (2017-2018م)، بلغ عدد المتخرجين (43978)، منهم أربعة بدرجة الدكتوراه في الجامعة الإسلامية كلية الدراسات العليا، كما تخرّج (3733) بدرجة الماجستير، منهم (65.82%) من الطلبة الذكور، و(34.18%) من الإناث؛ وفي العام (2018-2019م) بلغ عدد المتخرجين (42773)، منهم (28463) من الجامعات التقليدية، تخرّج منهم (14درجة دكتوراه و2680 درجة ماجستير)، كما بلغ عدد الخريجين في الكليات الجامعية (3511)، وفي التعليم المفتوح (10759). وفي العام (2019-2020م) بلغ عدد الخريجين (39647)، منهم (27755) من الجامعات التقليدية، وفيهم (8 بدرجة دكتوراه، و2715 بدرجة ماجستير)، وخريجي الكليات الجامعية (2469). وفي العام 2020-2021م بلغ عدد الخريجين (38325)، منهم (26350) من الجامعات، فيهم (9) بدرجة الدكتوراه و(2634) ماجستير، كما بلغ عدد الخريجين في الكليات الجامعية (2271)، وفي التعليم المفتوح (9704)، منهم (66) بدرجة الماجستير. وقد بلغ عدد الخريجيين في العام (2021-2020م) (43285)، منهم (29622) من الجامعات التقليدية، منهم (38 بدرجة الدكتوراه، و2746 بدرجة ماجستير)، و(2008) من الكليات الجامعية، وعدد خريجي التعليم المفتوح (11655)، منهم (99) خريجاً بدرجة ماجستير.

ويشير (محمد وبطة،2018) إلى أن الغالبية العظمى من الخرجين؛ من التخصصات الإنسانية والاجتماعية الخدمية التقليدية غير المنتجة مقارنة بالتخصصات التطبيقية والعلمية التي تعد غير متكافئة معها أكاديمياً وعملياً.

3.1,2.4 مؤشر أعداد الأكاديميين التعليميين: تزايدت أعداد الأكاديميين التعليميين في التعليم العالي بشكل ملحوظ بين الأعوام (1994-2020م)، من (1626 إلى 6870) أكاديمياً، ويعد هذا النمو المطرد منسجماً مع تزايد أعداد الطلبة في الجامعات والكليات الجامعية في فلسطين، وقد بلغت أعداد الأكاديميين ذروتها في العام (2011-2012م) إذ بلغ عددهم (7910)، منهم (2020) برتبة أستاذ، و(414) برتبة أستاذ مشارك، و(1853) برتبة أستاذ مساعد، ويشغل البقية رتب محاضر ومدرس ودون رتبة.

وحدد التوصيف الوظيفي الموحد للعاملين في الجامعات بشكل واضح في الدليل الاحصائي الصادر في العام (2003-2004م) الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي، وحددت بموجبه توصيف الأكاديمي التعليمي والإداري أكاديمي بحثي، ومساعد التدريس، وهو ما جعل مهام الأكاديميين

ومؤهلاتهم وخبرتهم معيار واضح للعمل في الجامعة. وفي العام الدراسي (2007-2008م) بلغ عدد الأكاديميين (5353)، منهم (143) أستاذاً، و(3030) أستاذاً مشاركاً، و(1118) أستاذاً مساعداً. وفي العام (2009-2010 م) بلغ عدد العاملين الأكاديميين (5569)، منهم (165) برتبة أستاذ، و(342) برتبة أستاذ مشارك، و(1808) برتبة أستاذ مساعد، واستمرت الجامعات والكليات في عملها كما في العام (2010-2011م)، كما تميز هذا العام بأعداد الملتحقين من الطلبة بدرجة الماجستير في الجامعات الفلسطينية، وقد بلغ عددهم (9455). وفي العام (2012-2013م) بلغ عدد الأكاديميين العاملين (6641)، منهم (334) أستاذاً جامعياً، (409) أستاذاً مشاركاً، و(1907) من الأساتذة المساعدين، موزعين ضمن الجامعات بما فيها التعليم المفتوح والكليات الجامعية؛ كما تخرّج في العام (2013) بدرجة ماجستير (868) من الإناث، و (1845) من الذكور. وفي العام (2013-2014م) بلغ عدد العاملين الأكاديميين (6103)، منهم (3837) في الجامعات التقليدية و(794) الكليات الجامعية، والتعليم المفتوح (1772)، منهم (197) برتبة أستاذ، و(389) برتبة أستاذ مشارك، و(1756) برتبة أستاذ مساعد، بالإضافة لأكاديميين من رتبة المحاضر والمدرس وغير ذلك. وفي العام (2014-2015م) بلغ عدد الأكاديميين (6683)، منهم (4303) في الجامعات التقليدية، وهم ضمن رتب علمية مختلفة (215) برتبة أستاذ، و(367) أستاذ مشارك و(1416) برتبة أستاذ مساعد، كما عدد الأكاديميين (949) من الكليات الجامعية، و(1431) في التعليم المفتوح. كما بلغ عددهم في العام (2015- 2016م) (6534)، منهم (304) برتبة أستاذ أي ما نسبته (4.65%)، و(452) برتبة أستاذ مشارك ويشكلون ما نسبته (6.92%)، و(1860) برتبة أستاذ مساعد ونسبتهم (28.47%). ضمن الجامعات والكليات الجامعية. وفي العام (2016-2017م) بلغ عدد الأكاديميين (6626)، منهم (4360) في الجامعات التقليدية، وفي الكليات الجامعية (929)، وفي التعليم المفتوح (1337). وفي العام (2017-2018م) أصبح عدد الأكاديميين (6263)، منهم (327) من رتبة أستاذ، و(425) برتبة أستاذ مشارك، و(1899) أستاذاً مساعداً. وبزيادة مطردة بلغ عددهم في العام (2018-2019م) (6454)، منهم (4634) في الجامعات، و(961) في الكليات الجامعية، و(859) في التعليم المفتوح، إذ بلغ عدد من هم برتبة أستاذ (350)، ومن هم برتبة أستاذ مشارك (450)، و(2070) أستاذاً مساعداً، لينخفض العدد قليلاً في العام (2019-2020م)، ويصبح (5688)، منهم (5019) في الجامعات، و(826) في الكليات الجامعية، و(843) في التعليم المفتوح، منهم (387) برتبة أستاذ، و(538) أستاذاً مشاركاً، و(2095) أستاذاً مساعداً. وفي العام (2020-2021 م) بلغ عدد الأكاديميين التعليميين

(6575) أستاذاً، و(563) أستاذاً مشاركاً، و(2316) أستاذاً مساعداً. وقد بلغ عدد الأكاديميين التعليميين في العام (2021-2022م) (6870)، منهم (5551) في الجامعات التقليدية، و(723) في الكليات الجامعية، و(596) في التعليم المفتوح، ورتبهم (440) برتبة أستاذ، و(612) أستاذاً مشاركاً، و(2304) من الأساتذة المساعدين. بالإضافة للمحاضرين والمدرسين.

ويؤخذ على التقارير والأدلة والإحصاءات الصادرة عن وزارة التربية التعليم العالي منذ العام(1996 حتى 2022م) عدم التطرق لمؤشري أعداد المبتعثين والمنح وطبيعتها، كما أن المؤشرات المتعلقة بالمكتبات والدوريات لم يتم التطرق لها، كما لم يتم ذكر إحصاءات حول المجلات العملية في الجامعات والمنشورات الصادرة عنها، وعلى اعتبار المؤشرات الكمية تقدم دليلاً على التطور في حجم الجامعات واتساعها من ناحية أعداد الطلبة والأساتذة، وطبيعة البرامج التي يتم تقديمها؛ لاسيما المتعلقة بالدراسات العليا، إلا أن هذه المؤشرات الكمية المطردة في النمو بشكل متواتر تعكس بشكل جلي تأثير الأحداث التي تعرضت لها فلسطين على مدى عقود من الزمن، وما ترتب عليها من نتائج لعل أهمها غياب سياسية تربوية تعليمية وطنية واضحة (بدر وآخرون، 2016)، وفي الواقع؛ فإن هذا النمو الكمي يحتاج إلى التدعيم بمزيد من المؤشرات النوعية.

3.2 المؤشرات والأدلة النوعية:

3.2.1 البحث العلمي:

أوضح الهدف الثالث لاستراتيجية قطاع التعليم العالي في العام 2021-2023م ضرورة الارتقاء بمستوى البحث العلمي لضمان جودة دوره في التنمية المستدامة، من خلال وضع السياسات التي تسهم في التوسع بالأبحاث العلمية وتمويلها وتشجيع مشاركتها في المؤتمرات العلمية، وتحفيز الأبحاث التطبيقية العملية، وتعزي مكانة البحث العلمي في البرامج والتخصصات المختلفة، وإنشاء مراكز الأبحاث وتطويرها لتوفير بيئة بحثية مشجعة على الابتكار، والعمل لرفع تصنيف الجامعات وكوادرها من خلال وضع نظام يضمن الحفاظ على أخلاقيات البحث العلمي، وتدريب المهتمين بالبحث العلمي على العمل في ضوء المعايير العالمية، وتطوير قدراتهم، وربط انتاجهم العملي البحثي بنظام الحوافز، وتأسيس مجلات علمية محلية وربطها بأنظمة النشر العربية والعالمية، ووضع المعايير لقبولها، وتسهيل المشاركة في المسابقات العالمية والإقليمية، بالإضافة إلى تنويع مصادر تمويل البحث؛ لاسيما ذات الأولوية الوطنية بالتشاركية مع الجهات ذات الصلة عربياً ودولياً (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2023). إذ يعد العمل على إدراج الجامعات الفلسطينية ضمن

التصنيفات العالمية هدفاً استراتيجياً، لاسيما أنها خارج التصنيف عالمياً، وهناك بعض المؤشرات الخجولة، إذ حصلت جامعة بير زيت على التصنيف (QS)، والمركز الرابع عربياً، يليها جامعة القدس (عليوي، 2016).

وقد أوضحت الاستراتيجية القطاعية للتعليم العالي للعام (2021-2023م) إلى التوسع في الأبحاث العلمية ذات التأثير في مجال العلوم التطبيقية، من (782) بحثاً في العام (2019م)، لتصبح (1456) بحثاً في العام(2023م)، كما بلغ عدد الأبحاث المنشورة في أوعية عالمية ذات تصنيف عالٍ (1400 Scopus) في العام (2023م)، كما أن نسبة الصرف على البحث العملي ارتفعت من (0.3%) في العام (2019م) إلى (0.5%) في العام (2023م).

ويعد ارتفاع عدد الأبحاث العلمية من (21) بحثاً في العام (1996م) إلى (843) في العام (2018 م)، وتحسن التصنيف العلمي من المرتبة 150 في العام (1996م) إلى المرتبة (100) بحث في العام (2018م)، مع ذلك فإن نسبة الإنتاج البحثي تعد منخفضة مقارنة بالدول العربية والعالمية نتيجة ضعف تمويل البحث العلمي، وقلة الإنتاج البحثي، وضعف القدرة البحثية لدى الأكاديميين والباحثين في المجال التربوي (وزارة التربية والتعليم العالي، 2020). ذلك أن وضوح التوجهات المعرفية والسياسات الداخلية للجامعات، ونمط علاقات ضمنها يسهم بشكل كبير في سياسات الإنفاق على البحث العلمي، وما إذا كانت هدفها تنافسياً ذاتياً أم مجتمعي (مصطفى، 2014). وبالرغم من ذلك فإن هذا الاهتمام بالتنافس العالمي لمؤسسات التعليم العالي البحثية، والتركيز على تقييمها عالمياً أدى إلى اهمال مكانتها في السياق المحلي (محمد وبطة،2018).

كما أظهر التقرير أداء الحكومة في العام (2021م) حول العام (2020 م) بكونه عام الطوارئ إلى اطلاق مبادرات بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مع عدة جهات محلية وعالمية لتعزيز البحث العلمي، والنشر بمجلات علمية محكمة ذات تصنيف عالمي، من خلال مسابقة التميز في البحث العلمي، والقيام بمشروع هوريزون ضمن التعاون البحثي الفلسطيني الألماني (PALGER2020)، وتحكيم (34) بحثاً علمياً، واطلاق مسابقة خاصة بالطالب الجامعي، وتشجيع الخريجين على البحث والابداع، والقيام بأبحاث علمية حول كوفيد -19 وعدة جوانب ذات صلة بالتقنيات الطبية الرقمية، بما فيها الذكاء الاصطناعي، والقيام بأبحاث في الطاقة المتجددة، واعتماد برامج ماجستير ودكتوراه، وتطوير المختبرات والأدوات للأبحاث التطبيقية، وتدريب الباحثين الأكاديميين التربويين، القيام بمسابقة قام بها (105) طلاب من التعليم العالي وتكريم الفائزين منهم.

3.2.2 جودة التعليم الجامعي ونوعيته:

يعد تحسين جودة التعليم الجامعي ونوعية مخرجاته أول هدف ضمن استراتيجية القطاعية للتعليم العالي للعام(2021-2023م)، وقد تمكنت من تطوير وتوفير البنى التحتية والمرافق التي تساعد في تطوير عملية التعليم والتعلم، بالإضافة إلى تطوير أنظمة الابتعاث، ومعادلة الشهادات، وأطر التعيين والترقية، وتفعيل التشاركية والنقل بين الجامعات محلياً وخارجياً، وتطوير قدرات الكوادر التدريسية المتخصصة في التعليم عن بعد والتعلم المدمج، وتطوير البرامج والمناهج لتواكب التطور التقني واحتياجات سوق العمل، وتفعيل التقييم المستمر، كل ذلك في اطار المعايير العالمية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2023). وقد توصلت نتائج دراسة مسحية لتحسين جودة التعليم إلى إعداد دليل عمل وضح البرامج والتراخيص المعتمدة، وإغلاق برامج، وشروط القبول والتصنيف الجامعي في ضوء التصنيفات العالمية (وزارة التعليم العالي، 2023؛ مسارات، 2020). وقد أسهم ازدياد عدد المسجلين في الجامعات الذي بلغ أكثر من الضعف - مع استمرار مشكلات التمويل والانفاق - إلى بناء تصور واسع بأن جودة التعليم العالي الفلسطيني قد انخفضت، إذ تعاني معظم الجامعات من عجز مستمر ومزمن يرسخ المخاوف المتعلقة بجودة التعليم العالي وإمكانية تجاوزها مع المحاولات الخجولة للقيام بالإصلاحات الداخلية (Kuhail& Hauptman, 2001).

كما قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العام 2021م بالتطوير التقني للأنظمة الإدارية والمالية، وكذلك تطوير مجال البعثات والمنح، إذ تم تقديم عدة منح خارجية بلغ عددها (991)، ومنح داخلية بلغ عددها (1110)، و(394) منح الأردن، و(300) منحة مجموعة الاتصالات والتخصصات التقنية، وجميعها ممولة من جهات حكومية وعامة وخاصة، بالإضافة إلى عدة اتفاقيات لإقراض الطلبة، وتصديق (58812) شهادة صادرة عن مؤسسات التعليم العالي، ومعادلة (710) شهادة صادرة عن مؤسسات تعليم عال غير فلسطينية، وإنشاء المباني والمراكز المتخصصة وتطويرها لتلبي احتياجات الجامعات (رئاسة الوزراء الأمانة العامة لمجلس الوزراء، 2021).

3.2.3 الحوكمة والاستقلالية والحرية الأكاديمية:

يشير الهدف الاستراتيجي الخامس من الخطة القطاعية للتعليم العالي للعام (2021-2023م) إلى إصلاح وتطوير إدارة وحوكمة التعليم العالي، وضمان استدامته، ولتحقيق ذلك؛ تم إصدار عدد من التشريعات وتبنيها وتعديلها في ضوء المعايير والأنظمة والسياسات العامة، وإصدار تقارير

التقييم والمتابعة لعمل المؤسسات وممارستها لأبعاد الحوكمة، بالإضافة إلى مأسسة مسؤوليات الأنظمة الإدارية والمالية وتطويرها وحوسبتها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي 2023).

كما تعد الإصلاحات الداخلية للقوانين والأنظمة داخل المؤسسات التعليمية - بما ينسجم مع التوجهات العالمية - أحد أهم متطلبات التطوير (مصطفى، 2014). وقد بين تقرير للبنك الدولي في العام (2012 م) - حول حوكمة الجامعات الفلسطينية بأنواعها المختلفة عامة وخاصة وحكومية - أنها تمتلك مستوى ملموساً وعاليا من الاستقلالية وتتمتع بالحرية في سياساتها بالتوظيف والموارد البشرية وإدارتها، واستخدام الموارد وتحديد الرسوم، إلا أنها أقل استقلالية وحرية أكاديمية في عملية نقل وتطوير المعرفة والإنتاج العلمي وتطوير المناهج والبرامج الجديدة، ويعود السبب إلى غياب السياسات الديموقراطية، وسيادة الهيمنة الحزبية والأمنية والإدارية.

3.2.4 تلبية التخصصات لسوق العمل:

قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بمواكبة عدة تخصصات ذات صلة بالتطور الرقمي وقواعد البيانات والبرمجيات في ضوء منهجية معيارية وطنية لتطوير مناهج التعليم وفقا لاحتياجات سوق العمل؛ وكذلك القيام ببرامج تنمية كفاءات الأكاديميين في تخصصات التعليم العالي، ووضع معايير تقييم مهنية لتخصصات الهندسة الكهربائية والميكانيك (رئاسة الوزراء الأمانة العامة لمجلس الوزراء، 2021). وقد أشارت دراسة (الدلو، 2016) إلى وجود فجوة كبيرة بين التعليم المكتسب في الجامعات واحتياجات سوق العمل، وأن العلاقة بين مؤسسات المجتمع وسوق العمل والجامعات بكوادرها تعد ضعيفة.

3.2.5 الانفاق على التعليم العالي: تتأثر مؤسسات التعليم العالي بالتوجهات السياسية متمثلة بالتزامات السلطة السياسة بالتمويل والإنفاق على التعليم العالي (مصطفى، 2014). وتتلقى الجامعات الفلسطينية - بمرجعياتها الحكومية والعامة والخاصة - مصادر تمويل مختلفة، وتختلف آليات تمويل الجامعات من قبل جهات داعمة تعمل على تقديم المنح على شكل أقساط ورسوم للطلبة، وتمثل ما قدره (40-80%) من الإيرادات؛ إذ يتم تمويل الجامعات العامة من قبل السلطة الفلسطينية بإشراف الوزارة، أما الجامعات الخاصة الربحية وغير الربحية؛ فيتم التعامل معها كشركات تخضع لقوانين وأنظمة خاصة (المصري، 2017، 19). وقد أوضح القانون العام (1998م) رقم (11) التزامات الحكومة تجاه الجامعات العامة، لكنه لم يحدد نسبة ما يجب تقديمه لها، وقد تأثرت هذه النسب بالأزمات المالية التي تعرضت لها السلطة الوطنية، ولاسيما بعد توقف الدعم

المباشر الخارجي ولاسيما الأوربي، واقتصاره على تلبية بعض الاحتياجات اللوجستية، وهو ما انعكس سلباً على مخصصات الإنفاق الجامعي. وفقاً لتقرير وزارة المالية حول الإنفاق السنوي للعام (2020م)، إذ بلغ الانفاق الفعلي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي (18.1%) من إجمالي النفقات وهي نسبة منخفضة ولا تلبي احتياجات هذا القطاع.

4. تحديات التعليم العالي في فلسطين

على الرغم من ازدياد نسب الالتحاق بالتعليم العالي؛ إلا أنه لم يستطع مواكبة التطورات المتسارعة في القرن الحادي والعشرين، وقد أدت الأوضاع السياسية المعقدة بعد اتفاق أوسلو وعدم التوصل إلى حل دولي عادل بين منظمة التحرير والاحتلال الإسرائيلي، وما تبعه من تعميق القيود السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، واستمرار العدوان الإسرائيلي على المناطق الفلسطينية، بالإضافة إلى الصراع السياسي الداخلي وانقسام القوى الفلسطينية في الداخل بين قبول ورفض ذلك، إلى تكريس العجز على جميع قطاعات الحياة (أبو حشيش، 2021). وفي الواقع يتجه العديد من الطلاب إلى الجامعات العربية والفلسطينية إلى دول غربية أو عربية أخرى لعدة أسباب منها: عدم قدرتهم على الإيفاء بمتطلبات القبول الجامعي، وعدم استيعابهم ضمنها، وامتلاكهم الإمكانيات المادية للالتحاق بها (مصطفى ، 2014).

4.1 عدم الاستقرار السياسي:

يشكل استمرار احتلال الأرض الفلسطينية أحد أكبر التحديات وأهمها في طريق تطور التعليم العالي، ومازال الاحتلال الإسرائيلي يعمل - بشكل ممنهج - على عرقلة التعليم، وفرض الحصار، ومنع المؤسسات التعليمية من القيام بدورها في بيئة آمنة ومستقرة. كما يعد الانقسام الفلسطيني من التحديات الكبيرة التي أدت إلى حالة من التفكك في عمل المؤسسات التعليمية نتيجة غياب المرجعية الوطنية الواحدة المشرفة على التعليم العالي، وهو ما انعكس على الواقع، وأدى إلى غياب الرقابة، والانحراف نحو الهدف التجاري بعيداً عن الأهداف الأسمى وهي مواكبة التطور وفتح الكليات والأقسام الحديثة ضمن شروط علمية ملائمة، وغياب الرقابة على المناهج ومساقات التعليم وجودتها، كما أدى هذا الانقسام إلى كبت الحريات نتيجة خضوع الجامعات إلى جهات وفصائل سياسية ما جعل الأجواء الجامعية في حالة توتر مستمر، كما لم تعد تجرى الانتخابات الطلابية، بالإضافة إلى غياب قانون انتخاب ينظم عمل الأحزاب السياسية في الجامعات (أبو حشيش، 2021).

4.2 السياسات الليبرالية وتراجع دور الحكومة في دعم مؤسسات التعليم العالي:

أسهم اعتماد السياسة الليبرالية في تراجع دور الحكومة وتخليها عن تقديم ما يلزم لقطاع التعليم العالي، بحجة خفض العبء على الميزانية، وبتأثير الضغط من الجهات الدولية المانحة وإهمال واقع الاستعمار الذي تعيشه فلسطين، وهو ما أدى إلى تسليع التعليم وإدخال أقسام جديدة فقط لكونها تستقطب الطلبة بهدف زيادة دخل الجامعة دون ربطها بسوق العمل، وكذلك خفض أجور الكوادر التدريسية وأثره السلبي على عملهم وتوجههم نحو أعمال مختلفة تؤثر على جودة التعليم ونوعيته (أبو عواد، 2013).

4.3 مشكلات التمويل والدعم المالي: تظهر الدراسات أن العجز المالي التراكمي في الجامعات الفلسطينية يعود إلى عدم وجود سياسة تمويل واضحة، وذلك منذ نشأت مؤسساته، وعدم وجود استثمارات تؤدي إلى عوائد ذاتية لهذه المؤسسات، وهو ما يشكل قيوداً على المنح الداخلية للجامعات، كما يؤدي إلى عجز التعليم العالي عن تلبيته لمتطلبات العاملين فيه، واضطراره لتعليق الدوام نتيجة احتجاج العاملين من أجل زيادة الأجور من جهة، واحتجاج الطلبة على زيادة الرسوم مع تزايد أعدادهم سنوياً، وتأثير الظروف الاقتصادية والحصار، وعجزهم عن دفع الرسوم التي تعد المصدر الرئيس للتمويل فيها، في ظل تذبذب الدعم المالي من قبل السلطة الوطنية وعدم انتظامه، وهو ما يزيد العجز في ميزانيات الجامعات، وكذلك ارتفاع نسب البطالة (شاهين، 2016)

4.4 تحدي تطوير جودة نوعية مخرجات المؤسسات في التعليم العالي: يشكل تطوير نوعيه وجودة المخرجات في مؤسسات التعليم العالي من أهم تحديات التعليم العالي بمؤسساته، التي تظهر جليّة في غياب الحلقة التي تربط برامج التعليم العالي باحتياجات سوق العمل، وضعف عمليات التقويم والتقييم الذاتية والخارجية للبرامج والجامعية، وقلة المرونة في معايير ضبط الجودة والترخيص والاعتماد، وكذلك قلة الأدوات المقننة التي تسمح بتطبيق هذه المعايير، ونقص التقارير والدراسات الوطنية التي تعنى بقياس وتقويم وتقييم ومتابعة عمليات التعليم والتعلم وكافة معايير الجودة (السر،2019).ومن التحديات أيضاً؛ غياب السياسات الواضحة من أجل تفعيل العمل بالتعليم الرقمي والمدمج، وقلة عدد البرامج والدرجات القائمة على التفاعل الرقمي المشترك مع الجامعات الدولية، والاعتماد على التعليم التقليدي المباشر، وإهمال دور المتعلم الذاتي وضعف البرامج التي تنمي لديه الإبداع والابتكار والريادة (أبو حشيش، 2021).

4.5 ضعف البحث العلمي: ويعود لعدة أسباب من أهمها: غياب السياسات والقوانين التي تشجع على ربط وتوظيف نتائج الأبحاث بالمجتمع، وأولوية الجانب التدريسي على البحثي في مؤسسات التعليم العالي، وقلة إنتاج الكوادر التدريسية للأبحاث التطبيقية، والاهتمام بأبحاث الترقية، وقلة الإسهام في قواعد البيانات العالمية، ضعف التشبيك بين العاملين في البحث التربوي والجهات الممولة محلياً وإقليمياً، وضعف التمويل والإنفاق واستدامته، وعدم ربط أطروحات الماجستير والدكتوراه بمشكلات المجتمع (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2023؛ السر، 2019). ومما سبق يمكن القول: أنّ واقع حال التعليم العالي يعاني من ضبابية الفلسفة التي توجه مساره وتحقيق أهدافه، كما يظهر فيه صراع الفلسفات الناتج عن واقع اجتماعي وسياسي واقتصادي مضطرب، وتوجهات عالمية تفرض نفسها بقوة بعيداً عن المجتمع ومعطياته (أبو عواد، 2013). ويتطلب إحداث التغيير توفر ستة جوانب تمثل معالم أساسية في تطوير التعليم العالي وهي: مرونة النظام التعليمي، وربطه بحاجات سوق العمل المتجددة والمتطورة، وتطوير تقنياته وأساليبه، وبناء وتنمية قدرة المتعلم على التعلم الذاتي، والنظر للتربية والتعليم على أنها عملية مستمرة، وربط التربية بالتراث العربي والعالمي (مصطفى، 2014).

5. الاستنتاجات

- الوضع السياسي غير المستقر والمستمر المتمثل بالاحتلال والانقسام الداخلي يعد سبباً مباشراً في عرقلة عمل مؤسسات التعليم العالي، وتحقيق استراتيجياته على المستوى الوطني لتجاوز ما يعانيه من تحديات لتحسين جودته ونوعيته.
- تنامي مؤشرات تطور التعليم العالي كماً ونوعاً بعد قيام السلطة الوطنية مقارنة بمرحلة ما قبل السلطة من ناحية أعداد الطلبة الملتحقين والخريجين والكوادر التعليمية بالجامعات والكليات، والذي يؤكد على أهمية الاستقرار والسيادة الوطنية في تطور مؤسسات التعليم، ومن جهة ثانية فإن هذا التزايد يقدم دليلاً على تمسك الشباب الفلسطيني بالحصول على التعليم العالي مع تزايد أعداد طلبة الملتحقين في برامج الدراسات العليا من درجة الماجستير والدكتوراه، ومن جهة أخرى؛ فإن ارتفاع الأعداد في التخصصات الإنسانية والاجتماعية مقارنة بالتخصصات التطبيقية والعلمية يتطلب صياغة استراتيجية وطنية للالتحاق بالتعليم العالي بما ينسجم مع نسب القبول في كل منها وحاجة سوق العمل لها.

- تطرح المؤشرات النوعية - متمثلة بالإنفاق والتمويل والبحث العلمي والحوكمة والاستقلالية والحرية الأكاديمية وتحسين جودة مخرجات التعليم - العديد من المشكلات التي تتطلب الحل الجذري في ضوء رؤية وطنية شاملة هدفها هو بناء هوية جامعة تسهم في بناء شباب فلسطيني يتسم بانتمائه العميق لوطنه، والمنفتح على العالم المتميز بكفاءته المنتج للمعرفة، والقادر على وضع بصمته الخاصة محلياً وعربياً وعالمياً في جميع التخصصات.
- تواجه أنظمة التعليم العالي في بلدان الدول النامية عموماً تحديات تتعلق بالتطور الذي يفرضه القرن الحادي والعشرون في إنجازاته التقنية المتمثلة بثورة الذكاء الاصطناعي الذي يشكل تحدياً للدول التي تعيش ظروفاً سياسية واقتصادية اعتيادية، وتحديا مضاعفا للتعليم العالي في فلسطين.

المراجع العربية والانكليزية

المراجع العربية:

الأمم المتحدة. (2008). *العهد الدولي الخاص بحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية الصادر عن الأمم المتحدة في العام 1966*، مكتبة القانون الدولي www.un.org/law/avl

أبو حشيش، بسام. (2021). درو الجامعات ومسؤولياتها وتعاونها مع المجتمع المدني، مشروع سياسات منظمات المجتمع الأعلى الفلسطيني، *شبكة المنظمات الأهلية الفلسطينية، مؤسسة فريدريش ايبرت الألمانية، 1-14*.

أبو دحو، ابتسام. (1997). *التعليم في فلسطين لمحة استراتيجية، مشروع التنمية البشرية المستدامة؛ مشروع فلسطيني مستقل* جامعة بير زيت وبدعم من الأمم المتحدة الإنمائي برنامج مساعدة الشعب الفلسطيني.

أبو عواد، نداء. (2013). الليبرالية الجديدة والتعليم مضمونها وآثارها في السياق الفلسطيني المستعمر، *مجلة المستقبل العربي، (5)*. 83-98.

بدر، أشرف وعلي حسين، حمدي وشبيطة، ريما والحجار، عائدة. (2016). *ورقة تحليل سياسات أزمة التعليم العالي في الضفة الغربية وقطاع غزة*، المركز الوطني لأبحاث السياسات والدراسات الاستراتيجية مسارات.1-17.

الحسنات، خالد أحمد. (2022). تاريخ التعليم في فلسطين دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، (120)، 383- 518.

خوجا، مصطفى. (2016). *التعليم العالي في فلسطين دلالة ما وراء الأرقام، مؤتمر مواطن السنوي الثاني والعشرون التحديات المركبة أمام الجامعات الفلسطينية هل من مخرج، 30-1 تشرين الأول، جامعة بير زيت، معهد مواطن للديموقراطية وحقوق الانسان، 2-16*.

الدلو، حمدي أسعد. (2016). *استراتيجية مقترحة لملاءمة مخرجات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل في فلسطين*،[رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة الأقصى غزة فلسطين.

الدماغ، زياد جلال. (2021). واقع التعليم العالي الفلسطيني واستراتيجيات المواءمة في ضوء متطلبات التنمية الشاملة، *المجلة الدولية للدراسات الاقتصادية، (51)*، 8- 34.

دواس، أحمد وأبو الرب، أمين وحريري، مهند. (2009). *الحق في التعليم في الأراضي الفلسطينية*، مؤسسة قيادات، بدعم من المفوضية الأوروبية، 1-145.

ديوان الفتوى والتشريع. (2018). قرار بقانون رقم (6) لسنة 2018 م بشأن التعليم العالي، *الوقائع الفلسطينية، العدد (142)*، 1-14.

رئاسة الوزراء الأمانة العامة لمجلس الوزراء (2021). *تقرير أداء الحكومة الثامنة عشر 2020 عام الطوارئ*، رام الله، فلسطين.1-121.

السر، خالد خميس. (2019). *تطوير مناهج التعليم العالي في البلاد العربية وفلسطين في ظل مجتمع المعرفة*، ResearchGate. at: https://www.researchgate.net/publication/330440253

شاهين، محمد. (2016). تمويل التعليم العالي في فلسطين بين الواقع والمأمول، *صحيفة الأيام، تم الاسترداد بتاريخ 2024/4/6*.

عبد الكريم، نصر. (2013). *نحو استراتيجية وطنية لتحقيق الاستدامة المالية لنظام التعليم الجامعي العام الفلسطيني*، معهد السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس).

عبد الرحمن، برهان حفظ.(2010). *دور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية وأثره على التنمية السياسية من وجهة نظر الطلبة والعاملين، جامعة النجاح نموذجا*، [رسالة ماجستير غير منشورة] ، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

عليوي، سجود. (2016). هل نجح التعليم العالي الفلسطيني في الشموخ أما التصنيفات العالمية، *موقع فلسطين نت. تم الاسترداد 2024/4/7*.

المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان. (2002) *واقع التعليم العالي الفلسطيني، المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان*، غزة.

ماس معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني. (2006). *سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية*، رام الله، فلسطين.

محمد، جبريل وبطة، هند. (2018) *التعليم العالي الفلسطيني بين الحق وفوضى السوق*، مركز بيسان للبحوث والانماء رام الله فلسطين،1-72.

مصطفى، مهند. (2014). *المؤسسة الأكاديمية الإسرائيلية المعرفة السياسية الاقتصاد*، مدار المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية، رام الله.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2021). *الدليل الإحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي 2021/2020*، رام الله فلسطين.1-278.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2023). *الاستراتيجية لقطاعية للتعليم العالي والبحث العلمي 2021-2023، الخطة الوطنية للتنمية 2021-2023*، رام الله فلسطين.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2024). *قانون التعليم العالي الفلسطيني رقم (11) لسنة 1998.*، تم الاسترداد في: https://www.mohe.pna.ps/moehe/ministerialsystemsandregulations.5/4/2024

Arabic references:

al-Umam al-Muttaḥidah. (2008). *al-ʿahd al-dawlī al-khāṣṣ bi-ḥuqūq al-iqtiṣādīyah wa-al-Ijtimāʿīyah wa-al-thaqāfīyah wa-al-ʿAhd al-dawlī al-khāṣṣ bi-alḥuqūq al-madanīyah wa-al-siyāsīyah al-ṣādir ʿan al-Umam al-Muttaḥidah fī al-ʿāmm* 1966, Maktabat al-qānūn aldwlywww. un. org / law / avl

Abū Ḥashīsh, Bassām. (2021). drw al-jāmiʿāt wa-masʾūlīyātuhā wtʿāwnhā maʿa al-mujtamaʿ al-madanī, Mashrūʿ Siyāsāt munaẓẓamāt al-mujtamaʿ al-Aʿlá al-Filasṭīnī, *Shabakah al-munaẓẓamāt al-Ahlīyah al-Filasṭīnīyah, Muʾassasat Frīdrīsh Ībirt al-Almānīyah*, 1-14

Abū Daḥū, Ibtisām. (1997). *al-Taʿlīm fī Filasṭīn lamḥah istirātījīyah, Mashrūʿ al-tanmiyah al-basharīyah al-mustadāmah* Mashrūʿ Filasṭīnī mustaqill Jāmiʿat Bīr Zayt wbdʿm min al-Umam al-Muttaḥidah al-Inmāʾī Barnāmaj musāʿidah al-Shaʿb al-Filasṭīnī.

Abū ʿAwwād, Nidāʾ. (2013). al-lībrālīyah al-Jadīdah wa-al-taʿlīm mḍmwnhā wa-āthārihā fī al-siyāq al-Filasṭīnī al-mustaʿmir, *Majallat al-mustaqbal al-ʿArabī, (5*). 83-98.

Badr, Ashraf wa-ʿAlī Ḥusayn, Ḥamdī wshbyṭh, Rīmā wālḥjār, ʿĀʾidah. (2016). *Waraqah taḥlīl Siyāsāt Azmat al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī al-Ḍiffah al-Gharbīyah wa-Qiṭāʿ Ghazzah*, al-Markaz al-Waṭanī li-Abḥāth al-Siyāsāt wa-al-Dirāsāt al-Istirātījīyah Masārāt. 1-17.

al-Ḥasanāt, Khālid Aḥmad. (2022). Tārīkh al-Taʿlīm fī Filasṭīn dirāsah taḥlīlīyah, *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat al-Manṣūrah, (120*), 383-518.

Khwjā, Muṣṭafá. (2016). al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī Filasṭīn Dalālat mā warāʾ al-arqām, Muʾtamar Muwāṭin al-Sanawī al-Thānī wa-alʿishrūn al-taḥaddiyāt al-murakkabah amāma al-jāmiʿāt al-Filasṭīnīyah Hal min makhraj, 30-1 Tishrīn al-Awwal, Jāmiʿat Bīr Zayt, Maʿhad Muwāṭin lldymwqrāṭyh wa-ḥuqūq al-insān, 2-16.

al-Dallū, Ḥamdī Asʿad. (2016). *istirātījīyah muqtaraḥah lmlāʾmh mukhrajāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī bāḥtyājāt Sūq al-ʿamal fī Filasṭīn*,] Risālat mājistīr ghayr manshūrah [Jāmiʿat al-Aqṣá Ghazzah Filasṭīn.

al-Dimāgh, Ziyād Jalāl. (2021). wāqiʿ al-Taʿlīm al-ʿĀlī al-Filasṭīnī wa-istirātījīyāt al-Mūwāʾamah fī ḍawʾ Mutaṭallabāt al-tanmiyah al-shāmilah, *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Dirāsāt al-iqtiṣādīyah, (51*), 8-34.

Dawwās, Aḥmad wa-Abū al-Rabb, Amīn wḥryry, Muhannad. (2009). *al-Ḥaqq fī al-Taʿlīm fī al-arāḍī al-Filasṭīnīyah*, Mu'assasat qiyādāt, bi-daʿm min al-Mufawwaḍīyah al-Ūrūbbīyah, 1-145.

Dīwān al-Fatwá wa-al-tashrīʿ. (2018). qarār bi-Qānūn raqm (6) li-sanat 2018 M bi-sha'n al-Taʿlīm al-ʿĀlī, *al-waqā'iʿ al-Filasṭīnīyah, al-ʿadad (142)*, 1-14.

Ri'āsat al-Wuzarā' al-Amānah al-ʿĀmmah li-Majlis al-Wuzarā' (2021*). taqrīr adā' al-Ḥukūmah al-thāminah ʿashar 2020 ʿām alṭwār'*, Rām Allāh, Filasṭīn. 1-121.

al-Sirr, Khālid Khamīs. (2019*). taṭwīr Manāhij al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī al-bilād al-ʿArabīyah wa-Filasṭīn fī ẓill mujtamaʿ al-Maʿrifah,* ResearchGate. at : https : / / www. researchgate. net / publication / 330440253

Shāhīn, Muḥammad. (2016). tamwīl al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī Filasṭīn bayna al-wāqiʿ wa-al-ma'mūl, *Ṣaḥīfat al-Ayyām, tamma alāstrdād bi-tārīkh 6/4 / 2024*.

ʿAbd al-Karīm, Naṣr. (2013). *Naḥwa istirātījīyah waṭanīyah li-taḥqīq alāstdāmh al-mālīyah li-niẓām al-Taʿlīm al-Jāmiʿī al-ʿāmm al-Filasṭīnī,* Maʿhad al-Siyāsāt al-iqtiṣādīyah al-Filasṭīnī (Mās).

ʿAbd al-Raḥmān, Burhān ḥifẓ.(2010). *Dawr al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī taʿzīz al-huwīyah al-Filasṭīnīyah wa-atharuhu ʿalá al-tanmiyah al-siyāsīyah min wijhat naẓar al-ṭalabah wa-al-ʿāmilīn,* Jāmiʿat al-Najāḥ namūdhajan,] Risālat mājistīr ghayr manshūrah [, Jāmiʿat al-Najāḥ al-Waṭanīyah, Nābulus.

ʿUlaywī, sjwd. (2016). Hal najaḥa al-Taʿlīm al-ʿĀlī al-Filasṭīnī fī al-Shumūkh Ammā altṣnyfāt al-ʿĀlamīyah*, Mawqiʿ Filasṭīn Nit. tamma alāstrdād 7/4 / 2024.*

al-Markaz al-Filasṭīnī li-Ḥuqūq al-insān. (2002) *wāqiʿ al-Taʿlīm al-ʿĀlī al-Filasṭīnī, al-Markaz al-Filasṭīnī li-Ḥuqūq al-insān*, Ghazzah.

Mās Maʿhad Abḥāth al-Siyāsāt al-iqtiṣādīyah al-Filasṭīnī. (2006). *Siyāsāt taṭwīr nawʿīyah mihnat al-Taʿlīm fī al-arāḍī al-Filasṭīnīyah,* Rām Allāh, Filasṭīn.

Muḥammad, Jibrīl wbṭh, Hind. (2018) *al-Taʿlīm al-ʿĀlī al-Filasṭīnī bayna al-Ḥaqq wa-fawḍá al-Sūq*, Markaz Bīsān lil-Buḥūth wa-al-Inmā' Rām Allāh Filasṭīn, 1-72.

Muṣṭafá, Muhannad. (2014). *al-Mu'assasah al-Akādīmīyah al-Isrā'īlīyah al-Maʿrifah al-siyāsīyah al-iqtiṣād,* Madār al-Markaz al-Filasṭīnī lil-Dirāsāt al-Isrā'īlīyah, Rām Allāh.

Wizārat al-Taʿlīm al-ʿĀlī wa-al-Baḥth al-ʿIlmī. (2021). *al-Dalīl alāḥṣā'y al-Sanawī li-mu'assasāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī 2020/2021, Rām Allāh Filasṭīn. 1-278.*

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-ʿĀlī. (2023). *al-Istirātījīyah lqṭāʿyh lil-taʿlīm al-ʿĀlī wa-al-Baḥth al-ʿIlmī 2021-2023, al-khiṭṭah al-Waṭanīyah lil-Tanmiyah 2021-2023, Rām Allāh Filasṭīn*

Wizārat al-Taʿlīm al-ʿĀlī wa-al-Baḥth al-ʿIlmī. (2024). *Qānūn al-Taʿlīm al-ʿĀlī al-Filasṭīnī raqm (11) li-sanat. 1998, tamma alāstrdād fī : 5/4 / 2024.* https : / / www. mohe. pna. ps / moehe / ministerialsystemsandregulations

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu-Saad. Ismael. (2006). Introduction A Historical Context of Palestinian Arab Education. *American Behavioral Scientist, 49* (8). 1035-1051.

Alfoqahaa, S. A. A. Q. (2015). Economics of higher education under occupation: The case of Palestine. *Journal of Arts and Humanities, 4*(10), 25-43.

Al-Ramahi, A., & Davies, D. (2002). Changing primary education in Palestine: Pulling in several directions at once. *International Studies in Sociology of Education, 12*(1), 59-76.

Assaf, S. (1997, May). Educational disruption and recovery in Palestine. In S. Tawil (Ed.), *Final report and case studies of the Workshop on Educational Destruction and Reconstruction in Disrupted Societies (pp. 51-61).* Geneva, Switzerland: UN Educational, Scientific, and Cultural Organization.

Koni, A., Zainal, K., & Ibrahim, M. (2013). An Assessment of the Services Quality of Palestine Higher Education. *International Education Studies, 6*(2), 33-48.

Saffarini, Ghassan. (2010). Higher education and research in Palestine, ResearchGate,1-7.. *DOI:10.13140/RG.2.1.2718.4168*

Sheldan, F. K., & Qwaider, M. N. (2018). The Role of Palestinian Universities in the Gaza Governorates in Achieving the Social Peace for Its Students and Ways to Strengthen It: Islamic University as a Case Study. *African Educational Research Journal, 6*(4), 317-333, 318.

Smith, M.; Scott, H. (2023). Distance Education under Oppression: The Case of Palestinian Higher Education. 1-13. *Educ. Sci. 2023, 13*(7), 729; https://doi.org/10.3390/educsci13070729

Kuhail, H., & Hauptman, A. M. (2001). Financing higher education in Palestine. *International Higher Education, (23).*22-24. https://doi.org/10.6017/ihe.2001.23.6589.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 14/ 09/ 2024م
تاريخ القبـول: 08/ 11/ 2024م

ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين بمستشفيات ولاية الخرطوم

د. امنه يسن موسى أحمد*
amnayassen24@gmail.com

د.أحمد عبد المنعم محمد أحمد**
ahmedmahasin90@gmail.com

مستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين بمستشفيات ولاية الخرطوم، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (96) طبيباً وطبيبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام مقياس ضغوط العمل من إعداد إبراهيمي (2015)، وتمت معالجة البيانات بواسطة برنامج spss باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة واختبار (ت) لعينتين مستقلتين واختبار تحليل التباين الأحادي، وقد أظهرت النتائج أن ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك تتسم بالارتفاع، وكانت الفروق في ضغوط العمل لديهم دالة إحصائياً بحسب النوع ولصالح الإناث، وبحسب الحالة الاجتماعية ولصالح المتزوجين، أما بحسب العمر فلم تكن الفروق دالة إحصائياً. أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج إرشادية لتخفيف آثار ضغوط العمل كما تضمنت عدداً من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: ضغوط العمل – نواب الاخصائيين.

* أستاذ الصحة النفسية المساعد–قسم علم النفس كلية اللغات والعلوم الإنسانية – جامعة القصيم
** أستاذ علم النفس الاجتماعي المساعد –قسم علم النفس كلية الآداب- جامعة الخرطوم

للاقتباس: أحمد، امنه يسن موسى؛ أحمد، أحمد عبد المنعم محمد. (2024). ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين بمستشفيات ولاية الخرطوم ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(4)، 72-97.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

OPEN ACCESS
Received: 14-09-2024
Accepted: 08-11-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Work stress among specialist doctor deputies in Khartoum state hospitals

Dr. Amna Yassin Musa Ahmed *
amnayassen24@gmail.com

Dr. Ahmed Abd almonem Mohmed Ahmed **
ahmedmahasin90@gmail.com

Abstract

The study aimed to identify work stress of medical practice specialist deputies in Khartoum State hospitals. The descriptive analytical approach was followed. The study sample consisted of (96) male and female doctors selected randomly. Work Stress Scale prepared by Al-Ibrahimi 2015 was used as a data collection tool. Data was analyzed using the SPSS package software. The (t) test for one sample, (t) test for two independent samples and the one-way analysis of variance test were employed. The results showed that the work stress levels were high among specialist doctor deputies in Ibrahim Malik Hospital, with statistically significant differences i attributed to gender in favor of females. Furthermore, there were differences in work stress among specialist doctor deputies in Ibrahim Malik Hospital attributed to marital status in favor of married doctors. No differences were found in work stress level among specialist deputies at Ibrahim Malik Hospital based on age variable. The study concluded with a number of recommendations, highlighting the need of designing guidance programs to mitigate the effects of work stress among medical practitioners.

Keywords: Work stress - specialist deputies

* Assistant Professor of Psychological Health, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University.
** Assistant Professor of Social Psychology, Department of Psychology, College of Arts, Khartoum University.

Cite this article as:: **Ahmed**, **Amna** Yassin Musa. & Ahmed, Ahmed Abd almonem Mohmed. (2024). Work stress among specialist doctor deputies in Khartoum state hospitals. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(4) 72-92

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2264

المقدمة:

يعيش الإنسان حياته وهو يعمل، وتأتي أهمية العمل في أنه يستحوذ على نصيب الأسد من وقت الإنسان وهو الطريق الذي يحقق به غاياته وحاجاته المختلفة، وبما أن علم النفس يختص بجميع نواحي حياة الفرد ومن ضمنها العمل، إذ يشعر أغلب الأفراد في مجال العمل بالرضا نتيجة إحساسهم بإنجاز غاياتهم، والأهداف المحددة لهم وفي بعض الأحيان يقود العمل إلى وضع الفرد في ضغوط كبيرة جدا، لذا وجب الاهتمام بهذا الضغط من أجل إمكانية السيطرة عليه، وضبط مصادرة ومعالجة آثاره. نجد أن الإسلام حث على العمل، فقد استخلف الله الإنسان على الأرض وزوده بمقتضيات العلاقة في مقدمتها القدرة على العمل ذهنياً ويدوياً قال تعالى: (قُلِ اعْمَلُواْ فَسَيَرَى اللّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ) سورة التوبة الآية "105".

يُعد موضوع العمل من أبرز الموضوعات التي حظيت باهتمام كثير من الباحثين وذلك لأهمية الموضوع وانعكاساته السلبية والايجابية على كل من الفرد والمؤسسة والمجتمع (المشعان، 2006). نظراً لأهمية ضغوط العمل فقد أصبح هذا الموضوع أحد المجالات الأساسية لاهتمام العديد من رجال العمل الإداري والتنظيمي، الا أن الكتابات في هذا المجال ما زالت في معظمها على مستوى التحليل النظري، ولم تر الدراسات التطبيقية فيه إلا نصيباً محدوداً من الاهتمام (العميان، 2005). كما أن مهنة الرعاية الصحية من المهن الشاقة التي تتطلب قدرات ومهارات عالية، إذ تتعرض فيها الكوادر الطبية إلى ضغوط نفسية وجسدية كبيرة. ومن بين هذه الفئات، يواجه نواب الأخصائيين في المستشفيات تحديات خاصة، إذ يتحملون مسؤوليات كبيرة في تقديم الرعاية للمرضى، إلى جانب متطلبات الأعمال الإدارية والتدريبية.

وإيماناً من الباحثين بأهمية موضوع ضغوط العمل وانعكاساته على عدة جوانب سلوكية ونفسية، بالأخص في مجال الطب الذي يكتسب فيه العمل أهمية خاصة؛ لكونه يمس حياة الفرد، وصحة المجتمع؛ فإن دراسة ضغوط العمل التي تؤثر على أداء العاملين في مجال الصحة مهمة إنسانية لتقديم خدمات صحية أفضل.

مشكلة البحث:

إن ممارسة مهنة الطب وغيرها من المهن المعنية بصحة الإنسان وحياته ترتبط بالتعرض للضغوط الناجمة من عدد من العوامل، منها مواجهة معاناة المرضى وذويهم، والشعور بعدم القدرة على السيطرة على مجموعة من الأمور نتيجة التعامل مع درجة من الضغوط فيما يتعلق بالأمراض، والحوادث الطبية، ومن جانب آخر بيئة المستشفيات والتعرض للإصابة بالأمراض، والأذى الجسدي من قبل مرافقي المرضى،

والأذى النفسي المتمثل بعدم القدرة على تقديم المساعدة الكافية للمريض بسبب عدم توفر المعدات المناسبة لذلك. لذا كانت مشكلة البحث تتمحور حول الآتي:

- ما هي السمة العامة لضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين تعزى للنوع؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين تعزى للعمر؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين تعزى للحالة الاجتماعية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

1. معرفة السمة العامة لضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين.
2. توضيح الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين ضغوط العمل تبعاً للنوع.
3. البحث عن فروق ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل والحالة الاجتماعية.
4. البحث عن فروق ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل تعزى للعمر.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية

1. تلعب المشافي دوراً محورياً في خدمة المجتمع وتقديم الرعاية الصحية للمواطن، إذ إن المستشفيات قوامها الكوادر الطبية وخصوصاً الأطباء، فهم عماد المستشفيات والمحور الرئيسي في عملية علاج الأمراض؛ لذلك كان لابد من الاهتمام بهذه الشريحة ودراستها.

2. قد تساعد الدراسة مسئولي المستشفيات على معرفة المصادر المحتملة لضغوط العمل.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. قد يسهم في تقديم توصيات ومقترحات للمسؤولين، وذلك من خلال معرفة نتائج البحث لمواجهة ضغوط العمل لخلق رضا وظيفي تجاه أعمالهم مما ينعكس على أدائهم بشكل إيجابي، والحد من آثار ضغوط العمل السالبة على المريض والطبيب.

2. قد يستفاد منه من قبل المجلس الطبي ووزارة الصحة، للعمل على خفض مستوى ضغط العمل من خلال عمل برامج لدراسة ووضع حلول للتعامل مع ضغوط العمل.

فروض البحث:

1. تتسم ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك بالارتفاع.

2.توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين تعزى لمتغير النوع.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين تعزى للحالة الاجتماعية.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين تعزى للعمر.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث في دراسة ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين.

ب. الحدود البشرية: يقتصر البحث على نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك التعليمي.

ج. الحدود المكانية: تم البحث على مستشفى إبراهيم مالك التعليمي.

هـ. الحدود الزمانية: تم إجراء البحث خلال العام (2023)

مفاهيم مصطلحات البحث:

أ. الضغط لغة: الضغط يعني الضيق والشدة وضغطه عصره وزحمه وتضاغطوا ازدحموا وضاغطوا زحموا (الفيروزآبادي، 2005).

ب. مفهوم العمل: مجهود يبذله الفرد للحصول على منفعة ما أو فائدة، أو هو مجموعة المهام التي يجب القيام بها أو إنجازها أو ممارسة نشاط، أو السعي من أجل الحصول على فائدة (عبد الرحمن، 2005).

ج. ضغط العمل اصطلاحاً: هو الذي يرتبط بطبيعة الأعمال والمهام والأنشطة التي يمارسها العاملون في عملهم، ولذلك أطلق عليه أيضا الضغوط الوظيفية أو الضغوط المهنية (أبو العلا، 2009).

هـ. نواب الأخصائيين: هم الأطباء الذين اجتازوا الجزء الأول من امتحان الدكتوراه السريرية ويقضون فترة تدريبية بهدف التخصص في مجال معين من مجالات الطب البشري.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تسود البيئة المثيرات المتنوعة بغض النظر عن أسبابها سواء مادية أم سيكولوجية، وأثرت هذه المثيرات على الفرد، وهذا التأثير لم يقتصر على البيت أو الأماكن العامة؛ وإنما تجاوز إلى بيئة العمل. وهذه الضغوط جعلت الفرد يعيش في حالة قلق وتوتر وانفعال، مما أثر على مهامه، وواجباته الوظيفية، وعلى علاقته مع العاملين في المؤسسة، وكذلك على صحته وجسده، فإن ضغوط العمل قضية لازمت الإنسان منذ وجوده على الأرض فقد وجد ليعمل، وكان هذا العمل ولازال مصدراً للشقاء، وذلك مصداقاً لقوله تعالى: (لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي كَبَدٍ) سورة البلد (4). لقد ترتب على هذا العمل وما صاحبه من شقاء مواجهة الإنسان للعديد من المخاطر والتحديات في حياته تلك التي جلبت له الضغط. ونظراً لأهمية ضغوط العمل فقد أصبح هذا الموضوع أحد المجالات الأساسية لاهتمام العديد من رجال الفكر الإداري والتنظيمي الذين اختلفوا في تعريفاتهم لهذا المفهوم من شخص لآخر حسب تخصصه ومجال عمله (العميان، 2005). ويعتبر

القطاع الطبي من أكثر القطاعات المصدرة للضغوط للعاملين بها، وخاصة شريحة الأطباء، لاختلاف طبيعة ظروف العمل في مجال مهنة الطب التي تفرض على الأطباء من الجنسين أوضاعا شاقة وصعبة وكثيراً من الصعاب التي تعترض حياتهم (حافظ، 2020).

تعريف ضغوط العمل:

حالة مزاجية معقدة يشعر بها الفرد وتؤثر على تصرفاته وتعيق طريقة تفكيره (ديري، 2011)، كما تم تعريفه بمدى استجابة الفرد للمؤثرات والقوى الحازمة المسببة للضغوط، مع إهمال أثر التفاعل والعوامل الأخرى مثل الخصائص الذاتية للفرد مع خصائص وظروف بيئة العمل والتي تحدد - بناءً عليها - مقدار ما يشعر به الفرد من ضغوط (أبو العلا، 2009). ويعرفه العميان،2005 بأنه عدم مواءمة، أو عدم التناسب بين ما يملكه الفرد من مهارات وقدرات وبين متطلبات عمله (الجفران، 2013، المذكور عند دمنهوي ،2013)، وهناك من يعرفه بأنه: ضغوط العمل هي عبارة عن مجموعة العوامل البيئية التي تؤثر سلباً على أداء الفرد في العمل ومنها غموض الدور وصراع الدور، وظروف العمل البيئية، عبء العمل والعلاقات الشخصية في العمل، هذه العناصر تسبب الاجهاد الفيزيولوجي للفرد (علي، 2003). كما تمثل جزءاً من بيئة العمل المادية والنفسية، وهي أحد المصادر التي تتسبب في الحوادث وأمراض العمل، منها ما هو جسدي، ومنها ما هو نفسي تنعكس آثارها سلبياً على الفرد والمؤسسة (عبد الكريم، 2012)، وضغط العمل هو استجابة متكيفة لمواقف أو ظروف خارجية تنتج عنه انحراف جسماني أو نفسي أو سلوكي لأفراد المؤسسة (المعشر، 2009). أما margl وزملاؤه فيعرفونه بأنه بعض ظروف العمل وتفاعلها مع خصائص العوامل الشخصية تسبب خللا في الاتزان البدني والنفسي للفرد (العميان، 2005). عرف جمال الضغوط بأنها: ردود فعل الفرد تجاه ظروف بيئة العمل التي تمثل تهديداً لهم، تنشأ لعدم تناسب قدرات الفرد مع بيئة العمل، أو تعرض الفرد لزيادة متطلبات العمل بصفة مستمرة تجعله من الصعب عليه التكيف مع المواقف التي تواجهه (Mohammed, 2002) يرى الباحثان - من خلال ما ذكر من تعاريف لمفهوم ضغط العمل - أنه لقي اهتماماً من قبل الباحثين في مجالات الإدارة وعلم النفس وغيرهم، ونتيجة لذلك اختلفت التعاريف ولم يتم التوصل إلى تعريف محدد وشامل لهذا المفهوم، إلا أن ضغوط العمل هي تفاعل العديد من العناصر متداخلة ومترابطة، وهي تتعلق اما بشخصية الفرد، أو قدرته أو بيئة العمل، ونوع الواجبات التي تؤثر على الفرد، وعلى أساس إدراكه لها إما سلباً فتجعله محبطاً ومصاباً باليأس، أو ايجابا فتدفعه للمثابرة.

أنواع ضغوط العمل:

1. **ضغوط العمل الإيجابية:** هي الضغوط المفيدة التي لها انعكاسات إيجابية، إذ يشعر الفرد بالقدرة على الإنتاج والإنجاز بسرعة، كما أن لها آثاراً نفسية ايجابية تتمثل في توليد شعور السعادة

والسرور لديه، وينعكس هذا في مجمل إنتاجه للعمل، إذ إن المهام التي تنفذ بتفوق هي المحددة بها بإطار زمني لتنفيذها (علي، 2003).

2. **ضغوط العمل السلبية:** هي الضغوط ذات الانعكاسات السلبية على صحة الإنسان ونفسيته، ومن ثم تنعكس على أدائه وإنتاجه في العمل، مثل تلك الضغوط التي تدفع في الواقع ثمنها الإحباط أو عدم الرضا عن العمل، بالإضافة إلى النظرة السلبية تجاه قضايا العمل (عمار، 2006).

قسم الخضري ضغوط العمل إلى:

1. **ضغوط ناتجة عن البيئة المادية:** إذ تشكل الضوضاء والحرارة وسوء التهوية؛ مصدرا للضغوط بالنسبة للفرد، فيحول دون القيام بمهامه ومسئولياته بالشكل المطلوب.

2. **ضغوط ناتجة عن البيئة الاجتماعية:** تظهر نتيجة تفاعل الفرد مع الزملاء في مجال العمل مثل: الصراع داخل المؤسسة واختلاف المهارات بين الأفراد.

3. **ضغوط ناتجة عن النظام الشخصي للفرد:** ترجع إلى الخصائص الشخصية التي تختلف من فرد إلى آخر حسب طباعه ونمط شخصيته، فالشخص السريع الغضب مثلاً؛ يكون أكثر عرضة للضغوط من شخص هادئ (علوان، 2009)

ميز سيلي (seley) بين أربعة أنواع من الضغوط هي:

1. الضغوط الحادة جدا.
2. الضغوط المتدنية جدا.
3. الضغوط المفيدة.
4. الضغوط الضارة. عمار (2006).

عناصر ضغوط العمل: من خلال تعريف سيزلافي لمفهوم ضغط العمل بأنها تجربة ذاتية تحدث اختلالاً نفسياً أو عضوياً لدى الفرد تنبع عن العوامل في البيئة الخارجية أو المؤسسة أو الفرد نفسه من خلال ثلاثة عناصر للضغط، الثلاثة هي:

1. **عنصر المثير:** هو عبارة عن مختلف العوامل المرتبطة بالبيئة الخارجية والداخلية للمؤسسة، وكذلك العوامل المرتبطة بالموارد البشرية التي تولد شعوراً بالضغط.

2. **عنصر الاستجابة:** هي عبارة عن ردود الأفعال النفسية والفيزيولوجية والسلوكية التي يبديها المورد البشري أثناء تعرضه لمجموعة من المثيرات.

3. **عناصر التفاعل:** وهي عبارة عن تفاعل يحدث بين المثيرات والاستجابات، إلا أن الضغط الذي يواجهه الفرد نابع عن التفاعل المركب ما بين العوامل المرتبطة بالبيئة الخارجية للمؤسسة والعوامل المرتبطة بالمورد البشري (سيزلافي، 1991).

مراحل ضغوط العمل: من خلال أعمال الطبيب النفسي "هانزسيلي" الذي حدد ردود أفعال الإنسان النفسية والجسدية تجاه الضغوط بثلاث مراحل مميزة هي:

1. **المرحلة الأولى (الانذار أو التنبه للخطر):** يجهز فيها الجسم نفسه لمواجهة التهديد أو التحدي الذي يربطه بإفراز هورمونات من الغدد الصماء وتترتب عليها سرعة ضربات القلب، وزيادة معدل التنفس، وزيادة نسبة السكر في الدم.
2. **المرحلة الثانية (المقاومة):** بعد الصدمة الأولى ينتقل الفرد إلى مرحلة المقاومة، وفيها يحاول الجسم إصلاح الضرر أو الأذى من الصدمة الأولى، ويشعر الفرد - في هذه المرحلة - بالتعب والقلق والتوتر، ويحاول مقاومة مسببات الضغط؛ فإذا استطاع النجاح والتغلب على المشكلة فإن أعراض الضغط تزول.
3. **المرحلة الثالثة (الإنهاك):** تظهر هذه المرحلة عندما لا يستطيع الفرد التغلب على مسببات الضغط، ويستمر بالمعاناة منها لفترة طويلة، وبالتالي فإن طاقة الجسم على التكيف تصبح منهكة ومجهدة، وتضعف وسائل الدفاع والمقاومة، ويتعرض الفرد للأمراض مثل السكري، ارتفاع ضغط الدم، القرحة والأزمات القلبية، وتعتبر هذه المرحلة حادة وخطيرة، وتشكل تهديداً لكل من الفرد والمؤسسة، فلعقل الإنسان وجسمه حدود للتحمل والمقاومة، وكلما زاد معدل تكرار الإنذار زادت المقاومة، وأصبح الفرد أكثر ارهاقاً في عمله وحياته (نديم، 2004).

أبعاد ضغوط العمل: إن ضغوط العمل لا تؤثر على الفرد وحده، لأنه لا يعيش في بيئة منعزلة عمن حوله، وإنما تؤثر عليه باعتبارها أحد مكونات النظام الذي يتفاعل معه، لذلك فإن شعور الفرد بضغوط العمل يكون له أبعاد متعددة تحددها طبيعة الفرد ومن بين هذه الأبعاد (أبو رحمة، 2012).

1. **البعد الاجتماعي:** هو كل اتصال للإنسان بغيره وهو يقوم بنشاطه اليومي، كعلاقة الجوار والوظيفة، والبيع والشراء والعلاقات الثقافية وغيرها.
2. **البعد الأسري:** هي تلك العلاقات الاجتماعية التي تقوم بين أعضاء الأسرة الواحدة (الأب – الأم – الأبناء) على نحو يحقق التوازن داخل الأسرة.
3. **البعد القيمي:** وهي مجموعة القواعد والمعايير والعادات والتقاليد التي يتبناها الفرد ويرتضيها المجتمع ويسهم في اكتسابها للأفراد.

آثارضغوط العمل:

أ. الآثارالإيجابية: إن العديد من المنظمات - وإن لم يكن جميعها - تنظر إلى ضغوط العمل على أنها شر يجب مكافحته وذلك لآثارها السلبية على الفرد والمؤسسة معاً، ولكن الحقيقة غير ذلك إذ إن لضغوط العمل آثاراً ايجابية مرغوب فيها إلى جانب الآثار السلبية غير المرغوب فيها. ومن الآثار الإيجابية؛ الآتي:

(1) تحفز على العمل. (2) التركيز على نتائج العمل. (3) يزداد تركيز الفرد في العمل.

(4) ينظر الفرد لعمله بتميز. (5) النوم بشكل مريح.

(6). المقدرة على التعبير عن الانفعالات والمشاعر. (7) الشعور بالمنفعة. (8) الشعور بالانحياز.

(9). تزويد الفرد بالحيوية والنشاط والثقة. (10) النظر للمستقبل بتفاؤل.

11.المقدرة على العودة إلى الحالة النفسية الطبيعية عند مواجهة تجربة غير سارة (العميان، 2005).

ب. الآثار السالبة: يترتب على الاحساس بتزايد ضغوط العمل بعض الآثار السلبية الضارة بالفرد والمؤسسة، ومن أهمها:

1. آثار الضغوط على الفرد: ضغط مرتبط بالعمل يمكن أن يؤدي إلى عدم الرضا عن العمل، وفي الواقع فإن عدم الرضا عن العمل يعتمد النتيجة الأبسط والأكثر وضوحاً في التأثيرات السيكولوجية للضغط، ويظهر تأثير ذلك في مجالات سيكولوجية أخرى مثل استخدام المسكنات، الانفجار العاطفي، والإفراط في الأكل، والتدخين، والسلوك العدواني والضحك بعصبية (العطية، 2003).

2. آثار فسيولوجية: تزايد نسبة جلوكوز الدم وزيادة في ضربات القلب، وزيادة في ضغط الدم، وجفاف في الفم، والعرق، وارتفاع وانخفاض في حرارة الجسم، وآلام الصدر، والظهر، وزيادة سكر في الدم (جلعود، 2008). وقد أشارت الدراسات إلى وجود علاقة كبيرة بين ضغوط العمل الشديدة وارتفاع ضغط الدم، ومستوى الكولسترول في الدم والتي قد تؤدي إلى أمراض القلب، والقرح المعدية، والتهابات المفاصل، وهنالك علاقة طردية بين ضغوط العمل ومرض السرطان (الكبير، 2004).

3.آثار نفسية وموضوعية: من أهم تلك الأعراض: القلق، والعدوانية، واللامبالاة، والملل، والاكتئاب، والإرهاق والإحباط، وفقدان المزاج والأعصاب، وعدم تقدير الذات والوحدة (نديم، 2004).

طرق معالجة ضغوط العمل:

أ. استراتيجية التعامل مع الضغوط على مستوى الفرد.

1. **التمارين الرياضية:** أثبتت الدراسات أن من يمارسون الرياضة مثل: المشى، الركض، السباحة، وركوب الدراجات، هم أقل عرضة للتوتر والضغوط من غيرهم.

2. **الفكاهة:** نشرت الأبحاث أن الضحك يساعد على تجنب الضغوط التي يواجهها الناس. كما تشير إلى أن بعض الممثلين الهزليين المشهورين ينتمون إلى عائلات كانت تواجه حالات قلق متزايدة.

3. **إعادة البناء المعرفي:** تشجيع الفرد على الاعتقاد بأن إخفاقه المتقطع لا يجب أن يعني أنه إنسان فاشل أو سيء.

4. **شبكة العلاقات:** تشجيع الفرد على الانضمام للجماعات المختلفة، وتوثيق الصداقة والعلاقات بينه وبين زملائه في العمل وغيرهم خارج العمل بما يساعد على توفير المساندة الاجتماعية له (نديم، 2004).

5. **الاسترخاء**: جلوس الفرد مستريحاً وهادئاً يؤدي إلى نفس نتائج التأمل فيعمل على استرخاء العقل والجسم. (العميان، 2005).

6. **التو افق الادراكي**: يمكن للفرد أن يتعلم كيف يتواءم ذهنه للتعامل مع العناصر المثيرة للضغوط وبصفة خاصة تلك التي لا يستطيع التحكم بها أو التخلص منها، ويتطلب الأمر أن تكون محاوراً مع نفسك وتوجه إليها الأسئلة، مثل ما هو أسوأ شيء يمكن أن يحدث إذا لم تسر الأمور في مسارها الطبيعي؟ (هلال، 2000).

ب. استراتيجيات التعامل مع الضغوط على مستوى المؤسسة:

تقوم المنظمات المختلفة بتقديم العديد من الحوافز التي تقلل من توتر العمل وضغوطه، فيما يتم تقديمه من:

1. الاختيار والتسكين المناسب: إن اختيار الفرد للعمل واختيار أصحاب العمل له، هما البداية الصحيحة، فعندما يكون الفرد راغباً في الوظيفة، يسعى إليها ويكون مستعداً يبذل الجهد من أجل الوصول إليها، وسوف يعمل على تطوير نفسه وقدراته من خلالها، وهذه تعني التوافق مع الوظيفة.

2. التدريب: يلعب التدريب للأفراد بشكل مباشر على كيفية التعامل مع الضغوط والتوترات المختلفة التي يمكن أن يتعرضوا لها أثناء العمل دورا مهماً في التخفيف من الضغوط، هذا إضافة لما يتم تدريب الفرد عليه من مهارات التعامل مع الآخرين والعلاقات الإنسانية (هلال، 2000).

3. إعادة تنظيم الهيكل التنظيمي: إعادة تنظيمه بعدة طرق من أجل علاج مشاكل الضغوط مثل: إضافة مستوى تنظيمي جديد، أو تخفيض مستوى الإشراف، أو دمج وظائف، إضافة إمكانية توظيف العلاقات التنظيمية بين الإدارة والأقسام (العميان، 2005).

4. **بناء الفريق:** تحتاج الأعمال إلى تفاعل الجماعة مع بعضها بعضا، لتحقيق تعاون بدلا عن التنافس، ومن خلال بناء روح الفريق وتوفير المناخ المساعد، يمكن أن تمنع المنشأة حدوث وظهور العناصر المثيرة للضغوط والتوترات (هلال، 2000).

5. **المؤازرة الاجتماعية:** من خلال علاقات اجتماعية إيجابية بين الأفراد؛ يشعر الفرد أن رئيسه وزملاءه يقدمون له العون والمساعدة، فإن ذلك يجعله يشعر بالقبول، فيبدد شعور الفرد بالعزلة والاغتراب.

6. **الإرشاد:** يهدف إرشاد الموظفين إلى تحسين صحة الموظف وسلامته عقلياً، بحيث يشعر بارتياح تجاه نفسه، ونحو الآخرين، ويكون وقادراً على مواجهة متطلبات الحياة.

الدراسات السابقة:

1- دراسة Hanif، (2011):

هدفت الدراسة إلى التعرف على عوامل التنبؤ الوظيفية والشخصية بضغوط العمل وأثرها على الأداء الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (400) من المعلمين والمعلمات الذين تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس الابتدائية والثانوية في باكستان، استخدمت الدراسة مقياس ضغوط العمل وتقييمات الأداء الوظيفي للمعلمين والمعلمات في عملية جمع البيانات من أفراد العينة. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين ضغوط العمل لدى الموظفين وبين الأداء الوظيفي، وأن العمر والخبرة كانت من أهم عوامل التنبؤ بمستوى ضغوط العمل والأداء الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات.

2. دراسة خميس، (2013):

هدفت الدراسة إلى فحص مستوى الضغوط النفسية لدى العاملين بالقطاع الصحي، وبلغت العينة (372) من العاملين بالمؤسسة الاستشفائية العمومية بالجزائر ومقسمين إلى (70) من الأطباء، و(270) من الممرضين، و(32) من أعوان التخدير، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية. وقد توصلت الدراسة إلى أن العاملين في القطاع الصحي يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية، كما أنه لا توجد فروق في مستوى الضغوط النفسية باختلاف الخبرة المهنية والجنس.

3. دراسة مخلوف، (2013): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر ضغوط العمل ومدى تأثيره على سلوك الأطباء العاملين بالمراكز الصحية وتحديد الاضطرابات السلوكية الأكثر ارتباطاً بعمل الطبيب، والتي تسبب له ضغطاً نفسياً سلوكياً، بالإضافة إلى معرفة أهمية مشكلة الضغط فيما يتعلق بنجاح العامل في عمله من ناحية زيادة راتبه، إذ تم إنجاز تلك الدراسة على مدى سنة، وتكونت عينة الدراسة من (10) أطباء، واستخدمت الدراسة الملاحظة واختبار هولمز (المقابلة الاكلينيكة) وأوضحت نتائج الدراسة وجود (10) مصادر لضغوط العمل لدى الأطباء العاملين بالمراكز الصحية، هي: عدم توفر الإمكانيات التقنية، عدم الرضا الوظيفي، توتر العلاقات مع محيط العمل، النواحي المالية، صراع الدور، انخفاض عبء الدور، خصائص الدور، العبء النفسي، عوامل سلوكية، وعوامل اجتماعية.

4. دراسة قوراري (2014): هدفت الدراسة إلى فحص مستويات ضغوط العمل وعلاقته بدافعية الانجاز لدى أطباء الصحة العامة. بلغت العينة (20) طبيباً وطبيبة بالمؤسسة العمومية للصحة، وأوضحت النتائج ارتفاع مستوى الضغوط المهنية لدى أطباء الصحة العامة، ووجود علاقة ارتباطية دالة عكسية بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس في ضغوط العمل لصالح الذكور.

5. دراسة Saranani (2015): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الضغوط وصراع الدور على أداء العاملين في القطاع العام، إذ شملت (115) من العاملين في القطاع العام بولاية (سولاوسي) في الجنوب الشرقي من أندونيسيا، وقد أظهرت هذه الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لصراع الدور على أداء العاملين من ناحية أن الضغوط تؤثر بشكل سلبي على أدائه.

6.دراسة Pani (2016):

هدفت الدراسة إلى فحص العوامل التي تؤدي إلى الإجهاد المهني، والعلاقة بين ضغوط العمر والمهنة بين الممرضات العاملات في المستشفيات في مدينة جمشيدبور جهار خاند بالهند، ولقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة الدراسة، وقد طبق مقياس على عدد (115) ممرضة، وباستخدام برنامج spss، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الضغوط المهنية كانت مرتفعة لدى الممرضات الأقل من 35 سنة من الممرضات ذوي الخبرة، ووجود علاقة بين الضغوط والعمر.

7.دراسة النصراوي، (2020): هدفت الدراسة إلى قياس الضغوط المهنية لدى الأطباء في المستشفيات الحكومية، تم بناء مقياس الضغوط المهنية باتباع المنهجية العلمية في الإعداد وتطبيقه إلكترونيا على عينة البحث التي تتكون من (١٠٨٨) طبيباً، (٥٦١) ذكورا و (٥٢٧) إناثاً، من الأطباء الذين يعملون في المستشفيات الحكومية في مدينة بغداد وضمن التدرج مقيم دوري، مقيم أقدم اختصاص، كذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الضغوط المهنية لدى عينة البحث تبعا لمتغير الجنس والتدرج الوظيفي، وبينت نتائج البحث أن الأطباء يعانون من مستوى عالٍ جدا من الضغوط المهنية، ولم تكن هناك فروق تبعا لمتغير الجنس، أما فيما يتعلق بالفروق تبعا للتدرج الوظيفي؛ فكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المقيم الدوري.

8. دراسة جولتان وآخرين (2022): هدفت إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا، والكشف عن طبيعة الفروق في مستوى الضغوط النفسية باختلاف عدد من المتغيرات الديموغرافية وهي: الجنس، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية والتاهيل العلمي لدى عينة مكونة من (430) طبيباً وطبيبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الضغوط النفسية لدى الأطباء، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وتبعا لسنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأقل من سنتين .

9.دراسة الذبياني، (2024): هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز والضغوط المهنية المدركة لدى عينة من الممرضين والممرضات بمستشفى الملك فيصل بمكة المكرمة، في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية: سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، والجنس، والمستوى التعليمي، ولتحقيق ذلك

استخدم المنهج الوصفي، واستخدم مقياس دافعية الإنجاز للعاملين في مهنة التمريض، واستخدم مقياس الضغوط المهنية للعاملين في مهنة التمريض (إعداد الباحث) وبلغ حجم عينة الدراسة الأساسية عدد (150) ممرضاً وممرضة بمستشفى الملك فيصل بمكة المكرمة، تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة. وقد استخدمت الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخدمت تحليل التباين ومعامل الارتباط واختبار ت. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الضغوط المهنية لدى الممرضين والممرضات تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الدلالة الإحصائية فقط بين أقل من 10 سنوات) و (من 10 -20 سنة وكان هذا الفارق لصالح من لديهم خبرة من 10 -20 سنة، ولكن لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المتغيرات الجنس، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي.

منهج البحث واجراءاته: يعرف منهج البحث بأنه الأسلوب الذي يستخدمه الباحثان في دراسة ظاهرة معينة، الذي من خلاله يتم تنظيم الأفكار المتنوعة بطريقة تمكن من علاج مشكلة البحث (محمود، 2012). ونظراً لطبيعة موضوع البحث الذي يسعى الباحثان من خلاله للكشف عن ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين، استخدما المنهج الوصفي التحليلي بهدف وصف الظاهرة قيد البحث، وجمع معلومات عنها، وهو المنهج الذي يقوم بدراسة الظاهرة ووصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً (الدنيال، 2001).

مجتمع البحث: هو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء التي لها خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، والغرض من تعريف المجتمع هو تحديد مدى ما يشمله من أفراد (عبد الباقي ورقية، 2008). يتكون مجتمع البحث الأصلي من نواب الأخصائيين العاملين في مستشفى إبراهيم مالك، موزعين على الأقسام كالآتي: الأطفال 56، النساء والتوليد 75، جراحة 70، باطنية 55، أي أن العدد الكلي يبلغ (256) نائب أخصائي.

عينة البحث: العينة هي مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة (عبد الباقي ورقية، 2008)، وقد تكونت عينة البحث الحالي من (96) نائب أخصائي، وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة.

جدول (1)

يوضح أفراد العينة حسب النوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	39	%40.6
الإناث	57	%59.4
المجموع	96	%100

جدول (2)

يوضح أفراد العينة حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية
30-25سنة	67	%69.8
35-31سنة	14	%14.6
40-36سنة	7	%7.3
41 سنة فما فوق	8	%8.3
المجموع	96	%100

جدول (3)

يوضح أفراد العينة حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة المئوية
أعزب	72	%75
متزوج	24	%25
المجموع	96	%100

أداة الدراسة:

مقياس ضغوط العمل:

من إعداد إبراهيمي (2015)، طبقته على البيئة السودانية (إسراء،2019) وبلغت درجة ثباته بواسطة معامل الفاكرونباخ (0.78)، والصدق الذاتي بواسطة الجذر التربيعي (0.88)، يتكون في صورته الأصلية من ثلاثة أبعاد موزعه على (33) عبارة هي:

البعد الأول: ضغوط العمل المتعلقة بطبيعة العمل من البند 1 – 8.

البعد الثاني: ضغوط العمل المتعلقة بالمؤسسة من البند 9 – 21.

البعد الثالث: ضغوط العمل المتعلقة بمحيط العمل من البند 22 – 33.

اعتمد على طريقة ليكرت الخماسي وبدائل الإجابة هي: موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة.

الصدق الظاهري للمقياس: قام الباحثان بعرض المقياس بصورته الأصلية على عدد من المحكمين بغرض التأكد من صلاحيته الظاهرية للاستخدام، وقد أوصى المحكمون بتعديل العبارات الآتية:

جدول رقم (4)

يوضح العبارات قبل التعديل وبعد التعديل

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1.	لا توجد هناك فرص متاحة لتطوير مهارات العمل.	تقل الفرص المتاحة لتطوير مهاراتي في العمل.
2.	يتكرر استدعائي للعمل أيام إجازتي والمناسبات الدينية والوطنية بصورة كبيرة.	يتكرر استدعائي للعمل أيام إجازتي والمناسبات المختلفة.
3.	أعتقد أن بعض القرارات الإدارية متناقضة أحياناً.	يزعجني تناقض القرارات الإدارية.
4.	اعتقد أن العلاقة بيني وبين الإدارة متوفرة.	تتسم العلاقة بيني وبين الإدارة بالتوتر.
5.	أعاني من الضغوط في عملي بسبب عدم وضوح السياسة في العمل.	أعاني من الضغوط في عملي.
6.	اعتقد أن جماعة العمل تفتقر للتماسك.	تفتقر جماعة العمل للتماسك.
7.	اتخاذ القرارات الإدارية غير الصحيحة يشعرني بالارتباك.	يشعرني اتخاذ القرارات الإدارية غير الصحيحة بالارتباك.
8.	اعتقد أن الإضاءة والتهوية غير مناسبة بالمستشفى.	أعتقد أن الإضاءة والتهوية غير مناسبة ومكان العمل.
9.	كل العاملات مع المرضى تستخدم القفازات والكمامات.	يزعجني استخدام الكمامات والقفازات مع كل المرضى.

كذلك أوصى المحكمون بتعديل خيارات الإجابة من الخماسي إلى رباعي الخيارات.

الثبات الداخلي لمقياس ضغوط العمل:

تم توزيع المقياس على عدد (32) طبيباً بنسبة 30% من عينة البحث لاستخراج الاتساق الداخلي والثبات. والجدولان (5)؛ (6) يوضحان ذلك.

جدول (5)

يوضح الاتساق الداخلي لبنود مقياس ضغوط العمل بإستخدام معامل ارتباط بيرسون العزمي ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط
ضغوط العمل المتعلقة بطبيعة العمل											
1	0.531	2	0.505	3	0.599	4	0.521	5	0.590	6	0.602
7	0.437	8	0.627	-	-	-	-	-	-	-	-

ضغوط العمل المتعلقة بالمؤسسة										
9	0.699	10	0.579	11	0.431	12	0.752	13	0.556	14	0.540
15	0.594	16	0.520	17	0.640	18	0.650	19	0.554	20	0.531
21	0.489	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ضغوط العمل المتعلقة بمحيط العمل										
22	0.631	23	0.509	24	0.547	25	0.540	26	0.405	27	0.530
28	0.543	29	0.429	30	0.421	31	0.541	32	0.407	33	0.540

يتضح من الجدول أعلاه؛ الذي يوضح معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس ضغوط العمل، تبين أن ارتباط العبارات موجب وذو دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة 0.05.

جدول رقم (6)

يوضح الثبات بواسطة معامل الفاكرونباخ والصدق الذاتي بواسطة الجذر التربيعي لأبعاد مقياس ضغوط العمل.

البعد	الثبات بواسطة معامل الفاكرونباخ	الصدق الذاتي بواسطة الجذر التربيعي
ضغوط العمل المتعلقة بطبيعة العمل	0.693	0.832
ضغوط العمل المتعلقة بالمؤسسة	0.701	0.837
ضغوط العمل المتعلقة بمحيط العمل	0.680	0.824
المجموع	0.691	0.831

من الجدول أعلاه يتضح أن معامل الفاكرونباخ بلغ (0.691)، والصدق الذاتي بواسطة الجذر التربيعي بلغ (0.831) لمقياس ضغوط العمل إذ إن المقياس يتصف بمعامل ثبات وصدق جيد مما جعله صالحا للاستخدام.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام برنامج (SPSS) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية واستخدام الاختبارات الإحصائية الآتية:

1. اختبار T للعينة الواحدة.
2. اختبار T لعينتين مستقلتين.

3. اختبار تحليل التباين الأحادي.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

1. نتيجة الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض على: " تتسم ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك التعليمي بالارتفاع".

جدول رقم (7)

اختبار ت لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين الوسط الحسابي والوسط المحكي في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك التعليمي.

حجم العينة	الوسط الحسابي	الوسط المحكي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
96	73.98	66	12.441	6.284	95	0.000	تتسم بالارتفاع عندي مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من الجدول أعلاه؛ والذي يوضح اختبار ت لمعرفة ما إذا كانت ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك التعليمي تتسم بالارتفاع. إذ يلاحظ أن الوسط الحسابي (73.98)، وقيمة ت (6.284)، والقيمة الاحتمالية (0.00)، مما يدل على أن السمة العامة لضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك التعليمي تتسم بالارتفاع وعند مستوى الدلالة 0.01 ، يرى الباحثان أن معظم الأطباء يعانون من مستوى مرتفع من ضغط العمل، وذلك يرجع لساعات العمل الطويلة، وضرورة تواجدهم في المستشفيات لفترات طويلة، والأعباء المهنية، والمسؤوليات المتزايدة التي يتحملها نواب الأخصائيين، إلى جانب أن العمل في بيئة طبية خاصة في المستشفيات يسبب ضغوطاً نفسية وجسدية ناتجة عن التعامل مع حالات طارئة ومتنوعة، إضافةً إلى توقعات المرضى وذويهم لعملية التشافي التي تضع ضغوطاً إضافية على الأطباء، وقد يكون للبيئة التنظيمية والإدارية دور في تعزيز هذه الضغوط، مثل نقص الموارد، أو الدعم الإداري، وهذه العوامل مجتمعة تسهم في تضخم الشعور بالضغط لدى الأخصائيين، وتعرضهم للأمراض والظروف المادية المتدهورة بالمستشفيات، وكثرة تعرضهم للمواقف الصعبة والمؤلمة، وسلوك المرضى والمرافقين، وتدخلهم ومخالفتهم للقرارات العلاجية، ومرورهم بخبرات سالبة مؤلمة وغيرها من الأسباب؛ تعرض هؤلاء الأطباء إلى ضغط عالٍ ربما أثر على أدائهم المهني، وأدى إلى وقوعهم في الأخطاء الطبية التي كثيراً ما نسمع بها.

. اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (خميس، 2013)، ودراسة (مخلوف، 2013)، ودراسة (قوراري، 2014)، ودراسة (2015,Saranani)، ودراسة (2016, Pani) ودراسة (النصراوي،2020)، ودراسة (جولتان واخرون ،2022) والتي توصلت إلى ارتفاع ضغوط العمل لدى عينة البحث.

2/ نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين تعزى للنوع.

والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (8)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لمعرفة دلالة الفروق في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك التعليمي.

مجموعتا المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
ذكور	72	73.78	12.503		2.273	0.010	توجد فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث عند مستوى الدلالة 0.05
اناث	24	74.58	12.500	94			

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة ت المحسوبة (2.273)، والقيمة الاحتمالية (0.010)، ما يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك التعليمي حسب النوع ولصالح الإناث عند مستوى الدلالة 0.01. ويعزو الباحثان ارتفاع ضغوط العمل لدى الإناث إلى السياقات النفسية والاجتماعية والتنظيمية التي قد تُحدث هذه الفروق من الناحية النفسية، قد يكون للإناث حساسية أكبر تجاه بعض العوامل الضاغطة في بيئة العمل، بسبب التوقعات المجتمعية المتعلقة بأدوارهن التقليدية مثل التوفيق بين المسؤوليات المهنية والأسرية، مما يضيف عبئًا على حياتهن اليومية، كما أن الثقافة المجتمعية قد تزيد من التحديات التي تواجهها المرأة في مكان العمل، وقد تواجه تمييزًا غير مباشر أو ضغوطًا للتفوق في ظروف غير مواتية. ومن ناحية أخرى، طبيعة العمل في القطاع الطبي قد تتطلب مستويات عالية من درجة التحمل، خاصة عند التعامل مع المرضى وحالات الطوارئ، وقد يكون هناك اختلاف في كيفية تعامل الرجال والنساء مع هذه المواقف ويلاحظ بشكل عام أن النساء قد يكنّ أكثر عرضة للتوتر نتيجة للتعاطف الزائد مع المرضى، مما يزيد شعورهن بالضغط مقارنة

بالذكور، علاوة على ذلك فالتنظيم الإداري وبيئة العمل قد تلعب دورًا في تعزيز هذه الفروق. وفي بعض المؤسسات تواجه النساء تحديات إضافية مثل نقص الدعم المهني، أو فرص التطور الوظيفي، مما يزيد من شعورهن بالضغط. يمكن القول إن هذه الفروق الموجودة بين الجنسين في ضغوط العمل ليست بيولوجية إنما هي نتاج تفاعل معقد بين العوامل النفسية، والاجتماعية، والهيكل التنظيمي في بيئة العمل. بالإضافة إلى أن الإطار الثقافي للعينة يفرض على النساء ضغوطاً من نوع آخر، مثل تواجدهن حتى أوقات متأخرة في مكان العمل، ونظرة المرضى لهن ،وتعرض النساء لضغوط حياتيه خارج نطاق العمل، تتمثل بكونهن زوجات وأمهات، اتفقت نتيجة الفرضية مع دراسة (قوراري، 2014)، ودراسة (Pani, 2016)، ودراسة (جولتان واخرون، 2022) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في ضغوط العمل لدى عينة البحث تعزى للنوع، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (خميس ،2013)، ودراسة (النصراوي، 2020)، ودراسة (الذبياني، 2024) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمغير النوع . ويعزو الباحثان الاختلاف الى بيئات العمل الداعمة والمريحة، فتكون أقل ضغطاً، كما أن البيئات الثقافية أو السياسات الداخلية للمستشفيات قد تلعب دورًا كبيرًا. قد يرجع كذلك إلى حجم العينة التي طبقت عليها الدراسات الأخرى التي يمكن أن تؤثر بشكل كبير على النتائج، وبالتالي لم تظهر الفروق.

3/ نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائين تعزى للحالة الاجتماعية". والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (9)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لمعرفة دلالة الفروق في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك التعليمي تعزى للحالة الاجتماعية.

مجموعتا المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
متزوج	39	76.36	11.638		2.351	0.020	توجد فروق دالة إحصائيا لصالح المتزوجين عند مستوى الدلالة 0.05
غير متزوج	57	72.35	12.807	94			

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة ت المحسوبة (2.351)، والقيمة الاحتمالية (0.020) مما يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك التعليمي حسب الحالة الاجتماعية ولصالح المتزوجين وعند مستوى دلالة 0.001.

اتفقت نتيجة الفرضية مع دراسة (الذبياني،2024) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في ضغوط العمل تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. ويعزو الباحثان تعرض فئة الأطباء المتزوجين سواء من النساء أو الرجال لضغوط العمل بنسبة أعلى من غيرهم. إلى أنه قد يرجع الى العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بالزواج وتأثيره على مستويات الضغط في بيئة العمل. من الناحية الاجتماعية، فإن المتزوجين غالباً ما يكونون مسؤولين عن أسرهم، ما يضيف عبئًا إضافيًا إلى ضغوط العمل اليومية والالتزامات العائلية، مثل توفير الدعم المالي ورعاية الأبناء، وكل ذلك يمكن أن يزيد من القلق والتوتر، إذ أنهم يسعون للتوفيق بين متطلبات العمل وحياتهم الشخصية. على صعيد آخر، قد يشعرون بضغط إضافي ناتج عن توقعات الشريك والأسرة، مما يزيد من الإحساس بالمسؤولية في توفير الاستقرار والرفاهية للأفراد تحت رعايتهم. وفي سياق العمل الطبي؛ فإن العمل يكون مضنياً من الناحية الجسدية والنفسية، ما يجعلهم بحاجة إلى بذل جهد مضاعف لإدارة التوازن بين الحياة الشخصية والمهنية، الأمر الذي يفاقم الشعور بالضغط. بالإضافة إلى ذلك، قد يؤدي الزواج إلى تقليل الوقت المتاح للتعافي النفسي والجسدي بعد العمل، إذ تتطلب الالتزامات الأسرية وقتًا إضافيًا وجهودًا خارج ساعات العمل، وهو ما قد لا يعاني منه الأفراد غير المتزوجين بالقدر نفسه. وعلى النقيض، قد يتمتع غير المتزوجين بقدر أكبر من الحرية في إدارة وقتهم الشخصي، مما يمنحهم مرونة أكبر في التعامل مع ضغوط العمل.

4/ نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين تعزى للعمر.

جدول رقم (10)

يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك التعليمي تعزى إلى العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
بين المجموعات	11.681	11.681	1	0.289	0.785	لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05
داخل المجموعات	14692.278	156.301	94			
المجموع	14703.958		95			

يلاحظ من الجدول أعلاه الذي يوضح تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك التعليمي حسب العمر؛ أن قيمة ف (0.289) والقيمة الاحتمالية (0.785) مما يدل على أنه لا توجد فروق في ضغوط العمل لدى نواب

الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك التعليمي تعزى للعمر وعند مستوى الدلالة 0.05. ويرى الباحثان - على الرغم من أن العمر غالبًا ما يُعتبر عاملاً مؤثرًا في كيفية التعامل مع ضغوط العمل - أن هذه النتيجة تشير إلى أن العوامل المرتبطة بالعمل في المستشفى تلعب دورًا أكبر في تحديد مستويات الضغط بين الأفراد من مختلف الفئات العمرية. ومن المحتمل أن بيئة العمل قد تفرض مجموعة من التحديات والضغوط التي تتجاوز تأثير العمر. فالعاملون - سواء أكانوا أصغر سنًا أم أكبر سنًا -يتعرضون لضغوط مشتركة، مثل: ساعات العمل الطويلة، والتعامل مع حالات الطوارئ والقرارات الطبية الحرجة. هذه الضغوط لا تفرق كثيرًا بين الفئات العمرية، لأنها مرتبطة بطبيعة العمل الطبي نفسه، الذي يتطلب مستوى عالٍ من الجهد النفسي والجسدي، بغض النظر عن العمر، بالإضافة إلى ذلك، قد يكون لدى جميع نواب الأخصائيين تدريبًا مهنيًا مشتركًا وتجارب مماثلة في العمل، مما يسهم في توحيد مستوى القدرة على التعامل مع الضغوط. ومن الممكن أيضًا أن نواب الأخصائيين في مختلف الأعمار يتمتعون بمهارات تكيفية متقاربة نتيجة للتدريب المهني المستمر، أو العمل ضمن فريق طبي يدعم بعضه بعضا. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخبرة العملية في المستشفى هي العامل الأكثر تأثيرًا وليس العمر بحد ذاته، سواء أكان الفرد شابًا أم أكبر سنًا، فإن فترة التدريب المهني والعمل الفعلي في المستشفى قد تساعد في تقليص الفروقات العمرية فيما يتعلق بالتعامل مع الضغوط. وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Hanif، 2011) ، ودراسة (Pani, 2016) التي توصلتا إلى وجود فروق وعلاقة دالة في ضغوط العمل لدى عينة البحث تعزى للعمر، ويفسر الباحثان وجود اختلاف نتيجة الفرضية؛ بأنه قد يعود الى العوامل النفسية الفردية، مثل أساليب التعامل مع الضغط أو الدعم الاجتماعي مختلف بين العينات، بالإضافة الى حجم العينة الذي قد يؤثر في القدرة على كشف الفروق.

النتائج والتوصيات:

1. السمة العامة لضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك تتسم بالارتفاع.
2. توجد فروق دالة إحصائياً في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك تعزى للنوع لصالح الإناث.
3. توجد فروق دالة إحصائياً في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك تعزى للحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين.
4. لا توجد فروق في ضغوط العمل لدى نواب الأخصائيين في مستشفى إبراهيم مالك تعزى للعمر.

التوصيات:

1. دراسة أشمل لأعراض ضغوط العمل التي يعاني منها الأطباء.
2. تصميم برامج وقائية لطلاب كلية الطب للحيلولة دون تعرضهم لهذه الضغوط مستقبلاً.

3. أن تقوم وزارة الصحة والمجلس الطبي بعمل دراسة منظمة لضغوط العمل لدى هذه الفئة، بهدف تفسيرها وضبط مصادرها والحيلولة دون حدوثها، وإلزام الأخصائيين بالمراجعة والإرشاد المتواصل لهم لتجنب حدوث الأخطاء الطبية.
4. إجراء دورات تدريبية تمكن الأطباء من مواجهة ضغوط العمل والتعامل معها.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية

الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. (2005). *القاموس المحيط*، دار الجيل.

إبراهيمي، حسان. (2015). *إعداد مقياس ضغوط العمل*: دار النهضة العربية.

أبو العلا، محمد صالح الدين. (2009). *ضغوط العمل وأثرها على الولاء التنظيمي*، [رسالة ماجستير منشورة]، الجامعة الإسلامية.

أبو رحمة، محمد حسن خميس. (2012). *ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين بمحافظة غزة*، [رسالة ماجستير منشورة]، الجامعة الإسلامية

الجفران، السبعي محمد بن فلاح بن سعد. (2013). *ضغوط العمل وعلاقتها بالولاء التنظيمي*، [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة نايف.

جلعود، عبد الله (2008). *العوامل النفسية والفسيولوجية المرتبطة بالضغط النفسي*. دار الفكر العربي.

جولتان حجازي، وتمار مصلح وخياط سحر. (2022). الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا. *المجلة الدوليةللدراسات التربوية والنفسية*. *11*(2)، 263-28

حافظ، داليا نبيل. (2020). *مصادرات حل المشكلات لمتغير معدل العلاقة بين ضغوط العمل والاحتراق المهني لدى الأطباء البشريين، مجلة الخدمة النفسية، (13)*،316 – 263 .

خميس، محمد سليم .(2013). الضغوط النفسية لدى عمال القطاع الصحي: دراسة ميدانية بالمؤسسة الاستشفائية محمد بوضياف بورقلة". *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية 5* (13)، *285-298*.

دمنهوري، هند محمد شيخ. (2013) .أسباب عدم مواءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل السعودي، *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز*.*27*(1)،225-169.

ديري، زاهد محمد. (2011). السلوك التنظيمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة عمان-الأردن.

الذبياني، خلف (2024). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالضغوط المهنية المدركة لدى عينة من الممرضين والممرضات بمستشفى الملك فيصل بمكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات"، *المجلة العربية للنشر العلمي، 11* (15)، 148-100

سيزلافي، ج. (1991). *التفاعلات النفسية في بيئة العمل: دراسة حول الضغوط وأثرها*. دار النشر الدولية،
عبد الكريم، محاري. (2012). *تأثير ضغوط العمل على الأداء الوظيفي والصحة النفسية*. دار المعرفة للنشر والتوزيع.
عبد الرحمن، طه .(2005) .*سؤال العمل: بحث عن الأصول العملية في الفكر والعلم* ،المركز الثقافي العربي للنشر .
عثمان، إسراء. (2019) . *ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء المهني لدى العاملين في القطاع المصرفي بولاية الخرطوم*، [رسالة ماجستير منشورة]. اكاديمية العلوم المصرفية.
العطية، ماجدة. (2003). *سلوك المؤسسة*، دار الشروق للنشر والتوزيع
علوان، قاسم؛ والحبر، نجوى. (2009). *إدارة الوقت معالم وعمليات وتطلعات*، دار الثقافة للنشر والتوزيع
على، النوشان. (2003). *ضغوط العمل وأثرها على عملية اتخاذ القرارات*، [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
علي، أحمد. (2003). *ضغوط العمل وأثرها على الأداء الوظيفي*. دار العلوم للنشر. جامعة الشرق الاوسط
عمار، نصير زيادة. (2006). *أثر بعض المتغيرات الداخلية على مستوى ضغط العمل لدى الهيئة الإدارية الأكاديمية في الجامعة الفلسطينية، قطاع غزة*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.
العميان، محمود (2005). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*، دار وائل للنشر.
قوراري، حنان (2014). *مستويات ضغوط العمل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أطباء الصحة العامة*. [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة الجزائر.
الكبير، ماجد. (2004). *ضغوط العمل وأثرها على الصحة الجسدية والنفسية*. دار الفكر العربي.
مخلوف، سعادة (2013)، الاحتراق النفسي وتأثيره على سلوك الأطباء بالمراكز الصحية (دراسة ميدانية بولاية المسيلة، *مجلة العلوم الإنسانية، 24* (1)، 369-396
المشعان، عويد سلطان. (2006) .خصائص العمل و علاقته بالاحتراق الوظيفي و الأداء الوظيفي لدى الموظفين في القطاع الحكومي بدولة الكويت ، *مجلة دراسات نفسية ، (رأنم) 16* (4) ، 728 - 693.
المعشر، عيسى إبراهيم. (2009). *أثر ضغوط العمل على أداء العاملين في الفنادق الأردنية*، [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.
نديم، كريم. (2004).*الأعراض النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية*. دار الفكر.
النصراوي، حيدر كامل مهدي. (2020) . الضغوط المهنية لدى الأطباء الذين يعملون في المستشفيات الحكومية، *مجلة البحوث التربوية والنفسية، 17*(65) ،637-658
.هلال، محمد عبد الغني. (2008). *مهارات إدارة الضغوط: السيطرة والتحكم في الضغوط. الرياض*: قرطبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

Arabic References

Banī ʿAṭā, Zāyid Ṣāliḥ Ibrāhīm (2018). Athar al-Qayyim al-mutaṭarrifah ʿalá al-adā' altfāḍly lfqrāt ikhtibār al-riyāḍīyāt fī al-dirāsah al-Dawlīyah tyms tbʿan lmtghyr al-jins, al-ʿ *Ulūm al-Tarbawīyah, 45*, 157-176.

al-Fīrūzābādī, Muḥammad ibn Yaʿqūb. (2005). al-Qāmūs al-muḥīṭ, Dār al-Jīl.

Ibrāhīmī, Ḥassān. (2015). iʿdād miqyās ḍghwṭ al-ʿamal : Dār al-Nahḍah al-ʿArabīyah.

Abū al-ʿUlā, Muḥammad Ṣāliḥ al-Dīn. (2009). ḍghwṭ al-ʿamal wa-atharuhā ʿalá al-Walā' al-tanẓīmī, [Risālat mājistīr manshūrah], al-Jāmiʿah al-Islāmīyah.

Abū Raḥmah, Muḥammad Ḥasan Khamīs. (2012). ḍghwṭ al-ʿamal wa-ʿalāqatuhā bālrḍā al-waẓīfī ladá almshrfyyn al-Tarbawīyīn bi-Muḥāfaẓat Ghazzah, [Risālat mājistīr manshūrah], al-Jāmiʿah al-Islāmīyah

Aljfrān, al-Sabʿī Muḥammad ibn Falāḥ ibn Saʿd. (2013). ḍghwṭ al-ʿamal wa-ʿalāqatuhā bālwlā' al-tanẓīmī, [Risālat mājistīr mnshwrtin], Jāmiʿat Nāyif.

Jalʿūd, ʿAbd Allāh (2008). al-ʿawāmil al-nafsīyah wālfsywlwjyh al-murtabiṭah bālḍghṭ al-nafsī. Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Jwltān Ḥijāzī, wtmār Muṣliḥ wkhyāṭ Saḥar. (2022). al-ḍughūṭ al-nafsīyah ladá al-aṭibbā' al-ʿāmilīn fī al-mustashfayāt al-Filasṭīnīyah fī al-Ḍiffah al-Gharbīyah fī ẓill jā'ḥh fyrws kwrwnā. al-Majallah aldwlytlldrāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. 11 (2), 263-28.

Ḥāfiẓ, Dāliyā Nabīl. (2020). muṣādarāt ḥall al-mushkilāt lmtghyr Muʿaddil al-ʿalāqah bayna ḍghwṭ al-ʿamal wālāḥtrāq al-mihnī ladá al-aṭibbā' albshryyn, Majallat al-khidmah al-nafsīyah, (13), 263 – 316.

Khamīs, Muḥammad Salīm. (2013). al-ḍughūṭ al-nafsīyah ladá ʿUmmāl al-qiṭāʿ al-ṣiḥḥī : dirāsah maydānīyah bālm'ssh alāstshfā'yh Muḥammad Būḍyāf bwrqlh ". Majallat al-bāḥith fī al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah 5 (13), 285-298.

Damanhūrī, Hind Muḥammad Shaykh. (2013). asbāb ʿadam muwā'amah mukhrajāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī li-mutaṭallabāt Sūq al-ʿamal al-Saʿūdī, Majallat Jāmiʿat al-Malik ʿAbd-al-ʿAzīz. 27 (1), 225-169.

Syzlāfy, J. (1991). al-Tafāʿulāt al-nafsīyah fī bī'at al-ʿamal : dirāsah ḥawla al-ḍughūṭ wa-atharuhā. Dār al-Nashr al-Dawlīyah,

-r alāyah. Dīnafs-ah alḥḥiṣ-al-wa īfẓīwa-al ā'ad-al áalʿ amalʿ-al ṭghwḍ rīth'Ta .(2012) .īrḥām, MaīKar-Abd alʿ .ʿīTawz-al-Nashr wa-rifah lilʿMa

Markaz -ilm, alʿ-al-Fikr wa-al īyah fīamalʿ-l alṣūu-an alʿ thḥamal : baʿ-l al'āsu .(2005) .āhṬā ،nāmḥRa-Abd alʿ .Nashr-lil īArabʿ-al īfāThaq-al

īrifṣma-al ʿṭāqi-al īn fīmilāʿ-al álad īmihn-al ā'ad-al-bi āqatuhāalʿ-amal waʿ-al ṭghwḍ .(2019) .ā'n, IsrāUthmʿ .yahīrifṣma-al mūUlʿ-yat alīmīdārah]. Akūr manshīyistālat mām, [RisṭūKhar-yat alāWil-bi

.ʿTawzī-al-Nashr wa-Shurūq lil-Mu'assasah, Dār al-jidah. (2003). sulūk alāyah, MṭīAʿ-al

-r alāt, Dāʿalluṭta-t waāyīamalʿ-lim waāʿwaqt Ma-rat alāId .(2009) .áibr, Najwḥ-al-sim ; waān, QāAlwʿ ʿīTawz-al-Nashr wa-fah lilāThaq

ʿAlá, alnwshān. (2003). ḍghwṭ al-ʿamal wa-atharuhā ʿalá ʿamalīyat ittikhādh al-qarārāt, [Risālat mājistīr manshūrah], Jāmiʿat Nāyif al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Amnīyah.

ʿAlī, Aḥmad. (2003). ḍghwṭ al-ʿamal wa-atharuhā ʿalá al-adā' al-waẓīfī. Dār al-ʿUlūm lil-Nashr. Jāmiʿat al-Sharq al-Awsaṭ

áamal ladʿ-al ṭghḍ ámustaw áalʿ yahīkhilād-t alāmutaghayyir-al ḍʿdah. (2006). Athar baār Ziyṣīr, NaāAmmʿ r ghayr īyistālat māGhazzah, [Ris ʿṭāyah, QiīnṭīFilas-ah alʿmiāJ-al īyah fīmīdāAk-yah alīrāId-ah al'Hay-al .yah, Ghazzahīmāīsl-ah alʿJāmi-Tijārah, al-al yatīrah], Kullūmansh

.Nashr-il lilā'r Wāl, Dāmʿ A-t alāamẓẓmuna īf īmẓītan-k alūsul-d (2005). alūmḥn, MaāUmyʿ-al

-ah alḥḥiṢ-al ā'ibbṭa áz ladāinj-yh alʿfābd āqatuhāalʿ-amal waʿ-Qwrāry, Ḥanān (2014). mustawayāt ḍghwṭ al .irā'Jaz-at alʿlat mājistīr manshūrah], Jāmiāmmah. [RisĀʿ

-Fikr al-r alāyah. Dīnafs-al-yah waīJasad-ah alḥḥiṢ-al áalʿ āatharuh-amal waʿ-Kabīr, Mājid. (2004). ḍghwṭ al-al .īArabʿ

Makhlūf, Saʿādah (2013), alāḥtrāq al-nafsī wa-ta'thīruhu ʿalá sulūk al-aṭibbā' bālmrākz al-ṣiḥḥīyah (dirāsah maydānīyah bi-Wilāyat al-Masīlah, Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah, 24 (1), 369-396

īfẓīwa-al ā'ad-wa al īfẓīwa-q alātrāḥlāqatihi bāalʿ amal waʿ-al ṣiṣā'n. (2006). KhaṭāUwayyid Sulʿ ،nāʿMush-al Kuwayt, Majallat Dirāsāt nafsīyah, (r'nm) 16 (4), -Dawlat al-bi īmūukḥ-al ʿṭāqi-al īn fīafẓẓmuwa-al álad .728-693

lat āyah, [RisīUrdun-diq alāfan-al īn fīmilāʿ-al ā'ad áalʿ amalʿ-al ṭghwḍ m. (2009). Atharīhālbr ásīʿ ،shrʿAlm āUlyʿ-t alāsāDir-lil ṭAwsa-Sharq al-at alʿmiārah], Jūr manshīyistām

.Fikr-r alāyah. Dīnafs-al ṭghwḍlāb āqatuhāalʿ-yah waīnafs-al āḍrʿKarīm. (2004). al' ،Nadīm

-al īn fūlamʿaṭibbā' alladhīna ya-mihnīyah ladá al-ḍughūṭ al-Naṣrāwī, Ḥaydar Kāmil Mahdī. (2020). al-al 658-yah, 17 (65), 637īnafs-al-wa yahīTarbaw-th alḥūBu-yah, Majallat alīmūukḥ-t alāmustashfay

Hilāl, Muḥammad ʿAbd al-Ghanī. (2008). mahārāt Idārat al-ḍughūṭ : al-sayṭarah wa-al-taḥakkum fī al-ḍughūṭ. al-Riyāḍ : Qurṭubah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, al-Ṭabʿah al-ūlá.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

Hanif Rubina Tariq Sadaf & Nadeem Masood (2011) .Personal and Job-Related Predictors of Teacher Stress and Job Performance Among School Teachers. *Pak Journal Commer. Soc. Scis 5(*2)-319-329

Mohammed Jamal (2002). The Stress and Burnout among Canadian Mangers and Nurses an Empirical Examination, *Canadian Journal of Public Health. 91* (6) *P 454-458*

Pani, p (2016). Occupational Stress among Nurses- A Study of Hospitals in Jamshedpur City of Jharkhand, *Rai Management Journal, 3* (1), 48-54

Saranani, F. (2015). The impact of stress and role conflict on employee performance in the public sector. *Journal of Business and Public Administration, 7* (2), 45-62.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 29/ 05/ 2024م
تاريخ القبـول: 01/ 07/ 2024م

تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم

د نورة بنت عبد الله الخطيب*
N.Alkhateeb@qu.edu.sa

الباحثة / نوف بنت محمد العقيل**
431213966@qu.edu

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم، بالإضافة إلى تحديد الفروق الإحصائية في تقييم المعلمين لهذه الخدمات بناءً على متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من 111 معلماً ومعلمة. اعدت الباحثتان مقياساً لجمع البيانات، والذي تضمن ثلاثة أبعاد أساسية: القياس والتشخيص، توفير الخدمات للطلبة ها، وتقييم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة. أظهرت النتائج أن تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. كما أوصت الدراسة بضرورة تطوير خدمات علاج النطق والكلام وتحسينها في المرحلة الابتدائية نظراً لأهميتها للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتسهيل التحاق هؤلاء الطلبة بخدمات علاج النطق والكلام. كما أكدت على أهمية عقد دورات تدريبية للمعلمين حول مفهوم خدمات علاج النطق والكلام وأهميتها، وعوامل نجاحها، ودور المعلمين الفعال في هذه الخدمات.

الكلمات المفتاحية: تقييم، خدمة علاج النطق والكلام، صعوبات التعلم، معلمي صعوبات التعلم.

---

* أستاذ التربية الخاصة المشارك/ قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية.

** طالبة ماجستير تخصص تربية خاصة- قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة القصيم -المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الخطيب، نورة بنت عبد الله؛ العقيل، نوف بنت محمد. (2024). تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(4)، 98-145.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2259

OPEN ACCESS
Received: 29-05-2024
Accepted: 01-07-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Evaluating Speech Therapy Services for Students with Learning Disabilities in Qassim region

Norah Alkhateeb *
N.Alkhateeb@qu.edu.sa

Nouf Alaqil **
431213966@qu.edu

Abstract

This study aimed to evaluate the speech and language therapy services provided to students with learning disabilities from the perspective of teachers in the Al-Qassim region, highlighting statistically significant differences in teachers' evaluations of these services based on variables of gender, educational qualification, and years of experience. The descriptive method was adopted. The study sample consisted of 111 teachers. A three-dimensional measurement tool was developed, comprising assessment and diagnosis, provision and delivery of services to students, and evaluation of effective services provided to students. The results showed that the evaluation of speech and language therapy services provided to students with learning disabilities from the teachers' perspective was high. There were no statistically significant differences attributed to the variables of gender, educational qualification, and years of experience. The study recommended the necessity of develop and improve speech therapy services in the primary stage due to their importance for students with learning disabilities, and facilitating the enrollment of these students in speech therapy services, emphasizing the significance of holding training courses for teachers on essential speech therapy services , success factors teachers' role in such services.

Keywords: Evaluation, Speech therapy services, Learning disabilities, Learning disabilities teachers.

* Associate Professor of Special Education / Department of Special Education / College of Education / Qassim University - Kingdom of Saudi Arabia.

** MA Scholar in special education - Department of Special Education - College of Education - Qassim University - Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as:: Alkhateeb, Norah. & Alaqil, Nouf. (2024). Evaluating Speech Therapy Services for Students with Learning Disabilities in Qassim region. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(4) 98-145

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2259

مقدمة الدراسة

حظيت فئة صعوبات التعلم باهتمام كبير من قبل المتخصصين في مجال التربية والتعليم، والمؤسسات التعليمية الرسمية. إذ سعت هذه الجهات إلى إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه هذه الفئة في الجوانب الأكاديمية. ويعد هذا الاهتمام انعكاساً لأهمية هذه الفئة، باعتبارها تمثل أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً (الشرعة، 2018). بشكل عام، يمثل الطلبة ذوو الإعاقة، وخاصة ذوو صعوبات التعلم، شريحة مؤثرة في المجتمع وتتأثر به. ويؤكد الباحثون على أن عدم الاهتمام بتقديم الخدمات المتخصصة والنوعية لهذه الفئة قد ينتج عنه الكثير من العقبات التي تؤثر على تفاعلهم مع مجتمعهم. لذلك، من الضروري الاهتمام بهذه الفئة والعمل على رعايتهم، لتسهيل اندماجهم في المجتمع وتمكينهم من العيش بكرامة قدر الإمكان (الحاج، 2012).

تُعد فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم جزءًا لا يتجزأ من النظام التعليمي، وتبذل المدارس جهودًا كبيرة لتوفير جميع احتياجاتهم ومتطلباتهم، ابتداءً من قبولهم في المدرسة وحتى تخرجهم منها (الحويطي، 2019). ويأتي هذا الجهد بهدف تخفيف الآثار الاجتماعية والنفسية المترتبة على إعاقتهم (الحويطي، 2019). على الرغم من توفير المدارس للخدمات التعليمية المختلفة لهؤلاء الطلبة، كغرف المصادر (الفريح، 2022)، فقد لوحظ وجود قصور في بعض الخدمات الأخرى المقدمة لهم. ومن هذه الخدمات الناقصة: الخدمات النفسية والاجتماعية، وخدمات العلاج الوظيفي، وخدمات علاج النطق والكلام، وخدمات التعرف المبكر (الفريح، 2022). ويرجع هذا النقص في الخدمات المساندة إلى قلة الموارد والكوادر المؤهلة في بعض المدارس (العنزي، 2021). ويُلقي هذا الواقع الضوء على الحاجة الماسة إلى توفير جميع الخدمات اللازمة لدعم هذه الفئة من الطلبة، وزيادة الاستثمار في تأهيل الكوادر المتخصصة في المجالات المختلفة (العنزي، 2021).

نظرًا لتزايد أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإنه يتطلب التفكير بضرورة إيجاد حلول واقعية وموضوعية تساعد على توسيع قاعدة الخدمات التربوية المساندة المقدمة لهم (الحويطي، 2019). فصعوبات التعلم تشمل مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر على قدرة الطالب على التعلم والنجاح الأكاديمي (الحمادي، 2021). ومن المهم توفير الخدمات المساندة اللازمة لمساعدة هؤلاء الطلبة على التغلب على هذه الصعوبات. الخدمات المساندة تشتمل على خدمات مقدمة من قبل أخصائيين مهنيين، ومنها خدمة علاج النطق والكلام (النجار، 2014). يشمل علاج النطق والكلام خدمات يقدمها أخصائي النطق، والتي تتضمن تحديد الطلبة الذين يعانون من مشكلات

واضطرابات في التواصل، وتشخيص هذه الاضطرابات وتقييمها، وتقديم خدمات علاج النطق والكلام لأجل التأهيل ومنع الاضطرابات التواصلية (الحربي، 2020). كما يقوم أخصائي النطق بإرشاد وتوجيه الآباء والطلبة والمعلمين فيما يتعلق باضطرابات النطق والكلام (هارون، 2015). وبالتالي، فإن توفير هذه الخدمات بشكل كامل وشامل يسهم في تحقيق الدمج الناجح لهذه الفئة في النظام التعليمي (الشمري، 2018).

إضافة إلى ذلك هناك علاقة وثيقة بين اضطرابات اللغة وصعوبات التعلم لدى الطلبة. وقد أشار الزريقات (2014) إلى أن اللغة تُعد عنصراً رئيسياً في عملية التفكير والتنشئة الاجتماعية والتفاعلات الصفية. كما أوضح أن معظم الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة لديهم مشكلات في التطور اللغوي. وقد أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة بين اضطرابات النطق واللغة وصعوبات التعلم (Benner et al. 2009 ؛ Snowling et al. 2019 ؛ المرعشي والحارثي، 2022)، إذ أشارت هذه الدراسات إلى أن 75% من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النطق والكلام ومشكلات لغوية؛ يعانون أيضاً من مشكلات القراءة مما يعوق عملية التعلم لديهم (Lewis et al. 2006). كما ذكر القريوتي وآخرون (2013) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يواجهون مشكلات في اللغة الاستقبالية (القدرة على استقبال اللغة وفهمها) أو اللغة التعبيرية (القدرة على التعبير اللفظي)، أو في كلا النوعين من اللغة. كذلك قد يقع هؤلاء الطلبة في أخطاء تركيبية ونحوية أو حذف بعض الكلمات، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقاً. بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إضافة أو تكرار بعض أصوات الحروف.

من هذا المنطلق، لا بد من تقييم خدمات علاج النطق والكلام والتعرف على مدى فاعليتها في مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من مشكلات لغوية. هدفت هذه الدراسة إلى تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم. ويأتي ذلك في إطار الأهمية البالغة لهذه الخدمات في التعرف على أوجه القصور فيها، وتقديم التوصيات اللازمة لتطويرها وتحسينها، وبالتالي الانعكاس الإيجابي على أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتقدمهم اللغوي.

مشكلة الدراسة:

تُعَد اضطرابات التواصل لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من المواضيع الحيوية في مجال صعوبات التعلم، الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يواجهون أيضًا مشكلات لغوية، إذ أظهرت

الدراسات أن هؤلاء الطلبة يُعانون بمعدلات عالية من الاضطرابات اللغوية، مما يؤثر سلبًا على عملية التواصل (القرعان، 2022). فأشارت نتائج دراسة Benner et al. (2009) إلى أن 91.3٪ من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون أيضًا من اضطراب أو مشكلات لغوية. تُعَد اضطرابات النطق من أكثر الاضطرابات اللغوية شيوعًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتؤدي إلى صعوبة فهم كلام الطالب من قبل الآخرين، كما قد تُؤدي إلى مشكلات في التفاعلات الاجتماعية (غنايم، 2017). وتُعَد هذه الاضطرابات ومشكلاتها الاجتماعية والنفسية من المؤشرات التي تُشير إلى الحاجة الملحة لعلاج اضطرابات النطق والكلام لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم (الهادي، 2019). ومع ذلك، أكد الباحثون أن هؤلاء الطلبة لا يتلقون الدعم الكافي من معلمي تدريبات النطق والكلام، وأنهم بحاجة إلى الرعاية والاهتمام بشكل أكبر (المرعشي والحارثي، 2022).

تبرز أهمية خدمات علاج النطق والكلام في مساعدة طلبة ذوي صعوبات التعلم في تحقيق أهداف برامجهم التربوية الفردية، والاستفادة من البرامج التعليمية بفعالية. فالطالب الذي يُعاني من عجز في اللغة والكلام لن يتمكن من تحقيق أهداف برنامجه التعليمي بشكل فعّال ما لم يتم توفير الخدمات المناسبة في هذا الجانب (الهويمل، 2018). لذلك، أكد الباحثون على ضرورة التركيز على خدمات علاج النطق والكلام كأحد الخدمات الأساسية في مجال صعوبات التعلم لما لها من أهمية بالغة في تحسين عملية التواصل لدى الطلبة (الزعبي، 2018).

ونظراً لأهمية خدمات علاج النطق والكلام لطلبة صعوبات التعلم، فإن هناك حاجة ماسة إلى تقييم ومعرفة مستوى تلك خدمات المقدمة للطلبة، فهي من الأمور المهمة لمعرفة جوانب القصور والضعف فيها، ومعرفة ما يحتاجه الطلبة من هذه الخدمات، وذلك لمساعدتهم على الاستفادة منها بأعلى درجة ممكنة. وهذا جاء متوافقا مع العديد من الدراسات مثل (الزعبي، 2018؛ الضفيري والزريقات، 2019؛ الهويمل، 2018)، إذ أجرت تلك الدراسات تقييماً لخدمات النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.

وقد لاحظت الباحثتان من خلال اطلاعهما على الميدان التعليمي بمجالي صعوبات التعلم واضطرابات النطق والكلام أن هناك قصورا في خدمات علاج النطق والكلام التي تقدم لطلبة صعوبات التعلم في منطقة القصيم، ومن خلال الرجوع إلى الأدبيات العلمية والدراسات السابقة اتضح أن خدمات علاج النطق والكلام تقدم بمستوى متوسط إلى منخفض لطلبة صعوبات التعلم،

ولم تحظ باهتمام كبير ببرامج صعوبات التعلم، وهذا ما أثبته كل من (الزعبي والحديدي، 2020؛ الفريح، 2022؛ النجار، 2014).

ونتاجًا لما سبق يتضح مدى حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى التغلب على مشكلات التواصل لديهم، التي قد يترتب عليها تأثيرات سلبية من الناحية الاجتماعية والنفسية والأكاديمية، وذلك من خلال تقديم خدمات علاجية ذات جودة عالية تساعدهم على تطوير مهارات التواصل، وبالتالي اندماجهم مع أقرانهم وتطور المهارات الأكاديمية. فمن هنا تكونت مشكلة الدراسة، واهتمت الدراسة الحالية بتقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم.

أسئلة الدراسة:

1- ما مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم.
2- التعرف على الفروق الإحصائية في مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

قد تُسهم هذه الدراسة في تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم. كما قد تفتح نتائج الدراسة المجال أمام دراسات مستقبلية في مجال خدمات علاج النطق والكلام لهذه الفئة من الطلبة، بالإضافة إلى إثراء المكتبات العربية بمزيد من الأبحاث والدراسات المتعلقة بهذا الموضوع.

الأهمية التطبيقية:

قد تُسهم نتائج الدراسة في تقديم توصيات مناسبة بشأن خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما قد تُساعد في توفير هذه الخدمات بجودة عالية لهذه الفئة من الطلبة، إضافةً إلى التعرف على جوانب الضعف والقصور في الخدمات المقدمة وسبل تحسينها في المستقبل.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصلين الدراسيين الثاني والثالث من العام الدراسي 1445هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية ببرامج صعوبات التعلم الملحقة بالمدارس العادية في منطقة القصيم.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة الفروق في تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على المعلمين والمعلمات العاملين في برامج صعوبات التعلم الملحقة بالمدارس العادية.

مصطلحات الدراسة:

التقييم:

التقييم هو "العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة وفق أهداف محددة سلفاً، وبعد ذلك إعداد خطة للتقييم والتعديل والتصحيح" (نمر، 2019، ص.15).

وتعرف الباحثتان التقييم إجرائيًا بأنه: استجابة معلمي صعوبات التعلم لأداة الدراسة التي أعدتها الباحثتان والمتعلقة بتقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

خدمة علاج النطق والكلام:

خدمة علاج النطق والكلام هي: "تلك العمليات التي تتضمن تشخيص وتقويم مشكلات اللغة والكلام لدى الطلبة، وذلك لتحديد أسباب وجوانب القصور بهدف إعداد الخطط العلاجية والتدريبية اللازمة للنمو اللغوي والكلامي" (دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم، 2015، ص.16).

وتعرف الباحثتان خدمة علاج النطق والكلام إجرائيًا بأنها: خدمة يقدمها مدرب النطق للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك بهدف تشخيص اضطرابات النطق واللغة وتقويمها لدى الطلبة، وتقديم التدريبات اللازمة التي تساعد على علاج تلك الاضطرابات.

صعوبات التعلم:

عرفت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية صعوبات التعلم بأنه: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطراب الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1436-1437هـ، ص.11).

الإطار النظري والدراسات السابقة

اضطرابات التواصل لدى ذوي صعوبات التعلم

مفهوم اضطرابات التواصل

تعرف الجمعية الأمريكية للنطق والسمع ASHA اضطراب التواصل بأنه: "اضطراب في القدرة على إرسال مفاهيم شفهية وغير شفهية واستلامها واستيعابها، وقد يكون في عملية الإدراك السمعي، أو اللغة، أو النطق، ويشمل عدة درجات تتراوح بين الشديد والخفيف، ويكون مكتسباً أو تطورياً" (عبد القادر، 2023، ص.125).

وعرفت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية اضطرابات اللغة والكلام بأنها: "اضطراب ملحوظ في اللغة (التعبيرية أو الاستقبالية) أو الكلام (النطق، الطلاقة، الصوت) الأمر الذي يجعل الطالب بحاجة إلى برامج علاجية أو تربوية خاصة" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1436هـ، ص11).

تصنيف اضطرابات التواصل

- **اضطرابات اللغة Language disorders**

يقصد باضطرابات اللغة هي تلك الاضطرابات التي ترتبط باللغة نفسها من حيث تأخر ظهورها أو سوء تراكيبها من حيث معناها وقواعدها، أو صعوبة قراءتها وكتابتها (السعيد، 2013). وإن عدم اكتساب اللغة في مرحلة الطفولة يترك أثرًا كبيرًا على مختلف جوانب حياة الفرد الاجتماعية والنفسية. وعادة ما تختلف اضطرابات اللغة الموجودة لدى الأطفال عن تلك التي تظهر عند البالغين (البيلاوي، 2015).

أنواع اضطرابات اللغة

ذكر عبد الهادي (2018) أنواع اضطرابات اللغة، وهي:

اضطرابات اللغة الاستقبالية: Receptive language disorders وتشير إلى عجز الفرد عن فهم المكونات اللفظية المسموعة للغة واستيعابها. بمعنى آخر، الفرد يمكنه سماع الكلمات والجمل، لكنه غالبًا لا يستطيع فهم معانيها، وبالتالي لا يتمكن من التفاعل بطريقة تشير إلى فهمه للمحتوى اللفظي الذي يتلقاه. ومن مظاهر اضطرابات اللغة الاستقبالية عدم قدرة الطفل على فهم الأوامر الموجهة إليه، ويظهر الطفل كما لو أنه غير مركز أو غير منتبه، والخلط في المفاهيم اللفظية، وصعوبة في فهم الكلمات المجردة، وقلة الكلمات التي يمكنه فهمها، والاستجابة بطرق غير ملائمة للكلام الموجه إليه.

اضطرابات اللغة التعبيرية: Expressive language disorders وتشير إلى عجز الفرد عن التعبير اللفظي عما يرغب في التعبير عنه بشكل صحيح، من ناحية التركيب والمعنى والنحو، سواء بسبب فقده اللغة تمامًا، أم بسبب قلة حصيلته اللغوية. فالشخص الذي يعاني من اضطرابات اللغة التعبيرية يجد صعوبة في التعبير عن نفسه عن طريق الكلام، ويواجه صعوبة في استخدام الكلمات والجمل بشكل صحيح من ناحية التركيب والصرف، والنحو، والاستخدام، والمعنى.

واضطرابات اللغة الاستقبالية عادة ما تكون مصحوبة بصعوبات في التعبير نظراً لأن التعبير مبني على الاستيعاب. لكن الاضطرابات في اللغة التعبيرية قد لا تكون مصحوبة - بالضرورة - بصعوبات في اللغة الاستقبالية.

اضطرابات اللغة الاستقبالية – التعبيرية المختلط: Mixed receptive expressive language disorders تشير اضطرابات اللغة الاستقبالية والتعبيرية المختلطة إلى وجود اضطرابين

في اللغة لدى الفرد (اضطراب اللغة الاستقبالية والتعبيرية)، إذ يعاني من صعوبة في فهم ما يسمع من الآخرين، أو لديه استيعاب قليل، بالإضافة إلى صعوبة في التعبير اللفظي عن أفكاره ومشاعره في الوقت نفسه.

- **اضطرابات النطق Pronunciation disorders**

تم تعريف اضطرابات النطق في الطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي DSM-IV بأنه: "فشل في استخدام أصوات الكلام المتوقعة نمائيا والتي تكون مناسبة لعمر الفرد وذكائه ولهجته، ويتضح في إصدار صوتي رديء أو تلفظ غير مناسب، ويتألف الاضطراب النطقي من: أخطاء في إصدار الصوت، أو إبدال صوت مكان آخر، أو حذف أصوات مثل الحروف الساكنة التي تقع في آخر الكلمة، أو تشويه وتحريف نطق الكلمة... الخ " (عواد، 2018، ص.42).

وأشار جرادات (2009) إلى مظاهر اضطرابات النطق وهي:

الإبدال: Substitution ويقصد به إصدار صوت غير مناسب بدلاً من الصوت المرغوب فيه كاستبدال صوت (س) بصوت (ش، ث)، أو استبدال صوت (ر) بصوت (و)، وتعد عيوب الإبدال الأكثر شيوعاً لدى الأطفال صغار السن.

الحذف: Omission وهو حذف أحد أصوات الكلمة، وقد يشمل الحذف أصواتاً متعددة وبشكل ثابت، فيصبح الكلام في هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق.

التحريف أو التشويه: Distortion ويقصد به إصدار الصوت بطريقة خاطئة، إلا أن الصوت الجديد يظل قريباً من الصوت المرغوب فيه، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الهواء يأتي من المكان غير الصحيح، أو لأن اللسان لا يكون في الوضع المناسب، وينتشر هذا النوع من الاضطرابات بين الأطفال الأكبر والراشدين أكثر من الصغار.

الإضافة: Addition ويقصد به إضافة صوت زائد في الكلمة، وهو أقل العيوب انتشاراً.

- **اضطرابات الكلام: Speech disorders**

يقصد باضطرابات الكلام؛ عجز الفرد عن إصدار الأصوات اللغوية بصورة سليمة، نتيجة لمشكلات في التناسق العضلي، أو عيب في مخارج الحروف، أو لفقر في الكفاءة الصوتية، أو خلل عضوي. لتصنيف هذه الحالة كاضطراب، يجب أن تعيق القدرة على التواصل، أو أن تسترعي اهتمام الشخص المتحدث، أو تتسبب في معاناة الفرد من القلق وسوء التوافق (الحاج، 2012).

مظاهر اضطرابات الكلام

التأتأة: Stuttering التأتأة أو ما يسمى (اختلال الطلاقة التكراري) هو: "اضطراب في الإيقاع أو التوتر في طلاقة الحديث، وذلك يكون بشكل تكرار تشنجي، أو مط الأصوات، أو تكرار للمقاطع اللفظية، أو الكلمات، أو العبارات،والتأتأة ليست مقتصرة على تكرار صوت التاء فقط، بل يطلق علماء النفس الذين يهتمون بلغة الطفل هذا المصطلح على تكرار أي صوت، أو أي مقطع من الكلمة. وهي مشكلة تواصلية متعددة الأبعاد ومعقدة، كما أنها مشكلة يمكن ملاحظتها بسهولة وسماعها، وغالباً ما يعاني الشخص المتأتئ مشاعر الخجل، والارتباك، والقلق، وسوء التكيف النفسي (محمد، 2018).

اضطرابات الطلاقة: Fluency disorders ويقصد بها: " عدم خروج الكلام بشكل انسيابي وبتوقيت طبيعي بين الكلمة والأخرى، والجملة والأخرى، فقد يكون بينهما وقفات طويلة أو قصيرة، وقد يكرر الفرد الحرف الأول من الكلمة المنطوقة" (الظاهر، 2003، ص.222).

السرعة المفرطة في الكلام: Cluttering وهي: "سرعة في الكلام تؤدي إلى عدم وضوحه وتمتاز بإضافة وحذف الكلمات" (الزريقات، 2014، ص.223).

التلعثم: Stammering عُرف التلعثم على أنه: "اضطراب في إيقاع الكلام مما يعيق الفرد في الاسترسال في الكلام، ويتسم بتكرار الأصوات أو المقاطع الصوتية، أو إطالتها أو توقف لا إرادي أثناء الكلام بدرجة تجذب انتباه المستمع والمتحدث على حد سواء، ويصاحبها معاناة الفرد للتخلص منها، ويظهر ذلك فيما يبدو عليه من مظاهر انفعالية، سلوكية ما يؤدي لإعاقة التواصل" (عبدالهادي، 2018، ص.312). وفي اللغة العربية تم استخدام عدة مصطلحات للإشارة إلى التلعثم، منها: اللجلجة، والتمتمة، والفأفأة، والرتة، والعقلة، والحُبسة، واللعثمة. وجميع هذه المصطلحات تعبر عن اضطرابات الكلام التي تتضمن التكرار، والترديد، والتوقف، وصعوبة النطق بسلاسة (البلاوي، 2015).

الحبسة الكلامية (الأفيزيا): Aphasia وهي: "فقدان القدرة على الكلام في الوقت المناسب على الرغم من معرفة الفرد بما يريد أن يقوله، وتنتج عن مرض في مراكز المخ" (طاهر، 2016، ص.194).

وتعرف الحبسة الكلامية في معجم التربية الخاصة بأنها: "مصطلح عام يشير إلى خلل أو اضطراب أو ضعف في أحد جانبي اللغة أو كليهما. وجانبا اللغة هما (الاستيعاب) و(الإنتاج) وينتج هذا

الاضطراب عن خلل يصيب مراكز اللغة في الدماغ، وينتج عن أسباب منها: (جرح في الرأس، أورام في الدماغ، الجلطة، ارتفاع درجة الحرارة في جسم المصاب، الحالات النفسية السيئة المتقدمة). وحتى تعتبر الحالة حبسة كلامية يجب أن تكون الإصابة قد حدثت بعد اكتمال نمو اللغة" (السعيد، 2013، ص.172).

- **اضطرابات الصوت Voice disorders**

يقصد باضطرابات الصوت: "اضطرابات درجة الصوت من حيث شدته أو ارتفاعه، أو انخفاضه، أو نوعيته" (البلاوي، 2016، ص.315).

وأشار الشخص (1997) إلى أهم الخصائص التي يتم الحكم على الصوت في ضوئها، وهي:

طبقة الصوت: Pitch يتعلق مفهوم طبقة الصوت بارتفاع أو انخفاض الصوت بالنسبة للسلم الموسيقي. ولكل فرد مدى معين لطبقة الصوت يتناسب مع عمره الزمني وتكوينه الجسمي، بحيث إذا اختلفت طبقة الصوت عن هذا المدى، سواء بارتفاعه أو انخفاضه فقد يشير ذلك إلى اضطرابه. ومن مظاهر اضطراب طبقة الصوت اختلاف الفواصل، وهي التغيرات العشوائية والسريعة في طبقة الصوت أثناء الكلام، والصوت الاهتزازي المرتعش Shaky Voice الذي يظهر بشكل متقطع ومهتز، والصوت الرتيب Monotone الذي يتسم بالثبات ويسير على وتيرة واحدة في جميع الظروف.

ارتفاع الصوت: Loudness يشير ارتفاع الصوت إلى الشدة Intensity التي يظهر بها، وهناك عدة عوامل تؤثر في شدة الصوت، منها مقدار ومعدل تدفق هواء الزفير، ودرجة شدة الأحبال الصوتية، والمسافة بين المتحدث والسامع، وحجم المكان وشكله. والمتحدث العادي يمكنه التحكم في مستوى شدة صوته بناءً على متطلبات الوضع الحالي. ومع ذلك، فإن ارتفاع الصوت الشديد (غير العادي)، أو الانخفاض الشديد في الصوت بما لا تتناسب مع مقتضيات الموقف؛ يشير إلى اضطراب في شدة الصوت أو ارتفاعه.

نوعية الصوت: Quality تشير نوعية الصوت إلى مجموعة من الخصائص التي تعطي لصوت كل فرد الطابع الخاص المميز له.

العلاقة بين صعوبات التعلم واضطرابات التواصل

أكدت نتائج دراسة عزام (2008) التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين اضطرابات اللغة وصعوبات التعلم لدى الأطفال، على أن هناك علاقة ارتباطية بين اضطرابات اللغة وصعوبات

التعلم. وكانت هذه العلاقة أكثر وضوحاً وتأثيراً لدى الذكور. وتشير هذه النتائج إلى أهمية اللغة في العملية التعليمية، إذ إن اضطرابات اللغة التي يعاني منها الطفل في مراحل نموه المبكرة؛ قد يكون لها تأثير سلبي على مستوى الطالب الأكاديمي. وهذا جاء متوافقاً مع دراسة بينر وآخرين (2009) Benner et al. التي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة الذين يعانون من اضطرابات اللغة سواء في اللغة الاستقبالية أو التعبيرية، يظهرون تحصيلًا أقل بكثير وصعوبات تعلم مقارنة بالطلبة الذين لا يعانون من اضطرابات اللغة. وأن 91.3٪ من الطلبة الذين يعانون من صعوبة التعلم يعانون أيضًا من اضطرابات في اللغة.

خدمات علاج النطق والكلام

مفهوم خدمات علاج النطق والكلام

خدمات علاج النطق والكلام هي خدمات تقدم بواسطة أخصائي متخصص في علاج النطق والكلام واللغة، والتي تتضمن التعرف، والتشخيص، والإحالة، والتدخل وذلك لمساعدة الطلبة ذوي مشكلات النطق والكلام للاستفادة من خدمات التربية الخاصة (البلاوي،2015).

وعرفت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية خدمة علاج النطق والكلام بأنها: "تلك العمليات التي تتضمن تشخيص وتقويم مشكلات اللغة والكلام لدى الطلبة، وذلك لتحديد أسباب وجوانب القصور بهدف إعداد الخطط العلاجية والتدريبية اللازمة للنمو اللغوي والكلامي" (دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم، 2015، ص.16).

أهمية خدمات علاج النطق والكلام

تهدف خدمات علاج النطق والكلام إلى تشخيص الاضطرابات الكلامية واللغوية، وتقديم المساعدة والدعم للطلبة العاديين وذوي الإعاقة الذين يحتاجون إلى علاج في مجال النطق والكلام. وتصميم البرامج التدريبية والعلاجية لتحسين مهارات النطق والكلام، التي تشتمل على الطلاقة الكلامية، ونوعية الصوت، واضطرابات النطق واللغة المختلفة (الزعبي، 2018). كما أن هذه الخدمات تهدف إلى نشر وزيادة الوعي بين أفراد المجتمع بشكل عام، وأولياء الأمور بشكل خاص، ورفع كفاءة المعلمين الذين يعملون في مجال اضطرابات النطق والكلام (عبد الهادي، 2018).

فريق العمل

مسؤولية تقييم وعلاج اضطرابات النطق والكلام تقع في الدرجة الأولى على عاتق معلم تدريبات النطق. ولكن نظرًا لأن هذه الاضطرابات ترتبط بالعديد من العوامل والجوانب الأخرى، فإن

معلم تدريبات النطق ليس هو المهني الوحيد المتخصص الذي يشارك في الرعاية لهؤلاء الأفراد. بالإضافة إلى ذلك، يحتاج هذا العمل إلى الجهود والتنسيق الفعال بين مجموعة من الأخصائيين المختلفين، ويتضمن ذلك المعلمين والأخصائيين النفسيين والأطباء وأخصائي التأهيل المهني وغيرهم (الجبالي، 2016).

- **مهام أخصائي النطق والكلام**

أشارت وزارة التعليم في دليلها التنظيمي للتربية الخاصة (1436هـ) إلى مهام معلم تدريبات النطق التي تتضمن تشخيص اضطرابات التواصل لدى الطلبة بهدف تحديد احتياجاتهم وتحديد طبيعة الخدمات التي يحتاجونها. كما يتضمن دوره إعداد خطط تأهيلية قصيرة وطويلة المدى، والعمل على تنفيذها وفقًا للخطة التعليمية الفردية لكل طالب. ويقوم أيضًا بمتابعة وتقييم تقدم الطلبة بشكل دوري للتحقق من فعالية الخطة التدريبية العلاجية، وضمان استفادتهم منها، بالإضافة إلى مشاركة الأسرة في مراحل إعداد وتنفيذ وتقييم الخطة التأهيلية للطلبة. ويتعاون معلم تدريبات النطق مع معلمي المواد لمتابعة حالات الطلبة الذين يعانون من اضطرابات التواصل ويعمل على نشر الوعي الإرشادي العلاجي حول اضطرابات التواصل وكيفية التعامل معها. كما يقوم بتقييم ومعالجة الاضطرابات اللغوية والنطق عند الطلبة الذين يعانون من تأخر نطقي، وكذلك اضطرابات الطلاقة الكلامية سواء كانت معروفة السبب والمنشأ أو كانت مجهولة، بالإضافة إلى اضطرابات الصوت والرنين الأنفي. ويقدم التقويم والتأهيل اللغوي والنطقي لحالات ضعف السمع، ويقدم الإرشاد الأسري والفردي حول كيفية التعامل ومتابعة الحالة الخاصة على كافة المستويات والمواقف، ويوصي بتحويل الحالات التي تحتاج إلى تدخل طبي إلى الجهات المختصة.

- **دور معلم الفصل**

بالنسبة لدور المعلم في تحسين تواصل الطالب داخل غرفة الصف فإنه يشمل مجموعة من الإجراءات المهمة، إذ يجب على المعلم أولاً أن يضمن أن الطالب يشعر بالتقبل داخل الصف بغض النظر عن اضطراباته اللفظية، كما يجب أن يكون المعلم داعمًا ومشجعًا للطالب ومساعدته على تطوير المهارات اللغوية التي تعلمها خلال جلسات العلاج مع أخصائي النطق والكلام. علاوة على ذلك؛ ينبغي على المعلم تجنب الاستهزاء بالطالب بسبب صعوباته اللفظية، والتحدث مع الطالب بالشكل الصحيح ودون استهزاء أو تقليد لنطقه اللغوي الخاطئ، وتشجيعه على المشاركة والتحدث اللفظي في المواقف المختلفة. ويمكن أن يسهم المعلم في رفع معنويات الطالب وتشجيعه على الكلام

من خلال خلق جو مناسب للتعلم والتحدث. وأخيرًا، يجب دراسة مخاوف الطالب ومساعدته في التغلب عليها لتحسين تواصله اللفظي وثقته بنفسه (شقير،2016).

- **دورالأسرة في إنجاح البرنامج العلاجي**

يجب على الأسرة أن تتفهم حالة الابن وتتقبلها. ويتعين عليها أيضًا التأكد من فهمها للخطة العلاجية الموضوعة، ودعم ما يقوم به الأخصائي من علاج عن طريق مساعدة الطالب على تطبيق وتطوير المهارات التي تعلمها خلال الجلسات العلاجية. والتحدث بشكل إيجابي مع الطالب بشأن الأنشطة المخطط لها أثناء العلاج، وتشجيع الطالب على الاندماج والتغلب على مشاعر الخوف والخجل والشعور بالدونية، إذ يمكن أن تؤثر هذه المشاعر سلبا على تنفيذ العلاج وتحقيق أهدافه المرجوة. بالإضافة إلى أنه يجب على الأسرة تشجيع الطالب على التعبير عن نفسه بحرية، وذلك من أجل تحقيق نموه النفسي بشكل سليم والقدرة على ممارسة حياته بشكل طبيعي بما في ذلك عملية الكلام. ومن الضروري أيضا الالتزام بحضور الجلسات العلاجية والالتزام بتوجيهات الأخصائي، والاهتمام بتثقيف الذات والمداومة على القراءة والاطلاع مما يسهم في رفع المستوى الثقافي للأسرة (الهادي، 2019).

تشخيص اضطرابات التواصل

تشخيص اضطرابات التواصل يتضمن جمع المعلومات الأساسية حول حالة الطالب، بالإضافة إلى إجراء الاختبارات النفسية والتربوية، والاختبارات اللغوية المحددة لتحديد ما إذا كان هناك مشكلات في التواصل يعاني منها الطالب أم لا، ولتحديد نوع الاضطراب الذي يعاني منه إذا كان لديه اضطراب. وبناء على نتائج الفحص والتشخيص يتم وضع الخطة العلاجية التربوية المناسبة، وذلك بعد تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف التي يعاني منها الطالب. ونظراً لتعدد اضطرابات التواصل وتداخلها وتنوعها وتعدد أسبابها، فإن طريقة دراسة الحالة تُعد الأسلوب الأمثل الذي يفضله العديد من الباحثين. فعند تحويل الطالب لإجراء فحص وتقييم له، يقوم أخصائي النطق والكلام بجمع معلومات تاريخية عن الطالب، سواء من الطالب نفسه أو من الوالدين. وتشمل هذه المعلومات التاريخ النمائي للطالب، والأمراض التي تعرض لها، والأدوية التي تناولها، وكذلك المعلومات المتوفرة في المدرسة حول التحصيل الأكاديمي والمهارات الاجتماعية والذكاء. وبعد ذلك يتم إجراء فحص طبي للطالب للتأكد من سلامة أجهزة النطق (القريوتي وآخرون، 2013).

الدراسات السابقة:

دراسات مرتبطة بصعوبات التعلم واضطرابات النطق واللغة والكلام:

أجرى ريبوشي (1988) Rebouche دراسة هدفت إلى الكشف عن خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (21) طفلًا من ذوي صعوبات التعلم في سن ما قبل المدرسة، واستخدمت الدراسة مقاييس للمهارات من إعداد الباحث لجمع المعلومات، وأشارت النتائج إلى أن تأخر تطور اللغة التعبيرية والاستقبالية هي السمة الأساسية لصعوبات التعلم لدى الطلاب، بالإضافة إلى عجز في المهارات الاجتماعية، وقصر فترة الانتباه، وأوصت الدراسة بتحديد احتياجات الطلاب وجوانب التأخر والضعف في المهارات، وأوصت فريق العمل بتطوير خطة تربوية فردية لمعالجتها.

كما أجرى عزام (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى العلاقة بين الاضطرابات اللغوية وطبيعتها وصعوبات التعلم لدى الأطفال، والتعرف على مدى تأثر كلٍ من الذكور والإناث بالاضطرابات اللغوية وعلاقتها بصعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة، (15) من الذكور و(15) من الإناث، واستخدمت الدراسة مقياس بينيه لقياس الذكاء، واستبيان مقدم للأهل والمدرسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة دالة بين الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم، وأن العلاقة بين الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم كانت أكثر وضوحاً وتأثيراً لدى عينة الذكور، وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة الآباء للأخصائيين في حال تبين أن أطفالهم يعانون من اضطرابات لغوية حتى تتم مواجهة المشكلة إن وجدت بشكل مبكر، كما أكدت على أهمية دمج الأطفال المتأخرين لغوياً وأقرانهم العاديين إذ تعد وسيلة لتمكين الأطفال المتأخرين لغوياً من تحدثهم بأسرع وقت ممكن.

وأجرى بينر وآخرون (2009) .Benner et al دراسة ارتباطية هدفت إلى تحديد مدى انتشار أربعة أنواع من الاضطرابات اللغوية، أيضا ارتباط أنواع اضطرابات اللغة التي يعاني منها هؤلاء الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم محددة، وتكونت عينة الدراسة من (152) طالباً وطالبة، وتم تطبيق مجموعة من الاختبارات للتحقيق في التحصيل الأكاديمي للمشاركين، بالإضافة إلى تقييم المهارات اللغوية، وتشير نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين يعانون من اضطراب لغوي سواء لغة استقبالية أو تعبيرية أظهروا تحصيلًا أقل بكثير وصعوبات تعلم في جميع المجالات مقارنة بالطلاب

الذين لا يعانون من اضطراب لغوي. علاوة على ذلك، فإن 91.3٪ من الطلاب الذين يعانون من صعوبة التعلم يعانون أيضًا من اضطراب لغوي.

كما أجرى كل من الزق والسويري (2010) دراسة وصفية مسحية هدفت إلى التعرف على المشكلات المتعلقة باللغتين التعبيرية والاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، (150) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم (75/ ذكور و75/ إناث) و(150) من الطلبة العاديين (75/ ذكور و75/ إناث)، وتم تطبيق استبانة لقياس المشكلات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، وتشير النتائج إلى أن أكثر مشكلات اللغة الاستقبالية شيوعا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية تتمثل في: (الاستماع ضمن مجموعة، واستيعاب معاني الكلمات، واتباع التعليمات، واستيعاب المناقشة الصفية، وتذكر المعلومات، وتمييز حروف الجر، والفهم)، وأما بالنسبة لمشكلات اللغة التعبيرية الأكثر شيوعا لديهم فقد تمثلت في: (ضبط شدة الصوت ونوعيته، والمفردات، والقواعد، وتذكر الكلمات، وتسمية حروف الجر، وتسمية الأفعال من الصور، والتهجئة، والتعبير عن النفس، والمشاركة في المناقشات الصفية، ورواية القصص والخبرات الخاصة، والتعبير عن الأفكار، والتعبير الكتابي)، كما تشير النتائج إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعدي اللغة الاستقبالية والتعبيرية لصالح الطلبة العاديين. كما تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعد اللغة التعبيرية وذلك لصالح الإناث، وأوصت الدراسة باستخدام المقياس -الذي تم تطبيقه في الدراسة- في الكشف عن هذا النوع من المشكلات، وضرورة التركيز على المشكلات الأكثر صعوبة سواء في الجانب الاستقبالي أم التعبيري من اللغة، وتقديم الخبرات المناسبة التي تساعد على تجاوز هذه المشكلات، والارتقاء بالمسيرة التعليمية للطالب ذي الصعوبات اللغوية.

وأجرى المنصور (2012) دراسة وصفية هدفت إلى تقييم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (158) معلماً ومعلمة، واستخدمت الدراسة قائمة لتقييم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وتشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقييم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؛ كان متوسطا في جميع أبعاد القائمة باستثناء مجال مصادر التعلم، فقد جاء بدرجة منخفضة، وأوصت الدراسة بالاهتمام بمستوى

كفاية المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكذلك التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير المواقف الإيجابية لهؤلاء الأطفال.

وقامت السليمان (2015) بعمل دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على الفروق بين المفردات اللفظية الأساسية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وغير الموهوبين بمدارس التعليم العام الملحق بها برامج لصعوبات التعلم مقارنة بزملائهم من الطلاب العاديين، وتكونت عينة الدراسة من 90 طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم (منهم 30 طالبًا من الموهوبين في مادة الرياضيات)، كما اشتملت العينة على (233) من الطلاب العاديين، وطبقت الدراسة اختبار المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية على أفراد العينة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وغير الموهوبين والطلاب العاديين في المفردات اللفظية الأساسية لصالح الطلاب العاديين، ووجود فروق دالة إحصائيًا في المفردات اللفظية الأساسية لدى عينة الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقا لتدرج سنواتهم الدراسية لصالح الصف السادس الابتدائي فقط، وتؤكد هذه النتيجة استمرارية العجز اللفظي في المفردات اللفظية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين حتى مرحلة ما قبل الصف السادس الابتدائي على الرغم من التحاقهم ببرامج صعوبات التعلم، وأوصت الدراسة بالعمل على إجراء تقييم شامل لبرامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من ناحية التشخيص والبرامج والاستراتيجيات المتاحة حاليًا، وخاصة فيما يتعلق بالمفاهيم والمحصول اللفظي.

كما أجرى سنولينج وآخرون Snowling et al. (2019) دراسة طولية هدفت إلى التعرف على الاضطراب المشترك بين عسر القراءة واضطراب اللغة النمائي، وتكونت عينة الدراسة من (234) طالبًا وطالبة يعانون من عسر القراءة أو اضطراب اللغة النمائي، واستخدمت الدراسة عدة اختبارات منها اختبارات القدرة غير اللفظية واللغة الاستقبالية والتعبيرية والأصوات الكلامية والوعي الصوتي، كما استخدمت اختبارات للقراءة والكتابة والذاكرة البصرية المكانية، وتشير النتائج إلى أن الأطفال المصابين بعُسر القراءة يعانون من صعوبات محددة في الأصوات الكلامية ومهارات القراءة في فترة ما قبل المدرسة، وبالنسبة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة واضطراب اللغة النمائي، فإن الصعوبات في الأصوات الكلامية تكون - بشكل عام - أكثر حدة من تلك التي لوحظت عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة واضطراب اللغة النمائي وحدهم. وتؤكد النتائج أن اضطرابات الأصوات الكلامية هو عامل الخطر الرئيسي لعسر القراءة.

وأجرى الحديبي وآخرون (2021) دراسة وصفية هدفت إلى تحديد الفرق بين الأطفال (الذكور، الإناث) وكذلك بين المراحل العمرية على مقياس ضعف اللغة النوعي لذوي صعوبات التعلم النمائية الثانوية بمرحلة رياض الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلا من ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة مقياس ضعف اللغة النوعي من إعداد الباحثين، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق بين متوسطي درجات الأطفال طبقا للنوع (ذكور، إناث) على مقياس ضعف اللغة النوعي؛ مما يعني أن أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية متساوون في معاناتهم من نوع ضعف اللغة النوعي بغض النظر عن النوع (ذكور وإناث)، وأيضا عدم وجود فرق بين متوسطي درجات الأطفال طبقا للمراحل العمرية على أبعاد مقياس ضعف اللغة النوعي؛ مما يعني أن أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية متساوون في معاناتهم من نوع ضعف اللغة النوعي بغض النظر عن المراحل العمرية، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمات والوالدين على التعرف على الأطفال الذين يعانون من ضعف اللغة النوعي وكيفيه التعامل معهم.

كما قام كل من المرعشي والحارثي (2022) بعمل دراسة وصفية ارتباطية هدفت إلى التعرف على الاضطرابات اللغوية والنطقية وعلاقتها بصعوبات القراءة من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلمًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس الحكومية الابتدائية بمدينة جدة، وتم تطبيق استبانة من إعداد الباحث كأداة للبحث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الاضطرابات اللغوية والاضطرابات النطقية لدى طلاب صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت أيضا وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين والاضطرابات النطقية وصعوبات القراءة لدى طلاب صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين، وأوصت الدراسة بأهمية وجود برامج تدخل مبكر للكشف عن الاضطرابات اللغوية والنطقية ومعالجتها في مرحلة ما قبل المدرسة للحد من صعوبات القراءة، وعمل برامج خاصة لتنمية اللغة ومعالجة الاضطرابات النطقية لأطفال صعوبات القراءة.

دراسات مرتبطة بخدمات علاج النطق والكلام:

أجرت الهويمل (2018) دراسة وصفية هدفت إلى تقييم خدمات اللغة والكلام المقدمة لذوي الإعاقة بجميع فئاتهم في المراكز والمدارس، وتكونت عينة الدراسة من (23) معلماً، واستخدمت الدراسة استبيانًا لجمع البيانات، وتشير نتائج الدراسة إلى أن غالبية المعلمين يرون أن (لدى المدرسة

أو المركز عددًا كافيًا من الاختصاصيين في هذا المجال - تطورات الطلبة بعد عودتهم من جلسات النطق والتخاطب - بعض الطلاب يحتاجون إلى خدمات مكثفة في هذا الجانب ومدة زمنية أطول) كما أن غالبية المعلمين لا يرون أن (المدة الزمنية للجلسة الواحدة كافية لتلقي التدريب المناسب – عدد الجلسات المقررة أسبوعيا ملائمة لاحتياجات الطالب – غرفة التدريب الخاصة بالنطق والتخاطب مهيأة وخالية من عوامل التشتت)، وأوصت الدراسة بتوفير خدمات اللغة والكلام في جميع المراكز والمدارس لجميع الطلاب وادراجها كخدمة أساسية تقابل احتياجات جميع الطلاب، والتركيز على نوعية تلك الخدمات المقدمة.

كما أجرى الزعبي (2018) دراسة وصفية هدفت إلى تقييم خدمات العلاج الكلامي واللغوي المقدم للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة ومراكز الكلام في الأردن وفقاً للمعايير العالمية، وتكونت عينة الدراسة من (100) مركز للتربية الخاصة، واستخدمت الدراسة مقياسًا لتقييم خدمات العلاج الكلامي واللغوي المقدم للطلبة ذوي الإعاقة استنادا إلى المعايير العالمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى انطباق المعايير العالمية على الخدمات المقدمة في مراكز ذوي الإعاقة في الأردن بلغ (65%) وبمدى انطباق متوسط، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى خدمات الكلام واللغة في مراكز ذوي الإعاقة تعزى لمتغير نوع المركز والتخصص للأشخاص العاملين فيها، وأوصت بضرورة تزويد المراكز بالمعايير العالمية والأساليب العلمية والفحوص المسحية التي يستطيعون من خلالها تقديم خدمات متميزة.

وقام كل من الضفيري والزريقات (2019) بعمل دراسة وصفية هدفت إلى تقييم درجة انطباق معايير الرعاية والدعم والتعلم وخدمات علاج الكلام اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت مع المعايير العالمية، وتكونت عينة الدراسة من (200) مشارك (46 ولي أمر، 146 معلماً، 8 مديرين)، واستخدمت الدراسة أداة خاصة لمعايير الرعاية والدعم والتعلم وخدمات علاج الكلام واللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت، وتشير النتائج إلى أن معايير خدمات علاج الكلام واللغة جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي، تلاها في المرتبة الثانية معايير الرعاية والدعم وجاءت في المرتبة الأخيرة معايير التعلم، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت وفقا لوجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين والمديرين العاملين، وأوصت الدراسة بضرورة تقييم وتقديم الخدمات لذوي الإعاقة العقلية في ضوء المعايير العالمية.

وأجرى العيسى وال عذبة (2023) دراسة وصفية مسحية هدفت إلى التَّعرُّف على واقع خدمات علاج النطق واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من وجهة نظر معلمي تدريبات النطق بمنطقة مكة المكرمة. وتكوّنت، العينة من (118) معلمًا ومعلمة، بواقع (47 معلمًا، و71 معلمة)؛ للكشف عن الفروق بينهم في تقدير واقع خدمات علاج النطق واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وفقًا لعددٍ من المُتغيّرات، وهي: عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات، والمؤهل العلمي، والجنس، ومدينة العمل. واستخدمت الدراسة استبانة للكشف عن واقع خدمات علاج النطق واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة مكة المكرمة، استنادًا إلى أربعة محاور، هي: التقييم والتشخيص، والتدريب والخطط العلاجية، والإرشاد الأسري، ومعلم تدريبات النطق. وأظهرت النتائج تقديرا عاليا بدرجة كبيرة حول خدمات علاج النطق واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل عام. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي تدريبات النطق تُعزى لمُتغيّرات: عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات، والمؤهل العلمي، ومدينة العمل، كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي تدريبات النطق تُعزَى لمُتغيّر: الجنس؛ لصالح الإناث. وأوصت الدراسة بالعمل على بناء وتصميم أدوات تقييم وتشخيص اضطرابات التواصل واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وزيادة الوعي بأهمية البرامج التدريبية والعلاجية من خلال استحداث الأدوات والوسائل والأساليب الحديثة، وزيادة التطوير المهني لمعلمي تدريبات النطق من خلال التواصل مع الإدارات والجهات المعنية لتقديم الدورات وورش العمل وتبادل الخبرات فيما بينهم.

التعقيب على الدراسات السابقة

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تدعيم مقدمة الدراسة بنتائج الدراسات العلمية السابقة.
- أسهمت الدراسات السابقة في بناء مشكلة الدراسة الحالية، وإبراز أهميتها بشكل علمي، واستفادت منها في اختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية.
- ساعدت الدراسات السابقة في بناء الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، ومعرفة الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة.

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الاهتمام بتقييم الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، لما لها من دور فعال في التعرف على جوانب الضعف والقصور فيها مما يساعد على تطويرها وتقديمها لهم بجودة عالية.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها ركزت - تحديدا - على تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم.
- تعد هذه الدراسة – في حدود علم الباحثتين – من الدراسات القليلة التي تطرقت لتقييم خدمات علاج النطق والكلام من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم، وليست من وجهة نظر مدربي النطق والكلام.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته هدف الدراسة المتمثل بتقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة الفروق في تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغيرات الدراسة.

مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، البالغ عددهم (143) معلمًا ومعلمة صعوبات التعلم وفقا لإحصائيات إدارات التعليم في منطقة القصيم للعام الدراسي 1445.

عينة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثتان باختيار العينة بالطريقة العشوائية المتاحة إذ تم توزيع المقياس إلكترونيًا على جميع أفراد المجتمع من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية بمنطقة القصيم البالغ عددهم (143)، واستجاب منهم (111) معلمًا ومعلمة، بواقع (52 معلمًا، و59 معلمة).

خصائص أفراد الدراسة

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد الدراسة، وتشمل: (الجنس – المؤهل العلمي - سنوات الخبرة)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لمفردات الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

1) الجنس:

جدول (1):

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة ٪
معلم	52	46.8
معلمة	59	53.2
المجموع	111	%100

يتضح من الجدول (1) أن (59) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 53.2٪ معلمات، بينما (52) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 46.8٪ من إجمالي أفراد الدراسة معلمين.

2) المؤهل العلمي:

جدول (2):

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة ٪
دبلوم	8	7.2
بكالوريوس	89	80.2
ماجستير	14	12.6
المجموع	111	%100

يتضح من الجدول (2) أن (89) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 80.2٪ مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما (14) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 12.6٪ من إجمالي أفراد الدراسة مؤهلهم العلمي ماجستير، و(8) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 7.2٪ من إجمالي أفراد الدراسة مؤهلهم العلمي دبلوم.

3) سنوات الخبرة:

جدول (3):

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة ٪
أقل من 5 سنوات	7	6.3
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	44	39.6
أكثر من 10 سنوات	60	54.1
المجموع	111	%100

يتضح من الجدول (3) أن (60) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 54.1٪ سنوات خبرتهم أكثر من 10 سنوات، بينما (44) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 39.6٪ من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم من 5 سنوات إلى 10 سنوات، و(7) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 6.3٪ من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة سعت الباحثتان لبناء أداة الدراسة (مقياس) لتقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. إذ إن المقياس سيهدف إلى قياس فعالية الخدمات المقدمة وجودتها، وفهم تأثيرها على تحسين مهارات النطق والتواصل لهؤلاء الطلبة.

وصف أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، والاطلاع على الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1436-1437هـ)، تم إعداد المقياس بصورته الأولية، وتكون من (39) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد أساسية، وهي: القياس والتشخيص، توفير وتقديم الخدمات للطلبة، تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة. وسيتم الإجابة عليها وفق تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وبعد عرض المقياس على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص أصبح في صورته النهائية مكوناً من (32) عبارة موزعة على ثلاثة أجزاء.

جدول (4):

أبعاد المقياس وعباراته

البعد	عدد العبارات	المجموع
البعد الأول: القياس والتشخيص	11	32
البعد الثاني: توفيروتقديم الخدمات للطلبة	12	
البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	9	
المقياس		32 عبارة

جدول (5):

تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة		معيار الحكم
		من	إلى	
1	غير مو افق بشدة	1.00	1.80	منخفض جداً
2	غير مو افق	1.81	2.60	منخفض
3	محايد	2.61	3.40	متوسط
4	مو افق	3.41	4.20	مرتفع
5	مو افق بشدة	4.21	5.00	مرتفع جداً

الخصائص السيكومترية للأداة

صدق أداة الدراسة

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت لقياسه (ربيع، 2010)، وقد تم التأكد من صدق المقياس من خلال:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين من أعضاء هيئة التدريس في مجال التربية الخاصة البالغ عددهم (13) محكماً، وذلك بهدف إبداء آرائهم في فقرات المقياس من ناحية صياغة العبارات ومدى وملاءمتها للأبعاد المخصصة لها، وأي تعديلات أو ملاحظات يرونها مناسبة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة ساعدت على إخراج المقياس بصورته النهائية.

صدق الاتساق الداخلي

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة في المقياس، كما يوضح نتائجها الجدول الآتي:

جدول (6):

معامل ارتباط بيرسون لعبارات المقياس بالبعد الخاص بالعبارة

م	القياس والتشخيص	م	توفير وتقديم الخدمات للطلبة	م	تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة
	معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط
1	**0.755	12	**0.767	25	**0.867
2	**0.656	13	**0.666	26	**0.876
3	**0.468	14	**0.833	27	**0.811
4	**0.849	15	**0.860	28	**0.820
5	**0.819	16	**0.782	29	**0.802
6	**0.731	17	**0.839	30	**0.629
7	**0.931	18	**0.761	31	**0.732
8	**0.890	19	**0.828	32	**0.788
9	**0.914	20	**0.756	33	**0.725
10	**0.877	21	**0.791		
11	**0.807	22	**0.830		
		23	**0.843		
		24	0.291		

** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة كانت دالة إحصائياً باستثناء العبارة (24)، مما يستوجب حذف تلك العبارة لتتحلى الأداة بالصدق.

صدق الاتساق لأبعاد أداة الدراسة

للتحقق من صدق الاتساق لأبعاد أداة الدراسة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية لها، كما يوضح نتائجها الجدول الآتي:

جدول (7):

معامل ارتباط بيرسون لأبعاد الأداة بالدرجة الكلية لأداة الدراسة

البعد	معامل الارتباط
القياس والتشخيص	**0.916
توفيروتقديم الخدمات للطلبة	**0.927
تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	**0,891

** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للأداة كانت دالة إحصائياً.

ثبات أداة الدراسة

تم اختبار ثبات أداة الدراسة، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha). يوضح الجدول الآتي معاملات ثبات المقياس:

جدول (8):

معامل ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ

البعد	معامل الفا كرونباخ	عدد العبارات
القياس والتشخيص	0.936	11
توفيروتقديم الخدمات للطلبة	0,947	12
تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	0.919	9
الأداة ككل	0.969	32

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات للأبعاد الثلاثة كانت بين (0.919) و (0.947). كما يتضح أن معامل ثبات المقياس ككل بلغ (0.969). وهذا يدل أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences التي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية الآتية:

- التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد الدراسة.
- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور.
- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- تم استخدام معامل كرونباخ الفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- اختبار "T" لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.
- اختبار شيفيه وذلك للتحقق من اتجاه الفروق بين استجابات عينة الدراسة التي بينها اختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ما مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

لتحديد مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حُسِبَ المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولاً إلى تحديد مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والجدول (9) يوضح النتائج العامة لهذا البعد.

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة / الحكم
1	القياس والتشخيص	3.49	0.846	2	مرتفع
2	توفيروتقديم الخدمات للطلبة	3.29	0.803	3	متوسط
3	تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	3.77	0.640	1	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.51	0.702	-	مرتفع

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن هناك مستوى مرتفعًا لتقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بمتوسط حسابي بلغ (3.51 من 5.00)، واتضح من النتائج أن أبرز مستوى لتقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تمثلت في البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.77 من 5.00)، يليها البعد الأول: القياس والتشخيص بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.49 من 5.00)، وأخيراً جاء البعد الثاني: توفير وتقديم الخدمات للطلبة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.29 من 5.00). ويتضح أن تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم جاء بمستوى (مرتفع)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الأداة ككل (3.51 من 5).

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق يظهر وبشكل واضح تفاوت تقييم المعلمين والمعلمات لواقع خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بين تقييم متوسط لتوفير وتقديم

الخدمات، وتقييم مرتفع لبعد القياس والتشخيص وعوامل نجاحها، وتقييم مرتفع أيضا لتقويم فاعلية تلك الخدمات، وقد يعود هذا السبب في التفاوت إلى غياب المفهوم الواحد لخدمات علاج النطق والكلام بالنسبة لمعلمي صعوبات التعلم، وضعف توفير عوامل النجاح لتقديم الخدمات. وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة النجار (2014)، ودراسة الزعبي والحديدي (2020)، ودراسة الناطور وآخرين (2016)، ودراسة الزعبي (2018) التي هدفت إلى تقييم خدمات العلاج الكلامي واللغوي المقدم للطلبة ذوي الإعاقة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد على حدة، إذ كانت على النحو الاتي:

البُعد الأول: القياس والتشخيص:

جدول (10):

استجابات أفراد الدراسة حول مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد القياس والتشخيص مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة	الدرجة / الحكم
3	يتم أخذ موافقة ولي الأمر لتحويل الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين تظهر لديهم اضطرابات في التواصل للقياس والتشخيص	3.94	0.947	موافق	1	مرتفع
11	يتم تحويل الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين تظهر لديهم اضطرابات التواصل لخدمات علاج النطق والكلام سواء في المدرسة أو المراكز المختصة	3.59	1.194	موافق	2	مرتفع
10	يقوم معلمو تدريبات النطق بتقييم طلاقة الكلام للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.51	1.043	موافق	3	مرتفع
8	يقوم معلمو تدريبات النطق بتقييم اللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.50	1.078	موافق	4	مرتفع
7	يقوم معلمو تدريبات النطق بتقييم اللغة الاستقبالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.47	0.961	موافق	5	مرتفع

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة	الدرجة / الحكم
9	يقوم معلمو تدريبات النطق بتقييم عملية النطق للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.47	1.034	موافق	6	مرتفع
4	يقوم فريق مؤهل في المدرسة أو المراكز الخاصة بتشخيص اضطرابات التواصل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.46	1.150	موافق	7	مرتفع
5	تطبق المقاييس المعتمدة في المدرسة أو المراكز الخاصة لقياس اضطرابات التواصل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.42	1.041	موافق	8	مرتفع
6	يقوم الطبيب/ الأخصائي بفحص أعضاء النطق للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.39	1.011	محايد	9	متوسط
1	يتم في المدرسة تقييم حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم لخدمات علاج النطق والكلام	3.36	1.085	محايد	10	متوسط
2	إجراءات تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى خدمات علاج النطق واضحة وفعالة	3.33	1.056	محايد	11	متوسط
		3.49	0.846	موافق		مرتفع

يتضح في الجدول (10) أن هناك درجة مرتفعة لمستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد القياس والتشخيص بمتوسط حسابي بلغ (3.49 من 5)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة. كما يتضح من النتائج أن أبرز مستويات تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم - فيما يتعلق ببُعد القياس والتشخيص - تتمثل في العبارات (3، 11، 10) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة مرتفعة.

البُعد الثاني: توفير وتقديم الخدمات للطلبة

جدول (11):

استجابات أفراد الدراسة حول مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد توفير وتقديم الخدمات للطلبة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة	الدرجة / الحكم
15	تراعي الخطة التدريبية العلاجية احتياجات وقدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.64	0.951	موافق	1	مرتفع
14	يتم وضع الخطة التدريبية العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم لضمان التقدم والتحسن	3.51	1.052	موافق	2	مرتفع
17	تستخدم في خدمات علاج النطق والكلام أدوات مناسبة مثل: المرآة، المجسمات، والأجهزة اللوحية، ...الخ	3.50	1.008	موافق	3	مرتفع
16	يشمل علاج اضطرابات النطق والكلام مجالات متعددة مثل اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية ومشكلات النطق والكلام والصوت	3.48	0.999	موافق	4	مرتفع
23	برنامج خدمات علاج النطق والكلام تقدم الارشاد للوالدين حول اضطرابات التواصل التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.43	1.015	موافق	5	مرتفع
19	التقنيات والوسائل التدريبية المستخدمة في علاج النطق والكلام ملائمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.32	1.019	محايد	6	متوسط
21	يتعاون معلمو تدريبات النطق مع معلمي صعوبات التعلم والمعلمين الآخرين لمتابعة مشكلات التواصل التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.28	1.266	محايد	7	متوسط

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة	الدرجة / الحكم
13	تقدم المدرسة أو المراكز المختصة خدمات علاج النطق والكلام للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطرابات التواصل	3.23	1.112	محايد	8	متوسط
22	برنامج خدمات علاج النطق والكلام تقدم الارشاد للمعلمين حول اضطرابات التواصل التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.23	1.213	محايد	9	متوسط
20	تقدم المدرسة أو المراكز المختصة العدد الكافي من الجلسات العلاجية بما يتناسب مع الأهداف العلاجية	3.17	1.043	محايد	10	متوسط
18	غرفة التدريب الخاصة بعلاج النطق والكلام مهيأة وخالية من عوامل التشتت	3.13	1.096	محايد	11	متوسط
12	يتناسب عدد معلمي تدريبات النطق مع عدد الطلبة المقدمة لهم الخدمة	2.65	1.149	محايد	12	متوسط
		3.29	0.796	محايد		متوسط

يتضح في الجدول (11) أن هناك درجة متوسطة لمستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد توفير الخدمات وتقديمها للطلبة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٩ من 5)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار محايد على أداة الدراسة. كما يتضح من النتائج أن أبرز مستويات تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد توفير الخدمات وتقديمها للطلبة تتمثل في العبارات (15، 14، ١٧) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة مرتفعة.

البُعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة

جدول (12):

استجابات أفراد الدراسة حول مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة	الدرجة / الحكم
25	التحاق الطالب ذي صعوبات التعلم الذي يعاني من اضطرابات التواصل في خدمات علاج النطق والكلام يعتبر فعال ومناسب	4.00	0.798	موافق	1	مرتفع
27	تساعد خدمة علاج النطق والكلام على تحسين مشكلات التواصل التي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم	3.97	0.768	موافق	2	مرتفع
28	تساعد خدمة علاج النطق والكلام على تحسين مستوى التفاعل والمشاركة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.97	0.780	موافق	3	مرتفع
29	تساعد خدمة علاج النطق والكلام على تحسين التحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.97	0.792	موافق	4	مرتفع
26	تلبي خدمات علاج النطق والكلام التي يتلقاها طلبة صعوبات التعلم احتياجاتهم الفردية	3.93	0.759	موافق	5	مرتفع
32	يتم تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل مستمر للتعرف على مدى استفادته من الخطة التدريبية العلاجية	3.61	0.865	موافق	6	مرتفع
33	يتم تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في نهاية كل فصل دراسي للتعرف على مدى استفادتهم من الخطة التدريبية العلاجية	3.59	0.938	موافق	7	مرتفع
30	المدة الزمنية للجلسة الواحدة كافية بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.50	0.819	موافق	8	مرتفع
31	عدد الجلسات المقررة أسبوعيا ملائمة لاحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.40	0.856	محايد	9	متوسط
		3.77	0.640	موافق		مرتفع

يتضح في الجدول (12) أن هناك درجة مرتفعة لمستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة بمتوسط حسابي بلغ (3.77 من 5)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة. كما يتضح من النتائج أن أبرز مستويات تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم - فيما يتعلق ببُعد تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة - تتمثل في العبارات (25، 27، 28) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة مرتفعة.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

1) الفروق باختلاف متغير الجنس (ذكر/ أنثى):

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس تم استخدام اختبار " ت: Independent Sample t-test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (13):

نتائج اختبار" ت: Independent Sample t-test " للفروق بين استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
البعد الأول: القياس والتشخيص	معلم	52	3.68	0.831	2.228	*0.028
	معلمة	59	3.33	0.831		
البعد الثاني: توفير وتقديم الخدمات للطلبة	معلم	52	3.40	0.757	0.567	0.572
	معلمة	59	3.31	0.834		
البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	معلم	52	3.83	0.633	0.936	0.351
	معلمة	59	3.72	0.646		
الدرجة الكلية: مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	معلم	52	3.61	0.686	1.371	0.173
	معلمة	59	3.43	0.711		

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البعد الثاني: توفير وتقديم الخدمات للطلبة، البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة، والدرجة الكلية: مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم) باختلاف متغير الجنس.

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البعد الأول: القياس والتشخيص) باختلاف متغير الجنس لصالح فئة المعلمين. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العيسى وال عذبة (2023) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي تدريبات النطق تُعزى لمُتغيّر الجنس لصالح الإناث.

وتعزو الباحثتان نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) فأقل على البعد الثاني والثالث من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس إلى أن المعلمين - بغض النظر عن جنسهما (معلم او معلمة) - بحاجة إلى امتلاك كفاءات ومهارات محددة، وخبرات كافية لكي يتمكنوا من الحكم على جودة خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، سواء كانت على شكل توفير وتقديم الخدمات للطلبة، أو على شكل تقويم فاعلية الخدمات المقدمة لهم.

2) الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي تم استخدام: "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (14):

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (ANOVA One Way) للفروق في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: القياس والتشخيص	بين المجموعات	1.295	2	0.647	0.904	0.408
	داخل المجموعات	77.378	108	0.716		
	المجموع	78.672	110	-		
البعد الثاني: توفير وتقديم	بين المجموعات	2.463	2	1.232	1.977	0.144

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخدمات للطلبة	داخل المجموعات	67.296	108	0.623		
	المجموع	69.760	110	-		
البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	بين المجموعات	2.520	2	1.260	3.240	*0.044
	داخل المجموعات	42.477	108	0.393		
	المجموع	44.997	110	-		
مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	1.799	2	0.900	1.853	0.162
	داخل المجموعات	52.440	108	0.486		
	المجموع	54.239	110	-		

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البعد الأول: القياس والتشخيص، البعد الثاني: توفير وتقديم الخدمات للطلبة، والدرجة الكلية: مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم) باختلاف متغير المؤهل العلمي.

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة) باختلاف متغير المؤهل العلمي.

ولتحديد صالح الفروق بين فئات المؤهل العلمي تم استخدام اختبار شيفيه، الذي جاءت نتائجه كالآتي:

جدول (15):

يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير
البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	دبلوم	8	4.15	-	-	-
	بكالوريوس	89	3.70	*0.45	-	-
	ماجستير	14	4.02	-0.13	0.32	-

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين أفراد الدراسة مؤهلهم العلمي دبلوم وأفراد الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس حول (البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة) لصالح أفراد الدراسة لمؤهلهم العلمي دبلوم.

واختلفت نتائج البعد الثالث (تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة) مع دراسة المنصور (2012)، إذ أشارت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3) الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (16):

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: القياس والتشخيص	بين المجموعات	1.419	2	0.709	0.992	0.374
	داخل المجموعات	77.254	108	0.715		
	المجموع	78.672	110	-		
البعد الثاني: توفير وتقديم الخدمات للطلبة	بين المجموعات	0.356	2	0.178	0.277	0.759
	داخل المجموعات	69.404	108	0.643		
	المجموع	69.760	110	-		
البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	بين المجموعات	0.340	2	0.170	0.411	0.664
	داخل المجموعات	44.657	108	0.413		
	المجموع	44.997	110	-		
مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	0.468	2	0.234	0.470	0.626
	داخل المجموعات	53.772	108	0.498		
	المجموع	54.239	110	-		

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (16) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البعد الأول: القياس والتشخيص، البعد الثاني: توفير وتقديم الخدمات للطلبة، البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة، الدرجة الكلية: مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف عدد سنوات خبرتهم لديهم الرأي نفسه، والمعتقد نفسه حول المعرفة والتطبيق والفائدة المرجوة من الخدمات العلاجية. وتوافقت هذه النتائج مع نتائج دراسة العيسى وآل عذبة (2023).

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه النتائج، توصي الدراسة بما يأتي:

- ضرورة تطوير خدمات علاج النطق والكلام وتحسينها في المرحلة الابتدائية، نظرًا لأهميتها بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين حول مفهوم خدمات علاج النطق والكلام، وأهميتها، وعوامل نجاحها، ودور المعلمين الفعال في هذه الخدمات.
- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات الكمية والنوعية حول مقومات النجاح ومعوقات التطبيق لخدمات علاج النطق والكلام.

مقترحات للدراسات المستقبلية

من خلال نتائج الدراسة الحالية، يمكن تقديم المقترحات البحثية التالية:

- إجراء دراسة تبين العلاقة بين خدمات علاج النطق والكلام والمستوى الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول معوقات تطبيق خدمات علاج النطق والكلام لذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وذوي الإعاقة بشكل عام.
- إجراء دراسة تجريبية لقياس أثر التدخلات العلاجية اللغوية على تحسين القراءة عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع العربية والإنكليزية

أولا: المراجع العربية

البلاوي، إيهاب. (2015). *اضطرابات التواصل* (ط.8). دار الزهراء.

البلاوي، إيهاب. (2016). *توعية المجتمع بالإعاقة (الفئات-الأسباب-الوقاية)* (ط.7). دار الزهراء.

الجبالي، حمزة. (2016). *مشاكل النطق والسمع عند الأطفال*. Dar Al Ausra Media and Dar Alam Al-Thaqafa for Publishing.

جرادات، نادر أحمد. (2009). *الأصوات اللغوية عند ابن سينا: عيوب النطق وعلاجه*. الأكاديميون للنشر التوزيع.

الحاج، محمود أحمد. (2012). *الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية: المفهوم، التشخيص، العلاج*. اليازوري.

الحديبي، مصطفى عبد المحسن، الشريف، إيمان صلاح الدين حسين، عبد النبي، رشا عليوه أحمد. (2021). ضعف اللغة النوعي لذوي صعوبات التعلم النمائية الثانوية لمرحلة رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي. كلية التربية . جامعة أسيوط 44*(1)، 99- 119. https://dapt.journals.ekb.eg/article_206823.html

الحربي، أحمد. (2020). تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلاب في المدارس. *مجلة البحوث التربوية، 25*(4)، 67-88.

الحمادي، خالد. (2021). تشخيص صعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، 17*(1)، 123-145.

الحويطي، محمد مثري عايد. (2019). تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة البحث العلمي في التربية 20*(11)، 527-544. https://jsre.journals.ekb.eg/article_69876_71c6c26f4f35bf8cef41e8d42db07229.pdf

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. (1436-1437هـ). وزارة التعليم المملكة العربية السعودية.

دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم. (2015). وزارة التعليم المملكة العربية السعودية.

ربيع، هادي مشعان. (2010). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. المنهل.

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (2014). *اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج* (ط.3). دار الفكر.

الزعبي، جابر علي فلاح. (2018). *تقييم خدمات العلاج الكلامي واللغوي المقدم للطلبة ذوي الإعاقة وفقاً للمعايير العالمية* [رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية]. المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/1322615

الزعبي، معتصم عوض عبد الله، الحديدي، منى صبحي زكي. (2020) مستوى الخدمات المساندة المقدمة لطلبة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في محافظة البلقاء من وجهة نظر الطلبة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية 34*(2)، 309-336. https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/5_zS5NDkr.pdf

الزق، أحمد، السويري، عبد العزيز. (2010). المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية 6*(1)، 41-52. http://repository.yu.edu.jo/bitstream/123456789/3609/1/503584.pdf

السعيد، هلا. (2013). *اضطرابات التواصل اللفظي/ التشخيص والعلاج*. مكتبة الأنجلو المصرية.

السليمان، نورة إبراهيم. (2015). المفردات اللفظية الأساسية لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وغير الموهوبين ببرامج صعوبات التعلم والطلاب العاديين بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية 38*، 36-67.

http://search.shamaa.org/PDF/Articles/TSIjre/IjreNo38Y2015/ijre_2015-n38_036-067.pdf

الشخص، عبد العزيز السيد. (1997). *اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها*. شركة الصفحات الذهبية المحدودة.

الشرعة، علي محمد فالح. (2018). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة الجهرية. *مجلة كلية التربية 34*(12)، 1-29. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=281996

شقير، زينب محمود. (2016). *الدمج الشامل - تعليم غير العاديين في المدارس العادية* (ط.5). دار الزهراء.

الشمري، فهد. (2018). تحديات تطبيق الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية، 29*(1)، 75-92.

الضفيري، فايز علي، الزريقات، إبراهيم عبد الله. (2019). تقييم معايير الرعاية والدعم والتعلم وخدمات علاج الكلام واللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت في ضوء المعايير العالمية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات 9*(2)، 98-117. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=246534

طاهر، إيمان. (2016). *صعوبات التعلم: الأسس النظرية: التشخيص والعلاج*. المنهل.

الظاهر، قحطان أحمد. (2003). *مصطلحات ونصوص انجليزية في التربية الخاصة*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد القادر، عبد الرزاق مختار محمود. (2023). *استراتيجيات التدريس لذوي الإعاقة (مفاهيم – إجراءات – تطبيقات)*. وكالة الصحافة العربية.

عبد الهادي، سهير محمد توفيق. (2018). *اضطرابات النطق والكلام: التشخيص والعلاج*. دار الزهراء.

عزام، شريف أمين. (2008). الاضطرابات اللغوية وعلاقتها بصعوبات القراءة عند الأطفال. *جمعية أولياء أمور المعاقين/ الجمعية الخليجية للإعاقة*. https://www.gulfkids.com/pdf/Gulf_Eight_11.pdf

العنزي، أحمد. (2021). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، 16* (3)، 45-68.

عواد، عصام نمر. (2018). *اضطرابات التواصل: المفهوم، التشخيص، العلاج* (ط.2). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العيسي، محمد عوضه عوض، و آل عذبة، سعد بن يحيى. (2023). واقع خدمات علاج النطق واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمي تدريبات النطق في منطقة مكة المكرمة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل 16* (58)، 50 - 96. http://search.mandumah.com/Record/1454258 .

غنايم، أمل محمد حسن. (2017). فعالية برنامج للتدخل المبكر في خفض بعض اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ممن يبدون مؤشرات للموهبة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية 27*(96)، 57-98. http://search.mandumah.com/Record/1010938

الفريح، أنهار بنت فهد بن عبد العزيز. (2022). الخدمات المساندة ومدى توافرها ببرامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات بمنطقة القصيم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس 141*(2) ،23 - 58. https://journals.ekb.eg/article_212706.html

القرعان، أسماء عمر سليمان. (2022). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على السرد القصصي في تطوير مهارات اللغة التعبيرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم* [رسالة ماجستير]. جامعة عمان العربية. https://search.mandumah.com/Record/1356270

القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، الصمادي، جميل. (2013). *المدخل إلى التربية الخاصة*. دار القلم.

محمد، آية علي ناصر. (2018). اختلال طلاقة التكراريّ (التأتأة) (تعريفه، مصطلحاته، أنواعه، سبب حدوثه، وطرائق علاجه). *مجلة جامعة بابل 26*(2)، 318-331. https://www.iasj.net/iasj/article/138926

المرعشي، عمر عبدالعزيز داخل، الحارثي، صبحي سعيد عويض. (2022). الاضطرابات اللغوية والنطقية وعلاقتها بصعوبات القراءة عند طلاب صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة 6*(24)، 171-206. http://jasht.journals.ekb.eg/article_264863.html

المنصور، وسام مصطفى. (2012). *تقييم واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير]، جامعة عمان العربية]. المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/635496

الناطور، ياسر سعيد، الكعبي، فاطمة أحمد، أبو شريحة، أحمد عادل، وبني مصطفى، عمر. (2016). قدرة المعلمين على تحديد الطلبة الذين يعانون من اضطرابات النطق واللغة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 40*(1)، 84 - 104. http://search.mandumah.com/Record/859202 .

النجار، حسين بن عبد المجيد مفلح. (2014). تقييم الخدمات المساندة المقدمة للأطفال ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس الحكومية الأردنية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة 3*(2)، 183- 215. http://search.mandumah.com/Record/842824

نمر، عصام. (2019). *القياس والتقويم في التربية الخاصة*، دار اليازوري.

الهادي، منى الرشيد خالد. (2019). *فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى النطق والكلام لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم* [رسالة ماجستير]، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا].SUST Repository. http://repository.sustech.edu/handle/123456789/24943

هارون، صالح عبدالله. (2015). *البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة* (ط.5). دار الزهراء.

الهويمل، موضي سعود عبدالعزيز. (2018). خدمة علاج اللغة والكلام لذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية* *69*(1)، 651-669. https://search.mandumah.com/Record/924222

Arabic References:

al-Biblāwī, Īhāb. (2015). aḍṭrābāt al-tawāṣul (Ṭ. 8). Dār al-Zahrā'.

al-Biblāwī, Īhāb. (2016). Taw'iyat al-mujtama' bāl'āqh (alf'āt-āl'sbāb-ālwqāyh) (Ṭ. 7). Dār al-Zahrā'.

al-Jibālī, Ḥamzah. (2016). mashākil al-nuṭq wālsm' 'inda al-aṭfāl. Dar Al Ausra Media and Dar Alam Al-Thaqafa for Publishing.

Jarādāt, Nādir Aḥmad. (2009). al-aṣwāt al-lughawīyah 'inda Ibn Sīnā : 'Uyūb al-nuṭq wa-'ilājuh. al-Akādīmīyūn lil-Nashr al-Tawzī'.

al-Ḥājj, Maḥmūd Aḥmad. (2012). al-ṣu'ūbāt al-ta'līmīyah al-i'āqah al-khafīyah : al-mafhūm, al-tashkhīṣ, al-'ilāj. alyāzrwy.

Alḥdyby, Muṣṭafá 'Abd al-Muḥsin, al-Sharīf, Īmān Ṣalāḥ al-Dīn Ḥusayn, 'Abd al-Nabī, Rashā 'Ulaywah Aḥmad. (2021). ḍ'f al-lughah al-naw'ī li-dhawī ṣu'ūbāt al-ta'allum al-Namā'īyah al-thānawīyah li-marḥalat Riyāḍ al-aṭfāl fī ḍaw' ba'ḍ al-mutaghayyirāt aldymwjrāfyh. Majallat Dirāsāt fī majāl al-Irshād al-nafsī wa-al-tarbawī-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi'at Asyūṭ 44 (1), 99-119. https://dapt.journals.ekb.eg/article_206823.html

al-Ḥarbī, Aḥmad. (2020). Taqyīm khidmāt 'ilāj al-nuṭq wa-al-kalām al-muqaddimah lil-ṭullāb fī al-Madāris. Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah, 25 (4), 67-88.

al-Ḥammādī, Khālid. (2021). tashkhīṣ ṣu'ūbāt al-ta'allum ladá ṭalabat al-marḥalah al-ibtidā'īyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 17 (1), 123-145.

al-Ḥuwayṭī, Muḥammad mathrī 'Āyid. (2019). Taqyīm al-Khidmāt al-Tarbawīyah al-muqaddimah lil-Ṭalabah dhawī ṣu'ūbāt al-ta'allum fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah min wijhat naẓar al-Mu'allimīn. Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fī al-Tarbiyah 20 (11), 527-544. https : / / jsre. journals. ekb. eg / article _ 69876 _ 71c6c26f4f35bf8cef41e8d42db07229. Pdf

al-Dalīl al-tanẓīmī lil-Tarbiyah al-khāṣṣah. (1436-1437h). Wizārat al-Taʿlīm al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

Dalīl Muʿallim / Maʿlamat ṣuʿūbāt al-taʿallum. (2015). Wizārat al-Taʿlīm al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

Rabīʿ, Hādī Mashʿān. (2010). al-qiyās wa-al-taqwīm fī al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm. al-Manhal.

Alzryqāt, Ibrāhīm Allāh. (2014). aḍṭrābāt al-kalām wa-al-lughah : al-tashkhīṣ wa-al-ʿilāj (Ṭ. 3). Dār al-Fikr.

al-Zuʿbī, Jābir ʿAlī Falāḥ. (2018). Taqyīm khidmāt al-ʿilāj al-kalāmī wa-al-lughawī al-Muqaddim lil-Ṭalabah dhawī al-iʿāqah wafqan lil-maʿāyīr al-ʿĀlamīyah] Risālat duktūrāh, al-Jāmiʿah al-Urdunīyah [. al-Manẓūmah. https : / / search. mandumah. com / Record / 1322615

al-Zuʿbī, Muʿtaṣim ʿAwaḍ Allāh, al-Ḥadīdī, Munā Ṣubḥī Zakī. (2020) mustawá al-Khidmāt al-Musānidah al-muqaddimah li-ṭalabat ṣuʿūbāt al-taʿallum fī al-Madāris al-asāsīyah fī Muḥāfaẓat al-Balqāʾ min wijhat naẓar al-ṭalabah. Majallat Jāmiʿat al-Najāḥ lil-Abḥāth – al-ʿUlūm al-Insānīyah 34 (2), 309-336. https : / / journals. najah. edu / media / journals / full _ texts / 5 _ zS5NDkr. Pdf

Alzq, Aḥmad, al-Sūwayrī, ʿAbd al-ʿAzīz. (2010). al-mushkilāt al-mutaʿalliqah bi-al-lughah alāstqbālyh wa-al-lughah al-taʿbīrīyah lil-Ṭalabah dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum al-lughawīyah fī Madīnat al-Riyāḍ. al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah 6 (1), 41-52. http : / / repository. yu. edu. jo / bitstream / 123456789/3609/1 / 503584. Pdf

al-Saʿīd, Halā. (2013). aḍṭrābāt al-tawāṣul al-lafẓī / al-tashkhīṣ wa-al-ʿilāj. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

al-Sulaymān, Nūrah Ibrāhīm. (2015). al-Mufradāt al-lafẓīyah al-asāsīyah ladá ṭullāb dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum al-Mawhūbīn wa-ghayr al-Mawhūbīn bi-Barāmij ṣuʿūbāt al-taʿallum wa-al-ṭullāb alʿādyyn bi-al-marḥalah al-ibtidāʾīyah bi-madīnat al-Riyāḍ. al-Majallah al-Dawlīyah lil-Abḥāth al-Tarbawīyah 38, 36-67. http : / / search. shamaa. org / PDF / Articles / TSIjre / IjreNo38Y2015 / ijre _ 2015-n38 _ 036-067. Pdf

al-Shakhṣ, ʿAbd-al-ʿAzīz al-Sayyid. (1997). aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-kalām : khlfythā, tshkhyṣhā, anwāʿuhā, ʿilājihā. Sharikat al-Ṣafaḥāt al-dhahabīyah al-Maḥdūdah.

Alshrʿh, ʿAlī Muḥammad Fāliḥ. (2018). fāʿilīyat Barnāmaj tadrībī bi-istikhdām istirātījīyah al-taʿallum al-taʿāwunī fī Tanmiyat mahārāt al-qirā'ah aljhryh ladá al-ṭullāb dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum fī al-qirā'ah aljhryh. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah 34 (12), 1-29. http : / / search. shamaa. org / FullRecord? ID=281996.

Shuqayr, Zaynab Maḥmūd. (2016). al-Damj al-shāmil-Taʿlīm ghayr alʿādyyn fī al-Madāris al-ʿādīyah (Ṭ. 5). Dār al-Zahrā'.

al-Shammarī, Fahd. (2018). taḥaddiyāt taṭbīq al-Damj al-tarbawī li-dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 29 (1), 75-92.

Alḍfyry, Fāyiz ʿAlī, alzryqāt, Ibrāhīm Allāh. (2019). Taqyīm maʿāyīr al-Riʿāyah wa-al-daʿm wa-al-taʿallum wa-Khidmāt ʿilāj al-kalām wa-al-lughah lil-aṭfāl dhawī al-iʿāqah al-ʿaqlīyah fī Dawlat al-Kuwayt fī ḍaw' al-maʿāyīr al-ʿĀlamīyah. Majallat Jāmiʿat Filasṭīn lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt 9 (2), 98-117. http : / / search. shamaa. org / FullRecord? ID=246534.

Ṭāhir, Īmān. (2016). ṣuʿūbāt al-taʿallum : al-Usus al-naẓarīyah : al-tashkhīṣ wa-al-ʿilāj. al-Manhal.

al-Ẓāhir, Qaḥṭān Aḥmad. (2003). muṣṭalaḥāt wa-nuṣūṣ anjlyzyh fī al-Tarbiyah al-khāṣṣah. Dār al-Yāzūrī al-ʿIlmīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

ʿAbd-al-Qādir, ʿAbd-al-Razzāq Mukhtār Maḥmūd. (2023). Istirātījīyāt al-tadrīs li-dhawī al-iʿāqah (Mafāhīm – Ijrā'āt – taṭbīqāt). Wakālat al-Ṣiḥāfah al-ʿArabīyah.

ʿAbd al-Hādī, Suhayr Muḥammad Tawfīq. (2018). aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-kalām : al-tashkhīṣ wa-al-ʿilāj. Dār al-Zahrā'.

ʿAzzām, Sharīf Amīn. (2008). al-iḍṭirābāt al-lughawīyah wa-ʿalāqatuhā bi-ṣuʿūbāt al-qirā'ah ʿinda al-aṭfāl. Jamʿīyat awliyā' umūr al-muʿāqīn / al-Jamʿīyah al-Khalījīyah lil-iʿāqah. https : / / www. gulfkids. com / pdf / Gulf _ Eight _ 11. Pdf.

al-ʿAnzī, Aḥmad. (2021). wāqiʿ al-Khidmāt al-Tarbawīyah al-muqaddimah lil-ṭullāb dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum fī al-Madāris al-ḥukūmīyah. Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 16 (3), 45-68.

ʿAwwād, ʿIṣām Nimr. (2018). aḍṭrābāt al-tawāṣul : al-mafhūm, al-tashkhīṣ, al-ʿilāj (Ṭ. 2). Dār al-Yāzūrī al-ʿIlmīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-ʿĪsá, Muḥammad ʿwḍh ʿAwaḍ, wa Āl ʿAdhbah, Saʿd ibn Yaḥyá. (2023). wāqiʿ khidmāt ʿilāj al-nuṭq wa-al-lughah lil-aṭfāl dhawī Iḍṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud min wijhat naẓar Muʿallimī

Tadrībāt al-nuṭq fī minṭaqat Makkah al-Mukarramah. Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl 16 (58), 50-96. http : / / search. mandumah. com / Record / 1454258.

al-ʿĪsá, Muḥammad ʿwḍh ʿAwaḍ, wa Āl ʿAdhbah, Saʿd ibn Yaḥyá. (2023). wāqiʿ khidmāt ʿilāj al-nuṭq wa-al-lughah lil-aṭfāl dhawī Iḍṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud min wijhat naẓar Muʿallimī Tadrībāt al-nuṭq fī minṭaqat Makkah al-Mukarramah. Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl 16 (58), 50-96. http : / / search. mandumah. com / Record / 1454258.

al-Furayḥ, Anhār bint Fahd ibn ʿbdālʿzbz. (2022). al-Khidmāt al-Musānidah wa-madá tawāfuruhā bi-Barāmij ṣuʿūbāt al-taʿallum min wijhat naẓar almʿlmāt bi-Minṭaqat al-Qaṣīm. Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs 141 (2), 23-58. https : / / journals. ekb. eg / article _ 212706. Html.

al-Qarʿān, Asmā' ʿUmar Sulaymān. (2022). fāʿilīyat Barnāmaj taʿlīmī qā'im ʿalá al-sard al-qiṣaṣī fī taṭwīr mahārāt al-lughah al-taʿbīrīyah ladá al-ṭalabah dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum] Risālat mājistīr [. Jāmiʿat ʿAmmān al-ʿArabīyah. https : / / search. mandumah. com / Record / 1356270.

al-Qaryūtī, Yūsuf, al-Sarṭāwī, ʿAbd-al-ʿAzīz, al-Ṣamādī, Jamīl. (2013). al-Madkhal ilá al-Tarbiyah al-khāṣṣah. Dār al-Qalam.

Muḥammad, Āyat ʿAlī Nāṣir. (2018). Ikhtilāl ṭlāqh altkrārī (alt'ṭ'h) (taʿrīfuh, muṣṭalaḥātuhu, anwāʿuh, sabab ḥdwthh, wa-ṭarā'iq ʿilājuh). Majallat Jāmiʿat Bābil 26 (2), 318-331. https : / / www. iasj. net / iasj / article / 138926.

al-Marʿashī, ʿUmar ʿAbd-al-ʿAzīz dākhil, al-Ḥārithī, Ṣubḥī Saʿīd ʿUwayḍ. (2022). al-iḍṭirābāt al-lughawīyah wālnṭqyh wa-ʿalāqatuhā bi-ṣuʿūbāt al-qirā'ah ʿinda ṭullāb ṣuʿūbāt al-taʿallum min wijhat naẓar al-Muʿallimīn bi-madīnat Jiddah. al-Majallah al-ʿArabīyah li-ʿUlūm al-iʿāqah wa-al-mawhibah 6 (24), 171-206. http : / / jasht. journals. ekb. eg / article _ 264863. Html.

al-Manṣūr, Wisām Muṣṭafá. (2012). Taqyīm wāqiʿ khidmāt al-Tarbiyah al-khāṣṣah al-muqaddimah lil-Ṭalabah dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum min wijhat naẓar al-Muʿallimīn] Risālat mājistīr, Jāmiʿat ʿAmmān al-ʿArabīyah [. al-Manẓūmah. https : / / search. mandumah. com / Record / 635496.

al-Nāṭūr, Yāsir Saʿīd, al-Kaʿbī, Fāṭimah Aḥmad, Abū Shurayḥah, Aḥmad ʿĀdil, wa Banī Muṣṭafá, ʿUmar. (2016). qudrat al-Muʿallimīn ʿalá taḥdīd al-ṭalabah alladhīna yʿānwn min aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-lughah. al-Majallah al-Dawlīyah lil-Abḥāth al-Tarbawīyah, 40 (1), 84-104. http : / / search. mandumah. com / Record / 859202.

al-Najjār, Ḥusayn ibn ʿAbd-al-Majīd Mufliḥ. (2014). Taqyīm al-Khidmāt al-Musānidah al-muqaddimah lil-aṭfāl dhawī al-ṣuʿūbāt al-taʿlīmīyah fī al-Madāris al-ḥukūmīyah al-Urdunīyah. al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawlīyah al-mutakhaṣṣiṣah 3 (2), 183-215. http : / / search. mandumah. com / Record / 842824.

Nimr, ʿIṣām. (2019). al-qiyās wa-al-taqwīm fī al-Tarbiyah al-khāṣṣah, Dār al-Yāzūrī.

al-Hādī, Muná al-Rashīd Khālid. (2019). fāʿilīyat Barnāmaj tadrībī li-taḥsīn mustawá al-nuṭq wa-al-kalām ladá al-aṭfāl dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum] Risālat mājistīr, Jāmiʿat al-Sūdān lil-ʿUlūm wa-al-Tiknūlūjiyā [. SUST Repository http : / / repository. sustech. edu / handle / 123456789/24943.

Hārūn, Ṣāliḥ Allāh. (2015). al-Barnāmaj al-tarbawī al-fardī fī majāl al-Tarbiyah al-khāṣṣah (Ṭ. 5). Dār al-Zahrā'.

al-Huwaymil, Mūḍī Saʿūd ʿAbd-al-ʿAzīz. (2018). khidmat ʿilāj al-lughah wa-al-kalām li-dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah 69 (1), 651-669. https : / / search. mandumah. com / Record / 924222.

ثانياً:المراجع الأجنبية:

Benner, G. Mattison, R. Nelson, J & Ralston, N. (2009). Types of Language Disorders in Students Classified as ED: Prevalence and Association with Learning Disabilities and Psychopathology. *Education and Treatment of Children 32*(4), 631-653. https://www.jstor.org/stable/42900043

Lewis. B, Freebairn. L, Hansen. A, Stein. C, Shriberg. L, Iyengar. S, &Taylor. H. (2006). Dimensions of early speech sound disorders: A factor analytic study. *Journal of Communication Disorders, 39*, 139–157. https://web.waisman.wisc.edu/www/phonology/pubs/PUB6.pdf

Rebouche, R. (1988). *Early identifiers of learning disabilities in preschool children*. [Doctoral dissertation, University of Northern Iowa]. ProQuest Dissertations and Theses https://scholarworks.uni.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1838&context=etd

Snowling, M. Nash, H. Gooch, D. Hayiou-Thomas, M. & Hulme, C. (2019). Developmental Outcomes for Children at High Risk of Dyslexia and Children with Developmental Language Disorder. *Child Development 90*(5), 548-564. https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.13216

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 15/ 04/ 2024م
تاريخ القبـول: 21/ 05/ 2024م

استخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة في تطوير مقياس للذكاء الوجداني لدى طالبات جامعة القصيم

رهام عبدالرحمن الصمعاني*
Reham.abdulrhmann@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة تطوير مقياس للذكاء الوجداني باستخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة لدى طالبات جامعة القصيم. وذلك استناداً على نموذج القدرة العقلية والمقترح من قِبل Mayer & Salovey، ويحتوي على أربع مكونات رئيسية وهي: الادراك والتقييم والتعبير عن العواطف والانفعالات، والتيسير الوجداني للتفكير، والقدرة على فهم الانفعال، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتعزيز النمو الوجداني والفكري. وتم صياغة 74 مفردة للمقياس تقيس هذه المكونات، وأصبح بعد التحكيم (57) مفردة، وطُبق على عينة متاحة عرضية حجمها (1403) طالبة، واظهرت النتائج فعالية النموذج اللوجستي رباعي المعلمة في مطابقة استجابات العينة على المقياس، وحصوله على مؤشرات عالية للصدق والثبات، ومعاملات تخمين منخفضه، وكشفت نتائج اختبار مربع كاي مطابقة مفردات المقياس في صورته النهائية للنموذج اللوجستي رباعي المعلمة، وانخفاض الأخطاء المعيارية للتقدير. وهذا يعكس دقة المقياس وفعالية النموذج اللوجستي رباعي المعلمة في تقدير قدرات الطالبات ذوي القدرة المنخفضة والمتوسطة، إلا أن دقته أقل في تقدير قدرات ذوي القدرة المرتفعة والمرتفعة جداً في الذكاء الوجداني، وتم تدريج المقياس النهائي على 46 فقرة بعد استبعاد المفردات السالبة، وذات التشبعات غير الدالة.

كلمات مفتاحية: النموذج اللوجستي رباعي المعلمة – مقياس الذكاء الوجداني.

* طالبة الماجستير في قسم علم النفس – كلية اللغات والعلوم والإنسانية- جامعة القصيم - السعودية.

للاقتباس: الصمعاني، رهام عبدالرحمن. (2024). **استخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة في تطوير مقياس للذكاء الوجداني لدى طالبات جامعة القصيم**، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(4)، 146-204.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2270

OPEN ACCESS
Received: 15-04-2024
Accepted: 21-05-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Development of an Emotional Intelligence Scale for Female Students at Qassim University Using Quadratic Logistic Model

Raham Abdulrahman Al-Samaani *
Reham.abdulrhmann@gmail.com

Abstract:

The study aimed to develop an emotional intelligence scale using the Quadratica Logistic Model for female students at Qassim University, based on the mental ability model proposed by Mayer & Salovey. The model consists of four main components: perception, appraisal, expression of emotions and reactions, emotional facilitation of thinking, understanding of emotions, and the ability to regulate emotions to enhance emotional and intellectual growth. Seventy-four items were formulated to measure these components, reduced to 57 after expert judgment. The scale was administered to a sample of 1403 students, demonstrating effective Quadratic Logistic Model in matching sample responses on the scale, achieving high reliability and validity indicators, and low estimation errors. Results of a chi-squared test revealed that the scale items matched in their final form with the Quadratic Logistic Model. Standard errors for estimation decreased, reflecting the accuracy of the scale and the effectiveness of the Quadratic Logistic Model in assessing the abilities of students with low and moderate emotional intelligence. However, its accuracy was lower in estimating students' abilities with high and very high emotional intelligence. The final scale was graded to 46 items after excluding negative and non-relevant items.

Keywords: Quadratic Logistic Model, Emotional Intelligence Scale

* Master's Scholar in the Department of Psychology - College of Languages, Humanities and Social Sciences - Qassim University - Saudi Arabia.

Cite this article as:: Al-Samaani, Raham Abdulrahman. (2024). Development of an Emotional Intelligence Scale for Female Students at Qassim University Using Quadratic Logistic Model. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(4) 146-204

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2270

خلفية الدراسة

إن ظهور مفهوم الذكاء الوجداني بشكل صريح ومستقل؛ قد مر بسلسلة تطورات تاريخية ابتداء بتفسير الذكاء الإنساني ثم تصنيفه (الخضر، 2002). إذ قدم " سالوفي وماير " أول مفهوم للذكاء الوجداني كبحث تجريبي في هذا المجال وهو: "القدرة على مراقبة المشاعر الذاتية والمتعلقة بالآخرين والتمييز بينها، واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله (Mayer & Salovey, 1990, p. 189) ، وما ساهم على جذب اهتمام الأوساط العامة بشكل كبير هو ظهور كتاب جولمان Goleman (1995) موضحاً فيه الذكاء الوجداني وطبيعته وأهميته استناداً على ما تم التوصل إليه من مقالات أكاديمية، وبلغ ذروة انتشاره بعدما طرحت مجلة تايم Time (1995) على غلافها سؤال "ما هو معدل ذكائك الوجداني؟" مما أدى لانتشار المفهوم على نطاق واسع (Mayer et al., 2000).

لقد نتج عن انتشار مفهوم الذكاء الوجداني واهتمام العلماء والباحثين؛ انقسام وجهات النظر المفسرة له إلى نموذجين رئيسيين:

أولاً النماذج المختلطة: وتفسر الذكاء الوجداني على أنه يتضمن مجموعة قدرات ومهارات واستعداد عام ومزيج بين القدرات العقلية وسمات الشخصية، ومن أبرزها نموذج جولمان **Goleman (1995)** ونموذج **Bar-on**.

ثانياً نموذج القدرة العقلية الواحدة: ويفسر الذكاء الوجداني كقدرة عقلية واحدة تُحدِث تفاعلا بين الجانب العقلي والجانب الوجداني للفرد، ومن أبرزها نموذج **Salovey & Mayer (1990)**، الذي تضمن في البداية خمس مكونات رئيسية مفسرة للذكاء الوجداني. وفي عام 1997 أعاد تصورهم النظري للذكاء الوجداني وتضمن البناء الجديد أربعة مكونات رئيسية؛ وبالرغم من كونها منفصلة إلا أنها متجانسة مع بعضها وهي:

1- الإدراك الدقيق للانفعالات والعواطف وتقييمها والتعبير عنها، ويحتوي على المستويات الفرعية الآتية:

- المستوى الأول: القدرة على تحديد وجدان الفرد من خلال الحالة الجسدية والمشاعر والأفكار.
- المستوى الثاني: القدرة على تحديد انفعالات الآخرين والتصاميم والأعمال الفنية وذلك من خلال اللّغة والصوت والمظهر والسلوك.
- المستوى الثالث: القدرة على التعبير عن المشاعر بدقة، والتعبير عن الاحتياجات المرتبطة بتلك المشاعر.

- المستوى الرابع: القدرة على تمييز تعبير المشاعر الدقيق وغير الدقيق والصادق من غير الصادق
(Mayer & Salovey, 1997, p. 11) .

2-**القدرة على توليد المشاعر لتيسير التفكير**، ويحتوي على المستويات الفرعية الآتية:

- المستوى الأول: يقدم الوجدان أولوية للتفكير من خلال توجيه الانتباه إلى المعلومات المهمّة.
- المستوى الثاني: العواطف والانفعالات واضحة ومتاحة بشكل كاف مما يسمح بتوليدها كأدوات تساعد على إصدار الأحكام والذاكرة المتعلقة بالمشاعر.
- المستوى الثالث: تقلّبات المزاج الوجداني تغيّر وجهة نظر الفرد من التفاؤل إلى التشاؤم، مما يشجّع على الأخذ بالاعتبار وجهات نظر متعددة.
- المستوى الرابع: اختلاف الحالات الوجدانية تشجع على تنوع أساليب حل المشاكل، مثلما ييسر الشعور بالسعادة؛ التفكير الاستقرائي والإبداع (Mayer & Salovey, 1997, p. 11).

3 -القدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية، ويحتوي على المستويات الفرعية الآتية:

- المستوى الأول: القدرة على تصنيف العواطف والانفعالات وإدراك العلاقة بين الكلمات والتصنيفات الوجدانية كالفرق بين الإعجاب والحب.
- المستوى الثاني: القدرة على تفسير المعاني التي تنقلها العواطف والانفعالات والعلاقة فيما بينها، مثل الحزن الناتج عن الخسارة.
- المستوى الثالث: القدرة على فهم المشاعر المعقدة كمشاعر الحب والكره المتزامن، أو شعور الرهبة الناتج عن اندماج بين شعوري الخوف والدهشة.
- المستوى الرابع: التعرف على التحولات المحتملة بين الوجدان مثل الانتقال من الغضب إلى الرضا أو من الغضب إلى الحرج (Mayer & Salovey, 1997, p. 11).

4- القدرة على تنظيم الانفعالات بشكل تأملي لتعزيز النمو الوجداني والفكري. ويحتوي على المستويات الفرعية الآتية:

- المستوى الأول: القدرة على الانفتاح للمشاعر سواء كانت سارة أم غير سارة.
- المستوى الثاني: القدرة على الاندماج بشكل واعٍ في المشاعر أو الانفصال عنها اعتماداً على معلوماتها وفائدتها.

- المستوى الثالث: القدرة على مراقبة الوجدان بشكل واعٍ في علاقتها بالذات والآخرين، كالتعرف على وضوحها ونمطها وتأثيرها ومعقوليتها.
- المستوى الرابع: القدرة على إدارة الوجدان في الذات والمتعلق بالآخرين من خلال تخفيف الوجدان السلبي وتعزيز الوجدان الإيجابي، دون قمعٍ أو مبالغةٍ في المعلومات المنقولة (Mayer & Salovey, 1997, p. 11).

وتم ترتيب المكونات بشكل تصاعدي من العمليات النفسية البسيطة كإدراك الوجدان والتعبير عنه، إلى العمليات النفسية المعقدة كالتنظيم التأملي للوجدان (Mayer & Salovey, 1997, p. 10-17).

ونظراً لاختلاف النماذج المفسرة للذكاء الوجداني؛ فقد تعددت وسائل قياسه ومنها: **استبانات التقرير الذاتي Self-report**، ويركز بحسب الشوربجي والحربي (2013) " على العالم كما يدركه الشخص، وعلى ما يقرره عن نفسه، بما في ذلك إدراكه لذاته وللعالم من حوله، وأن السلوك يتحدد ويفهم في ضوء العالم الذاتي للشخص، باعتباره أحد مصادر المعلومات الرئيسة عن ذاته" (ص12). بالإضافة إلى **اختبارات الأداء Performance test**؛ وهي عبارة عن مجموعة من المفردات تقيس الذكاء الوجداني الفعلي، إذ تعمل على تقييم استجابات الأفراد الخاضعين للاختبار وفق محك موضوعي تم تحديده مسبقاً بمثابة (معيار الصحة)، ويمكن أن يقدم تحليل استجابات المختبرين في هذا النوع أدلة عن مدى توافق البناء والطبيعة التفصيلية للأداء (Mayer et al., 2008).

ولتحديد معيار الصحة للاستجابات في اختبارات الأداء قام "ماير وزملاؤه" باستخدام ثلاثة محكات وهي:

1- **محك الإجماع**: ويتم فيه مقارنة إجابات الفرد مع كافة إجابات المجموعة الخاضعة للاختبار (أو عينة معيارية سابقة)، ويحصل الأفراد على نقاط وفقاً لمدى اتفاقهم مع إجماع المجموعة. فإذا حدد الفرد إجابة حددها 75% من المجموعة؛ تزداد نتيجته بمقدار 0.75، وفي بعض الأحيان يكون إجماع المجموعة خاطئ لذا يعد من المهم دراسة البدائل عند اتخاذ هذا المحك (Mayer et al, 2000 ; Mayer et al, 2004).

2- **محك اتفاق الهدف:** ويتم فيه تحديد الإجابة الصحيحة للذكاء الوجداني من خلال لغة الشعور التي يتم التعبير عنها ذاتياً من قبل الهدف، إذ إن الفرد الذي يجرب شعوراً معيناً في

أحد المواقف يطلق عليه (الهدف)، والفرد الذي يحدد شعور الهدف يطلق عليه (الحكم)، واتفاق الحكم مع شعور الهدف الذي عبر عنه ذاتياً يطلق عليه (محك اتفاق الهدف)، اعتمدت العديد من الدراسات هذا المحك لكونه مباشراً ومنطقياً إلا أنه قد يصادف الهدف مشاعر معقدة، أو قد لا يجيد التعبير عنها وتصنيفها، أو قد يشوه التقارير الذاتية عن المشاعر تأثراً بالمرغوبية الاجتماعية (Mayer & Geher, 1996).

3- **محك رأي الخبراء:** ويتم فيه مقارنة إجابات الأفراد مع إجماع رأي الخبراء، وأشار (ليجري Legree 1995، كما ورد في الهنائي، 2002) إلى أن الخبراء أجدر على فهم الوجدان أكثر من الأفراد أنفسهم، إذ يطلب من الباحثين في العواطف والانفعالات والمتخصصين في علم النفس العيادي قراءة الاختبار وتحديد الإجابة الصحيحة بالنسبة لمشاعر أبطال القصص الواردة في مفردات الاختبار، وتعد إجابة الفرد صحيحة إذا تطابقت مع إجماع رأي الخبراء التي تُعد مفتاحاً لتصحيح الاختبار.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية نموذج "ماير وسالوفي" كأساس نظري لبناء وتطوير مقياس من نوع اختبارات الأداء، لكون هذا النموذج فسر الذكاء الوجداني على أساس قدرة واحدة، مما لا يتعارض نظرياً مع أحد افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة عند استخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة.

وقد دعت الحاجة لظهور نظرية الاستجابة للمفردة وتطويرها لمعالجة جوانب القصور التي واجهتها نظرية القياس التقليدية ومن أهمها: اعتماد الخصائص السيكو مترية على خصائص عينة المفردات التي يتضمنها الاختبار وعلى خصائص عينة الأفراد المطبق عليهم مما نتج عن ذلك نظام قياس تربوي ونفسي غير مستقر، وافتراض نظرية القياس التقليدية ميزاناً خطياً يؤدي إلى جمع درجات الفرد في جميع المفردات، بالإضافة إلى تمثيل السمة المقاسة دالة خطية مطردة، أي كلما زادت درجة الفرد في الاختبار دل على زيادة مقدار السمة المقاسة لديه، وأيضاً تغير تكوين الاختبار بمرور الزمن؛ بمعنى أن الاختبار أداة قياس وحيدة، فبعد مضي الوقت يظهر عليه جوانب ضعف مما يتطلب استبداله باختبار جديد وهكذا تستمر العملية (علام، 2000، ص 68-681).

وتقوم نظرية الاستجابة للمفردة على افتراضات أساسية ذكرها Hambleton (1985, pp. 16-30) & Swaminathan وهي: **افتراض أحادية البعد** ويقصد به: "وجود قدرة أو سمة واحدة ضرورية تفسر أداء الأفراد على الاختبار" (p.16). **افتراض الاستقلال الموضوعي** ويقصد به: "استجابات الأفراد على

المفردات المختلفة مستقل إحصائياً، بمعنى عدم تأثر أداء الفرد في مفردة ما - سواء للأفضل أو الأسوأ - في إجاباته على أي مفردة أخرى في الاختبار"(p. 23). **افتراض منحنى خصائص المفردة** ويقصد به: "انحدار درجة المفردة على القدرة، ويطلق عليه مسمى المنحنى المميز للمفردة، وهو دالة رياضية تربط احتمالية النجاح على إحدى المفردات بالقدرة التي يتم قياسها بواسطة مجموعة من المفردات أو الاختبار الذي يحتوي عليها"(p. 25). **افتراض التحرر من السرعة** ويقصد به: " الاختبارات التي تستخدم نماذج الاستجابة للمفردة لا يتم إجراؤها تحت ضغط زمني، أي أن الأفراد الذين يخفقون بالإجابة على مفردات الاختبار يكون السبب عائداً إلى محدودية قدراتهم وليس لفشلهم بالوصول لمفردات الاختبار"(p. 30).

وتحتوي نظرية الاستجابة للمفردة على مجموعة من النماذج المساعدة في عملية القياس عند بناء الاختبارات وتطويرها، واختيار مفردات ذات خصائص مناسبة، وهي **نماذج ديناميكية** وتستخدم لقياس قدرة الفرد في فترة زمنية معينة، **ونماذج استاتيكية** وتستخدم لقياس التغير أو التحسن الذي يمكن أن يحدث في السمات أو القدرات المختلفة في فترات زمنية متباعدة، وتحتوي على نماذج غير احتمالية ونماذج احتمالية (علام، 2000، ص 685-681). وتضم النماذج الاحتمالية أحادية البعد أربع نماذج لوجستية تهدف إلى تحديد العلاقة بين احتمالية الاستجابة الصحيحة للمفردة ودرجات القدرة للفرد ،وذلك من خلال معادلة رياضية، وهي **النموذج اللوجستي أحادي المعلمة** ويعمل على تدريج مفردات الاختبار وفقاً لمعلمة الصعوبة، **النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة** ويعمل على تقدير معلمة الصعوبة ومعلمة التمييز، **النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة** ويعمل على تقدير معلمة الصعوبة ومعلمة التمييز ومعلمة التخمين، **النموذج اللوجستي رباعي المعلمة**؛ ويعمل على تقدير معلمة الصعوبة ومعلمة التمييز ومعلمة التخمين ومعلمة اللامبالاة، ويفترض معالجة أثر تحديد الاستجابة غير الصحيحة من قبل الأفراد من ذوي القدرة المرتفعة على مفردات الاختبار نتيجة عدم الاهتمام أو اللامبالاة، أو قد تكون لديهم تصورات أخرى غير التي يفترضها معد الاختبار (Hambleton & Swaminathan،1985)

ذُكر النموذج اللوجستي رباعي المعلمة لأول مرة من قِبل العالم رودريك ماكدونالد McDonald عام 1967م، وتم اقتراحه بشكل رسمي من قِبل Barton & Lord عام 1981م (Hambleton & Swaminathan، 1985). بهدف تحديد التقدير الحقيقي لاستجابات الأفراد على الاختبار، ويقوم على افتراض

"إدخال الخط التقاربي العلوي بقيمة أقل بقليل من (1.0) تسمح للفرد من ذوي القدرة المرتفعة بالإغفال عن مفردة سهلة دون أن يتأثر تقدير قدرته بشكل كبير" (Barton & Lord, 1981, p. 2).

وبهدف تحديد موقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة، يمكن للباحثة استعراض بعض الدراسات السابقة وفق محورين هما:

اولاً: دراسات تناولت الذكاء الوجداني باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة.

ثانياً: دراسات تناولت النموذج اللوجستي رباعي المعلمة.

أولاً: دراسات تناولت الذكاء الوجداني باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة.

فقد استهدفت **دراسة** Rossen et al. (2008) فحصاً دقيقاً للبنية النظرية الكامنة لاختبار الذكاء الوجداني ماير وسالوفي وكاروسو (MSCEIT) الإصدار الثاني، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA)، ويحتوي على 141 مفردة تندرج تحت أربعة مكونات رئيسية (الإدراك والتقييم والتعبير عن العواطف والانفعالات، التيسير الوجداني للتفكير؛ فهم وتحليل الانفعال وتوظيف المعرفة الوجدانية؛ التنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو الوجداني والفكري، وبلغ عدد أفراد العينة (150) طالباً جامعياً، و(40) رجلاً، و(110) امرأة من مدينة فلوريدا الأمريكية، وتم استخدام برنامج (**LISREL 8.7**) وأظهرت النتائج : وجود عامل عام يفسر الارتباط بين المكونات من الدرجة الأولى، إلا أن الاختبار يفتقر للدقة البنائية ولا يقيس جميع المكونات المفترض قياسها، وتعد البيانات المستخرجة منه مشكوك فيها ولا يستطيع الممارسون استخراج نتائج واضحة ومفيدة من درجاته، باستثناء درجة الذكاء الوجداني الكلية.

بينما هدفت **دراسة Karim (2010)** إلى استخدام نظرية الاستجابة للمفردة، لرصد وتقييم مدى دقة وصحة مقياس "وانغ ولو" في إجراء الترقيات والتدريب والتطوير للأفراد، إذ تم استخدام مقياس (**WLEIS: Wong & Law, 2002**) ويحتوي على 16 مفردة تندرج تحت أربعة مكونات رئيسية (التقييم الذاتي للعاطفة، التقييم العاطفي للآخرين، تنظيم المشاعر، استخدام المشاعر)، وتتراوح الاستجابات بين 7 فئات وفق تدريج ليكرت، وبلغ عدد أفراد العينة (481) طالباً جامعياً من محافظة بلوشستان الباكستانية، وتم تطبيق نموذج سيمجيما (Samejima (1969 من برنامج آر (**R packages (1tm**) ، وأظهرت النتائج : ميل دقة مقياس (WLEIS) إلى الانخفاض لدى الأفراد من ذوي القدرة المرتفعة في السمة المقاسة، وأعطت نتائج المقاييس الفرعية للمقياس قياساً مناسباً للأفراد من ذوي القدرة المنخفضة إلى المتوسطة في الذكاء الوجداني، وأشارت النتائج إلى أن المقياس غير قادر على التمييز

بين الأفراد من ذوي القدرة المرتفعة في السمة المقاسة، مما يتضح أنها أداة غير مناسبة لاختيار أو ترقية الأفراد من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع.

ومن جهة أخرى أجريت **دراسة Cooper & Petrides (2010)** بهدف استخدام نظرية الاستجابة للمفردة لفحص الخصائص السيكومترية لاستبيان سمات الذكاء الوجداني، إذ تم استخدام استبيان **(TEIQue–SF)** القصير ويحتوي على 30 مفردة تندرج تحت أربعة عوامل رئيسية (الرفاهية، ضبط النفس، الوجدان، الاجتماعية)، وتتراوح الاستجابات بين 7 فئات وفق تدريج ليكرت، وبلغ عدد أفراد العينة الأولى (1119) فرداً، بينما بلغ عدد أفراد العينة الثانية (866) فرداً من الجامعة وعامة المجتمع البريطاني، وتم تطبيق نموذج سيمجيما **Samejima (1969)**، باستخدام برنامج **Multilog 7.0.3** من قِبل **(Thissen, 2003)** ، وأظهرت النتائج : تمتع استبيان (TEIQue–SF) بخصائص سيكومترية جيدة، وأظهرت مفرداته معامل تمييز عالية، وأظهرت بعض المفردات ضعفاً في الخصائص السيكومترية من ناحية انخفاض معامل التمييز وتداخلها مع سمات أخرى، وتشير الدراسة أن عدد فئات الاستجابات الكثير؛ أدى إلى تباين السمة المقاسة بين الأفراد لذا تقليل فئات الاستجابات لقياس القدرات المعرفية يعمل على تجانس السمة المقاسة بين الأفراد، كما أظهرت معظم المفردات قيماً عالية لمعلومات المفردة في مستويات السمة المقاسة وميلها للانخفاض بشكل حاد لدى الأفراد من ذوي القدرة المرتفعة، بينما أظهرت قيم معلومات الاختبار أن الأداة ككل تتمتع بدقة قياس جيدة لمستويات القدرة المنخفضة والمتوسطة في السمة المقاسة وميلها للانخفاض لدى الأفراد من ذوي القدرة المرتفعة جداً.

وأجرى Fiori et al. (2014) دراسة بهدف استخدام نظرية الاستجابة للمفردة لتحليل اختبار القدرة للذكاء الوجداني لفهم مدى إمكانية الوثوق به كمقياس للفروق الفردية، وتم استخدام اختبار ماير وسالوفي وكاروسو (MSCEIT) إصدار 2.0، ويحتوي على 141 مفردة تندرج تحت أربع مكونات رئيسية (الإدراك والتقييم والتعبير عن العواطف والانفعالات، التيسير الوجداني للتفكير، فهم وتحليل الانفعال، وتوظيف المعرفة الوجدانية، التنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو الوجداني والفكري)، وبلغ عدد أفراد العينة (729) طالباً جامعياً من المجتمع الفرنسي، وتم استخدام برنامج Con Quest والحزمة 1tm ، وأظهرت النتائج: انخفاض معامل صعوبة المفردات لذوي القدرة المرتفعة في السمة المقاسة نظراً لسهولة مفردات الاختبار، وأظهر تحليل نظرية الاستجابة للمفردة عدم تجانس مفردات الاختبار في مقدار المعلومات المقدمة، وتمتع جميع مكونات

الاختبار الرئيسية بمعامل تمييز ملائمة بين الأفراد من ذوي القدرة المنخفضة فقط، وتنخفض بين الأفراد من ذوي القدرة المتوسطة والمرتفعة، في حين قدم الأفراد من ذوي القدرة المتوسطة الاستجابات نفسها مع ذوي القدرة المرتفعة في الذكاء الوجداني، ومن جهة أخرى ترى الباحثة أن الاختبار قد يقدم نتائج غير موثوقة نظراً لفشله في الكشف عن الفروق بين الأفراد من ذوي القدرة المتوسطة والأفراد من ذوي القدرة المرتفعة في المكونات الرئيسية للذكاء الوجداني التي يفترض قياسها، ويعتقد أن تطبيق الاختبار قد يكون مناسباً مع الأفراد الذين يتوقع أن تكون مستوى قدراتهم في الذكاء الوجداني منخفضة داخل العيادات النفسية لا مع الأفراد العاديين.

وأعد Adriaenssens **(2015)** دراسة بهدف استخدام نظرية الاستجابة للمفردة للتحقق من خصائص المفردات وفهم البنية الداخلية للبيانات لكل من اختبار المواقف لفهم الوجدان (STEU)، واختبار المواقف لإدارة الوجدان (STEM)، ويحتوي اختبار STEU على 42 مفردة، بينما يحتوي اختبار STEM على 30 مفردة من مستوى الاستجابة الثنائية (1/0)، إذ بلغ عدد أفراد العينة (1491) من أفراد المجتمع الهولندي، وتم استخدام برنامج R حزمة mirt ، وأظهرت النتائج: مناسبة النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة (التمييز) مع بيانات الاختبارين، إلا أنه تم ملاحظة معاملات تمييز سلبية قريبة من الصفر لبعض المفردات، وهذه النتيجة تعبر عن وجود إشكالية، لأن الأفراد من ذوي القدرة المرتفعة في السمة المقاسة يصبح لديهم احتمالية أقل لحل المفردة بشكل صحيح، وتشير معاملات التمييز القريبة من الصفر أنها مفردات فقيرة تسفر عن الحد الأدنى من المعلومات السيكومترية أو انعدامها، وكشفت نتائج البنية الداخلية لبيانات كلا الاختبارين عن عدم تحقق افتراض أحادية البعد وهو أحد افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة، ويحتوي اختبار STEU على ثمانية عوامل تمثل مجموعات مختلفة من المشاعر، بينما يضم اختبار STEM أربعة عوامل تمثل أنماطاً مختلفة لإدارة المشاعر، وبالرغم من التوصل لعامل قابل للتفسير إلا أن الارتباطات بين المفردات كانت منخفضة بشكل عام، مما نتج عن عوامل تفسر قدراً محدوداً من التباين في اختباري القدرة في الذكاء الوجداني، بينما أظهرت نتائج التحقق في العلاقة بين معامل سهولة وتمييز المفردة عن وجود اتجاه خطي، وبالرغم من تطوير اختباري **STEU** و **STEM** من إطار نظري واضح، إلا أنه لا يزال من الصعب العثور على المفردات التي تميز بشكل جيد بين الأفراد من ذوي القدرة المرتفعة.

وهدفت **دراسة Cho et al. (2015)** إلى التحقق من الخصائص السيكو مترية لثلاثة مقاييس للذكاء الوجداني (وانغ ولو، شط، تي كي) باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، وتم تطبيق مقياس

وانغ ولو (WLEIS: Wong & Law, 2002) ويحتوي على 16 مفردة تندرج تحت أربعة مكونات رئيسية (التقييم الذاتي للعاطفة، التقييم العاطفي للآخرين، تنظيم المشاعر، استخدام المشاعر)، وتتراوح الاستجابات بين 7 فئات وفق تدريج ليكرت، بالإضافة إلى استبيان شط (سكوت) للذكاء الوجداني من نوع التقرير الذاتي (Schutte Self-Report Emotional Intelligence Scale) ، تم تصميم الاستبيان اعتماداً على التصور الأول لـ "ماير وسالوفي " في الذكاء الوجداني عام 1990، ويحتوي على 33 مفردة، وتتراوح الاستجابات بين 5 فئات وفق تدريج ليكرت، وأيضاً تم استخدام استبيان (TEIQue–SF) القصير ويحتوي على 30 مفردة تندرج تحت أربعة عوامل رئيسية (الرفاهية، ضبط النفس، الوجدان، الاجتماعية)، وتتراوح الاستجابات بين 7 فئات وفق تدريج ليكرت، وبلغ عدد أفراد العينة (355) طالباً من المجتمع الأمريكي، وتم استخدام نموذج Samejima ، وأظهرت النتائج : قدرة مقاييس الذكاء الوجداني على تقدير مستويات الأفراد من ذوي القدرة المتوسطة بشكل أفضل من تقدير مستويات الأفراد من ذوي القدرة المرتفعة، وكشف نموذج الهيمنة (dominance model) أنه أكثر ملاءمة للنموذج بالنسبة لمقياس وانغ ولو (WLEIS) وملاءمته أيضاً لمعظم مكونات مقياس شط (SEIT) باستثناء مكون تنظيم الحالة المزاجية والتفاؤل، فيما لاءم كل من نموذج الهيمنة ونموذج النقطة المثالية (ideal point model) استبيان (TEIQue–SF).

و هدفت **دراسة** Snowden et al. (2015) إلى اختبار الصدق البنائي لاستبيان سمات الذكاء الوجداني، إذ تم استخدام استبيان (TEIQue–SF) القصير ويحتوي على 30 مفردة تندرج تحت أربعة عوامل رئيسية (الرفاهية، ضبط النفس، الوجدان، الاجتماعية)، وتتراوح الاستجابات بين 7 فئات وفق تدريج "ليكرت"، وبلغ عدد أفراد العينة (938) طالباً جامعياً من كليتي التمريض والحاسب الآلي بواقع (149)طالباً، و(785)طالبة من المجتمع الأسكتلندي، وتم استخدام برامج SPSS و AMOS و WINSTEPS ، وأظهرت النتائج مساهمة معظم مفردات استبيان سمات الذكاء الوجداني بشكل فريد في السمة الكامنة باستخدام نموذج راش، وعدم مناسبة خمس مفردات مع النموذج المتبع بسبب أداء المفردة التفاضلي (حسب الجنس)، وكشف التحليل العاملي التوكيدي عن وجود أربعة عوامل مرتبطة فيما بينها.

وأجرى **Fajrianthi & Zein (2017)** دراسة **بهدف** تطوير اختبار ذكاء وجداني بما يتناسب مع سياق مكان العمل الإندونيسي، وفحص البنية الداخلية للاختبار باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، إذ تم بناء الاختبار بما يتناسب مع طبيعة العمل الإندونيسية، وأطلق عليه مسمى (Airlangga Emotional

Intelligence Test) ويحمل الاختصار (TKEA)، ويحتوي على 120 مفردة تندرج تحت ثلاث مجموعات فرعية: 1-التقييم الوجداني، 2- الإدراك الوجداني، 3-التنظيم الوجداني، وبلغ عدد أفراد العينة (752) فرداً من الباحثين عن عمل، والحاصلين على الترقيات من المجتمع الإندونيسي، ولضمان جودة خصائص الاختبار السيكومترية، تم تطبيق التحليل العاملي التوكيدي ونظرية الاستجابة للمفردة باستخدام برنامج Mplus v.6 (Muthén & Muthén, Los Angeles, CA, USA) لتحليل البيانات، وأظهرت النتائج تحقق افتراض أحادية البعد، ولكل مجموعة فرعية عامل واحد فقط بما يتناسب مع طبيعة المقياس، بالإضافة إلى تحقق افتراض الاستقلال الموضعي لكل مجموعة فرعية بشكل مستقل إذ إن نجاح أو فشل الفرد في الإجابة على مفردة من أي مجموعة فرعية للاختبار؛ لا يؤثر على أداء المشاركين في المجموعات الفرعية الأخرى، وتوصلت النتائج إلى أن مفردات المجموعتين الفرعيتين 1،2 تُعد سهلة إلى حد ما وأكثر ملاءمة لقياس التقييم الوجداني والإدراك الوجداني بالنسبة للأفراد من ذوي القدرة المنخفضة في السمة المقاسة، بينما كشفت نتائج تحليل النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة بأن كافة المجموعات الفرعية تتمتع بمعامل تمييز معتدلة قادرة على أن تميز بين قدرات المشاركين بشكل مناسب، ويمكن تصنيف معامل التمييز في المجموعة الفرعية 1 بين المتوسط والسهل، بينما معامل التمييز في المجموعتين الفرعيتين 2،3 يمكن تصنيفها على أنهما سهلان، وتشير النتائج إلى أن أداء اختبار (TKEA) جيد جداً في قياس الذكاء الوجداني للأفراد من ذوي القدرة المنخفضة في السمة المقاسة، ويمكن تطوير الأداة من خلال اختيار المفردات التي تتمتع بقيم معلومات عالية وأكثر ملاءمة للمجتمع الخاضع للقياس.

وفي **دراسة عكاشة وآخرين (2020)** بهدف استخدام النموذج اللوجستي أحادي المعلمة "معلمة الصعوبة – وفق نموذج راش" في بناء مقياس الذكاء الانفعالي الجمعي، وتدريج مفرداته تبعاً للصعوبة، بوحدة قياس مُعرفة، وعمل تقديرات للقدرة تقابل كل درجة خام كليه محتملة على المقياس، والتحقق من صدق المقياس وثباته في صورته النهائية، إذ تم بناء مقياس الذكاء الانفعالي الجمعي من قبل فريق البحث ويحتوي على 60 مفردة تندرج تحت تسعة أبعاد وهي: 1-فهم العلاقات الشخصية. 2-مواجهة الأعضاء الذين ينتهكون المعايير. 3-سلوك الرعاية. 4-التقييم الذاتي للفريق. 5- خلق مصادر للعمل مع الانفعال. 6-خلق بيئة إيجابية. 7-استباقية حل المشكلات. 8-فهم المنظمة. 9-بناء علاقات خارجية، بينما بلغ عدد أفراد العينة (500) طالبة جامعية من المجتمع المصري، وتم استخدام برنامجي Win steps و SPSS V25 ، لتدريج مفردات المقياس على تدريج واحد باستخدام نموذج

راش، وأظهرت النتائج: إمكانية تدريج مفردات مقياس الذكاء الانفعالي الجمعي على تدريج خطي متصل باستخدام النموذج اللوجستي أحادي المعلمة لراش، وذلك بعد حذف الأفراد والمفردات التي لا تناسب مع أسس القياس الموضوعي، وكشفت نتائج الدراسة عن إمكانية قياس القدرات المختلفة من السمة المقاسة، وبذلك أمكن عمل تقدير لقدرات الأفراد المقابلة لكل درجة خام كلية محتملة على مقياس الذكاء الانفعالي الجمعي، والتحقق من صدق المقياس وثباته في صورته النهائية.

وهدفت **دراسة Wang et al. (2023)** إلى تطوير نسخة مختصرة من مقياس روتردام للذكاء الوجداني **Scale** Rotterdam Emotional Intelligence باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، إذ تم تطبيق اختبار مقياس روتردام للذكاء الوجداني (REIS) الذي يحتوي على 14 مفردة في نسخته المختصرة، تندرج تحت أربعة مكونات رئيسية (إدراك مشاعر الفرد، استخدام مشاعر الفرد، إدراك مشاعر الآخرين، إدارة مشاعر الآخرين)، وتتراوح الاستجابات بين 5 فئات وفق تدريج "ليكرت"، وبلغ عدد أفراد العينة (800) مشارك من المجتمع الصيني، وتم استخدام برنامج R عند تقدير المعالجة الإحصائية، وأظهرت النتائج: تمتع المقياس بمؤشرات صدق بناء عالية مقبولة وموثوقة، وكما أكدت الارتباطات العالية (أكثر من 0.70) بين درجات النسخة المختصرة ومقياسي EIS و WLEIS على صدق التوافق للنسخة المختصرة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية نموذج سيمجيما للاستجابات المتدرجة في تقدير القدرات بدقة لمستويات القدرة المتوسطة، وفشل في تقدير مستويات القدرة المرتفعة.

ثانياً: دراسات سابقة تناولت النموذج اللوجستي رباعي المعلمة

هدفت **دراسة زواهرة (2014)** إلى الكشف عن أثر عدد البدائل في تقدير معالم الأفراد والمفردات باستخدام نموذج رباعي البارامتر ونموذج موكن اللابارامتري، وتكون الاختبار من 45 مفردة من نوع الاختيار من متعدد، واختلف عدد بدائل المفردات إذ تراوحت بين بديلين إلى أربعة بدائل، وتم تقدير البيانات باعتماد مستوى الاستجابة الثنائية (1/0)، إذ بلغ عدد أفراد العينة (4500) فرد من المجتمع الأردني، وتم استخدام برنامج TESTGRAF لتقدير قيم معالم المفردات ومعلمة القدرة للنموذج الرباعي ونموذج موكن (MOKKEN) اللابارامتري، بالإضافة إلى برنامج Exametrika V.5.3 للتحقق من النموذج رباعي المعلمة البارامتري، وبرنامج MSP5 لنموذج موكن اللابارامتري وأظهرت النتائج: وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمعلمة الصعوبة والتمييز في النموذج الرباعي البارامتري تعزى لمتغير عدد البدائل؛ وبعد إجراء المقارنات البعدية أظهرت النتائج وجود فرق في التمييز بين متوسطي البديلين والأربعة بدائل يعود لصالح

الأربعة بدائل، ويوجد فرق دال احصائيا بين البديلين والثلاثة بدائل لصالح الثلاثة بدائل، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمعلمة القدرة في النموذج الرباعي البارامتري تعزى لمتغير عدد البدائل؛ لصالح معلمة القدرة المقدرة باستخدام النموذج الرباعي البارامتري عندما يكون عدد البدائل أربعة مقارنة بمعلمة القدرة المقدرة باستخدام النموذج الرباعي البارامتري عندما يكون عدد البدائل اثنين، وأيضاً عدم وجود توافق بين دالة معلومات الاختبار (ككل) ودالة معلومات المفردة لكل مفردات النموذج البارامتري من جهة، وبين دالة معلومات الاختبار (ككل) ودالة معلومات المفردة لكل مفردات النموذج اللابارامتري من جهة أخرى على اختلاف مستويات المتغير عدد البدائل (بديلين ثلاثة بدائل أربعة بدائل) لصالح دالة معلومات الاختبار (ككل) ودالة معلومات المفردة للنموذج الثلاثي اللامعلمي إذ كانت أعلى من دالة معلومات الفقرة للنموذج الرباعي المعلمي على مستوى الاختبار ككل والفقرات على اختلاف عدد البدائل (بديلين ثلاثة بدائل أربعة بدائل) ، وكشفت النتائج عن وجود توافق بين منحنى خصائص الاختبار (ككل) ومنحنى خصائص المفردة لكل مفردات النموذج البارامتري من جهة، وبين منحنى خصائص الاختبار (ككل) ومنحنى خصائص المفردة لكل مفردات النموذج اللابارامتري على اختلاف مستويات المتغير عدد البدائل (بديلين، ثلاثة بدائل أربعة بدائل). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه من المحتمل أنه لا يفترض وجود عدم توافق بينهما في منحنى خصائص الاختبار ومفرداته.

وهدفت دراسة **Świst (2015)** إلى التحقق من فعالية النموذج اللوجستي رباعي المعلمة كأداة للكشف عن عيوب صياغة أسئلة الاختبار، بالاعتماد على اختبار الثانوية العامة الموحد للغة البولندية قسم القراءة فقط، ويحتوي على 20 مفردة من نوع الاختيار من متعدد، ويتطلب من الفرد تحليلاً نقدياً وتفسيراً لمقالات ومقتطفات من كتب وقصائد، وبلغ عدد أفراد العينة التي شملت جميع الطلاب المختبرين خلال العامين 2012-2014 والبالغ عددهم (1.136.338) من المجتمع البولندي، وتم استخدام حزمة mirt وأظهرت النتائج كفاءة النموذج اللوجستي رباعي المعلمة في الكشف عن عيوب صياغة أسئلة الاختبار، إلا أنه يتطلب وقتاً كبيراً عند اجراء العمليات الحسابية، وأشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية الكشف عن عيوب صياغة أسئلة الاختبار من خلال استخدام التحليل النوعي أو استخدام نماذج IRT الأبسط التي عادة ما تعيب على الأسئلة ذات التمييز الأقل.

واستهدفت **دراسة الشريفين ومناصرة (2017)** تقدير خصائص توزيع قدرات الأفراد، ومعالم المفردات للاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم في مادة العلوم العامة للصف الرابع الأساسي

وفق نماذج نظرية الاستجابة للمفردة المعلمية واللامعلمية (IRT)، وإجراء مقارنة بين النماذج المستخدمة: نموذج ثلاثي المعلمة، ونموذج رباعي المعلمة، ونموذج موكن اللامعلمي، وتكون الاختبار من 25 مفردة من نوع الاختيار من متعدد، وبلغ عدد أفراد العينة (1010) طلاب من الصف الرابع الأساسي، وتم استخدام برنامج Bilog-MG3 للتحقق من النموذج ثلاثي المعلمة وبرنامج Exametrika V.5.3 للتحقق من النموذج رباعي المعلمة، وأظهرت النتائج: أن النموذج رباعي المعلمة والنموذج ثلاثي المعلمة تفوقا بدرجة دالة عند مستوى (α= 0.05) في تقدير معلمة التمييز مقارنة بالنموذج الثلاثي اللامعلمي، وأن النموذج اللامعلمي تفوق في تقدير معلمة الصعوبة مقارنة بالنموذج ثلاثي المعلمة والنموذج رباعي المعلمة؛ ويمكن القول أن النموذج الثلاثي اللامعلمي كان أكثر تشدداً في تقدير معلمة الصعوبة لمفردات الاختبار مقارنة بالنماذج المعلمية التي توصف بالمرنة في تقدير معلمة تمييز مفردات الاختبار، وأيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمعالم التخمين للمفردات تعزى للنموذج المستخدم، وكشفت النتائج أن تقديرات قدرة الأفراد في النموذج رباعي المعلمة ظهرت بدقة أكبر مقارنة بالنموذج ثلاثي المعلمة، بالإضافة إلى تفوق النموذج اللامعلمي على النموذج ثلاثي المعلمة في تقديرات القدرة، مما يستدل على أن النموذج رباعي المعلمة يعطي تقديرات حقيقة لقدرة الأفراد.

وفي **دراسة الرشيدي (2017)** بهدف الكشف عن أثر عدد البدائل في اختبار الاختيار من متعدد في الخصائص السيكومترية لاختبار تحصيلي ومفرداته باستخدام نموذج ثلاثي المعلمة ونموذج رباعي المعلمة التابعين لنظرية الاستجابة للمفردة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات وحدة (الإحصاء والاحتمالات)، ويحتوي الاختبار على 43 مفردة من نوع الاختيار من متعدد، إذ تم وضع ثلاثة نماذج للاختبار تتراوح بين ثلاثة وأربعة وخمسة بدائل، وبلغ عدد أفراد العينة (641) طالباً للصف الأول متوسط من طلاب المجتمع السعودي، وباستخدام برنامج SPSS للتحقق من أحادية البعد والاستقلال الموضعي، وبرنامج Exametrika V.5.3 للتحقق من النماذج اللوجستية ثلاثي المعلمة ورباعي المعلمة في نظرية الاستجابة للفقرة، توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال عند مستوى (α = 0.05) بين الأوساط الحسابية لمعلمة تمييز الفقرة المقدرة تعزى لمتغير عدد البدائل، لصالح البدائل الخمسة، وبين الوسط الحسابي لمعلمة تمييز مفردات الاختبار تعزى لمتغير نوع النموذج لصالح رباعي المعلمة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة بين الأوساط الحسابية لمعلمة الصعوبة تعزى لمتغير عدد البدائل، ووجود فروق دالة بين الوسطين الحسابيين لمعلمة

الصعوبة تعزى لمتغير نوع النموذج لصالح النموذج رباعي المعلمة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الأوساط الحسابية لمعلمة التخمين تعزى لمتغير عدد البدائل لصالح عدد البدائل الثلاثة، وبين الوسطين الحسابيين لمعلمة التخمين تعزى لمتغير نوع النموذج لصالح النموذج رباعي المعلمة، بالإضافة إلى عدم وجود فرق دال بين الأوساط الحسابية لقدرات الأفراد تعزى لمتغير عدد البدائل، لكن هناك فروقاً دالة بين الوسطين الحسابيين لقدرات الأفراد تعزى لمتغير نوع النموذج، لصالح النموذج رباعي المعلمة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة تعزى للأخطاء المعيارية لتقديرات قدرات الأفراد بين المفردات ذات عدد البدائل الخمسة مقارنة بالمفردات ذات عدد البدائل (ثلاثة، أربعة) لصالح المفردات ذات البدائل الخمسة، بالإضافة إلى وجود فروق دالة بين الأوساط الحسابية للأخطاء المعيارية لتقديرات قدرات الأفراد بين نوع النموذج المعلمي وعدد بدائل المفردة. ويُلاحظ أن النموذج الرباعي المعلمة أكثر فاعلية من النموذج الثلاثي عند عدد البدائل، وأيضاً وجود فرق دال بين الوسطين الحسابيين لدالة معلومات الاختبار تعزى لمتغير نوع النموذج، لصالح النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة، وبين الأوساط الحسابية لدالة معلومات الاختبار، تعزى لمتغير عدد البدائل لصالح المفردات ذات البدائل الخمسة، مما يشير إلى عدم وجود دلالة إحصائية للتفاعل بين نوع النموذج المعلمي وعدد بدائل المفردة وكان النموذج ثلاثي المعلمة أكثر فعالية من النموذج رباعي المعلمة لكافة نماذج الاختبار، ويتميز عند عدد البدائل الخمسة.

ومن جهة أجرت **Primi (2018) دراسة** بهدف الكشف عما إذا كان النموذج اللوجستي رباعي المعلمة التابع لنظرية الاستجابة للمفردة يعد أفضل طريقة لنمذجة مفردات اختبار رسم الشكل البشري، وتم تطبيق اختبار رسم الشكل البشري (HFD)، الذي يستهدف فئة الأطفال ما بين ٥-١٢ سنة، إذ يطلب من الطفل رسم رجل وامرأة في ورقتين منفصلتين، وتشترك كلا الرسمتين بـ٤٣ تفصيلاً و١٥ تفصيلاً مستقلاً لكل رسمة، ومن ثم يتم تقدير وجود التفاصيل أو انعدامها باستخدام نمط الاستجابة الثنائية (١،٠)، وبلغ عدد أفراد العينة (3144) طفلا من المجتمع البرازيلي، وتم باستخدام: برنامج آر R packages mirt لـ (Chalmers, 2012)، و Psych بالإضافة إلى Tidyverse، وتوصلت الدراسة إلى أن البنية الداخلية لمفردات اختبار رسم الشكل البشري معقدة ومنظمة وفق ترتيب هرمي، مما نتج عن ذلك عامل عام كبير ومجموعة من العوامل الأخرى بين المفردات، وبالرغم من تنوع العوامل داخل العامل العام إلا أنه لا يكشف عن أبعاد

متعددة لمفردات الاختبار، بالإضافة إلى أن بعض مفردات الاختبار لا يمكن أن تحدد السمة الكامنة لذوي القدرة المرتفعة، باستثناء المفردات التي تتضمن تفاصيل نادرة عن تفاوت المفردات فيما بينها في معلمة اللامبالاة، واستخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة يوفر ملاءمة أفضل لبيانات الاختبار مقارنة بنموذج ذي معلمة واحدة أو معلمتين، وعلى الرغم من ملاءمة هذا النموذج للاختبار؛ إلا أن الارتباطات بين نتائجه لا تختلف عن نتائج أي نموذج آخر ،وحتى مع نماذج أبسط مثل النظرية التقليدية، وكشفت الدراسة دعمها للاختلافات الظاهرة بين نماذج الاستجابة للمفردة خصوصاً مع عينة صغيرة في السن.

واجرى مرشود (2020) دراسة بهدف الكشف عن أثر عدد البدائل والمفردات في تقدير معالم الأفراد والمفردات باستخدام النموذج رباعي المعلمة البارامتري، وتم تطبيق اختبار تحصيلي في مادة علم النفس والحياة من إعداد الباحث، وتكون الاختبار من ثلاثة نماذج، وكل نموذج يحتوي على 43 مفردة، وبلغ عدد أفراد العينة (245) طالباً جامعياً من المجتمع الأردني، وتم استخدام برنامجي SPSS و Hexametrica V.5.3 لتحليل النتائج ، وتوصلت الدراسة إلى: مطابقة الأفراد والمفردات للنموذج رباعي المعلمة من خلال استخدام مؤشرات المطابقة، بالإضافة إلى تقدير معالم الأفراد والمفردات والخطأ المعياري في النظرية التقليدية كالصعوبة والتمييز، واستخدام نظرية الاستجابة للمفردة في معامل الصعوبة والتمييز والتخمين واللامبالاة، وتحققت الافتراضات الآتية: أحادية البعد، الاستقلال الموضعي بالإضافة إلى منحنى خصائص المفردة، ودالة معلومات المفردة، ودالة معلومات الاختبار، وأظهرت نتائج النظرية التقليدية وجود فروق بين متوسطي معلمة التمييز للمفردات ذات البديلين والثلاثة، وبين البديلين والأربعة، وذلك لصالح الثلاثة والأربعة بدائل، كما أظهرت النتائج وجود فروق في نظرية الاستجابة للمفردة بين متوسطي معلم اللامبالاة لعدد مفردات 9 و15 و9 و24، لصالح المفردتين (15، 24) .

بينما هدفت **دراسة Antoniou et al. (2022)** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار "رافن للمصفوفات المتتابعة الملون (Raven's CPM) من خلال تقدير وجود التخمين المصطنع واللامبالاة المصطنعة باستخدام الخط التقاربي السفلي والخط التقاربي العلوي للنماذج اللوجستية ثلاثي المعلمة ورباعي المعلمة، ويحتوي الاختبار على 36 مفردة تندرج تحت ثلاثة أشكال (A, AB, B) كل شكل يضم 12 سؤالا وتزداد صعوبتها تدريجياً، ويعتمد على مستوى الاستجابة الثنائية (1/0)، وبلغ عدد أفراد العينة (1127) طفلاً بواقع (530) ولداً و (597) بنتاً، تراوحت أعمارهم ما بين 5-11سنة

من المجتمع اليوناني، وتم استخدام برامج Mplus 8.7 و IRTPro 4.2 بالإضافة إلى برنامج R لتحليل البيانات، وتوصلت الدراسة إلى: تأثر شكلي الاختبار AB و B بالتخمين دون اللامبالاة وكان التخمين الناجح أكثر شيوعًا في شكل AB ، كما توصلت إلى أن تقدير الذكاء غير اللفظي في الاختبار يجب أن يتضمن طرق تقدير متغيرة بحيث يتم تقدير درجات الكفاءة بأعلى دقة ممكنة.

وتلاحظ الباحثة على الدراسات السابقة ما يلي

1- اعتماد معظم الدراسات السابقة عند التحقق من اختبارات ومقاييس الذكاء الوجداني باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة من خلال أحد النماذج اللوجستية الثلاثة، أحادي المعلمة وثنائي المعلمة وثلاثي المعلمة كدراسات؛ Rossen et al. (2008) ؛ Petrides & (2010) Cooper؛(2010) Karim ؛ ودراسة Cho et al. (2015)؛ ودراسة Snowden et al. (2015)؛ و Fiori et al. (2014)، Adriaenssens (2015) ؛ Fajrianthi & Zein (2017))، عكاشة وآخرين (2020) ؛ Wang et al. (2023).

2- أغلب الدراسات التي اهتمت باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة وخصوصاً النموذج اللوجستي رباعي المعلمة قامت بدراسة متغيرات مختلفة عن المتغير الذي تهتم الدراسة الحالية بدراسته، كدراسة زواهرة (2014) التي اهتمت بمتغير أثر عدد البدائل في تقدير معالم الأفراد والمفردات باستخدام نموذج بارامتري ونموذج لابارامتري؛ ودراسة الشريفين ومناصرة (2014) بتقدير خصائص توزيع قدرات الأفراد ومعالم مفردات الاختبار وفق نماذج نظرية الاستجابة للمفردة المعلمية واللامعلمية؛ ودراسة Świst (2015) للكشف عن عيوب صياغة أسئلة الاختبار باستخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة، ودراسة الرشيدي (2017) التي اهتمت بمتغير عدد البدائل؛ وأيضاً دراسة Primi (2018) التي استهدفت استخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة في تحليل اختبار رسم الشكل البشري (HFD)؛ ودراسة مرشود (2020) للكشف عن أثر عدد البدائل والمفردات في تقدير معالم الأفراد والمفردات باستخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة البارامتري؛ ودراسة Antoniou et al. (2022) للتحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار" رافن" للمصفوفات المتتابعة الملون.

3- ومما سبق يتضح ندرة وجود دراسات تشبه الدراسة الحالية تتناول تطوير مقياس الذكاء الوجداني باستخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة التابع لنظرية الاستجابة للمفردة، لمعالجة أثر تحديد الاستجابة غير الصحيحة من قبل الأفراد من ذوي القدرة المرتفعة على

مفردات الاختبار نتيجة عدم الاهتمام أو اللامبالاة، أو قد تكون لديهم تصورات أخرى غير التي يفترضها معد الاختبار (Hambleton & Swaminathan، 1985, p. 48). ويغطي النموذج جميع مستويات القدرة للأفراد في السمة المقاسة، ويأخذ في الاعتبار كافة النماذج اللوجستية السابقة كمعلمات؛ الصعوبة والتمييز والتخمين واللامبالاة.

وتسعى الدراسة الحالية إلى استخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة في تطوير مقياس للذكاء الوجداني كونه أرقى النماذج الاحتمالية التابعة لنظرية الاستجابة للمفردة وأكثرها دقة وموضوعية. إضافة إلى المميزات التي يتمتع بها كإدخال الخط التقاربي العلوي بقيمة أقل بقليل من واحد صحيح يتيح للفرد من ذوي القدرة أو السمة الكامنة المرتفعة بتفويت مفردة سهلة دون أن ينخفض تقدير قدرته. بالإضافة إلى تقدير احتمالية استجابة الفرد على المفردات الاختبارية من خلال معلمات؛ الصعوبة والتمييز والتخمين، واللامبالاة لوصف عمل المفردات بشكل كامل مما يسهم في تحسين تقدير المعالم (Barton & Lord, 1981; Reise & Waller, 2003).

مشكلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الاتية:

-ما تقديرات معالم مفردات مقياس الذكاء الوجداني وفقاً للنموذج اللوجستي رباعي المعلمة؟

- ما مدى صدق وثبات مقياس الذكاء الوجداني وفقا للنموذج اللوجستي رباعي المعلمة؟

- ما التدريج النهائي لمقياس الذكاء الوجداني وفقا للنموذج اللوجستي رباعي المعلمة؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

تطوير مقياس للذكاء الوجداني باستخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة لدى طالبات جامعة القصيم. استناداً على نموذج القدرة العقلية المقترح من قِبل Mayer & Salovey.. ويتحقق ذلك من خلال:

1- التعرف على قيم تقديرات معالم مفردات مقياس الذكاء الوجداني وفق النموذج اللوجستي رباعي المعلمة.

2- التحقق من معامل الصدق والثبات لمقياس الذكاء الوجداني وفق النموذج اللوجستي رباعي المعلمة.

3- الكشف عن التدريج النهائي لمقياس الذكاء الوجداني وفق النموذج اللوجستي رباعي المعلمة.

أهمية الدراسة:

من الناحية النظرية:

- تعد هذه الدراسة -على حد علم الباحثة- أول دراسة اهتمت بتطوير مقياس للذكاء الوجداني باستخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة، مما يلقي الضوء على طرق القياس الحديثة في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية.
- إثراء مكتبات التربية العربية بدراسة متخصصة في أحد مواضيع القياس والتقويم في علم النفس التربوي.
- تقديم إطار نظري باللغة العربية للنموذج اللوجستي رباعي المعلمة إذ إن هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بهذا النموذج.
- إضافة مقياس مطور للذكاء الوجداني باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة إلى مكتبة المقاييس والاختبارات النفسية.

من الناحية التطبيقية:

قد تساعد نتائج هذه الدراسة المهتمين بمجال القياس والتقويم بالانتفاع من الأداة المستخدمة والاستفادة مما تم التوصل إليه من نتائج بإجراء التطوير للاختبارات والمقاييس النفسية والتحصيلية بما يتلاءم مع افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة.

مصطلحات الدراسة:

تطوير الاختبار

"اختيار المفردات المناسبة وحذف غير الملائمة إن وجدت'وإضافة مفردات جديدة إذا لزم الأمر لتحقيق موضوعية القياس" (جاد الرب، 1999، ص9).

النموذج اللوجستي رباعي المعلمة (Four-Parameter Logistic Model)

هو أحد النماذج الاحتمالية أحادية البعد التابعة لنظرية الاستجابة للمفردة ويقصد به "إدخال الخط التقاربي العلوي بقيمة أقل بقليل من واحد صحيح، تسمح للطالب ذوي القدرة المرتفعة بالإغفال عن مفردة سهلة دون أن يتأثر تقدير قدرته بشكل كبير" (Barton & Lord, 1981, p. 2).

الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence)

"القدرة على إدراك المشاعر بدقة والتعبير عنها وتقييمها، وعلى توليد المشاعر بما يساعد عملية التفكير، وعلى فهم المشاعر والمعرفة الوجدانية، وتنظيم المشاعر بشكل تأملي لتعزيز النمو الوجداني والفكري" (Mayer & Salovey, 1997, p. 23) .

حدود الدراسة:

الحدود البشرية:

طالبات المرحلة الجامعية في جامعة القصيم.

الحدود الزمنية:

تم تنفيذ إجراءات الدراسة خلال العام الدراسي (1444هـ) / (2023).

الحدود المكانية:

أجريت الدراسة على كليات جامعة القصيم وهي: الكليات الشرعية، الكليات العربية والإنسانية، كلية الاقتصاد والإدارة، الكلية التطبيقية، الكليات العلمية، الكليات الصحية.

الحدود الموضوعية: استخدام النموذج اللوجيستي رباعي المعلمة في تطوير مقياس للذكاء الوجداني.

إجراءات الدراسة ومنهجيتها

وتتمثل في تحديد المنهج المتبع في الدراسة الحالية وتقديم وصف للمجتمع الأصلي والعينة المستمدة منه، بالإضافة إلى إجراءات بناء الأداة المستخدمة في جمع *البيانات، على النحو الآتي*:

اولاً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات جامعة القصيم، بإجمالي (13923) طالبة، للعام الدراسي / 2022 – 2023.

ثانياً: عينة الدراسة والمنهج المتبع:

تكونت عينة الدراسة من (1403) طالبة، بنسبة (10.08%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيارها بالطريقة المتاحة/العرضية، وتم نشر المقياس إلكترونياً من خلال منصات التعلم والتعليم كتطبيق البلاك بورد Blackoard Learn، ووسائل التواصل الاجتماعي المتاحة كتطبيق الواتس آب WhatsApp والتيليجرام Telegram، بالإضافة إلى زيارة الباحثة للمقر الرئيسي للكليات، ونشر الرابط

على الطالبات باستخدام وسيلة الإرسال السريع Airdrop بعد أخذ موافقتهن بالمشاركة، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول 2

العدد الإجمالي للطالبات في كل كلية إضافة إلى العدد الإجمالي لعينة الدراسة من كل كلية

الكلية	العدد الإجمالي للطالبات	عدد عينة البحث
كلية الشريعة والدراسات الإسلامية	2469	248
كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	3327	486
كلية الاقتصاد والإدارة	1912	
الكلية التطبيقية	692	97
كلية الطب البشري	334	100
كلية طب الأسنان	94	
كلية الصيدلة	279	
كلية التأهيل الطبي	228	
كلية العلوم الطبية والتطبيقية	164	
كلية العلوم	3044	472
كلية الحاسب	946	
كلية التصاميم والاقتصاد المنزلي	434	
المجموع	13923	1403

ثالثاً: إجراءات بناء مقياس الذكاء الوجداني.

إعداد خطة المقياس:

مر بناء مقياس الذكاء الوجداني بعدة خطوات متتابعة وهي كالآتي: تحديد المحتوى، تحديد النطاق السلوكي، بناء مفردات المقياس، صياغة مفردات المقياس، الصدق الوصفي (صدق المحكمين)، تحديد الإجابة الصحيحة بناء على محك رأي الخبراء، تطبيق المقياس على عينة استطلاعية.

١- تحديد المحتوى:

تم تحديد محتوى المقياس من خلال الرجوع إلى الأدبيات المفسرة للذكاء الوجداني وتحديد الإطار النظري الخاص "بماير وسالوفي المعدل (1997) Mayer & Salovey" الذي يعد نموذجاً فسر الذكاء الوجداني على أساس قدرة عقلية، وقد تكون الذكاء الوجداني من أربعة مكونات رئيسية، كل مكون يعبر عن قدرة تتفرع منها أربعة مستويات أو قدرات فرعية، وتم ترتيب المكونات الرئيسية

بشكل تصاعدي من العمليات النفسية البسيطة إلى العمليات النفسية المعقدة ابتداءً من إدراك وتقييم والتعبير عن العواطف والانفعالات، والتيسير الوجداني للتفكير، وفهم الانفعال وتحليله، وتوظيف المعرفة الوجدانية، والتنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو الوجداني والفكري، وينطبق الأمر ذاته مع المستويات أو القدرات الفرعية ،إذ تتدرج من قدرات بسيطة يسهل ملاحظتها إلى عمليات أكثر تعقيداً وتكون أقل وضوحاً، حسبما ذكر في مقدمة الدراسة.

ونظراً لأهمية المشاعر وتقلدها دوراً رئيسياً في الذكاء الوجداني اعتمدت الباحثة عجلة Plutchik (**1991**) عند بناء مفردات المقياس التي تعد الأكثر شهرة ووضوحاً في تصنيف المشاعر البشرية، وهي عبارة عن خارطة للمشاعر تضم ثمانية مشاعر أولية (خوف – غضب – حزن – فرح- ثقة – اشمئزاز – دهشة – ترقب)، إذ ارتبطت العجلة بتدرج الألوان، فالمشاعر الأولية لها لون ثابت ولكل شعور درجات متفاوتة بين الانخفاض والشدة. مما ترتب على ذلك تنوع مصطلحات الشعور الواحد، وتختلف عن بعضها في مستوى الشدة، فكلما انخفضت حدة الشعور عُبر عنه في عجلة "بلوتشك" بلون أفتح من درجة اللون الذي يحمله الشعور الأولي أو الأساسي، بينما إذا زاد الشعور واشتد؛ عُبر عنه بلون داكن من الدرجة نفسها، وذلك كالآتي (انزعاج – غضب – حنق)، ويقابل كل شعور نقيضه من المشاعر كما في الآتي (حزن / غضب)، وعند اندماج شعورين أساسيين يتكون لدى الفرد شعور جديد مختلف مثل (خوف + دهشة = رهبة)، وتم التوصل إلى كافة تفاصيل عجلة بلوتشك للمشاعر من خلال كتابه "The Emotions".

٢- تحديد النطاق السلوكي للذكاء الوجداني ومكوناته:

ساعد الإطار النظري للذكاء الوجداني لماير وسالوفي Mayer & Salovey (1997) على تحديد نطاق سلوكي واضح ودقيق وفق التنظيم الخاص بالنموذج، ولقياس معظم جوانب الذكاء الوجداني اتبعت الباحثة النطاق السلوكي العام للمكونات، بالإضافة إلى المستويات الفرعية لكل مكون رئيسي، وتم بناء المفردات وفق هذا التنظيم، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

النطاق السلوكي المحدد للذكاء الوجداني

مكونات رئيسية (قدرات عامة)	مستويات (قدرات فرعية)	عدد المفردات	النسبة المئوية
إدراك وتقييم والتعبير	القدرة على تحديد وجدان الفرد من خلال الحالة الجسدية والمشاعر	5	%6.75

مكونات رئيسية (قدرات عامة)	مستويات (قدرات فرعية)	عدد المفردات	النسبة المئوية
عن العواطف والانفعالات	والأفكار.		
	القدرة على تحديد انفعالات الآخرين والتصاميم والأعمال الفنية وذلك من خلال اللّغة والصوت والمظهر والسلوك.	5	%6.75
	القدرة على التعبير عن المشاعر بدقة، والتعبير عن الاحتياجات المرتبطة بتلك المشاعر.	5	%6.75
	القدرة على تمييز تعبير المشاعر الدقيق وغير الدقيق والصادق عن غير صادق.	4	%5.40
التيسير الوجداني للتفكير	يقدم الوجدان أولوية للتفكير من خلال توجيه الانتباه إلى المعلومات المهمّة .	5	6.75%
	العواطف والانفعالات واضحة ومتاحة بشكل كاف مما يسمح بتوليدها كأدوات تساعد على إصدار الأحكام والذاكرة المتعلقة بالمشاعر.	5	6.75%
	تقلّبات المزاج الوجداني تغيّر وجهة نظر الفرد من التفاؤل إلى التشاؤم، مما يشجّع على الأخذ بالاعتبار وجهات نظر متعددة.	3	%40.5
	اختلاف الحالات الوجدانية تشجع على تنوع أساليب حل المشاكل، مثلما ييسر الشعور بالسعادة التفكير الاستقرائي والابداع .	5	%6.75
فهم وتحليل الانفعال وتوظيف المعرفة الوجدانية	القدرة على تصنيف العواطف والانفعالات وإدراك العلاقة بين الكلمات والتصنيفات الوجدانية كالفرق بين الإعجاب والحب.	5	%6.75
	القدرة على تفسير المعاني التي تنقلها العواطف والانفعالات والعلاقة فيما بينها، مثل الحزن الناتج عن الخسارة.	5	%6.75
	القدرة على فهم المشاعر المعقدة كمشاعر الحب والكره المتزامن، أو شعور الرهبة الناتج عن اندماج بين شعوري الخوف والدهشة.	4	%5.40
	التعرف على التحولات المحتملة بين الوجدان مثل الانتقال من الغضب إلى الرضا أو من الغضب إلى الحرج .	5	%6.75
التنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو الوجداني والفكري	القدرة على الانفتاح للمشاعر سواء كانت سارة أم غير سارة.	5	%6.75
	القدرة على الاندماج بشكل واع في المشاعر أو الانفصال عنها اعتماداً على معلوماتها وفائدتها.	4	%5.40
	القدرة على مراقبة الوجدان بشكل واع في علاقتها بالذات والآخرين، كالتعرف على وضوحها ونمطها وتأثيرها ومعقوليتها.	4	%5.40
	القدرة على إدارة الوجدان في الذات والمتعلق بالآخرين من خلال تخفيف الوجدان السلبي وتعزيز الوجدان الإيجابي، دون قمعٍ أو مبالغةٍ في المعلومات المنقولة	5	%6.75

مكونات رئيسية (قدرات عامة)	مستويات (قدرات فرعية)	عدد المفردات	النسبة المئوية
المجموع: أربع قدرات عامة	16 قدرة فرعية بواقع أربع قدرات فرعية لكل قدرة عامة	74	%100

3- بناء مفردات المقياس:

بعد اختيار نظرية "ماير وسالوفي للذكاء الوجداني" وتحديد النطاق السلوكي المراد قياسه اطلعت الباحثة على عدد من الأدوات المنشورة لقياس الذكاء الوجداني بنوعيها اختبارات الأداء واستبانات التقرير الذاتي والاستفادة من أسلوب بناء المواقف كمفردات لقياس الذكاء الوجداني في اختبارات الأداء ومدى شمولية استبانات التقرير الذاتي للنطاق السلوكي المراد قياسه، مما ساعد على بناء مفردات اختبارية من نوع المواقف والعمل على تحقيق الجوانب التي تميزت بها الاختبارات المطلع عليها كاستقلال كل مفردة بموقف واحد لا تتسلسل أحداثه في مفردات أخرى، وتتضمن المواقف مؤشرات وأحداث واضحة بتفاصيل محددة كما جاء في مقياس "جولمان" (1995) Goleman ، ومقياس الفيل عام 2009، بالإضافة إلى توزيع مفردات الاختبار بطريقة منظمة حسب النطاق السلوكي الذي تنتمي له، وعرضها تدريجياً من المكون الأسهل إلى المكون الأصعب كما جاء في اختبار "ماير وسالوفي وكاروسو" (MSCEIT)، ولاحظت الباحثة تميز استبانات التقرير الذاتي باحتواء كل مفردة من مفرداتها على فكرة واحدة فقط، وتنوع الأفكار التي تقيس المكون الواحد، مما ساعد على اقتباس بعض الأفكار وتحويلها لمفردات اختبارية مع تغيير ما يلزم لملاءمة طبيعة اختبار الأداء، كما جاء في استبانة " Brackett et al., (2006)"؛ واستبيان Schutte، et al (1998)"

ولبناء مقياس من نوع اختبارات الأداء استعانت الباحثة بمراجع متنوعة لاقتباس مواقف حقيقية متعلقة بالجوانب الوجدانية وتحويلها لمفردات اختبارية وفق النطاق السلوكي المحدد للمقياس ومن بينها كتاب "الذكاء العاطفي" ترجمة ليلى الجبالي (2000) من إعداد جولمان Goleman 1995)؛ وأيضاً كتاب Children Are From Heaven من إعداد " Gray، 2000)"؛ ودراسة "Wilson & gilbert 2003؛ ودراسة "Woodzicka & LaFrance (2001).

كما استعانت الباحثة بمراجع أخرى ساعدت على بناء مفردات تقيس الذكاء الوجداني من جوانب متنوعة كالقدرة على إدراك الوجدان والمشاعر الصادقة وغير الصادقة للآخرين من خلال تعابير الوجه أو لغة الجسد، ومن هذه المصادر كتاب "Unmasking the face" إعداد " Ekman& Friesen (2003)"، إذ اهتما بتصنيف المشاعر البشرية وإدراكها من خلال تعابير الوجه، ويتم ذلك

عن طريق ملاحظة التفاصيل الدقيقة التي تظهر على الوجه والاستدلال بها عن نوع الشعور الذي ينتاب الفرد في الوقت الراهن، بالإضافة إلى كتاب "كشف الكذب" ترجمة بسام شيحا من إعداد (كريغ Craig، 2012)، موضحاً فيه تأثير المشاعر الوجدانية في الكشف عن الكذب، إذ تحدث استجابة انفعالية مثل: الخوف والتوتر والقلق ومشاعر الذنب والندم التي يمكن الاستدلال من خلالها على تعابير الوجه ولغة الجسد، موضحين أهمية التواصل غير اللفظي في إيصال الرسائل، والكشف عن المشاعر من خلال لغة الجسد فقط، ولبناء مفردات تقيس الذكاء الوجداني من خلال المؤشرات الموضحة لكل شعور في الكتب السابقة استعانت الباحثة برسام محترف لتحويل المعلومات المستفاد منها إلى رسومات تحمل وجوهاً أو أجساداً بشرية، إذ عبر كل عمل فني عن شعور محدد وفق المؤشرات المذكورة في المراجع.

4- صياغة مفردات المقياس:

تمت صياغة مفردات اختبارية لكل نطاق سلوكي للذكاء الوجداني، باستخدام أسئلة من نوع الاختيار من متعدد ذي خمسة بدائل، وتتكون كل مفردة اختبارية من عبارة تقديمية يليها مجموعة من الإجابات المقترحة تدعى ببدائل المفردة، ويقوم الفرد باختيار إجابة واحدة من بين هذه البدائل، وتمثل واحدة من بين البدائل الخمسة إجابة صحيحه وأربعة منها إجابات خاطئة، وتأخذ الإجابة الصحيحة على واحد بينما تأخذ الإجابة الخاطئة صفر، مع مراعاة ملاءمة صياغة المفردة للنطاق السلوكي المراد قياسه، وتم اختيار مستوى الاستجابة الثنائية(1/0) لملاءمته النموذج اللوجستي رباعي المعلمة، مع الأخذ بالاعتبار اهتمام هذا النموذج بكافة معلمات النماذج الاحتمالية أحادية البعد، ومن بينها النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة الذي يتطلب استخدام أكثر من بديلين للمفردة وذلك للحد من عامل التخمين في الاستجابات.

5- الصدق الوصفي (صدق المحكمين):

تم عرض مفردات المقياس التي تم صياغتها وفق النطاق السلوكي المحدد للذكاء الوجداني البالغ عددها (74) مفردة على (14) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس، وذلك بغرض التحقق من صلاحية المفردات ووضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية، وخلوها من الأخطاء الفنية والعلمية، ومدى ملاءمة كل مفردة للمجال السلوكي الذي تنتمي له، والاستفادة من اقتراحاتهم في حال التعديل لرفع مستوى جودة المفردات، وبعد الحصول على ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على المفردات وحذف مفردة واحدة غير مناسبة، كما تم تقليل عدد

المفردات إلى (57) من خلال استبعاد المفردات التي تتضمن مواقف طويلة ولا تحتمل الاختصار ، وكذا المفردات ذات المواقف المتشابهة لتجاوز الصعوبة العملية في تطبيق مقياس يضم عدداً كبيراً من المفردات من نوع المواقف، والذي قد يؤثر على دقة استجابات المختبرين بسبب الشعور بالملل والتعب والجهد الذهني نظراً للفترة الطويلة التي يتطلبها المقياس للإجابة على مفرداته.

6- تحديد الإجابة الصحيحة بناء على محك رأي الخبراء:

تم عرض كافة مفردات المقياس الـ (57) على (13) خبيراً من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس، طلب منهم قراءة مفردات الاختبار وتحديد المشاعر الحقيقية التي يشعر بها أبطال القصص، أو المواقف في المفردات، ويفترض هذا المحك أن الخبراء قادرون على فهم المشاعر أكثر من الأفراد أنفسهم، وتعد الإجابة صحيحة إذا حظيت بأغلبية آراء الخبراء الذين يعتبرون مفتاحاً لتصحيح المقياس، ويعتمد هذا المحك نمط الاستجابة الثنائية التي يتطلبها النموذج اللوجستي رباعي المعلمة. وعلى الرغم من الصعوبة البالغة في جمع آراء الخبراء واتفاق معظمهم على إجابة واحدة في المحك المتبع؛ إلا أنه يتغلب على الصعوبات التي تواجه محك اتفاق الهدف الذي قد يصادف الفرد مشاعر معقدة أو قد لا يجيد التعبير عنها وتصنيفها، أو قد يشوه التقارير الذاتية عن المشاعر تأثراً بالمرغوبية الاجتماعية (Mayer & Geher, 1996, pp. 92-93). والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

إجماع الخبراء في تحديد الإجابة الصحيحة

رقم المفردة	الاستجابات					إجماع الخبراء	رقم المفردة	الاستجابات					إجماع الخبراء
	أ	ب	ج	د	هـ			أ	ب	ج	د	هـ	
01	0	5	0.0	0.0	8	هـ61%	**30**	07	0	5	0	01	أ 53%
02	02	02	09	0.0	0.0	ج 69%	**31**	0	10	01	02	0	ب76%
03	0	07	05	0.0	1	ب 53٪	**32**	0.0	0.0	0.0	01	12	هـ92%
04	0.0	0.0	01	12	0	د92%	**33**	03	09	0.0	0.0	01	ب69%
05	11	0.0	0.0	01	01	أ84%	**34**	04	03	06	0.0	0.0	ج46%
06	0	01	12	0.0	01	ج92%	**35**	02	0	11	0.0	0.0	ج84%
07	03	0.0	8	0.0	02	ج61%	**36**	0	04	01	06	02	د46%
08	02	0.0	01	0.0	10	هـ76%	**37**	01	09	0	02	01	ب69%
09	0	02	03	0.0	07	هـ53%	**38**	08	0.0	0.0	0.0	5	أ61%
10	01	02	0.0	10	0.0	د76%	**39**	03	08	02	0.0	0.0	ب61%

رقم المفردة	الاستجابات					إجماع الخبراء	رقم المفردة	الاستجابات					إجماع الخبراء
	أ	ب	ج	د	هـ			أ	ب	ج	د	هـ	
11	0.0	0.0	08	04	01	ج 61٪	40	0.0	03	03	7	0.0	د53%
12	02	01	01	0	01	هـ69٪	41	10	0.0	0.0	03	0.0	د76%
13	01	01	01	09	01	د 69٪	42	01	0.0	08	04	0.0	ج61%
14	01	11	0	01	0	ب 84٪	43	04	04	01	01	03	ب30%
15	01	0	08	0	04	ج 61٪	44	0.0	10	0.0	01	02	ب76%
16	0.0	0.0	09	04	0	ج 69٪	45	0.0	03	06	04	0.0	ج46%
17	0.0	0.0	0.0	11	02	د 84٪	46	0.0	06	06	0.0	01	ج46%
18	02	3	06	0	02	ج 46٪	47	01	11	0	01	0.0	ب84%
19	0.0	0.0	13	0	0.0	ج100٪	48	0	02	01	0.0	10	هـ76%
20	0.0	0.0	12	01	0.0	ج 92٪	49	04	03	0	01	05	هـ38%
21	09	01	02	01	0.0	أ 69٪	50	0.0	0.0	10	0.0	03	هـ76%
22	02	0.0	0.0	0.0	11	هـ84٪	51	03	01	0.0	09	0.0	د96%
23	0	01	02	04	01	ج 53٪	52	0.0	04	0.0	02	07	هـ53%
24	12	0	01	0.0	0.0	أ 92٪	53	0.0	04	09	0.0	0.0	ج69%
25	10	03	0	0.0	0.0	أ 76٪	54	03	01	09	0.0	0.0	ج69%
26	03	04	02	0	03	ب 33٪	55	0	0.0	03	05	05	د38%
27	0.0	0.0	13	0.0	0.0	ج100٪	56	01	04	07	01	0.0	د53%
28	01	11	0	01	0.0	ب 84٪	57	0.0	0.0	09	04	0.0	د69$
29	01	0	02	10	0.0	د 76٪							

7- وصف مقياس الذكاء الوجداني:

بعد أن تمت صياغة مفردات الاختبار من نوع المواقف لكل نطاق سلوكي للذكاء الوجداني، باستخدام أسئلة من نوع الاختيار من متعدد ذي خمسة بدائل، وتمثل واحدة من بين البدائل الخمسة إجابة واحدة صحيحة وأربع بدائل خاطئة، وتأخذ الإجابة الصحيحة على المفردة درجة واحدة بينما تأخذ الإجابة الخاطئة صفراً، وبعد اجراء التعديلات على مفردات المقياس وتقليلها بناء على توجيه المحكمين، أصبح عددها (57) مفردة، ومن ثم تحديد الإجابة الصحيحة لكل مفردة استناداً على محك رأي الخبراء، وذلك من خلال اعتماد الإجابة التي أجمع عليها معظم الخبراء، ولتوظيف التقنية الحديثة في تيسير عملية جمع البيانات من عينة الدراسة إضافة الى تحقيق

افتراض التحرر من عامل السرعة لمفردات المقياس؛ قامت الباحثة بإنشاء برمجة خاصة لاختبار عينة الدراسة وهو عبارة عن رابط إلكتروني يمكن نشره عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وعند النقر عليه ينتقل المختبر لصفحة تعريفية تضم معلومات عن الذكاء الوجداني من تعريف وتعليمات عن آلية إجراء المقياس، وبعد اطلاعه على كافة التعليمات يمكنه النقر على أيقونة "ابدأ الاختبار" أسفل الصفحة التعريفية لبدء الاختبار، فينتقل لصفحة تحتوي على مفردة واحدة، ولها عداد زمني خاص بها، ويُسمح للمختبر اختيار إجابة واحدة خلال الزمن المحدد فقط، ولا يمكن اختيار إجابة بعد انتهاء الزمن، ويستطيع الانتقال للمفردة التالية بعد اختيار إجابة واحدة أو انتهاء الزمن المحدد، وبعد حدوث أحد الأمرين يتاح للمختبر النقر على أيقونة "التالي" أسفل الصفحة، وهكذا يتم عرض كل مفردة والزمن المستغرق للإجابة عليها بشكل مستقل حتى تنتهي كافة مفردات المقياس التي يتم عرضها بشكل منظم من أول مفردة في المكون الأول "إدراك وتقييم والتعبير عن العواطف والانفعالات " حتى آخر مفردة في المكون الرابع " التنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو الوجداني والفكري"، ويمكن الوصول للمقياس والاطلاع عليه من خلال الرابط: https://www.emogenc.com/

8- تطبيق المقياس على عينة استطلاعية

قامت الباحثة بتطبيق المقياس بصورته الإلكترونية بشكل مباشر في مكان واحد لتلقي الصعوبات والاجابة عنها لضمان جودة الأهداف المراد تحقيقها على عينة استطلاعية من الطالبات عددها (34) طالبة،وتم استبعاد هذه العينة عن عينة الدراسة الأساسية، وذلك للتحقق من وضوح تعليمات المقياس، والصياغة اللغوية لمفرداته، والكشف عن الصعوبات المتوقع أن تواجهها الطالبات من حيث قراءة مفردات من نوع المواقف وفهمها، والتأكد من جودة المقياس الإلكتروني وقوة تحميله عند دخول عدد من المختبرين في آن واحد، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عن كل مفردة للتحرر من عامل السرعة وذلك من خلال حساب المتوسط الحسابي لجميع المختبرين على كل مفردة بشكل مستقل وضبط العداد الزمني، حيث خصصت الباحثة قاعدة بيانات خاصة بحساب الزمن المستغرق بالثانية عند حل كل مفردة بشكل مستقل لجميع أفراد العينة الاستطلاعية ويبدأ حساب عداد الزمن منذ الانتقال لصفحة المفردات، ويتوقف عند النقر على ايقونة "التالي" بعد التأكد من الحل، وتم إيضاح هذا الإجراء والغرض منه للمختبرين قبل البدء في حل المقياس، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5):

المتوسط الحسابي للزمن بالثواني المستغرق للإجابة عن كل مفردة

رقم المفردة	متوسط الزمن	رقم المفردة	متوسط الزمن	رقم المفردة	متوسط الزمن	رقم المفردة	متوسط الزمن	رقم المفردة	متوسط الزمن
1	35	13	30	25	42	37	24	49	49
2	32	14	21	26	33	38	18	50	45
3	23	15	22	27	15	39	21	51	34
4	25	16	36	28	16	40	19	52	36
5	15	17	41	29	20	41	17	53	34
6	13	18	25	30	24	42	19	54	37
7	27	19	34	31	21	43	17	55	25
8	49	20	37	32	19	44	20	56	36
9	36	21	28	33	25	45	37	57	37
10	40	22	21	34	32	46	47		
11	41	23	27	35	30	47	37		
12	46	24	30	36	30	48	31		

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء الخطوات التي اتبعتها الباحثة للإجابة عن أسئلة الدراسة، إذ تم استخدام الحزم الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وعرضها في جداول وفق تساؤلات الدراسة، ثم تفسيرها استناداً إلى الإطار النظري، والدراسات السابقة، والانتهاء إلى التوصيات في ضوء نتائج الدراسة، ثم المقترحات البحثية المستقبلية.

نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: " **ما قيم تقدير معالم مفردات مقياس الذكاء الوجداني وفقاً للنموذج اللوجستي رباعي المعلمة؟"**

قبل تدريج مفردات المقياس باستخدام النموذج رباعي المعلمة four-parameter logistic model، قامت الباحثة بالتحقق من توفر شروط استخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة التي تتمثل في أحادية البعد unidimensionality، والاستقلال الموضعي local independence.

اعتمدت الباحثة على عدة محكات تم اشتقاقها من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من أحادية البعد، وقد تم هذا الإجراء على مصفوفة معاملات الارتباط الرباعي Tetrachoric Correlation بين مفردات مقياس الذكاء الوجداني لكونها الطريقة المناسبة لحساب معاملات الارتباط بين المفردات ثنائية الدرجات التي يحصل فيها المستجيب على صفر أو واحد، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لقيم التشبعات والشيوع والتباين النوعي لكل مفردة من مفردات المقياس

ارقام المفردات	التشبعات	الشيوع	التباين النوعي
1	0.05	0.0	1
2	0.67	0.45	0.55
3	0.61	0.37	0.63
4	0.5	0.25	0.75
5	0.62	0.38	0.62
6	0.73	0.54	0.46
7	0.7	0.49	0.51
8	0.62	0.38	0.62
9	0.74	0.54	0.46
10	0.74	0.55	0.45
11	0.74	0.55	0.45
12	0.53	0.29	0.71
13	0.66	0.44	0.56
14	0.72	0.52	0.48
15	0.7	0.5	0.5
16	0.65	0.42	0.58
17	0.77	0.59	0.41
18	0.79	0.62	0.38
19	0.71	0.5	0.5
20	0.59	0.35	0.65
21	0.71	0.51	0.49
22	0.43	0.18	0.82
23	0.59	0.35	0.65
24	0.69	0.48	0.52
25	0.69	0.48	0.52
26	0.58	0.34	0.66

ارقام المفردات	التشبعات	الشيوع	التباين النوعي
27	0.36	0.13	0.87
28	0.68	0.47	0.53
29	0.59	0.35	0.65
30	0.65	0.42	0.58
31	0.74	0.55	0.45
32	0.03-	0	1
33	0.66	0.43	0.57
34	0.1-	0.01	0.99
35	0.75	0.56	0.44
36	0.6	0.36	0.64
37	0.6	0.36	0.64
38	0.75	0.56	0.44
39	0.72	0.52	0.48
40	0.77	0.6	0.4
41	0.46	0.21	0.79
42	0.71	0.5	0.5
43	0.7	0.5	0.5
44	0.67	0.45	0.55
45	0.72	0.51	0.49
46	0.69	0.47	0.53
47	0.7	0.49	0.51
48	0.6	0.36	0.64
49	0.59	0.35	0.65
50	0.6	0.36	0.64
51	0.6	0.36	0.64
52	0.68	0.47	0.53
53	0.74	0.55	0.45
54	0.76	0.58	0.42
55	0.01-	0	1
56	0.04	0	1
57	0.54	0.29	0.71
الجذر الكامن للعامل الأول		23.37	
التباين المفسر بواسطة العامل الأول		%41.00	

كما قامت الباحثة بحساب قيم الجذر الكامن لمصفوفة معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الذكاء الوجداني، جدول (7)، وحساب شكل الانتشار Scree plot الذي يوضح العلاقة بين أرقام العوامل وقيم الجذر الكامن المقابل لكل عامل، والشكل (3) يوضح ذلك.

جدول (7)

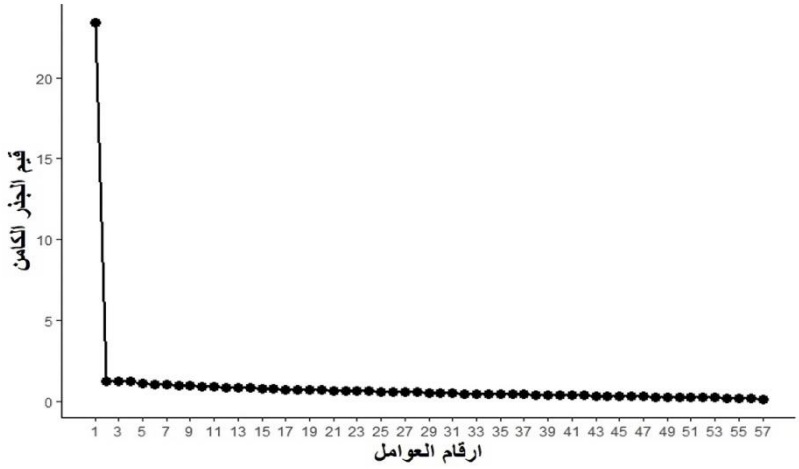
قيم الجذر الكامن لمصفوفة معامل الارتباط الرباعية tetrachoric correlation بين مفردات مقياس الذكاء الوجداني

رقم المفردة	الجذر الكامن	رقم المفردة	الجذر الكامن	رقم المفردة	الجذر الكامن	رقم المفردة	الجذر الكامن	رقم المفردة	الجذر الكامن	رقم المفردة	الجذر الكامن
1	23.37	11	0.91	21	0.68	31	0.51	41	0.39	51	0.27
2	1.29	12	0.88	22	0.67	32	0.5	42	0.38	52	0.26
3	1.28	13	0.87	23	0.65	33	0.49	43	0.36	53	0.24
4	1.26	14	0.85	24	0.65	34	0.48	44	0.35	54	0.23
5	1.16	15	0.82	25	0.62	35	0.46	45	0.34	55	0.2
6	1.09	16	0.79	26	0.61	36	0.45	46	0.33	56	0.19
7	1.04	17	0.76	27	0.6	37	0.44	47	0.31	57	0.16
8	0.98	18	0.73	28	0.57	38	0.43	48	0.3		
9	0.97	19	0.72	29	0.56	39	0.4	49	0.29		
10	0.95	20	0.7	30	0.53	40	0.4	50	0.28		

يتضح من جدول (6) أن العامل الأول يفسر 41% من التباين المشترك بين المفردات وهذه القيمة أكبر من 20% وفق محك Reckase(1979) الذي يعد مؤشراً على وجود عامل مسيطر، كما تم حساب نسبة الجذر الكامن الأول إلى الجذر الكامن الثاني أكبر من 4، وقد أظهرت النتائج في الجدول (7) أن نسبة الجذر الكامن الأول إلى الجذر الكامن الثاني 18.12 وهي أكبر من 4 ، مما يدل على تحقق القاعدة الثانية لتوفر شرط أحادية البعد، ويتضح من شكل الانحدار أن هناك فرقاً كبيراً بين قيمة الجذر الكامن الأول والجذر الكامن الثاني، وأن هناك تقارباً بين قيم الجذر الكامن من الثاني إلى الجذر رقم 57، مما يدل على تحقق شرط أحادية البعد في بيانات الدراسة.

شكل (3)

العلاقة بين أرقام العوامل وقيم الجذر الكامن



ملحوظة. شكل الانحدار يظهر العلاقة بين أرقام العوامل وقيم الجذر الكامن.

الاستقلال الموضعي local independence

قامت العديد من الدراسات بمراجعة المؤشرات المختلفة للتحقق من الاستقلال الموضعي (Chen & Thissen, 1997)، وتوصلت إلى أن أكثر المؤشرات انتشاراً هو مؤشر Q3 الذي قدمه Yen (1984) الذي يعتمد على معامل الارتباط بين البواقي لكل مفردتين من مفردات المقياس، وقيمة الارتباطات بين البواقي التي تزيد عن 0,20 (Makransky & Bilenberg, 2014)، وأوصت دراسات أخرى بقيمة 0.30 (Røe et al, 2014). وقد قامت الباحثة بحساب مؤشر Q3 لكل زوج من أزواج مفردات مقياس الذكاء الوجداني، وبحساب المتوسط والانحراف المعياري والقيم العظمى والصغرى لمؤشر Q3. والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسط والانحراف المعياري والقيم العظمى والصغرى والمدى لمؤشر Q3 لأزواج مفردات مقياس الذكاء الوجداني

المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة العظمى	المدى
0.014-	0.029	0.1-	0.08	0.18

يتضح من جدول (8) أن جميع قيم مؤشر Q3 أقل من 0,2، فقد كانت القيمة العظمى 0,08، ومتوسط مؤشر الاستقلال الموضعي -0,014، والانحراف المعياري لقيم المؤشر Q3 0,029، مما يدل

على تحقق شرط الاستقلال الموضعي للدرجات، وعليه فإن البيانات صالحة لنماذج نظرية الاستجابة للمفردة.

تقدير معالم مفردات مقياس الذكاء الوجداني وفق النموذج اللوجستي رباعي المعلمة

بعد أن تحققت الباحثة من توفر شروط نماذج نظرية الاستجابة للمفردة استخدمت الحزمة mirt في برنامج R لتدريج مفردات مقياس الذكاء الوجداني وفق النموذج اللوجستي رباعي المعلمة، وتم حساب الإحصاءات الوصفية لمعالم النموذج وإنشاء الرسومات البيانية لتوزيع تلك القيم عبر المفردات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (9)، والأشكال (5،4،6،7).

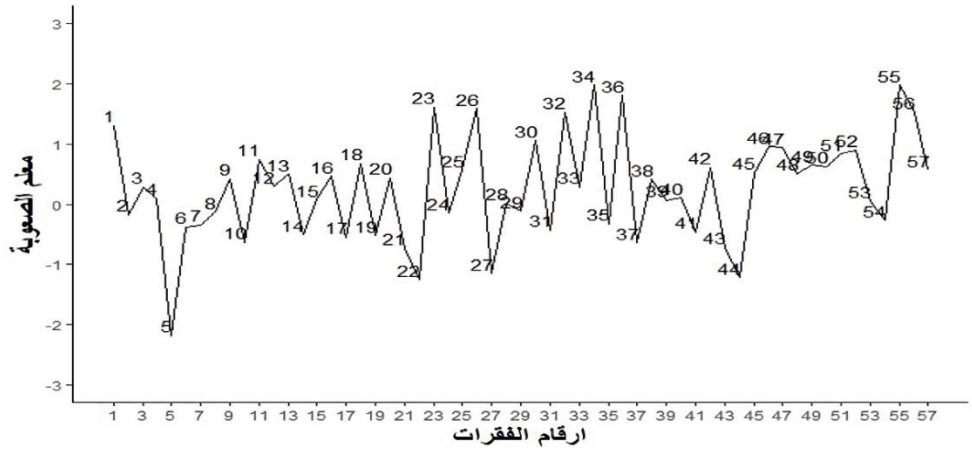
جدول (9):

المتوسط والانحراف المعياري والوسيط والقيم العظمى والصغرى والمدى لمعالم للنموذج اللوجستي رباعي المعلمة

معالم النموذج	المتوسط	الانحراف المعياري	الوسيط	القيمة الصغرى	القيمة العظمى	المدى
الصعوبة	0.25	0.86	0.29	2.18-	1.98	4.16
التمييز	0.38	0.33	0.37	0.53-	1.24	1.77
التخمين	0.08	0.12	0.02	0.0	0.43	0.43
الحد الأعلى	0.62	0.22	0.63	0.18	01	0.82

شكل (4)

توزيع قيم معلم الصعوبة لمفردات مقياس الذكاء الوجداني

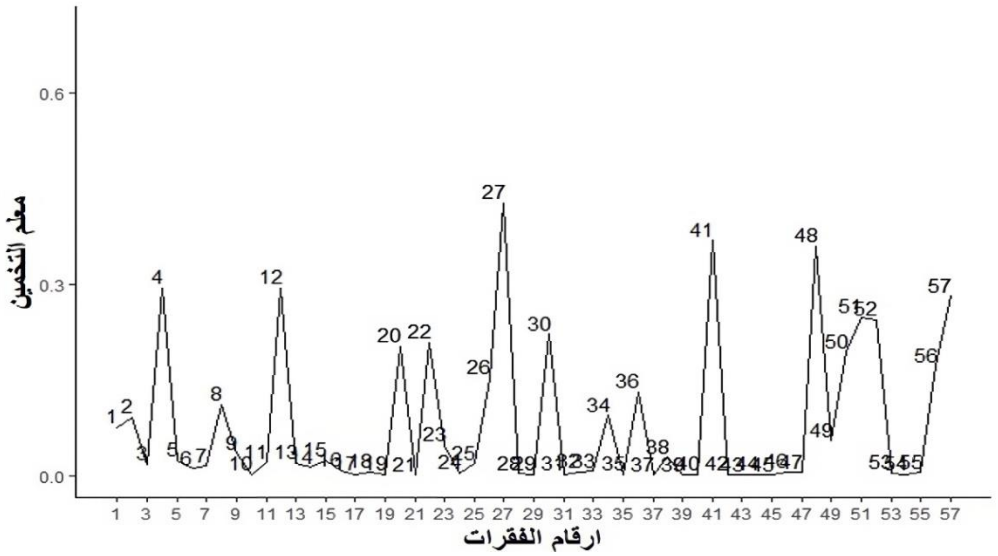


شكل (5)

توزيع قيم معلم التمييز لمفردات مقياس الذكاء الوجداني

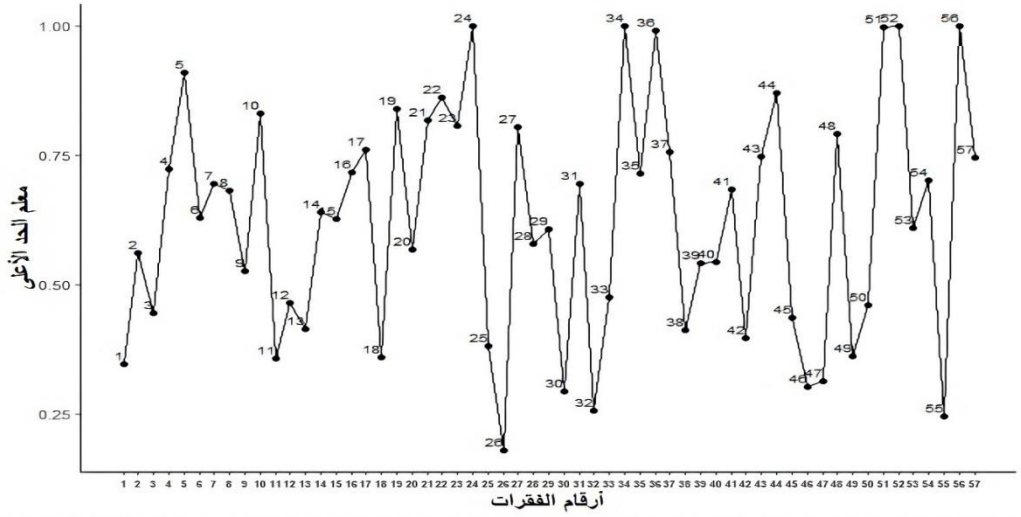
شكل (6)

توزيع قيم معلم التخمين لمفردات مقياس الذكاء الوجداني



شكل (7)

توزيع قيم معلم الحد الأعلى "اللامبالاة" لمفردات مقياس الذكاء الوجداني



يتضح من جدول (9) ما يأتي:

- أن متوسط معالم صعوبة مفردات مقياس الذكاء الوجداني 0.25 وهي قيمة تدل على أن مفردات المقياس صعبة إلى حد ما، وأن أقصى المفردات صعوبة هي المفردة رقم 55، (أنظر شكل 4)، ثم تأتي في المرتبة الثانية المفردتان 34، 36، في حين أن أقل المفردات من ناحية الصعوبة هي المفردة رقم 5، ثم المفردات 22، 27، 44. كما يتضح من جدول (9) أن معالم صعوبة المفردات تراوحت بين -2.18 إلى 1.98، وأن مدى الصعوبة 4.16.
- أن متوسط معالم تمييز مفردات مقياس الذكاء الوجداني 0.38، وأن أقل قيمة لمعالم التمييز –0.53 وأن أعلى قيمة 1.24، وأن هناك مفردات معالم تميزها سالب وهي المفردات: 1، 32، 34، 55، 56. (انظر شكل 5).
- أن قيم معالم تخمين مفردات مقياس الذكاء الوجداني تراوحت بين صفر و0.43، وأن متوسط معالم تخمين المفردات 0.08، وأن أكبر قيمة لمعالم التخمين كانت للمفردة 27، ثم تأتي في المرتبة الثانية المفردتان: 41، 48، يليها في المرتبة الثالثة المفردات: 4، 12، 57. (أنظر شكل 6) كما يتضح أن الانحراف المعياري لمعامل التخمين 0.12 مما يدل على تقارب قيم معالم التخمين لمفردات مقياس الذكاء الوجداني.

-أن متوسط معالم الحد الأعلى لمفردات مقياس الذكاء الوجداني 0.62، وأن أقل قيمة للحد الأعلى 0.18 للمفردة رقم 26، وأن أعلى قيمة للحد الأعلى للنموذج الرباعي المعلمة 1 وذلك للمفردات: 24، 34، 51، 52، 56. وانخفاض قيم الحد الأعلى للمفردات 32، و56، 46. (أنظر شكل 7).

للتحقق من مطابقة مفردات مقياس الذكاء الوجداني للنموذج رباعي المعلمة قامت الباحثة بحساب جودة مطابقة المفردات للنموذج باستخدام مربع كاي ومتوسط الجذر التربيعي التقريبي للبواقي MSEA، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

مربع كاي ودرجة الحرية ومتوسط الجذر التربيعي المقرب للبواقي ومستوى الدلالة.

أرقام المفردات	مربع كاي	درجة الحرية	متوسط الجذر التربيعي المقرب للبواقي	مستوى الدلالة	
1	52.28	46	0.01	0.24	
2	25.28	28	0.0	0.61	
3	38.58	41	0.0	0.58	
4	29.39	27	0.01	0.34	
5	18.55	26	0.0	0.85	
6	23.91	27	0.0	0.64	
7	22.53	26	0.0	0.66	
8	34.06	26	0.01	0.13	
9	22.79	27	0.0	0.7	
10	26.72	25	0.01	0.37	
11	26.45	27	0.0	0.49	
12	43.06	44	0.0	0.51	
13	33.02	27	0.01	0.2	
14	29.6	27	0.01	0.33	
15	36.41	27	0.02	0.11	
16	37.36	40	0.0	0.59	
17	25.95	23	0.01	0.3	
18	29.16	24	0.01	0.21	
19	22.46	25	0.0	0.61	
20	18.1	25	0.0	0.84	
21	23.27	23	0.0	0.45	
22	17.44	26	0.0	0.9	
23	18.73	25	0.0	0.81	

أرقام المفردات	مربع كاي	درجة الحرية	متوسط الجذر التربيعي المقرب للبواقي	مستوى الدلالة	
24	23.51	23	0.0	0.43	
25	24.18	25	0.0	0.51	
26	37.5	44	0.0	0.74	
27	23.26	26	0.0	0.62	
28	40.05	27	0.02	0.05	
29	29.38	25	0.01	0.25	
30	25.26	25	0.0	0.45	
31	25.1	26	0.0	0.51	
32	36.39	27	0.02	0.11	
33	21.62	25	0.0	0.66	
34	64.99	45	0.02	0.03	
35	29.09	24	0.01	0.22	
36	35.43	25	0.02	0.08	
37	19.89	23	0.0	0.65	
38	18.94	26	0.0	0.84	
39	42.77	40	0.01	0.35	
40	19.76	24	0.0	0.71	
41	21.7	27	0.0	0.75	
42	25.67	24	0.01	0.37	
43	34.5	23	0.02	0.06	
44	46.63	42	0.01	0.29	
45	19.29	24	0.0	0.74	
46	23.31	25	0.0	0.56	
47	26.04	39	0.0	0.94	
48	36.75	27	0.02	0.1	
49	35.82	26	0.02	0.1	
50	19.13	25	0.0	0.79	
51	35.27	25	0.02	0.08	
52	23.67	25	0.0	0.54	
53	23.58	25	0.0	0.54	
54	27.94	24	0.01	0.26	
55	19.7	26	0.0	0.81	
56	46.11	46	0.0	0.47	
57	26.99	27	0.0	0.46	

يتضح من جدول (10) مطابقة مفردات مقياس الذكاء الوجداني للنموذج اللوجستي رباعي المعلمة، فقد كانت جميع قيم مربع كاي غير دالة إحصائياً، كما أن جميع قيم الجذر التربيعي لمتوسط البواقي التقريبية أقل من 0.05، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من: Primi (2018) التي توصلت إلى فاعلية النموذج رباعي المعلمة لتدريج اختبار رسم الرجل HFD ؛ و Antoniou et al. (2022)التي استخدمت النموذج رباعي المعلمة في تدريج مقياس "رافن" للمصفوفات المتتابعة النسخة الملونة، وأظهرت فاعلية النموذج في مطابقة استجابات عينة البحث المكونة من 1127 طفلاً تراوحت أعمارهم بين 5 إلى 11 سنة، وقد أظهرت النتائج أن بعض صور اختبار "رافن" تتأثر بالتخمين ولكنها لم تتأثر باللامبالاة. فيما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الرشيدي (2017) التي أشارت إلى أن النموذج ثلاثي المعلمة أكثر فاعلية من النموذج رباعي المعلمة لكافة نماذج الاختبار التحصيلي في الرياضيات، ويرجع هذا الاختلاف إلى أن حجم العينة في دراسة الرشيدي بلغت 641 وهذا أقل من حجم العينة المناسب لاستخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة، فقد أشارت دراسة (Cuhadar (2022 إلى أن حجم العينة المتطلب في حالة النموذج اللوجستي رباعي المعلمة لا تقل عن 1000 فرد.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "ما مدى صدق وثبات مقياس الذكاء الوجداني وفقاً للنموذج اللوجستي رباعي المعلمة؟"

استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من جودة مطابقة بيانات الدراسة للنموذج المقترح في الدراسة الحالية، كما استخدمت حزمة lavaan في برنامج R، لاستخراج مؤشرات جودة مطابقة نموذج مقياس الذكاء الوجداني، والجدولان (11)؛ (12) يوضحان ذلك.

جدول (11)

مؤشرات جودة مطابقة نموذج مقياس الذكاء الوجداني

مربع كاي	1531.555	الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الأخطاء التقريبية RMEA	0.001
درجة الحرية	1539	مستوى دلالة RMSEA	0,99
مستوى دلالة مربع كاي	0.549	الجذر التربيعي لمربعات البواقي	0.005
مؤشر الجودة المقارن CFI	0.98	مؤشر جودة المطابقة GFI	0,99
مؤشر الجودة المعياري NFI	0,99	مؤشر جودة المطابقة المعدل AGFI	0,97

جدول (12)

التشبعات المعيارية والأخطاء المعيارية للتقدير والقيم الحرجة ومستوى الدلالة

أرقام المفردات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	القيم الحرجة	مستوى الدلالة
1	0.053	0.032	1.651	0.099
2	0.068	0.032	2.148	0.032
3	0.028	0.032	0.888	0.375
4	0.147	0.031	4.659	0,001
5	0.142	0.031	4.503	0,001
6	0.202	0.031	6.529	0,001
7	0.155	0.031	4.93	0,001
8	0.201	0.031	6.489	0,001
9	0.207	0.031	6.68	0,001
10	0.27	0.03	8.934	0,001
11	0.096	0.032	3.029	0.002
12	0.118	0.032	3.736	0,001
13	0.086	0.032	2.702	0.007
14	0.126	0.032	3.979	0,001
15	0.154	0.031	4.914	0,001
16	0.183	0.031	5.869	0,001
17	0.297	0.03	9.937	0,001
18	0.102	0.032	3.222	0.001
19	0.328	0.029	11.134	0,001
20	0.21	0.031	6.79	0,001
21	0.314	0.03	10.597	0,001
22	0.251	0.03	8.232	0,001
23	0.073	0.032	2.29	0.022
24	0.296	0.03	9.892	0,001
25	0.054	0.032	1.701	0.089
26	0.059	0.032	1.858	0.063
27	0.12	0.032	3.803	0,001
28	0.229	0.031	7.462	0,001
29	0.243	0.031	7.944	0,001
30	0.074	0.032	2.327	0.02
31	0.317	0.03	10.705	0,001
32	0.067-	0.032	2.107-	0.035

أرقام المفردات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	القيم الحرجة	مستوى الدلالة
33	0.156	0.031	4.972	0,001
34	0.126-	0.032	3.998-	0,001
35	0.362	0.029	12.528	0,001
36	0.006-	0.032	0.176-	0.86
37	0.327	0.029	11.097	0,001
38	0.074	0.032	2.327	0.02
39	0.181	0.031	5.785	0,001
40	0.235	0.031	7.676	0,001
41	0.17	0.031	5.429	0,001
42	0.081	0.032	2.551	0.011
43	0.28	0.03	9.29	0,001
44	0.403	0.028	14.277	0,001
45	0.222	0.031	7.196	0,001
46	0.112	0.032	3.537	0,001
47	0.003	0.032	0.099	0.921
48	0.039	0.032	1.228	0.22
49	0.099	0.032	3.123	0.002
50	0.145	0.031	4.608	0,001
51	0.141	0.032	4.471	0,001
52	0.058	0.032	1.806	0.071
53	0.233	0.031	7.578	0,001
54	0.38	0.029	13.276	0,001
55	0.134-	0.032	4.256-	0,001
56	0.003-	0.032	0.079-	0.937
57	0.087	0.032	2.735	0.006

يتضح من جدول (11) أن قيمة مربع كاي 1531.56 غير دالة إحصائياً، كما أن قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الأخطاء RMSEA أقل من 0.05 وغير دالة إحصائياً، بالإضافة إلى أن مؤشر جودة المطابقة المقارن 0.98 أكبر من 0.90، فيما مؤشر الجودة المعياري 0.99 أكبر من 0.90، كذلك يتضح أن قيم مؤشر جودة المطابقة 0.99، وأن قيم مؤشر جودة المطابقة المعدل Adjusted Goodness of fit Index (AGFI) 0,97 أكبر من 0.90، وهذه القيم تعني توفر مؤشرات جودة مطابقة مقبول.

ويتضح من جدول (12) أن جميع تشبعات مفردات مقياس الذكاء الوجداني دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، فاقل، فيما عدا تسع مفردات ارقام: 1، 3، 25، 26، 36، 47، 48، 52، 56، تشبعاتها غير دالة.

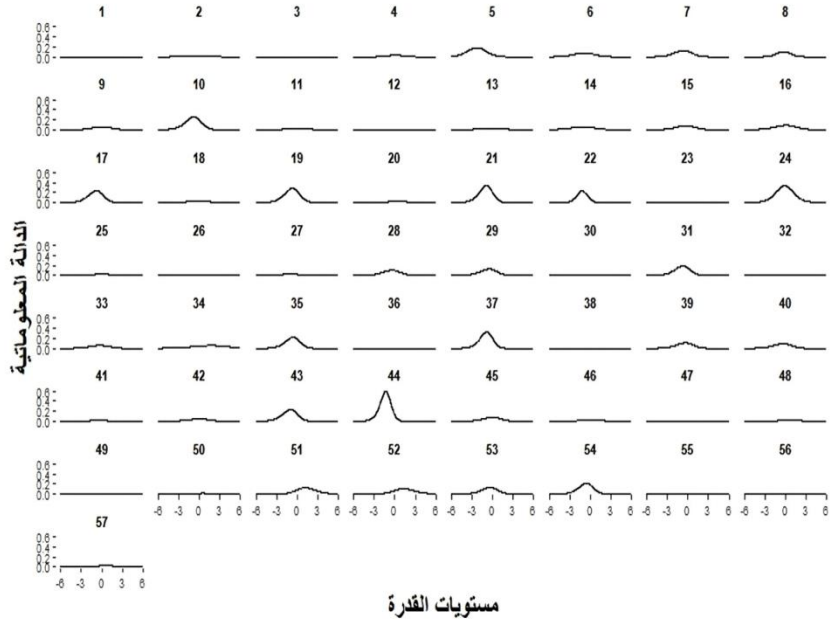
وتم حساب معامل الارتباط بين تقديرات قدرات الأفراد وفق النموذج اللوجستي رباعي المعلمة والدرجات الخام لاستجابتهم على فقرات المقياس، وقد أظهرت النتائج أن معامل الارتباط يساوي 0.85، وهو مرتفع ودال عند مستوى 0.05 فاقل.

وبشكل عام يتضح من نتائج الإجابة عن السؤال الثاني توفر مؤشرات صدق بناء مقياس الذكاء الوجداني، فقد كانت جميع مؤشرات جودة مطابقة النموذج متفقة مع الدرجات القاطعة التي تم تحديدها في الدراسات السابقة، وبهذه النتائج تتفق الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت التحليل العاملي التوكيدي، كدراسة؛ Rossen et al (2008) للتحقق من صدق اختبار "ماير وسالوفي وكاروسو "للذكاء الوجداني، التي توصلت إلى وجود عامل عام يفسر الارتباط بين العوامل من الدرجة الأولى، وأظهر الاختبار مؤشرات جودة مطابقة جيدة لعينة الدراسة المكونة من 150 طالباً جامعياً و40 رجلاً و 110 امرأة؛ ومع دراسة Fajrianthi & Zein (2017) للتحقق من صدق مقياس الذكاء الوجداني القائم على نموذج القدرة التي توصلت إلى وجود عامل وحيد يفسر الارتباطات بين مفردات المقياس، وقد تم حذف المفردات التي تشبعت بصورة سالبة ليبلغ عدد المفردات النهائية للمقياس 78 مفردة من أصل 120 مفردة. إلا إن نتائج الدراسة الحالية اختلفت مع نتائج دراسة Snowden et al (2015)، لاختبار الصدق البنائي لاستبيان سمات الذكاء الوجداني التي توصلت إلى وجود أربعة عوامل أو مكونات مرتبطة فيما بينها، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى Snowden et al (2015) تعاملت مع الذكاء الوجداني كسمة، في حين أن الدراسة الحالية تعاملت معه كقدرة عامة.

ولحساب **معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني** وفقاً للنموذج اللوجستي رباعي المعلمة، أظهرت النتائج أن قيمة الثبات الإمبريقي (0.72)، وتم حساب قيمة الدالة المعلوماتية للمفردات، والدالة المعلوماتية للاختبار كمؤشر على ثبات المقياس، وجاءت النتائج كما يوضحها الشكلان (9، 10) الآتيان.

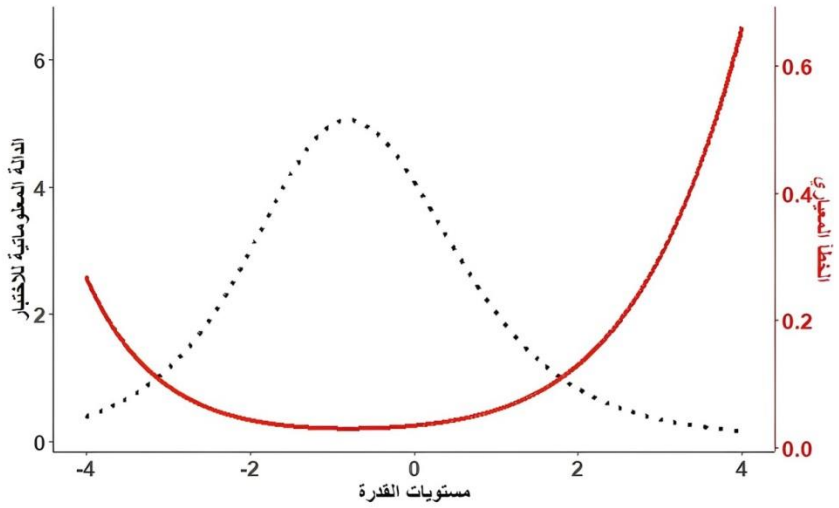
شكل (9)

الدالة المعلوماتية لمفردات مقياس الذكاء الوجداني



شكل (10)

الدالة المعلوماتية والخطأ المعياري لمقياس الذكاء الوجداني



يظهر من الشكلين (9، 10) دقة مقياس الذكاء الوجداني في تقدير مستويات قدرات الذكاء الوجداني للطالبات التي تقع بين -2، و2، والتي تقع بين المستويات؛ الأعلى والأقل من المتوسط بدرجتين معياريتين، وهذه المساحة تعني أن غالبية الطالبات بنسبة 97% يقعن في هذا المدى، وبالتالي يتميز الخطأ المعياري بالانخفاض في هذا المدى من الدرجات،

وهذه النتيجة تعكس دقة المقياس في قدرته على التحديد الدقيق لمستويات قدرات الطالبات في الذكاء الوجداني، وفاعلية النموذج اللوجستي رباعي المعلمة في تقدير الذكاء الوجداني لديهن، ونظراً لأن الخطأ المعياري للتقدير يرتبط بصورة عكسية بحجم العينة فإن انخفاض قيم الأخطاء المعيارية يعكس كفاية حجم عينة الدراسة للنموذج اللوجستي رباعي المعلمة.

وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (2017) Fajrianthi & Zein بأن المقياس صالح في قياس الذكاء الوجداني للأفراد ذوي المستوى المنخفض للذكاء الوجداني، كما تختلف مع دراسة (2010) Cooper & Petrides التي توصلت إلى دقة تقدير للمستويين المنخفض والمتوسط، ويرجع هذا الاختلاف إلى أن الدراستين السابقتين لم تستخدما النموذج اللوجستي رباعي المعلمة، بل استخدمتا نموذج Samejima.

إن تفوق النموذج اللوجستي رباعي المعلمة في التقدير بكفاءة لمدى أوسع من القدرات للمفردة يمكن عزوه إلى إضافته لمعلم الحد الأعلى مما يسمح للأفراد ذوي القدرات المرتفعة الوقوع في الأخطاء عند الإجابة عن مفردات سهلة نتيجة الإهمال دون أن ينخفض تقدير قدراتهم بشكل كبير (Robitzsch, 2022, p.11 ; Barton & Lord, 1981, p.2). وهذا المعلم لم تهتم به النماذج الأخرى لنظرية الاستجابة للمفردة، كما يتضح من نتائج الدراسة تنوع قيم معالم صعوبة مفردات مقياس الذكاء الوجداني؛ مما يعني أنها تقيس مستويات مختلفة من الذكاء الوجداني لدى طالبات الجامعة. كما يمكن تفسير دقة النموذج اللوجستي رباعي المعلمة من خلال قيم الدالة المعلوماتية للمفردات، إذ إنها تتوقف على قيم معالم تمييز المفردات؛ فكلما زادت قيم معالم تمييز المفردات كلما زادت قيمة الدالة المعلوماتية (Magis, 2013). إلا أن نتائج الدراسة الحالية قد اظهرت فاعلية النموذج اللوجستي رباعي المعلمة في تقدير قدرات الأفراد بكفاءة أقل لدى المستويات المنخفضة والمرتفعة من القدرة بصورة متطرفة على مقياس الذكاء الوجداني المعتمد على القدرة، ولهذا فإن المقياس يحتاج

إلى إضافة مجموعة جديدة من المفردات حتى يتمكن من قياس مستويات القدرة عند تلك النقاط المتطرفة من القدرة.

ونظراً لأن الدالة المعلوماتية للاختبار تتوقف على عدد المفردات التي يتكون منها الاختبار، إذ إن الدالة المعلوماتية للاختبار تتكون من مجموع الدوال المعلوماتية للمفردات، ونظراً لأن الصورة النهائية من المقياس تكونت من 46 مفردة أظهرت دقة في قياس قدرات الطالبات في الذكاء الوجداني فإن ذلك يدل على كفاية هذا العدد لقياس الذكاء الوجداني.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: " ما هو التدريج النهائي لمقياس الذكاء الوجداني وفقا للنموذج اللوجستي رباعي المعلمة؟" تم إعادة تدريج مقياس الذكاء الوجداني باستخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة بعد حذف المفردات ذات الإشارة السالبة والعبارات ذات التشبعات غير الدالة عند مستوى 0.05 فأقل وهي المفردات (1، 3، 25، 26، 32، 34، 36، 47، 48، 55، 56)، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من 46 مفردة، والجدول (13) يوضح ذلك..

جدول (13)

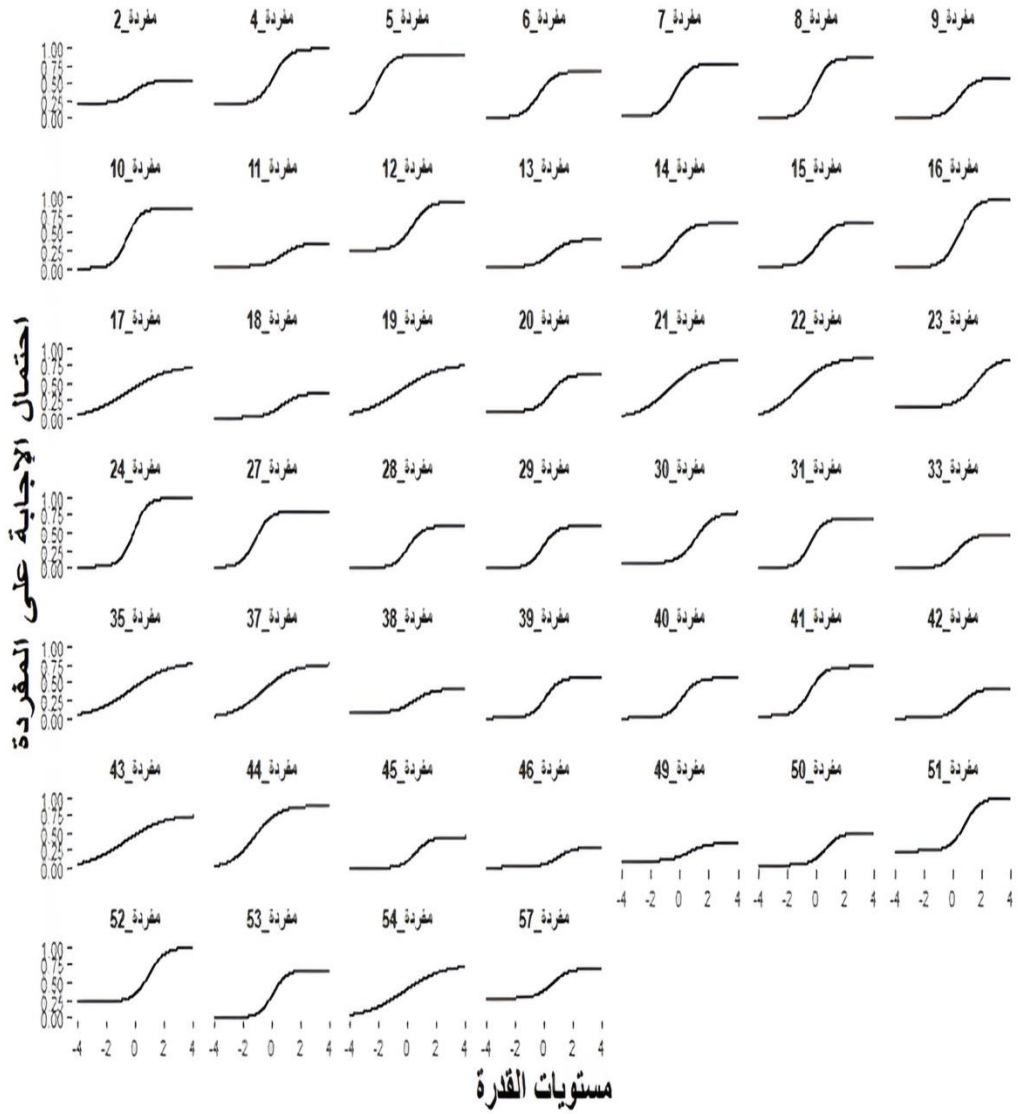
التدريج النهائي لمفردات مقياس الذكاء الوجداني باستخدام النموذج اللوجستي رباعي المعلمة

أرقام المفردات	الصعوبة	التمييز	التخمين	الحد الأعلى
مفردة-2	0.17-	1.66	0.21	0.55
مفردة-4	0.1	1.86	0.2	0.99
مفردة-5	2.21-	1.95	0.04	0.91
مفردة-6	0.39-	1.83	0.01	0.67
مفردة-7	0.35-	02	0.03	0.78
مفردة-8	0.13-	2.11	0.01	0.86
مفردة-9	0.43	1.88	0.01	0.58
مفردة-10	0.64-	2.19	0.0	0.85
مفردة-11	0.76	1.7	0.03	0.36
مفردة-12	0.3	1.82	0.26	0.95
مفردة-13	0.5	1.69	0.02	0.41
مفردة-14	0.51-	1.72	0.02	0.64
مفردة-15	0.08	1.88	0.03	0.65
مفردة-16	0.47	1.78	0.01	0.99
مفردة-17	0.56-	0.72	0	0.75

أرقام المفردات	الصعوبة	التمييز	التخمين	الحد الأعلى
مفردة-18	0.69	1.69	0.01	0.36
مفردة-19	0.53-	0.72	0.01	0.78
مفردة-20	0.45	2.04	0.1	0.62
مفردة-21	0.74-	0.92	0.0	0.84
مفردة-22	1.27-	0.96	0.0	0.86
مفردة-23	1.63	1.51	0.16	0.85
مفردة-24	0.15-	2.15	0.02	01
مفردة-27	1.17-	2.04	0.01	0.81
مفردة-28	0.01	2.01	0.0	0.6
مفردة-29	0.11-	2.07	0.0	0.6
مفردة-30	1.08	1.66	0.07	0.79
مفردة-31	0.44-	2.19	0.0	0.71
مفردة-33	0.29	1.89	0.0	0.48
مفردة-35	0.33-	0.75	0.01	0.8
مفردة-37	0.65-	0.95	0.0	0.77
مفردة-38	0.42	1.64	0.08	0.41
مفردة-39	0.07	2.05	0.0	0.58
مفردة-40	0.11	1.99	0.0	0.57
مفردة-41	0.47-	1.99	0.03	0.73
مفردة-42	0.62	1.85	0.0	0.42
مفردة-43	0.73-	0.74	0.0	0.76
مفردة-44	1.23-	1.23	0.0	0.88
مفردة-45	0.54	2.05	0.0	0.44
مفردة-46	0.97	1.69	0.01	0.3
مفردة-49	0.66	1.55	0.1	0.36
مفردة-50	0.63	1.99	0.04	0.5
مفردة-51	0.85	1.92	0.24	01
مفردة-52	0.91	1.84	0.23	01
مفردة-53	0.05	2.09	0.0	0.68
مفردة-54	0.27-	0.74	0.0	0.76
مفردة-57	0.57	1.78	0.28	0.7

شكل (8)

المنحنيات المميزة ICC لمفردات الصورة النهائية لمقياس الذكاء الوجداني



جدول (14)

الإحصاء الوصفي لمعالم النموذج اللوجستي رباعي المعلمة لمقياس الذكاء الوجداني

المعلمة	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة العظمى	المدى
الصعوبة	0.0	0.72	2.21-	1.63	3.84
التمييز	1.68	0.45	0.72	2.19	1.47
التخمين	0.05	0.08	0.0	0.28	0.28
الحد الأعلى	0.69	0.2	0.3	01	0.7

يتضح من جدول (14) أن متوسط معالم الصعوبة يساوي صفراً، والانحراف المعياري 0.72 مما يدل على أن قيم صعوبة المفردات متوسطة، وأن المقياس يراعي الفروق الفردية بين الطالبات في الذكاء الوجداني، وأن هناك مفردات تتميز بالسهولة، وأخرى متوسطة الصعوبة، في حين أن هناك مفردات تتميز بدرجة مرتفعة من الصعوبة ويتضح ذلك من خلال أقل قيمة للصعوبة -2.21 وأكبر قيمة 1.63 بمدى واسع بلغ 3.84.

كما أظهرت النتائج أن متوسط قيم معالم تمييز مفردات المقياس 1.68 وهي قيم جيدة وفقاً للمحكات التي وضعها Baker (2001)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من القدرة التمييزية، كما يتضح أن أقل قيمة لمعامل التمييز 0.72 وهي قيمة متوسطة لمعاملات تمييز المفردات، كما أظهرت النتائج أن متوسط معامل التخمين 0.05، وهي قيمة تقع داخل الحد المقبول لمعاملات التخمين، وبالمثل فإن متوسط الحد الأعلى 0.69

كما قامت الباحثة بالتحقق من جودة مطابقة مفردات المقياس في صورته النهائية للنموذج اللوجستي رباعي المعلمة باستخدام اختبار مربع كاي، والجدول (15) يبين ذلك.

جدول (15)

مؤشرات جودة مطابقة مفردات مقياس الذكاء الوجداني للنموذج اللوجستي رباعي المعلمة

أرقام المفردات	مربع كاي	درجة الحرية	متوسط الجذر التربيعي المقرب	مستوى الدلالة
مفردة_2	47.62	37	0.01	0.11
مفردة_4	29.89	25	0.01	0.23
مفردة_5	24.45	23	0.01	0.38
مفردة_6	26.27	25	0.01	0.39

أرقام المفردات	مربع كاي	درجة الحرية	متوسط الجذر التربيعي المقرب	مستوى الدلالة
مفردة_7	24.17	24	0.00	0.45
مفردة_8	21.99	24	0.00	0.58
مفردة_9	16.01	26	0.00	0.94
مفردة_10	36.22	24	0.02	0.05
مفردة_11	15.74	25	0.00	0.92
مفردة_12	31.45	38	0.00	0.76
مفردة_13	24.39	25	0.00	0.50
مفردة_14	32.55	36	0.00	0.63
مفردة_15	27.24	25	0.01	0.34
مفردة_16	26.15	26	0.00	0.45
مفردة_17	32.17	23	0.02	0.10
مفردة_18	19.66	23	0.00	0.66
مفردة_19	22.83	24	0.00	0.53
مفردة_20	18.75	25	0.00	0.81
مفردة_21	25.73	23	0.01	0.31
مفردة_22	30.33	24	0.01	0.17
مفردة_23	21.92	25	0.00	0.64
مفردة_24	30.13	23	0.01	0.15
مفردة_27	27.60	25	0.01	0.33
مفردة_28	25.04	25	0.00	0.46
مفردة_29	31.86	25	0.01	0.16
مفردة_30	18.09	26	0.00	0.87
مفردة_31	31.70	24	0.02	0.13
مفردة_33	26.61	26	0.00	0.43

أرقام المفردات	مربع كاي	درجة الحرية	متوسط الجذر التربيعي المقرب	مستوى الدلالة
مفردة_35	40.06	35	0.01	0.26
مفردة_37	29.38	35	0.00	0.74
مفردة_38	32.55	26	0.01	0.18
مفردة_39	20.96	24	0.00	0.64
مفردة_40	31.23	25	0.01	0.18
مفردة_41	31.07	25	0.01	0.19
مفردة_42	24.90	25	0.00	0.47
مفردة_43	25.13	24	0.01	0.40
مفردة_44	33.92	37	0.00	0.61
مفردة_45	26.65	24	0.01	0.32
مفردة_46	37.91	34	0.01	0.30
مفردة_49	32.94	26	0.01	0.16
مفردة_50	31.18	26	0.01	0.22
مفردة_51	34.20	26	0.01	0.13
مفردة_52	33.90	25	0.02	0.11
مفردة_53	18.82	24	0.00	0.76
مفردة_54	17.22	23	0.00	0.80
مفردة_57	29.92	25	0.01	0.23

يتضح من جدول (15) أن جميع قيم مربع كاي غير دالة إحصائياً. كما أن متوسط الجذر التربيعي المقرب للبواقي أقل من 0.05 مما يدل على جودة النموذج اللوجستي رباعي المعلمة في تدريج مفردات مقياس الذكاء الوجداني.

وبصفة عامة أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ارتفاع غالبية معالم تمييز مفردات مقياس الذكاء الوجداني وفقاً للنموذج اللوجستي رباعي المعلمة؛ مما يدل على قدرة تلك المفردات على التمييز بين الأفراد ذوي القدرة المرتفعة وذوي القدرة المنخفضة في الذكاء الوجداني، بالإضافة

إلى وضوح مفرداته، وأظهرت النتائج انخفاض معاملات التخمين في غالبية مفردات المقياس مما يعني أن نظام الخمس بدائل للاستجابة على المقياس مناسبة أمام كل سؤال " لتقليل التخمين وزيادة معالم التمييز، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستا زواهرة (2014)؛ والرشيدي (2017) ، في أن النموذج اللوجستي رباعي المعلمة يتأثر بزيادة عدد البدائل فكلما زاد عدد البدائل زاد التمييز؛ وكلما زاد عدد البدائل قلت قيم معالم التخمين.

كما أظهرت النتائج وجود بعض المفردات ذات معالم تمييز سالبة أو قريبة من الصفر، والتي تم استبعادها، ويمكن تفسير ذلك بعدم وضوح صياغة تلك المفردات. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Świst, 2015 ، ومع نتائج دراسات كل من: Downing, 2005 ; Downing, 2002; Tarrant et al., 2006 بأن الأخطاء المتضمنة في كتابة مفردات الاختبارات النفسية والتربوية تؤثر بالزيادة في معالم الصعوبة وبالنقص في معالم التمييز.

ويمكن تفسير وجود بعض المفردات ذات معالم تمييز سالبة أو قريبة من الصفر باحتمالية عدم اتفاق الخبراء وعينة الدراسة على الإجابة الصحيحة عنها، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Fiori et al., (2014) عند استخدام نظرية الاستجابة للمفردة لتقويم اختبار "ماير وسالوفي وكاروسو" للذكاء الوجداني، وظهرت بعض المفردات ذات الإشارة السالبة أو القريبة من الصفر، إذ أشار إلى أن محك رأي الخبراء يختلف عن محك الإجماع عند تحديد الإجابة الصحيحة.

التوصيات: بناء على نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يأتي:

1- استخدام نتائج الدراسة الحالية للتعرف على الطالبات الفاقدات للدرجات عند الإجابة على مفردات المقياس نتيجة اللامبالاة،

2- استخدام مقياس الذكاء الوجداني الذي تم تدريجه في الدراسة الحالية لتقييم فاعلية البرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني كأحد النواتج.

3- إنشاء بنك أسئلة Item Banking يتضمن جميع مفردات مقياس الذكاء الوجداني التي أظهرت خصائص سيكومترية جيدة في الدراسة الحالية، ليتم البناء عليها والإضافة إليها، إذ يتم تصنيف المفردات داخل البنك وفقاً لخصائص كل مفردة من ناحية معاملات التمييز والصعوبة مما ييسر استخدامها لاحقاً.

4- بناء برنامج باستخدام الحاسب الآلي يعتمد على تطبيق مقياس الذكاء الوجداني وفق الاختبارات التكيفية المحوسبة Computerized Adaptive Testing (CAT)، مما يسمح بتطبيقه وفقاً لقدرات كل فرد، ويقلل الوقت المستغرق في عملية التطبيق.

5- استخدام مقياس الذكاء الوجداني المطور في الدراسة الحالية في تسكين الموظفين في القطاعات التي تتطلب قدرات مرتفعة في الذكاء الوجداني مثل العاملين في أقسام الطوارئ داخل المستشفيات ومراكز رعاية كبار السن والأطفال.

بحوث مستقبلية مقترحة

لاستكمال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج نقترح إجراء الدراسات الآتية:

1- اجراء دراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس الذي تم بناءه في الدراسة الحالية على عينة من الطلبة والطالبات.

2- إجراء دراسات باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة متعددة الأبعاد Multidimensional Item Response theory ومقارنة نتائج تلك الدراسات بالنماذج الأحادية للكشف عن طبيعة مقياس الذكاء الوجداني الذي تم بناؤه في الدراسة الحالية.

3- إجراء دراسات للكشف عن درجة تأثر اختبار الذكاء الوجداني المعتمد على نموذج القدرة باختلاف محكات تحديد الإجابة الصحيحة، إذ إن الدراسة الحالية اعتمدت على محك رأي الخبراء عند تحديد الإجابة الصحيحة، إلا أنه يمكن استخدام محكات أخرى لتصحيح اختبارات الأداء التابعة لنموذج القدرة المفسر للذكاء الوجداني.

4- إجراء دراسات لمقارنة النموذج اللوجستي رباعي المعلمة البارامتري بنماذج الاستجابة للمفردة اللابرامترية وذلك للتعرف على جودة مقياس الذكاء الوجداني الذي تم بناؤه في الدراسة الحالية.

5- أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم قدرة المقياس على تقدير قدرات الطالبات المرتفعة والمنخفضة بشدة على مقياس الذكاء الوجداني، ولهذا يتطلب الأمر مزيداً من الدراسات التي تتضمن عينات كافية من الطلاب ذوي القدرة المنخفضة والمرتفعة للذكاء الوجداني مما يسهم على تحسين دقة المقياس في تقدير تلك الفئات.

المراجع العربية والانكليزية

أولا: المراجع العربية

جاد الرب، هشام فتحي محمد. (1999). *تطوير اختبار كاتل للذكاء باستخدام نماذج السمات الكامنة واثره على قدرة الاختبار على التنبؤ بالتحصيل الدراسي* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنصورة.

جولمان، دانييال. (2000). *الذكاء العاطفي* (ليلى الجبالي، مترجم). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. (نشر العمل الأصلي 1995)

الخضر، عثمان حمود. (2002). الذكاء الوجداني: هل هو مفهوم جديد؟. *دراسات نفسية*، *12* (1)، 5-41.
http://search.mandumah.com/Record/83798

الرشيدي، عبدالله مسند. (2017). *أثر عدد البدائل في اختبار الاختيار من متعدد في الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي في الرياضيات وفقراته وفق النموذجين الثلاثي والرباعي المعلمة في نظرية الاستجابة للفقرة* [اطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.
http://search.mandumah.com/Record/870372

زواهرة، ريما فايز علي. (2014). *أثر عدد البدائل في تقدير معالم الأفراد والفقرات باستخدام نموذج بارامتري ونموذج لا بارامتري*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.
http://search.mandumah.com/Record/722374

الشريفين، نضال كمال محمد، ومناصرة، سوسن عاطف سعيد. (2017). خصائص توزيع قدرات الأفراد ومعالم فقرات الاختبار وفق نماذج نظرية الاستجابة للفقرة المعملية واللامعملية: دراسة مقارنة. *المجلة التربوية*، *31*(124)، 265-320. http://search.mandumah.com/Record/832513

الشوربجي، أبو المجد إبراهيم، والحربي، نايف بن محمد. (2013). إعداد مقياس مقنن لمهارات التفاوض باستخدام أسلوب التقرير الذاتي .*دراسات تربوية ونفسية*، (80)، 1-83.
http://search.mandumah.com/Record/473987

عكاشة، محمود فتحي، مجلي، محمد إبراهيم عبدالحفيظ، أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد، والبنا، عادل السعيد إبراهيم. (2020). تدريج مقياس الذكاء الانفعالي الجمعي باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة على عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، *12* (4)، 179- 248.
http://search.mandumah.com/Record/1111639

علام، صلاح الدين محمود. (2000). *القياس والتقويم التربوي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة* (ط1). دار الفكر العربي.

الفيل، حلمي. (2009). *فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإسكندرية.

كريغ، ديفيد. (2012). كشف الكذب (بسام شيحا، مترجم). الدار العربية للعلوم ناشرون. (نشر العمل الأصلي 2011)

مرشود، محمد فائق. (2020). أثر عدد البدائل والفقرات في تقدير معالم الافراد والفقرات باستخدام النموذج رباعي المعلم البارامتري. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، جامعة القدس المفتوحة، *11* (32)، 83-101.
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/PSJaqoueprs/JaqoueprsVol11No32Y2020/jaqouepr s_2020-v11-n32_083-101.pdf

الهنائي، طالب زايد محمد. (2002). *اختبار الذكاء الانفعالي: تعريبه وتحليل خصائصه السيكومترية في البيئة العمانية* [اطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.
http://search.mandumah.com/Record/960472

Arabic References

ād al-Rabb, Hishām Fatḥī Muḥammad. (1999). taṭwīr ikhtibār kātl lldhkā' bi-istikhdām namādhij al-simāt alkāmnh wa-atharuhu ʿalá qudrat al-ikhtibār ʿalá al-tanabbu' bāltḥṣyl al-dirāsī] āṭrwḥh mājistīr ghyr manshūrah [. Jāmiʿat al-Manṣūrah.

Jwlmān, dānyyāl. (2000). al-dhakā' al-ʿāṭifī (Laylá al-Jibālī, mutarjim). al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah wa-al-Funūn wa-al-Ādāb. (Nashr al-ʿamal al-aṣlī 1995)

al-Khiḍr, ʿUthmān Ḥammūd. (2002). al-dhakā' al-wijdānī : Hal huwa Mafhūm jadīd?. Dirāsāt nafsīyah, 12 (1), 5-41. http : / / search. mandumah. com / Record / 83798

al-Rashīdī, Allāh Musnad. (2017). Athar ʿadad al-badā'il fī ikhtibār al-Ikhtiyār min mutaʿaddid fī al-Khaṣā'iṣ alsykwmtryh llākhtbār althṣyly fī al-riyāḍīyāt wfqrāth wafqa alnmwdhjyn al-thulāthī wālrbāʿy al-Maʿlamah fī Naẓarīyat al-istijābah llfqrh] aṭrwḥh mājistīr ghayr manshūrah [. Jāmiʿat al-Yarmūk. http : / / search. mandumah. com / Record / 870372

Zawāhirah, Rīmā Fāyiz ʿAlī. (2014). Athar ʿadad al-badā'il fī taqdīr Maʿālim al-afrād wālfqrāt bi-istikhdām namūdhaj bārāmtry wa-namūdhaj lā bārāmtry.] aṭrwḥh duktūrāh ghayr manshūrah [. Jāmiʿat al-Yarmūk. http : / / search. mandumah. com / Record / 722374

al-Sharīfayn, Niḍāl Kamāl Muḥammad, wmnāṣrh, Sawsan ʿĀṭif Saʿīd. (2017). Khaṣā'iṣ Tawzīʿ qudrāt al-afrād wa-maʿālim fqrāt al-ikhtibār wafqa namādhij Naẓarīyat al-istijābah llfqrh almʿmlyh wāllāmʿmlyh : dirāsah muqāranah. al-Majallah al-Tarbawīyah, 31 (124), 265-320. http : / / search. mandumah. com / Record / 832513

al-Shūrbajī, Abū al-Majd Ibrāhīm, wālḥrby, Nāyif ibn Muḥammad. (2013). iʿdād miqyās mqnn lmhārāt al-tafāwuḍ bi-istikhdām uslūb al-taqrīr al-dhātī. Dirāsāt tarbawīyah wa-nafsīyah, (80), 1-83. http : / / search. mandumah. com / Record / 473987

ʿUkāshah, Maḥmūd Fatḥī, Mijallī, Muḥammad Ibrāhīm ʿbdālḥfyẓ, Abū Ḥalāwah, Muḥammad al-Saʿīd Abdoldjavad, wa al-Bannā, ʿĀdil al-Saʿīd Ibrāhīm. (2020). tdryj miqyās al-dhakāʾ alānfʿāly al-jamʿī bi-istikhdām Naẓarīyat al-istijābah llmfrdh ʿalá ʿayyinah min ṭullāb al-Jāmiʿah. Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-insānīyah, 12 (4), 179-248. http : / / search. mandumah. com / Record / 1111639

ʿAllām, Ṣalāḥ al-Dīn Maḥmūd. (2000). al-qiyās wa-al-taqwīm al-tarbawī asāsyāth wa-taṭbīqātuhu wa-tawajjuhātuh al-muʿāṣirah (Ṭ1). Dār al-Fikr al-ʿArabī.

al-Fīl, Ḥilmī. (2009). fāʿilīyat baʿḍ Istirātījīyāt mā warāʾ al-Maʿrifah fī Tanmiyat al-dhakāʾ al-wijdānī ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah al-nawʿīyah Jāmiʿat al-Iskandarīyah] aṭrwḥh mājistīr ghayr manshūrah [. Jāmiʿat al-Iskandarīyah.

Krygh, Dīfīd. (2012). Kashf al-kadhib (Bassām Shīḥā, mutarjim). al-Dār al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm Nāshirūn. (Nashr al-ʿamal al-aṣlī 2011)

Mrshwd, mḥmd Fāʾiq. (2020). ʾthr ʿadad al-badāʾil wālfqrāt fī taqdīr Maʿālim alāfrād wālfqrāt bi-istikhdām al-namūdhaj Rabbāʿī al-Muʿallim albārāmtry. mjlh Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah, 11 (32), 83-101. http : / / search. shamaa. org / PDF / Articles / PSJaqoueprs / JaqoueprsVol11No32Y2020 / jaqoueprs _ 2020-v11-n32 _ 083-101. pdf

al-Hanāʾī, Ṭālib Zāyid Muḥammad. (2002). ikhtibār al-dhakāʾ alānfʿāly : taʿrībih wa-taḥlīl khaṣāʾiṣuhu alsykwmtryh fī al-bīʾah al-ʿUmānīyah] aṭrwḥh mājistīr ghayr manshūrah [. Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs. http : / / search. mandumah. com / Record / 960472

ثانياً: المراجع الانكليزية:

Adriaenssens, Laurien. (2015). *Item Response Theory Models for Measuring Emotional Intelligence* [Unpublished master dissertation]. Universiteit Gent.

Antoniou, F., Alkhadim, G., Mouzaki, A., & Simos, P. (2022). A psychometric analysis of raven's colored progressive matrices: evaluating guessing and carelessness using the 4PL item response theory model. *Journal of Intelligence, 10*(1), 1-14. https://doi.org/10.3390/jintelligence10010006

Barton, M.A. & Lord, F.M. (1981), An Upper Asymptote for the Three-Parameter Logistic Item-Response Model. *ETS Research Report Series*, *1981*(1), 1-8. https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1981.tb01255.x

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology*, *91*(4), 780–795. https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780

Chen, W.H., & Thissen, D. (1997). Local Dependence Indexes for Item Pairs Using Item Response Theory. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, *22*(3), 265-289. https://doi.org/10.3102/10769986022003265

Cho, S., Drasgow, F., & Cao, M. (2015). An investigation of emotional intelligence measures using item response theory. **Psychological Assessment,** **27**(4), 1241–1252. https://doi.org/10.1037/pas0000132

Cooper, A. & Petrides, K. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF) Using Item Response Theory. *Journal of personality assessment*, 92(5), 449-457. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223891.2010.497426

Cuhadar, I. (2022). Sample Size Requirements for Parameter Recovery in the 4-Parameter Logistic Model. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 20*(2), 57–72. https://doi.org/10.1080/15366367.2021.1934805

Downing, S. M. (2005). The effects of violating standard item writing principles on tests and students: the consequences of using flawed test items on achievement examinations in medical education. *Advances in Health Sciences Education : Theory and Practice, 10*(2), 133–143. https://doi.org/10.1007/s10459-004-4019-5

Downing S. M. (2002). Construct-irrelevant variance and flawed test questions: Do multiple-choice item-writing principles make any difference?. *Academic medicine : journal of the Association of American Medical Colleges, 77*(10 Suppl), S103–S104. https://doi.org/10.1097/00001888-200210001-00032

Ekman, P., & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues.* ISHK.

Fajrianthi, & Zein, R. A. (2017). Development of a psychological test to measure ability-based emotional intelligence in the Indonesian workplace using an item response theory. *Psychology Research and Behavior Management, 2017*(10), 339-352. https://doi.org/10.2147/PRBM.S143113

Fiori M, Antonietti J-P, Mikolajczak M, Luminet O, Hansenne M & Rossier J (2014) What Is the Ability Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Good for? An Evaluation Using Item Response Theory. *PLoS ONE, 9*(6) 1-11. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0098827

Gray, J. (2000). *Children Are From Heaven: Positive Parenting Skills for Raising Cooperative, Confident, and Compassionate Children*. HarperCollins.

Hambleton R. K. & Swaminathan H. (1985). *Item response theory : principles and applications*. Kluwer-Nijhoff Publishing. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1988-9

Karim, J. (2010). An item response theory analysis of Wong and Law emotional intelligence scale. *Science Direct journal, 2*(2), *4038-4047.* https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.637

Magis, D. (2013). A Note on the Item Information Function of the Four-Parameter Logistic Model. *Applied Psychological Measurement, 37*(4), 304–315. https://doi.org/10.1177/0146621613475471

Makransky, G., & Bilenberg, N. (2014). Psychometric properties of the parent and teacher ADHD Rating Scale (ADHD-RS): measurement invariance across gender, age, and informant. *Assessment*, *21*(6), 694–705. https://doi.org/10.1177/1073191114535242

Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence, 22*(2), 89–114. https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90011-2

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, *15*(3), 197–215. http://www.jstor.org/stable/20447229

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63*(6), 503–517. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503

Plutchik R. (1991). *The emotions* (Rev.). University Press of America.

Primi, R. (2018). Using Four-Parameter Item Response Theory to model Human Figure Drawings. *Avaliação Psicológica*,17(4),473-483. http://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1704.7.07

Reckase, M. D. (1979). Unifactor Latent Trait Models Applied to Multifactor Tests: Results and Implications. *Journal of Educational Statistics*, *4*(3), 207–230. https://doi.org/10.2307/1164671

Robitzsch, A. (2022). Four-Parameter Guessing Model and Related Item Response Models. *Mathematical and Computational Applications, 27*(6), 95. https://doi.org/10.3390/mca27060095

Røe, C., Damsgård, E., Fors, T., & Anke, A. (2014). Psychometric properties of the pain stages of change questionnaire as evaluated by Rasch analysis in patients with chronic musculoskeletal pain. *BMC musculoskeletal disorders*, *15* (95), 1-9. https://doi.org/10.1186/1471-2474-15-95

Rossen, E., Kranzler, J. H., & Algina, J. (2008). Confirmatory factor analysis of the Mayer--Salovey--Caruso Emotional Intelligence Test V 2.0 (MSCEIT). *Personality and Individual Differences, 44*(5), 1258–1269. https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.020

Mayer, J. D. & Salovey, P., (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 167–177.

Snowden, A., Watson, R., Stenhouse, R., & Hale, C. (2015). Emotional Intelligence and Nurse Recruitment: Rasch and confirmatory factor analysis of the trait emotional intelligence questionnaire short form. *Journal of advanced nursing, 71*(12), 2936–2949. https://doi.org/10.1111/jan.12746

Świst, K. (2015). Item analysis and evaluation using a four-parameter logistic model. *The Central and Eastern European Online Library, 3*(134), 77–97.

Wang, X., Cai, Y., & Tu, D. (2023). The application of item response theory in developing and validating a shortened version of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale. *Current Psychology, 42* (26), 22949–22964. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03329-y

Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2003). Affective forecasting. *Advances in experimental social psychology*, *35*(35), 345-411.

Woodzicka, J. A., & LaFrance, M. (2001). Real versus imagined gender harassment. *Journal of Social Issues*, *57*(1), 15-30.

Yen, W. (1984). Effects of local item dependence on the fit and equating performance of the three-parameter logistic model. *Applied Psychological Measurement*, *8*(2), 125-145.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 27/ 06/ 2024م
تاريخ القبـول: 26/ 07/ 2024م

الفضول المعرفي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار

د. فؤاد محمد زايد حسين*
Fuad.hussein@tu.edu.ye

أمة الرحمن محمد القضاضي**
amshayffwadzayd@gmil.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى: الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، والتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة (الذكور، الإناث) والتخصص (علمي، إنساني) والكشف عن الفروق بين الأقسام العلمية والإنسانية ، وتكونت عينة الدراسة من (180)طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من التخصصات العلمية والإنسانية، وتم استخدام مقياسي الفضول والاتزان، بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وباستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، وأظهرت النتائج: أن مستوى الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي كانا بدرجة مرتفعة لدى العينة الكلية، واتضح وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين (الذكور والإناث) بشكل عام على مقياسي الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي كلاً على حدة، وعدم وجود فروق بين التخصص (العلمي والإنساني) في الفضول والاتزان كلاً على حدة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الأقسام وتحديداً بين (معلم حاسوب وانجليزي) لصالح الانجليزي في الفضول، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأقسام العلمية والإنسانية كل قسم على حدة في الاتزان.

الكلمات المفتاحية: الفضول المعرفي، الاتزان الانفعالي، طلبة كلية التربية، جامعة ذمار.

* أستاذ الارشاد النفسي المشارك بكلية التربية – جامعة ذمار.
** باحثة بقسم علم النفس والطفولة المبكرة، تخصص علم النفس التربوي.

للاقتباس: حسين، فؤاد محمد زايد؛ القضاضي، أمة الرحمن محمد. (2024). الفضول المعرفي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(4)، 205-237.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2275

OPEN ACCESS
Received: 27-06-2024
Accepted: 26-07-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Relationship between epistemic curiosity and emotional stability among students of the Faculty of Education at Thamar University

Dr. Fuad Mohammed Zayed Hussein *
Fuad.hussein@ut.edu.ye

Amat Al-Rahman Mohammed Al-Qadhadhi **
amshayffwadzayd@gmil.com

Abstract

The study aimed to identify the correlation between epistemic curiosity and emotional stability among students of the Faculty of Education at Thamar University, highlighting significant differences between the mean scores of the sample members (males, females), and the major (scientific, humanitarian) and their differences. The study sample consisted of (180) male and female students selected randomly from scientific and humanitarian majors. Curiosity and stability scales were used, after ensuring their validity and reliability, using (SPSS). The results showed a high level of epistemic curiosity and emotional stability among the total sample. There were statistically significant correlation between epistemic curiosity and emotional stability. However, no statistically significant differences were observed between (males and females) and majors (scientific and humanitarian) in general on the two scales of epistemic curiosity and emotional stability individually. Findings also revealed statistically significant differences between departments, specifically (computer teacher and English) in favor of English in curiosity. No statistically significant differences were found between scientific and humanitarian departments individually in stability.

Keywords: Epistemic curiosity, Emotional stability, Education College students, Thamar University.

* Associate Professor of Psychological Counselling – College of Education – Thamar University,

** Research Scholar in Educational Psychology – Department of Psychology and Early Childhood -.

Cite this article as:: Hussein, Fuad Mohammed Zayed. & **Al-Qadhadhi, Amat Al-Rahman Mohammed**. (2024). **The Relationship between epistemic curiosity and emotional stability among students of the Faculty of Education at Thamar University**. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(4) 205-237

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2275

المقدمة:

يشهد العالم تطورات سريعة ومذهلة في كافة الميادين، ويفاجئ يوميا بالتطورات التكنولوجية الحديثة ووسائل الاتصال الاجتماعي والتقنيات الطبية وأساليب تربوية حديثة في تعليم طلبة الجامعة وتنمية مهاراتهم وقدراتهم، وتنافس الشركات المنتجة على تقديم ما هو أحدث وأغرب، إن المجتمعات والتنظيمات التي تشهد هذه التحولات المفاجئة، يعود تقدمها وارتقاؤها إلى إبداعية أ فرداها، وحب استكشافهم، والبحث عن كل ما هو جديد ومثير وله فائدة كبيرة، وإلى فضولهم في معرفة المزيد، ومعرفة ما يكمن وراء كل ظهور مفاجئ، وهذا الفضول في المعرفة، يدفعهم إلى الاكتشاف والارتقاء والإبداع (نوري، 2015، ص45)

تواجه المجتمعات البشرية - بشكل عام - في العصر الحديث تقدما هائلا في جميع المجالات، الأمر الذي يشكل تحدياً لهذه المجتمعات بما يكفل لها مسايرة هذا التقدم الهائل ومجاراته، وخاصة في المجال التكنولوجي والمعرفي، في ظل هذا الانفتاح الهائل بمصادر المعلومات عبر الشبكة العنكبوتية، وفي ظل هذا التقدم الكبير، فهناك بعض العوامل التي تنمي حب الإنسان لمعرفة كل ما هو جديد، والبحث والتحدي والإثارة، بما ينعكس على ثقة الفرد بقدراته الذاتية. ومن هذه العوامل التي تساعد على ذلك يبرز مفهوم الفضول المعرفي أو حب الاستطلاع المعرفي، والكفاءة الذاتية المدركة. فالفضول شكل من أشكال الدوافع الذاتية التي هي مفتاح لتعزيز التعلم النشط، والاستكشاف التلقائي، حيث إن التعلم القائم على الفضول عنصر أساسي للتعلم الفعال، وبالتالي فإن فهم أساسيات عمل الفضول المعرفي، وفهم الأنشطة التي من الممكن أن تعززه يعدان من التحديات التربوية في القرن الحادي والعشرين (Freeman et al., 2014,p410-415)،

ويرى ليتمان وسبيلبيرقر،(Litman & Spielberger, 2003, 75-85)، أن الفضول المعرفي تعبير عن الرغبة في المعرفة والرؤية والتجريب، التي تدفع الفرد وتوجه السلوك نحو اكتساب معلومات جديدة، وهناك أوصاف مختلفة أطلقت على الفضول المعرفي، فبعضهم يصفه بأنه: "الفتيل في شمعة التعلم"، وبعضهم يصفه على أنه: "شهوة العقل"، والآخر يصفه بأنه:أعظم فضيلة للإنسان.

وذكر (Kashdan,Rose &,Finchman, 2004,291)،أنه: حالة من الاستثارة من خلال نشاط داخلي أو خارجي ما بين الشخص والبيئة، ويعرف على أنه الشهية للمعرفة.

مشكلة الدراسة:

إن التفاعل الإيجابي مع عناصر البيئة والإمكانات المتاحة لدى طلاب كلية التربية بجامعة ذمار؛ قد يتولد عنه استثارة للفضول المعرفي والبحث عن حلول لمشكلاته المعرفية التي قد تستثيره في حياته الجامعية، فالفضول المعرفي كسلوك يمكن أن ينتاب الطالب الجامعي إذا ما توفرت لديه مجموعة من العوامل المترابطة التي تحفز لديه الرغبة في إحراز إجابات عن مشكلات معرفية أو تساؤلات، فالفضول أو حب الاستطلاع، من المهارات الضرورية للوقت الحالي، وتبرز أهميته بما يتسم به هذا الوقت من التغيرات المعرفية المتسارعة، على جميع الأصعدة، هذه السرعة بالتغيرات والكم المتنوع من المعارف تقتضي التعامل معها بطريقة معينة، والفضول يعد أحد هذه الطرق التي من الممكن أن تساعدنا في فهم هذه التغيرات،

كما يرى (Harter,1981,p312)، أنه في أماكن العمل يوصف العاملون الذين لديهم مستويات عليا من الفضول (فضوليون) بأنهم أكثر ابتكاراً، ومنافسة، ومرونة من الآخرين، وهو دافع أو حافز قوي للسلوك، وخاصة بالنسبة لفئة الشباب، حيث يبدأ الفضول بالانخفاض مع التقدم بالعمر.

كما ذكر (الربيع،2020، 41)، أن الفضول أو الاستكشاف والاستطلاع ، مهارات ضرورية لما يتسم به وقتنا الحالي القرن الواحد والعشرين من التطورات المعرفية المتسارعة، في جميع المجالات، ويضاف إلى ذلك الكم الهائل من المعرفة عبر وسائل الاتصال المختلفة، والمكتبات الهائلة التي تحتوي على الكثير من المعارف المختلفة التي تقتضي التعامل معها بطريقة معينة، والفضول يعد أحد هذه الطرق التي من الممكن أن تساعدنا في اللحاق ببعض أو الجزء المفيد من السباق المعرفي، ويرى من خلال عمله الأكاديمي حالة الملل، واللامبالاة التي يشعر بها الطلبة، التي قد تكون ناجمة عن عوامل عديدة؛ فقد يكون منها عدم استخدا الطرق المختلفة التي تساعد على إثارة الفضول لدى الطلبة.

ووفق ما تم ذكره؛ فإن طلاب الجامعة أيضاً هم من فئة الشباب، يحتاجون إلى مستوى عالٍ من الفضول لدفعهم إلى المثابرة والتفوق والنجاح في مختلف التخصصات، ويضاف إلى ذلك طلاب كلية التربية كونهم معلمين في المستقبل، يحتاجون إلى مستوى من الدافع للفضول بالنجاح والبحث عن كل ما هو جديد في مجال التعليم، ومن خلال الملاحظات المستمرة للباحثين ومستوياتهم العلمية؛ وجد أن هناك فئة من الطلاب لديهم دافع ونوع من الفضول، ويحققون نجاحات تختلف عن زملائهم الآخرين في أوساط الجامعة، بينما وجد الباحثان في هذه الدراسة - من خلال الدراسة

الاستطلاعية - أن هناك طلاباً لديهم درجات مرتفعة في أعوام سابقة ومنخفضة في أعوام أخرى، ومن خلال استجاباتهم المختلفة على مقياس الفضول ومقياس الاتزان رأى الباحثان إجراء هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، بين الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي كونهما منبئين بشغف الطالب واستقراره واتزانه الانفعالي في جامعة ذمار، ولأنها تُعد دراسة حديثة لفئة مهمة في المجتمع مستقبلاً، ويعول عليها في تربية النشء في مختلف المراحل الدراسية في التعليم العام، وقد يذهب ذلك إلى التعليم الجامعي أيضاً.

وانطلاقا مما سبق فقد تحددت مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية، بجامعة ذمار؟

السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) فأقل بين الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) فأقل بين متوسطات درجات أفراد العينة من طلبة كلية التربية، بجامعة ذمار، تعزى لمتغير النوع (الجنس) على مقياس الفضول المعرفي؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) فأقل بين متوسطات درجات أفراد العينة من طلبة كلية التربية، بجامعة ذمار، تعزى لمتغير التخصص (علمي – إنساني) على مقياس الفضول المعرفي؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الأقسام العلمية والإنسانية (كل تخصص على حدة) على مقياس الفضول المعرفي؟

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) بين متوسطات درجات أفراد العينة من طلبة كلية التربية، بجامعة ذمار، تعزى لمتغير النوع (الجنس) على مقياس الاتزان الانفعالي؟

السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (0.05%) بين متوسطات درجات أفراد العينة من طلبة كلية التربية، بجامعة ذمار، تعزى لمتغير التخصص (علمي – إنساني) على مقياس الاتزان الانفعالي؟

السؤال الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات درجات أفراد العينة من التخصصات العلمية والإنسانية (كل تخصص على حدة) على مقياس الاتزان الانفعالي؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن مستوى الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة ذمار للجنسين.
2. الكشف عن العلاقة الارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) فأقل بين الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة بكلية التربية (جامعة ذمار).
3. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) فأقل بين متوسطات درجات أفراد العينة من طلبة كلية التربية، بجامعة ذمار، تعزى لمتغير النوع (الجنس) على مقياس الفضول المعرفي.
4. تعرف دلالة الفروق عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات درجات أفراد العينة من طلبة كلية التربية، بجامعة ذمار، تعزى لمتغير التخصص (علمي – إنساني) على مقياس الفضول المعرفي.
5. التعرف إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الأقسام العلمية والإنسانية (كل تخصص على حدة) على مقياس الفضول المعرفي.
6. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (0.05 %) بين متوسطات درجات أفراد العينة من طلبة كلية التربية، بجامعة ذمار، تعزى لمتغير النوع (الجنس) على مقياس الاتزان الانفعالي.
7. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات درجات أفراد العينة من طلبة كلية التربية بجامعة ذمار ، تعزى لمتغير التخصص(علمي – إنساني) على مقياس الاتزان الانفعالي.

8. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات درجات أفراد العينة من التخصصات العلمية والإنسانية (كل تخصص على حدة) على مقياس الاتزان الانفعالي.

أهمية الدراسة:

1. الأهمية النظرية:

- ذكر (أبو جادو، 2000،ص323-324) بأن الفضول المعرفي يحظى باهتمام عدد كبير من المربين والمختصين والباحثين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والتعليم الجامعي والتربية والتعليم، إذ ينظر للفضول المعرفي على أنه المحركات الرئيسية التي تقف وراء السلوك الفردي لعدة أسباب، كونه يعد من أهم المثيرات الداخلية، وكذلك تأثير البيئة الخارجية (خبرات البيئة) وهذا يعني أننا لا نستطيع أن تتنبأ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف إذا عرفنا فقط المنبهات البيئية وحدها، إذ لابد أن تعرف شيئا عن الحالة النفسية الداخلية للفرد، كأن تعرف حاجاته وميوله واتجاهاته وعلاقته بالموقف، بالإضافة إلى معرفة ما لديه من رغبات وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف، وهذا هو الموضوع الأساسي للفضول المعرفي.

- كما أكد (Reio, 1997 p2) أهمية الفضول المعرفي في أن نجاح افراد المجتمع وقدرتهم على التكيف مع الواقع والتكنولوجيا الحديثة والحقول العلمية ترتقي وتتطور بسرعة كبيرة بزيادته، بحيث إن مخططات التدريب والعمليات التنفيذية لا يمكنها أن تتماشى مع التقدم عندما نأخذ بالاعتبار تقليص عدد العمال في الشركات والاقتصاد المنهار في ضوء الشركة المحرومة من المعرفة، فإن الفضول المعرفي - كسمة في الشخصية - يصبح خاصية استجابة، يقول ريو"Reio": عند البحث عن المعرفة سنكون قادرين على مواجهة مشكلات حياتنا اليومية.

2. الأهمية التطبيقية:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من تناولها لموضوع الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي لدى الطالب الجامعي باعتبارهما متغيرين مهمين يتأثران ويؤثران على بعضهما بعضا، والكشف عن العلاقة بين الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، وفضلا عن ذلك؛ قد يفيد إلى جانب غيره من البحوث والدراسات المؤسسات المعنية في فهم الفضول المعرفي لدى الطالب الجامعي.

حدود الدراسة: تتلخص محددات الدراسة الحالية في:

1. الحدود الموضوعية: الكشف عن مستوى الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي والكشف عن العلاقة الارتباطية بين الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية (جامعة ذمار)، وكذلك الكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد العينة الكلية وفق متغيرات النوع (الجنس) ، والتخصص (علمي – إنساني) على مقياسي الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي كلاً على حدة، والكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد العينة من التخصصات العلمية على مقياس الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي كلا على حدة، والكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد العينة من التخصصات الإنسانية على مقياس الفضول المعرفي ، والاتزان الانفعالي كلا على حدة.

2ـ الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الزمنية من العام الدراسي (2023-2024) بكلية التربية (جامعة ذمار) وتحديداً الفصل الثاني.

3. الحدود المكانية: الجمهورية اليمنية تحديداً كلية التربية (جامعة ذمار).

4. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة كلية التربية بجامعة ذمار.

مصطلحات الدراسة:

الفضول المعرفي (Epistemic Curiosity): عرفه (Slater,2009,p9): بأنه الرغبة في البحث عن المعرفة وتكاملها حول بيئة الفرد من أجل تحسين أو تحفيز العمل الذهني.

وعرفه (Litman et al ,2005, P123) على أنه الرغبة بمعرفة جديدة والتي تستثار بواسطة المثيرات الجديدة والمعقدة أو الغامضة، أو غير الواضحة وتحفز السلوك الاستكشافي.

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المفحوصون على مقياس الفضول المعرفي الذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية.

الاتزان الانفعالي (Emotional Stability): عرفه (السبعاوي،2008، ص274) بأنه: قدرة الفرد على مواجهة ضغوط وأحداث الحياة الضاغطة والمهددة، والتعامل معها دون تعرض صحته النفسية والجسدية إلى الاضطراب أو المرض، ويتميز الفرد المتزن انفعالياً بالتفاؤل والبشاشة، والتحرر من الشعور بالإثم والقلق وبعض الأفكار والمشاعر، كما يميزه بكونه يستجيب الاستجابة المناسبة في الوقت المناسب.

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوصون على مقياس الاتزان الانفعالي الذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية.

طلبة كلية التربية: هم الطلاب الملتحقون بمختلف التخصصات الموجودة ضمن تخصصات وأقسام الكلية، والراغبون في تعليم الأجيال بمختلف التخصصات.

جامعة ذمار: هي الجامعة الحكومية في الجمهورية اليمنية في محافظة ذمار.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

1-الفضول (Curiosity):

يعتبر (Slater,2009,p10) أن أحد أسباب التنوع الكبير بين نتائج البحوث التجريبية في الفضول هو الافتقار إلى تعريف منفرد ومقبول بشكل عام، على الرغم من كون مصطلح الفضول يستخدم بشكل شائع في معظم فروع علم النفس، لكن الفضول يعني أشياء مختلفة لأناس على أنهم محبين للاستطلاع فإنهم يعتبرون متطفلين .

أورد (Litman et al ,2005,P124) أن الكثير من العلماء والباحثين تحدثوا عن تصنيفات ميزوا فيها درجات الفضول، وهما:

1-الفضول الإدراكي (Perceptual Curiosity)

يتمثل باهتمام الفرد بالمثيرات البيئية الجديدة، والانشغال بالنشاطات السمعية والبصرية وغيرها من الأنشطة الحسية غير الرمزية في البيئة، ومحاولة الاقتراب منها وتفحصها تمهيداً للوصول إلى الفضول المعرفي، فإن الفضول الإدراكي يستثار بواسطة تقديم مناظر وأصوات جديدة وغير اعتيادية تحفز السلوك الاستكشافي.

2-الفضول المعرفي (Epistemic Curiosity)

ويتمثل في إمعان التفكير حول مدلول الأفكار ومضمونها ومعانيها، ومن خلال التساؤل المستمر عنها وقراءتها وتمعنها جيدا، فالفضول الخاص بالمعرفة، من ناحية أخرى يستثار بواسطة عدم التأكد الفكري وتحفيزه سلوكيات مثل طرح الأسئلة من أجل اكتساب المعرفة.

وأوجز (الشعراوي،199، ص7) بأن الفضول - سواء أكان معرفياً أم ادراكياً - هو دافع داخلي تثيره مثيرات خارجية، وهذه المثيرات تجعل الفرد في حالة من الانتباه لمعرفة هذه المثيرات، ويبدأ الاستكشاف عندما يحاول الفرد تفحص هذه المثيرات لمعرفة مكوناتها.

النظريات التي تناولت مفهوم الفضول المعرفي:

النظرية البيولوجية (المحرك):

ورد في (Berlyne, 1949,p85) أن الفضول أحد الاتجاهات في علم النفس، وأشار إلى أنه محرك داخلي، ينبع من داخلنا مثل الجوع، أو العطش، فهذه النظرية ترى الفضول على أنه يحدث نتيجة لرغبة ملحة أو لحافز، وهذه الرغبة الملحة تُشبع بطريقة مشابهة لإشباعنا الجوع من خلال الطعام. حيث تقوم هذه النظرية على افتراض أنه عندما يستثار فضول الكائن الحي، فإن هذا الكائن عليه أن يستكشف أو يعالج مصدر الاستفزاز لتقليل الاستثارة، فالفضول هو المحرك للإنسان كالجوع والعطش، والذي يشبع عن طريق اكتساب المعرفة، فاكتساب المعرفة أو الخبرات مماثل تماما لاستخدام الموارد لإشباع الجوع.

نظرية التناقض:

تعتمد نظرية التناقض - كما ورد في (الربيع،37،2020) – على أن الأنسان عندما يواجه أشياء لا تتناسب مع فهمه للعالم، فقد يميل لرؤية العالم المحيط به على أنه منظم، وخاضع لنظام معين، وعندما يتم تحدي هذا النظام يُستثار الفضول لديه، ووفقًا لهذه النظرية يُستدعى الفضول المعرفي من خلال التنافر والتعارض بين (أشياء، أحداث، مواضيع...) ووجهة نظر الشخص عما هو موجود حاليا.

نظرية الفجوة:

ويرى (Litman et al ,2005,p123-124) أن الفضول المعرفي يشير إلى وجود فجوة في المعلومات، أي عدم وجود الخبرة المطلوبة أو المعرفة، وهذا هو (الشعور بالحرمان)، الذي يدفع الفرد إلى البحث عن المعلومات الناقصة من أجل الحد من ذلك الشعور، أو التخلص منه، حتى ولو كانت هذه المعلومات الناقصة غير سارة، ولو سببت ألماً جسدياً.

وهناك عدة نظريات لم يتم ذكرها هنا، وتم الاكتفاء بما ورد سابقاً.

أبعاد الفضول: ذكر (Klahr, & Jirout, 2012,p125) أن الفضول يحتوي على بعدين أساسيين، هما:

أ- الفضول العام (الشائع)، الذي يتضمن الانفعالات ومشاعر الحماس أو الغضب، وتسقط هذه الانفعالات على الأحداث الجديدة.

ب- الفضول العلمي، الذي يرتبط ببنود أكثر تحديدا من المعلومات ويركز المعلومات على أشياء محددة في الجانب العلمي.

وصنف بعض الباحثين .(Kashdan & Roberts , 2004,p119-141) **الفضول على أساسين:**

- **اتساع الفضول:** وهو النوع الذي يكون فيه الفرد مهتما بمجموعة واسعة من الموضوعات.
- **الفضول العميق:** وهو النوع الذي يكون فيه الفرد مهتما بشكل كبير بموضوع واحد فقط.

ثانياً: الاتزان الانفعالي:

أوضح (مبارك،2005،ص70)أن الاتزان الانفعالي أحد سمات الشخص المتزن الذي يوصف بالشجاعة في مواجهة المستقبل، وعزمه على اتخاذ القرارات المهمة، وقدرته على السيطرة والضبط في تعبيره الأصيل عن انفعالاته، وامتلاكه وجوداً أصيلاً مع الآخرين قائماً على الحب والتفاعل الذي لا يلغي خصوصيتهم وتفرده معهم ، وعرفه (الغداني،2014،ص58) بأنه السمة الملازمة لشخصية المتفوق عقلياً، وأن عدم الاتزان الانفعالي يعني العصابة وهو حالة مكافئة لحالة عدم الثبات الانفعالي ، ويعتبر الانفعال أحد المنظومات المكونة لبناء الفرد في مظهره الخارجي ، ويعبر عن مجموعة من الحركات الناتجة عن اختلال الاتزان، ويؤدي إلى تفاقم هذا الاختلال وخروج الإنسان عن حدود النشاط .

علامات الاتزان الانفعالي:

ذكر (خليفة وآخرون ،2012: 1535) أن من علامات الاتزان الانفعالي:

1. أن يعبر الفرد عن انفعالاته بصورة متزنة بعيدة عن التعبيرات البدائية وغير اللائقة.
2. القدرة على ضبط النفس في المواقف التي تثير الانفعال، أي البعد عن التهور والاندفاع وتأجيل التعبير المباشر عن الانفعال بما يتيح للفرد التفكير واختيار أنسب الاستجابات.
3. الثبات المزاجي ويقصد به أن تكون الحياة الانفعالية رزينة لا تتذبذب لأسباب تافهة بين المرح والاكتئاب، وبين الحزن والفرح،

مجالات الاتزان الانفعالي-

ذكر (بدر، 2015،ص440) **أن مجالات الاتزان الانفعالي هي:**

1. الضبط الانفعالي: قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته بدرجة عالية ومن خصائصه الثبات الانفعالي والحكمة الانفعالية.

2. المواجهة الانفعالية: يقصد بها قدرة الفرد على تحمل التهديدات الخارجية ومواجهة الضغوط النفسية من دون تطرف انفعالي، كالخوف بصورة مبالغ فيها، والقلق العالي، والغضب بصورة غير معقولة.
3. المرونة الانفعالية: تتعلق بقدرة الفرد على تكييف استجابته الانفعالية بما يناسبها من مواقف خارجية.

النظريات المفسرة للانفعال:

- **النظرية السلوكية:**

ترى هذه النظرية كما في (أبو مصطفى، 2015،ص49) أن الاتزان الانفعالي يتحقق من خلال إدراك الفرد لجميع الظروف التي تؤدي إلى خلق السلوك غير المتوازن، ومعالجة السلوك والظروف ذات العلاقة وتسجيلها، وذلك لتعزيز البديل ومكافأة السلوك المرغوب فيه ومعاقبة غير المرغوب فيه، ويفسر بعض المنظرين السلوكيين أن الانفعال ينشأ نتيجة الصراع المستثار لدى الكائن الحي، والذي يؤدي به للقيام باستجابات غير متسقة، وقد تعامل (واطسون) مع الانفعال على أنه نمط وراثي من الاستجابة، وتتضمن تغيرات جسمية في جسم الكائن ككل، وخاصة في الأنظمة الحشوية والغددية.

نظرية التحليل النفسي:

أما في (الشامي،2014،ص44) فيعتمد المحللون النفسيون للانفعالات على بعض المفاهيم مثل القلق والعدوان، ويرى فرويد أن الطاقة الجنسية عندما تعاق عن بلوغ هدفها تتحول إلى شحنة انفعالية تبغي التصريف وتتحين الفرص للانطلاق، وفي المرحلة الأولى من العمر تتميز بتركيز الطاقة الجنسية على الجسم، وهي ما أطلق عليها فرويد (اللبيدو النرجسية)، ونتيجة احتكاك الطفل بالعالم، وتزايد وعيه به يطلق قدراً من هذا اللبيدو على موضوعاته، وتلخص وجهة نظر التحليل النفسي في أن عملية اللاشعور تحدث فيما بين إدراك المنبه الذي يدور حول الانفعالات وبين التغيرات السطحية الخارجية، وأن التغير اللاإرادي الخارجي والشعور الانفعالي عمليتان منبثقتان من نفس مصدر الحافز المعبأ للطاقة. .

دورالاتزان الانفعالي في الشخصية:

ورد في (ريان،2006: 33) أن الشخصية السوية وحالة الاستقرار النفسي غاية ينشد كل شخص الوصول إليها، فلا بد أن تتكون شخصية الإنسان تكوناً معتدلاً، سليماً، بحيث لا يطغى فيها

جانب على حساب جانب آخر، ولا يغفل فيها جانب بسبب الاهتمام الزائد بجوانب أخرى غيره، وهناك حقيقة يكاد يتفق عليها الناس كلهم ، وخلاصتها أن الأفراد يختلفون فيما بينهم ويتفاوتون تفاوتاً يقل أو يكثر، وهذه حقيقة مبدأ الفروق الفردية الموجودة بين البشر لكنه لا يغيب، بمعنى أننا لا نجد اثنين من الناس متماثلين في كل شيء، فمن الخطأ أن يكون الفرد منا متنقلاً من طرف إلى طرف في بناء شخصيته، بل ينبغي له أن يرسم لنفسه منهجاً متوازناً معتدلاً يحفظ له استقراره واتزانه الانفعالي.

ثانيا- الدراسات السابقة

دراسات خاصة بالفضول المعرفي:

- **دراسة نوري (2015):** بعنوان " الفضول المعرفي ومظاهره لدى طلبة الجامعة "هدفت الدراسة إلى: قياس الفضول المعرفي ومظاهره لدى طلبة الجامعة، وأيضا التعرف على الفرق في الفضول المعرفي ومظاهره وفق متغيرات النوع، ثم التعرف على الفرق في الفضول المعرفي ومظاهره بين التخصصات العلمية والإنسانية. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، وقد بينت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بفضول معرفي عالٍ. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الفضول المعرفي. أما بالنسبة للتخصص فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين التخصصات العلمية والإنسانية في الفضول المعرفي.

- **دراسة الربيع (2020):** بعنوان: " الفضول المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة اليرموك" هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الفضول المعرفي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (488)طالباً وطالبة من الطلبة الملتحقين بمختلف كليات الجامعة، تم استخدام مقياسين: مقياس أبعاد منظور زمن المستقبل، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الفضول المعرفي كان متوسطاً، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى أداء أفراد العينة على مقياس الفضول المعرفي تعزى لمتغيرات، الجنس لصالح الذكور، والتخصص لذوي التخصصات العلمية، ومستوى التحصيل لذوي مستوى التحصيل ممتاز.

- **دراسة حرموش (2022):** بعنوان: " الفضول المعرفي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطالب الجامعي" هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع العلاقة بين الفضول المعرفي وجودة الحياة لدى الطالب الجامعي، قامت بتطبيق مقاييس (Slater,2009) ترجمة خديجة حيدر نوري، ومقياس

جودة الحياة من إعداد الباحثة على عينة قصدية قوامها (180) طالباً وطالبة، من خلال الاعتماد على المنهج الوصفي. وقد أظهرت النتائج أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الفضول المعرفي وجودة الحياة لدى الطالب الجامعي.

- **دراسة سلمان (2023)** بعنوان: " الفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة" هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من جامعة ديالا، وقامت الباحثة بتبني مقياس الفضول المعرفي المعد من قبل (نوري ، 2015)، وقد كشفت النتائج أن عينة البحث من طلبة الجامعة لديهم الفضول المعرفي بشكل أعلى من متوسط المجتمع الذي ينتمون إليه، ومتغير الفضول المعرفي يشكل عاملاً مهماً وواضح التأثير في سمات شخصية طلبة الجامعية، وله أثر واضح في متغير الجنس والتخصص .

دراسات خاصة بالاتزان الانفعالي:

-**دراسة (Richa, 2012)** بعنوان:" العلاقة بين الاتزان الانفعالي والدوافع الذاتية"

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الطلاب على مقياس الاتزان الانفعالي، والكشف عن العلاقة بين الدوافع الذاتية والاتزان الانفعالي، وكذلك بيان علاقته بعدد من المتغيرات الأخرى، وتكونت عينة الدراسة من (150) من طلاب المدارس العليا، وقد استخدم الباحث مقياساً تصنيفياً لقياس الاتزان الانفعالي من إعداده، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي والدوافع الذاتية للشخص

- **دراسة الربيع وعطية (2016)** بعنوان: " الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك"، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (749) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، تم استخدام أداتي (مقياس الاتزان الانفعالي وضبط الذات)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي ككل، وفي مجال المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث تعزى لاختلاف متغيري مستوى الدراسة والتخصص لمستوى الدراسة والتخصص،

تعليق عام على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة يُلاحظ الاهتمام الكبير الذي أولاه الباحثون للدراسة في الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي، وما لهما من أهمية في المرحلة الجامعية من حياة الطالب، وأثره على حياته المستقبلية،

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تناولت متغير الفضول المعرفي مع متغيرات أخرى مثل دراسة الربيع (2020)، ودراسة حرموش(2022)، ودراسة ، ودراسات تناولت الاتزان الانفعالي مع متغيرات أخرى، مثل دراسة (2012، **Richa**)، وقد انفردت هذه الدراسة – عن الدراسات السابقة – في أنها جمعت بين المتغيرين، أي متغيري الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج الملائم لموضوع الدراسة، لوصف الظواهر كما هي في الواقع، من خلال الأدبيات النظرية والنتائج السابقة، وكونه المنهج الذي يساعد على الخروج بنتائج إحصائية وتحليلها وتفسيرها بما يتماشى مع المجتمع والعينة التي تطبق فيها أدوات الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية في التخصصات العلمية والإنسانية (ذكور، إناث) من كافة المستويات، والبالغ عددهم (615) طالبا وطالبة، للعام الدراسي(2024-2023) كما هو مبين في الجداول الآتية:

جدول (1)

مجتمع الدراسة في كلية التربية بجامعة ذمار من التخصصات العلمية والإنسانية: (ذكور، إناث)

التخصص العام	الذكور	النسبة%	الإناث	النسبة%	المجموع	النسبة من المجتمع%
علمي	73	11.38	180	29.27	253	41.14%
إنساني	104	16.91	258	41.95	362	58.86%
المجموع	177	28.78	438	71.22	615	100%

جدول (2)

مجتمع الدراسة في كلية التربية والنسب المئوية لفروع التخصصات العلمية والإنسانية، (ذكور، إناث)

العلمية	العدد	النسبة	ذكور	النسبة	الإناث	النسبة	الإنسانية	العدد	النسبة	ذكور	النسبة	إناث	النسبة
الرياضيات	34	13.44	16	6.32	18	7.11	الفنية	17	4.69	7	1.93	10	2.76

العلمية	العدد	النسبة	ذكور	النسبة	الإنا ث	النسبة	الإنسانية	العد د	النسبة	ذكور	النسبة	إناث	النسبة
الفيزياء	13	5.14	6	2.37	7	2.77	الإسلامية	48	13.26	18	4.92	30	8.29
الكيمياء	44	17.39	9	3.56	35	13.83	العربي	25	6.91	10	2.76	15	4.14
أحياء	74	29.25	20	7.91	54	21.34	الإنجليزي	181	50.00	43	11.88	138	38.12
م. حاسوب	63	24.90	17	6.72	46	18.18	م. الصف	91	25.14	26	7.18	65	17.96
معلم مجال	25	9.9	5	1.98	20	6.25	المجموع	362	58.86	104	28.73	258	71.27
مج العلمية	253	41.14	73	28.86	180	71.15	-	-	-	-	-	-	-

عينة الدراسة:

تم اختيار (3) تخصصات علمية، و(3) تخصصات إنسانية، وقد تم اعتماد أسلوب العينة العشوائية في الاختيار، وتكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والانسانية، وبنسبة (29.27%) من المجتمع الكلي (651) أي (180) طالباً وطالبة ، منهم (70) ذكوراً، وبنسبة (38.9%) ، و (110) إناثاً ، وبنسبة (61.11 %) من أفراد العينة من طلبة كلية التربية جامعة ذمار، وتكونت عينة الدراسة حسب التخصص والنسبة من التخصص العلمي (85) وبنسبة (47.22%) والإنساني (95) وبنسبة (52.78%)، كما هو موضح بالجدول الآتي :

جدول (3)

العينة حسب الأقسام العلمية، والإنسانية، والذكور والإناث ككل، ن=180

الأقسام العلمية	العدد	النسبة	الأقسام الإنسانية	العدد	النسبة من الإنساني
الكيمياء	20	24.09	معلم صف	38	39.17
علوم الحياة	35	42.16	اللغة العربية	15	15.46
معلم حاسوب	28	32.94	الانجليزي	42	43.3
المجموع	83	100%	المجموع	97	100%
النسبة من العلمي		32.80	النسبة من الإنساني		26.79
توزع العينة الكلية حسب النوع					
النوع	العدد	النسبة	النسبة % من المجتمع		ــــــــــ
ذكور	70	38.9	%11.38		
إناث	110	61.11	%17.89		
المجموع	180	%100	29.27		

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

أدوات الدراسة:

أ. مقياس الفضول المعرفي:

قام الباحثان بإعداد عبارات المقياس وذلك بعد الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الفضول المعرفي، وقد تم الحديث عنها في الجزء الخاص بالدراسات السابقة، وتكون المقياس من (39) عبارة، وتم الاعتماد على المدرج الخماسي الليكرتي لتقديرات الإجابة أمام كل عبارة (دائما- غالباً- أحياناً –نادراً –أبداً) ولأجل التأكد من صلاحية المقياس لما أعد من أجله؛ قام الباحثان بعدة طرق للتأكد من الصدق والثبات، كالآتي:

صدق المقياس (Validity) :

الصدق الظاهري (Face Validity) للفضول المعرفي:

قام الباحثان بعرض فقرات المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين في العلوم النفسية والتربوية من ذوي الخبرة والدراسة العلمية لإبداء آرائهم ومقترحاتهم على عبارات المقياس، حيث بلغ عدد المحكمين (6)، وبناء على ملاحظاتهم تم تعديل بعض العبارات التي حصلت على اتفاق من قبل المحكمين.

الصدق التمييزي (Discrimination Validity) لمقياس الفضول المعرفي:

لاختبار كفاءة المقياس ومقدرته على التفريق بين مجموعتين متطرفتين من أفراد عينة الصدق البالغ عددها (40) طالباً وطالبة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية خارج عن عينة التطبيق النهائي، عليا (27%) =(11) وهم ممن حصلوا على درجات مرتفعة و(27%) دنيا=(11) ، وهم ممن حصلوا على درجات منخفضة من أفراد عينة الصدق. وكما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (4)

الصدق التمييزي لمقياس الفضول المعرفي ن=(40)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى لدلالة	القرار	اتجاه الفرق
عليا	11	163.4545	7.25760	20	12.229	0.000	دال	المجموعة العليا
دنيا	11	128.8182	5.96353					

اتضح من نتائج الجدول السابق الصدق التمييزي لمقياس الفضول المعرفي: أن متوسط المجموعة العليا (163.4545)، وبانحراف معياري (7.25760)، بينما بلغ متوسط المجموعة الدنيا

(128.8182)، وبانحراف معياري (5.96353)، وبلغت قيمة (T.tes=12.229)، بدرجة حرية (20)، وبمستوى دلالة (0.005) فأقل، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة العليا وهذا دليل كفاءة المقياس على التفريق بين مجموعتين متطرفتين (عليا ودنيا).

الثبات (Reliability) لمقياس الفضول المعرفي:

طريقة الاختبار وإعادة الاختبار: حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (40) طالباً وطالبة، وبعد تحديد موعد محاضراتهم وتواجدهم تم تطبيق المقياس عليهم، وبعد اسبوعين تم إعادة المقياس بعد التأكد من أنهم الطلبة نفسهم، وبينت النتائج - بعد اجراء اختبار بيرسون - أن الارتباط بين التطبيق الأول والثاني= (0.74) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عالٍ.

ولتأكيد عملية الثبات تم استخدام معادلة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجوتمان وسبيرمان براون، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (5)

ثبات مقياس الفضول المعرفي، ن=(40)

معامل الثبات	ألفا كرنباخ	التجزئة النصفية	جوتمان	سيبرمان براون
العدد	40	40	40	40
معامل الثبات	0.838	0.911	0.911	0.912

اتضح من نتائج الجدول السابق أن معاملات الثبات مقبولة ومرتفعة، مما يدل تمتع المقياس بثبات عال.

ب. مقياس الاتزان الانفعالي:

من إعداد الباحثين بعد الاطلاع على عدد من الدراسات المشابهة وإعداد العبارات تم عمل الصدق والثبات وذلك على النحو الآتي:

الصدق الظاهري (Face Validity) للاتزان الانفعالي:

قام الباحثان بعرض فقرات المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين في العلوم النفسية والتربوية من ذوي الخبرة والدراسة العلمية لإبداء آرائهم ومقترحاتهم على عبارات المقياس، حيث بلغ عدد المحكمين (6)، وبناء على ملاحظاتهم تم تعديل بعض العبارات التي حصلت على اتفاق من قبل المحمين.

الصدق التمييزي (Discrimination Validity)، لمقياس الاتزان الانفعالي:

تم تطبيق المقياس على عينة الصدق ذاتها في مقياس الفضول المعرفي كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (6)

الصدق التمييزي لمقياس الاتزان الانفعالي ن=(40)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار	اتجاه الفرق
عليا	11	100.1818	4.04520	20	14.059	0.000	دال	المجموعة العليا
دنيا	11	73.6364	4.78064					

اتضح من نتائج الجدول السابق الصدق التمييزي لمقياس الفضول المعرفي؛ أن متوسط المجموعة العليا (100.1818)، وبانحراف معياري (4.04520)، بينما بلغ متوسط المجموعة الدنيا (73.6364)، وبانحراف معياري (4.78064)، وبلغت قيمة (T.test=14.059)، بدرجة حرية (20)، وبمستوى دلالة (0.005) فأقل، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة العليا وهذا دليل كفاءة المقياس على التفريق بين مجموعتين متطرفتين (عليا ودنيا).

الثبات (Reliability) لمقياس الاتزان الانفعالي:

طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (40) طالباً وطالبة، وبعد تحديد موعد محاضراتهم وتواجدهم تم تطبيق المقياس عليهم، وبعد أسبوعين تم إعادة المقياس بعد التأكد من أنهم الطلبة نفسهم، وبينت النتائج بعد إجراء اختبار بيرسون أن الارتباط بين التطبيق الأول والثاني= (0.74).

وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بثبات جيد.

ولتأكيد عملية الثبات تم استخدام معادلة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجوتمان وسبيرمان براون كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (7)

ثبات مقياس الاتزان الانفعالي، ن=(40)

معامل الثبات	ألفا كرنباخ	التجزئة النصفية	جوتمان	سيبرمان براون
العدد	40	40	40	40
معامل الثبات	0.717	0.858	0.858	0.765

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

تم استخدام حزمة البرنامج الإحصائي (spss) لمعالجة البيانات بدءاً بتوزيع العينة واستخراج الصدق والثبات واستخراج النتائج، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها هي:

1. المعيار الخماسي لتحديد مستوى الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة.
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية. لتحديد المستويات للمتغيرين الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي:
3. اختبار تي تست لاستخراج الصدق التمييزي، للمتغيرين الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي:
4. اختبار ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية واختبار جوتمان، وسبيرمان براون، لقياس ثبات أدوات الدراسة.
5. اختبار تي تست للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة وفق متغير (الجنس والتخصص.) للمتغيرين الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي كل على حدة.
6. تحليل التباين (ANOVA) بين إجابات أفراد العينة تجاه الفضول المعرفي تبعاً لمتغير التخصص، علمي بفروعه وإنساني بفروعه.
7. تحليل التباين (ANOVA) بين إجابات أفراد العينة تجاه الفضول المعرفي تبعاً لمتغير التخصص علمي بفروعه وإنساني بفروعه.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

السؤال الأول:

ما مستوى الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية، بجامعة ذمار؟

قبل الإجابة عن السؤال تم تحديد معيار مستوى كلٍ من الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي، حسب طريقة ليكرت الخماسية كما هو مبين في الجدول الآتي كمحك يتم الرجوع إليه.

جدول (8)

محك تحديد مستوى الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي.

من ـــــــ إلى	*المستوى*
5 ـ 4.21	مرتفع جداً
4.20 ـ 3.41	مرتفع
3.40 ـ 2.61	متوسط
2.60 ـ 1.81	منخفض
1.80 ـ 1	منخفض جداً

وللإجابة عن هذا السؤال الأول تم باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (9)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيري الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي، ن= (180)

المتغيرات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا
الفضول المعرفي	180	3.6339	0.26805	2.87	4.49
الاتزان الانفعالي	180	3.6319	0.32809	2.78	4.52

اتضح من نتائج الجدول (9) أن المتوسط الحسابي للفضول المعرفي بلغ (3.6339) وبانحراف معياري (0.26805، فيما المتوسط الحسابي للاتزان الانفعالي بلغ (3.6319) وبانحراف معياري (0.32809)، وبمقارنة هذه النتيجة مع المحك في جدول (8)، اتضح أن مستوى الفضول المعرفي، والاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار جاء بدرجة مرتفعة.

السؤال الثاني، هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار. تم الإجابة عن السؤال باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

معامل ارتباط بيرسون، العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة، ن=(180)

المتغيرات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفضول المعرفي	180	141.7222	10.45397	0.748**	0.000
الاتزان الانفعالي		83.5333	7.54606		

اتضح من نتائج الجدول (10) أن العلاقة بين الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي؛ أن معامل الارتباط بيرسون =(0.748**)، وبمستوى دلالة (0.000) فأقل، ومعامل الارتباط إيجابي طردي مما يدل على أن هناك علاقة موجبة، أي كلما ارتفع مستوى الصمود النفسي زاد الاتزان الانفعالي، وبحسب ما وقع بين يدي الباحثين؛ فإنه لا توجد دراسات مشابهة لهذه الدراسة في الوطن العربي تناولت المتغيرين، فإن هذه النتيجة تفيد بأن الفضول المعرفي ذا علاقة ارتباطية إيجابية دالة

احصائيا بمتغير الاتزان الانفعالي، فالفضول المعرفي يدفع الفرد إلى الاستكشاف والبحث في دقائق الأمور، وعندما يحقق الهدف يصبح لدية اتزان انفعالي،

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) فأقل بين متوسطات درجات أفراد العينة من طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، تعزى لمتغير النوع (الجنس) على مقياس الفضول المعرفي، للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

الفروق بين الذكور والإناث (العينة الكلية) على مقياس الفضول المعرفي، ن= (180)

النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	Tقيمة	مستوى الدلالة	القرار	اتجاه الفرق
الذكور	70	140.8143	11.69701	178	0.929	0.354	غير دال	–
الإناث	110	142.3000	9.59123					

اتضح من نتائج الجدول (11) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الفضول المعرفي، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نوري (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، وبحسب تفسير نظرية الاستثارة الأمثل؛ فإن كلاً من الذكور والإناث يستثارون بالطريقة نفسها، وخاصة إذا كانوا من بيئة واحدة وفي مجتمع جامعي واحد متشابه من ناحية طريقة التدريس وتلقي المعلومات، وبالرجوع إلى الإطار النظري للدراسة الحالية؛ فإن النظرية البيولوجية تشير إلى أن الفضول هو محرك داخلي، ينبع من داخلنا مثل الجوع، أو العطش، فهذه النظرية ترى الفضول على أنه يحدث نتيجة لرغبة ملحة أو لحافز، وهذه الرغبة الملحة تُشبع بطريقة مشابهة لإشباعنا الجوع من خلال الطعام، وهذا يتشابه عند كلا الجنسين (ذكور واناث).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) فأقل بين متوسطات درجات أفراد العينة من طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، تعزى لمتغير التخصص (علمي – إنساني) على مقياس الفضول المعرفي ، وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار (T.test) والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12)

الفروق بين التخصص (علمي،إنساني)،(العينة الكلية)على مقياس الفضول المعرفي، ن= (180)

التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار	اتجاه الفرق
علمي	83	141.2410	10.65946	178	0.570	0.569	غير دال	ـــــ
إنساني	97	142.1340	10.31244					

اتضح من نتائج الجدول (12) أن مستوى الدلالة (0.569) وهو أكبر من (0.05%) مما يدل على عدم وجود فروق بين التخصصات (العلمي والإنساني) في الفضول المعرفي، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نوري (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين التخصصات العلمية والإنسانية وتفسر هذه النتيجة بأن الطلبة لديهم الدوافع نفسها (كنوع بشرى تدفعهم إلى السلوك بطرق تحافظ على حالة الاستقرار الفسيولوجي، وكما أورد نوري في دراسته فقد أحرز طلبة التخصص الإنساني متوسطاً أعلى وقد يكون السبب في ذلك أن الأفراد ذوي التخصص الإنساني يشعرون بأنهم أقل من الآخرين من الناحية العلمية والثقافية، لذلك يكون لديهم فضول معرفي مرتفع مقارنة بغيرهم في هذا المجال، وكون المجتمعات العربية متشابهة في الثقافة واللغة والدين فإن ما تم تفسيره في دراسة نوري ينطبق على دراستنا الحالية.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الأقسام العلمية والإنسانية (كل تخصص على حدة) على مقياس الفضول المعرفي، وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار، تحليل التباين الأحادي (ONE WAY=ANOVA)، (كيمياء، أحياء، معلم مجال الرياضيات، انجليزي، لغة عربية، معلم صف)، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

اختبار تحليل التباين الأحادي بين التخصصات منفردة على مقياس الفضول المعرفي، ن= (180)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	مستوى الدلالة	القرار
الفضول المعرفي	بين المجموعات	1772.124	5	354.425	3.467	0.005	دال
	داخل المجموعات	17789.987	174	102.241			
	المجموع	19562.111	179				

اتضح من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات والأقسام العلمية والإنسانية ككل مجتمعة ولتحديد اتجاه الفرق تم استخدام اختبار(شيفيه) والجدولان (14)، (15) يوضحان ذلك.

جدول (14)

وصف لأعداد ومتوسطات وانحرافات أفراد العينة من التخصصات العلمية والإنسانية، ن=(180)

القسم	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كيمياء	20	144.4000	14.26221
أحياء	35	142.2000	9.25711
معلم حاسوب	28	137.1071	9.77275
معلم صف	40	138.7250	8.39104
عربي	15	142.6000	9.33350
انجليزي	42	145.6667	10.43836
المجموع الكلي	180	141.7222	10.45397

جدول (15)

اختبار (شيفيه) المقارنة البعدية لاختبار تحليل التباين ن=(180)

القسم	أقسام أخرى	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	القرار	القسم	أقسام أخرى	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	القرار
كيمياء	أحياء	2.2000	0.988	غير دال	معلم حاسوب	كيمياء	7.29286	0.305	غير دال
	م. حاسوب	7.29286	0.305	غير دال		أحياء	5.09286	0.559	غير دال
	معلم صف	5.67500	0.523	غير دال		معلم صف	1.61786	0.995	غير دال
	عربي	1.80000	0.998	غير دال		عربي	5.49286	0.718	غير دال
	انجليزي	1.26667	0.999	غير دال		انجليزي	8.55952	0.039	دال
أحياء	كيمياء	2.20000	0.988	غير دال	معلم صف	عربي	3.8750	0.900	غير دال
	م .حاسوب	5.09286	0.559	غير دال		انجليزي	6.94167	0.091	غير دال
	معلم صف	3.47500	0.819	غير دال	عربي	انجليزي	3.06667	0.961	غير دال
	عربي	0.40000	1.000	غير دال	———				
	انجليزي	3.46667	0.814	غير دال					

اتضح من الجدولين (14)، (15) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي (معلم حاسوب وانجليزي)، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (8.55952)، وعند مستوى دلالة (0.05) فأقل، ولصالح متوسط اللغة الانجليزية، ويمكن أن يكون السبب تنوع المقررات التي يدرسها طالب اللغة الإنجليزية، ولأن طلبة اللغة الانجليزية أكثر عدداً سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً، ولأن طبيعة دراسة اللغة الانجليزية تحتاج إلى متابعة ودافع ومنافسة فإن معلم اللغة الإنجليزية أكثر نشاطاً حتى لا تفوت عليه الدروس، وهذا ما يجعله أكثر فضولاً.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) بين متوسطات درجات أفراد العينة من طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، تعزى لمتغير النوع (الجنس) على مقياس الاتزان الانفعالي، وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار (T.test) والجدول (16) يوضح ذلك:

جدول (16)

الفروق بين الذكور والإناث (العينة الكلية) على مقياس الاتزان الانفعالي، ن= (180)

النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار	اتجاه الفرق
الذكور		82.8571	8.20796	178	0.95	0.339	غير دال	–
الإناث		83.9636	7.09817					

اتضح من نتائج الجدول (16) أن مستوى الدلالة (0.339) وهي أكبر من (0.05%) وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور بشكل عام والإناث بشكل عام من طلبة كلية التربية بجامعة ذمار على مقياس الاتزان الانفعالي.

السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات درجات أفراد العينة من طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، تعزى لمتغير التخصص (علمي – إنساني) على مقياس الاتزان الانفعالي، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (T.test) والجدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17)

الفروق بين التخصص (علمي، إنساني)، (العينة الكلية) على مقياس الاتزان الانفعالي، ن= (180)

التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار	اتجاه الفرق
علمي	83	82.9277	8.04376	178	0,996	0.321	غير دال	ــــــــ
إنساني	97	84.0515	7.09368					

اتضح من نتائج الجدول (17) أن مستوى الدلالة (0.321) وهي أكبر من (0.05%) وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة التخصص العلمي بشكل عام وطلبة التخصص الإنساني بشكل عام من طلبة كلية التربية بجامعة ذمار على مقياس الاتزان الانفعالي.

السؤال الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات درجات أفراد العينة من التخصصات العلمية والإنسانية (كل تخصص على حدة) على مقياس الاتزان الانفعالي، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار، تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)،(كيمياء، أحياء، معلم مجال الرياضيات، انجليزي، لغة عربية ، معلم صف) والجدول (18) يوضح ذلك:

جدول (18)

اختبار تحليل التباين الأحادي بين التخصصات منفردة على مقياس الاتزان الانفعالي، ن= (180)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
الاتزان الانفعالي	بين المجموعات	470.185	5	94.037	1.683	0.141	
	داخل المجموعات	9722.615	174	55.877			
	المجموع	10192.800	179				

اتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأقسام العلمية والإنسانية كل تخصص على حدة (كيمياء- أحياء – معلم مجال الرياضيات، انجليزي- لغة عربية – معلم صف) على مقياس الاتزان الانفعالي، ولأنه لا يوجد فروق لم يتم وضع جدول (شيفيه) للمقارنة البعدية.

توصيات الدراسة:

1. العمل على غرس الفضول لدى طلبة الجامعة عن طريق استخدام أساليب تستثير الفضول، والرغبة بمعرفة ما هو جديد.
2. التوعية الأسرية بضرورة تعزيز حالات الفضول المعرفي عند أبنائهم وذلك بإعداد برامج تلفزيونية وإذاعية، وعقد ندوات ودورات بعدم قمع الفضول المعرفي.
3. تعزيز الاتزان الانفعالي لدى الطلبة بتكليفهم بواجبات تتناسب مع مستواهم الجامعي.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسات عن الفضول المعرفي لدى فئات أخرى من طلاب الجامعات.
- إجراء دراسات عن الاتزان الانفعالي لدى فئات أخرى من طلاب الجامعات.
- عمل برامج إرشادية لرفع مستوى الفضول المعرفي والاتزان الانفعالي.

المراجع العربية والانكليزية:

أولاً- المراجع العربية:

أبو جادو، صالح محمد علي. (2000). *علم النفس التربوي*، ط 2، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.

الربيع، فيصل خليل، (2020)، الفضول المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة اليرموك، *مجلة اتحاد الجامعات*، اليرموك، 2(40).

السبعاوي، فضيلة عرفات. (2008). قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لها (دراسة مقارنة)، *مجلة التربية والعلوم*، *15* (03) . 267- 293.

بدر، طارق محمد، (2015)، الأبعاد الخمس لمنظور الزمن وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى أساتذة جامعة القادسية للعلوم الإنسانية، كلية الآداب، جامعة القادسية، 2(18)، 429-472.

حرموش، سميرة عبد القادر. (2022). الفضول المعرفي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطالب الجامعي، *مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية*، جامعة أبو القاسم، الجزائر، المجلد الاول، العدد4.

خليفة، سهام عبد الفتاح، نبيله أمين علي، وشادية أحمد عبد الخالق. (2012). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من أساليب مواجهة الضغط والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات، *مجلة البحث العلمي في التربية*، جمهورية مصر العربية(3)13، 1529-1563.

سلمان، ميلا صلاح. (2023). *الفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة*، جامعة ديالى، كلية التربية المقداد، العراق.

مبارك، سليمان سعيد، (2005)، الاتزان الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين، *مجلة أبحاث كلية التربية*، 2(7)، 65-91.

نوري، محمود احمد محمد، (2015). *قياس الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل*، كلية التربية، جامعة الموصل، الموصل، [رسالة دكتوراه غير منشورة].

الربيع، فيصل وعطية، مزي. (2016). الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 3 (43). 1117-1136.

ريان، محمود إسماعيل. (2006). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، فلسطين.

الغداني، ناصر. (2014). *أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الأطفال المضطربين كلامياً بمحافظة مسقط* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوي، سلطنة عمان.

أبو مصطفى، شادي محمد. (2015). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ممرضي الطوارئ في المستشفيات الحكومية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الشامي، محمد حسين. (2014). *الضغوط النفسية لدى الأسر الحاضنة لمجهولي النسب وعلاقتها بالاتزان الانفعالي للمحتضنين*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الشعراوي، علاء محمود (1997). حب الاستطلاع وعلاقته بالتوافق لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بحث منشور، *مجلة كلية التربية*، المنصورة، العدد33، مصر.

Arabic References.

bū Jādū, Ṣāliḥ Muḥammad ʿAlī. (2000). ʿilm al-nafs al-tarbawī, Ṭ 2, Dār al-muyassarah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, ʿAmmān.

al-Rabīʿ, Fayṣa l Khalīl, (2020) , al-Fuḍūl al-maʿrifī wa-ʿ alāqatuhu bālkfā'h al-dhātīyah almdrkh ladá ṭalabat Jāmiʿat al- Yarmūk, Ittiḥād al-jāmiʿāt, al-Yarmūk, 2 (40).

al-Sabʿāwī, Faḍīlat ʿArafāt. (2008). Qiyās alātzān alānfʿāly ladá ṭalabat Ma ʿāhid I ʿdād al -Muʿallimīn wa-al- muʿallimāt alladhīna taʿarraḍat usarihim li-ḥālāt aldhm wa-al- taftīsh wālā ʿtqāl min qabla Qūwāt al-iḥtilāl al-Amrīkī w' qrānhm alladhīn a lam yt ʿrḍwā la-hā (dirāsah muqāranah), Majallat al-Tarbiyah wa-al-ʿUlūm, Jāmiʿat al-Mawṣil (30) 15. 267-293.

Badr, Ṭāriq Muḥammad, (2015), al-abʿād al-khams lmnẓwr al-zaman wa-ʿalāqatuhā bālātzān alānfʿāly ladá asātidhat Jāmiʿat al-Qādisīyah lil-ʿUlūm al-Insānīyah, Kullīyat al-Ādāb, Jāmiʿat al-Qādisīyah, 2 (18), 472-429

Ḥrmwsh, Samīrah ʿAbd-al -Qādir. (2022). al-Fuḍūl al-maʿrifī wa-ʿalāqatuhu bjwdh al-ḥayāh ladá al-ṭālib a Jāmiʿī, Majallat Mu 'ashshi r lil-Dirāsāt al-istiṭlāʿīyah , Jāmi ʿat Abū al-Qāsim , al-Jazā'i r, al-mujallad al-awwal, alʿdd4.

Khalīfah, Sihām wa- ākharūn. (2012). alātzān alānfʿāly wa- ʿalāqatuhu bi –kull min Asālīb muwājahat al-ḍaghṭ wa- al-riḍā ʿan al-ḥayāh ladá ṭalabat al-jāmiʿāt , Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, Jumhūrīyat mṣrālʿrbyt13 (3),. 1563-1529.

Salmān, mylā Ṣalāḥ. (2023). al-Fuḍūl al-maʿrifī ladá ṭ alabat al-Jāmi ʿah, Jāmiʿat Dīyālá , Kullīyat al-Tarbiyah al-Miqdād , al-ʿIrāq.

Mubārak, Sulaymān Saʿīd, (2005), alātzān alānfʿāly wa-ʿalāqatuhu bi-mafhūm al-dhāt ladá al-ṭalabah almtmyzyn w'qrānhm alʿādyyn, Majallat Abḥāth Kullīyat al-Tarbiyah, 2 (7), 91-65.

Nūrī, Maḥmūd Aḥmad Muḥammad, (2015). Qiyās al-Dāfiʿ al-maʿrifī ladá ṭalabat Jāmiʿat al-Mawṣil, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Mawṣil, al-Mawṣil, (Risālat dktwārh ghayr mnshwrh).

al-Rabīʿ, Fayṣal wʿṭyh, Mizzī. (2016). alātzān alānfʿāly wa-ʿalāqatuhu bi-ḍabṭ al-dhāt ladá ṭalabat Jāmiʿat al-Yarmūk, Majallat Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 3 (43). 1136-1117.

Rayyān, Maḥmūd Ismāʿīl. (2006). alātzān alānfʿāly wa-ʿalāqatuhu bi-kull min alsrʿh al-idrākīyah wa-al-tafkīr al-ibtikārī ladá ṭalabat al-ṣaff al-ḥādī ʿashar, (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat al-Azhar, Filasṭīn.

Alghdāny, Nāṣir. (2014). Asālīb al-Muʿāmalah al-wālidīyah kamā ydrkhā al-abnā' wa-ʿalāqatuhā bālātzān alānfʿāly ladá al-aṭfā l almḍṭrbyn klāmyan bi-Muḥāfaẓat Masqaṭ (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), Jāmiʿat Nazwī, Salṭanat ʿAmmān.

Abū Muṣṭafá, Shādī Muḥammad. (2015). al-ḍughūṭ al-nafsīyah wa-ʿalāqatuhā bālātzān alānfʿāly wa-al-qudrah ʿalá ittikhādh al-qarār ladá mmrḍá alṭwār' fī al-mustashfayāt al-ḥukūmīyah (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah.

al-Shāmī, Muḥammad Ḥusayn. (2014). al-ḍughūṭ al-nafsī ladá al-usar alḥāḍnh lmjhwly al-nasab wa-ʿalāqatuhā bālātzān alānfʿāly llmḥtḍnyn, (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), Qism ʿilm al-nafs, Kullīyat al-Tarbiyah, al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah.

al-Shaʿrāwī, ʿAlā' Maḥmūd (1997). ḥubb alāstṭlāʿ wa-ʿalāqatuhu bāltwāfq ladá ʿayyinah min talāmīdh al-ṣaff al-thālith bālḥlqh al-ūlá min al-Taʿlīm al-asāsī, baḥth manshūr , Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, al-Manṣūrah, alʿdd33, Miṣr.

ثانياً: المراجع الانكليزية

Berlyne, D.E. (1949): Interest as a psychological concept, British. *journal of psychology*, 39, 184-195.

Freeman S, Eddy S, McDonoughm M SmithmM , Okoroafor, N, Jordt, H,&, Wenderoth, M.(2014). Active learning increases student performance in science. Engineering, and Mathematics, PNAS,111(23)8410–8415.

Harter,S.(1981). Anew self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300–312.

Kashdan, B., & Roberts, E. (2004). Social Anxiety's Impact on Affect, Curiosity and Social Self-Efficacy during a High Self-Focus Social Threat Situation. Cognitive Therapy and Research, 28 (1) 119-141.

Kashdan, T,Rose.& Fincham, F.(2004).Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82(3) 291-305.

Klahr, D,& Jirout,J. (2012).Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental Review*, 32(2) 125-160.

Litman, J., & Spielberger, D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its divertive and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1) 75-86.

Litman, J. (2005). Curiosity and the Pleasures of Learning: Wanting and Liking New Information. Cognition & Emotion, 19(6 793-814.

Slater C.W.(2009). The measurement of an adult's cognitive curiosity and exploratory behavior, Regent university,89,473-489.

Richa (2012). Relationship between Self-Motivation and emotional, balance. Indian Streams Research Journal, 2 (7), 152-188.

الملاحق

الملحق (1)

مقياس الفضول المعرفي:

أخي الطالب/.....أختي الطالبة .....تحية طيبة

الجنس/ذكر ◯ أنثى ◯ التخصص.....

نرجو منكم قراءة العبارات المدرجة أدناه والتحقق من البديل الذي يتناسب جدا مع درجة اتفاقك او عدم اتفاقك مع العبارة بوضع (√) تحت البديل المناسب علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

م	العبـــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	استمتع بزيارة معارض ومتاحف الفن					
2	إذا رأيت قماشا او نسيجا غير مألوف من المحتمل أن المسه					
3	أحب الاستماع إلى منوعات من الموسيقى					
4	أفضل قراءة مجلة لم أرها على قراءة عنوان مألوف					

5	أستمتع بالاستماع إلى موضوع غير مألوف
6	إذا صادفني لغز أو حزورة فإني اقضي ساعات محاولا حله
7	عندما يكون لدي وقت فراغ أحب أن استكشف محيطي
8	عندما أشعر بالضجر أشاهد برامج تلفزيونية اعلامية
9	أستمتع بمشاهدة طائرة خلال عرض بهلواني في الجو
10	أحب الذهاب إلى أماكن لم أذهب إليها سابقا
11	استخدم الانترنيت كثيرا في أقات فراغي لأستطلع الأفكار والمفاهيم والمواضيع الجديدة
12	أتساءل دائما عن كيفية عمل الالكترونيات والآلات المعقدة
13	إذا سمعت صوتاً غير مألوف أذهب لأرى من أين يأتي.
14	إذا طلب مني صديق عدم خلط مكونين من مكونات الطبخ فإني أقوم بخلطهما لمعرفة ما سيحدث فقط.
15	عندما أزور حديقة الحيوانات أقضي وقتا في مشاهدة الحيوانات الجديدة أكثر من الحيوانات المألوفة.
16	أفضل قضاء وقت فراغي بتعلم شيء جديد بدلا من عمل أشياء مألوفة.
17	لدي رغبة كبيرة في جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن العالم المحيط بي
18	أستطيع الانشغال بسهولة بالمناظر والأصوات الجديدة
19	إذا اقترح لي كتاب حول موضوع اهتم به فإني على الأغلب سأقرأه
20	أذهب إلى مطاعم مختلفة لأغير الروتين
21	ليس لدي رغبة في المعرفة عن ثقافات تختلف عن ثقافتي
22	أقضي وقت فراغي في متحف او معرض للفن.
23	عندما يصادفني موضوع جديد أذهب للمكتبة لأجد معلومات أكثر.
24	أشم الزهور حتى في حال معرفتي رائحتها
25	أبحث عن معلومات إضافية حول موضوع معين عندما أشعر أنني لا أعرف الكثير عنه.

26	تبهرني تصميمات هندسية مختلفة
27	أحدد وقتا لمشاهدة قنوات معلوماتية مثل القنوات العلمية والتعليمية
28	أجرب التدخين لأعرف تأثيراته الذهنية والنفسية
29	إذا رأيت فاكهة أو خضراوات غير مألوفة في محل تجاري أقوم بلمسها وشمها
30	أنظم جدول رحلات للمواقع التاريخية والآثار.
31	أعتقد أن هناك قيمة كبيرة في التعلم من أجل التعلم
32	التنوع الكبير في الأشياء في هذا العالم يسحرني.
33	أنا لا أقتنع بالإجابة البسيطة عن سؤال سألته
34	أشعر بالملل من تناول الطعام نفسه طول الوقت
35	أحاول إيجاد حل لأي لغز أو أحجية
36	أحب أن أجرب أنواعا مختلفة من أطعمة أقليات اخرى
37	أبحث عن مصادر إضافية للمعلومات لأثبت صحة ما أسمعه من أخبار
38	أهتم في اكتشاف كيف يقوم أصحاب الألعاب السحرية بخدعهم
39	أحب مشاهدة أنواعاً مختلفة من الصور المتحركة

ملحق (2)

مقياس الاتزان الانفعالي:

أخي الطالب/.....أختي الطالبة .....تحية طيبة

الجنس/ذكر ◯ أنثى ◯ التخصص.....

نرجو منكم قراءة العبارات المدرجة أدناه التحقق من البديل الذي يتناسب جدا مع درجة اتفاقك او عدم اتفاقك مع العبارة بوضع (√) تحت البديل المناسب علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	انفعل لأتفه الأسباب					
2	أندم على تصرفاتي بعدما أغضب					
3	من الصعب أن استثار مهما كانت النتيجة					

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

4	أتمتع بضبط النفس في المواقف الحرجة
5	أتحكم في تصرفاتي مهما كانت الظروف
6	أغضب من القرارات الصادرة ضدي من رئيسي في العمل
7	أتصرف بطريقة عصبية عندما أخطئ
8	أشعر بالتوتر عند قيامي بأي عمل يتطلب مواجهة
9	أغضب عند تعرضي للفشل
10	أجد صعوبة في التماس راحة البال
11	أشعر بالقلق بدون سبب أثناء عملي
12	أعتقد أن توتري هو سبب فشلي
13	أشعر بالاضطراب من غير سبب واضح
14	تمر بي فترات لا أستطيع النوم فيها
15	أشعر بالرغبة في الشجار مع الأهل عندما أكون متضايقاً
16	هدوئي يرجع إلى ثقتي بنفسي
17	أرى أن شخصيتي متزنة
18	أشعر بالأمان في معظم أوقاتي
19	أعامل الناس بلطف على الرغم من مضايقتهم لي
20	أتقبل النقد من زملائي أثناء العمل
21	أنفعل عندما يعارض أحدهم أفكاري السياسية
22	أتكيف بسرعة مع زملائي الجدد
23	أثبت عندما تعترضني العقبات

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 03/ 09/ 2024م
تاريخ القبـول: 11/ 10/ 2024م

العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والهوية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة في الجمهورية اليمنية.

محمد محسن احمد العزب*
alazab754@gmail.com

أ.د. هشام حنفي العسلي**
halasaly@KSU.EDU.SA

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة وكذلك التعرف على شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر استخداماً، والموضوعات الأكثر متابعة، والتعرف على طبيعة العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والهوية الاجتماعية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، كما أعد الباحثان مقياس شبكات التواصل الاجتماعي وتبنى مقياس بشرى مبارك (2013) للهوية الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (1005) طالب وطالبة، وتوصلت نتائج البحث إلى أن المتوسط العام لمستوى استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، وان شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر استخداماً في المرتبة الاولى كانت: واتساب، والتلجرام، ويوتيوب، وفيسبوك، كما كانت الموضوعات الأكثر متابعة في المرتبة الأولى، الموضوعات العلمية، والدينية، والتعرف على الثقافات الأخرى، والتسلية والترفيه، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية موجبة ضعيفة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والهوية الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: استخدام شبكات التواصل الاجتماعي – الهوية الاجتماعية – طلبة الجامعة

* طالب دكتوراه في قسم علم النفس- كلية التربية- جامعة الملك سعود
** أستاذ دكتور بقسم علم النفس – كلية التربية – جامعة الملك سعود

للاقتباس: العزب، محمد محسن احمد؛ العسلي، هشام حنفي. (2024). العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والهوية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة في الجمهورية اليمنية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(4)، 238-274.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2274

OPEN ACCESS
Received: 03-09-2024
Accepted: 11-10-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Relationship between the Use of Social Media and Social Identity among University Students in the Republic of Yemen

Mohamed Mohsen Ahmed Al-Azab *
alazab754@gmail.com

Prof. Dr. Hesham Hanfy Al-Asali **
halasaly@KSU.EDU.SA

Abstract:

The aim of this study is to identify the extent of the use of social networks among university students, the most used social networks, the most followed topics, and the nature of the relationship between the use of social networks and social identity. The descriptive correlational approach was followed. A social networks scale (prepared by authors) and Bushra Mubarak's (2013) social identity scale adopted and used as a tool. The study sample consisted of (1005) male and female students. The study findings showed that the general average level of use of social networks among the study sample was average, and that the most used social networks ranking top were WhatsApp, Telegram, YouTube, and Facebook. The most followed topics which ranked top were scientific and religious topics, learning about other cultures, and entertainment. The results also revealed that there was a weak positive direct relationship between the use of social networks and social identity among the study sample.

Keywords: Use of social media - Social identity - University students

* PhD Scholar - Department of Psychology - College of Education - King Saud University.

** Associate Professor - Department of Psychology - College of Education - King Saud University.

Cite this article as:: Al-Azab, Mohamed Mohsen Ahmed. & Al-Asali, Hesham Hanfy. (2024). The Relationship between the Use of Social Media and Social Identity among University Students in the Republic of Yemen. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(4) 238-274

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2274

مقدمة:

بدأت الشبكة الإلكترونية الإنترنت مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين تشهد انتشاراً واسعا إلى أن أصبحت من أهم وسائل الاتصال شيوعاً، وأدت التطورات المتزايدة في تكنولوجيا المعلومات إلى زيادة عدد المشتركين في شبكات التواصل الاجتماعي وحولت العالم إلى قرية صغيرة (زندي، 2017). حتى بلغ عدد مستخدميها عام 2020م أكثر من (3,6) مليار مستخدم في جميع أنحاء العالم(Geyser,2021) ووصل عدد مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي إلى (5) مليار مستخدم بما يعادل (62 %) من سكان العالم(مؤشر الانترنت في العالم،2024) ويشير تقرير تاريخ الانترنت في اليمن (2023) إلى أن هناك (8) مليون مستخدم للإنترنت في اليمن من إجمالي عدد السكان (30,82) مليون نسمة بمعدل (7، 26%) تقريباً من إجمالي عدد السكان، كما وصل عدد مستخدمي الانترنت في اليمن (9) مليون مستخدم في عام (2023) وتعرف شبكات التواصل الاجتماعي بأنها: منظومة من الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشتركين فيها بإنشاء مواقع خاصة بهم، ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم الاهتمامات والهوايات نفسها (القميزي،2016). وأصبحت شبكات التواصل الاجتماعي في الآونة الأخيرة جزءاً من حياة الشباب، وقد توصلت نتائج الدراسات إلى زيادة معدلات الاستخدام إذ توصلت نتائج دراسة (Kolhar et al, 2021) إلى أن نسبة 57% من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي مدمنون عليها، وأن 74% منهم يقضون أوقات فراغهم على شبكات التواصل الاجتماعي، وتُعد ذا حدين فمن جهة يرى بعضهم بأنها أثرت على العلاقات الاجتماعية والقيم بشكل سلبي، كدراسة الغامدي (2018)، ودراسة المطيري (2019)، ودراسة سفران (2013)' ودراسة (Goswami& Sarm, 2012) ودراسة الهبارنة وعبد الجبار(2022)، ودراسة (Gok, 2016) والبعض الآخر يرى أن استخدامها مفيد كالتعرف على ثقافات وهويات وقيم وحضارات الشعوب الأخرى، ووسيلة مهمة للتعليم وللترابط والالتحام بين المجتمعات وتقريب المفاهيم والرؤى مع الآخر، والاطلاع والتعرف على ثقافات وهويات وقيم المجتمعات المختلفة، وتعزز قيم الانتماء والهوية كدراسة (Simonsen, 2012) ؛ الاشرم (2015)؛ العنزي (2020)؛ (Kemi, 2016) في حين يرى بعضهم أن لها تأثيراتها السلبية والايجابية كدراسة هدى (2020)؛ دراسة طعامنة، الطاهات (2021)؛ اليمني (2020)؛ المومني (2020)؛ ودراسة الخمشي، العساف، جنيد(2023).

ولا شك أن هناك علاقة بين التعامل بكثرة مع شبكات التواصل الاجتماعي والهوية في المجتمعات، فقد أحدث المجتمع الافتراضي بما يحتويه من شبكات تواصل اجتماعي تغيراً تكنولوجياً وسياسياً واقتصادياً في المؤسسات العالمية والعلاقات بين الأفراد والعلاقات بين الأفراد والمؤسسات (Harrison, 2020)

وبدأ الاهتمام بدراسة الهوية الاجتماعية -في مقابل الهوية الفردية- من قبل عالم النفس الاجتماعي Tajfal (1982) وركزت بحوثه على ما يشعر به الأشخاص نتيجة كونهم جزءاً من جماعة محددة، وكيف يستقون تقديرهم لذواتهم من هذا الانتماء (جب ،وليام ، 2016) ووفقاً لنظرية الهوية الاجتماعية فإن الناس تستمد هويتها من المجموعات التي تنتمي إليها (Scheepers, 2019)، وتعد جزءاً من مفهوم الشخص الذي يحمله عن ذاته، وهي إحساس بالذات مستمد من الجماعات أو الفئات التي تنتمي إليها (مبارك، 2013)، وتنشأ من معرفة الفرد بعضويته في جماعة أو فئة اجتماعية ما، وما يتصل بتلك العضوية من تقويمات وأحكام، وعواطف (الزهراني، 2012)، وأصبح لشبكات التواصل الاجتماعي دور في التأثير على الهوية الاجتماعية حيث تؤدي إلى ضعف العلاقات الاجتماعية الحقيقة وإدخال ثقافات غربية على المجتمعات (أزوال، ولعجال، 2021)، ويرى آخرون ان لشبكات التواصل الاجتماعي دور في تعزيز الهوية الاجتماعية والتعرف على الثقافات الأخرى وتقريب المفاهيم والرؤى مع الآخرين والتعرف على المجتمعات والانفتاح معهم (إبراهيم، 2015؛ الغامدي، 2018). وبالاطلاع على الأطر النظرية وبعض الدراسات السابقة كدراسة المومني (2020)؛ هدى (2020)؛ سعيد (2022)؛ جمحاوي (2020)؛ نورمان (2012)؛ العتيبي (2011)؛ الساجي (2023)؛ بن عمار، بوترقة (2023)، لاحظ الباحثان ندرة في الأبحاث التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية مع بعضها، وبالذات في البيئة اليمنية. ومن المحتمل أن التطورات السريعة في شبكات التواصل الاجتماعي قد أدت إلى اختلال في الهوية والقيم، أو الى تعزيزها وتطويرها. والبحث الحالي يحاول دراسة هذه الاحتمالات في ضوء عدم وجود دراسات وأبحاث حول تلك المشكلة حسب علم الباحثين.

مشكلة الدراسة:

تُعد شبكات التواصل الاجتماعي أحد أهم الوسائل المؤثرة في ثقافة وهوية المجتمعات، وفي انتشار المفاهيم الاجتماعية والثقافية الجديدة، وأدى تزايد عدد المشتركين فيها إلى زيادة تأثيرها في المجتمع وتشكيل قيمه وعاداته وتقاليده (العدوان، 2020).

فمنذ منتصف تسعينات القرن الماضي بدأ يظهر على شبكة الإنترنت مواقع جديدة سميت شبكات التواصل الاجتماعي، كانت قائمة على تحقيق الاتصال والتواصل بين الأصدقاء داخل مؤسسة معينة، ثم أصبحت فيما بعد عامة ومفتوحة للجميع ولا يمكن الاستغناء عنها، وأصبحت جزءاً لا يتجزأ من حياة عدد كبير من الطلبة الجامعيين، وهي من أكثر فئات المجتمع تأثرا بهذه المواقع، إذ طالت تلك التأثيرات منظومة القيم الاجتماعية، والثقافية، بحيث زادت من الانفتاح على الآخرين والتعرف على العادات والتقاليد، وأدت إلى ظهور سلوكيات ومظاهر جديدة لدى الطلبة قد يتناقض مع الهوية، و أصبح لكل فرد عالمه الخاص على هذه المواقع نظرا لما تتميز به من خصائص كالانتشار والذيوع وإلغاء الحدود الزمانية والمكانية، وهذا ما نتج عنه غزو ثقافي وبداية تراجع وتدنٍ للهوية الاجتماعية التي هي أساس قيم كل مجتمع (هدى، 2020).

كما أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي أدت إلى حدوث تغيرات كبيرة في العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات، وأثره على وظائف الأسرة وعلاقتها الاجتماعية وقيمها، وأصبحت هذه الشبكات حاضرة في كثير من حياة الأفراد،

وتعد المحافظة على الهوية الاجتماعية قضية مهمة في المجتمع اليمني، إذ يعتبر المجتمع اليمني التمسك بالهوية الاجتماعية جزءاً أساسياً من القيم المركزية في المجتمع.

ولهذا تبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحثين، جزئياً، فقاما بمراجعة بعض الأطر النظرية، واطلعا على نتائج بعض الدراسات السابقة، كدراسة العدوان (2022)؛ سفران (2013)؛ سعيد (2022)؛ الخصاونة (2019)؛ (2013)؛ اليمني (2020)؛ محمدي (2017)؛ لعموري، نحال (2022)، بن عمار، بو ترقة (2023)، Wafi (2017) التي توصلت إلى نتائج مختلفة في استخدام شبكات التواصل الاجتماعية وتأثيرها على الهوية والعلاقات داخل المجتمع. وقد تبين للباحثين - بعد مراجعة بعض الدراسات السابقة - أنه لا توجد دراسة تناولت العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والهوية الاجتماعية. لذلك جاء هذا البحث لإلقاء الضوء على العلاقة بين تلك المتغيرات.

وبناء على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس الآتي: ما العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والهوية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة في الجمهورية اليمنية؟

ويمكن أن تتفرع من ذلك التساؤل الرئيس صياغة التساؤلات الفرعية الآتية:

1- ما مستوى استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة؟
2- ما شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر استخدام لدى طلبة الجامعة؟
3- ما الموضوعات الأكثر متابعة على شبكات التواصل الاجتماعي؟
4- هل توجد علاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بأبعادها المختلفة والهوية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على مستوى استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة.
2- التعرف على شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر استخدام لدى طلبة الجامعة.
3- التعرف على موضوعات شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر متابعة.
4- التعرف على طبيعة العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بأبعادها المختلفة والهوية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتطرق إليه، فهي تواكب الاهتمام المتزايد على المستوى الدولي والمحلي بدراسة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وما ينجم عنها من تأثيرات على المستوى النفسي والاجتماعي سواء كانت إيجابية أو سلبية.

- تُطبق في الدراسة مقاييس جديدة لم تطبق على الجمهورية اليمنية من قبل، وذلك بعد التأكد من ملاءمتها وصلاحيتها على عينة استطلاعية.

الأهمية التطبيقية:

-يمكن أن تقدم نتائج الدراسة الحالية للمختصين بالإنسان وقطاع الشباب منه بالذات معرفة علمية تفيد في كيفية التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي.

-قام الباحثان ببناء مقياس استخدام شبكات التواصل الاجتماعي مستوفيا للخصائص السيكو مترية ويأملان أن يفيدا غيرهما من الباحثين.

مصطلحات الدراسة:

- **شبكات التواصل الاجتماعي Social Media** "مصطلح يطلق على مجموعة من المواقع على شبكة الإنترنت العالمية (World Wide WEB) تتيح التواصل بين الأفراد في بيئة مجتمع افتراضي،

يجمعهم الاهتمام أو الانتماء أو مدرسة أو فئة معينة، في نظام عالمي لنقل المعلومات وهي خدمة إلكترونية تسمح للمستخدمين بإنشاء وتنظيم ملفات شخصية لهم، كما تسمح لهم بالتواصل مع الآخرين" (المطيري، 2019، ص 9).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: الدرجة التي حصل عليها أفراد العينة من خلال إجابتهم عن المقياس المستخدم الذي بناه الباحثان واستخدمه في جمع بعض بيانات الدراسة.

- **الهوية الاجتماعية Social Identity** تعرف الهوية الاجتماعية "بأنها جزء من مفهوم الفرد عن ذاته، والذي يتغذى من إدراكه كونه عضواً في جماعة اجتماعية أو جماعات، وما تمنحه تلك العضوية من اعتبارات قيمية ووجدانية منسوبة لها" (Tajfel, 1981, p.63).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: الدرجة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الهوية الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية.

سادساً: حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على دراسة العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والهوية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

الحدود البشرية: تمثلت بطلاب جامعة سيئون وجامعة حضرموت وجامعة تعز وجامعة إب وجامعة ذمار.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الجامعي 2024م.

الحدود المكانية: تقتصر على طلبة الجامعة في الجمهورية اليمنية.

الإطار النظري:

أولاً: شبكات التواصل الاجتماعي

-الدو افع النفسية والاجتماعية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي:

توجد عدة دوافع تجعل الفرد ينتقل من العالم الواقعي إلى العالم الافتراضي ومن هذه العوامل ما يأتي:

1- التعارف وتكوين الصداقات: سهلت مواقع التواصل الاجتماعي تكوين الصداقات حيث تجمع هذه الشبكات بين الصداقات الواقعية والافتراضية، فهي توفر فرصة لربط العلاقات مع أفراد من المجتمع نفسه أو من مجتمعات أخرى.

2-التسويق والبحث عن العمل: لم تعد مواقع التواصل الاجتماعي لمجرد التعارف بل أصبحت أداة تسويقية قوية لأصحاب الأعمال والباحثين عن العمل (الشهري، 2013).

3-المشاكل الأسرية: تُعد الأسرة النواة الأولى لحياة الفرد والتي توفر له الأمن والحماية والاستقرار، وفي حال اضطراب الأسرة وعدم استقرارها قد يحدث نوع من الاضطراب لدى الفرد ما يجعله يبحث عن البديل لتعويض الحرمان بسبب المشاكل الأسرية، أو التفكك الأسري وفقدان الوالدين أو أحدهما أو غياب دورهما.

4-الفضول: تُعد شبكات التواصل الاجتماعي عالماً مليئاً بالأفكار والتقنيات والتجارب التي تدفع الفرد لتجريبها واستعمالها سواء في الجانب التعليمي أو الشخصي أو العملي

5-البطالة: تعد من أهم المشاكل الاجتماعية التي يعاني منها الفرد والتي تدفعه لخلق حلول للخروج من الواقع الذي يعيشه حتى وإن كان الواقع افتراضياً، فيلجا إليها للتسلية والترفيه عن نفسه، أو يكون فيها شخصاً ناقما على المجتمع لعدم حصوله على فرصة عمل، فيلجا أحيانا إلى ربط علاقات مع أشخاص افتراضيين من أجل الاحتيال والنصب.

6-الفراغ: إن الفراغ الذي ينتج عن سوء إدارة الوقت أو حسن استغلاله بالشكل السليم يجعل الفرد يبحث عن طرق يشغل بها وقته ومنها شبكات التواصل الاجتماعي، إذ تصبح وسيلة للتسلية، وتضييع الوقت عند بعضهم (التميمي، والساعدي، 2017).

-نماذج من شبكات التواصل الاجتماعي المستخدمة في الدراسة الحالية:

- **فيسبوك:** (Facebook) مع بداية عام 2005م ظهر موقع الفيس بوك ويمكن الوصول إليه على الشبكة العنكبوتية من خلال الرابط (Facebook.Com)، ويتيح لمستخدميه التعارف والتواصل، ومشاركة المعلومات، وتبادل الخبرات من خلال أدوات تقنية تفاعلية (العريفي، قطيط، الخلايلة، 2016)، وتم تأسيسه - في البداية - من قبل مارك بغرض التواصل مع الزملاء في جامعة هارفارد، ومن ثم انتشر استخدامه بين طلبة الجامعات الأخرى، ومن ثم تطور الموقع من مجرد موقع لإبراز الذات والصور الشخصية والتواصل مع الأصدقاء والعائلة إلى موقع تواصل بين المجتمعات الإلكترونية، وقناة تسويقية تعتمد عليه كثير من الشركات الصغيرة والكبيرة (التميمي؛ والساعدي، 2017). وهو من أشهر مواقع التواصل الاجتماعي، إذ يستطيع كل عضو إعداد نبذة شخصية عن حياته تكون بمثابة بطاقة تعارف لمن يريد أن يتعرف عليه ويتواصل معه (المومني، 2020).

- **تويتر:** (Twitter) ظهر مع بداية عام 2006م عندما أقدمت شركة (Obvious) الأمريكية على إجراء بحث تطويري لخدمة التدوين المصغرة وتصل إلى (140) حرف وقد زاد عدد حروفها إلى (280) حرفاً حالياً، واتيحت الخدمة لعامة الناس في العام نفسه باعتبارها خدمة حديثة في مجال التدوينات المصغرة لعرضها ومشاركتها (الناصر، 2022).

وتواصل النمو السريع لتويتر خلال السنوات التي تلت ظهوره ليتحول إلى وسيلة تدوين مصغر متعددة الاستخدام من التسويق إلى الإعجابات بالمشاهير ومتابعيهم، ونشر وتوزيع الأخبار والمعلومات والبيات المختلفة (الطوالبة، 2014).

-**واتسآب**: (WhatsApp) برنامج تواصل اجتماعي ومحادثات ودردشة فورية، ويعتمد على رقم الهاتف الشخصي (المطيري، 2019). تأسس عام 2009م ويُعد تطبيقاً فورياً محتكراً متعدد المنصات للهواتف الذكية يمكن من خلاله إرسال الصور والفيديو والرسائل الصوتية والوسائط، ويتصف بالتخصيص مثل تطبيق الدردشة على الانترنت يمكن للمستخدمين تغيير وتعديل وضعهم إلى ما يريدون، ويمكن من خلاله مشاركة الموقع على خرائط جوجل، وتحميل الصور والملفات والرسائل الصوتية، وبالتالي يزيد من التفاعل بين المستخدمين (هدى، 2020).

- **يوتيوب:** (YouTube) يعد موقعاً خدمياً على شبكة الإنترنت، يسمح بتبادل أشرطة الفيديو عبر الانترنت، فيمكن للعملاء تحميل أشرطة الفيديو الخاصة بهم وجعلها متاحة للجمهور (البريك، 2017). تأسس عام 2005م بالولايات المتحدة الأمريكية، وأصبح أحد أكثر المواقع العالمية نمواً، ويعد وسيلة تعليمية يستطيع المستخدمون من خلاله إثراء المعرفة، كما يُعد موقعاً يتبادل فيه المستخدمون آراءهم وأفكارهم وعاداتهم وتقاليدهم، ونشرها كمقاطع فيديو فيما بينهم، ويتيح محتوياته للجميع (قادري، 2016).

- **إنستغرام:** (Instagram) تأسس عام 2010م يعد شبكة اجتماعية متخصصة في تبادل الصور والفيديوهات بين المستخدمين (الغامدي، 2018). ويعد من الشبكات الاجتماعية الجديدة لتبادل الصور والفيديوهات القصيرة، ويعتمد على الهاتف المحمول الذي يمكن المستخدمين من التقاط الصور أو الفيديوهات أو حتى الاتصال المباشر مع المستخدمين، وتتضمن تطبيقاته أدوات تلاعب مختلفة لتحويل الصور وتغير ألوانها وهيئتها، ومشاركتها مع الأصدقاء على مختلف شبكات التواصل الاجتماعي (قبوري، 2019).

- **ايمو:** (Imo) أحد تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي، تم إنشاؤه في عام 2007م ويتميز بإمكانية إجراء المكالمات الصوتية بالفيديو أي انه يجمع بين المميزات التي يقدمه السكايب والواتس اب كما يمكن المستخدم من استعمال المحادثات الكتابية الجماعية مع عدد كبير من الأشخاص، ويسمح للمستخدم بمشاركة الصور ومقاطع الفيديو لعدد كبير من الأشخاص في الوقت نفسه (قادري،2016).

- **تليغرام:** (Telegram) أحد تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي، تأسس عام 2013م ويمتاز بالأمان والتشفير التي يحتويها التطبيق، وبعد إضافة ميزة القنوات إلى التطبيق عام 2015م انتقل من كونه للمراسلة إلى منصة تواصل اجتماعي، ويتوفر على جميع أنظمة التشغيل الخاصة بالهاتف والحاسوب (الزهراني، 2019).

- **لينكدإن:** (LinkedIn) هو عبارة عن موقع اجتماعي مهني يسمح للممارس بنشر سيرته الذاتية على المباشر، ويُعد شبكة مهنية تسمح للتواصل مع أفراد يمارسون مجالاً مماثلاً أو أقرب إلى الميدان الذي بينهما، وهو من أحد المواقع المصنفة ضمن شبكات التواصل الاجتماعي، مؤسس هذا الموقع جيف وينر(Jif winner) عام 2002م ويستخدم لأقامه الشبكات المهنية للشركات، وتركز شبكة لينكدإن على فكرة التواصل بغرض بناء المستقبل المهني، إذ يمكن للأشخاص ذوي الاهتمام المشترك، الذين يعملون في شركات مختلفة أن يلتقون مع غيرهم من المختصين، ويتبادلون الخبرات فيما بينهم، وتعد الشبكة منتدى للمعلومات بشأن فرص العمل المتاحة (هدى،2020).

ثانياً: الهوية الاجتماعية

مفهوم الهوية الاجتماعية: يحرص الأفراد على الدخول في جماعات لتزويدهم بهوية اجتماعية إيجابية، وتشير الهوية الاجتماعية إلى طريقة الفرد في التعريف بذاته من خلال الانتساب لجماعة يرى نفسه عضواً فيها، ويستمد تقديره لذاته من انتسابه لها، فالعضو في أي جماعة يعرف نفسه من خلال معرفته بأنه عضو في جماعة معينة (أسرة، أو مدرسة....) فإدراك الأعضاء في الجماعة لأوجه الشبه بينهم وبين الأعضاء الآخرين فيها تسهم في تحديد من يكون كل منهم، أي هويته الاجتماعية، ولا يمكن للفرد أن يُعد عضواً في جماعة بعينها مالم يستشعر وجوده فيها ويساوره إحساس بانتمائه لها (الدخيل الله، 2018).

-الفرق بين الهوية الشخصية والاجتماعية:

تشير الهوية الشخصية: إلى القيم والخصائص والأهداف والانفعالات والصفات الشخصية، بينما تمثل الهوية الاجتماعية ذلك البعد من مفهوم الفرد لذاته المشتق من معرفته بعضويته في الجماعة الاجتماعية (Tagfal, 1982) وعليه فإن الأشخاص الذين يقيمون أهمية بالغة للهوية الشخصية؛ يفكرون أكثر حول المظاهر الخاصة لذواتهم، وهم أكثر مقاومة للتأثير الاجتماعي، ويشعرون بالذنب أكثر عند تجاوزهم للمعايير الشخصية الخاصة بهم، ويمارسون الأنشطة لأسباب شخصية لا اجتماعية، ويكونون أكثر حساسية لما يهدد تقديرهم لذواتهم، وإنه يعزز من نزعة الأنانية لديهم، وعلى النقيض يفكر الأفراد الذين يؤكدون على الهوية الاجتماعية أكثر على المظاهر العامة لذواتهم، وينتابهم الخجل أكثر عند تجاوزهم للمعايير الاجتماعية، ويمارسون الأنشطة لأسباب إجتماعية، ويهتمون أكثر بمدى ملاءمة تصرفاتهم اجتماعيا، ويكونون أكثر حساسية لكل ما يشكل تهديداً لتقديرهم الاجتماعي، ويكونون أكثر التزاماً بالولاء والانتماء (الدخيل الله، 2005).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة Simonsen (2012) إلى معرفة كيف يؤثر موقع يوتيوب على الهوية، واستخدم الباحث تحليل المحتوى على عينة من طلاب جامعة هارفارد تتمثل في (900) مقطع فيديو نتج عنه أن لليوتيوب دورا في التأثير على الهوية بشكل إيجابي.

وهدفت دراسة ال سعود (2012) إلى التعرف على دوافع استخدام الشباب الجامعي لمواقع التواصل الاجتماعي والإشباعات المتحققة منه، والتعرف على ساعات الاستخدام وتأثير ذلك على تقييمهم لسلبيات وايجابيات شبكات التواصل الاجتماعي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، على عينة مكونة من (470) طالباً من طلاب جامعة الملك سعود. وتوصلت النتائج إلى إن أكثر من (85%) من عينة الدراسة يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي، وأن (88%) منهم يقضون ما بين ساعة إلى ساعتين، وأن أكثر المواقع استخداما تويتر بمعدل (65%) يليه فيسبوك بمعدل (75%)، وتوصلت النتائج إلى أن دوافع الاستخدام جاءت من أجل الحصول على الأخبار ومعرفة القضايا السياسية والعالمية والأحداث في مقدمتها، ثم يليها دوافع التواصل مع الآخرين، كما توصلت النتائج إلى أن التأثيرات الإيجابية لشبكات التواصل الاجتماعي هي الأغلب.

وهدفت دراسة (Xiao, Cao, Tang , 2012) إلى معرفة الهوية الاجتماعية عبر العالم الافتراضي شبكات التواصل الاجتماعي، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي على عينة بلغت (248) مستخدماً

لشبكات التواصل الاجتماعي، وتوصلت النتائج إلى أن الأشخاص الذين يتميزون بهوية اجتماعية أعلى كانوا أعلى في تبادل المعلومات والعلاقات الاجتماعية عبر شبكات التواصل الاجتماعي.

وهدفت دراسة (Whiting,& Williams, 2013) إلى تحديد أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً، وما هو الهدف من استخدامها. استخدم الباحثان المقابلة، على عينة مكونة من (25) شخصا. وتوصلت النتائج إلى أن أكثر الشبكات استخداماً هي فيسبوك في المرتبة الأولى، يليه فليكر ثم يوتيوب وآخرها لينكدإن. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن الهدف من الاستخدام من أجل التواصل مع الآخرين، والبحث عن المعلومات، وقضاء وقت الفراغ، والتسلية والترفيه، والتواصل الاجتماعي، والتعبير عن الآراء، ومتابعة الآخرين ومشاهدتهم.

وهدفت دراسة (Kemi, 2016) إلى معرفة المواقع الأكثر شعبية على شبكات التواصل الاجتماعي وتأثيراتها مثل فيسبوك؛ واتساب؛ ويوتيوب؛ وتويتر على عينة مختلفة من الطلاب والموظفين والعاطلين عن العمل وتكونت العينة من (100) فرد. وتوصلت النتائج إلى أن فيسبوك؛ واتساب؛ يوتيوب؛ تويتر من أكثر المواقع على شبكات التواصل الاجتماعي شعبية بين الأفراد.

كما هدفت دراسة جعفري (2017) إلى التعرف على تأثير استخدام موقع الفيس بوك على الهوية الثقافية لدى الشباب الجامعي الجزائري، على عينة قصدية قوامها (147) طالباً من طلبة الجامعة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بالاعتماد على الاستبانة، وتوصلت النتائج إلى ان أغلب العينة تستخدم اللهجة العامية في التحاور والكتابة بالموقع، كما توصلت النتائج لدى العينة أن الهوية الاجتماعية لديهم تتمثل بالإسلام، والاهتمام باللغة العربية.

وهدفت دراسة (Khalil & Snoussi, 2019) إلى معرفة تأثير استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الهوية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي والمقابلات الشخصية، وتوصلت النتائج إلى أن شبكات التواصل الاجتماعي استخدمت بشكل واسع لدى طلاب الجامعة، وأنها تمثل تهديداً على الهوية الأصلية، إذ أدت إلى ابتعاد الشباب عن القيم الاجتماعية والدينية، وأثارت الأفكار الغريبة، والتعصب.

وهدفت دراسة (Elsayed, 2021) إلى فهم مستويات الهوية الاجتماعية للطلاب، وتحليل الآثار السلبية لوسائل التواصل الاجتماعي على هويتهم الاجتماعية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 200 طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وقد صمم الباحث استبانة تعتمد على المستويات الأربعة الرئيسية لنظرية جيمس مارشيا للهوية الاجتماعية.

وأظهرت النتائج تنوع التأثيرات السلبية لوسائل التواصل الاجتماعي على الهوية الاجتماعية من ناحية "التحصيل - التأجيل - الانغلاق – التشتت.

وهدفت دراسة مخالفة (2023) إلى الكشف عن انعكاسات شبكات التواصل الاجتماعي وأزمة الهوية على الشباب الجامعي بجامعة محمد الصديق، على عينة قوامها (120) طالباً وطالبة من الجامعة في مختلف التخصصات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انعكاسات وسائل التواصل الاجتماعي سلباً على هوية الشباب الجامعي بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة بن عمار؛ بوترقة (2023) إلى معرفة مدى مساهمة شبكات التواصل الاجتماعي(الفيس بوك) نموذجاً في تعزيز الهوية الوطنية وبعدي(الدين الإسلامي- اللغة) لدى الطلبة الجامعيين الجزائريين، على عينة مكونة من (80) طالباً جامعياً من جامعة الشهيد حمة لخضر، و استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لدى عينة الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن شبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) ساهم في تعزيز الهوية الوطنية، وفي تعزيز بعدي اللغة العربية والدين الإسلامي ، وذلك من خلال الاعتزاز باللغة العربية ، والاعتزاز بالثقافة الإسلامية في مواقع التواصل الاجتماعي بغض النظر على التأثير السلبي لها.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة، ناقش الباحثان تلك الدراسات على النحو الآتي:

من ناحية الأهداف: هدفت بعض الدراسات السابقة الى معرفة مستوى استخدام شبكات التواصل الاجتماعي كدراسة ال سعود (2012) كما هدفت بعض الدراسات إلى معرفة شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر استخدام والموضوعات الأكثر متابعة على شبكات التواصل الاجتماعي كدراسة ال سعود (2012)، ودراسة (Kemi, 2016)، و(Whiting,& Williams, 2013)، في حين هدفت بعض الدراسات إلى معرفة تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على الهوية الاجتماعية كدراسة (Simonsen, 2012)، ودراسة بن عمار، بوترقة (2023) ودراسة مخالفة (2023) ودراسة (Elsayed, 2021).

من حيث العينة: أغلب الدراسات السابقة تناولت الجنسين من طلبة الجامعة كدراسة (Simonsen, 2012) ودراسة الجفري (2017)، مخالفة (2023).

من حيث المنهج المستخدم: جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي عدا دراسة Xiao, Cao, Tang (2012) استخدمت المنهج التجريبي.

من حيث النتائج: توصلت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود مستوى مرتفع لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي كدراسة آل سعود (2012)، كما توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر استخداماً وكانت في المرتبة الأولى هي واتساب، ويوتيوب، وفيسبوك، كما في دراسة (Whiting,& Williams, 2013)، ودراسة (Kemi, 2016).كما توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن الموضوعات الأكثر متابعة على شبكات التواصل الاجتماعي هي الموضوعات العلمية والاطلاع على الأحداث والأخبار، والتواصل مع الآخرين، وللتسلية والترفيه، كما في دراسة (Whiting,& Williams, 2013) ودراسة آل سعود (2012)، كما توصلت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى أن لشبكات التواصل الاجتماعي تأثيراً إيجابياً على الهوية الاجتماعية كدراسة عمار وبوترقة (2023)، ودراسة الجعفري (2017)، ودراسة Simonsen (2012)، في حين توصلت نتائج بعض الدراسات إلى تأثيرات سلبية لشبكات التواصل الاجتماعي على الهوية الاجتماعية كدراسة مخالفة (2023)، ودراسة (Elsayed, 2021)، ودراسة (Khalil & Snoussi, 2019).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

المنهج:

نظراً لطبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؛ استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة طلاب وطالبات الجامعات اليمنية في الجمهورية اليمنية للعام الدراسي (2023-2024م). وهي جامعة سيئون وتضم (9) كليات، وجامعة حضرموت وتضم (15) كلية، وجامعة تعز وتضم (7) كليات، وجامعة إب، وتضم (11) كلية، وجامعة ذمار وتضم (11) كلية. وفقاً لآخر إحصائية حصل عليها الباحثان من عمادة القبول والتسجيل للجامعات للعام 2023 – 2024م

عينة الدراسة:

- العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

طبق الباحثان أدوات الدراسة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة عددها (60) طالباً وطالبة من طلاب جامعة سيئون وإب بواقع (25) طالب وطالبة من كلية العلوم التطبيقية، و(35) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة إب، بهدف التحقق من صلاحية الأدوات للتطبيق على العينة الرئيسية، وذلك من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية المناسبة.

_ العينة الرئيسية للدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من طلاب وطالبات جامعة سيئون، وجامعة حضرموت، وجامعة تعز، وجامعة إب، وجامعة ذمار. والبالغ عددهم (1005) طالب وطالبة.

-أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والهوية الاجتماعية ومن خلال الإجراءات السابقة، وبعد الاطلاع على بعض المقاييس كدراسة ابن عمار وبوترقة (2023)، ودراسة جعفري (2017)، ودراسة Simonsen (2012)، وجد الباحثان أن مقياس بشرى مبارك للهوية الاجتماعية (2013) هو المقياس المناسب للتطبيق على العينة.

أما فيما يتعلق بمقياس استخدام شبكات التواصل الاجتماعي فقد قام الباحثان بإعداده، ويتكون من (30) فقرة وبدائل خماسية للاستجابة على الفقرات. وبعد عرضه على المحكمين تم حذف (10) فقرات لإجماع أغلب المحكمين على عدم مناسبتها للقياس وفيما يلي عرض الخصاص السيكومترية لكل مقياس من مقاييس الدراسة:

-صدق وثبات مقياس استخدام شبكات التواصل الاجتماعي:

للتحقق من مدى صلاحية أداة الدراسة للتطبيق في الدراسة الحالية، حسب الباحثان الصدق والثبات بالاعتماد على عينة استطلاعية من مجتمع البحث، بلغ حجمها (60) طالباً وطالبة، بالطرق الآتية:

أولاً: حساب الصدق:

– صدق المحكمين لمقياس استخدام شبكات التواصل الاجتماعي

بهدف التحقق من صدق المحكمين، قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس في جامعة صنعاء وإب وذمار والملك سعود.

وبناء على نتائج التحكيم أجريت التعديلات المطلوبة، من ناحية الصياغة اللغوية وملاءمة العبارة للبعد الذي يقيسه، وتم عمل التعديلات المقترحة من قبل المحكمين.

– صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة لمقياس استخدام شبكات التواصل الاجتماعي:

أُستخرجت معاملات الاتساق الداخلي كمؤشر من مؤشرات الصدق، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كلِّ فقرة من فقرات البعد مع درجة البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، للكشف عن مدى اتساق الفقرات في قياس البعد الذي تنتمي إليه وذلك بالتطبيق على العينة الاستطلاعية، والجدول رقم (**1**) يوضح ذلك.

جدول (1)

يوضح قيم معامل الارتباط بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
البعد الأول: أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً		**البعد الثاني: الموضوعات التي تتابعها على شبكات التواصل الاجتماعي**			
1	0.771**	9	0.505**	17	0.713**
2	0.556**	10	0.356**	18	**0.711****
3	0.563**	11	0.317**	19	0.685**
4	0.638**	12	0.595**	20	0.641**
5	0.450**	13	0.570**		
6	**0.433****	14	0.483**		
7	0.686**	15	0.402**		
8	0.641**	16	0.570**		

يتضح من الجدول رقم (1) أن معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأول (أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً) والدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (*0.433 – **0.771) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فأقل.

كما يتضح من الجدول (1) أن معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني (الموضوعات التي تتابعها على شبكات التواصل الاجتماعي) والدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (**0.317 - **0.713) وجميعها معاملات ارتباط موجبة دالة عند مستوى دلاله (0.05) فأقل، مما يشير إلى مناسبة كلّ فقرة من فقرات أبعاد الأداة لقياس البعد الذي تنتمي إليه.

– صدق الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية للأداة لمقياس استخدام شبكات التواصل الاجتماعي:

تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson) بين درجة كلِّ بعد من أبعاد أداة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي مع الدرجة الكلية للأداة، للكشف عن مدى اتساق الأبعاد مع الأداة ككل، والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الأداة والدرجة الكلية للأداة.

م	الابعاد	معامل الارتباط
1	البعد الأول: أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً	0.685**
2	البعد الثاني: الموضوعات التي تتابعها على شبكات التواصل الاجتماعي	0.845**

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (0.845** -0.685**) وهي ارتباطات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، مما يشير إلى مناسبة الفقرات في كل بعد بالمقياس ككل في قياس مدى استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

ثانياً: حساب الثبات لمقياس استخدام شبكات التواصل الاجتماعي:

بعد التحقّق من صدق الأداة، أُستخرجت معاملات الثبات لأبعاد أداة الدّراسة والأداة ككل باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، على العينة البالغ عددها (60) طالباً وطالبة، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3)

يوضح معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي

م	أبعاد الأداة	عدد الفقرة	معامل ألفا كرونباخ
1	البعد الأول: أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً	8	0.73
2	البعد الثاني: الموضوعات التي تتابعها على شبكات التواصل الاجتماعي	12	0.79
3	ثبات الأداة ككل.	20	0.78

يتّضح من الجدول السابق رقم (3) أنّ معامل ثبات ألفا كرونباخ للأداة ككل بلغت (078) وهو معامل ثبات مقبول، وبلغ معامل ثبات البعد الأول: أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً (073)، ومعامل ثبات البعد الثاني: الموضوعات التي تتابعها على شبكات التواصل الاجتماعي بلغ (0.79) وجميعها معاملات ثبات جيدة، مما يشير إلى أن مقياس شبكات التواصل الاجتماعي بفقراته وأبعاده يعطي نتائج مستقرة خلال تطبيقه على عينة البحث. وبذلك استقر على (20) فقرة تتمتع

بمؤشرات صدق وثبات مناسبة لقياس مدى استخدام أفراد مجتمع البحث لشبكات التواصل الاجتماعي. ملحق (01).

-**صدق وثبات مقياس الهوية الاجتماعية**: من إعداد بشرى مبارك (2013) ويتكون من (24) فقرة وكانت بدائل الاستجابة خماسية للمقياس.

أولا-صدق مقياس الهوية الاجتماعية:

– صدق المحكمين لمقياس الهوية الاجتماعية:

بهدف التحقق من صدق المحكمين، عرض الباحثان المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس في جامعة صنعاء وإب وذمار والملك سعود.

وبناء على نتائج التحكيم أجريت التعديلات المطلوبة، من ناحية الصياغة اللغوية وملاءمة العبارة للبعد الذي يقيسه، وتم عمل التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، وقد توصلت أغلب عبارات المقياس على نسبة اتفاق عالية من ناحية الصياغة اللغوية وملاءمة العبارة للمقياس، وتم استبعاد الفقرات التي قلت نسبة الاجماع عليها عن (80%)، إذ استبعدت العبارة رقم (18) من مقياس بشرى مبارك، وهي: "أرى أنني في واد والآخرين في واد آخر" وذلك بسبب قلة الإجماع عليها من قبل المحكمين في المقياس، لأن الفقرة رقم (17) الذي تسبقها في المقياس تحمل المعنى نفسه حسب رأي المحكمين، والذي تنص على: " أشعر بالغربة عن الآخرين". وأصبح المقياس مكوناً من (24) فقرة بصورته الحالية.

– صدق الاتساق الداخلي للفقرة مع الدرجة الكلية للأداة لمقياس الهوية الاجتماعية:

أُستخرجت معاملات الاتساق الداخلي كمؤشر من مؤشرات الصدق، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كلِّ فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، للكشف عن مدى اتساق الفقرات في قياس الهوية الاجتماعية أثناء التطبيق على العينة الاستطلاعية (ن=60)، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

قيم معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة بالدرجة الكلية للأداة على مقياس الهوية الاجتماعية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.658 **	9	0.701 **	17	0.634 **
2	0.553 **	10	0.575 **	18	0. 801**
3	0.456 **	11	0.529 **	19	0.680 **

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
4	0.427**	12	0.398 **	20	0.579**
5	0.801 **	13	0.349 **	21	0.572**
6	0.701 **	14	0.686 **	22	0.702**
7	0.393 **	15	0.427 **	23	0.669**
8	0.562 **	16	0.426 **	24	0.683**

يتضح من الجدول رقم (4) ان معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.349 – 0.801) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فأقل. مما يشير إلى مناسبة كلّ فقرة من فقرات المقياس لقياس الهوية الاجتماعية.

ثانياً: حساب ثبات مقياس الهوية الاجتماعية: بعد التحقّق من صدقه تم استخراج معامل ثباته باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، على العينة البالغ الاستطلاعية (ن=60)، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5)

يوضح معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس الهوية الاجتماعية

	الأداة ككل	عدد الفقرة	معامل ألفا كرونباخ
1	ثبات الأداة ككل	24	0.91

يتّضح من جدول السابق رقم (5) أنّ معامل ثبات ألفا كرونباخ للأداة ككل بلغ (091) وهو معامل ثبات عالٍ، مما يشير إلى استقرار نتائجه في تطبيقه على العينة الأساسية.

وقد استقر المقياس بصيغته النهائية على (24) فقرة تتمتع بمؤشرات صدق وثبات مرتفعة لقياس الهوية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة في مجتمع البحث. ملحق (02).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن التساؤل الأول والثاني والثالث، واستخدم معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الرابع.

-نتائج الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة نعرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفق الإطار النظري والدراسات السابقة، وخصائص مجتمع البحث، وذلك على النحو الآتي.

التساؤل الأول: ما مستوى استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة؟

للإجابة عن التساؤل الأول: حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المقياس والمتوسط العام للأداة ككل لاستجابات أفراد العينة كما هو موضح في الجدول رقم (6)

جدول (6)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد شبكات التواصل الاجتماعي والمتوسط العام للأداة ككل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	البعد الأول: أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً	2.5938	0.77064	2	أقل من المتوسط
2	البعد الثاني: الموضوعات التي تتابعها على شبكات التواصل الاجتماعي	3.0415	0.75468	1	متوسط
	المتوسط العام للأداة	2.8624	0.66478		متوسط

يتبين من الجدول (6) أن مستوى استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة متوسطاً، إذ بلغ المتوسط العام للأداة (2.8624)، وانحراف معياري (0.66478)، وهو يقابل درجة متوسطة في معيار مقياس التصحيح وجاء بعد الموضوعات التي تتابعها على شبكات التواصل الاجتماعي في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي للبعد (3.0415)، وانحراف معياري (0.75468)، وهو يقابل درجة متوسطة في معيار مقياس التصحيح. كما جاء بعد أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً في المستوى أقل من المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي للبعد (2.2938)، وانحراف معياري (0.77064)، وهو يقابل درجة أقل من المتوسط في مقياس التصحيح. ويعزو الباحثان ذلك إلى مدى وعي طلاب الجامعة باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي بمستوى مقبول ومنطقي في المدى المتوسط، كما يرجع إلى معرفة ودراية طلاب الجامعات بالآثار السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي، وهذا يعد مؤشر إيجابياً من طلاب الجامعة باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي بما يخدمهم وليس بشكل مفرط وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Whiting,& Williams, 2013)، وتختلف مع نتائج دراسة آل سعود (2012) التي توصلت إلى مستوى

مرتفع لاستخدام الشبكات ونتائج دراسة قوارة (2024) التي توصلت إلى مستوى ضعيف لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

التساؤل الثاني: ما شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر استخدام لدى طلبة الجامعة؟

للإجابة عن التساؤل الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياس. كما هو موضح في الجدول (7)

جدول (7)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنواع شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر استخداما والمتوسط العام للأداة ككل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
	ما شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر استخداماً				
1	واتسآب	4.36	1.007	1	مرتفع جداً
2	تلغرام	3.15	1.489	2	متوسط
3	يوتيوب	3.03	1.348	3	متوسط
4	فيسبوك	2.58	1.536	4	أقل من المتوسط
5	انستغرام	2.250	1.521	5	أقل من المتوسط
6	إيمو	1.96	1.220	6	أقل من المتوسط
7	تويتر	1.75	1.155	7	منخفض
8	لينكدإن	1.43	0.878	8	منخفض
	المتوسط العام للبعد	2.6038	0.77064		أقل من المتوسط

يتبين من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة عن شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر استخداماً قد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.43 – 4.36)، وتراوحت بين المستوى المرتفع جداً والمستوى المنخفض وفقاً لمعيار تصحيح المقياس، كما بلغ المتوسط العام للبعد(2.6038) وهو يقابل درجة أقل من المتوسط وفقاً لمعيار التصحيح، وبالنظر لفقرات المقياس نجد أن الفقرة رقم (1) واتسآب هو أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً، بمتوسط حسابي (4.63) وانحراف معياري (1.007) وبمستوى مرتفع جداً، يليها الفقرة رقم (2) تلغرام وهي أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً بمتوسط حسابي(3.15) وانحراف معياري

(1.489) وبمستوى متوسط، ثم يليها الفقرة رقم (3) تويتر بمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (1.348) وبمستوى متوسط وفقاً لمعيار تصحيح المقياس الخاص باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، ثم جاءت الفقرات رقم (4,5,6) بمستوى أقل من المتوسط وبمتوسطات حسابية على التوالي (2.58، 2250 ، 1,69)، وانحرافات معيارية (1,536، 1,521، 1220)، ثم أتت الفقرتان رقم (7, 8) بمستوى منخفض وبمتوسطات حسابية على التوالي (1,43 ,1,75) وانحرافات معيارية (1.155, 0,878). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن واتساب حصل على الترتيب الأول بين شبكات التواصل الاجتماعي بمتوسط حسابي (4.63) وانحراف معياري (1.007) وبمستوى مرتفع، يليه تلغرام بمتوسط حسابي(3.15) وانحراف معياري (1.489) قد يكون بسبب تميز هذه الشبكات بسهولة استخدامها لدى طلاب الجامعة، وسرعة الحصول على المعلومات من خلال إنشاء الجروبات للتواصل مع بعضهم بعضاً، والتواصل مع الأهل والأصدقاء، كما يعزو الباحثان حصول شبكت الينكدان على مستوى منخفض بمتوسط حسابي (1, 43) وانحراف معياري(0,87)، إلى إن هذه الشبكة وظيفية مهنية، إذ تم فيها نشر مهارات الأفراد للتوظيف أكثر مما هي وسيلة تواصل للتعارف والعلاقات والبحث عن المعلومات والأخبار، لأن أغلب روادها ممن يقدم على طلب للتوظيف وطلاب الجامعة لازالوا في مرحلة التعليم والبحث عن المعلومات، أما المتوسط العام لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي فقد كان بمستوى أقل من المتوسط ويعزو الباحثان ذلك إلى قضاء معظم وقت الطلاب في التعليم والمكتبات، أو قد يعود إلى سبب انقطاع الكهرباء لوقت طويل خلال اليوم، بسبب ما يعيشه البلد من مرحلة حرجة بسبب الحروب، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Whiting,& Williams, 2013)، ودراسة (Kemi, 2016)، ودراسة المطيري (2023)، وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة قوارة (2024).

التساؤل الثالث: ما الموضوعات الأكثر متابعة على شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة؟

للإجابة عن التساؤل الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياس. كما هو موضح في الجدول **(8)**:

جدول (8)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموضوعات شبكات التواصل الاجتماعي والمتوسط العام للأداة ككل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
	الموضوعات التي تتابعها على شبكات التواصل الاجتماعي				
9	لمتابعة الموضوعات العلمية.	3.85	1.219	1	مرتفع
10	لمتابعة الموضوعات الدينية.	3.71	1.221	2	مرتفع
11	للتعرف على الثقافات الأخرى.	3,66	1.226	3	مرتفع
12	للتسلية والترفيه.	3,42	1,324	4	مرتفع
13	للاطلاع على الاحداث والأخبار	3,39	1,412	5	متوسط
14	لقضاء وقت الفراغ.	3,15	1,412	6	متوسط
15	للتعبير عن الرأي في بعض الموضوعات.	2,76	1,362	7	متوسط
16	لتكوين علاقات اجتماعية وصداقات.	2,65	1,467	8	متوسط
17	للتعرف على قيم وهوية الآخرين.	2,59	1,378	9	أقل من المتوسط
18	لمتابعة الموضوعات الرياضية.	2,53	1,457	10	أقل من المتوسط
19	للبحث عن فرص العمل.	2,45	1,496	11	أقل من المتوسط
20	للتسوق	2,34	1,349	12	أقل من المتوسط
	المتوسط العام للبعد	3,0415	0.75468		أقل من المتوسط

يتبين من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على الموضوعات الأكثر متابعة على شبكات التواصل الاجتماعي قد تراوحت بين (2.34 – 4.85)، وتراوحت بين المستوى المرتفع والمستوى الأقل من المتوسط وفقاً لمعيار تصحيح المقياس، كما بلغ المتوسط العام للبعد (3.0415) وانحراف معياري (0,75468) وهو يقابل درجة أقل من المتوسط وفقاً لمعيار التصحيح وبالنظر لفقرات المقياس نجد أن الفقرة رقم (9) متابعة الموضوعات العلمية جاءت في المرتبة الأولى لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (3,85) وانحراف معياري (1,219) وبمستوى مرتفع، وجاءت بعده متابعة الموضوعات الدينية بمتوسط حسابي (3,71) وانحراف معياري(1, 221) وبمستوى مرتفع، وجاءت الفقرة رقم (11) التعرف على الثقافات الأخرى بمستوى مرتفع بمتوسط حسابي (3,66) وانحراف معياري (1, 226)، ثم جاءت موضوعات التسلية والترفيه بمستوى مرتفع

أيضاً وبمتوسط حسابي (3,42) وانحراف معياري (1,324). ثم جاءت موضوعات الاطلاع على الأحداث والأخبار، وقضاء وقت الفراغ وموضوعات التعبير عن الراي، والعلاقات الاجتماعية والصداقات بالمستوى المتوسط وفقاً لمعيار تصحيح المقياس ومتوسطات حسابية على التوالي (2,65 – 2,76- 3,15 -3,39) وانحرافات معيارية (1,467 – 1,362 -1,412 – 1,412)، ومن ثم جاءت موضوعات التعرف على قيم وهويات الآخرين، والموضوعات الرياضية، والبحث عن فرص العمل والتسوق في المستوى أقل من المتوسط، وبمتوسطات حسابية على التوالي (2,45- 2,53 – 2,59 – 2,34) وانحرافات معيارية (1,349 – 1,496 – 1,457 – 1,378). ويعزو الباحثان حصول الموضوعات العلمية والدينية، والتعرف على الثقافات الأخرى، والتسلية والترفيه، على مستوى مرتفع؛ إلى الفكرة السائدة لدى طلاب الجامعة بأن شبكات التواصل الاجتماعي هي مجال للحصول على المعلومات والمعرفة بشكل أفضل وأسرع من الذهاب إلى المكتبات الجامعية، وكذلك وسيلة للتعارف مع الأصدقاء والتواصل مع الأهل والتعرف على الثقافات الأخرين وذلك من خلال تكوين الصدقات الافتراضية من مجتمعات مختلفة، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة آل سعود (2012)، ودراسة (Whiting,& Williams, 2013).

التساؤل الرابع: هل توجد علاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بأبعادها المختلفة والهوية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة؟

للإجابة عن هذا التساؤل استخدم معامل ارتباط بيرسون (pearson) لحساب العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بأبعادها المختلفة والهوية الاجتماعية كما هو موضح في الجدول رقم (9).

جدول (9)

معامل ارتباط بيرسون بين شبكات التواصل الاجتماعي بأبعادها المختلفة والهوية الاجتماعية لدى عينة الدراسة

المتغير	شبكات التواصل الاجتماعي بأبعادها المختلفة		
	أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً	الموضوعات التي تتابعها على شبكات التواصل الاجتماعي	الدرجة الكلية لشبكات التواصل الاجتماعي
الهوية الاجتماعية	.194**	.323**	.289**

دالة عند مستوى (0.000)

يتضح من الجدول السابق (9) الآتي:

- وجود علاقة طردية موجبة ضعيفة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.000) بين الهوية الاجتماعية وأكثر شبكات التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

- وجود علاقة طردية موجبة ضعيفة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.000) بين الهوية الاجتماعية وموضوعات شبكات التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

- وجود علاقة طردية موجبة ضعيفة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.000) بين الهوية الاجتماعية والدرجة الكلية لشبكات التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

من إجمالي نتائج التساؤل الخامس، يتضح وجود علاقة طردية موجبة ضعيفة بين الهوية الاجتماعية وشبكات التواصل الاجتماعي بأبعادها المختلفة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أنه على الرغم من استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وانفتاح المجتمع على المجتمعات الأخرى؛ فلازال هناك تمسك بالهوية الاجتماعية، وقد يكون سبب ذلك الصدمة الثقافية التي يعاني منها الطلبة نتيجة لتعرفهم على الثقافات الأخرى، وعجزهم عن التكيف المريح معها مقارنة بثقافتهم التي تشربوها خلال نموهم في الأسرة والمدرسة والمجتمع المحيط، والتي تكيفوا معها وشعروا بالارتياح والانتماء الاجتماعي؛ الأمر الذي دفعهم للتمسك بثقافتهم وهويتهم الاجتماعية كنوع من الاعتزاز والفخر بالهوية ،وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عمار، بوترقة (2023)، ودراسة جعفري (2017)، ودراسة Simonsen (2012)،

التوصيات والمقترحات:

أولاً: التوصيات:

- الحرص على عمل الندوات والدورات بالجامعات وتوعية الطلبة بمدى أهمية شبكات التواصل الاجتماعي وخطورتها.

- تفعيل دور الإعلام الهادف لتوجيه الشباب نحو المزيد من الوعي بأهمية الحفاظ على الهوية الاجتماعية.

ثانياً: المقترحات:

- إجراء المزيد من البحوث في مجال شبكات التواصل الاجتماعي والهوية الاجتماعية وذلك من أجل التوصل إلى قرارات دقيقة حيال ذلك.

- إجراء دراسة تهدف لمعرفة العلاقة بين متغيري شبكات التواصل الاجتماعي والهوية الاجتماعية على جامعات أخرى.

المراجع العربية والانكليزية

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، طوبال. (2015). مواقع التواصل الاجتماعي وإشكالية الهوية. *مجلة المداد للعلوم النفسية والاجتماعية*، 3 (1)، 65-95.

أزوال، يوسف، ولعجال، ليلى (2021). *شبكات التواصل الاجتماعي والهوية الاجتماعية: المخاطر والتحديات. الملتقى الوطني حول الأمن الثقافي للدول في زمن الثقافات الرقمية*، 30-4- 2021م، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.

الأشرم، رضا إبراهيم. (2015). *التأثر الاجتماعي لوسائل التواصل الاجتماعي لدى الشباب الجامعي. بحوث مؤتمر وسائل التواصل الاجتماع: التطبيقات والإشكالات المنهجية*. جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.

البريك، مروي فهد مبارك. (2017). *استخدامات الطفل السعودي لشبكات التواصل الاجتماعي والإشباعات المتحققة منها*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

التميمي، محمود كاظم؛ الساعدي، ميثم عبد الكاظم. (2017). *سيكولوجية الإعلام والاتصال*. ط1، عمان، الأردن، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان.

تاريخ الانترنت في اليمن. (2023). https://databakers.me/ar/2023 تم الرجوع له بتاريخ 1/ 7/ 2024م.

الجار الله، أمل صالح محمد. (٢٠٢٠). دوافع استخدام طالبات الجامعة وطالبات المدارس لشبكات التواصل الاجتماعي تويتر وعلاقتها بتحصيلهن الأكاديمي: دراسة مقارنة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج٢٤، ع ١، ١٩٤_ ٢١٤.

جمحاوي، دينا أحمد يوسف. (2020). *دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل منظومة القيم الإسلامية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة إربد: دراسة ميدانية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

جعفري، نبيلة. (2017). انعكاسات شبكات التواصل الاجتماعي على الهوية الثقافية للشباب الجامعي: شبكة فيس بوك أنموذجا. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 31، 81 - 94.

جب، وليام. (2016). ترجمة: العسلي، هشام حنفي (2019). *سيكولوجية التطرف والإرهاب*. دار جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

الحديثي، زياد محمد صالح. (2017). استخدامات الطلبة السعوديين لوسائل التواصل الاجتماعي: دراسة مسحية على عينة من طلبة الجامعات الحكومية في مدينة الرياض. *المجلة العربية للإعلام والاتصال*، ع ٢٢، ص ٢٠١_ ٢٥٠.

الحربي، علي سليم منصور. (2019). درجة استخدام طلاب جامعة القصيم لشبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالمتغيرات الاجتماعية. *المجلة التربوية الاردنية*، مج ٤، ع ٢، ٢٤٠_ ٢٦٤

الخمشي، جواهر بنت صالح بن عيادة، والعساف، عبد الله بن عبد المحسن، وجنيد، محمد بن يحيى بن محمود. (2023). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على الشباب في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية على عينة من الشباب. *مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية*، مج3، ع1، 142 - 188.

الخصاونة، عدي ماهر صالح. (2019). *منظومة القيم لدى طلاب جامعة اليرموك في ضوء متغيري النوع والتخصص* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الدخيل الله، دخيل بن عبد الله الدخيل. (2005). الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية في الذات السعودية. دراسة لنمط الهوية بين طلاب المستويات النهائية من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة دراسات عربية*، 4، (3)، 11 - 58.

الدخيل الله، دخيل بن عبد الله الدخيل. (2018). *ديناميات الجماعة خصائص وعمليات وتأثيرات الجماعة*. دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

زندي، يمينة. (2017). مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها بظهور العزلة الاجتماعية لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من الشباب. *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*، 10، 142 - 154.

الزهراني، صالحة حامد عبد الرحيم. (2019). أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة جدة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 30، 224 - 282.

الزهراني، صالح بن عبد العزيز. (2012). *الهوية الاجتماعية الجناسية وعلاقتها بايديولوجية الدور الجنوسي والتوافق النفسي- اجتماعي: دراسة للذكور والإناث السعوديين بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.

الساجي، سارة علاء الدين. (2023). *دور منصات التواصل الاجتماعي في تعزيز القيم "الأخلاقية-الدينية – السياسية لدى الشباب العراقي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

سفران، عبير بنت محمد بن ناصر. (2013). *استخدام الإنترانت وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك سعود*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

ال سعود، نايف بن ثنيان بن محمد (2012). *دوافع استخدام الشباب السعودي الجامعي لشبكات التواصل الاجتماعي والإشباعات المتحققة منها*- دراسة ميدانية على طلاب جامعة الملك سعود. كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض.

سعيد، حميد صبار. (2022). شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في جامعة الأنبار. *مجلة الدراسات المستدامة*،4، 938 ع، 38.– 972.

الشهري، حنان. (2013). *أثر استخدام شبكات التواصل الالكتروني على العلاقات الاجتماعية" الفيس بوك وتويتر نموذجاً"* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، السعودية.

طعامنة، رغد إياد عبد الرحمن، والطاهات، زهير ياسين. (2021). *استخدامات الشباب الجامعي لتطبيق "التيك توك" وتأثيراته على قيمهم الدينية: دراسة مسحية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك.

الطوالبة، هديل فايز. (2014) .*اتجاهات الصحفيين الأردنيين نحو مصداقية الأخبار على مواقع التواصل الاجتماعي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، اربد.

بن عمار، أشواق، وبوترقة، 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). آفاق علمية، 15، (1)، 139- 159.

العدوان، علي فواز طلال. (2022). مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي وخصائصها وأنواعها. *المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية*، 36، (3)، 27 - 55.

العريفي، حصة بنت سعد؛ وقطيط، غسان يوسف؛ والخلايلة، هدى احمد (2016). *تطبيقات الحاسب في الإدارة التربوية. عمان*، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العنزي، خالد. (٢٠٢٠). *تأثيرات استخدام الشباب الجامعي الكويتي مواقع التواصل الاجتماعي*، رؤى استراتيجية، 7(١٩)، 142-188.

العتيبي، جارح بن فارس عبد الله. (2011). *استخدام طلاب وطالبات الجامعات السعودية شبكة الفيس بوك- دراسة تطبيقية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، عبير خلف. (2018). *استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتوافق الزواجي لدى المعلمات في مدينة ينبع الصناعية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

القحطاني، نورة بنت ناصر. (2023). إدمان الإنترنت وعلاقته بالمحافظة على الهوية الاجتماعية لدى الشباب السعودي: دراسة وصفية مطبقة على طلاب وطالبات الجامعات الحكومية بمدينة الرياض. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، 78(1)، 76-107.

القميزي، حمد بن عبد الله (2016). *تقنيات التعليم ومهارات الاتصال*. المملكة العربية السعودية، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

قادري، حليمة. (2016). *التواصل الاجتماعي*. ط1، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قبوري، عفاف. (2019). دور برنامج الإنستقرام في دعم المشروعات الصغيرة للأسر المنتجة. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 42، 216- 243.

قوارة، أمة الرحمن عبد الله حمود. (2024). مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الثانوية العامة بأمانة العاصمة صنعاء، *مجلة ريحانة للنشر العلمي*، 44، 436 – 478.

لعموري، أسماء، ونحال، سناء. (2022). تأثير وسائط التواصل الرقمية على القيم الاجتماعية لدى المراهق الجزائري: التيك توك نموذجاً. *المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي*، 9، (2)، 15 -30.

المطيري، تركية عقيل. (2019). *استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها بمستوى التكيف الاجتماعي لدى المراهقين*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

المومني، نور سمير سليم. (2020). *الآثار الإيجابية والسلبية لوسائل التواصل الاجتماعي على القيم التربوية الإسلامية لدى طلبة جامعة اليرموك من وجهة نظرهم*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

مخالفة، ابتسام. (2023). *شبكات التواصل الاجتماعي وأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي الفايسبوك أنموذجا*.

مبارك، بشرى عناد. (2013). التعصب وعلاقته بالهوية الاجتماعية والمكانة الاجتماعية لدى العاطلين عن العمل. *مجلة الفتح*،9، (53)، 71 -117.

مؤشر الانترنت في العالم. (2024).https://spacesoogh.com/internet-users-in-the-world-stats/

محدي، خيرة. (2017). شبكات التواصل الاجتماعي والهوية الثقافية عند الشباب الجزائري- دراسة تحليلية وصفية عينة مستخدمي موقع الفيس بوك. *مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والاتصالية*، مؤسسة الحكمة للنشر، (11)، 106-170.

المبارك، حسن الفاتح. (2020). مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على القيم الاجتماعية لدى طلاب الجامعة الفيس بوك نموذجاً. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 4، (16)، 37- 66.

هدى، لعبني. (2020). *أثر مواقع التواصل الاجتماعي على الهوية الثقافية لدى الطلبة الجامعيين*. (رسالة ماجستير غير منشوراه). جامعة محمد الصديق بن يحيى، الجزائر.

الهبازنة، نجاح حسين محمد. (2022). أثر مواقع التواصل الاجتماعي على القيم لدى الشباب الأردني من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤته. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، 30، (2)، 204- 231.

نورمان، مريم نريمان. (2012). *استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وتأثيرها في العلاقات الاجتماعية، دراسة عينة من مستخدمي مواقع الفيس بوك في الجزائر*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الحاج الخضر، الجزائر.

الناصر، هاجر عبد الرحمن صالح. (2022). *توظيف وزارة الإعلام السعودي لشبكة تويتر في التوعية بجائحة كورونا دراسة تحليلية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

اليمني، جواهر سعد عبد العزيز. (2020). *علاقة نجوم اليوتيوب بهوية المراهقين في المملكة العربية السعودية دراسة مسحية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

Arabic reverence

Ibrāhīm, Tupal. (2015). mawāqiʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-ishkālīyat al-huwīyah. *Majallat al-midād lil-ʿUlūm al-nafsīyah wa-al-Ijtimāʿīyah*, 3 (1), 65-95.

Awzāl, Yūsuf, wlʿjāl, Laylá (2021). *Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-al-huwīyah al-ijtimāʿīyah : al-makhāṭir wa-al-taḥaddiyāt. al-Multaqá al-Waṭanī ḥawla al-amn al-Thaqāfī lil-duwal fī zaman al-thaqāfāt al-raqmīyah,* 30

-4-2021m, Jāmiʿat al-Ḥājj Lakhḍar, al-Jazāʾir

al-Ashram, Riḍā ibrāhm. (2015). *al-taʾaththur al-ijtimāʿī li-wasāʾil al-tawāṣul al-ijtimāʿī ladá al-Shabāb al-Jāmiʿī. Buḥūth Muʾtamar wasāʾil al-tawāṣul al-ijtimāʿ : al-taṭbīqāt wa-al-ishkālāt al-manhajīyah*. Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

al-Burayk, Marwī Fahd Mubārak. (2017). *Istikhdāmāt al-ṭifl al-Saʿūdī li-shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī wāl'shbāʿāt almtḥqqh minhā.* (Risālat mājistīr ghayr mnshwrāh). Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

al-Tamīmī, Maḥmūd Kāẓim ; al-Sāʿidī, Maytham ʿAbd al-Kāẓim. (2017*). Saykūlūjīyat al-Iʿlām wa-al-Ittiṣāl.* Ṭ1, ʿAmmān, al-Urdun, Dār Dijlah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, ʿAmmān.

Tārīkh al-Intarnit fī al-Yaman. (2023). https : / / databakers. me / ar / 2023.

al-Jār Allāh, Amal Ṣāliḥ Muḥammad. (2020). Dawāfiʿ istikhdām ṭālibāt al-Jāmiʿah wa-ṭālibāt al-Madāris li-shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī tūwītar wa-ʿalāqatuhā bṭḥṣylhn al-Akādīmī : dirāsah muqāranah. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah,* mj24, ʿA 1, 194 _ 412.

Jmḥāwy, Dīnā Aḥmad Yūsuf. (2020). *Dawr Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī fī tashkīl manẓūmat al-Qayyim al-Islāmīyah ladá ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah fī Muḥāfaẓat Irbid* : dirāsah maydānīyah. (Risālat mājistīr ghayr mnshwrāh). Jāmiʿat al-Yarmūk, al-Urdun.

Jaʿfarī, Nabīlah. (2017). Inʿikāsāt Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī ʿalá al-huwīyah al-Thaqāfīyah lil-Shabāb al-Jāmiʿī : Shabakah fays Būk anmūdhajan. *Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah*, 31, 81-94.

Jibb, wwlyām. (2016). tarjamat : al-ʿAsalī, Hishām Ḥanafī (2019). *Saykūlūjīyat al-taṭarruf wa-al-irhāb.* Dār Jāmiʿat al-Malik Saʿūd lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

al-Ḥadīthī, Ziyād Muḥammad Ṣāliḥ. (2019). Istikhdāmāt al-ṭalabah al-Saʿūdīyīn li-wasāʾil al-tawāṣul al-ijtimāʿī : dirāsah mashīyah ʿalá ʿayyinah min ṭalabat al-jāmiʿāt al-ḥukūmīyah fī Madīnat al-Riyāḍ. *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-Iʿlām wa-al-Ittiṣāl,* ʿA 22, Ṣ 201 _ 250.

al-Ḥarbī, ʿAlī Salīm Manṣūr. (2019). darajat istikhdām ṭullāb Jāmiʿat al-Qaṣīm li-shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-ʿalāqatuhā bālmtghyrāt al-ijtimāʿīyah. *al-Majallah al-Tarbawīyah al-Urdunīyah*, Majj 4, ʿA 2, 240 _ 264

al-Khamshī, Jawāhir bint Ṣāliḥ ibn ʿIyādah, wālʿsāf, ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-Muḥsin, wjnyd, Muḥammad ibn Yaḥyá ibn Maḥmūd. (2023). Taʼthīr Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī ʿalá al-Shabāb fī al-mujtamaʿ al-Saʿūdī : dirāsah maydānīyah ʿalá ʿayyinah min al-Shabāb. *Majallat al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-ijtimāʿīyah*, mj3, ʿ1, 142-188.

al-Khaṣāwinah, ʿAdī Māhir Ṣāliḥ. (2019*). manẓūmat al-Qayyim ladá ṭullāb Jāmiʿat al-Yarmūk fī ḍawʼ mtghyry al-nawʿ wāltkhṣṣ* (Risālat mājistīr ghayr mnshwrāh). Jāmiʿat al-Yarmūk, Irbid, al-Urdun.

al-Dukhayyil Allāh, Dakhīl ibn ʿAbd Allāh al-Dukhayyil. (2005). al-huwīyah al-shakhṣīyah wa-al-huwīyah al-ijtimāʿīyah fī al-dhāt al-Saʿūdīyah. dirāsah lnmṭ al-huwīyah bayna ṭullāb al-mustawayāt al-nihāʼīyah min al-marḥalah al-thānawīyah bi-madīnat al-Riyāḍ. *Majallat Dirāsāt ʿArabīyah*, 4, (3), 11-58.

al-Dukhayyil Allāh, Dakhīl ibn ʿAbd Allāh al-Dukhayyil. (2018). *Dīnāmīyāt al-Jamāʿah Khaṣāʾiṣ wa-ʿamalīyāt wtʻthyrāt al-Jamāʿah*. Dār Jāmiʿat al-Malik Saʿūd lil-Nashr, al-Riyāḍ, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

Zendî, Yamīnah. (2017). mawāqiʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-ʿalāqatuhā bẓhwr al-ʿuzlah al-ijtimāʿīyah ladá al-Shabāb al-Jāmiʿī : dirāsah maydānīyah ʿalá ʿayyinah min al-Shabāb. *Majallat al-Ḥikmah lil-Dirāsāt al-ijtimāʿīyah*, 10, 142-154.

al-Zahrānī, Ṣāliḥah Ḥāmid ʿAbd al-Raḥīm. (2019). Athar istikhdām mawāqiʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī ʿalá al-taḥṣīl al-dirāsī li-ṭullāb wa-ṭālibāt al-marḥalah al-mutawassiṭah wa-al-thānawīyah bi-madīnat Jiddah. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 30, 224-282.

al-Zahrānī, Ṣāliḥ ibn ʿAbd al-ʿAzīz. (2012). *al-huwīyah al-ijtimāʿīyah aljnāsyh wa-ʿalāqatuhā bāydywlwjyh al-Dawr aljnwsy wa-al-tawāfuq alnfsy-ijtimāʿī : dirāsah lil-dhukūr wa-al-ināth al-Saʿūdīyīn bi-madīnat al-Riyāḍ bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.* (Risālat duktūrāh ghayr mnshwrāh), Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, al-Riyāḍ.

al-Sājī, Sārah ʿAlāʼ al-Dīn. (2023). *Dawr mnṣāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī fī taʿzīz al-Qayyim "alʻkhlāqyt-āldynbh – al-siyāsīyah ladá al-Shabāb al-ʿIrāqī.* (Risālat mājistīr ghayr mnshwrāh), Jāmiʿat al-Sharq al-Awsaṭ, al-Urdun.

Safrān, ʿAbīr bint Muḥammad ibn Nāṣir. (2013). *istikhdām alʻntrānt wa-ʿalāqatuhu bālʿzlh al-ijtimāʿīyah ladá ṭālibāt Jāmiʿat al-Malik Saʿūd.* (Risālat mājistīr ghayr mnshwrāh). Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

Al Saʿūd, Nāyif ibn Thanyān ibn Muḥammad (2012). *Dawāfiʿ istikhdām al-Shabāb al-Saʿūdī al-Jāmiʿī li-shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī wāl'shbāʿāt almṭhqqh mnhā*-dirāsah maydānīyah ʿalá ṭullāb Jāmiʿat al-Malik Saʿūd. Kullīyat al-Ādāb, Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, al-Riyāḍ.

Saʿīd, Ḥamīd Ṣabbār. (2022). Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-atharuhā ʿalá ṭalabat al-Jāmiʿah : dirāsah maydānīyah fī Jāmiʿat al-Anbār. *Majallat al-Dirāsāt al-mustadāmah*, 4, 938 ʿA, 38. – 972.

al-Shahrī, Ḥanān. (2013). *Athar istikhdām Shabakāt al-tawāṣul al-iliktrūnī ʿalá al-ʿAlāqāt al-ijtimāʿīyah "al-fīs Būk wtwytr namūdhajan"* Risālat mājistīr ghayr mnshwrāh, Jāmiʿat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz, Kullīyat al-Ādāb wa-al-ʿUlūm al-Insānīyah, al-Saʿūdīyah.

Ṭaʿāminah, Raghd Iyād ʿAbd al-Raḥmān, wālṭāhāt, Zuhayr Yāsīn. (2021). *Istikhdāmāt al-Shabāb al-Jāmiʿī li-taṭbīq "altyk Tūk" wa-taʿthīrātuh ʿalá qiyamihim* al-dīnīyah : dirāsah mashḥīyah. (Risālat mājistīr ghayr mnshwrāh). Jāmiʿat al-Yarmūk.

al-Ṭawālibah, Hadīl Fāyiz. (2014). *Ittijāhāt al-Ṣuḥufīyīn al-Urdunīyīn Naḥwa miṣdāqīyat al-akhbār ʿalá mawāqiʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī*(Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat al-Yarmūk, Irbid.

Ibn ʿAmmār, Ashwāq, wbwtrqh, Bilāl. (2023). *Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī "al-fīs Būk" wa-taʿzīz al-huwīyah al-Waṭanīyah ladá al-ṭalabah al-Jāmiʿīyīn* (dirāsah maydānīyah ʿalá baʿḍ al-ṭalabah al-Jāmiʿīyīn min Jāmiʿat al-Shahīd Ḥammah lkhḍr-ālwādy). Āfāq ʿilmīyah, 15, (1), 139-159.

al-ʿAdwān, ʿAlī Fawwāz Ṭalāl. (2022). Mafhūm Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-khaṣā'iṣuhā wa-anwāʿhā. *al-Majallah al-ʿIlmīyah lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Tijārīyah*, 36, (3), 27-55.

al-ʿArīfī, Ḥuṣṣah bint Saʿd ; wqṭyṭ, Ghassān Yūsuf ; wālkhlāylh, Hudá Aḥmad (2016*). taṭbīqāt al-Ḥāsib fī al-Idārah al-Tarbawīyah.* ʿAmmān, al-Urdun, Dār al-Thaqāfah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-ʿAnzī, Khālid. (2020). *Taʿthīrāt istikhdām al-Shabāb al-Jāmiʿī al-Kuwaytī mawāqiʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī*, Ruʾá istirātījīyah, 7 (١٩), 142-188.

al-ʿUtaybī, jāriḥ ibn Fāris ʿAbd Allāh. (2011*). istikhdām ṭullāb wa-ṭālibāt al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah Shabakah al-fīs bwk-dirāsah taṭbīqīyah.* (Risālat mājistīr ghayr mnshwrāh). Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

al-Ghāmidī, ʿAbīr Khalaf. (2018). *istikhdām wasāʿil al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-ʿalāqatuhu bāltwāfq al-zawājī ladá almʿlmāt fī Madīnat Yanbuʿ al-Ṣināʿīyah fī ḍawʾ baʿḍ al-mutaghayyirāt al-dīmūghrāfīyah.* (Risālat mājistīr ghayr mnshwrāh). Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

al-Qaḥṭānī, Nūrah bint Nāṣir. (2023). idmān al-intirnit wa-ʿalāqatuhu bi-al-muḥāfaẓah ʿalá al-huwīyah al-ijtimāʿīyah ladá al-Shabāb al-Saʿūdī : dirāsah waṣfīyah muṭabbaqah ʿalá ṭullāb wa-ṭālibāt al-jāmiʿāt al-ḥukūmīyah bi-madīnat al-Riyāḍ. *Majallat al-khidmah al-ijtimāʿīyah*, 78 (1), 76-107.

Alqmyzy, Ḥamad ibn ʿAbd Allāh (2016). *Tiqniyāt al-Taʿlīm wa-mahārāt al-ittiṣāl*. al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, Maktabat al-Shaqarī lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Qādirī, Ḥalīmah. (2016). *al-tawāṣul al-ijtimāʿī*. Ṭ1, Dār al-manhajīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, ʿAmmān, al-Urdun.

Qubūrī, ʿAfāf. (2019). Dawr Barnāmaj al'nstqrām fī Daʿm al-Mashrūʿāt al-ṣaghīrah lil-usar al-muntijah. *Majallat al-Funūn wa-al-adab wa-ʿulūm al-Insānīyāt wa-al-ijtimāʿ*, 42, 216-243.

Qwārh, ummah al-Raḥmān ʿAbd Allāh Ḥammūd. (2024). mawāqiʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-ʿalāqatuhā bālʿwāml al-khamsah al-Kubrá lil-shakhṣīyah ladá ṭalabat al-thānawīyah al-ʿĀmmah bi-Amānat al-ʿĀṣimah Ṣanʿā', *Majallat Rayḥānah lil-Nashr al-ʿIlmī*, 44, 436 – 478.

Laʿamūrī, Asmā', wnḥāl, Sanā'. (2022). Ta'thīr wasā'iṭ al-tawāṣul al-raqmīyah ʿalá al-Qayyim al-ijtimāʿīyah ladá al-murāhiq al-Jazā'irī : altyk Tūk namūdhajan. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Ittiṣāl al-ijtimāʿī*, 9, (2), 15-30.

al-Muṭayrī, Turkīyah ʿAqīl. (2019*). istikhdām mawāqiʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-ʿalāqatuhā bmstwá al-takayyuf al-ijtimāʿī ladá al-murāhiqīn*. (Risālat mājistīr ghayr mnshwrāh). Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

al-Mūminī, Nūr Samīr Salīm. (2020*). al-Āthār al-Ījābīyah wālslbyh li-wasā'il al-tawāṣul al-ijtimāʿī ʿalá al-Qayyim al-Tarbawīyah al-Islāmīyah ladá ṭalabat Jāmiʿat al-Yarmūk min wijhat naẓarihim*. (Risālat duktūrāh ghayr mnshwrāh). Jāmiʿat al-Yarmūk, al-Urdun.

Mukhālafat, Ibtisām. (2023). *Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-azmat al-huwīyah ladá al-Shabāb al-Jāmiʿī alfāysbwk anmūdhajan.*

Mubārak, Bushrá ʿInād. (2013). al-taʿaṣṣub wa-ʿalāqatuhu bi-al-huwīyah al-ijtimāʿīyah wa-al-makānah al-ijtimāʿīyah ladá alʿāṭlyn ʿan al-ʿamal. *Majallat al-Fatḥ*, 9, (53), 71-117.

Mu'ashshir al-Intarnit fī al-ʿālam. (2024). https : / / spacesoogh. com / internet-users-in-the-world-stats /

Muḥammadī, Khayrah. (2017). Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-al-huwīyah al-Thaqāfīyah ʿinda al-Shabāb aljzā'ry-dirāsah taḥlīlīyah waṣfīyah ʿayyinah Mustakhdimī Mawqiʿ al-fīs Būk. *Majallat al-Ḥikmah lil-Dirāsāt al-Iʿlāmīyah wālātṣālyh, Mu'assasat al-Ḥikmah lil-Nashr*, ʿA (11), 106-170.

al-Mubārak, Ḥasan al-Fātiḥ. (2020). mawāqiʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-atharuhā ʿalá al-Qayyim al-ijtimāʿīyah ladá ṭullāb al-Jāmiʿah al-fīs Būk namūdhajan. *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 4, (16), 37-66.

Hudá, lʿbny. (2020). *Athar mawāqiʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī ʿalá al-huwīyah al-Thaqāfīyah ladá al-ṭalabah al-Jāmiʿīyīn*. (Risālat mājistīr ghayr mnshwrāh). Jāmiʿat Muḥammad al-Ṣiddīq ibn Yaḥyá, al-Jazā'ir.

Alhbāznh, Najāḥ Ḥusayn Muḥammad. (2022). Athar mawāqiʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī ʿalá al-Qayyim ladá al-Shabāb al-Urdunī min wijhat naẓar ṭalabat al-Dirāsāt al-ʿUlyā fī Jāmiʿat Muʾtah. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah lil-Buḥūth al-Insānīyah,* 30, (2), 204-231.

Nwrmān, Maryam Narīmān. (2012*). istikhdām mawāqiʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-taʾthīruhā fī al-ʿAlāqāt al-ijtimāʿīyah, dirāsah ʿayyinah min Mustakhdimī mawāqiʿ al-fīs Būk fī al-Jazāʾir*. (Risālat mājistīr ghayr mnshwrāh). Jāmiʿat al-Ḥājj al-Khiḍr, al-Jazāʾir.

al-Nāṣir, Hājar ʿAbd al-Raḥmān Ṣāliḥ. (2022). *Tawẓīf Wizārat al-Iʿlām al-Saʿūdī li-shabakat tūwītar fī al-tawʿiyah bjāʾḥ kwrwnā dirāsah taḥlīlīyah*. (Risālat mājistīr ghayr mnshwrāh). Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

al-Yamanī, Jawāhir Saʿd ʿAbd al-ʿAzīz. (2020). *ʿalāqat Nujūm al-Yūtiyūb bhwyh al-murāhiqīn fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah dirāsah masḥīyah*. (Risālat mājistīr ghayr mnshwrāh). Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

ثانياً: المراجع الانجليزية

Elsayed, W. (2021). The negative effects of social media on the social identity of adolescents from the perspective of social work. *Heliyon*, *7*(2).

Gok, T. (2016). The effects of social networking sites on students' studying and habits. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), Vol. 2, No. 1, pp. 85-93.

Geyser, Werner (2021). The State of social media Benchmark Report 2021, Influencer Marketing Hub, https://influencermarketinghub.com/so cial-media-benchmark-report-2021.

Goswami, G. & Sharma, S. (2021). Impact of social networking sites on the youth. Ilkogretim Online, Vol. 20, No. 4.

Harrison, A. (2020). The Impact of the Network Society on the Professional Identity of Serbian Librarians (Doctoral dissertation, Emporia State University).

Khalil, A. K. & Snussi, T. (2019). Impact of social media use on identity: a case study. Journal of Public Relations Research Middle East. Vol. 7. No. 23. pp. 24-36. https://search.emarefa.net/detail/BIM- 933319.

Kolhar, M.; Kazi, R. & Alameen, A. (2021). Effect of social media use on learning, social interactions, and sleep duration among university students. Saudi Journal of Biological Sciences, Vol. 28, No. 4, pp. 2216- 222.

Kemi, A. O. (2016). Impact of social network on society: a case study of Abuja. American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS), Vol. 21, No. 1, pp. 1-17.

Scheepers, D, & Ellemers, N. (2019). Social identity theory. Social psychology in action: Evidence-based interventions from theory to practice, 129-143.

Simonsen, T. (2012). Ldentity- Formation on Youtube.

https://vbn.aau.dk/en/publications/identity-formation-on-youtube-investigating-audiovisual-presentat

Tajfal, H. (1981). Human Groups and Social categories, Studes in Social psychology, New Rochlle Melbournesyd.

Tajfel, H. (1982). Social psychology of Intergroup Relations, Annual Review of psychology, 33,1-39.

Wafi, A, M (2017). The Role of Social Networks in Enhancing the Ethical Values inside the Palestinian Society: A Field study on media students at Gaza University. IUG, Journal of Humanities Research, 25(1), 1- 20.

Whiting, Anita, David Williams, (2013). Why people use social media: a uses and gratifications approach, Qualitative Market Research: An International Journal, Vol. 16 Issue: 4, pp.362-369.

Xiao, H., Li, W., Cao, X., & Tang, Z. (2012). The online social networks on knowledge exchange: Online social identity, social tie and culture orientation. Journal of Global Information Technology Management, 15(2), 4-24.

الملاحق

ملحق (01)

مقياس استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بصيغته النهائية

(إعداد الباحثين).

عزيزي الطالب/ الطالبة **وفقك الله**

يتضمن المقياس الذي بين أيديكم (20) عبارة لقياس استخدام طلبة الجامعة في اليمن لشبكات التواصل الاجتماعي، آمل التكرم الإجابة عن العبارات في الجداول أدناه وذلك بوضع علامة (✓) في الحقل الذي تراه مناسباً:

م	العبـــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
ما أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً هي:						
1	الفيس بوك					
2	الواتس آب					
3	اليوتيوب					
4	تويتر					
5	لينكيد إن					
6	الايمو					
7	إنستجرام					
8	تليجرام					

	الموضوعات التي تتابعها على شبكات التواصل الاجتماعي.
	استخدم شبكات التواصل الاجتماعي
9	للتعرف على الثقافات الأخرى.
10	للتسلية والترفيه.
11	لقضاء وقت الفراغ.
12	للتسوق.
13	للاطلاع على الأحداث والأخبار.
14	لمتابعة الموضوعات العلمية.
15	لمتابعة الموضوعات الدينية.
16	لتكوين علاقات اجتماعية وصداقات.
17	للتعرف على قيم وهوية الآخرين.
18	لمتابعة الموضوعات الرياضية
19	للتعبير عن الرأي في بعض المواضيع.
20	للبحث عن فرص العمل.

ملحق (02)

مقياس: الهوية الاجتماعية

إعداد بشرى مبارك (2013)

عزيزي الطالب/ الطالبة **وفقك الله**

يتضمن المقياس الذي بين ايديكم (24) عبارة لقياس الهوية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة في اليمن، آمل التكرم الإجابة على العبارات في الجداول أدناه وذلك بوضع علامة (✓) في الحقل الذي تراه مناسب:

م	العبـــــــارة	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جدا	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليّ بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ ابداً
1	أشعر بالرضا عن علاقاتي مع الآخرين.					
2	أدرك تماماً مزايا انتماء الفرد إلى جماعته.					
3	أشعر بالفخر لانتماءاتي الاجتماعية.					
4	أرتاح لأسرتي وأشعر بالسعادة معها.					
5	أقبل مساعدة الآخرين لي.					
6	أشعر بالندم على ما قدمت لأسرتي من خدمات.					

7	أوطد علاقاتي بجيراني.
8	أتفقد أقربائي وأسأل عن أحوالهم.
9	أحرص على أنجاز جميع التزاماتي تجاه أصدقائي.
10	أسعى إلى مساعدة الآخرين بسرور دون تردد.
11	أفرح بأية مناسبة تقربني من أبناء أسرتي.
12	أرى أن فكرة انعزال الفرد عن جماعته مرعبة.
13	شعاري هو الاكتفاء الذاتي وعدم الحاجة إلى الآخرين.
14	أبادر إلى حل النزاعات بين أقربائي.
15	أفتقد لاهتمام الآخرين بي.
16	أعتقد أن لا شيء يربطني بعائلتي.
17	أشعر بالغربة عندما أكون مع أفراد من غير قبيلتي.
18	أحرص على لم شمل العائلة في جميع المناسبات.
19	وجودي مع الآخرين يمنحني القوة والمساندة.
20	مشكلاتي تخصني وحدي ولا أحد يستطيع التخفيف عني.
21	قد أتخاصم مع أحد أفراد أسرتي، إلا أنني لا أقاطعه.
22	يفتقدني أصدقائي عند غيابي.
23	أرتاح لشعور عائلتي بالفرح والطمأنينة.
24	أفضل مصلحة عائلتي على مصالحي الشخصية.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 14/ 09/ 2024م
تاريخ القبـول: 10/ 11/ 2024م

مُتطلَّبات تَطوِير سِياسة التَّعْليم المسْتمرِّ فِي الجامعات اليمنيَّة مِن وُجهَة نظر أَعضَاء هَيئَة التَّدْريس والْقيادات الأكاديميَّة

أ . محمد ناجي محرز التبالي*
maltbali@yahoo.com

أ.د. موسى بن سليمان الفيفي**
alfaifim25@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد متطلَّبات تطوير سياسات التَّعليم المستمر في الجامعات اليمنيَّة من وجهة نظر أَعضاء هيئة التَّدريس والقيادات الأكاديمية، ومعرفة ما إذَا كان هناك فُروق إحصائيَّة بين استجابتهم تُعزى إلى مُتغير (الجامعة، ونوع الكليات، وسنوات الخبرة)، ولتحقيق ذلك استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي ، وتمَّ إعداد استبانة تكونت من(34) عبارة موزعة على المتطلَّبات (التَّشْريعيَّة والْقانونيَّة، الماليَّة والإداريَّة، التّقنيَّة والبشريَّة)، وشارك في الدّراسة عينة قِوامُهَا (301) عضو هيئة تدريس، و(74) من القيادات الأكاديميَّة في جامعات(صنعاء- ذمار- إب)، وأَظهرت نتائج الدراسة أنَّ جميع متطلَّبات تطوير سياسات التَّعْليم المسْتمر ذات أَهميَّة كبيرة بناء على رأي عينة الدّراسة، وتصدرت المتطلَّبات التَّشريعيَّة والقانونيَّة الأولويَّة اللَّازمة في تطوير سياسات التَّعليم المستمر في الْجامعات اليمنيَّة، علاوة على ذلك كشفت الدّراسة وجود فُروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات عينة الدّراسة في الْجامعات اليمنية تُجاه مُتطلَّبات تطوير سياسات التَّعليم المسْتمر، تُعزَى لاختلافهم في الجامعة لصالح جامعة إب، فيما لم تظهر النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحْصائيَّة بين متوسطات استجاباتهم تُعزَى لاختلافهم في سنوات الخبرة، ونوع الكلية .

الكلمات المفتاحية: سياسات التعليم– التعليم المستمر – الجامعات اليمنية.

---

* طالب دكتوراه – قسم السياسات التربوية -كلية التربية - جامعة الملك سعود

** أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر المشارك -قسم السياسات التربوية- كلية التربية --جامعة الملك سعود

للاقتباس: التبالي، محمد ناجي محرز ؛ الفيفي، موسى بن سليمان. (2024). **مُتطلَّبات تَطوِير سِياسة التَّعْليم المسْتمرِّ فِي الجامعات اليمنيَّة مِن وُجهَة نظر أَعضَاء هَيئَة التَّدْريس والْقيادات الأكاديميَّة**، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(4)، 275-308.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

OPEN ACCESS
Received: 14-09-2024
Accepted: 10-11-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Requirements for developing a continuing education policy in Yemeni universities from the perspective of faculty members and academic leaders

Mohammed Naji altbali *
alfaifim25@gmail.com

Prof. Mousa bin Sulaiman Alfaifi**
maltbali@yahoo.com

Abstract

The study aimed to identify the requirements for developing continuing education policies in Yemeni universities from the perspective of faculty members and academic leaders, and whether there are statistical differences between their responses attributed to (university, type of colleges, years of experience) variables. For the study purposes, the descriptive approach was employed. A questionnaire was prepared consisting of (34) items distributed on the (legislative and legal, financial and administrative, technical and human) dimensions. The study sample consisted of (301) faculty members and (74) academic leaders in (Sana'a - Thamar - Ibb) universities. The results of the study showed that all requirements for developing continuing education policies were of great importance based on the sample's perspective. Moreover, there were statistically significant differences between the average responses of the study sample in Yemeni universities towards the requirements of developing a continuing education policy, attributed to differences in university in favor of Ibb University. There were no statistically significant differences between the averages of their responses owing to differences in years of experience and type of college variables.

Keywords: Education Policies - continuing education - Yemeni universities.

* Ph.D. Scholar-Department of Educational Policies – College of Education – King Saud University.

** Associate Professor of Adult Learning and Continuing Education – Department of Educational Policies – College of Education – King Saud University.

Cite this article as:: altbali, Mohammed Naji. & Alfaifi, Mousa bin Sulaiman. (2024). **Requirements for developing a continuing education policy in Yemeni universities from the perspective of faculty members and academic leaders**. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(4) 275-308

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة:

يشهد التَّعليم المستمر مُنذُ مُنتصف القرن الماضي اهتمامًا كبيرًا من قبل المجتمعات المخْتلفة؛ إذ يُعد أفضل السُّبل لمواجهة التَّحديات والمتغيرات العالمية فِي مُختَلف النواحي العلمية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والتّكنولوجية، وتحقيق التنمية المستدامة، والعدالة التعليمية، وَتطوير قابلِية الأفْراد للتكيّف مع المتغيرات المعاصرة، واستراتيجية مستدامة لتكوِين مجتمع متعلم.

وقد أَخذت قضيَة تطوِير التَّعليم المستمر مدى الحياة مكان الصَّدارة عالمياً في قضايا تطوير النُّظم التعليمية المعاصرة، بل وأحد التَّوجُّهات الحديثة مُنذُ مُنتصف القرن الماضي، فقد جاءت التوصية الأولى فِي تقرير اللجنة الدوْليَّة لليونسْكو المعنية بالتَّرْبية للقرن الحادي والعشرين عام 1972م بأن تتبنى البلدان النامية والمتقدمة على حدٍ سواء التعليم المستمر مدى الحياة كركيزة أساسية في سياستها التعليمية (فور وآخرون،1974)، وأشار (Lengrand,1975) أنَّ التَّعليم المسْتمرَّ أصبح قضية رئيسة في تخطيط السياسة التعليمية، فيما أشار السعود (2006) إلى أن التعليم المستمر يُعد مدخلاً جديداً للإصلاح والتطوير التَّرْبويّ.

وفي ذات السياق أشار (Mwaikokesya, Osborne & Houston , 2014) إلى أَنّهُ على مدى العقود الأربعة الماضية أصبح التعليم المستمر مدى الحياة مفهوماً مُهمًّا في السياسة التعليمية لدرجة أَنَّه أصبح أحد المبادئ التوجيهية الأساسية في جميع الإصلاحات التعليمية تقريبا، ويدعم هذا الرَّأْي (Marmolejo,2019) بأنَّ التَّعليم المستمر بات يُمثل الخُطوة الأُولى نحو مزيد من التَّعليم الرسمي في الأنظمة التعليمية.

كما تشير مُنَظمَة الأُمم المتَّحدة لِلتَّرْبية والثَّقافة والْعلوم (UNESCO,1994) أَنّهُ يجب النظر إلى صنع السياسات المتعلقة بالتعليم المستمر في الإطار الأوسع للتنمية الوطنية، وبالتالي ينبغي دمجه في إطار السياسة التعليمية الشاملة؛ لأنَّ الاهتمام بإتاحة التعليم المستمر للجميع سيكتسب مكانًا ذا أهمية في جميع خطط التنمية، وستكون برامج التعليم المستمر أدوات فعالة في تنمية الموارد البشرية.

وتُعد الجامعات أَنسب مكان لِتطْبيق فكرة التَّعليم المستمر، إذ إنَّ التَّوجُّهات الحديثة للدُّول تعده مُكونا أَساسيا مُهمًّا لِأيّ دور من أَدوار الجامعة، وأحد الأبْعاد الثَّلاثة الرَّئيسة لأنشطة الوظيفة الثَّالثة للجامعات، كما تُؤكد السياسات التَّعليمية - لكثير من الدُّول - على ضرُورة تجاوُب الأنظمة

التَّعليمية فيها مع التَّطوُّرات والتَّغيُّرات الحاصلة في مُختلف المجالات على مستوَى المعارف والمهارات، واتخاذ الإجراءات اللَّازمة لاستيعابها، ومن تلك الإجراءات تطوير أَنظمة مُؤسسات التَّعليم النظامية بشكل يخدم غرض التَّعْليم المستمر بأنْماطه المخْتلفة (وزارة التَّعْليم العالي السعودي،2014).

ويُشكل تطوير سياسات التعليم المستمر موضوعاً مهماً بالنسبة للجامعات، إذ يذكر عامر(2007) أنَّ تبنّي الجامعات سياسات التَّعْليم المستمر يُوسع من تلبية خدماتها التعليمية لجميع أبناء المجتمع داخل الحرم الجامعي أو خارجه عبر التَّعْليم عن بُعد أو المفتوح أو بالمراسلة، وبالمثل يؤكد (Franz & Feld, 2015) أنَّ وجود سياسات للتَّعْليم المستمر كشكلٍ تنظيمي في التَّعْليم العالي يجذب المتعلمين الكبار إلى البرامج الجامعية، ويُوسِّع من علاقات التعاون ويعزِّزها، وينقل المعرفة بينه وبين قطاعات الأعمال والسياسة والمجتمع، ويقدم مساهمة شاملة في تحقيق هدف المساواة التعليمية.

وإدراكاً لأهمية التَّعْليم المستمر في الجامعات، فقد أصبح لزاماً عليها تَطوِير سياسات التَّعْليم المستمر، فقد أكد (Field,2006) أن الأنظمة التعليمية بحاجة إلى دمج التعليم المستمر فيها؛ من أجل جعل التَّعْليم متاحًا للفئات الممثلة تمثيلاً ناقصاً فيها، مثل: (الكبار بمن فيهم النساء والمهاجرين على وجه الخصوص، والمتسربين، والفئات المحرومة اجتماعياً)، فيما أشار Zawacki-Richter, (Knust & Hanft,2009) أن تنظيم التَّعْليم المستمر في الجامعات يرفع من السمعة الريادية للجامعة والعاملين فيها، ويرى (Bowl,2010) أنَّ تهميش تنظيم وحدات التَّعْليم المستمر في نظم الجامعات يجعلها أقلَّ جاذبية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في برامجها، ويجعل التَّعْليم المستمر في معزل عن الجامعات.

ومن منطلق أهمية تطوير التعليم المستمر استقصت دراسات سابقة سياسات التعليم المستمر بأنماطه المختلفة، كدراسة (Liu,2011) التي هدفت إلى معرفة كيفية تنفيذ سياسة التعليم مدى الحياة في مقاطعة فوجيان، والمشكلات والأسباب القائمة أمام التنفيذ، وأشارت نتائج الدراسة أن أبرز الخطوات التنفيذية لتطوير سياسة التعليم مدى الحياة كانت إجراء تشريعات في التعليم مدى الحياة عام (2005م)، وتأسيس نظامه عام (2010)، وأن أبرز مشكلات تنفيذ السياسة تمثلت في ضعف نشر سياسات التعليم مدى الحياة، وصعوبات تنفيذها، وعدم كفاية الدعم المالي، وضعف القيادة والتنسيق، والتعاون بين مختلف الدوائر الحكومية، وعزت ذلك إلى أن أهداف سياسة التعليم مدى الحياة طموحة ومجردة للغاية، إضافة إلى عيوب في السياسة نفسها، وعدم

تحديد الأدوار بوضوح عند تنفيذ السياسة وتنظيمها، وعدم وجود صندوق داعم للتعليم مدى الحياة.

كما أجرى (Broek & Hake, 2012) دراسة وصفية مقارنة في كل من هولندا، والدانمارك، والسويد، وبلجيكا، وألمانيا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة "كاليفورنيا" بهدف تحليل السياسات الهادفة المؤدية إلى زيادة مشاركة الكبار في التعليم العالي، وكان أبرز نتائج الدراسة أن التدابير السياسية المتخذة لتحفيز الكبار على مواصلة التعليم العالي هي سياسة المرونة العالية، وتمثلت في توفير فرص التعليم العالي والبرامج التعليمية، والدورات والبرامج عبر الإنترنت، وتبني نمط التعليم المدمج عالي الجودة، وتوفير خدمات الدعم، والشراكة بين مؤسسات التعليم العالي وأرباب العمل.

وقام محمود وآخرون (2018) بدراسة نقدية للإطار التشريعي للجامعات المصرية المنظمة للصيغ التعليمية الحديثة للتعليم المفتوح وأنماطه المختلفة، والمعوقات التشريعية التي يعاني منها، وذلك بتحليل نقدي لمحتوى الوثائق الرسمية المتمثلة في قرارات المجلس الأعلى للجامعات واللائحة المالية الموحدة. وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها: أن المعوقات التشريعية التي يعاني منها التعليم المفتوح متعلقة بالجوانب التنظيمية سواء المالية أو الإدارية، والجوانب الأكاديمية التعليمية والمعرفية، وانتهت الدراسة بمقترحات تطوير التشريعات الجامعية المنظمة للصيغ التعليمية الحديثة.

ويشْهد التَّعْليم المستمر بأنماطه المختلفة اهتماماً وتطوراً نسبياً في الجامعات اليمنية، بدلالة استحداث الجامعات كيانات للتعليم المستمر بمسميات كليات أو مراكز أو معاهد تحت مسمى التعليم المستمر أو عن بعد أو المفتوح؛ لتكون حلقة وصل بينها وبين مجتمعاتها لخدمة المجتمع، وتوفير فرص التعليم المستمر لجميع فئاته وقطاعاته من خلال تقديم برامج تدريبية وتعليمية مختلفة، وتزامن مع ذلك أن أَصدَرت وزارة التعليم العالي اليمنية عام 2007م مَنظُومة مِن الضَّوابط التَّنْفيذيَّة الواردة في القرار الوزاري (170) بمنح الجامعات الحكومية والأهلية رخصة العمل بأنماط التعليم المستمر المختلفة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2008).

واهْتَمَّتْ دِراسَات بِتشْخِيص أَدَاء الجامعات اليمنيَّة وتكْويناتهَا فِي التَّعْليم المسْتمرّ باعتباره الأساس المنطقي للوظيفة الثالثة للجامعات اليمنية، الأمر الذي يَتَطلَّب في ضوء نتائجها تطوير سياسات التعليم المستمر فيها، ومنها دراسة التبالي (2017) التي استقصت مستوى الأدوار والخدمات التي تقدمها مراكز التعليم المستمر في خدمة المجتمع في جامعات (عدن، والحديدة،

وذمار)، من خلال عينة من العاملين بالمراكز، وأعضاء هيئة التدريس فيها، وأظهرت الدراسة نتيجة مفادها ضعف أدوار مراكز التعليم المستمر في تحقيق أهدافها لخدمة المجتمع، وتصدَّر ذلك الضعف في قلة إمكانية تقديم التعليم المستمر لمختلف الفئات المحرومة، وكذا التَّدْريب الوظيفيُّ والْمِهْنيُّ لِموظَّفي المؤسَّسات الحكوميَّة وغيْر الحكوميَّة.

وأجرى الضبياني وشداد والعنسي (2018) دراسة هدفت إلى معرفة دور جامعة ذمار في خدمة المجتمع، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور جامعة ذمار في خدمة المجتمع كان ضعيفًا على كافة الخدمات، وكان في صدارة ذلك الصعف خدمات برامج التدريب والتعليم المستمر. كما أجرى التبالي ومحيي الدين (2018) دراسة لمعرفة مدى قيام جامعة إب بالأدوار المطلوبة منها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع، والمعوقات التي تعيق دورها، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها ضعف قيام جامعة إب بالأدوار والخدمات المطلوبة في خدمة المجتمع، وخاصة في التعليم والتدريب المستمر، وأرجعت ذلك إلى عدم وجود مركز مختص بتقديم برامج التعليم المستمر بكافة مستوياتها وبأنماط مختلفة، وندرة وجود متخصصين في تخطيط برامج التعليم المستمر وتنفيذها.

وفي ذات السياق كشفت دراسة التبالي والسنبل (2017) عن معوقات كبيرة تواجهها مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية (عدن، والحديدة، وذمار) عند قيامها بدروها في تقديم برامج وأنشطة التعليم المتسمر لخدمة المجتمع، وكان في صدارة معوقات مراكز التعليم المستمر معوق السياسيات والتشريعيات، وفي مقدمة ذلك إهمال قيادة الجامعة لسياسة تطوير برامج التعليم المستمر وتجويدها، واقتصار البرامج والأنشطة المقدمة على تخصصات محددة، وغياب وجود الهيئة المختصة لإدارة برامج وأنشطة التعليم المستمر، وضعف الرؤية لدى القيادات الأكاديمية لأهداف وبرامج وأنماط التعليم المستمر.

وهدفت دراسة حمزة (2021) الكشف عن واقع نظام التعليم عن بُعْد بجامعة عدن، مستخدمةً في ذلك المقابلات الشخصية، والملاحظات أثناء الزيارات الميدانية، وتحليل الوثائق، والسجلات ذات الصلة بنظام التعليم عن بعد. وكشفت الدراسة ضعف نظام التعليم عن بعد بجامعة عدن، وتقليدية النظام الإداري وتعاملاته وكذلك التعاملات الأكاديمية، ومحدودية درجة الالتزام بمصفوفة وزارة التعليم العالي لضوابط التعليم عن بُعْد، كما يواجه النظام بمكوناته ومتطلباته تحديات أعاقته عن تحقيق أهدافه المنشودة، وتهدد جودته واستمراره.

كما أن سياسة التعليم المستمر وخدمة المجتمع في الجامعات اليمنية بحاجة إلى تطويرها بدلالة معطيات نتائج دراسات أجريت في البيئة اليمنية، فقد أجرى باعباد (2008) دراسة وصفية تحليلية كان من أهْدافهَا معرفة المشكلات التي تُوَاجِه سياسة التعليم العالي اليمني وأهدافه، من خلال تحليل محتوى الوثائق الرسمية للقوانين، واللوائح، والقرارات المتعلقة بالتعليم العالي، وتبين أنَّ أَبرَز تلك المشكلات والتحديات تمثلت في غياب وُجُود سياسات تعليمية مرسومة ومكتوبة تنطلق منها اِسْتراتيجيَّات وسياسات التعليم العالي، وبالتالي ضعف تحقيق هدف خدمة المجتمع بتأهيل أفْراده من خلال برامج التعليم المستمر، وأن الرؤية المستقبلية لسياسة التعليم العالي تتطلب وضع سياسة لمختلف جوانبه بما فيها التعليم عن بُعْد، والتعليم المستمر.

وأجرى ردمان (2013) دراسة نظرية تحليلية لمُتطلبات تطوير سياسة التعليم الجامعي لمواكبة التحولات لمجتمع المعرفة في اليمن، من خلال تشخيصه للتعليم الجامعي في اليمن ومُتطلبات تطويره خاصة مع التحولات نحو مجتمع المعرفة، وقد أشارت الدراسة إلى أنّ مكونات التعليم الجامعي تُعاني من مشكلات تحول بينها وبين القدرة على المساهمة الفاعلة في تأسيس مجتمع المعرفة، وأوردت الدراسة مُتطلبات تطوير سياسة التعليم الجامعي لمواكبة مجتمع المعرفة، أهمها: (البنية التحتية، البنية التشريعية، الثقافة التنظيمية، الثقافة المجتمعية).

فيما أعد المعمري (2013) دراسة وصفية تحليلية للتعرف على التشريعات المنظمة لمؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية، أسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها: أن التشريعات المنظمة للتعليم العالي لا تواكب المتغيرات بالشكل المطلوب، وأن مؤسسات التعليم العالي أقل استجابة وتأثراً بقضايا التغيير ودواعي التطوير، ودعت الدراسة إلى تطوير التشريعات المنظمة للتعليم الجامعي في البنية الهيكلية للتعليم الجامعي، وتحقيق الجودة النوعية، والحريات الأكاديمية، وخدمة المجتمع، وتوفير الأنظمة والأطر القادرة على تقديم الخدمات المجتمعية، ووضع تشريعات تنص على وجوب تقديم الخدمات للمجتمع.

وأجرى الصوفي (2015) دراسة وصفية تحليلية بهدف التعرف على مضامين أهداف وسياسات التعليم العالي قبل وبعد الوحدة اليمنية وعلاقتها بالتنمية، ومُتطلبات تفعيل الدور التنموي للجامعات، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ أن سياسة التعليم العالي بعد الوحدة لعام 1990م ليست معلنة وليست محددة للالتحاق بالجامعات، ومثلت مصدر إرباك وإضعاف لدور التعليم العالي في التنمية، وأن أهم مُتطلبات تفعيل الدور التنموي للجامعة هو تأمين

فرص التعليم العالي للأفراد وفقاً لاحتياجات التنمية وسوق العمل، وتطوير مؤسسات التعليم العالي وتنويعها.

وأجرت مطهر (2020) دراسة هدفت إلى مقارنة الواقع التطبيقي لسياسات التعليم العالي في اليمن بالسياسات المتضمنة في التشريعات والوثائق الرسمية، وتقديم المقترحات اللازمة لتطوير سياسة التعليم العالي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمحتوى التشريعات والدراسات اليمنية والتقارير الرسمية وغير الرسمية، وكشفت نتائج الدراسة أن الواقع التطبيقي لسياسات التعليم العالي مقارنة بالسياسات المتضمنة في التشريعات والوثائق الرسمية يعاني من اختلالات أبرزها: اختلال سياسة القبول بالتعليم العالي، وضعف سياسة ربط التعليم العالي باحتياجات سوق العمل وبرامج التنمية، وندرة استقرار الهيكلية الإدارية للتعليم العالي، وتقليدية المناهج الدراسية وطرائق التدريس، إضافة إلى ضعف البحث العلمي وسياسة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بمؤسسات التعليم العالي.

وإنطلاقاً من أَهَميَّة التَّعْليم المستمر مدى الحياة، ووعياً بالتحديات العالمية، ومتغيراتها وتداعياتها، وتأكيداً على دوره المهم في الحياة بالنسبة للفرد والمجتمع على حدٍ سواء، وإستناداً إلى التوجهات والخبرات الدولية الحديثة في تطويره، وحرصاً على تقديم خدمات وبرامج التعليم المستمر للجميع في مؤسسات التعليم العالي في اليمن، فإن هذه الدراسة جاءت لتبيان مُتطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر في الجامعات اليمنيَّة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من التوسع المستمر في مؤسسات التعليم العالي والجهود الحثيثة التي تبذلها الجامعات اليمنية الحكومية في إتاحة التَّعْليم المستمر، فإن هناك عدة مشكلات تعاني منها الجامعات الحكومية في مُقدِّمتهَا عجزها عن تحقيق تَكافُؤ الفرص التعليمية، والطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم الجامعي، بمقابل صعوبة استيعاب جميع الراغبين في التعليم الجامعي بنمط التعليم التقليدي، إضافة إلى تدني الالتحاق بالتعليم الجامعي خصوصاً الإناث والمناطق النائية، وغياب تنويع التعليم الجامعي مما يعيق الكبار والموظفين والمهاجرين والنازحين وغيرهم من إمكانية التعليم المستمر وغيرها من المشكلات.

وبمراجعة حيْثيَّات قوانين الجامعات اليمنية رقم (18) لعام (1995) خاصة شروط القبول والأنظمة الدراسية التي لها ميزة باعتبارها تضمن جودة الملتحقين بالتعليم الجامعي، إلَّا أنهَا تعيق

بعض خريجي الثانوية من إمكانية مواصلة التعليم الجامعي، كما لا تسمح للطلاب مِمَّن تقادمت مؤهلاتهم أو المنقطعين عن الدراسة الجامعية لأسباب اقتصادية أو اجتماعية أو الصراعات والحروب الحالية من القبول وإمكانية مواصلة الدراسة الجامعية، على سبيل المثال لا الحصر نَصَّت المادة رقم (7)" أن يكون عام الحصول على الثانوية ضمن الأعوام التي يقبل الحاصلون على مؤهلات الثانوية خلالها وبحيث لا يتجاوز خمسة أعوام "(وزارة التعليم العالي اليمني،2008، ص238)، إضافة إلى " عدم وجُود نِظَام يُمْكِن الطلاب الذين أنهوا دراساتهم في مؤسسات التعليم غير الجامعي (كليات المجتمع والمعاهد المتخصصة) من القبول أو إمكانية مواصلة دراساتهم في الجامعات الحكومية" (وزارة التعليم العالي،2010،ص47).

وهذه الحيثيات المتصلة بسياسة التعليم في الجامعات اليمنية قد تكون السبب، فيما كَشفَت نتائج الدراسات المحلِّيَّة أن هناك ضعفاً في أَدَاء أدْوَار بعض الجامعات اليمنية ومراكز التعليم المستمر في تقديم برامج وأنشطة في التعليم المتسمر وخدمة المجتمع بمختلف أنماطه سواءً كان حضورياً أم مفتوحاً أو عن بُعْد أو إلكترونياً (التبالي،2017؛ التبالي ومحيي الدين،2018؛ الضبياني وشداد والعنسي،2018)، وقد أرجعت هذه الدراسات - بالإضافة إلى دراسة التبالي والسنبل (2018) - ضعف أداء الجامعات في التعليم المستمر إلى معوقات متصلة بضعف السياسات والتشريعات، وإهمال الجامعة لسياسة تطوير برامج التعليم المستمر وتجويدها، وغياب الرؤية المنظمة لعمل التعليم المستمر في الجامعة، الأمر الذي أوصت دراسات محلية بضرورة مراجعة تشريعات وسياسات التعليم اليمني، ووضع تشريعات تنص على وجوب تقديم الخدمات للمجتمع، ووضع رؤية مستقبلية لسياسة التعليم العالي لمختلف الجوانب بما فيه التعليم المستمر (باعباد،2008؛ المعمري،2013؛ التبالي ومحي الدين،2018)

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة على أن نظام التَّعْليم بالجامعات اليمنية بصيغه وأشكاله الحالية يعاني من مشكلات أبرزها ضعف سياسات التَّعْليم المستمر، الأمر الذي يَتَطلَّب تطوير سياسات التَّعْليم المستمر؛ لتعزيز الوظيفة الثالثة للجامعات اليمنية والتي يمثل التعليم المستمر أحد جوانبها المهمة، والحد من المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي والجامعات اليمنية على حدٍ سواء.

ومما سبق، فإن هذه الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما مُتطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر في الجامعات اليمنية (التشريعية والقانونية، المادية والإدارية، التقنية والبشرية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في مُتطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر، تُعزى لمتغيرات (الجامعة، ونوع الكليات، وسنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى معرفة مُتطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر في الجامعات اليمنية (التشريعية والقانونية، المادية والإدارية، التقنية والبشرية)، والكشف عما إذ كان هناك فروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية تجاه المُتطلبات تُعزى لمتغيرات (الجامعة، ونوع الكلية، وسنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:**

1- تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية تحقيق هدف المساواة والعدالة التعليمية الذي كفله الدستور اليمني والمواثيق الدولية، علاوة على التوجهات الدولية خاصة منظمة اليونسكو في دعوة ودعم دول العالم إلى تطوير نظم تعليمية مستمرة مدى الحياة.

2- فتح المجال أمام الباحثين المهتمين في السياسة التعليمية والتعليم المستمر لتناول القضايا ذات الأولوية في تطوير التعليم المستمر بالجامعات العربية بشكلٍ عام واليمنية خاصة.

- **الأهمية التطبيقية:**

يتوقع أن يستفيد من الدراسة الحالية الجهات الآتية:

1- صانعو السياسات التعليمية بوزارة التعليم العالي اليمني في تحديث وتطوير الأُطر القانونية، والتشريعية، والسياسات، بما فيها التعليم المستمر ليواكب التوجهات الدولية.

2- صناع السياسات التعليمية بالجامعات اليمنية في إحداث تحولات في مختلف سياسات التعليم المستمر كفتح برامج التعليم المفتوح أو عن بُعْد..

3- الجامعات اليمنية وقياداتها الأكاديمية: ستُمكّن نتائج الدراسة من تحسين السياسات الحالية للتعليم المستمر وتطويرها، ما يُساعد في رفع جودة التعليم وتلبية احتياجات المجتمع الأكاديمي والاقتصادي.

مصطلحات الدراسة:

التعليم المستمر:

يعرف (Jarvis,2002,118) التعليم المستمر بأنهُ: " فرص التعلم التي يتم تناولها بعْد انتهاء التعليم الأولي بدوام كامل لتشمل تعليم الكبار والتعليم الموسع (الحر)".

ويعرف التعليم المستمر إجرائياً بأَنّهُ: " أي تعليم أو تدريب أو تأهيل تقدمه الجامعات اليمنية للأفراد سواءً كانت برامج تدريبية وتعليمية أكاديمية وغير أكاديمية، بكافة المستويات، أو كانت دورات أو دبلومات (بمختلف مستوياتها)، أو بكالوريوس أو دراسات عليا، وبأيّ نمط تعليمي (حضوري أو عن بُعْد، أو مفتوح، أو إلكتروني) تُقدم تحت أي مسمى (عمادة، كلية، مركز)، بهدف تلبية احتياجات المجتمع اليمني المختلفة".

سياسات التعليم المستمر:

يعرف محمد (2019، ص152) السياسة التعليمية على أنها: "مجموعة من المبادئ والأسس والقيم الحاكمة للنظام التعليمي لدولة ما ممثلة في التشريعات والقوانين والقرارات والاستراتيجيات الموجهة لإصلاح التعليم معبرة عن آمال وطموحات أفراد المجتمع ومتماشية مع التوجهات العامة للدولة".

وفي سياق هذا التعريف، يُقصد بسياسات التعليم المستمر إجرائياً أنها: "إطار عام يتضمن مجموعة من المبادئ، والأهداف، والتشريعات والقوانين والقرارات، واللوائح والتوجهات الاستراتيجية التي ترسم التعليم المستمر وخدمة المجتمع بالجامعات اليمنية بأنماطه المختلفة، والتي تضمن الحق في التعليم التي كفلها دستور الجمهورية اليمنية، وجميع المواثيق، والمعاهدات الإقليمية، والدولية.

المتطلبات:

يُعرّف أبو سعدة وآخرون (2014، ص81) المتطلبات بأنها: "محاولة إيجاد شيء ما وتوفيره، وتأتي من الفعل طلب، وتعني أيضاً الحاجة الملحّة أو الضرورة الملحَّة لشيء ما"

ويُعَرِّف الباحثان المتطلبات في سياق الدراسة الحالية بأنها: مجموعة من الإجراءات والمعايير والشروط، والمواصفات والمهارات والخبرات في مختلف الجوانب التشريعية والقانونية والإدارية والمادية والفنية والبشرية الواجب توفرها في الجامعات الحكومية اليمنية لتحقيق تطوير سياسات للتعليم المستمر فيها.

حدود الدراسة:

1. **الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على المُتطلبات" التشريعية والقانونية، المادية والإدارية، التقنية والبشرية".
2. **البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية وهم: (عمداء ونواب الكليات ومراكز التعليم المستمر، ورؤساء أقسامها).
3. **المكانية:** طبقت الدراسة ميدانياً في الجامعات الحكومية (صنعاء، ذمار، إب).
4. **الزمانية:** طبقت الدراسة ميدانياً خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 2023.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي ويقصد به العساف (2012، 179) أَنّهُ "ذلك النوع من البحوث التي يتم بواسطتها استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، ويهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً". ومن خلال المنهج المعتمد، سعى الباحثان إلى تحديد المُتطلبات اللازمة لتطوير سياسات التعليم المستمر في الجامعات اليمنية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الجامعات اليمنية الحكومية والبالغ عددها (27) جامعة، وتكون مجتمع الدراسة المستهدف من جميع أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بجميع المؤهلات العلمية، ذكوراً وإناثاً في جامعات كلٍ من: (صنعاء، ذمار، إب)، وعددهم (2954) عضواً وعضوة هيئة تدريس، بواقع (1724) عضواً من جامعة صنعاء، وبواقع (660) عضواً من جامعة ذمار، وبواقع (570) عضواً من جامعة إب. تم الحصول عليها من بيانات أعضاء هيئة التدريس لعام (2017-2016).

وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية. وقد بلغ قوام عينة الدراسة (375) عضواً بنسبة (13%) من إجمالي مجتمع الدراسة بواقع (301) عضو هيئة تدريس، و(74) قائدًا أكاديميًّا، توزعت بواقع (130) عضواً وقائدًا أكاديميًّا من جامعة صنعاء بنسبة (8%) من إجمالي مجتمع الدراسة بالجامعة، و(100) عضو من جامعة ذمار بنسبة (15%) من إجمالي مجتمع

الدراسة بالجامعة، و(145) عضواً من جامعة إب بنسبة (25%) من إجمالي مجتمع الدراسة بجامعة إب. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (1):

توزيع مجتمع وعينة الدراسة المستهدفة والمستجيبة

الجامعة	عدد مجتمع الدراسة	العينة المستجيبة	نسبة العينة من مجتمع الدراسة
صنعاء	1724	130	%8
ذمار	660	100	%15
إب	570	145	%25
الاجمالي	2954	375	%13

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان استبانة تكونت من (34) عبارة موزعة على ثلاثة مجالات هي المُتطلبات (التشريعية والقانونية، المادية والإدارية، التقنية والبشرية)، تم بناؤها بالرجوع إلى عدد من المصادر البحثية المتصلة بسياسة التعليم العالي بالجمهورية اليمنية، من وثائق تشريعات وقانونين الجامعات اليمنية لعام 1995م وتعديلاته، والاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العالي 2006-2010، علاوة على محتوى المواثيق الدولية في الحق في التعليم، وتقارير ومؤتمرات اليونسكو للتعليم وتعليم الكبار والتعليم المستمر(تقرير ايدجار فور وآخرين عام 1974م)، والأبحاث والرسائل العلمية في التعليم العالي والتعليم المستمر كدراسة كل من (باعباد، 2008؛ المعمري، 2013؛ محمود وآخرين،؛2018؛ التبالي والسنبل،2018).

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال الآتي:

- **الصدق الظاهري:** عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (12) عضو هيئة تدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في السياسات التعليمية، وتعليم الكبار والتعليم المستمر في جامعة (إب) باليمن وجامعات سعودية (الملك سعود، جازان)، وقد قدم المحكمون تعديلات على عبارات الاستبانة من حيث اللغة، والدلالة، وارتباط العبارة بالمحور، وفي ضوء توجهاتهم واقتراحاتهم حذفت عبارة واحدة تكررت بنفس سياق عبارة أخرى من محور المتطلبات التشريعية والقانونية، فيما عدلت صياغة بعض العبارات في محاور الدراسة.

- **الاتساق الداخلي للأداة:** تحقق الباحثان من الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) عضو هيئة تدريس، ومن ثم حساب الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه، باستخدام معامل الارتباط (بيرسون)، ويوضح الجدول (2) نتائج معامل الارتباط.

جدول (2):

قيم معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمجال المنتمية له.

المُتطلبات التشريعية والقانونية			المُتطلبات المالية والإدارية			المُتطلبات التقنية والبشرية		
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.73	8	1	**0.75	1	1	**0.55	8	**0.86
2	**0.62	9	2	**0.72	2	2	**0.58	9	**0.68
3	**0.74	10	3	**0.82	3	3	**0.70	10	**0.79
4	**0.79	11	4	**0.76	4	4	**0.62		
5	**0.75	12	5	**0.75	5	5	**0.78		
6	**0.62	13	6	**0.73	6	6	**0.71		
7	**0.81	14	7	**0.87	7	7	**0.77		

يتضح من الجدول (2) أن جميع عبارات مجالات المُتطلبات اللازمة لتطوير سياسات التعليم المستمر (الاستبانة) تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$)، كما أن قيم الارتباط تراوحت ما بين متوسطة وقوية إلى قوية جداً وفقاً لما أشار إليه ليمان وآخرون (Lehman,et al.,2005,p130) في أن قيم الارتباط من (40-59) يُعد ارتباطاً متوسطاً، ومن (60-79) يُعد ارتباطاً قوياً، ومن (80) فما فوق يُعد ارتباطاً قوياً جداً. وفي ذلك دلالة على جودة بناء عبارات الاستبانة، وصدق اتساقها الداخلي.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة الأساسية، ثم استخدمت الدراسة مُعَامِل ألفا كرونباخ (Cronbach s Alpha)؛ لحساب ثبات عبارات المجالات، والاستبانة ككل، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (3):

يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمجالات والأداة ككل

م	المجالات	عدد العينة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	المُتطلبات القانونية والتشريعية	30	14	0.93
2	المُتطلبات المادية والإدارية	30	10	0.91
3	المُتطلبات التقنية والبشرية	30	10	0.89
	الثبات الكلي	30	34	0.96

تبين من الجدول (3) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي للاستبانة بلغت (0.96)، وتراوحت قيم معاملات ثبات المجالات الثلاثة بين (0.89-0.93). وجميعها قيم ثبات عالية، وفي ذلك دلالة على أن الاستبانة تتمتع بثبات عالٍ؛ إذ أشار عبد الهادي (2001، ص388) "أن أعلى معامل ثبات للاختبار (0.75) فما فوق، ويُعد بذلك معامل ثبات عالٍ"، الأمر الذي يؤكد ثقة الباحثين في ثبات الاستبانة وموثوقية النتائج التي تم التوصل إليها.

الأساليب الإحصائية:

أجريت معالجة البيانات بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (SPSS) مُسْتخدماً الأساليب الإحصائية التي تم توضيح استخدامها، وهي: معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، واختبار تحليل التباين الثلاثي (Three Ways ANOVA)؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجامعة، وسنوات الخبرة، ونوع الكلية)، وأخيراً اختبار شيفيه (Schefft'-Test)؛ للفروق البعدية.

معيار الحكم في تفسير النتائج:

اعتمدت الدراسة على معيار أو محك للتعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة تجاه عبارات ومحاور الاستبانة؛ بهدف تفسير النتائج كما في الجدول رقم (4).

جدول (4)

تصنيف درجة تقديرات المقياس ومعيار الحكم على تفسير النتائج.

الموافقة	درجة البديل	الدلالة اللفظية لأهمية المتطلب المقابلة للموافقة	طول الخلية (مدى متوسط الخلية)
غير موافق بشدة	1	ضعيفة جداً	من 1-1.80
غير موافق	2	ضعيفة	من 1.81-2.60

الموافقة	درجة البديل	الدلالة اللفظية لأهمية المتطلب المقابلة للموافقة	طول الخلية (مدى متوسط الخلية)
موافق إلى حد ما	3	متوسطة	من 2.61-3.40
موافق	4	كبيرة	من3.41-4.20
موافق بشدة	5	كبيرة جداً	من4.21-5.00

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما متطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر بالجامعات اليمنية (التشريعية والقانونية، المادية والإدارية، التقنية والبشرية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة الموافقة لكل عبارة ومجال من مجالات المتطلبات؛ وذلك لتحديد أهم وأبرز متطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر بدلالة موافقة عينة الدراسة ومتوسط استجاباتهم الكلية للمجال، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة في المجالات والأداة ككل

المجالات	الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية المتطلب	الترتيب بين الجامعات والمجالات
المتطلبات التشريعية والقانونية	إب	4.22	0.479	كبيرة جداً	1
	ذمار	4.11	0.559	كبيرة	2
	صنعاء	4.05	0.314	كبيرة	3
المجال الأول ككل		**4.13**	**0.459**	كبيرة	**1**
المتطلبات المالية والإدارية	إب	4.22	0.542	كبيرة جداً	1
	ذمار	3.90	0.671	كبيرة	3
	صنعاء	4.04	0.409	كبيرة	2
المجال الثاني ككل		**4.07**	**0.559**	كبيرة	**2**
المتطلبات التقنية والبشرية	إب	4.34	0.631	كبيرة جداً	1

المجالات	الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية المتطلب	الترتيب بين الجامعات والمجالات
	ذمار	3.85	0.771	كبيرة	2
	صنعاء	3.77	0.450	كبيرة	3
المجال الثالث ككل		**4.01**	**0.670**	كبيرة	**3**
الأداة ككل بكل جامعة	إب	4.26	0.508	كبيرة جداً	1
	ذمار	3.95	0.640	كبيرة	3
	صنعاء	3.95	0.341	كبيرة	2
الأداة ككل		**4.06**	**0.524**	كبيرة	

يتبين من الجدول (5) أعلاه أن استجابة عينة الدراسة تُجاه متطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر بالجامعات اليمنية انحصرت انحصارًا كليًّا ضمن موافقة (كبيرة)، بدلالة أن متوسط استجاباتهم الكلية بلغت (4,06)، وهو متوسط يقع في المدى من(3.41–4.20)، كما بلغ الانحراف المعياري (0.542)، وتَصَدَّرْت جامعة إب المرتبة الأولى في جميع المتطلبات بدلالة أن استجابات عينة الدراسة بالجامعة جاءت بدرجة موافقة (كبيرة جداً) بمتوسط (4.26)، مقارنة بجامعتي صنعاء وذمار اللتين جاءتا بدرجة موافقة (كبيرة) بمتوسط واحد مقداره (3.95). علاوة على ذلك تَصَدَّرْت المتطلبات التشريعية والقانونية المرتبة الأولى في أبرز متطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر بدلالة أن متوسط استجاباتها بلغت (4.13) فيما متوسط المتطلبات المالية والإدارية بلغت (4.07)، والمتطلبات التقنية والبشرية (4.01). وهذه النتائج تعطي دلالة (بصفة عامة) أنَّ جميع المتطلبات ذات أهمية كبيرة لتطوير سياسات التعليم المستمر في الجامعات اليمنية، وأنَّ المتطلبات التشريعية والقانونية تَصَدَّرْت الأولوية في جميع الجامعات بدلالة موافقة أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية، وبصفة خاصة أن جميع المتطلبات ذات أهمية كبيرة جداً في تطوير سياسات التعليم المستمر في جامعة إب بدلالة موافقة عينة الدراسة في الجامعة بشدة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى عدة أسباب منها: حداثة نشأة مفهوم التعليم المستمر في الجامعات اليمنية وخاصة جامعة إب ، وربما حاجة الجامعات اليمنية إلى وجود سياسات للتعليم المستمر تتكامل مع تشريعات وقوانين الجامعات اليمنية لعام 1995 وتعديلاته المتوالية؛ لمواكبة المستجدات في الجامعات المعاصرة بما في ذلك التعليم المستمر بأنماطه المختلفة، إضافة إلى إدراك وقناعة عينة الدراسة أنَّ هذه المتطلبات لامست موضوعاً مهماً يستجيب لواقع ضعف سياسة التعليم العالي، وتحدُّ من

المشكلات والمعوقات التي تعاني منها الجامعات اليمنية، ومراكز التعليم المستمر المتراكمة التي أشارت إليها دراسات محلية منها: الافتقار لوجود سياسات تعليمية مرسومة ومكتوبة ومعلنة، وقصور الرؤية تجاه التعليم المستمر، وضعف سياسات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات والمراكز المتخصصة بذلك، ومحدودية الاستيعاب، واختلال سياسة القبول، وعزوف الالتحاق بالتعليم الجامعي تحديداً المناطق النائية وخاصة الإناث، وبشكل بارز الكليات الإنسانية (باعباد،2008؛ الصوفي،2015؛ التبالي والسنبل،2017؛ التبالي ومحي الدين،2018؛ مطهر،2020؛ المسهلي، 2022). وإذا تأملنا هذه الإشكاليات وغيرها فإن هذه النتائج تشير إلى أن متطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر يمكن أن تحدَّ من المشكلات والتحديات التي يعاني منها التعليم العالي والجامعات اليمنية على حد سواء.

ونلاحظ أنَّ المتطلبات التشريعية والقانونية تصدَّرتِ المرتبة الأولى بين المتطلبات؛ وهذا منطقي، فهي تمثل أساسيات مهمة، ولا يمكن تطوير سياسة نظام بدونها كخطوة أولى؛ وقد يكون ذلك نابعًا عن إدراك عينة الدراسة أن تطوير سياسات التعليم المستمر في الجامعات اليمينة يعتمد بدرجة أساسية إلى وجود تشريعات وقوانين له. وهذه النتيجة تتوافق طبقاً لما ذكرته دراسة ردمان (2013) أنَّ البنية التشريعية من متطلبات تطوير سياسة التعليم الجامعي في اليمن لمواكبة مجتمع المعرفة.

نتائج المجال الأول: المتطلبات التشريعية والقانونية:

تركزت نتائج التحليل الوصفي لهذا المجال في إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابة أفراد عينة، لتحديد درجة أهمية المتطلبات التشريعية والقانونية اللازمة لتطوير سياسات التعليم المستمر في الجامعات اليمينة كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (6)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة تُجاه المتطلبات التشريعية والقانونية

م	العبارات	المتوسط الحسابي بجامعة				الانحراف المعياري	الترتيب	درجة أهمية المتطلب
		صنعاء	ذمار	إب	العام			
1	سن قوانين ولوائح وأنظمة خاصة بالتعليم المستمر في الجامعات بما يتكامل مع قانون الجامعات اليمنية وتعديلاته المتوالية.	4.15	4.13	4.39	4.24	0.814	3	كبيرة جداً

م	العبارات	المتوسط الحسابي بجامعة				الانحراف المعياري	الترتيب	درجة أهمية المتطلب
		صنعاء	ذمار	إب	العام			
2	استحداث قانون بضم المراكز التعليمية والتدريبية بالجامعات اليمنية تحت مسمى عمادة التعليم المستمر في رؤية محددة ورسالة واضحة.	4.16	4.32	4.27	4.25	0.849	2	كبيرة جداً
3	إصدار أنظمة ولوائح خاصة بسياسة القبول والأنظمة الدراسية بنظام التعليم المستمر وأنماطه المختلفة في الجامعات اليمنية.	3.96	4.30	4.23	4.16	0.801	8	كبيرة
4	صياغة لوائح تحدد العمليات التنظيمية والإدارية والتعليمية والأكاديمية الخاصة بنظام التعليم المستمر بالجامعات اليمنية.	3.98	4.16	4.31	4.15	0.740	9	
5	استحداث لوائح للقبول والدراسة بنظام التعليم المستمر (التحويلي) لفائض الخريجين والمهن الجديدة.	3.59	4.22	4.14	3.97	0.812	12	
6	إصدار تشريعات وضوابط تتيح للأقسام والكليات فتح برامج دراسية وفق أنماط التعليم المستمر.	4.05	4.10	4.39	4.19	0.932	6	
7	سن قوانين تتيح لحملة الدبلومات التخصصية مواصلة التعليم المستمر بالجامعات بأنماطه المختلفة (حضوري، إلكتروني، مدمج، عن بُعْد).	4.42	4.05	4.19	4.23	0.757	4	كبيرة جداً
8	وضع قوانين تتيح الفرصة للراغبين من حملة الشهادة الثانوية أو الجامعية مواصلة الدراسة بنظام التعليم المستمر بأنماط المختلفة.	4.15	4.38	4.17	4.22	0.735	5	كبيرة جداً
9	تعديل تشريعات القبول ولوائحه التي تحد المتعلمين الكبار المنقطعين من مواصلة التعليم المستمر الجامعي والعالي.	4.06	3.85	3.98	3.97	0.919	11	كبيرة
10	سن قوانين ولوائح تنظم وتضبط جودة مدخلات ومخرجات التعليم المستمر بالجامعات اليمنية بمختلف برامجه وأنماطه.	3.99	4.15	4.38	4.18	0.724	7	
11	استحداث تشريعات تسمح لأبناء المهاجرين اليمنيين الدراسة بنظام التعليم المستمر بالجامعات اليمنية بأنماط المختلفة.	3.81	3.77	4.04	3.89	0.800	14	
12	إصدار لائحة التراخيص وقواعدها التنفيذية لتقديم الجامعات اليمنية برامج التعليم والتدريب المستمر بأنماط المختلفة.	4.10	4.03	4.16	4.10	0.782	10	

م	العبارات	المتوسط الحسابي بجامعة صنعاء	ذمار	إب	العام	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة أهمية المتطلب
13	تعديل شرط عدم مضي (5) سنوات على الشهادة الثانوية للقبول والدراسة بالجامعة للراغبين في مواصلة التعليم المستمر بالجامعات.	4.38	4.09	4.32	4.28	0.728	1	كبيرة جداً
14	إصدار تشريعات بالاعتراف بالمؤهلات والدرجات العلمية الممنوحة من الجامعات اليمنية وفق التعليم المستمر بأنماط المختلفة.	3.83	3.97	4.04	3.95	0.717	13	كبيرة
	المجال ككل	4.05	4.11	4.22	4.13	0.459		**كبيرة**

يتضح من الجدول (6) أعلاه أن استجابة عينة الدراسة تُجاه المتطلبات التشريعية والقانونية اللازمة لتطوير سياسات التعليم المستمر بالجامعات اليمنية انحصرت انحصارًا كبيرًا ضمن موافقة (كبيرة)، بدلالة أن متوسط استجاباتهم الكلية بلغت (4.13)، تقع في المدى المتوسط من (3.41–4.20)، كما بلغ الانحراف المعياري (0.459)، وهذا يعطي دلالة (بصفة عامة) أن المتطلبات التشريعية والقانونية ذات أهمية كبيرة لتطوير سياسات التعليم المستمر بالجامعات اليمنية بدلالة موافقة أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية.

ويُعزى ذلك ربما إلى أن سياسة القبول والأنظمة الدراسية الحالية بالجامعات اليمنية ليست بالمرونة الكافية لإتاحة الفرصة أمام الأفراد لمواصلة الدراسة الجامعية على سبيل المثال الطلاب ممن تقادمت شهاداتهم الثانوية أو خريجي كليات المجتمع والمعاهد المتخصصة أو المنقطعين عن الدراسة، وربما تعود إلى تدني الالتحاق بكليات الجامعات اليمنية خصوصاً الكليات الإنسانية لأسباب أكاديمية واقتصادية واجتماعية (المسهلي،2022)، وهذه النتيجة متوافقة مع مضمون ما توصلت له دراسات سابقة كنتيجة دراسة باعباد (2008) في أنَّ الرؤية المستقبلية لسياسة التعليم العالي تتطلب وضع سياسات للتعليم المستمر، ونتيجة دراسة ليو (Liu,2011) التي بينت أن أبرز الخطوات التنفيذية الناجحة لتطوير التعليم مدى الحياة في مقاطعة فوجيان كانت إجراء تشريعات في التعليم مدى الحياة. ودراسة ردمان (2013) التي بينت أن البنية التشريعية أهم متطلبات تطوير سياسة التعليم الجامعي، لمواكبة مجتمع المعرفة. ونتيجة دراسة المعمري (2013) التي أكدت على أهمية تضمين قوانين التعليم العالي نصوص تشريعية على وجوب تقديم خدمات التعليم المستمر للمجتمع. وعليه يرى الباحثان أن هذه المتطلبات يمكن أن تسهم في تطوير

الجامعات اليمنية ومراكزها في دورها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع والتغلب على المعوقات التي تواجهها كما أشارت لها نتائج دراسات التبالي والسنبل (2017) والتبالي ومحي الدين (2018).

ويظهر من النتائج بالجدول متطلبات تشريعية وقانونية ذات أهمية كبيرة جداً لتطوير سياسات التعليم المستمر بالجامعات اليمنية، بدلالة موافقة عينة الدراسة بشدة عليها، وجاءت أبرزها العبارة (13) ونصها: "تعديل شرط عدم مُضي (5) سنوات على الشهادة الثانوية للقبول والدراسة بالجامعة للراغبين في مواصلة التعليم المستمر." إذ حققت الترتيب الأول بأعلى متوسط (4,28)، ويُعزى مجيء هذا المتطلب في الترتيب الأول ربما إلى وعي عينة الدراسة وقناعتها أن بقاء هذا الشرط في قانون الجامعات اليمينة منذ عام 1995م يتنافى مع حق الراغبين في التعليم مدى الحياة الذي كفله الدستور اليمني والمواثيق الدولية، إضافة إلى حرمان الطلبة والكبار والموظفين ممن تقادمت مؤهلاتهم الثانوية من أمكانية مواصلة دراستهم الجامعية.

فيما جاءت العبارة (2) ونصها " استحداث قانون بضم المراكز التعليمية والتدريبية بالجامعات اليمنية تحت مسمى عمادة التعليم المستمر في رؤية ورسالة واضحة، في الترتيب الثاني بمتوسط (4,25)، ويُعزى تفضيل عينة الدراسة تنظيم هذه التكوينات تحت مظللة عمادة إدراكاً منها في أن هذا سيكون البوابة الرئيسة للوظيفة الثالثة للجامعات اليمنية، وأن وجود العمادة يسهم في تحقيق التناغم والتكامل وتنسيق العمل بين كل المراكز التعليمية والتدريبية داخل الجامعة والجهات الأخرى خارجها في تقديم الخدمات والبرامج والأنشطة في التعليم المستمر وخدمة المجتمع.

كما جاءت في المرتبة الرابعة العبارة (7) ونصها" سن قوانين تتيح لحملة الدبلومات التخصصية مواصلة التعليم المستمر بالجامعات بأنماط مختلفة (حضوري، إلكتروني، مدمج، عن بُعْد) بمتوسط حسابي (4.23)، ويمكن إرجاع ذلك إلى سببين: الأول رغبة عينة الدراسة إلى وجود سياسة تعليمية مرنة في الجامعات اليمنية -والمرونة مبدأ تقوم عليه سياسات التعليم المستمر- تمكن الطلبة الذين أنهوا دراساتهم في مؤسسات التعليم غير الجامعي سواء كليات المجتمع أو المعاهد المتخصصة من مواصلة دراساتهم الجامعية.

وجاءت في المرتبة الخامسة العبارة (8) ونصها "وضع قوانين تتيح الفرصة للراغبين من حملة الشهادة الثانوية أو الجامعية مواصلة الدراسة الجامعية بنظام التعليم المستمر بأنماطه المختلفة" بأقل متوسط حسابي (4.22). ويُعزى ذلك إلى تنويع أنماط التعليم بالجامعات اليمنية لتوسيع فرص الالتحاق بها وإيصاله إلى أفراد المجتمع اليمني الذين قد لا تكون لديهم القدرة أو الرغبة في الانتقال

إلى المدن الرئيسة، ولاسيما الإناث؛ إذ إن قلة التنوع في أنماط التعليم المستمر في الجامعات الحكومية والاقتصار على نمط الدراسة الحضوري قد يحرم الطلاب الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بها- لأي سبب- من فرص الالتحاق والدراسة بها، بالرغم من حصولهم على المؤهل الثانوي.

كما يتضح من نتائج الدراسة، وجود متطلبات تشريعية وقانونية ذات أهمية كبيرة في تطوير سياسات التعليم المستمر بدلالة موافقة عينة الدراسة، وقد كان أدنى المتطلبات ما تضمنته العبارة (11) ونصه" استحداث تشريعات تسمح لأبناء المهاجرين اليمنيين وللمقيمين باليمن بالدراسة في الجامعات بأنماط التعليم المستمر المختلفة" إذا جاء في المرتبة الرابعة عشرة والأخيرة بمتوسط (3.89)، ويرجع ذلك ربما إلى رغبة عينة الدراسة توسيع فرص التحاق أبناء المهاجرين اليمنيين بالدراسة بالجامعات الحكومية اليمنية من خلال تقنين أنماط التعليم المستمر والاعتراف الأكاديمي بالشهادات الممنوحة وفق ذلك.

نتائج المجال الثاني: المتطلبات المالية والإدارية:

تركزت نتائج التحليل الوصفي لهذا المجال في إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابة أفراد عينة، لتحديد درجة أهمية المتطلبات المالية والإدارية اللازمة لتطوير سياسات التعليم المستمر في الجامعات اليمنية كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (7)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة تُجاه المتطلبات المالية والإدارية

م	العبارات	المتوسط الحسابي بجامعة				الانحراف المعياري	الترتيب	درجة أهمية المتطلب
		صنعاء	ذمار	إب	العام			
1	منح نظام التعليم المستمر بالجامعة الاستقلال المالي والإداري لتحسين البيئة التحتية وتحقيق الميزة التنافسية.	4.18	3.54	4.22	4.02	0.966	7	كبيرة
2	بناء لوائح تنظيمية وتنفيذية تنظم برامج التعليم المستمر وأنماطه المختلفة بالجامعات اليمنية مالياً وإدارياً وأكاديمياً.	4.19	4.18	4.34	4.25	0.814	2	كبيرة جداً
3	إعداد إدارة الموارد البشرية بالجامعات لائحة خاصة بنظام التعليم المستمر التدريسية والمالية المتصلة بـ(الرواتب والحوافز).	4.40	3.64	4.15	4.10	0.905	3	كبيرة
4	وجود مدخلات مادية بجودة متكاملة لتنفيذ برامج التعليم المستمر بالجامعة كالمباني، والأجهزة التعليمية، وشبكة	3.82	3.76	4.22	3.96	1.012	9	

م	العبارات	المتوسط الحسابي بجامعة				الانحراف المعياري	الترتيب	درجة أهمية المتطلب
		صنعاء	ذمار	إب	العام			
	حاسبات.							
5	حوكمة برامج التعليم المستمر بمستوياته وأنماطه المختلفة بالجامعات اليمنية (الشفافية-المساءلة-التشاركية)	3.99	4.04	4.06	4.03	0.851	6	
6	توفر معامل التدريب اللازمة لبرامج التدريب المستمر للموظفين من مختلف التخصصات المهنية.	3.94	4.05	4.26	4.09	0.843	5	
7	إنشاء هيكل تنظيمي لنظام التعليم المستمر بمختلف أنماطه وبرامجه مكافئ للهياكل الموجودة بكل جامعة يمنية.	3.81	4.16	4.32	4.10	0.821	4	
8	إعداد وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للتعليم المستمر بكافة مستويات برامجه وبأنماطه المختلفة.	4.29	3.98	4.44	4.27	0.790	1	كبيرة جداً
9	استحداث لوائح تتيح للموظفين غير المتفرغين من مختلف المؤسسات للدراسة في أوقاتٍ مُعينة خارج نطاق العمل.	3.98	3.61	4.01	3.89	0.927	10	كبيرة
10	وجود إدارة نظم لخدمات الطلاب وهيئة التدريس في الشؤون الإدارية، والمالية، والتعليمية، والأكاديمية.	3.82	4.09	4.12	4.01	0.969	8	
	المجال ككل	4.04	3.90	4.22	**4.07**	**0.553**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (7) أعلاه، أنَّ استجابة عينة الدراسة تُجاه المتطلبات المالية والإدارية اللازمة لتطوير سياسات التعليم المستمر بالجامعات اليمنية انحصرت انحصارًا كبيرًا ضمن موافقة (كبيرة)، بدلالة أن متوسط استجاباتهم الكلية التي بلغت (4.07)، تقع في المدى المتوسط من (3.41 –4.20)، كما بلغ الانحراف المعياري (0.553). وهذا يدل (بصفة عامة) على أن المتطلبات المالية والإدارية ذات أهمية كبيرة لتطوير سياسات التعليم المستمر في الجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بدلالة موافقتهم.

ويظهر من نتائج الجدول متطلبات مالية وإدارية ذات أهمية كبيرة جداً لتطوير سياسات التعليم المستمر بالجامعات اليمنية، بدلالة موافقة عينة الدراسة عليها بشدة، وجاءت أبرزها في العبارة (8) ونصها" إعداد وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي خاصة بنظام التعليم المستمر بكافة مستويات برامجه وبأنماطه المختلفة"؛ إذ حققت المرتبة الأولى بأعلى متوسط (4.27)، تليها في المرتبة الثانية العبارة (2) ونصها "بناء لوائح تنظيمية وتنفيذية تنظم برامج التعليم المستمر وأنماطه

المختلفة مالياً وإدارياً وأكاديمياً" بمتوسط (4.25)، وليس بغريب أن يحظى هذان المتطلبان بالأولوية وبأهمية كبيرة جداً، فهذا منطقي؛ إذ يعزى ذلك ربما إلى افتقار الجامعات اليمنية لنظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي خاصة بالتعليم المستمر بكافة برامجه وأنماطه، وإن وجدت ضوابط تراخيص إنشاء نمطي التعليم عن بُعْد والمفتوح كما في القرار الوزاري (170) لعام 2007م (وزارة التعليم العالي،2008)، إلا أنَّ تلك الضوابط تحتاج أن تتضمن معايير تقويم جودة مدخلاتها، أو مراقبة أدائها، وتحديد جهة متخصصة في مجلس الاعتماد الأكاديمي لمراقبة جودة التعليم المستمر. وهذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة شميس (2021) في غياب أنظمة ومعايير ضبط الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية وخاصة جودة التعليم القائم على شبكة الأنترنت، كالتعليم عن بُعْد، أو الإلكتروني. الأمر الذي تؤكده هذه الدراسة؛ بأن تحقيق هذا المتطلب يُبدّد مخاوف صانعي سياسة التعليم العالي وشكوكهم في مدى الجودة النوعية للتعليم المستمر، إضافة إلى تحقيق ثقة المجتمع بمخرجات التعليم المستمر.

فيما تعزى أهمية بناء اللوائح إلى ما أشارت له الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العالي2006-2010 في أنَّ " الجامعات اليمنية تعاني من أنظمة إدارية تقليدية ومركزية، وإجراءات معقدة، وتنسيق سيئ، ومركزية شديدة، وتدخلات في اتخاذ القرار" (وزارة التعليم العالي،2010، ص41) الأمر الذي ترى عينة الدراسة من خلاله أهمية بناء لوائح خاصة بالتعليم المستمر؛ لصعوبة أن تتوافق الأنظمة الإدارية الحالية للجامعات اليمنية مع نظام التعليم المستمر الذي تتَّسم سياسته وإدارته بالمرونة والتنوع.

ونلاحظ من نتائج الجدول متطلبات مالية وإدارية ذات أهمية كبيرة لتطوير سياسات التعليم المستمر بالجامعات اليمنية، بدلالة موافقة عينة الدراسة، وجاءت أبرزها العبارة (3) ونصها " إعداد إدارة الموارد البشرية بالجامعات لائحة خاصة بنظام التعليم المستمر التدريسية والمالية المتصلة بـ(الرواتب والحوافز)." إذ حصلت على المرتبة الثالثة بمتوسط (4,10)، فيما جاءت في أدنى المتطلبات العبارة (9) ونصها" استحداث لوائح تتيح للموظفين غير المتفرغين من مختلف المؤسسات للدراسة في أوقاتٍ مُعينة خارج نطاق العمل". بالمرتبة العاشرة بأقل متوسط (3.89). ولعل ذلك يرجع ربما إلى اتباع إدارة الموارد البشرية حالياً لوائح مالية غير واضحة وغير منصفة في إعطاء الاستحقاقات المناسبة للاحتياجات التشغيلية لنظام التعليم المستمر، فضلًا عن أن السياسة المالية حالياً تخصص هامشًا من

عوائد التعليم المستمر للحوافز والأجور. بالإضافة إلى أن استحداث لوائح قد يسهل إقبال الموظفين في القطاعات الخدمية اليمنية للتأهيل والتدريب المستمر دون أنَّ يؤثر ذلك على طبيعة عملهم.

نتائج المجال الثالث: المتطلبات التقنية والبشرية:

تركزت نتائج التحليل الوصفي لهذا المجال في إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابة أفراد عينة، لتحديد درجة أهمية المتطلبات التقنية والبشرية اللازمة لتطوير سياسات التعليم المستمر في الجامعات اليمينة كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (8)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة تُجاه المتطلبات التقنية والبشرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي بجامعة				الانحراف المعياري	الترتيب	درجة أهمية المتطلب
		صنعاء	ذمار	إب	العام			
1	إنشاء البنية التحتية التقنية والتكنولوجية اللازمة لشؤون التعليم المستمر الأكاديمية والتعليمية والإدارية بأنماطه المختلفة.	4.05	3.78	4.32	4.08	0.923	4	كبيرة
2	وجود منصة وفصول افتراضية تعليمية بالجامعات اليمنية لتعليم الكبار غير القادرين على مواصلة التعليم حضورياً.	3.89	3.80	4.40	4.06	1.140	5	
3	وجود كادر فني متخصص في دعم تقنيات وتكنولوجيا التعليم في برامج التعليم المستمر المختلفة.	3.72	3.79	4.41	4.01	1.087	8	
4	تأسيس هيئة في المجلس الأعلى للجامعات اليمنية للإشراف على إدارة نظام التعليم المستمر فيها.	2.81	3.52	4.09	3.49	1.326	10	
5	تعيين لجنة دائمة (للخطط والبرامج) بكل جامعة لإقرار خطط برامج التعليم المستمر الأكاديمية وتطويرها بكافة مستوياتها وأنماطها.	4.19	3.92	4.30	4.16	0.795	1	
6	تخصيص فريق من مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لتقييم برامج ومراكز التعليم المستمر وتطويرها واعتمادها.	4.11	3.89	4.30	4.13	0.861	3	
7	تعيين قيادات أكاديمية وكوادر إدارية متخصصة وذوي خبرة وكفاءة في قيادة التعليم المستمر بالجامعة وإدارته.	3.98	3.97	4.43	4.15	0.795	2	
8	توفير أعداد كافية من المدخلات التدريسية من ذوي الخبرة والكفاءة اللازمة لتنفيذ برامج التعليم المستمر بأنماطه المختلفة.	3.72	3.91	4.48	4.06	0.818	6	
9	توفر عدد كافٍ من الباحثين من ذوي الخبرة لدراسة احتياجات مجتمع التعليم المستمر للإسهام في تطويره وتجويد نوعيته.	3.62	4.00	4.46	4.05	0.968	7	
10	تعيين فريق متخصص للإعلان والتسويق عن أنشطة وبرامج التعليم المستمر المقدمة بالجامعة.	3.56	3.89	4.17	3.89	0.887	9	
	المجال ككل	3.77	3.85	4.34	4.01	0.670		**كبيرة**

يتضح من الجدول (8) أعلاه أّن استجابة عينة الدراسة تُجاه المتطلبات التقنية والبشرية اللازمة لتطوير سياسات التعليم المستمر بالجامعات اليمنية انحصرت انحصارًا كبيرًا ضمن موافقة (كبيرة)، بدلالة أن متوسط استجاباتهم الكلية بلغت (4.01)، وتقع في المدى المتوسط من (3.41 – 4.20)، وبلغ الانحراف المعياري (0.670). وهذا يعطي دلالة (بصفة عامة) أنَّ المتطلبات التقنية والبشرية ذات أهمية كبيرة لتطوير سياسات التعليم المستمر بالجامعات اليمنية بدلالة أن استجابات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية جاءت موافقة.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية؛ كون وجود البنية التقنية من أنظمة وتطبيقات، والقوى البشرية المؤهلة والمدربة تُعد مقومات أساسية في بنية التعليم المستمر خصوصاً وأن أنماطه كالتعليم عن بُعْد أو الإلكتروني تعتمد أساساً على البنية التقنية والشبكية، إذ لا يمكن تبنّي التعليم المستمر بأنماطه المختلفة دون وجود هذه المقومات، خصوصاً وأن بعض الجامعات اليمنية تفتقر إلى تكوينات البنية التحية التقنية الأساسية، بل تكاد تكون منعدمة تماماً، ويدعم هذا التفسير ما أكدته نتائج دراسات محلية من ضعف البنية التحتية التقنية للجامعات اليمنية الحكومية من برامج وأجهزة ومعدات وربط شبكي، وانخفاض توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في علميات إدارة الجامعات الحكومية اليمنية (العبدلي، 2018؛ قطران والفقيه، 2019)

ويتضح من نتائج الجدول أعلاه أنَّ المتطلبات البشرية والتقنية ذات أهمية كبيرة لتطوير سياسات التعليم المستمر بالجامعات اليمنية، بدلالة موافقة عينة الدراسة، وجاءت أبرزها العبارة (5) ونصها " تعيين لجنة دائمة (للخطط والبرامج) بكل جامعة لإقرار خطط برامج التعليم المستمر الأكاديمية وتطويرها بكافة مستوياتها وأنماطها"؛ إذ حققت الترتيب الأول بأعلى متوسط (4.16)، تليها المرتبة الثانية العبارة (7) ونصها " تعيين قيادات أكاديمية وكوادر إدارية متخصصة وذوي خبرة وكفاءة في قيادة التعليم المستمر بالجامعة وإدارته." بمتوسط (4.15).

ويرى الباحثان أنَّ هذه النتائج واقعية؛ كونها متطلبات تفتقر لها الجامعات اليمنية، وتمثل مقومات أساسية لنظام التعليم المستمر فيها؛ فوجود وحدة دائمة (للخطط والبرامج) ستهتم في دراسة الخطط وبنائها، والبرامج الأكاديمية المقدمة في سياق التعليم المستمر، وتطويرها؛ لتحسين مخرجات التعليم، وتحقيق توافقها مع معايير الاعتماد الأكاديمي. فيما تُعزى أهمية تعيين قيادات أكاديمية متخصصة إلى أن القيادات الحالية المعينة في مراكز التعليم المستمر أو عن بُعْد غير متخصصة في التعليم المستمر كما اتضح ذلك خلال ملاحظة الباحث أثناء النزول الميداني والمقابلات

الشخصية، فقيادة التعليم المستمر تتطلب قدراً من المعرفة، والخبرة الأكاديمية للمفاهيم، والمبادئ، والسياسات، والتوجهات المعاصرة الدولية، والجامعية المتصلة بالتعليم المستمر، وخلاف ذلك بلا شك ربما كان سبباً في ضعف دور الجامعات اليمنية، ومراكزها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع، الأمر الذي أكدته دراسة التبالي ومحي الدين (2018) في ندرة وجود متخصصين في تخطيط وتنفيذ برامج التعليم المستمر وخدمة المجتمع، ودراسة ليو (Liu,2011) في أن ضعف القيادة من أبرز مشكلات تنفيذ سياسة التعليم مدى الحياة في مقاطعة فوجيان.

وبالمقابل جاءت في المرتبة العاشرة والأخيرة العبارة (4) ونصها " تأسيس هيئة في المجلس الأعلى للجامعات اليمنية للإشراف على إدارة نظام التعليم المستمر فيها، بأدنى متوسط (3.49). وقد يُعزى ذلك إلى رغبة عيّنة الدراسة في تنظيم التعليم المستمر وتقنينه في الجامعات اليمنية؛ كون التعليم المستمر بأنماطه المختلفة حديث النشأة في معظم الجامعات اليمنية، ولربما وجود هيئة عليا قد توحد سياسيات برامج التعليم المستمر وخططه؛ لتلبية احتياجات المجتمع، والتنمية الشاملة للدولة، وكذلك اقتراح الأنظمة، والقوانين، والتشريعات، والتوجهات، والخطط الاستراتيجية لصانعي سياسة التعليم العالي اليمني. وهذه النتيجة إيجابية ومتوافقة مع نتيجة دراسة التبالي والسنبل (2017) التي أرجعت ضعف أداء مراكز التعليم المستمر في خدمة المجتمع إلى غياب وجود الهيئة المختصة لإدارة برامج التعليم المستمر وأنشطته.

ثانياً الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية تُجاه متطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر، تُعزى إلى (الجامعة، ونوع الكليات، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three Ways ANOVA)؛ بهدف معرفة ما إذا كان هناك فروق بين استجابات عيّنة الدراسة تُجاه متطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر تُعزى للمتغيرات **السابقة بدلالة مقارنة متوسطات استجابتهم، وقيمتها المعنوية، والنتائج التالية توضح ذلك:**

جدول (9)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على متطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر وفقا لمتغيرات (الجامعة، سنوات الخبرة، نوع الكلية)

فئات المتغير	الجامعة	سنوات الخبرة	نوع الكلية

	إب	ذمار	صنعاء	أقل من 5 سنوات	5- أقل 10سنوات	10سنوات فأكثر	إنسانية	علمية
عدد العينة	145	100	130	65	185	125	207	168
المتوسط الحسابي	4.26	3.95	3.95	4.07	4.09	4.03	4.10	4.03
الانحراف المعياري	0.508	0.640	0.341	0.582	0.433	0.599	0.528	0.508

نلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تُجاه متطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر تُعزى لمتغيرات الدراسة. ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three Ways ANOVA) وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (10)

يوضح اختبار تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق بين المجموعات في متطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر وفقا لمتغيرات (الجامعة، سنوات الخبرة، نوع الكلية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
النموذج المصحح	29.402	17	1.730	8.622	0.000
التقاطع	2345.246	1	2345.246	11691.306	0.000
الجامعة	1.957	2	0.978	4.877	0.008
سنوات الخبرة	1.477	2	0.739	3.683	0.062
نوع الكلية	0.054	1	0.054	0.268	0.605
الخطأ	71.613	357	0.201		
المجموع	6310.818	375			
المجموع المصحح	101.015	374			

يتضح من الجدول (10) أعلاه، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة تُجاه متطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر، تُعزى لاختلافهم في سنوات الخبرة ونوع الكلية، بدلالة أن القيم المعنوية المقترنة بقيمة (F) لهذين المتغيرين بلغت (0.062)، (0.605) هي قيم غير دالة إحصائياً؛ وذلك لأنها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$)، وفي ذلك دلالة على أن درجة أهمية متطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر لا تختلف باختلاف سنوات خبرة أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية ولا باختلاف نوع الكلية الإنسانية أو العلمية التي يعملون بها، ويُعزى ذلك إلى أن عينة الدراسة بمختلف خبراتهم على اطلاع ومعايشة لواقع مشكلات وتحديات سياسة التعليم العالي والجامعات، خاصة التعليم المستمر وأنماطه التي مازالت قائمة إلى اليوم. فيما قد يُعزى السبب في عدم وجود اختلاف باختلاف نوع الكلية التي يعملون

بها إلى أن العديد من المشكلات والتحديات المرتبطة بإمكانية التعليم المستمر تقع على الجامعات بجميع كلياتها الإنسانية والعلمية، الأمر الذي أفضى إلى رؤية توافقية تجاه المتطلبات بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في الكليات على حد سواء.

كما يتضح من الجدول نفسه وجود فروق دالة إحصائيّاً تُعزى لاختلاف الجامعة التي يعملون بها؛ بدلالة أن القيمة المعنوية المقترنة بقيمة (F) بلغت (0,008) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$). وقد اتضح من نتائج استخدام اختبار (Scheffe`) (انظر الجدول 10) للمقارنات البعدية، أنَّ الفروق بين المتوسطات جاءت دالة إحصائياً لصالح متوسط استجابات عيّنة جامعة (إب). الأمر الذي يؤكد أنّ متطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر تمثل أهمية كبيرة جداً بالنسبة لجامعة إب خاصة التشريعية والقانونية، وقد يُعزى السبب إلى حداثة فكرة التعليم المستمر فيها خصوصاً أنها مؤخراً أسست مركزاً للتعليم المستمر عام 2021م وربما كانت عينة الدراسة فيها بحاجة إلى تقنين التعليم المستمر بلوائح وتشريعات وكذلك توفير قوى بشرية وبنية تقينه بخلاف جامعتي صنعاء وذمار، وقد يكون ذلك نابعاً من رغبتهم في تطوير سياسات التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة إب خصوصاً وأنهم يدركون ضعف دورها في التعليم المستمر كما كشفته دراسة التبالي ومحيي الدين (2018).

جدول (11)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين بالجامعات الثلاث تجاه متطلبات تطوير سياسات التعليم المستمر

الجامعة	ذمار			صنعاء		
	متوسط الفرق	القيمة المعنوية	دلالة الفرق البعدي	متوسط الفرق	القيمة المعنوية	دلالة الفرق البعدي
إب	*0.30⟵	0.000	*دال إحصائياً	*0.301⟵	0.000	*دال إحصائيا
ذمار		-		0.000	0.999	غير دال إحصائيا

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ولتطوير سياسات التعليم المستمر، توصي الدراسة بما يأتي:

1. إعداد صانعي سياسة التعليم العالي اليمني الأطر التشريعية والقانونية لتأسيس وثيقة سياسات التعليم المتسمر مدى الحياة للجامعات اليمنية، وإقرارهما ضمن قانون الجامعات اليمنية.

2. تعديل سياسة القبول والأنظمة الدراسية في قانون الجامعات اليمنية وتطويرها بما يحقق إمكانية التعليم المستمر بالجامعات وأهمها شرط مدة شهادة الثانوية.
3. استحداث الوظيفة الثالثة في الجامعات اليمنية تحت مسمى عمادات للتعليم المتسمر وخدمة المجتمع، وضم المراكز التعليمية، والتدريبية المختلفة تحت مظلتها.
4. أهمية عناية مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة بإعداد معاير وأنظمة للجودة والاعتماد الأكاديمي لبرامج ومؤسسات التعليم المستمر، وأنماطه المختلفة في الجامعات اليمنية.
5. ضرورة إيلاء المسؤولين بوزارة التعليم العالي والجامعات اليمنية عناية خاصة بتعيين قيادات أكاديمية متخصصة من ذوي الخبرة والكفاءة في قيادة مؤسسات التعليم المستمر وإدارتها.
6. إجراء دراسات مستقبلية عن تقييم سياسات التعليم المستمر بالجامعات اليمنية ومشكلاتها، واحتياجات تطويرها.

قائمة المراجع العربية والانكليزية

أولاً: المراجع العربية:

أبو سعدة، وضيئة، رضوان، حنان، وعلام، فوزية. (2014). متطلبات تحقيق القدرة التنافسية بالجامعات المصرية دراسة حالة على جامعة المنصورة. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها. 25*(100)،77-107.

باعباد، علي هود. (2008). فلسفة التعليم العالي وسياسته في الجمهورية اليمنية: التحديات وسوق العمل والرؤية المستقبلية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (50)،473- 513.

التبالي، محمد ناجي. (2017). *دور مراكز التعليم المستمر بالجامعات اليمنية في خدمة المجتمع*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

التبالي، محمد، والسنبل، عبد العزيز. (2017). معوقات قيام مراكز التعليم المستمر في الجامعات الحكومية اليمنية بممارسة دورها في خدمة المجتمع. *مجلة العلوم التربوية جامعة الملك سعود، 29*(3)،325-353.

التبالي، محمد، ومحيى الدين، عارف. (2018). مدى قيام جامعة إب اليمنية بالأدوار المطلوبة منها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام،3*(2)،107- 137.

حمزة، أسوان عبد الله. (2021). دراسة تحليله لواقع نظام التعليم عن بعد بجامعة عدن. *مجلة جامعة عدن للعلوم الإنسانية والاجتماعية،1*(2)،226-238.

ردمان، محمد أحمد. (2013). مُتطلبات تطوير سياسة التعليم الجامعي لمواكبة التحولات لمجتمع المعرفة في اليمن .*مجلة البحوث والدراسات العربية*، (58)،41-100.

السعود، راتب سلامة. (2006،). *التعليم المستمر: مدخل جديد للإصلاح والتطوير التربوي .المؤتمر العربي السادس: نحو التنمية المستدامة في الوطن العربي*. مركز تطوير تدريس، جامعة عين شمس، القاهرة، المنعقد في تاريخ 13-15 أبريل.

شميس، عبد الرقيب. (2021). *أنموذج مقترح لنظام الجامعة الافتراضية في الجمهورية اليمنية في ضوء التجارب العالمية* (أطروحة دكتوراه منشورة،). جامعة إب.

الصوفي، ندوى عبد الله. (2015). أهداف وسياسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية ودورها في عملية التنمية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط،31*(3)،289-329.

الضبياني، عامر محمد؛ شداد، يوسف راشد؛ والعنسي، عبد الرحمن. (2018). دور جامعة ذمار في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم الانسانية*، (50)،117-137.

عامر، طارق عبد الرؤف. (2007). *التربية والتعليم المستمر*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد الهادي، نبيل. (2001). *القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي* (ط.2). دار وائل للنشر والتوزيع.

العبدلي، حمود. (2018). واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحديدة لتطبيقات تكنلوجيا المعلومات والاتصال في أدائهم البحث والتدريسي. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة بجامعة صنعاء، 6*(11)،510-592.

العساف، صالح محمد. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

فور، ايدجار، هيررا،فليب، قدورة ،عبد الرزاق، لويس ، هانري، بتروفمسي ، آثر .ف، رحنامة، مجيد، شامبيون ورد ، فريديرك. (1974). *تقرير "تعلم لتكون" . اليونسكو*. ترجمة حنفي بن عيسى. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

قطران، يحيى، والفقيه، عبد الباسط. (2019). توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في إدارة الجامعات اليمنية: الواقع والمأمول. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (26)،6-50.

محمد، إيناس أبو المجد. (2019). مُتطلبات الوفاء بالحقوق التربوية لذوي الإعاقة كما تعكسها السياسات التعليمية .*مجلة كلية التربية بالمنصورة،3*(105)،148-173.

محمود، وردة علي، عيد، يوسف سيد، وجعفر، محمد أنس. (2018). دراسة نقدية للتشريعات الجامعية المنظمة للصيغ التعليمية الحديثة: التعليم المفتوح وأنماطه المختلفة نموذجاً. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،4*(10)،213-247.

المسهلي، أمة الله. (2022). أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بكلية التربية بالجامعات اليمنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة جامعة البيضاء،4*(1)،57-72.

مطهر، نجيبة محمد. (2020). تحليل سياسة نظام التعليم العالي في الجمهورية اليمنية ومقترحات تطويرها. *مجلة البحوث والدراسات العربية*، (73)،135-182.

المعمري، عبد الوهاب. (2013). *رؤية علمية لتطوير تشريعات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية بعد ثورات الربيع العربي*. المؤتمر العلمي العربي السادس: التعليم وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي المنعقد 1-2/7/2013، كلية التربية، جامعة بنها.

وزارة التعليم العالي السعودي. (2014). *الوظيفة الثالثة للجامعات*، الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء، وكالة الوزارة للتخطط والمعلومات، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2008). *قوانين ولوائح وأنظمة التعليم العالي والبحث العلمي*. صنعاء، المركز الوطني للمعلومات.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2010). *الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية 2006-2010*. صنعاء، المركز الوطني للمعلومات.

Arabic references

Abū Saʿdah, wḍy'h, Raḍwān, Ḥanān, wʿlām, Fawzīyah. (2014). Mutaṭallabāt taḥqīq al-qudrah al-tanāfusīyah bi-al-jāmiʿāt al-Miṣrīyah dirāsah ḥālat ʿalá Jāmiʿat al-Manṣūrah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat Banhā. 25* (100), 77-107.

Bāʿabbād, ʿAlī Hūd. (2008). Falsafat al-Taʿlīm al-ʿĀlī wa-siyāsatuh fī al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah : al-taḥaddiyāt wa-sūq al-ʿamal wa-al-ru'yah al-mustaqbalīyah. *Majallat Ittiḥād al-jāmiʿāt al-ʿArabīyah,* (50), 473-513.

Altbāly, Muḥammad Nājī. (2017). *Dawr Marākiz al-Taʿlīm al-Mustamirr bi-al-jāmiʿāt al-Yamanīyah fī khidmat al-mujtamaʿ,* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, al-Riyāḍ.

Altbāly, Muḥammad, wālsnbl, ʿAbd al-ʿAzīz. (2017). Muʿawwiqāt qiyām Marākiz al-Taʿlīm al-Mustamirr fī al-jāmiʿāt al-ḥukūmīyah al-Yamanīyah bmmārsh dawruhā fī khidmat al-mujtamaʿ. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, 29* (3), 325-353.

Altbāly, Muḥammad, wmḥyá al-Dīn, ʿĀrif. (2018). Madá qiyām Jāmiʿat ib al-Yamanīyah bāl'dwār al-maṭlūbah minhā fī al-Taʿlīm al-Mustamirr wa-Khidmat al-mujtamaʿ. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah bi-Jāmiʿat al-Amīr Saṭṭām, 3* (2), 107-137.

Ḥamzah, Aswān ʿAbd Allāh. (2021). dirāsah taḥlīlah li-wāqiʿ Niẓām al-Taʿlīm ʿan baʿda bi-Jāmiʿat ʿAdan. *Majallat Jāmiʿat ʿAdan lil-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, 1* (2), 226-238.

Radmān, Muḥammad Aḥmad. (2013). muṭlbāt taṭwīr Siyāsat al-Taʿlīm al-Jāmiʿī li-muwākabat al-taḥawwulāt li-mujtamaʿ al-Maʿrifah fī al-Yaman. *Majallat al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-ʿArabīyah,* (58), 41-100.

al-Saʿūd, Rātib Salāmah. (2006,). *al-Taʿlīm al-Mustamirr : madkhal jadīd lil-iṣlāḥ wa-al-Taṭwīr al-tarbawī. al-Muʿtamar al-ʿArabī al-sādis : Naḥwa al-tanmiyah al-mustadāmah fī al-waṭan al-ʿArabī.* Markaz taṭwīr tadrīs, Jāmiʿat ʿAyn Shams, al-Qāhirah, al-munʿaqid fī Tārīkh 13-15 Abrīl.

Shamīs, ʿAbd al-Raqīb. (2021). *Unmūdhaj muqtaraḥ li-niẓām al-Jāmiʿah al-iftirāḍīyah fī al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah fī ḍawʾ al-tajārib al-ʿĀlamīyah* (uṭrūḥat duktūrāh manshūrah,). Jāmiʿat ib.

al-Ṣūfī, Nadvī ʿAbd Allāh. (2015). Ahdāf wa-siyāsāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah wa-dawruhā fī ʿamalīyat al-tanmiyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat Asyūṭ, 31* (3), 289-329.

Alḍbyāny, ʿĀmir Muḥammad ; Shaddād, Yūsuf Rāshid ; wālʿnsy, ʿAbd al-Raḥmān. (2018). Dawr Jāmiʿat Dhamār fī khidmat al-mujtamaʿ min wijhat naẓar aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs. *Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah,* (50), 117-137.

ʿĀmir, Ṭāriq ʿAbd al-Raʾūf. (2007*). al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-Mustamirr*. Dār al-Yāzūrī al-ʿIlmīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

ʿAbd al-Hādī, Nabīl. (2001). *al-qiyās wa-al-taqwīm al-tarbawī wa-istikhdāmuhu fī majāl al-tadrīs al-Ṣafī* (Ṭ. 2). Dār Wāʾil lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-ʿAbdalī, Ḥammūd. (2018). wāqiʿ Tawẓīf aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs bi-Jāmiʿat al-Ḥudaydah ltṭbyqāt tknlwjyā al-maʿlūmāt wa-al-Ittiṣāl fī adāʾhm al-Baḥth wāltdrysy. *Majallat Dirāsāt fī al-Taʿlīm al-Jāmiʿī wa-ḍamān al-jawdah bi-Jāmiʿat Ṣanʿā', 6* (11), 510-592.

al-ʿAssāf, Ṣāliḥ Muḥammad. (2012). *al-Madkhal ilá al-Baḥth fī al-ʿUlūm al-sulūkīyah*. Dār al-Zahrāʾ lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Fūr, aydjār, hyrrā, Fīlīb, Qaddūrah, ʿAbd al-Razzāq, Luwīs, hānry, btrwfmsy, Arthur. F, rḥnāmh, Majīd, Champion Ward, frydyrk. (1974*). taqrīr "taʿallum ltkwn"*. al-Yūniskū. tarjamat Ḥanafī ibn ʿĪsá. al-Sharikah al-Waṭanīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Qṭrān, Yaḥyá, wa-al-faqīh, ʿAbd al-Bāsiṭ. (2019). Tawẓīf Tiqniyāt al-maʿlūmāt wa-al-ittiṣālāt fī Idārat al-jāmiʿāt al-Yamanīyah : al-wāqiʿ wa-al-maʾmūl. *Majallat al-Andalus lil-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah,* (26), 6-50.

Muḥammad, Īnās Abū al-Majd. (2019). mutṭlbāt al-Wafāʾ bi-alḥuqūq al-Tarbawīyah li-dhawī al-iʿāqah kamā taʿkisuhā al-Siyāsāt al-taʿlīmīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah, 3* (105), 148-173.

Maḥmūd, Wardah ʿAlī, ʿĪd, Yūsuf Sayyid, wjʿfr, Muḥammad Anas. (2018). dirāsah naqdīyah lil-tashrīʿāt al-Jāmiʿīyah al-Munaẓẓamah llṣygh al-taʿlīmīyah al-ḥadīthah : al-Taʿlīm al-maftūḥ wa-anmāṭihi al-mukhtalifah namūdhajan. *Majallat Jāmiʿat al-Fayyūm lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 4* (10), 213-247.

Almshly, ummah Allāh. (2022). asbāb ʿUzūf al-ṭalabah ʿan alālthḥāq bi-Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-jāmiʿāt al-Yamanīyah al-ḥukūmīyah min wijhat naẓar aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs. *Majallat Jāmiʿat al-Bayḍāʾ, 4* (1), 57-72.

Muṭahhar, Najībah Muḥammad. (2020). taḥlīl Siyāsat Niẓām al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah wa-muqtaraḥāt taṭwīrihā. *Majallat al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-ʿArabīyah,* (73), 135-182.

al-Muʿammarī, ʿAbd al-Wahhāb. (2013). *ruʾyah ʿilmīyah li-taṭwīr Tashrīʿāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah baʿda thawrāt al-Rabīʿ al-ʿArabī*. al-Muʾtamar al-ʿIlmī al-ʿArabī al-sādis : al-Taʿlīm wa-āfāq mā baʿda thawrāt al-Rabīʿ al-ʿArabī al-munʿaqid 1-2/7 / 2013, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Banhā.

Wizārat al-Taʿlīm al-ʿĀlī al-Saʿūdī. (2014). *al-waẓīfah al-thālithah lil-Jāmiʿāt,* al-Idārah al-ʿĀmmah lil-Takhṭīṭ wa-al-Iḥṣāʾ, Wakālat al-Wizārah lltkhṭṭ wa-al-Maʿlūmāt, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

Wizārat al-Taʿlīm al-ʿĀlī wa-al-Baḥth al-ʿIlmī. (2008). *qawānīn wa-lawāʾiḥ wa-anẓimat al-Taʿlīm al-ʿĀlī wa-al-Baḥth al-ʿIlmī*. Ṣanʿā', al-Markaz al-Waṭanī lil-Maʿlūmāt.

Wizārat al-Taʿlīm al-ʿĀlī wa-al-Baḥth al-ʿIlmī. (2010). al-*Istirātījīyah al-Waṭanīyah lil-taʿlīm al-ʿĀlī fī al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah wa-khiṭṭat al-ʿamal al-mustaqbalīyah 2006-2010*. Ṣanʿā', al-Markaz al-Waṭanī lil-Maʿlūmāt.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bowl, M. (2010). University continuing education in a neoliberal landscape: Developments in England and Aotearoa New Zealand. *International Journal of Lifelong Education,29* (6),723–738.

Broek, S., & Hake, B. J. (2012). Increasing participation of adults in higher education: factors for successful policies. *International Journal of Lifelong Education,31*(4),397–417.

Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. (2nd edition). The United States of America: Trentham books.

Franz, M., & Feld, C. (2015). The Status of Continuing Higher Education at German Universities: A Metaphor Analysis. *Journal of Adult and Continuing Education,21*(2),77–92.

Jarvis, P. (2002). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*.(2nd New edition), London, United Kingdom: Taylor & Francis Ltd.

Lehman, A., O'Rourke, N., Hatcher, L., & Stepanski, E. (2005). *JMP for basic univariate and multivariate statistics: methods for researchers and social scientists*.(Ed.2)Sas Institute Inc., Cary, North Carolina, USA.

Lengrand, P. (1975). *An introduction to lifelong education. Paris*: UNESCO, Retrieved at 11/2/2021 from: https://eric.ed.gov/?id=ED118876.

Liu, D. Y. (2011). *The analysis on execution of lifelong education policy: The case of Fujian. (Unpublished Master Thesis)*. Tsinghua University, People's Republic of China.

Marmolejo, L. I. (2019). *Continuing education entry points to credit bearing programs, (Unpublished Doctor Thesis)* . faculty of the Community College Leadership Program of the Roueche Graduate Center, National American University.

Mwaikokesya, M. J. D., Osborne, M., & Houston, M. (2014). Mapping Lifelong Learning Attributes in the Context of Higher Education Institutions. *Journal of Adult and Continuing Education,20* (2),21–36.

UNESCO. (1994). *Manual for Planning and Management of Literacy and Continuing Education*. Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.

Zawacki-Richter, O., Knust, M., & Hanft, A. (2009). Organization and Management of Continuing Education in German and Finnish Universities. *Journal of Higher Education in Europe,34*(3-4),445–458.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 11/ 08/ 2024م
تاريخ القبـول: 29/ 09/ 2024م

الإسهامات النسبية لأبعاد البيئة المدرسية المدركة في الاندماج في العمل لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا

أ. مهند بن بدر الهادي *
Alhadi.mohanned@gmail.com

د. عبد الله بن فهد المزيرعي**
moziraee@qu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا من خلال أبعاد البيئة المدرسية المدركة، كما هدف إلى التعرف على مستوى الاندماج في العمل لدى المعلمين والمعلمات، والكشف عن الفروق بين الجنسين (معلمين/ ومعلمات) في الاندماج في العمل. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع خطوات المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في: مقياس الاندماج في العمل إعداد (Schaufeli& Bakker, 2002)، تعريب وتقنين (الخشان والعطاري، 2017)، أيضاً مقياس البيئة المدرسية المدركة المعد من قبل عطية (2019) على عينة قوامها (1070) معلماً ومعلمةً بالمرحلة الابتدائية من المدارس الحكومية والأهلية في مدينة سكاكا، تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائية طبقية، بواقع (550) ذكور، (520) إناث. وللتحقق من فروض الدراسة تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، واختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد. وقد أسفرت النتائج عن تمتع أفراد العينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمستوع مرتفع من الاندماج في العمل على مستوى الأبعاد والدرجة الكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (معلمين/ ومعلمات) في الاندماج في العمل، كما أظهرت النتائج أن البيئة المدرسية المدركة وأبعادها الفرعية (العلاقات الإنسانية، الإدارة المدرسية، والإمكانيات والتجهيزات المدرسية) تتنبأ بالاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا.

الكلمات المفتاحية: البيئة المدرسية المدركة، الاندماج في العمل، الإسهامات النسبية.

---

* باحث دكتوراة في علم النفس التربوي -كلية اللغات والعلوم الإنسانية-جامعة القصيم.

** أستاذ علم النفس التربوي المشارك-كلية اللغات والعلوم الإنسانية – جامعة القصيم.

للاقتباس: الهادي، مهند بن بدر؛ المزيرعي، عبد الله بن فهد. (2024). **الإسهامات النسبية لأبعاد البيئة المدرسية المدركة في الاندماج في العمل لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا**، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(4)، 309-353.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2271

OPEN ACCESS
Received: 11-08-2024
Accepted: 29-09-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Relative Contributions of Perceived School Environment Dimensions to Work Integration among Male and Female Elementary School Teachers in Sakaka City

Muhannad Bin Badr Al-Hadi *
Alhadi.mohanned@gmail.com

Dr. Abdullah Bin Fahd Al-Muzairy **
moziraee@qu.edu.sa

Abstract:

The current study aimed to investigate the predictability of work integration among male and female elementary school teachers in Sakaka City through perceived school environment dimensions. It also souhgt to assess the level of work integration among teachers and identify gender differences (male/female) in this regard. For the study purposes, a descriptive correlational approach was followed. The study tools included Work Integration Scale prepared by Schaufeli & Bakker (2002), translated and standardized by Al-Khashan and Al-Attari (2017), as well as the Perceived School Environment Scale developed by Atiya (2019). The sample comprised 1070 male and female teachers from public and private elementary schools in Sakaka City, selected randomly, with 550 males and 520 females. T" test and multiple linear regression analysis were employed. The results indicated that the sample of male and female elementary school teachers in Sakaka City exhibited a high level of work integration across dimensions and overall score, with no statistically significant gender differences (male/female) in work integration. Perceived school environment and its sub-dimensions (human relations, school management, and school facilities and resources) predicted work integration among male and female elementary school teachers in Sakaka City.

Keywords: Perceived School Environment, Work Integration, Relative Contributions

* Ph.D. Scholar in Educational Psychology - College of Languages and Humanities - Qassim University

** Associate Professor in Educational Psychology - College of Languages and Humanities - Qassim University.

Cite this article as:: Al-Muzairy, Abdullah Bin Fahd. & **Al-Hadi, Muhannad Bin Badr**. (2024). **Relative Contributions of Perceived School Environment Dimensions to Work Integration among Male and Female Elementary School Teachers in Sakaka City**. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(4) 309-353

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2271

مقدمة الدراسة

يُعد قطاع التربية والتعليم البنية الأساسية وحجر الزاوية في تنمية المجتمعات وتقدمها، ومن ثم كان لزاماً أن يحظى مقدمو الخدمات التعليمية والتربوية بالرعاية والاهتمام الكافيين من قبل الباحثين النفسيين والتربويين. ويعد المعلم أحد الدعائم الأساسية للعملية التربوية، والمدخل الأساسي لإصلاح العملية التعليمية وتطويرها، والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاحها وبلوغ غاياتها وتحقيق النتائج والأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، لذلك يجب الاهتمام بدراسته ودراسة كافة العوامل المؤثرة عليه بصفة عامة، وعلى مهنته بصفة خاصة.

وأكد على ذلك Sokmen and Kilic (2019, p710) عندما وضح أن المعلم هو العامل الأكثر أهمية لنجاح النظام التعليمي، وأنه "لا يمكن لجودة أي نظام تعليمي أن تتجاوز جودة المعلمين". وضرورة معرفة الخصائص المهنية والفردية له حتى تكون النتائج التعليمية بالمستوى المطلوب، مع أهمية استكشاف خصائص المعلمين ووجهات نظرهم حول مهنتهم من ناحية الوصول إلى النتائج المستهدفة.

وبعد الإعلان عن رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في 25 إبريل ٢٠١٦م والتي تسعى للوصول إلى "مجتمع حيوي واقتصاد مزدهر ووطن طموح" التي تضمنت برامجها عدد من المجالات، من أهمها مجال التعليم (جودة، 2019). سعت جميع المؤسسات التعليمية لأن تكون أكثر فعالية وكفاءة ونجاحًا في أداء رسالتها، وتعمد بشكل دائم إلى توفير الأجواء الإيجابية والداعمة لجميع عناصرها الأكاديمية وتحديداً المعلمين حتى يكونوا أكثر انخراطاً واندماجاً في عملهم، ويطلقون الطاقات الكامنة لديهم (Woodcock et al., 2022, p4).

ولقد حظيت فكرة الاندماج في العمل Work engagement باهتمام كبير في العقد الماضي، إذ يبحث أصحاب العمل ومديرو المؤسسات عن طرق للاستفادة من الإمكانات الكاملة لموظفيهم (Durairaj et al., 2019). ومع مطلع القرن الحادي والعشرين كان هناك اهتمام متزايد بعلم النفس الإيجابي، وكان هذا سببًا في اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المهني Occupational Psychology بالجوانب الإيجابية للعمل، ومن بينها الاندماج في العمل (عباس، 2023).

ويلعب متغير الاندماج في العمل دوراً كبيراً ويسهم بشكل فعال في مهنة المعلم، وأكد على ذلك العديد من الباحثين وعلماء النفس مثل النصراوين وآخرين (2019) الذي أشار إلى أن اندماج المعلمين في العمل يسهم في رفع معنوياتهم، ومعالجة الثقة المهزوزة، وزيادة الروابط الشخصية القوية داخل المؤسسة التعليمية، والاستمتاع والسعادة في اثناء تأدية المهام والواجبات، وأظهرت نتائج عدد من الدراسات مثل هذا الدور، مثل دراسة Manalo (2019) التي أثبتت أن المعلمين المندمجين في عملهم يشعرون بأنهم أكثر كفاءة في قدرتهم على أداء العمل بنجاح، وأكثر شعوراً بالرضا عن عملهم. ويقصد بالاندماج في العمل "المشاركة

الكاملة في العمل مع مواءمة أقصى درجات الرضا للفرد مع أقصى مساهمة للمؤسسة، وهو بنية فريدة من نوعها تتكون من مجموعة مكونات معرفية وانفعالية وسلوكية مرتبطة بأداء العاملين لدورهم في العمل بشكل فعال" (Khalid et al., 2021, p73). أو كما يعرفه Bakker and Demerouti (2008, p211) بأنه: "حالة عقلية إيجابية ومرضية مرتبطة بالعمل تتميز بالحيوية (النشاط) والإخلاص والانغماس.

ولقد تعددت النظريات والنماذج النظرية المفسرة للاندماج في العمل، وانقسمت - وفقاً لتوجهها - لقسمين من وجهة نظر الباحثين: نظريات انصبت على حصر العوامل والمتغيرات المؤثرة على الاندماج في العمل بصفة عامة مثل: نموذج مطالب وموارد المهنة The Job Demands-Resources Model (JD-R) (العطوى والسلطاني ،2015؛ علي، 2021). والنموذج التحفيزي للاندماج الوظيفي (محمد، 2023)، كذلك النموذج التكاملي القائم على افتراض مؤداه أن سمات الفرد وتصوره تجاه بيئة عمله يشكلان معاً وبشكل تفاعلي درجة اندماجه في عمله. ويعد هذا التصور أكثر التصورات شمولاً ومنطقية، فلا يمكن تجاهل سمات الفرد وخصائص شخصيته كعامل مؤثر على اندماجه في عمله، ولا نتجاهل وجهة نظره في بيئة العمل التي ينتمي لها ودورها المباشر أو الضمني في درجة اندماجه واستمتاعه، ومن ثم التفاعل المتبادل بينهما. ويتوجه الباحثان بالافتراضات النظرية لهذا النموذج في دراسته للعوامل المؤثرة في الاندماج في العمل. ونظريات اهتمت بتحديد مكونات وأبعاد الاندماج في العمل في المجال الأكاديمي. وأكثرها شيوعا تصور (2002). Schaufeli et al، الذي افترض بنية ثلاثية الأبعاد، تتمثل في: المكون السلوكي (النشاط/ الحيوية)، والمكون الانفعالي (التفاني/ الإخلاص) ، والمكون المعرفي (الاستغراق/ الانغماس). والثاني: تصور Klassena et al.(2013) ، الذي افترض بنية رباعية للاندماج تتمثل في الاندماج الانفعالي، الاندماج المعرفي، الاندماج الاجتماعي مع الطلاب، والاندماج الاجتماعي مع الزملاء. وينطلق الباحثان من نموذج Schaufeli et al.(2002) في قياسه لبنية الاندماج في العمل في المؤسسات التعليمية.

ويرتبط الاندماج في العمل بشكل إيجابي بموارد الوظيفة أو خصائص بيئة العمل بصفة عامة أو البيئة المدرسية School Environment بصفة خاصة باعتبارها أحد المؤسسات التعليمية والتربوية المؤثرة على كل من أداء المعلم والمتعلم على حدٍ سواء (الشهري،2022)، وخصائص البيئة المدرسية المشار لها تسهم في تحسين أداء المعلمين، وتقلل من عزلتهم المهنية، وترسخ الثقافة المهنية لديهم، وتحفزهم على الاندماج في أنشطة العمل المختلفة، وبذل جهود إضافية لتحقيق رسالة المنظمة وأهدافها(Cohen et al., 2009).

وتعكس البيئة المدرسية المدركة طبيعة العلاقات والتفاعلات بين العاملين بالمدرسة ونوعها، والطريقة التي تتم بها إدارة المدرسة، وأسلوب العمل المتبع فيها، وإنتاجية وفعالية المدرسة والعاملين بها، وقدرتها في تحقيق أهدافها، ولذلك حظيت البيئة المدرسية المدركة باهتمام العديد من الباحثين، لارتباطها بالعديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على كفاءة المدرسة، وارتفاع الروح المعنوية للعاملين فيها ورضاهم

عن عملهم، ولذلك يجب أن تحرص كل مؤسسة على التعرف على نمط المناخ السائد في البيئة المدرسية من وجهة نظر العاملين فيها، حتى يتسنى لها تعديل سياساتها وأهدافها وتطوير بيئة العمل لديها (شعيب، 2014).

ويشير مفهوم البيئة المدرسية المدركة إلى "محصلة الظروف والمتغيرات والأجواء الداخلية للعمل (مادية/ وبشرية) كما يعيها أفرادها وكما يفسرونها ويحللونها عبر عملياتهم الإدراكية، ويستخلصوا منها مواقفهم واتجاهاتهم والمسارات التي تحدد سلوكهم وأداءهم ودرجة ولائهم للعمل" (عبد الله وعيسى، 2107، ص17). أو هي: "مجموعة الخصائص المميزة لبيئة المدرسة، والتي تتضح من خلال العلاقات بين الأفراد في المدرسة، وما يسود هذه العلاقات من مشاعر ود واحترام وتقدير وتعاون، ومدى توافر التجهيزات والإمكانيات في المدرسة، وتؤثر على كم ونوع المخرجات التعليمية وتتضمن: العلاقات الإنسانية، الإدارة المدرسية، الإمكانيات والتجهيزات المدرسية" (عطية ،2019، ص6).

وفي هذا الإطار توصلت أيضاً دراسة Kristine (2004) إلى أن المدارس ذات البيئة المدرسية الجيدة - من وجهة نظر منسوبيها - تتضمن معلمين قادرين على وضع العديد من الأهداف التعليمية المناسبة، وعلى استخدام موارد المدرسة استخداماً جيداً، كما يكونوا قادرين على تذليل كل المعوقات والضغوط التي تواجههم في البيئة المدرسية، وأكثر مثابرةً واندماجاً، ويمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة.

في ضوء ما سبق، يتضح أن متغيرات الاندماج في العمل، والبيئة المدرسية المدركة من المتغيرات المهمة والضرورية للمعلم حتى يتمكن من أداء دوره بفاعلية و اقتدار، وعليه تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على الإسهام النسبي لأبعاد البيئة المدرسية المدركة في الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا.

مشكلة الدراسة

يعد مفهوم الاندماج من المفاهيم عبر الثقافية، ويمثل موضع اهتمام علم النفس الإيجابي وعلم النفس المهني على حد سواء، ولا يزال مفهوم اندماج المعلم يحتاج المزيد من البحث والدراسة، خاصة في البيئة العربية، فبالرغم من ازدهار بحوث الاندماج في مجالات العمل إلا أنه لم يحظ بنفس القدر من الاهتمام في المجال الأكاديمي (عباس، 2023).

وقد أشار Wang et al. (2022) أن اندماج المعلمين لم يحظ بالاهتمام والرعاية الكافية من الدراسات والبحوث، فمنذ بدء الاهتمام بمفهوم الاندماج في السياق الأكاديمي ركزت معظم الدراسات على الاندماج لدى الطلاب.

وقد لاحظ الباحثان - من خلال ممارسة العمل في المدارس والجامعات - وجود ظاهرة متناقضة تتمثل في عدم استمتاع بعض المعلمين والمعلمات بممارسة مهام مهنتهم في بعض البيئات التعليمية مدرسية

كانت أم جامعية دون غيرها، وشعورهم بالملل، والشكوى من كثرة الأعباء، أو من أسلوب الإدارة وتحيز المعاملات، أو من توتر العلاقات بينهم وبين الزملاء وكثرة الصراعات، ومن السلوكيات الشاذة لبعض الطلاب، وأحياناً من نقص بعض الأجهزة والإمكانات، وفي بيئات أخرى لاحظا العكس بمعنى ؛ انتشار ظاهرة الرضا عن المهنة والاستمتاع بممارستها، والتركيز التام والاستغراق والشعور بالحماس والنشاط، وسيادة العلاقات الإنسانية الجيدة والتواصل الفعال. وتتفق هذه الملاحظات عبر البيئات المختلفة مع ما توصلت له بعض الدراسات الاستقصائية من أسباب فمثلاً؛ استنتجت حوشية (2022) أن عدم توفر بيئة العمل المناسبة يؤدي إلى ظهور نسبة تفوق (70%) من المعلمين غير المندمجين في عملهم. كذلك توصل Manalo (2019) إلى أن توفر الأجواء الإيجابية في البيئة المدرسية يؤثر بشكل إيجابي على الاندماج في العمل والالتزام الوظيفي. فوجود البيئة المدرسية المناسبة مرتبط بوجود المعلم المتميز Kristine (2004) .

وبمراجعة الدراسات التي تتعلق بموضوع اندماج المعلمين في عملهم في السنوات الأخيرة؛ يظهر أنها أهملت علاقته ببمتغيرات السياق والبيئة المدرسية التي يمارس فيها المعلم مهام وظيفته، على الرغم من تنوع أهدافها، ودراستها للاندماج في العمل في علاقته بالعديد من المتغيرات. وتسعى الدراسة الحالية لمعالجة الفجوة الواضحة في دراسات الاندماج بالكشف عن مقدار الإسهام النسبي لأبعاد البيئة المدرسية المدركة في الاندماج في العمل لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا، والذي لم يتم تناوله في الدراسات السابقة خاصة على مستوى المملكة العربية السعودية.

وهناك قصور في تناول المتغيرين معاً - في حدود علم الباحثين واطلاعهما - فلا توجد سوى دراستين فقط تناولت إحداهما: العلاقة بينهما وهي؛ دراسة محاسنة وآخرين (2022)، التي هدفت إلى التعرف على مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، ومدركاتهم للمناخ المدرسي، وتناولت الأخرى التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لهما مع مجموعة أخرى من المتغيرات وهي دراسة محمد (2023).

أما الدراسات ذات الصلة بالبيئة المدرسية المدركة على مستوى الأدبيات العربية والأجنبية؛ فقد استهدفت معظمها - في حدود اطلاع الباحثين- الكشف عن مدركات أفراد العينة للبيئة المدرسية، استجابة لتوصيات بعض الدراسات مثل دراسة Mitchell et al. (2010) بضرورة تقييم مدركات المعلمين في الأبحاث المستقبلية للبيئة المدرسية المدركة لأنها لم تحظ بالاهتمام الكافي في الأدبيات النفسية. وأكد على ذلك Pandia and Purwanti (2019) الذي يرى أن المعلمين شخصيات مهمة ومؤثرة، وأن مدركاتهم للبيئة المدرسية تؤثر على عملية التعلم، وبشكل غير مباشر على إنجازات الطلاب. **وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات إذ يسعى للتعرف على مدركات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا للبيئة المدرسية وطبيعة البيئة المدرسية السائدة من وجهة نظرهم.**

ولاحظ الباحثان أن بعض الدراسات اهتمت بالكشف عن مستوى الاندماج في العمل لدى أفراد عيناتها، وأسفرت معظمها عن وجود مستوى مرتفع من الاندماج، مثل دراسة النصراوين وآخرين (2019)؛ ودراسة الجبور والمعايطة (2023)؛ ودراسة علي وآخرين (2023).

كما استنتج الباحثان أن هناك تبايناً في نتائج الدراسات حول مستوى البيئة المدرسية المدركة، ووجهة نظر أفراد عيناتها فيها؛ فنجد أن دراسة عضيبات والكبيسي (2015) توصلت إلى أن المستوى العام للمناخ المدرسي السائد في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة جرش جاء بدرجة متوسطة؛ وأسفرت نتائج دراسة طنوس وسلهب (2017) عن النتيجة نفسها؛ وأظهرت دراسة Pandia and Purwanti (2019) أن مدركات المعلمين لمناخ المدرسة في المدارس الثانوية والمدارس المهنية كانت تميل إلى أن تكون إيجابية، في حين تعارضت نتائج دراسة Ozen (2018) مع نتائج الدراسات المذكورة، إذ أسفرت عن أن مناخ المدرسة في كوتاهيا بدولة تركيا - بوجه عام - كان كئيباً.

كما يوجد تضارب بين نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين (المعلمين/ والمعلمات) في الاندماج في العمل؛ إذ أشار بعضهم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما لصالح الإناث، مثل دراسة علقم (2020)، ودراسة إبراهيم ونوار (2023)، في حين أسفرت نتائج مجموعة أخرى من الدراسات عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين في متغير الاندماج في العمل وفقا للنوع مثل دراسة محمد (2023)، كذلك دراسة علي وآخرين (2023).

وبصفة عامة هناك -في حدود علم الباحثين واطلاعهما - ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين مدركات المعلمين للبيئة المدرسية واندماجهم في العمل، على الرغم من أهمية البيئة المدرسية المدركة في تحقيق الاندماج في العمل لدى المعلمين، والتي تأكدت في نتائج الدراسات القليلة المشار إليها سابقاً، مثل دراستي محاسنة وآخرين (2022)، ودراسة محمد (2023). وهذا يؤكد على أن الإسهام النسبي للبيئة المدرسية المدركة في اندماج المعلم في عمله يعاني من نقص وقصور في التناول، ويحتاج لمزيد من البحث والدراسة. ومن هنا تنبثق مشكلة الدراسة التي تتمثل في الوقوف على مستوى الاندماج في العمل لدى المعلمين والمعلمات، والكشف عن الفروق بين الجنسين (معلمين/ معلمات) في الاندماج في العمل، أيضاً معرفة مقدار الإسهام النسبي للبيئة المدرسية المدركة في الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الاندماج في العمل متمثلاً في (النشاط، الإخلاص، الانغماس) لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا؟

2- ما مستوى البيئة المدرسية المدركة متمثلةً في (العلاقات الإنسانية، الإدارة المدرسية، التجهيزات والإمكانات المدرسية) لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين (معلمين/ ومعلمات) بالمرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا في الاندماج في العمل؟

4- هل يمكن التنبؤ بالاندماج في العمل من خلال أبعاد البيئة المدرسية المدركة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى: معرفة مستوى الاندماج في العمل، كذلك مستوى البيئة المدرسية المدركة، والكشف عن الفروق بين الجنسين في الاندماج في العمل، كذلك الكشف عن الإسهام النسبي لأبعاد البيئة المدرسية المدركة في الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

- تتناول الدراسة الحالية متغيرات مهمة تتعلق بالعملية التعليمية والأكاديمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، منها ما يتعلق بواقع المؤسسة التعليمية (البيئة المدرسية ومدركات المعلمين لها)، ومنها ما يتعلق بالمعلم وسماته وسلوكياته (اندماجه في العمل).
- تسليط الضوء على واقع البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الابتدائية مما يسلط الضوء على مشكلاتها وانعكاساتها السلبية على المعلمين، ومن ثم على الطلاب والمدرسة ككل.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية القائمين على العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية في التعرف على واقع البيئة المدرسية، ومحاولة تحسين جوانب القصور فيها، وتدعيم جوانب القوة وتعزيزها.
- قد تلفت نتائج الدراسة الحالية انتباه المعنيين بالعملية التعليمية والتربوية إلى متغيرات البيئة المدرسية المدركة عند إعداد البرامج التنموية التي تهدف إلى اندماج المعلمين في العمل، كمدخل للارتقاء بأداء المعلم وتحسين أدائه الوظيفي، فضلًا عن المساعدة في تطوير برامج إعداد المعلمين وزيادة فاعليتها.

محددات الدراسة

- **المحددات الموضوعية:** التنبؤ بالاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا من خلال أبعاد البيئة المدرسية المدركة.
- **المحددات البشرية:** معلمون من الجنسين في المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية بمدينة سكاكا من مختلف التخصصات والرتب المهنية ومعدل سنوات الخبرة.
- **المحددات الزمنية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1444هـ/2023م.
- **المحددات المكانية:** المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية في مدينة سكاكا.

مصطلحات الدراسة

الاندماج في العمل Work Engagement يعرفه Bakker and Demerouti (2008, p211) "بأنه: حالة عقلية إيجابية ومرضية مرتبطة بالعمل تتميز بالحيوية (النشاط) والإخلاص والانغماس". ويتحدد الاندماج بالعمل إجرائيًا بالدرجة التي سيحصل عليها المعلم على مقياس الاندماج في العمل وأبعاده الفرعية (النشاط، الإخلاص، الانغماس) المُعد من قبل (Schaufeli& et al, 2002) والمعرب والمقنن للعربية من قبل الخشان والعطاري (2017)، والذي سيتم استخدامه في هذه الدراسة.

البيئة المدرسية المدركة Perceived School Environment تعرفها عطية (2019، ص6) بأنها: "مجموعة الخصائص المميزة لبيئة المدرسة التي تتضح من خلال العلاقات بين الأفراد في المدرسة وما يسود هذه العلاقات من مشاعر ود واحترام وتقدير وتعاون، ومدى توفر التجهيزات والإمكانيات في المدرسة، والتي تؤثر على كم ونوع المخرجات التعليمية". تتحدد البيئة المدرسية المدركة إجرائيًا بالدرجة التي سيحصل عليها المعلم على مقياس البيئة المدرسية المدركة وأبعاده الفرعية هي: (العلاقات الإنسانية، الإدارة المدرسية، والإمكانيات والتجهيزات المدرسية)، المُعد من قبل عطية (2019).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الاندماج في العمل

بدأ الاهتمام بموضوع الاندماج في العمل في الخمسينات من القرن العشرين في أوروبا والولايات المتحدة، إذ ظهر مفهوم "اندماج الموظفين" لأول مرة في مقالة في علم الإدارة نشرت في مجلة أكاديمية بعنوان: "الظروف النفسية للاندماج وعدم الاندماج الشخصي في العمل" لـ Kahn (1990). الذي يُعد أباً لحركة اندماج العاملين، وهذه كانت أول إسهام في مصطلح الاندماج في العمل في الأدبيات الأكاديمية (Kahn,1990, p698). وبدأ مفهوم الاندماج في العمل بالظهور في مجال علم النفس عندما افترض "ماسلو" بأن كل فرد يسعى لإشباع حاجات احترام وتقدير الذات لديه من خلال الاستقرار والرضا والانتماء والشعور بأنه عنصر

مهم في مكان عمله، ومنذ ذلك الوقت بدأ مفهوم الاندماج في العمل بالظهور والتطور من خلال مفاهيم وصور متعددة في علم النفس، وعلم المنظمة والسلوك التنظيمي مثل: الدرجة التي يشارك فيها الفرد بنشاط في عمله، درجة أهمية العمل بالنسبة للفرد، الدرجة التي يتحقق فيها احترام الذات بالتأثير في مستوى الأداء (عليوة ورضوان 2021).

نظريات الاندماج في العمل، انقسمت وفقًا لتوجهها لقسمين من وجهة نظر الباحثين: نظريات انصبت على حصر العوامل والمتغيرات المؤثرة على الاندماج في العمل بصفة عامة ونستعرضها فيما يأتي:

نظرية التبادل الاجتماعي:Social Exchange Theory التي تفترض أن خلق مناخ عمل مثالي هو أهم العوامل التي تشجع الموظفين على أن يُصبحوا أكثر اندماجاً في عملهم التي تفترض سلسلة من التفاعلات المتبادلة بين الأفراد وأصحاب العمل، (على وآخرون، 2023). ونموذج مطالب وموارد المهنة The Job Demands-Resources Modelويفترض صاحب النموذج Bakker,2001 أن موارد الوظيفة تمتلك إمكانية تحفيزية ودافعية مرتفعة تقود لمستويات عالية من الاندماج الوظيفي (العطوى والسلطاني، 2015؛ علي، 2021). والنموذج التحفيزي للاندماج الوظيفي ويفترض أن أولئك الذين يندمجون بشكل مرتفع يؤدون أداء جيدا، ولديهم قدر كبير من الموارد الشخصية مثل (التفاؤل، الكفاءة الذاتية)، وقدر كبير من متطلبات العمل مثل الدعم الاجتماعي، ومتطلبات المهنة سواء كانت انفعالية أو ذهنية أو بدنية. كذلك النموذج التكاملي الذي يفترض أن سمات الفرد وتصوره تجاه بيئة عمله يشكلان معاً وبشكل تفاعلي درجة اندماجه في عمله. ويعد هذا التصور أكثر التصورات شمولاً ومنطقية، فلا يمكن تجاهل سمات الفرد وخصائص شخصيته كعامل مؤثر على اندماجه في عمله، ولا نتجاهل وجهة نظره في بيئة العمل التي ينتمي لها ودورها المباشر أو الضمني في درجة اندماجه واستمتاعه، ومن ثم التفاعل المتبادل بينهم (محمد، 2023). **ونظريات اهتمت بتحديد مكونات و أبعاد الاندماج في العمل في المجال الأكاديمي بصفة خاصة**، وكان أكثرها شيوعًا تصور Schaufeli et al. (2002)، والثاني: تصور Klassena et al. (2013) ،

ومن الدراسات ذات الصلة بموضوع الاندماج في العمل دراسة سكران (2009)، التي تناولت مستوى الالتزام التنظيمي والاندماج في العمل كمتغيرات دافعية، وكذلك مستوى تقدير مكونات محيط العمل، على عينة مكونة من (٢٠٦) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق، وتوصل الباحث إلى أن مستوى كل من الاندماج الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى عينة البحث كان مرتفعًا، ومستوى تقدير عينة

البحث لمكونات محيط العمل الجامعي أيضاً كان مرتفعًا. أما دراسة Leal-Soto et al. (2018) درست العلاقة بين اندماج المعلمين في العمل والممارسات التدريسية على عينة مكونة من (46) معلماً ومعلمة، و(1266) طالبًا وطالبة. وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين اندماج المعلمين في العمل والمناخ التحفيزي للفصول الدراسية الموجه نحو التعلم الذي يتصوره الطلبة مع ممارسات التدريس ذات التأثيرات التحفيزية التي أبلغ عنها المعلمون؛ وتعرفت دراسة Kose and Uzun (2021) على العلاقة بين مصادر القوة التنظيمية التي يستخدمها مديرو المدارس واندماج المعلمين في العمل، على عينة مكونة من (744) معلمًا ومعلمة من المعلمين العاملين في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً ومهمة بين (السلطة القانونية، قوة المكافأة، قوة الخبرة، قوة الكاريزما) واندماج المعلمين في العمل، وعلاقة سلبية مع قوة التحدي. علاوة على ذلك، تم تحديد السلطة القانونية فقط لتكون المؤشر المهم على اندماج المعلمين في العمل. واستهدفت دراسة أبو إرميلة مخامرة (2023) التعرف على واقع الدعم التنظيمي المدرك للمعلمين وعلاقته بانغماسهم/ أو اندماجهم الوظيفي في المدارس الثانوية من وجهة نظرهم، وعلى الفروق في الاندماج وفقًا لبعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس، الجهة المشرفة على المدرسة، وسنوات الخدمة)، على عينة بلغت (308) معلمين من الجنسين من مجتمع الدراسة، وبينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الانغماس الوظيفي تعزى لمتغيري الجنس والجهة المشرفة على المدرسة، في حين وجدت فروق دالة وفقاً لسنوات الخدمة.

ثانياً: البيئة المدرسية المدركة

تنوعت وجهات النظر حول مفهوم البيئة المدرسية ولذا قام الباحثان بتصنيف هذه التعريفات وفقاً للمضمون الذي يدور حوله التعريف، **فهناك تعريفات ركزت على الصبغة المميزة والأثر الذي تتركه البيئة المدرسية في منسوبيها** مثل تعريف كل من Hoy(2012, p81) بأنها: "مجموعة من الخصائص الداخلية المميزة لمدرسة عن أخرى، وتؤثر في سلوك الأفراد الذين يتفاعلون داخلها" أو "محصلة الظروف والمتغيرات والأجواء الداخلية للعمل كما يعيها أفرادها وكما يفسرونها ويحللونها عبر عملياتهم الإدراكية ويستخلصوا منها مواقفهم واتجاهاتهم والمسارات التي تحدد سلوكهم وأداءهم ودرجة ولائهم للعمل" (عبد الله وعيسى، 2107، 17). كذلك تعريف حويدش (2018، 10) بأنها الخصائص المميزة لبيئة العمل المدركة بصورة مباشرة من الأفراد الذين يعملون في هذه البيئة، والتي لها انعكاس أو تأثير على دوافعهم وسلوكهم. **وعلى صعيد آخر ركزت بعض التعريفات على المردود والمخرج النهائي للبيئة المدرسية** مثل، تعريف المخلفى (2021، 191-192) لها باعتبارها "مجموعة من العوامل المادية والبشرية التي تحيط بعملية تعلم الطلاب، والتي تعتبر المجال المسؤول عن تعلم تكوين المفاهيم والمهارات الحياتية وعمليات التفكير في المواقف التعليمية

المختلفة. أو "مجموعة الظروف والعوامل المتفاعلة، والتي تؤدي إلى تشكيل وصياغة شخصية التلميذ وتعوده على أسلوب التعاون الاجتماعي وتبصره بالحقوق والواجبات (علي وحسن، 2017، 25).

نظريات البيئة المدرسية المدركة

لقد ظهرت عدة نماذج وتصورات نظرية لأنماط البيئة المدرسية تدرجت من النموذج الثنائي إلى النموذج السداسي، وتفترض جميعها أن البيئة المدرسية تتضمن عنصرين مهمين بينهما تفاعل مستمر هما العنصر المادي أو البيئة المدرسية المادية (مبانٍ وتجهيزات ومناهج ووسائل تعليمية)، والعنصر البشري أو البيئة المدرسية الاجتماعية (متعلمين ومعلمين ومشرفين وإداريين) (مولاي وعبو،2019، 12؛ الشهري، 2022، 407-408).

ومن الدراسات العربية والأجنبية التي انصبت على البيئة المدرسية المدركة، دراسة Mitchell, et al. (2010) التي استهدفت الكشف عن مدركات الطلاب والمعلمين كدالة لخصائص الفرد والفصل الدراسي والمدرسة، على عينة قوامها (1881) طالبًا في الصف الخامس و(90) معلمًا من جنسيات مختلفة، وتوصلت إلى أن تقييمات المعلمين أكثر حساسية لعوامل على مستوى الفصل الدراسي مثل سوء إدارة الفصل الدراسي، ونسبة الطلاب الذين لديهم سلوكيات مزعجة. وتعرفت دراسة شعيب (2014) على المناخ المدرسي السائد بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران بالمملكة العربية السعودية كما يدركه المعلمون والمعلمات العاملون بهذه المدارس، والتعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في إدراكهم للمناخ السائد بمدرستهم وفق جنس المعلم (ذكر/ أنثى)، والخبرة التدريسية، على عينة الدراسة التي تكونت من (٥٧ معلما، ٣٩ معلمة) من الذين يعملون بإعاقات مختلفة بمدارس مدينة نجران. وأوضحت النتائج أن المناخ السائد كان إيجابياً لدى كل من المعلمين والمعلمات، وأن الفروق بينهما في إدراكهم للمناخ السائد بمدارسهم كانت لصالح المعلمات، وتناولت دراسة Ozen, (2018) أيضاً مدركات المعلمين لمناخ المدرسة الذي يشكل عمليات التعلم والنمو الشخصي للمعلمين والطلاب في محافظة كوتاهيا بتركيا، ومدى تأثير أبعاد المناخ المدرسي على مدركات المعلمين. على عينة حجمها (18) معلمًا متطوعًا، وأشارت النتائج إلى أن مناخ المدرسة في كوتاهيا جاء كئيباً. وجاءت دراسة Pandia& Purwanti (2019) مشابهة معها في الهدف، إذ كشفت عن مدركات المعلمين لمناخ المدرسة في المدارس الثانوية بنظام التعليم الشامل، على (127) معلمًا من مدرستين مهنيتين شاملتين و (4) مدارس ثانوية شاملة في أندونيسيا وأظهرت نتائجها أن مدركات المعلمين لمناخ المدرسة في المدارس الثانوية والمدارس المهنية كانت تميل إلى أن تكون إيجابية على الرغم من أن معرفة وتطبيق التعليم الشامل لا يزال بحاجة إلى التحسين. أما دراسة الحمايدة (2022) فقد استهدفت التعرف على المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الأولي في مديرية تربية وتعليم منطقة

القصر، على عينة مكونة من (139) معلمة، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام للمناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمات كان مرتفعاً.

تعليق عام على الدراسات السابقة

لم يتوصل الباحثان على مستوى الدراسات العربية والأجنبية - في حدود اطلاعهما – إلا إلى دراستين تناولت إحداهما العلاقة بين مدركات المعلمين للبيئة المدرسية واندماجهم في العمل، وهي دراسة محاسنة وآخرين (2022)، وأخرى تناولت التأثيرات النسبية المباشرة وغير المباشرة بينهما وبين مجموعة متغيرات نفسية أخرى وهي دراسة محمد (2023) وتتباين الدراسة الحالية في أهدافها إذ تتناول الإسهام النسبي للبيئة المدرسية المدركة في الاندماج في العمل لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا، والذي لم يتم تناوله في الدراسات السابقة خاصة على مستوى المملكة العربية السعودية.

فروض الدراسة

في ضوء نتائج الدراسات السابقة تم صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة لأسئلة الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين المتوسطين الفرضي والتجريبي (الفعلي) لدرجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا على مقياس الاندماج في العمل لصالح المتوسط التجريبي.

2- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين المتوسطين الفرضي والتجريبي لدرجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا على مقياس البيئة المدرسية المدركة لصالح المتوسط التجريبي.

3- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين الجنسين (معلمين/ معلمات) في الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا.

4- يمكن التنبؤ بالاندماج في العمل من خلال أبعاد البيئة المدرسية المدركة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج المناسب للدراسة الحالية.

ثانياً: مجتمع الدراسة: معلمو ومعلمات المدارس الابتدائية (الحكومية والأهلية) في مدينة سكاكا. إذ بلغ عدد المدارس الحكومية (116) مدرسة بمعدل (53) مدرسة للبنين، و(63) مدرسة للبنات، وتشتمل على (1359) معلماً، و(1272) معلمة، في حين بلغ عدد المدارس الأهلية في مدينة سكاكا (25) مدرسة بمعدل

(14) مدرسة للبنين، و(11) مدرسة للبنات، وتشتمل على (195) معلماً، و(136) معلمة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام 1445هـ

ثالثاً: عينة الدراسة

العينة الاستطلاعية: تم التحقق من المؤشرات الإحصائية لأدوات الدراسة الحالية بتطبيقها على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية في مدينة سكاكا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية متناسبة من نفس مجتمع الدراسة؛ وذلك للتحقق من صدق وثبات أدوات البحث وصلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية. إذ تم التطبيق عليهم في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (1445هـ)، وتضمنت العينة الاستطلاعية (280) معلماً ومعلمة.

2- **العينة الأساسية:** تم اختيار العينة الأساسية في الدراسة الحالية من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والأهلية التابعة للإدارة التعليمة بمدينة سكاكا، وقد كان الهدف من هذه العينة جمع البيانات اللازمة للتحقّق من تساؤلات الدراسة، وقد بلغ حجم العينة (1070) معلماً ومعلمةً تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائية طبقية متناسبة، وبنسبة مئوية بلغت (36.12%) من حجم مجتمع البحث. ويوضح الجدول الآتي توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة المختلفة وهي: الجنس، نوع المدرسة، والتخصص التدريسي، وسنوات الخبرة، والرتبة المهنية.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في ضوء متغيرات: الجنس، نوع المدرسة، والتخصص التدريسي، وسنوات الخبرة، والرتبة المهنية.

المتغير	التصنيف	العدد	النسب المئوية
الجنس	ذكور	550	%51.4
	إناث	520	%48.6
المجموع		1070	%100
نوع المدرسة	حكومية	746	%69,7
	أهلية	324	%30,3
المجموع		1070	% 100
التخصص التدريسي	أدبي	460	%42.99
	علمي	405	%37.85
	مهاري	205	%19.16
المجموع		1070	%100

سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	151	%14.11
	من 5 – 10	223	%20.84
	أكثر من 10 سنوات	696	%65.05
المجموع		1070	%100
الرتبة المهنية	أقل من رتبة معلم	597	%55.79
	رتبة معلم فأعلى	473	%44.20
المجموع		1070	%100

يتضح من خلال الجدول (1) أن:

عدد أفراد العينة الذكور يمثل النسبة الأكبر في عينة الدراسة إذ بلغ عددهم (550) معلمًا بنسبة مئوية قدرها (51.4%)، بينما كان عدد أفراد العينة الإناث (520) معلمة بنسبة مئوية قدرها (48.6%)، ومن الملاحظ التقارب بين نسب الذكور ونسب الإناث، كما يتضح أن عدد أفراد العينة من معلمي المدارس الحكومية يمثل النسبة الأكبر في عينة الدراسة إذ بلغ عددهم (746) معلمًا ومعلمة، بنسبة مئوية قدرها (69,7%)، بينما كان عدد أفراد العينة من معلمي المدارس الأهلية (324) معلمًا ومعلمة بنسبة مئوية قدرها (30,3%)، وكذلك يتضح من الجدول السابق أن نسبة معلمي التخصص الأدبي كانت أكبر مقارنةبنسب معلمي التخصصات الأخرى، إذ بلغت نسبة معلمي التخصص الأدبي (42.99%)، بينما بلغت نسبة معلمي التخصص العلمي (37.85%)، أما معلمي التخصص المهاري فكانت نسبتهم هي الأصغر إذ بلغت (19.16%)، كما يتضح أيضاً من الجدول السابق أن نسبة المعلمين والمعلمات من ذوي سنوات الخبرة " أكثر من عشر سنوات "مثلت النسبة الأكبر إذ بلغت (65.05%)، يليها نسبة المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة "من 5 إلى 10 سنوات" إذ بلغت نسبتهم (20.84%)، أما النسبة الأقل فكانت للمعلمين والمعلمات الذين كانت خبرتهم "أقل من 5 سنوات" إذ بلغت نسبتهم (14.11%)، كذلك يتضح أن عدد أفراد العينة من المعلمين ذوي الرتبة المهنية أقل من رتبة معلم (ممارس، ومعلم مساعد) يمثل النسبة الأكبر في عينة الدراسة، إذ بلغ عددهم (597) معلمًا ومعلمة، بنسبة مئوية قدرها (55.8%)، بينما كان عدد أفراد العينة من المعلمين ذوي الرتبة المهنية معلم فأعلى (معلم، متقدم، وخبير) (473) معلم ومعلمة بنسبة مئوية قدرها (44,2%).

رابعاً: أدوات الدراسة

للحصول على البيانات اللازمة من أفراد عينة الدراسة الحالية لاختبار فروض الدراسة، تم الاعتماد على مقياس الاندماج في العمل، ومقياس البيئة المدرسية المدركة، وفيما يلي شرح للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

1-مقياس الاندماج في العمل: إعداد: (Schaufeli& Bakker, 2002)، **تعريب وتقنين (الخشان والعطاري 2017،).**

- **الهدف من المقياس**: قياس اندماج المعلمين والمعلمات في عملهم من خلال كلٍ من نشاطهم بالعمل واخلاصهم وانغماسهم به.

- **وصف المقياس:** تكون المقياس في صورته المبدئية من (15) مفردة صيغت جميعها بشكل إيجابي، وموزعة على ثلاثة أبعاد هي: النشاط، الإخلاص، والانغماس. وكل بعد يتكون من (5) مفردات. تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس للتأكد من مناسبة المفردات للمفهوم المراد قياسه، وتحديد غموض بعض المفردات لتعديلها، وقد تم الإبقاء على المفردات التي حصلت على نسبة اتفاق أكثر من 80%.

- **تصحيح المقياس:** تتم الاستجابة للمقياس باختيار استجابة من تدريج خماسي، هي: " تنطبق على دائمًا" = 5 درجات، "تنطبق على كثيرًا" = 4 درجات، " تنطبق على أحيانًا" = 3 درجات"، "تنطبق على نادرًا" = درجتان، لا تنطبق أبدًا = 1. ويتم جمع مفردات كل بعد من أبعاد المقياس للحصول على درجة كل فرد من أفراد العينة على كل بعد من الأبعاد، وللمقياس درجة كلية، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى ارتفاع الاندماج في العمل لدى المعلمين، وتتراوح درجة كل بعد بين (5: 25)، والدرجة الكلية للمقياس من (15: 75)

- الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق مقياس الاندماج في العمل من خلال حساب مؤشرات صدق البنية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis عن طريق برنامج (AMOS26)، ويوضح الجدول (2) مُعَامِلات الانحدار المعيارية وغير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ومستوى الدلالة لتشبّع كل مفردة على أبعاد مقياس الاندماج في العمل.

جدول (2):

تشبعات مفردات أبعاد مقياس الاندماج في العمل باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

الأبعاد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
النشاط	13	0.689	1.000	-	-	-
	10	0.659	1.480	0.139	10.643	0,01
	7	0.752	1.213	0.100	12.154	0,01
	4	0.828	1.174	0.089	13,187	0,01

الأبعاد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	1	0.808	1.327	0.103	12.943	0,01
الإخلاص	14	0.771	1.000	-	-	-
	11	0.664	0.915	0.080	11.480	0,01
	8	0.683	1.076	0.090	12.012	0,01
	5	0.819	1.192	0.079	15.047	0,01
	2	0.695	0.768	0.064	12.063	0,01
الانغماس	15	0.503	1.000	-	-	-
	12	0.821	1.094	0.122	9.001	0,01
	9	0.741	1.368	0.148	9.238	0,01
	6	0.662	0.972	0.120	8.087	0,01
	3	0.710	1.127	0.134	8.436	0,01

يتضح من الجدول (2)؛ أن جميع مفردات مقياس الاندماج في العمل كانت دالة عند مستوى (0.01)، وحسبت الباحثة مؤشرات صدق البنية لأبعاد المقياس، ويوضّح الجدول (3) مؤشرات صدق البنية له.

جدول (3)

مؤشرات صدق البنية لمقياس الاندماج في العمل

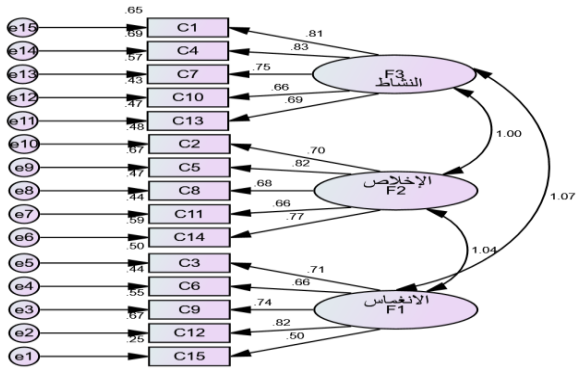
المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	82,706	-
مستوى الدلالة	0,058 غير دالة	-
DF	64	-
CMIN/DF	1,292	أقل من 5.
GFI	0.96	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0.99	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0.99	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح)؛

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
		تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	0.97	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.032	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تُشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتبيّن من الجدول (3)، أن مؤشرات النموذج جيدة إذ كانت قيمة $\chi 2$ للنموذج = 87,582 بدرجات حرية= 67، وهي غير دالة إحصائيًّا، وكانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية= 1,307، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0,96، IFI= 0.99، *CFI= 0.99*، NFI=0,97، RMSEA= 0.03)؛ مما يدلّ على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج في العمل. وقد قدّمت نتائج التحليل العاملي التوكيدي دليلًا قويًّا على صدق البناء الكامن للمقياس. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد المقياس من خلال الشكل الآتي:

شكل (1)

نموذج التحليل العاملي التوكيدى لمقياس الاندماج في العمل



ب- ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وجاءت قيم معاملات الثبات (0,891، 0,853، 0,829، 0,940) على الأبعاد (النشاط، الإخلاص، الانغماس) والدرجة الكلية بالترتيب، وهي قيم مرتفعة وأكبر من 0.7 أيضاً تم حساب معامل

أوميجا، وكانت معاملات الثبات متقاربة مع القيم الناتجة عن معامل ألفا كرونباك وهي (0,896، 0,864، 0,828، 0,942) على الأبعاد (النشاط، الإخلاص، الانغماس) والدرجة الكلية بالترتيب، مما يدل على تمتع مقياس الاندماج في العمل بثبات مرتفع، وإمكانية استخدامه في الدراسة الحالية. **ملحق (1)**.

2-مقياس البيئة المدرسية المدركة: إعداد عطية (2019)

- **الهدف من المقياس**: التعرف على تصورات وآراء المعلمين حول أبعاد البيئة المدرسية التي يعملون بها ومكوناتها المختلفة.

- **وصف المقياس:** تكون المقياس في صورته المبدئية من (34) مفردة صيغت جميعها بشكل إيجابي، وموزعة على ثلاثة أبعاد بمعدل (12) مفردة للبعد الأول: العلاقات الإنسانية، (9) مفردات للبعد الثاني: الإدارة المدرسية، (13) مفردة للبعد الثالث: الإمكانيات والتجهيزات المدرسية. تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس للتأكد من مناسبة المفردات للمفهوم المراد قياسه، وتحديد غموض بعض المفردات لتعديلها، وقد تم الإبقاء على المفردات التي حصلت على نسبة اتفاق أكثر من 80%.

- **تصحيح المقياس:** تتم الاستجابة للمقياس باختيار استجابة من تدريج خماسي، هي: " دائما" = 5 درجات، " كثيرا" = 4 درجات، " أحيانا" = 3 درجات"، " نادرا" = درجتان، أبدا = 1. ويتم جمع مفردات كل بعد من أبعاد المقياس للحصول على درجة كل فرد من أفراد العينة على كل بعد من الأبعاد، وللمقياس درجة كلية، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى ارتفاع مستوى مدركات أفراد العينة لأبعاد البيئة المدرسية.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس: أ- صدق المقياس:** تم التحقق من صدق مقياس البيئة المدرسية المدركة من خلال حساب مؤشرات صدق البنية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysisعن طريق برنامج (AMOS26)، وقد أسفرت النتائج عن عدم مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة، وقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول (4).

جدول (4):

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس البيئة المدرسية المدركة (ن=280)

RMSEA	X2/ df	P-Value	X2
0.068	2,289	0.00	1082.847
CFI	NFI	IFI	GFI
0,68	0,66	0,68	0,74

يتضح من جدول (4) أن: نموذج البيئة المدرسية المدركة لم يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة إذ كانت قيمة كا2 دالة إحصائيا، كما كانت النسبة بين كا2 ودرجات الحرية تساوي 2 تقريبا وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة *GFI* ، ومؤشر المطابقة المقارن *CFI*، ومؤشر المطابقة التمييزي *IFI*) جميعها قيم منخفضة وبعيدة عن المدى المثالي لها –واحد صحيح-، وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب *RMSEA* كان أكبر من 0.05، وبناءً على ذلك تم تكوين حزم *Parcels* من المفردات، فهي توفر مطابقةً أفضل؛ لأن عدد المتغيرات يصبح أقل، وعدد البارامترات أيضاً أقل، ويمكن تجميع المفردات وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، أو محتواها (*Fatih Orcan,2013*)، وعليه فقط تم تكوين عدد (7) حزم من المتغيرات وفقاً لقيم متوسطات استجابات العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس بواقع (حزمتين لمفردات البعد الأول "العلاقات الإنسانية")، (حزمتين لمفردات البعد الثاني "الإدارة المدرسية")، (3 حزم لمفردات البعد الثالث "التجهيزات والإمكانات المدرسية"). ثم أُعيد إجراء التحليل العاملي التوكيدي مرة أخرى وقد أسفرت النتائج عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقةً جيدة، فقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة، والجدول (5) يوضح ذلك .

جدول (5):

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي بعد تحزيم العناصر لمقياس البيئة المدرسية المدركة (ن=280)

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	11,143	-
مستوى الدلالة	0.266	غير دالة
DF	9	-
CMIN/DF	1,238	أقل من 5.
GFI	0,989	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0,999	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	0,993	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0.999	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.029	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تُشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من الجدول (5) أن: قيمة كا2 غير دالة إحصائياً، كما كانت النسبة بين كا2 ودرجات الحرية أقل من 5، وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة *GFI*، ومؤشر المطابقة المقارن *CFI*، ومؤشر المطابقة التميزي *IFI*) جميعها قيمًا مرتفعة وقريبة من المدى المثالي لها، وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب *RMSEA* كان أقل من 0.05 ومن ثم تكون نتائج التحليل العاملي التوكيدي قد قدمت دليلًا قويًّا على صدق البناء الكامن للمقياس. والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

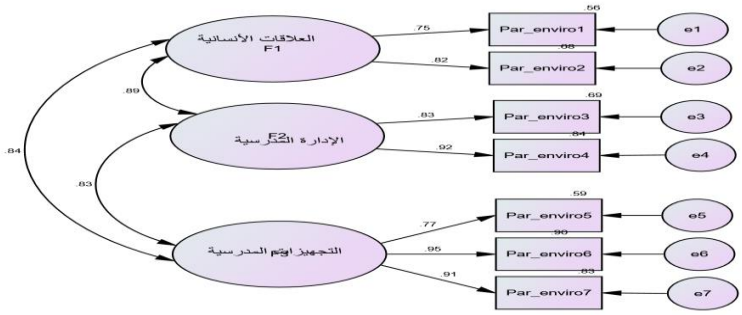
مُعَامِلات الانحدار المعيارية وغير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ومستوى الدلالة لتشبّع الحزم على أبعاد مقياس البيئة المدرسية المدركة.

المتغير الكامن	<---	المتغير المشاهد	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
العلاقات	<---	Par_ inv1	0,752	1	-	-	-
الإنسانية	<---	Par_ inv2	0,822	1,034	0,078	13,225	0.01
الإدارة	<---	Par_ inv3	0,832	1	-	-	-
المدرسية	<---	Par_ inv4	0,919	0,983	0,055	18,015	0.01
التجهيزات	<---	Par_ inv5	0,768	1	-	-	-
والإمكانات	<---	Par_ inv6	0,949	1,098	0,066	16,697	0.01
المدرسية	<---	Par_ inv7	0,910	1,259	0,062	20423	0.01

يتضح من الجدول (6) أن جميع حزم مقياس البيئة المدرسية المدركة كانت دالة عند مستوى دلالة (0.01)، والشكل (2) يوضح نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس البيئة المدرسية المدركة بعد تحزيم عناصرها.

شكل (2):

نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس البيئة المدرسية المدركة بعد تحزيم عناصرها



ب- ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وجاءت قيم معاملات الثبات (0,835، 0,853، 0,921، 0,955) على الأبعاد (العلاقات الإنسانية، الإدارة المدرسية، التجهيزات والإمكانات المدرسية) والدرجة الكلية بالترتيب ، وهي قيم مرتفعة وأكبر من 0.70 أيضاً تم حساب معامل أوميجا، وكانت معاملات الثبات متقاربة مع القيم الناتجة عن معامل ألفا كرونباك وهي (0,847، 0,880، 0,922، 0,957) علي الأبعاد (العلاقات الإنسانية، الإدارة المدرسية، التجهيزات والإمكانات المدرسية) والدرجة الكلية بالترتيب، مما يدل على تمتع مقياس الاندماج في العمل بثبات مرتفع، وإمكانية استخدامه في الدراسة الحالية. **ملحق (2).**

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: نتائج اختبار الفرض الأول وتفسير اته

ينص الفرض الأول على: "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين المتوسطين الفرضي والتجريبي (الفعلي) لدرجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا على مقياس الاندماج في العمل لصالح المتوسط التجريبي".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على أبعاد مقياس الاندماج في العمل ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية التي يتم الحصول عليها من خلال حاصل ضرب القيمة (3,4) والتي تمثل تقريبا 68% للتدريج الخماسي المستخدم في المقياس في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (الفعلي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample Test وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجداول (7)،(8)، (9).

ولتحديد مستوى الاندماج في العمل لدى أفراد العينة تم الاعتماد على محك ذي صلة بالنطاق، ويعرف الباحثان النطاق بأنه: "الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة على المقياس"، ومن ثم فإن النطاق = (5-1=4)، ثم تقسيم الناتج على عدد المستويات المفترضة (4÷5 = 0.80)، ويمكن استخدام المعادلة الآتية لتعطينا الناتج نفسه: طول الفئة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى للتدرج) ÷ عدد المستويات المفترضة = (5-1) ÷ 5 = 0.80 وبذلك تكون المستويات والمحكات على النحو الآتي:

جدول (7)

المحك المعتمد في نتائج الدراسة الوصفية

النطاق	1 – 1.80	1.81 – 2.60	2.61 -3.40	3.41 -4.20	4.21 -5
المستوى	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً

جدول (8)

محكات الحكم على مستوى الاندماج في العمل لدى أفراد العينة

متوسط الاستجابات للفقرة	نسبة التحقق	مستوى الاندماج في العمل
أقل من 1.8	أقل من 36%	منخفض جداً
من 1.8: لأقل من 2.6	من 36% لأقل من 52%	منخفض
من 2.6 لأقل من 3.4	من 52% لأقل من 68%	متوسط
من 3.4 لأقل من 4.2	من 68% لأقل من 84%	مرتفع
من 4.2 فأكثر	من 84% فأكثر	مرتفع جداً

جدول (9)

دلالة الفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس الاندماج في العمل.

الأبعاد	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	نسبة التو افر%	الترتيب	المستوى
النشاط	21,824	3,293	17	**47,920	%87.3	2	مرتفع جداً
الإخلاص	21,898	3.182	17	**50.357	%87.6	1	مرتفع جداً
الانغماس	21,323	3,424	17	**41,301	%85.3	3	مرتفع جداً
الدرجة الكلية	65,046	9,540	51	**48,158	%86.7	-	مرتفع جداً

- يتبيّن من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد النشاط؛ لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة (21,824) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (17)، وكانت قيمة (ت)= 47,920، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على تمتع المعلمين والمعلمات بمستوى مرتفع (أعلى من المتوسط) من النشاط.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الإخلاص لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة (21,898) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (17)، وكانت قيمة (ت)= 50,357، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,05)، فأقل مما يدل على تمتع المعلمين والمعلمات بمستوى مرتفع (أعلى من المتوسط) من الاخلاص.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الانغماس لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة (21,323) وهو أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (17)،

وكانت قيمة (ت)= 41,301، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على تمتع المعلمين والمعلمات بمستوى مرتفع (أعلى من المتوسط) في بعد الانغماس.

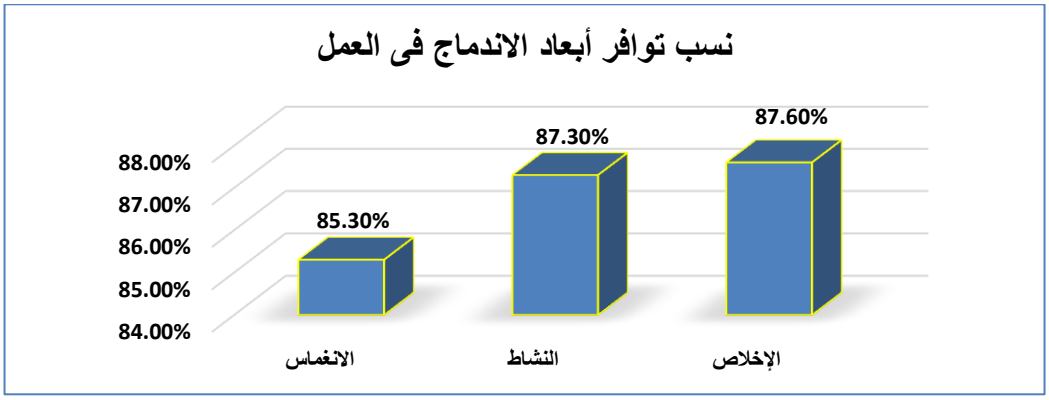
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاندماج في العمل ككل والمتوسط الفرضي لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة (65,046) أكبر من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (51)، وكانت قيمة (ت)= 48,158، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على تمتع المعلمين والمعلمات بمستوى مرتفع (أعلى من المتوسط) في الاندماج في العمل، وهذه النتائج تشير إلى تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفعلي لدرجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا على مقياس الاندماج في العمل والمتوسط الفرضي للمجتمع الأصل.

- ومما سبق يتضح أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لديهم مستويات مرتفعة في الاندماج في العمل ككل والأبعاد الفرعية له، وقد دلّ على ذلك متوسطات عينة الدراسة للأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية التي جاءت أعلى من قيمة المتوسط الفرضي لها، وذلك بدلالة إحصائية عند مستوى (05.0) فأقل. كذلك مستوى الاندماج ككل والأبعاد الفرعية التي جاءت مرتفعة جدًا مقارنة بمحكات الحكم على مستوى الاندماج في العمل لدى أفراد العينة التي سبق الإشارة إليها بجدول (2-5). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له معظم الدراسات التي كشفت عن مستوى الاندماج في العمل لدى أفراد عيناتها، من وجود مستوى مرتفع من الاندماج، في العمل مثل دراسة النصراوين وآخرين (2019) التي وجدت أن درجة اندماج معلمي المدارس الخاصة في العمل من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، ودراسة الجبور والمعايطة (2023) التي وجدت أن مستوى الاندماج الوظيفي في الجامعات الرسمية في الأردن جاء بدرجة مرتفعة. أيضاً توصلت دراسة علي وآخرين (2023) لوجود مستوى مرتفع جدًا من الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.

- كما يتضح اختلاف نسبة توافر أبعاد الاندماج في العمل لدى أفراد العينة فيما بينها، إذ كان بُعد الإخلاص هو الأكثر توافراً من بين أبعاد الاندماج في العمل بين أفراد العينة بنسبة قدرها (87,6%)، في حين جاء بُعد النشاط في المرتبة الثانية بنسبة قدرها (87,3%)، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء بُعد الانغماس بنسبة قدرها (85,3%)، والشكل الآتي يوضح الفروق بين نسب توافر أبعاد الاندماج في العمل لدى أفراد العينة.

شكل (3)

الفروق بين نسب انتشار (توافر) أبعاد الاندماج في العمل لدى أفراد العينة



ثانياً: نتائج اختبار الفرض الثاني وتفسيراتها:

نصّ الفرض الثاني على: " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين المتوسطين الفرضي والتجريبي (الفعلي) لدرجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا على مقياس البيئة المدرسية المدركة لصالح المتوسط التجريبي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على أبعاد مقياس البيئة المدرسية المدركة ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية التي يتم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة (3,4) التي تمثل تقريبا (68%) للتدريج الخماسي المستخدم في المقياس في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (الفعلي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample Test وجاءت النتائج ، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

دلالة الفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس البيئة المدرسية المدركة.

الأبعاد	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	نسبة التو افر%	الترتيب	المستوى
العلاقات الإنسانية	52,567	6,398	40,8	**60,161	%87.6	2	مرتفع جدًا
الإدارة المدرسية	38,942	5,461	27,2	**70,331	%97.3	1	مرتفع جدًا

الأبعاد	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	نسبة التو افر%	الترتيب	المستوى
الإمكانات والتجهيزات	56,011	8,919	44,2	43,318**	%86.2	3	مرتفع جدًا
الدرجة الكلية	147,520	18,804	112,2	61,442**	%89.4	-	مرتفع جدًا

- يتبيّن من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد العلاقات الإنسانية؛ لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة (52,567) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (40,8)، وكانت قيمة (ت)= 60161، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على أن أفراد العينة يظهرون مستوى مرتفعًا (أكبر من المتوسط) في هذا البعد، وهذا يشير إلى النظرة الإيجابية لنمط العلاقات الإنسانية السائد كأحد أبعاد البيئة المدرسية، فالمناخ السائد مناخ صحي يحفز العلاقات المتبادلة بين المعلمين بعضهم ببعض من جانب، والمعلمين والطلاب، والمعلمين والإداريين من جانب آخر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الإدارة المدرسية لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة (38,942) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (27,2)، وكانت قيمة (ت)= 70,331، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على أن أفراد العينة يظهرون مستوى مرتفعًا (أكبر من المتوسط) في هذا البعد، وهذا يشير إلى المدركات الإيجابية لدى المعلمين والمعلمات لبعد الإدارة المدرسية كأحد أبعاده البيئة المدرسية مما يدل على نجاح نمط القيادة السائد.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الإمكانات والتجهيزات لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة (56,011) وهو أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (44,2)، وكانت قيمة (ت)= 43,318، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على تمتع المعلمين والمعلمات بمستوى مرتفع (أعلى من المتوسط) في بعد الإمكانات والتجهيزات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس البيئة المدرسية المدركة ككل والمتوسط الفرضي لصالح العينة، وكان متوسط العينة (147,520) أكبر من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (112,2)، وكانت قيمة (ت)= 61,442، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,05) فأقل ، مما يدل على أن أفراد العينة يظهرون مستوى مرتفعًا (أكبر من المتوسط) على مقياس البيئة المدرسية المدركة ككل، وهذا يشير إلى نظرة المعلمين والمعلمات الإيجابية للبيئة المدرسية، وهذه النتائج تشير إلى تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط

الفعلي لدرجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا على مقياس البيئة المدرسية المدركة والمتوسط الفرضي للمجتمع الأصل.

- ومما سبق يتضح أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لديهم مستويات مرتفعة في مدركاتهم للبيئة المدرسية المدركة ككل والأبعاد الفرعية لها، وقد دلّ على ذلك متوسطات عينة الدراسة للأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية والتي جاءت أعلى من قيمة المتوسط الفرضي لها، وذلك بدلالة إحصائية عند مستوى (05.0) فأقل. كذلك مستوى مدركات العينة للبيئة المدرسية ككل والأبعاد الفرعية التي جاءت مرتفعة جداًمقارنة بمحكات الحكم على مستوى البيئة المدرسية المدركة لدى أفراد العينة، والتي أشارت إلى أن النسبة من 84% فأكثر تعني مرتفعاً جداً إذ جاءت متوسطات عينة الدراسة للأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية أعلى من قيمة المتوسط الفرضي لها، وذلك بدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل.

وتفسر النتيجة السابقة في ضوء نتائج الدراسات ذات الصلة التي يوجد اتفاق بين معظمها حول مستوى البيئة المدرسية المدركة ووجهة نظر أفراد العينة لها، متمثلاً في وجود مستوى متوسط للبيئة المدرسية وأبعادها المختلفة وفقاً لمدركات أفراد العينة؛ فنجد أن دراسة عضيبات والكبيسي (2015) توصلت إلى أن المستوى العام للمناخ المدرسي السائد في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة جرش جاء بدرجة متوسطة، كذلك أظهرت دراسة قطب (2016) أن درجة المناخ المدرسي كانت بشكل عام متوسطة، وأسفرت نتائج دراسة طنوس وسلهب (2017) عن النتيجة نفسها، وهي أن المناخ المدرسي السائد لدى مدارس المتفوقين في سورية جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة البحث، أما دراسة شعيب (2014) فقد أشارت نتائجها إلى أن المناخ السائد كان إيجابياً لدى كل من المعلمين والمعلمات، واتفقت معها دراسة Pandia& Purwanti (2019) إذ وضحت أن مدركات المعلمين لمناخ المدرسة في المدارس الثانوية والمدارس المهنية كانت تميل إلى أن تكون إيجابية. ومن ثم تتفق نتائج الدراسة الحالية - بشكل جزئي - مع نتائج ما سبقها من دراسات إذ أسفرت عن وجود مستوى مرتفع جداً أو نظرة إيجابية بين أفراد العينة من المعلمين والمعلمات للبيئة المدرسية وأبعادها الفرعية.

في حين تباينت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت له نتائج دراسة Ozen, (2018) من أن مناخ المدرسة في كوتاهيا بدولة تركيا بوجه عام كان كئيباً.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أقرته هيئة التقويم والاعتماد المدرسي الذاتي من معايير تتضمن أبعاد البيئة المدرسية المدركة متمثلة في أربع مجالات هي:

1. الإدارة المدرسية.
2. البيئة المدرسية متضمنة بعد المبنى المدرسي والأمن والسلامة (إمكانات وتجهيزات).
3. التعليم والتعلم متضمناً تقويم التعلم وبناء الخبرات.

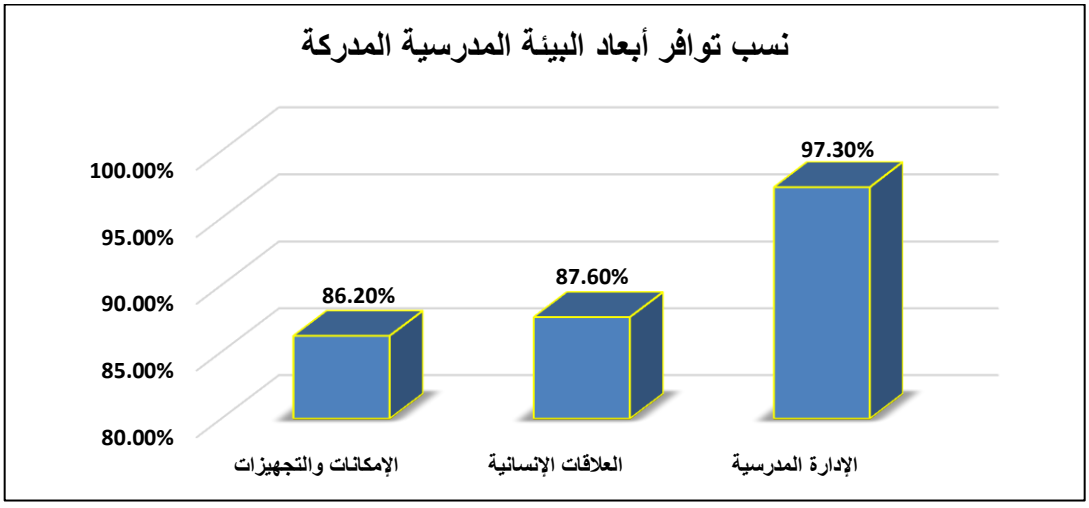
4. نواتج التعلم.

مما يعني أن تحقق المعايير للمجالات الأربعة المذكورة يؤهل المدرسة للاعتماد الأكاديمي، ومن ثم تتصارع جميع المدارس لتلتحق بالركب وتحصل على الاعتماد. بتوفير الأجهزة والإمكانات والمعدات الحديثة، ومعايير الأمن والسلامة، واتباع نمط قيادة مثالي قائم على الاحترام والتقدير ومشاركة القرارات.

- كما يتضح اختلاف نسبة توافر أبعاد البيئة المدرسية المدركة لدى أفراد العينة فيما بينها، إذ كان بعد الإدارة المدرسية هو الأكثر توافراً من بين أبعاد البيئة المدرسية المدركة بين أفراد العينة بنسبة قدرها (97,3%)، في حين جاء بعد العلاقات الإنسانية في المرتبة الثانية بنسبة قدرها (87,6%)، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء بُعد الإمكانات والتجهيزات بنسبة قدرها (86,2%)، والشكل الآتي يوضح الفروق بين نسب توافر أبعاد البيئة المدرسية المدركة لدى أفراد العينة.

شكل (4)

الفروق بين نسب انتشار (توافر) أبعاد البيئة المدرسية المدركة لدى أفراد العينة



وهذا ما يتفق ودراسة صباح (2013). التي أشارت نتائجها إلى أن أقل مجالات المناخ المدرسي انخفاضاً في ترتيب المتوسطات هو الإمكانيات والتجهيزات المادية؛ إذن ليس من الغريب أن يكون مستوى المناخ المدرسي متوسطاً؛ إذ إن أبعاد البيئة المدرسية الأخرى أكثر أهمية ولها انعكاساتها المباشرة على اندماج المعلم واستمتاعه. وهذا ما يشير إلى أن النسبة الأعلى جاءت للإدارة المدرسية فنمط الإدارة السائد، وشخصية المديرين والمسئولين تؤثر على الروح المعنوية للمعلمين، ودافعيتهم، ومستوى مثابرتهم ودرجة

تركيزهم، ومن ثم استمتاعهم. كما أن بعد العلاقات الإنسانية والشعور بالانتماء وسيادة جو من المودة والمحبة؛ يزيد من حماس المعلمين ونشاطهم وإنجاز مهام العمل على أكمل وجه. ولا يعني هذا أن نلغي دور الإمكانيات والتجهيزات المادية فهي عنصر مساعد ولو بدرجة منخفضة على تحقيق المناخ المدرسي الإيجابي. فإذا لم تتوفر بالمدرسة حجرات للمعلمين لقضاء أوقات راحتهم، وأدوات تهوية وإضاءة كافية، وأثاث جيد، ووسائل تعليمية معينة، وحجرات للأنشطة ومواد وخامات للأنشطة فسوف يتأثر المناخ المدرسي الإيجابي الذي يوفر البيئة المشجعة على العمل.

ثالثاً: نتائج اختبار الفرض الثالث وتفسيراتها:

نص الفرض الثالث على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين الجنسين (معلمين/ معلمات) في الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا". وللتحقق من هذا الفرض، قام الباحثان بحساب الفروق في الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا من خلال اختبار "ت" للعينات المستقلةIndependent T – Test ، ومن ثم تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، ودلالتها لأبعاد الاندماج في العمل (النشاط، والإخلاص، والانغماس)، والدرجة الكلية. والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، ودلالتها لأبعاد اندماج المعلم والدرجة الكلية تبعا للجنس (ذكور – إناث)

أبعاد الاندماج في العمل	الذكور ن= 550		الإناث ن= 520		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
النشاط	21,916	3,218	21,727	3,371	0,940	غير دالة
الإخلاص	21,986	3,069	21,806	3,298	0,923	غير دالة
الانغماس	21,269	3,441	21,381	3,409	0,533	غير دالة
الاندماج ككل	65,171	9,346	64,914	9,749	0,441	غير دالة

يتضح من الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات على بعد النشاط إذ كانت قيمة "ت"= 0,940 وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات على بعد الإخلاص إذ كانت قيمة "ت"= 0,923. كذلك لم توجد أي فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات على بعد الانغماس، إذ كانت قيمة "ت"= 0,533. أيضاً فيما يتعلق بالدرجة الكلية على مقياس الاندماج في العمل أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات، إذ جاءت قيمة "ت" = 0,441.

ونخلص مما سبق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الاندماج في العمل وأبعاده الفرعية. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت له دراسة زاهر (2023) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في الاندماج الوظيفي. كذلك تتفق مع نتائج دراسة عباس (2023) التي أثبتت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من أفراد العينة في اندماج المعلم. ويري الباحثان أن حب مهنة التدريس والشغف بها والاستمتاع بممارستها لا يختلف مقداره باختلاف الجنس، فالاندماج في العمل حالة تحدث للمعلم عندما يكون محبًا لعمله فخورًا به، يمتلك المؤهلات التي تعينه على أداء دوره بثقة واقتدار، والتركيز التام أثناء أداء المهام، والمثابرة والاستغراق والحماس والمتعة. وأكد على ذلك Akif (2016) أن أكثر العوامل المؤثرة على اندماج الموظفين هي العوامل الشخصية مثل: (الحب، الاهتمام، والحماس للعمل)، وكذلك العوامل المؤسسية.

رابعاً: نتائج اختبار الفرض الرابع وتفسيراته

نصّ الفرض الرابع على: (يمكن التنبؤ بالاندماج في العمل من خلال أبعاد البيئة المدرسية المدركة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا". على اعتبار أن أبعاد البيئة المدرسية المدركة متغيرات مستقلة، والاندماج في العمل متغير تابع، وللتحقّق من هذا الفرض استخدم الباحثان الانحدار الخطي المتعدد بالطريقة القياسية (Enter)وذلك بعد التحقق من الافتراضات الأساسية لتحليل الانحدار المتعدد وهي كالآتي:

- الخطية: linearity

يفترض تحليل الانحدار أن يرتبط المتغير التابع مع المتغيرات المستقلة ارتباطا خطياً وقد تُحقق من هذا الشرط باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12):

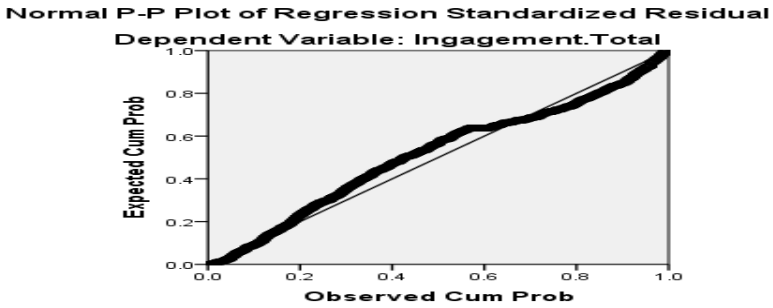
معامل ارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين الاندماج في العمل والمتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة (أبعاد البيئة المدرسية المدركة)	الاندماج في العمل
العلاقات الإنسانية	0,601 (دال عند 0,01)
الإدارة المدرسية	0,544 (دال عند 0,01)
التجهيزات والإمكانات المدرسية	0,554(دال عند 0,01)

تظهر نتائج الجدول (12)، تحقق العلاقة الخطية بين الاندماج في العمل وأبعاد البيئة المدرسية المدركة كمتغيرات تابعة، ويتضح من الشكل الآتي العلاقة الخطية:

شكل (5)

العلاقة الخطية بين المتغير المستقل والمتغير التابع.



- الارتباط المتعدد Multicollinearity

من خلال حساب معامل تضخم التباين Variance Inflation Factor(VIF) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (13)

قيم معاملات تضخم التباين لمتغيرات الدراسة

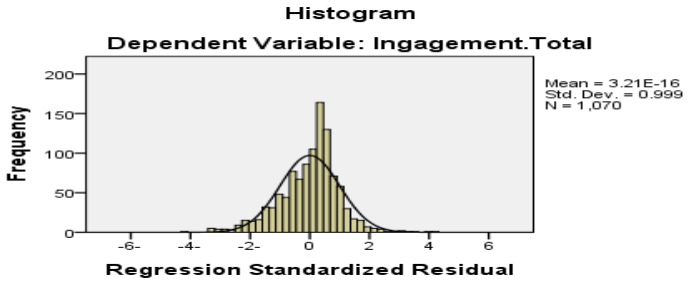
المتغيرات المستقلة	VIF
العلاقات الإنسانية	2,568
الإدارة المدرسية	2,611
التجهيزات والإمكانات المدرسية	2,473

يوضح الجدول (13) أن قيم (VIF)كانت أقل من (3)، مما يعني عدم وجود تعددية خطية أو تحقق عدم ارتباط المتغيرات المستقلة.

- التوزيع الطبيعي للبواقي: مثلت قيم البواقي المعيارية للانحدار بيانيا، والشكل (6) يوضح ذلك.

شكل (6)

توزيع البواقي المعيارية لنموذج الانحدار.



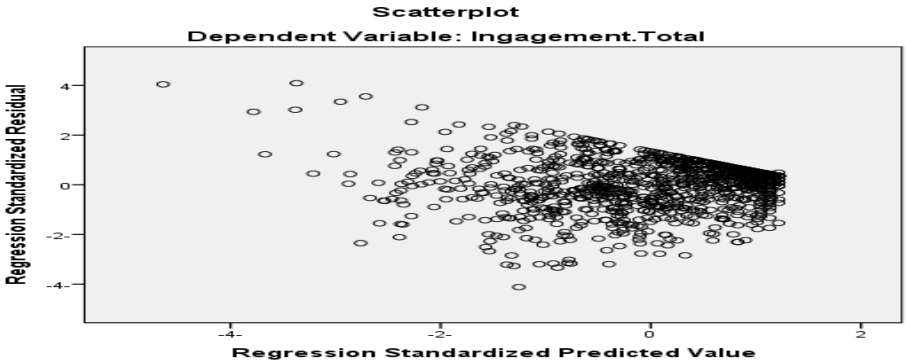
يبين الشكل السابق تحقق افتراض التوزيع الطبيعي للبواقي.

- تجانس التباين:Homoscedasticity

مُثل شكل الانتشار للعلاقة بين القيمة المقدرة المعيارية والبواقي المعيارية كما هو مبين في الشكل الآتي:

شكل (7)

التحقق من تجانس التباين.



يوضح الشكل (7) عدم وجود نمط معين حول الخط الممتد من الصفر؛ مما يعني تحقُّق افتراض تجانس التباين.

وبناءا على ما سبق أُجري تحليل الانحدار والخطوات التالية توضح ما توصَّل إليه الباحثان من نتائج:

أ. تحليل التباين الأحادي لمدى تأثير المُتغيِّر المستقل (أبعاد البيئة المدرسية المدركة) في مستوى الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا.

جدول (14)

تحليل التباين الأحادي لمدى تأثير المُتغيِّر المستقل أبعاد البيئة المدرسية المدركة في مستوى الاندماج في العمل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R	R2	نسبة التباين
الانحدار	38891,412	3	12963,804	236,596	دالة	0,632	0,400	%40
البواقي	58409,344	1066	54,793		عند			
الكلي	97300,756	1069	-		0.01			

يتبيّن من الجدول (14) أن النموذج العام للانحدار كان دالاً احصائياً، مما يشير إلى فاعلية المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالمتغير التابع إذ كانت النسبة الفائية لتحليل التباين للمُتغيّرات المستقلة (أبعاد البيئة المدرسية المدركة) على مستوى الاندماج في العمل دالة عند (0.01.)، وهو ما يشير لمعنوية النموذج كما تشير النتائج إلى أن المتغيرات المستقلة تفسر 40% من التباين في الاستجابات على الاندماج في العمل وذلك في ضوء قيمة معامل التفسير (R2).

ب. معامل الانحدار المعياري، والخطأ المعياري، وقيمة (ت)؛ لبيان مدى تأثير المُتغيّرات المستقلة في الاندماج في العمل:

جدول (15)

معامل الانحدار المعياري، والخطأ المعياري، وقيمة (ت)؛ لبيان مدى تأثير المُتغيّرات المستقلة (أبعاد البيئة المدرسية المدركة) الاندماج في العمل.

المُتغيّرات	معاملات الانحدار غير المعيارية B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية (بيتا)	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	15,750	1,910	__	8,246	دالة عند 0.01
العلاقات الإنسانية	0,529	0,57	0,355	9,261	دالة عند 0.01
الإدارة المدرسية	0,251	0,066	0,143	3,773	دالة عند 0.01
التجهيزات والإمكانات المدرسية	0,209	0,040	0,195	5,234	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (15) أن أبعاد البيئة المدرسية المدركة (العلاقات الإنسانية، الإدارة المدرسية، التجهيزات والإمكانات المدرسية) يمكن أن تتنبأ بمستوى الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا.

ويمكن التعبير عن الاندماج في العمل من خلال صياغة معادلة الانحدار الخام على النحو الآتي:

الاندماج في العمل = 0,53× (العلاقات الإنسانية) +0,25× (الإدارة المدرسية) + 0,21× (التجهيزات والإمكانات المدرسية)

ويمكن التعبير عن الاندماج في العمل من خلال صياغة معادلة الانحدار المعيارية على النحو الآتي:

الاندماج في العمل = 0,36× (العلاقات الإنسانية) +0,14× (الإدارة المدرسية) + 0,20× (التجهيزات والإمكانات المدرسية)

ومعادلة الانحدار تشير إلى:

1- أنه عند ارتفاع مستوى العلاقات الإنسانية وحدة واحدة فإن الاندماج في العمل يرتفع بمقدار (0,53) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري-وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β) تساوي (0,36) - فإنه عند ارتفاع مستوى العلاقات الإنسانية بمقدار وحدة معيارية فإن الاندماج في العمل يرتفع بمقدار (0,36) وحدة معيارية.

2- وأنه عند ارتفاع مستوى الإدارة المدرسية وحدة واحدة فإن الاندماج في العمل يرتفع بمقدار (0,25) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري-وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β) تساوي (0,14) - فإنه عند ارتفاع مستوى الإدارة المدرسية بمقدار وحدة معيارية فإن الاندماج في العمل يرتفع بمقدار (0,14) وحدة معيارية.

3- وأنه عند ارتفاع مستوى التجهيزات والإمكانات المدرسية وحدة واحدة فإن الاندماج في العمل يرتفع بمقدار (0,21) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري-وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β) تساوي (0,20) - فإنه عند ارتفاع مستوى التجهيزات والإمكانات المدرسية بمقدار وحدة معيارية فإن الاندماج في العمل يرتفع بمقدار (0,20) وحدة معيارية.

وبالتالي يمكن قبول الفرض الخامس، أي أنه يمكن التنبؤ بالاندماج في العمل من خلال أبعاد البيئة المدرسية المدركة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Manalo,2019) من أن توفر الأجواء الإيجابية في البيئة المدرسية ومراعاة المدير لظروف المعلم ساعدت جميعها على إطلاق الطاقة الكامنة لدى المعلمين، وإجراء التغيرات الإيجابية في أدوار العمل، مما يؤثر ذلك بشكل إيجابي على الاندماج في العمل والالتزام الوظيفي، كما تتفق مع ما أشارت له Kristine (2004) فوجود البيئة المدرسية المناسبة مرتبط بوجود المعلم المتميز، الذي يعمل على زيادة توقعات مديريه وطلابه وزملائه وأفراد المجتمع المحلي. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى استمتاع المعلمين بعملهم، مما أكسبهم الشعور بالحماس والنشاط والانتماء وجدانيا وسلوكيا نتيجة لسيادة مناخ إيجابي، وبيئة مدرسية آمنة خالية من التهديد تشجع على العمل وتحفز التزام المعلمين تجاه المؤسسة التي يعملون بها، وتوافر فرص النمو المهني والتجهيزات المطلوبة، أو توافر الاحتياجات الأساسية لهم في هذه المدارس مما زاد من استقرارهم، وقد تعود لقوة الترابط والعلاقات الجيدة مع المحيطين بمجتمع المدرسة من مديرين وزملاء وتلاميذ. وأكد على ذلك Odebode,(2018,p234) مشيراً إلى أن العوامل النفسية والاجتماعية (مثل الدوافع ومهارات التواصل، مفهوم الذات....) والطريقة التي تحدد سير العمل مثل (عبء العمل، وأساليبه) والسياق الذي يحدث فيه العمل (مثل العلاقات والتفاعلات مع المديرين والمشرفين والزملاء ومساعدي العمل) كلها لها تأثيراتها الواضحة على استجابات الموظف نفسيا تجاه العمل وظروفه.

التوصيات والمقترحات:

1- على مديري المدارس تهيئة البيئة التعليمية المناسبة التي تحفز اندماج المعلمين في عملهم.

2- اهتمام صانعي القرار والسياسات التعليمية والموجهين التربويين بضرورة مشاركة المعلم في صنع القرار، وتحسين بيئة العمل المدرسية.

3- أن تسعى جميع المؤسسات التعليمية لأن تكون أكثر فعالية وكفاءة ونجاحًا في أداء رسالتها بوضع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 للملكة فيما يخص المعلمين والارتقاء بهم موضع التنفيذ الفعلي.

4- بناء نموذج سببي يتضمن مدركات المعلمين للبيئة المدرسية وأثرها على المتغيرات النفسية والأكاديمية المهمة المرتبطة بكل من الطالب والمعلم.

5- إعادة إجراء الدراسة الحالية على عينات متنوعة، ومراحل تعليمية مختلفة مثل المدارس الثانوية والجامعات.

قائمة المراجع العربية والانكليزية

اولاً: المراجع العربية:

أبو إرميلة، ميساء شعبان؛ ومخامرة، كمال خليل. (2023). *الدعم التنظيمي المدرك للمعلمين وعلاقته بانغماسهم الوظيفي في المدارس الثانوية في القدس الشرقية من وجهة نظرهم*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، الجامعة العربية الأمريكية بجنين.

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد؛ ونوار، أحمد زينهم .(2023). دراسة ميدانية للاندماج الوظيفي لدى المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة القليوبية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *24* (5)، 60- 149.

بوعبدالله، سولاف؛ ومناصريه، عمر. (2022). المناخ المدرسي السائد بمدارس الإعاقة السمعية من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية بمدارس الأطفال المعوقين سمعياً بولاية المسيلة. *مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية*، *5*(2)، 1078 – 1103.

جودة، سامية حسين محمد. (2019). التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية 2030 وعلاقته بالممارسات التأملية وفعالية الذات التدريسية. *مجلة تربويات الرياضيات*، *22*(1)، 181 – 231.

حوشية، ربا. (2022). *درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة الخادمة وعلاقتها باندماج المعلمين في العمل*. رسالة [ماجستير غير منشورة]، جامعة الخليل.

حويدش، فطيمة الزهراء. (2018). *البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف لدى تلاميذ التعليم المتوسط -دراسة ميدانية بمتوسطة الصديقُ محمد بن يحي*. [مذكرة مكملة ضمن متطلبات نيل شهادة ماجستير أكاديمي]، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.

الحمايدة، نور حامد عبدون. (2022). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم منطقة القصر. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، *7*(3)، 260 – 281.

الخشان، أنعام نايف فلاح والعطاري، عارف توفيق محمد. (2017). الانهماك في العمل وعلاقته بالاعتقاد بفعالية الذات والتمكين لدى مديري مدارس منطقة الأغوار الشمالية في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *7* (22)، 192-208.

سكران، السيد عبدالدايم عبد السلام. (2009). محيط العمل والالتزام التنظيمي والاندماج الوظيفي كعوامل في نموذج الدافعية للعمل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة: اختبار لصدق نموذج إداري في مجال التربية وعلم النفس. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *19* (63)، 63 – 111.

شعيب، علي. (2014). المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، *44*، 3-47.

الشهري، رياض عبد الله (2022). تطوير البيئة المدرسية في مدارس التعليم العام في ضوء خبرة المدارس العالمية بمحافظة جدة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (44) ،402- 439.

صباح، عايش. (2013). واقع المناخ المدرسي السائد بالمؤسسات التربوية، وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *5*(12)، 35-54.

عباس، أحمد عباس منشاوي (2023). بنية اندماج العمل لدى المعلمين .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *33*(121)، 1-50.

عبد الله، قاسم عبد الرحمن؛ وعيسى، عز الدين دفع الله. (2017). *العلاقة بين الأسرة والبيئة المدرسية وأثرها على التسرب الدراسي: دراسة حالة - المدارس الثانوية الحكومية - ولاية شمال دارفور محلية الفاشر*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة النيلين، بالخرطوم.

العطوى، عامر على حسين؛ والسلطاني، على عصام لطيف. (2015). استخدام نموذج مطالب – موارد الوظيفة للتنبؤ بمخرجات العمل: دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة المثنى. *المؤتمر الدولي السابع. كلية الادارة والاقتصاد*، جامعة كربلاء.

عطية، رانيا محمد. (2019). التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي للمعلم من المناخ المدرسي وسلوك المواطنة التنظيمية. *مجلة كلية التربية- جامعة بنها*، *30*(118)، 5-6.

علقم، إسماعيل. (2020). *أثر دافعية الانجاز في تحقيق الاندماج في العمل لدى المعلمين في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة بيرزيت، فلسطين.

علي، آمال فتح الله مبروك؛ وحسن، حيدر خوجلي محمد. (2017). *ترقية البيئة المدرسية بمدارس تعليم الأساس بالسودان: ولاية الخرطوم نموذجا: دراسة تقويمية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم درمان الإسلامية بأم درمان.

علي، نادية براهيم عبد الرحمن؛ وموسى، فاتن فاروق عبد الفتاح؛ وأبو الحسن، أحمد سمير مجاهد. (2023). الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. *دراسات تربوية ونفسية*، (126)، 1-46.

عليوة، أمينة سعيد خليل؛ ورضوان، عبد الكريم سعيد. (2021). *أثر الرضا الوظيفي على اندماج الموظفين بالمستشفيات الحكومية في قطاع غزة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بغزة.

محاسنة، أحمد؛ والعلوان، أحمد فراج؛ والعظامات، عمر. (2022). الانغماس الوظيفي لدى المعلمين وعلاقته بالمناخ المدرسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 18* (1)، 53 – 74.

محمد، فاطمة الزهراء محمد زاهر. (2023). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة الذاتية والشفقة بالذات وكل من الاستراتيجيات الاستباقية والاندماج الوظيفي وبيئة العمل المدركة لدى المعلم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 33*(120)، 185- 262.

المخلفي، تركي بن منور بن سمير. (2021). دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم. *مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية*، (16)، 187 - 208.

مولاي، محمد وعبو، محمد. (2019). دور البيئة المدرسية في تفوق التلاميذ دراسيا –دراسة ميدانية في ثانويتّ الشيخ بن عبد الكريم المغلي وبلكين الثاني –أدرار [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير]. جامعة أحمد دراية –أدرار بالجزائر.

النصراوين، معين سلمان سليم؛ وحسونة، عادل؛ ودحابرة، رانيا إبراهيم سليمان (2019). القيادة الراعية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها باندماج المعلمين في العمل. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 25*(2)، 391-428.

Arabic References

Abū irmylh, Maysāʼ Shaʿbān ; wmkhāmrh, Kamāl Khalīl. (2023). *al-daʿm al-tanẓīmī almdrk lil-Muʿallimīn wa-ʿalāqatuhu bānghmāshm al-waẓīfī fī al-Madāris al-thānawīyah fī al-Quds al-Sharqīyah min wijhat naẓarihim.* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah], al-Jāmiʿah al-ʿArabīyah al-Amrīkīyah bjnyn.

Ibrāhīm, Ḥusām al-Dīn al-Sayyid Muḥammad ; wnwār, Aḥmad Zaynahum. (2023). dirāsah maydānīyah llāndmāj al-waẓīfī ladá al-Muʿallimīn fī Madāris al-Taʿlīm al-asāsī bi-Muḥāfaẓat al-Qalyūbīyah. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 24* (5), 60-149.

Bwʿbdāllh, swlāf ; wmnāṣryh, ʿUmar. (2022). al-munākh al-Mudarrisī al-sāʼid bi-madāris al-iʿāqah al-samʿīyah min wijhat naẓar al-Muʿallimīn : dirāsah maydānīyah bi-madāris al-aṭfāl al-muʿawwaqīn smʿyan bi-Wilāyat al-Masīlah. *Majallat ṭbnh lil-Dirāsāt al-ʿIlmīyah al-Akādīmīyah, 5* (2), 1078 – 1103.

Jawdah, Sāmiyah Ḥusayn Muḥammad. (2019). al-taṭawwur al-mihnī li-muʿallimī al-riyāḍīyāt bi-Minṭaqat Tabūk fī ḍawʼ ruʼyah 2030 wa-ʿalāqatuhu bālmmārsāt al-taʼammulīyah wa-faʿālīyat al-dhāt al-tadrīsīyah. *Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, 22* (1), 181 – 231.

Ḥūshīyah, Rubā. (2022). darajat mumārasat mudīrī al-Madāris al-khāṣṣah fī Muḥāfaẓat al-Khalīl lil-qiyādah al-Khādimah wa-ʿalāqatuhā bāndmāj al-Muʿallimīn fī al-ʿamal. Risālat [mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-Khalīl.

Ḥwydsh, Faṭīmah al-Zahrāʾ. (2018). *al-bīʾah al-madrasīyah wa-ʿalāqatuhā Bi-al-ʿunf ladá talāmīdh al-Taʿlīm almtwsṭ-dirāsah maydānīyah bmtwsṭh alṣdyqun Muḥammad ibn Yaḥyá.* [Mudhakkirah mukammalah ḍimna Mutaṭallabāt Nayl shahādat mājistīr akādīmī], Jāmiʿat Muḥammad Būḍyāf bālmsylh, al-Jazāʾir.

al-Ḥamāyidah, Nūr Ḥāmid ʿAbdūn. (2022). al-munākh al-Mudarrisī wa-ʿalāqatuhu bdāfʿyh al-injāz min wijhat naẓar muʿallimāt al-marḥalah al-asāsīyah al-ūlá fī Mudīrīyat tarbiyat wa-taʿlīm minṭaqat al-qaṣr. *Majallat Jāmiʿat ʿAmmān al-ʿArabīyah lil-Buḥūth-Silsilat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 7* (3), 260 – 281.

Alkhshān, Inʿām Nāyif Falāḥ wālʿṭāry, ʿĀrif Tawfīq Muḥammad. (2017). alānhmāk fī al-ʿamal wa-ʿalāqatuhu bālāʿtqād bfʿālyh al-dhāt wa-al-tamkīn ladá mudīrī Madāris minṭaqat al-Aghwār al-Shamālīyah fī al-Urdun. *Majallat Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 7* (22), 192-208.

Sakrān, al-Sayyid ʿbdāldāym ʿAbd al-Salām. (2009). Muḥīṭ al-ʿamal wa-al-iltizām al-tanẓīmī wa-al-indimāj al-waẓīfī kʿwāml fī namūdhaj aldāfʿyh lil-ʿamal ladá aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs bi-al-Jāmiʿah : ikhtibār lṣdq namūdhaj idārī fī majāl al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs. al-*Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 19* (63), 63 – 111.

Shuʿayb, ʿAlī. (2014). al-munākh al-Mudarrisī kamā ydrkh al-muʿallimūn bi-madāris al-Tarbiyah al-khāṣṣah bi-madīnat Najrān. *Majallat Risālat al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs, 44,* 3-47.

al-Shahrī, Riyāḍ ʿAbd Allāh (2022). taṭwīr al-bīʾah al-madrasīyah fī Madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm fī ḍawʾ khibrat al-Madāris al-ʿĀlamīyah bi-Muḥāfaẓat Jiddah. *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-Nashr al-ʿIlmī, (44*), 402-439.

Ṣabāḥ, ʿĀyish. (2013). wāqiʿ al-munākh al-Mudarrisī al-sāʾid bi-al-muʾassasāt al-Tarbawīyah, wa-ʿalāqatuhu bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt. *Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, 5* (12), 35-54.

ʿAbbās, Aḥmad ʿAbbās Munshāwī (2023). Binyat indimāj al-ʿamal ladá al-Muʿallimīn. al-*Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 33* (121), 1-50.

ʿAbd Allāh, Qāsim ʿAbd al-Raḥmān ; wa-ʿĪsá, ʿIzz al-Dīn Dafʿ Allāh. (2017). *al-ʿalāqah bayna al-usrah wa-al-bīʾah al-madrasīyah wa-atharuhā ʿalá al-Tasarrub al-dirāsī : dirāsah ḥālat-al-Madāris al-thānawīyah al-ḥukūmīyah-Wilāyat Shamāl Dārfūr maḥallīyah al-Fāshir.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-Nīlayn, bi-al-Kharṭūm.

Al'ṭwá, 'Āmir 'alá Ḥusayn ; wālslṭāny, 'alá 'Iṣām Laṭīf. (2015). istikhdām namūdhaj maṭālib – Mawārid al-waẓīfah lltnb' bmkhrjāt al-'amal : dirāsah taḥlīlīyah li-ārā' 'ayyinah min a'ḍā' Hay'at al-tadrīs fī Jāmi'at al-Muthannā. *al-Mu'tamar al-dawlī al-sābi'. Kullīyat al-Idārah wa-al-iqtiṣād, Jāmi'at Karbalā'.*

'Aṭīyah, Rāniyā Muḥammad. (2019). al-tanabbu' bi-al-tafā'ul al-Akādīmī lil-mu'allim min al-munākh al-Mudarrisī wa-sulūk al-muwāṭanah al-tanẓīmīyah. *Majallat Kullīyat altrbyt-Jāmi'at Banhā, 30* (118), 5-6.

'Alqam, Ismā'īl. (2020). *Athar dāf'yh al-injāz fī taḥqīq al-indimāj fī al-'amal ladá al-Mu'allimīn fī Muḥāfaẓat Rām Allāh wa-al-Biyarah min wijhat naẓar al-Mu'allimīn anfusahum.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmi'at Bīrzayt, Filasṭīn.

'Alī, Āmāl Fatḥ Allāh Mabrūk ; wa-Ḥasan, Ḥaydar Khūjalī Muḥammad. (2017*). tarqiyat al-bī'ah al-madrasīyah bi-madāris Ta'līm al-Asās bi-al-Sūdān : Wilāyat al-Kharṭūm namūdhajan : dirāsah taqwīmīyah.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmi'at Umm Durmān al-Islāmīyah bi-Umm Durmān.

'Alī, Nādiyah Barāhīm 'Abd al-Raḥmān ; wmwsی, Fātin Fārūq 'Abd al-Fattāḥ ; wa-Abū al-Ḥasan, Aḥmad Samīr Mujāhid. (2023). al-indimāj fī al-'amal ladá Mu'allimī wm'lmāt al-marḥalah al-ibtidā'īyah. *Dirāsāt tarbawīyah wa-nafsīyah, (126*), 1-46.

'Ulaywah, Amīnah Sa'īd Khalīl ; wrḍwān, 'Abd al-Karīm Sa'īd. (2021). *Athar al-Riḍā al-waẓīfī 'alá indimāj al-muwaẓẓafīn. bālmstshfyāt al-ḥukūmīyah fī Qiṭā' Ghazzah.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], al-Jāmi'ah al-Islāmīyah bi-Ghazzah.

Maḥāsinah, Aḥmad ; wāl'lwān, Aḥmad Farrāj ; wāl'ẓāmāt, 'Umar. (2022). al-inghimās al-waẓīfī ladá al-Mu'allimīn wa-'alāqatuhu bālmnākh al-Mudarrisī. *al-Majallah al-Urdunīyah fī al-'Ulūm al-Tarbawīyah, 18* (1), 53 – 74.

Muḥammad, Fāṭimah al-Zahrā' Muḥammad Zāhir. (2023). al-namūdhaj al-binā'ī lil-'alāqāt bayna al-Sa'ādah al-dhātīyah wālshfqh bi-al-Dhāt wa-kull min al-Istirātījīyāt alāstbāqyh wa-al-indimāj al-waẓīfī wa-bī'at al-'amal almdrkh ladá al-Mu'allim. *al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 33* (120), 185-262.

Almkhlfá, Turkī ibn Munawwar ibn Samīr. (2021). Dawr al-majālis al-madrasīyah fī tawfīr Bī'āt madrasīyah Āminah wdā'mh lil-ta'līm wa-al-ta'allum. Majallat Jāmi'at Shaqrā' lil-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-idārīyah, (16), 187-208.

Mawlāy, Muḥammad w'bw, Muḥammad. (2019). *Dawr al-bī'ah al-madrasīyah fī tafūq al-talāmīdh dirāsiyan – dirāsah maydānīyah fī thānwytī al-Shaykh ibn 'Abd al-Karīm almghly wblkyn al-Thānī – Adrār* [Mudhakkirah mukammalah li-nayl shahādat al-mājistīr]. Jāmi'at Aḥmad dirāyat – Adrār bi-al-Jazā'ir.

Alnṣrāwyn, Muʿīn Salmān Salīm ; wḥswnh, ʿĀdil ; wdḥābrh, Rāniyā Ibrāhīm Sulaymān (2019). al-Qiyādah alrāʿyh ladá mudīrī al-Madāris al-khāṣṣah fī Muḥāfaẓat al-ʿĀṣimah ʿAmmān wa-ʿalāqatuhā bāndmāj al-Muʿallimīn fī al-ʿamal. *Majallat al-Manārah lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, 25* (2), 428-391.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Akif, K. (2016). The impact of demographic features on teachers' work engagement. *Turkish Journal of Education, 5*(4), 255-264. https://doi.org/10.19128/turje.267924

Bakker, A., & Demerouti, E. (2008) Towards a model of Work Engagement. *Career Development International*, *13* (3), 209-223.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*. 1 (111), 180–213.

Durairaj, Y. A., Thiruvenkadam, T., & Subrahmanian, M. (2019) Employee Engagement – Making Internal Customer Happier. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)* 8(2), 2277-3878. https://www.researchgate.net/publication/352991484

Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year academic odyssey. *Journal of Educational Administration, 50*, 76-97.

Khalid, B., Butt, F & Satti, M. (2021). Importance of Employee Engagement at Workplace: Literature Review and Future Directions. *Pakistan Social Sciences Review*, *5*(I), 72-84.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management journal*, 33(4), 692 724. https://doi.org/10.2307/256287

Klassena, R. M., Yerdelenc, S., Durksenb, T. L. (2013). Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research,* 2, 33 – 52. https://www.researchgate.net/publication/259911934

Kose, A. & Uzun, N. (2021). The Relationship between Organizational Power Sources and Teachers' Work Engagement. H. U. *Journal of Education*. 36(4), 886-898.

Kristine, D. (2004). *The Relationship among Self-efficacy, Perceived School Climate and Stress in Middle School Teachers*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis, Submitted to the Graduate School of Wayne State University, Detroit, Michigan.

Leal-Soto, F., Halty, M., Ramírez, J. & Valdivia, Y. (2018). Work engagement, teacher practices with motivational effects, and learning-oriented classroom motivational climate.

RevistaInteramericana de Psychologies. *Interamerican Journal of Psychology* (IJP). 52(2), 162-170. https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v52i2.106

Manalo, R.A. (2019). Occupational stress, organizational commitment, work engagement of stem track public school teachers: a proposed employee welfare program. *Letran Business and Economic Review*. 1(1), 9- 22.

Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leafe, P. J. (2010) Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health*, 80 (6).

Odebode, A.A. (2018). Influence of Psychosocial Factors on Job Performance of Female Teachers in Kwara State, Nigeria. *International Journal of Instruction*. 11(3), 233-248.

Ozen, H. (2018). Qualitative Study of School Climate According to Teachers' Perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 81-98 DOI: 10.14689/ejer.2018.74.5

Pandia, W. S. S., Purwanti, M. (2019). Teachers' perceptions of school climate in inclusive schools. *Journal Penelitian Psikologi*, Vol 4, No27--42 DOI: 10.21580/pjpp. v4i1.3357

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 3*(1), 71–92. https://doi.org/10.1023/A:1015630930326

Sokmen, Y. & Kilic, D. (2019). The Relationship between Primary School Teachers' Selfefficacy, Autonomy, Job Satisfaction, Teacher Engagement and Burnout: A Model Development Study. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*. 5(2), 709-721.

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., Hitches, E. (2022) Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. 117,1-22. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802.

Wang, J., Zhang, X., &Zhang, L., J. (2022). Effects of teacher engagement on students' achievement in an online English as a foreign language classroom: The mediating of autonomous role motivation and positive emotion. *Frontiers in psychology*, 13, 1- 11. .2022.950652fpsyg/10.3389/org.doi://https.

بســم الله الرحمــن الرحيــم

ملحق (1)

مقياس الاندماج في العمل

معلم / معلمة

التـخـصـــص: .....

سنوات الخبرة: .....

هل التدريس في مجال التخصص: نعم / لا

المدرسة: حكومية / أهلية

تحيه طيبة..... وبعد.

فيما يلي مجموعة من الفقرات يرجى التفضل بقراءتها بدقة والإجابة عنها وذلك بوضع علامة ☑ في الاختيار الذي ترى أنه يمثل موقفك من العبارة على سلم متدرج بين تنطبق على دائما، أو كثيرا، أو أحيانا، أو نادرا، أو أبدا لا تنطبق. يرجى الإجابة عن جميع الفقرات. سيتم استخدام المعلومات التي تقدمها في هذا الاستبانة لأغراض بحثية فقط. لن يتم الكشف عن هويتك الشخصية بأي شكل من الأشكال.... شكراً لك على مشاركتك في هذا الاستبانة.

م	الفقرات	تنطبق علي ...				
		أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	دائما
	النشاط					
1	أحس بأنني ممتلئ بالحيوية وأنا أؤدي عملي.					
2	أحس أثناء العمل بأنني قوي الإرادة ومتيقظ.					
3	أستيقظ نشيطًا متحفزًا للذهاب إلى العمل.					
4	بإمكاني العمل المتواصل لفترات طويلة.					
5	أعمل بجد، حتى لو لم تسر الأمور كما أريد.					
	الإخلاص					
6	أجد عملي ذا معنى وهدف.					
7	أحس بحماس تجاه عملي.					
8	أحس بأن عملي يصقل خبراتي.					
9	عملي سبب لإحساسي بالفخر.					
10	اجتهد في عملي مهما كانت التحديات.					
	الانغماس					
11	أثناء عملي بالمدرسة، يمضي الوقت سريعا					

	دون أن اشعر به
12	أنسى كل شيء حولي وأنا أعمل.
13	أشعر بالسعادة وأنا أعمل حتى ولو كنت تحت ضغط.
14	أشعر بالاستمتاع وأنا أؤدي عملي.
15	ذهني منشغل بعملي حتى في غير أوقات العمل.

بسـم الله الرحمـن الرحيـم

ملحق (2)

مقياس البيئة المدرسية المدركة

معلم / معلمة

التـخـصـص: .....

سنوات الخبرة: .....

هل التدريس في مجال التخصص: نعم / لا

المدرسة: حكومية / أهلية

تحية طيبة..... وبعد.

تهدف هذه الاستبانة إلى جمع معلومات حول آراء المعلمين في البيئة المدرسية التي يعمل بها المعلمون، ولن يستغرق منك إكمال الاستبانة وقتًا طويلا. يرجى الإجابة عن جميع الأسئلة بصدق وبقدر ما تسمح لك معرفتك وخبرتك. يرجى تحديد الخيار الذي يتوافق مع إجابتك وذلك بوضع علامة ☑. علما بأن درجة موافقة على العبارة هي على النحو الآتي: (دائما، كثيرًا، أحيانا، نادرًا، أبدا).

سيتم استخدام المعلومات التي تقدمها في هذا الاستبانة لأغراض بحثية فقط. لن يتم الكشف عن هويتك الشخصية بأي شكل من الأشكال.... شكراً لك على مشاركتك في هذا الاستبانة.

م	الفقرات	الإجابة				
		دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
البعد الأول العلاقات مع الآخرين						
1	يحترم الطلبة المعلمين في المدرسة.					
2	ينصت الطلبة جيداً لي أثناء الشرح.					

3	يتمتع طلبة المدرسة بسلوكيات طيبة.
4	يسود جو من المرح عندما يجتمع المعلمون مع بعضهم.
5	يوجد تفاهم بين المعلمين داخل المدرسة.
6	يحترم المعلمون الأصغر سناً المعلمين الأكبر سناً.
7	يحتفظ المعلمون بعلاقات جيدة مع زملائهم المعلمين.
8	يتعاون المعلمون مع بعضهم لإنجاز المهام التدريسية.
9	يحترم أولياء أمور الطلبة المعلمين في المدرسة.
10	يتبادل المعلمون الخبرات والمعلومات فيما بينهم.
11	يعتذر أولياء أمور بعض الطلبة عن إساءة أبنائهم للمعلمين.
12	توجد علاقة جيدة بين المعلمين وأولياء أمور الطلبة.
البعد الثاني الادارة المدرسية	
13	تتعامل إدارة المدرسة مع المعلمين باحترام.
14	تتحلى إدارة المدرسة بالمرونة في إعداد الجداول الدراسية.
15	يفوض المدير صلاحياته لبعض المعلمين.
16	تحرص إدارة المدرسة على فض النزاعات والخلافات بين المعلمين.
17	تسعى إدارة المدرسة إلى توفير جو مناسب للعمل.
18	يعقد مدير المدرسة اجتماعات لمناقشة المشكلات المتعلقة بالمعلمين.
19	تنقل إدارة المدرسة حاجات واهتمامات المعلمين إلى المسئولين.
20	يقيم مدير المدرسة علاقات اجتماعية جيدة مع المعلمين.
21	يسهل التحاور مع مدير المدرسة فيما يتعلق بالأمور المدرسية.
بُعد الإمكانيات والتجهيزات المدرسية	
22	توجد غرفة خاصة بالمعلمين لقضاء أوقات الراحة بالمدرسة.

23	المباني المدرسية صالحة ومناسبة.
24	يتوفر أثاث مكتبي مناسب لتنفيذ المهام المدرسية.
25	توجد وسائل تعليمية تساعد المعلم على أداء مهامه.
26	تهتم المدرسة بتجهيز المكتبة المدرسية.
27	تتوفر قاعة مناسبة لعقد الاجتماعات المدرسية.
28	تعد غرف وفصول المدرسة مناسبة لأداء العمل المدرسي.
29	تتوافر الأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة.
30	تتوافر عوامل التهوية الجيدة بالمدرسة.
31	تتوافر عوامل الإضاءة الجيدة بالمدرسة.
32	تتابع المدرسة نظافة المرافق الصحية.
33	تتوفر شروط الأمن والسلامة من المخاطر في المدرسة.
34	يبدو المظهر العام للمدرسة نظيفاً.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 10/ 01/ 2024م
تاريخ القبـول: 20/ 03/ 2024م

مستوى استخدام التقنيات المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم: دراسة وصفية

د. عبد العزيز عبد الرحمن الوزان*
aa.alwazzan@qu.edu

أ.عهد الحميدي محصان المطيري**
441212178@qu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة مستوى استخدام التقنيات المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية. تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة من خلال استبانة تم استيرادها من 130 معلماً ومعلمة من معلمي إدارة تعليم القصيم. أظهرت النتائج أن مستوى استخدام التقنيات المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية مرتفع. كما أشارت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام التقنيات المساعدة تعزى لمتغير المؤهل التعليمي، الخبرة، والتدريب المسبق. كما أظهرت النتائج اهتمام المعلمين باستخدام التقنيات المساعدة بشكل آمن، واستخدام الحاسوب وتطبيقاته بفاعلية. مما يشير إلى أن التقنيات المساعدة قد لاقت رواجا لدى المعلمين، وأنهم قادرين على استخدامها بغض النظر عن اختلافهم في المؤهل التعليمي، ومستوى الخبرة

الكلمات المفتاحية: التقنيات المساعدة، الإعاقة الفكرية، المعلمين، التدريب.

* أستاذ التربية الخاصة المشارك - قسم التربية الخاصة- كلية التربية – جامعة القصيم – السعودية.
** باحثة ماجستير - قسم التربية الخاصة- كلية التربية – جامعة القصيم – السعودية.

للاقتباس: الوزان، عبد العزيز عبد الرحمن؛ المطيري، عهد الحميدي محصان. (2024). **مستوى استخدام التقنيات المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم دراسة وصفية** ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(4)، 354-379.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2265

OPEN ACCESS
Received: 10-01-2024
Accepted: 20-03-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Using assistive technology (AT) in teaching students with intellectual disability in Qassim region: a descriptive study

Dr. Abdulaziz A. Alwazzan *
aa.alwazzan@qu.edu

Ahad Alhumaidi Almutairy**
441212178@qu.edu.sa

Abstract

The current study aimed to identify the level of use of assistive technologies in teaching people with intellectual disabilities. The descriptive approach was used. A questionnaire was administered to 130 male and female teachers from the Qassim Education Administration. The results showed that the level of use of assistive technologies in teaching people with intellectual disabilities was high. There were no statistically significant differences in the level of assistive technologies use attributed to the variable of educational qualification, experience, and prior training. The findings also revealed that teachers were interested in using assistive technologies safely and computers and their applications effectively. This indicates that assistive technologies have become popular among teachers and that they are able to use them regardless of their differences in educational qualification, experience, and training.

Keywords: Assistive Technology, AT, Intellectual Disability, Teachers, Training.

*Associate Professor of Special Education – Department of Special Education – College of Education – Qassim University – KSA

** MA Scholar – Department of Special Education – College of Education – Qassim University – KSA

Cite this article as:: Alwazzan, Abdulaziz A. & Almutairy, Ahad Alhumaidi. (2024). Using assistive technology (AT) in teaching students with intellectual disability in Qassim region: a descriptive study. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(4) 354-379

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2265

المقدمة

يعد استخدام التكنلوجيا وتوظيفها في التعليم اليوم مصدر أساسياً لتلبية احتياجات طلابنا وتمكينهم لسوق العمل وخدمة المجتمع (البدو، 2020). ولأن هذا العصر يُعد عصر التكنلوجيا، تسعى المؤسسات التعليمية إلى مواكبة هذا العصر بتوفير الخدمات والإمكانات التقنية، بما يخدم الطالب، وتطويع هذه التقنية في تأهيل المعلمين والطلاب في جميع المجالات (الشريف، 2017). وقد ساعدت التكنولوجيا في تقديم طرق جديدة للمتعلمين في التعلم، وظهرت الاستفادة من هذه التقنيات داخل القاعة الدراسية، وأدى ذلك إلى تأسيس تعلم متكامل معتمد على هذه التقنيات، وهو ما يسمى بالتكنولوجيا المساندة في التعليم (العتيبي، 2020). والتقنيات المساندة تُعرف: بأنها تلك الأدوات والأجهزة التقنية والتطبيقات التي يكون غرضها مساعدة ذوي الإعاقة من فعل كافة الأنشطة المتنوعة، لضمان الدعم والمساندة لهم (الزهراني ومعاجيني، 2019).

كما يعتبر المعلم أساس العملية التعليمية ولابد أن يكون مؤهلاً تربوياً وتعليمياً لتحقيق الأهداف التعليمية، وخاصة مع ذوي الإعاقة الفكرية وذلك لضمان حقوقهم في التعليم والتعلم، لتوفير بيئة تعليمية مناسبة لهم، مع ضرورة توفير جميع خدمات التربية الخاصة لهم. فالطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية قد يكون لديهم قصور حسي وإدراكي، أو عقلي، أو لغوي، أو نفسي، فهم بحاجة إلى وسائل تكنولوجية تتوافق مع إمكاناتهم لأداء المهام التعليمية والدراسية بشكل أفضل (Thurm et al., 2019). وأشار Oniveau et al. (2017) إلى أنه عندما يكون للمعلمين مواقف إيجابية تجاه استخدام التقنيات فإن هناك احتمالا أكبر أن يبذلوا جهودًا كبيرة لدمج التقنيات بشكل فعّال في عملية التدريس والتعلّم.

يعتبر استخدام التقنيات الحديثة في التعليم؛ جزءاً أساسياًفي العملية التعليمية، إذ تساعد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في تحسين الممارسات التعليمية المقدمة لهم (شقير، 2020). كما أن التقنية قد أصبحت جزءاً من حياة الفرد في معظم المجالات، ومنها: التواصل الاجتماعي، والتعليم والتعلم، والترفيه، وغيرها. ومما لا شك فيه أن التعليم من أهم هذه المجالات تأثراً بالتكنولوجيا عند توظيفه في العملية التعليمية (الشامي والقاضي ،2017). فذوي الإعاقة الفكرية هم أكثر حاجة لهذه التقنيات التعليمية، نظراً لطبيعة خصائصهم وسماتهم التي تتطلب مساعدتهم مقارنة بالطلبة ذوي النمو الطبيعي (الشايع والعبيد، 2014). وقد تناولت في عدد من الدراسات، كدراسة عبد الرازق وآخرين (2019) التي أشارت إلى الدور الإيجابي للتقنيات التعليمية في تحسين قدرات المتعلمين إذ

تساعد على تكرار الخبرات وزيادة دافعيتهم عبر التعزيز وتقديم التغذية الراجعة في عملية التعليم. وذكر علوان (2010) أيضاً: أن التقنيات تساعد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على فهم المناهج الدراسية وتوضيحها لهم، وتحقق الأهداف الضرورية التي يصعب تحقيقها من دون هذه التقنيات، وتجعلهم أكثر حرية للتعلم، وتزيد من اهتمامهم في الموقف الصفي التعليمي، وتنمي قدراتهم وتقوي قوة الملاحظة والثقة لديهم، فيصبحون أكثر تركيزاً وتسهم في التقليل من الشعور بالملل لديهم. ويشير القريني (2014) إلى أهمية استخدام التقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، إذ تسهم في تحسين مهارات التواصل، وإقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وتنمية مهارات الاستقلالية.

مشكلة الدراسة

تعتبر التكنلوجيا المساعدة لذوي الإعاقة الفكرية من الأدوات التي تقلل من آثار الإعاقة، وتوفر لذوي الاعاقة حياة أفضل، تمكنهم من تدبير شؤون حياتهم، وتعزز من فرصهم المهنية من خلال أنشطتهم اليومية، أو في التعليم (عبد الرزاق واخرون، 2019). وتكمن أهمية التكنولوجيا المساندة في قدرتها على معالجة المشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة، وتمكن من دمجهم بالمجتمع من خلال تكييف هذه الأدوات بما يتناسب مع احتياجات ذوي الإعاقة (الخطيب، 2008). كما أن هذه التكنلوجيا تقدم للمعلم العديد من الأدوات التي تمكنه من تقديم المادة العلمية بفاعلية أكثر، وتجعل من مشاركة الطلاب وتواصلهم وتفاعلهم أكثر إيجابية وفاعلية. كما أن التدخلات القائمة على التكنلوجيا المساعدة؛ تسمح للمعلمين من تنظيم المواد التعليمية حسب احتياج كل طالب مما يمكن للطالب الحصول على تعليم فردي مركز أثناء مشاركته في الفصل الدراسي (Shippenet al., 2012).

ونظرا لما يعاني منه ذوو الإعاقة الفكرية من عجز في الأداء الفكري والتكيفي، فإن هذه الصعوبات تؤثر سلبا على حياتهم وفرصة حصولهم على وظيفة بسبب قدراتهم المعرفية المحدودة (Schalock et al., 2021). كما أن ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من صعوبات في التركيز، وضعف مهارات الاتصال، ومشاكل صحية، ما يجعلهم بحاجة إلى المساعدة والاعتماد على الآخرين طوال حياتهم، وتصبح جودة الحياة لهم ولأسرهم أقل، وقد ينتج عن ذلك شعور بالدونية، وعدم الاستقلالية. لذلك ظهرت التكنلوجيا المساندة كأحد الحلول التي تعزز من الاستقلالية في حياتهم اليومية وفي بيئة العمل (Gilson al., 2017). كما أنه في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية يمكن أن نستخدم العديد من المعينات والأدوات التي تتناسب مع الطلاب، مثلا أجهزة الحاسوب المحمول، إذ

يمكن استخدام هذه الأجهزة لمساعدة ذوي الإعاقة الفكرية على أداء مهام متعلقة بالعمل بشكل مستقل من خلال الصوت، الفيديو، والصور.

وفي هذا السياق أكدت الكثير من الدراسات أهمية التقنية المساندة لذوي الإعاقة الفكرية، سواء في مجالهم التعليمي أو في ممارسة حياتهم اليومية مثل دراسة (عبد الرازق وآخرون، 2019؛ مصطفى،2019). إضافة إلى ذلك، أشار النهدي (Alnahdi،2014) إلى أن التقنيات المساندة قد تسهم في مساعدة طلاب ذوي الإعاقة في تعزيز استقلاليتهم وتحسينها، وأن لها الأثر الواضح في أدائهم العلمي، ومشاركتهم داخل الصف، وقدرتهم على إنجاز وحل المهام الأكاديمية الصعبة التي قد تواجههم. علاوة على ذلك أوصت دراسة مصطفى (2019) بضرورة توظيف التقنيات المساعدة في عملية التدريس، وبشكل أساسي مع المتعلمين من ذوي الإعاقة الفكرية، وضرورة أن تشتمل الخطة السنوية لمؤسسات ومراكز التعليم الخاصة بذوي الإعاقة الفكرية على برنامج تدريب للمعلمين تشمل التقنيات والمستحدثات التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم، والعمل على توفير المستلزمات والتقنيات التكنولوجية الحديثة في هذه المراكز. إذ تأتي أهمية التقنيات المساندة في أنها تعزز اكتساب المتعلمين من ذوي الإعاقة الفكرية المهارات والمعارف والمحتوى، خاصة عندما تكون هذه التقنيات مصممة تصميماً جيدًا، وعندما يتم إدارتها بشكل جيد (شقير، 2020).

لذلك، يسعى الباحثان لمعرفة مستوى استخدام التكنولوجيا المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم، إذ إن البحوث المتعلقة باستخدام التكنولوجيا المساعدة لذوي الإعاقة الفكرية وعلاقتها ببعض المتغيرات – بحسب علم الباحثين - قليلة في مجال التربية الخاصة.

أسئلة الدراسة

1. ما مستوى استخدام التكنولوجيا المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام التكنولوجيا المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية وفق متغير الخبرة، التدريب المسبق، المؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى استخدام التكنولوجيا المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية، والفروقات ذات الدلالة الإحصائية في مستوى استخدام التكنولوجيا المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية وفق متغير الخبرة، المؤهل التعليمي، والتدريب المسبق.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

جاءت هذه الدراسة استجابة للتوصيات التي تدعو الى معرفة معوقات استخدام المعلمين للتقنيات المساندة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. كما أنها تفيد في إبراز أهمية التكنلوجيا المساعدة في تقديم خدمات تأهيل وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من خلال الوقوف على الأجهزة والأدوات والبرامج. وندرة الدراسات التي تناولت استخدام التكنلوجيا المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية في القصيم -حسب علم الباحثين-.

الأهمية التطبيقية:

قد تفيد نتائج الدراسة المعلمين في التعرف على أهمية استخدام التكنلوجيا المساعدة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. كما أنها قد تفيد في تقديم إرشادات للمعلمين لتطوير أنفسهم وتحفيزهم لعقد دورات تدريبية بكيفية استخدام التقنيات المساندة لذوي الإعاقة الفكرية. وكذلك قد تفيد صناع القرار من مشرفين وتربويين ومديري مدارس في اتخاذ إجراءات يمكن أن تسهم في توفير التكنلوجيا المساعدة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية في الدراسة الحالية على معرفة مستوى استخدام التكنلوجيا المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المدارس التابعة لإدارة تعليم القصيم بالسعودية.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات ذوي الاعاقة الفكرية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445 هـ.

مصطلحات الدراسة

الإعاقة الفكرية: هو حالة تتميز بقصور في مستوى الأداء الفكري يتراوح ما بين 70 الى 75 في مقياس الذكاء، والسلوك التكيفي التي تشمل المهارات المفاهيمية والاجتماعية، وأنشطة الحياة اليومية وتظهر هذه اعاقة قبل سن 22 (Schalocket al., 2021).

معلمو ذوي الإعاقة الفكرية: "هم الأساتذة المتخصصون في التربية الفكرية؛ حيث يقومون بالعمل على إعداد الخطط التربوية الفردية لكل طالب بحيث يتم تكييفه للاستراتيجيات التعليمية،

ويقومون بالعمل بصورة مباشرة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية" (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية 1437، كما ورد في القحطاني. 2023.ص629).

التقنيات المساندة: هي عبارة عن خدمات أو أجهزة تأهيلية تم إنشاؤها أو كُيفت لتوفر لذوي الإعاقة فرصة تعليمية مساوية لأقرانهم مما يسهم في تحسين عملية التعلم وجودة التعليم وفعاليتها (Chukwuemeka & Samaila, 2020).

الإطار النظري

يعتبر استخدام التكنلوجيا المساعدة وتوظيفها بالتعليم جزءاً أساسياً في التعليم الحالي لأنه يُمكن طلاب ذوي الإعاقة الفكرية من التفاعل مع الآخرين، ويسهل لهم الوصول إلى المناهج والبرامج التعليمية من خلالها (باقبص، 2016)، وتوضح البدو (2020) أن استخدام التكنلوجيا المساعدة يعمل على حل الكثير من المشاكل التي تواجه المعلمين، كما أنها تعتبر وسيلة فعالة في البيئة التعليمية لأنها تعتمد على الأساليب الحديثة بدلا عن القديمة التقليدية. يشير مصطلح التكنلوجيا المساعدة إلى الخدمات والبرامج التي تم تصميمها وتكييفها لمساعدة ذوي الإعاقة في حصولهم على فرص تعليمية مساوية لأقرانهم، وتمكين المعلمين من تحقيق أهداف المناهج الدراسية وتقديمها بفاعلية (Samaila & Chukwuemeka, 2020). فيما أشار عيسى والشهراني (2017) بأنها عبارة عن جهاز أو آلة يتم استخدامها أو التعديل عليها لتكون داعمة لذوي الإعاقة الفكرية مثل استخدام الحاسوب، او الوسائط السمعية، أو الكتب الالكترونية، أو برمجيات التواصل. بينما ذكر المقطري (2017) بأنها عبارة عن منظومة من الأدوات والوسائل التي صنعت أو عدلت لتحسين قدرات ذوي الإعاقة سواء كانت وسيلة نقل أو أداة تعليمية أو طبية. وقد أوضح عثمان (2012) بأن أهمية هذه الأدوات تكمن في أنها تزيد من دافعية الطلاب للتعلم، وتراعي خصائص الطلاب بما يتناسب مع قدراتهم، كما يمكن أن تعزز من عملية التعلم عن طريق التغذية الراجعة، وتسهم في تعليم السلوكيات المرغوب بها من خلال مثيرات تزيد من انتباههم.

من جانب آخر، يتم استخدام التكنلوجيا المساعدة في العديد من المجالات التعليمية، حيث يستخدم لدعم الكتابة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في الكتابة من خلال تحويل النص إلى كلام، ومن خلال استخدام القصص الرقمية وغيرها، كما يساعد الطلاب الذين يواجهون صعوبة في القراءة من خلال تحويل النص المكتوب إلى نص إلكتروني أو تحويله إلى صوت. كما أضاف البلاوي وأحمد (2014) أن التكنلوجيا المساعدة تساعد في جعل مناهج التعليم متاحة للطلاب ذوي الإعاقة

من خلال توفير العديد من التطبيقات التعليمية والأنشطة التفاعلية. ويرى الزهراني ومعاجيني (2019) أنه - عند اختيار التقنيات المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية - لا يتم اختيارها بطريقة عشوائية، وذلك لكي تساعد في تحقيق الأهداف المرجوة، واختيار تقنيات مساندة سهلة غير معقدة وغير مكلفة، ومراعاة أن تناسب مستوى ذوي الإعاقة الفكرية، وتتميز بالجاذبية لتجنبهم الملل، وتتصف بالمرونة وقابليتها للتطوير، وتكون بحالة جيدة وغير تالفة لكي تحقق الأهداف المطلوبة في البيئة التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من البحوث استخدام التكنولوجيا المساعدة لذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بصورة خاصة. وقد حاول الباحثان استعراض أبرز هذه الدراسات وأحدثها. مثلا، هدفت دراسة Ekin et al. (2018) إلى التعرف على فعالية الألعاب الذكية في تدريس مفاهيم الدراسات الاجتماعية عند الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم تصميم موضوع واحد على جهاز الحاسوب لتحديد أثر اللعب على الدراسات الاجتماعية، وتم تطبيقها على عينة من (3) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية. توصلت نتائج الدراسة إلى أن الألعاب الذكية لها أثر إيجابي في تعليم مفاهيم الدراسات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما أن لها أهمية كبيرة في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية لديهم.

كما سعت دراسة Golisz et al. (2018) إلى تحديد التغيرات في الاستقلالية في أنشطة الحياة اليومية بعد دعم التعلم باستخدام التقنيات التكنولوجية، ولتحقيق هدف الدراسة؛ تم استخدام تصميم دراسة حالة مزدوجة الأساس، واستخدام تطبيقات وأجهزة التكنولوجيا اليومية، تم تسجيل أداء المهام المحددة بالفيديو على العينة المكونة من ثلاثة رجال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن في الأداء الوظيفي للعينة في أنشطتها اليومية، وأصبح أداؤهم أكثر فعالية، كما ساعدت التكنولوجيا على الاستقلالية لديهم.

هدفت دراسة مصطفى (2019) إلى التعرف على واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة القابلين للتعلم من وجهة نظر معلميهم، ولتحقيق هدف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام أداة الاستبانة ، وتكونت العينة من (160) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك توافقاً كبيراً في استجابات المعلمين حول واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس أثناء عملهم اليومي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط استجابات أفراد العينة نحو واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تعزى لمتغيرات الجنس والعمر والتخصص في الدرجة الكلية لمستوى الدلالة.

وكما ركزت دراسة Abu Alghayth (2019) إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين حول استخدام التكنولوجيا المساعدة والعناصر التي يأخذها المعلمون في الاعتبار عند الاختيار، والحواجز والموارد اللازمة للاستخدام الفعال للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. لتحقيق أهداف الدراسة؛ أجريت دراسة استقصائية عبر الإنترنت تم نقلها ذاتيًا ومقابلات عبر الإنترنت لجمع البيانات من المشاركين. وتألفت هذه الدراسة من مرحلتين، كمية تليها المقابلات النوعية. تم مسح ما مجموعه 92 مدرسًا للتربية الخاصة من أربعة معاهد تعليمية خاصة، وتم إجراء مقابلة مع خمسة معلمين في المرحلة الثانية لتوفير تفسيرات للبيانات التي تم تحليلها من المرحلة الأولى. أظهرت النتائج أن هناك نقصًا في الاستخدام، حيث أبلغ المعلمون عن استخدام أعلى للتكنولوجيا المنخفضة من التكنولوجيا المتوسطة والتكنولوجيا العالية. وكانت أكثر الحواجز التي تم الإبلاغ عنها هي عدم وجود أجهزة، ونقص التمويل، ونقص في التدريب.

وقد سعت دراسة الجهني (2023) على معرفة تصوّرات المعلمين نحو دمج التقنيات المساندة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقتها بكفاءتهم المهنية، والكشف عن أثر متغير الخبرة في تصوّرات المعلمين للتقنيات المساندة بمدارس جدة، ولتحقيق هدف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام استبانة، وتكونت العينة من (102) من المعلمين والمعلمات، توصلت نتائج الدراسة إلى أن تصورات المعلمين نحو دمج التقنيات المساندة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مرتفعة بدرجة كبيرة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين تصورات المعلمين نحو دمج التقنيات المساندة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وكفاءتهم المهنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين نحو دمج التقنيات المساندة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الخبرة .

كما أشارت دراسة مشرفي (2023) إلى التعرف على واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظر معلميهم في مدينة مكة المكرمة، والتعرف على الفروق بين المعلمين تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانة، وتكونت العينة من (112) معلما، وقد توصلت نتائج

الدراسة أن المعلمين يستخدمون التكنولوجيا المساندة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة مرتفعة، كما أن المعلمين موافقين على: أنه يجب تفعيل استخدام التكنولوجيا المساندة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وركزت دراسة الملعبي (2023) على التعرف على متطلبات استخدام التكنولوجيا في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ومعوقاتها من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استبانة، وتكونت العينة من (224) معلماً ومعلمة. توصلت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين لمتطلبات ومعوقات استخدام التكنولوجيا في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كانت مرتفعة في جميع المجالات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لمعوقات استخدام التكنولوجيا في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظرهم في دولة الكويت تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والجنس.

ايضاً هدفت دراسة Ayantoye (2023) إلى معرفة دور التقنيات المساندة في تعزيز المشاركة عند الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم الأساسي في نيجيريا من وجهة نظر المعلمين، تم استخدام المنهج النوعي، وتم استخدم المقابلة، كانت العينة من (8) معلمين، وتوصلت نتائج الدراسة أن التقنيات المساندة تلعب دوراً حاسماً في تسهيل التعلم الجماعي للأطفال ذوي الإعاقة من خلال تزويدهم بالأدوات التي يحتاجونها للوصول إلى التعليم والمشاركة الكاملة في عملية التعلم. وتستخدم في معالجة القراءة والكتابة والحساب، وتلعب دورًا حاسمًا في تسهيل التعلم المستقل بين الأطفال ذوي الإعاقة. أما التحديات المرتبطة باستخدام التقنيات المساندة فتتمثل في نقص في التدريب، وضعف البنية التحتية.

هدفت دراسة القحطاني (Alkahtani, 2013) إلى استكشاف معرفة المعلمين واستخدامهم للتكنولوجيا المساعدة للطلاب ذوي الاعاقة، ولتحقيق هدف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام أداة الاستبانة والمقابلة، وتكونت العينة من (127) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لا يمتلكون مستوى كافياً من المعرفة والمهارات لاستخدام التكنولوجيا المساعدة، حيث يجب أن يحصل المعلومون على تدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة لزيادة قدراتهم بتطبيق التكنولوجيا المساعدة.

وأجرت باقبص (2016) دراسة تهدف إلى معرفة واقع استخدام المعلمين لتقنيات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في منطقة جدة، وتم استخدام

المنهج الوصفي، وتم استخدام أداة الاستبانة، وتكونت العينة من (80) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن واقع استخدام المعلمين لتقنيات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد كانت متوسطة، وبينت النتائج وجود فروق في واقع الاستخدام تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر فروق تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

كذلك أشارت دراسة البدو (2020) إلى التعرف على وجهة نظر المعلمات نحو فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي لذوي الإعاقة في مدارس دولة الامارات العربية المتحدة، ولتحقيق هدف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام أداة الاستبانة، وتكونت العينة من (70) معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك معوقات لاستخدام تكنولوجيا التعليم المساندة تتمثل في قلة المخصصات المالية، ضعف تأهيل وتدريب المعلم، قلة توفر أجهزة الحاسب الآلي، قلة البرامج الإلكترونية المتخصصة لكل حالة من الحالات ولكل إعاقة، قلة البرامج التعليمية المرتبطة بالمناهج الدراسية، أيضاً قلة الوقت للحصول على التدريب وتدريب الطلاب لاستخدام التكنولوجيا، نقص في استقلالية الطالب.

التعليق على الإطار النظري والدراسات السابقة:

نجد أن جميع الدراسات أشارت إلى اهمية استخدام التقنيات المساندة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، حيث شكلت هذه الدراسات البناء الأولي لهذه الدراسة. كما اتفقت الدراسة من حيث الهدف مع عدد من الدراسات مثل دراسة (البدو، 2020؛ مشرفي، 2023)، ومن حيث المنهجية مع العديد من الدراسات مثل دراسة زين الدين (2020)، ودراسة مصطفى (2020). فيما اختلفت مع بعض الدراسات التي استخدمت المنهج النوعي مثل دراسة Ayantoye (2023) والمنهج الشبه تجريبي مثل دراسة Ekin et al. (2018). كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في معرفة مستوى استخدام التقنيات المساندة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم، ومعرفة المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للتقنيات المساندة من وجهة نظرهم، ومما يميزها في موضوعها ومكان تطبيقها الذي ستتم فيه لندرة أو عدم وجود دراسات قد تناولت هذا الموضوع في منطقة القصيم.

منهج الدراسة

لمعرفة مستوى استخدام التكنولوجيا المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، ويعرف المنهج الوصفي" بأنه

عبارة عن أسلوب يعتمد على جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، أو حدث ما، أو واقع ما؛ وذلك بقصد التعرف على الظاهرة المدروسة وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه، من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه "(عبيدات وآخرون،2012، ص 247).

مجتمع البحث وعينته

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج لذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم، والبالغ عددهم 608 من المعلمين والمعلمات وفقا لدراسة (الوزان والقحص، 2023). تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد المجتمع البالغ عدده 608 باستخدام أسلوب الحصر الشامل للمجتمع. تم استرداد 130 استبانة كاملة، بنسبة مشاركة بلغت 21%. ويوضح الجدول (1) خصائص عينة الدراسة.

جدول 1

وصف عينة الدراسة (ن=116)

العينة		العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	60	46.2%
	من 5 إلى 10 سنوات	38	29.2%
	أكثر من 10 سنوات	32	24.6%
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	93	71.5%
	دراسات عليا	22	17%
	دبلوم	15	11.5%
التدريب المسبق	نعم	59	45.4%
	لا	71	54.6%

أدوات الدراسة

تم تصميم الاستبانة بناء على المراجع السابقة كأداة لجمع البيانات اللازمة من الأفراد والدراسة، باعتبارها أنسب أدوات البحث العلمي التي تحقق أهداف الدراسة الوصفية، تم استخدام مقياس ليكرت المتدرج والمكون من خمسة مستويات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وقد تكونت الأداة من قسمين. يتألف القسم الأول من متغيرات الدراسة

(الخبرة، المؤهل التعليمي، التدريب المسبق)، والقسم الثاني يضم 19 فقرة تقيس مستوى استخدام التكنلوجيا المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية. تحتوي الأداة على 17 فقرة إيجابية وفقرتين سلبيتين. تم عكس ترميز العناصر السلبية (11،10) أثناء التحقق من الاتساق الداخلي. كما تم حذف ٤ فقرات بعد إجراء الاتساق الداخلي لتكون 15 فقرة في صورتها النهائية. وقد تم تصنيف درجة الموافقة على عبارات المقياس وفق الجدول (2).

جدول 2

تصنيف درجة الموافقة على عبارات المقياس

المتوسط الحسابي	درجة التحقق
أقل من 1.80	منخفضة جدا
من 1.80 إلى 2.60	منخفضة
من 2.61 إلى 3.40	متوسطة
من 3.41 إلى 4.20	مرتفع
من 4.21 إلى 5	مرتفع جدا

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة وبلغ عددهم (8) محكمين، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين أكثر من 80% ولم يتم حذف أي فقرة وإنما تمثلت آراؤهم ومقترحاتهم في تعديل صياغة بعض الفقرات كي تصبح أكثر ملاءمة مع هدف الاستبانة. وتم إعادة صياغة أداة الدراسة ليستقر الوضع النهائي الذي تم توزيعه على عينة الدراسة..

الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي):

تم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، من غير المشمولين بعينتها الأساسية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قيم معاملات الارتباط، وفق جدول (3).

جدول 3

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور

الدرجة الكلية لمستوى استخدام التكنولوجيا المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية							
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.854	6	**0.789	11	0.404	16	**0.589
2	0.442	7	**0.642	12	**0.861	17	**0.850
3	**0.706	8	**0.672	13	**0.622	18	**0.806
4	**0.732	9	**0.855	14	**0.740	19	0.108
5	**0.865	10	0.066	15	**0.811		

* دالة عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل؛ ** دالة عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل.

تفسر النتائج في الجداول رقم (3) أن معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، ماعدا الفقرات (2،10،11،19). لذلك، تم حذفها ليكون الاتساق الداخلي للاستبانة استخدام التكنولوجيا المساعدة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية متماسكاً داخلياً بشكل دال إحصائياً.

ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) عل العينة الاستطلاعية، ووفقا للجدول (4)، معاملات الدالة تشير إلى معامل ثابت ومرتفع.

جدول 4

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات محاور الاستبانة

محاورالاداة	عدد الفقرات	قيم ألفا-كرونباخ
مستوى استخدام التكنولوجيا المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية	15	0.94

الأساليب الإحصائية

تم الاستفادة من برنامج SPSS لإجراء التحليلات، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (pearson Correlation) للتأكد من الاتساق الداخلي، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbachs alpha)

للتأكد من ثبات الأداة. كما تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للإجابة عن السؤال الأول. وتم استخدام اختبار independent sample t test لعينتين مستقلتين لمتغير التدريب المسبق، وتم استخدام اختبار Kruskal-Wallis لمتغير الخبرة والمؤهل التعليمي لعدم تكافؤ الاستجابات.

نتائج البحث ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى استخدام التكنولوجيا المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟".

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان باستخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة التحقق من جميع بنود الأداة. كما تم استخراج المتوسط العام والانحراف المعياري للأداة، المتوسط العام، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول 5

المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية

م*	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	استخدم أجهزة الحاسب الآلي وتطبيقاته في المواقف التعليمية	4.29	0.72	مرتفعة جدا	2
3	تنمي التقنيات المساندة مهارات التواصل بين المعلم والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	4.14	0.75	مرتفعة	5
4	أراعي خصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام التكنولوجيا المساعدة	4.12	0.58	مرتفعة	7
5	لدي الخبرة الكافية باستخدام التكنولوجيا المساعدة في التعليم	3.88	0.81	مرتفعة	11
6	استخدم التكنولوجيا المساعدة في تحضير وإنجاز دروسي	4.06	0.75	مرتفعة	9
7	أزيد التفاعل بين الطلاب في المواقف التعليمية باستخدام التكنولوجيا المساعدة	4.16	0.73	مرتفعة	4
8	أشارك طلابي في الأنشطة التعليمية التي تتطلب استخدام التكنولوجيا المساعدة	4.06	0.72	مرتفعة	م9
9	استخدام التكنولوجيا المساعدة يساعدني على تحسين	4.10	0.66	مرتفعة	8

م*	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	الأداء الأكاديمي للطلاب.				
12	استخدام التكنلوجيا المساعدة يساعدني في التطوير مهنيا.	4.13	0.78	مرتفعة	**6**
13	أختار أساليب وطرق تدريس حديثة باستخدام التقنيات المساندة.	4.05	0.70	مرتفعة	**10**
14	استخدم التقنيات المساعدة بشكل آمن	4.33	0.71	مرتفعة جدا	**1**
15	استخدم التقنيات المساندة في التغذية الراجعة للطلاب.	3.84	0.87	مرتفعة	**12**
16	أفضل اصطحاب الطلاب لمعمل الحاسب عند تدريس بعض الموضوعات.	3.75	0.94	مرتفعة	**14**
17	أفعل دور أولياء الأمور في تعليم أبنائهم عن طريق التكنلوجيا المساعدة.	3.83	0.93	مرتفعة	**13**
18	أختار الوسائل التقنية المناسبة بما يتوافق مع أهداف المنهج.	4.23	0.65	مرتفعة جدا	**3**
	المتوسط العام	4.06	0.80		

**تم إزالة الفقرة رقم (19، 11، 10، 2) بناءً على الاتساق الداخلي.*

وفقا للنتائج الموضحة في الجدول (5)، أظهرت النتائج وجود درجة تحقق مرتفعة في مستوى استخدام المعلمين للتقنيات المساعدة في تدريس الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية بمنطقة القصيم؛ اذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات المشاركين (4.06) بانحراف معياري قدره (0.80)؛ مما يشير إلى أن المعلمين يستخدمون التقنيات المساعدة داخل فصولهم بدرجة مرتفعة. يعزو الباحثان النتيجة إلى معرفة المعلم بأن التكنلوجيا المساعدة تساعد في تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلاب، وتوفر بيئة تعليمية تفاعلية. كذلك، نتيجة للدعم غير المحدود من وزارة التعليم تجاه ذوي الإعاقة، وتوفير كافة الخدمات والبرامج التي تمكنهم من الوصول إلى المنهج بسهولة، والتفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي. وجاءت النتائج الحالية متوافقة مع ما آلت إليه دراسة المقطري (2017) التي توصلت

نتائجها إلى أن استخدام التقنيات المساعدة - بشكل عام - مع الطلبة ذوي الإعاقة جاءت بتقدير عال، كما اتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة زين الدين (2020) التي اظهرت أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا لتدريس ذوي الإعاقة في ظل جائحة كورونا بمصر جاءت بدرجة عالية. بالمقابل لم تتفق الدراسة الحالية مع دراسة باقبص (2016) التي أظهرت أن واقع استخدام المعلمين لتقنيات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد كانت متوسطة.

جاءت الفقرة رقم (14) ونصها: "اختار الوسائل التقنية المناسبة بما يتوافق مع أهداف المنهج" بمستوى (مرتفعة جدا)، مما يشير إلى أن المعلمين يتعاملون مع التقنيات المساعدة بما يخدم البيئة التعليمية والمنهج المقدم للطلاب. يشير (Florian, 2017) الى ان أبرز أنواع التقنيات المساندة التي تنفذ داخل الفصل هي التطبيقات التعليمية والأنشطة التفاعلية المستندة على الويب والسبورة الذكية، حيث يتم استخدام القلم والورقة بشكل فعال من قبل ذوي الإعاقة الفكرية. كذلك، جاءت الفقرة المتعلقة باستخدام أجهزة الحاسب الآلي في المواقف التعليمية " بمستوى استخدام مرتفع، مما يشير إلى حرص المعلمين على استخدام أحدث التقنيات، ولما يحتويه الحاسوب من برامج وتطبيقات تساعد المعلم على التفاعل مع طلابه بشكل إيجابي. ونظرا لما يعانيه ذوو الإعاقة الفكرية من قصور في الكثير من مهارات التواصل وأنشطة الحياة اليومية، من الممكن أن يكون الحاسوب هو الوسيلة المناسبة في تحفيز ذوي الإعاقة للتعلم واكتساب المهارات. كما أن هناك العديد من الممارسات المبنية على الأدلة تعتمد على الحاسوب مثل النمذجة الفيديو، القصص الرقمية، الرسومات ثلاثية الأبعاد (Fatikhova & Sayftudiyarova, 2017).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام التكنولوجيا المساعدة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية وفق متغير الخبرة، التدريب المسبق، المؤهل العلمي؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار Independent sample t test لعينتين مستقلتين لمتغير التدريب المسبق، وذلك لعدم تكافؤ الاستجابات، تم استخدام اختبار Kruskal-Wallis لمتغير الخبرة والمؤهل التعليمي، كما هو مبين في الجدول (6) و (7).

جدول 6

اختبار كروسكال واليس للمقارنة بين متوسطات رتب درجات استجابات مستوى استخدام التقنيات المساعدة وفقا لمتغير المؤهل العلمي والخبرة التعليمية

المتغير التابع	حضر دورة تدريبية أو أكثر		لم يحضر دورة تدريبية		قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
استخدام التقنيات المساعدة	4.12	0.41	4.01	0.38	-1.51	128	**0.13**	**غير دالة**

جدول 7

اختبار كروسكال واليس للمقارنة بين متوسطات رتب درجات استجابات مستوى استخدام التقنيات المساعدة وفقا لمتغير المؤهل العلمي والخبرة التعليمية

المحور	التخصص	العدد	متوسط الرتب	قيمة اختبار (H)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	93	65.76	0.068	0,96	**غير دالة**
	دراسات عليا	22	63.68			
	دبلوم تربوي	15	66.57			
الخبرة التعليمية	أقل من 5 سنوات	60	65.06	0.53	0.76	**غير دالة**
	من 5 الى 10 سنوات	38	62.87			
	أكثر من 10 سنوات	32	69.39			

وفقا للنتائج الموضحة في الجدول (6)، أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المعلمين الذين حضروا دورة أو أكثر في مجال التقنيات المساعدة والمعلمين الذين لم يسبق لهم حضور أي دورة تدريبية في استخدام التقنيات المساعدة مع طلاب ذوى الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم، اذ بلغت قيمة ت المحسوبة (1.51-)، وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن الحد المسموح به ($\alpha \leq 0.05$)، بمعنى أن متوسطات المجموعتين وفق متغير الدورات التدريبية جاءت متقاربة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بينهما؛ مما يشير إلى أن متغير

الدورات التدريبية لا أثر له في استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتقنيات المساندة بمنطقة القصيم. يعزو الباحثان سبب هذه النتيجة أن استخدام التقنيات المساعدة أصبح من متطلبات العمل مع ذوي الإعاقة الفكرية وأمرا ملحا في عصرنا الحالي. كما أن العديد من القوانين والتشريعات تدعم التقنيات المساعدة مثل قانون كل طالب ينجح يدعم استخدام التكنلوجيا المساعدة في الفصل المدرسي لتعزيز الوسائل التعليمية، وقانون الأفراد ذوي الإعاقة الذي يدعو لزيادة الوصول إلى التقنيات المساعدة وتوفيرها لجميع ذوي الإعاقة (Gartin & Murdick, 2005) بالمقابل، لا يمكننا تجاهل التدريب على استخدام التقنيات المساعدة. هذه النتيجة تختلف مع عدد من الدراسات التي أكدت أن التدريب والالتحاق بالدورات وورش العمل يسهم بصورة كبيرة في استخدام التقنيات المساعدة بشكل أكثر فاعلية. مثلا دراسة (Connor et al., 2018) التي أشارت إلى أن إعداد المعلم لاستخدام التكنلوجيا المساعدة يعزز من تقبل المعلم في استخدامها وتكييفها بما يتناسب مع طلابهم. كما دعت دراسة (King & Allen, 2018) إلى أنه ينبغي تدريب المعلمين على أن يكونوا أكثر تفاعلا مع التقنيات المساعدة وقادرين على اتخاذ القرار في تحديد التقنية المناسبة وتكييفها مع الطلاب. فيما يتعلق بمتغير الخبرة والمؤهل العليمي، فوفقا للنتائج الموضحة في الجدول (7)، أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استخدام معلمي الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية للتقنيات المساندة في التدريس بمنطقة القصيم تعزى للمؤهل العلمي ومتغير الخبرة، مما يشير إلى أن متغير المؤهل الدراسي والخبرة لا أثر له في استخدام المعلمين للتقنيات المساندة في تدريس الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية. وجاءت النتائج الحالية متفقة بشكل جزئي مع ما آلت اليه دراسة باقبص (2016) التي كشفت عن وجود فروق في واقع استخدام المعلمين لتقنيات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر فروق تعزى لسنوات الخبرة. كذلك اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة الجهني (2023) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين نحو دمج التقنيات المساندة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1. برغم من عدم وجود تأثير في متغير التدريب المسبق فإن من الضروري إجراء دورات تدريبية قبل أو أثناء الخدمة للمعلمين فيما يتعلق باستخدام التقنيات المساعدة.
2. العمل على زيادة الاعتمادات المالية المخصصة لتقنيات التعليم المساندة للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية.
3. تشجيع الأبحاث والتجارب التربوية في مجال ذوي الاعاقات.
4. تقديم برامج توعية للمعلمين حول أساليب التدريس باستخدام التقنيات المساندة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
5. نظرا لما لاقت استخدام التقنيات المساعدة من رواج بين المعلمين، فهم بحاجة إلى منصة تعليمية توفر أحدث التقنيات المساعدة المبنية على الأدلة وإتاحتها للمعلمين للاستفادة منها، وتكييف أدواتها في خدمة طلابهم.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- استخدام التقنيات المساندة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بمهارات التواصل.
- استخدام التقنيات المساندة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بالتفوق الدراسي لديهم.
- اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنيات المساندة في تعليم الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية وعلاقتها بكفاءتهم المهنية.

المراجع

اولاً: المراجع العربية:

البدو، أمل محمد عبد الله. (2020). فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس من وجهة نظر المعلمين، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3* (1)، 273-304.

البيلاوي، إيهاب عبد العزيز، أحمد ياسر سعد (2014)، *التقنيات التعليمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة*، الطبعة الثانية، الرياض دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الجهني، بشاير محمد عبد الله. (2023). تصوّرات المعلمين نحو دمج التقنيات المساندة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقتها بكفاءتهم المهنية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 7(25)،85-120.

الخطيب، نايف. (2008) .معيقات تنفيذ منهاج تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المحافظات الشمالية في فلسطين .(Doctoral dissertation, AL-Quds University)

الزهراني، مشاعل ناصر ومعاجيني، فايز. (2019). واقع استخدام التقنية المساندة في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة، المجلة *الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، (16)، 137-194.

الشامي، إيناس عبد المعز والقاضي، لمياء محمود محمد. (2017). أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى الطالبة المعلمة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية*، 32 (4)،123-154.

الشايع، حصة؛ العبيد، أفنان .(2014). *تقنيات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة*.مكتبة الرشد.

الشريف، بندر بن أحمد بن علي. (2017). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في مادة الحاسب الآلي على التحصيل لطلاب الصف الثالث الثانوي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 6*، 220-233.

العتيبي، عبد الهادي عبد الله. (2020). مستوى تطبيق الكفايات التكنولوجية المساندة لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل،10* (38)،38 -79.

القريني، تركي. (2014). العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الاعاقات المتعددة واتجاهات معلميهم نحو استخدامها معهم. *مجلة العلوم التربوية* ، 26 (3)، 559-582.

القحطاني، يحيى ناصر محمد. (2023). أساليب ومعوقات تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية*، (32)، 623-648.

المقطري، ياسين (2017) واقع استخدام معلمات مدارس الدمج للتقنيات المساعدة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض المدارس الحكومية بالتعليم الأساسي في الإمارات. *مجلة العلوم التربوية*، 25 (1)، 32 - 65.

الملعبي، فهد. (2023). متطلبات استخدام التكنولوجيا في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية ومعوقاتها من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت .*مجلة كلية التربية-جامعة الإسكندرية*.173-147 , (4)*33* ,

الوزان، عبدالعزيز؛ القحص، ندى. (2023). معوقات استخدام تقنية الواقع المعزَّز مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم في مدارس الدمج: دراسة وصفية .*مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (33).

باقبص، حنان. (2016) مدى معرفة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز بالتقنيات والخدمات المساعدة - جدة *مجلة الطفولة والتربية*، 8، 25، 171-214.

شقير، زينب محمود. (2020) .الفعاليات الإيجابيات للتكنولوجيا الحديثة والتقنيات المساندة في مجال العاديين والمعاقين. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4*(11)، 201- 224.

زين الدين، رحاب. (2020). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل جائحة كورونا. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4(14)، 21-52.

عبد الرازق، شيماء عوض، حسن، إسماعيل محمد إسماعيل، جاد المولي، الغول، ريهام محمد أحمد. (2019). تصميم بيئة تعليم إلكترونية مدمجة بتكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية الانتباه البصري لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 107(6)، 965-999.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد. (2012). *البحث العلمي. مفهومه، أدواته*. إشراقات للطباعة والنشر.

عثمان، خالد عبد الحميد (2012). التكنولوجيا المساندة المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة دراسة مقارنة بين مساري الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة بني سويف، 9 (64)، 209-262.

علوان، يحي. (2010). النظام التربوي في ظل تكنولوجيا المعلوماتية - الواقع والافاق - *الملتقى الدولي حول المعرفة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية*، جامعة محمد خيضر ببسكرة.

عيسى، أحمد والشهراني، محمد (2017) تقييم استخدام التقنيات المساندة لتمكين دمج الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المختصين والمعلمين في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 6، (21)، 1-53.

مصطفى، محمد عبد القادر. (2019). *واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس ذوي الاعاقة الذهنية البسيطة القابلة للتعلم من وجهة نظر معلميهم في فلسطين* [رسالة ماجستير منشورة] جامعة النجاح الوطنية.

مشرفي، ماجد محمد إسماعيل ومحمد، هاني سعيد حسن. (2023). واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*،21 (21)،29-67.

Arabic References

al-Badw, Amal Muḥammad ʿAbd Allāh. (2020). fāʿilīyat istikhdām Tiknūlūjiyā al-Taʿlīm al-Musānidah fī al-Damj al-tarbawī li-dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah bālmdrās min wijhat naẓar al-Muʿallimīn, *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Buḥūth fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 3* (1), 273-304.

al-Biblāwī, Īhāb ʿAbd al-ʿAzīz, Aḥmad Yāsir Saʿd (2014), *al-Tiqnīyāt al-taʿlīmīyah al-Musāʿadah li-dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah, al-Ṭabʿah al-thāniyah*, al-Riyāḍ Dār al-Zahrāʾ lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Juhanī, Bashāyir Muḥammad ʿAbd Allāh. (2023). tṣwwrāt al-Muʿallimīn Naḥwa Damaj al-Tiqnīyāt al-Musānidah fī tadrīs al-ṭalabah dhawī al-iʿāqah al-fikrīyah wa-ʿalāqatuhā bkfāʾthm al-mihnīyah. *al-Majallah al-ʿArabīyah li-ʿUlūm al-iʿāqah wa-al-mawhibah, 7 (25), 85-120.*

al-Khaṭīb, Nāyif. (2008). *mʿyqāt Tanfīdh Minhāj Tiknūlūjiyā al-maʿlūmāt lil-marḥalah al-thānawīyah min wijhat naẓar Muʿallimī al-muḥāfaẓāt al-Shamālīyah fī Filasṭīn* (Doctoral dissertation, AL-Quds University).

al-Zahrānī, Mashāʿil Nāṣir wmʿājyny, Fāyiz. (2019). wāqiʿ istikhdām al-Tiqniyah al-Musānidah fī Taʿlīm al-ṭalabah dhawī Iḍṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud fī Madīnat Jiddah*, al-Majallah al-Dawlīyah li-ʿUlūm wa-ta'hīl dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah, (16),* 137-194.

al-Shāmī, Īnās ʿAbd al-Muʿizz wa-al-Qāḍī, Lamyāʾ Maḥmūd Muḥammad. (2017). Athar Barnāmaj tadrībī li-istikhdām Tiqniyāt al-wāqiʿ al-muʿazzaz fī taṣmīm wa-intāj al-durūs al-iliktrūnīyah ladá al-ṭālibah al-Maʿlamah bi-Kullīyat al-iqtiṣād al-manzilī Jāmiʿat al-Azhar. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat al-Minūfīyah, 32* (4), 123-154.

al-Shāyiʿ, Ḥuṣṣah ; al-ʿUbayd, Afnān. (2014). Tiqniyāt al-Taʿlīm li-dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah. Maktabat al-Rushd.

al-Sharīf, Bandar ibn Aḥmad ibn ʿAlī. (2017). Athar istikhdām Taqnīyat al-wāqiʿ al-muʿazzaz fī māddat al-Ḥāsib al-Ālī ʿalá al-taḥṣīl li-ṭullāb al-ṣaff al-thālith al-thānawī. *al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawlīyah al-mutakhaṣṣiṣah, 6,* 220-233.

al-ʿUtaybī, ʿAbd al-Hādī ʿAbd Allāh. (2020). mustawá taṭbīq al-kifāyāt al-Tiknūlūjīyah al-Musānidah ladá Muʿallimī al-ṭullāb dhawī al-iʿāqah al-ʿaqlīyah fī ḍawʾ baʿḍ al-mutaghayyirāt. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl, 10* (38), 38-79.

al-Qarīnī, Turkī. (2014). al-ʿawāmil al-mu'aththirah fī tadannī mustawá istikhdām al-Tiqniyah al-Musāʿadah maʿa al-talāmīdh dhawī alāʿāqāt al-mutaʿaddidah wa-ittijāhāt muʿallimīhim Naḥwa istikhdāmihā maʿahum. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 26* (3), 559-582.

al-Qaḥṭānī, Yaḥyá Nāṣir Muḥammad. (2023). Asālīb wa-muʿawwiqāt taʿdīl al-sulūkīyāt ghayr almrghwb fīhā li-dhawī al-iʿāqah al-fikrīyah min wijhat naẓar al-Muʿallimīn. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa al-Dirāsāt al-Insānīyah, (32*), 623-648.

al-Miqṭarī, Yāsīn (2017) wāqiʿ istikhdām muʿallimāt Madāris al-Damj lil-taqnīyāt al-Musāʿadah maʿa al-ṭalabah dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah fī baʿḍ al-Madāris al-ḥukūmīyah bi-al-taʿlīm al-asāsī fī al-Imārāt. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 25* (1), 32-65.

Almlʿby, Fahd. (2023). Mutaṭallabāt istikhdām al-tiknūlūjiyā fī Taʿlīm al-ṭalabah dhawī al-iʿāqah al-ʿaqlīyah wa-muʿawwiqātihā min wijhat naẓar al-Muʿallimīn fī Dawlat al-Kuwayt. *Majallat Kullīyat altrbyt-jāmʿh al'sکndryh, 33* (4), 147-173.

al-Wazzān, ʻAbd-al-ʻAzīz ; al-Qaḥṣ, Nadá. (2023). Muʻawwiqāt istikhdām Taqnīyat al-wāqiʻ almʻzaaz maʻa al-ṭullāb dhawī al-iʻāqah al-fikrīyah min wijhat naẓar muʻallimīhim fī Madāris al-Damj : dirāsah waṣfīyah. *Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, (33).*

Bāqabaṣ, Ḥanān. (2016) Madá maʻrifat dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah fī Jāmiʻat al-Malik ʻAbd al-ʻAzīz bāltqnyāt wa-al-Khidmāt al-Musāʻadah-Jiddah *Majallat al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah, 8, 25*, 171-214.

Shqىr, zىnb Maḥmūd. (2020). alfʻālyāt al-ījābīyāt lil-Tiknūlūjiyā al-ḥadīthah wa-al-taqniyāt al-Musānidah fī majāl alʻādyyn wālmʻāqyn. *al-Majallah al-ʻArabīyah li-ʻUlūm al-iʻāqah wa-al-mawhibah, 4* (11), 201-224.

Zayn al-Dīn, Riḥāb. (2020). Ittijāhāt Muʻallimī al-Tarbiyah al-khāṣṣah Naḥwa Tawẓīf al-tiknūlūjiyā fī tadrīs dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah fī ẓill jā'ḥh kwrwnā. *al-Majallah al-ʻArabīyah li-ʻUlūm al-iʻāqah wa-al-mawhibah, 4 (*14), 21-52.

ʻAbd al-Rāziq, Shaymāʼ ʻAwaḍ, Ḥasan, Ismāʻīl Muḥammad Ismāʻīl, Jād al-Mawlá, al-Ghūl, Rīhām Muḥammad Aḥmad. (2019). taṣmīm biʼat Taʻlīm iliktrūnīyah mdmjh btknwlwjyā al-wāqiʻ almuʻazzaz li-Tanmiyat alāntbāh al-Baṣrī ladá al-talāmīdh al-muʻāqīn ʻqlyan alqāblyn lltʻlm. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah, 107* (6), 965-999.

ʻUbaydāt, Dhūqān wʻds, ʻAbd al-Raḥmān wa-ʻAbd al-Ḥaqq, Kāyid. (2012). *al-Baḥth al-ʻIlmī. mafhūmuhu, adawātuh*. Ishrāqāt lil-Ṭibāʻah wa-al-Nashr.

ʻUthmān, Khālid ʻAbd al-Ḥamīd (2012). al-tiknūlūjiyā al-Musānidah al-muqaddimah li-dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah dirāsah muqāranah bayna Masārī al-iʻāqah al-ʻaqlīyah wṣʻwbāt al-taʻallum, *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Banī Suwayf, 9*(64), 209-262.

ʻAlwān, Yaḥyá. (2010). *al-niẓām al-tarbawī fī ẓill Tiknūlūjiyā al-maʻlūmātīyah-al-wāqiʻ wa-al-āfāq-al-Multaqá al-dawlī ḥawla al-Maʻrifah wa-al-niẓām al-tarbawī fī al-Jazāʼir wa-bāqī al-Duwal al-ʻArabīyah*, Jāmiʻat Muḥammad Khayḍar bbskrh.

ʻĪsá, Aḥmad wālshhrāny, Muḥammad (2017) Taqyīm istikhdām al-Tiqnīyāt al-Musānidah ltmkyn Damaj al-ṣumm wa-ḍiʻāf al-samʻ min wijhat naẓar al-mukhtaṣṣīn wa-al-muʻallimīn fī al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʼhīl, 6,* (21), 1-53.

Muṣṭafá, Muḥammad ʻAbd al-Qādir. (2019). *wāqiʻ istikhdām Tiknūlūjiyā al-Taʻlīm fī tadrīs dhawī al-iʻāqah al-dhihnīyah al-basīṭah al-qābilah lltʻlm min wijhat naẓar muʻallimīhim fī Filasṭīn* (Risālat mājistīr manshūrah), Jāmiʻat al-Najāḥ al-Waṭanīyah.

Musharrafī, Mājid Muḥammad Ismāʻīl wa-Muḥammad, Hānī Saʻīd Ḥasan. (2023). wāqʻ istikhdām mʻlmy alṭlāb dhawī al-iʻāqah alfkryh lil-Tiknūlūjiyā almsāndh min wijhat nẓrhm fy mdynh mkh almkrmh. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wālnwʻyh, 21* (21), 29-67.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Abu Alghayth,khalid Mohammed. (2019). *The use of assistive technology with students with severe intellectual and developmental disabilities in Saudi Arabia*: Teachers' perspectives. University of South Florida.

Ayantoye, S. K. (2023*). Role of assistive technology in enhancing participation of children with disabilities in basic education in Nigeria*. Exploring the Perspective of Special Education Teachers.

Alkahtani, K. D. (2013). Teachers' knowledge and use of assistive technology for students with special educational needs. *Journal of Studies in Education*, *3*(2), 65-86.

Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 18-23.

Connor, A., Kuo, H. J., & Leahy, M. J. (2018). Assistive technology in pre-service rehabilitation counselor education: A new approach to team collaboration. *Rehabilitation research, policy, and education*, *32*(1), 20-37.

Chukwuemeka, E. J., & Samaila, D. (2020). Teachers' perception and factors limiting the use of high-tech assistive technology in special education schools in North-West Nigeria. *Contemporary Educational Technology, 11*(1), 99-109.

Ekin, C. C., Cagiltay, K., & Karasu, N. (2018). Effectiveness of smart toy applications in teaching children with intellectual disability. *Journal of systems Architecture, 89*, 41-48.

Florian, I. (2017). The sage handbook of special education. *Sage publication Ltd*, London.

Fatikhova, L. F., & Sayfutdiyarova, E. F. (2017). Improvement of Methodology of Teaching Natural Science for Students with Intellectual Disabilities by Means of 3D-Graphics. *European Journal of Contemporary Education, 6*(2), 229–239.

Gartin, B. C., & Murdick, N. L. (2005). Idea 2004: The IEP. *Remedial and special education, 26*(6), 327-331.

Gilson C. B., Carter E. W., Biggs E. E. (2017). Systematic review of instructional methods to teach employment skills to secondary students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42, 89–107.

Golisz, K., Waldman-Levi, A., Swierat, R. P., & Toglia, J. (2018). Adults with intellectual disabilities: Case studies using everyday technology to support daily living skills. *British Journal of Occupational Therapy*, 81(9), 514-524.

King, L. H., & Allen, A. E. (2018). Beyond preservice special educators: Embedding assistive technology content throughout a teacher education program of study. *Rural Special Education Quarterly*, *37*(4), 228-234.

Onivehu, A. O., Ohawuiro, O. E., & Oyeniran, B. J. (2017). Teachers' Attitude and Competence in the Use of Assistive Technologies in Special Needs Schools. *Acta Didactica Napocensia*, 10(4), 21-32.

Shippen, M. E., Morton, R. C., Flynt, S. W., Houchins, D. E., & Smitherman, T. (2012). Efficacy of a computer-based program on acquisition of reading skills of incarcerated youth. *Remedial and Special Education*, 33, 14-22.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 126*(6), 439-442.

Thurm, A., Farmer, C., Salzman, E., Lord, C., & Bishop, S. (2019). State of the field: Differentiating intellectual disability from autism spectrum disorder. *Frontiers in psychiatry*, 10, 526.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 08/ 06/ 2024م
تاريخ القبـول: 21/ 07/ 2024م

درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم

مياسة يوسف القطب*
q.mayyasa@gmail.com

أسيل سعيد جبرين الحسنات**
aseel2002.2020@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ قامتا بتطوير استبانة للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس تكونت من (5) معايير اشتملت على (56) مؤشراً؛ معيار المساواة والمواطنة الرقمية ويتضمن (7) مؤشرات، معيار الرؤية والخطط الاستراتيجية ويتضمن (16) مؤشراً، معيار تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية ويتضمن (9) مؤشرات، معيار تصميم الأنظمة والموارد ويتضمن (12) مؤشراً، ومعيار التعلم المهني المستمر ويتضمن (12) مؤشراً. تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين في العام الدراسي (2023\2024)، وتكونت العينة البالغ عددها (214) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية المتيسرة. وقد كشفت نتائج الدراسة بأن درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة متوسطة على مستوى المعايير مجتمعة، وعلى مستوى كل معيار على حدة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة تطبيق قادة المدارس المعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا التعليم، معايير تكنولوجيا التعليم ، القيادة المدرسية.

* طالب الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية - كلية الدراسات العليا – جامعة القدس- فلسطين.
** طالبة الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية –كلية الدراسات العليا – جامعة القدس- فلسطين

للاقتباس: القطب، مياسة يوسف، الحسنات؛ أسيل سعيد جبرين. (2024). درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم"، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(4)، 380-416.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2260

OPEN ACCESS
Received: 08-06-2024
Accepted: 21-07-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Educational Technology Standards Application Level by Public School Leaders in Palestine

Mayyasa Yousef Al-Qutob*
g.mayyasa@gmail.com

Aseel Saeed Jibrin Al-Hasanat **
aseel2002.2020@gmail.com

Abstract.

This study aimed to investigate the extent of implementing educational technology standards by public school leaders in Palestine. To achieve this objective, the descriptive analytical method was employed. A questionnaire was developed, comprising five standards and (56) indicators: Equality and Digital Citizenship Standard (7 indicators), Vision and Strategic Plans Standard (16 indicators), Creating a Technological Culture in the School Environment Standard (9 indicators), System and Resource Design Standard (12 indicators), Continuous Professional Learning Standard (12 indicators). The study population consisted of all teachers working in public schools in the northern governorates in Palestine for the academic year 2023/2024. A sample, consisting of (214) teachers, was selected through a convenient sampling method. The study revealed that the implementation of educational technology standards by school leaders was moderate both overall and for each individual standard. The results also showed no significant differences in the extent of implementation of educational technology standards by school leaders from the teachers' perspectives based on gender, experience, or academic qualification.

Keywords: Educational Technology, Technology Standards in Education, School Leadership.

*

* PhD Scholar in Educational Leadership and Administration - Faculty of Graduate Studies - Al-Quds University – Palestine

**. PhD Scholar in Educational Leadership and Administration - Faculty of Graduate Studies - Al-Quds University - Palestine.

Cite this article as:: Al-Qutob, Mayyasa Yousef. & Al-Hasanat, Aseel Saeed Jibrin. (2024). Educational Technology Standards Application Level by Public School Leaders in Palestine. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(4) 380-416

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة:

تزامنًا مع الثورة التي أحدثتها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مختلف جوانب الحياة، شهد التعليم وإدارته تطورًا مستمرًا تمثل في سلسلة من الإصلاحات والبرامج الهادفة إلى تحسين مخرجات النظم التعليمية. ونتيجةً لذلك، طرأت تغييرات جذرية على مهام ومجالات القيادات المدرسية، إذ اتسعت وتعقدت لتتجاوز الأدوار التقليدية. إذ فرض دخول التكنولوجيا الحديثة إلى المدارس على القادة اعتماد أساليب تعليمية فعالة لتحسين أداء مؤسساتهم وزيادة قدراتها الإبداعية. ويُعد تطوير الأداء الإداري بما يتناسب مع طبيعة الوظيفة وحجم المسؤوليات من أبرز سمات القائد المدرسي الناجح (أبو عاصي، 2021).

تتطلب التطورات التكنولوجية من القيادات المدرسية تبني أبعاد التكنولوجيا الإدارية كوسيلة حديثة لإدارة المدارس، وهذا ما أوصت به دراسة أبو الوفا وآخرين (2018). إذ يجب على القائد التربوي إدراك الحاجة لإدخال تكنولوجيا التعليم ضمن عمل المدرسة، وتوظيفها من خلال إيجاد بيئات تعليمية محفزة ومناخ صحي سليم. فالإدارة المدرسية الفعالة هي التي تبرز رؤيتها حول أهمية توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية وتحث الجميع على تحقيق الأهداف المشتركة من خلال استخدام فعال لتكنولوجيا التعلم (السبيل، 2013).

يهدف علم تكنولوجيا التعليم إلى تحقيق كفاءة عملية التعلم من خلال توظيف جميع العناصر البشرية والتكنولوجية المتاحة، إذ يحدث تفاعل مستمر بين هذه العناصر المباشرة وغير المباشرة المؤثرة في عملية التعلم (عبد العليم، 2019). ويؤكد أمين (2014) على أن التوظيف الفعال لتكنولوجيا التعليم له أثر ملموس في توسيع إمكانيات التعلم للجميع، ويرتبط الأداء الفعال باستخدام الممارسات النشطة والأعمال الذاتية المستقلة، مما يعزز قدرة المتعلم على نقل وإنتاج المعرفة.

وهنا تبرز الحاجة إلى قادة مدارس قادرين على وضع خطط فعّالة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم. إذ إن مشروعات التطوير التربوي تعتمد على نوعية القادة وقدرتهم على توجيه المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا. لذا، من الضروري وضع معايير تكنولوجية توجه ممارسات القادة التربويين لضمان مواكبة الثورة العلمية والتكنولوجية (Leithwood & Jantzi, 2006).

في حين أكدت العديد من الدراسات على أهمية توظيف الإدارة المدرسية لتكنولوجيا ومنها دراسة (AlShammari, 2010) ودراسة النعمان (2016)، لما لها من أثر إيجابي على الأداء المدرسي ككل.

لقد سوّغ ما سبق للباحثتين القيام بهذه الدراسة بهدف تعرف درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

تعد تكنولوجيا التعليم واحدة من أبرز مفاهيم العصر الحديث المرتبطة بشكل وثيق بالتعليم، لما لها من آثار جوهرية على العملية التعليمية. لذا، يجب على قادة المدارس تطبيق هذه التكنولوجيا واستخدامها بفعالية.

لكن على الرغم من الجهود المبذولة، التي تتضمن تنفيذ برامج تدريبية تهدف إلى تنمية الكفايات التكنولوجية لدى القادة وتوظيف التكنولوجيا بشكل فعال، إلا أن العديد من الدراسات كدراسة عبد الرسول ومحمد (2007)، ودراسة العطيوي (2008) أكدت أن قائد المدرسة لا يؤدي دوراً فاعلاً في دمج تقنية التعليم في البيئة التعليمية، وأن أغلب قادة المدارس لا يقومون بالتخطيط والإعداد لتقنية التعليم في مدارسهم بالشكل المطلوب.

وبحكم عمل الباحثتين في المجال التربوي، فقد لاحظتا وجود ضعف في الممارسات التكنولوجية، وعدم إلمام قادة المدارس بمعايير تكنولوجيا التعليم. كما تنبع مشكلة الدراسة من نقص الأبحاث - حسب علم الباحثتين - التي تناولت توظيف القيادة المدرسية لتكنولوجيا التعليم في المدارس، مما يبرز الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة للكشف عن درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم.

وتأسيساً على ما سبق فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في الاجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- تحديد درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم.
- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد الدراسة لدرجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

أهمية الدراسة:

يُؤمل أن تُفيد نتائج الدراسة في الجانبين النظري والتطبيقي، على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها " درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم" ويؤمل من هذه الدراسة:

- أن توفر لقادة المدارس ومعلميها فهماً عاماً وشاملاً للمهارات التقنية اللازمة للتطبيق الفعال لمعايير تكنولوجيا التعليم.
- أن تسهم في إضافة قيمة للأدب النظري السابق، مما يفيد الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم.
- أن تلقي الضوء على دور القيادة المدرسية في استخدام تكنولوجيا التعليم ضمن المجتمع المدرسي.

الأهمية التطبيقية:

- أن تساعد الدراسة في تحديد مدى تحقق معايير تكنولوجيا التعليم، وتحديد ما إذا كان قادة المدارس بحاجة إلى تطوير أو تأهيل لتطبيق هذه المعايير.
- أن تسهم في توسيع مدارك قادة المدارس بمعايير تكنولوجيا التعليم العالمية ووعيهم بأهمية توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم.

- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة مسؤولي الإدارات التدريبية في تصميم وتنفيذ البرامج الهادفة إلى إكساب القادة التربويين المهارات التكنولوجية وفق المعايير الدولية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تحديد درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في العام الدراسي 2023-2024م

صعوبات الدراسة

قامت الباحثتان بإجراء دراستها إبّان العدوان الإسرائيلي (في السابع من أكتوبر للعام 2024م) على قطاع غزة وتداعيات ذلك على جميع المحافظات الفلسطينية، مما شكّل لهما صعوبة في جمع البيانات والتواصل.

مصطلحات الدراسة:

تكنولوجيا التعليم (technology Instructional):

تعريف الموسوعة الأمريكية 1978 والمشار إليه في (عبد الحميد، 2010، ص 19): "تكنولوجيا التعليم هي ذلك العلم الذي يهدف إلى إدماج المواد والآلات التعليمية ويقدمها بغرض القيام بالتدريس وتعزيزه وتقوم في الوقت الراهن على نظامين الأول هو الأدوات التعليمية Hardware والثاني المواد Software والتي تضم المواد المطبوعة والمصورة التي تقدم معلومات خلال عرضها عن طريق الأدوات التعليمية".

وعرفها راسيلز وريتشي (Sills & Ritchie ,1998) على أنها: " علم نظري تطبيقي، يهتم بتصميم مصادر التعليم وعملياته وتطويرها وتوظيفها وإدارتها وتقويمها ".

قائد المدرسة (School Leader):

عرفه الحقيل (1997، ص79) بأنه: الرئيس المباشر لجميع العاملين بالمدرسة، وهو المسؤول الأول عن تحقيق المدرسة لأهدافها، وبلوغ غاياتها، كما أنه المسؤول عن توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة.

معايير تكنولوجيا التعليم: معايير قامت بوضعها الجمعية الدولية لتكنولوجيا التّعليم لضمان التّوظيف الفعال للأدوات التّكنولوجية التّي يمكن دمجها في العملية التّعليمية بهدف تحسين التّعليم والتّعلم (ISTE, 2018).

وتعرَّف إجرائياً بأنها مجموعة من المعايير اللازمة لقادة المدارس الحكومية في فلسطين، وهي: معيار المساواة والمواطنة الرقمية، معيار الرؤية والخطط الاستراتيجية، معيار تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية، معيار تصميم الأنظمة والموارد، ومعيار التعلم المهني المستمر. وتقاس باستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة.

الإطار النظري:

مفهوم تكنولوجيا التعليم ونشأته

نشأت تكنولوجيا التعليم كحقل دراسي في الولايات المتحدة في القرن العشرين، إذ بدأت باستخدام وسائل بسيطة مثل الأفلام والصور، وصولاً إلى استخدام الأدوات التكنولوجية المتقدمة مثل: الحواسيب، والإنترنت، والبرمجيات التفاعلية. ولكن يمكن القول: أن بداياتها تعود إلى بداية الحضارة البشرية إذ استخدم الإنسان التكنولوجيا البسيطة لأداء مهامه اليومية، ولكن التطور السريع للتكنولوجيا في القرنين الأخيرين أدى إلى ظهور تكنولوجيا التعليم كما نعرفها اليوم (Reiser, 2001). ومع هذا التطور، توسعت المفاهيم والتطبيقات لتشمل تقنيات التعليم المتقدمة التي تسهم في تحسين عمليات التعلم والتعليم (Ananda, 2019). وتشتمل أيضاً على النظريات من مختلف التخصصات مثل: علم النفس، علم الاجتماع، والذكاء الاصطناعي، وعلم الحاسوب، بالإضافة إلى المعرفة التجريبية من الممارسة التعليمية(Ahmad & Nisa, 2016) .

أهمية تكنولوجيا التعليم في العملية التربوية

تلعب تكنولوجيا التعليم دورًا حيويًا في تحسين العملية التعليمية من خلال:

- **زيادة التفاعل:** تتيح الأدوات التكنولوجية للطلاب التفاعل مع المحتوى التعليمي بطرق جديدة ومبتكرة، مما يزيد من مشاركتهم وفهمهم للمادة.
- **تعزيز التعليم الفردي** :تساعد التكنولوجيا في تلبية احتياجات التعلم الفردية للطلاب من خلال البرامج التعليمية المخصصة والتقييمات التكيفية (Ananda, 2019).
- **تحسين الوصول إلى الموارد التعليمية:** توفر التكنولوجيا الوصول الفوري إلى مجموعة واسعة من الموارد التعليمية عبر الإنترنت، مما يساعد الطلاب والمعلمين على الوصول إلى المعلومات بسهولة وفعالية (Bates, 2015).

- **تحسين التواصل والتعاون**: تسهل الأدوات التكنولوجية مثل البريد الإلكتروني ومنصات التعلم الإلكتروني التواصل والتعاون بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور (Collins & Halverson, 2009).

أهمية تكنولوجيا التعليم لقادة المدارس

تساعد التكنولوجيا قادة المدارس في المحاور الأساسية التالية:

- **تحسين الإدارة والتخطيط**: من الممكن ممارسة القيادة التكنولوجية واستخدامها في كافة العمليات الإدارية، وخاصة في عملية التخطيط الإداري المدرسي والتعليمي (نشوان ونشوان،2004). وذلك من خلال توفر أدوات تكنولوجيا التعليم مثل نظم إدارة المدارس، برامج لإدارة البيانات وتحليل الأداء الأكاديمي وتخطيط الموارد(Leithwood & Riehl, 2003) .
- **تعزيز الكفاءة التشغيلية**: تساعد التكنولوجيا في تبسيط العمليات الإدارية مثل التسجيل والتقييم وإدارة الحضور، مما يقلل من العمل الإداري ويتيح المزيد من الوقت للتركيز على التعليم (Schrum & Levin, 2012).
- **تطوير المعلمين والطلبة**: تيح التكنولوجيا لقادة المدارس تقديم برامج تدريبية مخصصة للمعلمين وتطوير مهارات الطلبة في التكنولوجيا، مما يعزز من جودة التعليم والتعلم (Fullan, 2013).

تحديات القيادة التكنولوجية في الإدارة المدرسية

من التحديات التي تواجه قادة المدارس لتطبيق التكنولوجيا في العملية التعليمية، الآتي:

- **نقص البنية التحتية**: تفتقر العديد من المدارس إلى البنية التحتية التكنولوجية اللازمة لتطبيق تكنولوجيا التعليم بشكل فعال(Selwyn, 2011).
- **تكاليف مرتفعة**: يُعد التمويل أحد أكبر التحديات، إذ تتطلب التكنولوجيا استثمارات كبيرة في الأجهزة والبرمجيات والصيانة(Watson, 2006).
- **مقاومة التغيير**: يواجه القادة تحديات في تغيير العقلية التقليدية للتعليم واعتماد التكنولوجيا، إذ قد يكون بعض المعلمين والإداريين مقاومين للتغيير(Ertmer, 1999) .
- **نقص التدريب والدعم**: يحتاج المعلمون والإداريون إلى تدريب مستمر، ودعم فني لتطبيق التكنولوجيا بشكل فعال في التعليم (Hew & Brush, 2007) .

- **المساواة:** إنّ توفير فرص متساوية للمعلمين والمدارس في مجال الحصول على التكنولوجيا وتوظيفها، يعد من العوامل الضرورية لنجاح خطط توظيف التكنولوجيا في قطاع التعليم وهو أمر ليس متاحاً في كثير من الأحيان (Sincar، 2013).

المعايير التكنولوجية لقادة المدارس:

تعد الولايات المتحدة الأمريكية الدولة الرائدة في مجال المعايير التكنولوجية في كثير من المجالات التربوية؛ ومن بينها مجال التكنولوجيا الإدارية والتعليمية؛ ولعل من أشهر الجمعيات والهيئات العاملة في مجال المعايير التكنولوجية لقادة المدارس؛ الجمعية الدولية للتقنية في التعليم International Society for Technology in Education (ISTE). تصنف الجمعية الدولية للتقنية في التعليم ضمن أهم المنظمات العالمية المعنية بتطوير التعليم والدفع به نحو آفاق المستقبل، من خلال الاستخدامات المبتكرة والفعالة للتكنولوجيا، وتصدر الجمعية مجموعات من المعايير العالمية فيما يتعلق بمحاور العملية التعليمية فتتفرع مجموعات المعايير إلى خمس مجموعات؛ فهناك معايير للطلاب والمعلمين، والقيادة المدرسية، ومعلمي الحاسب الآلي، والمدربين. وفيما يتعلق بمعايير القيادة المدرسية، فقد نشرت الجمعية الدولية للتقنية في مؤتمر ومعرض (ISTE) في شيكاغو 2018 طرحت الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) أحدث إصداراتها وتركزت المعايير الجديدة على بعض الموضوعات الأكثر حداثة وفائدة في التعليم اليوم وهي: المساواة، المواطنة الرقمية، بناء الفريق، الأنظمة، والتحسين المستمر والنمو المهني. وفيما يلي عرض لهذه المعايير ومؤشراتها الفرعية كما ورد في الموقع الرسمي للجمعية الدولية لتقنية في التعليم (ISTE,2018.p1-2).

المعيار الأول: المساواة والمواطنة

يستخدم القادة التكنولوجيا لتعزيز ممارسات المساواة والإدماج والمواطنة الرقمية:

- التأكد من حصول جميع الطلبة على معلمين مهرة يستخدمون التكنولوجيا لتلبية احتياجات التعلم.
- ضمان توفر التكنولوجيا والاتصال اللازم لجميع الطلبة للمشاركة في فرص التعلم الجذابة.
- نموذج المواطنة الرقمية من خلال التقييم النقدي للموارد عبر الإنترنت والمشاركة في الحوار المدني الرقمي، واستخدام الأدوات الرقمية لتحقيق التغيير الاجتماعي الإيجابي.
- تعزيز السلوك المسؤول على الإنترنت بما يشمل الاستخدام الآمن والأخلاقي والقانوني للتكنولوجيا.

المعيار الثاني: مخطط الرؤية

يشترك القادة مع الآخرين في وضع رؤية وخطة استراتيجية ودورة تقييم مستمرة لتحويل التعلم باستخدام التكنولوجيا:

- إشراك أصحاب المصلحة في تطوير وتبني رؤية مشتركة لاستخدام التكنولوجيا لتحسين نجاح الطلاب.
- إنشاء خطة استراتيجية توضح كيفية استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم.
- تقييم التقدم المحرز في الخطة الاستراتيجية وإجراء التعديلات اللازمة وقياس التأثيرات.
- التواصل بفعالية مع أصحاب المصلحة لجمع المدخلات والاحتفال بالنجاحات والمشاركة في دورة التحسين المستمر.
- مشاركة الدروس المستفادة وأفضل الممارسات والتحديات وأثر التعلم مع قادة التعليم الآخرين.

المعيار الثالث: تمكين القائد

يعمل القادة على بناء ثقافة تكنولوجية لتمكين المعلمين والمتعلمين:

- تمكين المعلمين من ممارسة الوكالة المهنية وبناء مهارات القيادة ومتابعة التعلم المهني الشخصي.
- بناء ثقة وكفاءة المعلمين لوضع معايير ISTE للطلبة والمعلمين موضع التنفيذ.
- إلهام ثقافة الابتكار والتعاون التي تتيح الوقت والمساحة لاستكشاف الأدوات الرقمية وتجربتها.
- دعم المعلمين في استخدام التكنولوجيا لتلبية الاحتياجات التعليمية والثقافية والاجتماعية المتنوعة للطلاب.
- تطوير تقييمات التعلم التي توفر رؤى فورية قابلة للتنفيذ حول تقدم الطالب.

المعيار الرابع: مصمم النظم.

يبني القادة فرقًا وأنظمة لتنفيذ التكنولوجيا وتحسينها باستمرار لدعم التعلم:

- قيادة فرق العمل لتأسيس بنية تحتية قوية وأنظمة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.
- ضمان توفر الموارد الكافية والقابلة للتطوير لدعم الاستخدام الفعال للتكنولوجيا للتعلم.
- حماية الخصوصية والأمان من خلال سياسات فعالة لإدارة البيانات والخصوصية.

- إقامة شراكات تدعم الرؤية الاستراتيجية وأولويات التعلم وتحسين العمليات.

المعيار الخامس: المتعلم المتصل

يشجع القادة على التعلم المهني المستمر لأنفسهم والآخرين:

- تحديد الأهداف للبقاء على اطلاع بالتقنيات الناشئة والابتكارات في التدريس والتقدم في علوم التعلم.
- المشاركة في شبكات التعليم المهني عبر الإنترنت للتعلم والتعاون مع المهنيين الآخرين.
- استخدام التكنولوجيا للمشاركة في الممارسات العاكسة التي تدعم النمو الشخصي والمهني.
- تطوير المهارات اللازمة لقيادة التغيير، وتطوير الأنظمة، وتعزيز التحسين المستمر للتعلم باستخدام التكنولوجيا.

دراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، ويمكن استعراض ما توفر وفق الإطار الزمني الذي أجريت فيه، على النحو الاتي:

فقد هدفت دراسة النعمان (2016) التعرف إلى درجة توفر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، من خلال عينة من (81) مديرًا ومديرة. توصلت الدراسة إلى أن درجة توفر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة من وجهة نظر المديرين كانت متوسطة.

وتوصلت نتائج دراسة إبراهيم (2018)، التي استخدمت كلاً من المنهج الوصفي والاستبيان لجمع البيانات والمعلومات، والتي تم تطبيقها على عينة من 45 مشرفًا إداريًا. إلى قائمة بمعايير تكنولوجيا التعليم اللازمة لقادة المدارس معتمدة على تحليل معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم، وجاءت هذه القائمة في (8) مجالات يندرج تحتها (63) معيارا فرعياً، وبينت نتائجها أن درجة امتلاك قادة مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان لمعايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق في استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغيري النوع والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة الصعيدي (2019) إلى الكشف عن درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي

التحليلي؛ إذ قام ببناء استبانة للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس في ضوء التوجهات العالمية؛ تكونت من (5) معايير اشتملت على (68) مؤشراً، وتكونت عينة الدراسة من (170) مشرفًا ومشرفة. وقد كشفت الدراسة عن أن تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة منخفضة على مستوى المعايير مجتمعة، وعلى مستوى كل معيار على حدة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية، تبعاً لمتغيري النوع، والمنطقة التعليمية.

وتوصلت نتائج دراسة كاديلا (Kadela ،2002) إلى أن قادة المدارس في ولاية نيوجيرسي يمتلكون وعياً ودراية بالمعايير التكنولوجية للقادة التي وضعتها الجمعية الدولية للتقنية في التعليم، وأنهم تلقوا تدريباً عليها، وأن هذه المعايير ساعدتهم في تنميتهم المهنية، وفي عمليات تقويم الأداء، ودمج التكنولوجيا في المناهج التعليمية وفي الأساليب التدريسية.

أما دراسة يوري (Ury, 2003) التي استخدمت المنهج الوصفي، فقد تم تطبيق الاستبيان على مديري المدارس العامة في ميزوري- كولومبيا. وقد كشفت نتائجها أن القادة التربويين في ولاية ميسوري يعتمدون على المعايير التكنولوجية التي وضعتها الجمعية الدولية للتقنية في التعليم، ومعايير الائتلاف التعاوني للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس في عملهم، ويستخدمون التطبيقات والبرامج الحاسوبية في العمليات الإدارية المختلفة، ويوظفون شبكة الإنترنت في الوصول إلى المعرفة والاطلاع على الدراسات والبحوث والاتجاهات الحديثة في مجال الإدارة، ويعتمدون على البرامج الحاسوبية والتطبيقات التكنولوجية في عمليات تقويم الأداء، ويلتزمون بالمعايير الأخلاقية.

وهدفت دراسة سيرز (Sears,2006) الى فحص مواقف وتصورات مديري مدارس المهن والتكنولوجيا في ميسيسيبي تجاه دمج التكنولوجيا وتحديد معرفتهم واستخدامهم لمعايير .NETS·A. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي طبقت على 102 من مديري مدارس المهن والتكنولوجيا في ميسيسيبي، وتوصلت الى وجود اتجاهات إيجابية من قبل قادة المدارس في ولاية ميسسبي نحو استخدام المعايير التكنولوجية للقادة، التي وضعتها الجمعية الدولية للتقنية في التعليم في دمج التكنولوجيا في كافة جوانب العملية التعليمية، وفي أنشطة التدريب للطلاب والتنمية المهنية للمعلمين.

أما دراسة هو بارد (Hubbard ،2009) فقد استخدمت المنهج الوصفي، وطبقت أداة الدراسة وهي الاستبيان على 56 مدير من المدارس العامة بولاية مسيسيبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن

القادة التربويين في ولاية مسيسيبي يمارسون عمليات التشجيع والتحفير مع معلميهم من أجل توظيف التكنولوجيا، واستخدامها في مختلف العمليات ذات العلاقة بالمناهج الدراسية، كما يشجعونهم على تطوير مهارات الطلاب التكنولوجية؛ معتمدين في ذلك على المعايير التكنولوجية المحددة لقادة المدارس.

وهدفت دراسة إيرين وكارت (Eren & Kurt ، 2011) إلى دراسة السلوك القيادي التكنولوجي في المدارس الابتدائية التركية، فيما يتعلق باستخدام التقنيات التعليمية بناءً على معايير تكنولوجيا التعليم الوطنية التي تم تطويرها للقادة، التي وضعتها الجمعية الدولية للتقنية في التعليم، إذ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبيان على 870 مديراً للمدارس الابتدائية، وأظهرت النتائج قبولاً وتوجها إيجابياً نحوها، ووجود ارتباط كبير بين إبداع القادة التربويين وابتكاراتهم وقبولهم لاستخدامهم للتكنولوجيا.

وهدفت دراسة بوبيرا (Bobbera,2013) إلى التعرف على أثر برنامج تطور مهني لمديري المدارس على قدرتهم في إدارة التكنولوجيا في المدارس، بمحافظة بوير، تم استخدام المنهج شبه التجريبي التحليلي؛ وتمثلت الأداة في برنامج تأهيلي تم تطبيقه على عينة من (14) مديراً، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لبرامج التطوير المهني لمديري المدارس على قدرتهم على إدارة التكنولوجيا داخل مدارسهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح بعد عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية أن الغالبية العظمى من الدراسات الأجنبية انطلقت من المعايير التكنولوجية للقادة التي وضعتها الجمعية الدولية للتقنية في التعليم، أو الائتلاف التعاوني للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس، في مقابل أن دراسة إبراهيم (2018)، ودراسة الصعيدي (2019) الدراستان العربيتان الوحيدتان بين الدراسات السابقة التي اعتمدت على معايير جمعيات دولية متخصصة، وهنا تشابهتا مع الدراسة الحالية، واستفادت منهما الباحثتان في بناء أداة الدراسة. كما تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اعتماد المنهج الوصفي، عدا دراسة بوبيرا (Bobbera,2013) فقد اعتمدت على المنهج التجريبي، ودراسة (Kadela،2002) التي اعتمدت المنهج النوعي. كما تشابهت مع معظم الدراسات السابقة في استخدام أداة الاستبيان.

أكدت أغلب الدراسات السابقة على أهمية دور القادة التربويين في استخدام ودمج التكنولوجيا في العملية التعليمية. وتمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمعها وعينة الدراسة إذ إنها - على حد علم الباحثتين - الدراسة الأولى في فلسطين التي تهدف إلى الكشف عن درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية لمعايير تكنولوجيا التعليم.

منهجية الدراسة:

انطلاقاً من طبيعة الدراسة، والمعلومات المراد الحصول عليها، فقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وقد تم اختياره بناء على ملاءمته مع طبيعة الدراسة، ويُعد المنهج الوصفي التحليلي أحد المناهج الاساسية في البحوث، إذ يهتم بدراسة مشكلة محددة في مجتمع معين، بقصد تجميع الحقائق واستخلاص النتائج لحل المشكلة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية - المحافظات الشمالية - في فلسطين في العام الدراسي (2023\2024)، وتكونت العينة البالغ عددها (214) من المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية، تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة بسبب ما يمر به الوطن من حالة حرب وعدوان غير مسبوق على الشعب الفلسطيني، وما أسفر عنها من تكرار إغلاق المدارس وصعوبة التنقل بين المدن وحتى في داخل المحافظة الواحدة الذي تعذر بسببها على الباحثتين سحب العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد تم استخدام تطبيق "Google form"؛ لتصميم الأداة إلكترونياوتوزيعها على عينة الدراسة والجدول رقم (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة والعينة حسب متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة:

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة (ن=214)

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	33	15.4
	أنثى	181	84.6
	المجموع	214	100

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	31	14.5
	من 5-10 سنوات	45	21.0
	أكثر من 10 سنوات	138	64.5
	المجموع	214	100
المؤهل العلمي	دبلوم	11	5.1
	بكالوريوس	139	65.0
	دراسات عليا	64	29.9
	المجموع	214	100
	المجموع الكلي	214	100.0

مقياس الدراسة وخصائصه

لتحقيق أهداف الدراسة، جرى تطوير مقياس الدراسة بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، كدراسة الصعيدي (2019) ودراسة إبراهيم (2018)، ومن ثم تطوير مقياس درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم استناداً إلى تلك الدراسات، وتكون المقياس في صورته النهائية بعد قياس الصدق من (56) فقرة. موزعة على النحو الآتي: معيار المساواة والمواطنة الرقمية ويتضمن (7) مؤشرات، معيار الرؤية والخطط الاستراتيجية ويتضمن (16) مؤشراً، معيار تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية ويتضمن (9) مؤشرات، معيار تصميم الأنظمة والموارد ويتضمن (12) مؤشراً، ومعيار التعلم المهني المستمر ويتضمن (12) مؤشراً.

صدق المقياس وثباته

تم الحصول على مؤشرات صدق المقياس، على النحو الآتي:

أولاً- الصدق الظاهري للمقياس (Face validity).

يشار إليه بصدق المحكمين أو ما يعرف بصدق المحتوى، وذلك بعرض المقياس على عدد من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين، بهدف التأكد من مناسبته لما أُعد لقياسه، وسلامة صياغة فقراته ومدى وضوحها، ودرجة انتماء الفقرة للبعد الذي وضعت فيه، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها المحكمون، بإضافة أو حذف فقرات من المقياس لمناسبة المقياس للبيئة الفلسطينية.

ثانياً: صدق بناء المقياس (Construct Validity):

تم الحصول على مؤشر صدق بناء المقياس، بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=214):

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.701**	21	.858**	41	.809**
2	.726**	22	.849**	42	.839**
3	.749**	23	.837**	43	.794**
4	.758**	24	.811**	44	.833**
5	.795**	25	.812**	45	.851**
6	.734**	26	.824**	46	.814**
7	.746**	27	.866**	47	.796**
8	.787**	28	.877**	48	.872**
9	.840**	29	.839**	49	.869**
10	.834**	30	.810**	50	.864**
11	.832**	31	.786**	51	.876**
12	.819**	32	.824**	52	.865**
13	.759**	33	.836**	53	.851**
14	.857**	34	.842**	54	.797**
15	.841**	35	.838**	55	.766**
16	.837**	36	.854**	56	.833**
17	.814**	37	.868**		
18	.811**	38	.877**		
19	.842**	39	.825**		
20	.799**	40	.829**		

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن معاملات ارتباط الفقرات ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل. وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات المقياس، تم حساب معامل التجانس (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha)، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة التجانس في أداة الدراسة إذ بلغت قيمته (0.991) وهذه القيمة تعد مناسبة وتفي بأغراض الدراسة.

تصحيح المقياس

تكون مقياس درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم في صورته النهائية من (56) فقرة، مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي، وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: مرتفعة جداً (5) درجات، مرتفعة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جداً (1) درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم؛ حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفض، ومتوسط، ومرتفع، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (3)

درجات احتساب مستوى الإجابة على مقياس الدراسة

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**3.67 - 2.34**
مستوى مرتفع	**5 -3.68**

تصميم الدراسة ومتغيراتها

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والوسيطة الآتية:

المتغير المستقل: الدرجة الكلية لدرجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم.

المتغيرات المستقلة الوسيطة:

1. الجنس: وله فئتان هما: (ذكر، أنثى).
2. سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات هي: (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
3. المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات هي: (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).

إجراءات تنفيذ الدراسة

اتبعت الباحثتان - في تنفيذ الدراسة - عدداً من الخطوات على النحو الآتي:

1. جمع البيانات الثانوية من العديد من المصادر الثانوية كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة، والاستعانة بها في بناء أدواتها وتوظيفها في الوصول إلى نتائج الدراسة لاحقاً.
2. تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
3. تطوير مقياس الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
4. تحكيم مقياس الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.
5. تطبيق مقياس الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة عن فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
6. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، إذ استخدم برنامج الرزم الإحصائية (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
7. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات بعد جمعها؛ قامت الباحثتان باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. استخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha)، من أجل قياس ثبات الاتساق الداخلي لفقرات كل أداة من أدوات الدراسة.
3. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس.
4. تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA. 5. اختبار (ت) للعينات المستقلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم؟

للإجابة عن السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لمقياس درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم على مستوى الدرجة الكلية، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس، والجدول (4) يوضح ذلك:

والجداول (4)، (5)، (6)، (7)، (8)، (9) توضح ذلك.

الجدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لمقياس درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد المكونة للمقياس كل على حدة.

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	تصميم الأنظمة والموارد	3.5007	.71953	متوسطة
2	تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية	3.3946	.77367	متوسطة
3	الرؤية والخطط الاستراتيجية	3.3435	.79029	متوسطة
5	التعلم المهني المستمر	3.3419	.80988	متوسطة
1	المساواة والمواطنة الرقمية	3.2921	.84301	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.3745	.74256	متوسطة

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم قد بلغ (3.37)، كما نلاحظ من

ترتيب مجالات المقياس حصول بُعد "تصميم الأنظمة والموارد"، على أعلى المتوسطات الحسابية، والبالغ (3.50)، بانحراف معياري (.71)، بمستوى متوسط، أما بعد " المساواة والمواطنة الرقمية"، فقد حصل على أقل متوسط حسابي؛ إذ بلغ (3.29)، بانحراف معياري (.84)، بمستوى متوسط.

وتعزو الباحثتان ذلك إلى قلة البرامج التدريبية سواء للمعلمين أو للقادة ذات الصلة بالتطورات التكنولوجية ومستحدثاتها في العملية التعليمية. ولعل من أبرز العوامل التي تقف خلف هذه النتيجة؛ اهتمام القادة اليوم بالأعمال الإدارية، ومشكلات الطلاب على حساب العملية التعليمية؛ فمعظم قادة المدارس اليوم بعيدين عن الاهتمامات التعليمية وما يدور داخل الفصول الدراسية واحتياجات الطلاب والمعلمين.

وفيما يلي نستعرض درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم حسب أبعاد الدراسة:

1. المساواة والمواطنة الرقمية

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المساواة والمواطنة الرقمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	يلتزم القادة باستخدام التكنولوجيا بما يتناسب مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده	3.7056	.78260	مرتفعة
2	7	يقوم القادة بحماية الخصوصية والأمان من خلال ضمان التزام الطلاب والموظفين بسياسات إدارة البيانات والخصوصية الفعالة	3.6168	.84637	متوسطة
3	4	يُدرك القادة القضايا القانونية والأخلاقية المتعلقة بترخيص واستخدام التكنولوجيا مثل: قضايا السلامة والأمن والمعلوماتية	3.4766	.94790	متوسطة
4	2	يضمن القادة العدالة في حصول المعلمين على الموارد التكنولوجية التي تمكنهم من أداء واجباتهم ومسئولياتهم	3.4720	.90728	متوسطة
5	5	يضع القادة سياسات آمنة وقانونية للاستخدام الأخلاقي للمعلومات والتكنولوجيا الرقمية	3.4393	.86320	متوسطة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	1	يضمن القادة العدالة في حصول جميع الطلاب على التكنولوجيا والاتصال الضروري للمشاركة في فرص التعلم	3.4252	.86753	متوسطة
7	3	يستخدم القادة الأدوات الرقمية للمساهمة في التغيير الاجتماعي الإيجابي	3.3692	.87703	متوسطة
		الدرجة الكلية لبعد المساواة والمواطنة الرقمية	3.5007	.71953	متوسطة

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد المساواة والمواطنة الرقمية تراوحت ما بين (3.36-3.70)، وجاءت الفقرة: "يلتزم القادة باستخدام التكنولوجيا بما يتناسب مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.70)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "يستخدم القادة الأدوات الرقمية للمساهمة في التغيير الاجتماعي الإيجابي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.36)، وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3.50)، وبتقدير متوسط.

وتعزو الباحثتان حصول الفقرة: "يلتزم القادة باستخدام التكنولوجيا بما يتناسب مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده" على درجة "مرتفعة"، إن التزام القادة باستخدام التكنولوجيا بما يتناسب مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده يعود إلى طبيعة المجتمع الفلسطيني باعتبار قيمه المنبثقة من الدين الإسلامي، وباعتباره مجتمعا محافظا بطبيعته. كما بينت النتائج أن فقرة: " إدراك القادة لقضايا السلامة والأمن والمعلوماتية " على الرتبة الثالثة، وهذا مؤشر للوعي لديهم بمثل تلك القوانين، خصوصا وأن وزارة التعليم هي الجهة المزودة للمدارس بتلك الرخص المتعلقة بالبرامج الإلكترونية. وبالتالي يلحظ حرصهم على وضع سياسات آمنة وقانونية للاستخدام. وهذه النتيجة تتسق مع النتائج التي خلصت إليها دراسة يوري (Ury، 2003) وهي أن القادة التربويين ملتزمون بالمعايير الأخلاقية للنشر. وقد حصلت الفقرات التالية على أقل الرتب وهي: "يحرص قادة المدارس على تحقيق العدالة في توفير التكنولوجيا للمعلمين لاستخدامها بمتوسط حسابي (3.4720)، وحصول جميع الطلاب على التكنولوجيا للمشاركة في فرص التعلم" بتموسط حسابي (3.4252)، وهذه النتيجة تستلزم من الجهات المسؤولة المزيد من المتابعة، وحث قادة المدارس على تحقيق مبدأ العدالة والمساوة في توفيرها في البيئة الصفية.

2. تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	11	يدعم القادة المعلمين في استخدام التكنولوجيا للتقدم في التعلم الذي يلبي الاحتياجات التعليمية والثقافية والاجتماعية المتنوعة للطلاب	3.5935	.90287	متوسطة
2	9	يعمل القادة على تمكين المعلمين من ممارسة التكنولوجية التعليمية في ضوء تلك المعايير	3.5234	.84304	متوسطة
3	8	ينشر القادة ثقافة المعايير العلمية في المدارس ويضعونها موضع التنفيذ	3.4393	.82425	متوسطة
4	16	يعمل القادة على ضمان الممارسة الفعالة في دراسة التكنولوجيا وتسريبها عبر المناهج الدراسية	3.3972	.88078	متوسطة
5	14	يطوروبطبق القادة استراتيجيات وإجراءات فعالة لتهيئة المعلمين الجدد من أجل التطوير المهني التكنولوجي	3.3925	.95196	متوسطة
6	12	يستخدم القادة نطاقا واسعا من الأدلة، بما في ذلك البيانات الأدائية، لدعم ومراقبة وتقييم وتحسين استخدام التكنولوجيا	3.3785	.81748	متوسطة
7	10	يلهم القادة ثقافة الابتكاروالتعاون بين المعلمين لاستكشاف الأدوات والتطبيقات التكنولوجية	3.3598	.92258	متوسطة
8	15	يبني ويطور القادة ثقافة وتوقعات تكنولوجية عالية لأنفسهم وللآخرين، ويتخذون إجراءات مناسبة عندما يكون الأداء غير مرض	3.2664	.91369	متوسطة
9	13	ينشر القادة ثقافة التعلم التعاوني الالكتروني ويتعاونون مع مدارس أخرى لبناء مجتمعات تعلم فعالة	3.2009	.99378	متوسطة
الدرجة الكلية لبعد تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية			3.3946	.77367	متوسطة

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية تراوحت ما بين (3.59-3.20)، وجاءت الفقرة: "يدعم القادة المعلمين في استخدام التكنولوجيا للتقدم في التعلم الذي يلبي الاحتياجات التعليمية والثقافية والاجتماعية المتنوعة للطلاب" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.59)، وبتقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة: "ينشر القادة ثقافة التعلم التعاوني الالكتروني ويتعاونون مع مدارس أخرى لبناء مجتمعات تعلم فعالة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.20)، وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3.39)، وبتقدير متوسط.

ويلاحظ أن درجة تحقق معايير هذا البعد متحققة لدى قادة المدارس مما يعكس ضعف اهتمام القادة بتحقيق هذه المعايير لكون ذلك يندرج ضمن مهامهم الإدارية، فالتعزيز والدعم والتمكين لا تتطلب جهودا مضنية من قبل القادة وإنما تتطلب حساً إدارياً، وبصيرة نافذة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Kadela,2002) التي أظهرت أن قادة المدارس يحرصون على تشجيع المعلمين على استخدام التكنولوجيا، ودراسة سيرز (Sears،2006) التي بينت أن القادة يعملون على توفير خبرات تعلم تعزز استخدام التكنولوجيا، ودراسة إبراهيم (2018) التي كشفت نتائجها عن تحقيق قادة المدارس درجة تطبيق متوسطة. وتختلف جزئيا مع نتائج دراسةالصعيدي(2019) إذ حصلت فقرات التعزيز والدعم والتمكين للمعلمين على درجة متوسطة، أما باقي فقرات هذا المجال في دراسته فقد جاءت منخفضة.

تعتقد الباحثتان أن هذه النتيجة غير مرضية لفقرات هذا المعيار لاسيما في عصر المعلوماتية؛ حيث أن كل هذه المعايير لا تحتاج إلى مجهود كبير، أو إلى ميزانيات مالية وبشرية ومادية، بل تحتاج إلى إدارة فاعلة وواعية لما ينبغي أن يكون. ولعل ذلك يعزى إلى عدم وعي قادة المدارس بمعايير تكنولوجيا التعليم، وأن برامج إعدادهم تخلو من هذه المعايير، فقد بينت الدراسات العلمية أن التوجهات الإيجابية نحو التكنولوجيا واستخدامها تنتج عن البرامج التي تتضمن تزويدهم بتلك المعايير كما جاء في دراسة بوبيرا (Bobbera ،2013)؛ وقد كشفت نتائج دراسة يوري (Ury ،2003) ودراسة سيرز (Sears، 2006) أن القادة التربويين يعتمدون على المعايير التكنولوجية في عملهم، وأن لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام المعايير التكنولوجية.

3. الرؤية والخطط الاستراتيجية:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد الرؤية والخطط الاستراتيجية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	19	يتمكن القادة من صياغة رؤية المدرسة في توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية بعبارات واضحة ومفهومة	3.4720	.86489	متوسطة
2	21	يعكس القادة رؤية توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية والقيم في ممارساته اليومية	3.4393	.85775	متوسطة
3	20	يعمل القادة ضمن المجتمع المدرسي من أجل ترجمة الرؤية إلى أهداف متفق عليها وإلى خطط عمل لتحقيق التحسين واستدامته	3.4065	.85479	متوسطة
4	24	يضع القادة أهدافا بعيدة المدى لاستخدام التكنولوجيا لتحسين وتطوير العمل المدرسي	3.3785	.92524	متوسطة
5	31	يحدد القادة جو انب القوة والضعف الخاصة بالتكنولوجيا في البيئة الداخلية للمدرسة	3.3785	.95520	متوسطة
6	27	يعمل القادة على إحداث وتسهيل عمليات التغيير التي تزيد من التعلم الهادف باستخدام الموارد الرقمية	3.3551	.89077	متوسطة
7	28	يعمل القادة باستمرار على تعزيز البرامج لدعم تنفيذ خطط غرس التكنولوجيا في العمليات الإدارية والتعليمية	3.3551	.89602	متوسطة
8	23	يحدث القادة - بشكل دوري - الخطة الاستراتيجية بناء على نتائج التقييم الدورية حول استخدامات التكنولوجيا في العملية التعليمية	3.3411	.92968	متوسطة
9	26	يحفز القادة الآخرين ويعمل معهم من أجل تكوين ثقافة مشتركة لتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية	3.3411	.92968	متوسطة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
10	18	يعتمد القادة على الرؤية المشتركة عند بناء الخطط الاستراتيجية ذات العلاقة بكيفية استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعليم	3.3364	.94887	متوسطة
11	22	يضع القادة خطة تكنولوجية ويحدث التكامل بينها وبين الخطة الاستراتيجية للمدرسة	3.3131	.94453	متوسطة
12	29	ينشر القادة الفكر التكنولوجي في المبادئ المعلنة للخطة الاستراتيجية	3.3131	.91934	متوسطة
13	30	يحدد القادة الفرص المتاحة والتهديدات المحيطة باستخدام التكنولوجيا في البيئة الخارجية للمدرسة	3.3037	.92248	متوسطة
14	17	يشرك القادة أصحاب المصلحة (معلمين/ طلاب/ أولياء أمور) في تطوير وتبني رؤية مشتركة لاستخدام التكنولوجيا من أجل تحسين تعلم الطلاب	3.2850	.92338	متوسطة
15	32	يوفر القادة الموارد المالية والبشرية لضمان التنفيذ الكامل والمستدام للخطة التكنولوجية المدرسية	3.2617	.94284	متوسطة
16	25	يتبادل القادة الدروس المستفادة و أفضل الممارسات والتحديات باستخدام التكنولوجيا مع قادة المدارس الآخرين	3.2150	.96927	متوسطة
		الدرجة الكلية لبعد الرؤية والخطط الاستراتيجية	3.3435	.79029	متوسطة

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد الرؤية والخطط الاستراتيجية تراوحت ما بين (3.47-3.21)، وجاءت الفقرة: "يتمكن القادة من صياغة رؤية المدرسة في توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية بعبارات واضحة ومفهومة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.47)، وبتقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة: "يتبادل القادة الدروس المستفادة وأفضل الممارسات والتحديات باستخدام التكنولوجيا مع قادة المدارس الآخرين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.21)، وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3.34)، وبتقدير متوسط.

تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى توفر قدر جيد من المعرفة لدى القادة فيما يتعلق بالرؤى وترجمتها إلى أهداف، وقد يكون ذلك ناتج عن طبيعة الدور والمهام الرئيسة للقائد المدرسي، ولكن على قادة المدارس بذل جهد أكبر للتفاعل مع أصحاب المصلحة في تطوير هذه الرؤية والخطط الاستراتيجية، أو في جمع المدخلات لها، فجميع المؤشرات في هذا المعيار تدفع بالمؤسسات التعليمية نحو أهدافها وتحقيقها بشكل مدروس وممنهج. اذ لا يقتصر دور القادة على القيام بعمليات التدريس وتنفيذ التعليمات الصادرة عن مرجعها الرئيس. وقد يعزى ذلك أيضا إلى عزوف أفراد المجتمع عن التواصل الحقيقي مع المدارس، وضعف روح الانتماء لها. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من إبراهيم (2018)، والصعيدي (2019) التي توصلت إلى قصور أداء قادة المدارس في وضع الخطط لاستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية.

4. تصميم الأنظمة والموارد

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد تصميم الأنظمة والموارد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	41	يشجع القادة استخدام التكنولوجيا في دعم المناهج الدراسية لتحقيق مستويات عالية من التحصيل الدراسي للطلاب	3.5561	.92139	متوسطة
2	40	يسعى القادة لتوفير التكنولوجيا التي تلبي متطلبات المناهج الدراسية	3.4206	.91454	متوسطة
3	43	يركز القادة على التكنولوجيا معرفة ومهارة وأداء كعنصر رئيسي من عناصر تقويم الأداء الوظيفي لكافة العاملين بالمدرسة	3.3692	.90858	متوسطة
4	42	يوفر القادة فرص تعلم متنوعة تعتمد على استخدام التكنولوجيا للوفاء بالحاجات الفردية والمتنوعة للطلاب	3.3598	.93270	متوسطة
5	44	يستخدم القادة التكنولوجيا لتقويم أثر المشروعات والبرامج التعليمية في البيئة المدرسية	3.3598	.92258	متوسطة
6	37	يقود القادة التغيير الهادف للوصول إلى أهداف	3.3271	.88573	متوسطة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		التعلم من خلال استخدام الموارد والوسائط التكنولوجية الغنية			
7	38	يتعاون القادة مع الآخرين لبناء المقاييس وجمع وتحليل البيانات وتبادل النتائج تكنولوجيا؛ لتحسين أداء المعلمين وتعلم الطلاب	3.2991	.89038	متوسطة
8	35	يخضع القادة استخدام الموارد التكنولوجية وجودتها للمر اقبة والتقييم والمراجعة من أجل تحسين جودة التعليم لجميع الطلاب والاستفادة منها بما يوازي قيمتها المالية	3.2897	.94456	متوسطة
9	33	يقود القادة فرق العمل ويؤسسون بنية تحتية قوية و أنظمة لتنفيذ الخطة الاستر اتيجية	3.2850	.95340	متوسطة
10	34	يتأكد القادة من كفاية الموارد اللازمة لاستخدام التكنولوجيا للتعلم لتلبية الطلب في المستقبل	3.2850	.96806	متوسطة
11	39	يقوم القادة بإنشاء وصيانة بنية تحتية قوية للتكنولوجيا لدعم الإدارة والعمليات	3.2804	.95725	متوسطة
12	36	يبني القادة شراكات ناجحة تدعم الرؤية الاستر اتيجية وتحقق أولويات التعلم وتحسين العمليات	3.2710	.90973	متوسطة
		الدرجة الكلية لبعد تصميم الأنظمة والموارد	3.3419	.80988	متوسطة

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد تصميم الأنظمة والموارد تراوحت ما بين (3.27-3.55)، وجاءت الفقرة: "يشجع القادة استخدام التكنولوجيا في دعم المناهج الدراسية لتحقيق مستويات عالية من التحصيل الدراسي للطلاب" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.55)، وبتقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة: "يبني القادة شراكات ناجحة تدعم الرؤية الاستراتيجية وتحقق أولويات التعلم وتحسين العمليات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.27)، وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3.34)، وبتقدير متوسط.

تعد البنية التحية وتوفير الموارد التكنولوجية والتاكد من كفايتها وصيانتها وتقييمها هي صلب العملية التعلمية القائمة على التكنولوجيا، وكان من المؤمل أن تحظى تلك المعايير بمستويات عالية من التطبيق. وتعزو الباحثتان ذلك إلى ضعف إيمان قادة المدارس بأهمية المعايير التكنولوجية،

وضعف قلة البرامج التدريبية الهادفة إلى إكسابهم تلك المعايير، كما أن الاهتمام بكفاءة التعليم لم يعُد يحظى بالأولوية لدى بعض قادة المدارس، فقد انصب اهتمامهم على النشاطات اللامنهجية والبرامج على حساب جودة وكفاءة التعليم. وتختلف هذه النتيجة مع مجمل الدراسات السابقة؛ إذ بينت دراسة كاديلا (Kadela, 2002) أن قادة المدارس يحرصون على دمج التكنولوجيا في المناهج وأساليب التدريس.

5. التعلم المهني المستمر:

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد التعلم المهني المستمر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	51	يشارك القادة في مجتمعات التعلم التي تحفز وتدعم أعضاء هيئة التدريس في الدراسة واستخدام التكنولوجيا	3.3551	.90644	متوسطة
2	47	يشارك القادة بانتظام في شبكات التعليم المهني عبر الإنترنت؛ للتعلم والتعاون مع المهنيين الآخرين وتوجيههم	3.3411	.94471	متوسطة
3	54	يحرص القادة على حضور الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تتناول دور التكنولوجيا في تطوير التعليم	3.3364	.94887	متوسطة
4	48	يستخدم القادة التكنولوجيا للمشاركة بانتظام في الممارسات العاكسة التي تدعم النمو الشخصي والمهني	3.3178	.92028	متوسطة
5	53	يطور القادة خطة تنمية مهنية فعالة لزيادة استخدام التكنولوجيا في كافة الوظائف المدرسية	3.3131	.91422	متوسطة
6	49	يقوم القادة بتطوير المهارات اللازمة لقيادة التغيير، وتطوير الأنظمة وتعزيز عقلية التحسين المستمر لكيفية تحسين التكنولوجيا للتعلم	3.2991	.91636	متوسطة
7	45	يوفر القادة برامج تنمية مهنية داخلية تعتمد على التكنولوجيا لكافة العاملين بالمدرسة لتحسين	3.2850	.96320	متوسطة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		معارفهم ومهاراتهم و اتجاهاتهم التكنولوجية			
8	46	يسعى القادة لتوفير فرص التنمية المهنية التكنولوجية الخارجية لهيئة العاملين بالمدرسة مثل حضور الندوات والمؤتمرات واللقاءات المختلفة	3.2850	.97771	متوسطة
9	55	يدعم ويعزز القادة البحوث العلمية التي تستخدم التكنولوجيا	3.2710	.99831	متوسطة
10	52	يتابع القادة البحوث العلمية والاتجاهات الناشئة للاستخدام الفعال للتكنولوجيا وتشجيع التكنولوجيات الجديدة لتحسين تعلم الطلاب	3.2664	.92391	متوسطة
11	50	يستخدم القادة التكنولوجيا الجديدة وأحدث ما يتطور منها لدعم الفاعلية التنظيمية	3.2336	.96492	متوسطة
12	56	يحرص القادة على توفير نسخ إلكترونية من النشرات التعليمية والتربوية على كافة العاملين بالمدرسة والمهتمين بالتعليم من أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي	3.2009	1.01713	متوسطة
		الدرجة الكلية لبعد التعلم المهني المستمر	3.2921	.84301	متوسطة

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد التعلم المهني المستمر تراوحت ما بين (3.35-3.20)، وجاءت الفقرة: "يشارك القادة في مجتمعات التعلم التي تحفز وتدعم أعضاء هيئة التدريس في الدراسة واستخدام التكنولوجيا" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.35)، وبتقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة: "يحرص القادة على توفير نسخ الكترونية من النشرات التعليمية والتربوية على كافة العاملين بالمدرسة والمهتمين بالتعليم من أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.20)، وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3.29)، وبتقدير متوسط.

كان المؤمل أن تكون النتيجة مرتفعة في ظل ما توفره وزارة التعليم، والمؤسسات العامة والخاصة التي تعنى بجودة التعليم من تدريبات وإمكانات. وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى ضعف الحافز والدافع للالتحاق بمثل هذه البرامج، أو إلى كثرة الأعباء الإدارية الموكلة لقادة المدارس، إلا أن ذلك لا يعفي قادة المدارس من متابعة نموهم المهني التكنولوجي. وتختلف هذه النتيجة مع كافة

نتائج الدراسات السابقة كدراسة كاديلا (Kadela, 2002)، ودراسة يوري(Ury, 2003)، ودراسة سيرو(Sears,2006)، ودراسة هوبارد (Hubbard,2009).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

أولاً: من أجل فحص وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (10) تبين ذلك:

الجدول (10)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم تعزى إلى متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم	ذكر	33	3.1905	.82550	-1.553	.122
	أنثى	181	3.4081	.72388		

يتبين من الجدول (10) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم تعزى إلى متغير الجنس كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α=0.05)، وبالتالي عدم وجود فروق في درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم تعزى إلى متغير الجنس.

ثانياً: من أجل فحص الفروق وتحديدها تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، والجدولان (11) و(12) يبينان ذلك:

جدول (11):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس متوسطات درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم	أقل من 5 سنوات	31	3.4286	.76570
	من 5-10 سنوات	45	3.2694	.72700
	أكثر من 10 سنوات	138	3.3967	.74456

يتضح من خلال الجدول (11) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية؛ استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12):

نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم	بين المجموعات	.655	2	.328	.592	.554
	داخل المجموعات	116.792	211	.554		
	المجموع	117.447	213			

يتبين من الجدول (12) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم تعزى الى متغير سنوات الخبرة كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α=0.05)، وبالتالي عدم وجود فروق في درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ثالثاً: من أجل فحص الفروق وتحديدها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدولان (13) و(14) يبينان ذلك:

جدول (13):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم	دبلوم	11	3.1553	.41851
	بكالوريوس	139	3.3762	.76107
	دراسات عليا	64	3.4086	.74704

يتضح من خلال الجدول (13) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية؛ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (13) يوضح ذلك:

جدول (14):

نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم	بين المجموعات	.603	2	.302	.545	.581
	داخل المجموعات	116.844	211	.554		
	المجموع	117.447	213			

يتبين من الجدول (14) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α=0.05)، وبالتالي عدم وجود فروق في درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في فلسطين لمعايير تكنولوجيا التعليم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وقد تعزو البحثتان ذلك إلى أن جميع المعلمين والمعلمات توكل إليهم المهمات نفسها في المدارس، كذلك خضوعهم البرامج التدريبية نفسها، ومن ثمّ فلا توجد أي فروق بينهم في أداء أعمالهم، بغض النظر عن جنسهم او الخبرة أو مؤهلهم العلمي. وهذه متغيرات ترتبط بالعاملين وليست مرتبطة بالقادة حتى تؤثر على درجة تطبيقهم لمعايير تكنولوجيا التعليم . واتفقت هذه

النتيجة مع نتائج دراسات كل من دراسة إبراهيم (2018) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، ودراسة الصعيدي(2019) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها؛ توصي الدراسة بما يأتي:

- إعداد برامج تأهيلية لقادة المدارس على مستوى وزارة التعليم لتزويدهم بمعايير تكنولوجيا التعليم الخاصة بالقيادات التربوية، ونشر ثقافة تكنولوجيا التعليم بينهم.
- المتابعة الدقيقة من قبل وزارة التعليم والمشرفين لدعم تطبيق تكنولوجيا التعليم وتعزيزها في البيئة المدرسية.
- توفير الدعم المعنوي والمالي اللازم لاستخدام المعايير التكنولوجية من قبل القادة في دمج التكنولوجيا في مختلف العمليات التعليمية.
- تضمين برامج الإعداد التربوي عمومًا، وبرامج الدراسات العليا لقادة المدارس، المعايير التكنولوجية التي وضعتها الجمعية الدولية للتقنية في التعليم.
- إشراك المجتمع المحلي وأولياء الأمور والطلاب في بناء الرؤى والخطط الاستراتيجية المتعلقة بتكنولوجيا التعليم.

المراجع العربية والانجليزية:

اولاً: المراجع العربية

إبراهيم، حسام الدين محمد. (2018). درجة امتلاك مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان المعايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم من وجهة نظر المشرفين لإداريين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 19(2)، 74-107

أمين، زياد. (2014). تقييم الذات التكنولوجي وعلاقته بمستويات الأداء التقني لدى طلاب كليات التربية النوعية، *مؤتمر المعلوماتية ومنظومة التعليم: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، 5(6): 1 – 45

السبيل، مضاوي. (2013).*الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي*، الرياض: فهرسة الملك فهد الوطنية.

أبو عاصي، هشام. (2021). تصور مقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية بالمدارس الثانوية في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، *88*(88)، 899-950.

عبد الرسول محمود وسامية علي. (2007). دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم بالمدارس الابتدائية: دراسة ميدانية. *مجلة التربية، المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، 10(21)،129-100 .

عبد الحميد، عبد العزيز طلبة. (2010). *تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية*. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع. مصر

عبد العليم، أحمد. (2019). تكنولوجيا التعليم وتحسين كفاءة عملية التعلم. *مجلة العلوم التربوية*، 40(2)، 33-49.

العطيوي، صالح بن محمد. (2008). تحديد أدوار مديري المدارس في دمج تقنية التعليم بالبيئة التعليمية من وجهة نظر مشرفي المناهج والمشرفين التربويين بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*،12(2)، 29-67.

الصعيدي، عمر. (2019). درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية في ضوء التوجهات العالمية الحديثة. *مجلة العلوم التربوية*، 25(3)، 289-370.

نشوان، يعقوب ونشوان جميل. (2004). *السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

النعمان، محمد. (2016). درجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء وسبل تطويرها من وجهة نظر مدراء المدارس، مجلة جامعة الناصر، 4 (8). 151 - 190

أبو الوفا، جمال. دبور، سارة. البخيت، نجود والسيد، هالة. (2018). تطوير أساليب إدارة المدرسة الثانوية في مواجهة أزماتها على ضوء متغيرات تكنولوجيا المعلومات، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 29 (116)،395 - 431.

References in Arabic

Ibrāhīm, Ḥusām aldn Muḥammad. (2018). darajat imtilāk mudīrī Madāris al-Taʿlīm al-asāsī bi-Salṭanat ʿAmmān al-maʿāyīr al-Jamʿīyah al-Dawlīyah lil-tiqniyah fī al-Taʿlīm min wijhat naẓar almshrfyn l'dāryyn. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 19 (2), 74-107.

Amīn, Ziyād. (2014). Taqyīm al-dhāt al-tiknūlūjī wa-ʿalāqatuhu bmstwyāt al-Dāʾ al-tiqanī ladá ṭullāb Kullīyāt al-Tarbiyah al-nawʿīyah, Muʾtamar al-maʿlūmātīyah wa-manẓūmat al-Taʿlīm : al-Jamʿīyah al-ʿArabīyah ltknwlwjyā al-Tarbiyah, 5 (6) : 1 – 45

al-Sabīl, Maḍāwī. (2013). *al-ibdāʿ fī al-Idārah al-madrasīyah wa-al-ishrāf al-tarbawī*, al-Riyāḍ : Fahrasat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah.

Abwʿāṣy, Hishām. (2021). Taṣawwur muqtaraḥ li-taṭwīr adāʾ al-qiyādāt al-madrasīyah bi-al-madāris al-thānawīyah fī ḍawʾ madkhal alrshāqh al-tanẓīmīyah. *al-Majallah al-Tarbawīyah لاكلyh al-Tarbiyah bi-Sūhāj, 88* (88), 899-950.

ʿAbd al-Rasūl Maḥmūd wa-Sāmiyah ʿAlī. (2007). Dawr al-Idārah al-madrasīyah fī Tafʿīl istikhdām Tiknūlūjiyā al-Taʿlīm bi-al-madāris al-ibtidāʾīyah : dirāsah maydānīyah. *Majallat al-Tarbiyah, al-Majlis al-ʿĀlamī li-Jamʿīyāt al-Tarbiyah al-muqāranah al-Jamʿīyah al-Miṣrīyah lil-Tarbiyah al-muqāranah wa-al-idārah al-taʿlīmīyah, 10* (21), 129-100.

ʿAbd al-Ḥamīd, ʿAbd al-ʿAzīz ṭalabat. (2010*). taṭbīqāt Tiknūlūjiyā al-Taʿlīm fī al-mawāqif al-taʿlīmīyah.* al-Maktabah al-ʿAṣrīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ. Miṣr

ʿAbd al-ʿAlīm, Aḥmad. (2019). Tiknūlūjiyā al-Taʿlīm wa-taḥsīn kafāʾat ʿamalīyat al-taʿallum. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 40* (2), 33-49.

Alʿṭywy, Ṣāliḥ ibn Muḥammad. (2008). taḥdīd adwār mudīrī al-Madāris fī Damaj Taqnīyat al-Taʿlīm bālbyʾh al-taʿlīmīyah min wijhat naẓar Musharrafī al-Manāhij wa-al-mushrifīn al-Tarbawīyīn bi-al-taʿlīm al-ʿāmm fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat al-Jamʿīyah al-Miṣrīyah ltknwlwjyā al-Taʿlīm, 12* (2), 29-67.

al-Ṣaʿīdī, ʿUmar. (2019). darajat taṭbīq qādat al-Madāris li-maʿāyīr Tiknūlūjiyā al-Taʿlīm min wijhat naẓar Musharrafī al-Qiyādah al-madrasīyah fī ḍawʾ al-Tawajjuhāt al-ʿĀlamīyah al-ḥadīthah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 25* (3), 289-370.

Nashwān, Yaʿqūb wnshwān Jamīl. (2004). *al-sulūk al-tanẓīmī fī al-Idārah wa-al-ishrāf al-tarbawī. ʿAmmān :* Dār al-Furqān lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Nuʿmān, Muḥammad. (2016). darajat twāfr Mutaṭallabāt taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah fī Madāris al-marḥalah al-thānawīyah bi-Amānat al-ʿĀṣimah Ṣanʿāʾ wa-subul taṭwīrihā min wijhat naẓar mdrāʾ al-Madāris, *Majallat Jāmiʿat al-Nāṣir, 4* (8). 151-190.

Abū al-Wafā, Jamāl. Dabbūr, Sārah. al-Bakhīt, Najūd wa al-Sayyid, Hālah. (2018). taṭwīr Asālīb Idārat al-Madrasah al-thānawīyah fī muwājahat azmāthā ʿalá ḍawʾ mutaghayyirāt Tiknūlūjiyā al-maʿlūmāt, *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Banhā, 29* (116), 395-431.

ثانياً: المراجع الانكليزية

Ahmad, S. R., & Nisa, M. U. (2016). The Significance of Educational Technology in Teaching Learning process. *International Journal of Indian Psychology.*4(1),163-170.

Ananda, R. (2019). The role of education technology in the development of human resources and education transformation. *Proceedings of International Conference on Islamic Educational Management.* 380-387

Bates, A. W. (2015). *Teaching in a Digital Age*. BCcampus.

Bobbera, R. L. (2013). *Developing the Principal's Capacity to Lead Technology Integration within The School: an Action Research Study*, (Dissertation Doctor of Education), Capella University. https://www.proquest.com/openview/1a51513a99f4dac3ac769361d0603119/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America.* Teachers College Press.

Eren, E. and Kurt, A. (2011). Technological Leadership Behavior of Elementary School Principals in the Process of Supply and Use of Educational Technologies. *Education Sciences, 131*(3), 625-636.

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*. 47, 47–61

Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge. Pearson.*

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational technology research and development, 55,* 223-252.

Hubbard, W. L. (2009). *The perceptions of public-school administrators toward technology effectiveness and adequacy in curriculum and instruction in the golden triangle public schools of Mississippi* (Ph.D. Dissertation). Mississippi State University, Mississippi, United State of America. https://scholarsjunction.msstate.edu/td/4588/

International Society for Technology in Education ISTE. (2018). *ISTE Standards for Administrators*. Retrieved from https://iste.org/standards

Kadela. T. (2002). *Technology Leadership of Elementary Principals: Standards, Competencies, And Integration* (Ph.D. Dissertation). Seton Hall University. https://www.proquest.com/openview/8865a8d5fa81b4c3ad2ec9455340e01e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

AlShammari, I. A. (2010). *High school principals' attitudes toward the implementation of e-administration in Kuwait's public schools* (Doctoral dissertation, Indiana State University). https://scholars.indianastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2213&context=etds

Leithwood, K. and Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices, *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2): 201-227.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003*). What we know about successful school leadership*. National College for School Leadership.

Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational Technology Research and Development*.

Schrum, L., & Levin, B. B. (2012). *Evidence-based strategies for leading 21st-century schools*. Corwin Press.

Selwyn, N. (2011). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Publishing.

Sears, J. (2006). *Attitudes and perceptions of Mississippi career and technology school administrators toward technology integration and their knowledge and use of the national educational technology standards for school administrators* (NETS-A) (Ph.D. Dissertation). Mississippi State University, Mississippi, United State of America. https://scholarsjunction.msstate.edu/td/812/

Sills, Barbara, Ritchie, Rita. (1998). *Educational Technology: Definition and Domain Components*. (Translated by Badr Al-Saleh). First Edition. Riyadh. Blonde

Sincar, M. (2013). Challenges School Principals Facing in the Context of Technology Leadership, *Educational Sciences*, 13(2), 1273-1284.

Ury, G. (2003). *Missouri Public school principals' computer usage and conformity to technology standards* (Ph.D. Dissertation). University of Missouri, Missouri, United State of America https://www.proquest.com/openview/b996b45ae363ae087e89ce3e6e2344e1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Watson, D. (2006). Understanding the relationship between ICT and education means exploring innovation and change. *Education and Information Technologies, 11,* 199-216.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 23/ 07/ 2024م
تاريخ القبـول: 25/ 10/ 2024م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

مستوى مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية وعلاقتها بميولهم الشعرية

د. سليم محمد عبد الله الضيفي *
dhaifi74@gmail.com

الملخص

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى مهارات تحليل النصوص الأدبية لطلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية وعلاقتها بميولهم الشعرية، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد أداتين هما: الأولى اختبار تحليل النصوص الأدبية، الثانية: مقياس الميول الشعرية، و تم تطبيقهما على طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية المستوى الرابع في جامعات (صنعاء-الحديدة- ذمار)، وبلغ حجم العينة (40) طالباً وطالبة، وتم تحليل البيانات إحصائياً، وتبين أن مستوى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية بالجامعات اليمنية في تحليل النصوص الأدبية ضعيف بمتوسط حسابي (1.6789) وبانحراف معياري (22643.) بصورة كلية لمكونات تحليل النص الأدبي.) وأن مستوى الميول الشعرية لديهم جيد بمتوسط حسابي (2.9374) وبانحراف معياري (68693.)، ولا توجد علاقة ارتباط بين مستوى مهارات تحليل النصوص الأدبية لطلبة قسم اللغة العربية وميولهم الشعرية.

الكلمات المفتاحية: تحليل النصوص الأدبية- طلبة اللغة العربية - الميول الشعرية

* أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية والعلوم التطبيقية –ريمة –جامعة الحديدة.

للاقتباس: الضيفي، سليم محمد عبد الله. (2024). مستوى مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية وعلاقتها بميولهم الشعرية ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(4)، 417-470.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2258

OPEN ACCESS
Received: 23-07-2024
Accepted: 25-10-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Literary texts analysis skills level in relation to poetic tendencies among students of Arabic language departments in colleges of education in Yemeni universities

D r. Salim Muhammad Al- Dhaifi *
dhaifi74@gmail.com

Abstract

The study aimed to identify the level of literary text analysis skills of students of the Arabic Language Department in the Faculties of Education in Yemeni universities and its relationship to their poetic tendencies. For this purpose, two tools were prepared: a test for analyzing literary texts, and a scale for poetic tendencies. They were administered to students of the Arabic Language Department in the fourth-level Faculties of Education in the universities of (Sana'a - Hodeidah - Thamar). The sample size was (40) male and female students. The data was statistically analyzed. The findings revealed that the level of students of the Arabic Language Department in the Faculties of Education in Yemeni universities in analyzing literary texts was weak with an arithmetic mean (1.6789) and a standard deviation (.22643) in general for the components of literary text analysis. The level of poetic tendencies among them was good with an arithmetic mean (2.9374) and a standard deviation (.68693). There was no correlation between the level of literary text analysis skills of students of the Arabic Language Department and their poetic tendencies.

Keywords: Analysis of literary texts - Arabic language students - Poetic tendencies.

* Assistant Professor of Arabic Language Teaching Methods – College of Education & Applied Sciences – Raymah – Hodeidah University..

Cite this article as:: Al- Dhaifi, . Salim Muhammad. (2024). Literary texts analysis skills level in relation to poetic tendencies among students of Arabic language departments in colleges of education in Yemeni universities. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(4) 417-470

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة:

إن اللغة العربية هي الوسيلة الاساسية التي يعبر فيها الإنسان عن فكره، وعواطفه، ومشاعره، وعن متطلباته الحياتية، وعلاقاته بالآخرين. ولعل مما يميز لغتنا العربية أنها لغة الشعر، والجمال، والعاطفة، وتحمل قيما فنية رائعة، وصوراً أدبية تساعد على التحليل، وتوليد المعاني، وإثارة العواطف والمشاعر، والذهاب بالقارئ إلى عالم الخيال والتصور الفني الجميل، الذي له الأثر البالغ في حب اللغة والاستمتاع بها. فالنصوص الأدبية سواءً شعرا أو نثرا هي التي تجمع بين الألفاظ الفصيحة والمعاني البديعة والصور الفنية التي تولد الأفكار والقيم والدلالات الأدبية.

وتُعد النصوص الأدبية من أهم فروع اللغة العربية تأثيرا في تهذيب شخصية المتعلم، وارتقاء لغته الأدبية، ونضج فكره، وتمثل القيم الإنسانية والاخلاقية في سلوكه، وتعامله مع الآخرين. وتأكيدا على ذلك فقد ذكر الباحثون أهمية النصوص الأدبية بقولهم: "أن النص الأدبي يرقق الذوق، ويرهف الإحساس، ويصقل العقل بما يحمله من قيم نبيلة، وصيغ جمالية تلفت الوجدان إلى مضامينها، وهو ثقافات متنوعة، تاريخية، ونفسية، واجتماعية، فضلا نافذة للمتعة ومجالا خصباً للإثراء اللغوي" (الوائلي، 2004، ص42) .

كما أكد إبراهيم وعبدالباري (2014) أهمية النصوص الأدبية ودورها في البارز في العملية التعليمية، وذلك في الجوانب الآتية:

1- الحفاظ على التراث اللغوي: وذلك من خلال بعث هذا التراث وإحيائه، وتقديم النماذج اللغوية الراقية التي تستطيع من خلالها تكوين ثقافة ووعي.
2- تنمية التذوق الأدبي: من خلال دراسة الطلاب للنصوص الأدبية بلغتها الراقية، وألفاظها العذبة، وصورها الدقيقة الرائعة، يكتسبون القدرة على فهم أسرار اللغة، ويدركون الفرق بين التعبيرات الحقيقية التي تعلموها والتعبيرات المجازية التي يبدعها الأدباء، ويتفننون في تطويرها.
3- الحفاظ على القيم وتنميتها: فالأدب لديه القدرة على تهذيب النفوس، وترقيق الطباع، وسمو النفس البشرية من العالم المادي المحسوس إلى عالم خيالي روحي يسمو فيه الإنسان، فالأدب يعني في إحدى مراحل تطوره: التهذيب والتربية؛ لذا فإن الأدب يساعد الطلاب على اكتساب بعض القيم التي نحتاج إليها.
4- تنمية الثروة اللغوية والثقافة الأدبية: فدراسة النصوص الأدبية تزيد من الثروة اللغوية للطلاب بما تحويه من مفردات جديدة، يكتسبها الطلاب ويستخدمونها في سياقات متعددة، وتزيد من ثقافتهم الأدبية؛ إذ يتعرفون على ظروف العصر الذي قيل فيه النص، ونبذة عن الأديب وخبراته التي أثرت في تجربته الأدبية.

5- التطهير والمتعة: فدارسة النصوص الأدبية تمتع الإنسان وترتقي بمشاعره وأحاسيسه، وتسبح به في عالم الخيال، كما أنها تخلصه من همومه وأحزانه، وتخرج ما لديه من كبت، فتطهر نفسه، وتسمو، وترتقي.

6- فهم الحياة والمجتمع: فالأدب يساعد على فهم الحياة والمجتمع: معرفة قيمة الأدب هي معرفة قيمة الحياة، وبدون الأدب لا يستطيع الإنسان أن يحيا حياة سعيدة طيبة؛ لأن الأدب هو الذي يبين معنى الحياة على حقيقتها.

7- تنمية المهارات اللغوية: فدارسة الأدب ونصوصه تسهم في فهم أسرار اللغة وتذوقها، والتفريق بين التعبيرات الحقيقة والمجازية التي يستخدمها الأديب، كما أن الطلاب يكتسبون ألفاظا وتراكيب جديدة تساعدهم على التجديد في تعبيراتهم بصورة مبدعة (ص67-73).

وبناءً على ما سبق فقد أدرك القائمون على التعليم العام والجامعي أهمية النصوص الأدبية، إذ أصبحت مادة أساسية يدرسها الطالب في كل مراحل التعليم العام والجامعي، ولا سيما طلبة قسم اللغة العربية في الجامعات؛ لأنها تنمي لغتهم الأدبية، وتربطهم بتراث أمتهم، وترهف حسهم الأدبي، وتفتح لهم آفاق الخيال والعاطفة في التخيل والإبداع في لغتهم ،وكتاباتهم الأدبية . لذا كان لزاماً التركيز في تدريس النصوص على الفهم، والتحليل، والتعمق في إدراك المعاني، والأساليب، والصور البلاغية، لا على الحفظ، والتلقين للنصوص.

ويرتبط تدريس النصوص الأدبية بعملية التحليل والتفاعل مع النص، والتركيز عليه أثناء تدريسها. فأهمية تحليل النصوص الأدبية تتمحور في أنه يساعد المتعلم على فهم النص الأدبي، وإدراك معناه، والتعمق في اكتشاف الدلالات الأدبية التي لا يمكن الوصول إليها إلا من خلال عمليات تحليل النصوص، التي تبدأ من إدراك الألفاظ والجمل لغويا، وصوتيا، وصرفيا، ونحويا، وبلاغيا، وانتهاءً باكتشاف الصور البلاغية والأدبية المألوفة وغير المألوفة المبثوثة في لغة النص، وسياقاته المتعددة والمنسجمة مع النص الأدبي.

و تبرز أهمية تحليل النصوص كذلك في أنه يساعد المتعلم على تعرف قدرة المبدع على تطبيق قواعد اللغة العربية في لغته الأدبية، وتطويع اللغة لإظهار المعاني، والخيال الأدبي، مما يساعده على فهم اللغة، وتطبيقها في حياته العلمية والعملية. وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة حسن، أسماء (2019)، و دراسة حسن، فارس (2019)، ودراسة حنورة،(1980)، ودراسة خاطر وآخرين (1986)، ودراسة دبيبة (2022).

"فضلا عن أن تحليل النصوص الأدبية يساعد المتعلم على تنمية قدراته اللغوية باختيار الألفاظ المناسبة لتحديد معاني كلمات النص، وفتح آفاق الخيال الأدبي لديه؛ لاكتشاف أجمل الصور البلاغية، والخيال، والعاطفة التي يبوح بها النص الأدبي "(عبداللطيف، 2001، 34).

لذا يُعد تحليل النصوص الأدبية الغاية التي يسعى إليها النقد الأدبي فتحليل النص الأدبي، وتفكيك عناصره المتعددة؛ بغرض الفهم العميق لبنية النص، وكشف جوانب الإبداع والجمال في النص، من أهم الوسائل التي تعين القارئ على إصدار الأحكام النقدية سواءً بالسلب أو الإيجاب.

مشكلة الدراسة:

إن صعوبة تحليل النصوص الأدبية لدى الطالب الجامعي الذي أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، والتي أكدت ضعف طلبة الجامعة في تحليل النصوص الأدبية منها دراسات (محمدوآخرون، 2021م) ، و(حسن، أسماء 2019) و(العيساوي، 2005)، قد يعود لأسباب كثيرة : منها ما يتعلق بطبيعة النصوص الأدبية التي يتم اختيارها وعرضها وفق التسلسل الزمني للعصور الأدبية المتعارف عليها عند الدارسين، وإلزام الطالب بدراستها والعصر الذي قيلت فيه، والأحداث والبيئة المحيطة به، أو إلى طرق التدريس التقليدية المتبعة في تدريس الأدب المعتمدة على حفظ النصوص الأدبية دون التعمق في كشف الدلالات البلاغية والبيانية بين الألفاظ والمعاني التي تتطلب وقتا طويلا لتدريب الطالب عليها. أو إلى طريقة تنظيم النصوص الأدبية، إما وفق الغرض أو الموضوع أو العصر الأدبي التي تلزم الطالب دراسة تلك النصوص، دون الاعتبار لميوله ورغباته. أو إلى طبيعة النصوص الأدبية التي تتطلب معايير فنية سواء في الشكل أو المضمون من ناحية اختيار الألفاظ وتركيبها ودلالتها وأثرها في سياق الكلام و ودلالتها الفنية في إبراز المعاني الإبداعية والبلاغية. أو تعدد المناهج الأدبية في تحليل النصوص الأدبية.

من وجهة نظر الباحث قد تكن هذه الأسباب مجتمعة أو متفرقة لها دور في صعوبة تحليل النصوص الأدبية لدى الطالب الجامعي، لكن العامل المهم في ذلك قد يكون عدم وجود الميل الأدبي أو الشعري تجاه اللغة العربية، الذي يعد عائقا في تحليل النصوص الأدبية، فقد تتوفر المناهج وطرق التدريس الحديثة في تدريس النصوص الأدبية والوسائل الحديثة لذلك، لكنها لا تجدي نفعا حين لا يتوفر الشعور والميل الحقيقي لفهم النصوص، فالميل والاستعداد لدى الطالب يجعله يتجاوز كل الصعوبات والعوائق المادية أو المعنوية لتحليل النصوص الأدبية.

ومن خلال ممارسة الباحث التدريس الجامعي في قسم اللغة العربية وملاحظة تدني مستوى الطلبة في تحليل النصوص الأدبية، والاطلاع على بعض نتائج طلبة قسم اللغة العربية في تحليل النصوص الأدبية التي تشير إلى تدني درجات الطلاب في هذه المواد، وشكوى العديد من أعضاء هيئة التدريس من ضعف

قدرة الطلبة على تحليل النصوص الأدبية. لذا تحاول الدراسة الحالية معرفة مستوى طلبة قسم اللغة العربية في مهارات تحليل النصوص الأدبية وعلاقتها بميولهم الشعرية.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين مستوى مهارات تحليل النصوص الأدبية والميول الشعرية لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

س1: ما مهارات تحليل النصوص الأدبية اللازمة لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية؟

س2: ما مستوى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية في مهارات تحليل النصوص الأدبية؟

س3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية يعزى لمتغير الجامعة؟

س4: ما مستوى الميول شعرية لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية؟

س5: هل يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين القدرة على تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة أقسام اللغة العربية وميولهم الشعرية؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية معرفة مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية بالجامعات اليمنية في مهارات تحليل النصوص الأدبية وعلاقتها بميولهم الشعرية، فإن كان مستواهم في تحليل النصوص الأدبية عاليا، يتم تعزيز هذه النتيجة بالأنشطة الأدبية، والوسائل الحديثة التي تصل بهم إلى مرحلة الإبداع الأدبي. ولذا فإن أهمية التعرف على علاقة مهارات تحليل النصوص الأدبية بالميول الشعرية لدى طلبة قسم اللغة العربية بالجامعات اليمنية قد يعطي دلالة واضحة على التناسب والتوافق بين رغبات الطلبة وميولهم وما يدرسونه في قسم اللغة العربية، وأنه تم اختيار التخصص بناء على ميولهم. وإذا كان غير ذلك يتم تقديم التوصيات إلى القائمين على برامج قسم اللغة العربية بالاهتمام بمهارات تحليل النصوص الأدبية، واستخدام استراتيجيات حديثة لتدريسها، والتدريب عليها، و تنمية الميول الإيجابية نحو الشعر العربي ضمن خطط تطوير هذه البرامج.

أهداف الدراسة:

1- معرفة مستوى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية في مهارات تحليل النصوص الأدبية.

2- معرفة مستوى الميول الشعرية لطلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية.

3- معرفة العلاقة بين مهارات تحليل النصوص الأدبية والميول الشعرية لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: العام الجامعي 2023- 2024م – الفصل الأول.

الحدود المكانية: كلية التربية في الجامعات اليمنية (صنعاء- الحديدة- ذمار).

الحدود البشرية: طلبة قسم اللغة العربية – المستوى الرابع في كليات التربية بالجامعات اليمنية.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على النصوص الشعرية دون النثر.

مصطلحات الدراسة:

1- **المستوى**: لُغة: "سوى الشيء: قوَّمه وعدَّله وجعله سويا" (ابن منظور، 2005، د-ت ،ص24).

اصطلاحا: يعرفه شحاتة و زينب ،(2003) بأنه: "كمية التغير أو الصفة المطلوب تقديرها ، وأحيانا يشير إلى المعيار المطلوب لأغراض معينة" (ص269).

التعريف الإجرائي للمستوى: متوسط الدرجة التي يحصل عليها طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية بالجامعات اليمنية في اختبار تحليل النصوص الأدبية المعد لهذه الدراسة.

2- مهارات: لغة: "هي مصدر (مهر) والماهر الحاذق بكل عمل وتعني القدرة على أداء عمل بحذق وبراعة"(ابن منظور.2005.185)

اصطلاحا: القدرة على فهم النص الأدبي وتحليله بدقة عالية وكفاءة مناسبة تشمل مكونات النص وعناصره.

3- التحليل لغة: "حلل الشيء رجعه إلى عناصره، وتحليل الجملة، أي بيان أجزائها، ووظيفة كل منها" (الزيات 2004، ص193).

اصطلاحا: التحليل: يعني: " قدرة الفرد على الفحص المدقق لمادة علمية ما، وتجزئتها إلى عناصرها ، وتحديد ما بينها من علاقات، وفهم البناء التنظيمي لها" (شحاتة و النجار ، 2003،ص90).

وتحليل النص الأدبي يعني: "تفكيك بناء النص الأدبي إلى أجزائه التي يتألف منها، وتحليله إلى وحدات صغيرة قد تصل إلى الحرف الواحد، واللفظ المفرد، بطريقة لا ينفصل فيها اللفظ عن المعنى، ولا الصورة عن التغبير، ولا النحو عن المعاني والبلاغة" (عيسى، 2018م،ص 32).

ويعرف تحليل النص الأدبي إجرائيا: بأنه قدرة الطالب على تجزئة النص الأدبي إلى عناصره، ومكوناته، لبيان معانيه، والتراكيب، والصور البلاغية، والعاطفة. والخيال الأدبي في مفردات النص، ثم إعادة بنائه وإيجاد العلاقات المتداخلة والمتناسقة بين عناصره؛ بغية الوصول إلى فهم النص وتحليله،

وتذوقه، بصورة تفاعلية بين النص والقارئ، مما يؤدي إلى تنمية قدرات الطالب على التحليل الأدبي والإحساس بجمال النص وتذوقه.

4- الأدب لغة: "مصدر قولك أدب القوم يأدبهم بالكسر أدبا، إذا دعاهم إلى طعامه، والأدب، العجب" (ابن منظور،2005، ج1ص70)،

اصطلاحا: "**مصطلح النصوص الأدبية** يتكون من مفهومين: النص والأدب. أما النص فهو صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف، وجمعها نصوص، فحين نقول نصاً شعرياً أي قصيدة أو جزء منها، نص تاريخي، أو جغرافي، أي جزء من كتاب التاريخ، أو الجغرافيا، أما المفهوم الخاص، فيطلق على النصوص المتعلقة بالأدب بمفهومه الخاص شعرا أو نثرا .

أما كلمة الأدب فقد تطور معناها عبر العصور الأدبية المختلفة حتى أصبح معناها في العصر الحديث يطلق على معنيين هما: العام وهو الإنتاج العقلي الذي يعتمد على الكلمة كأداة تعبير، مهما يكن موضوعه أو أسلوبه، فيشمل كل العلوم الإنسانية، مادام يصدر عن العقل الإنساني. أما المفهوم الخاص بأنه تعبير مبدع عن الذات بلغة مؤثرة ومناسبة" (أبو شريفة و قزق، 2008م، ص9-10).

التعريف الإجرائي لمفهوم النصوص الأدبية: هي نصوص مختارة من الأدب العربي شعرا موزعة على العصور الأدبية تبدأ من العصر الجاهلي وتنتهي بالعصر الحديث، يدرسها الطالب الجامعي أثناء دراسته الجامعية في قسم اللغة العربية بكليات التربية في مدة زمنية لا تقل عن أربع سنوات.

5- الميول الشعرية:

مفهوم الميل: كلمة ميل Interest من المصطلحات المتداولة لدى الباحثين التربويين، وهي تعبر عن جانب من جوانب الشخصية الإنسانية المهمة، التي تؤثر إيجابا أو سلبا على السلوك والنشاط الإنساني، فقد ذكر عدد من الباحثين تعريفات متعددة منها:

تعريف "(SAX 1985) بأنه حالة التفضيل الذي يوجد عند الفرد لنشاط على حساب نشاط آخر" (الطريري، 1418هـ، ص440).

وتعرف الميول الشعرية اصطلاحا بأنها: "شعور إيجابي من قبل الطلاب نحو النصوص شعرية ، يدفعهم إلى الاهتمام والرغبة في قراءة الشعر ومعرفة مكونات القصيدة" (مهدي،2021، ص143).

والميول الشعرية إجرائيا: تعني ميل الطالب ورغبته في قراءة الشعر وقضاياه، والاهتمام به، و يمكن قياسها من خلال استجابات أفراد العينة لفقرات على فقرات مقياس الميول الشعرية المعد الغرض الدراسة.

الإطار النظري

أولا: النصوص الأدبية:

ذكر الباحثون العديد من التعريفات لهذا المفهوم منها:

تعريف سمك (1996م) للنصوص الأدبية: "يراد بها القطع الشعرية أو النثرية التي تُختار لدراستها دراسة أدبية تذوقية على فهم المعنى، وإدراك ما في الكلام من جمال وجودة، مما يحقق المتعة، ويبعث في النفس اللذة الفنية" (ص643).

ومن التعريف نستطيع القول إنها: نصوص أدبية (شعرا، نثرا) معبرة تحتوي على أساليب وصور بلاغية مؤثرة.

أما فن الشعر فقد عرفه ابن خلدون (2006): " بأنه الكلام الموزون المقفى وأوزانه كلها على روي واحد أي قافية واحدة" (،ج3،ص 1157). وسيقتصر الحديث في الجزئيات الآتية على فن الشعر كونه المعني بالدراسة الحالية وللأسباب التالية:

- أن فن الشعر من أهم الفنون الأدبية تأثيرا وشهرة، لأنه أكثر استعمالاً في حياة البشر منذ القدم وتعبيرا عن المشاعر والانفعالات البشرية "وهذه الأقدمية للشعر ترجع إلى أنه كان في تلك العصور البشرية ضرورة حيوية بيولوجية" (إسماعيل، 1983، ص81) و(مدكور ، 2006،ص202). بيمنا أشار (أمين ، 1983م،58-63) إلى أن الاختلاف بين الشعر والنثر في أربعة جوانب هي:

- "الوزن والقافية والاتصال بالشعور.
- أن الشعر عادة أمعن في الخلق والإبداع بما ينشئه الشاعر من الصور الخيالية.
- أن الشعر تعبير عن عواطف وذات الشعر بينما النثر تعبير عن الغير.
- أن الشعر يخاطب العواطف مباشرة ".

الشعر نوع من الأدب له سمات، وخصائصه، تميزه عن النثر، يتطلب لمن ينظم الشعر الموهبة والاستعداد الفطري، مما يصعب على الكثير من الدارسين نظم أبياتا شعرية، حتى إن بعض الأدباء أو النقاد لديهم إنتاج أدبي غزير في مختلف القضايا الأدبية، لكنه يعجز عن نظم أبيات شعرية ذات خصائص فنية مؤثرة، مما يدل على خصوصية الشعر عن النثر، وصعوبته عن بقية الأجناس الأدبية الأخرى، وأن من ينظم الشعر قد يستطيع كتابة أي جنس أدبي آخر، ولهذا نلحظ صعوبة لدى الطلاب في تحليل النصوص الأدبية أو ضعف في فهم النص الأدبي وتذوقه.

ويؤكد خاطر وآخرون (1986) على أهمية النصوص الأدبية: أنها "تساعد المتعلم على اشتقاق معاني جديدة للحياة، وتعريفهم بالتراث الأدبي للغتهم، وتساعدهم على تكوين نظرة سليمة إزاء المشكلات الكبرى التي مرت بها الإنسانية، و الحلول التي اهتدت إليها في مختلف العصور"(ص 182).

ثانيا: تحليل النصوص الأدبية:

ذكر العديد من الباحثين تعريفات لمفهوم تحليل النص الأدبي منها:

"أن تحليل النص الأدبي عملية تنطلق من إدراك الكليات التي تتمثل في الموضوع العام للنص، أو بنيته الدلالية الكبرى (البنية الإجمالية والشاملة للنص، ومنها يتم الانتقال إلى معالجة النص، وتفكيكه" (سمر. حميد،2004، ص56).

ويعرفه شحاتة والنجار (2003) بأنه "قدرة الفرد على الفحص المدقق لمادة علمية ما، وتجزئتها إلى عناصرها، وتحديد ما بينهما من علاقات، وفهم البناء التنظيمي لها " (ص 90).

فمن خلال ما سبق فيعني تحليل النص الأدبي بأنه: تجزئة النص وتفكيكه إلى عناصره الأساسية، ثم ايجاد العلاقات الإبداعية المتداخلة، والمتناسقة في كل مكوناته، ومدى القدرة على إظهار الانسجام بين هذه العناصر مع بعضها بعضاً في إظهار ملامح الإبداع والجمال الفني في النص الأدبي.

إن تعدد المناهج الأدبية في تحليل النص الأدبي من جوانب متعددة ومختلفة، منها ما يركز على بنية النص الداخلية، وبعضها الآخر يركز على الجوانب الخارجية المتعلقة بالنص كالجوانب النفسية، والاجتماعية، والتاريخية، فالأخذ بمنهج محدد في تحليل النصوص قد يؤدي إلى إظهار جانب فقط، وإغفال جوانب أخرى لها أثر في بنية النص وفهمه وتحليله، لذا قام الباحث بتحليل النصوص من عدد من المناهج الأدبية؛ كي يتناول النص الأدبي من جميع جوانبه؛ باعتبار أن كل منها له خصوصية في الكشف عن الجمال الأدبي للنص. فتم التركيز على المستويات البنائية للنص (الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي والدلالي) في تحليل النص الأدبي باعتباره الركيزة الأساسية في تحديد مكونات النص، التي لا يمكن تجازها في التحليل الأدبي، والقاعدة الأولى التي تعتمد عليها مناهج التحليل الأدبي.

أهمية تحليل النص الأدبي:

وتظهر أهمية تحليل النص الأدبي في أنه الخطوة الأولى لفهم النص، وتحليله، وإدراك مواطن الجمال الفني والابداعي فيه، ومن ثم ينتهي بتذوق النص والاستمتاع بجمالياته الفنية والبلاغية.

فتحليل النص الأدبي يعني تفكيك النص إلى مكوناته المتعددة، وتوضيح كل جانب بصورة مستقلة، والتعمق في دلالته اللغوية والبلاغية كخطوة أولى، ثم معرفة أثر هذه العناصر مجتمعة ومتآلفة لإظهار المعاني والدلالات الفنية والبلاغية، وعليه فتحليل النص الأدبي له عناصر ومستويات ينبغي الإشارة إليها، فقد أشار سليمان و بدوي (2016) إلى" أن عملية تحليل بنية العمل الأدبي تمر بمستويات أربعة تتمثل في:

- المستوى الصوتي: وهو علم الفونولوجيا الذي يعنى بالأصوات، وإنتاجها في الجهاز النطقي وخصائصها الفيزيائية.

- المستوى الصرفي: وهو المورفولوجيا، ويعنى بالاشتقاق والتصريف، وبنية الكلمة قبل أن تدخل في الجملة والتركيب.
- المستوى النحوي: ويعنى بالنحو في أي لغة، وقد أطلق العلماء المحدثون على هذا النوع من التحليل (علم التنظيم أو التركيب) .
- المستوى الدلالي: الذي يركز على الكلمات، ودلالة الجمل وحذف كل منها، والتقديم والتأخير، ونوع الأساليب (إنشائي أو خبري)، ودلالة هذه الأساليب"(ص3).

بينما ذكر مهدي (2021م) "أن عناصر تحليل النصوص الأدبية الأساسية هي: الألفاظ- العاطفة- الأفكار- الخيال- الصورة الأدبية- الموسيقى- الأسلوب" (ص140-141).

كما قد حدد عبد الباري (2011) عناصر تحليل النص "يتضمن تحليل العناصر البلاغية في المجاز، و تحليل العناصر النحوية في التراكيب، وتحليل العلاقات النحوية والبلاغية، والتحليل اللغوي والإحصائي للأسلوب (التحليل الأسلوبي)" (ص226-228).

وهناك من يذكر أن تحليل النص الأدبي له مستويات عدة هي:

المستوى اللفظي- المستوى التركيبي – المستوى الدلالي.

- المستوى اللفظي: وهو مؤلف من العناصر الصوتية والقاعدية التي تؤلف جمل النص.
- المستوى التركيبي: والذي يمكن تبنيه ليس بالرجوع إلى قواعد تأليف الجمل وإنما بالرجوع إلى العلاقات التي بين الوحدات النصية، أي الجمل ومجموعات الجمل.
- المستوى الدلالي: والذي هو نتاج معقد للمضمون الدلالي الذي توحي به هذه العناصر والوحدات (إبراهيم وعبدالباري،2014،ص 64).

أما مهارات تحليل النص الأدبي فقد تعددت الدراسات في تناولها، فقد ذكر مهدي (2021) "بأن مهارات تحليل النص الأدبي تتكون من أربع مهارات رئيسية: مهارات تتعلق بالمفردات، و مهارات متعلقة بالأفكار، ومهارات تتعلق بالعاطفة، ومهارات تتعلق بالأساليب البلاغية" (ص349)، بينما ذكر الصراف وعطية (2018) أن مهارات تحليل النص الأدبي الأساسية هي:" الألفاظ والأفكار والأسلوب والعاطفة والفهم" (ص، 152).

وفي ضوء ما سبق؛ يتبين أن تحليل النص إلى مكوناته يؤدي بالضرورة إلى ممارسة مهارات تحليل النص الأدبي واستيعابها واتقانها وتوجيه مسار تحليل النص في ضوء هذه المهارات.

والجدير بالذكر أن عملية تحديد مكونات تحليل النص الأدبي ومهاراته لدى الباحثين متعددة غير متفق عليها، لكنها تشير إلى مستويات مشتركة، وقد استفاد الباحث في تحديد عناصر عملية تحليل النص الأدبي ومهاراته اللازمة من عدد من الدراسات والأدبيات السابقة ذات العلاقة كدراسة (عبد الباري

،2015)، ودراسة (مدكور، 2006)، ودراسة (مهدي،2021م)، ، وبحيث تكونت عملية تحليل النص الأدبي في الدراسة الحالية من تحديد نوع النص الشعري- المستوى الصوتي- المستوى المعجمي- البنية الفكرية- المستوى الصرفي- المستوى النحوي - المستوى الموسيقي في الشعر- المستوى البلاغي-العاطفة والخيال الإبداعي في النص.

فتحديد مكونات تحليل النص الأدبي لدى الباحثين متعددة غير متفق عليها، لكنها تشير إلى مستويات مشتركة، وقد استفاد الباحث من تحديد عناصر تحليل النصوص الأدبية كدراسة عبدالباري (2015)، ودراسة علي مدكور(2006)، ودراسة مهدي (2021) على النحو التالي :

تحديد نوع النص الشعري- المستوى الصوتي- المستوى المعجمي- البنية الفكرية- المستوى الصرفي- المستوى النحوي - المستوى الموسيقي في الشعر- المستوى البلاغي-العاطفة والخيال الإبداعي في النص.

فقد اهتمت العديد من الدراسات بعناصر تحليل النص الأدبي إذ إن فهم النص الأدبي وتحليله، ونقده، يعتمد على الخلفية المعرفية السابقة للمتعلم، و مدى ممارسة المتعلم لمهارات تحليل النص الأدبي، فتحليل النص الأدبي ليست عملية بسيطة- كما يعتقد بعضهم- من خلال القراءة الأولى للنص يستطيع القارئ فهم النص وتحليله، إن عملية التحليل أوسع من ذلك، فهي عمليات عقلية تتم في ذهن القارئ وفقا لخلفيته المعرفية، وتتدرج من السهولة إلى الصعوبة، فبعضها عمليات عقلية بسيطة والأخرى عمليات عقلية أكثر تعقيدا ؛ لذا قسم بعض الباحثين الفهم "وفقا لمستوى تعقد العمليات اللازمة له إلى مستويات تبدأ من مستوى الفهم المباشر، ثم التفسيري ،ثم الاستنتاجي ، ثم التطبيقي ،ثم الناقد ، ثم التذوقي ، ثم الإبداعي، وكل مستوى من هذه المستويات يشتمل على مجموعة من المهارات، ويتم قياس مدى تمكن الطلاب منها من خلال مجموعة من الأسئلة سواء طرحها المتعلم على نفسه أو طرحها عليه المعلم ، ويثبت تحقق الفهم إذا تمكن من الإجابة عن هذه الأسئلة ، وفي ضوء ذلك يتم بناء المعنى من النص من خلال تفاعل المتلقي معه" (السمان، 2010،ص 24). فتبدأ من قراءة المقروء، ومعرفة محتوياته، ثم تحليل النص من جوانب عديدة، كالألفاظ، والأساليب، والصور البلاغية والأخيلة، ثم تفسيرها، وتقويمها، ثم الإبداع، وذلك بإضافة نص جديد، أو فكرة أو أسلوب جديد من لغة القارئ، فتحليل النص وتفكيك عناصره، والاطلاع على الجوانب الفنية، ثم إعادة بنائه' وتشكليه بصورة جديدة من المتلقي.

إن التذوق والاستمتاع بالنص الأدبي من أهم المقاصد لدراسة النص الأدبي إذ تثير اهتمام القارئ كلمات معينة، أو معنى جميل تطرق إليه المبدع، أو صورة خيالية حركت لدى القارئ شعور الإعجاب، وعواطف كامنة لديه، فهي عملية سهلة وبسيطة نمارسها تلقائيا حين نقرأ أو نستمع لنص أدبي. لكن تحليل النصوص الأدبية يحتاج إلى إدراك العوامل الخارجية للنص الأدبي كحياة الشاعر و طبيعته، وقدراته الشخصية والإبداعية والبيئة التي يعيش فيها، وأهم الأحداث التي عاشها الشاعر، والمواقف التي

قيل فيها النص، ثم قراءة النص أكثر من مرة لمعرفة المعاني والأفكار المتعددة في النص، وعلاقتها بالصور البلاغية وغير ذلك، فهي تسعى إلى تفكيك النص ومعرفة جوانب الجمال في كل جوانب النص سواء اللغة، أو الأفكار أو العواطف والمشاعر، أو الصور البلاغية، أو الأساليب الإبداعية، ثم ترتيب النص وجمع أجزائه بصورة متناسقة مترابطة، تؤدي إلى كشف مواطن الجمال في النص، ومواطن الضعف أو القصور، ومدى تمكنه من التأثير على القارئ وتحريك مشاعر الإعجاب والتأثر به.

إن عملية التحليل تحتاج من القارئ المعرفة الكافية باللغة، ومعانيها، وأساليبها المتنوعة، ودقائقها البلاغية، وثقافة عامة تشمل التاريخ والأحداث، والقيم والحضارة التي ينتمي إليها النص، وإدراك العلاقات المترابطة بين اللغة والفكرة. والصور البلاغية والأحداث التي يتناولها النص – بمعني دراسة العوامل الخارجية والداخلية للنص فهي بذلك تحتاج من القارئ إلى جهد، ووقت، ودراية، وممارسة، وتدريب.

ثالثا: علاقة الميول الشعرية بتحليل النصوص الأدبية:

ذكر الباحثون العديد من التعريفات لمفهوم الميل، منها: تعريف "سترونج Strong بأنه استجابة حب في حين أن النفور استجابة كراهية، ويكون الميل لشيء موجود إذا كنا شاعرين بهذا الشيء، أو بعبارة أصح عندما نكون شاعرين بما لدينا من استعداد وتهيؤ نحوه" (المبدل، 2016،ص 537).

وقد عرف السامرائي و أميمن(2011م) الميل بأنه: "اتجاه نفسي له صبغة وجدانية تدفعنا إلى النشاط والعمل " (ص107). ومن التعريفات كذلك للميول، بأنه: "عبارة عن الاستعدادات التي تحددها الموضوعات التي ينتبه إليها الإنسان بيسر وحرية أو التي تميزه عن غيره من الناس" (جامعة مياشيغان ، 2006، ص 588).

إن الميول تعد من العوامل المهمة للمتعلم لزيادة الاستعداد والرغبة والدافعية في العملية التعليمية بل من عوامل النجاح والتفوق الدراسي في مراحل التعليم المختلفة، ولاسيما المرحلة الجامعية ؛باعتبار أن الميول لدى الطالب الجامعي ثابتة وليست متغيرة، فقد تم استكشافها و وتنميتها لديه في مراحل تعليمية وعمرية سابقة مر بها. وأن الطالب الجامعي قد اختار التخصص الدراسي بما يتناسب مع ميوله ورغباته.

أهمية الميول الشعرية

الميول الشعرية لها علاقة تفاعلية وإيجابية في تحليل النصوص الأدبية لدى المتعلم، فلها الأثر الايجابي في فهم اللغة ، وإدراك دلالة الألفاظ، وما تشير إليه من معاني قريبة، أو بعيدة، أو سطحية، أو عميقة. ولا يقتصر ذلك على معرفة دلالة الألفاظ فحسب؛ بل يتعدى إلى تذوق الأساليب البلاغية، ومواطن الجمال الفني والإبداعي في النص الأدبي، مما يعين على حب اللغة، وتعلمها، واستخدام أساليها المتنوعة في لغة التخاطب، والعلم والمعرفة والإبداع الفكري والأدبي.

إضافة إلى أن الميول الشعرية لها وظيفة أخرى بتعزيز الميل نحو القراءة الحرة، وممارستها بصورة مستمرة، مما يساعد المتعلم على النجاح والتفوق في كل المواد الدراسية، وهذا ما أكدته دراسة (شحاتة،1989) ودراسة فضل الله، 1990).

كما أن الميول الشعرية لدى المتعلم تساعده على فهم الأجناس الأدبية الأخرى، وإدراك خصائصها والتعمق في إدراك مواطن الجمال الفني والأدبي، وهذا ما أكدت عليه دراسة (تغبان، الأبيض، 2018) ، ودراسة فضل الله (1990).

وعلى هذا فإن للميول الشعرية أهمية كبيرة في توجيه سلوك المتعلمين نحو قراءة النص الشعري، والتفاعل معه برغبة وحب واستعداد وجداني يعين المتعلم على تحليل النص الشعري وتنمية الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين وهذا ما أكدت عليه دراسة (الدوسيقي، 2012،ص41)

رابعا: الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت تحليل النصوص الأدبية، وقد تم ترتيبها وفق التسلسل الزمني على النحو الآتي:

دراسة جبر (2024) التي هدفت إلى معرفة أثر توظيف أنموذج (ويتروك) في تنمية مهارات التحليل الأدبي عند طلاب الصف الرابع الأدبي. وقد استخدم المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وبلغت العينة (32) طالبا، وأداة الدراسة اختبار مهارات التحليل الأدبي، وكانت أهم نتائجها: إثبات فاعلية أنموذج ويتروك في تحليل النصوص الأدبية ،ومن توصياتها اعتماد أنموذج ويتروك في مهارات تحليل النصوص وتوجيه الكوادر التدريسية للتدريب على هذا النموذج.

أما دراسة حسن ومهدي (2022) فهدفت إلى التعرف على مستوى مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة الصف الخامس الأدبي، ولتحقيق ذلك تم بناء اختبار تحليل النصوص الأدبية كأداة دراسة لمعرفة مستوى طلبة الصف الخامس الأدبي في تحليل النصوص الأدبية إذ تكون الاختبار من (17) فقرة، وبعد التحقق من الخصائص السايكومترية للاختبار وفقراته، تم تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية والبالغة (300) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأدبي، وبنسبة (25%) بواقع (120) طالبا بنسبة (40%) و(180) طالبة وبنسبة (60%) تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة الأصلي، وبعد تحليل البيانات إحصائيا، أفرزت النتيجة بأن طلبة الصف الخامس الأدبي يتمتعون بمستوى جيد، بتحليل النصوص الأدبية.

ومن خلال الاطلاع على دراسة إبراهيم، (2022) فقد هدفت إلى معرفة أثر التدريس في فعالية تحليل النص لدى الطالب الجامعي، واستعمال طرائق وأساليب حديثة يزيد من التفكير لدى الطلبة بطرح الأفكار الحديثة والمتنوعة، مما يزيد من حصيلتهم العلمية في الميدان الأدبي.

أما دراسة مهدي (2021م) فقد هدفت إلى بناء برنامج في تدريس النصوص الأدبية قائم على مدخل النقد التكاملي لتنمية بعض مهارات تحليل النص والميول الشعرية لطلاب الصف الأول الثانوي، وقد تم إعداد أدوات الدراسة وهي قائمة استبانة مهارات تحليل النصوص واختبار مهارات تحليل النص الأدبي، ومقياس الميول الشعرية، واستخدم المنهج التجريبي، وأهم ما خلصت إليه الدراسة؛ هو فاعلية البرنامج في تدريس النصوص الأدبية في تنمية بعض مهارات تحليل النص والميول الشعرية لطلاب الصف الأول الثانوي.

بينما هدفت دراسة (صالح ،2021) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التفكير الفوق معرفي في تحليل النصوص لطلاب السنة الأولى في جامعة الموصل، واستخدم الباحث استبانة من أجل الوصول لأهداف الدراسة. ومقياس كأداة لجمع المعلومات عن التفكير الفوق المعرفي. وقد تم تطبيق هذه الدراسة على 10 محاضرين من العاملين في الجامعة بقسم التفكير الفوق معرفي، وذلك لأخذ وجهات نظرهم حول أثر استخدام استراتيجيات التفكير فوق معرفي على التعليم من ناحية قدرة الطلاب على تحليل النصوص.

وقد سعت دراسة سالم (2021) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية سكامبر في زيادة قدرة طالبات الصف العاشر على التفكير الإبداعي في تحليل النصوص الأدبية، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي إذ وزعت الطالبات إلى مجموعتين ضابطة (14) وتجريبية (14) طالبة، وبعد تطبيق الاستراتيجية وتحليل النتائج توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية سكامبر ومتوسط المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحليل النصوص الأدبية لصالح المجموعة التجريبية، وعليه أوصت الباحثة بضرورة استخدام استراتيجية سكامبر في تعليم طالبات الصف العاشر كيفية إنتاج أفكار إبداعية.

وأجرى عويس (2020) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات التحليل الأدبي باستخدام القراءة التبادلية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ولتحقيق ذلك تم بناء قائمة بمهارات التحليل الأدبي واختبار مهارات التحليل الأدبي، وبناء استراتيجية القراءة التبادلية لتنمية مهارات التحليل الأدبي، وتم اختيار مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية، وبعد التجريب وتحليل النتائج، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.005) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحليل الأدبي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى أن استراتيجية القراءة التبادلية حققت فاعلية مقبولة في تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي.

بينما هدفت دراسة حسين (2020) إلى تنمية القراءة التناصية للنصوص الأدبية لدى طلبة الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتكونت عينة الدراسة من عدد (35) طالبا

وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية، وتم إعداد قائمة بمهارات القراءة التناصية للنصوص الأدبية، وبناء اختبار لمهارات القراءة التناصية للنصوص الأدبية التي يدرسها الطلبة لقياس تلك المهارات لديهم، وكان أبرز ما توصلت إليه الدراسة: فاعلية النموذج التدريسي القائم على النظرية السيمائية في تنمية مهارات القراءة التناصية للنصوص الأدبية لدى مجموعة الدراسة.

وقد قام حسن، فارس (2019) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى طلبة اللغة العربية في تحليل النصوص الأدبية وعلاقته بتحصيلهم في مادة النحو. وتم تطبيق هذه الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية، كلية صفي الدين الحلي وبلغت عينة الدراسة (21) طالبا وطالبة، إذ اعتمدت الدراسة نصا أدبيا لكي يقوم الطلاب بتحليله، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي إذ درس الباحث مجموعتي الدراسة في التجربة، استمرت فصلا دراسيا كاملا، طبق في نهايتها أداتي الدراسة (استبيان واختبار)، أهم ما توصلت إليه الدراسة: تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق الموعظة الحسنة على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التدريبات اللغوية. وكذا وجود علاقة طردية قوية بين تحليل النصوص الأدبية وتحصيل طلبة اللغة العربية في مادة النحو.

في حين سعت دراسة حسن (2019م) إلى التعرف على فاعلية برنامج في التحليل النصوص الأدبية قائم على نموذج أبعاد التعليم في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات القراءة الإبداعية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الإبداعية ككل، ومهاراته الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي، وفاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

بينما هدفت دراسة حمادي، وعلوان، (2016م) إلى معرفة أثر التدريس القائم على استراتيجية الدفاع عن وجهات النظر في تحليل النصوص الأدبية عند طالبات الصف الخامس الأدبي، إذ تم استخدام المنهج التجريبي، لمجموعة ضابطة عددها (21) وأخرى تجريبية عددها (21) وبعد إجراء التجربة توصلت الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الأدب والنصوص بالدفاع عن وجهات النظر على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في تحليل النصوص الأدبية.

كما هدفت دراسة عطية (2015م) إلى معرفة مستوى طلبة قسم اللغة العربية- كلية التربية – جامعة بابل في تحليل النصوص الأدبية لغويا، بلغت عينة الدراسة (100) طالب وطالبة، وكانت أداة

الدراسة نصاً قرآنياً يحلله الطلبة تحليلا لغويا، استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، والنسبة المئوية، وبعد تحليل النتائج إحصائيا توصلت الباحثة إلى أن (40) طالبا وطالبة يشكلون نسبة متفاوتة مقدارها 40% نجحوا في تحليل النص، وقد أوصت الدراسة بعض منها العناية بمادة تحليل نص التي تدرس لطلبة المرحلة الثالثة في أقسام اللغة العربية، وعدم الاكتفاء بالطلب من الطلبة حفظ المادة واستظهارها والاختبار بها فقط.

وفي سياق ذلك أجرى جثير (2013) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تمكن طالبات قسم اللغة العربية بكلية الدراسات القرآنية من فهم المصطلحات البلاغية وتطبيقها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة اختباراً يشمل معظم موضوعات البلاغة المهمة، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ وجود ضعف في فهم الطالبات للمصطلحات البلاغية. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام طرق واستراتيجيات تدريس حديثة والتأكيد على الفهم والتحليل على الحفظ والاستظهار للقواعد البلاغية.

بينما ذكر العيساوي (2005) أن دراسته هدفت إلى التعرف على مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في تحليل النصوص الأدبية، بلغت عينة الدراسة (54) طالبا وطالبة من المستوى الرابع، وتم استخدام اختبار تحصيلي كأداة للدراسة، وأهم النتائج التي توصلت إليها أن هناك ضعفا في مستوى طلبة قسم اللغة العربية في تحليل النصوص الأدبية بنسبة (33.76%) وخلص الباحث إلى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

أما دراسة الزويني و الربيعي(2011) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى طلاب قسم اللغة العربية في كلية الآداب/ جامعة بابل في تحليل النصوص الأدبية، وقد بلغت عينة الدراسة (40) طالبا وطالبة، إذ تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدارسة، وقد خلصت إلى نتائج أهمها: أن قدرة طلبة قسم اللغة العربية دون الوسط في تحليل النصوص الأدبية. كما خلصت إلى ضعف الطلبة - عينة الدارسة - في تحليل النصوص الأدبية وفق قواعد وأسس علمية محددة، وعلى استنباط القيم الجمالية في النص فضلا عن ضعف الثقافة الأدبية لديهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

تقسم الدراسات إلى محاور: المحور الأول: دراسات تناولت مستوى مهارات تحليل النصوص الأدبية

الأهداف: اتفقت الدارسات في هذا المحور في هدف واحد هو معرفة مستوى طلبة قسم اللغة العربية في تحليل النصوص الأدبية. كدراسة حسن و مهدي عبد،(2022)، ودارسة حسين،(2020)، ودارسة العيساوي،(2015)، ودراسة جثير،(2013) ودارسة الزويني،(2011).

أداوت الدراسة: لقد طبقت الدراسات أداتين هما: اختبارات ومقاييس.

المنهج المستخدم في هذه الدراسات هو: المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لهذه الدراسات.

حجم عينة: تراوحت ما بين (17و 100) طالب وطالبة من طلبة أقسام اللغة العربية.

المرحلة الدراسية: المرحلة الجامعية- الثانوية.

الوسائل الإحصائية: استخدمت عددا من المعاملات الإحصائية كالوسط الحسابي والتكرارات وكذلك معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الأحادي واختبار T .

أهم النتائج: أن مستوى الطلبة في المرحلتين الجامعية والثانوية في عملية تحليل النصوص الأدبية يتراوح بين الضعيف والجيد فقط.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت استراتيجيات حديثة لتنمية تحليل النصوص أو مع متغير آخر

الأهداف: دراسة جبر (2024) التي تهدف إلى معرفة أثر توظيف أنموذج (ويترك) في تنمية مهارات التحليل الأدبي عند طلاب الصف الرابع الأدبي. معرفة فاعلية استراتيجيات حديثة لتنمية تحليل النصوص الأدبية ودراسة دبيبة (2022)، ودراسة إبراهيم، (2022) أثر نظرية التلقي في تحليل النصوص الأدبية، ودراسة سالم (2021) أثر استراتيجيات اسكامبر في تحليل النصوص الأدبية، ودراسة حسين (2020) تنمية القراءة التناصية في تنمية تحليل النصوص الأدبية، ودراسة حسن (2019) أثر برنامج تحليل وفق نموذج أبعاد التعليم في تحليل النصوص .

أما الدراسات التي تناولت علاقة تحليل النصوص الأدبية مع متغير آخر فهي دراسة حسن، فارس (2019م) علاقة تحليل النصوص الأدبية بتحصيلهم في مادة النحو ودراسة مهدي (2021م) علاقة تحليل النص الأدبي في تنمية الميول الشعرية.

أدوات الدراسات: اتفقت دراسات هذا المحور في الاختبار أداة لمقياس مهارات تحليل النص الأدبي.

المرحلة التعليمية: تم تطبيق الدارسات على طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية.

منهج الدارسات: اتفقت في استخدام المنهج التجريبي لتحقيق أهدافها.

عينة الدراسات: تتراوح ما بين (14و 35).

أهم النتائج: فاعلية الاستراتيجيات الحديثة في تنمية القدرة على تحليل النصوص الأدبية.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد استفادت الدارسة الحالية من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

تحديد هدف الدراسة الحالية، وهو التعرف على مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية بالجامعات اليمنية في مهارات تحليل النص الأدبي وعلاقته بميولهم الشعرية، وكذا استخدام المنهج الوصفي: وبناء أدوات الدراسة ممثلة باختبار تحليل النصوص الأدبية ومقياس الميول الشعرية،

واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة، ومناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات المناسبة لهذه الدراسة.

جو انب الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في جمعها بين متغيرين هما مهارات تحليل النصوص الأدبية والميول الشعرية، وفي توزيع عينتها على ثلاث جامعات يمنية، فضلا عن استخدامها لأداتين هما: اختبار تحليل النصوص الأدبية ومقياس الميول الشعرية لمعرفة العلاقة بين القدرة على تحليل النص الأدبي والميول الشعرية بمعرفة مستوى مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية بالجامعات اليمنية وعلاقتها بميولهم الشعرية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اولا: المنهجية والاجراءات

(أ): منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة، ممثلة بقياس مستوى مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية بالجامعات اليمنية وعلاقة ذلك بميولهم الشعرية.

(ب): مجتمع الدراسة وعينته

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة أقسام الدراسات العربية المستوى الرابع في كليات التربية في جامعة صنعاء، وجامعة ذمار، وجامعة الحديدة، والبالغ عددهم (67) طالباً وطالبة. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

طلبة اقسام الدراسات العربية المستوى الرابع في كليات التربية جامعات (صنعاء؛ ذمار الحديدة)

الجامعة	ذكور	إناث	الإجمالي
جامعة صنعاء	5	45	50
جامعة ذمار	2	7	9
جامعة الحديدة	2	6	8
الاجمالي	9	58	67

(ج)عينة الدراسة: تم اختيار 50% من مجتمع طلبة جامعة صنعاء، أما جامعتي ذمار والحديدة، فقد تم تطبيق أداه الدراسة على كل طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعتين لقلة أفراد مجتمع الدراسة فيهما والجدول (2) يوضح ذلك

جدول (2) *عينة الدراسة من طلبة أقسام الدراسات العربية المستوى الرابع في كليات التربية جامعات (صنعاء؛ ذمار الحديدة)*

الجامعة	ذكور	إناث	الإجمالي
جامعة صنعاء	3	22	25
جامعة ذمار	2	7	9
جامعة الحديدة	3	5	8
الاجمالي	8	34	42

(د): أدوات الدراسة:

قام الباحث بإعداد أداتين هما: الأولى: اختبار تحليل النصوص الأدبية، والثانية: مقياس الميول الشعرية

(1): بناء اختبارتحليل النصوص الأدبية:

تم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

يتطلب بناء الاختبار تحديد مهارات تحليل النصوص الأدبية اللازمة لطلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية بالجامعات اليمنية، وقد تم إعداد المهارات وفقا للآتي:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات تحليل النصوص الأدبية.
- تحديد قائمة أولية لمهارات تحليل النصوص اللازمة لطلبة اللغة العربية المستوى الرابع تتكون من (9) مهارات أساسية هي (تحديد نوع النص الشعري، والمستوي الصوتي، و المستوى المعجمي، و البنية الفكرية، و المستوى الصرفي، والمستوى النحوي ، والمستوى الموسيقي في الشعر ، والمستوى البلاغي ، والعاطفة في النص).
- تم عرض قائمة المهارات الأساسية لتحليل النصوص الأدبية على عدد من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والنقد الأدبي وبلغ عددهم (6) محكمين، للتأكد من مناسبتها وطلاحيتها وشمولها لتحليل مكونات النص الأدبي، فقد اتفقت الآراء على مناسبتها لذلك.

إعداد اختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية

بناء على الخطوات السابقة في تحديد مهارات تحليل النصوص الأدبية تم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الاختبار: التعرف على مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية بالجامعات اليمنية في مهارات تحليل النصوص الأدبية.

- صياغة أسئلة تتضمن أبياتاً شعرية متفرقة من كل العصور الأدبية، لقياس مهارات مكونات تحليل النص الأدبي.
- تم صياغة أسئلة الاختبار بلغة واضحة، مع مراعاة قواعد كتابة الأسئلة الموضوعية على شكل اختيار من متعدد، تتكون من ثلاث بدائل، أحدها صحيحة وبقية البدائل خاطئة، مع صياغة بعض الأسئلة المقالية لقياس لغة الطالب الأدبية، إذ بلغ مجموع الأسئلة بصورة كلية (51) سؤالاً.
- صياغة تعليمات الاختبار بشرح هدف الاختبار، ومكوناته، وإرشادات طريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- تحديد زمن وقت الاختبار: تم تحديد زمن أول طالب انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار، وآخر طالب انتهى من لإجابة عن أسئلة الاختبار باستخدام المعادلة التالية: زمن أول من حل الاختبار+ زمن آخر من حل الاختبار / 2 ، وبذلك تحدد زمن الاختبار ب(76) دقيقة.
- معيار الإجابة الصحيحة: بتحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، ودرجتين للأسئلة التي تتطلب تعليلاً وتفسيراً من المستجيب لبعض الخيارات في أسئلة التحليل، وبذلك أصبحت الدرجة النهائية (60) درجة.

صدق الاختبار:

يعني أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، وإلى حد ما ينجح في قياسه (أبو حطب، وآخرون،2008 ،ص165)، وبعد الانتهاء من صياغة فقرات الاختبار تم عرضه على (6) من المحكمين، وذلك للتأكد من مدى قدرة الاختبار على قياس مستوى تمكن طلبة اللغة العربية من مهارات تحليل النصوص الأدبية، وإبداء الملاحظات والمقترحات على الاختبار.

تم الأخذ بالملاحظات، والمقترحات، وتعديل فقراته، على ضوء ما خلصت إليه نتائج التحكيم، وما اتفق عليه المحكمون بنسبة تراوحت بين 75- 95% ، وإعادة صياغة اختبار تحليل النصوص الأدبية بصورته الحالية، وبذلك أصبح اختبار تحديد مستوى مهارات تحليل النصوص الأدبية بصورته النهائية مكوناً من (35)سؤالا بصياغة اختيار من متعدد، و(10) أسئلة فرعية بصياغة مقالية مفتوحة، يجيب الطالب عنها بلغته الخاصة. والجدول (3) يوضح عدد أسئلة الاختبار

جدول (3)

يوضح عدد أسئلة اختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية

م	المهارات	عدد الأسئلة الموضوعية	
1	نوع النص الشعري		2
2	المستوى الصوتي		2
3	المستوى المعجمي		2
4	البنية الفكرية	8	1
5	المستوى الصرفي		2
6	المستوى النحوي	3	1
7	المستوى الموسيقي في الشعر	6	3
8	المستوى البلاغي	5	3
9	العاطفة في النص	5	4
	المجموع الكلي		35

من خلال جدول (3) يتضح عدد أسئلة اختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية الموضوعية، لكن الأرقام في عمود عدد الأسئلة الموضوعية من جهة اليسار في الخلايا المنقسمة، هي عدد الأسئلة المقالية والفرعية التي تتطلب التعبير بلغة الطالب وهي جزء من الأسئلة الموضوعية ولها علاقة بها.

ثبات الاختبار:

ثبات الاختبار يعني: أن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد (عبدالرحمن،سعد، 2008، ص 177) تم إجراء الاختبار على عينة استطلاعية من طلبة قسم اللغة العربية المستوى الرابع في كلية التربية جامعة صنعاء بلغ عددهم (9) طلاب من الجنسين، وإعادته مرة أخرى على العينة نفسها بفاصل زمني يقدر بأسبوعين، في الفترة 2023/11/18- 2023/12/2م لتحديد الصعوبات والمشكلات التي قد تواجه طلبة قسم اللغة العربية (عينة الدراسة الأساسية) أثناء الإجابة عن فقرات الاختبار، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار، و تم إيجاد معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين، للتأكد من ثبات الاختبار، وتطبيقه على عينة الدراسة، وكانت نتيجة معامل ارتباط بيرسون بين درجات نتائج التطبيقين (0.865) والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (4)

معامل ثبات اختبار المهارات الأساسية لتحليل النصوص الأدبية بطريقة إعادة تطبيق الاختبار

م	المهارات	درجة الثبات
1	نوع النص الشعري	0.849
2	المستوى الصوتي	0.861
3	المستوى المعجمي	0.828
4	البنية الفكرية	0.847
5	المستوى الصرفي	0.862
6	المستوى النحوي	0.889
7	المستوى الموسيقي في الشعر	0.835.
8	المستوى البلاغي	0.855
9	العاطفة في النص	0.869
	الثبات الكلي للاختبار	0.865

من خلال الجدول (3) يتضح أن معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق لاختبار قد بلغ (0.865)، وهو معامل ثبات عال يدل على اتساق نتائج الاختبار إذا أعيد تطبيقه عبر الزمن على عينات من مجتمع البحث، وبذلك أسفر الاختبار بصورته النهائية مكون من (47) سؤالاً، يتمتع بمؤشرات صدق وثبات عالية، ملحق (1).

(2): خطوات إعداد مقياس الميول الشعرية:

تم إعداد المقياس وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الدراسات التربوية والنفسية التي تناولت الميول الشعرية.
- تحديد الهدف من المقياس: قياس مستوى الميول الشعرية نحو فقرات المقياس المعد لهذه الدراسة.
- من خلال الخطوة السابقة تم إعداد صورة أولية للمقياس مكون من أربعة محاور وهي (الإقبال على دراسة النص الأدبي، والتعامل مع النص الشعري، الاهتمام بالشعر والشعراء، التكاليف والأنشطة الشعرية التي أقوم بها أثناء الدراسة الجامعية) مع فقرات لكل محاور المقياس، وبلغت فقراته (45) فقرة.

- توضيح مكونات المقياس، والإرشادات والإجراءات المتبعة للإجابة عن مفردات المقياس.
- اعتماد التقسيم الخماسي أمام كل فقرات المقياس (دائما، غالبا، أحيانا، نادراً، اطلاقا).

صدق المقياس

لتحقق من أن المقياس يقيس الميول الشعرية، تم عرضه على (6) محكمين تخصص مناهج وطرق تدريس وعلم النفس؛ لإبداء الملاحظات والمقترحات على المقياس، من ناحية وضوح فقراته، أو تعديلها، أو حذفها، أو إعادة صياغتها، وبعد جمع ملاحظات المحكمين، تم حذف ثلاث فقرات، وكذلك تعديل صياغة بعض فقراته، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على موافقة المحكمين بنسبة 80% فأكثر، وأصبح المقياس بصيغته الحالية (42) فقرة تندرج في أربع مجالات.: وهي (الإقبال على دراسة النص الأدبي) وعدد فقرات الاستبيان (10) فقرات، أما المجال الثاني وينص

(التعامل مع النص الشعري) فعدد فقرات الاستبيان الموضحة له (12) فقرة، أما المجال الثالث وهو (الاهتمام بالشعر والشعراء) فبلغت فقرات الاستبيان المبين له (12) فقرة، أما المجال الرابع وهو (التكاليف والأنشطة الشعرية التي أقوم بها أثناء الدراسة الجامعية) فبلغت فقرات الاستبيان التي تقيسه (8) فقرات.

ثبات المقياس

قام الباحث بتطبيق المقياس على (9) طلاب من الجنسين من طلبة قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة صنعاء؛ للتأكد من وضوح فقراته، ومناسبتها لقدرات الطلاب، وأي صعوبة قد تطرأ عند الإجابة عن فقراته، تم استخدام معامل ألفاكرونباخ لحساب ثبات المقياس لكل محور من المحاور، والدرجة الكلية للمقياس. والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

يوضح درجة ثبات مقياس الميول الشعرية لمعامل ألفاكرونباخ

م	المجال	درجة الثبات لمعامل الفا كرونباخ
1	الإقبال على دراسة النص الأدبي	0.772
2	التعامل مع النص الشعري	0.753
3	الاهتمام بالشعر والشعراء	0.708
4	التكاليف والأنشطة الشعرية التي أقوم بها أثناء الدراسة الجامعية	0.772
	الكلي	0.75125

من خلال الجدول (5) يتضح أن معامل ثبات المحاور والدرجة الكية لمقياس الميول الشعرية تراوحت ما بين (0.708-0.75125)، وهذه معاملات ثابت مقبولة يمكن الاعتماد عليها في تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة. وبذلك أسفر الاختبار بصيغته النهائية مكون من (42) فقرة تتمتع بمؤشرات صدق وثبات عالية، ملحق (2).

(هـ): تطبيق أداة الدراسة: قام الباحث بتطبيق أداتي الدراسة؛ اختبار تحليل النصوص الأدبية ومقياس الميول الشعرية على طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية بالجامعات اليمنية (صنعاء والحديدة وذمار) في الفترة الزمنية من 12/20- 18/ 01/ 2024م، ثم جمع استجابات أفراد العينة على الأداتين، ومعالجتها إحصائيا، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

ثانيا: الوسائل الإحصائية:

تم استخدام برنامج spss في إصداره الثالث والعشرون للمعالجات الإحصائية لبيانات العينة واستخدام المعادلات الآتية:

التكرارات والنسب المئوية باستخدام Descriptive Statistic Frequencies

اختبار التباين الأحادي ANOV One way

استخدام اختبار T Independent Samples للمتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) على مقياس الميول ومعامل الفاكرونباخ ومعامل ارتباط بيرسون

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد تطبيق أداتي الدراسة على العينة المراد استهدافها، تم جمع البيانات، وتفريغها في برنامج Spss؛ لتحليلها ومن ثم تفسيرها على النحو الآتي:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما مهارات تحليل النصوص الأدبية اللازمة لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد قائمة بالمهارات اللازمة لتحليل النصوص الأدبية وتحديدها، والتأكد من صلاحيتها، وقد تم عرض ذلك في خطوات إعداد أدوات الدراسة. إذ تم تحديد المهارات لتحليل النص على النحو الآتي: (تحديد نوع النص الشعري، والمستوي الصوتي، والمستوى المعجمي، والفكري، والمستوى الصرفي ، والمستوى النحوي ، والمستوى الموسيقي في الشعر ، والمستوى البلاغي ، والعاطفة في النص).

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما مستوى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية في مهارات تحليل النصوص الأدبية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحديد معيار مكون من أربعة مستويات، ليتم على ضوئه معرفة مستوى مهارات تحليل الطلاب للنصوص الأدبية والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

معيار دلالة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة

الضعيف	المتوسط	عالي	عالي جدا
1.933-1	2.666 -1.944	3.333 -2.667	5.00 -3.333

بعد ذلك تم استخراج المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على اختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية. والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

يبين المتوسط والانحراف المعياري لإجابات العينة على اختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية

م	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير	المرتبة
1	البنية الفكرية	1.9881	.33580	جيد	1
2	المستوى الصرفي	1.9881	.66707	جيد	1
3	تحديد نوع النص الشعري	1.9762	.66215	جيد	2
4	المستوى النحوي	1.5026	.33580	ضعيف	3
5	المستوي الصوتي	1.2946	.38535	ضعيف	4
6	المستوى المعجمي	1.2946	.38535	ضعيف	4
7	المستوى الموسيقي في النص	1.2946	.38535	ضعيف	4
8	المستوى البلاغي	1.2946	.38535	ضعيف	4
9	العاطفة والخيال في النص	1.0952	.37665	ضعيف	5
	المتوسط الكلي	1.6789	.22643	ضعيف	

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات إفراد العينة لاختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية بلغ (1.6789) وبانحراف معياري (.22643) وهذه النتيجة تدل على ضعف مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية بالجامعات اليمنية في مهارات تحليل النصوص الأدبية بصورة عامة، وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة (حسن، فارس ،2019) ودارسة (حسن ،2021) ودراسة (عطية، 2015م) ودراسة (تغبان،الأبيض ،2018) التي أكدت على ضعف طلبة قسم اللغة العربية في مهارات تحليل النصوص الأدبية. وقد يعزى هذا الضعف للأسباب الآتية:

غموض معاني الشعر وتعدد التفسيرات لفهم النص مما يؤدي بالضرورة إلى صعوبة تحليل النصوص الشعرية لدى الطلبة عند تحليل النص، أو اعتماد طريقة المحاضرة في تدريس النصوص الشعرية من قبل أعضاء هيئة التدريس التي تجعل دور المحاضر مهما وأساسيا في الشرح والتحليل وتذوق النص، بينما دور الطالب التلقي والاستماع أكثر من الحوار والتحليل للنص الشعري. مما يؤدي إلى ضعف قدرات الطالب على الفهم والتحليل للنص. أو قد يعود الضعف إلى طريقة تنظيم مقررات الأدب العربي في كليات التربية، إذ يتم اختيار القصائد الشعرية لكل عصر من العصور الأدبية من مدرس المقرر دون مشاركة الطالب في اختيار الموضوعات التي تتناسب مع قدراته، وميوله، والأفضل اعتماد أسلوب عرض الموضوعات الشعرية البارزة دون التقيد بالترتيب الزمني للعصور الأدبية مع مشاركة الطالب في الاختيار.

إن تحليل النصوص الأدبية يحتاج إلى جهد فكري عميق ومستوى عال من الفهم والتحليل لكل مكونات النص الأدبي، والربط بين هذه المكونات، واكتشاف مواطن الجمال الأدبي والفني في النص، هذا الامر يحتاج إلى وقت كبير، وإلى قدرات عقلية عليا، قد لا يتوفر بصورة مثالية في البيئة الجامعية الحالية. وهذا ما أكدت عليه دارسة (العيساوي ،2005).

ضعف الاهتمام من أعضاء هيئة التدريس بإفراد كل عنصر من عناصر جوانب تحليل النص بالشرح، والتحليل، وإعطاء التدريبات اللغوية لكل عنصر على حدة، حتى يدرك الطلاب مكونات جوانب التحليل ويتعمق فيه، وهذه التجزئة من أجل تعليم الطالب عملية تحليل النص الأدبي. حتى إذا ما أدرك وفهم الطالب هذه الجوانب، تم تدريبه عليها بصورة كلية مترابطة مع بعضها بعضا دون تجزئة أو فصل فيما بينها. فضلا عن ضعف تدريب الطلاب على تحليل النصوص الأدبية بصورة مستمرة وفاعلة، والاعتماد على تحليل النص الشعري من مدرس المقرر دون تكليف الطلاب بقراءة النص وفهمه وتحليله قبل دراسته بصورة مستمرة. وكذا قلة الأنشطة الادبية والفكرية التي تفتح آفاق الفكر والأدب لدى الطالب الجامعي، وتنمي لديه الرغبة، والدافعية والحماس لفهم النص الشعري، وتحليله، والوصول إلى تذوقه، والحكم عليه سلبا أو إيجابا.

أما مستويات مهارات تحليل النصوص فقد حصلت على النتائج الآتية:

المرتبة الأولى: حصل المستوى الفكري والمستوى الصرفي على متوسط حسابي وقدره (1.9881) وبانحراف معياري (33580)، وهذه النتيجة تدل على أن مستوى التحليل في هذين المجالين جاء بتقدير جيد. وقد يعزى ذلك إلى أن استنباط فكرة النص لا يحتاج إلى عمليات عقلية عليا لدى طلبة قسم اللغة العربية، بل يمكن إدراكه بسهولة ويسر، ومن خلال قراءة النص من المرة الأولى، ولأن المستوى الفكري يعتمد على أدوات المنطق والتفكير السليم دون غموض، وأن الكاتب يظهر فكرته في النص بوضوح،

وبطريقة مشوقة للقارئ؛ لأن ذلك يؤدي إلى استمرار القارئ على الإقبال على النص، وفهمه، وتحليله، أما إن كانت الفكرة غامضة فقد تؤدي إلى نفور القارئ من النص، وعدم التعمق في بنية النص.

أما المستوى الصرفي: فحصوله على تقدير جيد قد يعود إلى أن استعمال قواعد الصرف في بنية النص محدودة غالبا، ولا يتم استخدام قواعد الصرف الصعبة والجزئيات الكثيرة في هذا المجال، وأن فهم الطلبة لقواعد الصرف واضحة ولديهم الوعي بها إلى حد ما.

المرتبة الثانية: جاء المستوى تحديد النص الشعري في المرتبة الثانية بمتوسط الحسابي وقدره (1.9762) وبانحراف معياري (.66215) وبتقدير جيد، لأن هذا المستوى يدركه الطالب من خلال القراءة الأولى ولا يحتاج إلى ثقافة عالية بل بديهيات وأساسيات أساسية يستوعبها الطالب ببساطة ووضوح.

جاء في المرتبة الثالثة: المستوى النحوي، بمتوسط حسابي قدره (1.5026) وبانحراف معياري (.33580) بتقدير ضعيف، ويعزى ذلك إلى أن تدريس النحو يعتمد على حفظ القواعد كقوالب جامدة، دون التركيز في تطبيق القواعد على نماذج أدبية معاصرة، والتدريب على استعمالها في لغة الطالب الأدبية أو العملية، والتدريب على مدى تطبيق الأدباء لهذه القواعد، والتركيز على نطق الكلمات نطقا نحويا صحيحا بطريقة سريعة سواء من المحاضر أو الطلاب في قراءتهم للنصوص، دون التركيز على سبب نطق الكلمة، والقاعدة النحوية التي توضح ذلك، كما قد يرجع إلى صعوبة القواعد النحوية لدى الطالب، وضعف استخدم استراتيجيات حديثة في تدريس قواعد النحو في البيئة التعلمية الجامعية .

جاء في المرتبة الرابعة: المستويات الآتية: المستوى الصوتي والمستوى المعجمي والمستوى الموسيقى في الشعر والمستوى البلاغي بمتوسط حسابي (1.2946) وبانحراف معياري (. 38535) وبتقدير ضعيف. ويعزى ذلك إلى ضعف الاهتمام بالجوانب الصوتية، ومخارجها، وصفاتها، وخصائصها، وأثرها في اظهار الحالة النفسية للكاتب، وموضوع النص أثناء تحليل النصوص. وكذا ضعف الثقافة الأدبية لدى طلبة قسم اللغة العربية، وعدم الاهتمام بتنمية لغتهم الأدبية، والفكرية، بالقراءة الحرة والمطالعة الدائمة لكل مصادر المعرفة والأدب واللغة، واعتماد الطلبة على الملازم المقررة عليهم دون الرجوع إلى المصادر والمراجع الأساسية لموضوعات الأدب العربي وقضاياه النقدية. وهذا ما أكدته دراسة (عطية 2015). وكذلك صعوبة علم العروض وتشعب الزحاف والعلل لدى طلبة قسم اللغة العربية فلا يميز البحر الشعري للنص، ولا يدرك أسرار اختيار الشاعر لبحر معين، وأثره في إبراز المعاني، وانسجامه مع مكونات النص الأدبي.

جاء في المرتبة الأخيرة : مستوى (العاطفة والخيال) بمتوسط حسابي قدره (1.0952) وبانحراف معياري (.37665) وبتقدير ضعيف، وهذه النتيجة طبيعية ومحصلة لضعف مستويات التحليل السابقة، فإذا كان لدى الطالب ضعف في معرفة دلالة الألفاظ، وأثر الموسيقى بمختلف صورها الأدبية

في جمال النص، وضعف في اكتشاف الأساليب البلاغية وأثرها في المعنى ،فإنه – حتما - لن يستطيع إدراك أسرار الصور الأدبية، والخيال الإبداعي في بنية النص، التي تثير مشاعر الإعجاب والتأثر وتحرك العواطف، والأحاسيس المفعمة بالحب والاستمتاع بالنص الأدبي.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية يعزى لمتغير الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One- way ANOVA **لمعرفة** الفروق بين استجابات طلبة قسم العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية على اختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

يوضح معادلة الفروق بين متوسطات درجات طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات (صنعاء، الحديدة، ذمار) One- way ANOVA

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.001	2	.000	009	0.991
داخل المجموعات	1.979	39	.051		
الإجمالي	**1.980**	**41**			

من خلال الجدول (8) يتبين أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (009) في حين بلغ مستوى الدلالة (.991) وهذه النتيجة أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وتدل على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية في تحليل النصوص الأدبية. ويعزى ذلك إلى أن طرائق وإجراءات التدريس لمادة تحليل النصوص الأدبية والأنشطة المصاحبة لها في الجامعات اليمنية ذات طابع واحد وتقليدي، وليس هناك تميز في استخدام الوسائل والأساليب الحديثة في تدريس تحليل النصوص. فضلا عن أن القدرات التحليلية للنصوص الأدبية لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية ضعيفة، وليس لديهم مواهب أدبية بارزة في الأدب والشعر، وأن مستواهم الأدبي ضعيف نتيجة طبيعية؛ لأن مدخلات هذه الأقسام من طلبة الثانوية من ذي المعدلات المتدنية.

كما قد يعزى إلى ضعف اهتمام الجامعات اليمنية بالأقسام الأدبية ولاسيما قسم اللغة العربية وتطويرها، والاكتفاء بالوضع الحالي للظروف الاقتصادية الصعبة التي تمر بها اليمن عموما، والجامعات خصوصا، وقلة فرص العمل لمتخرجي هذه الأقسام في مؤسسات المجتمع المدني.

نتائج إجابة السؤال الرابع الذي نصه: ما مستوى الميول الشعرية لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد مقياس الميول الشعرية، وقد بين الباحث خطوات بناء المقياس في فصل بناء أدوات الدراسة، وقد تم تطبيق المقياس على طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية ، و تم تطبيق المعيار السابق المعتمد لمعرفة مستوى مهارات تحليل النصوص الأدبية لتحديد مستوى الميول الشعرية لطلبة أقسام اللغة العربية، وبناءً على ذلك سيتم مقارنة استجابة إفراد العينة على هذه المستويات ويتبين مقدار ميولهم الشعرية، إذ تم جمع استجابات العينة على المقياس وإدخال هذه البيانات في برنامج (Spss) واستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات المقياس والجدول (9) يبين ذلك

جدول (9)

يوضح المتوسط الحسابي الانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة لمقياس الميول الشعرية

م	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	التقدير
1	الاهتمام بالشعر والشعراء	3.3542	.84811	عالي جدا	جيدا جدا
2	الأقبال على دراسة النص الادبي	3.2025	.82010	عالي	جيد
3	التعامل مع النص الشعري	2.7083	.68381	عالي	جيد
4	التكاليف والأنشطة الشعرية التي أقوم بها أثناء الدراسة الجامعية	2.4487	.79250	متوسط	متوسط
	المجموع الكلي	2.9374	.68693	عالي	جيد

يتضح من الجدول (9) أن متوسط الميول الشعرية لطلبة قسم اللغة العربية للمقياس بصورة عامة بلغ (2.9374) وبانحراف معياري (68693.). وهذه النتيجة تدل على أن لدى طلبة قسم اللغة العربية ميولاً شعرية بتقدير جيد، لا سيما جانب الاهتمام بالشعراء والإقبال على دراسة النص الشعري، فقد كان تقديره جيد جدا، وهذا الأمر يبدو طبيعيا أن الطالب لديه رغبة وميل بدرجة عالية، باعتبار أنه طالب التحق بقسم اللغة العربية بناءً على ميوله ورغباته الأدبية، وأن ما يدرسه من مقررات في الأدب والشعر تلبي ميوله الشعرية. لكن بالنظر إلى الجوانب العملية في تحليل النصوص الشعرية والتكاليف الأدبية المتعلقة بدراسة النصوص الشعرية فقد جاءت بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة تدل على أن الرغبة والميل لا يكفيان لتحليل النصوص الشعرية، بل لابد من الاهتمام بالقراءة والاطلاع على كتب الأدب والشعر، والممارسة، والتدريب المستمر لتحليل النصوص الشعرية، والقيام بالأنشطة الأدبية التي تنمي الميول الشعرية، وتصل بالطالب إلى تذوق النص الشعري والاستمتاع به ثم نظم الشعر والاهتمام به.

وقد تكون نتائج استجابات أفراد العينة مبالغ فيها ولا تعبر بدرجة من الدقة على ميولهم الشعرية ورغباتهم الحقيقية.

نتائج إجابة السؤال الخامس الذي نصه: هل يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين القدرة على تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة أقسام اللغة العربية وميولهم الشعرية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين القدرة على تحليل النصوص الأدبية والميول الشعرية لدى طلبة أقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية (صنعاء، الحديدة، ذمار) والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

معامل ارتباط بيرسون بين القدرة على تحليل النصوص والميول الشعرية

		القدرة على تحليل النصوص	الميول الشعرية	تحليل النصوص
القدرة على تحليل النصوص	معامل الارتباط	1.000	0.140	
	مستوى الدلالة	.	0.204	
	العينة	40	40	
الميول الشعرية	معامل الارتباط	0.140	1.000	
	مستوى الدلالة	0.204	.	
	العينة	40	40	

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين مستوى القدرة على تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة أقسام اللغة العربية وميولهم الشعرية بلغت (.140)، وهذه بمستوى دلالة (.204) أي تساوي (20.04%). وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وبالتالي فإنه يدل على أنه لا يوجد أي علاقة ارتباط بين مستوى القدرة على تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة أقسام اللغة العربية وميولهم الشعرية. وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة قسم اللغة العربية لديهم ميول شعرية كرغبات وتمنيات نفسية فقط، لكنهم لا يمارسون القراءة الحرة والأنشطة الأدبية والثقافية التي تنمي قدراتهم اللغوية، والبلاغية لفهم النصوص الأدبية وتحليلها.

وقد تكون استجابات العينة على مقياس الميول الشعرية عالية كردة فعل للإحباط والفشل في حل اختبار تحليل النصوص الأدبية، وأنهم إذا أخفقوا في الاختبار فسيعوضون عن ذلك بالاستجابة الإيجابية للمقياس، ولرفع معنوياتهم ونفسياتهم ومشاعرهم، ولإظهار أن لديهم رغبات وميول إلى الشعر عالية للأخرين.

وربما تدل على أن الميول الشعرية لا ترتبط بالقدرة على تحليل النصوص الأدبية، لكون تحليل النصوص يرتبط بعوامل أخرى، مثل صعوبة النص الشعري، مدى ارتباط النص الشعري ومناسبته لقدرات الطالب وميولهم، مدى ثقافة الطالب اللغوية، وسعة اطلاعه على مصادر اللغة والأدب، وربما تكون طرق التدريس التقليدية في تدريس النصوص الأدبية لا تجدي نفعا في فهم النصوص لديه، وربما وجود بعض التصورات الخاطئة لدى الطالب كالاعتماد على حفظ النصوص على حساب الفهم والاستيعاب، فضلا عن أن عملية تحليل النص الأدبي تتشكل من العديد من المهارات التي يلزم اتقانها مع كل مكون من مكونات بنية النص الأدبي، ما يتطلب قدرة لغوية عالية في عناصر بنية النص المختلفة ، ولا يتأثر بالضرورة بميول الطالب الأدبية.

أهم نتائج الدراسة:

أهم النتائج التي توصل إليها الدراسة ما يلي:

- مستوى طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية بالجامعات اليمنية في تحليل النصوص الأدبية ضعيف بصورة كلية لمكونات تحليل النص الأدبي.
- جاء ترتيب مكونات تحليل النص الأدبي ترتيبا تنازليا على النحو الآتي: المرتبة الأولي : المستوى الفكري والصرفي بتقدير جيد. وفي المرتبة الثانية مستوى تحديد النص الشعري بتقدير جيد، أما المرتبة الثالثة: فقد جاء المستوى النحوي بتقدير ضعيف، بينما جاء في المرتبة الرابعة: المستويات الصوتي، والمعجمي، وموسيقى الشعر بتقدير ضعيف، وفي المرتبة الخامسة :جاء مستوى العاطفة والخيال الأدبي وهي المرتبة الأخيرة بتقدير ضعيف.
- لا يُوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية تعزى لمتغير الجامعة: صنعاء- الحديدة – ذمار
- أظهرت الدراسة وجود ميول شعرية لطلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية بالجامعات اليمنية بتقدير جيد.
- لا يوجد علاقة ارتباط بين مستوى مهارات تحليل النصوص الأدبية لطلبة قسم اللغة العربية وميولهم الشعرية.

توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة توصي الدراسة بالآتي:

- عقد ورش عمل لتحليل النصوص الأدبية أثناء التدريس المستويات الثالث والرابع لأقسام اللغة العربية بكليات التربية.

- التركيز على الجوانب الأساسية لعناصر تحليل النصوص الأدبية بصورة مستمرة عند تدريب الطلبة على تحليل النصوص.
- تفعيل التدريب العملي للطلبة على تحليل النصوص الأدبية، وإتاحة الزمن الكافي للتدريب عليها لتحليلها بأسلوبهم الخاص.
- تكليف الطلاب بالرجوع إلى كتب الأدب القديمة والحديثة التي تتناول قراءات وتحليل الأدباء للنصوص الأدبية.
- تفعيل الأنشطة الأدبية والمسابقات الشعرية والندوات الفكرية التي تنمي لدى الطالب لغته الأدبية، وتفتح آفاق الفكر و الخيال الأدبي لديه، و تنمي ميوله الشعرية.
- التركيز على عمليات التحليل العليا كالاستنباط، والربط بين الأفكار، واكتشاف الجمال الفني، سواء في الألفاظ، أو الأساليب، أو الصور البلاغية أو الخيال الإبداعي، التي تثير المشاعر والعواطف في تدريس النصوص الأدبية لدى القاري وتقليص الحفظ والاستظهار للنصوص.
- تشجيع الطلاب على كتابة مقالات ومنشورات أدبية بلغتهم الخاصة تحاكي نماذج أدبية مشهورة.
- تكليف الطلاب ببحوث، وتلخيصات قصيرة، عن كتب وقضايا أدبية، أو موضوعات يتم مناقشتها في المحاضرات.
- التركيز على تدريس مهارات تحليل النصوص الأدبية وفق نصوص شعرية متعددة دون الاعتماد على نص واحد.
- إعطاء الطالب حرية اختيار النصوص الأدبية التي يرغب في تحليلها، وإدراك مكوناتها الأدبية.
- استخدام استراتيجيات وطرق تدريس حديثة في المقررات الأدبية المتصلة بدارسة النصوص الأدبية وتحليلها.
- رعاية المواهب الشعرية الواعدة وإتاحة فرص الظهور في المناشط الثقافية المتنوعة سواء في الأقسام أو الكليات أو الجامعات.

المقترحات:

في ضوء ما توصلت إليها الدراسة من نتائج يمكن اقتراح القيام بالدراسات الآتية:

- اقتراح دراسة تحليلية لأسباب ضعف طلبة قسم اللغة العربية في تحليل النصوص الأدبية (المظاهر والأسباب والحلول).
- بناء برامج لتدريب الطلبة على مهارات تحليل النص الأدبي وفق مناهج التحليل الأدبي.
- بناء برامج واستراتيجيا ت حديثة لتنمية الميول الشعرية.

- دراسة تقويمية لمقررات تحليل النصوص الأدبية.

المراجع

إبراهيم، حامد عبد. (2022). أثر نظرية التلقي في تحليل النصوص لدى الطلبة الجامعة - أقسام اللغة العربية في مادة تحليل النص. *مجلة الجامعة العراقية، العدد (58ج1)*. 326-342.

إبراهيم، هداية هداية، و عبد الباري، ماهر شعبان. (2014) . *تدريس النصوص الأدبية وتنمية التذوق والإبداع*. *الرياض*. مكتبة التربية العربي لدول الخليج العربي.

ابن خلدون، عبد الرحمان. (2006). *المقدمة*. شركة نهضة مصر للطباعة والنشر، المجلد الرابعة.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم. (2005). *لسان العرب. ط1. ج1*. دار صادر.

أبو حطب، فؤاد، سيد عثمان، .و آمال صادق. (2008). *التقويم النفسي*. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة.

أبو شريفة، عبد القادر . وقزق، حسين لافي. (2008). *مدخل إلى تحليل النص الأدبي*. دار الفكر. الطبعة الرابعة.

إسماعيل، عزالدين. (1983). *الأدب وفنونه*. دار الفكر العربي.

الدوسيقي، وائل صلاح. (2012). *القراءة الناقدة كيف تعليمها لطلاب المرحلة الثانوية "تأصيل نظري وممارسة عملية"*. دار الفكر. المجلد الاولى.

الزويني، ابتسام، والربيعي خليل. (2011). مستوى طلاب قسم اللغة العربية كلية الآداب في تحليل النصوص الأدبية. *مجلة كلية التربية الأساسية / جامعة بابل. (5)* . 215-232.

الزيات، أحمد حسن. (2004). المعجم الوسيط. دار إحياء التراث العربي.

السامرائي، نبيهة صالح، وأميمن. عثمان على. (2011). *مقدمة في علم النفس*، دار المنهل.

السمان، مراون أحمد. (2010). *فاعلية استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات القيم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية*. [رسالة دكتوراه غير منشورة] كلية التربية. جامعة عين شمس.

العيساوي، سيف طارق. (2005). مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في تحليل النصوص الأدبية: [رسالة دكتوراه منشورة] كلية التربية الأساسية. جامعة بابل.

الصراف، رهام ماهر نجيب، عطية، أسماء عبد الباعث. (2018). استخدام التعلم النشط في تنمية بعض مهارات تحليل النص الأبي لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة طنطا. 85-174

الطريري، عبد الرحمن سليمان.(1418ه). *القياس النفسي والتربوي نظرياته أسسه وتطبيقاته*. مكتبة الرشيد. ط2.

المبدل، عبد المحسن رشيد.(2016). التفاعل بين كل من المسار الدراسي (إنساني/ علمي) والنوع (ذكور/إناث) والتحصيل الأكاديمي (متفوق/ غير متفوق) في الميول المهنية لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، (167، الجزء الأول)* يناير، 529- 562.

أمين، أحمد. (1983). *النقد الأدبي*. دار النهضة المصرية.

الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس. (2004). *طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق*. دار الشروق. المجلد الاولى. الأردن.

دبيبة، علية. (2022). إشكالية تحليل النص الأدبي لدى الطالب الجامعي- نماذج مختارة. *مجلة الآداب واللغات والعلوم الأساسية*، 5 (2) ، 131- 147.

تغبان، سعد سواد. الأبيض، قصي عبد العباس.(2018). المهارات اللازمة لتحليل النصوص الأدبية لطلبة المرحلة الجامعية. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع (20)*، 34- 58.

جامعة مياشيغان. (2006). معجم العلوم الاجتماعية. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

جبر، علي ثابت حسان.(2024). أثر توظيف أنموذج (وثتروك) في تنمية مهارات التحليل الأدبي عند طلاب الصف الرابع الأدبي. *مجلة النسق، 41*(1)، 1037-1058.

جثير، هشام راضي. (2013). مدى تمكن طلبة قسم اللغة العربية بكلية الدراسات القرآنية من فهم المصطلحات البلاغية وتطبيقها. *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، 21*(1) ، 270- 288.

حسن، أسماء محمد محروس.(2019م). فاعلية برنامج في تحليل النصوص الأدبية قائم على نموذج أبعاد التعليم في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية جامعة المينا، 34*(1) ، 224- 252.

حسن، فارس مطشر.(2019). مستوى طلبة قسم اللغة العربية في تحليل النصوص الأدبية وعلاقته بتحصيلهم في مادة النحو. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (45)*، 72- 89.

حسن، فارس مطشر ، ومهدي ، نادية حسن.(2022). تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة الصف الخامس الأدبي. مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية ،*جامعة بابل، 13* (3) أيلول، الصفحات 1- 15.

حسين، على عبد المنعم محمد.(2020). فاعلية نموذج تدريسي قائم على النظرية السيميائية في تنمية مهارات القراءة التناصية للنصوص الأدبية لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية. *مجلة البحث العلمي في التربية، (21)*، 469-487.

حمادي، ميادة حمزة عبد الواحد، وعلوان، رغد سلمان.(2016م). أثر تدريس قائم على الدفاع عن وجهات النظر في تحليل النصوص الأدبية عند طالبات الصف الخامس الأدبي. *مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية. 23* (4) ،1808-1827.

حنورة، أحمد حسين. (1980). *الميول الأدبية عند طلاب الصف الثالث الإعدادي ومدى اتفاقها مع النصوص المقرر*. [رسالة ماجستير غير منشورة.] كلية التربية. جامعة طنطا.

خاطر، محمود رشدي ، الحمادي ،يوسف، عبد الجواد ،محمد عزت ، طعيمة ،رشدي أحمد، وشحاتة حسن. (1986).

طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. دار الفكر العربي. الطبعة الثالثة.

سالم ، رانيا محمد حسن عبدالله.(2021). أثر استخدام استراتيجية سكامبر في زيادة قدرة طالبات الصف العاشر 1 على التفكير الإبداعي في تحليل النصوص الأدبية. *المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل، جامعة عين شمس، 4* (17) ، 41-68.

سليمان، محمود جلال الدين، و بدوي، هشام محمد. (2016). برنامج قائم على علم اللغة النصي لتنمية مهارات التحليل الدلالي للنص الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، 33*(70) ، 248- 266.

سمر. حميد. (2004). قراءة *النص الأدبي بالمدرسة الثانوية من النص إلى تفاعل القارئ*. مؤتمر علم اللغة الثاني "اللغة العربية في التعليم العام". كلية دار العلوم. جامعة القاهرة. 17-18.

سمك، محمد صالح .(1996م). *طرق تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. دار الفكر العربي.

شحاتة، حسن.(1989). *تنمية الميول القرائية لدى الأطفال. دراسات وبحوث في أدب الأطفال*. مكتبة اتش للطباعة.

شحاتة، حسن ،و النجار، زينب.(2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية. المجلد الأولى.

صالح، رجاء حامد.(2021م) .أثر استخدام استراتيجيات المعرفة الفوقية على تحليل النص لطلاب السنة الأولى في الجامعات العراقية. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية ، 28*(2) ، 110-93.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2011م). *التذوق الأدبي. طبيعته. نظرياته. مقوماته. معاييره، وقياسه*. دار الفكر ناشرون وموزعون. الطبعة الثالثة.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2015). *فاعلية استراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة(38)*، 108- 145.

عبدالرحمن،سعد. (2008). *القياس النفسي النظرية والتطبيق*. هبة النيل العربية للنشر والتوزيع. المجلد الخامسة.

عبداللطيف، محمد حماسة .(2001). *الإبداع الموازي والتحليل النصي للشعر*. دار غريب.

عطية، جؤذر حمزة كاظم. (2015م) . مستوى طلبة قسم اللغة العربية في تحليل النصوص الأدبية لغويا. *مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، 22*(4) ، 1726-1745.

عيسى، أيهاب عبد العليم سليمان. (2018). استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتمية مهارات تحليل النص والتخيل الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العملي في التربية كلية البنات. جامعة عين شمس* (19) 170- 182.

عويس، رهام شوقي إبراهيم السيد. (2020). تنمية مهارات تحليل الأدبي باستخدام القراءة التبادلية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 3*(107) ، 798-840.

فضل الله، محمد رجب .(1990). *تنمية الميول القرائية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية جامعة أسيوط.

محمد، محمد السيد حامد، عرفان، خالد محمود محمد، ومحمد، خلف الديب عثمان. (2021م). فاعلية استراتيجية مقترحة على بعض النظريات اللغوية في تنمية تحليل النص الأدبي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (192)، الجزء (2)*، 345- 373.

مدكور، علي أحمد.(2006). *تدريس فنون اللغة العربية*. دار الفكر العربي القاهرة.

مهدي، محمود حسان عبد البصير. (2021). استراتيجية مقترحة في ضوء مدخل النقد التكاملي لتنمية بعض مهارات الدارسة لطلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد36، العدد4، الجزء 2*، اكتوبر، 83-122.

Arabic References

Ibrāhīm, Ḥāmid ʿAbd. (2022). Athar Naẓarīyat al-talaqqī fī taḥlīl al-nuṣūṣ ladá al-ṭalabah al-Jāmiʿah-aqsām al-lughah al-ʿArabīyah fī māddat taḥlīl al-naṣṣ. *Majallat al-Jāmiʿah al-ʿIrāqīyah, al-ʿadad (58)*1). 326-342.

Ibrāhīm, Hidāyat Hidāyat, wa ʿAbd al-Bārī, Māhir Shaʿbān. (2014). *tadrīs al-nuṣūṣ al-adabīyah wa-Tanmiyat al-tadhawwuq wa-al-ibdāʿ*. al-Riyāḍ. Maktabat al-Tarbiyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj al-ʿArabī.

Ibn Khaldūn, ʿAbd al-Raḥmān. (2006*). al-muqaddimah*. Sharikat Nahḍat Miṣr lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr, al-mujallad al-rābiʿah.

Ibn manẓūr, Abū al-Faḍl Jamāl al-Dīn Muḥammad Ibn Mukarram. (2005). *Lisān al-ʿArab*. Ṭ1. j1. Dār Ṣādir

Abū Ḥaṭab, Fu'ād, Sayyid ʿUthmān,. wa Āmāl Ṣādiq. (2008*). al-Taqwīm al-nafsī*. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah. al-Qāhirah.

Abū Sharīfah, ʿAbd al-Qādir. wqzq, Ḥusayn Lāfī. (2008). *madkhal ilá taḥlīl al-naṣṣ al-Adabī*. Dār al-Fikr. al-Ṭabʿah al-rābiʿah.

Ismāʿīl, ʿIzz. (1983). *al-adab wa-funūnuh*. Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Aldwsyqy, Wā'il Ṣalāḥ. (2012). *al-qirā'ah al-nāqidah Kayfa yumkinu taʿlīmihā li-ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah* "ta'ṣīl naẓarī wa-mumārasah ʿamalīyat". Dār al-Fikr. al-mujallad al-ūlá.

īb fādĀ-yat alīyah KullīArabʿ-lughah al-b Qism alāullṭ ál. (2011). mustawīy Khalʿ Zuwaynī, Ibtisām, wālrby-al .232-215 .(*bil. (5āat Bʿyah / Jāmiīsāas-Tarbiyah al-yat alīMajallat Kull* .yahīadab-al ṣūṣnu-l alīlḥta

.īArabʿ-th alāTur-al ā'yḥr lāD .*īṭWas-jam alʿMu-al* .(Zayyāt, Aḥmad Ḥasan. (2004-al

.Manhal-r alāD ،*nafs-ilm alʿ īmuqaddimah f .(*2011) .áalʿ nāUthmʿ .Sāmarrā'ī, Nabīhah Ṣāliḥ, w'mymn-al

al-Sammān, mrāwn Aḥmad. (2010). *fāʿilīyat istirātījīyah taḥlīl Binyat al-naṣṣ al-lughawī fī Tanmiyat mustawayāt al-Qayyim alqrā'y lil-nathr wa-al-shiʿr ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah.* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah] Kullīyat al-Tarbiyah. Jāmiʿat ʿAyn Shams.

al-ʿĪsāwī, Sayf Ṭāriq. (2005). *mustawá ṭalabat Qism al-lughah al-ʿArabīyah fī Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah fī taḥlīl al-nuṣūṣ al-adabīyah* : [Risālat duktūrāh manshūrah] Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah. Jāmiʿat Bābil.

Tanmiyat īf ṭallum alnsh ʿta-m alāistikhd .(ith. (2018ʿāB-Abd alʿ ā'yah, AsmṭīAʿ ،Ṣarrāf, Rihām Māhir Najīb-al yahīʿJam-al .*yahīAzhar-yah alīnawāth-alah alḥmar-t alālibṭā álad īab-al ṣṣna-l alīlḥt taārāmah ḍʿba* 174-85 .ṭāanṬ atʿmiārifah, Jʿma-al-ah waā'qir-yah lilīrṣMi-al

-th ususuhu waāryẓn ītarbaw-al-wa īnafs-s alāqiy-al .(n. (1418hān SulaymāmḥRa-Abd alʿ ،Ṭurayrī-al .2ṭ .dīRash-Maktabat al .*tuhuāqībṭta*

-wa (īAlamʿ / īnāins) īsādir-r alāMas-kull min al ul baynaʿātaf-d. (2016). alīsin RashḥMu-Abd alʿ ،Mubdil-al áyah ladīmihn-almywl al īmtfwq / ghayr mtfwq) f) īmīdāAk-l alḥṣīta-al-th) waār / Inūdhuk) ʿnaw-al *-at alʿmiāTarbiyah J-yat alīMajallat Kull* .dūʿMalik Sa-at alʿmiāJ-yah biīrḥḍīta-Sunnah al-alabat alṭ .562-529 ،*yirāAwwal) Yan-al ʹjuz-al ،167) ،Azhar*

.Miṣrīyah-Nahḍah al-Dār al .*Adabī-naqd al-al* .(Amīn, Aḥmad. (1983

-r bayna alīb ʿta-al-ghah waābal-al-adab wa-s alīiq tadrāʹarṬ .(s. (2004āAbbʿ mīKar-Abd alʿ dāʿWāʹilī, Su-al .Urdun-al .álū-mujallad al-al .qūShur-r alāD .*qībṭta-al-yah waīarẓna*

Majallat .rahādhij mukhtānam-yʿmālib aljṭā-al álad īAdab-al ṣṣna-l alīlḥyat taīlāyah. (2022). IshkīAlʿ ،Dbybh .147-131 ،(2) *yah, 5īsāas-m alūUlʿ-al-t waālugh-al-b waādĀ-al*

-al ṣūṣnu-l alīlḥta-zimah liāl-t alārāmah-al .(2018) .sāAbbʿ-Abd alʿ ayyṣQu ،ḍAbya-d. alād Sawʿ Tghbān, Sa *t āyīnāIns-m alūulʿ-b waādĀ-al-n waūFun-Majallat al* .yahīʿmiāJ-alah alḥmar-alabat alṭ-yah liīadab .58-34 ،*(20) ʿāijtim-al-wa*

īAdab-l alīlḥTa-t alārāTanmiyat mah īdhaj (wthtrwk) fūf Unmẓīn. (2024). Athar TawāassḤ bitāTh īAlʿ ،Jabr .1058-1037 ،(1) *nasaq, 41-Majallat al* .īAdab-al ʿbiār-aff alṣ-b alāullṭ indaʿ

-t alāsāDir-yat alīKull-yah bīīArabʿ-lughah al-Juthayr, Hishām Rāḍī. (2013). Madá tmkn ṭalabat Qism al *-m alūUlʿ-bil lilāat Bʿ Majallat Jāmi* .taṭbīqihā-Balāghīyah wa-al thāalaṣṭmu-yah min fahm alīn'āQur .288-270 ،(1) *yah, 21īnāIns*

áalʿ imā'yah qīadab-al ṣūṣnu-l alīlḥta īmaj fāyat BarnīilʿḤasan, Asmā' Muḥammad Maḥrūs. (2019m). fā -firqah al-b alāullṭ-yah liīʿāibd-al ahā'qir-t alārāmah ḍʿTanmiyat ba īm fīlʿTa-d alāʿdhaj Abūnam *at ʿmiāTarbiyah J-yat alīMajallat Kull* .Tarbiyah-yat alīKull-yah bīīArabʿ-lughah al-bat alʿah Shuʿbiār .252-224 ،(1) *34 ،ānīM-al*

yah īadab-al ṣūṣnu-l alīlḥta īyah fīArabʿ-lughah al-Ḥasan, Fāris Muṭashshar. (2019). mustawá ṭalabat Qism al *-m alūUlʿ-asāsīyah lil-Tarbiyah al-Majallat Kullīyat al* .wḥna-ddat alām īylhm fḥṣqatuhu btāalʿ-wa .89-72 ،(45) *ʿ ،yahīnāins-al-yah waīTarbaw*

yah īarẓna-al áal‘ imā’dhaj tdrysy qūyat namīil‘āammad. (2020). fḥim Mu‘Mun-Abd al‘ áal‘ ،Ḥusayn ahā’qir-t alārāTanmiyat mah īyh fā’alsymy

Majallat .yahīArab‘-lughah al-bat al‘Tarbiyah Shu-adabīyah ladá ṭalabat Kullīyat al-nuṣūṣ al-Tanāṣṣīyah lil-al .569-487 ،(*Tarbiyah, (21-al īf īllm ‘-th alḥBa-al*

-al áal‘ imā’s qīn. (2016m). Athar tadrān, Raghd Salmālw‘id, wāḥW-Abd al‘ Ḥammādī, Mayyādah Ḥamzah .īAdab-mis alākh-aff alṣ-t alālibṭā inda‘ yahīadab-al ṣūṣnu-l alīlḥta īar fẓna-t alāan wijh‘ ‘āDif .1827-1808 ،(4) *yah. 23īnāIns-m alūUl‘-Tarbiyah lil-yat alīMajallat Kull*

ámad-dy waād‘lith alāth-aff alṣ-b alāullṭ inda‘ adabīyah-almywl al .(Ḥannūrah, Aḥmad Ḥusayn. (1980 at‘miāTarbiyah. J-yat alīKull [.*rahūr ghayr manshījistālat māMuqarrar. [Ris-al ṣūṣnu-a al‘ma āqhāatf* ṭāanṬ

mad, ḥA īaymah, Rushd‘uṬ ،Izzat‘ ammadḥd, MuāJaww-Abd al‘ ،Ḥammādī, Yūsuf-Khāṭir, Maḥmūd Rushdī, al -Fikr al-r alāD .*yahīnīd-tarbiyah al-al-yah waīArab‘-lughah al-Ṭuruq tadrīs al.*(asan. (1986Ḥ thḥāwsh .lithahāth-ah al‘abṬ-al .īArab‘

Sālim, Rāniyā Muḥammad Ḥasan Allāh. (2021). Athar istikhdām istirātījīyah skāmbr fī Ziyādah qudrat ṭālibāt al-ṣaff al-‘āshir 1 ‘alá al-tafkīr al-ibdā‘ī fī taḥlīl al-nuṣūṣ al-adabīyah. *al-Majallah al-‘Arabīyah l’‘lām wa-thaqāfat al-ṭifl, Jāmi‘at ‘Ayn Shams, 4 (*17), 41-68.

lughah -ilm al‘ áal‘ Dīn, wa Badawī, Hishām Muḥammad. (2016). Barnāmaj qā’im-Sulaymān, Maḥmūd Jalāl al -lughah al-bat al‘b Shuāullṭ álad īAdab-al ṣṣna-lil īlādal-l alīlḥTa-t alārāTanmiyat mah-li ṣṣīna-al .266-248 ،(70) *33 ،āṭat Dimy‘miāTarbiyah, J-yat alīMajallat Kull* .Tarbiyah-yat alīKull-yah biīArab‘

.’riāq-ul al‘naṣṣ ilá tafā-thānawīyah min al-Madrasah al-al-Adabī bi-al naṣṣ-qirā’ah al .(Samar. Ḥamīd. (2004 -r alāyat DīKull ."*mmā‘-m alīl‘Ta-al īyah fīArab‘-lughah al-al" īnāTh-lughah al-ilm al‘ tamar’Mu* .18-hirah. 17āQ-at al‘miām. JūUl‘

-r alāD .*yahīnawāth-alah alḥmar-al īyah fīArab‘-al lughah-Ṭuruq tadrīs al* .(Samak, Muḥammad Ṣāliḥ. (1996 .īArab‘-Fikr al

.aṭfāl-buḥūth fī adab al-aṭfāl. Dirāsāt wa-Qirā’īyah ladá al-Tanmiyat almywl al .(Shiḥātah, Ḥasan. (1989 .ah‘Ṭibā-Maktabat atsh lil

Shiḥātah, Ḥasan, wa al-Najjār, Zaynab. (2003). *Mu‘jam al-muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah.* al-Dār al-Miṣrīyah al-Lubnānīyah. al-mujallad
al-Ūlá.

Ṣāliḥ, Rajā’ Ḥāmid. (2021m). Athar istikhdām Istirātījīyāt al-Ma‘rifah alfwqyh ‘alá taḥlīl al-naṣṣ li-ṭullāb al-Sunnah al-ūlá fīal-Jāmi‘āt al-‘Irāqīyah. *Majallat Jāmi‘at Tikrīt lil-‘Ulūm al-Insānīyah, 28* (2), 110-93.

tuh. āth. muqawwimāryẓatuhu. n ʿīabṭ .īAdab-tadhawwuq al-al .(n. (2011Māb ʿhir ShaāM ،īrāB-Abd al ʿ .lithahāth-ah al ʿabṬ-n. alū ʿMuwazzi-n waūshirāFikr N-r alāD .*shāyyrh, wqyā ʿm*

t fahm ārāmah īf f ʿaḍ-j alāIl ʿ-fahm li-qabat alāt Murāyīj ītāyat Istirīil ʿn. (2015). fāāb ʿhir ShaāM ،īrāB-Abd al ʿ *-al* .īnawāth-Awwal al-aff alṣ-b alāullṭ áyah ladīadab-t alādh-d alā ʿTanmiyat Ab-wa īAdab-al ṣṣna-al *،(idah (38ḥMutta-yah alīArab ʿ-t alārālm-at al ʿmiāyah. JīTarbaw-th alḥāAb-yah lilīDawl-Majallah al* .145-108

-yah lilīArab ʿ-l alīN-Hibat al .***qībṭta-al-yah waīarẓna-al īnafs-s alāqiy-al*** .**(**d. (2008 ʿn, SaāmḥRa-al-Abd ʿ mujallad-al .ʿīTawz-al-Nashr wa .Khāmisah-al

ʿAbd al-Laṭīf, Muḥammad Ḥamāsah. (2001). *al-ibdā ʿ al-muwāzī wa-al-taḥlīl al-naṣṣī lil-shi ʿr.* Dār Gharīb.

-al ṣūṣnu-l alīlḥta īyah fīArab ʿ-lughah al-alabat Qism alṭ áim. (2015). mustawāẓamzah KḤ dhr'yah, jṭīA ʿ *،yahīnāIns-m alūUl ʿ-Tarbiyah lil-yat alīyah, KullīnāIns-m alūUl ʿ-Majallat al* .yanīyah lughawīadab .1745-1726 ،(4) *22*

ʿĪsá, ayhāb ʿAbd al-ʿAlīm Sulaymān. (2018). istirātījīyah muqtaraḥah qā'imah ʿalá madkhal al-Taḥlīl al-lughawī ltmyh mahārāt taḥlīl al-naṣṣ wāltkhyl al-Adabī ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. *Majallat al-Baḥth al-ʿamalī fī al-Tarbiyah Kullīyat al-banāt. Jāmiʿat ʿAyn Shams (19)* 170-182.

-ah alā'qir-m alāistikhd-bi īAdab-l alīlḥt taārāSayyid. (2020). Tanmiyat mah-m alīhāIbr īm ShawqāUways, Rih ʿ *-al yatīMajallat Kull* .īsāas-m alīl ʿTa-niyah min alāth-alaqah alḥ-dh alīmātal áyah ladīdulātab .840-798 ،(107) *rah, 3ṣūMan-al-Tarbiyah bi*

thāniyah min -ḥalaqah al-Qirā'īyah ladá talāmīdh al-Tanmiyat almywl al .(Faḍl Allāh, Muḥammad Rajab. (1990 .ṭat ainsyw ʿmiāTarbiyah J-yat alīrah], Kullūh ghayr manshārūlat duktāRis] .*īsāas-m alīl ʿTa-al*

-ammad, Khalaf alḥMu-ammad, waḥd Muūmḥlid Maān, KhāIrf ʿ ،Sayyid Ḥāmid-Muḥammad al ،Muḥammad yahījītāyat istirīil ʿān. (2021). fāUthm ʿ bīD

-lughah al-rsy alād álad īAdab-al ṣṣna-l alīlḥTanmiyat ta īyah fīlughaw-t alāyīarẓna-al ḍ ʿba áal ʿ Muqtaraḥah ،(2) 'juz-al *،(Azhar, (192-at al ʿmiāTarbiyah, J-yat alīMajallat Kull* .āghayrih-bi nīiqāṭn-yah alīArab ʿ .373-345

.hirahāQ-al īArab ʿ-Fikr al-r alāD .*yahīArab ʿ-lughah al-n alūs Funītadr* .(mad. (2006ḥA īAl ʿ ،Madkūr

Mahdī, Maḥmūd Ḥassān ʿAbd al-Baṣīr. (2021). istirātījīyah muqtaraḥah fī ḍaw' madkhal al-naqd al-Takāmulī li-Tanmiyat ba ʿḍ mahārāt aldārsh li-ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī. *Majallat al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs, 36*, (4), al-juz' 2, Uktūbir, 83-122.

ملحق (1)

اختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية في صورته النهائية

الاخ الطالب / الطالبة : **المحترم**

تحية طيبة وبعد

يسعى الباحث إلى إجراء دراسة علمية بعنوان: **مدى امتلاك طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية لمهارات تحليل النصوص الأدبية وعلاقتها بميولهم الشعرية)** ولتحقيق ذلك تم إعداد اختبار يقيس مهارات تحليل النصوص الأدبية، فأرجو اتباع التعليمات الآتية:

- قراءة السؤال وفهم المراد من السؤال.
- تحديد الإجابة الصحيحة للسؤال من خلال الخيارات المحددة لكل سؤال.
- وضع علامة صح حول رقم الإجابة الصحيحة.
- لا تترك أي سؤال بدون إجابة.
- لا تختر من البدائل إلا إجابة واحدة فقط.
- اعتمد على فهمك في اختيار الإجابة دون الاستعانة بأي أحد.
- نتائج الاختبار لا تستخدم إلا في الدراسة العملي، وليس لها أي علاقة بالتحصيل الدراسي فأرجو أن تكون استجابتكم للاختبار صادقة وتعبر عن فهمك لتحليل النصوص الأدبية. والله الموفق.

الباحث: د/ سليم محمد عبد الله الضيفي

بيانات الطالب
اسم الطالب: الطالبة (اختياري)
الجنس: ذكر / أنثى
الكلية:
القسم:
المستوى:

اختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية لطلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات اليمنية

م	السؤال
1	**يقول الشاعر:** غير مجدٍ في ملتي واعتقادي نوح باكٍ ولا ترنم شاد وشبيه صوت النعي إذا قيس بصوت البشير في كل ناد صاح هذي القبور تملأ الرحب فأين القبور من عهد عاد خفف الوطء ما أظن أديم الأر ض إلا من هذه الأجساد ربَّ لحدٍ صار لحداً مراراً ضاحكٍ من تزاحم الأضداد تَعبٌ كلها الحياة فما أعجب من إلا من راغب في ازدياد عنوان المقطوعة الشعرية المناسب للأبيات السابقة هو: 1. الخلود إلى دار الآخرة. 2. فلسفة الحياة. 3. الحزن والكآبة من حياته.
2	**يقول الشاعر** التَركُ لِلدُنيا النَجاةُ مِنها لَم تَرَ أنهى لَكَ مِنها عَنها لِكُلِّ ما يُؤذي وَأن قَلَّ أَلَم ما أَطوَلَ اللَيلَ عَلى مَن لَم يَنَم مَن لاحَ في عارِضِهِ القَتيرُ فَقَد أَتاهُ بِالبَلى النَذير ما نوع النص السابق هل هو: 1- شعر عمودي. 2- موشحات. 3- أرجوزة.
3	**شَكِّلْ الأبيات الآتية بالحركات الصحيحة:** تفت فؤادك الأيام فتا وتنحت جسمك الساعَات نحتا وتدعوك المنون دعاء صدق ألا يا صاح: أنت أريد أنتا أراك تحب عرسا ذات خدر أبت طلاقها الأكياس بتا
4	يقول الشاعر: ضم الجناح على الجراح وأصمد على هوج الرياح وإذا تزاحمت الرجال على الأسنة والصفاح فاسهر على ليل الحواد ث أن موعدنا الصباح

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

إن تكرار حرف الحاء ومخرجه يدل على بحّة الصوت فدلالته هي:

1- ارتفاع حماسة لأبطال واستعداهم للمعركة
2- تعميق الحنين والبكاء على استشهاد البطل
3- تعميق الكبت والخوف للعدو وهزيمته

5 يقول الشاعر:

قفا نبك من ذكري حبيب ومنزل بسقط اللوى بين الدخول فحومل

معنى كلمتي الدخول فحومل هي:

1- الدخول الى المنزل والجلوس فيه.
2- اسما مكان قرب ديار القبيلة.
3- الدخول إلى ديار الأحبة.

6 يقول الشاعر:

جواد بسيط الكف حتى لو أنه دعاها لقبض لم تجبه أنامله

دلت كلمة أنامله من خلال سياق البيت هو:

1- أطراف الأصابع
2- العطاء للآخرين عن طريق اليد
3- تدل على كرم الممدوح

7 قال الشاعر:

أبت الوفاء فحاربت أوطانها فئة تحدث شعبها فأدانها
وتوسمت في الغرب أعظم قدرة فتطامنت عيناها
صغرت فكبرت المنافع وارتضت حفظ النضَّار فضيعت وجدانها

اختر فيما يأتي القيمة المناسبة التي تلخص الأبيات الثالثة:

1- الخنوع
2- الخيانة
3- الضياع

8 يقول الشاعر:

أي سفح من عاصف الظلم ساخر؛؛؛ وذرا تنطح السماء مفاخر
أي صوت مجلجل يصدع الأفق؛؛؛ إلام النفير يا ابن الجزائر
شاقك الخلد فاستحييت فقل لي؛؛؛ أنت للنصر أم إلى الخلد سائر

الفكرة الرئيسة للأبيات الثالثة السابقة:

1- تساؤل حول مكان وأسباب انطلاق الثورة
2- الافتخار بالمكان وأسباب انطلاق الثورة
3- دور مكان انطلاق الثورة في نجاحها

9 يقول الشاعر:

إذا بلغ الرأيُ المَشُورَةَ فاستَعِنْ بعَزْم نصيحٍ أو مشورةِ حازمِ
ولا تحسَبِ الشُّورى عليك غَضاضةً فأن الخوَافِي قوة للقوادمِ
وما خيرُ كَفٍّ أمسكَ الغُل أُخْتَها وما خيرُ سيفٍ لم يُؤَيَّدْ بقائم

أنثر الأبيات السابقة نثراً أدبياً بأسلوبك الخاص

10 يقول الشاعر:

نسى الطين ساعة أنه ط ين حقير فصال تيها وعربد
وكسى الخز جسمه فتباهى وحوى المال كيسه فتمرد
يا أخي لا تمل بوجهك عني ما أنا فحمة ولا أنت فرقد
أنت لم تصنع الحرير الذي تل بس واللؤلؤ الذي تتقلد

الفكرة التي يرمز إليها الشاعر في الأبيات السابقة هي:

1- جهل الإنسان حقيقته.
2- ضعف الإنسان وعجزه.
3- غرور إنسان بثرائه.

11 يقول الشاعر:

قَوْمٌ إذا الشَّرُّ أبْدَى نَاجِذَيْهِ لَهُمْ ..... طَارُوا إلَيْهِ زَرَافاتٍ وَوُحْدَانا

الفكرة الجزئية للبيت السابق هي:

1- حماسة القوم للحرب.
2- شجاعة القوم في الحرب.
3- إسراع القوم للحرب.

12 يقول الشاعر:

يا صاحبي تقصيا نظريكما تريا وجوه الروض كيف تصور
تريا نهارا مشمسا قد شابه زهر الربا فكأنما هو مقمر

اختر البيتين الذين يتوافقان مع معنى البيتين السابقين من الآتي:

1- حتى كأن جلابيب الدجى رغبت عن لونها وكأن الشمس لم تغب
فالشمس طالعة من ذا وقد أفلت والشمس واجبة من ذا ولم تجب
2- أتاك الربيع الطلق يختال ضاحكا من الحسن حتى كاد أن يتكلما
وقد نبه النيروز في غسق الدجى أوائل ورد كن بالأمس نوما.
3- في ليل صول تناهى العرض والطول كأنما ليله بالليل موصول
لا فارق الصبح كفى أن ظفرت به وأن بدت غرة منه وتحجيل

13 أكمل شطر البيت الآتي:

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

يقول الشاعر:

لو تعشق البيداء أصبح رملها

شطر البيت الناقص هو:

1- عطرا وصار ظلام ليلها أنجما
2- زهرا وصار سرابها الخداع ما
3- لؤلؤا وصار رملها أصفر ألمعا

14 (يقول الشاعر:

أمن تذكر جيران بذي سلم مزجت دمعا جرى من مقلة بدم

فهم بين مقتول طريح وهارب جريح ومأسور يجاذبه القد

(يعني القيد)

في البيتين السابقين كلمات أو عبارات تعد حشوا لا يخل حذفها للفكرة التي أراد الشاعر أن يعبر عنها في كل منهما، هل هما :

1- أمن ومأسور
2- من مقلة وطريح
3- بذي وجريح

15 يقول الشاعر:

لا تحسب المجد تمرا أنت آكله لن تبلغ المجد حتى تلعق الصبرا

كلمة تمر جمع:

1- جمع تكسير
2- اسم جنس جمعي
3- جمع الجمع

16 يقول الشاعر:

كل شيء يحتال فيه الرجال غير أن ليس للمنايا احتيال

يحتال من احتال وهو فعل مزيد أكسبته الزيادة معنى هو:

1- المطاوعة
2- المشاركة
3- الاتخاذ

17 يقول الشاعر:

لا تنكري عطل الكريم من الغنى فالسيل حرب للمكان العالي

لا تصحبنَّ رفيقا لست تأمنه بئس الرفيق رفيقٌ غير مأمون

وقد نبه النيروز في غسق الدجى أوائل ورد كن بالأمس نوما

الخطأ النحوي في البيت:

1- البيت الأول

2- البيت الثاني

3- البيت الثالث

وحدد إين الخطأ النحوي؟

....

....

18

يقول الشاعر:

فتى كلما فاضت عيون قبيلة دما ضحكت عنه الأحاديث والذكر

فتى مات بين الضرب والطعن ميتة تقوم مقام النصر أن فاته النصر

كلمة فتى نكرة في الأبيات لها دلالة في إثراء المعنى فأقرب الدلالات لذلك هي:

1- يدل أن الفتى غير معروف عند الناس لكن أعماله البطولية مشهورة عندهم.

2- يدل على تعظيم وتفخيم ما قام به في ساحات الوغى

3- يدل أن الفتى صغير السن لم يبلغ سن الرجال.

19 يقول الشاعر:

إذا أردتُ كميتَ اللون صافية وجدتها وحبيب النفس مفقود

إعراب كلمة: صافية:

1- تمييز

2- حال

3- مفعول به

20 يقول الشاعر:

صنت نفسي عما يُدنسي نفسي وترفعت عن جدا كل جبس

وتماسكت حين زعزعني الدهر التماسا منه لتعسي ونكسي

وكأن الزمان أصبح محمولا هواه مع الأخس الأخس

حضرت رحلي الهموم فوجهت إلى أبيض المدائن عنسي

الموسيقا الداخلية المؤثرة في الأبيات السابقة تأتي من خلال

1- من استخدام حروف مكررة مخارجها الشدة

2- من خلال حروف مكررة مخارجها اللين

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

3- من خلال حروف مكررة مخارجها الهمس

21 يقول الشاعر:

غير مجد في ملتي واعتقادي نوح باك ولا ترنم شاد
وشبيه صوت النعي إذا قيس بصوت البشير في كل ناد
صاح هذي القبور تملأ الرحب فأين القبور من عهد عاد
خفف الوطء ما أظن أديم الأرض إلا من هذه الأجساد
ربَّ لحد صار لحدا مرارا ضاحك من تزاحم الأضداد
تعب كلها الحياة فما أعجب إلا من راغب في ازدياد

هل أثر الروي والقافية في النص في إبراز نفسية الشاعر

نعم ☐ لا لا ☐

ثم علل إجابتك؟

لأنه:

.....

.....

22 **قال الشاعر:**

كذا فليجل الخطب وليفدح الأمر فليس لعين لم يفض ماؤها عذر

البحر الذي تنتمي إليه البيت السابق هو:

1- البسيط
2- الطويل
3- الرمل

23 ويقول شاعر آخر:

قالوا عليك سبيل الصبر قلت لهم هيهات أن سبيل النصر قد ضاقا

تفعيلات الشطر الأول هي:

1- فعولن مفاعلين فعولن
2- مستفعلن فعلن مستفعلن فعلن
3- مستفعلن فاعلن مستفعل فاعل

24 **يقول الشاعر:**

قصرٌ عليه مني تحية وسلام خلعت عليه جمالها الأيام

اللفظ الزائد في البيت:

1- مني
2- ها في كلمة جمالها

3- عليه

ويقول الشاعر:

عيون------ بين الرصافة والجسر جلبن الهوى من حيث أدري ولا أدري

الكلمة المناسبة التي بها يستقيم وزن البيت الشعري مع بحره هي:

1- الضباء
2- الغواني
3- المها

ويقول آخر:

أعدن لي الشوق القديم ولم أكن ----ولكن زدن جمرا على جمر

1- تسليت
2- سلوت
3- تعزيت

ويقول آخر:

أسليل--- طال منك تريث حتام تلبث لاهيا حيرانا

الكلمة الملائمة لملء الفراغ هي:

1- العروبة
2- العرب
3- يعرب

---

25 يقول الشاعر:

فنعمت من شمس إذا حجبت بدت من نورها فكأنها لم تحجب

معنى الشمس هو:

1- المحبوبة التي يعشقها الشاعر
2- النجم المعروف وهي الشمس
3- النصر الساحق على العدو

---

26 يقول الشاعر:

غير مجد في ملتي واعتقادي نوح باك ولا ترنم شاد

وشبيه صوت النعي إذا قيس بصوت البشير في كل ناد

الأسلوب الأكثر استخداما في البيتين التاليين:

1- أسلوب سردي
2- أسلوب أنشائي
3- أسلوب خبري

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

27 يقول الشاعر:

توفيت الآمال بعد محمد وأصبح في شغل عن السفر السفر

وما كأن إلا مال من قل ماله وذخرا لمن أمسى وليس له ذخر

نوع التركيب البلاغي في توفيت الآمال بعد محمد هو:

1- تشبيه
2- استعارة تصريحية
3- استعارة مكنية

ودلالته البلاغية هي:

.....

.....

28 يا ليل الصب متى غده أقيام الساعة موعده

رقد السمار وأرقه أسف للبين يردده

فبكاء النجم ورق له مما يرعاه ويرصده

كلف بغزال ذي هيف خوف الواشين يشرده

نصبت عينايَّ له شركا في النوم فعز تصيده

نوع الاستعارة في البيت فبكاء النجم ورق له:

1- استعارة تصريحية
2- استعارة مكنية

دلالة الاستعارة هي:

.....

.....

29

يقول الشاعر:

ما أحسن الدين والدنيا إذا اجتمعا ... وأقبح الكفر والإفلاس بالرجل

المحسن البديعي في البيت السابق هو:

1- طباق
2- سجع
3- مقابلة

حدد موقع المحسن البديع:

.....

.....

30 يقول الشاعر: وللنسيم اعتلال في أصائله كأنه رق لي فاعتل أشفاقا

ما علاقة النسيم بالمرض هو:

.....

.....

31 يقول الشاعر:

كلف بغزال ذي هيف خوف الواشين يشرده

نصبت عينايَّ له شركا في النوم فعز تصيده

الصورة الشعرية في البيتين الآخرين هي:

1- صورة الغزال تعبر عن صعوبة صيده في الغابة رغم عمل الكمائن لذلك

2- صورة الغزال تعبر عن فراق الحبيب عن محبوبه ونفوره منه حتي في حلمه

3- صورة الغزال تعبر عن صفات المحبوب فهو كثر الحذر والنفور ممن يحب

32 عين أصدق المقطوعات التالية في التعبير عن شدة الهوى:

1- سألتها موضع فؤادي أين موضعه** فأنه ضل من عندي مسراها

قالت لدينا قلوب جنة جمعت فأيها تعني؟ قلت أشقاها

2- تسائلني من أنت وهي عليمة وهل بفتى مثلي على نكر

فقلت كما شاءت وشاء الهوى قتيلك قالت أيهم فهن كثر

3- تسائلني وهي تعلم ما بي أبين ضلوعك قلب يحب

فقلت في ضلوعي نار إلى قطرت الهوى تشرئب

ولماذ

.....

.....

33 قال الشاعر:

فأنك كالليل الذي هو مدركي وأن خلت أن المنتأى عنك واسع

العاطفة في البيت تدل:

1- الاستعطاف

2- الاعتراف بالذنب

3- الحزن

34 يقول الشاعر: عن طول اليل

1- فيالك من ليل كأن نجومه بكل مُغار الفتل شدت بيذبل

كأن الثريا علقت في مصامها بأمراس كتان إلى صُم جندل

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

وقال آخر:

2- كليني لهم يا أميمة ناصب وليل أقاسيه بطئ الكواكب

تطاول حتى قلت ليس بمنقض وليس الذي يرعى النجوم بآيب

وقال آخر : عن طول اليل

3- يا ليل الصب متى غده أقيام الساعة موعده

رقد السمار وأرقه أسف للبين يردده

أي من النصوص الشعرية الثلاثة أكثر عمقا وبلاغة في وصف الليل؟

الجواب النموذج.....

ولماذا؟

.....

.....

35 يقول الشاعر:

اختر الأبيات الأكثر خيالا إبداعيا غير مألوف من الآتي، ثم علل إجابتك:

1- توفيت الآمال بعد محمد وأصبح في شغل عن السفر السفر

وما كأن إلا مال من قل ماله وذخرا لمن أمسى وليس له ذخر

2- سلني عن الحب يامن ليس يعلمه --- عندي من الحب أن سألتني خبر

أني أمرؤ بالهوى ما زلت منتشرا --- لا قيت فيه الذي لم يلقه بشر

3- وخيال النحيب في عودي البا كي وطيف النشيج في أسراري

وكأني تحت الدياجير قبر جائع في جوانح الصمت عاري

ولماذا؟

.....

.....

انتهت أسئلة اختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية والله الموفق

ملحق (2)

مقياس الميول الشعرية لطلبة قسم اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات اليمنية

اعداد/ سليم محمد عبد الله الضيفي

أخي الطالب أختي الطالبة:

الفقرات التالية تعبر عن ميلك الشعري والأدبي، فيرجى قراءة الفقرات ووضع علامة (√) صح أمام الفقرة التي ترى أنها تعبر بصدق عن ميولك، ورغبتك التي تميل إليها، وهذا الاختبار ليس له علاقة بتحصيلك الدراسي أو النجاح أو الرسوب في أي مادة أدبية تدرسها ، فأي اختيار يعتبر صحيحا لأن الخيارات ذات مستوى واحد .فأرجو قراءة الفقرة بتمعن ووضع الاختيار المعبر عن رغبتك الصادقة، وميولك الحقيقة التي تميل إليها . فالنتائج المتوقعة من المقياس لن تستخدم إلا في إطار الدراسة العلمي وستكون بسرية تامة. شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا.

ت	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	اطلاقا
.1	أميل إلى كتابة الأدب النثري (الرواية والقصة والمقال والمسرح)					
.2	أميل إلى قراءة الشعر بصورة منتظمة					
.3	أحب قراءة القضايا الأدبية والتعمق في تفصيلاتها					
.4	لدي مشاركات شعرية من تأليفي منشورة في وسائل التواصل الاجتماعي					
.5	لدي وقت محدد لقراءة الشعر والأدب					
.6	أشارك في الفعاليات والأنشطة الأدبية التي تقام في الساحة اليمنية أو العربية					
.7	أحس أن المواضيع الأدبية مثيرة ومشوقة					
.8	أتابع باهتمام الإصدارات والمجلات الأدبية المهتمة بالشعر وقضاياه المختلفة					
.9	أطلع على القصائد الشعرية في وقت الفراغ حين أدخل على شبكة الأنترنت					

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

.10	عندي تجارب شعرية أعدها كأبيات وقصائد أسعى لتطويرها
.11	أقرأ النص الشعري قراءة سريعة دون التعمق في مواطن الجمال فيه
.12	أميل إلى حفظ الأبيات الشعرية
.13	أستمتع بالصور البلاغية والإبداعية في النص الشعري
.14	لا أجد صعوبة في تحليل النص الشعري
.15	أميل إلى تحليل النص الشعري من جوانبه المتعددة داخل النص وخارجه
.16	أركز على الأبيات التي تحرك المشاعر والانفعالات الإنسانية
.17	لا أجد صعوبة في تحديد البحر الذي تنبني عليه القصيدة الشعرية العمودية
.18	أكرر الأبيات الشعرية التي تعبر عن خيال إبداعي غير مألوف في لغة الشعر
.19	لا أجد صعوبة في تحليل الدلالات البلاغية في القصيدة
.20	أميل إلى تقسيم النص الشعري أثناء تحليله إلى مقاطع وأبيات محددة تدل على فكرة أساسية معينة
.21	أفضل قراءة الشعر العمودي على الشعر الحر
.22	أهتم بحل الصعوبات التي تواجهني أثناء تحليل النص الشعري وتذوقه
.23	أحرص على معرفة السيرة الذاتية للشعراء والفترة التي عاشوا فيها، ومعرفة أحداث تلك الفترة.
.24	أحرص على التواصل مع الشعراء بأي وسيلة من وسائل التواصل الحديثة
.25	لدي ميل إلى متابعة البرامج التلفزيونية والمسابقات التي تهتم بالشعر وقضاياه
.26	أحرص على قراءة إنتاج الشعراء في العصور الأدبية المختلفة
.27	لدي ميل واهتمام لشاعر واحد عن بقية الشعراء.
.28	أحرص على متابعة الإصدارات الشعرية الحديثة للشعراء

	المعاصرين أولا بأول
.29	أسعى أن أكون شاعرا معروفا.
.30	أميل إلى متابعة أخبار الشعراء المعاصرين في شبكات النت المنتشرة في عالمنا اليوم
.31	لدي عضوية في المنتديات الأدبية المحلية
.32	أحرص على كتابة التعليقات أو الملاحظات للقضايا التي يتناولها الشعراء في كتاباتهم
.33	أميل إلى الاستشهاد بالأبيات الشعرية في حواراتي ومناقشاتي مع الآخرين
.34	لدى علاقات اجتماعية مع شعراء معاصرين
.35	أحرص على القيام بالتكاليف الخاصة بالأدب إذا طلب مني مدرس المادة فقط
.36	أستمع جيدا إلى التوجيهات والتعليمات من المعلم التي تساعدني على فهم النص
.37	أكتفي بالكتب المقررة ولا أقتني أي كتب إضافية
.38	عندي بعض المراجع الأساسية الأدبية في مكتبتي الخاصة بمقر مسكني
.39	أميل إلى الدراسة والاطلاع خارج أطار المقرر الأدبي
.40	أعتمد على نفسي في إعداد البحوث والتكاليف في المواد الأدبية
.41	أحرص على اقتناء الكتب الأدبية
.42	أميل إلى كتابة أي بيت شعري جميل أطلع عليه في مذاكراتي الخاصة

انتهت فقرات المقياس والله الموفق

Contents

- The effect of Fit Statistic, Maximum Information Value and Standard Error of Difficulty Estimation of the Item on the Differential item functioning using Three-parameter model 3PLM
  Mohammed Mohammed Ateeq Alkahder, Prof. Ismaeel Salamah Al-Bursan.....9
- Higher education in Palestine, its origins and development, a comparative study before and after the announcement of the Palestinian Authority
  Nayef Abd Alraouf Mohammad Alkhateeb, Natasha Omar Ahmed Abuziyad.....40
- Work stress among specialist doctor deputies in Khartoum state hospitals
  Dr. Amna Yassin Musa Ahmed ,Dr. Ahmed Abd almonem Mohmed Ahmed 72
- Evaluating Speech Therapy Services for Students with Learning Disabilities in Qassim region
  Norah Alkhateeb , Nouf Alaqil.....98
- Development of an Emotional Intelligence Scale for Female Students at Qassim University Using Quadratic Logistic Model
  Raham Abdulrahman Al-Samaani.....146
- The Relationship between epistemic curiosity and emotional stability among students of the Faculty of Education at Thamar University
  Dr. Fuad Mohammed Zayed Hussein , Amat Al-Rahman Mohammed Al-Qadhadhi 205
- The Relationship between the Use of Social Media and Social Identity among University Students in the Republic of Yemen
  Mohamed Mohsen Ahmed Al-Azab, Prof. Dr. Hesham Hanfy Al-Asali.....238
- Requirements for developing a continuing education policy in Yemeni universities from the perspective of faculty members and academic leaders
  rof. Mousa bin Sulaiman Alfaifi, Mohammed Naji altbali.....275
- Relative Contributions of Perceived School Environment Dimensions to Work Integration among Male and Female Elementary School Teachers in Sakaka City
  Muhannad Bin Badr Al-Hadi, Dr. Abdullah Bin Fahd Al-Muzairy.....309
- Using assistive technology (AT) in teaching students with intellectual disability in Qassim region: a descriptive study
  Dr. Abdulaziz A. Alwazzan, Ahad Alhumaidi Almutairy.....354
- Educational Technology Standards Application Level by Public School Leaders in Palestine
  Mayyasa Yousef Al-Qutob , Aseel Saeed Jibrin Al-Hasanat.....380
- Literary texts analysis skills level in relation to poetic tendencies among students of Arabic language departments in colleges of education in Yemeni universities
  D r. Salim Muhammad Al- Dhaifi.....417

- In cases where substantial revisions are recommended, the research is re-evaluated by the reviewers to assess the researcher's compliance. For minor amendments, the editorial department oversees the process. Once final verification is completed, the researcher is issued an acceptance letter for publication, specifying the issue number and publication date.
- After ensuring that the research is in its final form, it undergoes editing, linguistic review, and technical review before proceeding to the final stages of publication.
- Researchers are provided with the research paper in its final form for one last review and to address any remaining comments, if applicable, using a designated form.
- Issues are published electronically on the journal's website according to the predefined publication schedule and are available for free download immediately upon publication.
- The organization of research papers within issues adheres to technical standards.

Fourth: Publication Fees

Researchers are required to pay the following prescribed fees:

- Faculty members at Thamar University are charged a fee of 2000 Yemeni riyals.
- Researchers from within Yemen are charged 30,000 Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen are charged $200 or the equivalent in their currency.
- Additionally, researchers are responsible for covering the expenses associated with sending hard copies of the publication.
- Please note that the fees are non-refundable, even if the research is rejected during the review process.

Note: For having a look on the previous issues of the journal, please viit the journal's website as follows:

https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep

Jornal Address: Faculty of Arts, Thamar University, Tell: 00967-509584

P.O. pox. 87246, Faculty of Arts, Thamar University, Dhamar, Republic of Yemen.

- Research Methodology: Describe the research population, the sample used, tool validity and reliability, corrections made, and the statistical methods employed for data analysis.
- Presentation of Results: This section presents the results of the statistical analysis and provides commentary.
- Results Discussion: Sometimes, the discussion can be integrated with the results section.
- Offer recommendations and proposals.
- Include reference tables and footnotes.
- Ensure that tables follow APA 7th edition guidelines in terms of accuracy and design.
- Use APA 7th edition for documenting footnotes within the research body.
- Arrange references at the end of the research in alphabetical order, following APA 7th edition guidelines. Exclude common prefixes such as "Al," "Abu," and "Ibn" from the alphabetization. For example, "Ibn Manzur" would be sorted under "M."
- After final approval and review by the journal's editorial board, romanize the references.
- Submit research papers in both Word and PDF formats to the editor-in-chief via the journal's email address: artsjep@tu.edu.ye
- The editor-in-chief will acknowledge receipt of the research and inform the researcher whether it will be subjected to peer review or require revisions before being considered for review.

Third: Editorial Review and Publication Procedures

- Once the editor-in-chief or managing editor approves a research paper for editorial review, it is forwarded to the assigned reviewers.
- Two reviewers, holding prestigious academic titles (professor or associate professor) in the relevant field of specialization, review each research paper. If one reviewer rejects it, a third reviewer is consulted for fairness to the researcher. The final decision is made based on the reports from the reviewers, considering the research's scientific merit, adherence to publication conditions, and the journal's stated policy, rooted in principles of scientific integrity and research originality.
- The editor-in-chief is responsible for communicating the reviewers' decision regarding publication suitability, potential amendments required, or rejection to the researcher.
- Researchers are obligated to implement the amendments suggested by the reviewers, as outlined in their reports, within a maximum of 15 days.

Author Guidelines:

The Journal of *(Arts for Psychological & Educational Studies*), a peer-reviewed publication, is issued by the Faculty of Arts at Thamar University in the Republic of Yemen. We welcome research submissions in Arabic, English, and French, following the guidelines outlined below:

First: General Publishing Guidelines

- Research should exhibit originality and adhere to rigorous scientific methodology. It must not have been previously published or submitted for publication elsewhere.
- Correct language usage, adherence to grammar rules, and precision in formatting are essential.
- Research papers should be typeset in the "Sakkal Majalla" font, size 15, for Arabic submissions, and in the "Sakkal Majalla" font, size 13, for English and French submissions. Main titles should be in bold and size 16. Line spacing should be set at 1.5 cm, and there should be a margin of 2.5 cm on each side.
- The research manuscript should fall within the range of 5,000 to 7,000 words, encompassing figures, tables, and appendices. It is permissible to exceed this limit up to 9,000 words.
- Researchers must avoid all forms of plagiarism, including the use of others' phrases or ideas without proper attribution to the original sources.

Second: Submission Procedures

Researchers are expected to follow these steps when submitting their researches:

- The first page should include the title in Arabic, the researcher's name and affiliation, email address, and an Arabic abstract.
- The second page should provide an English translation of the information on the first page.
- Both the Arabic and English abstracts should include the following elements: research objectives, methodology, tools, and results. Each abstract should not exceed 170 words or fall below 120 words, presented in a single paragraph. Additionally, include 4-5 keywords in both languages.
- Introduction: This section encompasses the research's theoretical framework and integrates previous studies without a separate title.
- Address the research problem, its questions, hypotheses (if any), and objectives.
- Highlight the theoretical and practical significance of the research, define its terms, and outline the factors that influenced it.

Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Thamar,

Republic of Yemen.

(Volume. 6)

(Issue. 4)

December: 2024

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

Local No:

(1631 -2020)

This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author. under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Scientific and advisory board

Prof. Ahmed Ali Al-Amiri (Yemen)	Prof. Ali Saeed Al-Tariq (Yemen)
Prof. Ahmed Muhammed Bin Rakan (Yemen)	Prof. Mohammed Ibraheem Al-Sanea (Yemen)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	Prof. Mohammed Saeed Sabrani (Jordon)
Prof. Benaissa Zaghboush (Qatar)	Prof. Mohammed Abdu Khalid Al-Mikhlafi (Yemen)
Prof. Sultan Saeed Abdu Al-Mikhlafi (Saudi Arabia)	Prof. Mahamoud Fathi Ukasha (Egypt)
Prof. Sana Majoul Faisal (University of Baghdad - Iraq)	Prof. Mohammed Yahya Hussen Al-Muafa (Yemen)
Prof. Sondos Abdulqadir Aziz Al-Khaldi (Iraq)	Prof. Najat Mohammed Saim Khalil (Turkey)
Prof. Sharaf Ahmed Al-Shahari (Yemen)	Prof. Nasr Mohammed Al-Hogaili (Yemen, Yemen)
Prof. Sadiq hasan Ghalib Al-Shamiri (Yemen)	Prof. Waheed Muhammad Sulaiman (Yemen)
Prof. Abdulwahed Abdulrahman Ahmed Ahmed (Yemen)	Prof. Waheeb Abdullah Sa'ad (Yemen)
Prof. Abdullah Azzam Al-Jarrah (Jordan)	Prof. Yahya Muhammed Abu Jahjouh (Palestine)
Prof. Abdullah Mohammed Al-Salehi (Yemen)	Prof. Yahya Mansour Bishr (Yemen)
Prof. Ala'a Al-Deen Saad Mutualli (Egypt)	

Technical Output	Financial Officer
Mohammed Mohammed Subia	Ali Ahmed Al-Bakhrani

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Arts

for Educational & Psychological Studies

A Quarterly Refereed Scientific Journal for Psychological & Educational Studies issued by the Faculty of Arts

General Supervision

Prof. Muhammed Muhammed Al-Haifi

Editor in Chief

Prof. **Abdu Farhan Al-Hymiari**

Editorial Manager

Dr. Lutf Hurish

Editors

Prof. Ahmed Ali Al-Mamari (Saudi Arabia)	Dr. Inshirah Ahmed Ismail **(Yemen)**	**Prof. Abdulkareem Ismail Zbiba (Yemen)**
Dr.Amal Saleh Suleiman Al-Sharida (Saudi Arabia)	Prof. Rabea Ahmed Abdu Rashwan (Egypt)	**Dr. Hisham Bani Khalaf (Jordan)**
Prof. Altaf Yeaseen Khdher Al-Rawi (Iraq)	**Dr. Abdo Saeed Al-Sana'ani (Yemen)**	**Prof. Nabeel Saleh Sefian (Saudi Arabia)**

Proofreading:

English Part	Arabic Part
Dr. Abdulhameed Abdulwahed Ashuja'a	Dr. Yahya Abdullah Yahya Dadia

Arts

ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal for Psychological & Educational Studies

**Issued by the Faculty of Arts,
Thamar University**

The effect of Fit Statistic, Maximum Information Value and Standard Error of Difficulty Estimation of the Item on the Differential item functioning using Three-parameter model 3PLM

Higher education in Palestine, its origins and development, a comparative study before and after the announcement of the Palestinian Authority

Work stress among specialist doctor deputies in Khartoum state hospitals

Evaluating Speech Therapy Services for Students with Learning Disabilities in Qassim region

Development of an Emotional Intelligence Scale for Female Students at Qassim University Using Quadratic Logistic Model

Volume:6- Issue.:4