

ISSN:2707-5788

EISSN:2708-5775

الآداب



لِلدِّرَاسَاتِ النَّفْسِيَّةِ وَالتَّرْبَوِيَّةِ

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

تطوير مقياس الهوية المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية (المسار العام) باستخدام نموذج سلم التقدير في نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية

مؤسسات التعليم العالي في فلسطين: دراسة تصنيفية وتحليلية للتخصصات والأعداد

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرات وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم ونموذج دلتا لتقدير الدرجات

فاعلية وحدة تدريسية مطورة قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الرابع بمدرسة مزون العلم

فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالواقع لتنمية المناعة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة

الأدب

للدراستات النفسية والتربوية

المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع الجامعة



موقع المجلة



دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية



DOAJ





الآداب
للدراستات النفسية والتربوية

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

الإشراف العام:

أ.د. محمد محمد الحيفي

رئيس جامعة ذمار، مدينة ذمار، اليمن.

الايمل: dralhaifi@tu.edu.ye

رئيس التحرير:

أ.د. عبده فرحان الحميري

استاذ علم النفس الاكلينيكي، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن

الايمل: dr.abdualhemyari@tu.edu.ye

مدير التحرير:

أ.م.د. لطف محمد حريش

أستاذ علم النفس الجنائي المشارك، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن

الايمل: hurish73@tu.edu.ye

المحررون:

أ.د. عبد الكريم زبية أستاذ علم النفس الاكلينيكي، كلية الآداب، جامعة ذمار. اليمن الايمل: Karimzabiba@yahoo.com	أ.د. أمل صالح الشريدة أستاذ علم النفس التربوي، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، السعودية، الايمل: as2662@hotmail.com	أ.د. أحمد عبد الله علي الدميني أستاذ علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة ذمار، اليمن الايمل: dr.domainy1977@tu.edu.ye
أ.م.د. أحمد علي المعمرى أستاذ علم النفس التربوي المشارك، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية. الايمل: a.almaamari@qu.edu.sa	أ.د. محمد إبراهيم الصانع أستاذ المماهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية، جامعة ذمار، اليمن. الايمل: drmalsani@tu.edu.ye	أ.د. ألفتاف ياسين الراوي أستاذ علم النفس العام، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق. الايمل: Prof.altaf@coedu.uobaghdad.edu.iq
أ.م.د. هشام بني خلف أستاذ أصول التربية المشارك، وزارة التربية والتعليم، الأردن الايمل: banikalaf@yahoo.com	أ.م.د. معن عبد الباري قاسم أستاذ علم النفس الاكلينيكي المشارك، كلية الطب، قسم الطب النفسي، جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل، السعودية الايمل: msaleh@iau.edu.sa	أ.د. أمل إسماعيل عايز أستاذ القياس والتقويم، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق الايمل: amal19988@yahoo.com

التصحيح اللغوي:

القسم العربي	القسم الإنجليزي
د. يحيى عبدالله يحيى داديه	أ.م.د. محمد علي علي محمد الخليدي

الهيئة العلمية والاستشارية:

أ.د. عبد الرحمن عبد الوهاب ثابت أستاذ الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن. الايميل: rahmanali555@yahoo.com	أ.د. ابراهيم امين القريوتي أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة السلطان الخاصة، سلطنة عُمان الايميل: ibrahimq@squ.edu.om
أ.د. عبد الله محمد أبوينة أستاذ الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة قطر الايميل: bdullah_fs@yahoo.com :dr-abdullah@qu.edu.qa	أ.د. بنعيسى زغبوش أستاذ علم النفس المعرفي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد، فاس، المغرب. الايميل: bennaissa@hotmail.com
أ.د. علي سعيد الطارق أستاذ الصحة النفسية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة صنعاء، اليمن. الايميل: Draltariq1@hotmail.com	أ.د. بشير بن معمر معمري أستاذ القياس النفسي ومناهج البحث (المفرغ)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة باتنة. الجزائر. الايميل: ilmnafs24@gmail.com / maamriabashir2018@gmail.com
أ.د. لمياء سليمان الفنيخ أستاذ علم النفس التربوي، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، السعودية. الايميل: fniekh@qu.edu.sa	أ.د. حنان عبد الله أحمد رزق أستاذ علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة ام القرى السعودية. الايميل: harizq@uqu.edu.sa
أ.د. محمد سعيد صباريني. أستاذ التربية العلمية والبيئة، كلية التربية، جامعة اليرموك، المملكة. الأردن. الايميل: subbarini@yahoo.com	أ.د. حمود محسن المليك أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة ذمار- اليمن. الايميل: hamood.almolukey@tu.edu.ye
أ.د. محمد يحيى حسين المغافا. أستاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات، جامعة ذمار. اليمن. الايميل: m.almuafa@tu.edu.ye	أ.د. خالد إبراهيم سعد الفخراني أستاذ علم النفس الاكلينيكي، كلية الآداب جامعة طنطا، مصر. الايميل: Fakhrany@art.tanta.edu.eg
أ.د. محمد سليم عودة الزبون أستاذ أصول التربية في الجامعة الأردنية، الأردن. الايميل: malzboon@ju.edu.jo	أ.د. محمد قاسم محمد المقابلة أستاذ الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة جرش، الأردن. الايميل: Dr_mohammed_magableh@yahoo.com
أ.د. محمود أحمد أبو سمره أستاذ الادار التربوية، جامعة القدس، كلية العلوم التربوية، فلسطين. الايميل: abusamra@staff.aquds	أ.د. عبد الله محمد الصلاحي. أستاذ الشخصية والصحة النفسية، جامعة اب، كلية التربية، اليمن. الايميل: dr_assalahi@yahoo.com
أ.د. مهند محمد عبد الستار النعيمي أستاذ علم النفس العام، كلية التربية، جامعة ديالى، العراق. الايميل: dr.muhand.edu@gmail.com	أ.د. سناء مجول فيصل أستاذ علم النفس العام، كلية الآداب، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق. الايميل: alsannmfh@gmail.com
أ.د. نبيل صالح سفيان أستاذ الارشاد النفسي، كلية التربية، جامعة الملك خالد. السعودية. الايميل: nssss2010@yahoo.com	أ.د. سيف بن ناصر المعمري أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان. الايميل: saifn@squ.edu.om
أ.د. نصر محمد الحجيلي أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة ذمار، اليمن. الايميل: dr.nasr8@tu.edu.ye	أ.د. سامر جميل رضوان أستاذ علم النفس الاكلينيكي والإرشاد النفسي، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان. الايميل: srudwan@hotmail.com srudwan@unizwa.edu.om
أ.د. يحيى محمد أبو جحجوح أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية. جامعة الأقصى، فلسطين. الايميل: yahya_ja@hotmail.com	أ.د. صدام محمد حميد علي الحسيني أستاذ المناهج وطرق التدريس التدريس كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الموصل، العراق. الايميل: dr.saddam1999@gmail.com
أ.د. يحي عبد الله عزام الجراح أستاذ المناهج والدراسات الاجتماعية، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن. الايميل: aajarrah@mutah.edu.jo	أ.د. طه أحمد حسانين المستكاوي أستاذ سيكولوجية الشخصية، كلية الآداب، جامعة أسيوط، مصر. الايميل: tahaahmed52@yahoo.com

الإخراج الفني	المسؤول المالي
محمد محمد علي سبيع	علي أحمد البخاراني



الآداب

للدراسات النفسية والتربوية
مجلة علمية فصلية محكمة
تصدر عن كلية الآداب
جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية
اليمنية.

المجلد (7)

العدد (2)

يونيو 2025م

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 المنتجة 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.

المؤلف. بموجب ترخيص: Commons Attribution 4.0 International License .

قواعد النشر

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

ثانياً: 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 الإلكتروني، 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 جزءاً 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 والمقترحات.
- 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 ألفبائياً (هجائياً)، على أن لا يدخل في الترتيب (أل، وأبو، وابن)، فابن منظور مثلاً يرتب في حرف الميم.
- يقوم الباحث برومنة المراجع بعد اعتمادها وتدقيقها بشكلها النهائي من قبل هيئة تحرير المجلة.
- ترسل الأبحاث بصيغتي Word و PDF 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.

ثالثاً: إجراءات التحكيم والنشر

- بعد إجازة البحث للتحكيم من قبل رئيس التحرير أو مدير التحرير تتم إحالته إلى المحكمين.
- يرسل كل بحث إلى محكمين اثنين في مجال التخصص من الحاصلين على ألقاب علمية عالية (أستاذ، أو أستاذ مشارك)، وإذا رُفِضَ البحث من أحدهما يُرسل إلى محكم ثالث إنصافاً للباحث، فيكون تحكيمه حاسماً في نتيجة قبول البحث أو عدمه.
- يصدر قرار قبول البحث للنشر من عدمه بناء على التقارير المقدمة من المحكمين، 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 المحكمين حول صلاحية البحث للنشر من عدمه، أو إجراء التعديلات الموصى بها.
- يلتزم الباحث بالتعديلات التي يوصي بها المحكمون في البحث وفقاً للتقارير المرسلة إليه، خلال مدة لا تتجاوز 15 يوماً.
- 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 التحقق النهائي، ويُمنح الباحث خطاب قبول بالنشر، متضمناً رقم العدد الذي سوف ينشر فيه وتاريخه.
- بعد التأكد من جاهزية البحث بصورته النهائية، يتم 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 المعد لذلك.
- يتم نشر الأعداد إلكترونياً في موقع المجلة وفق الخطة الزمنية المحددة للنشر، ويُتاح تحميلها مجاناً ودون شروط فور نشرها.
- يخضع ترتيب البحوث في الأعداد لمعايير فنية.

رابعاً: أجور النشر

يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:

- يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار مبلغاً وقدره (15000) ريال يمني.
- في حين يدفع الباحثون من داخل اليمن (25000) ريال يمني.
- ويدفع الباحثون من خارج اليمن (150) دولاراً أمريكياً 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

- تطوير مقياس الهوية المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية (المسار العام) باستخدام نموذج سلم التقدير في نظرية الاستجابة للمفردة الاختيارية
- 9 مي عبدالله سليمان الجاسر، د. أحمد علي حسن المعمري
- مؤسسات التعليم العالي في فلسطين: دراسة تصنيفية وتحليلية للتخصصات والأعداد
- 59 مناف خضر ضبابات، نتاشا عمر أبو زياد
- أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرات وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم ونموذج دلتا لتقدير الدرجات
- 89 دلال عبد الرحمن محمد العويدي، أ.د. إسماعيل بن سلامة البرصان
- التمكن النفسي وعلاقته بفاعلية الذات المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة
- 126 شهيد يحيى مسفر آل قمشة، د: إخلاص أحمد علوان
- تحليل مدى توافر مهارات التفكير المنتج في كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي بالملكة العربية السعودية
- 174 د. عطا الله بن عوده فراج العطوي
- فاعلية وحدة تدريبية مطورة قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الرابع بمدرسة مزون العلم
- 210 د. إيمان بنت محمد بن زيد المعلوية، أفنان بنت فهد بن علي السلامية
- تصور مقترح لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر المدرسة وأولياء الأمور
- 243 غلاراج حزام ال جدران
- فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالواقع لتنمية المناعة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة
- 295 ارجوان خريف سليمان الخريف، د. علي عبد الرحمن الشهري
- واقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة
- 337 نتاشا عمر أبو زياد، أ.د. محمود أبو سمرة
- "فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الاصطناعي لتحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية"
- 374 مسفر سعود مبارك الهرش
- فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية
- 400 هاجد دخيل محمد الحارثي، د. علي عوض محمد الغامدي
- فعالية العلاج المرتكز على الانفعالات في تخفيف حدة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية
- 453 أديم عبد الله محمد القضبي، د. منى مصطفى فرغلي مرسي
- واقع الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص "دراسة ميدانية على عينة من الجامعات الفلسطينية"
- 501 د. حسين شعبان حسين العيلة



تطوير مقياس الهوية المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية (المسار العام) باستخدام نموذج سلم

التقدير في نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية

د. أحمد علي حسن المعمري**

a.almaamari@qu.edu.sa

مي عبدالله سليمان الجاسر*

441212526@qu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تطوير مقياس الهوية المهنية والتحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية، والكشف عن مطابقة استجابات الأفراد لنموذج سلم التقدير، وإيجاد قيم صعوبة المفردات، وأعد الباحثان المقياس بناءً على نظرية الأنماط المهنية لهولاند، المكون من (60) مفردة موزعة في ستة أبعاد، وبلغ حجم العينة (984) من طلبة المسار العام في المرحلة الثانوية، واستخدم الباحثان البرامج الحاسوبية (SPSS 27) و (WINSTEPS 5.8.5.0)، وتوصلت الدراسة إلى تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة على مقياس الهوية المهنية، وكذلك عدم ملائمة (13) فرداً لنموذج سلم التقدير، وعدم ملائمة أربع مفردات لأفراد العينة، ليصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (56) مفردة، وتراوح قيمة MNSQ للمطابقة الداخلية والخارجية ما بين (0,5- 1,51) و (0,6- 1,49)، وقيمة إحصاءات المطابقة المعيارية ZSTD الداخلية والخارجية تتراوح بين (- 0,37 و 2) و (- 0,74 و 2,1)، إذ تظهر جميع القيم ملائمة لما يفترضه النموذج، وتراوح قيم بارامترات صعوبة المفردات (- 0,4 و 1,52)، بمتوسط (0,65).

الكلمات المفتاحية: تطوير مقياس؛ الهوية المهنية؛ نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية؛

نموذج سلم التقدير.

* طالبة دكتوراه في القياس والتقويم، قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم.

** أستاذ علم النفس التربوي المشارك- قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم

للاقتباس: الجاسر، مي عبدالله سليمان؛ المعمري، أحمد علي حسن. (2025). تطوير مقياس الهوية المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية (المسار العام) باستخدام نموذج سلم التقدير في نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 27(2)، 58-9.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 أجريت عليه.



Developing a Professional Identity Scale for General Track High School Students Using Item Response Theory IRT Rating Scale Model

Mai Abdullah Suleiman Al-Jasser*

441212526@qu.edu.sa

Dr. Ahmed Ali Hassan Al-Maamari**

a.almaamari@qu.edu.sa

Abstract:

This study sought to develop a Professional Identity Scale (PIS) and validate the foundational assumptions of Item Response Theory (IRT). Specifically, it aimed to assess the alignment of participant responses with the Rating Scale Model (RSM), identify item difficulty parameters, and refine the scale through psychometric evaluation. Grounded in Holland's Theory of Vocational Types, the 60-item scale was structured across six dimensions and administered to a sample of 984 general-track high school students. Data analysis employed SPSS (Version 27) and WINSTEPS 5.8.5.0. Key findings indicated that, in terms of **validation of IRT assumptions**, the responses confirmed the applicability of IRT assumptions to the scale. As for **model fit adjustments**, thirteen participants and four items exhibited misfit to the RSM, leading to their exclusion and finalizing the scale at 56 items. Concerning **statistical indices**, Infit and outfit MNSQ values fell within acceptable ranges (0.5–1.51 and 0.6–1.49, respectively), while standardized ZSTD statistics ranged from -0.37 to 2.0 (infit) and -0.74 to 2.1 (outfit), consistent with model expectations. Finally, **with reference to item difficulty parameters**, values spanned from -0.4 to 1.52, with a mean difficulty of 0.65.

Keywords: Scale development; Professional identity; Item Response Theory (IRT); Rating Scale Model (RSM).

* Ph.D. Scholar in Measurement and Evaluation, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University.

** Associate Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University.

Cite this article as: Al-Jasser, Mai Abdullah Suleiman. & Al-Maamari, Ahmed Ali Hassan. (2025). Developing a Professional Identity Scale for General Track High School Students Using Item Response Theory IRT Rating Scale Model. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 9-58

© 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:

خلال مرحلة التطور التي مرت بها عملية القياس وُجهت العديد من الانتقادات للاختبارات والمقاييس التي استندت - في تفسير درجاتها - إلى نظرية القياس التقليدية نظرية الاختبار Classical Test Theory، التي يمكن التعبير فيها عن قدرة الفرد من خلال الدرجة الحقيقية مقابل الملاحظة، إذ ستتغير درجة الفرد بتغير مستوى الاختبار، وأنها تعتمد في اختيار وتدرج مفردات المقاييس على الأخطاء المنتظمة والعشوائية، والدلالة الإحصائية، ومعامل الارتباط بين الدرجات الحقيقية وأخطاء القياس (Wells, & Faulkner-Bond, 2016).

ثم ظهرت نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية Item Response Theory التي تستند إلى عدة افتراضات، وهي: أحادية البعد، الاستقلال الموضوعي، التحرر من السرعة، وكذلك فحص منحني خصائص المفردة (Hambleton & Johnes, 1993)، إذ تشكل نظرية الاستجابة للمفردة إطاراً للتوجه الحالي والمستقبلي في بناء المقاييس وتطويرها؛ لما لها من مؤشرات فعالة من حيث بناء الأدوات وتصحيحها وتحليلها مقارنة بنظرية الاختبار التقليدية، إذ تهدف إلى تحديد العلاقة بين أداء الفرد والقدرات الكامنة وراء هذا الأداء، مما يحقق متطلبات القياس الموضوعي (De Champlain, 2010).

وذكر كل من Embretson & Reise (2013) أن لنظرية الاستجابة للمفردة مجموعة من النماذج المستخدمة في بناء وتطوير المقاييس والاختبارات التي تهدف إلى تحديد العلاقة بين أداء الفرد والقدرة أو الخاصية التي هي أساس هذا الأداء وتفسيرها، كما نجد أن نموذج راش الأحادي يعمل على تحليل مفردات الاختبارات بحيث تعطى درجة خام واحدة لكل استجابة صحيحة ودرجة خام صفرية لكل استجابة خاطئة. ومن هذا النموذج طُور العديد من النماذج المختلفة لتُناسب كل منها طبيعة البيانات التي يطبق عليها كنموذج سلم التقدير Rating Scale Model (RSM)، الذي تم تطويره بواسطة أندريش Andrich.

إن نموذج RSM يمكن الباحثين من التحقق من حسن مطابقة الملاحظات والقيم المتنبأ بها والنتيجة عن التدرج بوحدة متساوية رتبية، إذ إن كل مفردة تحمل مدى معين للفعالية تسهم في تكوين إجمالي المؤشرات للسمة المراد قياسها وفقاً لتقدير تلك المفردة وبقيّة مفردات المقياس، ويقدم النموذج تقديراً لفعالية المفردة موضحاً بالدوال الرياضية الاحتمالية التي يعتمد عليها النموذج، كما أن هناك نماذج تندرج تحت ذلك الإطار تُمكن الباحثين من التحقق من حسن مطابقة



الملاحظات والقيم المتنبأ بها والنتيجة عن التدريج بوحدات متساوية رتبية، تتجلى بنموذج سلم التقدير RSM إذ إن كل مفردة تحمل مدى معيناً للفعالية تسهم في تكوين إجمالي المؤشرات للسمة المراد قياسها وفقاً لتقدير تلك المفردة وبقيّة مفردات المقياس، ويقدم النموذج تقديراً لفعالية المفردة موضحاً بالدوال الرياضية الاحتمالية التي يعتمدها النموذج آنذاك (Embretson & Reise, 2013; Hambleton & Johns, 1993).

وباعتبار مقياس سلم التقدير ملائماً للمقاييس ذات المفردات الفئوية التي تمثل درجات متفاوتة على مستوى السمات المقاسة، ويستخدم بشكل شائع في مقاييس الاتجاهات ومقاييس الشخصية، التي يتم تدريجها وفق أسلوب ليكرت (Andrich, 1978a).

كما نجد أن العديد من الدراسات تناولت نموذج سلم التقدير (RSM) لاندريش في افتراض أن الاستجابات تمثل سلسلة من الفئات المرتبة وفق تدريج ليكرت التي يفصل بينها سلسلة من "العتبات" نذكر منها دراسة كل من جوارنة والشريفين (2012) التي طُبّق فيها نموذج سلم التقدير (RSM) في بناء مقياس اتجاهات الطلبة نحو العمل المهني، ودراسة (Ambiel et al., 2015) التي طُبّق فيها نموذج راش- اندريش في مقياس الكفاءة الذاتية في الاختيار المهني (PCSES)، ودراسة (Aramburo et al., 2017) التي هدفت إلى تطوير مقياس لقياس الاتجاهات نحو القيم المهنية وتحليل أبعاده باستخدام نموذج راش واندريش.

وتجدر الإشارة إلى أن غالبية الطلبة يواجهون صعوبةً في اتخاذ القرار بشأن المصير المهني، إذ إنهم بعد المرحلة المتوسطة يقفون أمام اتخاذ القرار حول المسار التعليمي الممتد إلى التخصص باعتباره خياراً مهنيّاً حقيقياً منتهياً بالتوظيف، إنّ اختيار المهنة يعد عاملاً رئيساً في تحقيق مفهوم الذات وبلورة الهوية المهنية (Holland, 1985a). كما توصل الباحثون إلى أنّ تحقيق الهوية المهنية يبرز من خلال الوقوف على المؤشرات وتطبيق الأنشطة التي من شأنها استكشاف قدرات الأفراد واهتماماتهم، كما وجد أنّ المراهقين يحققون هوية مهنية بعد كسب المزيد من المعلومات عن أنفسهم وعن محيطهم الذي يعيشون فيه (Shoffner & Newsome, 2001).

وتعد الهوية المهنية أيضاً؛ مؤشراً بالغ الأهمية على النجاح والكفاءة العملية في مجال معين، فضلاً عن كونها أساساً متيناً لإدراك الفرد أهميته المهنية وتطوره الشخصي بشكل عام، كما تجسّد عملية النضج المهني آنذاك، الذي يعبر عن التوجه المهني والاستعداد للمهنة، وعن قدرة الفرد على



الاختيار المهني الواقعي مع الوعي بالذات والمهنة ومتطلبات اتخاذ القرار المهني المناسب (Gnatyshina et al., 2018).

ونجد بعض الدراسات بحثت في موضوع الهوية المهنية تمثلت بقياس مستوى الهوية المهنية وربطها بمتغيرات مختلفة مثل عدم اليقين وعلاقتها بالنوع الاجتماعي، ودخل الأسرة، والترتيب في الأسرة. من خلال استخدام مقياس تقييم حالة الهوية المهنية ومقياس استجابة عدم اليقين (المعمرية والبحرانية، 2022)، في حين تناولت دراسة (Eason et al (2018 مقياساً للهوية المهنية وربطه بمقياس القيم المهنية (PIVS)، كما تم تناول موضوع الهوية المهنية والخبرة للطلاب الجامعيين وتحليل الألفاظ الدلالية، ودور خبرات العمل في تشكيل معنى للهوية المهنية، والكشف عن عناصر بناء الهوية المهنية في دراسة (Carvalho et al., 2021).

ونظراً لحدثة موضوع قياس الهوية المهنية لطلبة المرحلة الثانوية في المسار العام، هناك ندرة في البحوث التربوية التي تتناول الكشف عن الهوية المهنية لطلبة المرحلة الثانوية في البيئة السعودية من خلال نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية، الأمر الذي يعد قصوراً في هذا الجانب، ما يؤدي بدوره إلى القصور في مساعدة الطلبة أنفسهم في تحديد هوياتهم المهنية ومساعدتهم في النجاح الأكاديمي والوظيفي على حدٍ سواء، مما يشكل حاجة ملحة للقيام بهذه الدراسة لأهميتها في بناء مقياس يهدف إلى تحديد الهوية المهنية لطلبة المرحلة الثانوية- المسار العام- في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

وبناءً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس الآتي:

ما مدى مطابقة كل من استجابات الأفراد لمفردات مقياس الهوية المهنية وتدرج مفردات المقياس مع افتراضات نموذج سلم التقدير المعلمي التابع لنظرية الاستجابة للمفردة؟ ويتفرع هذا التساؤل إلى ما يأتي:

1. هل يحقق تدرج مقياس الهوية المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية المسار العام افتراضات نموذج سلم التقدير؟
2. هل تتطابق استجابات أفراد الدراسة على مفردات مقياس الهوية المهنية مع نموذج سلم التقدير؟
3. ما قيم معالم مفردات مقياس الهوية المهنية وفق نموذج سلم التقدير؟



أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة إلى توفير أداة لقياس الهوية المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية – المسار العام- بما يتماشى مع الأبحاث العالمية في هذا المجال وذلك من خلال الأهداف الفرعية الآتية:
1. التحقق من أن تدريب مقياس الهوية المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية المسار العام افتراضات نموذج سلم التقدير.
 2. الكشف عن تطابق استجابات أفراد الدراسة على مفردات مقياس الهوية المهنية مع نموذج سلم التقدير.
 3. إيجاد قيم معالم مفردات مقياس الهوية المهنية وفق نموذج سلم التقدير.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أنها تبني وجهات نظر إيجابية للطلبة نحو مستقبلهم المهني، وما سيكونون عليه؛ وذلك لأن دراسة هذا المتغير سوف يزيد من المعرفة العلمية، وسيقدم توصيات من شأنها الإسهام في تحديد الهوية المهنية، والوقوف على مؤشرات دقيقة في تحديدها، وتبسيط الضوء على موضوع الهوية المهنية، وتناوله من كافة الجوانب المتعلقة به: (الأبعاد، النظريات، المفاهيم).

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتمثل في إعداد وتطوير أداة قياس موضوعية وتدريبها باستخدام أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة البارامترية، ذات خصائص سيكومترية جيدة، تكون جديرة بالثقة عند استخدامها لقياس الهوية المهنية؛ وذلك لما لهذا المقياس من قيمة تربوية، وفي ضوء نتائج القياس، والكشف عن نمط الشخصية الغالب لدى الفرد، وما يناسبه من مهنة، ثم يتم توجيه الطلبة في المدارس الثانوية نحو الاختيارات المهنية المناسبة لهم، وتقديم توصيات للجهات المختصة في المملكة العربية السعودية متمثلة في هيئة تقويم التعليم والتدريب والمركز الوطني للقياس؛ لما تتميز به الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية؛ لكونها جمعت بين أكثر من مقياس يختص بقياس الهوية المهنية لدى الطلبة، التي تندرج جميعها ضمن نظرية هولاند لقياس الميول المهنية، وتتسق هذه الدراسة مع الاتجاه الحديث والمعاصر في مجال القياس النفسي والتربوي؛ باستخدام نموذج سلم التقدير



(RSM) لأندریش بصفته امتداداً لنموذج راش أحادي البعد متعدد الاستجابة؛ مما يحقق دقة القياس المتحرر من قدرات الأفراد وخصائص المفردات، بالإضافة إلى إمكانية تطبيقه على عينات أخرى في بيئات مختلفة، وإضافتها إلى المكتبة العربية.
مصطلحات الدراسة:

تطوير مقياس developing scale: ذكر في (Stefana et al., 2025) بأنها: عملية معقدة تتطلب منهجية شاملة، والرجوع للأدبيات المختلفة، والنظريات المفسرة، لإعداد أداة موضوعية تهدف إلى قياس سمة معينة باتباع عددٍ من الخطوات، والتحقق من اختيار المفردات، وارتباطها بأبعاد السمة المقاسة، ويستجيب لها الأفراد، وتحدد درجتهم بناءً على استجاباتهم.

نموذج سلم التقدير The Andrich Rating Scale Model: كما عرفه (Andrich, 1978a): هو أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة العلمية، وهو عبارة عن امتداد لنموذج راش باعتباره نموذج سمة كامنة أحادي المعلم، يحدد هذا النموذج مجموعة من المفردات تشترك في بنية مقياس التقدير، كما يتميز نموذج سلم التقدير بوجود عتبات Thresholds ثابتة عبر المفردات.

الهوية المهنية: Career Identity عرفها هولاند في (Holland, 1985 a): بأنها وضوح الصورة التي يمتلكها الفرد حول مخططاته المهنية الحالية، وأهدافه، وميوله ومواهبه، وقدراته.

وتعرف إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص (طلبة المرحلة الثانوية - المسار العام) على مقياس الهوية المهنية المستخدم في الدراسة الحالية، وسيتضمن المقياس الأبعاد الآتية: "الشخصية والبيئة المهنية الواقعية، الشخصية والبيئة المهنية العقلية، الشخصية والبيئة المهنية الاجتماعية، الشخصية والبيئة المهنية التقليدية، الشخصية والبيئة المهنية المغامرة، الشخصية والبيئة المهنية الفنية".

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يتضمن موضوع الدراسة " تطوير مقياس الهوية المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية (المسار العام) باستخدام نموذج سلم التقدير في نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية"، واعتمدت الدراسة على تطبيق مقياس الهوية المهنية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية المصنفين ضمن المسار العام.

الحدود البشرية: عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية - المسار العام- في المملكة العربية السعودية.



الحدود المكانية: عينة من مدارس المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1446 هـ

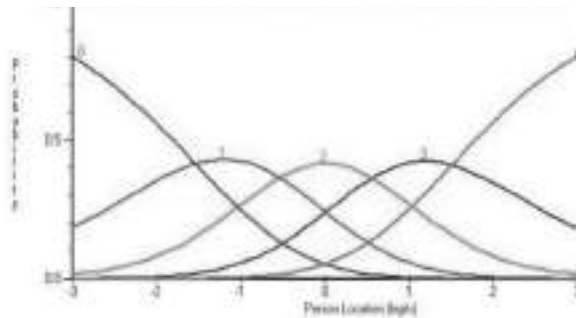
إطار نظري

نموذج سلم التقدير (RSM) The Andrich Rating Scale Model

يُعدُّ نموذج سلم التقدير لأندریش تطويراً لنموذج راش؛ لامتياز هذا النموذج بتقسيم استجابة الأفراد، وترتيبها إلى فئاتٍ أو عتبات. ويتضح هذا الإجراء بشكل خاص في الأدوات والمقاييس التي تقيس الاتجاهات التي تعتمد على تدرج ليكرت، فيستجيب الأفراد -وفق درجة موافقتهم أو عدمها- للمفردات (Andrich, 1978a).

ويقوم على فكرة مفادها أن لكل مفردة من مفردات المقياس درجة تمثيلها، كما يُعد نموذج سلم التقدير حالة خاصة من نموذج التقدير الجزئي، ويستعمل هذا النموذج مع المقاييس متعددة الاستجابة - مثلما وضعنا سابقاً- وتجزأ في هذا النموذج درجة صعوبة الفاصل بين أي قيمتين متتاليتين للمفردة إلى جزأين، يدل الأول على صعوبة المفردة النسبية ويرمز لها بالرمز دلتا δ ، ويدل الثاني على بعد الفاصل عند مستوى الصعوبة (العتبة) ويرمز لها بالرمز تاو (Andrich, 1978 b). كما نجد أن هذا النموذج يمتاز في تحديد فئات الاستجابة التي يتم ترتيبها وتعيين الأعداد الصحيحة المتتالية لتلك الفئات، بالإضافة إلى ذلك فإن عملية تقدير الاستجابة الذي يشير إلى موقف الفرد فيما يتعلق بمجموعة من المفردات يؤخذ على أنه مجموع الدرجات الصحيحة المخصصة للمفردات (Spearrit, 1982).

شكل 1. رسم للاحتمالية الاستجابة على إحدى الفقرات حسب نموذج سلم التقدير (Spearrit, 1982).





يوضح الشكل (1) وجود أربع عتبات للاستجابة على المفردة، الأولى تشير إلى نيل المفحوص على العلامة (صفر) أو العلامة (1)، والثانية تشير إلى نيل المفحوص على العلامة (1) أو العلامة (2)، والثالثة تشير إلى نيل المفحوص على العلامة (2) أو العلامة (3)، والرابعة تشير إلى نيل المفحوص على العلامة (3) أو العلامة (4)، وهذه العتبات تساوي (-1.5, -0.5, 0.5, 1.5) على الترتيب، ويكون عدد أقسام الاستجابة لهذه العتبات في نموذج سلم التقدير داخل المفردة متساوية لكل المفردات، ويفترض هذا النموذج أن تكون قيم عتبات الاستجابة متسقة عبر المفردات على مقياس التقدير المعطى، وتكون المسافة - بين صعوبة الخطوة لكل قسم من أقسام الاستجابة إلى القسم الذي يليه - ثابتة عبر جميع المفردات (Hambleton & Swaminathan, 1985؛ Embretson & Reise, 2000؛ التقي، 2013).

وذكر (Andrich, 2011) بأنه في نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية IRT يظهر جلياً بدلاً من تعيين أعداد صحيحة متتالية للفئات ومعاملتها كقياسات، يتم إجراء ثلاثة تعديلات من خلال تحديد نموذج احتمالي للتصنيف كدالة لموقع الشخص والفئات على سلسلة متصلة، كما أن عدد الفئات محدد بشكل مسبق وواضح، وذكر في (De Ayala, 2009) أن معلومات المفردة تزداد إذا أضيفت فئة استجابة بين فئتي استجابة متجاورتين، باختصار يمكن الحصول على معلومات أكثر في مفردة متعددة التدرج عنها فيما لو كانت ثنائية التدرج، كما يمكن التعبير عن معادلة نموذج سلم التقدير بالمعادلة الآتية:

$$P\{X = x | \beta_v, \delta_i, k, m\} = \exp\{k_x + x(\beta_v - \delta_i)/\gamma\}, \dots (1)$$

تمثل المعادلة رقم (1) معادلة نموذج سلم التقدير إذ γ هنا عبارته عن:

$$\gamma = \gamma(\beta_v, \delta_i, k, m) = 1 + \sum_{k=0}^m \exp\{k_k + k(\beta_v - \delta_i)\} \dots (2)$$

في المعادلة رقم (2) يتم تفسير المتغيرات المختلفة على النحو الآتي:

أولاً: عندما يستجيب المفحوص على مفردة ما في إحدى فئات الاستجابة المرتبة $(m + 1)$ ، يتم فصل الفئات بواسطة عتبات يرمز لها بالرمز m على سلسلة متصلة كامنة.

ثانياً: تحدد القيمة X للمتغير العشوائي x ، إذ $(x = 0, 1, \dots, m)$ ، إذ يحدد عدد العتبات التي تم تجاوزها، بينما يشير $(x = 0)$ إلى استجابة في الفئة الأولى (أو الدنيا)، وفي هذه الحالة لا يتم تجاوز أي عتبة، بينما يشير $(x = m)$ إلى استجابة في الفئة الأخيرة (أو الفئة



العليا)، وفي هذه الحالة يتم اجتياز جميع العتبات Andersen 1977; Andrich,1978 a
(;Andrich,1978 b ; Samejima,1968).

المعلومات في نموذج سلم التقدير (RSM):

في النماذج متعددة التدرج يمكن تحديد كمية المعلومات المتوفرة في كل فئة استجابة، تعبر عنها مجموع دوال المعلومات لهذه البدائل الموزونة، أو دوال معلومات الفئات $I_{xj}(\theta)$ ، عبر الفئات المدرجة (أو درجات الفئات) وتعبر عن معلومات الفقرة (Samejima,1968).

$$I_j(\theta) = \sum_{x_j=0}^{m_j} I_{xj}(\theta) P_{xj} = \sum_{x_j=0}^{m_j} \frac{\{P_{x'_j}\}^2}{p_{xj}} \dots (16)$$

إذ P_{xj} تعبر عن احتمال الحصول على x_j مشروطاً في θ ، و $P_{x'_j}$ المشتقة الأولى لـ P_{xj} .
وذكر في De Ayala (2009) أن مجموع دوال معلومات الفقرات تعطينا المعلومات الكلية لأداة القياس كالآتي:

$$I(\theta) = \sum_{j=1}^L I_j(\theta) \dots (17)$$

وفي نموذج سلم التقدير نحصل على معلومات الفقرة بالمعادلة الآتية:

$$I_j(\theta) = \left[\sum_{x=0}^m x_{p_{xj}} \right]^2 - \left[\sum_{x=0}^m x_{p_{xj}}^2 \right] \dots (18)$$

وأخيراً؛ بعد فحص نموذج سلم التقدير لابد من إبراز أهم جوانبه وهي كالآتي:

- يستخدم هذا النموذج لأغراض قياس اتجاهات الأفراد، إذ يمكن استخدام أسلوب ليكرت لتدرج الفقرات بين الموافقة وعدمها، ويتم تسجيل فئات العتبات المتتالية ذات الأعداد الصحيحة المتتالية ومعلمة التمييز المتساوي عند العتبات، ويتم تقدير قيم العتبات والعلاقة بين كل فئة والفئة التي تليها باستثناء المعامل الأول (الذي يكون دائماً صفراً)، ولا بد من التحقق من صحة بناء الفقرات وخطأ القياس، تمامًا كما هو الحال في اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة في اختبارات التحصيل (Wright,1977; Andrich,1978b).



- تم اشتقاق نموذج RSM لفئات الاستجابة التربوية وتبين أنه يحقق الاشتراطات الرئيسية، النظرية والعملية، لأسلوب ليكرت لقياس الاتجاهات ومواقف الأفراد، تتم عملية القياس بطريقة مستقلة عن قدرة الأفراد المستجيبين (Andrich, 1978 a).
- المفحوصون الذين سيتم تحديد موقفهم من خلال استجاباتهم على المقاييس وفق هذا النموذج يستجيبون للمفردات بالطريقة المعتادة من حيث شدة الموافقة والموافقة أو عدمها وكذلك الحيادية، ثم يتم تقدير العتبات أو الحدود بين الفئات، ويتم تسجيل الفئات المتتالية بأعداد صحيحة متتالية، على الرغم من أنه يجب أن تُحول بشكل رتبي (McDonald, 1982).

تعريف الهوية المهنية Vocational Identity:

نجد أن الهوية المهنية - من خلال استقراء الدراسات السابقة - ارتبطت بمفهوم الهوية الذاتية للفرد، واختلط مفهومها بالتخصص المهني أيضاً، ويبرز في مقدمة تلك المحاولات ما ذكره Offer (1969) بأن Erikson الهوية المهنية بناء مركب من أبعادٍ عدة، تتكامل بشكل حيوي، وتتغير تدريجياً بسبب الخبرة والعمر، حتى يكتسب الفرد وضوحاً لذاته، وما يمكنه عمله في حياته. ويذكر هولاند (Holland, 1985b) بأن الهوية المهنية تشير إلى مخططات الفرد التي يضعها حول إمكانياته المهنية الحالية، بالإضافة إلى أهدافه، واهتماماته، وقدراته المميزة. وعرفت (Voight, 1999) الهوية المهنية بأنها تلك الدرجة من الثبات والوضوح التي يمتلكها الفرد نحو أفكاره المرتبطة بأهدافه، واهتماماته، وميوله، وتجاربه وقدرته على اتخاذ قرار فعال في الظروف البيئة التي يعيش فيها. أما Coldron and Smith (1999) فقد عرّفا الهوية المهنية بأنها كيان خاص، ومركب ومتغير، يشتمل على تصور صاحب المهنة عن الأدوار التي يقوم بها، وكذلك تصورات الآخرين نحو تلك الأدوار، وهي أدوار متغيرة تبعاً لمتغيرات الظروف والبيئة المهنية.

كما ذكر (Mcadams, 2001) الهوية المهنية بأنها تحليل وتقييم لقصة الحياة. وأشار Offer (1969) إلى أن Erikson عرف الهوية المهنية بأنها بناء مركب من عدة أبعاد تتكامل بشكل حيوي، وتتغير تدريجياً بسبب الخبرة والعمر، حتى يكتسب الفرد وضوحاً لذاته وما يمكنه عمله في حياته. كما عرفها (Singer, 2004) بأنها عبارة عن قصص يرويها الفرد لنفسه وللآخرين عن التجارب التي مر بها وترتبط هذه القصص بما يعرفه عن نفسه والآخرين والعالم من حوله. وتم تعريف الهوية المهنية أيضاً بأنها الإحساس الواعي والذاتي بالأدوار والمهام والمسؤوليات المحددة له ضمن الوصف الوظيفي المحدد والمتوقع منه القيام به بكفاءة مرتفعة عند استلام زمام العمل (Azar, 2010). وذكر أوزار



وَجابر (2016) أنَّ الهوية المهنية تؤثر وتتأثر بقوة في الهوية الشخصية من خلال ما يقدمه الفرد بحسب دوره المهني، ومكانته الاجتماعية بين أقرانه والمجتمع، ومكانته في مجتمعه المهني أو مؤسسته التي ينتمي إليها. وأشار Wu et al., (2022) إلى أن تطوير الهوية المهنية ينطوي على تحول ديناميكي من كونك طالبًا ليمتد إلى تبنيك دورًا وظيفيًا في المستقبل. وأن اكتشاف الهوية المهنية عند Sarraf-Yazdi et al., (2024) يكون من خلال ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟ بشكل مستمر كهدف أساسي عبر مراحل التعليم. وأشار Foster and Benner (2025) إلى أن الهوية المهنية هي شعور الفرد بذاته، متأثرًا بخصائص وقيم ومعايير المهنة؛ وهذا يؤدي إلى تفكير الشخص، وتصرفه، وشعوره كعضو في تلك المهنة.

ويستنتج الباحثان - من خلال ما سبق من تعريفات - تعريفًا للهوية المهنية، وهو أنها: التصور الذاتي للفرد حول دوره، ومكانته في المجال المهني، وتتكوّن من مزيج من القيم، المهارات، الخبرات، والأهداف التي يطورها الفرد عبر التعلم والتجربة، والتفاعل مع بيئة العمل، وتعكس الهوية المهنية قدرة الفرد على التكيف مع التغيرات في سوق العمل، وتؤثر في اتخاذ القرارات المهنية، والنمو الوظيفي، والشعور بالرضا والإنجاز في المسار المهني. ويرى الباحثان أن هذا التعريف يراعي العناصر الجوهرية مثل التكوين الذاتي، التطور المستمر، والتكيف مع متطلبات المهنة، وتحدياتها المختلفة. وتتجلى الهوية المهنية لتشمل الوعي المهني حول جانبين مهمين لتحقيق أفضل درجات التكيف وهي:

- وعي الفرد نفسه بما يتضمن قدراته واهتماماته وإمكاناته الجسدية وعلاقاته الاجتماعية.
- وعي الفرد بعالم المهن بما في ذلك وعيه بالتغيرات المرتبطة بالمهن المختلفة، ومتطلباتها وشروطها، وآثارها الجانبية المحتملة أو آثارها السلبية أيضًا، والمؤهلات العلمية المطلوبة للمهنة، وقيمة الدخل المادي منها، والتدريب المطلوب للالتحاق بها، وظروف العمل، والموقع والمخاطر المحيطة، وكذلك الوعي بالوضع الاجتماعي للمهنة، وفوائد المهنة، والضمانات التي يتمتع بها شاغلوها، مثل: التأمين والتقاعد والإجازات والعلاوات والترقيات والرعاية الصحية والاجتماعية والترفيهية وأماكن العمل وظروف النقل والاتصالات والمتطلبات المهنية للعمل الجاد والطاقة والوقت لممارسة المهنة (عبد الهادي والعزة، 2014).

النظريات المتعلقة بالهوية المهنية:

فسرت العديد من النظريات تشكل الهوية المهنية من خلال المرور بمراحل نمائية، ومن أبرزها:



أولاً - نظرية أن رو:

تأثرت أن رو في نظريتها للاختيار المهني بجاردنر ميرفي، فيما يتعلق باستخدامها للقوة النفسية المنبثقة من الأسرة، التي تندفق إلى الأبناء وتوجههم نحو العمل، كما نجد أنها تأثرت بنظرية ماسلو للحاجات والعوامل الوراثية، وتعتقد أيضاً؛ أن التنشئة الأسرية تلعب دوراً رئيسياً في عملية الاختيار المهني، وتعد هذه النظرية إحدى نظريات التحليل النفسي التي تركز على أساليب الرعاية الوالدية في المراحل المبكرة من الحياة ومدى تأثير ذلك على السلوك والتوجه الوظيفي، كما تعتقد أن رو أن الأشخاص الذين نشأوا في أسرة تتمتع بأسلوب دافئ بشكل مستمر، تؤثر عليهم فهم يميلون إلى الحصول على مهن تتطلب التواصل مع الآخرين، في حين أن أولئك الذين نشأوا في أسر تعاني من البرود العاطفي واللامبالاة؛ يميلون إلى الحصول على مهن ووظائف لا تتطلب تفاعلاً مع الآخرين بقدر الإمكان، مثل المحاسبة وأعمال المختبرات والبناء (أبو زعيزع، 2010؛ عبد الهادي والعزة ، 2014; Simmons).

ثانياً-نظرية سوبر في النمو المهني:

تُعدُّ نظرية سوبر من أهم النظريات التي تُطبق الإرشاد النفسي في المجال المهني، وتركز على مفهوم النضج الوظيفي أو المهني، إذ يفترض سوبر أن الأفراد يختارون مهنتهم لأنهم يعتقدون بأنها مناسبة لهم، فهم يسعون جاهدين لتحقيق أنفسهم من خلالها، فإن مفهوم الذات يتطلب من الشخص أن يعرف نفسه كفرد متميز، ومدرّك - في الوقت نفسه - تشابهه مع الآخرين، مما يساعده في الانسجام بين ما يتخذه من قرارات تربوية ومهنية ومفهومة لذاته الشخصية، بحيث ينمو مفهوم الذات المهنية من خلال النمو الجسدي والعقلي للفرد (Roe, 1972).

ويرى سوبر كما ذكر في Osipow et al., (1995) أن النمو المهني يمر بالمراحل الآتية:

1. مرحلة النمو (Growth Stage) تبدأ من (الولادة حتى عمر 14 عاماً).
2. مرحلة الاكتشاف (Exploratory Stage) تبدأ من عمر (15-28 عاماً).
3. مرحلة التأسيس (Establishment Stage) تبدأ من عمر (25-44 عاماً).
4. مرحلة الاحتفاظ (Maintenance Stage) تبدأ من عمر (45-64 عاماً).
5. مرحلة الانحدار (Decline Stage) وهي مرحلة ما بعد (65 عاماً).



ثالثاً- نظرية جينز بيرغ في الاختيار والنمو المهني:

تُعدُّ إحدى النظريات المستخدمة في الاختيار المهني والوظيفي، إذ رأى جينز بيرغ وزملاؤه أكسلارد وهيرما أن عملية اختيار المهنة عملية نمائية، وتشكل سلسلة من القرارات المهنية التي يمكن أن تكون مترابطة ببعضها في مراحل حياة الفرد، يتم تحديدها من خلال عوامل زمنية ومادية ونفسية، مما يجعل بعض القرارات المهنية السابقة مستحيلة التنفيذ لأنها تضيق نطاق اتخاذ قرارات مهنية جديدة، وعند اختيار المهنة فإن الفرد يوازن بين العوامل الداخلية والخارجية (Howell et al., 1977).

رابعاً- نظرية الأنماط المهنية لجون هولاند:

انطلاقاً من نظرية هولاند في أنماط الشخصية والبيئات المهنية المرتبطة بها، طور جون هولاند مقياساً يساعد الأفراد على الكشف عن اهتماماتهم وميولهم المهنية، والاختيار المناسب للتخصص الدراسي والمهنة المستقبلية. وتقوم فكرة النظرية على أن الميول المهنية هي إحدى مظاهر الشخصية، وتُعد وصفاً لشخصية الفرد، وتؤكد على وجود علاقة تبادلية بين الخصائص الشخصية للفرد وميوله. وقد بنيت النظرية على قاعدة أساسية هي أن اختيارات الفرد المهنية واستمراره بها تعتمد على مدى ملائمة تلك المهنة لشخصيته، وتؤكد على أن هناك فروقاً متميزة بين توجهات الأفراد للمهن المختلفة (الداهري، 2005؛ Roe, 1972).

وضع هولاند الافتراضات الآتية كملخص للإطار النظري في عملية التفضيل المهني (Holland 1997):

1. التفضيل المهني هو سلوك تعبري يعكس فيه الفرد شخصيته وميوله وقدراته.
2. يستقبل الأفراد أسماء المهن المختلفة بشكل مقولب، مكرر، ثابت مستقل عن خبراتهم المهنية.
3. يتم الاختيار المهني بناء على معرفة الفرد ببيئات العمل المختلفة.
4. يتجه الأفراد نحو المهن التي تناسب شخصياتهم.

وستقوم الدراسة الحالية بتطوير مقياس للهوية المهنية، منبثق من نظرية هولاند لقياس التفضيلات المهنية باستخدام قائمة التفضيل المهني (VPI) Vocational Preference Inventory إذ ستجمع أداة الدراسة بين قائمة هولاند للتفضيلات المهنية ومجموعة من المقاييس التي صممت



تحديدًا لقياس وتقييم الميول والتفضيل المهني التي تستند على افتراضات نظرية هولاند ومن أهم تلك المقاييس:

- قائمة التفضيل المهني (VPI) Vocational Preference Inventory (نزال وملكوش، 2005 ؛ (Holland & Whitney, 1968).
- مقياس سترونج - كامبل للميول المهنية Strong-Campel Interest Inventory SCII (خويلة وعودة، 1994).
- قائمة كودر للتفضيل المهني Kuder Preference Vocational (صقر، 2008).
- مقياس الاهتمامات المهنية (VIS) The Vocational Interest Survey (Athanasou, 1986).
- مقياس الاستكشاف الوظيفي O*NET (Rounds et al., 2010).

يقوم على تصنيف الشخصيات والبيئات المهنية كما ذكر في (Holland & Whitney (1968): الشخصية والبيئة المهنية الواقعية **Realistic**: تميل الشخصية الواقعية للأعمال التي تحتاج إلى قوة جسدية أكثر من التركيز العقلي، وتفضل التعامل مع المحسوسات أكثر من المجردات، وتفتقر إلى مهارات الاتصال الاجتماعي، والبيئة المهنية المفضلة لأصحاب النمط الواقعي هي البيئة التي تحتاج إلى مهارات يدوية وتقنية وميكانيكية كالمهن الزراعية والصناعية.

الشخصية والبيئة المهنية العقلية **Intellectual**: تميل هذه الشخصية إلى التفكير أكثر من العمل، وإلى الفهم أكثر من السيطرة، كذلك يميل إلى التعامل مع الأفكار والرموز والكلمات، وتتجنب المواقف الاجتماعية، ويتطلب العمل في البيئة المهنية العقلية قدرة علمية وتحليلية وعقلية ورياضية مبدعة كالحاسوب والمهن الرياضية والإحصائية.

الشخصية والبيئة المهنية الاجتماعية **Social**: تميل هذه الشخصية إلى النشاطات ذات الطابع الاجتماعي، والمواقف التي تحتاج مهارات اتصال اجتماعي كالمهارات اللفظية والعاطفية وتحمل المسؤولية، ويتطلب العمل في البيئة الاجتماعية مهارة عالية في الاتصال بالآخرين وبناء العلاقات الاجتماعية كبيئة التعليم.

الشخصية والبيئة المهنية التقليدية **Conventional**: تتميز هذه الشخصية بقدرة عالية على ضبط النفس والاهتمام الشديد بالأنظمة، وتجنب الأنشطة التي تتطلب مهارات اجتماعية



عالية، ويتطلب العمل في البيئة المهنية التقليدية وضع المعطيات بشكل منهجي منظم، ودقة في الأداء واتباع التعليمات كمهن المحاسبة والبنوك والأعمال التجارية.

الشخصية والبيئة المهنية المغامرة Enterprising: تتميز هذه الشخصية بالقدرة على استخدام المهارات اللفظية والاجتماعية للسيطرة والقيادة والبحث عن المكانة والقيادة الاجتماعية، ويتطلب العمل في البيئة المغامرة مهارات إقناع الآخرين وقيادتهم، ومن الأمثلة عليها الأعمال السياسية والإدارات الرسمية وغير الرسمية والمكاتب العقارية.

الشخصية والبيئة المهنية الفنية Artistic: تتميز هذه الشخصية باستخدام المشاعر والأحاسيس، وتجنب المواقف التي تحتاج إلى مهارات تنظيمية وقوة جسدية ومهارات لفظية عالية، وقدرة متدنية على ضبط النفس، ويتطلب العمل في البيئة الفنية استخدام مهارات إبداعية تعتمد على الحس والمشاعر والتخيل للتعبير عن الذات ومن الأمثلة الأعمال الأدبية والموسيقية والفنون بشكل عام.

دراسات سابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت نموذج سلم التقدير (RSM):

سعت دراسة (Aramburo et al., 2017) إلى تطوير مقياس لقياس الاتجاهات نحو القيم المهنية وتحليل الأبعاد باستخدام نموذج راش وسلم التقدير على عينة من طلبة جامعة باجا في كاليفورنيا، توصلت النتائج إلى تحقق أحادية البعد ومؤشرات جودة الملاءمة INFIT وMNSQ وOUTFIT MSNQ بافتراض نموذج مقياس التقدير (RSM) باستخدام برنامج Winsteps.

وركزت دراسة الخريف وتعلب (2023) على التأكد من مدى تحقيق مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لافتراضات نظرية الاستجابة للمفردة، والتحقق من مطابقة مفردات المقياس لنموذج سلم التقدير، إذ تكونت أداة الدراسة من (22) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، وقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة (732) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة في استجابات أفراد العينة، وعدم ملائمة (3) من مفردات المقياس لنموذج سلم التقدير وذلك بالاعتماد على مؤشر مربع كاي باستخدام برنامج Parscale.

ودراسة (Cortés-Rodríguez et al., 2023) التي هدفت إلى بناء مقياس لقياس القدرة الريادية لصغار المزارعين في سان بابلو هويكستيبك أواكساكا، باستخدام مقياس تصنيف راش -أندريش- وإجراء التحليل باستخدام برنامج Bigsteps، إذ طبقت الدراسة على 45 مزارعاً من خلال مقياس



تضمن 17 فقرة، وتم التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة وحذف الفقرات التي لا تحقق ذلك، بالإضافة الى التحقق من افتراضات النموذج وعتبات راش-أندريش- وأظهرت النتائج ملاءمة جيدة لمقياس التصنيف.

وركزت دراسة (Natanael et al., 2024) على التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة الإندونيسية من مقياس الرضا عن الحياة SWLS باستخدام نموذج اندريش (RSM)، وتم التحقق من مطابقة الأفراد والمفردات، وكذلك فحص الأداء التفاضلي للمفردات باستخدام برنامج Winsteps، وأظهرت النتائج تُحقق افتراضات النموذج، ولم يكن هناك أداء تفاضلي مرتفع للمفردات.

واستخدمت دراسة (Oktaviyanti et al., 2024) مقياسًا لتقييم العبء المعرفي لدى الطلاب الذي يركز على المفهوم ومعالجة الحاجة إلى استراتيجيات متنوعة في التعليم، ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم استبانة الكترونية بتدريج ليكرت الخماسي والتحقق من الإحصاءات اللازمة باستخدام برنامج Winsteps، وتم التحقق من افتراضات نموذج سلم التقدير لأداة الدراسة المستخدمة.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت مقياس الهوية المهنية:

هدفت دراسة المسعودي والسفاسفة (2007) للتحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار البحث الموجه ذاتيًا (SDS) للميول المهنية في البيئة السعودية، وإيجاد أداة مقننة لقياس الميول المهنية في المملكة العربية السعودية، إذ طُبقت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة تبوك، وأشارت النتائج إلى أن الاختبار يتمتع بمستوى ثبات مرتفع، وكذلك توفر مؤشرات صدق ملائمة، بالإضافة الى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الميول المهنية.

سعت دراسة الشرعة والشهري (2013) إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لقائمة التفضيلات المهنية (Vocational Inventory Preference) وتقنيها على البيئة السعودية، واشتقاق معايير الأداء، كما تم التحقق من صدق القائمة من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين المفردات والأنماط التي تنتهي إليها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى توفر خصائص سيكومترية مقبولة لأنماط قائمة التفضيلات المهنية لـ(جون هولاند) في البيئة السعودية.

وسعت دراسة (Pretorius et al., 2022) للكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس براون لتحديد الهوية (PIS) باستخدام ثلاثة نماذج مختلفة، إذ بلغت عينة الدراسة (355) من مدرسي



المدارس المعينين في جنوب إفريقيا، إذ تم التحقق من صدق وثبات مقياس PIS، أشارت تحليلات Rasch و Mokken إلى أن المقياس يتكون من أكثر من بعد واحد، وكذلك نظرية الاختبار الكلاسيكية (التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي) تدعم البنية العاملية له، كما تدعم النتائج استخدام مقياس PIS في مجتمع الدراسة.

وكشفت دراسة Yan & Kannan et al., (2023) عن تطوير مقياس هوية مدرس اللغة الإنجليزية (ETIM)، كما تم تصميم أداة لقياس مستويات هوية معلمي اللغة الإنجليزية أثناء الخدمة، من خلال تحديد الأبعاد و المؤشرات وكتابة بنود المقياس وعرضها على المحكمين، ثم تم الكشف عن الخصائص السيكمومترية لـ ETIM على مجموعتين منفصلتين من المشاركين، وتم استخدام نموذج ETIM المكون من 19 بنداً بهدف التوصل للنتائج على عينة بلغت (331) مدرساً جامعياً للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. أكدت نتائج التحليل التوكيدي (CCA) باستخدام برنامج Smart PLS 3.3.9 إلى وجود 19 بنداً مرتبطة بأداة القياس ETIM.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، في تناولها لموضوع الهوية المهنية، لكنها تختلف عنهم في أنها تناولت الهوية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية الملتحقين في المسار العام، ومن خلال تطبيق نموذج سلم التقدير لاندريش التابع لنظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية، فلم ترتبط - أي منها - بهذين المتغيرين، ومن ثم فإن الدراسة الحالية تعد محاولة لاستخدام نموذج سلم التقدير لاندريش في تدريج مقياس الهوية المهنية بما يلبي حاجة الميدان التربوي لهذا النوع من الدراسات.

منهج الدراسة واجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

بناء على متغيرات الدراسة وتحقيقاً لأهدافها؛ تم استخدام المنهج الوصفي، وتعرف أبو علام (2007) المنهج الوصفي بأنه: أحد أنواع مناهج البحث العلمي، التي تهدف الى وصف الظواهر أو المشكلات كما هي في الواقع، دون التدخل فيها أو تغييرها. ويعتمد هذا النوع من البحوث على جمع البيانات وتحليلها لتحديد الخصائص والأنماط والعلاقات بين المتغيرات دون الإشارة إلى العلاقات السببية بينها.



ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية – المسار العام - في المملكة العربية السعودية المنتظمين بالدراسة في العام الدراسي 1446هـ، البالغ عددهم (909476) طالبًا وطالبة، حسب التقرير الصادر من مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار (وزارة التعليم، 2025).

ثالثًا: عينة الدراسة:

تم تطبيق المقياس بصورته الأولية على مجموعة من عينة استطلاعية، بلغت مائة وثلاثين طالبًا وطالبة؛ وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، بالإضافة إلى الحكم بصلاحيته التطبيق على عينة الدراسة الأصلية من خلال ملائمة مفردات الأسئلة وطريقة الاستجابة، بإرسال رابط إلكتروني لهم، وتفرغ إجاباتهم.

أما عن عينة الدراسة النهائية؛ فتكونت من عينة عشوائية بسيطة ممثلة لمجتمع الدراسة الحالية، ويشير أبو علام (2007) إلى أن الخاصية الرئيسية لهذا النوع من المعاينة هي احتمال اختيار أي فرد من أفراد المجتمع كعنصر من عناصر العينة، فلكل فرد فرصة متساوية في الانضمام للعينة، إذ تم إرسال المقياس إلى إدارات التعليم في أكثر من منطقة، التي بدورها ستولى إرساله إلى المدارس ونشرها بين الطلبة في منصة مدرستي في قسم (الاختبارات المرسله) أو عبر وسائل التواصل الاجتماعي؛ مما يضمن فرصة متساوية لكل طالب وطالبة أن يكونوا ضمن عينة الدراسة التي تكونت من (984) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية في المسار العام من مختلف المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية. وبنسبة (11%) من مجتمع الدراسة.

رابعًا: أداة الدراسة:

إجراءات تطوير المقياس وفق نموذج سلم التقدير:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس في الهوية المهنية من إعداد الباحثين باتباع مجموعة من الخطوات والإجراءات، وبالاعتماد - في بنائه وإعداده - على مجموعة من المقاييس التي استهدفت قياس الهوية المهنية، إذ قام الباحثان بالجمع بين تلك المقاييس واستخلاص العبارات التي تسهم بشكل دقيق في تحديد الهوية المهنية، والوقوف على مؤشرات قياسها.



الخطوة الأولى: تحديد أبعاد المقياس:

حرص الباحثان على تحديد أبعاد الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية التي تكون بمجملها بنية الهوية المهنية لدى الطلبة في عينة الدراسة لما لها من أهمية بالغة، وتعد الخطوة الداعمة الأساسية في بناء المقياس وحجر الأساس في عملية القياس التي تُبنى عليها النتائج لاحقاً. وفي هذه الخطوة تم تحديد مفهوم الهوية المهنية وتعريفها وتحديد جوانبها (أبعادها)، وذلك من خلال الدراسات السابقة والأدب النظري، اختيرت مفردات المقياس في ضوء نظرية الأنماط التي وضعها هولاند (Holland, 1985 b)، على أن تعكس مقاييس الهوية المهنية مجموعة من الجوانب، التي تقوم على تصنيف الشخصيات والبيئات المهنية إلى الشخصية والبيئة المهنية الواقعية، الشخصية والبيئة المهنية العقلية، الشخصية والبيئة المهنية الاجتماعية، الشخصية والبيئة المهنية التقليدية، الشخصية والبيئة المهنية المغامرة، الشخصية والبيئة المهنية الفنية، كما ذكر في (Holland & Whitney, 1968).

الخطوة الثانية: كتابة مفردات للقياس:

تمكن الباحثان من كتابة بنود الأداة بصورتها الأولية، إذ تكونت من (60) مفردة، وتوزعت مفردات المقياس بمعدل 10 مفردات لكل بُعد، وتم وضع تدرج خماسي للاستجابة على كل مفردة من مفردات المقياس (موافق بشدة- موافق- موافق الى حد ما- غير موافق- غير موافق بشدة). وتم عرض المقياس - في صورته الأولية - على عشرة من الأساتذة والمختصين في علم النفس والقياس والتقويم، وكذلك اللغة العربية، وأيضاً أصحاب الخبرة، بهدف إبداء رأيهم وملاحظاتهم حول ارتباط أبعاد المقياس بالهوية المهنية، وكذلك التحقق من مدى ارتباط العبارات بكل بعد وانتمائها له، وسلامة اللغة ودقة الصياغة ومدى ملاءمة المفردات للفئة المستهدفة وارتباطها بالمقياس، إذ تم إجراء بعض التعديلات في صياغة المفردات دون الإخلال بالمضمون.

ثم تم تطبيق الصورة الأولية للأداة على مجموعة من عينة استطلاعية تكونت من 93 طالباً وطالبة، وطلب منهم أن يبدوا رأيهم حول فقرات المقياس لاسيما غير المفهومة أو غير واضحة الصياغة، ثم جمعت ملاحظاتهم، وجرى تفريغ استجاباتهم، وفي ضوء ذلك، تم إعادة النظر بصياغة بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحاً، وتم تعديل صياغة الفقرات التي كانت نسبة الذين أجابوا عنها موافق بشدة أو معارض بشدة 90% فأكثر والفقرات هي (12-20-34).



الخطوة الثالثة: تصحيح المقياس:

تتم الاستجابة على مفردات المقياس في ضوء تدرج خماسي الاستجابة يبدأ بغير موافق بشدة، وينتهي بموافق بشدة لتقابل الدرجات (1,2,3,4,5)، ويتم التصحيح في جميع المفردات لكل بعد على حده، بدرجات تتراوح من (1-5) للعبارات الموجبة، ومن (5-1) للعبارات السالبة، ثم مجموع الدرجة الكلية لكل بعد، وليس هناك وقت محدد لتطبيق المقياس.

الخطوة الرابعة: التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: التحقق من صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية بأكثر من طريقة وذلك بما يتلاءم مع تحقيق أهدافها وتتفق مع نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية، إذ تم التحقق من الصدق الظاهري، من خلال قيام الباحثين بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بهدف إبداء آرائهم وملاحظاتهم، وقد أسفر ذلك عن بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات، مع الإبقاء على مضمونها، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على جميع المفردات أعلى من 80%. إذ بلغت 97,8%.

وتم التحقق من صدق المحتوى بتطبيق معادلة ولش لحساب صدق المحتوى لكل مفردة، وصدق المحتوى للاختبار؛ فقد ذكر Lawshe (1975) أن المفردة تكون غير مقبولة عندما تكون قيمة $CVR > CVR$ المحسوبة، وبايجاد قيمة CVR لكل المفردات، ومدى ملاءمتها والقرار؛ بناء على قيمة المؤشر، ومقارنته بقيمته الحرجة المرتبطة بعدد المحكمين، إذ إن القيمة الحرجة هنا بلغت (0,62)، بناءً على عدد المحكمين (عشرة محكمين)، وتظهر قيمة مؤشر CVR غير مقبولة للمفردات (5-15-36)، فكانت أقل من القيمة الحرجة؛ وهذا تطلب إعادة النظر في تلك المفردات، وإعادة صياغتها بناء على توجيهات المحكمين وتوصياتهم، وتنص تلك المفردات على التوالي: (اهتم بالقضايا الأمنية والعسكرية، أتحدى بالصبر عندما أعمل مع الآخرين، أواجه مشكلة في تنفيذ التجارب العملية)، وتم تعديل صياغتها لتصبح: (تجذبني القضايا الأمنية والعسكرية كثيرًا، لدي القدرة على التحدث مع الآخرين، وإيصال الأفكار بشكل فعال، لا أميل إلى المهام التي تتطلب تنفيذ تجارب عملية)، وفيما يتعلق بقيمة مؤشر CVR للاختبار بشكل عام بلغت (0,97)، فهي قيمة مقبولة وملائمة كما ذكرها Lawshe (1975).



كما تم التحقق من أحادية البعد، إذ أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي؛ وجود ستة عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، كما يظهر أيضًا أن العامل الأول فسر بصورة منفردة 22,3% من التباين الكلي، وهذه النسبة تتجاوز ما حدده (Reckase, 1979)، كما تم التحقق من أحادية البعد أيضًا باستخدام طريقة المكونات الرئيسية على البواقي المعيارية باستخدام برنامج WINSTEPS 5.8.5.0، إذ أظهرت النتائج أن التباين المفسر بواسطة المقياس تجاوز الحد الأدنى المحدد لذلك، كما أن الجذر الكامن للتباين غير المفسر في عامل البواقي الأول يقل عن 3، فإن شرط أحادية البعد قد تحقق تبعًا لما ذكره (Linacre, 2024)، وجميع ما أشرنا إليه؛ مؤشرات كمية تدل على تحقق افتراض أحادية البعد باعتبارها مؤشرات تدل ضمنيًا على تحقق من صدق الأداة المستخدمة.

ثانيًا: التحقق من ثبات الأداة:

تم حساب الثبات من خلال نتائج التحليل الإحصائي في برنامج WINSTEPS 5.8.5.0، والتوصل للقيم المتحررة لكل من صعوبة المفردات وقدرات الأفراد، وتم الحصول على نوعين من المعاملات، معامل الثبات بين الأفراد Person Reliability ومعامل الثبات بين المفردات Item Reliability وقد تبين أن كلاهما كانا مرتفعًا، إذ بلغا (0,85، 0,99) على التوالي، إذ تُعد القيم القريبة من الواحد الصحيح مؤشرًا إلى أن الأداة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات كما ذكر في (Spearman, 1961). وكذلك تظهر قيمة معامل الفصل بين الأفراد Index Separation Person وقيمة معامل الفصل بين المفردات Index Separation Item على التوالي (5,99، 3,41)، وهي قيم أكبر من 2 متجاوزة درجة القطع التي حددها فيشر، كما نجد أن قيمة إحصاء الطبقات لكل من الأفراد والمفردات وهي (8,63، 5,34) على التوالي، وجميعها قيم أكبر من 4 مما يدل على قدرة الأداة المستخدمة في تصنيف الأفراد أو المفردات بدرجة ممتازة؛ Wright & Masters, 1982; Fisher, 1992; (Talib, et.al, 2019). ملحق (1).

الخطوة الخامسة: اختيار النموذج:

يُعد اختيار النموذج الملائم خطوة بالغة الأهمية، وذلك بعد التحقق من افتراض أحادية البعد، وفق ما ذكر في (Hambleton & Swaminathan, 1985) أن نموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش هو النموذج الملائم لهذه البيانات ضمن مجموعة من الاعتبارات، وذلك لأن المقياس المستخدم متعدد التدرج polytomous، وكذلك عدد المعالم الإحصائية، فإذا كانت المفردات



مختلفة في صعوبتها فقط، يتم اختيار نموذج أحادي المعلمة، إذ تم اختيار نموذج سلم التقدير أحادي المعلمة متعدد التدرج (Andrich, 1978 a).

الأساليب الإحصائية:

1. تم التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية باستخدام كل من برنامجي الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 27) من خلال التحليل العاملي Factor Analysis، وأيضاً باستخدام برنامج WINSTEPS 5.8.5.0 من خلال طريقة المكونات الرئيسية على البواقي المعيارية، وأيضاً بحساب ارتباطات البواقي بين أزواج المفردات.

2. تحليل البيانات باستخدام نموذج سلم التقدير (RSM) وسيتم ذلك بعد تصحيح استجابات الأفراد على المقياس على النحو الآتي: (5) موافق بشدة، (4) موافق، (3) موافق إلى حد ما، (2) غير موافق، (1) غير موافق بشدة، باستخدام برنامج WINSTEPS 5.8.5.0، إذ يبدأ آلياً بتحديد البيانات غير الملائمة لأسس القياس الموضوعي من الأفراد والمفردات، الذين تجاوزوا حدود الملاءمة على أي من مقياسي الملاءمة الداخلية Infit والملاءمة الخارجية Outfit.

3. وللتحقق من افتراضات نموذج سلم التقدير؛ تم تقدير قيم معلمة الصعوبة لكل مفردة من مفردات المقياس بصورته النهائية، المكون من ست وخمسين مفردة، باستخدام طريقة الأرجحية العظمى غير المشروطة (Un Conditional Maximum Estimation) (UCON) Likelihood وباستخدام برنامج WINSTEPS 5.8.5؛ وكذلك تقدير قدرات الأفراد، والخطأ في تقدير القيمة المتحررة لصعوبة كل مفردة من مفردات مقياس الهوية المهنية وفق نموذج سلم التقدير RSM، والكشف عن العلاقة بين الدرجة الخام للفرد، وتقدير القدرة (θ) وفق نموذج سلم التقدير، بالإضافة إلى الخطأ المعياري المرافق لكل تقدير.

نتائج الدراسة وتفسيراتها

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "هل يحقق تدرج مقياس الهوية المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية المسار العام افتراضات نموذج سلم التقدير؟" قام الباحثان باستخراج المؤشرات الآتية:



1- افتراض أحادية البعد:

- مؤشرات أحادية البعد تعتمد على التحليل العاملي الاستكشافي:

استخدم الباحثان أسلوب التحليل العاملي Factor Analysis بطريقة المكونات الرئيسية Principal Component Analysis (PCA)، وذلك لاستجابات الأفراد البالغ عددهم (984) طالبًا وطالبة على مفردات مقياس الهوية المهنية بصورته الأولى، بعد عملية التحقق من ملائمة حجم العينة للتحليل، إذ تم حساب قيمة الجذر الكامن Eigen Value ونسبة التباين المفسر Variance Explained لكل عامل من العوامل باستخدام برنامج SPSS، وجرى التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد Varimax Rotation للعوامل، التي كانت قيمة الجذر الكامن لها أكبر من واحد، وذلك تحقيقاً لطبيعة البيانات الرتبوية لكل مفردة من مفردات المقياس، لاسيما أنه تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي في بناء مفردات الأداة.

جدول (1)

نتائج تحليل المكونات الأساسية لمقياس الهوية المهنية بالصورة الأولى (60 مفرد)

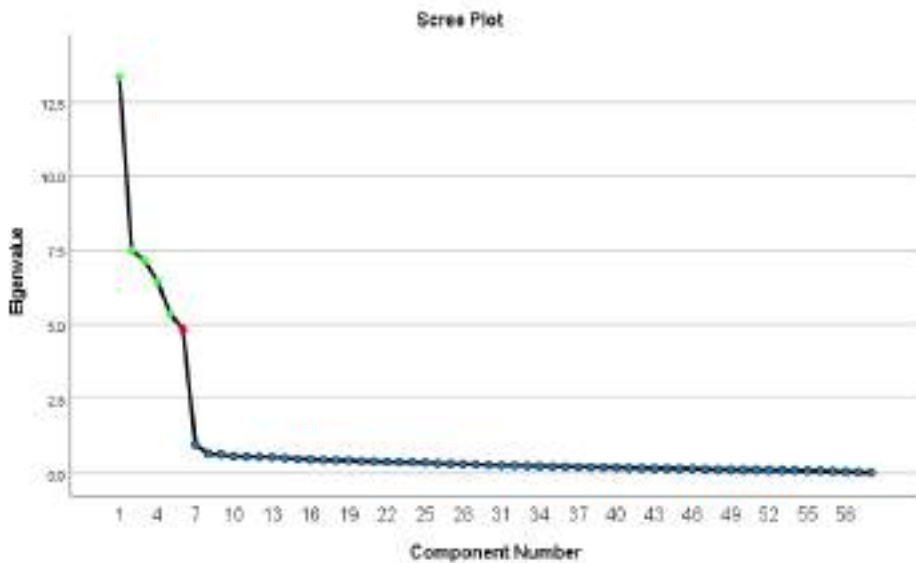
العوامل	1	2	3	4	5	6
عدد الفقرات	10	10	10	10	10	10
الجذر الكامن	15,4	7,5	7,2	6,5	5,4	4,8
نسبة التباين المفسر %	25,6	12,5	12	10,8	9	8
نسبة التباين المفسر التراكمية %	25,6	38,1	50,1	60,9	69,9	77,9

إذ أظهرت النتائج في الجدول (1) وجود ستة عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وقيمها على الترتيب (15,4، 7,5، 7,2، 6,5، 5,4، 4,8)، وفُسِّرَت جميعاً (77,9%) من التباين الكلي بين الدرجات، كما يظهر أيضاً أن العامل الأول فسر بصورة منفردة 25,6% من التباين الكلي، وهي نسبة تفوق الحد الأدنى المقبول وهي 20% كما أشار Reckase (1979)، كما أن النسبة بين الجذر الكامن للعامل الأول والعامل الثاني بلغت 2,1، وهذه قيمة أحادية البعد بحسب ما ذكره (Hotelling 1933)، ومن خلال الفحص البصري لشكل (2) الذي يمثل الانحدار باستخدام أسلوب منحني أقصى انحدار، نلاحظ أن النقطة ذات الاحداثي (1,6) هي نقطة انكسار المنحنى، إذ ذكر في (Zhu & Ghodsi 2006) أنها تمثل الحد الفاصل بين العوامل الجوهرية وعكسها، أي ما يؤكد على وجود ستة عوامل جوهرية للمقياس، كما يظهر هناك الفارق بين قيمة الجذر الكامن للعامل الأول



والعامل الثاني، مما يؤكد على وجود عامل واحد مسيطر من بين تلك العوامل، أي ما يشير إلى تحقق افتراض أحادية البعد.

شكل (2). العلاقة بين ترتيب العوامل وقيمة الجذر الكامن لمفردات المقياس - منحني أقصى انحدار-



مؤشرات تعتمد طريقة المكونات الرئيسية على البواقي المعيارية Component Principal Residual

Standardized of Analysis:

كما تم التحقق من أحادية البعد أيضاً باستخدام برنامج WINSTEPS 5.8.5.0 عن طريق المكونات الرئيسية على البواقي المعيارية، إذ أظهرت النتائج أن التباين المفسر بواسطة المقياس بلغ 49%، أي أنه تجاوز الحد الأدنى المحدد لذلك وهو 40%، كما أن الجذر الكامن للتباين غير المفسر في عامل البواقي الأول يقل عن 3، وبالتالي فإن شرط أحادية البعد قد تحقق، كما أن التباين الخام الكلي للملاحظات بلغ جذره الكامن 97، بينما التباين الخام المفسر بواسطة القياسات بلغ جذره الكامن 49,5 ونسبة القيم المشاهدة له 51% بينما القيم المتوقعة له أيضاً 50,9%، إذ نجد أيضاً الفرق بين القيم المشاهدة والقيم المتوقعة بلغ 0,1، مما يؤكد على جودة التحليل للنموذج المستخدم وتحقق شرط أحادية البعد، إذ إن نسبة القيم المشاهدة بواسطة القياسات لابد أن تكون أكبر من 40% (Linacre,2024; Holster & Lake, 2016).



2- التحقق من شرط الاستقلال الموضوعي:

ومن خلال التحقق من مؤشر Q_3 للتحقق من شرط الاستقلال الموضوعي في برنامج WINSTEPS 5.8.5.0، بحساب معامل الارتباط بين بواقي أزواج مفردات المقياس، وحصلت جميع نتائج القيم العظمى لمعامل الارتباط بين البواقي المعيارية لأزواج مفردات المقياس قيماً أقل من معيار عدم تحقق شرط الاستقلال الموضوعي من خلال مؤشر (Christensen et al., 2017) $Q_3 < 0.3$.

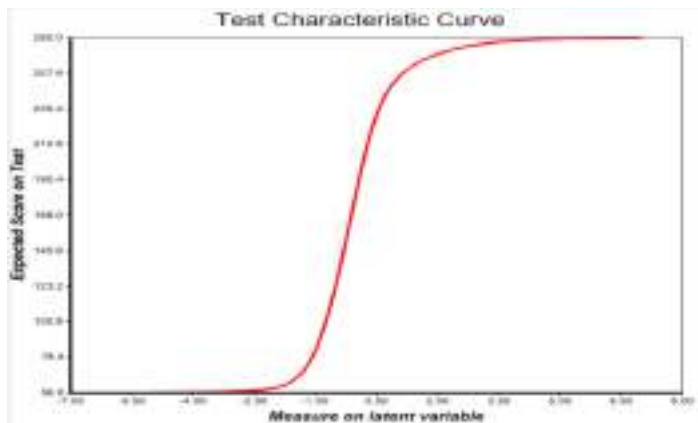
3- التحقق من شرط التحرر من السرعة:

تفترض نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية أن استجابات الأفراد على المفردات تتوقف على مقدار ما يمتلكونه من القدرة أو السمة التي تهدف لقياسها، إذ إنه ليس لعامل السرعة تأثيراً في استجاباتهم، (Hambleton & Swaminathan, 1985)، ومن أجل تحقق هذا الشرط؛ حرص الباحثان على إعطاء الأفراد الوقت الكافي لقراءة المفردات والاختيار وفق ما يتلاءم مع هوياتهم المهنية ويتفق مع ميولهم.

4- التحقق من وتيريه منحني خصائص المفردة Item Characteristic Curve:

إن ما يميز نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد هو وجود دالة مميزة خاصة لكل مفردة من المفردات تأخذ الشكل اللوغاريتمي الاحتمالي (Rasch, 1960)، وللتحقق من هذا الافتراض تم فحص منحني خصائص الاختبار كما في الشكل (3)، إذ يظهر أنه كلما زادت قدرة الفرد زادت معها احتمالية الاستجابة الصحيحة، كما أن خصائص المفردة التي تؤثر في احتمالية الاستجابة الصحيحة عبارة عن معلم الصعوبة، على افتراض تساوي تمييز المفردات، وانعدام تأثير التخمين.

شكل (3). منحني خصائص المفردة (ICC) Item Characteristic Curve





نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على " هل تتطابق استجابات أفراد الدراسة على مفردات مقياس الهوية المهنية مع نموذج سلم التقدير؟" استخدم الباحثان برنامج WINSTEPS 5.8.5.0، وذلك للتحقق والحكم على مدى مطابقة مفردات مقياس الهوية المهنية في صورته النهائية، ومطابقة الأفراد على المعلومات الموزونة على مستوى المفردة Item- level-information weighted (infit)، والحساسية للنقاط المتطرفة باستخدام متوسط المربعات Outlier- sensitive mean square (outfit)، وإحصاءات المطابقة المعيارية Standardized fit statistics التي تعتمد على الفروق المعيارية التربيعية بين توقعات النموذج والاستجابات المشاهدة (Oktaviyanthi et al., 2024).

وتظهر ضمن مؤشرات مطابقة البيانات مع نموذج سلم التقدير النتائج الآتية:

1. معاملات ارتباط المفردات التي لا يجب أن تقل عن 0,2. كما ذكرت في (Talib et al., 2019).
2. مؤشرات المطابقة الداخلية Item- level-information weighted (infit)، التي تتمثل بمتوسط المربعات MNSQ باعتبارها أكثر حساسية للسلوك غير المتوقع الذي يؤثر على استجابة الأفراد على المفردات ذات مستوى صعوبة قريب لقدراتهم، بينما مؤشرات المطابقة الخارجية Outlier- sensitive mean square (outfit) من خلال إحصائية متوسط المربعات MNSQ وهي إحصائية قياسية حساسة للاستجابات المتطرفة، وأكثر حساسية للسلوك غير المتوقع من قبل الأشخاص على المفردات بعيدة عن مستوى قدرة الأفراد، وتظهر لتلك الإحصاءات قيمًا تتراوح بين (0,5-1,5)، كما أن القيم المرتفعة عن المعيار المقبول تشير إلى وجود استجابات غير متوقعة تدل على أن المفردة غير مطابقة، كما تشير القيم المنخفضة إلى أنه لا يمكن التنبؤ بقيم أعلى من قيمة الاستجابات الحقيقية، مما يدل على أن المفردة لا تتوافق مع نموذج سلم التقدير (Lincare, 2014; Talib, et.al, 2019).
3. كما تظهر من ضمن نتائج فحص مطابقة المفردات إحصاءات المطابقة المعيارية ZSTD، إذ يشترط أن تبلغ قيمها في المدى (2+ إلى 2-)، كما تشير القيم خارج ± 1.96 إلى أنه $\alpha < 0.05$ ، أي وجود دلالة بالتالي نرفض الفرضية الصفرية لملاءمة البيانات مع نموذج سلم التقدير (Talib et al., 2019; Linacre 2024; Oktaviyanthi et al., 2024).



جدول (2)

إحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية لاستجابات الأفراد على مقياس الهوية المهنية

المؤشر	المدى	المعيار المقبول	الأفراد غير المطابقين
MNSQ Outfit	0,31- إلى 1,91	من 0,5 إلى 1,5	977.656.659.655.654.658.657.660 664.669.661.927.663.926.671
ZSTD Outfit	3,9- إلى 5,7	من 2+ إلى 2-	675.672.657.664.669.661.927.663.926.671.376 720.203.68.975.666.656.659.655.654.658.377
MNSQ Infit	0,3- إلى 1,76	من 0,5 إلى 1,5	977.715.657.664.669.661.927.663.926.671.362. 938.720.203.68.975.666.656.659.655.654.658.7 16
ZSTD Infit	4- إلى 3,4	من 2+ إلى 2-	674.720.203.68.975.666.656.659.655.654.658.3 69 668.716.368.657.664.669.661.927.663.926.671. 716

يظهر في الجدول (2) في مؤشرات جودة المطابقة الخارجية (MNSQ Outfit) أن هناك خمسة عشر مفحوصاً لم يحققوا معيار هذا المؤشر، وبلغ مدى مؤشر استجابات الأفراد (-0,31 إلى 1,91)، في حين أنه في مؤشرات المطابقة المعيارية الخارجية (ZSTD Outfit) ظهر أربعة وعشرون فرداً لم يحققوا معيار هذا المؤشر، وبلغ مدى مؤشر استجابة الأفراد فيه (-3,9 إلى 5,7)، كما نجد - في مؤشرات جودة المطابقة الداخلية (MNSQ Infit) أن هناك ثلاثة وعشرين فرداً لم يحققوا معيار هذا المؤشر، وبلغ مدى مؤشر استجابة الأفراد فيه (-0,3 إلى 1,76)، في حين أنه في مؤشرات المطابقة المعيارية الداخلية (ZSTD Infit) تظهر أربعة وعشرون فرداً لم يحققوا معيار هذا المؤشر، وبلغ مدى مؤشر استجابة الأفراد فيه (-4 إلى 3,4)، وأخيراً نجد أن هناك ثلاثة عشر فرداً لم تتطابق استجاباتهم مع نموذج سلم التقدير في جميع مؤشرات المطابقة لخارجية والداخلية، مما يؤكد على صلاحية القرار بحذف هؤلاء الأفراد (Talib et al., 2019; Linacre, 2024).

Linacre, 2024)



جدول (3)

إحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية لمفردات مقياس الهوية المهنية

المؤشر	المدى	المعيار المقبول	المفردات غير المطابقة
معامل ارتباط المفردة	0,03 إلى 0,74	أعلى من 0,2	44,60,56,11,36
MNSQ Outfit	0,46 إلى 1,72	من 0,5 إلى 1,5	60,56,11,57,53,32,36,31,38,44
ZSTD Outfit	2,5- إلى 2,6	من 2+ إلى 2-	44,60,36,11,32,56,31,38,43,33,59,
MNSQ Infit	0,44 إلى 1,64	من 0,5 إلى 1,5	4,60,56,11,38,44
ZSTD Infit	2,2- إلى 2,8	من 2+ إلى 2-	43,60,36,11,31,38,58,44,33,32,56,39,35,

يتضح من جدول (3) أنه في قيمة معامل الارتباط هناك خمس مفردات لم تحقق المعيار المطلوب لهذا المؤشر، وهو أعلى من 0,2، وبلغ مدى هذا المؤشر من (0,03 إلى 0,74)، كما تظهر في مؤشرات جودة المطابقة الخارجية (MNSQ Outfit) عشر مفردات لم تحقق معيار هذا المؤشر، وبلغ مدى المفردات فيه (0,46 إلى 1,72)، في حين تظهر - في مؤشرات المطابقة المعيارية الخارجية (ZSTD Outfit) - إحدى عشرة مفردة لم تحقق معيار هذا المؤشر، وبلغ مدى المفردات فيه (2,5- إلى 2,6)، كما نجد أنه في مؤشرات جودة المطابقة الداخلية (MNSQ Infit) تظهر ست مفردات لم تحقق معيار هذا المؤشر، وبلغ مدى المفردات فيه (0,44 إلى 1,64)، في حين تظهر في مؤشرات المطابقة المعيارية الداخلية (ZSTD Infit) ثلاث عشرة مفردة لم تحقق معيار هذا المؤشر، وبلغ مدى المفردات فيه (2,2- إلى 2,8)، ونلاحظ أن هناك أربع مفردات يظهر فيها عدم تطابق في جميع مؤشرات المطابقة لخارجية والداخلية، بالإضافة إلى معامل ارتباط المفردة بالمقياس، مما يؤكد على صلاحية القرار بحذف تلك المفردات وتلك المفردات هي (60,56,44,11). (Talib et al., 2019; Linacre, 2024).

وتحقق الباحثان من جودة مطابقة فئات استجابة مفردات مقياس الهوية المهنية لنموذج سلم التقدير؛ للوقوف على مدى مطابقة فئات التدرج الخماسية المستخدمة في المقياس، ويظهر أن هناك أربع فقرات في الصورة الأولية لم تتطابق مع نموذج سلم التقدير، وعدم مطابقة فئات استجابة المفردة رقم (44) لنموذج سلم التقدير؛ وذلك لأن متوسط القدرة اللازم لاختيار بديل (لا أوافق) أقل من متوسط القدرة اللازمة لاختيار بديل (لا أوافق بشدة)، فقد كان متوسط القدرة



اللازمة لاختيار بديل (لا أوافق) - 0,16 في حين أن متوسط القدرة اللازم لاختيار بديل (لا أوافق بشدة) - 0,23، أي أن شرط التدرج في البدائل لم يتحقق، وبالمثل يتضح عدم مطابقة بدائل الفقرة (60) لنموذج سلم التقدير، فمتوسط القدرة للاستجابة على البديل (موافق إلى حد ما) 0,14 في حين أن متوسط القدرة للاستجابة على الفئة الأقل منها، وهي: (لا أوافق) 0,22، وبذلك لم يتحقق شرط التدرج في البدائل؛ فإن بديل (لا أوافق) يتطلب مستوى قدرة أقل من البديل (موافق إلى حد ما)، ونجد أنه في الفقرة (56) متوسط القدرة اللازمة لاختيار الفرد بديل (موافق) - 0,18، وهي أقل من متوسط القدرة اللازمة لاختيار بديل (موافق إلى حد ما)، والذي يتطلب متوسط مستوى قدرة - 0,11؛ وهذا يشير إلى أن تلك الفقرة لا تتفق مع نموذج سلم التقدير، وبالمثل أظهرت فئات بدائل الفقرة رقم (11) عدم اتفاق مع نموذج سلم التقدير، فمتوسط القدرة اللازم لاختيار بديل (موافق بشدة) بلغ 0,23، وهي قيمة أقل من متوسط القدرة اللازم لاختيار (بديل موافق)، الذي بلغ 0,46، مما يدل على أن تلك الفقرة أيضاً غير متوافقة مع نموذج سلم التقدير، وتخالف افتراضات نموذج سلم التقدير (Andrich (1978b)، الذي يفترض أن فئات استجابة الفقرات متدرجة، وبذلك يتضح لنا وجود أربع فقرات في مقياس الهوية المهنية لا تتفق مع افتراضات نموذج سلم التقدير RSM؛ مما يتطلب حذف تلك الفقرات.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: "ما قيم معالم مفردات مقياس الهوية المهنية باستخدام نموذج سلم التقدير؟"

تم إعادة التحليل وتقدير قيم معالم كل فقرة من فقرات المقياس بصورته النهائية، المكون من (56) فقرة، باستخدام طريقة الأرجحية العظمى غير المشروطة (Un Conditional Maximum Estimation Likelihood) باستخدام برنامج WINSTEPS 5.8.5 وذلك للوصول إلى تقديرات أكثر دقة لقدرات الأفراد وصعوبة الفقرات، وذلك بهدف تقليل نسبة الخطأ في تقدير القيمة المتحررة للصعوبة لكل فقرة من فقرات مقياس الهوية المهنية وفق نموذج سلم التقدير RSM، والجدول (4) يبين صعوبة الفقرات، والخطأ المعياري في تقدير هذه الصعوبة، لكل فقرة من فقرات المقياس، ويعبر معلم الصعوبة عن مقدار السمة الكامنة المقدرة بوحدة اللوجيت، اللازمة لتأييد واختيار فقرة ما، ويلاحظ أن مؤشرات المطابقة لكل فقرة من فقرات المقياس إذ كانت



جميعها ضمن المدى المناسب، مما يشير الى تحقق المطابقة الداخلية والخارجية. (الخريف وتعلب، 2023).

جدول (4)

صعوبة فقرات المقياس المكون من 56 فقرة، وأخطائها المعيارية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	القيم المتوقعة	القيم الملاحظة	معامل الارتباط	المطابقة الخارجية		المطابقة الداخلية		الخطأ المعياري	الصعوبة	عدد الأفراد	الدرجة الكلية	رقم الإدخال
				MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD					
A53	14.3	14.3	0.29	1.12	1.33	1.21	1.5	0.02	1.52	971	1970	51
A58	16	16.2	0.27	1.07	1.16	1.96	1.47	0.02	1.51	971	1989	55
A45	13.7	13.6	0.34	1.22	1.11	1.78	1.51	0.02	1.49	971	2027	43
A55	12.5	12.3	0.27	1.96	1.29	1.75	1.50	0.02	1.47	971	2068	53
A43	10.5	10.6	0.31	1.26	1.2	1.81	1.48	0.02	1.42	971	2078	42
A57	12.1	12.2	0.27	1.65	1.37	2	1.48	0.02	1.39	971	2094	54
A47	10.1	10	0.31	1.87	1.17	1.06	1.50	0.02	1.37	971	2148	45
A51	8.6	8.4	0.27	1.84	1.26	1.01	1.21	0.02	1.36	971	2162	49
A48	9.6	9.9	0.33	-0.37	0.98	-0.87	0.97	0.02	1.33	971	2163	46
A54	8.3	8.1	0.25	1.67	1.3	1.84	1.24	0.02	1.31	971	2171	52
A41	9.2	9.2	0.33	2.1	1.11	1.89	0.62	0.02	1.31	971	2180	40
A59	11.1	10.9	0.35	1.81	0.51	1.81	0.5	0.02	1.3	971	2207	56
A46	10.2	10.1	0.36	1.74	0.61	1.78	1.49	0.02	1.29	971	2218	44
A52	10.1	10.1	0.46	1.59	0.62	1.52	1.50	0.02	1.28	971	2238	50
A42	11.7	11.7	0.34	1.55	0.6	2.1	1.49	0.02	1.28	971	2252	41
A50	11.7	11.8	0.32	1.5	0.54	1.83	1.5	0.02	1.28	971	2253	48
A49	13.2	13.3	0.37	1.27	0.71	1.28	0.57	0.02	1.25	971	2307	47
A40	13.4	13.4	0.48	-1.1	0.86	-1.9	0.89	0.02	1.21	971	2398	39
A33	10.9	10.9	0.59	-1.2	0.92	-1.5	0.96	0.02	1.21	971	2402	32
A25	9.5	9.2	0.39	-0.98	0.97	-0.39	0.99	0.02	1.21	971	2403	24
A27	9.4	9.5	0.38	1.66	0.6	1.18	1.03	0.02	1.19	971	2429	26
A24	9.4	9.4	0.35	-0.74	0.97	-0.7	1.48	0.02	1.19	971	2436	23
A28	9.2	9.2	0.59	-1.5	0.92	-2.5	1.43	0.02	1.19	971	2447	27
A21	7.4	7.4	0.41	1.84	1.03	1.65	1.05	0.02	1.17	971	2490	20
A29	9.3	9.3	0.41	-1.1	0.96	-0.67	0.98	0.02	1.16	971	2502	28
A23	8.9	8.9	0.37	1.89	1.06	1.74	1.08	0.02	1.16	971	2508	22
A38	14.5	14.6	0.57	-1.9	0.76	-1.4	1.49	0.02	1.15	971	2529	37
A26	5.7	5.7	0.47	1.51	0.55	1.65	1.1	0.02	1.14	971	2558	25
A22	6	6.1	0.39	1.55	0.23	1.85	1.11	0.02	1.13	971	2562	21
A37	8.6	8.7	0.48	-1.3	0.93	-1.7	0.65	0.02	1.13	971	2569	36



34	2581	971	1.13	0.02	1.44	-1.3	0.91	-1.8	0.48	8.4	8.4	A35
30	2583	971	1.13	0.02	0.52	-1.9	0.89	-1.4	0.51	8.4	8.4	A31
33	2583	971	1.13	0.02	0.64	-2.1	0.92	-1.4	0.44	8.3	8.4	A34
29	2610	971	1.11	0.02	0.54	-2.1	0.93	-1.2	0.42	7.3	7.4	A30
31	2619	971	1.11	0.02	0.91	-1.5	0.88	-1.8	0.53	8.3	8.4	A32
35	2637	971	1.1	0.02	0.59	-0.37	0.96	-1.3	0.52	7.3	7.3	A36
38	2660	971	0.09	0.02	1.51	-1.5	0.83	-1.6	0.48	14.3	14.3	A39
8	3599	971	-0.35	0.02	0.75	-1.5	0.7	-1.5	0.25	12.1	12.2	A8
4	3666	971	-0.39	0.02	0.85	-1.6	0.81	-1.7	0.32	10.1	10.9	A4
5	3685	971	-0.4	0.02	0.83	-1.1	1.48	-1.2	0.44	13.3	13.6	A5
13	3693	971	-0.4	0.02	0.68	-2	1.43	-1.6	0.36	12.4	12.6	A14
10	3705	971	-0.41	0.02	0.8	-1.6	0.75	-1.7	0.54	6.2	6.1	A10
3	3706	971	-0.41	0.02	1.44	0.85	1.41	1.31	0.46	11.1	11.1	A3
17	3709	971	-0.41	0.02	1.4	-1.2	1.5	-1.4	0.38	10.4	10.1	A18
14	3749	971	-0.44	0.03	0.73	-1.2	1.46	-1.5	0.38	9.9	9.9	A15
7	3762	971	-0.45	0.03	0.96	-0.88	1.5	-1.5	0.34	7.5	7.6	A7
19	3763	971	-0.45	0.03	0.73	-1.1	1.46	-1.5	0.36	16.3	16.6	A20
2	3784	971	-0.46	0.03	1.51	0.14	1.25	-0.84	0.36	19.4	19.5	A2
9	3791	971	-0.47	0.03	1.49	-1.2	0.84	-1.8	0.46	17.5	17.5	A9
12	3794	971	-0.47	0.03	1.35	-1	1.43	-1.4	0.36	14.6	14.5	A13
16	3795	971	-0.47	0.03	0.78	-1.7	1.49	-1.2	0.37	13	13	A17
6	3796	971	-0.47	0.03	0.71	1.32	1.48	0.09	0.37	12.3	12.2	A6
18	3835	971	-0.5	0.03	0.81	-1.9	0.71	-1.1	0.39	18.4	18.4	A19
1	3877	971	-0.53	0.03	0.55	1.69	1.48	1.15	0.26	8.4	8.5	A1
11	3913	971	-0.55	0.03	0.54	-1	1.42	2.1	0.39	11.6	11.7	A12
15	3925	971	-0.56	0.03	0.82	0.41	1.49	-1.6	0.39	5.8	5.9	A16
MEAN	2381.8	971	0.65	0.02	1.07	-0.04	1.03	-0.07		10.9	10.9	
S.D	691.7	.0	.73	.00	.01	1.12	0.19	1.09		15.9	12.8	

يظهر في الجدول (4) نتائج التحليل للقيم المتحررة لصعوبة مفردات الأداة بصورتها التي تم تطبيقها على عينة بلغ عدد أفرادها (971) فردًا، إذ تظهر قيم صعوبة المفردات متفاوتة ومتدرجة عبر المفردات؛ وهذا يحقق أحد مُتطلبات نموذج سلم التقدير، ألا وهي اختلاف قيم معلمة الصعوبة عبر مفردات الأداة، ومن ثمَّ كل مفردة تسهم بدرجة متقاربة في الكشف عن الفروق بين الأفراد (Andrich, 1978a).



ولتحقيق الوضع المثالي لا بد أن تكون قيم إحصائي متوسط المربعات MNSQ الداخلية والخارجية قريبة من الواحد الصحيح، والانحراف المعياري قريباً من الصفر، ولا بد أن تكون قيمة المتوسط الحسابي لمتوسطات قيم إحصائي المطابقة المعيارية الداخلية والخارجية ZSTD قريباً من الصفر، والانحراف المعياري بعيداً عن الواحد، ولهذا تكون القيم مثالية وفق افتراضات النموذج، والذي يدل على ما إذا كانت قدرة الفرد متطابقة مع قدرات مجموعة الأفراد التي ينتمي إليها في قياس السمة التي يهدف المقياس لقياسها، وإذا كانت قيمة هذا الإحصائي تزيد عن (2) تُعدّ قدرة الفرد غير متطابقة مع قدرات مجموعة الأفراد (Alastair & Hutchinson, 1987; Julian, 1988).

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من القيم التدريجية للمفردات والخطأ المعياري في قياس القيم وإحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية

معالم المفردات	الدرجة الكلية	العدد	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	المطابقة الداخلية MNSQ	المطابقة الخارجية ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	2831,8	971	0,65	0,02	1,07	0,4-	1,03	0,07-
S.D	698	0,0	0,73	0,0	0,01	1,12	0,19	1,09
MAX.	3925	971	1,5	0,03	1,51	2	1,49	2,1
MIN.	1970	971	0,4-	0,02	0,5	0,37-	0,06	0,74-

يظهر في الجدول (5) أن قيمة MNSQ للمطابقة الداخلية تراوحت ما بين (0,5-1,51) لوجيت، وتتنوع بمتوسط قدره (1,07) لوجيت، وانحراف معياري مقداره (0,01) لوجيت، كما أن قيمة MNSQ للمطابقة الخارجية كانت بين (0,6-1,49) لوجيت، وتتنوع بمتوسط قدره (1,03) لوجيت، وانحراف معياري مقداره (0,19) لوجيت، كما أن قيمة متوسط قيم إحصائي المطابقة المعيارية الداخلية والخارجية ZSTD، بلغ على التوالي (-0,04، -0,07)، وكذلك قيمة ذلك الإحصائي في المطابقة الداخلية تراوحت بين (-0,37 و 2)، وكذلك قيمته في المطابقة الخارجية تراوحت بين (-0,74 و 2,1)، إذ تظهر جميع القيم ملائمة لما يفترضه النموذج، وتراوحت قيم بارامترات الصعوبة لمفردات المقياس بين (-4,152 و 1)، بمتوسط (0,65) وانحراف معياري (0,73)، أيضاً بلغت قيم الخطأ المعياري للوسط الحسابي لتقديرات الصعوبة بين (0,02 و 0,03)، بمتوسط بلغ (0,02) وهي قيمة متدنية نسبياً، الأمر الذي يشير إلى دقة تقديرات صعوبة المفردات.



جدول (6)

تقديرات القدرة ودالة المعلومات للدرجات الخام لمقياس الهوية المهنية

الدرجة	القدرة	الخطأ المعياري	دالة المعلومات	الدرجة	القدرة	الخطأ المعياري	دالة المعلومات
60	2.07-	1.20	0.31	180	0.07-	0.08	156.25
61	2.06-	0.91	1.21	181	0.06-	0.08	156.18
62	2.04-	0.58	2.97	182	0.06-	0.08	166.70
63	1.78-	0.44	5.17	183	0.05-	0.08	186.18
64	1.62-	0.37	7.30	184	0.04-	0.08	169.33
65	1.50-	0.32	9.77	185	0.04-	0.08	170.78
66	1.41-	0.28	12.76	186	0.03-	0.08	170.93
67	1.34-	0.26	14.79	187	0.03-	0.08	171.11
68	1.28-	0.24	17.36	188	0.02-	0.08	171.35
69	1.23-	0.22	20.66	189	0.02-	0.08	171.49
70	1.18-	0.21	22.68	190	0.01-	0.08	172.82
71	1.14-	0.20	25.00	191	0.00	0.08	172.89
72	1.10-	0.19	27.70	192	0.00	0.08	172.90
73	1.07-	0.18	30.86	193	0.01	0.08	171.05
74	1.04-	0.17	34.60	194	0.01	0.08	170.11
75	1.01-	0.17	34.60	195	0.02	0.08	170.08
76	0.98-	0.16	39.06	196	0.03	0.08	169.32
77	0.96-	0.15	44.44	197	0.03	0.08	168.21
78	0.94-	0.15	44.44	198	0.04	0.08	168.20
79	0.91-	0.15	44.44	199	0.04	0.08	167.22
80	0.89-	0.14	51.02	200	0.05	0.08	166.30
81	0.87-	0.14	51.02	201	0.06	0.08	166.25
82	0.85-	0.14	51.02	202	0.06	0.08	164.16
83	0.84-	0.13	59.17	203	0.07	0.08	163.20
84	0.82-	0.13	59.17	204	0.07	0.08	162.55
85	0.80-	0.13	59.17	205	0.08	0.08	161.23
86	0.79-	0.12	69.44	206	0.09	0.08	160.03
87	0.77-	0.12	69.44	207	0.09	0.08	160.01
88	0.76-	0.12	69.44	208	0.10	0.08	159.13
89	0.74-	0.12	69.44	209	0.10	0.08	158.17



90	0.73-	0.12	69.44	210	0.11	0.08	157.70
91	0.72-	0.11	82.64	211	0.12	0.08	157.24
92	0.70-	0.11	82.64	212	0.12	0.08	156.97
93	0.69-	0.11	82.64	213	0.13	0.08	156.85
94	0.68-	0.11	82.64	214	0.14	0.08	156.17
95	0.67-	0.11	82.64	215	0.14	0.08	156.25
96	0.66-	0.11	82.64	216	0.15	0.08	156.25
97	0.65-	0.11	82.64	217	0.16	0.08	155.15
98	0.63-	0.10	100.00	218	0.16	0.08	155.04
99	0.62-	0.10	100.00	219	0.17	0.08	155.00
100	0.61-	0.10	100.00	220	0.18	0.08	154.98
101	0.60-	0.10	100.00	221	0.18	0.08	154.96
102	0.59-	0.10	100.00	222	0.19	0.08	154.25
103	0.58-	0.10	100.00	223	0.20	0.08	153.25
104	0.57-	0.10	100.00	224	0.21	0.08	147.25
105	0.56-	0.10	100.00	225	0.21	0.09	146.96
106	0.55-	0.10	100.00	226	0.22	0.09	145.16
107	0.55-	0.09	123.46	227	0.23	0.09	139.76
108	0.54-	0.09	123.46	228	0.23	0.09	138.90
109	0.53-	0.09	123.46	229	0.24	0.09	137.24
110	0.52-	0.09	123.46	230	0.25	0.09	135.85
111	0.51-	0.09	123.46	231	0.26	0.09	134.42
112	0.50-	0.09	123.46	232	0.27	0.09	132.17
113	0.49-	0.09	123.46	233	0.27	0.09	130.99
114	0.49-	0.09	123.46	234	0.28	0.09	129.19
115	0.48-	0.09	123.46	235	0.29	0.09	127.40
116	0.47-	0.09	123.46	236	0.30	0.09	126.66
117	0.46-	0.09	123.46	237	0.31	0.09	125.10
118	0.45-	0.09	123.46	238	0.31	0.09	124.49
119	0.45-	0.09	123.46	239	0.32	0.09	124.20
120	0.44-	0.09	123.46	240	0.33	0.09	124.06
121	0.43-	0.09	123.46	241	0.34	0.09	123.46
122	0.42-	0.09	123.46	242	0.35	0.10	100.00
123	0.42-	0.09	123.46	243	0.36	0.10	100.00



124	0.41-	0.08	156.25	244	0.37	0.10	100.00
125	0.40-	0.08	156.25	245	0.38	0.10	100.00
126	0.40-	0.08	156.25	246	0.39	0.10	100.00
127	0.39-	0.08	156.25	247	0.40	0.10	100.00
128	0.38-	0.08	156.25	248	0.41	0.10	100.00
129	0.38-	0.08	156.25	249	0.42	0.10	100.00
130	0.37-	0.08	156.25	250	0.43	0.10	100.00
131	0.36-	0.08	156.25	251	0.44	0.10	100.00
132	0.35-	0.08	156.25	252	0.45	0.10	100.00
133	0.35-	0.08	156.25	253	0.46	0.11	82.64
134	0.34-	0.08	156.25	254	0.47	0.11	82.64
135	0.33-	0.08	156.25	255	0.48	0.11	82.64
136	0.33-	0.08	156.25	256	0.50	0.11	82.64
137	0.32-	0.08	156.25	257	0.51	0.11	82.64
138	0.32-	0.08	156.25	258	0.52	0.11	82.64
139	0.31-	0.08	156.25	259	0.53	0.11	82.64
140	0.30-	0.08	156.25	260	0.55	0.12	69.44
141	0.30-	0.08	156.25	261	0.56	0.12	69.44
142	0.29-	0.08	156.25	262	0.57	0.12	69.44
143	0.28-	0.08	156.25	263	0.59	0.12	69.44
144	0.28-	0.08	156.25	264	0.60	0.12	69.44
145	0.27-	0.08	156.25	265	0.62	0.13	59.17
146	0.27-	0.08	156.25	266	0.64	0.13	59.17
147	0.26-	0.08	156.25	267	0.65	0.13	59.17
148	0.25-	0.08	156.25	268	0.67	0.13	59.17
149	0.25-	0.08	156.25	269	0.69	0.14	51.02
150	0.24-	0.08	156.25	270	0.71	0.14	51.02
151	0.24-	0.08	156.25	271	0.73	0.14	51.02
152	0.23-	0.08	156.25	272	0.75	0.15	44.44
153	0.22-	0.08	156.25	273	0.77	0.15	44.44
154	0.22-	0.08	156.25	274	0.79	0.15	44.44
155	0.21-	0.08	156.25	275	0.82	0.16	39.06
156	0.21-	0.08	156.25	276	0.84	0.16	39.06
157	0.20-	0.08	156.25	277	0.87	0.17	34.60



158	0.19-	0.08	156.25	278	0.90	0.17	34.60
159	0.19-	0.08	156.25	279	0.93	0.18	30.86
160	0.18-	0.08	156.25	280	0.97	0.19	27.70
161	0.18-	0.08	156.25	281	1.00	0.19	27.70
162	0.17-	0.08	156.25	282	1.04	0.20	25.00
163	0.17-	0.08	156.25	283	1.08	0.21	22.68
164	0.16-	0.08	156.25	284	1.13	0.22	20.66
165	0.15-	0.08	156.25	285	1.18	0.23	18.90
166	0.15-	0.08	156.25	286	1.24	0.24	17.36
167	0.14-	0.08	156.25	287	1.30	0.26	14.79
168	0.14-	0.08	156.25	288	1.37	0.27	13.72
169	0.13-	0.08	156.25	289	1.45	0.29	11.89
170	0.13-	0.08	156.25	290	1.53	0.31	10.41
171	0.12-	0.08	156.25	291	1.63	0.33	9.18
172	0.11-	0.08	156.25	292	1.75	0.35	8.16
173	0.11-	0.08	156.25	293	1.88	0.38	6.93
174	0.10-	0.08	156.25	294	1.89	0.41	5.95
175	0.10-	0.08	156.25	295	1.91	0.45	4.94
176	0.09-	0.08	156.25	296	1.95	0.51	3.84
177	0.09-	0.08	156.25	297	1.96	0.59	2.87
178	0.08-	0.08	156.25	298	1.98	0.71	1.98
179	0.07-	0.08	156.25	299	1.99	1.01	0.98
				300	2.01	1.81	0.31

يعرض الجدول (6) العلاقة بين الدرجة الخام للفرد، وتقدير القدرة (θ) وفق نموذج سلم التقدير، إضافة إلى الخطأ المعياري المرافق لكل تقدير، كما يوضح الجدول كمية المعلومات التي يوفرها الاختبار عند كل مستوى من القدرة، فكلما زادت الدرجة الخام زاد تقدير القدرة، وأن العلاقة بين الدرجة الخام والقدرة ليست خطية دائماً، خصوصاً عند الأطراف (أعلى وأدنى الدرجات)، وعند الدرجات المتوسطة، يكون التقدير أكثر دقة؛ أي (أقل في الخطأ المعياري) كما وضحتها كل من (المبدل، 2025؛ Bond & Fox, 2013; Linacre, 2024).

ونلاحظ أن العلاقة بين الدرجة الخام وتقدير القدرة (θ) تتبع نمطاً متوقعاً في نموذج راش، فتزداد الدرجة مع زيادة القدرة ودقة التقدير، ويظهر كل من الخطأ المعياري منخفض، وبالمقابل دالة



المعلومات أعلى عند الدرجات المتوسطة؛ وهذا يدل على أن الأداة مصممة لتمييز الأفراد ذوي القدرة المتوسطة، في حين تقل دقته في تمييز الأفراد في الأطراف، ونلاحظ أن الأفراد الحاصلين على درجات منخفضة جداً (مثل الدرجة 60) لديهم قدرة منخفضة جداً ($\theta = -2.07$)، وخطأ معياري مرتفع نسبياً (1.2)؛ وهذا يشير إلى انخفاض دقة التقدير عند هذه المنطقة من التوزيع، إذ مقدار دالة المعلومات عندها بلغ (0.31)، وعند الدرجة (191) التي تمثل تقريباً مركز التوزيع، فإن القدرة المقدره هي صفر ($\theta = 0.00$)، والخطأ المعياري في أدنى مستوياته (0.08)، ومقدار دالة المعلومات (123.46)، في حين أنه عند الدرجة 253 القدرة المقدره ($\theta = 0.46$)، وبخطأ معياري (0.11)، بمقدار دالة المعلومات (82.64)؛ مما يدل على أن المقياس يحقق أعلى دقة تقديرية عند المستوى المتوسط من القدرة، ويتضح أيضاً أن الخطأ المعياري يرتفع مجدداً عند الدرجات العالية جداً (مثل الدرجة 300، $\theta = 2.01$)، والخطأ المعياري = 1.81، ودالة المعلومات = 0.31؛ مما يؤكد أن دقة التقدير في الأطراف منخفضة، وهذا النمط متسق مع خصائص نموذج راش، إذ تكون المعلومات أعلى في مركز التوزيع، وتقل في الأطراف، ويظهر أقل قيمة للخطأ المعياري (S.E) عند الدرجات المتوسطة، ثم يزداد عند الأطراف (الدرجات المنخفضة جداً أو المرتفعة جداً)؛ مما يشير إلى أن التقديرات تكون أقل دقة هناك.

تعقيب على نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة في استجابات طلبة المرحلة الثانوية في المسار العام على مقياس الهوية المهنية، وذلك على النحو الآتي:

- تحقق افتراض أحادية البعد لمفردات مقياس الهوية المهنية، وذلك باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي الذي أسفر عن وجود ستة عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، كما نجد أنه تم الاستدلال على أحادية البعد باستخدام محك الجذور الكامنة ومنحنى أقصى انحدار، إذ يمثل الفارق الكبير بين الجذر الكامن للعامل الأول وبقية الجذور الكامنة التي تليه، كما تم التحقق من أحادية البعد أيضاً عن طريق مؤشرات المكونات الرئيسية على البواقي المعيارية، إذ أظهرت النتائج أن التباين المفسر بواسطة المقياس تجاوز الحد الأدنى المحدد لذلك، كما أن الجذر الكامن للتباين غير المفسر في عامل البواقي الأول يقل عن 3، وكذلك الفرق بين القيم المشاهدة والقيم المتوقعة بلغ 0.1 مما يؤكد على جودة التحليل للنموذج المستخدم وتحقق شرط أحادية البعد، وأظهرت النتائج الخاصة بالتحقق من الاستقلال الموضوعي بحساب



معامل الارتباط بين بواقي أزواج مفردات المقياس، وقد أوضحت النتائج أن جميعها تأخذ قيمة ملائمة وتشير إلى تحقق شرط الاستقلال الموضوعي، وكذلك سعت الدراسة للتحقق من افتراض تحرر استجابات الأفراد من السرعة، من خلال إتاحة الوقت الكافي لهم للاستجابة، دون إلزامهم بمدة محددة للاختيار بين فئات المقياس عبر المفردات، كما تم التحقق من وتيرية منحني خصائص المفردة، ومدى وجود دالة مميزة خاصة لكل مفردة من مفردات المقياس من خلال الفحص البصري للتمثيل البياني للدوال اللوغاريتمية الاحتمالية لكل مفردة من مفردات الأداة، ومنحنيات فئات الاستجابة وفقاً لنموذج سلم التقدير للمفردات نفسها، وأيضاً دالة معلومات الاختبار والتحقق من أنه كلما زادت قدرة الفرد زادت معها احتمالية الاستجابة الصحيحة.

- بعد التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة، أظهرت النتائج ضرورة حذف المفردات رقم (11، 44، 56، 60) في الصورة النهائية لمقياس الهوية المهنية؛ وذلك لعدم تطابق مؤشرات المطابقة لخارجية والداخلية، بالإضافة إلى معامل ارتباط المفردة بالمقياس، مما يؤكد على صلاحية القرار بحذف تلك المفردات، وذلك لتحقيق افتراضات نموذج سلم التقدير، ليصبح عدد مفردات المقياس (56) مفردة.

- كما توصلت الدراسة إلى أنه تراوحت قيمة MNSQ للمطابقة الداخلية ما بين (0,5) و (1,51) لوجيت، بمتوسط قدره (1,07) لوجيت، وانحراف معياري مقداره (0,01) لوجيت، كما أن قيمة MNSQ للمطابقة الخارجية كانت بين (0,6) و (1,49) لوجيت، وتوزع بمتوسط قدره (1,03) لوجيت، وانحراف معياري مقداره (0,19) لوجيت، كما أن قيمة متوسط قيم إحصائي المطابقة المعيارية الداخلية والخارجية ZSTD، بلغ على التوالي (-0,04، -0,07)، وكذلك قيمته في المطابقة الداخلية تراوحت بين (-0,37 و 2)، وكذلك قيمته في المطابقة الخارجية تراوحت بين (-0,74 و 2,1)، وجميع القيم ملائمة لما يفترضه النموذج، كما تراوحت قيم الخطأ المعياري للوسط الحسابي لتقديرات الصعوبة بين (0,02 و 0,03)، بمتوسط بلغ (0,02) وهي قيمة متدنية، الأمر الذي يشير إلى دقة تقديرات صعوبة المفردات.

التوصيات والمقترحات:

أولاً: التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بالآتي:



1. استخدام نسخة محوسبة من مقياس الهوية المهنية وتطبيقها على عينة جديدة، وتصحيحها وتفسير نتائجها؛ وذلك لتوفير الكلفة والوقت والجهد.
 2. استخدام مقياس الهوية المهنية في نهاية كل مرحلة دراسية؛ مما له من تأثير في تشكيل الهوية المهنية لدى الطلبة وزيادة وعيمهم بميولهم المهنية.
 3. ربط الأنشطة الطلابية بالمقررات الدراسية في المرحلة الثانوية، بحيث يتم التركيز على المجالات التي تسهم بوعي الطلبة بما يتفق مع هوياتهم المهنية.
- ثانيًا: المقترحات:

1. تحليل مفردات مقياس الهوية المهنية باستخدام نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية الأحادية والمتعددة.
2. تحليل مقياس الهوية المهنية باستخدام المدخل الكلاسيكي ونظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية دراسة مقارنة.
3. تدريج مفردات مقياس الهوية المهنية ومعالجتها باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية باستخدام الإحصاء البارامترى واللا بارامترى دراسة مقارنة.

قائمة المراجع العربية والانكليزية

أولاً: المراجع العربية:

- أبو علام، رجاء محمود. (2007). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات.
- أبو زعيزع، عبد الله. (2010). *مقدمة في الإرشاد المهني*. دار يافا العلمية للنشر.
- التقي، احمد (2013). *النظرية الحديثة في القياس*. (ط.2). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الداهري، صالح حسن (2005). *سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته*. دار وائل للنشر والتوزيع.
- المسعودي، أحمد عقيل سالم، والسفاسفة، محمد إبراهيم محمد. (2007). *الخصائص السيكومترية لمقياس البحث الموجه ذاتيًا للميول المهنية على طلبة المرحلة الثانوية في البيئة السعودية* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة مؤتة، الكرك. <https://search.mandumah.com/Record/784989>
- الشرعة، حسين سالم ضيف الله، والشهري، عبد الرحمن سالم. (2013). *تعريب وتقنين قائمة التفضيلات المهنية (VPI) على طلبة الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية*. *مجلة العلوم التربوية*، 25، (3)، 612-589.

المعمري، خولة بنت عبد الله بن محمد، والبحرانية، منى بنت عبد الله بن صالح. (2022). *العلاقة بين الهوية المهنية وعدم اليقين لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان*. جامعة السلطان قابوس، مسقط. <http://search.mandumah.com/Record/1362638>



- جوارنة، طارق يوسف، والشريفين، نضال كمال محمد (2012). بناء مقياس لاتجاهات الطلبة نحو العمل المهني وفق نموذج أندريش في نظرية السمات الكامنة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 6، (2)، 40-17.
<https://doi.org/10.12816/0005166>
- خويلة، علي مصطفى، وعودة، أحمد. (1994). *تكييف مقياس سترونج وكامبل للميول المهنية على طلبة المرحلة الثانوية في الأردن*. جامعة اليرموك.
- صقر، أميمة محمد صبحي جادالحق. (2008). *بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالميول المهنية لعينات من المراهقين المعوقين جسميًا*. جامعة الزقازيق.
- عبد الهادي، جودت، العزة، سعيد. (2014). *التوجيه المهني ونظرياته*. (ط.2). دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- نزال، كمال صبحي سعيد، وملكوش، رياض محمد أمين. (2005). *الميول المهنية والاختيار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن*. الجامعة الأردنية.
- الخریف، جيهان عزيز عبد الله، وتعلب، صبرين صلاح. (2023). *توظيف نموذج سلم التقدير في تقنين مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية في بريدة*. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 5، (2)، 244-202.
- وزارة التعليم. (2025). *الإحصاءات العامة للتعليم*. وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية.
<https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/GStats.aspx>

Arabic References

- Abū 'Allām, Rajā' Maḥmūd. (2007). *Manāḥij al-Baḥth fī al-'Ulūm al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah*. Dār al-Nashr lil-Jāmi'āt.
- Abū z'yz', 'Abd Allāh. (2010). *muqaddimah fī al-irshād al-mihnī*. Dār Yāfā al-'Ilmiyah lil-Nashr.
- al-Taḳī, Aḥmad (2013). *al-naẓariyah al-ḥadīthah fī al-qiyās*. (Ṭ. 2). Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī' wa-al-ṭibā'ah.
- al-Dāhirī, Ṣāliḥ Ḥasan (2005). *Saykūliyyat al-Tawjīh al-mihnī wa-naẓariyātihi*. Dār Wā'il lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-Mas'ūdī, Aḥmad 'Aqīl Sālīm, wālsfāsfh, Muḥammad Ibrāhīm Muḥammad. (2007). *al-Khaṣā'is alsykwmtryh Imqyās al-Baḥth al-muwajjah dhātyan Ilmywl al-mihniyah 'alā ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah fī al-bī'ah al-Sa'ūdīyah* [Risālat mājistir manshūrah]. Jāmi'at Mu'tah, al-Karak. <https://search.mandumah.com/Record/784989>



- al-Shar‘ah, Ḥusayn Sālim Ḍayf Allāh, wālshhry, ‘Abd al-Raḥmān Sālim. (2013). ta‘rib wa-taqnīn qā‘imah al-tafḍilāt al-mihniyah (VPI) ‘alā ṭalabat al-ṣaff al-thālith al-thānawī fi al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 25, (3), 589-612.
- al-Mu‘ammarīyah, Khawlah bint Allāh ibn Muḥammad, wālbḥrānyh, Munā bint ‘Abd Allāh ibn Šālīh. (2022). *al-‘alāqah bayna al-huwīyah al-mihniyah wa-‘adam al-Yaqīn ladā ṭalabat al-ṣaff al-tāsi‘ bi-Muḥāfaẓat Shamāl al-Bāṭinah bi-Salṭanat ‘Ammān*. Jāmi‘at al-Sulṭān Qābūs, Masqaṭ. <http://search.mandumah.com/Record/1362638>
- Jwārnh, Ṭariq Yūsuf, wa al-Sharīfayn, Niḍāl Kamāl Muḥammad (2012). binā’ miqyās l’tjāhāt al-ṭalabah Naḥwa al-‘amal al-mihni wafqa namūdḥaj andrysh fi Naẓariyat al-simāt alkāmnh. *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsiyah*, 6, (2), 17-40. <https://doi.org/10.12816/0005166>
- mihniyah-takyīf miqyās strwnj wkāmb lmywl al*. (awdat, Aḥmad. (1994‘-Alī Muṣṭafā, wa‘. Khwylh .Yarmūk-at al‘Urdun. Jāmi-fi al thānawīyah-marḥalah al-alā ṭalabat al‘-nafsiyah al-mutaghayyirāt al-ḍ al‘Šubḥī jādālḥq. (2008). ba Šaqr, Umaymah Muḥammad awwaqīn jsmayn. ‘mu-murāhiqīn al-ayyinat min al‘-mihniyah li-murtabiṭah bālmwyl al .Zaqāzīq-at al‘Jāmi
- Dār al .(Ṭ. 2) .*naẓariyātihi-mihni wa-Tawjīh al-al*. (īd. (2014‘Azzah, Sa‘-Hādī, Jawdat, al-Abd al‘ .‘Tawzī-al-Nashr wa-Thaqāfah lil
- al-mihniyah wa-almywl al*. (īd, wmlkwsh, Riyāḍ Muḥammad Amīn. (2005‘Nizāl, Kamāl Šubḥī Sa -ah al‘Jāmi-al .*Urdun-thānawī fi al-Awwal al-ṣaff al-mihni ladā ṭalabat al-ikhtiyār al-Urdunīyah*
- taqdīr fi-lb, šbryn Šalāḥ. (2023). Tawzīf namūdḥaj Sullam al‘lāh, wtAbd Al‘ Azīz‘ Kharīf, Jihān-al thānawīyah fi-marḥalah al-aqliyah ladā ṭullāb al‘-yh al‘taqnīn miqyās Kalīfurniyā lldāf .244-202 .(2) .*tarbawīyah*, 5-*al-nafsiyah wa-Dirāsāt al-Ādāb lil-jallat al-Buraydah*. Ma
- _līm ‘ta-Āmmah lil ‘-lḥṣā‘āt al-al .(līm. (2025‘Ta-Wizārat alal-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah. <https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/GEStats.aspx>

ثانيًا: المراجع الإنجليزية

- ALastair , P. & Hutchinson , G. (1987). Calibrating graded assessment: Rasch partial credit analysis of performance in writing. *Language Testing*, (4) ,73- 92.



- Andersen, E. B. (1977). Sufficient statistics and latent trait models. *Psychometrika*, (42), 69-81.
<https://doi.org/10.1007/BF02293746>
- Andrich, D (1978a). A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, (43), 561-573. DOI:10.1007/BF02293814
- Andrich, D. (1978b). Application of a psychometric rating model to ordered categories which are scored with successive integers. *Applied psychological measurement*, 2(4), 581-594.
<https://doi.org/10.1177/014662167800200413>
- Andrich, D. (2011). Rating scales and Rasch measurement. *Expert review of Pharmacoeconomics & outcomes research*, 11(5), 571-585. DOI: 10.1586/erp.11.59
- Aramburo, V., Boroel, B., & Gonzalez, M. (2017). Development of a scale to measure attitudes toward professional values: An analysis of dimensionality using Rasch measurement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (237), 292-298.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.079>
- Athanasou, J. A. (1986). *Administration and Scoring of the Vocational Interest Survey. Information Paper*.
- Azar, A. (2010). In service and preservice secondary science teacher's, self-efficacy beliefs about their professional identity. *Educational Research and Reviews*, 5 (4) 175-188.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2013). **Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences**. Psychology Press.
- Carvalho, L., de Amorim-Ribeiro, E.M.B., do Vale Cunha, M. et al. (2021). Professional identity and experience of undergraduate students: an analysis of semantic networks. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 34, (14). 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00179-8>
- Christensen, K. B., Makransky, G., & Horton, M. (2017). Critical values for Yen's Q 3: Identification of local dependence in the Rasch model using residual correlations. *Applied psychological measurement*, 41(3), 178-194. DOI: 10.1177/0146621616677520
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of curriculum studies*, 31(6), 711-726. <https://doi.org/10.1080/002202799182954>
- Cortés-Rodríguez, C. A., Martínez-Gómez, G., Romo-Lozano, J. L., & Arvizu-Barrón, E. (2023). Evaluation of the Entrepreneurial Ability of Small-Scale Farmers through the Rasch—



Andrich Model. *Journal Agriculture*, 13(3), 721.
<https://doi.org/10.3390/agriculture13030721>

De Ayala, R. J (2009). The theory and practice of item response theory. *Guilford Publications*.
DOI:10.1007/s11336-010-9179-z

De Champlain, A. F (2010). A primer on classical test theory and item response theory for assessments In Medical Education. *Medical Education*, 44(1),109-117.<https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03425.x>

Eason, C. M., Mazerolle, S. M., Denegar, C. R., Burton, L., & McGarry, J (2018). Validation of the Professional Identity and Values Scale Among an Athletic Trainer Population. *Journal of athletic training*, 53(1), 72–79. <https://doi.org/10.4085/1062-6050-209-16>

Embretson, S. E., & Reise, S. P (2013). *Item response theory*. Psychology Press.
<https://doi.org/10.4324/9781410605269>

Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410605269>

Fisher Jr, W. (1992). Reliability, separation, strata statistics *Rasch Measurement Transactions*, 6, 238.

Foster, S., & Benner, P. (2025). Fostering professional identity in modern professions: A developmental approach. *American Nurse Journal*. Retrieved from <https://www.myamericannurse.com>

Gnatyshina, E. A., Uvarina, N. V., Salamatov, A. A., Savchenkov, A. V., & Pakhtusova, N. A. (2018). Analysis of gender differences in the professional identity indicators of pedagogical university students. *Revista Espacios*, 39(29).

Hambleton, R. & Swaminathan, H. (1985). *Item Response Theory: Principles and Applications*, Boston, Kluwer. Nijhoff Puplishing.

Hambleton, R. K., & Jones, R. W (1993). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. *Educational measurement: issues and practice*, 12(3), 38-47. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1993.tb00543.x>

Holland, J (1985a). Making vocational choices: *A Theory of vocational personalities and work environments* (2 nd ed.). Englewood Gliffs, NJ: Prentice-Hall.

Holland, J. (1985b). *Vocational preference inventory*: Professional manual, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.



- Holland, J. L. (1997). Making *vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., & Whitney, D. R. (1968). *Changes in the Vocational Plans of College Students: Orderly or Random?*
- Holster, T. A., & Lake, J. (2016). Guessing and the Rasch model. *Language Assessment Quarterly*, 13(2), 124–141. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1160096>
- Hotelling, H. (1933). Analysis of a complex of statistical variables into principal components. *Journal of Educational Psychology*, 24(6), 417–441. <https://doi.org/10.1037/h0071325>
- Howell, F. M., Frese, W., & Sollie, C. R. (1977). Ginzberg's theory of occupational choice: A reanalysis of increasing realism. *Journal of Vocational Behavior*, 11(3), 332-346. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(77\)90029-X](https://doi.org/10.1016/0001-8791(77)90029-X)
- Julian, E.R. (1988). Using computerized patient simulations to measure the clinical Competence of physicians. *Applied Measurement in Education*, (4), 299-318
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Linacre J. M. (2014). *A user's guide to WINSTEPS 5.8.5.0 Mini step Rasch-model computer programs*. Program Manual 4.6.1., Beaverton, Oregon. <http://WINSTEPS.5.8.5.0.com>
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of general psychology*, 5(2), 100-122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McDonald, R. P. (1982). Some alternative approaches to the improvement of measurement in education and psychology: Fitting latent trait models. *The Improvement of Measurement in Education and Psychology*, 213–237. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90007-4](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90007-4)
- Natanael, Y., Ramdani, Z., Azizah, N. A., Fahmi, I., & Novanto, Y. (2024). Indonesian Version of Satisfaction with Life Scale, a Psychometric Evaluation with Rasch Model. *Psychological Thought*, 17(1). Doi: 10.37708/psyct.v17i1.814
- Offer, D. (1969). Identity: Youth and Crisis. *Archives of General Psychiatry*, 21(5), 635-636.
- Oktaviyanthi, R., Agus, R. N., Garcia, M. L. B., & Lertdechapat, K. (2024). Cognitive load scale in learning formal definition of limit: A Rasch model approach. *Infinity. Journal of Mathematics Education*, 13(1), 99-118. <https://doi.org/10.22460/infinity.v13i1>



- Osipow, S. H., Gati, I., & Givon, M. (1995). Gender differences in career decision making: The content and structure of preferences. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 204–216. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.204>
- Pretorius, T. B., Padmanabhan Unni, A., & Isaacs, S. A. (2022). Identity matters: Validation of the professional identification scale in a sample of teachers in South Africa during the COVID-19 pandemic. *Trends in Psychology*, (32):1426-1444 . <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00225-z>
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests*. Copenhagen: Danmark's Paedagogiske Institute,
- Reckase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 4, (3): 207-230. DOI:10.3102/10769986004003207
- Roe, A. (1972). *Perspectives on vocational development*. *Perspectives on vocational development*, 61-82.
- Rounds, J., Su, R., Lewis, P., & Rivkin, D. (2010). *O* NET interest profiler short form psychometric characteristics: Summary*. Raleigh, NC: National Center for O* NET Development, 1-43. DOI:10.13140/RG.2.2.18036.56962
- Samejima, F. (1968). *Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores 1*. *ETS Research Bulletin Series*, 1968(1), i-169. DOI:10.1177/0146621608320760
- Sarraf-Yazdi, S., Pisupati, A., Goh, C. K., Ong, Y. T., Toh, Y. R., Goh, S. P. L., & Krishna, L. K. R. (2024). A scoping review and theory-informed conceptual model of professional identity formation in medical education. *Medical Education*, 58(10), 1151–1165. <https://doi.org/10.1111/medu.15399>
- Shoffner, M., Newsome, D. W (2001). Identity development of gifted female adolescent: The influence of career development, age, and life role salience. *Journal of Secondary Gifted Education*, (12), 201- 211.
- Simmons, I. V. (1975). *Family Atmosphere: A Determinant Of Occupational Choice--A Test Of Roe's Hypothesis*. Texas A & M University. <https://doi.org/10.2307/1341990>
- Singer, J. A. (2004). Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: An introduction. *Journal of personality*, 72(3), 437-460. DOI:10.1111/j.0022-3506.2004.00268.x



- Spearman, C. (1961). " *General Intelligence" Objectively Determined and Measured*.
<https://doi.org/10.1037/11491-006>
- Spearritt, D. (1982). *The Improvement of Measurement in Education and Psychology: Contributions of Latent Trait Theories*. The Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House, Frederick St., Hawthorn, Victoria 3122
- Stefana, A., Damiani, S., Granzio, U., Provenzano, U., Solmi, M., Youngstrom, E. A., & Fusar-Poli, P. (2025). Psychological, psychiatric, and behavioral sciences measurement scales: Best practice guidelines for their development and validation. **Frontiers in Psychology**, **15**, 1494261.
- Talib, R., Iahad, N. A., Ashari, Z. M., Rameli, M. R. M., Bakar, Z. A., & Dollah, R. (2019). Rasch strategies for evaluating quality of the Conceptions and Alternative assessment Survey CETAS). *Universal Journal of Educational Research*, *7*(12A), 10-17. DOI:10.13189/ujer.2019.071902
- Voight, L. (1999). *Parental attachment and ego identity as antecedents of career identity*. The Florida State University. DOI:10.1037/a0024635
- Wells, C. S., & Faulkner-Bond, M (Eds.) (2016). *Educational measurement: From foundations to future*. Guilford Publications.
- Wright, B. & Masters, G. (1982). *Rating scale analysis*. Chicago, IL: MESA Press.
- Wright, B. D. (1977). Solving measurement problems with the Rasch model. *Journal of educational measurement*, *14*(2): 97-116. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1977.tb00031.x>
- Wu, X., Lu, Y., Zhang, Q., Wang, H., Sun, X., Han, H., & Ye, Z. (2022). Stress/Resource Complex, Sense of Coherence and Professional Identity Among Nursing Students: A Latent Profile and Mediation Analysis. *Psychology Research and Behaviour Management*, *15*, 2409–2420. <https://doi.org/10.2147/prbm.s378088>
- Yan, Y., Bava Harji, M., & Kannan, S. (2023). English teacher identity measure: Development and validation in a Chinese EFL context. *Cogent Education*, *11*(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2293983>
- Zhu, M., & Ghodsi, A. (2006). Automatic dimensionality selection from the scree plot via the use of profile likelihood. *Computational Statistics & Data Analysis*, *51*(2), 918-930. <https://doi.org/10.1016/j.csda.2005.09.010>



الملاحق (1)

مقياس الهوية المهنية بصورته النهائية

عزيزي الطالب/ة..... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،

يسعدني أن أضع بين أيديكم المقياس الخاص بأطروحة الدكتوراة في الفلسفة في علم النفس التربوي، مسار القياس والتقويم بعنوان (تطوير مقياس الهوية المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية (المسار العام) باستخدام نموذج سلم التقدير في نظرية الاستجابة للمفردة الاختيارية).

طور جون هولاند مقياساً يساعد الأفراد على الكشف عن اهتماماتهم وميولهم المهنية، والاختيار المناسب للتخصص الدراسي، وتقوم فكرة النظرية على أن الميول المهنية هي إحدى مظاهر الشخصية، وتُعد وصفاً لشخصية الفرد، وتؤكد على وجود علاقة تبادلية بين الخصائص الشخصية للفرد وميوله.

وقد بنيت النظرية على قاعدة أساسية هي: أن اختيارات الفرد المهنية واستمراره بها تعتمد على مدى ملاءمة تلك المهنة لشخصيته، وتؤكد على أن هناك فروقاً متميزة بين توجهات الأفراد للمهن المختلفة. وانطلاقاً من نظرية هولاند في أنماط الشخصية والبيئات المهنية جاءت هذه الدراسة لتطوير مقياس للهوية المهنية من إعداد الباحثين منبثق من نظرية هولاند لقياس التفضيلات المهنية.

ولتحقيق أهداف الدراسة نأمل منكم الإجابة على المقياس، علماً بأن إجاباتكم سيقصر استخدامها لأغراض هذه الدراسة فقط ويحق لكم الانسحاب في أي وقت، وطريقة الإجابة عن الفقرات ستكون وفقاً لتدرج مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، موافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

ممتنة ومقدرة تعاونكم...

البيانات الديموغرافية:

الصف الدراسي: () الثاني الثانوي () الثالث الثانوي ؛ الجنس () انثى () المنطقة التعليمية

الرقم	العبارة
1.	أميل للتحدث كثيراً في الأماكن العامة مع الناس.
2.	أستطيع تفسير الظواهر العلمية بشكل واضح.
3.	أحاول بناء أشياء من مواد مختلفة كالخشب مثلاً.
4.	أميل للأعمال التي تتطلب تدريباً مكثفاً وصارماً.
5.	تجذبني القضايا الأمنية والعسكرية كثيراً.
6.	أفضل الأعمال في مناطق مفتوحة.
7.	لدي قدرة على القيام بالأعمال الميكانيكية بمهارة.
8.	يستهيبي العمل في المصانع.
9.	أحب إعادة وتجديد الأشياء.
10.	لا أفضل الأعمال المرتبطة بالتقنية الحديثة.



11. أفضل المهام التي تتطلب مهارات اتصال لفظية وقدرة على فهم مشاعر الآخرين.
12. أفضل الأعمال التي أتعامل بها مع العملاء والجمهور.
13. أفضل تركيب وتشغيل الآلات التي تصنع الأشياء.
14. أفضل العمل منفردًا.
15. لدي القدرة على التحدث مع الآخرين.
16. أقابل مشاكل الآخرين بصدر رحب.
17. أشعر بالقلق أثناء المقابلات الشخصية.
18. أستطيع شرح فكرة أو موضوع للآخرين بسهولة.
19. تتداخل علاقاتي مع الآخرين ولا أستطيع فهمها.
20. أفضل إدارة قسم داخل شركة كبيرة.
21. أشعر بالراحة عند تحمل المسؤولية الكاملة عن النتائج أو المشاريع.
22. لدي القدرة على القيام بأعمال تنسيق الرحلات.
23. أفضل أن أمثل وطني في بلدان أخرى.
24. أستمتع بأخذ زمام المبادرة وقيادة الفريق نحو تحقيق الأهداف.
25. لدي قدرة على كتابة التقارير الدقيقة والمنظمة.
26. أميل إلى تفويض الآخرين بالقيام بأعمالي ومهامي.
27. لدي مهارات قيادية جيدة.
28. أواجه صعوبة في إقناع الآخرين بوجهة نظري.
29. أتخيل نفسي أمثل الآخرين في دعوى قضائية.
30. تجذبني القراءة حول الكواكب والنجوم.
31. أميل إلى إجراء فحوصات عملية للتعرف على مسببات الأمراض.
32. أحاول دائماً حل مشاكلني بنفسي.
33. أفكر دوماً بأبعاد المشكلة وتفاصيلها.
34. لدي القدرة على الإبداع في المواضيع الميكانيكية.
35. أحب التعرف على المواد الكيميائية.
36. لا أميل إلى المهام التي تتطلب تنفيذ تجارب عملية.
37. أحاول اصلاح الأجهزة بنفسي.
38. لدي معلومات حول الظواهر الطبيعية.
39. أميل إلى استخدام علم الجبر في حل المسائل الرياضية.
40. أفضل العمل على إنشاء تأثيرات خاصة للأفلام.
41. أميل إلى ابتكار وتأليف مقاطع موسيقية.



42.	أخطط لزيارة معارض فنون الرسم.
43.	تجذبني الأعمال والحرف اليدوية.
44.	أميل إلى تلقي تدريب على الأعمال اليدوية.
45.	لديّ قدرة عالية على استشعار التفاصيل الجمالية والتمتع بها.
46.	أكتب مقالاً متأثراً بأسلوب كاتب معين.
47.	أواجه صعوبات في الأعمال التي تتطلب معرفة فنية.
48.	أستطيع التقاط صور جذابة.
49.	أعمل دومًا على تدقيق الأعمال التي أقوم بها.
50.	أقوم بعمل جداول بيانات عبر برامج حاسوبية.
51.	لديّ قدرة عالية على اتباع التعليمات بدقة دون الحاجة إلى توجيه مستمر.
52.	أميل دومًا إلى حصر الأعمال وجدولتها بشكل منظم.
53.	أدقق في قراءة فواتير السلع التي ابتاعها.
54.	أقوم بمراجعة الأعمال حتى تصل لأعلى مستوى من الكفاءة.
55.	لا أقوم ببناء خطة عمل قبلية.
56.	أستطيع أرشفة وترتيب الملفات.





مؤسسات التعليم العالي في فلسطين: دراسة تصنيفية وتحليلية للتخصصات والأعداد

نتاشا عمر أبو زياد**

Natasha.o.ziyad@hotmail.com

مناف خضر ضبابات*

mdaraghmeh@staff.alquds.edu

الملخص

هدفت الدراسة إلى تصنيف مؤسسات التعليم العالي، وتحليل توزيعها الجغرافي في فلسطين، وتحليل أعداد مؤسسات التعليم ورصد أعداد البرامج التعليمية المقدمة فيها، وذلك انطلاقاً من المؤشرات الكمية، باعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى عدة استنتاجات وهي: تشكل المؤسسات العامة غير التابعة للحكومة أو غير تابعة لجهات خاصة الغالبية العظمى من مؤسسات التعليم العالي، تنتشر مؤسسات التعليم العالي بشكل عشوائي جغرافياً دون وجود تخطيط مكاني لتأسيسها، ضعف دور الكليات الجامعية والمجتمعية في مؤسسات التعليم العالي، شح التعليم التقني في مؤسسات التعليم العالي، سيطرة التخصصات في العلوم الاجتماعية والإنسانية في برامج الدكتوراه، وأوصت الدراسة بضرورة التجسير بين برامج الدراسات العليا واحتياجات سوق العمل، دعم البرامج في خبرات وشراكات دولية، اتباع قوانين المخطط الوطني المكاني لتوزيع مؤسسات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي في فلسطين، تصنيف مؤسسات التعليم العالي، برامج

الدراسات العليا.

* برنامج الدكتوراه في القيادة والإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين
** برنامج الدكتوراه في القيادة والإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين

للاقتباس: ضبابات، مناف خضر؛ أبو زياد، نتاشا عمر. (2025). مؤسسات التعليم العالي في فلسطين: دراسة تصنيفية وتحليلية للتخصصات والأعداد، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(2)، 59-88.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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.



Higher Education Institutions in Palestine: A Classificatory and Analytical Study of Disciplines and Quantity

Manaf Khader Dababat *

mdaraghmeh@staff.alquds.edu

Natasha Omar Abu Ziyad **

Natasha.o.ziyad@hotmail.com

Abstract

This study aimed to classify higher education institutions in Palestine, analyze their geographical distribution, examine the quantity of these institutions, and document the academic programs they offer. For the study purposes, the descriptive-analytical methodology based on quantitative indicators was employed. The study key findings indicated that the majority of higher education institutions are public entities not affiliated with either governmental or private sectors. These institutions are geographically dispersed in an unplanned manner, lacking spatial organization. Additionally, the role of university and community colleges within higher education remains limited, technical education is scarce. It was also revealed that doctoral programs are predominantly concentrated in social sciences and humanities. The study recommends fostering alignment between graduate programs and labor market demands, enhancing international expertise and partnerships, and adhering to the regulations of the national spatial plan for the distribution of higher education institutions.

Keywords: Higher education in Palestine, classification of higher education institutions, graduate programs.

* PhD Program in Educational Leadership and Management, Faculty of Graduate Studies, Al-Quds University, Palestine

** PhD Program in Educational Leadership and Management, Faculty of Graduate Studies, Al-Quds University, Palestine.

Cite this article as: Dababat, Manaf Khader. & Abu Ziyad, Natasha Omar. (2025). Higher Education Institutions in Palestine: A Classificatory and Analytical Study of Disciplines and Quantity. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 59-88

© 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

تُشكّل مؤسسات التعليم العالي دوراً حيوياً في بناء المجتمع وتطوره، وتُعدّ من أهم المؤسسات التي تسهم في إعداد الكفاءات البشرية وتأهيلها لتلبية احتياجات سوق العمل المتغيرة ومواجهة التحديات التنموية. في فلسطين، تكتسب هذه المؤسسات أهمية خاصة نظراً للواقع الجيوسياسي والاقتصادي الذي تعيشه البلاد، والذي يفرض تحديات كبيرة تتطلب جهوداً من منظمة لتطوير التعليم العالي كأحد الأسس الرئيسة للتنمية الوطنية.

إذ لم يعد الاهتمام بالتعليم الجامعي مجرد ترفاً فكرياً، بل ضرورة حتمية وقضية مصير، لأن مجمل القضايا التربوية الحديثة ومتطلبات العصر والثورة العلمية والتكنولوجية والتحديات المستقبلية، تفرض تطوير التعليم الجامعي ليوافق تلك التحديات (حرب وآخرون، 2015 ؛ Seyfried & Pohlenz, 2018)، أمّا على صعيد مؤسسات التعليم العالي في فلسطين فالتحديات كبيرة ومتشابكة، فمنها؛ التي تشمل الظروف السياسية الصعبة، والموارد المحدودة، والأزمات المالية، وزيادة الطلب على التعليم، والتغيرات المستمرة في احتياجات سوق العمل، وهو ما أكدته دراسة (الخطيب وأبو زياد، 2024؛ أبو حشيش، 2021)، فالتعليم العالي في فلسطين له أهميته الخاصة باعتباره دعامة أساسية للبقاء، ورافعة وأساس لبناء الإنسان الفلسطيني القادر على المطالبة بحقوقه والمحافظة على هويته وأرضه ونشر ثقافته، لذلك كان لابد من رسم سياسات للتعليم العالي الفلسطيني لمواجهة تلك التحديات للاحتلال الإسرائيلي الجاثم على الأراضي المحتلة (برهوم، 2014). وتشكل مؤسسات التعليم العالي في فلسطين، من الجامعات الحكومية والخاصة والعامّة، والكليات الجامعية، وكليات المجتمع - الكليات المتوسطة - (الحسنات، 2022)، التي تشهد نمواً سريعاً في برامجها الأكاديمية ودورها المجتمعي. وتسعى الدراسة الحالية إلى تقديم صورة كمية عن مؤسسات التعليم العالي في المدن الفلسطينية، وبرامجها الأكاديمية، وإلى تحليل أعداد الطلبة المسجلين في هذه التخصصات، والعاملين فيها، وهو ما يفتح الطريق أمام الباحثين لدراسة هذا الواقع بناءً على عوامل مثل الطلب، الحاجة المجتمعية، ومتطلبات سوق العمل المحلي والإقليمي.

وستكون هذه الدراسة حجر أساس يوثق - في إطار بحثي - صورة واقع تصنيف مؤسسات التعليم العالي الكمية، والتصنيفية، دراسة تحليلية، إذ سعى الباحثان إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من بينها؛ تقديم رؤية تحليلية لواقع التعليم العالي في فلسطين، وتحديد الفجوات في البرامج الأكاديمية، مما يفتح الباب أمام صناع القرار لوضع استراتيجيات لتطويرها بما ينسجم مع



الخطط التنموية الوطنية. وقد تميزت في كونها دراسة شاملة لكافة مؤسسات التعليم العالي جغرافياً، وأنواع برامجه المختلفة.

وإيماناً من الباحثين بأن التعليم العالي يُمثل ركيزة أساسية للنهوض بالمجتمع الفلسطيني، فإن هذه الدراسة تأتي كمحاولة للإسهام في تطوير منظومة التعليم العالي في فلسطين، وتعزيز قدرتها على مواجهة التحديات المستقبلية، وتهيئة جيل قادر على الإسهام الفاعل في بناء الوطن وتنميته. مشكلة الدراسة:

تُعد مؤسسات التعليم العالي في فلسطين ركيزة أساسية لتطوير المجتمع الفلسطيني والنهوض به في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (أبو الحاج، 2017)، وإنّ عملية دراسة واقع مؤسسات التعليم العالي والبحث عن تطوير أنظمتها هو مطلب متزايد (المحميد، 2024)، ومع تزايد أعداد هذه المؤسسات في الضفة الغربية وقطاع غزة، برزت الحاجة إلى دراسة تصنيفية وتحليلية شاملة تهدف إلى فهم واقعها الراهن، وتوزيعها الجغرافي، ونوعية البرامج الأكاديمية التي تقدمها، وهو ما سعت إليه دراسة (عمرو، 2023). ورغم الأهمية التي تحتلها هذه المؤسسات في بناء الكوادر البشرية المؤهلة لسوق العمل المحلي والدولي (غانم، 2014)، فإن هناك العديد من التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي في فلسطين، المتعلقة في الأزمات السياسية والاقتصادية والإدارية والبحثية وهو ما أشار إليه (البغدادي، 2024؛ الخطيب و أبو زياد، 2024)، إذ انعكست هذه الأزمات على وظيفة مؤسسات التعليم العالي، وسترکز الدراسة على ما لاحظته الباحثان من موقعهما الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي من عدم التوازن في توزيع المؤسسات جغرافياً، وتنوع البرامج الأكاديمية دون معايير واضحة للتصنيف أو الاحتياجات الفعلية، إضافة إلى التفاوت في أعداد الطلبة الملتحقين وفقاً للتخصصات، وهي مشكلة أشار إليها (Cojocariu et al., 2024؛ جبر وحسون، 2016).

وتظهر الحاجة الملحة لإجراء دراسة تصنيفية وتحليلية لتقديم رؤية متكاملة عن التخصصات التي توفرها مؤسسات التعليم العالي في فلسطين، سواء على مستوى الجامعات أو الكليات المتوسطة، بهدف تقييم مدى انسجامها مع احتياجات سوق العمل الفلسطيني. وهل هناك تكدرس في تخصصات معينة مقابل غياب تخصصات أخرى ضرورية؟ وما هو التوزيع الجغرافي للمؤسسات ومدى توفرها في كافة المدن الفلسطينية؟، وعليه، تبرز أهمية الدراسة في كونها تسلط الضوء على هذه التحديات، وتحليل واقع مؤسسات التعليم العالي من حيث أعداد البرامج



الأكاديمية وتوزعها جغرافياً، في سبيل تقديم توصيات تنعكس من واقع لصانعي القرار لتحسين كفاءة هذه المؤسسات وتعزيز دورها في التنمية الشاملة، بالتالي، تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الهيكلية المتبعة في تصنيف مؤسسات التعليم العالي في فلسطين؟
 2. ما المؤشرات الكمية التصنيفية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين؟
 3. ما واقع برامج الدراسات العليا، برامج الدكتوراه أنموذجاً؟
- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة في تقديم صورة واضحة حول معايير تصنيف مؤسسات التعليم العالي في فلسطين، وأنواعها من ناحية الجهة المشرفة عليها، وطبيعة برامجها التعليمية، والدرجة العلمية الصادرة عنها، وإظهار توزع مؤسسات التعليم العالي في المدن الفلسطينية، ورصد البرامج المطروحة في مؤسسات التعليم العالي، وتشخيص طبيعة برامج الدكتوراه المرخصة في مؤسسات التعليم، واستندت الدراسة على آخر الإحصائيات من الجهات الرسمية الحكومية في فلسطين، وهي ما تمكن الباحثين من الحصول على البيانات التصنيفية والكمية لجميع مؤسسات التعليم العالي في فلسطين.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، الذي يستقرئ الواقع الكمي والتصنيفي لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين، ويحلل البيانات الكمية ضمن معايير تصنيفية لمؤسسات التعليم العالي وفق الجهة التي تشرف عليها، أو البرامج التعليمية التي تقدم، ويصف مستويات مؤسسات التعليم العالي من حيث الدرجة العلمية المقدمة، وتقديم صورة وصفية عن مؤسسات التعليم العالي في فلسطين، بالاعتماد على الإحصائيات والتقارير الرسمية لمؤسسات التعليم العالي.

1. الهيكلية المتبعة في تصنيف مؤسسات التعليم العالي في فلسطين:

وضعت أول هيكلية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين في قانون مادة (11) لسنة 1998، وبقي تصنيف المؤسسات سارياً ومعمولاً به، وعليه أقر تصنيفين: تصنيف وفق الجهة التي تشرف على مؤسسات التعليم العالي، وتصنيف من حيث البرامج التعليمية، وحديثاً تم وضع تصنيف ثالث لما استجد من أنظمة مؤسسات التعليم العالي إلى تصنيف وفق نظام الساعات المتبعة (وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي، 2024).



وقد حددت مادة (17) من (الوقائع الفلسطينية، 2018) الصادرة عن وزارة التعليم العالي، تصنيف مؤسسات التعليم العالي من ناحية البرامج التعليمية إلى أربعة:

- الجامعات: وهي مؤسسات تعليم عالٍ، تضم ما لا يقل عن ثلاث كليات جامعية، وتقدم برامج تعليمية ما بعد مرحلة الثانوية وتنتهي بمنح درجة الدبلوم المتوسط وال بكالوريوس، وللجامعة التي تقدم برامج دراسات عليا تنتهي بمنح درجة الدبلوم العالي، أو الماجستير، أو الدكتوراه.
- الكليات الجامعية: وهي المؤسسات التعليمية التي تقدم برامج تعليمية أكاديمية أو مهنية، أو تقنية، لمدة سنتين أو ثلاث تنتهي بمنح شهادة الدبلوم.
- البوليتكنك: وهي مؤسسات التعليم العالي التي تقدم برامج مهنية أو تقنية، تنتهي بمنح درجة الدبلوم أو البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه.
- كليات المجتمع: وهي المؤسسات التعليمية التي تقدم برامج تعليمية أكاديمية أو مهنية أو تقنية لا تقل مدة الدراسة فيها عن سنة دراسية واحدة تنتهي بمنح شهادة دبلوم أكاديمي أو مهني أو تقني.

أما تصنف مؤسسات التعليم العالي من ناحية الجهة التي تشرف على إدارتها وفق ما ورد في (صعابنة، 2018؛ الخطيب وأبو زياد 2024):

- مؤسسات التعليم العالي الحكومية: تدار وتمول مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الضفة الغربية وقطاع غزة من السلطة الوطنية الفلسطينية، وهي تحت إشراف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
- مؤسسات وكالة الغوث الدولية للتعليم العالي الأونروا: وهي مؤسسات تعليم عالٍ تديرها وتمولها وكالة الأمم المتحدة للإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، (وتمنح درجة الدبلوم المتوسط وال بكالوريوس، وتعقد دورات التدريب المهني والتقني في 8 مراكز للتدريب المهني التابعة لها. كما تدير الوكالة برنامج تدريب للمعلمين، وتقدم منحا جامعية للشباب المؤهلين من اللاجئين).
- مؤسسات التعليم العالي الخاصة: يتم تشغيل هذه المؤسسات وتمويلها من قبل العديد من المؤسسات والجمعيات الخيرية، والطوائف الدينية والأفراد والشركات من المجتمع المحلي.
- مؤسسات التعليم العالي العامة: نشأت معظم مؤسسات التعليم العالي (في معظمها جامعات) قبل قيام السلطة الوطنية الفلسطينية. وهي غير ربحية وتعود ملكيتها للجمعيات



الخيرية المحلية والمنظمات غير الحكومية، وهي تعتمد على جمع التبرعات وتلقي التمويل الحكومي الجزئي.

وتصنف مؤسسات التعليم العالي وفق (نظام الدراسة) وهو تصنيف يعتمد على طبيعة البرنامج من نظام الدراسة والساعات، الذي قد أقرته الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لترخيص برامج مؤسسات التعليم العالي (هيئة الاعتماد والجودة والنوعية، 2024) على الشكل الآتي:

- التعليم النظامي: نظام تعليمي يتيح للطلاب الالتحاق بالمؤسسة التعليمية، وحضور المحاضرات بصورة مباشرة ومنتظمة داخل المؤسسة التعليمية.
- التعليم المفتوح: نظام تعليمي يتيح فرص التعلم لكل شخص راغب فيه، بغض النظر عن عمره، ومدى تفرغه للدراسة المنتظمة، وقدرته على حضور المحاضرات، ويتم تقديم التعلم عبر الخدمات والوسط المحوسب والإذاعي والمحطات التلفازية والهاتفية مع نسبة محددة من حلقات النقاش، واللقاءات المباشرة وجها لوجه، وفق الشروط والمتطلبات التي تصدر وتحدد من مجلس التعليم العالي وهيئة الاعتماد والجودة، بما ينسجم مع المعايير الدولية.
- التعليم الإلكتروني: منظومة تعليمية توظف تقنيات المعلومات والاتصالات بأنواعها لتوفير بيئة تفاعلية متعددة المصادر لتقديم البرامج التعليمية للمتعلمين في أي مكان أو زمان بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم وفق الشروط والمتطلبات المحددة بموجب نظام يصدر عن وزارة التعليم العالي.

2. المؤشرات الكمية التصنيفية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين.

بالرجوع إلى البيانات التي أعلن عنها عبر الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي وتقارير هيئة الاعتماد والجودة الفلسطيني وجد الباحثان أن هناك تفاوتاً فيما بينها، إذ أظهر الموقع - تحت خانة الوزارة نظام التعليم العالي في فلسطين - أن عدد مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية (49) مؤسسة في الضفة الغربية وقطاع غزة. ويلتحق أكثر من (221000) طالب وطالبة في هذه المؤسسات، وتشير التقديرات إلى أن معدل الالتحاق الإجمالي للفئة العمرية من الشباب الذين تتراوح أعمارهم 18-24 سنة فأكثر يبلغ 25.8٪، وتُعد هذه النسبة مرتفعة نسبياً وفقاً للمعايير الدولية، لا سيما بالمقارنة مع بلدان الشرق الأوسط والبلدان النامية بشكل عام. (وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي، 2024؛ هيئة الاعتماد والجودة والنوعية، 2024).



وأشار الموقع نفسه أنه منذ لحظة تسلم السلطة الوطنية الفلسطينية لمهامها أبدت اهتماما كبيرا في تطوير التعليم المهني والتقني، إذ يوجد في الضفة الغربية وقطاع غزة المئات من المؤسسات التدريبية التي تقدم برامج تدريبية على المدى القصير والطويل. وتتكون هذه المؤسسات من المدارس الثانوية المهنية ومراكز التدريب المهني ومراكز ثقافية خاصة، والجمعيات الخيرية والمؤسسات التنموية. وعلاوة على ذلك يوجد (23) كلية مجتمع متوسطة تقدم برامج تعليمية مختلفة للطلاب بعد نجاحه في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة (التوجيهي). وأوضح الموقع نفسه بتوزع مؤسسات التعليم العالي وفقا لإدارتها والجهة التي تشرف على تمويلها على النحو الآتي: (11) حكومية، (17) عامة، (17) خاصة، (4) أونروا.

ويمكن تصنيف الأعداد لمؤسسات التعليم العالي وفق هيكلية التعليم العالي المبني على مستويات التعليم العالي وجهة الإشراف في الضفة الغربية وقطاع غزة، بالرجوع إلى المصادر الآتية: (وزارة التعليم العالي الفلسطينية- نظام التعليم العالي في فلسطين، 2024؛ هيئة الاعتماد والجودة، 2024؛ الكتاب الإحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، 2022)، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1):

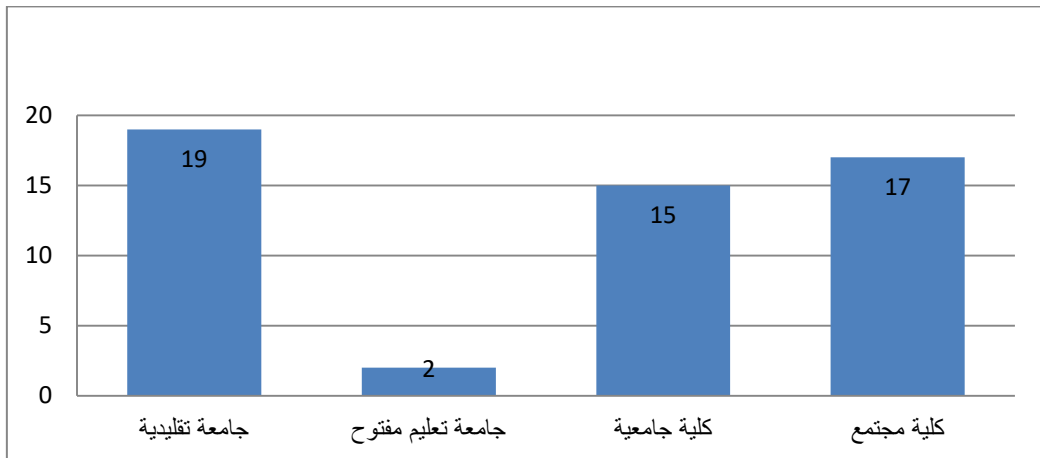
توزع مؤسسات التعليم العالي وفق تصنيفاتها في فلسطين.

نوع المؤسسة	جهة الإشراف	الضفة الغربية	قطاع غزة	المجموع
جامعات تقليدية	حكومية	3	1	4
	عامة	6	2	8
	خاصة	4	3	7
	المجموع	13	6	19
كليات جامعية	حكومية	4	3	7
	عامة	1	-	1
	خاصة	4	2	6
	وكالة غوث	1	-	1
كليات مجتمع	المجموع	10	5	15
	حكومية	-	1	1
	عامة	6	1	7
	خاصة	4	2	6



نوع المؤسسة	جهة الإشراف	الضفة الغربية	قطاع غزة	المجموع
التعليم المفتوح	وكالة غوث	1	2	3
	المجموع	11	6	17
	عامة	1	-	1
	خاصة	1	-	1
	المجموع	2	-	2
المجموع العام		36	17	53

ويوضح الرسم البياني الآتي أعداد مؤسسات التعليم العالي وفق المستويات للدرجة العلمية ونظام التعليم، تبعا لما ذكر في (الكتاب الإحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، 2022):



شكل (1) أعداد مؤسسات التعليم العالي من حيث نظام التعليم ومستويات الدرجة العلمية.

2.1: البرامج التعليمية والكليات لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين:

2.1.1: الجامعات:

تعرف الجامعات أنها المؤسسات التي تضم ما لا يقل عن ثلاث كليات جامعية وتقدم برامج تنتهي بمنح درجة الدبلوم العالي أو الماجستير أو الدكتوراه، ويجوز لها أن تقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح شهادة الدبلوم وفق أنظمة الدبلوم (هيئة الاعتماد والجودة والنوعية، 2024).

قام الباحثان بحصر الجامعات التقليدية في الضفة الغربية وقطاع غزة، إذ بلغ عددها (21) جامعة، (6) جامعات في المحافظات الجنوبية أي قطاع غزة، بينما تقع في المحافظات الشمالية أي الضفة الغربية (15) جامعة، وتصنف وفق الآتي:



- ثلاث جامعات حكومية.
- ثماني جامعات عامة.
- أربع جامعات خاصة.

وهي منتشرة وموزعة جغرافيا في مدن وقرى المحافظات الشمالية ولدى بعضها أكثر من موقع أو فرع، ويوضح جدول (2) عدد الجامعات التقليدية الموزعة في فلسطين، وعدد الكليات والبرامج وتصنيفها.

جدول (2):

المؤشرات الكمية للبرامج التعليمية والكليات في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية:

الرقم	الجامعة	البرامج التعليمية	عدد الكليات	الجهة المشرفة
1.	جامعة الخليل	128	13	عامة
2.	جامعة بيرزيت	157	9	عامة
3.	جامعة بيت لحم	79	6	عامة
4.	جامعة النجاح الوطنية	205	11	عامة
5.	جامعة القدس	154	15	عامة
6.	جامعة القدس المفتوحة	75 برنامجا موزعا على 18 فرعا وموقعا جامعيًا.	8	عامة
7.	جامعة بوليتكنك فلسطين	129	8	عامة
8.	الجامعة العربية الأمريكية	127	17	خاصة
9.	جامعة فلسطين التقنية - خضوري	82 برنامجاً فرع طولكرم 26 برنامجا فرع العروب 33 برنامجا فرع رام الله	8	حكومية
10.	جامعة الاستقلال	43	7	حكومية
11.	الجامعة العربية المفتوحة	مجمدة جميع برامجها	-	خاصة
12.	جامعة فلسطين الأهلية	50	7	خاصة
13.	جامعة دار الكلمة	24	5	عامة
14.	جامعة نابلس للتعليم المهني والتقني	2	1	حكومية
15.	جامعة الزيتونة للعلوم والتكنولوجيا	17	4	خاصة

من إعداد الباحثين استناداً لموقع وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي، 2024.



أما عن توزيع مواقع الجامعات المنتشرة في مدن المحافظات الشمالية (الضفة الغربية) فإن الجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

التوزيع الجغرافي للجامعات في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية).

المدينة	الجامعات			فرع أو موقع تعليمي للجامعة			المجموع
	حكومية	عامة	خاصة	حكومية	عامة	خاصة	
جنين	-	-	-	-	1	-	2
طوباس	-	-	-	-	1	-	1
نابلس	1	1	-	-	1	-	3
طولكرم	1	-	-	-	2	-	3
قلقيلية	-	-	-	-	1	-	1
سلفيت	-	-	1	-	1	-	2
رام الله والبيرة	-	2	1 مجمد	1	1 مرخص 2 غير مرخص	1	7
القدس	-	1	-	-	2	-	3
أريحا	1	-	-	-	1	-	2
بيت لحم	-	2	1	-	1	-	4
الخليل	-	2	-	1	4	-	7
المجموع	3	8	3	2	18	1	35

من إعداد الباحثين، استناداً إلى بيانات (وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي، 2024؛ هيئة الاعتماد والجودة والنوعية، 2024).

كما هو مبين في الجدول (3)، فإنه يوجد في مدينة جنين جامعة واحدة خاصة، (الجامعة العربية الأمريكية)، ويوجد أيضاً - حسب نظام التعليم الحكومي المفتوح - مركز تعليمي واحد هو جامعة عامة (جامعة القدس المفتوحة)، أما مدينة طوباس ومدينة قلقيلية، يوجد لكل منها مركز تعليمي مفتوح فقط (جامعة القدس المفتوحة)، وفي مدينة طولكرم جامعة حكومية واحدة (جامعة



فلسطين التقنية "خضوري"، وموقع تعليمي مفتوح (جامعة القدس المفتوحة)، وموقع تعليمي لجامعة عامة (كلية الزراعة والطب البيطري-جامعة النجاح الوطنية)، وفي مدينة نابلس يوجد جامعة عامة واحدة (جامعة النجاح الوطنية)، وجامعة حكومية (جامعة نابلس للتعليم المهني والتقني)، ومركز تعليمي مفتوح (جامعة القدس المفتوحة). وفي مدينة سلفيت جامعة خاصة واحدة، (جامعة الزيتونة)، ومركز تعليمي مفتوح (القدس المفتوحة)، وفي مدينة رام الله والبيرة يوجد جامعتان عامة (جامعة بيرزيت)، و جامعة القدس المفتوحة باعتبارها مركزاً رئيساً لكافة فروعها في فلسطين، كما يوجد في البيرة جامعة خاصة (الجامعة العربية المفتوحة-مجمدة)، وفي بيرزيت فرع لجامعة مركز تعليمي خاص (العربية الأمريكية)، وموقع تعليمي عام (جامعة القدس) وفي حي روابي فرع لجامعة مركز تعليمي عام (النجاح الوطنية-روابي) ويُعد غير مرخص وفقاً للوزارة التعليم العالي، وموقع تعليمي حكومي (جامعة فلسطين التقنية "خضوري")، وفي مدينة القدس يوجد جامعة عامة (جامعة القدس)، ومركز تعليمي حكومي مفتوح (القدس المفتوحة)، ومركز تعليمي لجامعة عامة (كلية التمريض القبية-جامعة بيت لحم)، وفي مدينة أريحا يوجد مركز تعليمي لجامعة عامة (كلية التمريض القبية-جامعة بيت لحم)، وفي مدينة أريحا يوجد جامعة حكومية واحدة (جامعة الاستقلال)، ومركز تعليمي مفتوح (القدس المفتوحة).

وفي هذا السياق يشير الباحثان - بناء على النتائج - أن الجامعات العامة هي الغالبية العظمى من جسم مؤسسات التعليم العالي بنسبة 75% أي (26) فرع جامعة عام من أصل (35) فرعاً موزعاً في المحافظات الشمالية هو للجامعات العامة التي لا تعود إدارتها أو تمويلها للحكومة أو القطاع الخاص، وهذه الجامعات رغم أنها بدأت من منطلقات غير ربحية، فإنها اليوم باتت ذات أقساط عالية لتغطي الأزمات المالية لديها وهو ما عرضه (جمعة، 2020؛ المصري، 2017؛ أبو الرب، 2021) بأن هذه المؤسسات العامة باتت تبحث عن حلول لمصادر المالية في رفع أقساط مضاعفة على كاهل الشباب الفلسطيني، فإذا كان الجسم الأكبر لمؤسسات التعليم العالي هي عامة، وبحسب (مطر وآخرون، 2021) تعاني من أزمات عصبية مالياً تعتمد على حلها في أقساط الطلبة ولا يوجد جهة رسمية تشرف على تمويلها، إذن فتكلفة التعليم العالي الفلسطيني مرتفعة جداً، ويشير الاستقراء الكمي من الجداول المعدّة إلى ضعف دور المؤسسات الحكومية الجامعية التي لا تتجاوز 15% من عدد الجامعات، التي قد تتيح لتوفير تعليم ميسور التكلفة، وهو ما تعمل به العديد من الجامعات



العالمية، لتوفير تعليم للجميع، وهو ما أشارت إليه دراسة (Ogunode, ThankGod, & Ayoko, 2023)، وهذه المؤسسات الحكومية تضمن فرصاً متكافئة للطلاب ذوي الدخل المحدود. بالإضافة إلى أن توزع الجامعات وفروعها يتركز مدينة رام الله والبيرة والخليل وشُح مؤسسات التعليم العالي في مدن أخرى مثل قلقيلية وطوباس، ما يشير إلى فجوة في العدالة المكانية، تعكس التوزع المكاني العشوائي للجامعات، وذلك يعود إلى غياب التخطيط الاستراتيجي، إذ تعمل الدول في خططها التنموية على توزيع الجامعات في مناطق مختلفة لإحداث تنمية شاملة (Chatterton & Goddard, 2000).

جدول (4)

توزع الدرجات العلمية في الجامعات الفلسطينية:

الجامعة	دبلوم	دبلوم متوسط	دبلوم عال	دبلوم مهني	بكالوريوس	تخصص فرعي	ماجستير	دكتوراه	الدرجات العلمية
جامعة الخليل	1	16	0	11	67	0	22	2	119
جامعة بيرزيت	2	4	3	15	69	7	48	3	151
جامعة بيت لحم	6	4	4	10	29	12	9	0	74
جامعة النجاح الوطنية	1	0	1	0	87	6	78	9	182
جامعة القدس	0	6	2	3	65	4	51	7	136
جامعة القدس المفتوحة	3	0	0	9	45	3	14	1	75
جامعة بوليتكنك فلسطين	1	51	0	8	45	2	13	1	121
الجامعة العربية الأمريكية	4	0	3	7	45	1	31	12	103
جامعة فلسطين التقنية الخضوري	1	42	0	8	32	0	15	1	99
جامعة الاستقلال	0	6	0	8	13	0	6	0	33
جامعة فلسطين الأهلية	1	13	0	3	20	0	9	0	46
دار الكلمة	0	10	0	2	10	0	2	0	24
المجموع	20	152	13	84	527	35	298	36	1163
النسبة المئوية	1.72%	13.07%	1.12%	7.22%	45.33%	3.01%	25.63%	3.01%	100%

من إعداد وتجميع الباحثين استناداً إلى بيانات هيئة الاعتماد والجودة والنوعية، 2024. يلاحظ من الجدول (4)، التفاوت في توزع الدرجات العلمية، فإن جامعة النجاح الوطنية تحتل المرتبة الأولى بإجمالي (182) درجة علمية، تليها جامعة بيرزيت (151) درجة علمية، مما يشير



إلى تفوقهما في تقديم برامج تعليمية متنوعة مقارنة بباقي الجامعات. ويظهر أن برامج البكالوريوس الأكثر شيوعاً، إذ أن عدد الحاصلين على درجة البكالوريوس هو الأعلى مقارنة ببقية الدرجات في جميع الجامعات، مما يعكس تركيز الجامعات على التعليم الجامعي الأولي كأساس.

ويلاحظ ضعف برامج الدبلوم المهني، بنسبة (1%) فقط مما قد يعكس تراجع اهتمام الجامعات أو الطلبة بهذا النوع من البرامج رغم أهميتها الكبيرة في سوق العمل وهو ما أكدته (Muja, 2021) من كون التخصصات المهنية هي الباب المؤدي بالشباب نحو سوق العمل. وإن سيطرة البكالوريوس الأكاديمي وضعف التخصص المهني قد يكون دليلاً على فجوة في المهارات المطلوبة، ويظهر تفوق بعض الجامعات في برامج الدراسات العليا مثل جامعة النجاح الوطنية التي تمتلك أعلى عدد من برامج الماجستير (78)، بينما تنصدر الجامعة العربية الأمريكية في عدد برامج الدكتوراه (12)، مما يشير إلى وجود استثمارات ملحوظة في برامج الدراسات العليا.

أما الجامعات المفتوحة؛ فإن جامعة القدس المفتوحة؛ هي النموذج الوحيد عليها وتتميز بتركيزها على برامج الدبلوم والبكالوريوس، مع شُح في برامج الدراسات العليا، مما يعكس نموذجها التعليمي. ويظهر التفاوت في الموارد والجذب للجامعات الناشئة مثل: جامعة الاستقلال وجامعة فلسطين الأهلية التي تظهر أرقاماً منخفضة مقارنة بالجامعات الأكبر، ويلاحظ ضعف أعداد الحاصلين على شهادات التخصص الفرعي، مما يشير إلى الحاجة لإعادة النظر في تقديم برامج تخصصية حديثة تتماشى مع سوق العمل.

التخصصات الجامعية

جدول (5)

توزع الطلبة وفق التخصصات المطروحة في الجامعات الفلسطينية:

الرقم	نوعية البرامج	جامعات تقليدية	كليات جامعية	كليات مجتمع	التعليم المفتوح	المجموع	النسبة المئوية
1.	التربية والتعليم	16566	1237	628	10076	28507	12.6%
2.	العلوم الإنسانية	15807	1541	765	5092	23205	10.3%
3.	العلوم الاجتماعية والصحافة والإعلام	8878	360	44	1918	11200	5%
4.	الأعمال والإدارة والقانون	32704	3198	3617	16499	56018	24.8%
5.	العلوم الطبيعية	5423	0	0	1864	7287	3.2%

الرقم	نوعية البرامج	جامعات تقليدية	كليات جامعية	كليات مجتمع	التعليم المفتوح	المجموع	النسبة المنوية
والرياضيات والإحصاء							
6.	تكنولوجيا الاتصالات	13470	2735	2234	3173	21612	9.6%
والمعلومات							
7.	الهندسة والتصنيع والبناء	17760	1177	2044	84	21065	9.3%
8.	الزراعة والحراجة ومصائد الأسماك والبيطرة	1385	57	0	187	1629	0.7%
9.	الصحة والرفاه	41396	5016	2151	3110	51673	22.9%
10.	الخدمات	1433	219	411	0	2063	0.9%
11.	مجالات أخرى	238	0	0	1478	1716	0.7%
المجموع		155060	15540	11894	43381	225975	100%

من إعداد الباحثين استناداً للكتاب الإحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، 2022.

إن الجدول (5) يعكس توزيعاً تقليدياً يغلب عليه التخصصات الكلاسيكية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، ويلاحظ التخصصات التقليدية مثل تخصص التربية والتعليم الذي يحتل النصيب الأكبر بنسبة (12.6%) من إجمالي الطلاب. وهو ما يعكس التركيز التقليدي على إعداد كوادر تعليمية، ولكن وفقاً للتوجهات العالمية، يمكن دمج مساقات مبتكرة مثل التعليم الرقمي أو التعلم المدمج لرفع تنافسية هذا التخصص، كما أشارت دراسة (Makarova et al., 2019)، بالإضافة لتخصصات العلوم الإنسانية التي تمثل 10.3% وهو ما يفرض إعادة صياغة هذه البرامج لتشمل تخصصات فرعية كاللغويات الحاسوبية أو دراسات الجندر لتواكب الطلب العالمي، إذ إن الطلب على تخصصات العلوم الإنسانية أمام التقدم التقني ومتطلبات سوق العمل؛ أخذ في الانخفاض، وهو ما يحتاج لدراسة مدى الحاجة إليها عند فتح برامجها (Atkinson & Flanagan, 2024)، بالإضافة إلى أن هناك تخصصات ناشئة سيكون عليها طلب متزايد، مثل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بنسبة (9.6%) وهذا التخصص يُعد مواكباً للاتجاهات العالمية في الثورة الرقمية، ويرى الباحثان أنه يمكن تعزيز هذا المجال بإضافة مساقات في الذكاء الاصطناعي والأمن السيبراني لتلبية احتياجات سوق العمل المستقبلي، أما الهندسة والتصنيع والبناء بنسبة (9.3%) على الرغم من أهمية هذا القطاع، فإن تعزيز المشاريع التطبيقية والربط مع الصناعات المحلية والعالمية يمكن أن يزيد من تأثيره.



ويشير الجدول إلى تخصصات ذات قيمة مجتمعية عالية مثل الصحة والرفاه بنسبة (22.9%) مما يعكس الاهتمام الكبير بالقطاع الصحي، وهو مشابه لتوجهات الجامعات العالمية التي تسعى لتعزيز هذا المجال نظراً لأهميته بعد جائحة كورونا. ويرى الباحثان أنّ التركيز على التخصصات الدقيقة مثل: الصحة العامة، والطب الوقائي قد يعزز هذا المجال، وهو ما أكدت عليه دراسة (Lindmark et al., 2019) من أن التحولات الظرفية في العمل الاجتماعي والعلاجي؛ جعلت من التخصصات الصحية تهيمن على التخصصات المطلوبة، أما التعليم المفتوح والمجتمعي؛ فيلاحظ ضعف نسب التسجيل مقارنة بالجامعات التقليدية، وقد يعزى ذلك لوجود جامعة واحدة وهي جامعة القدس المفتوحة.

بالإضافة إلى أن عمل الكليات المجتمعية تظهر في نسب قليلة مقارنة بالجامعات التقليدية، مما يبرز الحاجة لإعادة تفعيل دور الكليات المجتمعية كحاضنة للتخصصات العملية والمهنية، كما طالبت دراسة (السلي وصالح، 2020)، بإعادة النظر في البرامج القائمة في كليات المجتمع واستبدالها ببرامج تلبي احتياجات سوق العمل، لزيادة الطلب، وأظهرت الجداول ندرة تخصصات رغم أهميتها مثل: الزراعة والصيدلة والطب البيطري في نسبة لا تتجاوز (0.7%) مما يبرز الحاجة إلى دعم هذه التخصصات عبر شراكات مع مؤسسات محلية ودولية لتطوير الأبحاث والابتكار في هذا المجال، وفي المجالات الأخرى: رغم صغر النسبة، إلا أن الجامعات العالمية تدعم التخصصات الناشئة مثل علوم البيئة، الطاقة المستدامة، وغيرها من التخصصات غير المطروحة في مؤسسات التعليم الفلسطينية.

2.1.2: الكليات الجامعية

وهي المؤسسات التي تقدم برامج تعليمية أكاديمية أو مهنية تنتهي بمنح درجة البكالوريوس أو الدرجة الجامعية الأولى. بالإضافة إلى أن الكلية الجامعية تقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح شهادة الدبلوم وفق أنظمة الدبلوم. (هيئة الاعتماد والجودة والنوعية، 2024)

وقد قام الباحثان بحصر الكليات الجامعية في الضفة الغربية، إذ بلغ عددها (17) كلية جامعية، حيث تعمل في الضفة الغربية (11) كلية جامعية وتمنح ما لا يقل عن (39) برنامجاً في البكالوريوس و(46) في الدبلوم المتوسط و(4) دبلوم مهني متخصص، في الضفة الغربية، وذلك على النحو الآتي:

جدول (6):

الكليات الجامعية والجهة التي تشرف عليها في الضفة الغربية:

الرقم	الكلية الجامعية	المدينة	الجهة التي تشرف عليها
1.	المعهد الأكاديمي لبطركية اللاتين	بيت لحم	عامة
2.	الكلية العصرية الجامعية	رام الله	خاصة
3.	كلية الروضة الجامعية	نابلس	خاصة
4.	الكلية الجامعية للعلوم التربوية	رام الله	وكالة الغوث الدولية
5.	كلية الأمة الجامعية	القدس	حكومية
6.	كلية بيت لحم للكتاب المقدس	بيت لحم	خاصة
7.	كلية المقاصد الجامعية	القدس	عامة
8.	كلية وجدي نهاد أبو غربية	القدس	خاصة
9.	كلية العلوم الإسلامية	الخليل	حكومية
10.	كلية الطب الحكومية	الخليل	حكومية
11.	كلية العلوم والدراسات الإسلامية	قلقيلية	حكومية

بيانات الجدول (6) من إعداد الباحثين، استناداً إلى بيانات (وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي، 2024؛ هيئة الاعتماد والجودة والنوعية، 2024).

جدول (7)

يوضح التوزيع الجغرافي للكليات الجامعية في الضفة الغربية وفق المدن الفلسطينية:

المدينة	الجهة التي تشرف عليها				المجموع
	حكومي	عامة	خاصة	وكالة غوث	
جنين	-	-	-	-	0
طوباس	-	-	-	-	0
نابلس	-	-	1	-	1
طولكرم	-	-	-	-	0
قلقيلية	1	-	-	-	1
سلفيت	-	-	-	-	0
رام الله والبيرة	-	-	-	1	1
القدس	1	1	1	-	3
أريحا	-	-	-	-	0
بيت لحم	-	1	1	-	2
الخليل	2	-	-	-	2
المجموع	4	2	4	1	11



من إعداد الباحثين، استناداً إلى بيانات (وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي، 2024؛ هيئة الاعتماد والجودة والنوعية، 2024).

كما هو مبين في الجدول (7)، فإنه لا يوجد في مدينة جنين وطوباس وسلفيت وأريحا وطولكرم أي كلية جامعية، ويوجد كلية جامعية واحدة خاصة في مدينة نابلس (كلية الروضة الجامعية)، وكلية جامعية حكومية في مدينة قلقيلية، ويوجد كلبتان جامعتان في كل من مدينة رام الله والبيرة (الكلية العصرية الجامعية التابعة لوكالة الغوث، الكلية الجامعية للعلوم التربوية الخاصة)، وفي مدينة بيت لحم (المعهد الإكليريكي لبطريركية اللاتين، وكلية بيت لحم للكتاب المقدس الخاصة)، وفي مدينة الخليل (كلية العلوم الإسلامية الحكومية، وكلية الطب الحكومية)، وفي مدينة القدس يوجد ثلاث كليات جامعية (كلية الأمة وكلية المقاصد الحكوميتين، كلية وجدي نهاد أبو غربية الجامعية الخاصة).

وعليه يشير الباحثان لضعف دور الكليات الجامعية في فلسطين قاطبة، ولعدم وجود عدالة في التوزيع المكاني لمؤسسات التعليم لمرحلة ما بعد المرحلة الثانوية للكليات الجامعية في المدن الفلسطينية، إذ تنعدم الكليات الجامعية في مدن رئيسة كبرى ومهمة وذات تعداد سكاني كبير.

2.1.3: الكليات المتوسطة (كليات المجتمع)

وهي المؤسسات التي تقدم برامج تعليمية أكاديمية أو مهنية أو تقنية لا تقل مدة الدراسة فيها عن سنة دراسية واحدة تنتهي بمنح شهادة الدبلوم الأكاديمي أو المهني أو التقني وفق أنظمة الدبلوم، وبناءً على بيانات الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية، قام الباحثان بحصر كليات المجتمع في فلسطين، إذ بلغ عددها (17) كلية مجتمع، توجد في الضفة الغربية (11) كلية جامعية منها، تمنح ما لا يقل عن (107) برامج دبلوم متوسط (3) برامج دبلوم مهني متخصص. والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

أسماء الكليات المتوسطة حسب التوزيع المكاني والجهة التي تشرف عليها:

الرقم	الكلية المجتمعية	المدينة	الجهة التي تشرف عليها
1.	كلية المجتمع الإبراهيمية	القدس	خاصة
2.	كلية صحة المجتمع	رام الله	عامة
3.	كلية مجتمع المرأة برام الله	رام الله	وكالة الغوث الدولية
4.	كلية مجتمع النجاح	نابلس	عامة
5.	كلية الخليل للتمريض	الخليل	خاصة

الرقم	الكلية المجتمعية	المدينة	الجهة التي تشرف عليها
6.	كلية إنعاش الأسرة	رام الله	عامة
7.	كلية الحاجة عندليب العمدة للتمريض	نابلس	عامة
8.	كلية التمريض - مستشفى الكاريتاس	بيت لحم	عامة
9.	كلية مجتمع طالبنا قومي	بيت لحم	خاصة
10.	كلية هشام حجاوي للتكنولوجيا	نابلس	عامة
11.	الكلية الذكية لتعليم الحديث	الخليل	خاصة

بيانات الجدول (8) من إعداد وتجميع الباحثين، استناداً إلى بيانات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية 2024.

جدول (9):

التوزيع الجغرافي لكليات المجتمع في الضفة الغربية وفق الجهة التي تشرف عليها:

المدينة	الجهة التي تشرف عليها				المجموع
	حكومية	عامة	خاصة	وكالة الغوث الدولية	
جنين	-	-	-	-	0
طوباس	-	-	-	-	0
نابلس	-	3	-	-	3
طولكرم	-	-	-	-	0
قلقيلية	-	-	-	-	0
سلفيت	-	-	-	-	0
رام الله والبيرة	-	2	-	1	3
القدس	-	-	1	-	1
أريحا	-	-	-	-	0
بيت لحم	-	1	1	-	2
الخليل	-	-	2	-	2
المجموع	0	6	4	1	11

من إعداد الباحثين، استناداً إلى بيانات (وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي، 2024؛ هيئة الاعتماد والجودة والنوعية، 2024).

كما هو مبين في الجدول (9)، فإنه يوجد (6) كليات مجتمع عامة و(4) خاصة وواحدة تابعة لوكالة الغوث الدولية. إما بالنسبة لتوزيع الكليات في المدن؛ فإنه لا يوجد كلية مجتمع في كل من



مدينة جنين وطوباس وقلقيلية وسلفيت وأريحا وطولكرم، وأما في مدينة نابلس فيوجد (3) كليات مجتمع عامة (كلية مجتمع النجاح، كلية الحاجة عندليب العمدة للتمريض، كلية هشام حجاوي التكنولوجية)، وفي مدينة رام الله والبيرة يوجد كلياتان عامة (كلية صحة المجتمع، كلية إنعاش الأسرة)، وكلية تابعة لوكالة الغوث الدولية (كلية مجتمع المرأة).

وفي مدينة القدس يوجد كلية جامعية واحدة خاصة (كلية المجتمع الإبراهيمية)، ويوجد كلياتان في كل من مدينة بيت لحم (كلية التمريض - مستشفى الكاريتاس) وهي عامة، و (كلية مجتمع طالبنا - بيت جالا) وهي خاصة، أما في الخليل فيوجد (كلية الخليل للتمريض، الكلية الذكية للتعليم الحديث) وهما تابعتان لجهات خاصة.

3. واقع البرامج المطروحة في درجة الدكتوراه في مؤسسات التعليم العالي:

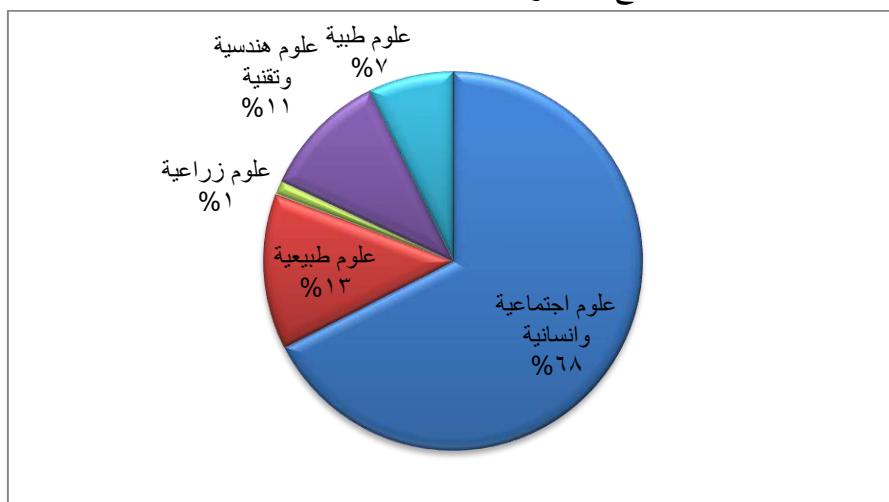
يوجد في فلسطين (20) جامعة خاصة وعامة وحكومية، (11) جامعة منها تقدم برامج دكتوراه، وعند رجوع الباحثين للبرامج المرخصة والمعتمدة من الهيئة الوطنية للجودة والنوعية؛ وجدا أن عدد البرامج (36) برنامجاً، ولكن عند الرجوع للصفحات الرسمية للجامعات كانت البرامج بواقع (82) برنامج دكتوراه مطروحاً للدراسة، وقد اعتمد الباحثان في تصنيفهم للبرامج المطروحة في الصفحات الرسمية للجامعات الفلسطينية. ويأتي ترتيب جامعات الوطن تنازلياً لعدد برامج الدكتوراه: الجامعة العربية الأمريكية (23)، جامعة النجاح (17)، الجامعة الإسلامية (14)، جامعة الأزهر (7)، جامعة القدس (7)، جامعة بيرزيت (4)، جامعة الخليل (3)، جامعة القدس المفتوحة (3)، جامعة الأقصى (2)، جامعة بوليتكنك فلسطين (1)، جامعة فلسطين التقنية الخضوري (1)، فضلاً عن أن عدد من هذه البرامج يتم تجميدها في فصول دراسية، و يوجد (4) برامج دكتوراه هي شراكة مع جامعات فلسطينية محلية، و (4) برامج دكتوراه بشراكة بين جامعات فلسطينية وجامعات دولية، أما من حيث مسميات البرامج وفق التخصص:

- (56) برنامجاً في العلوم الاجتماعية والإنسانية، وهي كالاتي: (20) في العلوم التربوية، (18) في العلوم الاجتماعية والآداب، (7) في الشريعة الإسلامية، (11) علم الاقتصاد.
- (11) برنامجاً في العلوم الطبيعية، وهي كالاتي: (4) رياضيات، (2) كيمياء، (3) فيزياء، (2) بيولوجيا.

- (6) برامج في العلوم الصحية والطبية، اقتصر على دكتوراه في الصحة العامة في 4 جامعات، وبرنامج دكتوراه واحد في الطب العام، وبرنامج دكتوراه في الكيمياء الصيدلانية.



- (9) برامج في العلوم التقنية والهندسية، منها (دكتوراه هندسة تكنولوجيا المعلومات) مشترك بين ثلاث جامعات، وبرنامج واحد في العلوم الزراعية. والرسم البياني الآتي، يوضح مجالات التخصصات لبرامج الدكتوراه:



شكل (2): توزيع برامج الدكتوراه في جامعات فلسطين وفق العلوم التخصصية.

وبعد أن راجع الباحثان برامج الدكتوراه في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، أمكن تشخيص واقعها على النحو الآتي:

1. يلاحظ أن تركيز برامج الدكتوراه في فلسطين (حوالي 68% من الإجمالي) في العلوم الاجتماعية والإنسانية، بينما تمثل العلوم الطبيعية، الصحية، والهندسية نسبة أقل بكثير، وهو ما يشير إلى نقص في تطوير تخصصات ذات صلة بالتكنولوجيا، الهندسة، والعلوم الطبية الحيوية التي تحظى بأهمية كبيرة على الصعيد الدولي.
2. تجميد الجامعات الفلسطينية لبرامج الدكتوراه بكثرة، وذلك يشير على وجود تحديات ونقص في كوادرات التدريس المؤهلة وقلة الإقبال، وهو ما يبرز أهمية مراجعة احتياجات السوق وأولويات البحث العلمي قبل طرح البرامج.
3. غياب التنوع في العلوم التقنية والطبية التخصصية، مما يعكس ضعف الاستثمار في البحث العلمي في المجالات التكنولوجية المتقدمة، وهو ما يؤثر على القدرة التنافسية الأكاديمية والاقتصادية..



إذ نرى في الجامعات العالمية توازناً أكبر بين التخصصات الإنسانية، التقنية والطبيعية، مثل المعمول في جامعة MIT أو Oxford، التي تقدم برامج دكتوراه متطورة في مجالات الهندسة والذكاء الاصطناعي والطب الحيوي، حتى تصبح هذه الجامعات مراكز جذب وتزيد من تبادل المعرفة.

وتقوم الجامعات الكبرى بالتركيز على العلوم التطبيقية التخصصية المرتبطة بالابتكار، والطاقة النظيفة والطب الجيني، وهذا غير متوفر في برامج الدكتوراه في مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني، إذ أن برامج الدكتوراه التطبيقية هي ما تصنع اقتصاداً معرفياً قوياً.

4. قلة الشراكات البحثية الدولية، بنسبة (4.8%)، إذ غالباً ما تقوم الجامعات العالمية في تبني شراكات استراتيجية واسعة مع جامعات ومؤسسات بحثية دولية، لإثراء البحث العلمي وتبادل المعرفة.

3.2 ملاءمة التخصصات مع سوق العمل الفلسطيني:

العديد من الدراسات والأبحاث تطرقت لأبعاد احتياج سوق العمل وملاءمة الأبعاد مع مخرجات التعليم العالي، ومنها دراسة (بلعاج، 2018؛ مسهلي 2022؛ عبد القادر، 2021)، وعلى صعيد فلسطيني بات مصطلح (احتياجات سوق العمل)، أمام ضبابية المشهد إزاء التوسع الأفقي لبرامج الدكتوراه في فلسطين، وهو يخبو خلف فجوة بين ما هو قائم وما هو مطلوب (العرض والطلب)، ولتشخيص المشهد الضبابي لمدى ملاءمة البرامج المطروحة وسوق العمل، علينا أولاً النظر بوجود برامج مكررة في العلوم الإنسانية والاجتماعية (النظرية) مما يترتب عليه تشبع في سوق العمل، ويترتب عليه البطالة، وشدة المنافسة بين خريجي هذه البرامج على سبيل المثال برنامج (الإدارة والقيادة التربوية) يتكرر في 6 جامعات فلسطينية، أليس بعد أعوام سيثقل على السوق في مخرجات لا حاجة لها؟، ثانياً: إنّ عدم التخطيط للاحتياجات الحقيقية بدراسات مسحية للتخصصات التطبيقية منها الطبية والتقنية، مفاده أن البرامج لا تلبي الحاجة الماسة لها ويوجد فجوة بين المطلوب والمعمول به من برامج.

وقد أشارت دراسة صبرة وعيد، (2018) إلى أن سياسات التربية والتعليم العالي لتلبية احتياجات سوق العمل الفلسطيني جاء بدرجة ضعيفة. وعليه يتبين أن هناك قصوراً في السياسات التي تضعها وزارة التعليم العالي لبرامج التعليم العالي مع سوق العمل (عيدة، 2019).



أيضاً يوجد ندرة في الكثير من برامج الدكتوراه التي يحتاجها سوق العمل الفلسطيني، على سبيل المثال تقدّم الجامعة الأردنية (6) برامج دكتوراه متخصصة في علم الزراعة، وفي الجامعات الفلسطينية قاطبة لا يوجد إلا برنامج واحد في العلوم الزراعية، ثم إنّ السوق الفلسطيني كغيره يحتاج إلى التناغم بين برامج الدراسات العليا والتنمية المستدامة، فإن الطفرة الرقمية والتقنية التي يشهدها العصر تفرض نفسها عليه.

النتائج

- تشكل المؤسسات التعليمية العامة غير التابعة للحكومة إدارياً ومالياً، أو القطاع الخاص نسبة 70% من جسم مؤسسات التعليم العالي.
- ارتفاع تكلفة التعليم العالي في فلسطين، وقلة امتلاك الدولة لمؤسسات تعليمية حكومية.
- تنتشر مؤسسات التعليم العالي بشكل عشوائي جغرافياً دون وجود تخطيط مكاني لتأسيسها.
- حرمان كثير من المدن الفلسطينية من (الكليات الجامعية، والكليات المجتمعية).
- افتقار مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني للتخصصات المهنية المرتبطة في سوق العمل.
- اعتماد مؤسسات التعليم العالي على برامج العلوم الإنسانية والتربوية، وقد بلغت نسبة برامج الدكتوراه (68%) في العلوم الإنسانية، وقلة وندرة التخصصات التقنية والتطبيقية.
- تكرار البرامج ذاتها في مؤسسات التعليم العالي، وافتقارها للتخصصية التي تتماشى مع العولمة.

التوصيات:

- عمل دراسات مسحية حقيقة تدرس الواقع واحتياج سوق العمل الفلسطيني، تبني عليها البرامج المطروحة في مؤسسات التعليم العالي.
- فرض تجميد القبول في التخصصات التي لا يحتاجها سوق العمل الفلسطيني، والتوسع في التخصصات النوعية المطلوبة، وتحديث البيانات لاحتياج السوق عند ترخيص البرامج.
- التعديل في تخصصات الجامعات لتجنب تكرار التخصص في أكثر من جامعة.
- اتباع قوانين المخطط الوطني المكاني لتوزيع مؤسسات التعليم العالي.



قائمة المراجع العربية والإنجليزية

أولاً: المراجع في اللغة العربية

- أبو الحاج، عزمي مصطفى. (2017). دور إعادة الهندسة في تطوير الأداء في التعليم العالي في فلسطين. مجلة كلية التربية (أسيوط). 33(7)، 205-238.
- أبو الرب، أحمد علي. (2021). واقع مصادر التمويل للمنشآت الرياضية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، مجلة جامعة المنصورة-كلية التربية الرياضية، (41)، 19-29.
- أبو حشيش، بسام. (2021). دور الجامعات ومسؤوليتها وتعاونها مع المجتمع المدني، مشروع سياسات منظمات المجتمع الأعلى الفلسطيني. مؤسسة فريدريش ايبيرت الألمانية، 1-14.
- برهوم، أحمد حمدان. (2014). سياسات التعليم العالي الفلسطيني في مواجهة تحديات الاحتلال الإسرائيلي. مجلة كلية التربية، (55)، 534-556.
- البغدادي، رشا. (2024). دور البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية لتحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. مجلة كلية التربية، 40(5)، 231-248.
- جامعة الأزهر. (2024). عمادة الدراسات العليا البرامج. من www.alazhar.edu.ps
- الجامعة الإسلامية. (2024). قسم الدراسات العليا. درجة الدكتوراه. من www.iugaza.edu.ps
- جامعة الأقصى. (2024). عمادة الدراسات العليا - برامج الدراسات العليا. من www.alaqa.edu.ps
- جامعة الخليل. (2024). قسم الدراسات العليا. - برامج الدراسات العليا. من <https://www.hebron.edu>
- الجامعة العربية الأمريكية. (2024). قسم القبول والتسجيل. التخصصات والمتطلبات العامة - القبول لبرامج الدكتوراه. من www.aaup.edu
- جامعة القدس المفتوحة. (2024). الدراسات العليا والبحث العلمي. عمادة البحث العلمي. من www.qou.edu
- جامعة القدس. (2024). قسم عمادة القبول والتسجيل-الكليات والبرامج. من www.alquds.edu
- جامعة النجاح الوطنية. (2024). قسم الدراسات العليا. برامج الدراسات العليا. من www.najah.edu
- جامعة بوليتكنك فلسطين. (2024). عمادة القبول والتسجيل. البرامج. عمادة القبول والتسجيل www.ppu.edu
- جامعة بيرزيت. (2024). قسم القبول والتسجيل. برامج الدكتوراه. من www.birzeit.edu
- جامعة فلسطين التقنية- خضوري. (2024). قسم المكاتب والدوائر والوحدات الإدارية. البرامج الأكاديمية. من www.ptuk.edu.ps
- جبر، انتظار جاسم وحسون، عمر مخيلف. (2016). التباين المكاني للتوزيع الجغرافي للجامعات العراقية (الحكومية والأهلية) وأثره على كفاءة أدائها للعام الدراسي 2013-2014. مجلة كلية التربية، 22(95)، 213-230.



جمعة، السيد علي. (2020). التمويل المستدام للتعليم الجامعي: الآليات والخيارات، *مجلة كلية التربية*، (31)، 57-95.

حرب، سحر ومحمد، زينب عبد النبي أحمد والشناوي، أحمد محمد سيد أحمد والحبيشي، مجدي علي حسين. (2015). التعليم الجامعي الفلسطيني الواقع والسيناريوهات المستقبلية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (169)، 211-173.

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

الخطيب، نايف عبد الرؤوف وأبو زياد، ناثا عمر. (2024). التعليم العالي في فلسطين نشأته وتطوره: دراسة مقارنة قبل وبعد إعلان السلطة الفلسطينية. *مجلة دمار الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، (4)، 6-71.

السلي، لفاي وصالح، محمود. (2020). التحديات التي تواجه كليات المجتمع في ظل وجود كليات التقنية ودور الجامعة في مواجهتها: كلية المجتمع في الأفلاج أنموذجاً. *مجلة الآداب*، (14)، 534-509.

صبرة، محمود محمد وعيد، أيمن الشيخ. (2018). مدى توافر متطلبات التعليم التقني في تلبية احتياجات سوق العمل الفلسطيني: دراسة تطبيقية على كلية فلسطين التقنية- دير البلح، *مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات*، (5)، 264-237.

صعابنة، محمد نظمي. (2018). الإطار التشريعي الناظم لمؤسسات التعليم العالي: دراسة وصفية تحليلية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، (4)، 7-194.

عمرو، ديمة نايف. (2023). مدى ملائمة مخرجات التعليم العالي في كليات تكنولوجيا المعلومات لاحتياجات سوق العمل في القطاع التكنولوجي الفلسطيني في محافظة الخليل [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس، فلسطين.

عيدة، سامي. (2019). مدى مواءمة مخرجات برامج الدراسات العليا في تخصصات العلوم الإدارية والاقتصادية لاحتياجات سوق العمل الفلسطيني: محافظة رام الله والبيرة، *مجلة معهد العلوم الاقتصادية*، (2)، 22-201.

غانم، فتح الله. (2014). دور كليات العلوم الإدارية والاقتصادية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني في الحد من مشكلة البطالة للخريجين: تصور مقترح. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. (33)، 1-388.

الكتاب الاحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية. (2022). وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي. من <https://www.mohe.pna.ps/services/statistics>

المحميد، ناصر إبراهيم. (2024). أثر الاقتصاد الرقمي في تطوير أنظمة التعليم العالي: دراسة مقارنة بين المملكة العربية السعودية وسنغافورة. *مجلة التقدم في البحوث الزراعية*، (4)، 29-722.



- مسيلي، أمة الله. (2022). درجة مواءمة مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل بالجمهورية اليمنية: جامعة حجة نموذجاً، *مجلة كلية التربية*، 38(1)، 248-287.
- المصري، نضال. (2017). إطار مقترح للتمويل الذاتي في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بجودة التعليم الجامعي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 10(32)، 27-54.
- مطر، أسامة عصام وجوابرة، ريم مشهور عبد القادر ورضوان، هيا ياسر وغرابية، ظاهر محمد، وخليف، شيرين وائل. (2023). تحديات البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويره من وجهة نظر طلبة. *المؤسسة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 7(41)، 62-76.
- هيئة الاعتماد والجودة والنوعية. (2024). وزارة التعليم العالي. من <https://aqac.mohe.gov.ps>
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2024). نظام التعليم العالي في فلسطين. من <https://www.mohe.pna.ps/Higher-Education-/Higher-Education-System>
- الوقائع الفلسطينية. (2018). قرار بقانون رقم (6) لسنة 2018 بشأن التعليم العالي، نابلس: ديوان الفتوى والتشريع، العدد 142.

Arabic references

- Abū al-Ḥājj, ‘Azmi Muṣṭafā. (2017). Dawr i ‘ādāt al-Handasah fī taṭwīr al-adā’ fī al-Ta‘līm al-‘Ālī fī Filasṭīn. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah (Asyūṭ)*. 33(7), 205-238.
- Abū alrrb, Aḥmad ‘Alī. (2021). wāqī’ maṣādir al-tamwīl lil-munsha’āt al-riyāḍīyah fī al-jāmi‘āt al-Filasṭīniyah fī al-Ḍiffah al-Gharbiyah, *Majallat Jāmi‘at al-mnṣwrt-Kulliyat al-Tarbiyah al-riyāḍīyah*, (41), 19-29.
- Abū Ḥashīsh, Bassām. (2021). *Dawr al-jāmi‘āt wms’wlythā wt ‘āwnhā ma ‘a al-mujtama’ al-madanī, Mashrū’ Siyāsāt munaẓẓamāt al-mujtama’ al-A‘lá al-Filasṭīnī*. Mu’assasat Frīdrīsh Ībirt al-Almānīyah, 1-14.
- Barhūm, Aḥmad Ḥamdān. (2014). Siyāsāt al-Ta‘līm al-‘Ālī al-Filasṭīnī fī muwājahat taḥaddiyāt al-iḥtilāl al-Isrā’īlī. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, (55), 534-556.
- al-Baghdādī, Rashā. (2024). Dawr al-Baḥṭh al-‘Ilmī fī al-jāmi‘āt al-Filasṭīniyah li-taḥqīq al-tanmiyah al-mustadāmah min wjhat naẓar a‘ḍā’ al-Hay’ah al-tadrīsiyah. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, 40(5), 231-248.
- Jāmi‘at al-Azhar. (2024). ‘Imādat al-Dirāsāt al-‘Ulyā al-barāmij. *Min. www.alazhar.edu. Ps*



- al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah. (2024). Qism al-Dirāsāt al-‘Ulyā. darajat al-duktūrāh. *min www. iugaza. edu.*
Ps
- Jāmi‘at al-Aqṣá. (2024). ‘Imādat al-Dirāsāt al-‘Ulyā-brāmī al-Dirāsāt al-‘Ulyā. Min..www. alaqa. edu. *Ps*
- Jāmi‘at al-Khalīl. (2024). Qism al-Dirāsāt al-‘Ulyā. - Barāmī al-Dirāsāt al-‘Ulyā. Min. *https://www. hebron. Edu*
- al-Jāmi‘ah al-‘Arabīyah al-Amrīkīyah. (2024). Qism al-qubūl wa-al-Tasjīl. al-takhaṣṣuṣāt wa-al-mutaṭallabāt al-‘Āmmah-al-qubūl li-barāmī al-duktūrāh. Min. *www. aaup. Edu*
- Jāmi‘at al-Quds al-Maftūḥah. (2024). al-Dirāsāt al-‘Ulyā wa-al-Baḥṭh al-‘Ilmī. ‘Imādat al-Baḥṭh al-‘Ilmī. Min. *www. qou. Edu*
- Jāmi‘at al-Quds. (2024). Qism ‘Imādat al-qubūl wāltasjīl-ālklyāt wa-al-barāmī. *www. alquds. Edu*
- Jāmi‘at al-Najāḥ al-Waṭānīyah. (2024). Qism al-Dirāsāt al-‘Ulyā. Barāmī al-Dirāsāt al-‘Ulyā. Min. *www. najah. Edu*
- Jāmi‘at al-Bwlytknk Filasṭīn. (2024). ‘Imādat al-qubūl wa-al-Tasjīl. al-barāmī. ‘Imādat al-qubūl wa-al-Tasjīl. *www. ppu. Edu*
- Jāmi‘at Bīrzeit. (2024). Qism al-qubūl wa-al-Tasjīl. Barāmī al-duktūrāh. Min. *www. birzeit. Edu*
- Jāmi‘at Filasṭīn al-tqnayt-Khaḍḍūrī. (2024). Qism al-makātib wa-al-dawā‘ir wa-al-waḥdāt al-Idāriyah. al-barāmī al-Akādīmīyah. Min. *www. ptuk. edu. Ps*
- Jabr, intizār Jāsīm wa Ḥassūn, ‘Umar mkhylyf. (2016). al-tabāyun al-makānī lil-Tawzī‘ al-jughrāfī lil-Jāmi‘āt al-‘Irāqīyah (al-ḥukūmīyah wa-al-ahlīyah) wa-atharuhu ‘alā kafā‘at adā‘ihā lil-‘ām al-dirāsi 2013-2014. *Majallat Kulīyat al-Tarbiyah*, 22(95), 213-230.
- Jum‘ah, al-Sayyid ‘Alī. (2020). al-tamwīl al-mustadām lil-ta‘līm al-Jāmi‘ī : al-ālīyāt wa-al-khiyārāt, *Majallat Kulīyat al-Tarbiyah*, (31), 57-95.
- Ḥarb, Saḥar wa-Muḥammad, Zaynab ‘Abd al-Nabī Aḥmad wa al-Shinnāwī, Aḥmad Muḥammad Sayyid Aḥmad wālhbsy, Majdī ‘Alī Ḥusayn. (2015). al-Ta‘līm al-Jāmi‘ī al-Filasṭīnī al-wāqī‘ wa-al-sīnārūhāt al-mustaqbaliyah. *Majallat al-qirā‘ah wa-al-ma‘rifah*, (169), 173-211.
- al-Ḥasanāt, Khālid Aḥmad. (2022). Tārīkh al-Ta‘līm fī Filasṭīn dirāsah taḥlīliyah. *Majallat Kulīyat al-Tarbiyah Jāmi‘at al-Manṣūrah*. (120), 383-518.



- al-Khaṭīb, Nāyif ‘Abd al-Ra’ūf wa Abū Ziyād, Natāshā ‘Umar. (2024). al-Ta‘līm al-‘Ālī fī Filasṭīn nash’atuhu wa-taṭawwuruh : dirāsah muqāranah qabla wa-ba‘da i‘lān al-Sulṭah al-Filasṭīniyah. *Majallat Dhamār al-Ādāb lil-Dirāsāt al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah*, 6 (4), 40-71.
- al-Sulamī, Lafāy wa Šālih, Maḥmūd. (2020). al-taḥaddiyāt allatī tuwājihu Kulliyāt al-mujtama‘ fī zill wujūd Kulliyāt al-Tiqniyah wa-dawr al-Jāmi‘ah fī muwājahatihā : Kulliyat al-mujtama‘ fī al-Aflāj unmuḍhajan. *Majallat al-Ādāb*, 14, 509-534.
- Alšbrh, Maḥmūd Muḥammad wa ‘Id, Ayman al-Shaykh. (2018). Madā twāfr Mutaṭallabāt al-Ta‘līm al-tiqanī fī talbiyāt iḥtiyājāt Sūq al-‘amal al-Filasṭīnī : dirāsah taṭbīqīyah ‘alā Kulliyat Filasṭīn altqnyat-Dayr al-Balah, *Majallat Kulliyat Filasṭīn al-Tiqniyah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt*, 5, 237-264.
- Š‘abnh, Muḥammad Nazmī. (2018). al-iṭār al-tashrī‘ī al-Nāzim li-mu‘assasāt al-Ta‘līm al-‘Ālī : dirāsah waṣfiyah taḥlīliyah. *Majallat Jāmi‘at Filasṭīn lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt*, 7(4), 165-194.
- ‘Amr, Dīmah Nāyif. (2023). *Madā mulā‘imah mukhrajāt al-Ta‘līm al-‘Ālī fī Kulliyāt Tiknūlūjiyā al-ma‘lūmāt lāḥtyājāt Sūq al-‘amal fī al-qīṭā‘ al-tiknūlūjī al-Filasṭīnī fī Muḥāfazat al-Khalīl* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Jāmi‘at al-Quds, Filasṭīn].
- ‘Idih, Sāmī. (2019). Madā muwā‘amah mukhrajāt Barāmij al-Dirāsāt al-‘Ulyā fī tkhṣṣāt al-‘Ulūm al-Idāriyah wa-al-iqtisādīyah lāḥtyājāt Sūq al-‘amal al-Filasṭīnī : Muḥāfazat Rām Allāh wa-al-Biyarah, *Majallat Ma‘had al-‘Ulūm al-iqtisādīyah*, 22(2), 167-201.
- Ghānim, Fath Allāh. (2014). Dawr Kulliyāt al-‘Ulūm al-Idāriyah wa-al-iqtisādīyah fī Mu‘assasāt al-Ta‘līm al-‘Ālī al-Filasṭīnī fī al-ḥadd min Mushkilat al-Baṭālāh lil-kharrījīn : Taṣawwur muqtaraḥ. *Majallat Jāmi‘at al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt*. 1(33), 355-388.
- al-Kitāb alāḥṣā’y al-Sanawī li-mu‘assasāt Ta‘līm al-‘Ālī al-Filasṭīniyah (2022). Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta‘līm al-‘Ālī wa-al-Baḥth al-‘Ilmī. Min. <https://www.mohe.pna.ps/services/statistics>
- al-Maḥmūd, Nāṣir Ibrāhīm. (2024). Athar al-iqtisād al-raqmī fī taṭwīr anzīmat al-Ta‘līm al-‘Ālī : dirāsah muqāranah bayna al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah wsnghāfwrh. *Majallat al-Taqaddum fī al-Buḥūth al-zirā‘iyah*, 29(4), 710-722.
- Mshly, ummah Allāh. (2022). darajat muwā‘amah mukhrajāt al-Ta‘līm al-‘Ālī wa-iḥtiyājāt Sūq al-‘amal bi-al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah : Jāmi‘at ḥujjat namūdhajan, *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, 38(1), 248-287.



- al-Miṣrī, Niḍāl. (2017). iṭār muqṭaraḥ lil-tamwīl al-dhātī fī al-jāmi‘āt al-Filasṭīniyah wa-‘alāqatuhu bjwdh al-Ta‘līm al-Jāmi‘ī. *al-Majallah al-‘Arabīyah li-Ḍamān Jawdah al-Ta‘līm al-Jāmi‘ī*, 10 (32), 27-54.
- Maṭar, Usāmah ‘Iṣām wa Jawābirah, Rīm Mashhūr ‘Abd-al-Qādir wa Raḍwān, Hayā Yāsir wa ghrābh, Zāhir Muḥammad, wa Khulayyif, Shīrīn Wā’il. (2023). taḥaddiyāt al-Baḥṭh al-‘Ilmī fī al-jāmi‘āt al-Filasṭīniyah wa-subul taṭwīriḥ min wijhat naẓar ṭalabat. *al-Mu‘assasah al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm wa-nashr al-Abḥāth*, 7(41), 62-76.
- Hay‘at al-‘Iṭimād wa-al-jawdah wālnw‘yh. (2024). Wizārat al-Ta‘līm al-‘Ālī. Min. <https://aqac.mohe.gov.ps>
- Wizārat al-Ta‘līm al-‘Ālī wa-al-Baḥṭh al-‘Ilmī. (2024). Niẓām al-Ta‘līm al-‘Ālī fī Filasṭīn. Min. <https://www.mohe.pna.ps/Higher-Education-/Higher-Education-System>
- al-Waqā‘ī al-Filasṭīniyah. (2018). qarār bi-Qānūn raqm (6) li-sanat 2018 bi-sha’n al-Ta‘līm al-‘Ālī, Nābulus : *Dīwān al-Fatwā wa-al-tashrī‘*, al-‘adad 142.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

- Atkinson, P., & Flanagan, T. (2024). Humanities on demand and the demands on the humanities: Between technological and lived time. *Study Philos Educ*, (43), 143–160.
- Chatterton, P., & Goddard, J. (2000). The response of higher education institutions to regional needs. *European Journal of Education*, 35(4), 475–496.
- Cojocariu, V. M., Danu, M. C., Nechita, E., Cîrțiță-Buzoianu, C., & Mareș, G. (2024). The voice of employers – their suggestions for optimizing the relationship between the university and the labor market. *Studies and Scientific Researches. Economics Edition*, (40), 18-27.
- Lindmark, U., Bülow, P. H., Mårtensson, J., Rönning, H., & A.D.U.L.T. Research Group. (2019). The use of the concept of transition in different disciplines within health and social welfare: An integrative literature review. *Nursing Open*, 6(3), 664–675.
- Makarova, E. A., Makarova, E. L., & Korsakova, T. V. (2019). The role of globalization and integration in interdisciplinary research, culture and education development. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 111–127.
- Muja, A. (2021). *From school to work: The role of the vocational specific city of education in young people's labor market integration* [Doctoral dissertation]., Radboud University NijmegenRadboud Repository.



Ogunode, N. J., ThankGod, P., & Ayoko, V. O. (2023). Public university education in North-West geo-political zone of Nigeria: Problems and way forward. *European Journal of Innovation in Nonformal Education*, 3(1), 29-40.

Seyfried, M., & Pohlenz, P. (2018). Assessing quality assurance in higher education: Quality managers perceptions of effectiveness. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 258–271





أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرات وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم ونموذج دلتا لتقدير الدرجات

أ.د. إسماعيل بن سلامة البرصان**

ibursan@ksu.edu.sa

دلال عبد الرحمن محمد العويدي*

Dalal.88@live.com

الملخص

تهدف الدراسة إلى فحص أثر كل من حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرات ضمن نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM)، ونموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM)، تم استخدام المنهج التجريبي على المحاكاة، إذ تم توليد بيانات افتراضية لأحجام عينات متفاوتة (500، 1000، 5000)، واختبارات بأطوال (5، 10، 15) فقرات، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامجي (Delta R)، كما تم تقييم دقة تقدير المعالم وفق ثلاثة مؤشرات: التحيز، متوسط مربع الخطأ، ومعامل الارتباط. كما أجري تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) باستخدام (SPSS) لدلالة الفروق في دقة التقدير لكل ظرف من ظروف الدراسة والتفاعل بينهما؛ وقد أظهرت النتائج تفوق نموذج (GPCM) على (DSM) في دقة تقدير صعوبة فئات الاستجابة ومعلم التمييز. كما بينت النتائج أن نوع النموذج كان العامل الوحيد ذا الأثر الدال إحصائياً على دقة تقدير صعوبة فئات الاستجابة، في حين لم يكن لحجم العينة وطول الاختبار أو التفاعل بينهما أثر دال. أما بالنسبة لمعلم التمييز، فكان للنموذج وطول الاختبار أثر دال، بينما لم يظهر حجم العينة تأثيراً دالاً. كما تبين وجود دلالة للتفاعل بين حجم العينة وطول الاختبار فقط.

الكلمات المفتاحية: أثر حجم العينة، طول الاختبار، دقة تقدير معلم الفقرات، نموذج التقدير الجزئي المعمم، نموذج دلتا لتقدير الدرجات

* طالبة دكتوراه في مسار القياس والتقويم بقسم علم النفس- كلية التربية- جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية

** أستاذ القياس والتقويم - بقسم علم النفس- كلية التربية- جامعة الملك سعود -المملكة العربية السعودية

للاقتباس: العويدي، دلال عبد الرحمن محمد؛ البرصان، إسماعيل بن سلامة. (2025). أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرات وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم ونموذج دلتا لتقدير الدرجات، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 27(2)، 89-125.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 أجريت عليه.



Effect of Sample Size and Test Length on Item Parameter Estimation Accuracy according to Generalized Partial Credit Model and the Delta Scoring Model

Dalal Abdulrahman Mohammed Al-Owaidi *

Prof. Dr. Ismail bin Salamah Al-Bursan **

Daalowidy@pnu.edu.sa

ibursan@ksu.edu.sa

Abstract

This study aims to examine sample size and test length effects on item parameter estimation under the Generalized Partial Credit Model (GPCM) and the Delta Scoring Model (DSM). A comparative analytical approach based on simulation was employed, wherein simulated data were generated for varying sample sizes (500, 1000, 5000) and test lengths (5, 10, 15 items). The data were analyzed using R and Delta software. Estimation accuracy was evaluated using three indicators: bias, mean square error (MSE), and correlation coefficient. A three-way ANOVA was conducted using SPSS to assess statistically-significant differences in estimation accuracy across study conditions and their interactions. Results demonstrated the superiority of the GPCM over the DSM in estimating response category difficulty and discrimination parameters accuracy. The model type was the only statistically significant factor affecting the accuracy of response category difficulty estimation, whereas neither sample size, test length, nor their interaction exhibited significant effects. For the discrimination parameter, both the model and test length showed significant effects, while sample size did not. Additionally, a statistically significant interaction was observed between sample size and test length.

Keywords: Sample size effect, test length, accuracy of item parameter estimation, Generalized Partial Credit Model (GPCM), Delta Scoring Model (DSM)

* PhD Scholar in Measurement and Evaluation, Psychology Department, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia

**Professor of Measurement and Evaluation, Psychology Department, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Owaidi, Dalal Abdulrahman Mohammed. & Al-Bursan, Ismail bin Salamah (2025). Effect of Sample Size and Test Length on Item Parameter Estimation Accuracy according to Generalized Partial Credit Model and the Delta Scoring Model. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 89-125

© 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 الدراسة:

اهتم علم النفس بدراسة السلوك الإنساني بهدف فهمه وتفسيره وضبطه والتنبؤ به في المستقبل. فالمتبع لتاريخ علم النفس الحديث يجد جهود ويليام فونت عام (1800) الذي أخرج علم النفس من قالب التأمل الفلسفي والملاحظات غير المنهجية إلى علم يعتمد على القياس ضمن ظروف مضبوطة بدقة. تلتها جهود فرنسيس جالتون الذي بين أن القدرات العقلية يمكن أن تتوزع اعتدالياً، وأن من الممكن وصف أي سلوك إنساني من خلال متوسطه الحسابي وانحرافه المعياري. كما أنتج جالتون مفهوم الارتباطات الذي بنى على أثره تلميذه بيرسون معامل الارتباط (r) ثم اختبار ($chi-square$).

فالقياس الدقيق لقدرات الأفراد وخصائص الفقرات هو حجر الأساس لكل محاولات علماء القياس لتقديم أدق تقدير للعلاقة بين السمة الكامنة (القدرة) للفرد والاستجابة الصحيحة على الفقرة. وقد مرّ تحقيق هذا الهدف بعدد من المحاولات التي أنتجت نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) Item Response Theory؛ التي حلّت بعض تحديات نظرية القياس الكلاسيكية (Classic Test Theory (CTT)). إذ تفترض نظرية القياس الكلاسيكية (CTT) وجود درجة ملاحظة للفرد (X) يمكن الحصول عليها بجمع مكونين افتراضيين، وهما الدرجة الحقيقية (T) ودرجة الخطأ العشوائي (E). وعلى الرغم من سهولة إجراءات نظرية القياس الكلاسيكية (CTT) ووضوح نتائجها إلا أنها أُنقِدت في بعض النواحي؛ ومنها اعتماد خصائص فقرات الاختبار على خصائص عينة الأفراد التي أُجريَ الاختبار عليها، كما أن أداء الأفراد على الاختبار يختلف باختلاف فقرات الاختبار، بالإضافة إلى أنها بحكم الواقع تفترض تساوي تباين أخطاء القياس لدى جميع الأفراد في عينة الاختبار، وغيرها من الانتقادات التي انعكست على دقة النتائج التي يتم التوصل لها عند تطبيق نظرية القياس الكلاسيكية (CTT)، الأمر الذي أسهم في تطوير أساليب القياس وظهور نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) بفضل جهود لورد (Lord, 1952) إذ اهتمت بشكل أساس في تحليل بيانات الاختبارات التربوية والنفسية بمنهجية مغايرة ومتقدمة عن نظرية القياس الكلاسيكية (CTT)؛ فحررت نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) الاختبارات النفسية والتربوية من هذه الافتراضات؛ وأصبحت الخصائص السيكمترية للفقرات مستقلة عن خصائص عينة الأفراد، وخصائص عينة الفرد متحررة من الخصائص السيكمترية للاختبار، وهو ما يعرف باللاتغاير في تقديرات معالم الفقرات المكوّنة للاختبار بتغير شكل توزيع قدرة الأفراد (person free)، وكذلك اللاتغاير في تقديرات معلمة القدرة عند الفرد بتغير



معالم الفقرات التي أجابوا عليها (Item free)، علاوة على تقدير الخطأ المعياري في التقدير حول موقع كل شخص من خلال تحديد فترات الثقة، الأمر الذي أسهم في توظيف نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) بشكل كبير في معادلة درجات الاختبارات وإنشاء بنوك الأسئلة، وإجراء الاختبارات التكيفية ومعالجة تحيز الفقرات. تتألف نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) من عدد من النماذج الأساسية وهي بالواقع دوال رياضية احتمالية تنقسم من حيث قابلية بياناتها للتدريج إلى نموذجين أساسيين:

1. النماذج ثنائية التدريج (Dichotomous Models): وهو النموذج الذي يستند على نوعين من الاستجابات، إما صحيح أو خاطئ ويتم ترميزها بـ (0، 1) إذ يحصل المختبر على الدرجة (1) عند الاستجابة الصحيحة، وعلى الدرجة (0) عند الاستجابة الخاطئة. ينقسم النموذج الثنائي كما أورده Hambleton & Swaminathan (1985) إلى ثلاثة نماذج أساسية هي:

■ النموذج اللوجستي أحادي المعلم (1PL parameter Logistic Model): هو أبسط نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) وأكثرها شيوعاً وهو نموذج مكافئ لنموذج راش. الذي يتنبأ باحتمالية الاستجابة الصحيحة باستخدام معالم الصعوبة (b) فقط لكل فقرة من فقرات الاختبار، إذ تعرف الصعوبة بأنها: نقطة الانعطاف في دالة الاستجابة للفقرة التي يتغير عندها اتجاه ميل المنحنى، كما يفترض النموذج اللوجستي أحادي المعلم (1PL) أن معلمة التمييز (a) ثابتة لجميع العناصر (دي أيلالا، آر، 2017).

■ النموذج اللوجستي ثنائي المعلم (2PL parameter Logistic Model): وهو تعميم رياضي للنموذج (1PL) من خلال تغيير قيمة (a) عبر فقرات الاختبار، تتنبأ دالة النموذج اللوجستي ثنائي المعلم (2PL) باحتمالية الاستجابة الصحيحة للفرد على فقرات الاختبار باستخدام معلمة الصعوبة (b) والتمييز (a) لكل فقرة من فقرات الاختبار. وتُعرف معالم الصعوبة بأنها: نقطة انقلاب المنحنى، كما يصف معلم التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد على متصل السمة وبازدياد قيمة (a) يصبح ميل الدالة أكثر انحداراً بالتالي أكثر قدرة على التمييز بين الأفراد. (دي أيلالا، آر، 2017).

■ النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم (3PL parameter Logistic Model): وهو النموذج الأكثر عمومية من الصيغتين السابقتين إذ يضيف عامل الصدفة من خلال معامل التخمين (c)، تتنبأ دالة النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم (3PL) باحتمالية الاستجابة الصحيحة للفرد على فقرات الاختبار باستخدام معلمة الصعوبة (b) والتمييز (a) والتخمين (c) لكل فقرة من فقرات الاختبار. يتم تحديد معلم الصعوبة في نقطة على مقياس القدرة عندما يكون احتمال الإجابة الصحيحة واقعاً في نصف المدى بين التخمين و(1)، كما يصف معلم التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد على



متصل السمة، وبازدياد قيمة (a)؛ يصبح ميل الدالة أكثر انحداراً بالتي أكثر قدرة على التمييز بين الأفراد. (دي أياالا، آر، 2017)

2. النماذج متعددة التدرج (Polychotomous Models):

a. ظهرت النماذج متعددة التدرج لمعالجة البيانات التي تحتوي على أكثر من درجتين محتملتين؛ كما في مقاييس تقدير ليكرت (التقييم على المقياس من 1 إلى 5) أو كما في المسائل الرياضية المعقدة التي يجب فيها الحصول على نتائج وسيطة متعددة لحل المهمة بأكملها بشكل صحيح، فعند تدرج هذه المهمة بطريقة ثنائية التدرج سوف يتم فقد كمية كبيرة من المعلومات، إذ إن الطالب الذي يحل جميع الخطوات المتوسطة ويفشل فقط في الخطوة الأخيرة سيحصل على النتيجة نفسها التي يحصل عليها الشخص الذي لم يتمكن حتى من اتخاذ الخطوة الأولى، بالتالي يُعد منح الطالب الذي تمكن من الحل الجزئي رصيذاً جزئياً من الدرجة الكلية هو أقرب تقدير لقدرة الطالب. تُعرف النماذج التي تتعامل مع هذا النوع من الاستجابات الترتيبية بالنماذج متعددة التدرج، ويمكن تصنيفها كما أوردها دي أياالا، آر، (2017):

2. نماذج راش لبيانات ترتيبية متعددة التدرج :

هي تعميمات رياضية لنموذج راش ثنائي التدرج تفترض هذه النماذج ثبات معامل التمييز عبر الفقرات (a=1) إذ يتم تقدير معالم الفقرات والأفراد من خلال تقديرات مواقع الأشخاص وصعوبات العناصر والعتبات الخاصة بكل فقرة، ومنها:

a. نموذج التقدير الجزئي Partial Credit Model (Masters, 1982): يفترض أن احتمالية اختيار فئة (k) على فئة (k-1) تحكمها نموذج الاستجابة ثنائية التدرج، ولتحليل البيانات التي تتضمن عدداً من فئات الاستجابة المتعددة، التي تتضمن عدداً من الخطوات للوصول إلى الحل الصحيح؛ إذ يمنح الفرد جزءاً من الدرجة الكلية نتيجة حصوله على جزء من الحل، كما يختلف مقدار الصعوبة النسبية عبر فئات الاستجابة، ويمكن تقدير العتبات لكل فقرة من فقرات الاختبار بشكل مستقل؛ وهي لا تكون - بالضرورة - متساوية أو مرتبة بشكل ثابت.

b. نموذج مقياس التقدير Rating Scale Model (Andrich, 1978): يُعد RSM حالة خاصة من النموذج الجزئي PCM؛ إلا أنه يفترض أن العتبات ثابتة عبر الفئات. أي أن الصعوبة النسبية بين العتبات هي نفسها عبر الفقرات، باختلاف معلمة الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار.



3. نماذج ليست من نماذج رايش لبيانات ترتيبية متعددة التدرج:

هي تعاميم رياضية للنموذج اللوجستي ثنائي المعلمة (2PL) أي أنها تتعامل مع معلمة الصعوبة (b) والتمييز (a)، ويتم وصف كل فقرة بمعامل تمييز واحد (Item Slope) وعدد من العتبات (Thresholds) يساوي عدد الفئات ناقص واحد (mj-1).

a. نموذج الاستجابة المتدرجة (Graded Response Model (Samejima, 1969): يستخدم GRM لتحليل البيانات الترتيبية كما يحدد احتمال استجابة الشخص بدرجة فئة معينة أو أعلى مقابل الاستجابة بدرجة فئة أدنى.

b. نموذج الاستجابة الاسمية (Nominal Response Model (Bock, 1972): يستخدم NRM لتحليل البيانات الفئوية التي لا يوجد علاقة طردية أو عكسية بين الاستجابات المشاهدة وحجم القدرة.

c. نموذج التقدير الجزئي المعمم (Generalized Partial Credit Model (Muraki, 1992): يُعد GPCM امتداداً لنموذج التقدير الجزئي (PCM) الذي طوره Masters عام 1982 إلا أن نموذج GPCM يتضمن معلمة التمييز لتقدير جودة قياس الفقرة..

والجدير بالذكر أن نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) تقوم على عدد من الافتراضات التي ذكرها Hambleton & Swaminathan (1985) من أجل تحقيق أدق نتائج للقياس ومنها:

- أحادية البعد (Unidimensional): أي أن الاستجابات على المقياس تعزى إلى سمة فقرة (جميع الفقرات تقيس سمة واحدة).
- الاستقلال الموضوعي (Local Independence): ويعني الاستقلال الإحصائي لاستجابات الفرد للفقرات المختلفة في المقياس.
- منحني خصائص الفقرة (Item Characteristic Curve): وجود دالة مميزة لكل فقرة من فقرات المقياس تربط بين احتمال الإجابة الصحيحة عن فقرات المقياس والقدرة التي تقيسها فقرات المقياس.
- التحرر من السرعة (Speedness): يعني أن عامل السرعة لا يلعب دوراً في الإجابة عن الفقرة.

نموذج دلتا لتقدير الدرجات (D-scoring Method of Measurement (DSM):

استكمالاً للجهود الحديثة لعلماء القياس في تحسين وتجويد دقة القياس قدم ديميترو ديميتروف نموذج دلتا لتقدير الدرجات (D-scoring Method of Measurement (DSM؛ وهو نموذج

ثنائي حديث نُشرت أول ورقة علمية له عام 2016 (Dimitrov, 2016)؛ وهو امتداد للنظرية الكلاسيكية في القياس، إلا أنه يتضمن بعض مزايا النظرية الحديثة مثل: (أ) اعتماد درجة الاختبار على نمط استجابة الممتحن، وتأخذ في الاعتبار الصعوبة المتوقعة لعناصر الاختبار، (ب) إمكانية تدرج درجات المفحوصين وصعوبة الفقرات على مقياس واحد يعبر عن السمة المقاسة، (ج) تتوفر معادلات تحليلية لدالة الاستجابة للفقرة (IRF) item response function لتقدير الدرجات الحقيقية، والخطأ المعياري المشروط في القياس (CSEM) Conditional Standard Error of measurement، وغيرها من القياسات النفسية المفيدة (Dimitrov et al., 2020). يتراوح تدرج دلتا في الإطار الكلاسيكي (Classical Framework DSM-C) بين (0) إلى (1) ويستخدم لتعيين قدرات الأفراد (D) والصعوبات المتوقعة لمفردات الاختبار (δi) المقدرة وفق أسلوب دلتا لتقدير الدرجات (DSM) وتحديد مواقعهم على متصل واحد للسمة. كما يمكن تمثيل درجات الأفراد (D) والصعوبات المتوقعة للفقرات (δi) باستخدام التوزيعات التكرارية لكل منهما وهو ما يعرف بالخريطة للفقرات والفرد (Item Person Map (IPM) التي تساعد على المقارنة بين درجات الأفراد بخصائص الفقرات. (Dimitrov, 2020).

لاحقاً، تمت معالجة نموذج دلتا لتقدير الدرجات لكي يعالج بيانات متعددة التدرج تحت ما يسمى بالإطار الكامن Latent Framework DSM-L لأسلوب دلتا لتقدير الدرجات (Dimitrov & Luo, 2019). تُقدر درجة (D-score) للفرد على نمط استجابته التي يتم ترجيحها حسب الصعوبات المتوقعة للفقرات بالنسبة لمجموعة المتقدمين للاختبار (Dimitrov, 2016). طُور ديميترويف نموذج دلتا لتقدير درجة المفحوص التي تعبر عن قدرته في السمة المقاسة بالاختبار التي يرمز لها بالرمز (D) وهي تقابل القدرة (θ) في نظرية القياس الحديثة (IRT). تُقدر درجة (D-score) للفرد على متجه (نمط) استجابته، الذي يتم ترجيحها حسب الصعوبات المتوقعة للفقرات بالنسبة لمجموعة المتقدمين للاختبار (Dimitrov, 2016). ويمكن تقدير الصعوبة المتوقعة لفقرات الاختبار كدالة تحليلية لمعلومات IRT الخاصة بها (a,b,c). يتشارك النموذجان في عدد من المفاهيم والتفسيرات السيكمومترية الرئيسية؛ إذ نجد أن كلا الإطارين يتشاركان التدرج D-scale نفسه، يتراوح تدرج D في كلا الإطارين بين ($0 \leq D \leq 1$) إذ تشير ($D = 0$) إلى أنه لم يتم الإجابة عن أي من عناصر الاختبار بشكل صحيح و($D = 1$) عندما تتم الإجابة عن جميع العناصر بشكل صحيح. تشير درجة D_w للفرد إلى نمط استجابته الذي يتم ترجيحه حسب الصعوبات المتوقعة للعناصر بالنسبة لمجموعة المتقدمين للاختبار وهي مقدار القدرة المطلوبة للنجاح الكامل في الاختبار (Dimitrov, 2016). إلا أن الإطارين يختلفان في طريقتيهما



لتقدير معلمات الفقرات والفرد؛ إذ أظهرت دراسة (Dimitrov & Atanasov, 2021) أنّ تقديرات D-scale ضمن DSM-L أكثر دقة بشكل عام من نظيرتها DSM-C، إلا أنّ معامل الارتباط بين قيمها مرتفع جدًا ($r \approx 0.99$).

تُعد النماذج المعلمية للنظرية الحديثة في القياس من الأدوات الأساسية في تقييم جودة الفقرات واستخلاص معلومات دقيقة حول قدرات الأفراد، وقد حظيت باهتمام متزايد في الأوساط التربوية والنفسية. كما أنّ لنوع النموذج المستخدم في تقدير معالم الفقرات والأفراد دور رئيسي في تحديد دقة التقدير؛ ومن بين هذه النماذج، يبرز كل من نموذج التقدير الجزئي المعمم (Generalized Partial Credit Model - GPCM) ونموذج دلتا لتقدير الدرجات (Delta Scoring Model - DSM) كأداتين فعاليتين في تحليل البيانات الاسمية والمتعددة المستويات. تعتمد فعالية هذه النماذج على مدى دقة تقدير معالم الفقرات، التي تتأثر بعدد من العوامل التصميمية منها: سؤال البحث، مجال الدراسة، عدد معلمات الفقرات والأفراد المراد تقديرهم، طول الاختبار، وحجم العينة؛ إلا أنه لا تزال هناك حاجة إلى مزيد من البحث لفهم كيف تتفاعل هذه العوامل مع نماذج محددة مثل GPCM وDSM، خصوصًا في ظل تفاوت مستويات استخدامها وتطورها النظري والتطبيقي. وانطلاقًا من هذا السياق، تهدف الدراسة الحالية إلى تحليل أثر كل من حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرات، وذلك من خلال مقارنة أداء كل من نموذج التقدير الجزئي المعمم ونموذج دلتا لتقدير الدرجات. وتكمن أهمية هذه الدراسة في تقديم أدلة كمية تساعد الباحثين والممارسين في اختيار التصميم الأمثل للاختبارات والنموذج الأكثر ملاءمة لأهداف القياس المختلفة.

ركزت الأبحاث السابقة - بشكل أساسي - على نماذج تقدير المعالم، موضحة نقاط قوتها وحدودها في سياقات مختلفة. كما أظهرت الدراسات أنّ حجم العينة يلعب دورًا حاسمًا في دقة التقديرات، وتميل أحجام العينات الأكبر إلى توفير تقديرات معالم أكثر استقرارًا، وجديرة بالثقة أكثر من تلك المرتبطة بالعينات الأصغر. وبالمثل، يمكن أن يؤثر طول الاختبار بشكل كبير على صحة النتائج. ومنها دراسة بني عطا (2017) التي هدفت إلى تقصي أثر طول الاختبار وحجم العينة على دقة طرق تقدير معالم الفقرات وقدرات الأفراد في برنامج بايلوج. فقد تم توليد بيانات ثنائية التدرج وفق نموذج (3PL) وباستخدام طرق التقدير (الأرجحية العظمى، توقع الاقتران، تعظيم الاقتران) المستخدمة في برنامج (Bilog- Mg3). وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لكل من طول الاختبار وحجم العينة والتفاعل بينهما في دقة تقديرات معالم الفقرات (التمييز، الصعوبة،

التخمين) عند استخدام طريقة الأرجحية العظمى في معايرة الفقرات، وأن دقة تقديرات معالم الفقرات تزداد بزيادة طول الاختبار وحجم العينة. كذلك هدفت دراسة المحاكاة لـ Djidu, Retnawati, & Haryanto (2023) لتقييم دقة تقدير معالم الفقرات باستخدام نموذج التقدير ثلاثي المعلم (3PL)، من خلال دراسة تأثيرات حجم العينة وطول الاختبار. استخدمت الدراسة ست مجموعات تم توليدها، كما تمت إجراء عمليات المحاكاة عن طريق إعادة تحليل البيانات (15) مرة، تم استخدام برنامج (RStudio) لتحليل البيانات من خلال الحزمة الإحصائية "mirt"، وتم تقدير معالم العناصر (الصعوبة b، التمييز a، التخمين c)، وتم تقييم دقة تقدير المعالم باستخدام (RMSD)، كما تم استخدام تحليل التباين لتقييم تأثير حجم العينة وطول الاختبار على دقة المعالم. كشفت النتائج أن حجم العينة وطول الاختبار يؤثران بشكل كبير على دقة تقدير معالم العنصر، وخلصت الدراسة إلى أن الحد الأدنى من (25 أو 40) عنصر اختبار وحجم عينة لا يقل عن (3000) ضروريان لتقدير المعالم بدقة باستخدام نموذج التقدير ثلاثي المعلم (3PL).

أجرى Jiang, Wang, and Weiss (2016) دراسة محاكاة للتوصل إلى العوامل التي تؤثر على تقدير معالم الفقرات في نموذج الاستجابة التدريجية متعدد الأبعاد (MGRM) من خلال أحجام عينات وأطوال اختبار مختلفة، والارتباطات المتبادلة للمقياس. قام الباحثون بتنوع أحجام العينات، وأطوال الاختبار (9 و 21 و 42 فقرة)، كما تم استخدام برنامج (flexMIRT) للحصول على تقديرات المعالم، وتم تقييم جودة هذه التقديرات من خلال مقاييس، مثل الارتباط بين المعالم الحقيقية والمقدرة والتحيز وخطأ الجذر التربيعي المتوسط (RMSE) تضمنت المحاكاة (324) شرطاً، كشفت نتائج دراسة المحاكاة أنه بالنسبة لمعظم السيناريوهات كان حجم العينة المكون من (500) شخص كافياً لتحقيق تقديرات دقيقة للمعلمات. وبالنسبة للاختبارات التي تحتوي على (240) عنصراً كان حجم العينة الأكبر من (1000) ضرورياً لضمان تقديرات موثوقة. وجدت الدراسة أيضاً أن زيادة حجم العينة إلى ما يزيد عن (1000) لم يعزز بشكل كبير من دقة تقديرات معالم (MGRM). كما تسلط دراسة داي وآخرين (2021) الضوء على نظرية الاستجابة للفقرة متعددة التدرج (IRT)، وخاصة نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM) ونموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM)، في ظل أطوال القصيرة للاختبارات، والأحجام العينات الصغيرة، والبيانات المفقودة. وتشير النتائج إلى أن وجود حجم عينة لا يقل عن (300) فرد وطول أداة لا يقل عن خمس فقرات يتم تقدير قدرة الأفراد ومعالم الفقرات بدقة، بالإضافة إلى ذلك يلاحظ أنه في حين يعمل (GPCM) بشكل متسق عبر أطوال



اختبارات مختلفة، فإنّ أداء (GRM) يتحسن مع الاختبارات الأطول، ويتعامل النموذجان بشكل مختلف في وجود بيانات مفقودة إذ يقدم نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM) تقديرات أكثر دقة بنسب أصغر في حال وجود البيانات المفقودة، بينما كان نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) أكثر موثوقية في السيناريوهات ذات البيانات المفقودة.

ونظراً لحدثة أسلوب دلتا لتقدير الدرجات (DSM) فإنّ عدد الدراسات التي أجريت لبحثه وتقييمه محدودة جداً، ومعظم الدراسات التي أجريت في هذا الصدد تناولت إطار DSM-C؛ فنجد دراسة (Dimitrov and Luo (2019) التي اهتمت بمقارنة النتائج التي تم الحصول عليها عن نموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM) مع النتائج المستمدة من نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM)، يصف المؤلفون محاكاة البيانات بموجب (GRM) لاختبار يتكون من (15) عنصراً متعدد الأجزاء، كل منها بأربع فئات مرتبة (0، 1، 2، 3). تم تحديد معلمات العنصر، وتم استخلاص درجات القدرة من عينة مكونة من (1000) مفحوص تتبع قدرتهم التوزيع الطبيعي؛ أشارت النتائج إلى أن المخرجات التي تم الحصول عليها من نموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM) كانت مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بدرجات القدرة المستمدة من نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM)، ممّا يشير إلى أنّ طريقة نموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM) تُقدر بشكل فعال القدرة الأساسية للأفراد. وجدت الدراسة أيضاً؛ أنّ الاستجابة التراكمية للفئة التي تم الحصول عليها بموجب نموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM) أظهرت منحدرات مختلفة، ممّا يعكس قوة التمييز المتغيرة لفئات استجابة العنصر، على عكس نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM)، إذ ظلت معلمات التمييز ثابتة عبر الفئات. وفي دراسة محاكاة قدمها Dimitrov, D. (2021) M., & Atanasov, D. V. لفحص نموذج دلتا لتقدير الدرجات بالإطار الكامن (DSM-L) هدفت لتقييم تقدير معلمات الفقرات وقدرات الأفراد من خلال نموذج دلتا لتقدير الدرجات بالإطار الكامن (DSM-L) باستخدام نموذج دالة استجابة العنصر (RFM2) كما هدفت الدراسة إلى المقارنة بين المعلمات المستخرجة عن طريق نظرية استجابة للفقرة (IRT) والمعلمات المستخرجة من خلال نموذج دلتا لتقدير الدرجات بالإطار الكامن (DSM-L). تم تقدير معلمات الفقرات وقدرات الأفراد تبعاً لطول وحجم العينة، وقد كشفت النتائج أن مواقع الفقرة (b) تم تقديرها بدقة في جميع الظروف؛ مع عدم وجود تحيز ذي دلالة إحصائية؛ وعلى النقيض من ذلك كان تقدير معلمة شكل الفقرة (s) أقل دقة إلى حد ما، مع إظهار بعض الظروف تحيزاً ذا دلالة إحصائية. كما أظهر تقدير قدرة الفرد (D) قيمةً ذا دلالة إحصائية، بالإضافة إلى معامل الارتباط بين التقديرات عن طريق



نموذج دلتا لتقدير الدرجات بالإطار الكامن (DSM-L) والطرق الكلاسيكية مرتفعاً بشكل ملحوظ
جداً عبر جميع ظروف المحاكاة ($r > .992$).

مشكلة الدراسة:

تتحدد إشكالية الدراسة الحالية في الوقوف على فاعلية الإطار الكامن لنموذج دلتا لتقدير
الدرجات (DSM-L) ونموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM)، في دقة تقدير المعالم والمقارنة بينهما؛
وبالنظر لحدائث نموذج دلتا فهو بحاجة لهذا النوع من الدراسات الداعمة والمعززة لدوره في ميدان
القياس النفسي والتربوي؛ ونظراً لقلة الأبحاث والدراسات التي تناولت تقدير المعالم ضمن النماذج
متعددة التدرج مقارنة بالنماذج ثنائية التدرج؛ بالإضافة إلى عدم وجود مقارنات بين نموذج دلتا
لتقدير الدرجات بالإطار الكامن (DSM-L) ونموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM)، وفي دقة تقدير
المعلمت؛ جاءت الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة التي سوف تتناول متغيري "حجم العينة" و"طول
الاختبار" ودورهما في دقة تقدير المعالم وفقاً لنموذجين، الأول: "الإطار الكامن لنموذج دلتا لتقدير
الدرجات (DSM-L)" والآخر: "نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM)" وتتلخص مشكلة الدراسة في
الأسئلة الآتية.

أسئلة الدراسة:

- 1) هل هناك أثر لحجم عينة مكّون من (500، 1000، 5000) فرد، واختبار مكّون من (5، 10، 15) فقرة على دقة تقدير معلم صعوبة فئات الاستجابة وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) ونموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM)؟
- 2) هل هناك أثر للتفاعل بين حجم عينة مكّون من (500، 1000، 5000) فرد، واختبار مكّون من (5، 10، 15) فقرة على تقدير معالم صعوبة فئات الاستجابة وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) ونموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM)؟
- 3) هل هناك أثر لحجم عينة مكّون من (500، 1000، 5000) فرد، واختبار مكون من (5، 10، 15) فقرة على دقة تقدير معلم التمييز وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) ونموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM)؟
- 4) هل هناك أثر للتفاعل بين حجم عينة مكّون من (500، 1000، 5000) فرد، واختبار مكون من (5، 10، 15) فقرة على تقدير معلم التمييز وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) ونموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM)؟



أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1) التعرف على أثر حجم عينة مكّون من (500، 1000، 5000) فرد وطول اختبار مكّون من (5، 10، 15) فقرة على تقدير معلم الصعوبة وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) ونموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM).
- 2) التعرف على أثر التفاعل بين حجم عينة مكّون من (500، 1000، 5000) فرد، واختبار مكّون من (5، 10، 15) فقرة على تقدير معلم الصعوبة وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) ونموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM).
- 3) التعرف على أثر حجم عينة مكّون من (500، 1000، 5000) فرد وطول اختبار مكون من (5، 10، 15) فقرة على تقدير معلم التمييز وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) ونموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM).
- 4) التعرف على أثر التفاعل بين حجم عينة مكّون من (500، 1000، 5000) فرد، وطول اختبار مكون من (5، 10، 15) فقرة على تقدير معلم التمييز وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) ونموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية للدراسة:

1. تسليط الضوء على فعالية نموذج دلتا لتقدير الدرجات بالإطار الكامن (DSM-L) في معالجة البيانات متعددة التدرج.
2. الكشف عن فاعلية نموذج دلتا لتقدير الدرجات بالإطار الكامن (DSM-L) ونموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) في إعطاء تقديرات دقيقة لمعالم الفقرات والأفراد باختلاف طول الاختبارات لاسيما في الاختبارات القصيرة.
3. الكشف عن فاعلية نموذج دلتا لتقدير الدرجات بالإطار الكامن (DSM-L) ونموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) في إعطاء تقديرات دقيقة لمعالم الفقرات والأفراد باختلاف حجم العينة.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

1. يتوقع أن تُفيد نتائج الدراسة في استخدام نموذج دلتا لتقدير الدرجات بالإطار الكامن (DSM-L) في معالجة البيانات متعددة التدرج.



2. سوف توفر نتائج الدراسة معلومات حول فاعلية نموذج دلتا لتقدير الدرجات ونموذج التقدير الجزئي المعمم في إعطاء تقديرات دقيقة لمعالم الفقرات والأفراد.
3. يتوقع من نتائج هذه الدراسة توفير معلومات تساعد الباحثين في توظيفها لتقدير السمات الكامنة للمفحوصين بأعلى دقة ممكنة باستخدام نموذجي دلتا لتقدير الدرجات التقدير الجزئي المعمم.

حدود الدراسة:

1. تقتصر الدراسة على استخدام أسلوب دلتا لتقدير الدرجات لديمتروف (2019) حسب الإطار الكامن (DSM-L).
2. تقتصر الدراسة على استخدام نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) لموراكي (1992).
3. تقتصر الدراسة على بيانات متعددة التدرج بخمس فئات استجابة.
4. تقتصر الدراسة على استخدام بيانات مولدة بأسلوب المحاكاة (Simulation Study) لـ (5، 10، 15) فقرة متعددة التدرج، وفقاً لأحجام عينات مختلفة تتراوح بين (500، 1000، 5000).

مصطلحات الدراسة:

- نظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory): من أبرز النماذج المعاصرة في القياس التربوي والنفسي، وقد جاءت امتداداً وتطويراً لنماذج القياس الكلاسيكية. تهدف هذه النظرية إلى فهم العلاقة بين استجابات الأفراد على الفقرات وسماتهم الكامنة، وذلك من خلال نماذج رياضية تصف احتمال استجابة الفرد لفقرة معينة على أساس مستوى سمة معينة لديه (دي أيلالا، 2017).
- معالم الفقرات (Items Parameters): هي معلمتا الصعوبة والتمييز، إذ يُعرف معلم الصعوبة بـ (b) وهو نقطة الانعطاف في دالة الاستجابة للفقرة، التي يتغير عندها اتجاه ميل المنحنى. كما يعرف معلم التمييز بأنه قدرة الفقرة على التمييز بين أداء الأفراد على متصل السمة وبازدياد قيمة (a) يصبح ميل الدالة أكثر انحداراً، بالتالي أكثر قدرة على التمييز بين الأفراد (دي أيلالا، 2017) ؛ وتُعرف إجرائياً بأنها: معالم الصعوبة والتمييز للمفردات وفئات الاستجابة المقدرة باستخدام نموذج التقدير الجزئي المعمم ونموذج دلتا لتقدير الدرجات.
- نموذج التقدير الجزئي المعمم (Generalized Partial Credit Model): أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة طوره (Masters) عام (1982) لمعالجة بيانات متعددة التدرج، ويُعرف إجرائياً



بأنه: النموذج اللوغاريتمي الذي يُعدّ امتداداً لنموذج التقدير الجزئي (PCM) إلّا أنّ نموذج (GPCM) يتضمن معلمة التمييز لتقدير جودة قياس الفقرة (دي أبالا، 2017).

- نموذج دلتا لتقدير الدرجات (Delta-Scoring Model): هو نموذج ثنائي يُعدّ امتداداً للنظرية الكلاسيكية في القياس، ويتضمن بعض مزايا النظرية الحديثة في القياس، يتعامل مع بيانات ثنائية ومتعددة التدرج. ويُعرف إجرائياً بأنه: نموذج دالة نسبية ثنائي المعلم، يقدر المعالم متعددة التدرج وفقاً للإطار الكامن لأسلوب دلتا ويرمز لها بالرمز (D) وهي تقابل القدرة (θ) في نظرية القياس الحديثة، أو نظرية الاستجابة للفقرة (Dimitrov & Atanasov, 2021)
- طرق التقدير (Estimation Methods): هي مجموعة من الأساليب الرياضية الاحتمالية بغية تقدير معالم الفقرة والأفراد في ضوء افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة مثل (EAP، MAP، MLP) (دي أبالا، 2017).
- الدقة (Accuracy): تشير إلى جودة التقدير لمعالم الفقرة والأفراد، وتتميز باحتمال كبير في أن يكون التقدير قريباً من القيمة الحقيقية للمعلم، ويُعرف إجرائياً بأنه التقدير غير المتحيز، صاحب أقل تباين بين التقديرات الأخرى غير المتحيزة، ويُحدد باستخدام الخطأ المعياري في التقدير (دي أبالا، 2017).

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (005) بين متوسطات تقديرات معالم صعوبة كل من الفقرات وفئات الاستجابة تبعاً لمتغيري حجم العينة (500، 1000، 5000) وعدد فقرات الاختبار (5، 10، 15) ونموذجي التقدير الجزئي المعمم ودلتا لتقدير الدرجات والتفاعل بينهما.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (005) بين متوسطات تقديرات معالم تمييز كل من الفقرات وفئات الاستجابة تبعاً لمتغيري حجم العينة (500، 1000، 5000) وعدد فقرات الاختبار (5، 10، 15) ونموذجي التقدير الجزئي المعمم ودلتا لتقدير الدرجات والتفاعل بينهما.

منهج الدراسة:

تبنى الدراسة الحالية المنهج التجريبي وهي منهجية تستخدم في تحديد العلاقة السببية بين متغيرين أو أكثر، ويتميز هذا المنهج بالتحكم الدقيق في الظروف والعوامل المختلفة وتطبيق المعالجة التجريبية على إحدى المجموعات التجريبية، ومقارنتها بمجموعات أخرى.

بيانات الدراسة: الدراسة الحالية دراسة محاكاة، ويقصد بالمحاكاة توليد بيانات حاسوبية من خلال إنتاج عينات عشوائية تسمح للباحثين باستكشاف خصائص الأساليب والأنظمة الإحصائية المراد دراستها من خلال محاكاة سيناريوهات مختلفة؛ تساعد دراسات المحاكاة في تقييم أداء النماذج الإحصائية في ظروف مختلفة، مما يوفر دراية أوسع بكفاءتها. وفي الدراسة الحالية تم توليد ثلاث عينات عشوائية يقابلها ثلاثة أطوال للاختبار من خلال برنامج (WinGen v1.4) (Mills, 2002).

التصميم:

تتألف الدراسة الحالية من ثلاثة متغيرات مستقلة؛ وهي: حجم العينة، وطول الاختبار، ونوع النموذج، وكل نوع من هذه المتغيرات يتضمن عدداً من المستويات على النحو الآتي:

- حجم العينة: ثلاث أحجام تتمثل في (500، 1000، 5000) فرد.
- عدد الفقرات: ثلاثة أطوال وهي الآتي: (5، 10، 15).
- النماذج: تقدير معالم الفقرات والأفراد وفقاً لنموذجين هما: (GPCM، DSM).

بالتالي أصبح تصميم الدراسة $2 \times 3 \times 3$ وسوف يتم تناولها حسب الترتيب الآتي:

(الجدول 1) تصميم $2 \times 3 \times 3$ يتضمن نوع النموذج وعدد الأفراد وطول فقرات الاختبار.

النموذج						عدد فقرات الاختبار وعدد الأفراد في العينة
DSM			GPCM			
5 فقرات	10 فقرات	15 فقرات	5 فقرات	10 فقرات	15 فقرات	
(500)	(500)	(500)	(500)	(500)	(500)	
مفحوص	مفحوص	مفحوص	مفحوص	مفحوص	مفحوص	
5 فقرات	10 فقرات	15 فقرات	5 فقرات	10 فقرات	15 فقرات	
(1000)	(1000)	(1000)	(1000)	(1000)	(1000)	
مفحوص	مفحوص	مفحوص	مفحوص	مفحوص	مفحوص	
5 فقرات	10 فقرات	15 فقرات	5 فقرات	10 فقرات	15 فقرات	
(5000)	(5000)	(5000)	(5000)	(5000)	(5000)	
مفحوص	مفحوص	مفحوص	مفحوص	مفحوص	مفحوص	



تم توليد البيانات حسب معطيات الدراسة باستخدام برنامج (WinGen v1.4). وفقا للخطوات

الآتية:

الخطوة الأولى: توليد بيانات حجم العينة، بما أن الدراسة الحالية تتبع النماذج المعلمية لنظرية الاستجابة للفقرة (Parametric Item Response Theory Models) وهي نماذج إحصائية تتبع إجراءات وافتراضات محددة حول معلمات توزيع العينة؛ والافتراض الأكثر شيوعاً في النماذج المعلمية هو أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي (Normal Distribution)؛ لذا تم إنشاء استجابات لثلاثة أحجام من العينات، مكونة من (500، 1000، 5000) فرد؛ بافتراض أن قدراتهم (θ) تتبع التوزيع الطبيعي بمتوسط يساوي صفر ($M=0$) وانحراف معياري يساوي واحد ($SD=1$).

الخطوة الثانية: توليد ثلاثة اختبارات مكونة من (5، 10، 15) فقرة متعددة التدرج بخمس فئات استجابة ($mj=5$) وفقاً للنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM)، لكل فئة استجابة معلمات صعوبة مختلفة، تساوي عدد فئات الاستجابة ناقص واحد ($mj-1$). وتُعرف الصعوبة بأنها: نقطة الانعطاف في دالة الاستجابة للفقرة التي يتغير عندها اتجاه ميل المنحنى ويكون على شكل حرف S وتصبح عندها الدالة أكثر انحداراً، كما يجب أن يتمتع الفرد بقدرة مرتفعة حتى يجيب بشكل صحيح على الفقرات الصعبة. كما أن الفقرة التي معامل صعوبتها (b) أكبر من (1) تشير إلى أنها فقرة صعبة وبالمثل، فإن الفقرة التي تحتوي على معامل صعوبة (b) منخفضة (أقل من -1) تشير إلى أنها فقرة سهلة، وسيكون لدى معظم الأفراد ذوي مستوى القدرة المنخفض فرصة للإجابة عنها بشكل صحيح. تتضمن كل فقرة في هذه الاختبارات خمس فئات استجابة (1، 2، 3، 4، 5)، بالتالي أربع معلمات صعوبة (b_1, b_2, b_3, b_4) تمثل الحدود بين هذه الفئات. كما تشير نتائج دراسة (Auné, Abal, & Attorresi, 2020) إلى أن معلمات الصعوبة (b) تتراوح بين (-1.43 إلى 3.15)، مما يشير إلى أن مستويات الصعوبة تمتد على نطاق واسع نسبياً من السمة الكامنة. لذلك سيتم توليد بيانات بمعامل صعوبة يتبع التوزيع الطبيعي بمتوسط يساوي صفر ($M=0$) وانحراف معياري يساوي واحد ($SD=1$).

أما فيما يتعلق بمعامل التمييز (a) الذي يقيس مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الذين لديهم مستويات مختلفة من السمة الكامنة موضع القياس، ويوفر ملائمة أفضل للبيانات من النماذج التي تفرض تمييزاً موحداً عبر جميع الفقرات، كما يفترض أن لكل فقرة معلمة تمييز (a) تختلف من فقرة إلى أخرى، مما يُمكن نموذج الاختبار من مراعاة الاختلافات في القدرات لدى

الأفراد. استخدم Hambleton & Swaminathan (1985) قيم تميز تتراوح بين (0.2) لوجيت. ويشير معامل التمييز المرتفع إلى أن الفقرة تُميّز جيداً بين الأفراد المختبرين، والعكس عندما يقترب معامل التمييز من (0). ويتضمن الجدول الآتي الإحصاء الوصفي لعينة البيانات التي تم توليدها لأغراض الدراسة.

الجدول (2) الإحصاء الوصفي لعينة الدراسة:

الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	
4.9494	9.294	5 فقرات	500
9.115183	19.06	10 فقرات	
15.08221	30.148	15 فقرة	
5.166537	9.306	5 فقرات	1000
10.17468	19.36	10 فقرات	
15.53133	32.47	15 فقرة	
4.977102	10.9138	5 فقرات	5000
11.51176	20.3452	10 فقرات	
16.2069	33.1564	15 فقرة	

الخطوة الثالثة: التحقق من مناسبة البيانات المولدة في كل ظرف من ظروف الدراسة لافتراضات نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) ونموذج دلتا لتقدير الدرجات بالإطار الكامن (DSM-L).

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) (Exploratory Factor Analysis) للبيانات المولدة باستخدام برنامج (SPSS) وذلك من أجل التحقق من افتراض أحادية البعد الذي يُعنى بأن جميع الفقرات في الاختبار مصممة لتقيس السمة الأساسية نفسها. ويتم الاستدلال على هذا الافتراض من خلال التحقق من عدد من الاختبارات الإحصائية:

(1) محك كيرز: قاعدة الجذر الكامن $1 < \text{Kaiser rule: Eigenvalue}$ ، وفيه يتم جمع مربعات تشبعات المتغيرات على العامل الأول، والعامل الثاني إن وجد؛ لإيجاد الجذر الكامن لكل منهما. وهو إذاً كما أوردته دودين (2009) مقدار التباين الكلي الذي يُفسره العامل، وقد تم تعيين المقدار (1) لاعتبار العامل الذي قيمة جذره الكامن واحد صحيح وما فوق فقط، وأما



إذا كانت قيمة الجذر الكامن لعامل ما أقل من (1) فإنّ هذا يعني أنّ هذا العامل لا يختلف فعلياً عن متغير مستقل وحيد من متغيرات الدراسة، وبالتالي لا يمكن اعتباره عاملاً (دودين، 2009)

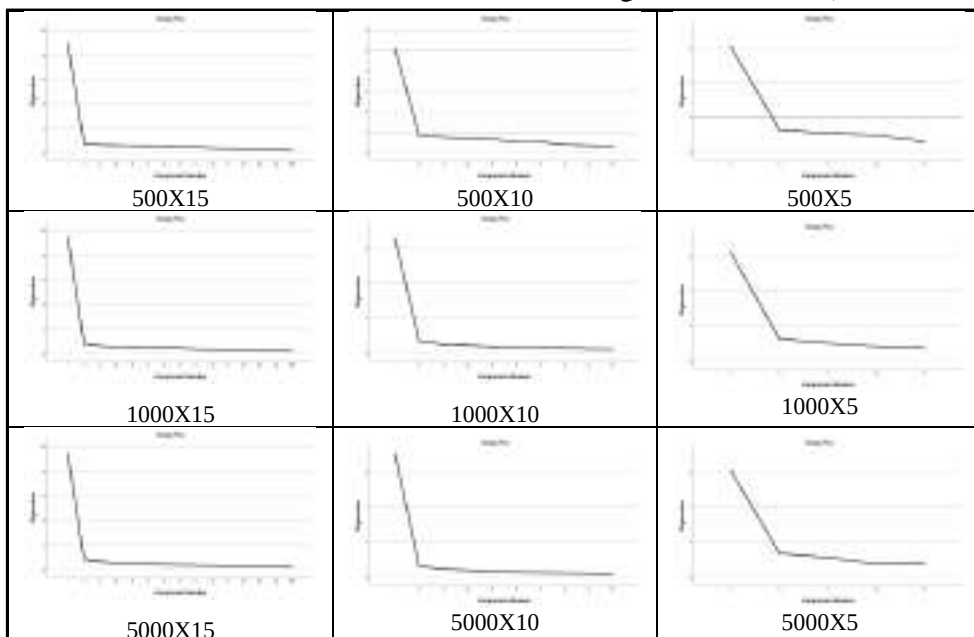
وعند فحص نتائج البيانات المولدة للدراسة الحالية يتبين أن هناك عاملاً وحيداً في كل ظرف من ظروف الدراسة قيمة جذره الكامن أعلى من الواحد الصحيح؛ وهذا يعني أن بيانات الدراسة أحادية البعد. وبمراجعة بيانات الجدول (3) أدناه نجد قيم الجذور الكامنة لعينات الدراسة الأربع في كل طول من أطوال الاختبارات الثلاثة، نلاحظ أن قيمة الجذر الكامن في الظرف الأول مقداره (3.408)، وكذلك نلاحظ أن هذا العامل وحده استطاع أن يُفسر (68.167%) من التباين الكلي للاختبار وهي نسبة تشير إلى الاستفادة من التحليل العاملي في تفسير معظم التباين في الظاهرة المدروسة بعدد أقل من المتغيرات. وهكذا يتم فحص جميع الجذور الكامنة ومقدار التباين المفسر لها (دودين، 2009).

الجدول (3) قيم الجذور الكامنة والتباين المفسر لها:

العينة	قيمة الجذر الكامن	مقدار التباين المفسر
500	3.010	60.20
1000	3.076	61.51
5000	3.020	60.41
500	5.053	50.35
1000	6.511	65.10
5000	6.974	69.74
500	8.898	59.32
1000	9.417	62.77
5000	9.380	62.53

(2) محك اختبار المنحدر لكاتيل (Kattell's Scree test): وهي طريقة تقوم أيضاً على الجذور الكامنة، ولكن تعتمد على الرسم البياني لقيم الشكل قبل أن يصبح مستويًا نوعاً ما؛ ويمثل المحور السيني الأفقي العوامل، فيما يمثل المحور الصادي قيم الجذور الكامنة، ويتم رسم منحنى ينحدر من أعلى قيمة للجذر الكامن عند العامل الأول ثم يأخذ في التناقص إلى أن يصل نقطة ما تقابل عاملاً معيناً تتباطأ عنده درجة انحدار المنحنى. ولقد اقترح هذه الطريقة كاتيل (1966) وأسمّاها بمنحنى المنحدر (Scree test) (دودين، 2009)

الشكل (1) رسم سكري (Scree) لجميع ظروف العينة:



وبذلك، تم التحقق من فرضية أحادية البعد (Unidimensional) ونجد أن جميع المحكات تشير إلى أحادية البعد أي أن جميع الفقرات في بيانات الدراسة تقيس سمة واحدة.

أما الافتراض الثاني فيتمثل بالاستقلال الموضوعي (Local Independence) وهو كما عرفه Lord and Novick (1968) بأن أي مستوى من مستويات القدرة للأفراد تكون التوزيعات الشرطية لدرجات الاختبار جميعها مستقلة عن بعضها بعضاً، في حين أشار Hambleton & Swaminathan (1985) إلى أن الاستقلال الموضوعي يهتم بأن تكون استجابات الأفراد على فقرات الاختبار من القدرة نفسها، وأن تكون مستقلة إحصائياً، وبمعنى آخر، يجب أن تكون استجابة الفرد لفقرة ما لا تتأثر سلباً أو إيجاباً باستجابته لأي فقرة أخرى، وللكشف عن الاستقلال الموضوعي لفقرات الدراسة تم استخدام برنامج (IRTPRO 6.0) من خلال المؤشر الإحصائي (Standardized LD χ^2) وهو عبارة عن معامل الارتباط بين البواقي (Residuals) لزوج من الفقرات بعد ضبط قدرة الفرد (θ).

تقوم برمجيات برنامج (IRTPRO 6.0) بحساب معامل الارتباط بين البواقي لأزواج من الفقرات بعد ضبط القدرة وتحويلها إلى درجات معيارية (زائية) وقد تشكلت (10) معاملات ارتباط بين بواقي أزواج فقرات الاختبار ذي (5) فقرات و (45) معاملات ارتباط بين بواقي أزواج فقرات الاختبار ذي (10) فقرات و (105) معامل ارتباط بين بواقي أزواج فقرات الاختبار ذي (15) فقرة لكل عينة من عينات



الدراسة الثلاث. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.1) في معظم فقرات الاختبار حتى (1.2) وفي خمس حالات بلغ معامل الارتباط (3.5) تقريباً. والجدير بالذكر أنه لا يوجد معيار محدد يمكن من خلاله تحديد درجة الاعتمادية لكل المواقف، وأن أحد المشاكل الرئيسة لهذا المؤشر هو عدم وجود معيار محدد يمكن الاستناد إليه في تحديد درجة انتهاك الاستقلال الموضوعي، إذ يبقى تحديد درجة الاعتمادية اعتباطياً؛ كما اقترح Shen (1997) أن قيم إحصائي ($LD X^2$) تصبح كبيرة (أكبر من درجة 10 زائفة) إذا تم انتهاك افتراض الاستقلال الموضوعي، دون تلك القيمة لا يوجد انتهاك لهذا الافتراض. وعند تفحص قيم إحصائي ($LD X^2$) التي تم الحصول عليها نلاحظ أن جميع القيم المعيارية أقل من (3.5) إذن، لا يوجد انتهاك لفرضية الاستقلال الموضوعي للبيانات.

تشير نتائج التحليل التي تم إجراؤها إلى تحقق شرط الاضطرابية الذي يؤكد أنه بزيادة مستوى السمة الكامنة لدى الفرد؛ تزداد احتمالية تقديم استجابة صحيحة، وهو ما يمكن تمثيله بيانياً بمنحنى منحدر لأعلى يُعرف باسم منحنى خصائص الفقرة (ICC)، ويمكن تشبيه المنحنى بشكل حرف "S"، مما يشير إلى أن مستويات القدرة العالية تظهر احتمالات أعلى للاستجابات الصحيحة. أما فيما يتعلق بالافتراض الأخير وهو التحرر من السرعة؛ فإن بيانات الدراسة الحالية؛ بيانات محاكاة وليست بيانات حقيقية، وبالتالي هي متحررة من هذا الافتراض بالأصل (Hambleton & Swaminathan, 1985).

الخطوة الرابعة: فحص جودة مطابقة البيانات المولدة للنماذج المستخدمة في الدراسة، ويعني تحديد مدى ملاءمة الفقرات للنموذج المستخدم في الدراسة، وبالتالي ضمان صدق وثبات الاختبارات. تم استخدام برنامج (R) بحزم إحصائية مختلفة لكل حجم من أحجام العينات الواردة في الدراسة للحكم على جودة مطابقة الفقرات لنموذج التقدير الجزئي المعمم؛ وبرنامج دلتا (DELTA_3) للحكم على جودة مطابقة الفقرات ثم الأفراد لنموذج دلتا لتقدير الدرجات.

أولاً: فحص جودة مطابقة الفقرات لنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) من خلال الحزمة الإحصائية (mirt)، وكان الحكم من خلال المؤشر الإحصائي ($S-X^2$) المقترح من قبل Orlando and Thissen (2000) وهو نسخة معدلة من المؤشر الإحصائي مربع كاي التقليدي (X^2) إذ يتم استخدامه لتقييم مدى ملاءمة الفقرات ضمن نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) من خلال مقارنة أنماط الاستجابة الملحوظة بالاستجابة المتوقعة بموجب النموذج المستخدم. في ضوء هذا المؤشر تُعد الفقرة غير مطابقة للنموذج إذا قلّت قيمة الدلالة الإحصائية ($p.S-X^2$) عن (0.05)، إذ أظهرت

دراسات المحاكاة (Han, Sinharay, Johnson, and Liu (2023) أنه مع أحجام العينات (500 و1000 و4000) قد تقل معدلات الخطأ من النوع الأول مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى أن أحجام العينات الكبيرة قد يؤدي إلى ظهور مؤشرات غير ملائمة للفقرات؛ وبالتالي قد تظهر مؤشرات غير ملائمة للفقرات والنموذج المستخدم خصوصاً في العينات الكبيرة، وتكون قيمة المؤشر غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05). ويعرض جدول (الملحق) قيم الدلالة الإحصائية ($p.S-X^2$) لكل فقرة من فقرات الدراسة ومن خلالها تم الحكم على جودة المطابقة.

أظهرت نتائج التحليل تفاوتاً في مؤشر المطابقة المستخدم؛ فنجد أن جميع الفقرات في الاختبارات (5، 10، 15) في عينة (500، 1000) كانت ملائمة لنموذج التقدير الجزئي المعمم حسب إحصائي الملاءمة ($S-X^2$) إذ أظهرت قيمة الدلالة الإحصائية لها قيم أكبر من (0.05) مما يحقق افتراض مؤشر حسن المطابقة للإحصائي ($S-X^2$). إلا أن قيمة الدلالة الإحصائية لمؤشر ($p.S-X^2$) للفقرات في عينة (5000) بدأت بالنزول عن مستوى الدلالة (0.05). فنجد أن مستوى الدلالة يُظهر أقل مستوى له في العينات الكبيرة والاختبارات الطويلة والعكس صحيح. فنجد أن مؤشر المطابقة يتحسن في عينات (500، 1000) في الاختبار المتضمن (5) فقرات. وكما تمت الإشارة أعلاه لحساسية هذا المؤشر للعينات الكبيرة، إذ نجد أن قيم المؤشر الإحصائي ($S-X^2$) تميل إلى أن يكون لها معدلات خطأ من النوع الأول مبالغ فيها قليلاً، خصوصاً في العينات الكبيرة وهذا يعني أنها قد تظهر الفقرات - بشكل غير صحيح - على أنها غير ملائمة أكثر من المتوقع.

جدول (4) مؤشر حسن الملاءمة للإحصائي ($p.S-X^2$) حسب نموذج التقدير الجزئي المعمم:

الفقرات	العينة	$p.S-X^2$
5	500	$0.05 >$
	1000	$0.05 >$
	5000	$0.05 \geq$
10	500	$0.05 >$
	1000	$0.05 >$
	5000	$0.05 \approx$
15	500	$0.05 >$
	1000	$0.05 \approx$
	5000	$0.05 \leq$



ثانياً: فحص جودة ملائمة الفقرات لنموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM).

يعتمد فحص جودة ملائمة الفقرات لنموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM) حول مدى توافق الاستجابات الملاحظة مع قيمها المتوقعة بموجب نموذج دالة استجابة العنصر (IRF) عبر حساب متوسط الفرق المطلق (Mean Absolute Difference (MAD بين الدرجات المرصودة للفقرات التي تتراوح بين (0/1) واحتمال الاستجابة الصحيحة للأفراد على فقرات الاختبار التي تم الحصول عليها بموجب نموذج الدالة النسبية المستخدم (Dimitrov & Atanasov, 2021).

يمكن الحكم على جودة الفقرة من خلال عدد من المحكات، وضعها كل (Atanasov, 2021) Dimitrov & ، فإذا كانت قيمة الإحصائي ($MAD \leq 0.07$) فهذا يعني أن المطابقة جيدة، أما إذا كانت قيمة المؤشر تتراوح ما بين ($0.07 < MAD < 0.10$) فهذا يدل على مطابقة مقبولة، وأخيراً إذا كانت قيمة ($MAD \geq 0.10$) فتدل على ملائمة ضعيفة. يوضح الجدول (5) نتائج تحليل المطابقة المستخرجة من بيانات الدراسة الحالية التي تدل على وجود توافق إلى حد كبير بين الاستجابات الملاحظة وقيمها المتوقعة بموجب نموذج دالة استجابة للفقرة (IRF)، إذ أظهرت قيم مؤشر متوسط الفرق المطلق (MAD) لـ (77) فقرة من أصل (90) قيمة أقل من (0.07) مما يدل على مطابقة جيدة. بينما أظهرت (13) فقرة قيمة تتراوح بين ($0.07 < MAD < 0.10$) وتشير إلى مطابقة مقبولة؛ بينما لم تظهر أي فقرة مطابقة ضعيفة.

الجدول (5): مؤشر حسن الملاءمة للإحصائي (MAD) حسب نموذج دلتا لتقدير الدرجات:

الفقرات	العينة	($MAD \leq 0.07$)	($0.07 < MAD < 0.10$)	($MAD \geq 0.10$)
	500	4	1	0
5	1000	4	1	0
	5000	3	2	0
	500	8	2	0
10	1000	8	2	0
	5000	9	1	0
	500	13	2	0
15	1000	14	1	0
	5000	14	1	0

نتائج الدراسة وتفسيرها:

صممت هذه الدراسة بهدف المقارنة بين نموذجين من النماذج المستخدمة لتقدير معالم الفقرات والأفراد، وهما نموذج التقدير الجزئي المعمم، ونموذج دلتا لتقدير الدرجات. وذلك تحت ظروف تجريبية مختلفة تمثلت في ثلاثة أحجام مختلفة للعينات وهي كالآتي: (500، 1000، 5000) وثلاثة أطوال مختلفة للاختبارات وهي كالآتي (5، 10، 15) فقرة؛ تم تقدير معالم فقرات الاختبار المكونة من (5، 10، 15) فقرة، وتقدير استجابة (500، 1000، 5000) فرد عليها تبعاً لنموذج (GPCM) باستخدام برنامج (R) وتقدير المعالم نفسها مرة أخرى وفقاً لنموذج (DSM-L) باستخدام برنامج (DELTA)؛ من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل ظرف من ظروف الدراسة (2x3x3). ثم تم حساب الخطأ المعياري في دقة تقدير معالم الأفراد والفقرات تبعاً لنوع النموذج المستخدم والمقارنة بينهما باستخدام تحليل التباين المختلط (Mix design ANOVA) باستخدام برنامج (SPSS)، لدلالة الفروق في دقة التقدير لكل ظرف من ظروف الدراسة والتفاعل بينهما.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "هل هناك أثر لحجم عينة مكوّن من (500، 1000، 5000) فرد، واختبار مكوّن من (5، 10، 15) فقرة على دقة تقدير معلم صعوبة فئات الاستجابة وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) ونموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تقدير صعوبة فئات الاستجابة الأربع (81، 82، 83، 84)؛ من خلال برنامج (R) عبر طريقة التقدير بالأرجحية القصوى الهامشية (MMLE). تجدر الإشارة إلى أنه عند توليد البيانات تم إنشاء خمس فئات استجابة (0، 1، 2، 3، 4)، لكل فقرة من فقرات الدراسة (5، 10، 15) مما يعني وجود أربعة انتقالات محتملة بين الفئات. وبما أن نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) يقدّر معالم الصعوبة بين فئات الاستجابة وليس للفقرة نفسها، فإن النموذج يقوم فعلياً بتقدير أربع معالم فقط (عدد الفئات - 1). كما تم إجراء تحليل آخر من خلال برنامج (DELTA) لاستخراج تقديرات معالم صعوبة فئات الاستجابة وفقاً لنموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM). وتوضح النتائج التي يعرضها الجدول (6) حجم العينة، طول الاختبار، ومعالم صعوبة فئات الاستجابة (8)، بالإضافة إلى المتوسط الحسابي (M) والانحراف المعياري (SD) لكل عينة اختبار وفقاً للنموذجين المتبعين في الدراسة.



جدول (6): الإحصاء الوصفي لخصائص معلمات صعوبة فئات الاستجابة المقدرة.

15			10			5				
SD	M	δ	SD	M	δ	SD	M	δ		
1.02	0.09	2.91, -2.39	1.08	0.106	2.26, -2.29	0.01	0.166	1.65, -1.44	500	GPCM
1.00	-0.18	2.31, -1.96	1.11	0.135	2.67, -2.26	0.94	0.133	1.37, -1.73	1000	
0.91	-0.24	1.63, -2.46	0.96	0.04	2.43, -1.96	0.94	-0.24	1.53, -2.08	5000	
0.27	0.35	0.90, 0.01	0.28	0.35	0.94, 0.01	0.27	0.36	0.86, 0.4	500	DSM
0.27	0.35	0.89, 0.01	0.27	0.36	0.93, 0.02	0.28	0.40	0.91, 0.4	1000	
0.27	0.35	0.89, 0.01	0.27	0.36	0.90, 0.01	0.27	0.37	0.89, 0.1	5000	

تشير النتائج المتعلقة بنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) إلى أن المواقع الانتقالية لفئات الاستجابة تأخذ مكانها بين (-2.46، 2.91) وهي قيم ضمن نطاق الصعوبة المقبول إذ يتراوح المدى الذي اقترحه (1985) Hambleton & Swaminathan بين $(-3.0 \leq \delta \leq +3.0)$ ؛ ويُعتمد هذا المدى لتحديد معاملات صعوبة فئات الاستجابة لأنه يغطي معظم انتشار مستويات القدرة المفترضة (الموزعة طبيعياً). إذ أشار Embretson & Reise (2000) إلى أن معلمات صعوبة فئات الاستجابة غالباً ما تقع في النطاق ما بين (-3 و +3) وذلك لأن هذا النطاق يغطي غالبية التوزيع الطبيعي للسمات الكامنة لدى المفحوصين كما تشير الدراسة إلى أنّ تجاوز هذا النطاق قد يشير إلى وجود مشكلات في الفقرة.

أما النتائج المتعلقة بنموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM) فتشير إلى أن قيم معاملات الصعوبة لفئات الاستجابة تأخذ مكانها بين (0.01، 0.91) وتعد هذه القيم ضمن نطاق مدى الصعوبة المقترح في الإطار الكامن لنموذج دلتا لتقدير الدرجات؛ إذ يتراوح تدرج دلتا بين $(0 \leq \delta \leq 1)$ ؛ كما هو الحال في نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) فإن قيم معامل الصعوبة للخطوات في نموذج دلتا تأخذ ترتيباً تصاعدياً وتعكس تدرجاً منطقياً في الفئة؛ كما يظهر في الجدول (6) في الجزء المتعلق بنموذج دلتا لتقدير الدرجات، إذ تشير قيمة معامل الصعوبة للموقع الانتقالي الأول في الفقرة الأولى ($\delta = 0.4$) وتأخذ بقية معاملات الصعوبة في الصعود إلى أن تبلغ قيمة معامل صعوبة الموقع الانتقالي الرابع ($\delta = 0.86$) بالتالي تزداد احتمالية الانتقال من فئة استجابة إلى أخرى كلما تجاوزت القدرة الكامنة عتبة معينة وهو ما يتماشى مع الانتقال من (0) إلى (1).

تم تقييم دقة التقديرات المستخرجة في كلا النموذجين (GPCM و DSM) فقد تم مقارنة القيم الحقيقية التي تم الحصول عليها عند توليد البيانات بالقيم المقدرة بالنماذج المعمول بها في الدراسة وذلك بحساب الفرق المتوسط بين القيمة التقديرية والقيمة الحقيقية وهو ما يعرف بالتحيز (*Bias*)، ومن خلال حساب متوسط مربع الفرق (*MSE*) بين القيم نفسها، بالإضافة الى معامل ارتباط بيرسون الذي يقيس مدى قوة العلاقة بين القيم الحقيقية والقيم المقدرة؛ تم حساب هذه المؤشرات لكل حالة من الحالات التجريبية (18)، كما يظهر الجدول (7) النتائج:

جدول (7): متوسطات مؤشرات دقة تقدير معالم صعوبة فئات الاستجابة.

15			10			5				
<i>COR</i>	<i>MSE</i>	<i>Bias</i>	<i>COR</i>	<i>MSE</i>	<i>Bias</i>	<i>COR</i>	<i>MSE</i>	<i>Bias</i>		
0.97	0.035	0.024	0.94	0.120	-0.032	0.99	0.011	0.011	500	GPCM
0.99	0.021	-0.026	0.99	0.017	0.083	0.99	0.022	0.066	1000	
0.99	0.011	-0.021	0.99	0.009	-0.043	0.99	0.001	0.013	5000	
0.65	0.833	0.362	0.93	0.567	0.230	0.93	0.590	0.196	500	DSM
0.96	0.654	0.506	0.75	0.844	0.310	0.92	0.498	0.304	1000	
0.91	0.668	0.577	0.96	0.516	0.363	0.89	0.856	0.603	5000	

يتبين من الجدول (7) أن نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) يتفوق في تقدير معالم صعوبة فئات الاستجابة "عبر جميع مستويات الدراسة" على نموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM)؛ فقد سجل نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) قيمة منخفضة ل (*Bias*) في جميع الحالات مما يعني عدم وجود تحيز في دقة تقدير المعالم، وتشير الأبحاث إلى أن انخفاض هذا المؤشر يدل على قدرة النموذج على إعطاء تقديرات دقيقة غير متحيزة للمعاملات الحقيقية (Embretson & Reise, 2000). كما هو الحال في مؤشر (*MSE*) الذي يظهر متوسط مربع الفروقات بين التقديرات والقيم الحقيقية؛ وكما يظهر في الجدول أعلاه فإن جميع القيم تظهر قيمة قريبة للصفر بالتالي تقديرات أدق؛ كما أن معاملات الارتباط مرتفعة ومستقرة، إذ بلغت في معظم الحالات (0.99) مما يدل على وجود ارتباط قوي جداً بين التقديرات والقيم الحقيقية. كما أظهر نموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM) انحرافاً أكبر ومعدلات خطأ أعلى في مؤشري (*MSE*، *Bias*) على الترتيب، خصوصاً عند زيادة عدد الفقرات، في



حين انخفض معامل الارتباط إلى (0.65) عند حجم العينة (500) وعدد فقرات (5)، مما يدل على ارتباط ضعيف بين القيم التقديرية والقيم الحقيقية.

تشير النتائج إلى تفوق نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) على نموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM) في دقة تقدير معلمات صعوبة الفقرات عبر مختلف مستويات العينة وعدد الفقرات. فقد سجّل GPCM قيمًا منخفضة لمؤشري التحيز (Bias) ومتوسط مربع الخطأ (MSE)، مما يعكس دقة تقدير عالية وغير متحيزة، إضافة إلى معاملات ارتباط مرتفعة وصلت إلى (0.99) مما يشير إلى توافق كبير بين القيم التقديرية والحقيقية. بالمقابل، أظهر نموذج DSM انحرافًا أكبر وأخطاء تقديرية أعلى، خصوصًا مع ازدياد عدد الفقرات، كما انخفض معامل الارتباط إلى (0.65) عند حجم عينة (500) وعدد فقرات (5)، مما يدل على ضعف في الدقة التقديرية في هذه الحالة. أما فيما يتعلق في معاملات صعوبة فئات الاستجابة فقد ظهرت في كلا النموذجين ضمن النطاق المقبول وهو ما يتماشى مع النطاق المقترح من قبل (Hambleton & Swaminathan 1985) و (Embretson & Reise 2000). كما أظهرت النتائج ترتيبًا تصاعديًا منطقيًا في معاملات الصعوبة داخل الفقرات، ما يعكس سلوكًا تدريجيًا مناسبًا في الانتقال بين فئات الاستجابة، مما يعزز من صحة النموذج من حيث التدرج والاستجابة التراكمية للقدرة الكامنة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك أثر للتفاعل بين حجم عينة مكون من (500، 1000، 5000) فرد، واختبار مكون من (5، 10، 15) فقرة على تقدير معلم الصعوبة وفقًا لنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) ونموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM)؟

وللتحقق من نتائج السؤال الثاني تم استخدام الاختبار الإحصائي تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)، وذلك بعد فحص الافتراضات الأساسية لهذا الاختبار المتمثلة في اختبار (Levene's Test) لتجانس التباين في الخلايا، وتظهر قيمة (p) فيه أقل من (0.05). لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية التي تقول إن التباين متساو؛ أي أن هذا الفرض لم يتحقق، ولكن تشير المراجع الإحصائية إلى أنه إذا كانت أعداد الأفراد بين الخلايا متساوية - كما هو الحال في البيانات الحالية - فإن عدم تحقق هذا الفرض لا يؤثر كثيرًا على النتائج (دودين، 2009).

يعرض الجدول (8) نتائج تحليل التباين الثلاثي لتقديرات معالم الصعوبة وفقًا لنموذجي (التقدير الجزئي المعمم، دلتا لتقدير الدرجات) وطول الاختبار (5، 10، 15)، واخيرًا حجم العينة (500، 1000، 5000) بالإضافة إلى التفاعل الثنائي والثلاثي بين المتغيرات.



جدول (8): نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الدراسة والتفاعل بينهما.

المتغير	df	قيمة (F)	Sig.	Partial η^2
طول الاختبار	2	1.596	0.203	0.003
حجم العينة	3	1.262	0.286	0.004
النموذج	1	53.45	0.000	0.054
طول الاختبار * حجم العينة	6	0.279	0.947	0.002
طول الاختبار * النموذج	2	1.440	0.237	0.003
حجم العينة * النموذج	3	1.208	0.306	0.004
طول الاختبار * حجم العينة * النموذج	6	0.199	0.977	0.001

يتبين من الجدول (8) أنه لا يوجد تأثير رئيس دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) لمتغير طول الاختبار على متوسطات تقديرات معالم صعوبة فئات الاستجابة، فقد بلغت قيمة اختبار (F) المحسوبة $F(1.936) = 1.596, p = .203$ مع حجم أثر متوسط يساوي $(\text{Partial } \eta^2 = 0.003)$ وهو نسبة التباين في المتغير التابع التي يمكن تفسيرها بواسطة طول الاختبار وهي نسبة صغيرة حسب كوهن (1988) بالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير طول الاختبار (5، 10، 15) فقرة على دقة تقدير معالم صعوبة فئات الاستجابة. وبالمثل لا يوجد هناك تأثير رئيس دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) لمتغير حجم العينة على متوسطات تقديرات معالم صعوبة فئات الاستجابة المقدرة بنموذجي التقدير الجزئي المعمم ودلتا لتقدير الدرجات فقد بلغت قيمة اختبار (F) المحسوبة $F(2.936) = 1.262, p = .286$ مع حجم أثر متوسط $(\text{Partial } \eta^2 = 0.004)$ وهو قيمة التباين في المتغير التابع التي يمكن تفسيرها بواسطة حجم العينة وهي نسبة صغيرة حسب Cohen (1988) إذن؛ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير حجم العينة (500، 1000، 5000) على دقة تقدير معالم صعوبة فئات الاستجابة؛ مما يشير إلى أن هذه العوامل لم تُحدث فرقاً جوهرياً على دقة تقدير قيم معالم صعوبة فئات الاستجابة.

بينما أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لمتغير (النموذج) نموذجي التقدير الجزئي المعمم ودلتا لتقدير الدرجات على متوسطات تقديرات معالم صعوبة فئات الاستجابة، فقد بلغت قيمة اختبار (F) المحسوبة $F(1.936) = 53.45, p < 0.000$ ، مع حجم أثر متوسط $(\text{Partial } \eta^2 = 0.054)$ وتشير إلى نسبة التباين في المتغير التابع التي يمكن تفسيرها بواسطة نوع النموذج، وهي نسبة كبيرة حسب

مؤشر (1988) Cohen مما يدل إلى أن نماذج التقدير المعمول بها في الدراسة الحالية تختلف من حيث قدرتها على تقدير معالم صعوبة فئات الاستجابة.

كما أظهر الجدول عدم وجود دلالة إحصائية لجميع التفاعلات الثنائية والثلاثية فقد كانت جميع القيم الاحتمالية أكبر من (0.05). فعند النظر إلى متغيري طول الاختبار وحجم العينة؛ نجد أن قيمة اختبار (F) المحسوبة تشير إلى $(F(6, 936) = 0.279, p = .947)$ ؛ بالمثل تبين قيمة (F) المحسوبة للتفاعل بين طول الاختبار والنموذج إلى $(F(2, 936) = 1.440, p = .237)$ ؛ كما تسجل قيمة (F) المحسوبة للتفاعل الأخير بين حجم العينة والنموذج إلى $(F(3, 936) = 1.208, p = .306)$ وهذا ما يدل على عدم وجود تأثير مشترك بين المتغيرات الثنائية، وفي نفس السياق نجد أيضا أن التفاعلات الثلاثية لم تؤثر بشكل دال إحصائياً على معالم الصعوبة المقدّر، حيث لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المختلفة الناتجة عن هذه التفاعلات كما أظهرت قيمة (F) المحسوبة $(F(6, 936) = 0.196, p = .977)$.

للإجابة عن السؤال الثالث هل هناك أثر لحجم عينة مكّون من (500، 1000، 5000) فرد، واختبار مكون من (5، 10، 15) فقرة على دقة تقدير معلم التمييز وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) ونموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM)؟

تم تقدير معلم التمييز وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) من خلال برنامج (R) واستخرج معالم تمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار؛ بينما تم تقدير معلم التمييز وفقاً لنموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM) من خلال برنامج (DELTA) وهو بطبيعة الحال يستخرج معالم تمييز لفئات الاستجابة؛ ولكي تتم المقارنة بين معاملات التمييز في كلا النموذجين بشكل سليم تم تقدير معلم التمييز لكل فقرة في نموذج دلتا لتقدير الدرجات من خلال حساب متوسطات تمييز كل فئة استجابة، وبذلك أصبح كل معامل تمييز في نموذج التقدير الجزئي المعمم يقابله معامل تمييز في نموذج دلتا لتقدير الدرجات. يعرض الجدول (9) المتوسط الحسابي لقيم معامل التمييز (M) وانحرافه المعياري (SD) لكل حجم عينة، وطول الاختبار وفقاً للنموذجين المتبعين في الدراسة.

جدول (9): الإحصاء الوصفي لخصائص معالم التمييز المقدّرة.

15		10		5			
SD	M	SD	M	SD	M		
0.64	1.50	0.63	1.16	1.06	1.62	500	GPC M
-0.56	1.58	0.61	1.82	0.47	1.29	1000	

15		10		5		DSM
SD	M	SD	M	SD	M	
0.49	1.47	0.46	1.94	0.81	1.39	
0.74	4.05	1.00	3.14	1.76	4.34	
0.74	4.05	0.88	4.55	0.89	3.71	
1.05	3.59	0.86	4.54	1.49	3.65	

يتبين من الجدول (9) أن متوسط قيم معالم التمييز (α) المتعلقة بنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) تنحصر بين (1.29، 1.82) وهي قيم خارجة بقليل عن نطاق قيم معامل التمييز المقبول في نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) إذ يعد Hambleton, Swaminathan, and Rogers (1991) أن قيم معامل التمييز الواقعة بين (0.5 و 2.0) مقبولة في معظم مواقف الاختبار؛ إلا أنه لم تُظهر النتائج معامل تمييز سالبة أو أقل من (0.4) إذ تشير الفقرات ذات معامل التمييز أقل من (0.4) إلى أن الفقرة لا تميز جيداً بين الأفراد ذوي القدرات المختلفة وقد تحتاج إلى حذف أو مراجعة؛ بالتالي تُعد جميع معاملات التمييز المستخرجة عبر نموذج التقدير الجزئي المعمم مقبولة ومناسبة.

كما يتبين أيضاً من الجدول (9) أن متوسط قيم معالم التمييز (α) المتعلقة بنموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM) تراوحت بين (3.14، 4.55) وهي قيم أكبر بكثير من مدى التمييز المقبول في نموذج دلتا لتقدير الدرجات إذ يتبع النموذج مبادئ مشابهة لما هو متبع في نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) بينما تشير الفقرات ذات معامل التمييز أعلى من (3.00) إلى مشكلة في الفقرة تتمثل في صعوبة مفرطة، بالتالي عدم قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد.

ولتقييم دقة التقديرات المستخرجة في كلا النموذجين (GPCM و DSM) فقد تم مقارنة القيم الحقيقية التي تم الحصول عليها عند توليد البيانات بالقيم المقدرة بالنموذجين السابقين، وذلك من خلال حساب الفرق المتوسط بين القيمة التقديرية والقيمة الحقيقية وهو ما يعرف بالتحيز (*Bias*)، ومن خلال حساب متوسط مربع الفرق (*MSE*) بين القيم نفسها، بالإضافة إلى معامل ارتباط بيرسون الذي يقيس مدى قوة العلاقة بين القيم الحقيقية والقيم المقدرة؛ وقد تم حساب هذه المؤشرات لكل حالة من الحالات التجريبية (18)، كما يظهر الجدول (10) النتائج:



جدول (10): متوسطات مؤشرات دقة تقدير معلم التمييز.

15			10			5			
COR	MSE	Bias	COR	MSE	Bias	COR	MSE	Bias	
0.99	0.03	-0.14	0.98	0.01	-0.07	0.97	0.15	0.17	500
0.99	0.04	-0.18	0.97	0.04	-0.12	0.99	0.00	-0.07	1000
0.99	0.05	-0.2	0.99	0.10	-0.3	0.99	0.00	-0.02	5000
0.05	6.78	2.40	0.59	4.44	1.96	0.12	11.0	2.9	500
-0.21	6.31	2.29	-0.23	8.22	2.60	0.69	6.17	2.4	1000
0.21	4.75	1.91	0.25	6.05	2.29	0.76	5.8	2.2	5000

GPCM

DSM

يتبين من الجدول (10) أنه في نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) كانت قيم التحيز (*Bias*) عبر جميع الفقرات سلبية؛ مما يشير إلى أن تقديرات معلم التمييز تميل إلى أن تكون أقل من القيم الحقيقية. أما بالنسبة لمؤشر (*MSE*)، فقد أظهر قيماً منخفضة نسبياً، مما يدل على أن نسبة الأخطاء في تقدير التمييز كانت محدودة. وأما فيما يتعلق بمعاملات الارتباط؛ فقد كانت مرتفعة، مما يدل على دقة تقدير معقولة إلى حد كبير. بالتالي يمكن القول أن عملية تقدير معلم التمييز كانت دقيقة وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) (Dai et al., 2021).

كما يظهر في الجدول (10) أن نتائج التقدير بنموذج دلّتا لتقدير الدرجات سجلت متوسطات تحيز (*Bias*) مرتفعة في عدد كبير من الحالات؛ وهو ما يشير إلى أن النموذج لم يعط نتائج دقيقة. أما بالنسبة لمؤشر (*MSE*) الذي يُفضل أن يكون منخفضاً؛ فقد أعطى نتائج مرتفعة مما يشير إلى تشتت ملحوظ في مؤشر تباين الخطأ. وأما فيما يتعلق بمعاملات الارتباط فقد كانت متذبذبة في كثير من الحالات. وبالتالي يمكن القول إن عملية تقدير معلم التمييز كانت غير دقيقة وفقاً لنموذج دلّتا لتقدير الدرجات (DSM).

للإجابة عن السؤال الرابع المتعلق هل هناك أثر للتفاعل بين حجم عينة مكون من (500، 1000، 5000) فرد، واختبار مكون من (5، 10، 15) فقرة على تقدير معلم التمييز وفقاً لنموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) ونموذج دلّتا لتقدير الدرجات (DSM)؟

للتحقق من نتائج السؤال الرابع تم استخدام الاختبار الإحصائي تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)، وذلك بعد فحص الافتراض الأساسي لهذا الاختبار المتمثل في اختبار (Levene's Test) لتجانس التباين في الخلايا، الذي أشار إلى تحقق هذا الافتراض عند مستوى الدلالة (0.05) إذ

سجلت قيمة اختبار (Levene) لجميع مستويات الدراسة قيماً أكبر من (0.05)، ما يعني أننا نفشل في رفض الفرضية الصفرية، وبناءً عليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تباين الخطأ بين المجموعات المختلفة. يعرض الجدول (11) نتائج تحليل التباين الثلاثي لتقديرات معالم التمييز وفقاً لنموذجي (التقدير الجزئي المعمم، ودلّتا لتقدير الدرجات) وطول الاختبار (5، 10، 15) وأخيراً حجم العينة (500، 1000، 5000) بالإضافة إلى التفاعل الثنائي والثلاثي بين المتغيرات.

أُجري تحليل التباين الثلاثي لاختبار أثر نموذج التقدير، وعدد الفقرات وحجم العينة، بالإضافة إلى التفاعلات فيما بينها على دقة تقدير معلم التمييز والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11): نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الدراسة والتفاعل بينهما.

المتغير	df	قيمة (F)	Sig.	Partial η^2
طول الاختبار	2	3.942	0.021	0.035
حجم العينة	3	1.741	0.160	0.024
النموذج	1	436.960	0.000	0.669
طول الاختبار * حجم العينة	6	6.402	0.000	0.151
طول الاختبار * النموذج	2	0.966	0.382	0.009
حجم العينة * النموذج	3	0.194	0.901	0.003
عدد الأسئلة * حجم العينة * النموذج	6	1.140	0.340	0.031

يبين الجدول (11) وجود تأثير رئيس دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) لمتغير طول الاختبار على تقدير معلم التمييز فقد بلغت قيمة اختبار (F) المحسوبة ($F(2.219) = 3.942, p < 0.021$) مع حجم أثر متوسط يساوي ($\text{Partial } \eta^2 = 0.035$) أي أن التباين في المتغير التابع الذي يمكن تفسيره بواسطة طول الاختبار تبلغ نسبته (3.5%) وهي نسبة مقبولة نسبياً حسب Cohen (1988) بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير طول الاختبار على دقة تقدير معلم التمييز. بينما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير رئيس دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < 0.005$) لمتغير حجم العينة على تقدير معلم التمييز المُقدر بنموذجي التقدير الجزئي المعمم ودلّتا لتقدير الدرجات، فقد بلغت قيمة اختبار (F) المحسوبة ($F(3.219) = 1.741, p < 0.160$) مع حجم أثر متوسط ($\text{Partial } \eta^2 = 0.024$) وهو قيمة التباين في المتغير التابع التي يمكن تفسيرها بواسطة حجم العينة، وتشير إلى نسبة صغيرة حسب Cohen (1988) إذن؛ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير حجم العينة على تقدير معلم التمييز؛ مما يشير إلى أن هذا العامل لم يحدث فرقاً جوهرياً على تقدير قيم معالم التمييز.

بينما أظهرت النتائج أن النموذج المستخدم لتقدير المعالم كان له أثر دال إحصائيًا على تقدير معامل التمييز، إذ سجلت قيمة ($F = 436.960$) عند مستوى دلالة ($p < 0.001$)، مع قيمة ($\eta^2 = 0.669$) مما يعني أن النموذج المستخدم يفسر بنسبة (66.9%) من التباين في معامل التمييز، وهو تأثير كبير يشير إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين نموذجي التقدير الجزئي المعمم ودلتا لتقدير الدرجات ($F(1,216) = 436.960, p < .001$)، من حيث قدرتها على تقدير معالم التمييز.

أما فيما يتعلق بالتفاعل بين المتغيرات المستقلة؛ فقد أظهرت النتائج وجود تفاعل دال إحصائيًا عند مستوى ($p < 0.005$) بين متغيري حجم العينة وطول الاختبار، فقد سجلت قيمة اختبار (F) المحسوبة ($F(6,216) = 6.402, p < .001$) مع قيمة تأثير متوسطة ($\eta^2 = 0.151$)، مما يدل على أن تأثير أحد هذين العاملين يعتمد على مستوى العامل الآخر.

أظهرت نتائج اختبار المقارنات البعدية (Tukey HSD) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات متغير حجم العينة (500، 1000، 5000)، من حيث تأثيره على تقدير معلم التمييز، إذ كانت جميع القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة ($p = 0.05$)؛ وهذه النتائج تشير إلى أن زيادة حجم العينة لم يسفر عن تحسن دقة تقدير معلم التمييز.

كما أوضحت النتائج أن طول الاختبار يؤثر بشكل دال إحصائيًا على متوسطات تقدير معامل التمييز إذ وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار المكوّن من 10 فقرات والاختبار المكوّن من 15 فقرة، إذ بلغ متوسط الفرق ($M = 0.302$) بالدلالة الإحصائية ($p = .031$) وهي أقل من مستوى الدلالة ($p = 0.05$)، مما يشير إلى أن الاختبار الأطول (15 فقرة) أسهم في تقدير أعلى لمعامل التمييز مقارنة بالاختبار ذي (10 فقرات). في المقابل، لم تظهر فروق دالة بين الاختبار ذي (5 فقرات) والاختبار ذي (10 فقرات) بالتالي يمكن الاستنتاج أن الزيادة في عدد فقرات الاختبار تُحدث فرقًا في دقة تقدير معلم التمييز. تدعم هذه النتائج الأدبيات التي تشير إلى أن زيادة طول الاختبار قد تُحسّن من دقة تقدير معلمات الفقرات (Hambleton & Swaminathan, 1985؛ Embretson & Reise, 2000).

في المقابل أظهرت النتائج عدم وجود تفاعلات ثنائية دالة إحصائية بين بقية المتغيرات على تقدير معلم التمييز؛ فقد سجلت بقية التفاعلات الثنائية قيمةً احتمالية أكبر من ($p > .05$) مما يشير إلى عدم وجود أثر لحد المتغيرات المستقلة على متغير مستقل آخر. وفي السياق نفسه؛ نجد أيضًا أن التفاعلات الثلاثية لم تؤثر بشكل دال إحصائيًا على معالم التمييز المقدّر، إذ لم تكن هناك فروق



ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المختلفة الناتجة عن هذه التفاعلات كما أظهرت قيمة (F) المحسوبة $(F(6, 216) = 1.140, p = .340)$.

نتائج الدراسة:

- 1) أظهرت النتائج تفوق نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) - في دقة تقدير معلم الصعوبة - على نموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM) عبر جميع مستويات الدراسة. فقد حقق نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) أقل قيم للتحيز (Bias) ومتوسط مربع الخطأ (MSE)، مما يشير إلى تقديرات دقيقة وغير متحيزة، إضافة إلى معاملات ارتباط مرتفعة مع القيم الحقيقية بلغت (0.99) في معظم الحالات. في المقابل، أظهر نموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM) أداءً أقل دقة مع قيم تحيز أكبر وأخطاء تقدير أعلى، وانخفاض في معامل الارتباط وصل إلى (0.65)، مما يعكس ضعفاً في دقة التقدير تحت تلك الظروف.
- 2) أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) أن نوع النموذج المستخدم في تقدير معالم صعوبة فئات الاستجابة له أثر دال إحصائياً، إذ تفوق نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) على نموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM) من حيث دقة التقدير. في المقابل، لم يكن لكل من طول الاختبار وحجم العينة أو تفاعلاتها مع النموذج أثر معنوي على دقة التقدير، بالرغم من الفروقات التي لوحظت في التحليلات الوصفية.
- 3) أظهرت النتائج أن متوسط التحيز في نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) كان سلبياً في المجمل، مما يشير إلى ميل التقديرات لأن تكون أقل من القيم الحقيقية، كما كانت قيم متوسط مربع الخطأ (MSE) منخفضة نسبياً، مما يدل على محدودية الخطأ في التقدير، وأظهرت معاملات الارتباط قيماً مرتفعة، مما يعكس دقة تقدير لمعلمة التمييز باستخدام نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM)؛ أما نموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM)، فقد سجل قيم تحيز مرتفعة في معظم الحالات، وقيم متوسط مربع الخطأ (MSE) أعلى، ومعاملات الارتباط غير مستقرة، مما يعكس ضعف دقة تقدير معلم التمييز في هذا النموذج.
- 4) أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) أن نموذج التقدير كان العامل الأكثر تأثيراً في تقدير معلم التمييز، إذ كان له تأثير كبير ودال إحصائياً، فقد فسر حوالي (66.9%) من التباين في التقديرات. كما كان لطول الاختبار تأثير دال إحصائياً بنسبة (3.5%)، بينما لم يظهر حجم العينة تأثيراً ذا دلالة إحصائية على تقدير معلم التمييز. أما بالنسبة للتفاعلات بين



المتغيرات، فقد كان التفاعل بين طول الاختبار وحجم العينة ذو دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن التفاعل بين هذين العاملين يؤثر على تقدير معلمة التمييز. أما التفاعلات الأخرى فلم تكن ذات دلالة إحصائية.

التوصيات:

- (1) توصي الدراسة باستخدام نموذج التقدير الجزئي المعمم (GPCM) عند تقدير معالم الفقرات، سواء معلم الصعوبة أم معلم التمييز، وفقاً لما أظهرت نتائج دقة التقدير وانخفاض في مستويات الانحياز وفرق مربع الخطأ، مقارنة بنموذج دلتا لتقدير الدرجات (DSM)، خصوصاً في الدراسات التي تتطلب دقة عالية في التقدير.
- (2) تشير النتائج إلى أن نوع النموذج هو العامل الأكثر تأثيراً في دقة التقدير، لذلك توصي الدراسة الباحثين والممارسين التربويين باختيار نموذج التقدير بناءً على خصائص البيانات وطبيعة الفقرات.

المقترحات لدراسات مستقبلية:

- (1) إجراء المزيد من الدراسات على نموذج دلتا لتقدير الدرجات في الإطار الكامن (DSM-L) باستخدام بيانات حقيقية ومولدة لاختبارات طويلة أو لعينات كبيرة، إذ أظهرت النتائج تراجعاً في دقة التقدير في هذه الحالات.
- (2) توصي الدراسة بإجراء دراسات مستقبلية تهتم بالمقارنة بين نموذج دلتا لتقدير الدرجات ونماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعددة التدرج مثل نموذج الاستجابة الاسمية ونموذج التقدير الجزئي المعمم.

قائمة المراجع العربية والانجليزية

أولاً: المراجع العربية:

بني عطا، ز. ص. إ. (2017). تقصي أثر طول الاختبار وحجم العينة على دقة طرق تقدير معالم الفقرات وقدرات الأفراد في برنامج بايلوج. *المجلة الدولية للبحث في التربية وعلم النفس*، 5(2)، 579-606.

دي أيلالا، آر. (2017). *النظرية والتطبيق في نظرية الاستجابة للفقرة*. دار جامعة الملك سعود.

<https://doi.org/10.33948/1158-030-002-008>

دودين، ح. م. (2009). *التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.



Arabic References

- Banī ‘Aṭā, Z. Ṣ. I. (2017). taqaṣṣī Athar Ṭul al-ikhtibār wa-ḥajm al-‘ayyinah ‘alā diqqat Ṭuruq taqdir Ma‘ālim al-faqarāt wqdrāt al-afrād fī Barnāmaj bāylwj. *al-Majallah al-Dawliyah lil-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs*, 5 (2), 579 – 606.
- Dī ayālā, Ār. (2017). *al-naẓariyah wa-al-taṭbiq fī Naẓariyat al-istijābah llfqrh*. Dār Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd. <https://doi.org/10.33948/1158-030-002-008>
- Dūdīn, Ḥ. M. (2009). al-Taḥlīl al-iḥṣā’ī almtqdm llbyānāt bi-istikhdām SPSS. ‘Ammān : Dār al-Ḥāmid lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

ثانياً:المراجع الإنجليزية:

- Andrich, D. (1978). A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 43(4), 561–573. <https://doi.org/10.1007/BF03037732>
- Auné, S. E., Abal, F. J. P., & Attorresi, H. F. (2020). A psychometric analysis from the Item Response Theory: Step-by-step modelling of a Loneliness Scale. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e-2179. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2179> (تم تعديل الترتيب)
- Bock, R. D., & Lieberman, M. (1970). Fitting a response model for dichotomously scored items. *Psychometrika*, 35(2), 179–197. <https://doi.org/10.1007/BF02291262>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dai, S., Vo, T. T., Kehinde, O. J., He, H., Xue, Y., Demir, C., & Wang, X. (2021). Performance of Polytomous IRT Models With Rating Scale Data: An Investigation Over Sample Size, Instrument Length, and Missing Data. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.721963>
- Dimitrov, D. M. (2016). An approach to scoring and equating tests with binary items: Piloting with large-scale assessments. *Educational and Psychological Measurement*, 76(6), 954–975. <https://doi.org/10.1177/0013164416631100>
- Dimitrov, D. M., & Alsadaawi, A. (2018). Psychometric features of the General Teacher Test under the D-scoring model: The case of teacher certification assessment in Saudi Arabia. *World Journal of Social Science Research*, 5(2), 107–122. <https://doi.org/10.22158/wjssr.v5n2p107>



- Dimitrov, D. M., & Atanasov, D. V. (2021). Latent D-scoring modeling: Estimation of item and person parameters. *Educational and Psychological Measurement*, 81(2), 388–404. <https://doi.org/10.1177/0013164420941147>
- Dimitrov, D. M., & Luo, Y. (2019). A note on the D-scoring method adapted for polytomous test items. *Educational and Psychological Measurement*, 79(3), 545–557. <https://doi.org/10.1177/0013164418786014>
- Dimitrov, D. M., Atanasov, D. V., & Luo, Y. (2020). Person-fit assessment under the D-scoring method. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 18(3), 111–123. <https://doi.org/10.1080/15366367.2020.1725733>
- Djidu, H , Heri Retnawati, H & Haryanto H. (2023). Ensuring Parameter Estimation Accuracy in 3PL IRT Modeling: The Role of Test Length and Sample Size. *JP3I (Jurnal Pengukuran Psikologi Dan Pendidikan Indonesia)*, 12(2), 177–190. <https://doi.org/10.15408/jp3i.v12i2.34130>
- Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Han, Z., Sinharay, S., Johnson, M. S., & Liu, X. (2023). The standardized S-X2 statistic for assessing item fit. *Applied Psychological Measurement*, 47(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/01466216221108077>
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Jiang, S., Wang, C., & Weiss, D. J. (2016). Sample size requirements for estimation of item parameters in the multidimensional graded response model. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 109. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00109>
- Lord, F. M. (1952). *A theory of test scores* (Psychometric Monograph No. 7). Psychometric Society.
- Lord, F. M., & Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Addison-Wesley.
- Masters, G. N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 47(2), 149–174. <https://doi.org/10.1007/BF02296272>
- Mills, C. N. (2002). Computerized Simulation in Research and Testing. *Applied Psychological Measurement*, 26(3), 217–231. <https://doi.org/10.1177/0146621602026003003>



- Muraki, E. (1992). A generalized partial credit model: Application of an EM algorithm. *Applied Psychological Measurement*, 16(2), 159–176.
<https://doi.org/10.1177/014662169201600206>
- Orlando, M., & Thissen, D. (2000). Likelihood-based item-fit indices for dichotomous item response theory models. *Applied Psychological Measurement*, 24(1), 50–64.
<https://doi.org/10.1177/01466216000241003>
- Şahin, A., & Anıl, D. (2017). The effects of test length and sample size on item parameters in item response theory. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(1), 321–335.
<https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0270>
- Samejima, F. (1969). *Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores* (Psychometrika Monograph Supplement No. 17). Psychometric Society.
- Shen, L. (1997, March). *Quantifying item dependency by Fisher's Z*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.





التمكين النفسي وعلاقته بفاعلية الذات المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف

التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة

د: إخلاص أحمد علوان**

ekh2018lass@gmail.com

شهد يحيى مسفر آل قمشة*

Shahadalqomsha@gmail.com

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى التمكين النفسي ومستوى فاعلية الذات المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة والكشف عن العلاقة بينهما والكشف عن دلالة الفروق في التمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة والتي تعزى للمستوى التعليمي، والوظيفي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتحدد المجتمع بأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبلغت العينة (36) أم، وتم إعداد أداتين لقياس كل من التمكين النفسي و فاعلية الذات المدركة وقد تحققت الباحثة من خصائصهما السيكومتريه كالصدق والثبات. وبينت النتائج أن متوسط التمكين النفسي بلغ (3.87) وهو عند مستوى مرتفع، أما متوسط فاعلية الذات المدركة فبلغ (3.57) وهو عند مستوى مرتفع، وكانت العلاقة بين التمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة إيجابية إذ بلغ معامل الارتباط (0.79) وهو مرتفع، وأيضاً كشفت النتائج أنه لا توجد فروق في التمكين النفسي تعزى للمستوى التعليمي والوظيفي، وأيضاً لا توجد فروق في فاعلية الذات تعزى للمستوى التعليمي والوظيفي، وختمت الدراسة بعدة توصيات.

الكلمات المفتاحية: التمكين النفسي، فاعلية الذات المدركة، اضطراب طيف التوحد، مراكز تأهيل

اضطراب طيف التوحد.

* ماجستير علم النفس مسار الارشاد النفسي، قسم علم النفس، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة بيشة.

** أستاذ علم النفس التربوي- قياس وتقويم - المشارك - قسم علم النفس، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة بيشة.

للاقتباس: آل قمشة، شهد يحيى مسفر؛ علوان، إخلاص أحمد. (2025). التمكين النفسي وعلاقته بفاعلية الذات المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (2)، 126-173.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 أجريت عليه.



Psychological Empowerment and its Relationship with Perceived Self-Efficacy among Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder in Rehabilitation Centers in Bisha Province

Shahd Yahya Musfer Al Qomshah*

Shahadalqomsha@gmail.com

Dr. Ikhlas Ahmed Alwan**

ekh2018lass@gmail.com

Abstract:

This study aimed to examine the levels of psychological empowerment and perceived self-efficacy among mothers of children with autism spectrum disorder (ASD) in rehabilitation centers in Bisha Province, Saudi Arabia and explore the relationship between these two variables. Additionally, it sought to identify statistically significant differences in psychological empowerment and perceived self-efficacy based on educational and occupational levels. Adopting a correlational descriptive methodology, the study focused on mothers of children with ASD, with a sample of 36 participants. Two instruments were developed to measure psychological empowerment and perceived self-efficacy, both of which were validated for psychometric properties (validity and reliability). Results indicated a high level of psychological empowerment (mean = 3.87) and perceived self-efficacy (mean = 3.57). A strong positive correlation was found between the two variables (correlation coefficient = 0.79). Furthermore, no significant differences were observed in psychological empowerment or perceived self-efficacy based on educational or occupational levels. The study concludes with practical recommendations.

Keywords: Psychological Empowerment, Perceived Self-Efficacy, Autism Spectrum Disorder, ASD Rehabilitation Centers

*MA Scholar in Psychology (Psychological Counseling Track), Psychology Department, College of Education and Human Development, University of Bisha.

** Associate Professor of Educational Psychology (Measurement and Evaluation), Psychology Department, College of Education and Human Development, University of Bisha.

Cite this article as: Al Qomshah, Shahd Yahya Musfer. & Alwan, Ikhlas Ahmed. (2025). Psychological Empowerment and its Relationship with Perceived Self-Efficacy among Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder in Rehabilitation Centers in Bisha Province. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 126-173

© 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

تعيش المملكة العربية السعودية نهضة غير مسبوقة شملت كافة الجوانب التربوية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، ونظرًا للدور البارز الذي تقوم به المرأة السعودية في المجتمع، وتحقيقًا للنمو والتقدم والازدهار، وانطلاقًا من الإيمان بحق المرأة في التعليم، فقد حرص رجال الدولة السعودية على توفير التعليم للفتاة وإعدادها لتولى مسؤوليتها الأولى في الحياة كأم وزوجة، ثم بتأهيلها لتبني مجتمعها بقيامها بالعمل الذي يناسب فطرتها، ولا يشق عليها ويحفظ، كرامتها كالعامل في مجال التعليم والتمريض والطب (الرحيلي والسرحاني، 2012).

أما فيما يخص التمكين النفسي فهو من المفاهيم المعاصرة التي ترتقي بالعنصر البشري إلى مستويات راقية، وجوهر التمكين النفسي يتمركز حول منح الفرد حرية في الأداء، ومشاركة أوسع في تحمل المسؤولية، ووعي أكبر بمعنى الدور الذي يقوم به، وهو من المصطلحات الحديثة في علم النفس الإيجابي التي تمكن الأفراد من التعامل بطريقة إيجابية مع أنفسهم، وتزيد من المعنى والكفاءة لديهم، في حين يرى بعضهم أنه يمكن تعزيز وتطوير الشعور بالتمكين النفسي لدى الأفراد والمؤسسات (Caswell, 2013).

وتشير سبريتزر (2007) Spreitzer إلى أن التمكين النفسي ينطلق من الدوافع الذاتية القائمة على إدراك الفرد لذاته وقدراته وإمكانياته مما يتبني عليه اختيار الأدوار المناسبة التي يؤديها في وجوده.

وتبين "كرتشين سبريتزر" عام (1996) أن الأفراد المتمكنين نفسيًا ذو مستويات أكبر بالتحكم والضبط والسيطرة على متطلبات الحياة، مع استثمار أكبر للمعلومات والإمكانيات، وبالإمكان توظيف عددٍ من الأساليب التي تنقل التمكين النفسي من الصعيد الفردي إلى التمكين الجماعي (كما ورد في عيدي، 2019).

أما كونجر وكنجو (1988) فيرى أن التمكين النفسي هو آلية تعزيز للإحساس بفاعلية الذات عبر التعرف على الظروف المُعززة للضعف والوهن والخلاص منها بفعل الممارسات الرسمية وغير الرسمية التي تعتمد على منح المعلومات عن فاعلية الذات (Spreitzer, 2007).

يضاف إلى ما سبق؛ أن التمكين النفسي هو مصدر قوة و طاقة وقدرة على التعايش مع متطلبات الموقف والكفاءة التي تمكن الفرد من زيادة الشعور بالكفاءة والإحساس بالقيمة، فالأفراد الذين يشعرون بالتمكين النفسي لديهم القدرة على العمل والتعاون مع الأشخاص المحيطين،



ويكونون أكثر قدرة على توفير احتياجاتهم، وتحويل أفكارهم إلى أفعال Blanchard & Randolph. (1999).

كما يشير Zimmerman (1999) إلى أن التمكين النفسي يشتمل على ثلاثة مكونات وهي: المكون السلوكي، والمكون الاجتماعي التفاعلي، والمكون البين شخصي، ويتعلق هذا المكون بكيفية تفكير الأفراد بشأن أنفسهم وقدرتهم على التأثير في بيئتهم، ويشتمل هذا المكون على الفاعلية الذاتية المدركة التي تشير إلى معتقدات الناس حول مقدرتهم على التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياتهم من أهم الميكانزمات أو القوى الشخصية التي تعد من محددات الدافعية وراء السلوك الإنساني (كما ورد في الليثي، 2023)

وفي ظل التطور وتمكين المرأة في شتى المجالات؛ لا بد أيضاً من تمكين المرأة - خصوصاً أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد - من الجانب النفسي، وأن تشعر بالقوة والطاقة والحرية في اتخاذ القرارات، واختيار الطرق والوسائل لعلاج وإصلاح المشكلات والعقبات التي تواجهها، وتواجه ابنها ذا اضطراب طيف التوحد، ويرى بعض المختصين في علم النفس: أنه لا يمكن تمكين الأفراد مالم يمكنوا أنفسهم بأنفسهم

ويشير Kazdin (كما ورد في معوال، 2023) إلى أن طبيعة أو ماهية إدراك الأفراد لفعاليتهم الذاتية تؤثر مباشرة على الأهداف والخطط التي يطورونها مسبقاً؛ بشأن أدائهم المستقبلي، فالأفراد ذوو فاعلية الذات المدركة المرتفعة؛ يطورون ويرسمون خططاً فعالة وناجحة؛ إذ يتحقق خلال تلك الخطط توضيح الخطوط الإيجابية المؤدية للإنجاز العالي الناجح، بينما الأفراد ذوو فاعلية الذات المدركة المتدنية؛ يتسمون برسم وتطوير خطط ضعيفة وغير فعالة؛ تؤدي إلى الفشل؛ لذا فإن فاعلية الذات المدركة، التي تشير إلى معتقدات الأفراد حول ذاتهم، وإمكاناتهم الشخصية، ومقدرتهم على السيطرة والتحكم في الأحداث؛ تعمل كمحدد للدافعية نحو السلوك الإنجازي.

وفي الدراسة الحالية؛ تُعد فاعلية الذات المدركة من أهم محددات الشخصية التي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن بالحكم على ما يستطيع إنجازه، فالفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرتة، ومقدار الجهد الذي يبذله، ومدى مرونته في التعامل في المواقف الصعبة والمعقدة، ومقدار مقاومته للفشل.



ومن هنا تظهر العلاقة بين التمكين النفسي الذي يوصف بأنه قدرة الشخص على تمكين نفسه بنفسه وإدراكه بفاعلية الذات وقدرته على التنبؤ بالإمكانات والقوة والتحمل والتأثير لديه، وقدرته على التحكم بالأحداث التي تواجهه.

مشكلة الدراسة وتساولاتها:

نشهد في المملكة اهتمامًا بتفعيل دور المرأة في المجتمع، وإصدار القوانين التي تُيسّر القيام بدورها اجتماعيًا، واقتصاديًا، وسياسيًا، ووضع المرأة في مقدمة أولوياتها من خلال تمكينها وتذليل الصعوبات أمامها؛ لتحقيق التنمية الاقتصادية للمجتمع، ولكن لا يمكن لهذا التمكين الاقتصادي أن يتحقق دون التمكين النفسي للمرأة، خصوصًا الأمهات وبالأخص أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، نتيجة للصعوبات والعقبات التي تمر بهن (العراقي، 2017)

فاضطراب طيف التوحد هو من نوع الإعاقات النمائية العصبية التي تصيب الأطفال، وهو من أكثر الاضطرابات صعوبة بالنسبة للطفل وأسرته، ويظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، ويعوق عمليات الاتصال والتعلم والتفاعل الاجتماعي، إذ يتسم اضطراب طيف التوحد بقصور وتأخر في النمو الاجتماعي والإدراكي والكلام عند الأطفال، ولقد بدأ التعرف إلى هذا النوع من الاضطراب منذ قرابة خمسين عامًا، على يد الطبيب كانر (Kaner, 1943) وقد سمي التوحد أيضًا بمتلازمة كانر، وتقدر نسبة إصابته بخمس حالات لكل عشرة آلاف مولود (العراقي، 2017)

إن نظرة الآخرين وأيضًا الأقرباء والأصدقاء للطفل ذي اضطراب طيف التوحد تعد من المشكلات النفسية التي تتعرض لها الأسرة وخاصة الأم، كالإنكار والصدمة والرفض وقد يمتد الأمر إلى الشعور بالذنب والاكتئاب ولوم الذات وهذا ما ذكرته دراسة (الدليحي، 2023)، أما دراسة (الفراج، 2022) فتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة، إذ إن ارتفاع التمكين النفسي يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات، وتوصلت دراسة (العنزي، 2021) إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية، ووجود فروق بين الذكور والإناث في التمكين النفسي ودراسة (العنزي، 2023) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من التمكين النفسي وإدارة الذات.

وفي الجانب المقابل نجد أن فاعلية الذات المدركة نالت الاهتمام من خلال إجراء العديد من الدراسات فنجد دراسة خلاف ويوسف (2018) التي كشفت عن وجود علاقة بين التمكين النفسي وبين فاعلية الذات المدركة للطالبات، ومن خلال تلك العلاقة يتم تنمية أبعاد التمكين النفسي،



وحريتهن في اتخاذ القرار، وقوة تأثيرهن وقدرتهن على مواجهة مشكلات الطالبات، وتوفير المعلومات اللازمة لأداء مهامهن.

ومن خلال تقصى الباحثة الدراسات التي تناولت التمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة (على قدر اطلاعها) فقد وجدت أن الدراسات التي تناولت هذين المتغيرين قليلة، أيضا وجدت ندرة في الدراسات التي تناولت أمهات الأطفال الذين يقعون تحت فئة الفئات الخاصة بشكل عام، وأمهات (التوحد) بشكل خاص مما حدا بالباحثة إلى إجراء هذه الدراسة على هذه الفئة من الأمهات. ومن خلال ما سبق يمكن صياغة أسئلة الدراسة كالآتي:

1: ما مستوى التمكين النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة؟

2: ما مستوى فاعلية الذات المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة؟

3: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة؟

4: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة، تعزى للمستوى التعليمي (أساسي فأدنى - ثانوي - جامعي فأعلى)، الوظيفة (عاملة - غير عاملة).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1: التعرف على مستوى التمكين النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة.

2: التعرف على مستوى فاعلية الذات المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة.

3: الكشف عن العلاقة بين التمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة.

4: الكشف عن الفروق بين التمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة تعزى لـ (المستوى التعليمي (أساسي فأدنى - ثانوي - جامعي فأعلى)، الوظيفة (عاملة - غير عاملة)



أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- 1: تسلط هذه الدراسة الضوء على مفهوم التمكين النفسي للمرأة - الذي يعد من المفاهيم المعاصرة وهو يقع ضمن علم النفس الإيجابي وبيان علاقته بفاعلية الذات المدركة.
 - 2: تكشف عن أهمية مفهوم فاعلية الذات المدركة للمرأة بشكل عام، وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص.
 - 3: تسليط الضوء على فئة غاية في الأهمية وهي - أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذه الفئة تعاني العديد من المشكلات بسبب وجود طفل يعاني من اضطراب نمائي كاضطراب طيف التوحد، ولعل من أبرزها الإحساس بمستوى مرتفع من الاكتئاب.
- الأهمية التطبيقية: يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في:

- 1: تقديم برامج تمكين نفسي للأمهات ذوات الإعاقة بشكل عام، ولأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص، تعزز التمكين النفسي ومفهوم إيجابي عن الذات.
- 2: التعاون مع أمهات أطفال طيف التوحد بشكل خاص، وجعلهن متمكنات نفسياً وذوات إدراك إيجابي نحو ذواتهن.
- 3: عقد سلسلة من الندوات وورش العمل ودورات تدريبية في مراكز الرعاية والتأهيل، بهدف التدخل الوقائي لمساعدة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من الوقوع فريسة لاضطرابات نفسية قد تؤثر سلباً على مستوياتهم المعرفية والاجتماعية والصحية وكذلك على جودة الحياة الأسرية لديهم.

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1444-1445 هـ.
- الحدود المكانية: محافظة بيشة، مراكز تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الحدود الموضوعية: متغيرا الدراسة (التمكين النفسي، فاعلية الذات المدركة).

مصطلحات البحث:

التمكين النفسي: عرفه (2007)، VandenBos في قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA بأنه: "تعزيز المهارات والمعرفة والثقة اللازمة لدى الفرد لتنمية قدرته على التحكم في حياته، كما



أنها عملية مساعدة العاملين على أن يصبحوا أكثر نشاطاً في تلبية احتياجاتهم ورغباتهم، وتهدف إلى تنمية شعور الأفراد بالإنجاز وإدراك قدراتهم وطموحاتهم".

ويعرفه بييري "(Perry, 2013) بأنه: إدراك الفرد أنه يمتلك المعرفة والقدرة والكفاءة ليكون عضواً فعالاً في حياته والمجتمع ("كما ورد في العنزي، 2021)

و في الدراسة الحالية يقصد بالتمكين النفسي: حالة إيجابية تصف شعور أم طفل من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالقدرة على التحكم والكفاءة والتأثير في الأسرة، وعلى اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجهها، وعلى أن تكون عضوة فعالة ومؤثرة في المجتمع.

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي تحصل عليها أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس التمكين النفسي المعد من قبل الباحثة في الدراسة الحالية.

فاعلية الذات المدركة:

يعرفها باندورا في رفاعي وآخرين (2010) أنها: مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، التي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها.

وتعرف الباحثة فاعلية الذات المدركة بأنها: تصورات إدراكية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتوقعاتهم ومعتقداتهم عن ذواتهم وأمنهم قدرات على تحقيق أهدافهم.

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي تحصل عليها أم طفل من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس فاعلية الذات المدركة المعد من قبل الباحثة في الدراسة الحالية.

الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد: (Children with Autism Spectrum Disorder):

-يعرفه أبو الفتوح (2011) بأنه: " طيف من الأعراض التي تظهر منذ مرحلة الطفولة المبكرة ويؤثر على كافة النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية للفرد، ويستمر معه طوال الحياة". ويؤكد بأن ذلك الاضطراب الذي يعوق أداء الفرد في مجالات ثلاثة هي: النمو الطبيعي، التفاعل، التواصل الاجتماعي، وكذلك القدرة على القيام بالأنشطة الحياتية المختلفة بشكل فعال دون الوقوع في التقيد لنمط سلوكي معين". (ص. 18).



إطار نظري:

أولاً: مفهوم التمكين النفسي: Psychological Empowerment

إن مفهوم التمكين مفهوم حديث، بدأ ظهوره في التسعينيات، إذ ظهر مصطلح التمكين النفسي Psychological Empowerment في أعمال سبريتزر (Spreitzer، 1995) وهو الشعور بالتأثير في الآخرين، إذ لا يتحقق إلا بشعور الفرد بالكفاءة، وأن كل ما يبذله يكون ذا قيمة، مما يمنح الفرد حرية تقرير المصير أي الاستقلال والسيطرة والسلطة وصنع القرار بحرية وبدون قيود.

ويعد نموذج velthous & Thomas (1999) للتمكين النفسي، المعروف بالنموذج الإدراكي، الذي يُعرف من وجهة نظرهم بأنه: "الحافز الداخلي الجوهرى الذي يبرز من خلال عدد من المدارك أو الأبعاد (المعنى، الكفاءة، الاختيار، والتأثير) التي تعكس موقف الأفراد نحو المهام التي يقومون بها في وظائفهم، وبعد ذلك بدأ ظهوره في التسعينيات، إذ ظهر مصطلح التمكين النفسي Psychological Empowerment وعرفه (Lloyds, et al., 1999) بأنه: نشاط ذاتي يمكن الأفراد من التصرف بمسؤولية وبطريقة هادفة (كما ورد في العنزي، 2021).

ويعرف (Short & Rinehart, 1992) التمكين النفسي بأنه: معتقدات وإحساس الفرد باستقلاليته في أداء مهام العمل اليومية، والقدرة على تحمل المسؤولية المهنية، والشعور بالأهمية والكفاءة الذاتية، والتأثير على المستفيدين، والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة (الفراج، 2022). ويعرفه (Spreitzer 1995) بأنه: إدراك الفرد أن لعمله معنى، وأنه يمتلك الكفاءة، والمقدرة اللازمة لإنجاز مهامه، وأنه يمتلك الإيمان بذاته، وبقدرته على اختيار وتنظيم مهمته التي يقوم بها، ويشعر بأن لعمله تأثيراً مباشراً في منظمته (نعساني، 2013، ص 220).

وفي الدراسة الحالية يقصد بالتمكين النفسي: إيمان الفرد بأنه يمتلك قدرات تمكنه من تجاوز صعوبات العمل، وتدفعه نحو الأداء الجيد، وأن لديه القدرة على اتخاذ القرارات، مع الإحساس بالمسؤولية نحو نتائجها، وأن العمل الذي يقوم به ذا نتائج مرضية له وللمستفيدين منه. وبعد عرض التعريفات السابقة نجد أن معظم علماء النفس اتفقوا على أن التمكين النفسي يتضمن:

- منح الفرد قدرة على التحكم واتخاذ القرارات المناسبة
- الاستقلالية في أداء الأعمال
- إحساسه وارتباطه بالعمل الذي يقوم به



- امتلاك القدرات والمهارات والخصائص التي تساعد على أداء الأعمال على أكمل وجه
- قدرة الفرد على التصرف بمسؤولية تجاه الأعمال المسندة له.
- إيمان الفرد بذاته وبقدرته وأن يشعر أن له تأثيراً مباشراً في منظّمته
- فكر إيجابي يؤثر على الفرد ويدفعه نحو الأفضل.

نظريات التمكين النفسي ونماذجها:

لم تكن هناك نظريات تختص بالتمكين النفسي بوصفه مفهومًا مستقلًا، ولكن لوحظ من تناول النشأة أن مفهوم التمكين بدأ يتبلور في الفكر الإداري بعد التسعينات من القرن العشرين، ظهر نتيجة تطورات تراكمية في الفكر الإداري بمفاهيمه المختلفة بشكل عام، وبالمفاهيم التي تتعلق بإدارة الموارد البشرية بشكل خاص، ثم بدأت نظريات أخرى تركز على الجوانب المعنوية (المشاركة، والحرية، وتقدير الفرد واحترامه، وتحقيق الذات وفاعلية الذات، واتخاذ القرارات).

وفيما يلي استعراض للنظريات التي تناولت التمكين النفسي:

1. نظرية الحاجات لماسلو 1943.

إذ اهتمت هذه النظرية بدراسة قضايا خاصة أكثر تحديدا تتعلق بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، وتدوير العمل وتفويض الصلاحيات (عبد الحليم، 2021).

2. نظرية الشخصية البالغة لدى كريس ارجريس 1957.

إذ ينظر للإنسان على أنه بالغ وناجح وعقل، وبالتالي يمكنه أن يتحمل مسؤولياته، وليس طفلاً دائما يحتاج إلى التوجيه والإشراف والمساعدة، بل يجب توسيع نطاق صلاحياتهم ومنحه حق المشاركة وتحمل المسؤولية في العمل (عبد الحليم، 2021).

3. نظرية "كرتشين سبريتزر" 1995: Spreitzer

التمكين النفسي هو: تعزيز ودعم وإسناد لمشاعر فاعلية الذات للأفراد، والشعور بقيمة الذات، وإزاحة معوقات الإحساس بالضعف والوهن وفقدان القوة، وبتطور المفهوم زمانياً، وبأن الأفراد المتمكنين نفسياً ذوو مستويات أكبر بالتحكم والضبط والسيطرة على متطلبات الحياة، مع استثمار أكبر للمعلومات والإمكانات فردياً؛ وبالإمكان توظيف عددٍ من الأساليب التي تنقل التمكين

النفسي من الصعيد الفردي إلى التمكين الجماعي (Spreitzer, G. M2007)



النماذج المفسرة للتمكين النفسي:

• نموذج (Conger & Kanungo 1988):

عرف كل من (Conger & Kanungo 1988) التمكين كمفهوم نفسي للفاعلية الذاتية، وهي عملية تعزيز إحساس الأفراد العاملين بالفاعلية الذاتية من خلال التعرف على الظروف التي تعزز الإحساس بالضعف، والتخلص منها عن طريق الممارسات التنظيمية الرسمية وغير الرسمية، التي تعتمد على تقديم معلومات عن الفاعلية الذاتية. ويرى أن التمكين النفسي يتكون من خمسة مراحل:

1. المرحلة الأولى: تشخيص الظروف داخل المنظمة التي تسبب الإحساس بفقدان القوة بين العاملين.
2. المرحلة الثانية: استخدام الأساليب الإدارية الحديثة مثل: الإدارة بالمشاركة وإثراء الوظيفة والمكافأة المرتبطة بالأداء.
3. المرحلة الثالثة: تقديم المعلومات عن الفاعلية الذاتية للعاملين، وذلك باستخدام أربعة مصادر وهي: الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الاستثارة العاطفية.
4. المرحلة الرابعة: نتيجة لاستقبال المرؤوسين لتلك المعلومات سيشعرون بالتمكين من خلال الزيادة في الجهد المبذول وتوقعات الأداء، والاعتقاد بفاعليته الذاتية.
5. المرحلة الخامسة: التغير في السلوك من خلال مبادأة المرؤوسين لإنجاز الأهداف الموكلة لهم (عبد الحليم، 2021).

• نموذج (Thomas & Velthous 1990):

قام (Thomas & Velthous 1990) كما ورد في أبو حسن (2021) ببناء نموذج التمكين الإدراكي، وعرفا التمكين كزيادة في تحفيز المهام الداخلية التي تتضمن الظروف العامة للفرد، التي تعود بصفة مباشرة على المهمة التي يقوم بها، والتي بدورها تنتج الرضا والتحفيز، وأشارا إلى أن التمكين يجب أن يبدأ من الذات ونظام المعتقدات، وحددا أربعة أبعاد نفسية للتمكين، هي: التأثير الحسي، الكفاية، إعطاء معنى للعمل، والاختيار.

ويلاحظ مما سبق أن الاهتمام بالتمكين النفسي، وتنوع النظريات والنماذج التي تناولته مؤشر على أنه من المفاهيم المهمة في علم النفس الحديث الذي يركز على ماذا يستطيع الشخص عمله؟ ومدى إيمانه بقدراته ومهاراته وقيمه؟ وما لديه من مهارات تمكنه من التعامل مع المواقف



الصعبة، والمعقدة وتؤثر على أنماط التفكير لديه؟ فكلما كان لدى الشخص إيمان بقدراته وإمكاناته؛ أصبح متمكنًا نفسيًا، لذا كل النظريات والنماذج أسهمت بشكل فاعل في تطوره.
أبعاد التمكين النفسي:

بحسب سبريتزر (Spreitzer, 2007) قام توماس وفيلتهوس Thomas and Velthouse (1990) بتوسيع أفكار كونجر وكانوغو Conger and Kanugo's من خلال تطوير إطار نظري يُعبر عن التمكين النفسي للأفراد كدافع داخلي للمهام يتجلى في أربعة مدركات أو أبعاد تعكس توجههم نحو العمل. وبدلاً من اعتباره سمة شخصية، عرّف Conger and Kanugo's التمكين بأنه: مجموعة من المدركات أو الحالات أو الأبعاد المتأثرة ببيئة العمل، التي تُساعد على خلق توجه إيجابي نحو العمل.

وفيما إذا كانت هذه الأبعاد الأربعة تجسد معاً جوهر التمكين النفسي لدى الافراد، كانت سبريتزر Spreitzer ذاتها قد قامت عام (1997) بتلخيص الدراسات السابقة في تخصصات متعددة حول التمكين النفسي، المستندة إلى علم النفس، وعلم الاجتماع، والعمل الاجتماعي، والتعليم. وقد وجدت دعمًا واسعًا لهذه الأبعاد الأربعة للتمكين في هذه الدراسات. وبناءً على هذه النتائج، قامت بتحسين هذه الأبعاد الأربعة على النحو الآتي:

(1) المعنى: Meaning يتضمن المعنى تَمَكُّن الفرد من التوفيق بين متطلبات دوره في العمل ومعتقداته وقيمه وسلوكياته.

(2) الكفاءة: Competence : تشير إلى كفاءة الفرد الذاتية للقيام بالعمل، أو الإيمان بقدرته على أداء أنشطة العمل بمهارة.

(3) تقرير المصير Self-determination : يشير إلى شعور الفرد بقدرته على اختيار الأفعال أو المهام المطلوبة منه في العمل وتنظيمها، إنه يعكس شعورًا بالاستقلالية أو الاختيار بشأن بدء واستمرار سلوكيات العمل وعملياته (على سبيل المثال، اتخاذ القرارات بشأن أساليب العمل ووتيرته والجهد المبذول).

(4) التأثير Impact: التأثير هو الدرجة التي يمكن بها للفرد التأثير على النتائج الاستراتيجية أو الإدارية أو التشغيلية في العمل أي التي تكون في مصلحة العمل. (P.7).

تعكس هذه الأبعاد الأربعة مجتمعةً لدى الفرد توجهًا إيجابيًا، لا سلبيًا، نحو دوره في العمل. بمعنى آخر، تتجلى تجربة التمكين النفسي في جميع الأبعاد الأربعة - فإذا غاب أي بُعد، كانت تجربة



التمكين محدودة. على سبيل المثال، إذا كان لدى الأفراد حرية التصرف في اتخاذ القرارات (أي تقرير المصير)، لكنهم لا يكثرثون بأنواع القرارات التي يمكنهم اتخاذها (أي يفتقرون إلى الشعور بالمعنى)، فلن يشعروا بالتمكين النفسي. في المقابل، إذا اعتقد الأفراد أنهم قادرون على إحداث تأثير، لكنهم لا يشعرون بأن لديهم المهارات والقدرات اللازمة لأداء عملهم على أكمل وجه (أي يفتقرون إلى الشعور بالكفاءة)، فلن يشعروا بالتمكين أيضاً. وهكذا، يشعر الموظفون بالتمكين النفسي عندما يمرون بجميع الأبعاد النفسية الأربعة. وبهذه الطريقة، يكون التمكن هو "الجشطلت" "gestalt" للأبعاد الأربعة. (P.8).

فاعلية الذات المدركة

إن فعالية الذات تمثل أحد أهم العوامل القوية المنبئة بالأداء في مختلف المجالات، وخاصة المجال المهني والنفسي، وتتعلق فعالية الذات بمعتقدات الشخص عن قدراته وقابليته للتعلم، وأدائه للسلوك بمستويات معينة، ويؤثر مستوى فعالية الذات في دافعية الفرد نحو الإقدام أو الإحجام نحو المهام، كما تؤثر في التوقعات بالمرجات المستقبلية وما يتعلق بها من توقعات النجاح أو الفشل، ويمتد تأثيرها إلى الحالات الوجدانية المتعلقة بالأداء (دوكم وآخرون، 2021).

فاعلية الذات المدركة هي: مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، التي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرتة لإنجاز المهام المكلف بها، ويعدها من أبرز المفاهيم التي قدمها محاولاً من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم، وما يحدث بينهما من تفاعل، وعرفها بأنها: معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية (رفاعي وآخرون، 2021).

إن تصورنا للفاعلية الذاتية المدركة له تأثير كبير على مستوى الدافعية لدينا، فإذا ما اعتقدنا أننا جيدون في مهام، فإننا نقوم بها بكل نشاط وحيوية، ونبدل فيها جهداً عالياً مهما كانت الصعوبات والعقبات المتعلقة بها، وإذا اعتقدنا أننا غير جيدين في قدراتنا؛ يكون عملنا أقل نشاطاً، ونصبح أكثر عرضة للاستسلام عند مواجهة العقبات والصعوبات، كما وضح أن الأشخاص الذين لديهم حس مرتفع بالفاعلية الذاتية المدركة يحددون تطلعات عليا لأنفسهم، ويكون لديهم مرونة في البحث عن استراتيجيات لحل مشكلاتهم بشكل أكثر دقة.



خصائص فاعلية الذات المدركة:

تتمثل خصائص فاعلية الذات المدركة في أنها:

- مجموعة من الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره
- ثقة الفرد بنجاحه في أداء مهمة أو عمل معين يقوم به
- توقعات الفرد لأدائه في المستقبل وما ينتج عنه من إنجازات وتحقيق أهداف
- توفر القدرة والاستطاعة سواء النفسية أو العقلية أو الفسيولوجية، بالإضافة إلى توفير الدافعية في الموقف (النجار، 2012)
- توقعات فاعلية الذات المدركة قابلة للتعميم من خلال السلوكيات، والمواقف المختلفة بناء على مدى التشابه بينهما من حيث المهارات المطلوبة.
- لا تركز على المهارات التي يمتلكها الفرد فقط، ولكنها تركز على حكم الفرد من خلال ما يستطيع القيام به من مهارات يمتلكها.
- إن فاعلية الذات المدركة تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو من خلال التدريب واكتساب الخبرات والمهارات المختلفة (الشهري، 2021)

ومن سمات الأفراد الذين لديهم فاعلية ذات مدركة مرتفعة يتصفون بأنهم يرون أن الفرص الحياتية تستحق السعي للاستفادة منها في تحقيق أهدافهم، كما يرون أنهم قادرون على التغلب على المعوقات التي يمكن أن تعترض ذلك، ومن خلال الابتكار والمثابرة يمكنهم خلق أساليب في التحكم في الظروف البيئية المحيطة بهم، حتى في حالة توفر فرص محدودة أو احتوائها على معوقات أو صعوبات. في حين أن الأفراد منخفضي فاعلية الذات المدركة يركزون انتباههم على ما تحتويه البيئة من صعوبات أو معوقات ويرون أنهم غير قادرين على التحكم بها أو التغلب عليها كما أنهم يقنعون أنفسهم بعدم بذل الجهد وعدم كفاءتهم على ذلك، حتى لو وقّرت البيئة المحيطة بهم هذه الفرص. (دوكم وآخرون، 2021).

أبعاد فاعلية الذات المدركة

لقد حدد باندورا ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات المدركة تبعاً لها، وهي:



1. قدر أو مستوى الفعالية: يتأثر مستوى أو قدر الفعالية بمستوى صعوبة المهمة التي سيواجهها الفرد، وتباين مع المطالب المتباينة، والمهام الصعبة تظهر مستويات متباينة من فعالية الذات لدى الأفراد.

2. القوة: الأفراد المرتفعون في فعالية الذات يضعون سيناريوهات النجاح التي تزيد من أدائهم في حين أن ذوي فعالية الذات المنخفضة يتصورون سيناريوهات الفشل والتفكير فيها مما يوقعهم فيه.

3. العمومية: وتعني انتقال التوقعات الفاعلة إلى مواقف متشابهة للمواقف التي اجتازها الفرد بنجاح، وينخفض تعميم التوقعات إذا اعتقد الفرد أنه قادر على اجتياز موقف بعينه فقط، وأن توقعاته مرتبطة بمهام بعينها (دوكم وآخران، 2021).

إن الاهتمام بفاعلية الذات المدركة إذ إنه من المفاهيم المهمة في علم النفس الحديث، الذي يركز على ماذا يستطيع الشخص عمله ومدى إيمانه بقدراته ومهاراته وقيمه، وما لديه من مهارات تمكنه من التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتؤثر على أنماط التفكير لديه.

اضطراب طيف التوحد:

يشير مصطفى والشربيني عام (2014) أن أول من قام بإطلاق اسم التوحد ووصف حالته المرضية هو الطبيب النفسي الأمريكي ليو كانر Leo Kanner وذلك في العام 1943 بهدف فصل هذه الحالة المرضية وتصنيفها بشكل منفصل عن الحالات النفسية المرضية الأخرى التي يعاني منها الأطفال، ففي عام 1943م نشر كانر دراسة وصف فيها (11) طفلاً اشتركوا في سلوكيات لا تتشابه مع أية اضطرابات عرفت آنذاك. ولذا اقترح إدراج هذه السلوكيات تحت وصف تشخيصي جديد ومنفصل أطلق عليه اسم التوحد الطفولي وبهذه الدراسة، وهذا التشخيص ابتداءً تاريخ التوحد.

تم وصف هذه الحالة أيضاً بواسطة الطبيب النفسي الانجليزي (1967) Moudsley، وأيضاً من قبل الطبيب النفسي Eugen Bleule، الذي كان معروفاً في الطب النفسي، والذي وصف به إحدى السمات الأولية للفصام والانشغال بالذات أكثر من الانشغال بالعالم الخارجي، والانشغال بالذات من وجهة نظره، وعلى هذا عُدَّ التوحد من الاضطرابات التي تصيب الجهاز العصبي، التي تحدث في مرحلة الطفولة المبكرة ويوصف " التوحد " أيضاً بالذاتوية الطفولية المبكرة (ص 21-22).

يتمثل اضطراب طيف التوحد (Autism spectrum disorder (ASD بأنه خلل نمائي بالجهاز العصبي لدى الأطفال، وتظهر أعراضه بشكل واضح في مرحلة الطفولة المبكرة، متمثلة في قلة



التفاعل الاجتماعي والتواصل اللغوي وظهور سلوكيات نمطية متكررة، وتشير الإحصائيات لمنظمة الصحة العالمية (WHO) بأن نسب انتشار اضطراب طيف التوحد في تزايد مستمر من سنة إلى أخرى، وفي ظل هذه الإحصائيات يظل علاج اضطراب طيف التوحد أمراً بحاجة إلى مزيد من الدراسات. (الزهراني وطلبة، 2023)

ويُعد اضطراب طيف التوحد من أكثر الاضطرابات النمائية صعوبة بالنسبة للطفل نفسه ولوالديه ولأفراد الأسرة الذين يعيشون معه، ويعود ذلك إلى أن هذا الاضطراب يتميز بالغموض وبغربة أنماط السلوك المصاحبة له، ويتداخل بعض مظاهره السلوكية مع بعض أعراض إعاقات واضطرابات أخرى، فضلاً عن أن هذا الاضطراب يحتاج إلى إشراف ومتابعة مستمرة من الوالدين (شينار وجرادي، 2022).

وفقاً للإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5; APA, 2013, p.50) فإن أعراضه تتمثل في سياقات متعددة، كالعجز في التعامل بالمثل الاجتماعية والعجز في السلوكيات التواصلية غير اللفظية المستخدمة للتفاعل الاجتماعي، وكذلك عجز في تطوير العلاقات والحفاظ عليها وفهمها. (الزهراني وطلبة، 2023) وأيضاً من أعراض التوحد الإخفاق في فهم الآخرين والاستجابة لمشاعرهم والعلاقات التي يكونها الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد ماهي إلا وسيلة، بمعنى أنه يتخذ من الآخرين وسيلة لتنفيذ ما يريده.

وينظر إلى التوحد في الوقت الحاضر، أنه من الاضطرابات النمائية العصبية يظهر في سن الثمان الأولى من حياة الطفل، وإن اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder يتضمن اضطراباً نوعياً في التفاعل الاجتماعي والتواصل. كما يمتاز بأنماط السلوكية نمطية وتكرارية ومحددة، وحددت أعراض اضطراب طيف التوحد وفق التصنيف (DSM_5):

1. عجز ثابت في التواصل والتفاعل الاجتماعي وذلك من خلال ما يأتي: (الأمثلة توضيحية وليست شاملة):

أ. عجز عن التعامل العاطفي بالمثل، يتراوح على سبيل المثال، من الأسلوب الاجتماعي الغريب، مع فشل الأخذ والرد في المحادثة، إلى تدني في المشاركة بالاهتمامات، والعواطف، أو الانفعالات، يمتد إلى عدم البدء أو الرد على التفاعلات الاجتماعية.

ب. العجز في سلوكيات التواصل غير اللفظية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي، يتراوح من ضعف تكامل التواصل اللفظي وغير اللفظي، اضطراب في التواصل البصري ولغة الجسد



أو العجز في فهم واستخدام الإيماءات، إلى انعدام تام للتعبير الوجهية والتواصل غير اللفظي.

ت. العجز في تطوير العلاقات والمحافظة عليها وفهمها، ويتراوح، مثلاً؛ من صعوبات تعديل السلوك لتلائم السياقات الاجتماعية المختلفة، إلى صعوبات في مشاركة اللعب التخيلي أو في تكوين صداقات، إلى انعدام الاهتمام بالأقران.

2. أنماط متكررة محددة من السلوك والاهتمامات والأنشطة وذلك بحصول اثنين مما يأتي على الأقل:

أ. نمطية متكررة للحركة أو استخدام الأشياء، أو الكلام (مثلاً، أنماط حركية بسيطة، صف الألعاب أو تقليد الأشياء، والصدى اللفظي، وخصوصية العبارات)

ب. الإصرار على التشابه، والالتزام غير المرن بالروتين، أو أنماط طقوسية للسلوك اللفظي أو غير اللفظي (مثلاً، الضيق الشديد عند التغيرات الصغيرة، والصعوبات عند التغيير، وأنماط التفكير الجامدة وطقوس التحية، والحاجة إلى سلوك الطريق نفسه، أو تناول الطعام نفسه كل يوم)

ت. اهتمامات محددة بشدة ومتباعدة في الشدة أو التركيز (مثلاً، التعلق الشديد أو الانشغال بالأشياء غير المعتادة)

ث. فرط أو تدني التفاعل مع الوارد الحسي أو اهتمام غير عادي في الجوانب الحسية من البيئة (مثلاً، عدم الاكتراث الواضح للألم، درجة الحرارة، الاستجابة السلبية لأصوات أو لأنسجة محددة، الإفراط في شم ولمس الأشياء، الانهيار البصري بالأضواء أو الحركة (قنديل وأبو زيد 2021).

الصعوبات التي تواجه أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

تعد أصعب المواقف في حياة الوالدين حينما يتم تشخيص طفلهم باضطراب طيف التوحد، ثم تبدأ رحلة البحث عن أفضل الحلول الممكنة، وأفضل العلاجات التي قد تفيد طفلهم بأي طريقة، وخلال مرحلة العلاج تبدأ الصعوبات والعقبات لهذه الأسرة، وبالأخص أم الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد (محمد، 2022) فتتعرض الأم للصدمة بوجود طفل توحدي ورفضها له وإنكارها لوجوده، والشعور بالذنب بأنها قد تكون السبب في ولادة طفل توحدي، إن هذا الشعور الذي يتنامي



لديها يسبب مشاكل نفسية مستديمة وكذلك الإحساس بالفرق كون طفلها يختلف عن بقية الأطفال العاديين (عبد الرزاق، 2017 كما ورد في همام، 2023)

مجمل القول: أن اضطراب طيف التوحد يعد من أعقد الاضطرابات التي تصيب فئة من الأطفال، وتؤدي إلى كثير من الضغوط النفسية والصعوبات الاجتماعية، لذا وجب الاهتمام بهذه الفئة والاهتمام بالأفراد القائمين على تربية وتأهيل هذه الفئة، ابتداء بالأم ووصولاً للأسرة ومراكز التأهيل والاختصاصيات النفسيات المشرفات على تأهيلهم، لما لهذه الفئات من دور إيجابي في حياة الطفل الذي يعاني من اضطراب طيف التوحد.
دراسات سابقة:

تم عرض الدراسات السابقة في محورين، هما:

المحور الأول، التمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة، وتم عرض الدراسات حسب الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث في كل محور، وفيما يأتي تفصيل ذلك.
المحور الأول: دراسات تناولت التمكين النفسي:

-دراسة عيدي (2019) هدفت إلى التعرف على مستوى التمكين النفسي والصلابة النفسية لدى المرشدين التربويين، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين التمكين النفسي والصلابة النفسية، ومدى إسهام الصلابة النفسية بمكونات التمكين النفسي الأربعة (المعنى، الكفاءة، حرية الاختيار، التأثير) ومنهج البحث المستخدم هو المنهج الوصفي الاستدلالي، وكانت عينة الدراسة المرشدين التربويين في بغداد، وبلغ عددهم (100) والمقاييس المستخدمة مقياس الصلابة النفسية ومقياس التمكين النفسي إعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن أن العينة تتمتع بدرجة صلابة نفسية عالية، وتحقيقاً للهدف الثاني فقد أظهرت نتائج التحليل باستعمال اختبار(ت) لعينة واحدة أن العينة تظهر تمكيناً نفسياً، وأن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين التمكين النفسي والصلابة النفسية وبقيمة (0,64) بمعنى أنه كلما زادت الصلابة النفسية ازداد معها التمكين النفسي، ويعد هذا مؤشراً منبئاً.

- دراسة أبو حسن وآخرين (2021) هدفت إلى التعرف على الفروق في مستوى التمكين النفسي لدى المعلمين ببعض مدارس مديرية التربية والتعليم بمحافظة الفيوم، في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية كالنوع (معلم - معلمة)، سنوات الخبرة، التخصص (علمي - أدبي) لدى عينة مكونة من (250) معلماً ومعلمة تابعين لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الفيوم للعام الدراسي



2020-2021م، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وطبق عليهم مقياس التمكين النفسي (إعداد الباحث). وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في التمكين النفسي لصالح الإناث، بينما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق في التمكين النفسي لدى المعلمين تبعاً لسنوات الخبرة، وكشفت النتائج أيضاً عن عدم وجود فروق في التمكين النفسي لدى المعلمين تبعاً للتخصص (العلمي - الأدبي).

- دراسة الفراج، والحلي، حنان (2022) هدفت على التعرف على علاقة التمكين النفسي بالتوجه نحو الحياة المهنية والتعرف على مستويات التمكين النفسي والكشف عن الفروق في مستويات التمكين النفسي وفقاً للتخصص الدراسي، والخبرة في العمل الإرشادي، والمرحلة الدراسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (230) مرشدة بمنطقة القصيم، وتم استخدام مقياس التمكين النفسي (Spreitzer, 1995)، ومقياس التوجه نحو الحياة إعداد الباحثتين، وتوصلت الدراسة إلى أن مستويات التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة كانت مرتفعة لدى المرشدات الطالبات، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات التمكين النفسي وفقاً لمتغيرات التخصص الدراسي والخبرة، ووجود فروق دالة إحصائية في مستويات التمكين النفسي في اتجاه مرشدات المرحلة الابتدائية.

- دراسة حسن (2023) هدفت إلى تحديد نوع واتجاه العلاقة بين التمكين النفسي وتنظيم الذات، وكذلك إمكانية التنبؤ بأداء أفراد عينة البحث على مقياس تنظيم الذات بمعلومية الأداء على مقياس التمكين النفسي. وقد تكونت العينة من (110) من طلاب المرحلة الثانوية ومتوسط أعمارهم من (16-18) سنة، وطبق مقياس التمكين النفسي ومقياس تنظيم الذات من إعداد الباحثة، وكانت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التمكين النفسي ودرجاتهم على مقياس تنظيم الذات؛ إذ كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,01. وكشفت أيضاً أنه يمكن التنبؤ بأداء أفراد عينة البحث على مقياس تنظيم الذات بمعلومية الدرجة على مقياس التمكين النفسي؛ إذ بلغت قيمة $F(224,942)$ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0,01).

- دراسة الدلبي (2023) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب المواجهة في منطقة الرياض، واشتملت عينة الدراسة على (110) من آباء وأمهات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة



الرياض، كانت أدوات الدراسة من إعداد الباحث وهي مقياس المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، ومقياس أساليب المواجهة لأولياء أمر الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب المواجهة، ووجدت فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في درجة المشكلات في اتجاه الإناث، كما وجد فروقاً ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في درجة أساليب المواجهة لصالح الذكور، وأمكن التنبؤ بمستوى المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال مستوى أساليب المواجهة.

ب: دراسات تناولت فاعلية الذات المدركة:

- دراسة طشطوش والسهلي (2016) هدفت إلى الكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى معلمات اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض وفقاً للمؤهل الدراسي والتخصص وسنوات الخبرة، واستخدمت الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وقد تم اختبار عينة الدراسة من جميع معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض وعددهن (152) معلمة، وقام الباحثان بإعداد استبيان للكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مستوى مرتفع في الفاعلية الذاتية الشخصية والعامة لدى معلمات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد الدراسة تعزى لـ (المؤهل العلمي، التخصص)، وعدم وجود فروق لمتغير سنوات الخبرة.

دراسة مهييدات وأبو سارة (2021) هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة إربد. تكون مجتمع الدراسة من (170) أمًا، بينما تكونت عينة الدراسة من (101) من الأمهات تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق مقياسي الضغوط النفسية، والكفاءة الذاتية المدركة. تكون مقياس الضغوط النفسية من (36) فقرة موزعة إلى ثلاثة أبعاد، هي: ضيق (حزن) الوالدين، والتفاعل بين الوالدين والطفل، ومشكلات الطفل، وتكون مقياس الكفاءة الذاتية المدركة من (17) فقرة، وأظهرت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية لدى الأمهات جاء بدرجة مرتفعة، وأن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة جاء متوسطاً. كما أظهرت النتائج وجود علاقة



عكسية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مستوى الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة لدى أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد.

- دراسة قنديل وأبو زيد (2021) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الأمل وضغوط الوالدية كما تدركها أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات (شدة اضطراب طيف التوحد- مستوى تعليم الأم- عمل الأم). استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي لجمع البيانات، وكانت عينة الدراسة مكونة من (78) أمّاً من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتمثلت أداتا الدراسة في مقياس الأمل ومقياس الضغوط الوالدية المدركة (إعداد الباحثين)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الأمهات على مقياس الأمل ودرجاتهن على مقياس الضغوط الوالدية المدركة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأمهات على مقياس الأمل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما سبق طرحه من الدراسات السابقة للتمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة نلاحظ الآتي: بالنسبة للمتغيرات فقد تنوعت سواء كان لمتغير التمكين النفسي أم فاعلية الذات المدركة، وقد هدفت معظم الدراسات التعرف على التمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة من خلال دراسة المشكلات والعقبات وأساليب المواجهة.

أما من ناحية المنهج المتبع في الدراسات السابقة؛ فقد تنوعت المناهج ما بين الوصفي الارتباطي، السببي المقارن، تنبؤي، مسحي

أما فيما يتعلق بالمجتمع والعينة؛ فقد تنوعت ومنها: (معلمين ومعلمات ومرشدين تربويين أو مرشحات وموجهات أو أمهات وآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد)

واستخدمت الدراسات السابقة مقاييس تم إعدادها من قبل الباحثين من خلال الرجوع إلى الأطر النظرية أو مقاييس جاهزة

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الآتي:

- 1- الأطر النظرية التي تم الاعتماد عليها فيما يخص المتغيرات التي اعتمدها الباحثة.
- 2- نوع المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة مما ساعدها على تحديد المنهج المناسب.
- 3- تحديد المجتمع والعينة المناسبة من ناحية العدد.
- 4- التعرف على الأدوات المستخدمة في قياس التمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة.

5- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهج البحث وإجراءاته

أ. منهجية الدراسة:

اعتمد في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، وتعرف هذه البحوث الارتباطية على أنها تدرس العلاقة بين المتغيرات، أو تتنبأ بحدوث متغيرات من متغيرات أخرى مستخدمة في ذلك أساليب إحصائية متطورة (أبو علام 2011، ص. 245).

أ. مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من كافة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة للعام الحالي 1445هـ، والجدول الآتي يوضح مراكز التأهيل.

جدول رقم (1)

توصيف مجتمع الدراسة

العدد	القسم	اسم المركز
54	منطق (توحد)	عبور
8	منطق (توحد)	التطوير الهادف
13	منطق (توحد)	الابتسامة
6	منطق (توحد)	الرعاية الرائدة
81		المجموع

ثالثاً: عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة بأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وهي العينة التي استجابت على الرابط المرسل لهن من قبل فرع الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، وبلغت عينة المستجيبات (36) أمماً، وتعد عينة عشوائية متاحة، وبلغت نسبة العينة من المجتمع ما نسبته (44.4%)، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول رقم (2)

خصائص عينة الدراسة وفق الحالة الاجتماعية والتعليمية والوظيفية

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية	المستوى التعليمي	العدد	النسبة المئوية
متزوجة	31	86.1	جامعي فما فوق	21	58.3
ارملة	2	5.6	ثانوي	12	33.3



الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية	المستوى التعليمي	العدد	النسبة المئوية
مطلقة	3	8.3	ابتدائي فأقل	3	8.3
المجموع	36	100.0	المجموع	36	100.0
الحالة الوظيفية	العدد	النسبة المئوية			
موظفة	11	30.6			
ربة بيت	25	69.4			
المجموع	36	100.0			

رابعاً/ أدوات الدراسة:

لجأت الباحثتان إلى إعداد أداتي الدراسة لعدم توفر أدوات جاهزة تتناسب مع أهداف الدراسة الحالية وفيما يأتي توضيح الخطوات المتبعة في إعداد ذلك.

1. مقياس التمكين النفسي:

تم إعداد استبانة التمكين النفسي من خلال عدة مصادر وهي:

- الاطلاع على النظريات التي تناولت التمكين النفسي من حيث الأبعاد والمجالات والنظريات الخاصة بالتمكين النفسي، وأيضا الدراسات التي تناولت التمكين النفسي مثل دراسة (عدي، 2019) ودراسة (العنزي، 2021) ودراسة (الفراج، 2022) والرجوع إلى المقاييس التي تناولت متغير التمكين النفسي مثل دراسة (عبد الحليم، 2021) ودراسة (عدي، 2019) ومن خلال المصادر المذكورة سابقا تم إعداد صورة أولية من (40) فقرة موزعة على الأبعاد والجدول (3) يبين الأبعاد والفقرات التي تقيسها.

جدول رقم (3)

أبعاد الأداة وعدد فقرات كل بعد في الصورة الأولية

العدد	البعد
12	المعنى
14	الكفاءة
7	حرية الاختيار (الاستقلالية)
7	التأثير
40	الإجمالي



الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي:

الصدق: ويقصد به أن يقيس الاختبار أو الأداة ما وضعت لقياسه. (المحمودي، 2019، 134)، وقد تم التحقق من صدق مقياس التمكين النفسي من خلال نوعين هما:

الصدق الظاهري: من خلال توزيع الأداة على مجموعة من المحكمين في تخصصات الصحة النفسية والإرشاد النفسي والقياس والتقويم وبلغ عددهم (7) إذ طُلب منهم إبداء آراءهم في الأداة ومدى انتماء وارتباط فقرات كل بعد بالبعد الذي تنتهي إليه، وذلك لمناسبة الصياغة النفسية والتربوية، وبناءً على آراء المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرات لتتناسب مع عينة ومجتمع الدراسة، وحذفت فقرة واحدة من بعد الكفاءة.

الاتساق الداخلي: تم التحقق منه من خلال إيجاد معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه، ثم حساب الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، بالاعتماد على درجات (36) أمًا، والجدولان (4) و(5) يوضحان ذلك.

جدول رقم (4)

معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي له في مقياس التمكين النفسي

لدى أمهات أطفال طيف التوحد

الارتباط	بعد	الارتباط	حرية الاختيار	الارتباط	بعد الكفاءة:	الارتباط	بعد المعنى
.867**	33	.871**	26	.680**	13	.553**	1
.759**	34	.865**	27	.887**	14	.692**	2
.641**	35	.718**	28	.750**	15	.827**	3
.849**	36	.440**	29	.916**	16	.542**	4
.803**	37	.709**	30	.865**	17	.698**	5
.718**	38	.691**	31	.883**	18	.722**	6
.792**	39	.862**	32	.885**	19	.764**	7
				.627**	20	.691**	8
				.664**	21	.576**	9
				.539**	22	.535**	10



بعد المعنى	الارتباط	بعد الكفاءة:	الارتباط	حرية الاختيار	الارتباط	بعد التأثير
11	.774**	23	.898**			
12	.689**	24	.871**			
		25	.694**			

جدول رقم (5)

معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها البعض وبالدرجة الكلية لاستبانة التمكن النفسي (ن=36)

الأبعاد	الكفاءة	حرية الاختيار	التأثير	الدرجة الكلية
المعنى	.646**	.649**	.744**	.825**
الكفاءة	1	.824**	.802**	.940**
حرية الاختيار		1	.776**	.899**
التأثير			1	.914**

يتضح من الجدولين (4) و (5) وجود علاقة مرتفعة دالة احصائياً عند مستوى (0.05) فأقل بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من ناحية، وبين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى. مما يشير إلى أن كل فقرات المقياس وأبعاده الأربعة مجتمعة يتمتع بالقدرة على قياس التمكن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة. الثبات: تم التحقق من ثبات الأداة من خلال معادلة جتمان والفاكرونباخ، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول رقم (6)

معاملات ثبات استبانة التمكن النفسي لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

الأبعاد	عدد الفقرات	جتمان	معامل ألفا كرونباخ
المعنى	12	.866	.785
الكفاءة	13	.890	.839
حرية الاختيار	7	.863	.740
التأثير	7	.828	.792
الدرجة الكلية	39	.935	.945

من خلال الجدول (6) يتبين أن جميع قيم معامل الثبات كانت مرتفعة مما يشير إلى أن الأداة ثابتة أي تتمتع بالاستقرار وعدم التناقض في قياس التمكين النفسي لدى أفراد عينة الدراسة.

وصف أداة التمكين النفسي بصورتها النهائية:

تتكون أداة التمكين النفسي بصورتها النهائية من أربعة أبعاد هي: بعد المعنى: (12) فقرة وتقيسه الفقرات من تسلسل 1-12 ، بعد الكفاءة: (13) فقرة وتقيسه الفقرات من تسلسل 13-25 ، بعد حرية الاختيار: (7) فقرات وتقيسه الفقرات من تسلسل 26-32 ، بعد التأثير: (7) فقرات وتقيسه الفقرات من 33-39 ، بإجمالي (39) فقرة إيجابية، وأعلى درجة على المقياس ستكون (195) وأقل درجة (39) بمتوسط فرضي (117)، علماً أن التدرج هو خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وستأخذ على التوالي الدرجات الآتية: (5، 4، 3، 2، 1).

1. مقياس فاعلية الذات المدركة:

أعدت الباحثتان مقياس فاعلية الذات المدركة من خلال عدة مصادر هي:

- الاطلاع على النظريات التي تناولت فاعلية الذات المدركة من حيث الأبعاد والمجالات والنظريات، الرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت متغير فاعلية الذات المدركة مثل دراسة (معو، 2013) ودراسة (الشهري، 2021)، الرجوع إلى المقاييس التي تناولت متغير فاعلية الذات المدركة كدراسة (طشطورش والسهلي، 2016)، وتم إعداد صورة أولية من (33) فقرة موزعة على الأبعاد، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول رقم (7)

أبعاد فاعلية الذات المدركة وعدد الفقرات التابعة لها

الأبعاد	عدد الفقرات
• فاعلية الذات المدركة العامة	• 9 فقرات
• فاعلية الذات المدركة الشخصية	• 24 فقرة

الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات المدركة:

1-الصدق:

الصدق الظاهري: تحققت الباحثتان من الصدق الظاهري من خلال توزيع الأداة على مجموعة من المحكمين في الصحة النفسية والإرشاد النفسي عددهم (7) محكمين، وطلبنا منهم إبداء



آراءهم في الأداة ومدى انتماء وارتباط فقرات كل بعد بالبعد الذي تنتهي تحته وذلك لمناسبة الصياغة النفسية والتربوية، وإجراء أي تعديلات يرونها مناسبة من حذف وإضافة أو تعديل سواء للأبعاد أم الفقرات والتدرج الخماسي، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وآرائهم، ومن خلال التحكيم تم إعادة صياغة بعض الفقرات لتناسب مع مجتمع وعينة البحث، وتم حذف الفقرة (2) من البعد الأول.

2. الاتساق الداخلي: وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة استخرجت العلاقة الارتباطية

بين الفقرة والمجموع الكلي للبعد الذي تنتهي له، ثم الارتباط بين المجموع الكلي للبعد والمجموع الكلي للمياس بمعادلة بيرسون والجدولان (8)، (9) يوضحان ذلك.

جدول رقم (8)

معاملات ارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعدها الأداة فاعلية الذات المدركة

ن=36

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	.652**	17	.829**
2	.485**	18	.615**
3	.704**	19	.461**
4	.716**	20	.595**
5	.776**	21	.820**
6	.826**	22	.896**
7	.780**	23	.850**
8	.821**	24	.625**
9	.521**	25	.569**
10	.729**	26	.545**
11	.857**	27	.598**
12	.537**	28	.614**
13	.818**	29	.861**
14	.889**	30	.880**

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
15	.871**	31	.827**
16	.739**	32	.887**

جدول رقم (9)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون للأبعاد ببعض وارتباطها بالدرجة الكلية ن=36

الأبعاد	فاعلية الذات المدركة العامة	فاعلية الذات المدركة الشخصية	الدرجة الكلية
فاعلية الذات المدركة العامة	1	.843**	.908**
فاعلية الذات المدركة الشخصية	.843**	1	.991**
الدرجة الكلية	.908**	.991**	1

يتضح من الجدولين (8) و(9) وجود علاقة ارتباطية موجبة عالية دالة عند مستوى (0.05) فاقل بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبعدها الذي تنتهي إليه، وكذلك بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس مما يعطي مصداقية للاستبانة في قياس ما وضعت لقياسه. فاعلية الذات المدركة.

ثانياً: الثبات

للتحقق من ثبات الأداة اعتمدت معادلة جتمان ألفا كرونباخ والجدول (10) يبين معاملات الثبات لأداة فاعلية الذات المدركة.

جدول رقم (10)

معاملات الثبات لاستبانة فاعلية الذات المدركة لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف

التوحد

الأبعاد	عدد الفقرات	جتمان	معامل ألفا كرونباخ
فاعلية الذات المدركة العامة	8	.847	.843
فاعلية الذات المدركة الشخصية	24	.960	.937
الدرجة الكلية	32	.971	.926



ويتضح من الجدول (10) أن قيم معامل الارتباطات وأبعادها كانت مرتفعة مما يشير إلى تمتع الأداة بالثبات في قياس فاعلية الذات المدركة لدى أمهات أطفال طيف التوحد.

وصف مقياس فاعلية الذات المدركة في صورتها النهائية:

يتكون مقياس فاعلية الذات المدركة من بعدين هما: فاعلية الذات المدركة العامة (8) فقرات، فاعلية الذات المدركة الشخصية: (24) فقرة، بإجمالي (32) فقرة، وكل الفقرات إيجابية، وأعلى درجة ستكون (160) وأقل درجة ستكون (32) بمتوسط فرضي (96)، علماً أن التدرج هو خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وستأخذ على التوالي الدرجات الآتية: (5، 4، 3، 2، 1). ملحق (2).

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم اعتماد البرنامج الإحصائي Statistical Package for Social Sciences (SPSS) الإصدار

الخامس والعشرون في تحليل البيانات وهي كالتالي:

1- التكرارات والنسب المئوية بتوصيف مجتمع وعينة البحث

2- معامل ارتباط بيرسون والفا كرو نباخ وجتمان في الصديق والثبات

4- تحليل التباين الأحادي ANOVA – on way لتحليل البيانات الخاصة بأهداف الدراسة

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

السؤال الأول الذي نصه " ما مستوى التمكين النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة؟:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات والانحرافات، وتحديد مستوى كل فقرة للأبعاد الخاصة بالتمكين النفسي لدى أمهات أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول رقم (11)

متوسطات وانحرافات ومستوى كل فقرة لكل الأبعاد

البعد الأول: المعنى				البعد الثاني: الكفاءة			
ت	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	ت	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
1	4.81	.525	مرتفع جداً	13	4.00	1.014	مرتفع

مرتفع	1.207	3.53	14	مرتفع	1.282	3.89	2
مرتفع	1.055	3.97	15	مرتفع	.867	4.14	3
مرتفع	1.424	3.53	16	مرتفع جدا	.652	4.56	4
مرتفع	1.298	3.53	17	مرتفع جدا	.645	4.61	5
مرتفع	1.342	3.50	18	مرتفع جدا	.655	4.50	6
مرتفع	1.079	3.75	19	مرتفع جدا	.874	4.42	7
مرتفع جدا	.770	4.25	20	مرتفع جدا	.513	4.72	8
مرتفع	.668	4.19	21	مرتفع	.996	3.92	9
مرتفع	1.228	3.75	22	مرتفع	1.128	3.61	10
مرتفع	1.162	3.72	23	مرتفع جدا	.632	4.33	11
مرتفع	1.040	3.94	24	مرتفع جدا	.701	4.28	12
مرتفع	1.215	3.69	25				

البعد الرابع: التأثير

البعد الثالث: حرية الاختيار

متوسط	1.265	3.33	33	مرتفع	1.180	3.75	26
مرتفع	1.228	3.58	34	مرتفع	1.323	3.72	27
مرتفع جدا	.822	4.31	35	مرتفع جدا	.959	4.22	28
مرتفع	1.180	3.58	36	مرتفع جدا	.967	4.25	29
مرتفع	1.056	3.83	37	مرتفع	1.025	4.08	30
مرتفع	.937	4.08	38	مرتفع	1.040	3.94	31
مرتفع	.826	3.94	39	مرتفع جدا	1.031	3.72	32

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسطات	الابعاد
مرتفع جدا	0.528	4.31	البعد الأول: المعنى
مرتفع	0.847	3.47	البعد الثاني: الكفاءة
مرتفع	0.808	3.95	البعد الثالث: حرية الاختيار
مرتفع	0.818	3.80	البعد الرابع: التأثير
مرتفع	0.83	3.87	المتوسط الكلي للاستبانة



ولتحديد مستويات القطع اعتمدت الباحثة مستويات القطع كما في الجدول (12).

الجدول (12)

تحديد مستويات القطع لمقياس التمكن النفسي لدى أمهات أطفال طيف التوحد

المستوى	مدى المتوسط
مرتفع جدا	من 4.21 الى 5
مرتفع	من 3.41 الى 4.20
متوسط	ن 2.61 الى 3.40
أقل من المتوسط	من 1.81 الى 2.60
ضعيف	أقل من 1.80

وبناءً على جدول (11) والجدول (12)، تم تحديد مستوى كل فقرة، حيث نجد أن فقرات البعد الأول بعد المعنى كانت عند مستوى مرتفع جدا ومرتفع، أما المتوسط الكلي للبعد فكان (4.31) وهو عند مستوى مرتفع جدا وهذا مؤشر ممتاز، أما البعد الثاني (الكفاءة) أيضا كانت أغلب فقراته عند مستوى مرتفع باستثناء الفقرة (20) كانت عند مستوى مرتفع جدا أما متوسط البعد بشكل كلي فكان (3.47) وهو يقع عند مستوى مرتفع، وهو مؤشر جيد، أيضا نجد أن متوسطات فقرات البعد الثالث (حرية الاختيار) قد توزعت ما بين مستوى مرتفع جدا ومرتفع، أما المتوسط الكلي للبعد فكان (3.95) وكان عند مستوى مرتفع، وهو مؤشر جيد، أيضا نجد أن متوسطات فقرات البعد الرابع (التأثير) أغلبها عند مستوى مرتفع باستثناء الفقرة (33) التي كانت عند مستوى متوسط، والفقرة (35) التي كانت عند مستوى مرتفع جدا، أما المتوسط الكلي للبعد فكان (3.80) وكان عند مستوى مرتفع، وهو مؤشر جيد، أما الاستبانة بشكل كلي فكان متوسطها (3.87) وهو يقع عند مستوى مرتفع وهو مؤشر جيد.

وتفسر هذه النتيجة، بأن التمكين النفسي ناتج عن تمكينها مادياً واجتماعياً ومهنياً، وبالتالي عندما تتوفر كل هذه المقومات تصبح متمكنة نفسياً، وفي المملكة العربية السعودية تم تمكين النساء من خلال دعمهن وإنصافهن، وهذا التمكين يتوفر بشكل خاص مع أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مما يجعلهن يؤمن بذواتهن وقيمتن وإدراكهن لكفاءتهن الوالدية في التعامل مع أبنائهن وأسرهن، وأن يكن أكثر قوة وحرية في اتخاذ القرارات، ومن خلال عزمهن وقوتهن يصبحن مؤثرات على كثير من النساء، ودراسة الفراج والحلي (2022) كانت نتائجها تؤكد على وجود مستوى

مرتفع من التمكين النفسي لدى المرشدات الطالبات، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة العنزي (2021) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من التمكين النفسي لدى الطلاب، أيضا تختلف مع دراسة الضلاعين (2024) التي أكدت النتائج وجود مستوى متوسط من التمكين النفسي لدى النساء المعنفات في الأردن، وتوصلت دراسة (Khoshmehr et al., 2020) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الشجاعة الأخلاقية والتمكين النفسي لدى الممرضات .

السؤال الثاني: "ما مستوى فاعلية الذات المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحديد مستوى كل فقرة للأبعاد الخاصة بفاعلية الذات المدركة لدى أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول رقم (13)

متوسطات وانحرافات ومستوى كل فقرة لكل الأبعاد (ن=36)

البعد الأول: فاعلية الذات المدركة العامة							
ت	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	ت	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
1	4.28	.779	مرتفع جدا	5	3.89	919	مرتفع
2	4.31	.856	مرتفع جدا	6	3.81	.920	مرتفع
3	3.44	1.501	مرتفع	7	3.53	1.424	مرتفع
4	3.97	.910	مرتفع	8	3.50	1.108	مرتفع
البعد الثاني: فاعلية الذات المدركة الشخصية							
ت	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	ت	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
9	4.11	950	مرتفع	25	3.86	1.046	مرتفع
10	4.19	856	مرتفع	26	4.22	.591	مرتفع جدا
11	3.53	1.276	مرتفع	27	3.72	1.003	مرتفع
12	4.03	1.028	مرتفع	28	3.53	1.230	مرتفع جدا
13	3.33	1.265	متوسط	29	3.00	1.265	مرتفع جدا
14	3.47	1.276	مرتفع	30	3.47	1.183	مرتفع



مرتفع	1.215	3.19	31	متوسط	1.298	3.17	15
مرتفع	1.150	3.14	32	مرتفع	1.079	3.75	16
متوسط	1.265	3.33	33	متوسط	1.414	3.33	17
مرتفع	1.228	3.58	34	مرتفع جدا	.701	4.28	18
مرتفع جدا	.822	4.31	35	مرتفع جدا	.756	4.33	19
مرتفع	1.180	3.58	36	مرتفع	1.085	3.72	20
مرتفع	1.056	3.83	37	متوسط	1.384	3.17	21
مرتفع	.937	4.08	38	متوسط	1.312	3.22	22
مرتفع	.826	3.94	39	مرتفع	1.276	3.53	23
				مرتفع	.956	4.00	24
المستوى	الانحراف المعياري	المتوسطات	الأبعاد				
مرتفع	0.765	3.84	فاعلية الذات المدركة العامة				
مرتفع	0.803	3.48	فاعلية الذات المدركة الشخصية				
مرتفع	0.7708	3.57	الكلبي				

وبناءً على مستويات القطع في جدول (13) والمتوسطات والانحرافات المعيارية في جدول (14) نجد ان مستوى المتوسط الكلبي لبعدها فاعلية الذات المدركة العامة مع غالبية فقراته بمستوى مرتفع باستثناء الفقرات (1) و (2) بمستوى مرتفع جدا، أما البعد الثاني: فاعلية الذات المدركة الشخصية، فتوزعت الفقرات ما بين مرتفع ومرتفع جدا باستثناء (5) فقرات كانت عند مستوى متوسط، أما المتوسط الكلبي للبعد فبلغ (3.48) وهو يقع عند مستوى مرتفع، أما متوسط الاستبانة الكلبي لفاعلية الذات المدركة فقد بلغ (3.57)، وهو يقع عند مستوى مرتفع، وهو مؤشر جيد. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة طشطوش والسهلي (2016) إلى وجود مستوى مرتفع في الفاعلية الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة مهيدات وأبو سارة (2021) التي أظهرت أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد جاء بمستوى متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المملكة وفرت لهن ولأبنائهن كافة حقوقهم ومراكز تأهيل ورعاية نهائية، تهتم هذه المراكز بتقديم الخدمات والبرامج المتنوعة للأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم خلال فترات محددة من اليوم. ويقدم برامج حسب كل حالة، وخطط فردية مدروسة. توفر مراكز

الرعاية النهارية برامج الرعاية والتأهيل المناسبة للأشخاص ذوي الإعاقة خلال ساعات النهار، بما في ذلك العلاج الطبيعي والمهني والتدريب على المهارات الحياتية المختلفة.

السؤال الثالث الذي نصه: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين التمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة، والجدول (15) يوضح معاملات الارتباطات
جدول رقم (15)

معاملات الارتباطات بين التمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة (ن=36)

المتغيرات	التمكين النفسي	فاعلية الذات المدركة
التمكين النفسي	1	.790**
فاعلية الذات المدركة	.790**	1

** علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل

من خلال الجدول (15) نجد معامل الارتباط بين (التمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة) بلغ (0.790) وهو دال عند (0.05) فأقل، وهي علاقة طردية إيجابية أي إنه كلما ارتفع مستوى التمكين النفسي للأم ارتفعت - في الوقت ذاته - الفاعلية الذاتية المدركة لديهن، وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وجود التمكين النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهو دليل على مستوى عال من الفاعلية الذاتية المدركة، وذلك بأن التمكين النفسي هو مصدر قوة وطاقة تعمل على تحرير الإنسان من الضغوط التي يفرضها الآخرون عليه، ويستطيع من خلاله تحقيق الأهداف التي يسعى إليها مما يجعلها تطور وترسم خطاً ناجحة تشعر من خلالها بالكفاءة والفاعلية الذاتية المدركة بقدرتها على الإنجاز وتخطي الصعوبات والعقبات

السؤال الرابع الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتمكين النفسي وفاعلية الذات المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التأهيل بمحافظة بيشة تعزى لـ: المستوى التعليمي (أساسي فأدنى- ثانوي- جامعي فأعلى)، الحالة الوظيفية (عاملة - غير عاملة)



للإجابة عن الجزء الأول من السؤال الخاص بالفروق في التمكين النفسي وفق متغير المستوى التعليمي (أساسي فأدنى- ثانوي- جامعي فأعلى) استخدمت الباحثتان تحليل التباين الأحادي وهو يعد من أساليب الإحصاءات التي تتعامل مع العينات ذات الاعداد القليلة وغير المتساوية، والجدول (16) يوضح نتائج تحليل التباين للفروقات لاستبانة التمكين النفسي.

جدول رقم (16)

تحليل التباين الأحادي للتمكين النفسي وفق المستوى التعليمي (ن=36)

Sig.	F	Mean	Df	Sum of	مصدر التباين
		Square		Squares	
.933	.069	49.107	2	98.214	بين المجموعات
		707.592	33	23350.536	داخل المجموعات
			35	23448.750	التباين الكلي

ومن خلال الجدول (16) نجد أن درجة "ف" البالغة (0.069) غير دالة وهذا يعني أنه لا توجد فروق وفق متغير المستوى التعليمي (أساسي فأدنى- ثانوي- جامعي فأعلى) بين المجموعات الثلاث، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى تقديم الرعاية والاهتمام والتشخيص والعلاج في مراكز التأهيل للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بغض النظر عن مستويات أمهاتهم التعليمية، والتي تقدم بطريقة احترافية لجميع الأطفال وبشكل مجاني من قبل خبراء ومختصات في ذلك، لذلك لم نجد فروقاً في المستوى التعليمي، لأن المعاملة في المملكة العربية السعودية في جميع المجالات هي واحدة، معاملة بالعدل والمساواة وبالأخص مع أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة قنديل وأبو زيد (2021) إذ تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأمهات على مقياس الأمل تبعاً لمتغير تعليم الأمهات ذوي اضطراب طيف التوحد. واستكملاً للإجابة عن الجزء الأول من السؤال الخاص بالفروق في التمكين النفسي وفق متغير الحالة الوظيفية (عاملة – غير عاملة)، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، والجدول (17) يوضح ذلك.



جدول رقم (17)

تحليل التباين الأحادي للتمكين النفسي وفق الحالة الوظيفية (ن=36)

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	مصدر التباين
.937	.006	4.328	1	4.328	بين المجموعات
		689.542	34	23444.422	داخل المجموعات
			35	23448.750	التباين الكلي

ومن خلال الجدول (17) نجد أن درجة "ف" البالغة (0.006) كانت غير دالة وهذا يعني أنه لا توجد فروق وفق متغير الحالة الوظيفية (عاملة - غير عاملة) بين المجموعتين.

وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إشراك الأسرة والتعاون بين الأسرة والمركز في تأهيل وتشخيص وعلاج الأطفال، ويتم تقديم الدورات والورش بخصوص أبنائها وإعطائها تعليمات بنوعية الطعام الذي يتناوله الأطفال لأن بعض الأطعمة قد تضر بطفل من ذوي اضطراب التوحد، مما قد يؤدي إلى حدوث انتكاسة في حالة أحدهم، وجميع هذه الجهود تجعل من الأم متمكنة معرفياً واجتماعياً وتأهلياً، وبالتالي يجعلها متمكنة نفسياً وتشعر بقيمتها وقيمة العمل الذي تقوم به في مصلحة ابنها، ويجعل لها حرية في الاختيار وتصبح أكثر كفاءة وتأثير ووعي بمتطلبات ابنها، والحق في تقرير المصير والاختيار، ومن أبرز حقوق الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تمكينهم وجعلهم فاعلين في المجتمع، وأيضاً تخصيص يوم عالمي، وهو اليوم العالمي للتوحد، وتختلف مع نتائج دراسة قنديل وأبو زيد (2021) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير عمل الأم، وأيضاً تختلف مع نتائج دراسة الضلاعين (2024) على النساء اللاتي لديهن عمل التمكين النفسي أعلى من النساء اللاتي ليس لديهن عمل.

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الخاص بالفروق في فاعلية الذات المدركة وفق متغير المستوى التعليمي (أساسي فأدني- ثانوي- جامعي فأعلى) استخدمت الباحثتان تحليل التباين الأحادي، والجدول (18) يوضح نتائج تحليل التباين للفروقات لاستبانة فاعلية الذات المدركة لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد



جدول رقم (18)

تحليل التباين الأحادي لفاعلية الذات المدركة وفق المستوى التعليمي (ن=36)

Sig.	F	Mean Square	df	Sum of Squares	مصدر التباين
.876	.133	85.367	2	170.734	بين المجموعات
		640.088	33	21122.905	داخل المجموعات
			35	21293.639	التباين الكلي

ومن خلال الجدول (18) نجد أن درجة "ف" البالغة (0.133) غير دالة، وهذا يعني أنه لا توجد فروق وفق متغير المستوى التعليمي (أساسي فأدنى- ثانوي- جامعي فأعلى) بين المجموعات الثلاثة لفاعلية الذات المدركة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مستوى الرعاية واحدة في كافة مراكز الرعاية، وهي خدمات مجانية، ولا توجد دراسات تتشابه أو تختلف عن نتائج هذه الدراسة - بحسب اطلاع الباحثة - بسبب أن عينة الدراسة هي عينة أم طفل اضطراب طيف التوحد. واستكمالا للإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الخاص بالفروق في فاعلية الذات المدركة وفق متغير الحالة الوظيفية (عاملة - غير عاملة)، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (19) يوضح ذلك.

جدول (19)

تحليل التباين الأحادي لفاعلية الذات المدركة وفق الحالة الوظيفية (ن=36)

Sig.	F	Mean Square	df	Sum of Squares	مصدر التباين
.759	.096	59.733	1	59.733	بين المجموعات
		624.527	34	21233.905	داخل المجموعات
		59.733	35	21293.639	التباين الكلي

ومن خلال الجدول (19) نجد أن درجة "ف" وبالغة (0.006) كانت غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة وهذا يعني أنه لا توجد فروق وفق متغير الحالة الوظيفية (عاملة - غير عاملة) بين المجموعتين.



وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن عملية تأهيل أطفال اضطراب طيف التوحد تكون بالاشتراك بين الأسرة والمركز، ويعمل المركز على تأهيل أم طفل طيف التوحد من خلال تقديم الورش والدورات التوعوية الخاصة بحالة أبنائهن، وتعريفهن بحقوق أبنائهن، ومن أبرز حقوق الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تمكينهم وجعلهم فاعلين في المجتمع، أيضا تخصيص يوم عالمي وهو اليوم العالمي للتوحد

توصيات الدراسة

من خلال نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1. التدعيم النفسي لأمهات الأطفال المتسمين باضطراب طيف التوحد بما يؤهلهم لتعزيز بالتمكين النفسي لديهم .
2. إجراء حملات تثقيفية وتوعوية تربوية ونفسية للتعريف باضطراب طيف التوحد.

مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج وتوصيات الدراسة تقترح الباحثة إجراء عدد من الدراسات المستقبلية:

- 1.العوامل المساهمة في التمكين النفسي لأمهات أطفال الفئات الخاصة (طيف التوحد).
- 2.العوامل المساهمة في إدراك الذات لدى أمهات أطفال الفئات الخاصة (طيف التوحد).

المراجع العربية والانجليزية

أولا: المراجع العربية

أبو الفتوح، محمد كمال (2011). مشكلات الكلام التلقائي في مهارات اللغة والمحادثة لدى الأطفال الأوتيزم .: دار زهران للنشر والتوزيع.

أبو حسن، أحمد، طه، نورة، رف الله، عائشة (2021). التمكين النفسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15 (15)، 1296-1325.

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

حسن، جهاد. (2023). القيمة التنبؤية للتمكين النفسي بتنظيم الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 2 (27)، 30-70.

خلاف، أسماء، عدوان، يوسف. (2018). فعالية الذات المدركة وعلاقتها بالاستجابة المناعية (المتنيمات المناعية C3-C4) لدى النساء المصابات بسرطان الثدي: دراسة ارتباطية. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، 9 (1)، 159-186.



- الدليحي، خالد. (2023). المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها بأساليب المواجهة في منطقة الرياض. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، (3)، 164-198.
- دوكم، أنيسة، أحمد، رانيا، عبد المغني، أشرف. (2021). نمذجة العلاقات السببية بين فعالية الذات البحثية والمثابرة الأكاديمية ودور تحمل الغموض الأكاديمي كمتغير وسيط لدى طالبات الماجستير بجامعة بيشة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 15(13)، 572-637.
- الرحيلي، تغريد عبد الفتاح، السرحاني، وفاء فاهد (2012). تطوير تعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية منذ عهد المؤسس الملك عبد العزيز رحمه الله إلى عهد خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز حفظه الله وواقع دورها في النهضة التنموية في المجتمع السعودي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* 2(21) ص. 535-563.
- رفاعي، ناريمان، شكر، إيمان، عبد القادر، أشرف (2010). دراسة لمستوى فعالية الذات المدركة لدى عينة من المراهقين المتلعثمين. *مجلة كلية التربية جامعة بنها* 21(84)، 305-324.
- الزهراني، وعد وطلبة، منى (2023). استخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية PRT في تنمية بعض مهارات السلوك اللفظي لدى أطفالهن. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، 21(2)، 1-54.
- الشهري، عبد الرحمن. (2021). الفروق في فاعلية الذات بين المدمنين وغير المدمنين وعلاقته بالعمر. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (27)، 412-429.
- شينار، سامية، جراي، حمزة (2022). اضطراب طيف التوحد وتحديات دقة التشخيص. *المجلة الجزائرية للأمن الإنساني* 7(2)، 598-618.
- طشطوش، رامي عبد الله والسهلي، نوال فلاح (2016). فاعلية الذاتية المدركة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وفقا للمؤهل الدراسي والتخصص وسنوات الخبرة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة القصيم* 10(1) ص 93-142
- الضلاعين، خليفة أسامة (2024). مستوى التمكين النفسي وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى عينة من النساء المعنفات المراجعات لوحدة حماية الأسرة في محافظات الجنوب. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 51(1)، 75-91.
- عبد الحليم، أحمد. (2021). الخصائص السيكو مترية لمقياس التمكين النفسي لدى عينة من المعلمين بالمدارس المصرية. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، 4(45)، 193-238.
- العراقي، فاطمة. (2017). *ماذا تعرف عن الطفل المتوحد*. الناشر وكالة الصحافة العربية (كتاب الكتروني)



- العنزي، فرحان. (2021). التمكين النفسي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية*، 2 (28)، 192-95.
- العنزي، مريم. (2023). القيمة التنبؤية للتمكين النفسي لدى الطلبة الجامعيين المتزوجين حديثاً في إدارة الذات. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 10 (1)، 149-119.
- عبيدي، جاسم. (2019). التمكين النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى المرشدين التربويين. *مجلة مركز البحوث النفسية*، 30 (4)، 396-349.
- الفراج، أفنان.؛ والحلي، حنان (2022). التمكين النفسي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة المهنية لدى المرشحات الطالبات بمنطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (25)، 61-32.
- قنديل، ايمان رجب السيد وأبو زيد، ثناء سعيد حسن (2021). الأمل وعلاقته بضغوط الوالدية كما تدركها أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج* 95 (95). ص1183=1238
- الليثي، أحمد. (2023). فاعلية العلاج بالقبول والالتزام (ACT) في تنمية التمكين النفسي والصمود الأكاديمي لطلاب الجامعة مدمني المواد ذات التأثير النفسي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 23 (119)، 2-62.
- محمد، تقوى (2022). الخصائص السيكو مترية لمقياس الديسبراكسيا (اضطراب التأخر الحركي) لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، 4 (7)، 3748-3774.
- المحمودي، محمد. (2019). *مناهج البحث العلمي*. دار الكتب.
- مصطفى، أسامة، والشربيني، السيد (2014). *التوحد الأسباب- التشخيص- العلاج*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- معوال، أحمد. (2013). فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة المرقب. *مجلة التربوي*، (3)، 212-176.
- مهيدات، محمد، مريم، أبو سارة. (2021). العلاقة بين الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 17، (4)، 564-547.
- النجار، فاتن. (2012). *التوتر النفسي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلبة الثانوية العامة*. غزة: الجامعة الإسلامية، [رسالة ماجستير غير منشورة].
- نعساني، عبد المحسن عبد السلام. (2013). أسباب التمكين النفسي ونتائجه بالتطبيق على القطاع المصري بمدينة الرياض. *المجلة العربية للإدارة*، 33 (2)، 239-219.



همام، إسراء همام صابر. (2023). الخصائص السيكموترية لمقياس المناعة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة كلية التربية، (3)*، 82-109.

Arabic References

- Abū al-Futūh, Muḥammad Kamāl (2011). *Mushkilāt al-kalām al-tilqā'ī fī mahārāt al-lughah wālmḥādth ladā al-aṭfāl al'wtyzm*. : Dār Zahrān lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Abū Ḥasan, Aḥmad, Ṭāhā, Nūrah, rf Allāh, 'Ā'ishah (2021). al-tamkīn al-nafsī fī ḍaw' ba'ḍ al-mutaghayyirāt aldymw jrāfyh ladā al-Mu'allimīn. *Majallat Jāmi'at al-Fayyūm lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 15 (15), 1296-1325.
- Abū 'Allām, Rajā' (2011). *Manāhij al-Baḥth fī al-'Ulūm al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah* Dār al-Nashr lil-Jāmi'āt.
- Ḥasan, Jihād. (2023). al-qīmah altnb'yh lltmkyn al-nafsī bi-tanzīm al-dhāt ladā 'ayyinaḥ min ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. *Majallat Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimā'īyah*, 2 (27), 30-70.
- Khallāf, Asmā', 'Adwān, Yūsuf. (2018). fa'āliyat al-dhāt almdrkḥ wa-'alāqatuhā bālāstjābh almnā'yh (almtmmāt almnā'ytC3-C4) ladā al-nisā' almsābāt bsrtān althdy : dirāsah artbātyh. *Majallat Waḥdat al-Baḥth fī Tanmīyat al-mawārid al-bashariyah*, 9 (1), 159-186.
- Aldlbhy, Khālid. (2023). al-mushkilāt allatī y'āny minḥa awliyā' umūr al-ṭullāb dhawī lḍṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud wa-'alāqatuhā b'sālyb al-muwājahah fī minṭaqat al-Riyāḍ. *Majallat al-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-idāriyah*, (3), 164-198.
- Dwkm, Anīsah, Aḥmad, Rāniyā, 'Abd al-Mughnī, Ashraf. (2021). nmdhjh al-'Alāqāt al-sababīyah bayna fa'āliyat al-dhāt al-baḥthīyah wālmthābrh al-Akādīmīyah wa-dawr taḥmil al-ghumūd al-Akādīmī kmtghyr wasīt ladā ṭālibāt al-mājistīr bi-Jāmi'at Bīshah. *Majallat Jāmi'at al-Fayyūm lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 15 (13), 572-637.
- al īh fāFat-m alil'r Taiwṭhd (2012). taāf ā'Waf ,īnḥāSir-al ,āḥFatt-Abd al' Ruḥaylī, Taghrīd-al zīAz'-al Abd' Malik-assis al'mu-ahd al' yah mundhuīdū'Sa-yah alīArab'-Mamlakah al Malik-fayn alīShar-aramayn alḤ-dim alāahd Kh' āh ilāimahu Allḥra
- al īyah fītanmaw-ah alḍNah-al īf ādawruh 'qiāw-h waāahu Allḥafīh zīAz'-Abd al' h ibnāAbd All' -535 .Ş (21) *nafs 2-ilm al'-Tarbiyah wa-al īyah fīArab' tāsāMajallat Dir .īdū'Sa-al ' mujtama .563*



- t almdrkh ādh-yat alilā'fa āsah lmstwādir, Ashraf (2010). dirāQ-Abd al' , nāmī , n, ShukrāmīrāN , i' Rifā 21 āat Banh 'miāTarbiyah J-yat alīMajallat Kull .thmyn' n almtlihiqāmur-ayyina min al' ālad .324-305 , (84)
- ud ḥḥtawā-ayf alT bairdṭl il dhawāftt Aām ummahāistikhd .(2023) āalabat, Munṭ-d wa' Zahrānī, Wa-al .lhnāfta ālad ḡlaf-k alūsul-t alārāmah ḡ' Tanmiyat ba iyah PRT fiwarḥmi-bah alāistij-j alāl' -li .54-1 .(2) yh, 21 'lnwāyah wīTarbaw-th alḥūBu-Majallat al
- ghayr al-n waīmudmin-t bayna alādh-yat alil'āf īq fūFur-al .(n. (2021āmḥRa-Abd al' , Shahrī-al 429-412 , (27) .ilm' -Nashr al-yah liliArab ' -Majallah al-al .mr' lāqatuhu bāal' -n waīmudmin Shynār, Sāmiyah, Jarādī, Ḥamzah
- Shynār, Sāmiyah, Jarādī, Ḥamzah (2022). Idṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud wa-taḥaddiyāt diqqat al-tashkḥiṣ. al-Majallah al-Jazā'iriyah lil-amn al-insānī 7(2), 598-618.
- Ṭashṭūsh, Rāmī 'Abd Allāh wālshly, Nawāl Falāḥ (2016). fā'iliyat al-dhātīyah almdrkh ladā mu' allimāt al-aṭfāl dhawī Idṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud fi Madīnat al-Riyāḍ bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa' ūdiyah wafqan llm'hl al-dirāsī wāltkḥṣṣ wa-sanawāt al-Khibrah, Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah Jāmi'at al-Qaṣīm. 10(1) 93-142
- ndh alālmsāqatuhu bāal' -wa īnafs-n alītamk-al āmah (2024). mustawāfah Usīyn, Khal' Alḡlā iusrah f-yat alāimḥ adathwa-t liā' jaāMur-t alānf' alm ā'nis-ayyina min al' āyah ladi' āijtim .91-75 .(1) yah, 51r' āljtim-al-yah wāinālns-m alūUl' -Majallat al .būJan-t alzāfahāMu
- ayyina min ' ālad īnafs-n alītamk-al sāalsykw mtryh lmqy ṣiṣā'Kha-mad. (2021). alḥm, Aialḥ-Abd al' Ayn Shams, 4 'at 'miāTarbiyah J-yat alīMajallat Kull .yahīrṣMi-ris alāmad-al-n biīallim' Mu-al .238-193 , (45)
- fah alḥāiṢ-lat alāshir WakāN-al .idḥḥMutawa-iff alṭ-an al' rifu 'ta ādhāM .(imah. (2017ātF , īqāl' -al (b alkrwnyāKit) yahiArab'
- al-'Anzī, Maryam. (2023). al-qīmah altnb'yh llmkyn al-nafsī ladā al-ṭalabah al-Jāmi'iyīn almtzwyjn ḥadīthan fi Idārat al-dhāt. Majallat Jāmi'at al-Malik Khālīd lil-'Ulūm al-Tarbawīyah, 10 (1), 119-149.
- 'Aydī, Jāsim. (2019). al-tamkīn al-nafsī wa-'alāqatuhu bālṣlābh al-nafsīyah ladā al-Murshidīn al-Tarbawīyīn. Majallat Markaz al-Buḥūth al-nafsīyah, 30(4), 349-396.



- al-Farrāj, Afnān. (2022). al-tamkīn al-nafsī wa-‘alāqatuhu bāltwīj Nahwa al-ḥayāh al-mihniyah ladā almrshdāt alṭlābyāt bi-Miṭṭaqat al-Qaṣīm. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insāniyah*, (25), 32-61.
- Qandīl, Īmān Rajab al-Sayyid wa-Abū Zayd, Thanā’ Sa‘īd Ḥasan (2021). al-Amal wa-‘alāqatuhu bḡḡhwṭ al-wālidīyah كمā tdrkhā ummahāt al-aṭfāl dhawī lḡṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud. al-*Majallah al-Tarbawīyah li-Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at Sūhāj* 95 (95). 1183-1238
- īnafs-n alītām-k-Tanmiyat al īm (ACT) fāiltiz-al-lqbwl waāj bāil‘-yat alīl‘Laythī, Aḥmad. (2023). fā-al-al .īnafs-r alīth‘ta-t alāDh ddāmaw-al īah mudmin‘ miāj-b alāullṭ-li īmīdāAk-d alūumṣ-al-wa .62-2. (119) *yah*, 23 *īnafs-t alāsāDir-yah lilīrṣMi-Majallah al*
- Muḥammad, Taqwā (2022). al-Khaṣā’iṣ alsykw mtryh Imqyās aldysbrāksyā (lḡṭirāb al’tāzr al-ḥaraki) li-aṭfāl dhawī lḡṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud. *Majallat ‘ulūm dhawī al-iḡṭiyājāt al-khāṣṣah*, 4 (7), 3748-3774.
- al-Maḥmūdī, Muḥammad. (2019). Manāḥij al-Baḥṭh al-‘Ilmī. Dār al-Kutub.
- Muṣṭafā, Usāmah, wālshrbyny, al-Sayyid (2014). *al-tawaḥḥud al’sbāb-altshkhyṣ-al-‘ilāj*. Dār al-muyassarrah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- M‘wāl, Aḥmad. (2013). fā‘iliyat al-dhāt almdrkx wa-‘alāqatuhā bdāf‘yh al-injāz ladā ‘ayyinah min ṭalabat Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at al-Marqab. *Majallat al-tarbawī*, (3), 176-212.
- Muḥaydāt, Muḥammad, Maryam, Abū Sārah. (2021). al-‘alāqah bayna al-ḡḡḡḡḡ al-nafsiyah wālkfā’h al-dhātīyah almdrkx ladā ummahāt al-aṭfāl dhawī lḡṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud fī al-Urdun. *al-Majallah al-Urdunīyah fī al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 17, (4), 547-564.
- al-Najjār, Fātin. (2012). *al-tawattur al-nafsī wa-‘alāqatuhu bi-kull min fā‘iliyat al-dhāt wālmāsāndh al-ijtimā‘iyah ladā ṭalabat al-thānawīyah al-‘Āmmah. Ghazzah : al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah*, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah].
- Na‘sānī, ‘Abd al-Muḥsin ‘Abd al-Salām. (2013). asbāb al-tamkīn al-nafsī wa-natā’ijuh bi-al-taṭbīq ‘alā al-qīṭā‘ al-maṣrifī bi-madīnat al-Riyāḍ. *al-Majallah al-‘Arabīyah lil-Idārah*, 33 (2), 219-239.
- Hammām, Isrā’ Hammām Ṣābir. (2023). al-Khaṣā’iṣ alsykw mtryh Imqyās al-manā‘ah al-nafsiyah ladā ummahāt al-aṭfāl dhawī lḡṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, (3), 82-109.



ثانيا: المراجع الإنجليزية

- Blanchard, K. H., Carlos, J. P., & Randolph, W. A. (1999). *The 3 keys to empowerment: Release the power within people for astonishing results*. Berrett-Koehler Publishers.
- Caswell-Moore, S. P. (2013). *Can student nurse critical thinking be predicted from perceptions of structural empowerment within the undergraduate, pre-licensure learning environment?* <https://eric.ed.gov/?id=ED556611>
- Khoshmehr, Z., Barkhordari-Sharifabad, M., Nasiriani, K., & Fallahzadeh, H. (2020). Moral courage and psychological empowerment among nurses. *BMC nursing*, 19, (1), 1-7
- Spreitzer, G.M.(1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *The Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Spreitzer, G. M. (2007). *Toward the integration of two perspectives: A review of social-structural and psychological empowerment at work*. The Handbook of Organizational Behavior. C. Cooper et J. Barling, dir. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- VandenBos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.

ملحق (1)

مقياس التمكين النفسي لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

ت	العبارات	موافق بشدة	موافق	أحيانا	غير موافق	غير بشدة
1	بالنسبة لي تمثل الأمومة قيمة كبيرة					
2	أقبل كوني أمًا لطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد					
3	أشعر بالرضا أثناء ممارسة مسؤولياتي لابني التوحد					
4	أشعر بمسؤوليتي تجاه ابني التوحد في تخطي ما يمر به من مشكلات					
5	أبذل أقصى جهدي فيما أقوم به تجاه ابني التوحد					
6	ألتزم بما يتطلبه دوري كأم في التعامل مع ابني التوحد					
7	الأمومة قيمة رائعة أمارسها بحب مع ابني التوحد					
8	أسعى لينال ابني التوحد أفضل طرق الرعاية الأسرية					
9	أشارك ابني التوحد أنشطة متنوعة داخل البيت					
10	أحرص على التواصل مع أولياء أمور زملاء ابني لحل					



المشكلات التي تواجه أبناءنا التوحديين	
11 أساعد إدارة المركز في حل المشكلات التي تواجه ابني بنجاح	
12 اتكيف مع متغيرات الحياة التي تواجهني أثناء التعامل مع ابني التوحدي.	
13 أثق في قدراتي على القيام بمسؤولياتي تجاه ابني التوحدي	
14 أمتلك الخبرة اللازمة في تربية ابني التوحدي	
15 ملتزمة بشكل جاد في أداء مهماتي الأسرية	
16 لدي القدرة على مواجهة الصعوبات التي يمر بها ابني التوحدي	
17 وجدت الحل لكثير من المشكلات التي مر بها ابني التوحدي	
18 لدي مهارات متنوعة في التعامل مع ابني التوحدي	
19 ثقتي بنفسي تساعدني في إنجاز أعمالي بفاعلية	
20 أثقف نفسي بالمعلومات العلمية الخاصة بحالة ابني التوحدي	
21 أطبق بعض المهارات التي تعلمتها مع ابني التوحدي بكفاءة	
22 أشارك مع أمهات زملاء ابني التوحدي في قروبات لتبادل الخبرات بما يخص أبنائنا التوحديون	
23 أمتلك القدرة على تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات التي تواجه ابني التوحدي	
24 أستطيع القيام بأي مهمة أكلف بها من قبل الأخصائيات في المركز	
25 أدرك أن الإحباطات لا تضعف إرادتي	
26 لدي القدرة على المثابرة والعطاء حتى أنجز أعمالي	
27 لدي القدرة على تعديل أهدافي الذاتية لتناسب مع احتياجات ابني التربوية	
28 أشارك إدارة المركز الأمور النفسية الخاصة بابني التوحدي	
29 أحرص على الاستماع لآراء الآخرين بما يفيد مع حالة	

ابني التوحدي

30	مستقلة في قرارتي فيما يختص باحتياجات ابني التوحدي
31	أشعر بمسؤوليتي عن الأحداث التي اتعرض لها
32	أخطط لمستقبلي ولا اتركه للظروف الخارجية
33	يمكنني تقديم حلول مبدعة لمشكلات أقرانه من ذوي اضطراب طيف التوحد
34	أستطيع التأثير بسهولة على ابني التوحدي داخل البيت
35	أحرص على مساعدة الآخرين بكل ود
36	أستطيع تقييم المهام التي انفذها مع ابني التوحدي بنجاح
37	أستطيع التأثير إيجابيا على كل من حولي
38	أقدم يد العون لمن يحتاج من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد
39	بصمتي واضحة في التغلب على الصعوبات التي تواجهني

ملحق (2)

مقياس فاعلية الذات المدركة لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

ت	العبارات	موافق	موافق	أحيانا	غير	غير
		بشدة	موافق	موافق	موافق	بشدة
1	أشارك المركز في تحقيق الأهداف المنشودة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد					
2	بإمكاني الحفاظ على علاقات إيجابية مع الأخصائيات المسؤولات عن ابني ذي اضطراب طيف التوحد					
3	أستطيع تقديم المساعدة لابني أكثر مما تقدمه الأخصائيات في المركز					
4	بإمكاني تطبيق البرامج مع ابني التوحدي بالتعاون مع الأخصائيات					
5	بإمكاني تقديم النصح والإرشادات لأمهات ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل علمي					



6	الوقت الذي اقضيه مع ابني ذي اضطراب طيف التوحد له تأثير أكثر إيجابية مقارنة مع تأثير المركز
7	أثقي في قدراتي على التأثير على أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على المشاركة في الأنشطة المتنوعة
8	بإمكاني التعاون بشكل مشترك مع (الموظفات، المهنيات، الأخصائيات) فيما يخص تأهيل ابني
9	أعتقد أن لي دوراً مؤثراً في دافعية ابني ذي اضطراب طيف التوحد
10	أستطيع جعل ابني ذي اضطراب طيف التوحد أن يتقبل النظام
11	أستطيع بذل جهد إضافي لتحسين مستوى ابني التوحيدي
12	أستطيع معرفة سبب المشكلات السلوكية لابني التوحيدي
13	بإمكاني تصميم مهام متنوعة تناسب ابني التوحيدي
14	أصبح بإمكاني تعديل سلوكيات ابني ذي اضطراب طيف التوحد
15	استخدم استراتيجيات مثل التعزيز، التشكيل، التسلسل، في تعليم ابني التوحيدي المهارات
16	أستطيع فهم الخبرة الشخصية التي يمر بها ابني التوحيدي
17	أبحث عن طرق تعلم أفضل لابني التوحيدي ليتحسن في سلوكه
18	مهارة الشعور بالثقة ضرورية لحدوث أي تغيير سلوكي لدى ابني التوحيدي
19	يمكنني تنويع الأنشطة التي أمارسها مع ابني التوحيدي
20	لدي القدرة على تقويم أداء ابني التوحيدي باستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقويم
21	أثقي في قدراتي على استخدام فنيات تعديل السلوك المناسبة
22	أستطيع تعديل المهام والأنشطة التي أمارسها مع ابني التوحيدي لتناسب مع قدراته
23	بإمكاني التأثير الإيجابي على النمو النفسي والشخصي لابني ذي اضطراب طيف التوحد
24	أمتلك المهارات الضرورية لأكون أماً فعالة مع ابني ذي اضطراب طيف التوحد
25	ابني يتعلم بشكل أفضل عندما ادمع نقاط القوة لديه



26	استخدم استراتيجيات تزيد من قدرة ابني التوحد على الاحتفاظ بالمعلومات
27	بإمكاني إيجاد طرق إبداعية للتكيف مع العقبات التي تواجهني (قلة الإمكانيات المادية)
28	أثق في قدرتي على منع السلوك غير المقبول لابني التوحد قبل حدوثه
29	لدي القدرة على جعل ابني التوحد يلتزم بأنظمة البيت
30	بإمكاني السيطرة على السلوكيات المضطربة لابني التوحد
31	بإمكاني تعديل السلوكيات المضطربة لابني التوحد
32	لدي المهارة على جعل ابني التوحد يشترك مع زملائه في اللعب





تحليل مدى توافر مهارات التفكير المنتج في كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية

د. عطا الله بن عوده فراج العطوي*

aalatoai@ut.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحليل مدى توافر مهارات التفكير المنتج (الناقد والإبداعي) في محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني ثانوي في المملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى، إذ تم تحليل جميع وحدات الكتاب (نظام المسارات، 1445/1446هـ) باستخدام بطاقة تحليل المحتوى التي شملت سبع مهارات للتفكير المنتج، مقسمة إلى مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وأظهرت النتائج انخفاضاً حاداً في مهارات التفكير الإبداعي (الأصالة والطلاقة والمرونة) ومهارات (التنبؤ بالافتراضات وتقويم الحجج)، وانخفاضاً نسبياً في مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج والتفسير)، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات أبرزها: اعتماد إطار هرمي لتضمين مهارات التفكير المنتج في الكتب المدرسية، وتطوير أنشطة تعليمية تُعزز التفكير الإبداعي (كالتجارب الاستقصائية)، والاستفادة من قائمة مهارات التفكير المنتج في دعم موضوعات كتب الفيزياء بأنشطة تسهم في تنمية التفكير المنتج لدى الطلاب؛ وبعض المقترحات كإجراء دراسات مقارنة مع مناهج دولية رائدة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير المنتج، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، كتاب الفيزياء، تحليل المحتوى، المناهج السعودية.

* أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك- كلية التربية والآداب - جامعة تبوك.

للاقتباس: العطوي، عطا الله بن عوده فراج. (2025). تحليل مدى توافر مهارات التفكير المنتج في كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(2)، 174-209.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



Analyzing Available Productive Thinking Skills in Physics Textbook for Second Secondary Grade in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Ataallah Aodh Alatoai*

aalatoai@ut.edu.sa

Abstract

This study aimed to analyze the extent to which productive thinking skills (critical and creative) are integrated into the content of the physics textbook for the second secondary grade in the Kingdom of Saudi Arabia. Employing a descriptive-analytical methodology through content analysis, all units of the textbook (Pathways System, 1445/1446 AH) were examined using a content analysis checklist encompassing seven productive thinking skills, categorized into critical and creative thinking. The findings revealed a significant decline in creative thinking skills (originality, fluency, and flexibility) and in skills related to *predicting assumptions* and *evaluating arguments*. A relative decline was also observed in critical thinking skills, such as *inference* and *interpretation*. Based on these results, the study proposed several recommendations, including: adopting a hierarchical framework for embedding productive thinking skills in textbooks; developing educational activities that enhance creative thinking (e.g., investigative experiments); and utilizing the checklist of productive thinking skills to enrich physics topics with activities that foster students' productive thinking. Additionally, suggestions were made for conducting comparative studies with leading international curricula.

Keywords: Productive Thinking Skills, Critical Thinking, Creative Thinking, Physics Textbook, Content Analysis, Saudi Curricula.

* Associate Professor of Curriculum and Science Teaching Methods, Faculty of Education and Arts - University of Tabuk.

Cite this article as: Alatoai, Aodh Alatoai. (2025). Analyzing Available Productive Thinking Skills in Physics Textbook for Second Secondary Grade in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 174-209

© 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:

يُمثل التفكير أداة الإنسان الأساسية لفهم العالم وحل مشكلاته، ويبرز التفكير المنتج – بوصفه مزيجًا من التفكير الناقد والإبداعي – أحد أهم المهارات العقلية في العصر الحديث (عبد السميع، 2024). في مجال تعليم العلوم عامة؛ والفيزياء بصورة خاصة، وتظهر الحاجة الملحة لهذا النوع من التفكير لتمكين الطلاب من تحليل الظواهر العلمية وإنتاج حلول مبتكرة.

والتفكير - بوصفه عملية معرفية - يُعد عنصرًا أساسيًا في البناء العقلي المعرفي الذي يمتلكه الإنسان، ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقيًا، وأشدّها تعقيداً، وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء، والظواهر، والمواقف، والإحاطة بها مما يمكنه من معالجة المعلومات، وإنتاج معارف ومعلومات جديدة (عبد ربه وعبد الصادق، 2022).

تؤكد الأدبيات التربوية بحسب: (Raldy et al., 2023; Oliveira & Bonito, 2023) أن التفكير المنتج - المتمثل في التحليل النقدي للبيانات العلمية وتقييم الفرضيات في الفيزياء – يُعد حجر الزاوية في بناء مهارات البحث العلمي. فعلى سبيل المثال، يتطلب تفسير نتائج تجارب الحركة الدورانية مزيجًا من المهارات التحليلية والإبداعية.

وانطلاقًا من أهمية تنمية التفكير المنتج، أصبح دمج هذه المهارات في مناهج العلوم – وخاصة الفيزياء – أولوية تربوية، إذ يتطلب فهم المفاهيم الفيزيائية (مثل قوانين نيوتن للحركة) مهارات تحليلية وإبداعية متكاملة.

وقد أدت الجهود المبذولة في تطوير عقلية المتعلم إلى حدوث عملية تداخل وترابط بين بعض أنماط التفكير، مثل نمطي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، اللذين أنتجا تفكيراً جديداً يسمى: "التفكير المنتج" الذي يُعد من أرقى أنماط التفكير (شهاب، 2024)، فهو يساعد المتعلم على إيجاد نواتج ذهنية عديدة تتمثل في توليد الأفكار، والتوصل إلى أساليب غير مألوفة لحل المشكلات المختلفة (عبد الله، 2024).

وقد زاد الاهتمام بهذا النمط من التفكير – في الآونة الأخيرة - من قبل المسؤولين عن العملية التعليمية، نظراً لأنه يجمع بين أكثر من نوع من أنواع التفكير الفاعلة التي أثبتت نجاحها ودورها في العملية التعليمية، ولإسهامه في تنمية القدرة على النقد البناء والإبداع العلمي المستمر لدى المتعلمين (سليمان، 2024).

- وتظهر دراسة (Alhowail & Albaqami, 2024) أن دمج مهارات التفكير المنتج داخل المناهج (كإدراج أنشطة تحليل البيانات في دروس الديناميكا) أكثر فعالية بنسبة 40% من البرامج المنفصلة، خاصة في المواد العلمية.

ومنه يتبين أنّ التفكير المنتج يسهم في تحويل عملية اكتساب المعرفة لدى التلاميذ من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وتوظيف ما تعلموه في حل المشكلات بطرق إبداعية. ليس هذا فحسب، بل إنّ جعل المتعلم مفكراً ومبدعاً قادراً على التعامل مع المعارف والمعلومات التي يحصل عليها عن المشكلة أو الموضوع بطريقة إبداعية وناقدة (عبد الله، 2024) إذ يعزز التفكير المنتج؛ التعلم العميق في الفيزياء عبر تحويل حفظ القوانين (مثل قانون أوم) إلى تحليل نقدي للعلاقة بين المتغيرات، وتطوير قدرة الطلاب على تصميم تجارب افتراضية، مثل تعديل متغيرات تجربة البندول (جعفر، 2024).

تحتل الفيزياء مكانة محورية في الاقتصادات القائمة على المعرفة، إذ تسهم الاكتشافات الفيزيائية بنسبة 23% من براءات الاختراع العالمية (OECD, 2023) ويتطلب تحقيق هذه النتائج تفكيراً ناقداً لتحليل النظريات، وإبداعاً في تصميم التطبيقات العملية.

وتؤدي الفيزياء - بوصفها علماً - دوراً مهماً في معظم المجالات العلمية والعملية، بل تعد أحد المجالات الرئيسة في التطور التقني، وفي العلوم النظرية الأخرى كالكيمياء والجيولوجيا والرياضيات والفلك والأحياء، والتطبيقية كالطب والهندسة والزراعة، ويمكن القول بأن مجالات انتشارها واسعة جداً بما يحقق لها الريادة بحكم بحثها في الكون بظواهره والمادة بدقائقها، وقد أدى ما لها من أهمية إلى الاهتمام بها والعناية بطرائق تدريسها (أبو جحجوح، 2013، 178)، وتشير دراسة محمد (2003) إلى أن تطبيق المنهج العلمي في تدريس الفيزياء يواجه تحديات منها: نقص تدريب المعلمين على استراتيجيات التفكير المنتج (بنسبة 62% حسب نتائج الدراسة)، ومحدودية الوقت المخصص للأنشطة الاستقصائية.

وبناء على ما سبق؛ فإن دمج مهارات التفكير المنتج - مثل التحليل النقدي وحل المشكلات والإبداع والقدرات المعرفية العليا - في المناهج التعليمية يشكل حجر الزاوية في الأطر التربوية الحديثة. وفي تعليم الفيزياء، تُعدّ هذه المهارات حيوية بشكل خاص، لأنّها تمكن الطلاب من التنقل بين المفاهيم العلمية المعقدة، وتطبيق المعرفة النظرية على سيناريوهات العالم الحقيقي، والابتكار استجابة للتحديات التكنولوجية والمجتمعية (Alanazi et al., 2024). فالفيزياء بطبيعتها تتطلب من



الطلاب التفكير النقدي والإبداعي لتحليل الظواهر الطبيعية وتفسيرها وتوليد حلول مبتكرة للمشكلات العلمية. وتعد مادة الفيزياء مادة علمية ترتبط بالخبرة الإنسانية، ولها دور كبير في الحياة العصرية؛ إذ يقع العبء الأكبر عليها في تثقيف المتعلمين علمياً، وتملكهم المهارات والاتجاهات العلمية التي تمكنهم من مسايرة هذا العصر ومتطلباته في مختلف المراحل التعليمية، مما جعل من الضروري توجيه النظر إلى مناهج الفيزياء وتطويرها، وإعداد معلمها إعداداً متكاملًا لتزويد الطلاب بالمعرفة العلمية بصورة علمية ووظيفية تظهر آثارها في حياتهم وسلوكياتهم (جعفر، 2024).

وفي سياق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وتماشياً مع برنامج تنمية القدرات البشرية (أحد برامج رؤية 2030)، أظهرت نتائج التقييم الوطني (2023) أن 58% من معلمي الفيزياء يحتاجون تدريباً على استراتيجيات تنمية التفكير المنتج، و34% فقط من أنشطة كتب الفيزياء الحالية تتضمن مهام تفكير عليا، وأصبح مواءمة محتوى المناهج مع المهارات التي تعزز التفكير التحليلي والمستقل ضرورة وطنية

(Alanazi et al., 2024; Allamnakhrah, 2013). وعلى الرغم من هذا التركيز، فإن الدراسات تشير إلى وجود فجوات مستمرة في الإدماج الفعال لمهارات التفكير المنتج في التعليم الثانوي السعودي، وخاصة في التخصصات العلمية مثل الفيزياء (Alhowail & Albaqami, 2024).

وتسلط الدراسات الحديثة الضوء على التطور غير المتكافئ لمهارات التفكير النقدي بين طلاب المرحلة الثانوية السعوديين، تحت تأثير عوامل مثل تصميم المناهج، واستعداد المعلمين، والحواجز الاجتماعية، والثقافية. على سبيل المثال: كشفت دراسة (Alhowail & Albaqami, 2024) التي شملت 1200 طالب سعودي أن 68% من أنشطة المناهج الحالية لا تتطلب تفكيراً نقدياً، و45% من المعلمين غير مدربين على استراتيجيات تنمية التفكير المنتج، كما توجد فجوة بنسبة 22% بين مدارس المدن والمناطق الريفية في تطبيق هذه المهارات، وباستخدام أداة تحليل المحتوى المعدلة من TIMSS، أظهرت الدراسة الأولية لكتاب الفيزياء المقرر في كتب سنغافورة (TIMSS, 2023) أن 15% فقط من الأسئلة تتطلب استدلالاً علمياً، و8% تشمل تقييماً للأدلة مقارنة بـ 40% و35% على التوالي، وتؤكد هذه النتائج على الحاجة إلى تحليل منهجي للمحتوى لتقييم مدى فعالية المناهج الدراسية، مثل كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر، في تضمين الفرص للطلاب لممارسة وصقل مهارات التفكير المنتج.



وبناء على ما سبق تأتي هذه الدراسة لعمل تحليل لمحتوى كتاب الفيزياء، وتصميم إطار مقترح لتحسين المنهج الحالي بناءً على: تحليل الاحتياجات، وأفضل الممارسات العالمية، ومتطلبات رؤية 2030، ومحاولة تقديم توصيات عملية لتعزيز هذه المهارات في مناهج الفيزياء، مما يسهم في تحسين جودة التعليم وتطوير قدرات الطلاب العلمية والابتكارية.

مشكلة الدراسة:

تكشف نتائج الاختبارات الوطنية (وزارة التعليم، 2023) أن 68% من طلاب المرحلة الثانوية في السعودية يواجهون صعوبات في حل المسائل الفيزيائية التي تتطلب تفكيراً منتجاً، مما يبرز الحاجة الملحة لتقييم هذه المهارات في المناهج الدراسية، إذ يتجلى هذا التفكير في الفيزياء عبر: تحليل نقدي للفرضيات (مثل تقييم حدود تطبيق قوانين نيوتن)، وحلول إبداعية (كتصميم تجارب افتراضية لدراسة الحركة).

وبتحليل خمس دراسات حديثة (2022-2024) باستخدام منهجية تحليل المحتوى، تبين أن 78% من أنشطة العلوم في الأردن حققت مستويات متقدمة في التفكير المنتج (المشاقبة، 2024)، بينما لم تتجاوز النسبة 43% في الرياضيات بالسعودية (لمغامسي والعراي، 2022).

وعلى الرغم من أهمية تضمين مهارات التفكير المنتج في مناهج الفيزياء، فإن مسح الأدبيات (2020-2024) كشف عن: 32 دراسة عن التفكير المنتج في الرياضيات، و 9 دراسات فقط في الفيزياء. منها 3 دراسات فقط تناولت المناهج السعودية.

واستناداً لما سبق تبرز هذه المشكلة البحثية، وهي: الحاجة إلى إجراء دراسة شاملة لتقييم وتحليل محتوى كتاب الفيزياء من منظور مهارات التفكير المنتج، مما يفتح الباب أمام تحسينات جوهرية في مناهج الفيزياء وتعزيز قدرات الطلاب على التفكير الإبداعي والنقدي، وبالتالي يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

- ما مدى توافر مهارات التفكير المنتج (الاستنتاج، التفسير، التنبؤ بالافتراضات، تقويم الحجج، الأصالة، الطلاقة، المرونة) في محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني ثانوي في المملكة العربية السعودية؟



أهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة إلى قياس مدى توافر مهارات التفكير المنتج في محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني ثانوي في المملكة العربية السعودية من خلال تحقيق الآتي:
- قياس مستوى تضمين مهارات التفكير المنتج في محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية.
- تحديد الفجوات بين المحتوى الحالي والمعايير الدولية.
- اقتراح إطار تطوري يستند إلى رؤية 2030.

أهمية الدراسة:

- الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للدراسة في تقديمها:
- إطاراً مفاهيمياً لدمج التفكير المنتج في تعليم الفيزياء.
- أداة قياس قابلة للتطبيق في السياق السعودي.
- قاعدة بيانات تشخيصية لمطوري مناهج الفيزياء في المملكة العربية السعودية.
- الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في تقديمها:
- تصميم حقيبة تدريبية تشمل: أنموذجاً لأنشطة التحليل النقدي (مثل: تقييم مصداقية البيانات التجريبية)، وأدوات تقييم روبريك (Rubric) لمهارات: تحليل الفرضيات (4 مستويات)، تقييم الأدلة (5 مؤشرات)، ودليل تطبيقي لدمجها في الحصص الدراسية خلال 6 أسابيع.
- تنتج الدراسة ثلاثة موارد قابلة للتطبيق خلال فصل دراسي: منصة رقمية تحتوي سيناريؤاً تعليمياً تفاعلياً، وبنك أسئلة (200+ سؤال) مصنف حسب مهارات التفكير، ودليلاً إرشادياً لتحويل المكتبات إلى مراكز بحثية مصغرة عبر: برامج تدريبية للمعلمين، ومسابقات علمية سنوية.

حدود الدراسة:

- ركزت الدراسة على كتاب الفيزياء (إصدار 1445هـ) لكونه: يشمل أحدث التعديلات وفق رؤية 2030، ويمثل مرحلة محورية في المسار العلمي.
- تم اختيار المهارات السبع بناءً على: تغطيتها لـ 85% من مؤشرات التفكير المنتج، ومواءمتها مع الإطار الوطني للمهارات (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2023)، وقابليتها للتطبيق في السياق السعودي حسب دراسة مسحية مسبقة.

مصطلحات الدراسة:

• درجة توافر (Availability of Productive):

- 1- تشير إلى النظامية التي يتم بها إدراج العناصر التعليمية المستهدفة في المنهج، ويتم قياسها عبر: التكرار الكمي (عدد مرات الظهور)، والتوزيع النوعي (تنوع السياقات)، ومستوى العمق (التعقيد المعرفي). باستخدام أدوات تحليل المحتوى المعتمدة (بسيوني، 2020)
- 2- وتعرف إجرائياً بأنها: النسبة المئوية لوجود مؤشرات المهارات السبع في: كل صفحة من كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي، وكل نوع من الأنشطة (نظرية/عملية). مع اعتبار 20% كحد أدنى للتضمنين الفعال حسب معايير (UNESCO, 2022)

• مهارات التفكير المنتج (Productive Thinking Skills):

- 0 تعرف اصطلاحاً بأنها: نمط من أنماط مهارات التفكير الذي يجمع بين مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي (الطنطاوي، 2023).
- 0 تعرف إجرائياً بأنها: المهارات السبع المحددة في بطاقة التحليل: النقدية: الاستنتاج، التفسير، التنبؤ بالافتراضات، تقويم الحجج، والإبداعية: الطلاقة، المرونة، الأصالة.

• محتوى كتاب (مقرر):

- 0 يعرف اصطلاحاً بأنه: "الهيكل المنظم للمكونات التعليمية التي تشمل: العناصر المعرفية (المفاهيم، النظريات)، و(الأنشطة، التقييمات)، والوسائط الداعمة (الرسوم، الوسائط المتعددة)، التي تتفاعل لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة (Hermawan، 2024)"
- 0 يعرف إجرائياً بـ: "المكونات الفعلية لكتاب الفيزياء قيد الدراسة وهي: النصوص الأساسية (60% من المحتوى)، الأنشطة العملية (25%)، والوسائل التوضيحية (15%)، مع التركيز على عناصر الطبعة 1445 هـ وفق مواصفات وزارة التعليم"

الإطار النظري والدراستات السابقة:

أولاً: ماهية التفكير المنتج

تعددت تعريفات التفكير المنتج، من هذه التعريفات الآتي:

- مجموعة من العمليات العقلية التي تعكس قدرة التلميذ على ممارسة مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي، التي تمكنه من تقديم أفكار وحلول للمشكلات الرياضية، والمواقف الحياتية بطريقة ناقدة وإبداعية (شهاب، 2024).



- مجموعة العمليات العقلية التي تجمع بين التفكير الناقد والإبداعي، وتسمح للمتعلم بإطلاق العنان لذهنه؛ لتوليد أفكار جديدة ومتنوعة ومتفردة، وإيجاد ترابطات بينها، والحكم على مدى ارتباط الأفكار بالقضايا والمشكلات المطروحة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المعد لذلك (سليمان 2024).
 - مجموعة عمليات عقلية تجمع بين التفكير الناقد والإبداعي، يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة، ويتطلب مجموعة من القدرات أو المهارات، ويسعى إلى اكتشاف علاقات جديدة، أو طرائق غير مألوفة، لتحقيق هدف معين، بدوافع داخلية أو خارجية أو هما معاً (جعفر 2024).
 - سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها العقل عند توليد الأفكار وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة مسبقاً (العززي 2024).
 - مجموعة من المهارات التي يمتلكها المتعلم والتي تمكنه من تقديم أفكار إنتاجية، وحلول مبتكرة للمشكلات والمواقف الحياتية، وذلك من خلال بناء المعارف والخبرات في تراكيب جديدة عبر مروره بعمليات التفكير الناقد والإبداعي (عبد السميع، 2024).
- على الرغم من تعدد التعريفات السابقة للتفكير المنتج، فإن جميعها تلتقي في عِدّه نمطاً تفكيرياً متقدماً يتجاوز المعالجة السطحية للمعلومات إلى التحليل العميق والتوليد الإبداعي، إذ يمارس المتعلم أنشطة ذهنية مركبة تمكنه من استكشاف الاحتمالات غير المباشرة وتطوير حلول مبتكرة تتميز بالعقلانية والجدوى العملية، مع التركيز على التكامل بين الجانبين النقدي والإبداعي في معالجة المشكلات العلمية والتعليمية.
- ثانياً: مهارات التفكير المنتج (تحديدها وأنواعها)
- تمثل مهارات التفكير المنتج منظومة متكاملة من الكفايات العقلية التي تمكن طلاب المرحلة الثانوية من تحليل المفاهيم الفيزيائية نقدياً وتوليد تطبيقات إبداعية لها، كما يتجلى في قدرتهم على تصميم تجارب افتراضية لتوضيح قوانين الحركة (سليمان، 2024).
- ويشمل التفكير المنتج على مجموعة من المهارات، التي تتنوع وفقاً لكل باحث، ولكنها بالمجمل تتمحور حول ما يأتي: (عبد السميع 2024)

1. التعرف على الافتراضات: قدرة الطالب على تمييز الفرضيات الضمنية في النظريات الفيزيائية من خلال تحليل النصوص العلمية وتحديد التحيزات المحتملة في التجارب العملية بنسبة دقة لا تقل عن 80% حسب معايير تقييم STEM.
2. الاستنتاج: كفاية الطالب في استخلاص النتائج من البيانات التجريبية في الفيزياء باستخدام مناهج الاستدلال الاستقرائي والاستنباطي، مع القدرة على تبرير الاستنتاجات بأدلة علمية في 3 مستويات من التعقيد.
3. مهارة التقويم: إمكانية الطالب في تقييم جودة الحلول الفيزيائية المقدمة باستخدام مصفوفة تقييم ذاتي تشمل 5 معايير: الدقة المنطقية، الصحة العلمية، الكفاءة، الجدوى التطبيقية، والأصالة، مع وزن نسبي لكل معيار.
4. مهارة التفسير: وهي مهارة تحويل المفاهيم الفيزيائية المعقدة إلى نماذج ذهنية واضحة عبر استخدام التمثيلات الرياضية والرسوم البيانية والاستعارات العلمية المناسبة، مع الحفاظ على الدقة العلمية بنسبة 90% على الأقل.
5. مهارة الطلاقة: إنتاج 5 حلول بديلة على الأقل لكل مشكلة فيزيائية خلال 10 دقائق.
6. مهارة المرونة: تطبيق 3 مناهج مختلفة لحل المسألة نفسها: (رياضي، تجريبي، نظري).
7. مهارة الأصالة: تقديم حلول غير مسبوقة بنسبة 30% على الأقل من إجمالي المقترحات.

ثالثاً: أهمية التفكير المنتج وأثره على تصميم المناهج وفعالية الكتب المدرسية

تعمل الكتب المدرسية كأدوات تعليمية أساسية، إلا أن قدرتها على تعزيز التفكير المنتج تعتمد على كيفية هيكلة المحتوى والأنشطة. وتكشف تقييمات الكتب المدرسية للعلوم عبر سياقات متعددة عن ميل لإعطاء الأولوية للمعرفة الواقعية على تمارين بناء المهارات. على سبيل المثال، حددت تحليلات الكتب المدرسية السعودية للبيولوجيا واللغة الإنجليزية فرصاً محدودة للاستدلال، وتقييم الأدلة، أو التأمل المعرفي، كما أشارت إليه كل من دراسة (Oliveira & Bonito, 2023) ودراسة (Alanazi et al., 2024). تنطبق انتقادات مماثلة على تعليم الفيزياء، إذ تفتقر الكتب المدرسية غالباً إلى المطالبات القائمة على الاستقصاء أو المهام التي تتطلب توليف مفاهيم متعددة.

- وفي هذا السياق، فإنّ للتفكير المنتج أهمية بالغة يمكن إيضاحها في النقاط الآتية: (عبد

السميع 2024)، (سليمان 2024)



- يحول التفكير المنتج التعلم من التلقي السلبي إلى نشاط معرفي فعال، إذ تظهر الدراسات أن الطلاب الذين يطبقون هذه المهارات في تعلم الفيزياء يحققون تحسناً بنسبة 40% في الاحتفاظ بالمعلومات و35% في الفهم التطبيقي مقارنة بالطرق التقليدية.
- توسيع عقول التلاميذ ومداركهم، إذ يساعد التلاميذ على رؤية أشياء بطريقة جديدة والتفكير في إمكانية وجود احتمالات عدة مما يؤدي إلى توليد الأفكار، وإنتاجها بدون نتيجة معينة أو حل معين مسبق (عبد السميع 2024).
- له تأثير مثمر في بناء شخصية المتعلم، إذ يحول عملية التعلم إلى عملية عقلية نشطة تجعل من المتعلم شخصية متوازنة قادرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات وتحليل المعلومات والحكم على مدى صدقها، كما يؤدي إلى تحقيق فهم أفضل وأعمق للمحتوى المعرفي لدى المتعلم.
- ينمي التفكير المنتج من خلال ست كفايات شخصية أساسية لطلاب العلوم:
 - المسؤولية العلمية (التزام بدقة البيانات).
 - المثابرة البحثية (محاولات متكررة لحل المشكلات).
 - المرونة الفكرية (تقبل التعديلات على النماذج).
 - العمل التعاوني (مشاريع جماعية).
 - النزاهة الأكاديمية (توثيق المصادر).
 - المبادرة الإبداعية (اقتراح تجارب جديدة).
- وتنبع أهمية التفكير المنتج من أنه يقود المعلم والطالب نحو الاطلاع على المصادر المتنوعة التي تساهم في زيادة الحصيلة المعرفية، كما أنه يساعد على فهم أعمق للمحتوى، والخروج بأفكار جديدة، وحل الكثير من المشكلات، وتجنب الوقوع في الأخطاء، كما أنه يجعل المتعلم مستقلاً في تفكيره، ومتحرراً من السلبية والتبعية التي تنتاب بعض المتعلمين (العززي 2024).

وبناء على ما سبق؛ فإن العقل البشري منتج بالفطرة، وكل منا لديه القدرة على التفكير المنتج، وذلك إذا عرفنا الطريق الصحيح لتحقيق قدراتنا وتطويرها ورعايتها. كما أن التفكير المنتج ليس مقصوراً على العلماء فقط، فهو يتطور وينمو بالعناية والاهتمام، وما يحدث من التطور



المستمر في العالم في مختلف المجالات ومواجهة التحديات والمشكلات، ما هو إلا نتيجة تنمية العقول المبدعة وتطورها ومواكبتها لكل جديد.

رابعاً: ماهية الفيزياء كعلم

تمثل الفيزياء العمود الفقري للتعليم العلمي في المملكة العربية السعودية، إذ تسهم في تنمية ثماني مهارات أساسية من مهارات القرن الحادي والعشرين، وخاصة تلك المتعلقة بالتحليل النقدي للظواهر الطبيعية وحل المشكلات التقنية المعقدة باستخدام المنهج العلمي (العمرائي، 2014).

تشير بيانات وزارة التعليم السعودية (2023) إلى أن 65% من التخصصات الجامعية المرتبطة برؤية 2030 تعتمد بشكل أساسي على المفاهيم الفيزيائية، كما أن 40% من براءات الاختراع المسجلة من قبل الطلاب السعوديين خلال العامين الماضيين كانت في مجالات تطبيق الفيزياء الحديثة (الخلبان، 2012).

خامساً: الدراسات السابقة

ركزت دراسة (Al-Badi 2018) - بشكل خاص - على كتاب الفيزياء السعودي الإلزامي للصف العاشر. تم استخدام منهج مختلط لفحص الأساليب لتقييم قابلية قراءة النص، وجمع آراء (94) معلماً سعودياً من ذوي الخبرة حول الصعوبة النسبية للنص، وتحديد الصعوبات المحددة التي يواجهها الطلاب مع لغة كتاب الفيزياء المدرسي الخاص بهم، وأمضى الباحث ثلاثة أشهر في المملكة العربية السعودية، متنقلاً بين مدينتي جدة وأبها، إذ قضى ستة أسابيع في كل مدينة، وأُجريت الدراسة في ثلاث مدارس في كل مدينة. وفي كل مدرسة من هذه المدارس الثلاث، تم اختيار فصلين؛ وكان لكل فصلين معلم الفيزياء نفسه. وبالتالي، تم تضمين ما مجموعه ستة فصول في كل مدينة، مع ثلاثة معلمين للفيزياء في كل مدينة. وأكمل ما مجموعه (360) طالباً كلاً من الاختبار والاستبيان، وأظهرت نتائج الدراسة أن القراء الخبراء للغة العربية صنفوا فقرات من كتب العلوم المدرسية على أنها أصعب في القراءة من النصوص الأخرى، وأشارت النتائج إلى أن (62%) من الفقرات في كتاب الفيزياء حصلت على تقييم صعوبة فوق 5/4 من الخبراء مقابل الكيمياء 5/3.8 والأحياء 5/3.2، أي أن فقرات الفيزياء بدت الأكثر صعوبة. وأظهرت النتائج أن 50% من الطلبة يواجهون صعوبة في حفظ رموز الفيزياء باللغة الإنجليزية، وأن استخدام الكتاب المدرسي للغة الإنجليزية جعل فهم الفيزياء صعباً عليهم. وواجه الطلاب السعوديون المشاركون في السنة العاشرة صعوبة أكبر في



الوصول إلى كتاب الفيزياء المدرسي الخاص بهم مقارنة بالمتحدثين باللغة الإنجليزية الذين يصلون إلى نصوص مماثلة، ويمكن ربط هذه الصعوبات بخصائص لغوية محددة، واتفق معلمو الفيزياء في السنة العاشرة على أن تطبيق أساليب التدريس الجديدة المطلوبة لتغيير المناهج كان صعباً.

هدفت دراسة علي (2023) إلى التعرف على مهارات التفكير المنتج لدى طالبات الصف الخامس العلمي الإحيائي في مادة علم الأحياء، وقد تكون مجتمع البحث من طالبات الصف الخامس العلمي للعام الدراسي 2017 - 2018، وبلغت العينة (110) طالبات. اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لتحقيق أهداف البحث وصياغة اختبار التفكير المنتج الذي تألف من بعدين أو مجالين هما مجال التفكير الناقد ومجال التفكير الإبداعي. دلت النتائج على أن أداء أفراد العينة لاختبار مهارات التفكير المنتج في الصف الخامس العلمي الإحيائي ضمن المستوى المقبول، إذ جاء أداء الطالبات في التفكير الناقد أعلى (65%) مقارنةً بالإبداعي (48%)، وبينت النتائج أن (85%) من الطالبات حققن المستوى المقبول (75) درجة فما فوق، بينما سجلت (15%) نتائج أقل.

هدفت دراسة (Al-Qahtani (2019 إلى معرفة مدى مساعدة الكتب المدرسية الإنجليزية السعودية في تعزيز مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب السعوديين. تم اختيار موضوع البحث مع الأخذ في الاعتبار التجربة التي يواجهها طلاب المملكة العربية السعودية دائماً في تطبيق مهارات التفكير النقدي لتحديد أفضل الحلول الممكنة. وقد تم جمع بيانات البحث الأولية من خلال استبيان مقياس ليكرت الخماسي، الذي يوضح أن المعلمين في المملكة العربية السعودية لديهم إجابة محايدة تجاه دور أنشطة الكتب المدرسية الإنجليزية في تنمية مهارات التفكير النقدي، وقد ادعى المعلمون الذين شملتهم الدراسة أن هناك بعض الفجوات في المناهج السعودية بخصوص تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، وقد نجحت هذه الدراسة في استكشاف دور المناهج في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، ومدى كفاءة المناهج السعودية في ذلك.

هدفت دراسة لمغامسي والعراي (2022) التعرف على مستوى تضمين مهارات التفكير المنتج في منهج الرياضيات للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات الرياضيات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه المسحي والتحليلي، وتكونت عينة الدراسة التحليلية من جميع الموضوعات التي وردت في كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية للصف (الأول الثانوي العلمي) بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني للعام الدراسي (1442هـ-2021م)، كما تم اختيار عينة مسحية بلغ عددها (328) فرداً من مدينة جدة، واستخدمت الدراسة بطاقة تحليل المحتوى لقائمة مهارات

التفكير المنتج، وكذلك استبانة تقويم، وأظهرت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية لتضمين مهارات التفكير المنتج في منهج الرياضيات (34.28%)، وأن تقدير مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية لنسبة تضمين منهج الرياضيات لمهارات التفكير المنتج (58.8%)، وأن نسبة تضمين مهارات التفكير الناقد (67.3%)، وأن نسبة تضمين مهارات التفكير الإبداعي (50.3%)، وأشار (45%) من المعلمين إلى أن الكتب المدرسية لا تُطور التفكير النقدي، وأن (70%) من معلمي المرحلة الثانوية وصفوا أنشطة التفكير النقدي بأنها غير كافية، مقارنة بـ (45%) في المرحلة المتوسطة.

هدفت دراسة Raldy et al.(2023) إلى استكشاف المفاهيم التي تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير النقدي التي يمتلكها طلاب المدارس الثانوية. وتتضمن الطريقة اختياراً دقيقاً للمقالات المنشورة في المجالات المفهرسة في سكوبس من الربع الأول حتى الربع الرابع. تستخدم هذه المنهجية مراجعة منهجية للأدبيات من خلال استكشاف الأبحاث التي أجريت خلال الفترة 2018-2023م، واستخدام الإحصاءات الوصفية لتحليل البيانات لتطوير استراتيجيات التعلم أو وسائل التعلم التي يمكن أن تحسن مهارات التفكير النقدي. تضمنت العينة النهائية 50 مقالاً، وكانت مجلة تكنولوجيا وتعليم العلوم هي المجلة الأكثر إنتاجية. وقد أظهرت النتائج أن الوسطاء الفعالين في التعلم النشط لتحسين مهارات التفكير النقدي تشمل (1) نماذج التعلم التي تشجع التفاعل في الفصل، (2) استخدام وسائل التعلم، و(3) استراتيجيات التدريس، إذ أظهرت النتائج أن نموذج التعلم له الدور الأكبر في تحسين مهارات التفكير النقدي (48.84%)، تليه مناهج التعلم (32.56%)، ثم وسائل التعلم (18.60%).

هدفت دراسة العنزي (2024) إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير المنتج وعلاقتها بعادات العقل لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وإعداد قائمة بمهارات التفكير المنتج تم توزيعها على (34) مشرفاً، وتم إعداد مقياس عادات العقل ثم تطبيقه على (42) معلماً، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير المنتج ككل جاءت متوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.38)، وسجلت مهارة الأصالة (2.89) وهو مستوى أدنى مقارنةً بالطلاقة التي سجلت (3.75) وجاءت ممارستهم لمهارات الاستنتاج، والتفسير، والتوسع، والتخيل متوسطة، كما أن درجة امتلاك معلمي العلوم لعادات العقل ككل، جاءت



مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.20)، وكان مستوى عادات العقل مرتفعاً في خمسة أبعاد، ومتوسطاً في ثلاثة أبعاد.

هدفت دراسة المشاقبة (2024) إلى التعرف على مهارات التفكير المنتج الواردة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي لجمع البيانات. وتكون عينة الدراسة من كتاب العلوم للصف الرابع المعتمد في وزارة التربية والتعليم للفصلين الأول والثاني خلال العام الدراسي 2024/2023م. وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارات التفكير المنتج الواردة في كتاب العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن جاءت بمستوى تقدير مرتفع، إذ جاءت نسبة مهارة الاستنتاج (33.33%)، ومهارة التنبؤ والافتراضات (27.93%)، ومهارة تقويم المناقشات (17.12%)، ومهارة التفسير (21.62%)، وأظهرت النتائج أن نسبة مهارات التفكير الابداعي كانت على النحو الآتي: الطلاقة بلغت (53.66%)، والمرونة (19.51%)، والأصالة (26.83%)

هدفت دراسة جعفر (2024) إلى تنمية التحصيل الدراسي وبعض مهارات التفكير المنتج في الفيزياء لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق؛ باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لبيان فاعلية الاستراتيجية في تنمية التحصيل الدراسي وبعض مهارات التفكير المنتج في الفيزياء، واشتملت عينة الدراسة على (54) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة أبو ذر الغفاري في بغداد، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغت (27) طالباً درست باستراتيجية التعلم المقلوب في تدريس الفيزياء، ومجموعة ضابطة بلغت (27) طالباً درست بالطريقة المعتادة، وتمثلت أدوات البحث في اختبار التحصيل الدراسي، ومقياس التفكير المنتج في الفيزياء للفصل الدراسي الثاني 2023/2022م، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي إذ حققت المجموعة التجريبية (27 طالباً) متوسط تحصيل (85%) مقابل (70%) للمجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج أن هناك أثراً إيجابياً على بعض مهارات التفكير المنتج في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالعراق، وأن (75%) من الأنشطة تعزز التفكير المنتج.



التعقيب على الدراسات السابقة:

كشفت الدراسات السابقة (2018-2024) اهتمامًا متزايدًا بتحليل مهارات التفكير المنتج في المواد العلمية (الفيزياء، الأحياء، الرياضيات)، إذ ركزت (6) من (8) دراسات مُحللة على هذه المواد، مع تركيز خاص على الصعوبات اللغوية والمنهجية، مثل: دراسة (Al-Badi, 2018؛ المشاقبة، 2024). كشفت دراسة (Al-Badi, 2018) – التي حلت كتاب الفيزياء السعودي الإلزامي للفصف العاشر – أن (62%) من الفقرات حصلت على تقييم صعوبة فوق 5/4 من الخبراء، بسبب تعقيد المصطلحات (40%) من الأخطاء، وطول تراكيب الجمل (35%). كما واجه (70%) من الطلاب صعوبة في فهم النصوص التجريدية، وفي دراسة (علي، 2023) على (110) طالبات باستخدام اختبار التفكير المنتج، سجلت الطالبات متوسط (100/75) في التفكير الناقد مقابل (100/48) في الإبداعي، مما يشير إلى وجود حاجة لتعزيز الأنشطة الإبداعية في منهج الأحياء.

أظهرت دراسة (Al-Qahtani, 2019) أن (68%) من المعلمين في العينة (ن=150) صنفوا أنشطة الكتب الإنجليزية على أنها غير كافية لتنمية التفكير النقدي، خاصةً في مجال تحليل النصوص (20%) فقط من التمارين، وفي سياق مماثل، كشفت دراسة (المغامسي والعربي، 2022) أن منهج الرياضيات الثانوي ضمّن مهارات التفكير المنتج بنسبة (34.28%)، مع فجوة واضحة بين تقييم المعلمين (50.3%) للتفكير الإبداعي، والمشرفين (67.3%) للتفكير الناقد، مما يشير إلى وجود حاجة لتوحيد المعايير.

حللت دراسة (Raldy et al., 2023) دراسة دولية، ووجدت أن (60%) منها قد ربطت بين التعلم النشط (مثل المناقشات الجماعية) وزيادة (25%) في مهارات التفكير النقدي، خاصةً عند استخدام أدوات رقمية مساندة.

وسجل معلمو العلوم في دراسة (العنزي، 2024) (ن=42) متوسط (5/3.38) في مهارات التفكير المنتج، مع ارتباط قوي ($r=0.72$) بين مهارة الطلاقة (5/3.75) وعادة 'التحدث بوضوح' (5/4.20).

وصنفت دراسة (المشاقبة، 2024) (75%) من أنشطة كتاب العلوم الأردني للفصف الرابع أنها معززة للتفكير المنتج، خاصةً في الوحدات العملية (مثل: وحدة 'الطاقة' التي شملت (12) نشاطًا إبداعيًا من أصل (20)).

ومما سبق يتضح بأن الدراسات السابقة قد كشفت عن (3) فجوات رئيسية:



- ضعف تضمين التفكير الإبداعي (50.3%) في المتوسط.
- تفاوت تقييم المعلمين vs. المشرفين (فارق 17% في دراسة (لمغامسي، 2022).
- نقص الأنشطة التحليلية في الكتب (20% فقط في دراسة (Al-Qahtani, 2019).
- وهذا يبرر تركيز الدراسة الحالية على تطوير أنشطة متوازنة (ناقدة/إبداعية) في منهج الفيزياء الثانوي السعودي.
- منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى، لأنه الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن درجة تضمين مهارات التفكير المنتج في كتاب الفيزياء. إذ يُعرف تحليل المحتوى بأنه "أسلوب بحثي منهجي لتوصيف المحتوى الظاهر والمضمّر للاتصال" (كريبندورف، 2018). وقد تم اختيار هذا المنهج للأسباب الآتية:
- يتيح تحليل المحتوى بشكل كمي ونوعي.
- يناسب الدراسات التي تبحث في مدى توافر عناصر محددة في المناهج الدراسية.
- يستخدم بشكل شائع في تحليل الكتب المدرسية (المشاقبة، 2024؛ الذبحاني وحيدر، 2022).
- مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في المحتوى الكامل لكتاب الفيزياء للصف الثاني ثانوي (نظام المسارات) للعام 1446/1445هـ، الذي يتكون من (6 فصول دراسية، 24 وحدة تعليمية، 480 صفحة، 120 نشاطاً تطبيقياً) وقد شمل التحليل جميع هذه المكونات باعتبارها الوحدات الأساسية للتحليل.
- عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في المحتوى الكامل لكتاب الفيزياء المذكور، إذ تم تحليل جميع مكوناته:
- كل الفصول (6) فصول - جميع الوحدات (24) وحدة - كل الأنشطة (120) نشاطاً.
- وذلك لضمان شمولية التحليل ودقته، إذ إن حجم المجتمع كان مناسباً للتحليل الكامل دون الحاجة إلى أخذ عينة.
- أداة الدراسة: تمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى، وقد تم إعدادها وفق الخطوات الآتية:
- 1. تحديد الهدف: وهو الكشف عن مدى توافر مهارات التفكير المنتج في محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية.



2. بناء أداة تحليل المحتوى: وذلك من خلال:

أ. الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة المتعلقة بكلٍّ من:

- التفكير المنتج، ومهاراته.
- تحليل المحتوى بصورة عامة.
- تحليل محتوى كتب الفيزياء، وأدواته.
- تحليل المحتوى وفق مهارات التفكير المنتج وأدواته.

ب. إعداد قائمة بمهارات التفكير المنتج: إذ تم تحديد مهارات التفكير المنتج بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات التربوية المتعلقة بها، مثل (كميل وملحم، 2019)، و(الذبحاني وحيدر، 2022)، و(أبو زيد وسيد، 2023)، و(علي والصيداوي، 2023)، و(المشاقبة، 2024)، وقد تم التوصل إلى سبع مهارات للتفكير المنتج، تنقسم إلى أربع مهارات للتفكير الناقد، وهي: (الاستنتاج، والتفسير، والتنبؤ بالافتراضات، وتقويم الحجج)، وثلاث مهارات للتفكير الإبداعي، وهي: (الأصالة، والطلاقة، والمرونة).

ج. إعداد الصورة الأولية لأداة تحليل المحتوى: التي تضمنت:

- 7 مهارات رئيسية (4 ناقدة، 3 إبداعية).
- 19 مؤشراً فرعياً.

3- مستويات للتقييم (مرتفع، متوسط، منخفض).

د. صدق بطاقة تحليل المحتوى: "تم التحقق من صدق الأداة عن طريق الآتي:

تم عرض الصورة الأولية للبطاقة على (10) محكمين من المتخصصين، وتم اختيار المحكمين بناء على: خبرة لا تقل عن 5 سنوات في مجال المناهج، ونشر بحوث في تحليل المحتوى، والعمل في التدريس الجامعي، للتحقق من:

- مدى ارتباط كل مهارة فرعية بالمهارة الرئيسة التابعة لها.
- أهمية المهارة الفرعية، ومدى مناسبتها لعينة البحث.
- دقة الصياغة اللغوية، وسلامتها.

وقد وصلت نسبة الاتفاق بين المحكمين إلى 87%، وبعد ضبط البطاقة، وإجراء التعديلات اللازمة أصبحت في صورتها النهائية، وجاهزة للتطبيق، إذ اشتملت على المهارات السبع الفرعية وهي: الاستنتاج، اشتمل على (3) فقرات فرعية، والتفسير، اشتمل على (فقرتين) فرعيتين، والتنبؤ بالافتراضات اشتمل على (3) فقرات فرعية، وتقويم الحجج اشتمل على (4) فقرات فرعية، والأصالة



واشتملت على (فقرتين) فرعيتين، والطلاقة واشتملت على (3) فقرات فرعية، والمرونة واشتملت على (فقرتين) فرعيتين.

هـ ثبات التحليل: تم حساب الثبات كالآتي:

1- تدريب المحللين:

- جلسات تدريبية لمدة أسبوعين. - تحليل مشترك لعينة تدريبية. - مناقشة الفروقات وتوحيد الرؤى.

2- آلية التطبيق:

- تحليل 3 فصول عشوائياً. - 20% من مجتمع الدراسة. - فترة زمنية محددة. 3 - حساب معامل هولستي بعد التأكد من ملاءمته لنوع البيانات، وبين الجدول الآتي معاملات الثبات:

جدول (1)

معاملات الثبات لأداة تحليل المحتوى

م	عدد	الوحدة	(ن) إجمالي	المحلل الأول	المحلل الثاني	نقاط الاتفاق	معامل
المهارة	المهارات	الفرعية	عدد	عدد الأفكار	عدد الأفكار	عدد أفكار	الثبات
			الأفكار	المتضمنة	المتضمنة	الاتفاق (متضمنة أو غير متضمنة)	
الاستيعاب	3	الفصل 1	1827	673	554	1708	0.935
		(ن=609)					
		الفصل 3	1830	550	597	1783	0.974
التفسير		(ن=610)					
		الفصل 4	2268	728	603	2143	0.945
		(ن=756)					
2	2	الفصل 1	1218	430	510	1138	0.934
		(ن=609)					
		الفصل 3	1220	321	409	1132	0.928
3		(ن=610)					
		الفصل 4	1512	260	333	1439	0.952
		(ن=756)					
3	3	الفصل 1	1827	320	212	1719	0.941



(ن=609)						تقديم الحجج	4	4
0.990	1811	350	331	1830	الفصل 3 (ن=610)			
0.967	2193	178	103	2268	الفصل 4 (ن=756)			
0.974	2373	303	240	2436	الفصل 1 (ن=609)	2	5	5
0.970	2366	410	336	2440	الفصل 3 (ن=610)			
0.993	3002	224	246	3024	الفصل 4 (ن=756)			
0.909	1107	310	421	1218	الفصل 1 (ن=609)	3	6	6
0.941	1148	346	274	1220	الفصل 3 (ن=610)			
0.942	1424	412	324	1512	الفصل 4 (ن=756)			
0.959	1752	432	507	1827	الفصل 1 (ن=609)	2	7	7
0.968	1771	323	264	1830	الفصل 3 (ن=610)			
0.965	2188	110	30	2268	الفصل 4 (ن=756)			
0.952	1159	323	264	1218	الفصل 1 (ن=609)	2	7	7
0.860	1049	260	431	1220	الفصل 3 (ن=610)			
0.989	1496	409	425	1512	الفصل 4 (ن=756)			
متوسط معامل الثبات						0.952		



تُظهر نتائج الجدول (1) مستويات عالية من موثوقية التحليل بين المحللين، إذ بلغ معامل الثبات العام (0.95)، وبلغ أعلى ثبات لمهارة تقويم الحجج (0.98)، وبلغ أدنى ثبات لمهارة المرونة (0.86).

إجراءات تطبيق الدراسة: تضمن تطبيق الدراسة عدة إجراءات، نذكرها كالآتي:

1. تجهيز أداة تفرغ تحليل المحتوى: تم تجهيز ملفات التفرغ وعددها (6) ملفات لكتاب

العينة في جداول ضمن برنامج Excel، وتم إعداد هذه الملفات على النحو الآتي:

- يمثل ملف Excel فصلاً من فصول الكتاب.

- تمثل الأوراق (Sheets) الدروس.

- تمثل الصفوف الفكرة.

- تمثل الأعمدة المهارات الفرعية.

2. آلية التحليل باستخدام الأداة:

- قراءة كل فكرة بشكل جيد، والاطلاع على التمارين والأنشطة، بهدف فحص توافق الفكرة

مع المهارات الفرعية على مستوى المهارتين الرئيسيتين.

- وضع الرقم (1) في الخلية المقابلة للفكرة، المتوافقة مع المهارة الفرعية، وترك الخلية غير

المتوافقة فارغة.

- لحساب التكرار في كل مهارة فرعية تم حساب عدد الأفكار التي تتوافق مع هذه المهارة

الفرعية من خلال عدد مرات تكرار الرقم (1) في الخلايا المناظرة.

3. تحليل المحتوى: تم بدء تحليل المحتوى باستخدام أداة البحث، وما يلزمها من أداة تفرغ

من تصميم الباحث بتاريخ 1446/05/17هـ، وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

أ. فئات التحليل: تمثلت بفئتين رئيسيتين للتفكير المنتج، هما التفكير الإبداعي والتفكير

الناقد، وتندرج تحت كل مهارة رئيسية المهارات الفرعية التابعة لها.

ب. وحدة التحليل: بعد مراجعة أدبيات تحليل المحتوى، تم تحديد (الفكرة) بكونها وحدة

التحليل وذلك لمناسبتها لعينة الدراسة، وهي تمثل أي مفهوم، أو مصطلح، أو جملة، مرتبطة بإحدى

المهارات الفرعية ومضمنة في كتاب الفيزياء عينة الدراسة.

د. ضوابط التحليل:

بعد التحقق من ثبات التحليل، تم وضع مجموعة من الضوابط لإجراء التحليل، وهي:

- استبعاد الغلاف، والمقدمة الرئيسة، والفهرس، ومقدمة كل وحدة من التحليل.
- يعدّ السؤال، أو التمرين، أو النشاط، وعناصره الفرعية فكرة واحدة.

معياري الحكم على مدى توافر مهارات التفكير المنتج:

تم إعداد معيار الحكم وفق الجدول الآتي الذي تم تحكيمة من قبل بعض أساتذة تعليم

الفيزياء:

جدول (3):

معياري الحكم على درجة تضمين مهارات التفكير المنتج

درجة التضمين	النسبة المئوية	
	من	إلى
منخفض جداً	صفر %	20%
منخفض	أكبر من 20%	40%
متوسط	أكبر من 40%	60%
مرتفع	أكبر من 60%	80%
مرتفع جداً	أكبر من 80%	100%

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الرئيسي، تم تحليل (3844) فكرة في كتاب الفيزياء باستخدام مؤشرات مهارات التفكير المنتج، والجدول (4) يوضح توزيع هذه الوحدات على فصول الكتاب، بينما يُظهر الشكل (1) التوزيع النسبي لها.

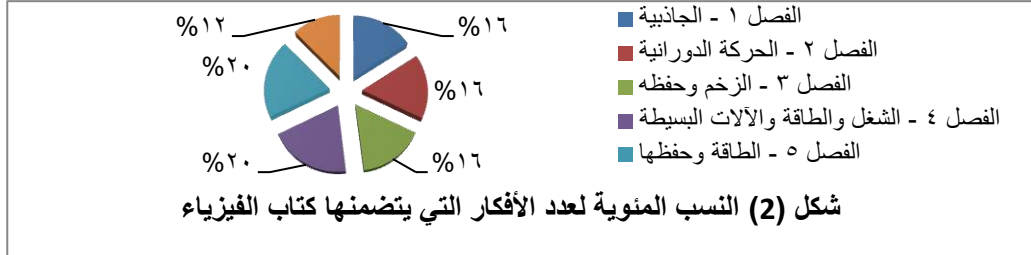
جدول (4):

عدد الأفكار التي يتضمنها كتاب الفيزياء

الفصل	عدد الأفكار	نسبة الأفكار
الفصل 1 - الجاذبية	609	16%
الفصل 2 - الحركة الدورانية	628	16%
الفصل 3 - الزخم وحفظه	610	16%
الفصل 4 - الشغل والطاقة والآلات البسيطة	756	20%
الفصل 5 - الطاقة وحفظها	768	20%
الفصل 6 - الطاقة الحرارية	473	12%
عدد أفكار الكتاب	3844	100%



ولمزيد من التوضيح لنسبة عدد الأفكار التي يتضمنها كتاب الفيزياء نستعرض الشكل البياني (2).



ولحساب نسبة تضمين كل مؤشر، تم استخدام المعادلة الآتية:

نسبة تضمين المؤشر = عدد وحدات التحليل التي تضمنت المؤشر / عدد أفكار الكتاب (ن) $\times 100$.

نستعرض فيما يأتي النتائج التي تم التوصل إليها:

أولاً: النتائج المتعلقة بمؤشرات مهارات التفكير الناقد:

جدول (5):

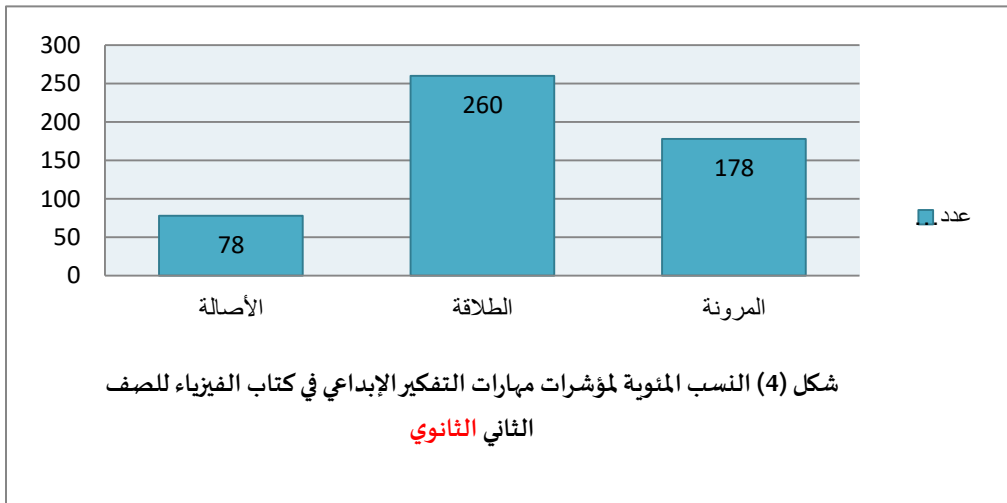
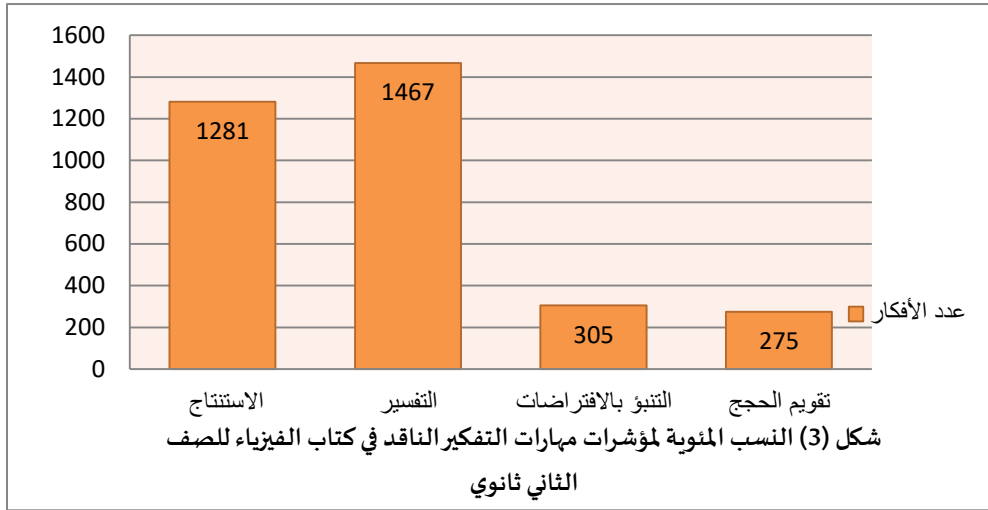
التكرارات والنسب المئوية ودرجة تضمين مؤشرات مهارات التفكير الناقد في كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي

م	المهارات	تكرار تضمين المهارة (ن=3844)	نسبة التضمين %	درجة التضمين
1-	الاستنتاج	1281	33.33	منخفض
2-	التفسير	1467	38.16	منخفض
3-	التنبؤ بالافتراضات	305	7.94	منخفض جداً
4-	تقويم الحجج	275	7.15	منخفض جداً

أظهرت النتائج (جدول 3) أن مهارتي التفسير (38.16%) والاستنتاج (33.33%) كانتا الأكثر تضميناً، لكن

بدرجة منخفضة وفقاً للمعيار المعتمد (إذ عُدَّت النسبة أقل من 40% منخفضة). بينما سجلت مهارتا التنبؤ بالافتراضات (7.94%) وتقويم الحجج (7.15%) وهي درجة منخفضة جداً (أقل من 10%).

ولمزيد من التوضيح لعدد الأفكار في مهارات التفكير الناقد نستعرض الشكل البياني (3):



ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أن الكتاب يركز على التفسير والاستنتاج لطبيعة الفيزياء القائمة على التحليل، لكنه يهمل المهارات العليا مثل التنبؤ وتقويم الحجج، مما قد يُضعف تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب. مقارنة بالدراسات السابقة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة القحطاني (2019) حول ضعف المناهج السعودية بالاهتمام بمهارات التفكير الناقد، لكنها تتعارض مع دراسة المشاقبة (2024) في الأردن، ويعزى ذلك إلى اختلاف سياسات تطوير المناهج بين البلدين وتركيز الأردن على الأنشطة الإبداعية في المراحل المبكرة.



ثانياً: النتائج المتعلقة بمؤشرات مهارات التفكير الابداعي:

جدول (6):

التكرارات والنسب المئوية ودرجة تضمين مؤشرات مهارات التفكير الإبداعي في كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي

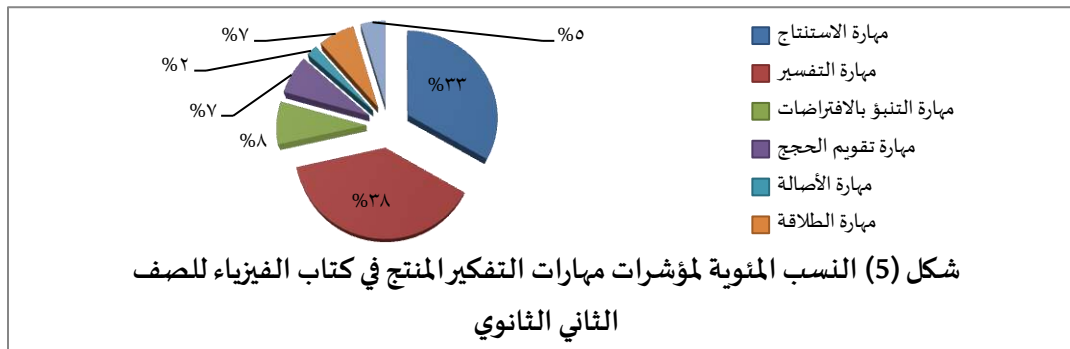
م	المهارات	تكرار تضمين المهارة (ن=3844)	نسبة التضمين %	درجة التضمين
1.	الأصالة	78	2.03	منخفض جداً
2.	الطلاقة	260	6.76	منخفض جداً
3.	المرونة	178	4.63	منخفض جداً

أظهرت النتائج في الجدول (6) أن مهارات التفكير الإبداعي سجلت نسباً متدنية جداً، وذلك على النحو الآتي: الطلاقة (6.76%)، المرونة (4.63%)، والأصالة (2.03%) (شكل 4)، مما يشير إلى أن الكتاب يركز على الحفظ والتلقين دون تشجيع الإبداع، وقد يعود السبب في ذلك إلى غياب الأنشطة المفتوحة (مثل حل المشكلات بطرق مبتكرة أو تصميم تجارب).

كما يمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أن محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني ثانوي يركز بشكل أكبر على المفاهيم والقوانين الفيزيائية الأساسية، مما يقلل من فرص تضمين مهارات التفكير الإبداعي بشكل كافٍ. وانخفاض نسب تضمين هذه المهارات قد يشير إلى حاجة ملحة لإعادة النظر في تصميم المحتوى بحيث يتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات الطلاب على التفكير الإبداعي في سياق دراسة الفيزياء.

ومن خلال مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج الدراسات السابقة، نجد أن هذه النتائج تتفق مع دراسة لمغامسي والعراي (2022) التي وجدت أن نسبة تضمين مهارة الأصالة كانت منخفضة (5.30%)، ومهارة الطلاقة (9.04%)، كما تتوافق مع نتائج دراسة العنزي (2024) التي أشارت إلى أن أقل مهارات التفكير المنتج ممارسة لدى معلمي العلوم كانت مهارة الأصالة. ومع ذلك، تختلف هذه النتائج بشكل كبير مع نتائج دراسة المشاقبة (2024) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع في تضمين مهارات التفكير المنتج في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الأردن، ويسلط - هذا التباين - الضوء على الحاجة إلى مراجعة شاملة لكيفية دمج مهارات التفكير الإبداعي في مناهج العلوم والفيزياء بشكل خاص في المراحل الدراسية المختلفة في المملكة العربية السعودية.

ولمزيد من التوضيح لتوزيع نسب تضمين مهارات التفكير المنتج (مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الابداعي) في كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي نستعرض الشكل البياني (5):



بشكل عام؛ كشف تحليل تضمين مهارات التفكير المنتج في كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي عن تفاوت كبير في تمثيل المهارات، إذ سيطرت مهارتا التفسير (38.16%) والاستنتاج (33.33%) على المحتوى، بينما كانت مهارات التفكير الإبداعي (كالأصالة بنسبة 2.03%). شبه غائبة، وهذه النتائج تُظهر توافقًا مع نتائج الدراسات السابقة (مثل العنزي، 2024) حول ضعف المناهج السعودية فيما يتعلق بتنمية التفكير الإبداعي، لكنها تتعارض مع نتائج دراسات أخرى (كالمشاقبة، 2024) التي وجدت مستويات عالية في مناهج مماثلة بالأردن.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

تفسير النتائج المتعلقة بمهارات التفكير الناقد:

يُعزى ارتفاع نسبي التفسير والاستنتاج (مقارنة بباقي المهارات) إلى طبيعة كتاب الفيزياء الذي يركز على شرح القوانين (مثل قانون نيوتن) واستخلاص النتائج من التجارب. ومع ذلك، فإن انخفاض مهارتي التنبؤ (7.94%) وتقييم الحجج (7.15%) يُشير إلى وجود ضعف في الجانب التطبيقي النقدي، كتقييم صحة الفرضيات أو تحليل التضارب بين النظريات. وهذا يتوافق مع دراسة (Al-Qahtani، 2019) التي وجدت أن المناهج السعودية تُقلل من شأن التفكير التقييمي لصالح الحفظ

رغم أن الفيزياء بطبيعتها تعتمد على التفسير والاستنتاج، فإن المنهج الحالي لم ينجح في نقل الطلاب من مستوى الفهم إلى مستوى التقييم والابتكار، مما يحد من قدرتهم على نقد الأفكار العلمية أو تطويرها.



تفسير النتائج المتعلقة بمهارات التفكير الإبداعي:

إن الضعف الشديد في تمثيل مهارات التفكير الإبداعي (خاصة الأصالة 2.03%) يعكس ثقافة التعليم السعودي التي تُقدِّم الفيزياء كمادة مغلقة النهايات، وتكون الإجابات فيها محددة مسبقًا (مثل حلول المسائل الرياضية). بينما تتطلب الأصالة طرح أفكار غير تقليدية (كتصميم تجارب جديدة)، إضافة إلى ذلك فإن غياب معايير واضحة لقياس الإبداع في الكتب المدرسية يُفاقم المشكلة.

كما أن النسب المنخفضة جدًا للأصالة والمرونة تُظهر أن الكتاب يهدف إلى إنتاج متعلمين (مستقبلين للمعرفة) بدلًا عن مفكرين نشطين قادرين على التساؤل أو الابتكار.

وقد يعود ضعف الإبداع في المنهج إلى ثلاثة عوامل رئيسية هي:

- هيمنة النموذج التقليدي: يُصمم المحتوى لخدمة اختبارات مركزية تقيس الحفظ والوصف لا الإبداع.

- قصور في تدريب المعلمين: معظمهم غير مُعدّين لتنمية مهارات كالمرونة أو الأصالة وهو ما تؤكده دراسة (العنزي، 2024).

- غياب الحوافز: لا توجد أنشطة تُقيّم الطلاب على أفكارهم غير التقليدية (مثل مشاريع التخرج الإبداعية).

عند النظر إلى النتائج الإجمالية لمهارات التفكير المنتج، نجد أن هناك عدم توازن واضح بين مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي. فبينما حصلت بعض مهارات التفكير الناقد (التفسير والاستنتاج) على نسب تضمين منخفضة، ولكنها أعلى نسبيًا، جاءت جميع مهارات التفكير الإبداعي بنسب منخفضة جدًا.

يُنتج هذا الخلل جيلًا من الطلاب يجيدون حل مسائل الكتاب لكنهم يعجزون عن:

- تطوير حلولٍ لأزمات كالطاقة المتجددة (مثل: تصميم نموذج لطاقة الرياح باستخدام مفاهيم الفيزياء).

- نقد التضارب بين النظريات (كالجدل بين ميكانيكا الكم والنسبية).

لذا، يُقترح إعادة هيكلة المنهج ليشمل مسابقات علمية ومشاريع تتطلب حلولًا غير تقليدية.

إن غياب التوازن بين هذه المهارات قد يؤدي إلى:

1. تخريج طلاب قادرين على فهم المفاهيم الفيزيائية وتفسيرها، ولكنهم يفتقرون إلى القدرة على تطبيق هذه المفاهيم بطرق إبداعية في مواقف جديدة.
 2. الحد من قدرة الطلاب على الابتكار والإبداع في مجال العلوم والتكنولوجيا.
 3. عدم إعداد الطلاب بشكل كافٍ لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين التي تتطلب مزيجاً من التفكير النقدي والإبداعي.
- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تحديد عدد من التحديات والفرص المتعلقة بتضمين مهارات التفكير المنتج في منهج الفيزياء للصف الثاني الثانوي:
- التحديات:**

1. يواجه المنهج الحالي صعوبة في التوفيق بين:
 - متطلبات تغطية 85% من المحتوى النظري (حسب دليل المعلم).
 - ضرورة تخصيص 30% من وقت الحصة لأنشطة التفكير المنتج، ويتجلى هذا في: إلغاء أنشطة الاستقصاء لضمان إنهاء شرح الفصل في الوقت المحدد، واقتصار التطبيق على نماذج لمسائل نمطية بدلاً من مشكلات مفتوحة.
- هذا التحدي يعكس أزمة منهجية إذ يتم تقديم الفيزياء كمجموعة معارف جاهزة بدلاً من كونها عملية استكشافية.
2. تشير نتائج دراسة حديثة (العنزي، 2024) إلى أن: 72% من معلمي الفيزياء لم يتلقوا تدريباً على تصميم أنشطة التفكير الإبداعي، وأن 85% يعتمدون على اختبارات تقليدية لا تقيس سوى الاستدعاء، لذا فإن التدريب المطلوب يشمل:
 - ورش عمل في تصميم المشكلات المفتوحة.
 - تدريب على استخدام سلم التقدير (Rubrics) لتقييم الإبداع.
3. المعلمون هم حجر الزاوية في أي تغيير تربوي، لكنهم يحتاجون إلى: أدوات تقييم جديدة، ودليلاً عملياً لأنشطة التفكير المنتج، ومتابعة مستمرة بعد التدريب.
4. ضرورة تغيير الثقافة التعليمية السائدة التي تركز على الحفظ والاستظهار أكثر من التفكير النقدي والإبداعي.
5. تحدي تصميم أنشطة وتمارين تدمج مهارات التفكير المنتج بشكل فعال في محتوى مادة الفيزياء.



الفرص:

- إعادة هيكلة توزيع المحتوى.
- تطوير معايير جديدة تركز على الجودة بدلاً من الكم.
- يمكن توظيف منصات المحاكاة (مثل PhET) لتمكين الطلاب من: اختبار فرضياتهم حول القوانين الفيزيائية، وتعديل المتغيرات وملاحظة النتائج، أيضاً يمكن توظيف الذكاء الاصطناعي كمنصة (ChatGPT) لتوليد سيناريوهات تطبيقية إبداعية، وتحفيز الطلاقة الفكرية عبر حلول بديلة.
- التقنية يمكن أن تحول الفيزياء من مادة نظرية إلى مختبر افتراضي للاستكشاف، ومساحة للإبداع وحل المشكلات، ولكنها تتطلب بنية تحتية رقمية، وتدريب المعلمين، وسياسات داعمة.
- فرصة إعادة تصميم المناهج بما يتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ومهارات المستقبل، وتتيح عملية إعادة التصميم: دمج مهارات القرن 21 عبر تضمين مشروعات STEM في كل فصل، وتخصيص 20% من المحتوى لأنشطة التعلم القائم على المشكلات، واعتماد إطار عمل واضح يقوم على معايير محددة لكل مهارة من مهارات التفكير المنتج، ومؤشرات أداء قابلة للقياس.
- كما أن إعادة التصميم يجب أن تركز على: التوازن بين المعرفة والمهارة، والربط بين النظرية والتطبيق، ومراعاة التدرج في الصعوبة.
- إمكانية تطوير شراكات مع الجامعات ومراكز البحث العلمي لتعزيز الجانب التطبيقي والإبداعي في تعليم الفيزياء.
- فرصة لتطوير أساليب تقييم جديدة تركز على قياس مهارات التفكير المنتج بدلاً من مجرد استرجاع المعلومات.

التوصيات والمقترحات:

- اعتماد إطار هرمي لتضمين مهارات التفكير المنتج في الكتب المدرسية بحيث تركز المرحلة المتوسطة على التفسير والاستنتاج (بنسبة 40% من الأنشطة، وتزيد في الثانوية على التنبؤ وتقييم الحجج (بنسبة 30%)، مع تخصيص صفحة ملونة في نهاية كل فصل لأنشطة التفكير الإبداعي، وهذا التدرج يساعد في بناء المهارات بشكل تراكمي، مع مراعاة التطور المعرفي للطلاب.

- تصميم ثلاثة أنواع من الأنشطة لكل وحدة: أنشطة استقصائية (مثل: تحليل فرضيات نيوتن)، ومسائل مفتوحة النهايات (مثل: تصميم تجربة لقياس الجاذبية)، ومشاريع مصغرة (مثل: بناء نموذج لطاقة متجددة) بحيث تشكل 25% من مجموع الأنشطة.
- توزيع المهارات حسب طبيعة كل فصل من فصول الميكانيكا: التركيز على التنبؤ الرياضي (حساب مسارات الأجسام)، وفصول الطاقة: تعزيز التفكير الإبداعي (تصميم حلول لترشيد الاستهلاك)، مع ضمان تضمين خمسة أنشطة تفكير منتج كحد أدنى لكل فصل.
- اعتماد أدوات تقييم حديثة ومناسبة تتضمن: سلم التقدير (Rubric) لتقييم الإبداع في المشاريع، واختبارات الأداء (مثل: تحليل جدال علمي)، ومحافظ إلكترونية (e-Portfolios) لتتبع تطور المهارات، مع تدريب المعلمين على استخدامها عبر حقيبة إلكترونية تشمل نماذج تقييم جاهزة.
- تقديم برنامج تدريبي لمدة 6 أسابيع يشمل: ورش تصميم الأنشطة (4 ساعات أسبوعياً)، وحلقات نقاش حول صعوبات التطبيق، وتغذية راجعة عبر تسجيل الدروس وتحليلها، مع منح شهادة مهنية للمتميزين.
- تشجيع الطلاب على المشاركة في مشاريع البحث العلمي والابتكار، وتنظيم مسابقات وفعاليات تعليمية وإطلاق مسابقة وطنية سنوية لأفضل مشروع فيزيائي، وتشجيع نوادي علمية مدعومة من الجامعات، وتقديم منح مصغرة (500-1000 ريال) لدعم المشاريع الواعدة.
- تطوير منصة إلكترونية موحدة تشمل: مختبرات افتراضية (مثل محاكاة تجارب الأشعة السينية)، وبنك المسائل الإبداعية (1000+ مسألة مصنفة)، ومساحة للتحديات العلمية (مثل: حل لغز فيزيائي أسبوعي) مع ربطها بأنظمة التعلم الذكية (LMS) للمدارس.
- إجراء دراسات طولية لتقييم درجة تضمين مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء).
- إجراء دراسات تركز على تحليل مقارن للمناهج الدولية الناجحة (كسنغافورة)، وتقييم أثر التعديلات المنهجية كل 3 سنوات، مع نشر النتائج في تقرير سنوي لتوجيه سياسات التطوير.



المراجع العربية والانجليزية

اولاً: المراجع العربية

- أبو جحجوح، يحيى محمد. (2013). طبيعة علم الفيزياء وعلاقته بطرائق التدريس لدى معلمي الفيزياء في المدارس الثانوية بفلسطين، *مجلة جامعة الأقصى للعلوم الإنسانية*، 17 (2). 117-217.
- أبو زيد، أماني محمد عبد الحميد، وسيد، هبة فؤاد. (2023). مدى تضمين مهارات التفكير المنتج في مناهج علوم المرحلة الابتدائية ومعوقات تطبيقها (دراسة تشخيصية-تحليلية). *المجلة التربوية*، 2(113). 172-172.
- <https://doi.org/10.21608/edusohag.2023.318992.207>
- بسيوني، زاهية منصور بشير (2020). درجة تضمين مهارات التفكير المنطقي في كتب التربية الوطنية للصغوف (الثامن، التاسع، العاشر) للمرحلة الأساسية في الأردن. (2020). *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (23)، 38-38.
- <https://doi.org/10.26389/AJSRP.S03022.52>
- جعفر، أنوار حسن. (2024). أثر استخدام استراتيجيات التعلم المقلوب في التحصيل الدراسي وبعض مهارات التفكير المنتج في الفيزياء لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق. *إبداعات تربوية*، (29)، 39-209.
- الخلبان، ناصر. (2012). الطاقة المتجددة في اللقاء الخامس للجمعية العلمية السعودية للعلوم الفيزيائية. الجمعية العلمية السعودية للعلوم الفيزيائية - *مجلة آفاق العلوم*، (6)، 1-36.
- الذبحاني، هيفاء عبد الرحمن، وحيدر، عبد الواحد سعيد. (2022). مدى تضمين مهارات التفكير المنتج في محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في اليمن. *مجلة السعيد للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، 5 (1)، 100-122.
- سليمان، فوقية رجب عبد العزيز. (2024). فاعلية تدريس العلوم باستخدام نموذج التفكير العلمي الريادي ESTM في تنمية مهارات التفكير المنتج وتحسين اليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية ببنها*، 2(139)، 1-72.
- شهاب، داليا عبد الناصر عبد الحليم. (2024). استخدام المحطات العلمية لتنمية مهارات التفكير المنتج في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، 2 (138)، 80-551.
- الطنطاوي، محمد رمضان عبد الحميد محمد. (2023). دور برنامج إعداد معلم التربية الفنية بكلية التربية النوعية في تنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى الطالب/المعلم. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 122 (1)، 897-980.
- <https://doi.org/10.21608/maed.2023.317975.980-897>
- عبد السميع، عبد العال رياض. (2024). أثر وحدة مطورة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية بعض مهارات التفكير المنتج وحب الاستطلاع الجغرافي لتلميذات الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية*، 21(120): 63-113.



عبد الله، تامر محمد عبد العليم (2024). نموذج تدريسي مقترح في التاريخ قائم على نظرية دوينسكي (APOS) لتنمية مهارات التفكير المنتج والمشاعر الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 21(143)، 12-71.

عبد ربه، سيد محمد عبد الله، وعبد الصادق، عمرو أحمد عبد الستار. (2022). أثر استخدام استراتيجية (SWOM) على تنمية مهارات التفكير المنتج والثقة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس. *مجلة تربويات الرياضيات*، 25(7)، 158-205.

علي، نسرین عبد العباس، والصيداوي، غسان رشيد. (2023). تحليل كتاب رياضيات الصف الثالث المتوسط وفقاً لمهارات التفكير المنتج. *مجلة كلية التربية الأساسية*، 29(118)، 846-866.

العمراني، عبد الكريم جاسم وآخرون. (2003). *تدريس الفيزياء المعاصرة ودراسة التنوير الفيزيائي*، دار صفاء للنشر والتوزيع.

العمراني، عبد الكريم جاسم. (2014). فاعلية التدريس باستراتيجية (PDEODE) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني متوسط. *مجلة مركز دراسات الكوفة*، 34(34)، 383-401.

العنزي، لافي عويد. (2024). مستوى تمكين معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية من مهارات التفكير المنتج وعلاقته بعادات العقل لديهم. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 21(81)، 65-93.

<https://doi.org/10.52839/0111-000-081-003>

كميل، محمود ناجي، وملحم، نسرین نبيل. (2019 ديسمبر 30-31). *مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي (الجزء الأول)*. ورقة علمية مقدمة للملتقى العلمي الدولي المعاصر للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية والإدارية والطبيعية "نظرة بين الحاضر والمستقبل". اسطنبول - تركيا: شبكة

<https://doi.org/10.24897/acn.64.68.6036> المؤتمرات العربية.

المغامسي، فوزية ظوهر صالح، والعراي، عبير عبد القادر. (2022). تقويم منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المنتج من وجهة نظر مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية بجدة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 7(32)، 413-444.

<https://doi.org/10.21608/JASEP.2023.285119>

محمد، ناهد عبد الراضي. (2003). فاعلية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *مجلة التربية العلمية*، 6(3)، 45-104.

المشاقبة، عدالة نايف. (2024). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى كتاب العلوم المطور (كولينز) للصف الرابع الأساسي. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية*، 4(2)، 50-60.



Arabic References

- Abū Jahjūh, Yaḥyá Muḥammad. (2013). ṭabī'at 'ilm al-fīziyā' wa- 'alāqatuhu bi-ṭarā'iq al-tadrīs ladā Mu' allimī al-fīziyā' fī al-Madāris al-thānawīyah bi-Filasṭīn, *Majallat Jāmi'at al-Aqṣá lil-'Ulūm al-Insānīyah*, 17(2), 117-217.
- taḍmīn mahārāt Sayyid, Hibat Fu'ād. (2023). Madā-Ḥamīd, wa-Abd al-'Abwzyd, Amānī Muḥammad awwiqāt taṭbīqihā 'mu-ibtidā'iyah wa-marḥalah al-ulūm al'muntaj fī Manāhij -tafkīr al-al-
[https://doi.org/10.207-172.\(113\)Tarbawīyah,2-Majallah-al-al.\(thlylyh-dirāsah tshkhsyt\)edusohag.2023.318992/21608](https://doi.org/10.207-172.(113)Tarbawīyah,2-Majallah-al-al.(thlylyh-dirāsah tshkhsyt)edusohag.2023.318992/21608)
- Basyūnī, Zāhiyah Maṣṣūr Bashīr (2020). darajat taḍmīn mahārāt al-tafkīr al-manṭiqī fī kutub al-Tarbiyah al-Waṭanīyah lil-ṣufūf (al-thāmin, al-tāsi', al-'āshir) lil-marḥalah al-asāsīyah fī al-Urdun. (2020). *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 4(23), 38-52. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.S03022>
- Ja'far, Anwār Ḥasan. (2024). Athar istikhdām istirāṭijīyah al-ta'allum al-maqlūb fī al-taḥṣīl al-dirāsī wa-ba'd mahārāt al-tafkīr al-muntaj fī al-fīziyā' ladā ṭullāb al-marḥalah al-mutawassīṭah bi-al-'Irāq. *Ibdā'āt tarbawīyah*, (29), 39 – 209.
- Ilmiyah al-'iyah al-'Jam-khāmis lil-Liqā' al-mutajaddidah fī al-ṭāqah al-Alkhlbān, Naṣīr. (2012, Māyū). al-Ulūm al-'ūdīyah lil'Sa-Ilmiyah al-'iyah al-'Jam-fīziyā'iyah. al-Ulūm al-'ūdīyah lil'Sa-al-36-1, (Ulūm. (6-'Āfāq al-Majallat-fīziyā'iyah
- Aldhbhāny, Hayfā' 'Abd al-Raḥmān, wḥydr, 'Abd al-Wāḥid Sa'id. (2022). Madā taḍmīn mahārāt al-tafkīr al-muntaj fī muḥṭawā Kitāb al-riyāḍīyāt lil-saff al-Awwal al-thānawī fī al-Yaman. *Majallat al-Sa'id lil-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-Taṭbīqīyah*, 5(1), 100 – 122.
- Sulaymān, fwqyh Rajab 'Abd al-'Azīz. (2024). fā'iliyat tadrīs al-'Ulūm bi-istikhdām namūdḥaj al-tafkīr al-'Ilmī al-riyādī ESTM fī Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-muntaj wa-taḥṣīn al-Yaqṣah al-'aqliyah ladā talāmīdh al-marḥalah al-i'dādiyah. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bbnhā*, 2(139), 1 – 72.
- Shihāb, Dāliyah 'Abd al-Nāṣir 'Abd al-Ḥalīm. (2024). istikhdām al-Maḥaṭṭāt al-'Ilmiyah li-Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-muntaj fī al-riyāḍīyāt ladā talāmīdh al-marḥalah al-i'dādiyah. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, 2(138), 80 – 551.



- dād ‘Ḥamīd Muḥammad. (2023). Dawr Barnāmaj i-Abd al‘Ṭanṭāwī, Muḥammad Ramaḍān -al-
-iyah fī Tanmiyat mahārāt al‘naw-Tarbiyah al-Kulliyat al-fannīyah bi-Tarbiyah al-allim al‘Mu
Majallat Kulliyat .allim‘Mu-ṭālib / al-ī ladá al‘jamā-al amal‘-muntaj wālātjāh Naḥwa al-tafkīr al
https : / / doi. org / 10. 21608 / maed. 2023. .980 – 897 .(1) *Manṣūrah, 122-al-Tarbiyah bi-al*
317975
- ‘Abd al-Samī‘ , ‘Abd al-‘Āl Riyāḍ. (2024). Athar Waḥdat muṭawwarah fī ḍaw’ Naẓariyat al-ta‘allum
almstnd ilá al-dimāgh li-Tanmiyat ba‘ḍ mahārāt al-tafkīr al-muntaj wa-ḥubb alāsttā‘ al-jughrafi
Itlmaydhāt al-ṣaff al-Awwal al‘dādy. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, 21* (120) : 63-113.
- ‘Abd Allāh, Tāmir Muḥammad ‘Abd al-‘Alīm (2024). namūdhaj tdrisy muqtarah fī al-tārīkh qā‘im
‘alá Naẓariyat dwbnsky (APOS) li-Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-muntaj wa-al-mashā‘ir al-
ibda‘iyah ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. *Majallat al-Jam‘iyah al-Tarbawīyah lil-Dirāsāt*
al-ijtimā‘iyah, 21 (143), 12 – 71.
- Sattār. (2022). Athar -Abd al‘Amr Aḥmad ‘Šādiq, -Abd al‘-Abd Allāh, wa‘yid mḥmd Abd Rabbih, Say‘
-thiqah al-al-muntaj wa-tafkīr al-alá Tanmiyat mahārāt al‘istikhdām istirāṭijyah (SWOM)
.205-158 .(7) *riyāḍiyyāt. 25-Majallat trbwyāt al.khāmis-ṣaff al-riyāḍiyyāt* ladá talāmīdh al
- ‘Alī, Nisrīn ‘Abd al-‘Abbās, wālsydāwy, Ghassān Rashīd. (2023). taḥlīl Kitāb Riyāḍiyyāt al-ṣaff al-
thālith al-Mutawassiṭ wafqan lmhārāt al-tafkīr al-muntaj. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah al-*
asāsīyah, 29 (118), 846 – 866.
- al-‘Umrānī, ‘Abd al-Karīm Jāsim wa-ākharūn. (2003). *tadrīs al-fiziyā‘ al-mu‘āṣirah wa-dirāsāt al-*
Tanwīr alfiẓyā‘y, Dār Ṣafā’ lil-Nashr wa-al-Tawzī‘ .
- al-‘Umrānī, ‘Abd al-Karīm Jāsim. (2014). fā‘iliyat al-tadrīs bāstrāṭijyih (PDEODE) fī iktisāb al-
mafāhīm al-fiziyā‘iyah ladá ṭullāb al-ṣaff al-Thānī mutawassiṭ. *Majallat Markaz Dirāsāt al-Kūfah,*
(34), 383-401.
- ibtida‘iyah -marḥalah al-al-Ulūm bi‘-allimī al‘Uwayyid. (2024). mustawá Tamkīn Mu‘Anzī, Lāfi ‘-al
-Buḥūth al-Majallat al .aql ldyhm‘-ādāt al‘alāqatuhu b‘-muntaj wa-tafkīr al-min mahārāt al
003-081-000-https : / / doi. org / 10. 52839/0111 93 – 65 .(81) *nafsīyah 21-al-Tarbawīyah wa*
-muntaj al-tafkīr al-mahārāt al .(31-Maḥmūd Nājī, wmlḥm, Nisrīn Nabil. (2019 Dīsimbir 30 ,Kamil
Awwal). -juz’ al-ī (alasās-al ‘rābi-ṣaff al-riyāḍiyyāt lil-mutaḍammīnah fī muḥṭawá Kitāb al-
-Ulūm al‘-āṣir lil‘mu-dawli al-Ilmī al‘-Multaqá al-ilmīyah muqaddimah lil‘Waraqah
" iyah ‘ṭabī-al-idāriyah wa-al-Insāniyah wa-iyah al‘Ijtimā-al-Tarbawīyah waNaẓrah bayna al-



ḥāḍir wa-al-mustaqbal. Istanbūl-Turkiyā : Shabakah al-mu'tamarāt al-'Arabīyah. <https://doi.org/10.24897/acn.64.68.6036>

- Qādir. (2022). Taqwīm Manhaj al-Abd al'Abir 'rāby, 'Lmghāmsy, Fawziyah zwyhr Šālih, wāl muntaj min wijhat nazar-tafkīr al-thānawī fi ḍaw' mahārāt al-Awwal al-šaff al-riyāḍiyyāt lil -al/. Jiddah-thānawīyah bi-marḥalah al-riyāḍiyyāt lil-lmāt al'Imy wm'rafī wmsḥrfāt wmMushar <https://doi.org/10.21608/JASEP.2023.285119>
- dīl 'ta-Ulūm li'-tawliḍi fi tadrīs al-namūdḥaj al-ālīyat al'fa. (Rāḍī. (2003-Abd al'Muḥammad, Nāhid -iktisāb mahārāt al-mukḥifah wa-īyah al'ṭabī-Ḍawāḥir al-badīlah ḥawla al-taṣawwūrāt al-al .dādy'Awwal al'-šaff al-Ulūm ladā talāmīdh al'-Ilmī walātjāḥ Naḥwa māddat al'-istiḡsā' al .104-45, (3) 6 .Ilmiyah 'rbiyah alTa-Majallat al
- mutaḍammīnah fi muḥṭawā -muntaj al-tafkīr al-Adālah Nāyif. (2024). mahārāt al'Mashāqibah, -al Ulūm 'Sharq ašwṣṭ lil-Majallat al.asāsī-al 'rābi-šaff al-Muṭawwar (kwlynz) lil-Ulūm al'-Kitāb al .60 – 50, (2) 4 .nafsiyah-al-Tarbawīyah wa-al

ثانياً: المراجع الإنجليزية

- Al-Badi, N. M. (2018). *Science literacy in Saudi Arabia through language analysis of a secondary school physics textbook* [Doctoral dissertation], University of Newcastle]. <http://hdl.handle.net/1959.13/1394249>
- Alhowail, A. M., & Albaqami, S. E. (2024). Evaluation of the Critical Thinking Skills of Secondary School Students in Saudi Arabia. *Problems of Education in the 21st Century*, 82(1), 7-28.
- Allamnakhrah, A. (2013). Learning Critical Thinking in Saudi Arabia: Student Perceptions of Secondary Pre-Service Teacher Education Programs. *Journal of Education and learning*, 2(1), 197-210.
- Al-Qahtani, E. M. (2019). Critical thinking pedagogy: using textbooks evaluation and content analysis techniques for Saudi University students. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 2(5), 239-244.
- Hermawan, D. (2024). *Content Analysis of Eckhard Schultz's Contemporary Arabic in Light of Abdul Rahman bin Ibrahim Al-Fawzan's Criteria: An Evaluative Study*. [Masters Thesis], Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.



Oliveira, H., & Bonito, J. (2023, May). Practical work in science education: a systematic literature review. *In Frontiers in Education*, 8 1151641. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1151641>

Raldy, A., Endi, S., & Achmad, S. (2023). Exploring High School Students' Critical Thinking Skills Using Active Learning: A systematic Literature Review. *International Journal of Engineering Research & Technology (IJERT)*, 12(6), 1–8.





فاعلية وحدة تدريسية مطورة قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الرابع بمدرسة مزون العلم

أفنان بنت فهد بن علي السلامية**

Afnan1706@moe.om

د. إيمان بنت محمد بن زيد المعولية*

iman.mo@moe.om

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية وحدة تدريسية مطورة قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة باللغة الإنجليزية. شملت العينة (56) طالباً وطالبة من مجتمع البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2025/2024، بواقع (27) طالباً في المجموعة التجريبية و(29) طالباً في المجموعة الضابطة. استخدمت الدراسة تصميماً للمجموعتين التجريبية والضابطة مع القياس القبلي والبعدي. كما تم تطوير اختبار تحصيلي قبلي وآخر بعدي لقياس تنمية مهارة القراءة باللغة الإنجليزية، والتحقق من صدق أدوات الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين. وأظهرت النتائج فاعلية الوحدة التدريسية المطورة القائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية لدى المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة، لصالح المجموعة التجريبية. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القياس القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الذكاء الاصطناعي في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة.

الكلمات المفتاحية: وحدة تدريسية مطورة، الذكاء الاصطناعي، مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية، طلبة الصف الرابع، مدرسة مزون العلم.

* مديرة مدرسة في وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان.

** معلمة اللغة الإنجليزية بوزارة التربية والتعليم سلطنة عمان

للاقتباس: المعولية، إيمان بنت محمد بن زيد؛ السلامية، أفنان بنت فهد بن علي. (2025). فاعلية وحدة تدريسية مطورة قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الرابع بمدرسة مزون العلم، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 2(7)، 210-242.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



Effectiveness of Artificial Intelligence AI-based Developed Instructional Unit in Enhancing English Reading Skills among Fourth-Grade Students at Mazoon Al-Ilm School

Dr. Iman Muhammad Zaid Al-Maawaliyah *

Afnan Fahd Ali Al-Salamiyah **

iman.mo@moe.om

Afnan1706@moe.om

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of a developed instructional unit based on artificial intelligence (AI) applications in enhancing English reading skills. The sample consisted of 56 male and female students from the target population during the first semester of the 2024/2025 academic year, with 27 students assigned to the experimental group and 29 to the control group. A pretest-post test control group design was adopted. Pre-achievement post-achievement tests were developed to measure the enhancement of English reading skills. The study instruments validity was verified through review by a panel of experienced English language teaching experts. Results demonstrated the effectiveness of the AI-based instructional unit in improving English reading skills among the experimental group. Statistically significant differences were observed between the mean scores of the experimental and control groups in the posttest, favoring the experimental group. Additionally, statistically significant differences were found between the pretest and posttest mean scores of the experimental group taught using AI applications, favoring the posttest. However, no statistically significant differences were observed between the mean scores of the experimental group in the posttest for English reading skills.

Keywords: Developed Instructional Unit, Artificial Intelligence (AI), English Reading Skills, Fourth-Grade Students, Mazoon Al-Ilm School.

* School Principal, Ministry of Education, Sultanate of Oman.

** English Language Teacher, Ministry of Education, Sultanate of Oman.

Cite this article as Al-Maawaliyah, Iman Muhammad Zaid. & Al-Salamiyah, Afnan Fahd Ali. (2025) Effectiveness of Artificial Intelligence AI-based Developed Instructional Unit in Enhancing English Reading Skills among Fourth-Grade Students at Mazoon Al-Ilm School. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 210-242

© 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.



الإطار العام للدراسة

المقدمة

تعدُّ مهارة القراءة من المهارات الأساسية التي تسهم بشكل كبير في عملية تعلم اللغة الإنجليزية، خصوصاً في المراحل الدراسية الأولى. وفي سلطنة عُمان، يبدأ الطلبة تعلم اللغة الإنجليزية منذ الصف الأول في إطار نظام التعليم الأساسي، مما يجعل تعلم هذه اللغة أحد التحديات التي يواجهها العديد من الطلبة، لاسيما في جانب مهارة القراءة (المزروعي، 2022). وتُعد القراءة أحد أوجه التواصل اللغوي التي تتيح للطلبة فهم واستيعاب النصوص بشكل أعمق، مما ينعكس إيجابياً على مستوى تحصيلهم الدراسي. لذا، أصبح من الضروري البحث عن استراتيجيات وأساليب تعليمية مبتكرة لتعزيز مهارة القراءة، بحيث تتناسب مع احتياجات الطلبة وتلبي متطلبات العصر الرقمي (الفل، 2024).

وفي ضوء التقدم التكنولوجي السريع، وفرت تطبيقات الذكاء الاصطناعي أدوات مبتكرة لتحسين العملية التعليمية، إذ تسهم في تخصيص تجربة التعلم وفقاً لاحتياجات الطلبة الفردية. كما تتيح هذه التطبيقات بيئة تعليمية تفاعلية تساعد على جذب اهتمام الطلبة وتحفيزهم، مما يعزز من دافعيتهم للتعلم، ويسهم في تحسين مهاراتهم اللغوية بشكل أكثر فاعلية (عبد المقصود، 2024).

كما تُعد أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ذات أبعاد واسعة، إذ يمكن لهذه التقنيات أن ترفع من مستوى التحصيل الدراسي للطلبة من خلال تقديم محتوى تعليمي مخصص يتماشى مع قدرات كل طالب. فضلاً عن ذلك، تتيح هذه التطبيقات أدوات تحليلية للمعلمين تساعد في متابعة أداء الطلبة بشكل دقيق، مما يسهم في اتخاذ قرارات تعليمية أكثر فاعلية (شحاتة، 2022).

مشكلة الدراسة

تعدُّ تعليم اللغة الإنجليزية من العناصر الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية في سلطنة عُمان، لاسيما في إطار نظام التعليم الأساسي، الذي يبدأ فيه الطالب تعلم اللغة الإنجليزية من الصف الأول. ورغم الأهمية الكبيرة لهذه اللغة، فإن تعلمها غالباً ما يتسم بالصعوبة، خصوصاً في المراحل الأولى، كونها لغة جديدة على الطلبة (العطوي، 2017). ومن جهة أخرى، تركز الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة دمج التقنيات الحديثة في المناهج الدراسية، مواكبةً للثورة المعرفية



ومتطلبات المتعلمين واهتماماتهم (الحمادي، 2023؛ الحميدي و خليل، 2019؛ دبش، 2022). ويهدف هذا الدمج إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية وتعزيز مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة (Jose, 2024).

ومن خلال عمل إحدى الباحثات معلمة للغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية، لاحظت ضرورة تنمية مهارة القراءة باللغة الإنجليزية لدى طلبتها في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي. ولتحقيق هذا الهدف، تمّ توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأداة مبتكرة لجعل العملية التعليمية أكثر جذباً وتفاعلاً، مع الحفاظ على أثر التعلم لفترة زمنية أطول (Al-Zawaideh, 2022; Ghoneim & Elghotmy, 2021).

وفي هذا السياق، تتحدد مشكلة الدراسة في استكشاف فاعلية وحدة تدريسية مطورة تعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارة القراءة لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة مزون العلم.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: "ما فاعلية وحدة تدريسية مطورة قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الرابع بمدرسة مزون العلم؟" وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالذكاء الاصطناعي في القياسين القبلي والبعدي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست بالذكاء الاصطناعي في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة تبعاً لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة

1. استقصاء فاعلية وحدة تدريسية مطورة قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الرابع بمدرسة مزون العلم.



2. استكشاف مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة.

3. التعرف إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالذكاء الاصطناعي في القياسين القبلي والبعدي.

4. توضيح مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست بالذكاء الاصطناعي في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة تبعاً لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة

تسهم الدراسة الحالية في:

- تحسين مهارة القراءة باللغة الإنجليزية لدى طلبة الصفوف الأساسية، مما يعزز مخرجات العملية التعليمية ويزيد من مستوى التحصيل الدراسي.
- توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحسين فعالية التعلم وجعل العملية أكثر تفاعلية وممتعة للطلبة، مما يساعد في الحفاظ على أثر التعلم لفترة أطول.
- تفريد التعليم لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، مما يوفر تجربة تعلم مخصصة تلائم احتياجات كل طالب.
- توجيه معلمي المرحلة الأساسية، خاصة معلمي اللغة الإنجليزية نحو استخدام أساليب تدريس حديثة قائمة على الذكاء الاصطناعي.
- تقديم استراتيجيات تدريسية مبتكرة تساعد على تحسين مستوى تعلم الطلبة وزيادة فعالية التعليم.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تتحدد الحدود الموضوعية من خلال تناول فاعلية وحدة تدريسية مطورة قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة باللغة الإنجليزية.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2024/2025م.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي.



- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي (4_1) التابعة لمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.

مصطلحات الدراسة

- الذكاء الاصطناعي: يعرف محمود (2020) الذكاء الاصطناعي بأنه: "علم حديث نسبياً من علوم الحاسب، يهدف إلى ابتكار وتصميم أنظمة الحاسبات الذكية، التي تحاكي أسلوب الذكاء البشري نفسه؛ لتتمكن تلك الأنظمة من أداء المهام بدلاً من الإنسان، ومحاكاة وظائفه وقدراته باستخدام خواصها الكيفية وعلاقتها المنطقية والحسابية" (ص. 184). وتعرفها الدراسة الحالية إجرائياً بأنها: توظيف ثلاثة من تطبيقات للذكاء الاصطناعي، وهي: ريدينج كوتش Reading couch، وشات جيتي Chat GPT، وماجيك كلاس Magic class لتحسين مهارة القراءة لدى طلبة الصف الرابع من خلال تحسين فهم وتحليل النصوص بشكل فعال، وزيادة حصيلتهم من المفردات الجديدة.

- مهارة القراءة: تعرف بأنها: مهارة حسية نتلقى عن طريقها المعلومات التي تمكننا من نطق وتهجئة الكلمات التي نقرأها بالشكل السليم، وتعد القراءة أيضاً؛ مهارة مُثمرة من حيث أننا نستقبل المعلومات وننقلها للطرف الآخر (استوريا، 2022). وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارة القراءة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- الإطار النظري:

مقدمة

يواجه النظام التعليمي تحديات جمة، منها ما يتعلق بأساليب التدريس وطرائقه، وما يعترضها من سلبات، ومنها ما يتعلق بقدرات المعلمين وكفاياتهم المعرفية ونموهم المهني والتباين بينهم. ونحن في خضم عالم متطور متسارع في جميع المجالات، وخاصة في مجال التكنولوجيا وبرامجها، واستخداماتها. ولهذا، باتت الحاجة ماسة بضرورة مواكبة التكنولوجيا الحديثة المتطورة وتطبيقاتها، في شتى مناحي الحياة، وخاصة في مجال العلوم الإنسانية، والعملية التعليمية. ومن هنا، فالانغماس بالتكنولوجيا المتقدمة لمواكبة التسارع المعرفي أمر تفرضه العولمة التكنولوجية، فالذكاء الاصطناعي بات يطرق كل مناحي الحياة.

وفي ضوء اتساع التطورات التكنولوجية الحديثة أصبح المعلم مطالباً باستخدام تكنولوجيا الأدوات التعليمية بفعالية، وينبغي عليه - في ضوء الرؤية المستقبلية - أن يكتسب مهارات توظيف التقنيات في مجال تدريسه؛ لوجود علاقة تلازمية بين التربية والعولمة، فقد بذلت الدول الغربية قصارى جهدها في هذا المجال في سبيل التقدم في البحث، من أجل أن تبقى في طليعة الحضارة، وفي قيادة العولمة (العاني وآخرون، 2018).

واقترح عبد العظيم ورضا (2017) بعد استقراء الواقع التعليمي في دول العالم المختلفة واستنتاج الرؤية المستقبلية لمهنة التدريس؛ أنّ قوّة الانترنت الاتصالية والتفاعلية تفوق المبادئ التقليدية في التعلم، كما أن كفاءة الانترنت في الاتصال كانت السبب في اختفاء التعلم الأحادي التقليدي عبر استخدام الأساليب التكنولوجية المختلفة. وترى مذكور (2021): أنّ جائحة كورونا مؤخرًا قد أسهمت في تسريع وتعجيل التكنولوجيا الحديثة والمتطورة وتطبيقاتها في شتى مناحي الحياة، وخاصة في مجال العلوم الإنسانية، والعملية التعليمية. ومن هنا، فالانغماس بالتكنولوجيا المتقدمة لمواكبة التسارع المعرفي أمر تفرضه العولمة التكنولوجية، فالذكاء الاصطناعي بات يطرق كل مناحي الحياة. وحاليًا يتم استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بطرق مختلفة من روبوتات الدردشة، وتحويل الكتابة الورقية إلى مقاطع صوتية ومرئية، وتقدير الواجبات وتقديم الملاحظات، كما أنها أداة لتحليل كميات كبيرة من البيانات لتحديد الأنماط والرؤى التي يمكن أن تفيد في تطوير استراتيجيات وسياسات تعليمية جديدة.

مفهوم الذكاء الاصطناعي (AI): Artificial Intelligence

يُعد الذكاء الاصطناعي (AI) فرع من فروع علم الحاسوب، وركيزة أساسية تقوم عليه التكنولوجيا في العصر الحاضر، يهتم بإنشاء برمجيات ومكونات مادية قادرة على محاكاة السلوك البشري، فالحاسبات لديها القدرة على محاكاة بعض قدرات العقل البشري مثل: إجراء العمليات الحسابية، ومعالجة الأرقام، واتخاذ القرارات البسيطة، بالإضافة إلى قدرتها على تخزين واسترجاع المعينات والمعلومات. ومصطلح الذكاء الاصطناعي "يتكون من مفهومين "الذكاء" و"الاصطناعي" فالذكاء يعني: القدرة على فهم الظروف أو الحالات الجديدة والمتغيرة، أي القدرة على إدراك وفهم وتعلم الحالات أو الظروف الجديدة، أما بالنسبة لمفهوم "الاصطناعي" فيرتبط بالفعل "يصنع" أو "يصطنع" وتطلق الكلمة على كل الأشياء التي تنشأ نتيجة النشاط أو الفعل الذي يتم من خلال اصطناع وتشكيل الأشياء (دويدار وآخرون، 2023، ص. 2).



ويُعرف ما وسيو (Ma & Siau, 2018) الذكاء الاصطناعي بأنه: قدرة وتطوير أنظمة الحاسوب القائمة على تكنولوجيا المعلومات أو غيرها من الأجهزة لإكمال المهام التي تتطلب عادة ذكاء بشرياً منطقياً. ويعرفه ساوثجيت وآخرون (Southgat et al., 2019) بأنه: آلة أو برنامج كمبيوتر يحاكي الذكاء الإنساني في إكمال مهمة ما من خلال التخطيط والتعلم والفهم والتبرير، وحل المشكلات، والتوقع.

أهداف الذكاء الاصطناعي

أشار كاندي وآخرون (Kanade, 2025) إلى أن أهداف الذكاء الاصطناعي تتمثل في:

1. تنمية مهارة حل المشكلات: تهدف تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى معالجة المشكلات التي قد تفتقر إلى معلومات مكتملة، وذلك باستخدام منهجيات قائمة على نظرية الاحتمالات.
2. دمج تمثيل المعرفة: يساهم تمثيل المعرفة في الكشف عن بيانات من الواقع الحقيقي، ما يساعد الحواسيب على إيجاد حلول لمشكلات الحياة الواقعية المعقدة.
3. دعم عملية التخطيط: يركز الذكاء الاصطناعي على وضع خطط مستقبلية، ما يساهم في تحسين الأداء العام للنظام لتحقيق أهدافه بكفاءة.
4. تعزيز التعلم المستمر: يتم استخدام نماذج التعلم الخاضعة للإشراف وغير الخاضعة، ما يمكن أنظمة الذكاء الاصطناعي من التعلم بشكل مستقل مع الحد الأدنى من التدخل البشري.
5. تعزيز الذكاء الاجتماعي: من خلال الحوسبة العاطفية، يتم التعرف على المشاعر البشرية وفهمها ومحاكاتها، ما يسمح للأنظمة بالتفاعل عبر تحليل تعابير الوجه، لغة الجسد، ونغمات الصوت.
6. تشجيع الإبداع: يعمل الذكاء الاصطناعي على تعزيز التفكير الإبداعي، مما يساعد البشر في أداء مهامهم بطرق أكثر كفاءة وابتكاراً.
7. تحقيق الذكاء العام: يسعى الباحثون لتطوير أنظمة قادرة على الجمع بين المهارات المعرفية البشرية، ما يؤدي إلى أداء أكثر كفاءة في مختلف المهام.
8. تعزيز التعاون بين البشر والذكاء الاصطناعي: يتيح تطوير الذكاء الاصطناعي شراكة متكاملة بين البشر والآلات، مما يساهم في تحسين قدراتهم بشكل مشترك.



وترى الباحثتان أن الأهداف السابقة تعكس التوجه الاستراتيجي للذكاء الاصطناعي كأداة متعددة الأبعاد تُعزز الابتكار وتحل المشكلات بطرق مبتكرة.

أهمية الذكاء الاصطناعي

يُعد الذكاء الاصطناعي أداة محورية لتحسين مختلف نواحي الحياة، إذ يساهم في تقديم حلول مبتكرة للتحديات اليومية من خلال تطوير التقنيات الحاسوبية. كما أنه يعزز التواصل الفعال بين الأفراد عالمياً عبر تسهيل نقل المعرفة والثقافة بفضل الثورة التقنية المتسارعة. هذا التطور جعل الاعتماد على الأنظمة الذكية ضرورة حتمية في العديد من الجوانب الحياتية (دويدار وآخرون، 2023؛ الصرايرة، 2021).

ويلعب الذكاء الاصطناعي دوراً جوهرياً في قطاع التعليم من خلال توفير أدوات تقنية حديثة مثل الأجهزة الذكية، التطبيقات التعليمية، والمنصات الرقمية. هذه الأدوات أصبحت معياراً للتطور التعليمي، حيث توفر بيئة تعليمية مرنة ومبتكرة تلبي احتياجات العصر الحديث. كما أن الاعتماد على هذه التقنيات يعكس التوجه نحو بناء منظومات تعليمية متطورة قادرة على مواجهة التحديات العلمية والمهنية (محمود، 2020).

ويتضمن الذكاء الاصطناعي العديد من الأساليب الذكية، مثل التعلم الآلي واكتساب المعرفة، والتي أثبتت فاعليتها في معالجة المشكلات وتحسين الأداء في المجالات المهنية والتعليمية. بالإضافة إلى ذلك، تساهم تقنيات مثل أنظمة الخبرة، الحوسبة المتقدمة، والمنطق الضبابي في تقديم حلول مبتكرة تُساهم في تطوير قطاعات متنوعة (الهادي، 2021).

وترى الباحثتان أن الذكاء الاصطناعي يشكل نقلة نوعية في تطوير مهارة القراءة باللغة الإنجليزية، إذ يمكن للأنظمة الذكية أن تساهم في تعزيز المهارات اللغوية للطلبة من خلال استخدام تقنيات وأدوات متقدمة. وتوفر هذه التقنيات بيئة تعليمية تفاعلية تتسم بالطابع الشخصي، مما يساهم في تحسين قدرة الطلبة على فهم النصوص وتحليلها بشكل فعال.

أهم مجالات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغات

لا يزال الذكاء البشري محورياً في أي تقدم تقني، ومع ذلك، أصبح الذكاء الاصطناعي أداة مساندة أساسية في مجالات عدة، أبرزها تعلم اللغة. أحد أبرز فروع الذكاء الاصطناعي هو معالجة اللغات الطبيعية (Natural Language Processing - NLP)، الذي يتداخل مع علوم الحوسبة واللغويات لتطوير تقنيات قادرة على تحليل اللغات البشرية وفهمها بشكل آلي (Smith et al., 2023).



يعتمد هذا العلم على صياغة برمجيات تستطيع محاكاة التحليل اللغوي ومعالجة النصوص اللغوية، مما يُتيح تحسين مهارات التعلم اللغوي لدى المتعلمين.

ويتطلب فهم اللغات الطبيعية قدرة الأنظمة الذكية على التمييز بين الأصوات البشرية المليئة بالمشاعر والمعاني، وصوت الروبوتات الذي يخلو من هذه الخصائص. إذ يُعد فهم اللغة الطبيعية من أعقد تحديات الذكاء الاصطناعي، إذ يتطلب المعرفة بالسياق والعالم الخارجي. ويُعد "الفهم" من التحديات الأساسية في معالجة النصوص، إذ يعتمد المتعلمون على مراحل تحليل متعددة لتحقيق فهم متكامل للغة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي (Johnson, 2022). ولقد تعددت استخدامات تقنيات معالجة اللغات الطبيعية وتشمل:

- قراءة النصوص وتحليلها آلياً.
- توليد النصوص والكلام بشكل آلي.
- فهم الأسئلة والإجابة عنها بذكاء.
- استخراج المعلومات من النصوص.
- تقنيات الترجمة الآلية المتقدمة.

لذا فإن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة تعد تحولاً جذرياً في التعليم اللغوي، إذ تتيح أدوات معالجة اللغات الطبيعية إمكانيات غير مسبوقة لفهم النصوص، وتعزيز مهارات المتعلمين، خاصة في تعلم اللغة الإنجليزية، وتؤكد الباحثتان أن استخدام هذه الأدوات يمكن أن يعزز من تجربة التعليم التقليدي ويسهم في تطوير مناهج تعليمية أكثر تفاعلية وتخصيصاً لاحتياجات الطلبة في العصر الرقمي.

دور الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارة القراءة باللغة الانجليزية:

تعد القراءة عملية تحليلية تدمج بين مختلف الجوانب اللغوية، مثل: الصرف والنحو والدلالة، وتهدف إلى ترجمة القواعد اللغوية بصورة صحيحة ودقيقة. تعتمد القراءة السليمة على الفهم العميق للقواعد النحوية والصوتية، التي تُعد الأساس لتكوين الكلمات والجمل بشكل مترابط ومنظم. هذه المهارة تتطلب الالتزام بالقوانين اللغوية لضمان عملية قراءة فعّالة وصحيحة. وتعتمد جودة عملية التعليم على مدى كفاءة المعلم وقدرته على تقديم المحتوى بطريقة خالية من الأخطاء، إذ يمكن أن تؤدي الأخطاء - في الأساليب التقليدية - إلى انتقالها للطلبة، مما ينعكس

سلباً على تعلمهم. ويتطلب تعلم اللغة الإنجليزية، كسائر اللغات، الالتزام بمراحل تحليل محددة تُمكن المتعلمين من استخدامها في حياتهم اليومية. وتنقسم عمليات التحليل إلى ثلاث مراحل رئيسية:

1. التحليل الصرفي: تُعنى هذه المرحلة بتحديد نوع الكلمة، سواء كانت ضمائر أم غير ذلك، مما يُمكن من فهم تراكيب الكلمات واستيعاب دورها اللغوي.
2. التحليل النحوي: تُركّز هذه المرحلة على العلاقات بين الكلمات، بما في ذلك هيكل الجملة والقواعد النحوية التي تربط بين الكلمات لتشكيل نص متماسك.
3. التحليل الدلالي: تُعنى هذه المرحلة بفهم المعاني الضمنية في الجمل من خلال الربط المنطقي بين النص والعالم الواقعي، ما يتيح استيعاب الرسائل التي يحملها النص.

ومن هذا المنطلق، تزايدت الحاجة إلى تبني تقنيات حديثة، مثل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التي تساعد في تقديم تعليم أكثر دقة وفعالية. لذا فإن الذكاء الاصطناعي أصبح يشكل وسيلة مبتكرة لتحسين جودة تعليم القراءة في اللغة الإنجليزية، إذ يمكن أن يساعد في ضمان تقديم محتوى تعليمي يعتمد على قواعد لغوية دقيقة وخالية من الأخطاء. ومع ذلك، تؤكد الباحثتان على أهمية الموازنة بين استخدام التقنيات الحديثة والأساليب التقليدية، لضمان تلبية احتياجات جميع الطلبة، خاصة في الحالات التي قد يواجه فيها المعلم صعوبة في تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل عملي.

ثانياً- الدراسات السابقة

سيتم عرض الدراسات السابقة المتعلقة بفاعلية تدريس قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية، وفق تسلسل زمني من الأحدث للأقدم، كالآتي:

هدفت دراسة الحمادي (2023) إلى التحقق من فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة باللغة الإنجليزية ومستوى الدافعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً بالصف الثالث الابتدائي بروضة ومدرسة أسماء للتعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتم تقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد بطاقة لتقييم مهارة القراءة باللغة الإنجليزية، ومقياس الدافعية، وكلاهما يقوم المعلم بالإجابة عنهما، ودرست المجموعة التجريبية لمدة شهرين باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وعقب الانتهاء من الجلسات تم تطبيق



بطاقة تقييم مهارة القراءة باللغة الإنجليزية ومقياس الدافعية وتوصلت النتائج إلى تحسن كل منهما لدى طلبة المجموعة التجريبية عند المقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

وقامت دراسة المطيري (2022) بقياس أثر بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعليم الإلكتروني لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بنظام المجموعتين التجريبية وعددها (30) طالبة، والمجموعة الضابطة وعددها (30) طالبة وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي، في حين استخدم أسلوب المحاضرة مع طالبات المجموعة الضابطة، طبق اختبار معرفي لقياس الجوانب المعرفية المتعلقة بمهارات التعليم الإلكتروني وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي. بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في تنمية الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية لمهارات التعليم الإلكتروني في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، وكان هذا الفارق لصالح التطبيق البعدي.

وسعت دراسة دبش (2022) إلى التعرف على فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السادس الابتدائي بالمدارس التابعة لمكتب تعليم أبي عريش بمنطقة جازان. أجريت الدراسة على عينة عشوائية من طالبات الصف السادس الابتدائي بالمدرسة الابتدائية السادسة بأبي عريش تكونت من (60) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي، قسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية تكونت من (30) طالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (30) طالبة. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات القراءة الجهرية لصالح القياس البعدي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة الكسب المعدل للمهارات المقياس الفرعية (مهارة التعرف والنطق، ومهارة الطلاقة اللفظية وللمقياس ككل بلغت (1.24-1.29-1.25) وهي جميعها قيم أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي: (1.2) مما



يدل على أن التدريس باستخدام بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لها فاعلية كبيرة في تنمية مهارات القراءة الجهرية باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. وهدفت دراسة الحميدي و خليل (2019) إلى التعرف على فاعلية تصميم معمل لغات افتراضي في تنمية مهارتي الاستماع والقراءة لمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج شبه التجريبي في تنفيذ إجراءات هذه الدراسة، واشتملت عينة الدراسة على طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض، وبلغ عدد عينة الدراسة (50) طالبة، تم اختيار من عشوائياً وتقسيمهن إلى مجموعتين مجموعة ضابطة بلغ عددها (25) طالبة، ومجموعة تجريبية بلغ عددها (25) طالبة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمهارتي القراءة والاستماع. وخلصت الدراسة بعد أن استغرق التطبيق ثلاثة أسابيع إلى أنّ استخدام معمل لغات افتراضي له أثر إيجابي في تنمية قدرة الطالبات على مهارات القراءة والاستماع. وقد بينت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموع الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع، واختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية. كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع، واختبار الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي. وبشكل عام، كشفت النتائج عن فاعلية معمل اللغات الافتراضي في تنمية مهارتي القراءة والاستماع في مادة اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي.

كما قامت دراسة الحربي (2020) بالتعرف إلى فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب كويست (Web Quest) لتدريس مقرر اللغة الإنجليزية في تحسين مهارتي القراءة والاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهة نظر معلمهم في منطقة القصيم. طبقت استبانة لقياس أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية قصيرة المدى والرحلات المعرفية طويلة المدى) على المتغير التابع تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي باستخدام الطريقة الملائمة وبلغ عدد أفراد العينة (141) فرداً، وأسفرت النتائج عن وجود أثر فعال لتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي من وجهة نظر معلمهم.



وتناولت دراسة بارتا وآخرين (Patra et al., 2022) فحص تأثيرات التعلم الإلكتروني على فهم القراءة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ودوافعهم في القراءة. تكونت عينة الدراسة من 60 طالبا تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، وتمثل منهج الدراسة في المنهج التجريبي. وتم استخدام اختبار الفهم القرائي ومقياس الدافعية كأدوات للدراسة، أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن فهم القراءة وزيادة الدافعية للقراءة لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة، مما يدل على كفاءة التعلم الإلكتروني في تحسين فهم القراءة وزيادة الدافعية للقراءة.

وقام فيريافيهاكول وآخرون (Viriyavejakul et al., 2021) بدراسة هدفت إلى استخدام نموذج خوارزمي لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة الإنجليزية للطلبة التايلانديين. تكونت عينة الدراسة من 40 طالبا في المرحلة الثانوية العليا. تتكون الأدوات المستخدمة في جمع البيانات من خوارزمية تقنية الذكاء الاصطناعي للمساعدة في تعليم اللغة الإنجليزية للطلبة التايلانديين. كشفت النتائج أن الطلبة اكتسبوا معرفة باللغة الإنجليزية بعد الدراسة باستخدام النموذج الأولي الخوارزمية تقنية الذكاء الاصطناعي للمساعدة في تدريس اللغة الإنجليزية بنسبة أعلى من ذي قبل. كما كان الطلبة راضين عن النموذج الخوارزمي لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي على أعلى مستوى.

وأجرى غنيم والغتمي (Ghoneim & Elghotmy, 2021) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. شمل المشاركون في الدراسة (80) تلميذا، مقسمين إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية (ن) (40) التي تم تدريسها باستخدام برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي، بينما تلقت المجموعة الضابطة (ن) = (40) التدريس باستخدام الطريقة التقليدية. وقد تضمنت أدوات الدراسة؛ قائمة بمهارات الاستماع للغة الإنجليزية كلغة أجنبية لتحديد أهم مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واختبار لقياس مهارات الاستماع قبل وبعد تطبيق البرنامج. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة الزويدة (Al-Zawaideh, 2022) إلى التعرف على فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي على أداء الطلاقة بين طلبة الصف العاشر في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. تكون

المشاركون في الدراسة من 32 طالبا وطالبة في الصف العاشر من مدرسة رسم الحسان بمنطقة المفرق. تم تقسيم المشاركين في الدراسة إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تتكون من (16) طالبا كمجموعة تجريبية، والمجموعة الثانية تتكون من (16) طالبا كمجموعة ضابطة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل من المجموعة الضابطة في جانب الطلاقة بسبب طريقة التدريس الجديدة المتمثلة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي على أداء الطلاقة لدى طلبة الصف العاشر من اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. أظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية كانت أكثر تحفيزا من المجموعة الضابطة.

التعقيب على الدراسات السابقة

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع فعالية توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم مهارة القراءة باللغة الإنجليزية. كما اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج التجريبي.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من ناحية العينة والأدوات المستخدمة لجمع البيانات.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها الفروق بين الجنسين في متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست بالذكاء الاصطناعي في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة باللغة الانجليزية.
- توصلت الدراسات الحالية - من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة - إلى أن العديد من الدراسات السابقة (الحمادي، 2023؛ الحميدي و خليل، 2019؛ دبش، 2022، المطيري، 2022؛ Al-Zawaideh, 2022; Ghoneim & Elghotmy, 2021; Viriyavejakul et al., 2021) قد كشفت عن فعالية توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم مهارة القراءة باللغة الإنجليزية خاصة لطلبة المرحلة الابتدائية. فقد توصلت دراسة الحمادي (2023) إلى فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة باللغة الإنجليزية وزيادة مستوى الدافعية، إذ كان هناك تحسن واضح في نتائج طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة. وبينت نتائج دراسة المطيري (2022) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في تنمية الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية لمهارات التعليم الإلكتروني القائم على الذكاء الاصطناعي في كلٍ من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي وكان هذا الفارق لصالح التطبيق

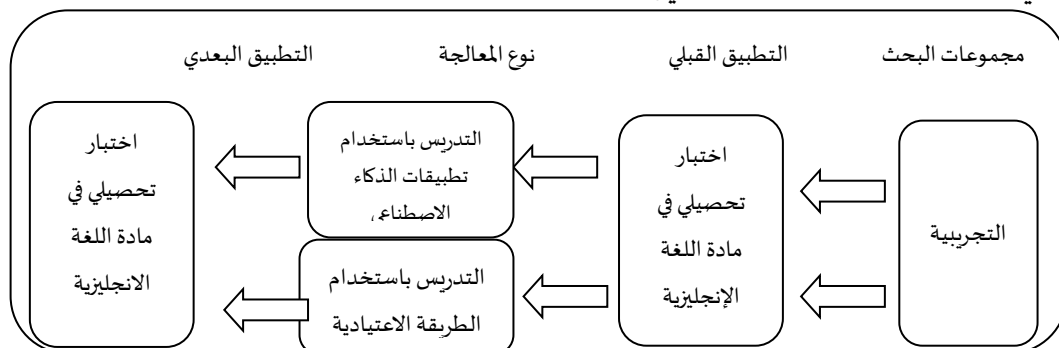


البعدي. كما توصلت دراسة دبش (2022) إلى أن التدريس باستخدام بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لها فاعلية كبيرة في تنمية مهارات القراءة الجهرية باللغة الإنجليزية، وقد بينت نتائج دراسة الحميدي و خليل (2019) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع، واختبار الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي. وبشكل عام، كشفت النتائج عن فاعلية معمل اللغات الافتراضي في تنمية مهارتي القراءة والاستماع في مادة اللغة الإنجليزية. واستخدمت دراسة فيريافي جاكول وآخرين (Viriyavejakul et al., 2021) نموذج خوارزمي لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة الإنجليزية للطلبة التايلانديين، وكشفت نتائجها أن الطلبة اكتسبوا معرفة باللغة الإنجليزية بنسبة أعلى من ذي قبل. أما دراسة غنيم والغتمي (Ghoneim & Elghotmy, 2021)؛ فتناولت فاعلية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. وفي دراسة الزويذة (Al-Zawaideh, 2022) حول فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي على أداء الطلاقة بين طلبة الصف العاشر في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، فقد تبين أن المجموعة التجريبية كانت أكثر تحفيزاً لتعلم اللغة الإنجليزية من المجموعة الضابطة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة مع القياس القبلي والبعدي، والشكل (1)، والجدول (1) ويوضحان ذلك.





الشكل (1): التصميم التجريبي للدراسة

الجدول (1):

توزيع عيني الدراسة وفق تصميم الدراسة				
الشعبة	المجموعة	استراتيجية التدريس	عدد الطلبة	مجموع أفراد العينة
رابع ثاني	التجريبية	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	27	56
رابع أول	الضابطة	الطريقة الاعتيادية	29	

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الرابع بمدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة والبالغ عددهم (145) طالباً وطالبة حسب الإحصائيات الصادرة من دائرة الإحصاء التربوي بالمديرية العامة للتخطيط والمعلومات التربوية.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (53) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع في مدرسة مزون العلم بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان للعام الدراسي (2024/2025 م)، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية، وقد قسمت إلى مجموعتين، المجموعة الضابطة تكونت من (29) طالباً وطالبة، وتكونت المجموعة التجريبية من (24) طالباً وطالبة، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة			
المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
المجموعة الضابطة	15	14	29
المجموعة التجريبية	11	13	24

تكافؤ مجموعتي الدراسة

تم التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة القراءة، وذلك من خلال تطبيق اختبار مهارة القراءة على المجموعتين قبل تطبيق الوحدة التدريسية المطورة القائمة على الذكاء الاصطناعي، من خلال استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) للكشف عن



الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارة القراءة في التطبيق القبلي له، والجدول (3) يوضح ذلك:

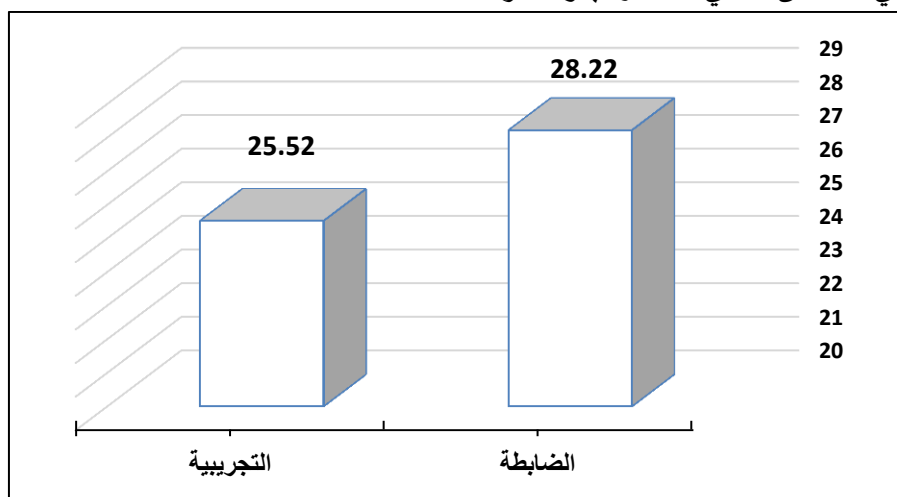
الجدول (3)

اختبار مان ويتني للفروق بين متوسطات الترتيب لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارة القراءة

المجموعة	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	القرار
الضابطة	29	28.22	818.50	0.676	0.499	غير دال
التجريبية	24	25.52	612.50			

يتضح من الجدول (3) أن قيمة Z بلغت (0.676) ولم تكن دالة إحصائياً على اختبار مهارة القراءة، إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارة القراءة، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في مهارة القراءة.

وبين الشكل (2) الفروق بين متوسطات الترتيب لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارة القراءة.



الشكل (2) الفروق بين متوسطات الترتيب لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارة القراءة



أدوات الدراسة

تم استخدام أداتين، وهما:

- 1- وحدة تدريسية مطورة باستخدام الذكاء الاصطناعي: وهي وحدة دراسية تم تطويرها من قبل الباحثين لتحسين مهارة القراءة لدى طلبة الصف الرابع من خلال تطوير قدرتهم على فهم وتحليل النصوص بشكل فعال، وزيادة الحصيلة اللغوية من المفردات الجديدة من خلال تفعيل استخدام ثلاثة من التطبيقات الذكية التي توفر سياقات لغوية متنوعة لمنهاج اللغة الإنجليزية، وهي: ريدينج كوتش Reading couch، وشات جيتي Chat GPT، وماجيك كلاس Magic class، وقد استغرق تدريس الوحدة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مدة أسبوعين.
- 2- اختبار مهارة القراءة: وهو اختبار معرفي من إعداد الباحثين، ويتكون من سؤالين رئيسيين، ويندرج تحتها خمسة أسئلة فرعية، على النحو الآتي:
- 3- السؤال الأول (ربط النص بالصورة): ويشتمل على سؤالين فرعيين هما عبارة عن وصف لصورة من بين ثلاث صور، والمطلوب المطابقة فيما بينها واستبعاد الصورة غير الموصوفة.
- السؤال الثاني (فهم النص المقروء): ويشتمل على ثلاثة أسئلة فرعية من نوع الاختيار من متعدد، وتتم الإجابة عنها في ضوء فهم النص القرائي.
- أولاً- صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار وفق الطرائق الآتية:
أ- صدق المحتوى: تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الموضوع، وطلب منهم إبداء رأيهم وإبداء ملاحظاتهم من ناحية الصياغة اللغوية، ومناسبة بنود الاختبار لموضوع الدراسة ومدى انتمائها للاختبار وخلو البنود من الأخطاء وسلامة صياغتها، وتم العمل بالملاحظات المقترحة.
- ب- الصدق البنوي: تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاختبار، من خلال دراسة الاتساق الداخلي له، من خلال حساب معاملات (ارتباط بيرسون) بين درجات كل بند من البنود والدرجة الكلية للاختبار، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع في مدرسة مزون العلم بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، وهم من خارج عينة الدراسة الأساسية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:



الجدول (4)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل بند من البنود والدرجة الكلية للاختبار

الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.852
2	**0.668
3	**0.748
4	**0.771
5	**0.698

(*) دال عند مستوى دلالة 0,05

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يتبين من الجدول (4) أن معاملات ارتباط درجات البنود مع الدرجة الكلية للاختبار كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.668-0.852)، ومنه يتبين أن اختبار مهارة القراءة يتصف باتساق داخلي.

ثانياً- ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال طريقتين هما:

أ. ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha): إذ حسب

ثبات الاتساق الداخلي للاختبار ككل من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول

الآتي يبين معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

الجدول (5)

قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار مهارة القراءة

عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ
5	0.846

يتبين من الجدول (5) أن قيمة معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ قد بلغت (0.846) وهي قيمة مرتفعة.

ب. ثبات الإعادة: إذ طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية وأعيد تطبيق الاختبار عليهم بعد

مضي فترة زمنية قدرها (15) يوماً، ثم حسب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين وكانت

النتائج وفق الجدول الآتي:



الجدول (6)

قيم معامل ثبات الإعادة لاختبار مهارة القراءة

عدد البند	ثبات الإعادة
5	0.876

اختبار مهارة القراءة

ويتبين من الجدول (6) أن قيمة معامل ثبات الإعادة قد بلغت (0.876) وهي قيمة مرتفعة. وبالتالي فإن اختبار مهارة القراءة يتصف بدرجة ثبات مرتفعة. ومنه يتبين أن اختبار مهارة القراءة يتصف بمؤشرات صدق وثبات مرتفعة، وبالتالي أصبح جاهزاً للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية نظراً لتوافر مؤشرات مرتفعة لصدقه وثباته.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS 24) لإجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

- التكرارات لتحديد توزيع عينة الدراسة حسب متغير المجموعة والجنس.
- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الصدق البنيوي للاختبار، وحساب ثبات الإعادة للاختبار.
- معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha لحساب ثبات الاتساق الداخلي للاختبار.
- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، وللكشف عن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة، وللكشف عن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة تبعاً لمتغير الجنس.
- اختبار ويلكيسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) للكشف عن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة القراءة.

إجراءات الدراسة

1. إعادة صياغة الوحدة الدراسية للفصل الدراسي الأول الموجودة في كتاب اللغة الانجليزية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي من ناحية الأهداف والمحتوى والأنشطة والاختبارات القصيرة.
2. تصميم فيديوهات قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمحتوى الوحدة المراد تدريسها.



3. عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين والاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم في تطبيق وتنفيذ البرنامج القائم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على طلبة المجموعة التجريبية في حين يدرس طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وللتأكد من مدى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على (تطبيقات الذكاء الاصطناعي) تم إخضاع المجموعتين التجريبية والضابطة للتطبيق البعدي للاختبار.

4. تصحيح الاختبار وجمع ومعالجة البيانات إحصائياً بواسطة البرنامج الإحصائي ورصد الدرجات.

5. تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الرئيس الذي نصه: "ما فاعلية وحدة تدريسية مطورة قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الرابع بمدرسة مزون العلم؟" تمت الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:
أولاً- نتائج السؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة؟" تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) للكشف عن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية التي درست بالذكاء الاصطناعي وبين المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة، وفيما يأتي توضيحاً لذلك:

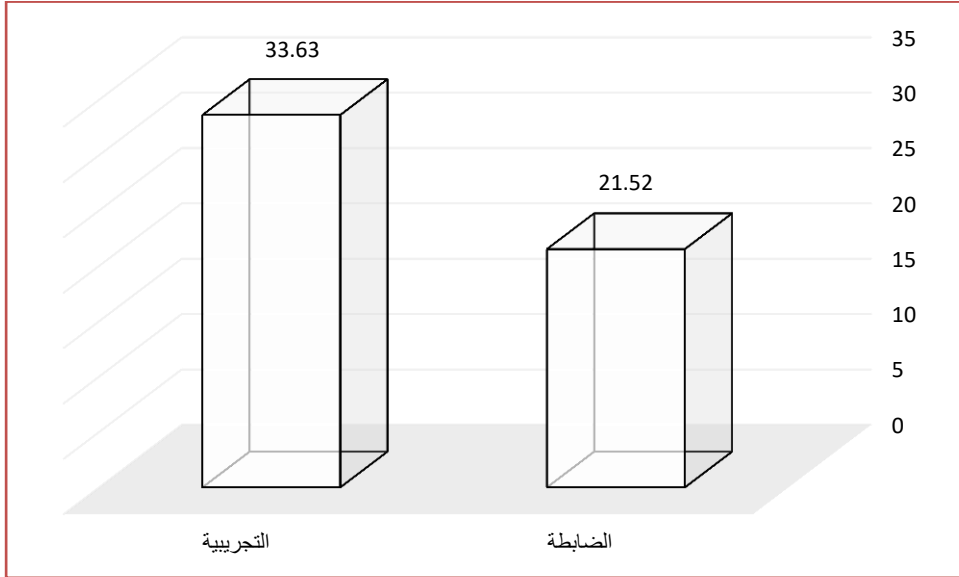
الجدول (7)

اختبار مان ويتني للفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	القرار
الضابطة	29	21.52	624.00	3.102	0.002	دال
التجريبية	24	33.63	807.00			



يتضح من الجدول (7) أن قيمة Z قد بلغت (3.102) و، هي دالة إحصائياً عند مستوى (0.002)، مما يعني وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ويشير ذلك إلى فاعلية وحدة تدريسية مطورة قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الرابع بمدرسة مزون العلم، ويوضح ذلك الشكل (3).



الشكل (3) الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة المتمثلة في وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة لصالح المجموعة التجريبية، في ضوء فعالية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية إذ أسهمت هذه التطبيقات في تحسن مهارة القراءة، فضلاً عن زيادة دافعية التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية. بالإضافة إلى دورها في زيادة حصيلة الطلبة من المفردات الجديدة من خلال التطبيقات الذكية التي توفر سياقات لغوية متنوعة. كذلك، أسهم استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحليل وتطوير نطق الطلبة وتعزيز طلاقتهم في القراءة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة (الحمادي، 2023؛ Al-Zawaideh، 2021؛ Ghoneim & Elghotmy، 2022)، فقد توصلت دراسة الحمادي (2023) إلى فاعلية تطبيقات



الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة باللغة الإنجليزية وزيادة مستوى الدافعية إذ كان هناك تحسن واضح في نتائج طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة. وبالمثل، تتفق مع نتائج دراسة الزويدية (Al-Zawaideh, 2022) التي تناولت فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي على أداء الطلاقة بين طلبة الصف العاشر في اللغة الإنجليزية، فقد كشفت نتائجها أن المجموعة التجريبية كانت أكثر تحفيزاً لتعلم اللغة الإنجليزية من المجموعة الضابطة. أيضاً، تتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة غنيم والغتمي (Ghoneim & Elghotmy, 2021)؛ فقد أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ثانياً- نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالذكاء الاصطناعي في القياسين القبلي والبعدي؟" تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) للكشف عن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية التي درست بالذكاء الاصطناعي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة القراءة، وفيما يأتي توضيحاً لذلك:

الجدول (8)

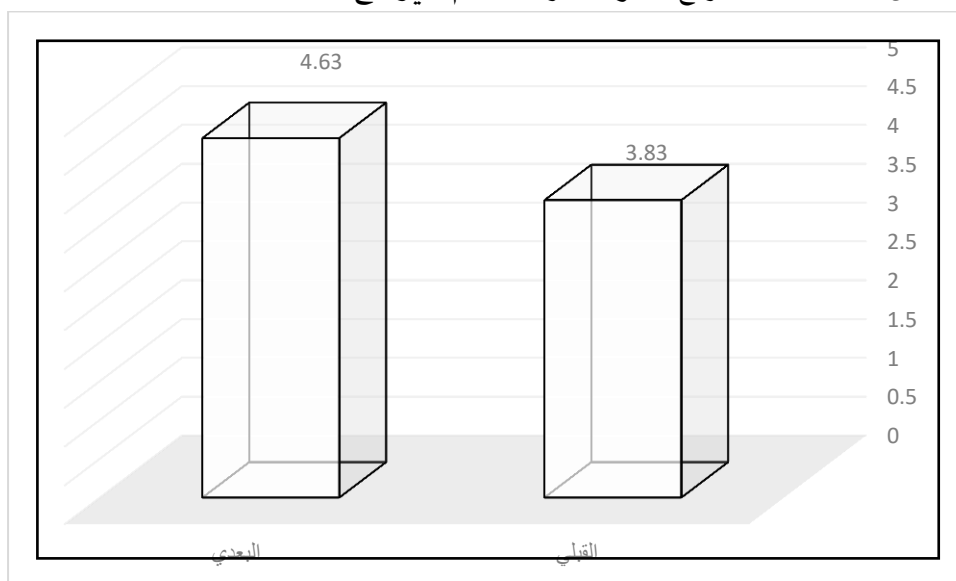
اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في

التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة القراءة

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	القرار
القبلي	24	3.83	1.404	الرتب السلبية	3	8.33	25.00	2.312	0.021	دال
				الرتب الإيجابية	13	8.54	111.00			
البعدي		4.63	0.711	الرتب التي يبقث كما هي	8					



يتضح من الجدول (8) أن قيمة Z قد بلغت (2.312) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) فاقل ، مما يعني وجود فروق دالة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالذكاء الاصطناعي في القياسين القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي لكون متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي كانت أعلى، مما يشير إلى فاعلية وحدة تدريسية مطورة قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الرابع بمدرسة مزون العلم، ويوضح ذلك الشكل (4).



الشكل (4) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي
لاختبار مهارة القراءة

ويمكن تفسير النتيجة السابقة المتمثلة في وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالذكاء الاصطناعي في القياسين القبلي والبعدي إلى فعالية التدريس القائم على الذكاء الاصطناعي في تحسين نتائج الطلبة في اختبار مهارة القراءة، وذلك من خلال تحسين قدرة طلبة الصف الرابع على فهم وتحليل النصوص بشكل فعال باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتشجيع الطلبة على المشاركة النشطة في عملية القراءة عبر تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي التي توفر تجارب تعليمية تفاعلية. وبذلك، نجد أن نتيجة الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة المطيري (2022) التي أظهرت فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط درجات طالبات



المجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في تنمية الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية لمهارات التعليم الإلكتروني القائم على الذكاء الاصطناعي، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة دبش (2022) من ناحية كون التدريس باستخدام بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي له فاعلية كبيرة في تنمية مهارات القراءة الجهرية باللغة الإنجليزية. وبالمثل، تتفق مع نتائج دراسة الحميدي و خليل (2019) التي وجدت فروقا دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع والفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي.

ثالثا- نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

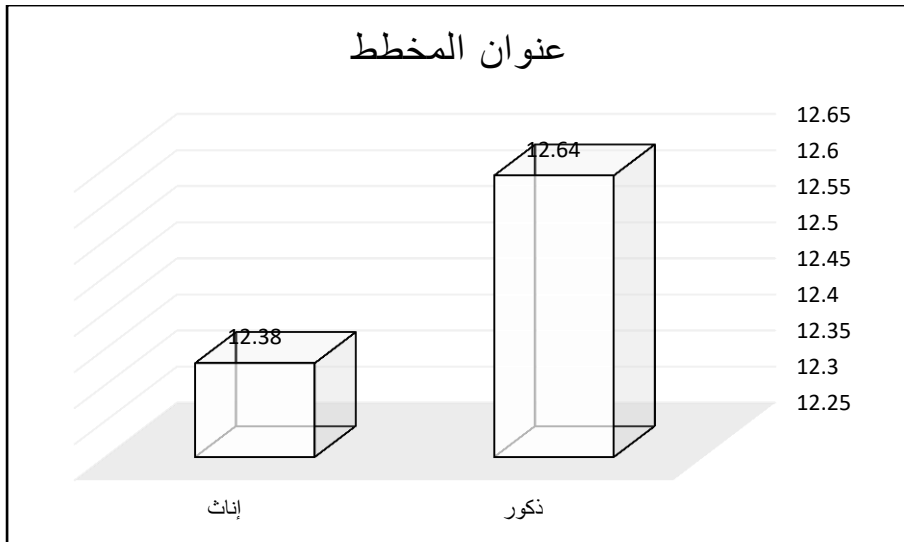
للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست بالذكاء الاصطناعي في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة تبعاً لمتغير الجنس؟" تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) للكشف عن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية التي درست بالذكاء الاصطناعي في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة تبعاً لمتغير الجنس، وفيما يأتي توضيحاً لذلك:

الجدول (9) ا

اختبار مان ويتني للفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	القرار
ذكور	11	12.64	139.00	0.115	0.909	غير دال
إناث	13	12.38	161.00			

يتضح من الجدول (9) أن قيمة Z قد بلغ (0.115) وبقيمة احتمالية (0.909) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) فاقل مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست بالذكاء الاصطناعي في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة تبعاً لمتغير الجنس، ويوضح ذلك الشكل (5).



الشكل (5) الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة تبعاً لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة المتمثلة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست بالذكاء الاصطناعي في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة تعزى لمتغير الجنس في ضوء الاستفادة الكبيرة لجميع أفراد المجموعة التجريبية من الجنسين من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نتائج اختبار مهارة القراءة باللغة الإنجليزية. ورغم ندرة الدراسات (على حد علم الباحثين) التي تناولت الفروق بين الجنسين في فعالية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارة القراءة، فإن نتيجة الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة جوس (Jose, 2024)، التي لم تجد فرقاً دالاً إحصائياً بين الطلبة الذكور والإناث في تحسين مهارة القراءة بعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

خلاصة نتائج الدراسة

- فاعلية وحدة تدريسية مطورة قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الرابع بمدرسة مزون العلم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.



- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالذكاء الاصطناعي في القياسين القبلي والبعدي، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست بالذكاء الاصطناعي في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة تبعاً لمتغير الجنس.

توصيات الدراسة

1. إنشاء منصة تعليمية رقمية مشتركة لمساعدة المعلمين على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
2. تشجيع معلمي اللغة الإنجليزية، ومعلمي مختلف المواد الدراسية على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، نظراً لفاعلية هذه التطبيقات في تنمية مهارات التعلم لدى طلبة الصف الرابع.
3. متابعة المشرفين التربويين للمعلمين في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في جميع المراحل الدراسية والمواد التعليمية، نظراً لتأثيرها الإيجابي في رفع دافعية التعلم، وتعزيز فعالية التعلم وتحسين نتائج التحصيل الدراسي.
4. إعداد برامج ودورات تدريبية وورش عمل مستمرة لتدريب المعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

المقترحات

- إجراء دراسات حول فعالية الذكاء الاصطناعي في تحسين المهارات الأخرى للغة الإنجليزية مثل: التحدث والكتابة والاستماع، وكذلك في مواد دراسية أخرى بشكل عام.
- إجراء المزيد من البحوث حول فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعليم وفقاً لمتغيرات أخرى مثل: المرحلة الدراسية، والمحافظة، والمستوى الاقتصادي، والتعليمي للوالدين.
- إجراء دراسة عن معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.



المراجع العربية والانجليزية

أولا- المراجع العربية

استوريا (2022). طوّر مهارة القراءة باللغة الإنجليزية. تم الاسترجاع بتاريخ 13 فبراير 2025، من:

<https://istoria.app/>

الحربي، لطيفة بنت عبد الله خالد. (2020). فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس مقرر اللغة الإنجليزية في تحسين مهارتي القراءة والاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلمهم في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (126)، 137-164.

الحمادي، عنود طارق يوسف. (2023) فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة باللغة الإنجليزية ومستوى الدافعية لدى طلاب المرحلة الأساسية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 7 (29)، 185-210.

الحميدي، وسمية بنت سليمان بن سعد، و خليل، حنان حسن علي. (2019). فاعلية معمل لغات افتراضي في تنمية مهارتي الاستماع والقراءة لمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 35 (12)، 419-449.

دبش، آلاء إبراهيم. (2022). فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الابتدائية بإدارة تعليم جازان. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية.

دويدار، عبد الفتاح محمد؛ الزيات، سلى محمد؛ والشيخ، ندى بنت أحمد. (2023). *الذكاء الاصطناعي: تحدياته وتطلعاته*. دار المطبوعات الجامعية.

شحاته، نشوى رفعت محمد. (2022). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، 10 (2)، 205-214.

الصرايرة، دانا حكمت. (2021). *الذكاء الاصطناعي وأثره على مستقبل التعليم المدرسي في الأردن ما بعد جائحة كورونا من وجهة نظر الإدارات التعليمية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة.

العاني، وجيهة. وأحمد، عزام والعبري، خلف. (2018). درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية (CAEP) في برنامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 14 (3)، 283-300.

عبد العظيم، صبري؛ رضا، توفيق. (2017). *إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد المقصود، محمد. (2024). أثر الدعم التعليمي الذكي خلال موقع ويب تفاعلي قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية الأداء الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 40 (8)، 1-91.

العطوي، خميس سالم خضر. (2017). الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة المتوسطة في اكتساب مهارة الاستماع من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بمدينة تبوك. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 33 (10.2)، 233-272.



- الفل. (2024). أثر استخدام استراتيجيات تعليم الأقران على تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية في اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*, 40(2.2), 70-104.
- محمود، عبد الرازق مختار. (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل*, 3(4), 171 – 224.
- مذكور، مليكة. (2021) الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم عن بعد. *مجلة دراسات في التنمية والمجتمع*, 6(3). 10-28.
- المزروعى، سامي. (2022). فاعلية التعلم المدمج في ظل جائحة كورونا في تنمية تحصيل ودافعية تعلم طالبات الصف العاشر للتعليم الأساسي لمقرر اللغة الإنجليزية بسلطنة عمان. *دراسات في التعليم الجامعي*, 54(54), 167-216.
- المطيري، علياء زيد. (2022). أثر بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعليم الإلكتروني لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. *مجلة المناهج وطرق التدريس*, 1(7), 145-176.
- الهادي، محمد (2021). الذكاء الاصطناعي معالجة تطبيقاته وتأثيراته التنموية والمجتمعية. *الدار المصرية اللبنانية للنشر*.

Arabic References

- Astwryā (2022). *ṭwwr mhārḥ al-qirā'ah bi-al-lughah al-Injilīziyah. tamma alāstrjā' bi-tārīkh* 13 Fabrāyir 2025, min : <https://istoria.app/>
- abra alwyb (Web 'yahīrif' ma-t alālḥri-f alẓiyat Tawīl'Ḥarbi, Laṭīfah bint Allāh Khālid. (2020). fā-al ālad 'āstmālāah wā'qir-rtiy alān mhīshTa īyah fīzīlnjil-lughah al-s muqarrir alītadr-Quest) li -m biṣīQa-aqat alṭmin īhim fīallim'ar muẓmin wajhihi na ā'ībtid-dis alās-aff alṣ-dh alīmātal .yahīdū'Sa-yah alīArab'-Mamlakah al-al.nafs, -ilm al'-Tarbiyah wa-al īyah fīArab' *Dirāsāt* 164-137 ..(126)
- al-Ḥammādī, 'nwd Ṭarīq Yūsuf. (2023) fā'iliyat taṭbīqāt al-dhakā' alāṣṭnā'y fī Tanmiyat mhārḥ al-qirā'ah bi-al-lughah al-Injilīziyah wa-mustawā aldāf'yh ladā ṭullāb al-marḥalah al-asāsiyah. *al-Majallah al-'Arabīyah lil-Tarbiyah al-naw'iyah*, 7(29), 185-210.
- īy f'ānāṣṭal ā'dhak-al āal' imahā'yah qīnūallum iliktr'at taīyat bīl'fā. (Dabash, Ālā' Ibrāhīm. (2022) *yahā'ībtid-alah alḥmar-t alālībtā āyah ladīzīlnjil-lughah al-al-ah biā'qir-rh alāTanmiyat mh* -Mamlakah al-n, alāzāat J' miārah], Jūr ghayr manshījīstālat māRis]. *nāzām Jil'rat Taāid-bi* .yahīdū'Sa-yah alīArab'



- Duwaydār, ‘Abd al-Fattāḥ Muḥammad ; al-Zayyāt, Salmá Muḥammad ; wa-al-Shaykh, Nadá bint Aḥmad. (2023). *al-dhakā’ alāṣṭnā’y : taḥaddiyātih wṭl’ āth*. Dār al-Maṭbū’āt al-Jāmi’iyah.
- Shihātah, Nashwá Rif‘at Muḥammad. (2022). Tawzīf taṭbīqāt al-dhakā’ alāṣṭnā’y fī al-‘amalīyah al-ta’līmīyah. *al-Majallah al-‘Ilmīyah al-Maḥkamah lil-Jam‘iyah al-Miṣrīyah lil-Ḥimayyāt al-ta’līmīyah*, 10(2), 205-214.
- Alṣrāyrah, Dānā Ḥikmat. (2021). *al-dhakā’ alāṣṭnā’y wa-atharuhu ‘alá Mustaqbal al-Ta’lim al-Mudarrisī fī al-Urdun mā ba‘da jā’ih kwrwnā min wijhat naẓar al-Idārāt al-ta’līmīyah*. [Risālat majistīr ghayr manshūrah], Jāmi‘at Mu’tah.
- al-‘Ānī, Wajīhah. wa-Aḥmad, ‘Azzām wa-al-‘Ibrī, Khalaf. (2018). darajat tqḳ ma‘āyir al-l‘timād al-Dawliyah (CAEP) fī Barnāmaj i‘dād al-Mu‘allim bi-Jāmi‘at al-Sulṭān Qābūs. *al-Majallah al-Urdunīyah fī al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 14(3), 283-300.
- al..Duwal-al ḍ‘rib baātaj ‘awḍ i‘allim f‘Mu-d alād‘i .(q. (2017iTawf , ḍārī : īabrṢ , mẓīA‘-Abd al‘ .Nashr-al-b wāīTadr-yah liliArab‘-ah al‘ūMajm
- ‘Abd al-Maqṣūd, Muḥammad. (2024). athr ald‘m alt‘lymy aldhky khlāl mwq‘ wyb tfa‘ly qā‘m ‘lá aldhkā’ alāṣṭnā’y fy tnmh al-adā’ alākādymy lṭlāb aldrāsāt al‘lyā. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah (Asyūt)*, 40(8), 1-91.
- ah ṭmutawassi-alah alḥmar-b alāullṭ jihuātuw it allatābū‘uṣ-r. (2017). alḍlim Khīās SiKham ,īawṭA‘-al nat īmad-yah biīzīlnjil-lughah al-al i‘allim‘ar Muẓmin wijhat na ‘ālstim-rh alāb mhāiktis īf .272-233 , (2 .10) 33 , (ūṭTarbiyah (Asy-yat alīMajallat Kull.kūTab
- yah a‘ībtid-alah alḥmar-b alāullṭ lḥṣīta āal‘ nāq‘m alil‘Full. (2024). Athar istikhdam īstirātījīyah Ta-al , (ūṭAsy) Tarbiyah-yat alīMajallat Kull .lmyn‘ar almzyah min wijhat naīzīlnjil-lughah al-al īf .104-70 , (2 .2) 40
- īm fil‘Ta-r alīwṭta-y : madkhal li‘ānāṣṭal ādhak-t alāqibṭta .(٢٠٢٠) .rāziq Mukhtār-Abd al‘ .Maḥmūd -al īth fḥūBu-yah liliDawl-Majallah al-al (COVID-19) .āh fyrws kwrwnā‘ht jāaddiyḥill taz .224 – 171 , (4) mustaqbal, 3-q alāfā-yah liiDawl-al assasah‘Mu-yah, alīTarbaw-m alūUl‘
- īt fāsāMajallat Dir.da‘an ba‘mīl‘Ta-mustaqbal al-y wa‘dhakā’ alāṣṭnā-Madhkūr, Malīkah. (2021) al .28-10 .(3) 6 , ‘mujtama-al-tanmiyah wa-al



- al-Mazrū‘ī, Sāmī. (2022). fā‘iliyat al-ta‘allum almdmj fī zill jā’hh كwrwnā fī Tanmiyat taḥṣil wdāf‘yh ta‘allum ṭālībāt al-ṣaff al-‘āshir lil-ta‘lim al-asāsī lmqrr al-lughah al-Injilīziyah bi-Salṭanat ‘Ammān. *Dirāsāt fī al-Ta‘lim al-Jāmi‘ī*, 54(54), 167-216.
- ty f‘ānāṣṭal ā’dhak-al āal‘ imahā‘yah qīnūallum iliktr‘at taīZayd. (2022). Athar b ā‘Aly‘ ,Muṭayrī-al -at Umm al‘ miāl-Tarbiyah bi-yat alīt Kullālibṭā ālad inūiliktr-m alīt‘Ta-t alārāTanmiyat mah .176-145. (7) s, 1īṭadr-uruq alṭ-hij waāMan-Majallat al. āQur -yah waītanmaw-th alāshyr‘tīh wtāqībṭlajat taā‘y Mu‘dhakā‘ alāṣṭnā-al. (Hādī, Muḥammad (2021-al .Nashr-yah lilīnāLubn-yah alīrṣMi-r alāD-al .yahī‘mujtama-al

ثانيا- المراجع الإنجليزية

- Al-Zawaideh, G. (2022). The Effectiveness of an Artificial Intelligence (AI) Applications on Fluency Performance Among Tenth Grade EFL Students. *Rigeo*, 12(1), 149-156.
- Ghoneim, M., & Elghotmy, E. (2021). Using an artificial intelligence based program to enhance primary stage pupils' EFL listening skill .*Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag*, 83(83), 1-324.
- Johnson, R. (2022). Challenges in natural language processing and comprehension. *Journal of Computational Linguistics*, 15(3), 45-60.
- Jose, J. (2024). The impact of integrating Microsoft Teams—Reading Progress as an Artificial Intelligence (AI) platform for promoting learners' reading aloud skills. *Education and Information Technologies*, 1-39.
- Kanade, A. K., Potdar, M. P., Balol, G., & Rathod, N. (2025). Artificial Intelligence based Precise Disease Detection in Soybean using Real Time Object Detectors. *Legume Research-An International Journal*, 1, 6.
- Ma, Y., & Siau, K. (2018). *Artificial intelligence impacts on higher education*. Proceedings of the Thirteenth Midwest Association for Information Systems Conference, Louis, Missouri, May 17-18.
- Patra, I., Hashim Alghazali, T. A., Sokolova, E. G., Prasad, K. D. V., Pallathadka, H., Hussein, R. A., ... & Ghaneiarani, S. (2022). Scrutinizing the Effects of e-Learning on Enhancing EFL Learners' Reading Comprehension and Reading Motivation. *Education Research International*, Article ID 4481453, 1-11. <https://doi.org/10.1155/2022/4481453>



- Smith, J., Brown, A., & Taylor, P. (2023). Natural language processing applications in language learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12(1), 102-118.
- Southgate, E., Blackmore, K., Pieschl, S., Grimes, S., McGuire, J., & Smithers, K. (2019). *Artificial intelligence and emerging technologies in schools*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://researchoutput.csu.edu.au/files/204781210/204218563_published_report.pdf
- Visaltanachoti, C., Viriyavejakul, C., & Ratanaolarn, T. (2021). Development guidelines for an artificial intelligence algorithmic model in teaching foreign. *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(18), 371-380.





تصور مقترح لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر المدرسة وأولياء الأمور

غلاراج حزام ال جدران*

Galaarajeh@Gmail.Com

الملخص

هدف البحث التعرف إلى مستوى الدور الأسري لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر أولياء الأمور، ومستوى دور المدرسة لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر المدرسة والمعلمات، لبلوغ الهدف الرئيس؛ بناء تصور المقترح لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس"، تم تطبيق أداتي البحث (الاستبانيتين) على عينة مكونة من مجموعتين: الأولى (216) أولياء أمور الطالبات، الثانية (100) من معلمات المدارس الابتدائية في إدارة تعليم إدارة تعليم بيشة بمكتب تعليم الوسط، وتوصلت أهم النتائج إلى أن مستوى الدور الأسري لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة أولياء الأمور كان بمستوى متوسط، وكذلك مستوى دور المدرسة لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر المدرسة والمعلمات كان بمستوى متوسط، ونتج عن ذلك بناء تصور المقترح لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس". وتوصل البحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، تطوير أداء الطالبات، الاختبارات الوطنية.

* ماجستير في أصول التربية وزارة التعليم، محافظة بيشة بالملكة العربية السعودية.

للاقتباس: ال جدران، غلاراج حزام. (2025). تصور مقترح لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر المدرسة وأولياء الأمور. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(2)، 243-294.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 أجريت عليه.



A Proposed Framework for Enhancing Female Students' Performance in the National "NAFES" Examinations: Perspectives from Schools and Parents

GHALA RAJEH H, AL JADRAN*

Galaarajeh@Gmail.Com

Abstract:

This study aims to identify the level of family involvement in enhancing female students' performance in the national "NAFES" examinations from parents' perspectives, as well as the level of school engagement from the viewpoints of schools and teachers. To achieve the primary objective of formulating a proposed framework for improving students' performance in these examinations, two research tools (questionnaires) were administered to two sample groups: the first comprising 216 parents/guardians of female students, and the second consisting of 100 elementary school teachers affiliated with the Central Office of the Bisha Education Administration. Key findings revealed that both family involvement and school efforts in enhancing students' performance in the "NAFES" examinations were perceived at a moderate level. Based on these results, a proposed framework was developed to address performance gaps and optimize outcomes. The study concludes with actionable recommendations and suggestions for stakeholders in educational policy and practice.

Keywords: Proposed framework, enhancing female students' performance, national examinations.

* MA Scholar in Fundamentals of Education, Ministry of Education, Bisha Province, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: AL JADRAN, Ghala Rajih Hizam. (2024). A Proposed Framework for Enhancing Female Students' Performance in the National "NAFES" Examinations: Perspectives from Schools and Parents. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 243-294

© 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 البحث

للتعليم والتربية أهمية تنبثق من مؤسساتها التي تقوم بأدوار متعددة في تنشئة الأفراد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الشباب، فهي التي تزودهم بالمعارف والمهارات اللازمة لأداء أدوارهم في الأسرة بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، فضلاً عن تزويدهم بالقيم التي تتنوع ما بين قيم أخلاقية، وقيم دينية، وقيم اجتماعية، بما تسهل عليهم الاندماج بالمجتمع ليكونوا أعضاء فاعلين فيه، وفي الوقت ذاته قادرين على إيجاد حلول لمشكلاتهم النفسية واستجابة لمتطلبات المجتمع، التي تتطور مع تجدد وتنوع أهدافه الناتجة عن المتغيرات التي طرأت على العالم أجمع، جعلت من الضروري أن يتم تطوير المؤسسة التربوية (المدرسة) بأهدافها في ضوء المتغيرات الجديدة، والتركيز على جودة مخرجات التعليم، ونواتج التعلم وقدرتهم على توظيفها في حل المشكلات، ومواجهة التحديات في عصر سريع التغير؛ للتحويل نحو الاقتصاد المعرفي والمنافسة فيه. (عبدالرحمن وآخرون 2021؛ هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023).

كما تأثر الفرد بشكل خاص والمجتمع بشكل عام بالتحول الرقمي وثورة الاتصالات والمعلومات التي الغت الحدود بين الدول والمجتمعات، وأصبحت التطبيقات رقمية، وطُورت المفاهيم وفق متطلبات المرحلة الأنية، ومتطلبات المرحلة المستقبلية، وأوجدت التنافسية العالمية في جميع المجالات، وأصبحت المؤسسة التربوية تحت البؤرة في تحديد متطلبات مخرجاتها ليكونوا وفق المواصفات العالمية، وتعد المملكة من الدول التي تبنت مبدأ التنافسية من خلال رؤيتها (2030م)، وهذا كله يجعل المؤسسة التربوية تكثف جهودها للقيام بمسؤولياتها التربوية تجاه الفرد والمجتمع والمتطلبات العالمية والرؤية (سليمان، 2018؛ عبدالرحمن وآخرون، 2021).

إن ظهور التنافسية كمتطلب أساسي في التوجهات الحديثة في وزارة التعليم، والمنبثق من رؤية (2030م) قد جعلت المدرسة تقوّم أدوارها، من خلال التحقق من مدى اكتساب الطلبة للمعارف، والمهارات، والقيم من خلال التقويم، وأدواته كالاختبارات وغيرها من الأنشطة، فضلاً عن تقويم المعلم ومدى تمكنه من أدواته التعليمية كطرق التدريس وغيرها، وتقويم الإدارة المدرسية وصولاً إلى مدى تمتع كافة أنشطة المدرسة بمعايير حددتها لهم وزارة التعليم أو ما يطلق عليها عملية التقويم. (مطري، 2020).

فقد أطلقت وزارة التعليم مجموعة من الأدوات التي تعد مؤشرات يقاس من خلالها مدى تحقق الأهداف التعليمية عند الطلبة، لكافة المستويات والمراحل، منها الاختبارات الوطنية "نافس"



التي تأتي استنادًا إلى تنظيم الهيئة الصادر بقرار مجلس الوزراء رقم (108) تاريخ 14 / 2 / ١٤٤٠ هـ المتضمن: "بناء وتنفيذ المقاييس والاختبارات التعليمية كالاختبارات الوطنية ذات العلاقة بتقويم التعليم العام، وتسهم الاختبارات الوطنية "نافس" في قياس وتحسين مستوى التحصيل العلمي لطلبة المدارس، وتحفيز التميز المدرسي والتنافس الإيجابي بين المدارس، ومكاتب وإدارات التعليم، وتنفذ وفق الأدوار التكاملية والتنسيق المتواصل بين وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب؛ لتحقيق الأهداف الوطنية في مقدمتها مستهدفات رؤية السعودية (2030م)، وبرنامج تنمية القدرات البشرية، وهي من برامج رؤية 2030 (برنامج تنمية القدرات -2025)، رؤية 2030 – المملكة العربية السعودية.

والاختبارات الوطنية (نافس) لها مجموعة من الأهداف أهمها تقويم التحصيل التعليمي لطلبة المدارس، وتحفيز التميز والتنافس الإيجابي بين المدارس ومكاتب وإدارات التعليم، والفئة المستهدفة تشمل الصف الثالث (عينة من المدارس)، والصف السادس في جميع المدارس الابتدائية، والصف الثالث المتوسط في جميع المدارس المتوسطة (<https://nafs.etec.gov.sa/>).

وعرفت هيئة تقويم التعليم، والتدريب (2024) اختبارات (نافس) الوطنية باعتبارها: اختبارات وطنية معدة من قبل الهيئة وفق أطر مرجعية مُعتمدة في مجالات التعلم (المواد الرئيسة في القراءة، والرياضيات، والعلوم).

وتعد الاختبارات وفقاً لنواتج التعلم المشتقة من المعايير الوطنية لمناهج التعليم، والمعايير الدولية لهذه المواد، وبالمحاكاة مع اختبارات الدراسات الدولية في TIMSS& PIRLS، كما تتوافق اختبارات (نافس) مع مناهج التعليم العام في القراءة، والرياضيات، والعلوم، إذ تمثل نواتج التعلم المحصلة النهائية لما يعرفه الطالب، ويفهمه، ويستطيع القيام به في المجالات المستهدفة بنهاية كل مرحلة تعليمية في التعليم العام.

وتقدم اختبارات (نافس) الوطنية باللغة العربية، وكذلك باللغة الإنجليزية للمدارس الأجنبية والعالمية، وتطبق سنوياً على جميع طلاب الصفوف المستهدفة في كل مدرسة، وهي اختبارات ورقية على عينة مُختارة من مدارس المملكة في جميع المناطق، ويبلغ عدد المدارس الإجمالي في الاختبارات الورقية والاختبارات الرقمية (20.900 مدرسة) تقريباً، بينما عدد الطلاب الإجمالي في الاختبارات الورقية والرقمية يُقارب (1.150.000 مُرشح) (مطواع، والخليفة، 2018؛ دليل اختبارات TIMSS) و(الحري، 2019)

هذه الصفوف تمثل نهاية مراحل تعليمية، فالصف الثالث الابتدائي يمثل نهاية مرحلة الصفوف الأولية والمبكرة، والصف السادس يمثل نهاية المرحلة الابتدائية. والصف الثالث المتوسط يمثل نهاية المرحلة المتوسطة، والمرحلة الابتدائية معًا. واختبارات "نافس" الوطنية تقيس مستوى ما تعلمه الطلبة، وما يستطيعون القيام به في نهاية كل مرحلة تعليمية؛ حتى تتضح لمسؤولي التعليم جميع الجوانب التي تتيح لهم تجويد العملية التعليمية وفق هذه النتائج الموثوقة فقط على متابعة سير العملية التعليمية، والتواصل مع الأسرة لتحقيق التفوق الدراسي لأبنائهم؛ بل إنه أصبح أكثر تعقيدًا وصعوبة ليوكب مُتطلّبات الرؤية التي تسعى إلى مواكبة العالم، والتنافس مع الدول الأخرى؛ للوصول إلى مراكز متقدمة، مثبتة قوة أبنائهم وقدراتهم ورقمهم وتقدمهم في جميع المجالات. (الحري، 2019)

ومن هنا تجد الباحثة ضرورة إعادة النظر في الدور التربوي لكل من المدرسة، والأسرة السعودية في تلبية مُتطلّبات تعليم أبنائهم الطلبة بصفة عامة، وتلبية مُتطلّبات المنافسات الدولية بصفة خاصة، لتتوافق مع رؤية وزارة التعليم التي تنصّ على: "تعليم مُتميز عالي الجودة بكوادر تعليمية مؤهلة؛ لبناء مواطن مُعتزّ بقيمه الوطنية، ومُنافس عالميًا" (موقع وزارة التعليم)، وهذا ما حدا بالباحثة إلى بناء تصور مقترح لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر المدرسة وأولياء الأمور.

مشكلة البحث

تكوّن الشعور بالمشكلة لدى الباحثة من خلال وجودها في ميدان التعليم باعتبارها قائدة مدرسة وروضة، إذ لاحظت ضعف نتائج الاختبارات الوطنية التي تقيس تحصيل الطلبة، مما دفعها إلى البحث وتحري المعلومات حول دافعية التلاميذ في التفوق ونيل الدرجات العالية، وقدراتهم، ولكن وجدت أنه من الضروري أن تركز على الأسباب التي تقف خلف تدني درجات التلاميذ في هذه الاختبارات الوطنية بالرغم من اهتمام وزارة التعليم بهذه الاختبارات، وحرصها على مشاركة التلاميذ فيها من خلال فتح قنوات تواصل، منها: قنوات التواصل بين الأسرة والمدرسة من خلال برنامج (ارتقاء) - وهو أحد برامج رؤية (2030م)، الذي يهدف إلى تحقيق دور أكبر للأسر في تعليم أبنائهم، (رؤية المملكة العربية السعودية 2030)، وأيضاً لمست الباحثة تذرّ أغلبية أولياء الأمور، أو المعلمين عندما يطلب منهم الاستعداد، والمشاركة في الاختبارات الوطنية وصولاً للاختبارات الدولية (المنافسات الدولية)



وتبلورت مشكلة البحث في كمون مجموعة من الأسباب وراء تدني الدرجات، وضعف الرغبة في المشاركة، وهذا يتطلب معالجات هي ما يسعى إليه البحث الحالي للوصول إلى تبني تصور مقترح لتطوير كفاءة أداء التلاميذ في الاختبارات الوطنية والدولية، وقد أشارت نتائج دراسة (الديلمي، 2002)، من الناحية الاقتصادية، والتقنية، والتكنولوجية، أن واقع أدوار الأسرة لا يواكب مُتطلّبات العولمة في التنافسية الدولية، واقترحت بعض الدراسات إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات، ويرى (الريشي، 2011)، أن بعض الأسر أدوارها السلبية ستعكس على مسيرة المجتمع السعودي؛ لأنها لا تؤدي المطلوب منها، وهذا يعدّ مكمنًا للخطر؛ لأنه لا يتواءم مع مُتطلّبات التغيير الاجتماعي والتنافس الدولي.

كما أشارت نتائج دراسة (السهلي 2020) إلى أن دور الأسرة التربوي ذو قيمة مرتفعة لبناء أجيال المستقبل، وأوصت بوضع استراتيجية لتعزيز دور الأسرة التربوي من خلال المدارس، ووسائل الإعلام، والأسرة أصبحت داعماً فعلياً للتلميذ من أجل تحقيق أهداف رؤية الوطن (2030م) التي تسعى إلى بناء مجتمع مثقّف واعٍ، ينافس بعلمه، وطموحه كافة الدول المتقدمة، وفي شتى المجالات.

وبيّنت دراسة (شناعة والشالفة 2022) في نتائجها الحاجة إلى تدريب أولياء الأمور على الأدوار الحديثة، وتعدّهم للتنافسية العالمية التي هي من خصائص مواكبة القرن الحادي والعشرين، وأوصت دراسة (القرني، 2018) بضرورة مواكبة دور الأسرة التربوي لمُتطلّبات رؤية (2030م) التي تسعى إلى للتنافسية الدولية، واقترحت دراسة (الشنقيطي، 2020) ضرورة إجراء دراسات وبحوث متعددة تلقي الضوء على المنافسات الدولية، وربطها بعدة عوامل، منها ما يتعلّق بالأسرة والمجتمع، وإجراء دراسات مقارنة، والاستفادة من تحليل نتائجها؛ بما ينعكس إيجابياً على المنافسات الدولية.

وتعدّ التجارب الدولية الناجحة نماذج يمكن الاستفادة منها، مثل: تجارب الدول المُتقدّمة التي تصدرت نتائجها المنافسات الدولية؛ فالولايات المتحدة الأمريكية تعدّ أكثر الأنظمة مرونةً وانفتاحاً على العالم؛ بسبب التنوع الثقافي الذي يميّز به المجتمع الأمريكي، كما أنها أكثر دولة مشاركة في المنافسات الدولية الخاصة بالطلاب في جميع مراحلهم الدراسية، ويعدّ النظام التعليمي في جمهورية سنغافورا من أرق أنظمة التعليم في العالم، وتجربتها في التربية والتعليم؛ من التجارب الرائدة التي تستحق النظر إليها من أجل الاستفادة منها، وحصولها على مراكز متقدمة في المنافسات الدولية لعدة أعوام؛ حقّز دولاً عديدة لدراسة تجربتها في التعليم (الرشيدي 2019، ص.97)، وحصلت على

المركز الأول في اختبار (TIMSS) في دورته الأخيرة لعام (2019) في مجالي الرياضيات، والعلوم لكل من المستويين: (الرابع، والثامن) (تقرير TIMSS، 2020)؛ ويمكن الاستفادة من تجاربهم في بناء تصوّر مُقترح؛ لتفعيل الدور التربويّ للأسرة السعودية في تحقيق مُتطلّبات المنافسات الدولية (داود، 2017).

وعليه؛ فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

- (1) ما مستوى الدور الأسري؛ وسمات الشخصية؛ وإدارة المدرسة والمعلمات؛ في تطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة أولياء الأمور؟
- (2) ما مستوى الدور الأسري؛ وسمات الشخصية؛ وإدارة المدرسة والمعلمات في تطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر المدرسة والمعلمات؟
- (3) "ما التصور المقترح لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس"؟

أهداف البحث:

يهدف البحث التعرف إلى:

- (1) مستوى الدور الأسري وسمات الشخصية وإدارة المدرسة والمعلمات في تطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر أولياء الأمور.
 - (2) مستوى الدور الأسري وسمات الشخصية وإدارة المدرسة والمعلمات في تطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر المدرسة والمعلمات.
 - (3) بناء تصور مقترح لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس".
- أهمية البحث: تبرز أهمية أي بحث من أهمية موضوعه، والإضافة المعرفية التي سيقدمها، ومكان تطبيقه مما ينطوي على ذلك أهمية نظرية، وتطبيقية، وعلى النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

تنبع الأهمية النظرية للبحث مما يأتي:

- إثراء المكتبات بإضافة معرفية تراكمية تُسهم في تحقيق التكامل التربويّ بالملكة.
- كونه اضافة معرفية لتوفير بينات تربوية تسهم في تشخيص جوانب القوة والضعف في المجالات المستهدفة لتحسين نواتج التعلم.
- توضيح الحقائق والمفاهيم المرتبطة بعوامل ضعف الدافعية لدى الطلبة، لتطوير مستوياتهم وإكسابهم مهارات الاختبارات لتحسين النواتج التعليمية.



- الاسهام في نشر الوعي بأهمية المنافسات الدولية وقيمتها العالمية، مما يساعد وزارة التعليم السعودية على وضع خططها، ومراجعة سياساتها، واستراتيجياتها؛ للوصول إلى النتائج المأمولة في المنافسات الدولية.
- الأهمية التطبيقية:
- تنبع الأهمية التطبيقية للبحث مما يأتي:
- تزويد متّخذي القرار في وزارة التعليم بمعلومات تخص جودة التعليم في المملكة وإنفاذ قرارات التطوير المناسبة.
- الاستفادة من المؤشرات المتعلقة بجودة التعليم والتعلم، والتقويم، وإعداد خطط تحسين مستوى المخرجات على المستوى الوطني.
- تزويد المكتبة السعودية بتصور مقترح لتطوير أداء الطلاب وتوظيفها في حل المشكلات، ومواجهة التحديات المعاصرة.
- استفادة الدارسين في مجال الدراسات العليا والباحثين في مجال المنافسات الدولية لفهم دور الأسرة التربوي في تحديد اتجاه الطلاب نحو المشاركة في الاختبارات الوطنية والدولية.
- تزويد المكتبة السعودية بأداة سيكو مترية تسهم في قياس دور الأسرة لتطوير أداء الطالبات، وأخرى لقياس دور المدرسة.

مصطلحات البحث:

- الاختبارات الوطنية:

عرفتها هيئة تقويم التعليم والتدريب (2025) بأنها: اختباراتٌ مقنّنةٌ وفق أُطرٍ مرجعيّةٍ تطبّقُ بشكل سنوي؛ لتوفير بياناتٍ موثوقةٍ حول مستوى تحقيق الطلاب والمدارس المستهدفات التعليمية في مجالات وصفوف محدّدة، كما تشتمل على أدواتٍ مصمّمةٍ لتوفير معلوماتٍ حول العوامل المؤثرة في تعلّم الطلاب وتحصيلهم، والممارسات التعليمية.

وإجراءً تبنت الباحثة تعريف هيئة تقويم التعليم والتدريب (2025) (<https://etec.gov.sa/home>).

- التّصوُّر المُقترح:

المعنى الاصطلاحي: "تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية، أو كيفية؛ لبناء إطار فكري عام يتبناه فئات الباحثين، أو التربويين" (السهلي 2020).

وُثِّقَ البَاحِثَةُ إِجْرَائِيًّا بِأَنَّهُ: تَخْطِيطُ مُسْتَقْبَلِي لِدَوْرِ الْأُسْرَةِ التَّرْبَوِيَّةِ، وَالمَدْرَسَةِ لِتَطْوِيرِ أَدَاءِ الطَّالِبَاتِ فِي الْاِخْتِبَارَاتِ الْوَطْنِيَّةِ "نَافَس" لِمَرْحَلَةِ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ فِي الْمَمْلَكَةِ الْعَرَبِيَّةِ السَّعُودِيَّةِ.

حُدُودُ الْبَحْثِ:

تَقْتَصِرُ حُدُودُ الْبَحْثِ عَلَى الْآتِي:

- الحُدُودُ الْبَشَرِيَّة: تَحْدُدُ بَشَرِيًّا بِفَتْةٍ مُعْلِمَاتِ الْمَدَارِسِ الْإِبْتِدَائِيَّةِ مَكْتَبَ تَعْلِيمِ بِيْشَةَ مَكْتَبِ الْوَسْطِ الْمُشَارِكَاتِ فِي الْمُنَافَسَاتِ الدَّوْلِيَّةِ - كُلِّ حَسَبِ تَخْصِصِهِ - بِمَكْتَبِ تَعْلِيمِ الْوَسْطِ أَدَارَةَ تَعْلِيمِ بِيْشَةَ، وَفَتْةٍ أَوْلِيَاءِ أُمُورِ الطَّالِبَاتِ فِي مَدَارِسِ بِمَكْتَبِ تَعْلِيمِ الْوَسْطِ أَدَارَةَ تَعْلِيمِ بِيْشَةَ.
- الحُدُودُ الْمَكَانِيَّة: تَحْدُدُ جُغْرَافِيًّا بِمَكْتَبِ تَعْلِيمِ الْوَسْطِ إِدَارَةَ تَعْلِيمِ بِيْشَةَ حَيْثُ طُبِّقَ الْبَحْثُ فِي مَدَارِسِ مَرْحَلَةِ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ التَّابِعَةِ لَهُ.
- الحُدُودُ الزَّمْنِيَّة: تَحْدُدُ زَمْنِيًّا بِالْفَتْرَةِ الزَّمْنِيَّةِ الَّتِي يَسْتَغْرِقُهَا الْفَصْلُ الدِّرَاسِيُّ الثَّانِي مِنَ الْعَامِ الدِّرَاسِيِّ 2025/2024 م، الْمَوَافِقُ 1446 هـ.
- الحُدُودُ الْمَوْضُوعِيَّة: تَحْدُدُ مَوْضُوعِيًّا بِمَا اقْتَصَرَ عَلَيْهِ الْبَحْثُ مِنْ تَطْبِيقِ أَدَوَاتِهِ؛ اسْتِبَانَةِ (1) تَطْوِيرِ أَدَاءِ الطَّالِبَاتِ، طُبِّقَتْ عَلَى أَوْلِيَاءِ أُمُورِ الطَّالِبَاتِ، وَاسْتِبَانَةِ (2) تَطْوِيرِ أَدَاءِ الطَّالِبَاتِ طُبِّقَتْ عَلَى الْمُعْلِمَاتِ، فَضْلًا عَنْ بِنَاءِ تَصَوُّرٍ مُقْتَرَحٍ لِتَطْوِيرِ أَدَاءِ الطَّالِبَاتِ فِي الْاِخْتِبَارَاتِ الْوَطْنِيَّةِ "نَافَس"

خَلْفِيَّةُ نَظَرِيَّةِ

أَوَّلًا- مُفْهَومُ الْاِخْتِبَارَاتِ:

تَعْدُ الْاِخْتِبَارَاتُ وَسِيلَةً مِنْ وَسَائِلِ التَّقْوِيمِ، وَمِنْ مَحَاوِرِ الْعَمَلِيَّةِ التَّرْبَوِيَّةِ، وَالتَّعْلِيمِيَّةِ الْأَسَاسِيَّةِ الَّتِي تَحَقِّقُ لَهَا النِّجَاحَ، وَتَعْرِفُ بِأَنْهَا: (مَجْمُوعَةٌ مِنَ الْأَسْئَلَةِ، أَوْ الْمَشْكَلَاتِ، أَوْ التَّمْرِينَاتِ تَعْطَى لِلطَّالِبِ يَهْدَفُ التَّعْرِفُ عَلَى مَعَارِفِهِ، أَوْ قُدْرَاتِهِ، أَوْ اسْتِعْدَادَاتِهِ، أَوْ كِفَائَتِهِ، أَوْ الْأَسْئَلَةِ، أَوْ الْمَشْكَلَاتِ) صُمِّمَتْ لِتَقْدِيرِ الْمَعْرِفَةِ، أَوْ الذِّكَاءِ، أَوْ غَيْرِهِمَا مِنَ الْقُدْرَاتِ (عِلَام، 2003).

مُفْهَومُ الْاِخْتِبَارَاتِ الْوَطْنِيَّةِ الْمَوْحَدَةِ:

هِيَ اِخْتِبَارَاتٌ مَوْحَدَةٌ يَتِمُّ فِيهَا تَقْدِيمُ الْاِخْتِبَارِ نَفْسَهُ بِالطَّرِيقَةِ نَفْسَهَا لِجَمِيعِ الْمُتَقَدِّمِينَ لَهَا، وَيُطْلَقُ عَلَيْهَا الْاِخْتِبَارَاتُ الْوِزَارِيَّةِ، وَهِيَ اِخْتِبَارَاتُ الْإِنْجَازِ الْحُكُومِيَّةِ، وَهِيَ مُطْلُوبَةٌ فِي الْمَدَارِسِ الْعَامَةِ، إِذْ يَتِمُّ تَقْيِيمُهُمْ بِالطَّرِيقَةِ نَفْسَهَا، أَمَّا اِخْتِبَارَاتُ الْقُدْرَاتِ الْمَوْحَدَةِ الَّتِي تَتَنَبَّأُ بِإِمْكَانِيَّاتِ الطَّالِبِ الْمُسْتَقْبَلِيَّةِ بِنَاءً عَلَى اِهْتِمَامَاتِهِ وَقُدْرَاتِهِ، وَاِخْتِبَارَاتِ التَّحْصِيلِ (Popham,1999).



وعرفها (Cowley et all. 2022) بأنها: اختبار يتم إدارته وتصحيحه بطريقة متسقة، أو "قياسية"، ويتم تصميم الاختبارات الموحدة بطريقة تجعل الأسئلة، والتفسيرات متسقة، ويتم إدارتها، وتصحيحها بطريقة قياسية محددة مسبقاً ليتم توحيد امتحانات الشهادة الثانوية العامة. وعرف (Fletcher, Dan. 2014) الاختبار المرجعي المعياري بأنه: اختبار يقيس معرفة الطالب مقارنة بالطلاب الآخرين الذين هم في العمر نفسه والصف نفسه في جميع أنحاء البلاد.

ثانياً- التطوير المدرسي:

تحسين بيئة التعلم في المدرسة وجعلها محفزة للتعلم والإبداع، وتوفير مرافق متطورة، ومكتبة متنوعة، ومساحات خضراء للنشاطات اللاصفية؛ ولتحقيق هذا الهدف ورفع مستوى الأداء في المدارس، يمكن تطوير الأداء من خلال توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، والبرامج التعليمية التفاعلية، وتطوير العملية التعليمية، وبرامج تدريب المعلمين، ويمكن تحسين جودة التعليم من خلال تقديم برامج تدريبية مستمرة للمعلمين، إذ يمكنهم تطوير مهاراتهم التعليمية، والتواصل مع الطلاب، وتشجيع التعلم النشط وتشجيع الطلاب على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية، وتحفيزهم على التفكير النقدي، والتركيز على التقييم، ومتابعة الأداء بشكل دوري لرفع المستوى، وحل المشكلات، وتوفير دعم للطلاب الضعاف الذين يواجهون صعوبات في التعلم، فضلاً عن تعزيز التواصل والتعاون بين الطلاب والمجتمع المحلي (House, 2006; Bilican, Demirtasli & Kilmen. 2011) بقصد تنمية الأداء وتحسينه، لبلوغ درجة مطابقة الإنتاج للمواصفات، ودرجة خلو الأداء من الأخطاء، ودرجة الإبداع، والابتكار في الأداء، مما يعني تحقيق الهدف، أو الأهداف التي يصبو إليها والمرغوب بها فتحقق الهدف معيار لمستوى الأداء؛ لذا يجب أن تكون هذه المعايير محددة مسبقاً ومتفق عليها حتى تكون أساساً لعملية المقارنة بالنسبة للأداء الفعلي (Strickroth, et all. 2024; Asgari, et all. 2024).

ثالثاً: الاختبارات الدولية:

هي منصة اختبارات قياس تتضمن محتوى شاملاً من تجميعات، وأسئلة، ونماذج اختبار، وملفات مساعدة لتدريبك، وتأهيلك لاجتياز اختبار الرخصة المهنية، والقدرات، والقدرة المعرفية، وستيب STEP، وغيرها بتفوق، وامتيّاز، والاختبار الدولي هو: اختبار يهدف إلى معرفة مدى تمكن الطلاب والطالبات من المهارات، والمعارف الأساسية في مواد محددة، ويعني و(STEP): برنامج التقييم الدولي للطلاب، تعدّه وتشرف على تطبيقه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD)، وبرنامج



التقييم الدولي للمتقدمين (PISA)، الذي ركز على الرياضيات، وأصدرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية البيانات في 5 ديسمبر 2023. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>

الاختبارات الوطنية والدولية كأدوات تطويرية:

تمثل الاختبارات الوطنية والدولية مؤشرات ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية من النظر إلى التعليم باعتباره منتجاً كغيره من المنتجات لا بد له أن ينافس للوصول إلى إرضاء المستفيد منه؛ الطلاب والمجتمع والدولة؛ فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل المؤهلات للحصول على الفرص الوظيفية التي تزداد ندرة بازدياد عدد الخريجين وقلة فرص العمل، ويتطلع أولياء أمور الطلاب إلى أفضل تأهيل لأبنائهم، أما الدولة فترنو إلى مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية.

وتنبع أهمية الاختبارات الدولية من كونها تقيس مدى تقدم التعليم في الدول، ومن الاختبارات الدولية اختبار TIMSS الذي يعد بمثابة مسابقة دولية تشارك فيه كثير من الدول بهدف تقييم كل دولة لإنجازات طلابها في مادة العلوم، والرياضيات في الصفين الرابع والثامن الأساسيين، وتسعى جميع الدول للارتقاء بالتعليم، وتطويره بحيث تستوعب مفاهيم، وقيم، ومتطلبات المرحلة الحالية، والمستقبلية، وإلى تشخيص واقع التعليم من خلال الاختبارات الدولية باعتبارها من الأدوات العلمية ذات المصدقية العالية في تقييم واقع التعليم، وذلك باعتبارها أيضاً أهم مؤشرات جودة التعليم بما تمثل نتائج الاختبارات من مدخلات مهمة لتطوير المناهج الدراسية وتحديثها، وتعمل على تطوير برامج تنمية وتأهيل للمعلمين، وتخوض الدول غمار المنافسة المتقدمة بهدف تحسين ممارسات التعليم وتقليص فجوة ضعف النتائج السابقة، ومن هذه الاختبارات، الاختبارات المتعلقة بالاتجاهات العالمية في التحصيل الدراسي للرياضيات، والعلوم، التي تعمل على تنمية الوعي بأهميتها في تطوير عمليات التعليم والتعلم، والتحقق من صحة الممارسات الحالية في مجال تدريس العلوم، والرياضيات قياساً على أفضل التطبيقات للمؤسسات العالمية في هذا المجال (الغامدي، 2018).

وتُعد الاختبارات الوطنية والدولية من أبرز المؤشرات التقويمية المستمرة عالمياً؛ إذ تشرف على تلك الاختبارات منظمات لها خبرة طويلة، وكفاءة عالية في مجال التعليم وتقييمه، كمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، والمنظمة الدولية لتقويم التحصيل التربوي IEA، وتُعد هذه الاختبارات مؤشراً مهماً لمستوى تحصيل الطلاب في المواد الدراسية الأساسية، والمهارات التعليمية،



كما أنها تسهل مقارنة تحصيل الطلبة الدراسي في أنظمة تربوية متباينة، مما يساعد الوزارة في الوصول إلى أهم وأفضل الوسائل المؤدية إلى تعليم أفضل، وتحقيق لرؤية المملكة (2030م).

تستنتج الباحثة أن اختبارات الوطنية "نافس" تعمل على:

- تقويم التحصيل التعليمي لطلبة المدارس.
- تحفيز التميز والتنافس الإيجابي بين المدارس ومكاتب وإدارات التعليم.
- توفير التقارير والبيانات المفصلة حول التحصيل العلمي للطلبة والمتغيرات المؤثرة فيه
- تمكين التحليل العلمي لأداء المنظومة لوضع الحلول وتحسين الأداء.
- قياس مؤشرات الاختبارات الوطنية في برنامج تنمية القدرات البشرية.

وثيقة نواتج التعلم:

توجه وثيقة نواتج التعلم عمليات إعداد الاختبارات واسعة النطاق، والمقاييس وأدوات التقويم المصاحبة لها، وأدلة تطبيقها، وما يتبعها من تقارير، ودراسات في كل مرحلة من مراحل الإعداد والتطبيق، وبما ينسجم مع أغراض تقويم أداء المدارس، ومتطلباتها؛ لتوفير بيانات تراكمية موثوقة لصنع القرار حول مستوى تحقيق المتعلمين، والمدارس لنواتج التعلم المستهدفة في التقويم الوطني لنواتج التعلم، وأعدت هذه الوثيقة بالاستفادة من نتائج تطبيق الاختبارات الوطنية، وتحليل الممارسات الدولية التي استهدفت التركيز على جودة مخرجات التعليم، ونواتج التعلم، وقدرتهم على توظيفها في حل المشكلات، ومواجهة التحديات في عصر سريع التغير؛ للتحويل نحو الاقتصاد المعرفي والمنافسة فيه، وتعد وثيقة نواتج التعلم التخصصية تطبيقاً عملياً للإطار المرجعي للاختبارات الوطنية، الذي أعدته هيئة تقويم التعليم والتدريب بالتنسيق مع وزارة التعليم، واعتمد إصداره الثاني من مجلس إدارة الهيئة في اجتماعه الرابع بتاريخ 10/11/2020م، مستندة في ذلك على قرار مجلس الوزراء رقم (108)، وتاريخ 14 / 2 / 1440هـ، المتضمن في الفقرتين (2 و6) من المادة الرابعة "تقويم أداء مدارس ومؤسسات التعليم ومؤسسات التدريب، واعتمادها بشكل دوري وفق المعايير التي يعتمدها المجلس. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2025)

أهداف الوثيقة:

أعدت هذه الوثيقة لأغراض الاختبارات الوطنية في مجالات القراءة، والرياضيات، والعلوم الطبيعية، ولتحقيق الأهداف الآتية:

- رصد مستوى التقدم في أداء المتعلمين، والمدارس بشكل دوري في مجالات القراءة، والرياضيات، والعلوم الطبيعية بمختلف مراحل التعليم في المملكة العربية السعودية.
- الكشف عن مستوى تحقيق المتعلمين لنواتج التعلم الأساسية في مجالات القراءة، والرياضيات، والعلوم الطبيعية وفقاً للمعايير الوطنية؛ لدعم مبدأ التعلم للجميع وفق منهجية علمية.

- توظيف نتائج الاختبارات الوطنية في مجالات القراءة، والرياضيات، والعلوم الطبيعية بمختلف مراحل التعليم في تقويم مدارس التعليم العام؛ بوصفها مؤشراً مقنناً لتقويم أداء المدارس. ومما دعم إعداد الوثيقة؛ التجارب الميدانية التي حرصت المملكة العربية السعودية على المشاركة في الاختبارات الدولية؛ إذ أن من وسائل تحقيق التعليم وفق رؤية 2030 التقدم في التحصيل العلمي في النتائج الدولية، وعلى ذلك، فقد شاركت المملكة العربية السعودية في اختبار بيرلز مرتين، المشاركة الأولى في الدورة الثالثة عام (2011)، والمشاركة الثانية في الدورة الرابعة عام (2016) وكان المتوسط العام لنتائج الطالب في اختبار بيرلز (430 درجة)؛ وعلى إثر ذلك فقد صنفت المملكة العربية السعودية في المستوى الدولي المنخفض، ومن خلال الدراسات التي استهدفت التقصي عن أسباب تدني النتائج، والبحث عن معالجة لهذه المشكلة، وقد أشارت بعض الدراسات إلى تحديد مواصفات المناهج في ضوء الدراسة الدولية، وأشار بعضها الآخر إلى تحديد العوامل المؤثرة الظاهرة، والكامنة المرتبطة بالطالب، والمعلم، والمنهج، والأسرة والمجتمع، وعليه فقد أوصى البحث التربوي بإجراء دورات وبرامج علاجية لكل من: المعلم، والطالب. في ضوء نتائج اختبار بيرلز. (آل سفران ومطري، (2020)؛ الشنقيطي، (2020)؛ الحربي (2020).

والاختبارات الدولية مثل TIMSS و PISA و PIRLS اتجاهات علمية في التحصيل الدراسي، وهي أحد الاختبارات والدراسات الدولية التي تشرف عليها المنظمات الدولية في أكثر من (60) دولة، وتعقد كل أربع سنوات لطلاب الصف الرابع الابتدائي والثامن، بهدف أن يتم قياس الاتجاهات في التحصيل الدراسي لمادتي الرياضيات والعلوم، من أجل تحسين جودة عملية التعليم والتعلم في العالم. (دليل اختبارات التايمز، (2019) TIMSS؛ هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019).

بدأ تطبيق الاختبارات الدولية TIMSS في عام 1964 الجهة المشرفة: الهيئة الدولية لتقويم التحصيل التربوي، التي يقع مقرها في مدينة أمستردام-هولندا International Association for the Evaluation of Educational Achievement والمراكز التي تتابع هذه الدراسة توجد في (Boston



(College) في الولايات المتحدة الأمريكية ومركز معالجة البيانات (DPC) في هامبورغ بألمانيا. وفي عام 1995 أطلق عليه اسم TIMSS وفي عام 2015 عقد بمشاركة 60 دولة، وهذه الاختبارات لا تهدف بالدرجة الأولى إلى تقييم طلبة المدارس بعينها، وإنما تهدف إلى تقييم الأنظمة التعليمية والتربوية في الدول المشاركة (مطاوع، والخليفة (2018)؛ دليل اختبارات TIMSS، 2019).

وتتضمن الاختبارات الدولية الأهداف الآتية:

- (1) قياس مستوى تحصيل الطلبة في مادتي الرياضيات والعلوم.
- (2) تعويد الطلبة على تطبيق جميع المفاهيم الرياضية والعلمية التي درسوها لتطوير أدائهم.
- (3) إكساب الطلبة المهارات الرياضية، والعلمية التي تعتمد على أسلوب التفكير، والتحليل، والتحدي.

(4) تدريب المعلم على صياغة الأسئلة الموضوعية التي تتمحور حول المعلومة بحيث يستخدم الطلبة لمفاهيم والمهارات الخاصة بهذه المعلومة للوصول إلى الحل الصحيح. (موسى، 2012؛ دليل اختبارات TIMSS، 2019؛ المطيري، 2024).

وأجريت دراسات لمعرفة العلاقة بين TIMSS ومستويات المناهج السابقة، لمعرفة الفجوات إن وجدت في هذه المستويات التي يمكن أن تحدث فرقاً في نواتج الأنظمة التربوية، ومن ثم الوصول إلى العوامل، وخلصت إلى تحديد توصيات متعلقة بجوانب فنية مثل منح فرصة لمشاركة عدد كبير من الدول في الدراسة الدولية وذلك بهدف تقييم فاعلية تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم في هذه الدول، وقياس مستويات الأداء، واتجاهات التغيير في الرياضيات، والعلوم في بيئات تعليمية مختلفة، وتعزيز تقويم كفاءة أساليب تدريس الرياضيات، والعلوم في الدول المشاركة للاختبار، وتوفير بيانات مرجعية تمكن من إجراء التحليلات والمقارنة بين الدول المشاركة في الدراسة، وتطوير مجموعة من الإداريين، والتربويين، والباحثين المدربين من ذوي الخبرة في النواحي الأساسية من التقييم، بما في ذلك إعداد التقارير، إضافة إلى أساليب سحب العينات، وإكسابهم الخبرة في تقييم أثر الإصلاحات التربوية باستمرار، وتقديم المساعدات الفنية لصياغة الاستراتيجيات لتطوير الأنظمة التربوية الخاصة بكل دولة من الدول المشاركة في نهاية الدراسة. (الجبر والشهري، 2017: 203-232).

أهمية TIMSS:

تتركز أهمية TIMSS في أنها تعمل على تسهيل إجراءات وإصلاح الأنظمة التعليمية، التي تبني على أسس تقييمية موضوعية، ذلك أنها تقدم قاعدة بيانات واسعة قد تساهم في اتخاذ القرارات



التعليمية من خلال الاطلاع على واقع الدول الأخرى وتتسم اختبارات TIMSS بالمرونة، ما تسهل عملية تطوير البرامج التعليمية للدول في ضوء نتائج مشاركتها في TIMSS (الشهري، مانع 2017؛ مرضاح، 2019)

خطوات تطبيق دراسات (TIMSS):

ذكرت أبو كميل (2015) خطوات تطبيق دراسة (TIMSS) كالآتي:

- إعداد صورة تجريبية لأدوات الدراسة باللغة الانجليزية بمشاركة المنسقين الوطنيين لتلك الدراسة.

- ترجمة هذه الأدوات إلى اللغة الأم للبلدان المشاركة في الدراسة، ويقوم بالترجمة فريقان مستقلان، ثم تقارن الترجمتان وتوحد صياغتها، ويقوم الاتحاد الدولي بتكليف مراجعين مدربين لمراجعة النسخ المترجمة، للتأكد من كفاءتها ودقتها، ومن ثم الحصول على موافقة الاتحاد الدولي قبل طباعة الاختبارات سواء في مرحلة التجريب، أو التقويم المسحي النهائي، وبناءً على نتائج مرحلة التجريب تعد الأدوات الرئيسة للدراسة.

- يقوم المنسق الوطني (NRC) بترشيح مشرفين لتطبيق الأدوات في كل مدرسة، ويتم الاجتماع بجميع المشرفين لاطلاعهم على آلية الدراسة، ويرسل الاتحاد الدولي مدققين إلى عينة مكونة من 10% من الدول المشاركة للتأكد من تطبيق الدراسة بالشكل المناسب.

- تنفيذ المسح الرئيس (main survey) للدراسة، والقيام بعملية التصحيح من قبل فريق من المصححين المؤهلين وفقاً لدليل أعد لهذه العملية من قبل الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي (IEA)، وإدخال جميع البيانات باستخدام برمجيات معدة مسبقاً، ومعالجة البيانات؛ إذ تقوم الدول المشاركة جميعها بإرسال بياناتها إلى مركز معالجة البيانات (DPC) في مدينة هامبورج الألمانية، للمقارنة بين متوسطات أداء الدول المشاركة في مبحثي الرياضيات والعلوم، وإعداد التقارير الدولية ومراجعتها وإقرارها وإعلان النتائج النهائية.

العوامل المؤثرة على مستوى تحصيل المتعلمين في اختبار TIMSS:

هناك عوامل تؤثر على مستوى تحصيل المتعلمين في اختبار التوجهات الدولية TIMSS وهي:

1) تعتمد الاختبارات الدولية على السرعة والدقة في الحل، بينما الاختبارات المدرسية تركز على القدرة على الحل، ولا تركز على مهارة السرعة في الحل.



(2) عدم استخدام التقويم المتبع في تقويم الاختبارات الدولية الذي يعتمد على تقديم تغذية راجعة.

(3) عدم اهتمام بعض الأسر برفع مستوى تحصيل المتعلمين ومتابعتهم.

(4) إهمال بعض المعلمين للأسئلة المعتمدة على مهارات التفكير.

(5) توافر الملهيات في البيوت وهي استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من قبل الطلبة، والإدمان عليها. (مرضاح، 2019)

دراسات سابقة:

هدفت دراسة المطيري (2024). التعرف إلى أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن المتوسط في اختبارات (TIMSS) في مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي، وموجهي الرياضيات، والكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أسباب تدني نتائج الطلبة وفقاً لمتغيري النوع والمسمى الوظيفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتألّفت العينة من (159) معلماً وموجهاً في الرياضيات طبقت عليهم استبانة تضمنت (49) عبارة موزعة على خمسة محاور. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن المتوسط في اختبارات (TIMSS) في مادة الرياضيات بصورة عامة؛ جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت أسباب خاصة بالأسرة في الترتيب الأول وبدرجة كبيرة، تليها أسباب خاصة بالطالب وبدرجة كبيرة أيضاً، ثم أسباب خاصة بالمنهج، ثم أسباب خاصة بالبيئة التعليمية، وأخيراً أسباب خاصة بالمعلم، وجاءت جميعها بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الأسباب ككل والمحاور الآتية: أسباب خاصة بالطالب، أسباب خاصة بالأسرة، أسباب خاصة بالمعلم، أسباب خاصة بالمنهج وفقاً لمتغير النوع لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق حول أسباب خاصة بالمعلم، وأسباب خاصة بالبيئة التعليمية، ووجود فروق حول الأسباب ككل وأسباب خاصة بالطالب، وأسباب خاصة بالمنهج وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي لصالح موجه، بينما لا توجد فروق حول المحاور الآتية: (أسباب خاصة بالأسرة، أسباب خاصة بالمعلم، أسباب خاصة بالبيئة التعليمية).

وهدف دراسة البلوشي (2024) التعرف على الاختلاف في كفاءة الذاكرة بين ذوي الأداء المنخفض والعالي في اختبار TIMSS في العلوم، تكونت العينة من (406) طالبات متميزات، منهن (207) من الصف الخامس، و (199) من الصف التاسع، وتم إعداد اختبار الذاكرة بشكل بسيط باختبار الدراسة الدولية (TIMSS صالحة)، كما تم استخدام معايير بصرية ولفظية (بالكلمات

والأرقام)، أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي الأداء المنخفض والمرتفع في الصف الخامس في مقاييس قياس الذاكرة العاملة الثلاثة، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية في الصف التاسع في الذاكرة البصرية ذات الأداء المتميز، وفي الذاكرة اللفظية (بالكلمات) ذات الصلة المفصلة، ويتوقع أن يصل إلى ما بين المنخفض والمرتفع الأداء في الأسئلة ذات المستوى الإبداعي الدنيا في الاختبار، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائية في المقاييس الثلاثة وفي قدرة ذاكرة الأداء في الصف الخامس، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية في الصف التاسع في الذاكرة البصرية لذوي الأداء المتميز.

وهدف دراسة المهيدلي وأخريات (2024) التعرف إلى أسباب تدني نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر المعلمات، واقتراح الحلول لمعالجة أسباب تدني نتائج الطلاب والطالبات، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (43) معلمة من معلمات الصف الثالث الابتدائي والسادس، إضافة إلى (24) معلمة من معلمات الصف الثالث المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان أبرزها ما يأتي: أن من أهم العوامل المؤثرة في انخفاض مستوى الطالبات في اختبار (نافس) للصف الثالث المتوسط، انخفاض مستوى الجدية في التعامل مع الاختبار، وقلة وجود اختبارات محكية للاختبارات الوطنية، واختلاف أسئلة الاختبار عن النمط المعتاد للطالبة، كما توصلت الدراسة إلى أن أهم العوامل المؤثرة في انخفاض مستوى الطالبات في اختبار (نافس) للصفين الثالث الابتدائي والسادس: انخفاض مستوى الجدية في التعامل مع الاختبار، بالإضافة إلى تأثير الظروف الأسرية، والاجتماعية للطالبة، وقلة وجود اختبارات محكية للاختبارات الوطنية.

فيما هدفت دراسة بو خطوة وأخري (2023) التعرف إلى أسباب تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية (الإعدادية) من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين لمادة الرياضيات في مدينة بنغازي. ولقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (133) معلمًا و (31) من المشرفين التربويين لمادة الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي (الإعدادية) في مدينة بنغازي. وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابات المعلمين في محور (المحتوى) جاءت فيها المتوسطات الحسابية بمستوى متوسط بينما جاءت المتوسطات الحسابية في محور (المعلم، التلميذ) بمستوى مرتفع، وأن استجابات المشرفين التربويين في محور (المحتوى) جاءت



المتوسّطات الحسابية بمستوى ضعيف بينما جاءت المتوسّطات الحسابية في محور (المعلم، التلميذ) بمستوى مرتفع.

وهدفت دراسة السلمي وآخرين (2022) تحليل نتائج اختبار TIMSS لطلبة المملكة العربية السعودية ودراسة العوامل المؤثرة على أدائهم، تم استخدام منهج المراجعة السريعة للبراهين، وذلك بتحليل نتائج اختبارات TIMSS لطلبة المملكة العربية السعودية للصف الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في عام 2011 و2011 و2019، وتجميع دراسات تحليل مناهج الرياضيات والعلوم في ضوء معايير الاختبار الدولي TIMSS، وكذلك دراسة العوامل المؤثرة على أداء طلبة المملكة العربية السعودية في الاختبارات الدولية. أظهرت النتائج أن مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار TIMSS متدن وضعيف مقارنة بمتوسط الأداء في الاختبار الدولي، وأن هناك تفاوت وضعف في تضمين المناهج لمتطلبات اختبارات TIMSS، كما ظهرت عدة عوامل مؤثرة على التحصيل في هذا الاختبار ومن أهمها: عدد ساعات التدريس، وتوفر موضوعات الاختبار في المناهج، ووضوح الشرح، بالإضافة إلى استخدام التجارب العملية في مادة العلوم. أخيراً.

أما دراسة العصيمي (2022) فقد استهدفت التعرف إلى دور القيادة المدرسية في تحسين نتائج الاختبارات الدولية (TIMSS) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة الطائف، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة من (35) عبارة، مقسمة إلى خمسة أبعاد، تم تطبيقها على عينة من (643) من معلمي ومعلمات الطائف، اتضح من النتائج أن أبرز دور لواقع القيادة المدرسية في تحسين نتائج الاختبارات الدولية (TIMSS) تمثلت في بُعد التنظيم، والتنسيق المدرسي، إذ جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (2.70) وبدرجة تقدير متوسطة، يليها بُعد رعاية الطلاب بمتوسط (2.62)، وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاء بُعد نمط القيادة والإشراف التربوي في المرتبة الثالثة بمتوسط (2.51)، وبدرجة تقدير قليلة، وجاء بُعد التنمية المهنية للمعلمين في المرتبة الرابعة بمتوسط (2.40)، وبدرجة تقدير قليلة، وأخيراً جاء بُعد البيئة المدرسية والمناخ التنظيمي بمتوسط (2.35) وبدرجة تقدير قليلة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند (0.05) فأقل حول واقع دور القيادة المدرسية في تحسين نتائج الاختبارات الدولية (TIMSS) تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس- سنوات الخبرة- عدد الدورات التدريبية).

واستهدفت دراسة القحطاني، والأحمدي (2022) التعرف إلى أسباب تدني نتائج الطلاب السعوديين في اختبار بيرلز، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مناهج

اللغة العربية وتدريسها في الجامعات السعودية ، وقد اختار الباحثان عينة ممثلة للمجتمع بطريقة عشوائية بلغ عددهم (9) أكاديميا من كافة الجامعات السعودية، توزعت على ثلاثة محاور رئيسية: المحور الأول مرتبط بالمنهج المكون من (15) سببا والمحور الثاني مرتبط بالمعلم مكون من (15) سببا والمحور الثالث مرتبط بالطالب مكون من (11) سببا، وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بالاستفادة من قائمة أسباب تدني النتائج للوصول إلى حلول معالجة لهذه المشكلة.

وهدف دراسة الحربي (2020) التعرف إلى أسباب تدني نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار (PISA 2018) لمادة الرياضيات من وجهة نظر عينة الاختبار، والكشف عن الاختلاف في استجابات عينة البحث تبعاً لبعض المتغيرات، واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة له، وتكونت عينته من (20) معلماً ومعلمةً للرياضيات، و(20) قائداً وقائدةً مدرسة، وهم كامل مجتمع عينة الاختبار بمدينة الرياض، وأظهرت النتائج: أن أسباب تدني نتائج الطلبة في اختبار (PISA2018) لمادة الرياضيات في جميع المحاور، وكذلك لكل محور على حدة من وجهة نظر عينة البحث (المعلمين والمعلمات / وقائدي وقائدات المدارس) جاءت بدرجة عالية، عدا المحاور المتعلقة بالطالب من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؛ فقد جاء بدرجة عالية جداً، فيما أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، في تحديد أسباب تدني نتائج الطلبة في اختبار (PISA 2018) تبعاً لمتغيرات (العمل الحالي، النوع) في جميع المحاور، وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي في محاور: (الطالب، المنهج، البيئة التعليمية). فيما ظهر اختلاف تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في محور المعلم، وفي الدرجة الكلية للأسباب لصالح أفراد العينة من حملة الماجستير.

وهدف دراسة الدامغ، والكثم (2023). إلى وضع تصوّر مقترح لتحسين نواتج الطالبات في الاختبارات الدولية للرياضيات من وجهة نظر المعلمات، والمشرفات. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، إذ تم استخدام أداة الاستبانة؛ وذلك لجمع البيانات من مجموعة من معلمات ومشرفات مادة الرياضيات في مراحل التعليم العام، والبالغ عددهن (127) معلمةً ومشرفةً تابعات لإدارة تعليم المجمععة للعام الدراسي (1444)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة من المعلمات، والمشرفات على المعوقات، ومنها ضعف إدراك الطالبة لدورها الوطني في المشاركة الفاعلة في الاختبارات الدولية،



وكذلك ضعف إدراك الطالبة للمهارات الأساسية في الاختبارات الدولية، إضافةً إلى ضعف دور الأسرة في تشجيع الطالبة على الاهتمام بالاختبارات الدولية.

اما دراسة الظاهر فقد هدفت (2021). إلى معرفة درجة امتلاك طلبة الصف الثامن الأساسي بفلسطين لمهارات اختبار TIMSS في الرياضيات، وتابع الباحث المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، إذ استخدم: أداة تحليل محتوى مهارات TIMSS، واختبار مهارات TIMSS في الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي بمدينة شرق غزة إذ بلغ عددهم (221) طالباً وطالبة، وقد توصل الباحث إلى ضعف مهارات TIMSS الموجود في كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي، وتفوق الطالبات على الطلاب في اختبار مهارات TIMSS.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة الآتي:

تباينت أهداف الدراسات باختلاف طبيعة الدراسة والمتغيرات التي تناولتها، فقد اتفقت بعض الدراسات على تناول أسباب انخفاض أداء الطلاب في الاختبارات الوطنية كدراسة المطيري (2024) والمهيدي وأخريات (2024)؛ وابو خطوة وآخرون (2023) و القحطاني، والأحمدي (2022)، اما الدراسات التي اختلفت في الأهداف فهي: كدراسة : البلوشي (2024) التي هدفت إلى كفاءة الذاكرة في الأداء على الاختبارات، ودراسة السلمي وآخرين (2022) التي اقتصت بتحليل نتائج اختبار TIMSS، ودراسة العصيمي (2022) التي هدفت التعرف إلى دور القيادة المدرسية في تحسين نتائج الاختبارات الدولية (TIMSS)، ودراسة الدامغ، والكثم (2023) هدفت إلى وضع تصوّر مقترح لتحسين نواتج الطالبات في الاختبارات الدولية للرياضيات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، اما دراسة الظاهر (2021) فقد هدفت إلى معرفة درجة امتلاك طلبة الصف الثامن الأساسي بفلسطين لمهارات اختبار TIMSS في الرياضيات، وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الدور الأسري لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر أولياء الأمور، ومستوى دور المدرسة لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر المدرسة والمعلمات. وقد تنوع المجتمع وعينته ما بين معلمات، ومشرفات كدراسة المطيري (2024)، ودراسة البلوشي (2024)، ودراسة بو خطوة وآخرين (2023)، ودراسة القحطاني والأحمدي (2022)، ودراسة الحربي (2020)، والطالبة، كدراسة البلوشي (2024)، ودراسة الحربي (2020)، وكان مجتمع الدراسة الحالية من أولياء أمور الطالبات والهيئة التدريسية والإدارية للمدرسة.



واستخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي باستثناء دراسة السلي وأخرين (2022) التي استخدمت منهج تحليل المحتوى، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي

واعتمدت أغلب الدراسات الاستبيانات المعدة من قبل الباحثين كأداة للتحقق من أهدافهم باستثناء دراسة البلوشي (2024) الذي أعد اختبارا واستخدم معايير بصرية ولفظية، ودراسة الظاهر (2021)، الذي استخدم أداة تحليل محتوى مهارات TIMSS، واختبار مهارات TIMSS في الرياضيات، واستخدمت الدراسة الحالية استبانتين من اعداد الباحثة، الاستبانة الأولى طبقت على أولياء الأمور، والاستبانة الثانية طبقت على أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية

وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى:

1. وجود أسباب أدت إلى انخفاض أداء الطلاب على الاختبارات الوطنية كدراسة المطيري (2024) ودراسة المهدي وأخريات (2024) ودراسة بو خطوة وأخرين (2023)، ودراسة القحطاني، والأحمدي (2022)، بينما أشارت دراسة الدامغ، والكلثم (2023)، ودراسة الظاهري (2012) إلى وجود ضعف في المهارات.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في اختيار متغيرات الدراسة الحالية، فلم تجد الباحثة دراسة بحثت تصور مقترح لتطوير أداء الطالبات في اختبارات الوطنية "نافس". وفيما يلي استعراض لأهم الجوانب التي استفادت منها الباحثة:

1. اعتماد المنهج الوصفي إذ وجدته الباحثة الأنسب للدراسة الحالية.
2. تحديد مجتمع الدراسة، تم اعتماد فئة أولياء الأمور، وهي فئة رغم أهميتها فلم تحظ بالاهتمام بالدراسات البحثية بشكل كبير وفئة المعلمات.
3. تحديد العدد الملائم للعينة، وطريقة اختيارها؛ الذي تم من خلال الطريقة العشوائية مع تطبيق رابط إلكتروني وإرساله إلى مجتمع الدراسة.
4. تحديد الأدوات البحثية للدراسة وهي الاستبانة التي تعد من أهم أدوات جمع المعلومات وأيسرها للباحثة والمبحوث.
5. الوسائل الإحصائية المناسبة للإجابة عن الأسئلة الخاصة بالدراسة وأهدافها.
6. تفسير النتائج والمقارنة بينها وبين ونتائج الدراسات السابقة.



7. التوصيات من ناحية الصياغة والأهمية لكل توصية ولكل مقترح.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

اعتماد المنهج الوصفي التحليلي؛ لكونه مناسباً لمشكلة البحث، وأسئلته وأهدافه، ولإجراءاته.

مجتمع البحث: تضمن البحث فئتين من المجتمع وفيما يأتي توضيح لهما:

1- أولياء أمور طالبات المرحلة الابتدائية الملتحقات بمدارس مكتب تعليم بيشة تعليم الوسط ولا توجد إحصائية رسمية بعددهم.

2- معلمات المدارس الابتدائية في إدارة تعليم بيشة تعليم الوسط للعام الدراسي 2025/2024م، الموافق 1446هـ، البالغ عددهن (1345) معلمة موزعات على (24) مدرسة ابتدائية وفق إحصائية مكتب تعليم بيشة.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من مجموعتين تمثل كل مجموعة فئة؛ المجموعة الأولى (216) من أولياء أمور الطالبات، وتكونت المجموعة الثانية من (100) من معلمات المدارس الابتدائية في إدارة تعليم بيشة مكتب تعليم الوسط وتمثل ما نسبته (7%) من المجتمع الأصلي، وبذلك فالعينة شملت المجموعتين اللتين استجابتا لأدوات الدراسة من خلال الرابط المرسل إليهما عن طريق إدارات المدارس.

أدوات البحث وخصائصها السيكمترية:

أدوات البحث:

بناءً على متطلبات البحث فقد تم إعداد أداتين وفيما يأتي توضيح لهما:

الأداة الأولى: استبانة أولياء الأمور (إعداد الباحثة):

بناءً على متطلبات البحث اطلعت الباحثة على الدراسات السابقة والمقاييس الخاصة بها، ووجدت أن من الأفضل إعداد استبانة تتناسب مع عينة البحث، وقد مرت عملية إعداد الاستبانة بمراحل تم من خلالها صياغة فقرات وأبعاد الاستبانة على النحو الآتي:

1- تم عقد اجتماع لأولياء أمور الطالبات، وتم مناقشة القضايا المتعلقة بالتحصيل الدراسي ومشاركة الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" والاختبارات المعيارية، ومستوى أداء الطالبات بهذه الاختبارات.

2- بناء استبانة وفق ما نتج عن هذا اللقاء وتكونت الاستبانة من (3) أبعاد، وتمثل البعد الأول الأسرة وبلغ عدد الفقرات المشتقة لهذا البعد (12) فقرة، والبعد الثاني سمات شخصية الطالبة وعدد فقراتها (12)، البعد الثالث المدرسة والمعلمات، بعدد فقرات (16) فقرة، وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة (40) فقرة.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

تم سحب عينة عشوائية من أوراق الاستجابات بلغت (ن=30) تمثل: (أولياء الأمور والمعلمات)، بطريقة عشوائية ضمنت تكافؤ الفرص في المشاركة لجميع أفراد مجتمع البحث (العساف 1995: 201)، وتم تحليلها للتحقق من الخصائص السيكومترية وفيما يأتي توضيح ذلك:

أولاً: الصدق: يعد من أهم الخصائص السيكومترية فهو يؤثر مدى صلاحية الأداة لقياس ما وضعت لقياسه (مراد وسليمان، 2002)، بمعنى أن الأداة الصادقة تقيس ما وضعت لقياسه فقط، والصدق مفهوم نسبي يرتبط بالاستخدامات المختلفة للدرجات الناتجة عن تطبيق الأداة، فهو صدق استخدام من صدق الأدوات، وقد تحققت الباحثة منه بالطرق الآتية:

(1) الصدق الظاهري:

من خلال توزيع الأداة على مجموعة من المحكمين في تخصصات علم النفس والقياس والتقييم بلغ عددهم (4) محكمين، وقد طلب منهم إبداء ملاحظاتهم في صلاحية الأدوات، ومدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تنطوي تحته، ومدى صلاحية الميزان الثلاثي، وإجراء ما يرويه من تعديلات أو حذف، أو إضافة، وقد تم الأخذ بكافة التعديلات التي طلبها المحكمون، وتم حذف فقرة واحدة فقط، وتعديل صياغة (3) فقرات وبذلك تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة، البالغ عدد فقراتها (39) فقرة، والجدول (1) يبين ذلك:

جدول رقم (1)

آراء لمحكمين وما اقترحوه من تعديلات على فقرات الأداة

ت	الفقرات قبل التحكيم	الفقرات بعد التحكيم
2	البعد الأول	نقدم لها التشجيع عندما تحصل على درجات عالية في الاختبارات
12	البعد	نقدم لها التشجيع عندما تحصل على درجات عالية في الاختبارات
الأول	تعتمد على نفسها في المذاكرة	تدعم الأسرة الطالبة في تحمل مسؤولية نفسها من جميع الجوانب



البعد	تحب الحديث مع الآخرين طول الوقت	شخصية الطالبة اجتماعية وتحب الحديث مع الآخرين طول الوقت
الثاني		
16 البعد	المناخ والبيئة التعليمية في المدرسة	تحذف
الثالث	والفصل لا تشجع على التفوق	

وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة (39) فقرة، من خلال هذا الاجراء تكون الأداة قد تم التحقق من صدقها ظاهرياً.

(2) صدق الاتساق الداخلي:

وهو الذي يتم عن طريقه حساب الاتساق الداخلي بمعاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد، أي حساب علاقة درجات بنود الأداة بالدرجة الكلية إذا كان يقيس شيئاً واحداً، وتدل معاملات الارتباط هذه على أن المكونات، أو البنود تقيس شيئاً مشتركاً مما يعني صدق البناء الداخلي. (مراد وسليمان، 2002)

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة تم تحليل درجات العينة الاستطلاعية باستخدام برنامج SPSS-24 وتم إيجاد العلاقة الارتباطية (بمعادلة الارتباط الخطي لبيرسون) بين كل فقرة ومجموع البعد الذي تنتمي له والجدول (2) يوضح نص الفقرة ومعامل ارتباطها ومستوى الدلالة.

جدول (2)

العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي له ومستوى الدلالة (ن=30)

نص الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بُعد الأسرة		
1 نهتم بمذاكرتها وتابعها يومياً	.509**	دالة عند 0.01
2 نقدم لها التشجيع عندما تحصل على درجات عالية في الاختبارات	.597**	دالة عند 0.01
3 نتواصل مع المدرسة ومعلماتها عندما تعاني من مشكلة في التحصيل	.461*	دالة عند 0.05
4 نشجعها على المشاركة بالمسابقات التحصيلية	.754**	دالة عند 0.01
5 نوفر لها ما تحتاجه من الوقت للمذاكرة ومراجعة الدروس وحل الواجبات	.643**	دالة عند 0.01

6	نوفر لها مكانا مخصصا تذاكر فيه دروسها	.643**	دالة عند 0.01
7	نساعدنها على الإجابة عن الأسئلة التي تطرحها لنا	.643**	دالة عند 0.01
8	تساعد أمها في القيام ببعض الأعمال المنزلية قبل الذهاب للمذاكرة	.611**	دالة عند 0.01
9	تمارس دورها في تربية إخوانها وتساعد أمها في رعايتهم	.729**	دالة عند 0.01
10	من الضروري أن تساعد إخوانها في مذاكرتهم قبل أن تذاكر دروسها	.601**	دالة عند 0.01
11	نشجعها على التنافس مع زميلاتها في التحصيل	.596**	دالة عند 0.01
12	تدعم الاسرة الطالبة في تحمل مسؤولية نفسها من جميع الجوانب	.740**	دالة عند 0.01
بُعد السمات الشخصية			
1	تميل إلى الألعاب الخاصة بسنها أكثر من الميل للدراسة	.534**	دالة عند 0.01
2	شخصية الطالبة اجتماعية وتحب الحديث مع الآخرين طول الوقت	.275	غير دالة
3	تتابع المسلسلات بشغف وتعيد مشاهدتها أكثر من مرة	.542**	دالة عند 0.01
4	تبدو شاردة الذهن لفترات ليست قصيرة	.622**	دالة عند 0.01
5	تميل لعدم الحديث عما دار في المدرسة	.511**	دالة عند 0.01
6	لا تتكلم عن الواجبات المطلوبة منها في المدرسة	.511**	دالة عند 0.01
7	لا يوجد لها وقت محدد تذاكر فيه	.674**	دالة عند 0.01
8	تتذكر في الليل أن لديها اختباراً أو واجباً مدرسياً	.674**	دالة عند 0.05
9	تويخ الذي يذكرها بضرورة المذاكرة من إخوانها	.685**	دالة عند 0.01
10	حريصة على إتمام واجباتها في وقتها ودون تأخير	.615**	دالة عند 0.01
11	تعد جدولاً للمذاكرة خاصاً بها يتناسب معها	.747**	دالة عند 0.01
12	تكافئ نفسها عندما تحصل على درجات مرتفعة	.287	غير دالة
بُعد المدرسة			
1	تعاني من التنمر داخل المدرسة	.757**	دالة عند 0.01
2	لا يوجد تواصل بين المدرسة وولي أمر الطالبة	.831**	دالة عند 0.01



3	تسود في المدرسة العلاقات الشخصية والاجتماعية دون الاهتمام بالتدريس.	.585**	دالة عند 0.01
4	لا يتم تكريم الطالبة عند التفوق في التحصيل	.779**	دالة عند 0.01
5	المدرسة تهتم بالعقاب أكثر من اهتمامها بتغيير السلوك غير الجيد	.879**	دالة عند 0.01
6	نعاني من التدريس غير الجيد والمعلمات غير الكفوآت.	.815**	دالة عند 0.01
7	الأسئلة لا تتناسب مع مستوى الطالبة	.684**	دالة عند 0.01
8	بعض الاستاذات غير مباليات بمتابعة دفاتر الطالبات وتقويمها	.704**	دالة عند 0.01
9	لا توجد دروس تقوية في بعض المقررات الصعبة	.744**	دالة عند 0.01
10	يجب أن تشجع المدرسة على مشاركة الطالبات في المسابقات التحصيلية	-.161	غير دالة
11	جداول الطالبات لا تراعي التنوع في توزيع المقررات الصعبة على مدار الأسبوع	.869**	دالة عند 0.01
12	لا يوجد ترابط بين الطالبة والمعلمة داخل حجرة الدرس أو المدرسة	0.211	غير دالة
13	تشعر ابنتي بالملل في الحصة لأنها غير جذابة ولا تتوفر وسائل تعليمية تشدها للدرس	.602**	دالة عند 0.01
14	أغلب الأوقات نتحدث ابنتي عن الأزياء والإكسسوار والمكياج الخاصة بالمعلمات	.634**	دالة عند 0.01
15	تتميز بعض المعلمات بالشدة واستخدام بعض أنواع العقاب	.903**	دالة عند 0.01

(*) دالة عند مستوى 0.05، ** دالة عند مستوى 0.01)

يتضح من الجدول (2) أن أغلب الفقرات دالة عند مستوى (0.05) فأقل، فيما عدا (4) فقرات كانت غير دالة وهي الفقرات (2 و 12) من بعد سمات الشخصية والفقرات (10 و 12) من بعد المدرسة. وبذلك سيتم حذف الفقرات الأربع لكونها غير صادقة، وأصبحت عدد فقرات الأداة

التي ستطبق على عينة البحث الأساسية مكونه من (35) فقرة، كما تم استخراج العلاقة الارتباطية بين الأبعاد والدرجة الكلية والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية

الأبعاد	الأسرة	سمات الشخصية	المدرسة	الكلية
الأشرة	1	.149	.003	.698*
سمات الشخصية	.149	1	.910**	.954**
المدرسة والمعلّمات	.003	.910**	1	.948**
الكلية	.698*	.954**	.948**	1

من خلال الجدول (3) نجد أن كل الارتباطات بين الأبعاد والدرجة الكلية كانت دالة عند مستوى مرتفع؛ مما يُشير إلى صدق الأبعاد، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للأداة وأصبحت جاهزة للتطبيق.

ثانياً: الثبات: يعد الاختبار ثابتاً إذا كان يؤدي إلى النتائج نفسها في حالة تكراره، خاصة إذا كانت الظروف المحيطة بالاختبار، والمختبر متماثلة في الاختبارين (العساف، 1995: 331)

للتعرف على ثبات الأداة وثبات أبعادها تم استخراجها بطريقة التجزئة النصفية- الارتباط بين نصفي الاختبار-، وباستخدام معادلة بيرسون ومعادلة التصحيح لسبيرمان براون وكانت النتائج كما في الجدول (4):

جدول رقم (4)

ثبات الاستبانة الخاصة بأولياء أمور الطالبات (ن=30)

الأبعاد	بيرسون	معامل التصحيح سبيرمان براون
الاسرة	*0.57	**0.72
سمات الشخصية	*0.49	**0.65
المدرسة والمعلّمات	*0.53	**0.69
الكلية	**0.64	**0.78



من خلال الجدول (4) نجد أن معاملات الثبات كانت بين (0.49-0.72) على مستوى المجالات، فيما بلغت 0.78 على مستوى المقياس ككل، مما يعني أن ثبات المقياس ككل في مستوى جيد، وهذا يؤكد على وجود اتساق وانسجام ما بين استجابات أفراد العينة.

وصف استبانة أولياء الأمور بصيغتها النهائية:

تتكون استبانة أولياء الأمور من (35) فقرة، ولها ثلاثة أبعاد، البعد الأول: الأسرة، البعد الثاني: سمات شخصية الطالبة، البعد الثالث: المدرسة والمعلمات، وفق مقياس ثلاثي (نعم، أحياناً، نادراً-لا) تأخذ الدرجات (3، 2، 1)، لذا ستكون أكبر درجة متوقعة هي (105) وأقل درجة ستكون (35) بمتوسط فرضي (70). ملحق (1).

الأداة الثانية- استبانة المدرسة والمعلمات (إعداد الباحثة):

بعد إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، والمقاييس الخاصة بها، وجدت أنه من الأفضل إعداد استبانة تتناسب مع عينة البحث، وقد مرت عملية إعداد الاستبانة بمراحل تم من خلالها صياغة فقرات وأبعاد الاستبانة على النحو الآتي:

(1) تم عقد اجتماع للمعلمات، وبعض إدارات المدارس، وتم مناقشة القضايا المتعلقة بالتحصيل الدراسي، ومشاركة الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" والاختبارات المعيارية، وأسباب انخفاض مستوى أداء الطالبات بهذه الاختبارات.

(2) بناء استبانة وفق ما نتج عن هذا اللقاء، تكونت من (3) أبعاد، وهي ذات الأبعاد التي اعتمدت في الاستبانة الأولى، وتمثل البعد الأول في الأسرة وبلغ عدد فقراته (9)، والبعد الثاني سمات شخصية الطالبة وعدد فقراته (14)، والبعد الثالث المدرسة والمعلمات (11) فقرة، وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة (34) فقرة.

التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة الخاصة بالمدرسة والمعلمات.

يعد التحقق من الخصائص السيكومترية بوصفها مرحلة أساس في بناء أي أداة، ويعد الصدق، والثبات من أهم هذه الخصائص، وفيما يلي توضيح لذلك:
أولاً: الصدق: تم التحقق من صدق الأداة وفق الطرق الآتية:

الصدق الظاهري:

يعرف الصدق بأنه: "مدى تمثيل بنود الأداة للمحتوى المراد قياسه؛ أي هل يبدو الاختبار مناسباً وملئاً للفرد الذي يقيسه؟ وما المدى الذي تبدو فيه فقرات الأداة مرتبطة بالمتغير الذي

يقاس (العساف، 1995، ص، 430) وتم التحقق من الصدق الظاهري من خلال توزيع الأداة على (4) من المحكمين في تخصصات علم النفس والصحة النفسية، والقياس والتقويم، لإبداء ملاحظاتهم في صلاحية الأداة ومدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تنطوي تحته، ومدى صلاحية الثلاثي المعد له، وإجراء ما يروونه من تعديلات، أو حذف، أو إضافة، ولم يتم تعديل أو حذف، أو إضافة أي فقرة، وبذلك تعد الاستبانة صادقة ظاهرياً.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة سحبت عينة مقدارها (30) استجابة من استجابات العينة الأساسية، وتم إخضاع استجاباتهم للتحليل الإحصائي من خلال برنامج - SPSS 24، وتم إيجاد العلاقة الارتباطية (بمعادلة الارتباط الخطي لبيرسون) بين كل فقرة ومجموع البعد الذي تنتهي إليه، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5)

العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والبعد الذي تنتهي إليه ومستوى الدلالة (ن=30)

ت	نص الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: الأسرة			
1	وجود مشكلات اجتماعية (انفصال الوالدين) لدى بعض الطالبات	.639**	دالة عند (0.01)
2	الأسرة لا تساعد الطالبة في المذاكرة وتحسين مستواها العلمي	.398	غير دالة
3	اتجاهات أسر بعض الطالبات نحو التعليم أو المعلمة سلبية	.764**	دالة عند (0.01)
4	لا يوجد تواصل بين الأسرة وبناتها من الطالبات في موضوع التعليم	.701**	دالة عند (0.01)
5	الأسرة تكلف الطالبة بالأعمال الشاقة داخل البيت مما يجعلها لا تهتم بالتحصيل	.834**	دالة عند (0.01)
6	بعض أسر الطالبات يضعن كل اللوم على المدرسة أو المعلمة عند انخفاض مستوى التحصيل	.849**	دالة عند (0.01)
7	بعض الأسر لا تشجع الطالبات على الدخول في المسابقات التحصيلية	.790**	دالة عند (0.01)



8	الظروف المنزلية غير مهيأة للمذاكرة	.915**	دالة عند (0.01)
9	لا يوجد من يساعدها على المذاكرة في المنزل	.531	دالة عند (0.05)
البعد الثاني: سمات شخصية الطالبة			
1	الوضع الصحي للطالبة يؤثر على تحصيلها الدراسي	-.040-	غير دالة
2	تعاني بعض الطالبات من تكرر سواد في البيت أو المدرسة.	.652***	دالة عند (0.01)
3	بعض الطالبات لديهن صعوبات تعلم مما يؤدي إلى ضعف المستوى التحصيلي	.716**	دالة عند (0.05)
4	تعاني بعض الطالبات من مشكلات نفسية تؤثر على تحصيلهن	.884**	دالة عند (0.01)
5	غياب الطالبة (بعذر أو بدون عذر) بشكل مستمر عن المدرسة	.688**	دالة عند (0.05)
6	كره الطالبة للمدرسة والتعلم (عدم وجود الدافعية).	.636**	دالة عند (0.05)
7	ضعف تأسيس الطلبة في المراحل الأولية يؤثر على مستوى الطالبة	.388	غير دالة
8	اعتماد الطالبة على المعلمة اعتمادًا كليًا في الدراسة وحل الأسئلة	.767**	دالة عند (0.01)
9	تحب الخروج من الحصة بشكل مستمر	.767**	دالة عند (0.01)
10	تشعر أن المكان الذي تجلس فيه داخل الغرفة الصفية غير مناسب لها	.873**	دالة عند (0.01)
11	يصعب عليها تنظيم وقتها للاستذكار في البيت	.677**	دالة عند (0.01)
12	توجد بعض المقررات غير مفهومة بالنسبة إليها	.836**	دالة عند (0.01)
13	بعض الطالبات لا تتقبل التوجيه أو الإرشاد	.894**	دالة عند (0.01)
14	بعض الطالبات ترفض حصص التقوية ولا تلتزم بها	.579**	دالة عند (0.05)
البعد الثالث: المدرسة والمعلمات			
1	تنوع الأنشطة والأساليب المستخدمة في التدريس	.539**	دالة عند (0.05)
2	تنوع أساليب التعزيز الموجودة سواء في الفصل أو المدرسة.	.536**	دالة عند (0.05)
3	تميز أساليب التدريس بالحدائث والجاذبية	.536**	دالة عند (0.05)
4	تواصل المدرسة مع الأهل للاستفسار عن وضع الطالبة في البيت	.539**	دالة عند (0.05)
5	تشجع المدرسة والمعلمات أولياء أمور الطلبة على حضور مجلس الآباء والمعلمات	.194	غير دالة

6	توفر المدرسة مصادر التعلم المتنوعة وتشجع المعلمات على استخدامها	236**	غير دالة
7	قلة في استخدام تكنولوجيا التعليم في المدرسة	.778**	دالة عند (0.01)
8	تعاقب الطالبة أمام جميع طلاب المدرسة أو الفصل	.928**	دالة عند (0.01)
9	تزدحم الصفوف الدراسية بالطالبات	.928**	دالة عند (0.01)
10	المدرسة لا تهتم بتنوع طرق التدريس ولا تشجع المعلمات على إعطائهن ورش في التطوير المهني	.474	غير دالة
11	تركيز المدرسة على الطالبات المتميزات في المدرسة وبشكل متكرر	.928**	دالة عند (0.01)

(**) دالة عند مستوى 0.01 - * دالة عند 0.05

يتضح من الجدول (5) أن بعض الفقرات كانت دالة عند مستوى (0.05) فأقل وبعضها الآخر كان عند مستوى (0.05)؛ باستثناء فقرة واحدة من البعد الأول الأسرة، وفقرتين من البعد الثاني: سمات شخصية الطالبة، وثلاث فقرات من البعد الثالث المدرسة، والمعلمات كانت غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة، وبذلك تم حذف الفقرات غير الدالة من الاستبانة، وأصبحت عدد فقرات الأداة التي ستطبق على عينة البحث الأساسية من (28) فقرة.

كذلك تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين الأبعاد والدرجة الكلية؛ للتعرف على مدى اتساق الأبعاد بينها وبين الدرجة الكلية للأداة أيضاً فيما بينها والجدول (6) يبين العلاقة الارتباطية.

جدول (6)

معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له

الأبعاد	الأسرة	سمات الشخصية	المدرسة والمعلمات	الاستبانة ككل
الأسرة	1	.629	.441	.724**
سمات الشخصية	.629	1	.927**	.985**
المدرسة والمعلمات	.441	.927**	1	.925**
الاستبانة ككل	.724*	.985**	.925**	1

يتضح من الجدول (6) أن كل الأبعاد كانت دالة عند مستوى (0.05) فأقل مما يؤثر إلى اتساقها، والعلاقة الارتباطية فيما بين الأبعاد كانت دالة أيضاً عند مستوى (0.05) فأقل.



ثانياً: الثبات:

للتعرف على ثبات الأداة وثبات أبعادها؛ تم استخراجها بطريقة التجزئة النصفية، أي: الارتباط بين نصفي الاختبار، باستخدام معادلة بيرسون ومعادلة التصحيح لسبيرمان براون والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول رقم (7)

الثبات بطريقة التجزئة النصفية (ن=30)

الأبعاد	بيرسون	معامل التصحيح سبيرمان براون	مستوى الثبات
الأسرة	.760	.898	مرتفع جداً
سمات الشخصية	.736	.866	مرتفع جداً
المدرسة والمعلمات	.749	.796	مرتفع
الاستبانة ككل	.844	.863	مرتفع جداً

يتضح من الجدول (7) أن جميع معاملات الثبات كان مستوى الثبات فيها مرتفعاً جداً إلى مرتفع، مما يشير إلى تمتع الأداة بثبات عالٍ في جميع الأبعاد، وهذا يؤكد على وجود اتساق وانسجام ما بين استجابات أفراد العينة، وكلما كانت معاملات الثبات ذات دلالة إحصائية عالية سوف يعطينا تفسيراً لنتائج الدراسة يتسم بالثبات والاتساق.

وصف استبانة المدرسة والمعلمات بصورتها النهائية:

تتكون الاستبانة من (3) أبعاد هي: بعد الأسرة بعدد (8) فقرات، وبعد سمات الشخصية بعدد (12) فقرة، وبعد المدرسة، والمعلمات بعدد (8) فقرات، وبذلك أصبح مجموع فقراتها (28) فقرة، ولها ميزان ثلاثي (نعم، أحياناً، نادراً لا)، وتأخذ الدرجات (3-2-1)، لذا ستكون أكبر درجة متوقعة هي: (84) وأقل درجة ستكون: (28) بمتوسط فرضي قدره (56). ملحق (2).

خامساً: الأساليب الإحصائية:

تم بواسطة الحزمة الإحصائية ال SPSS-24. استخدام الوسائل الإحصائية الاتية:

1- المتوسطات والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسب المئوية.

2- معاملات الارتباط (بيرسون، وسبيرمان- برون).

عرض النتائج ومناقشتها:

تم اعتماد مستويات قطع بناء على توزيع مدرج الاستجابة الثلاثي للاستبانة الخاصة بأولياء الأمور وكذلك الاستبانة الخاصة بالمدرسة والمعلمات ليتم في ضوء ذلك تحديد مستوى الدور الاسري وسمات الشخصية والمدرسة والمعلمات من وجهة نظر أولياء الأمور والمدرسة والمعلمات، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

تحديد مستويات القطع الثلاثي بناء على مدرج الاستجابة الثلاثي للاستبانة

المستوى	مدى المتوسط
مرتفع جدًا	من 2.60 إلى 3
مرتفع	من 2.20 إلى 2.59
متوسط	ن 1.80 إلى 2.19
أقل من المتوسط	من 1.40 إلى 1.79
ضعيف	أقل من 1.40

نتيجة السؤال الأول: الذي ينص على: "مستوى الدور الأسري وسمات الشخصية وإدارة المدرسة والمعلمات في تطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر أولياء الأمور؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أولياء الأمور على الاستبانة، ثم مقارنة المتوسطات الحسابية على كل فقرة بمستويات القطع في الجدول (10) وذلك لتحديد مستويات الدور الاسري؛ وسمات الشخصية؛ وإدارة المدرسة والمعلمات؛ في تطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية نافس من وجهة نظر أولياء الأمور، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

متوسطات وانحرافات كل فقرة لجميع الأبعاد لمستوى دور الأسر وسمات الشخصية وإدارة المدرسة والمعلمات في تطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر أولياء الأمور

البعد الثاني: سمات الشخصية				البعد الأول: الأسرة			
المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط	ت	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط	ت
متوسط	.716	2.07	13	مرتفع جدا	.258	2.93	1



متوسط	.848	1.83	14	مرتفع جدا	.000	3.00	2
منخفض	.686	1.45	15	مرتفع جدا	.491	2.79	3
منخفض	.686	1.55	16	مرتفع جدا	.553	2.66	4
منخفض	.736	1.55	17	مرتفع جدا	.186	2.97	5
منخفض	.825	1.59	18	مرتفع جدا	.186	2.97	6
منخفض	.769	1.66	19	مرتفع جدا	.189	2.96	7
منخفض	.775	1.62	20	مرتفع	.682	2.41	8
مرتفع جدا	.591	2.72	21	مرتفع	.688	2.48	9
مرتفع جدا	.621	2.64	22	مرتفع جدا	.845	2.00	10
				مرتفع جدا	.476	2.82	11
				مرتفع جدا	.471	2.69	12
البعد الثالث: المدرسة والمعلمات							
منخفض جدا	.649	1.28	30	منخفض	.688	1.48	23
منخفض	.786	1.61	31	منخفض جدا	.614	1.34	24
منخفض	.827	1.55	32	منخفض جدا	.660	1.31	25
منخفض	.736	1.55	33	منخفض جدا	.649	1.28	26
منخفض جدا	.559	1.21	34	منخفض جدا	.660	1.31	27
منخفض	.736	1.45	35	منخفض جدا	.712	1.31	28
				منخفض	.682	1.41	29
الابعاد							
مرتفع جدا	3.09443	2.75		الأسرة			1
منخفض	4.26425	1.65		سمات الشخصية			2
منخفض	8.05872	1.66		المدرسة والمعلمات			3
متوسط	13.13735	2.02		المجموع الكلي			

يتضح من الجدول (11) حصول متوسطات (10) فقرات من أصل (12) في المجال الأول الأسرة على مستوى مرتفع جداً. وحصلت فقرتان فقط (8،9) فيه على مستوى مرتفع. وفيما يتعلق بالبعد الثاني: سمات الشخصية؛ كانت الفقرات (13، 14) بمستوى متوسط، أما الفقرات (15- 20) فكانت بمستوى منخفض، في حين كانت الفقرات (21، 22) بمستوى مرتفع جداً، ومتوسط البعد كان بمستوى منخفض، كما تبين من نتائج متوسطات وانحرافات البعد الثالث: (المدرسة والمعلمات) حصول الفقرات (24،25،26،27،28،30،34) على مستوى منخفض جداً، فيما حصلت الفقرات (23،29،31،32،33،35)، وكذلك المتوسط والانحراف المعياري للبعد على مستوى منخفض، أما المتوسط والانحراف المعياري للاستبانة ككل فقد كان بمستوى متوسط. ومن خلال مقارنة نتائج الاستبانة بأبعادها وفقراتها يتضح حصول بعد الأسرة على مستوى مرتفع جداً، وهي نتيجة منطقية فهم يرون أنهم أدوا ما عليهم من واجبات تربوية تجاه بناتهم الطالبات، غير أن البعد الثاني والخاص بسمات الشخصية للطالبات وكذلك بعد المدرسة والمعلمات جاء بمستوى منخفض، يعزى ذلك إلى أن أولياء الأمور لديهم نقص في فهمهم للسمات الشخصية للطالبات وهذه معضلة كبيرة، ومن المهم أن يدركها أولياء الأمور؛ وخاصة أن معرفة ما تمر به الطالبة من انفعالات، ورغبات، وميول له دور في فهم شخصيتها، ومن ثم توجيهها التوجيه السليم. نحو تحقيق أهدافهم بشكل خاص وأهداف الأسرة، والمجتمع بشكل عام، ونقص المعلومات الشخصية عن الأبناء يولد قصوراً في فهم الأبناء، وبالتالي يؤدي إلى عدم توجيههم بصورة سليمة، وذلك القصور في فهم الأسرة وتوجيه الأبناء يمكن أن ينجم عنه ضعف التواصل بين الأسرة والمدرسة في متابعة الطالبات على المستوى الدراسي إذ تعتقد الأسرة أن ذلك من صلب واجبات المدرسة ومعلماتها الأمر الذي ينعكس سلباً على مستوى الطالبات في اختبارات (نافس) أ. ولم تجد الباحثة (على قدر اطلاعها) دراسة تتفق أو تختلف عن نتائج هذه الدراسة، فالدراسات السابقة ركزت في مجتمعاتها على المعلمين والمشرفين واطلاب، واهملت تناول مجتمع أولياء الأمور.

وللإجابة عن السؤال الثاني: الذي ينص على: "ما مستوى دور الأسرة وسمات الشخصية وإدارة المدرسة والمعلمات في تطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر إدارة المدرسة والمعلمات؟"



تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة إدارة المدرسة والمعلمات، ومقارنة ذلك بمستويات القطع في الجدول (10) بهدف تحديد مستوى كل فقرة للأبعاد الخاصة بدور الاسرة وسمات الشخصية وإدارة المدرسة في تطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس"، من وجهة نظر إدارة المدرسة والمعلمات، فكانت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفقرات وكذلك للأبعاد كما في الجدول (12):

جدول رقم (12)

متوسطات وانحرافات كل فقرة لجميع أبعاد مستوى دور الاسرة، وسمات الشخصية، وادرة المدرس والملمات في تطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر المدرسة والمعلمات.

البعد الأول: الأسرة				البعد الثاني: سمات الشخصية			
ت	المتوسط	الانحراف	المستوى	ت	المتوسط	الانحراف	المستوى
							المعيار
1	2.10	.876	متوسط	9	1.60	.699	منخفض
2	1.80	.789	متوسط	10	2.10	.738	مرتفع
3	1.70	.675	منخفض	11	1.70	.823	منخفض
4	1.60	.699	منخفض	12	2.20	.789	مرتفع
5	2.00	.816	متوسط	13	1.60	.843	منخفض
6	2.30	.823	مرتفع	14	1.70	.823	منخفض
7	1.80	.632	متوسط	15	1.60	.699	منخفض
8	1.90	.568	متوسط	16	1.30	.675	منخفض
				جدا			
				البعد الثالث: المدرسة والمعلمات			
21	2.90	.316	مرتفع جدا	17	1.90	.738	متوسط
22	2.80	.422	مرتفع جدا	18	1.60	.699	منخفض
23	2.80	.422	مرتفع جدا	19	1.80	.632	متوسط
24	2.90	..316	مرتفع جدا	20	1.60	.843	متوسط
25	1.50	.850	منخفض				
26	1.20	.632	منخفض جدا				
27	1.20	.632	منخفض جدا				

28	1.20	632	منخفض جدا
1	الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري
1	الأسرة	1.9	4.64758
2	سمات الشخصية	1.72	6.91938
3	المدرسة والمعلمات	2.06	3.44642
	المجموع الكلي	1.89	4.8892

يتضح من الجدول (12) أن الفقرة (6) كانت بمستوى مرتفع، أما الفقرات (1)، و(2)، و(5) و(7)، و(8) فكانت بمستوى متوسط، وكانت الفقرات (3)، و(4) بمستوى منخفض، في حين كان بعد الأسرة ككل بمستوى متوسط.

وأيضاً في بعد: سمات الشخصية، تبين أن الفقرات (10)، و(12) كانت بمستوى مرتفع، والفقرات (17)، و(19)، و(20) كانت بمستوى متوسط، أما الفقرات (9)، و(11)، و(13)، و(14)، و(15)، و(18) فكانت بمستوى منخفض، والفقرة (16) بمستوى منخفض جداً، وكان مستوى بعد سمات الشخصية ككل بمستوى منخفض.

وفيما يتعلق بالبعد الثالث: المدرسة، والمعلمات، كانت الفقرات (من 21- 24) بمستوى مرتفع جداً، والفقرة (25) بمستوى منخفض، والفقرات (من 26- 28) بمستوى منخفض جداً. فيما كان متوسط المجال بمستوى متوسط.

أما المتوسط والانحراف المعياري للاستبانة ككل فقد حصلت على مستوى متوسط. أي أن مستوى دور المدرسة لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر المدرسة، والمعلمات كان بمستوى متوسط

وبالنظر لنتيجة التساؤل الثاني الخاص بالمعلمات الذي جاء بمستوى متوسط، وهي ليست بالنتيجة المرضية وخاصة للمعلمات اللواتي يطمحن إلى اجتياز طالباتهن الاختبارات الوطنية "نافس" بتفوق، وبناءً عليه سيتم تفسير النتائج وفق الأبعاد؛ إذ نجد البعد الأول الخاص بالأسرة عند مستوى متوسط أي أن المعلمات يجدن أن الأسرة تؤدي ما عليها من التزامات تجاه بناتها الطالبات بشكل متوسط، وهذه النتيجة ليس من المأمول الحصول عليها وخاصة أن الأسرة في الوقت الحاضر قد تعاطلت التزاماتها نحو أبنائها وخاصة التربوية وأصبحت الأسرة جزءاً لا يتجزأ من تفوق الطالبة ليس في التحصيل فقط بل في الاختبارات الوطنية، وتعد هذه النتيجة مؤشراً على نجاح المدرسة في



أداء أدوارها، وتتفق مع دراسة (المطيري، 2024) التي وجدت أن الأسرة هي أحد الأسباب لانخفاض نتائج الطلبة، وأيضا دراسة (المهيدي وأخريات، 2024) التي أوضحت أن للظروف الأسرية دوراً في انخفاض مستوى أداء الطلبة في الاختبارات الوطنية .

أما البعد الثاني الخاص بسمات الشخصية لطلّابتهن فجاء بمستوى منخفض، أي أن المعلومات يحتاجن لأن يكن أكثر وعياً بالجوانب النفسية التي تمر بها الطالبة، لأن فهمهن للسمات الشخصية للطلّابات سيسهل عليهن التعامل السليم معهن، ومن ثم إحداث التغيير المطلوب فيهن للاستجابة بشكل إيجابي على الاختبارات الوطنية وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (القحطاني والأحمدي، 2022) التي أشارت إلى أن من أسباب تدني نتائج الطلبة أنفسهم، وكذلك دراسة (الدامغ والكثم، 2023) التي أشارت إلى ضعف إدراك الطالبة للمهارات الأساسية في الاختبارات الدولية.

أما البعد الثالث الخاص بالمعلمات والمدرسة؛ فجاء بمستوى متوسط، وهي نتيجة تحتاج إلى مراجعة أدوار كل من المدرسة بشكل عام، والمعلمات بشكل خاص، لأن حكم المعلمات على أنفسهن بأنهن يمارسن أدوارهن التربوية لتطوير أداء الطالبات على الاختبارات الوطنية "نافس" بمستوى متوسط يمثل معضلة حقيقية تستوجب الوقوف عندها، فقد يعود ذلك لعدم إدراك المعلمات أهمية مثل هذه الاختبارات أو تساهلن في تحفيز الطالبات على أدائها، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (السلمي وآخرين، 2022) التي توصلت إلى وجود عوامل تؤثر في ضعف الأداء على الاختبارات الدولية منها عدد ساعات التدريس، وتوفر موضوعات الاختبار في المناهج، ووضوح الشرح، بالإضافة إلى استخدام التجارب العملية، وكذلك تتفق مع دراسة (العصيمي، 2022) التي أشارت إلى ضعف التنمية المهنية للمعلمين والبيئة المدرسية، وأيضا دراسة (الحربي، 2020) التي أشارت إلى مجموعة أسباب تتعلق بالمنهج، والبيئة التعليمية، ودراسة (الظاهر، 2021) التي أشارت إلى ضعف مهارات الاختبارات الوطنية الموجودة في المنهج .

نتيجة السؤال الثالث الذي ينص على: "ما التصور المقترح لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس"؟

بناءً على ما أظهره التقييم باستخدام استبانة أداء الطالبات من وجهة نظر أولياء الأمور في بعد الاسرة الذي كان بمستوى (مرتفع جداً)، وفي بعد سمات الشخصية بمستوى (منخفض)، وفي بعد المدرسة والمعلمات بمستوى (منخفض)، والاستبانة بشكل كلي بمستوى (متوسط).

وما أظهره التقييم باستخدام استبانة أداء الطالبات من وجهة نظر إدارة المدرسة، والمعلمات في بعد الأسرة بمستوى (متوسط)، وفي بعد سمات الشخصية بمستوى (منخفض)، وفي بعد المدرسة والمعلمات بمستوى (متوسط)، أما الاستبانة بشكل كلي فكانت بمستوى (متوسط).
فان ذلك مؤشر مهم إلى الحاجة لتحسين العلاقة بين الأسرة والمدرسة للوصول إلى التكامل، ووجود حاجة ملحة إلى تصور مقترح لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" يقوم على التعاون والتشارك بين أولياء الأمور، والمدرسة، والمعلمات.

لذلك قامت الباحثة بإعداد تصور مقترح:

بما أن التصور المقترح يعني مخططاً مرحلياً، ومستقبلياً يبنى من خلال نتائج ميدانية فعالة للبحث العلمي، ويعتمد التصور المقترح بشكل أساسي على النتائج؛ لذلك - بناءً على الدراسات السابقة - اعتمدت الباحثة نتائج البحث في السؤالين الأول والثاني، وقامت بضبط الحاجيات الضرورية لتحقيق الأهداف المرسومة، إذ إن مؤشرات تقويم المدارس التي تركز على تحسين نواتج التعلم التي أوضحتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في معايير التقويم والاعتماد المدرسي:

أولاً: مرتكزات التصور المقترح:

- التشخيص لتحديد جملة من الأهداف المميزة يقع تجسيمها في إطار مخطط حسب الأولوية.
- التوجهات العامة للسياسة التربوية.
- التغييرات الدالة في مردود المؤسسة.
- أسباب النجاح.
- العوامل السلبية التي يحتمل أنها حالت دون بلوغ الأهداف المرسومة.
- تعديل الخطة على ضوء الدروس المستخلصة من التقييم.
- يستند التصور المقترح إلى وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، التي تجعل أبرز أهدافها إعداد الطالب، ودور المعلم هو بناء جميع جوانب شخصية الطالب.
- يستند التصور المقترح إلى نظرة الإسلام إلى الإنسان وإلى حاجات الإنسان المسلم.
- يأخذ التصور المقترح بالمعايير المهنية للمعلمين الصادرة عن مجلس إدارة هيئة تقويم التعليم.

- يستند التصور إلى الفلسفة البنائية، التي تؤكد على محورية الطالب في العملية التعليمية.

ثانياً: متطلبات تطبيق التصور المقترح بالنسبة للمدرسة، والطالبات، والمعلمات:



- الإشراف على الاختبارات وعلى إجراءاتها.
- تطوير المعرفة المهنية لدى المعلمات، ومعرفة شخصية الطالبة، وتمكين المعلمين من مهارات تنمية جميع جوانب الشخصية من خلال برامج الإعداد، وبرامج التدريب والتنمية المهنية.
- إعداد المعلمات الجدد من خلال الحقيبة الخاصة بالتنمية المهنية للمعلمين.
- اهتمام المعلمات بتنمية الجوانب الشخصية لدى الطالبات كالثقة بالنفس، وضبط الانفعالات.
- رصد الطالبات اللاتي يعانين من قلق الاختبار، ومساعدتهن على فهم انفعالاتهن وتوترهن أثناء أداء الاختبار.
- إضافة حصتين أسبوعياً على الجدول الدراسي لممارسة الاختبارات التجريبية المشابهة للاختبارات الوطنية.
- ثالثاً: متطلبات تطبيق التصور المقترح بالنسبة لأولياء الأمور والطالبات:
 - التكامل مع المدرسة والتواصل المستمر، والمشاركة الفاعلة في اجتماعات أولياء الأمور
 - تنمية مهارات الشخصية: (سمات التميز، والتفوق لدى الطالبات)
 - التوعية المبسطة بالاختبارات الوطنية وكيفية الاستعداد لها
 - المشاركة في برامج الاستذكار الجيد، والاستفادة من جدولة ساعات الاستذكار اليومي وتدريب الطالبات عليها أداء الاختبارات الوطنية التجريبية للتقوية
- رابعاً: ملامح التصور المقترح:
 - تنوع المدرسة في استراتيجيات التدريس لتلبية احتياجات المتعلمين، ودعم تعلمهم.
 - توفر المدرسة للطالبات أنشطة تعلم تطبيقية ترتبط بحياتهن، وتنمي مهارات التفكير، وتعزز دافعيتهن للتعلم، والاستمتاع به..
 - تطبيق التقويم الذاتي المبني على المعايير المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب.
 - تنفيذ المدرسة خطة للتحسين بناء على نتائج التقويم المدرسي، وتتابعها لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة وفق الخطة الدراسية، ثم تقوم أداء المتعلمين باستخدام أساليب وأدوات تقويم متنوعة وفاعلة.
 - تحليل المدرسة نتائج التقويم وتوظيفها في تحسين نواتج التعلم بانتظام، وتقديم التغذية الراجعة للطالبات بانتظام.

- تعزز المدرسة بناء العلاقات الإيجابية والتعاون في المجتمع المدرسي، وتعزز مشاركة الأسرة في تعلم أبنائها، والتحضير لمستقبلهم.

التصور المقترح لتحسين أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية يوضحه الجدول (13)، وتتوزع الأدوار كما في الجدول (13)

الأدوار الرئيسية للمنفذين للتصور المقترح والمستهدفين

منفذ الدور	الدور
المدرسة	الإشراف على الاختبارات وعلى إجراءاتها
الموجهة الطلابية	رصد الطالبات اللاتي يعانين من قلق الاختبار
المعلمات	تطوير المعرفة المهنية لدى المعلمات
	المعرفة بشخصية الطالبة وفهم انفعالاتها وتوترها أثناء أداء الاختبار
أولياء الأمور	الإشراف على الاستذكار اليومي والتواصل المستمر مع المدرسة
الطالبات	الاستفادة من جدولة ساعات الاستذكار اليومي والتمرن على أداء الطالبات للاختبارات الوطنية التجريبية

جدول (14)

التصور المقترح لتحسين أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية

الأهداف التنفيذية:	الإجراءات المطلوبة (أنشطة التنفيذ)	مسؤولية التنفيذ المتابعة	الموارد المطلوبة	الفترة الزمنية	التقويم	التقويم المستمر
1- توفير برامج وأنشطة داعمة للسلوك الإيجابي	-تنفيذ ورشة للمعلمات لمناقشة أهمية مشاركة الطالبات في المسابقات التنافسية	إدارة المدرسة	قاعة محاضرات	الفصل الدراسي	1- استمارة تقويم	تحليل استمارة
-أنشطة إثرائية لا صفية؛ لتطوير أداء الطالبات وتمهيتهن لأداء الاختبارات الوطنية.	أهمية مشاركة الطالبات في المسابقات التنافسية	عضوة هيئة التدريس	ت أجهزة عرض نشرات	عضو هيئة التدريس	التقويم واتخاذ	من قبل إجراءات
2- تأهيل وتطوير أعضاء هيئة التدريس والطالبات وأولياء الأمور فيما يخص المسابقات المحلية.	التنافسية	+الموجهة	تثقيف	إدارة	بخصوص	مدرسة
3- تحقيق الطالبات تقدماً في مجال القراءة قياساً على مستوى المدرسة (السابق في الاختبارات	2-تنفيذ ورشة في استراتيجيات التدريس	التربوية	أوراق ملونة	المدرسة	2- تقويم الورشة	تحليل
	3-تنفيذ ورشة في بناء الاختبارات		+أقلام +سبورة ورقة.	يذكر فيها		



الاستبانة	الإيجابيات	التحصيلية	(الوطنية)
والخروج	والسلبيات	4-تنفيذ ورشة	- مجال الرياضيات قياساً على
بتوصيات	الاستنتاجات	إرشادية في	مستوى المدرسة (السابق في
ت		التعرف على	الاختبارات الوطنية)
والمقترحات		متطلبات مراحل	- مجال العلوم قياساً على مستوى
		النمو ومتطلبات	المدرسة (السابق في الاختبارات
		كل مرحلة.	(الوطنية)
		5-تنفيذ ورشة في	تظهر الطالبات القدرة على البحث
		بناء الاختبارات	والتعلم الذاتي.
		التحصيلية	

توصيات الباحثة:

- على مكاتب التعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة تنفيذ ورش عمل، وبرامج، ولقاءات لنشر الوعي بين الطلاب وأولياء الأمور بأهمية الاختبار الوطني "نافس".
- أن تقوم مكاتب التعليم بتزويد المدارس الابتدائية والمتوسطة بخطط إجرائية مقترحة للهيئة، والاستعداد لاختبار "نافس".
- على المراكز الإرشادية بالجامعات الحكومية بالمملكة دعم المدارس بخطط علاجية مقترحة وبناء بنك أسئلة محاكي لاختبار "نافس"، وتنفيذ اختبارات محاكية قبلية وبعديّة.
- أن تنفذ وزارة التربية والتعليم التصور المقترح في البحث الحالي بالمدارس التابعة لمجتمع الدراسة.

مقترحات الباحثة

- القيام بأبحاث تنفذ أنشطة وفعاليات لميول وحاجات وتطلعات الطلاب، واتجاهاتهم المستقبلية.
- تصميم برامج وأنشطة وفعاليات تربوية صفية وغير صفية ترتبط بالبيئة وحياة الدارسين وتكمل المناهج.
- اجراء بحوث مشابهة لهذا البحث تُقدم تصورا مقترحا لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس.



المراجع العربية والانجليزية

أولاً: المراجع العربية:

- أبو كميل، ربا. (2015). مدى تضمين محتوى كتاب العلوم الفلسطيني للصف الثامن الأساسي لمعايير TIMSS_ مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(3)، 791-817.
- آل سفران، محمد حسن، ومطري، إدريس علي. (2020). تقويم منهج الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير مناهج الدول المتقدمة في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر، 3 (186)، 525-557.
- البوشي، خديجة أحمد وآخرين. (2024). مقارنة المسافات في سعة الذاكرة العاملة بين الطلبة من ذوي الأداء المنخفض والمترفع مجلة كلية التربية (أسيوط) 40 (3)، 70-99/ 10.21608/mfes.2024.34950 DOI: 10.21608/mfes.2024.34950
- بو خطوة، ابتسام رجب، ومفتاح، عائشة محمد & النايض، نسرین عمران. (2023). أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية (الاعدادية) من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة بنغازي، ليبيا. مجلة جامعة بني وليد للعلوم الإنسانية والتطبيقية، 8(5)، 466-484 <https://doi.org/10.58916/jhas.v8i5.99/>.
- برنامج تنمية القدرات البشرية. (2020-2025)، رؤية 20-30 – المملكة العربية السعودية.
- الجبر، جبر بن محمد والشهري، عبد الله بن عبد الرحمن. (2017). مستوى تضمين أهداف المسابقات العلمية في أولمبياد العلوم المحلي في السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة كلية التربية. بنها، 28 (112). 203-232.
- الحري، محمد بن صنت. (2020). أسباب تدني نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار (PISA 2018) مادة الرياضيات من وجهة نظر عينة الاختبار. مجلة العلوم التربوية، 32 (3)، ص. 589-618
- الحري، محمد سرور حكمت (2019): استراتيجيات إدارة الازمات في الجامعات الأمريكية، مجلة الدراسات الاقتصادية المعاصرة، 4 (1)، 153-168
- الدامغ سارة بنت عبد الله، والكلم، أهاليل بنت إبراهيم محمد. (2023). تصوّر مقترح لتحسين نواتج الطالبات في الاختبارات الدولية للرياضيات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية (34)، <https://doi.org/10.55074/hesj.vi34.860>
- داود، عبد العزيز أحمد محمد. (2017). تحليل النظام التعليمي في جمهورية سنغافورة باستخدام نموذج موهلان النظري. مجلة التربية المقارنة والدولية، 3 (7)، 13-109.
- دليل اختبارات (TIMSS) (2019). مادة الرياضيات للصف الثاني المتوسط، وزارة التربية والتعليم، السعودية.
- الدليعي، إسماعيل طه. (2002). الاضطرابات السلوكية المضادة للمجتمع، مجلة الآداب، كلية الآداب، جامعة بغداد، (59).



- الرشيدي، أحمد هادي سفايح. (2019). تطور صورة كويتية لمقياس سلوك المنافسة لدى الطلاب الموهوبين. *مجلة كلية التربية*. 19 (1)، 235-264.
- الريشي، خديجة بنت مطر بن حميد. (2011). *عادات العقل وعلاقتها بمستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة جامعة أم القرى، مجلة رابطة التربويين العرب*، 132 (123)، 419-474.
- السلعي، شروق عبد الرحيم، والعصري، لى عبد الله، و العمري، أثير حسن. (2022). دراسة تحليلية لنتائج اختبار TIMSS لطلبة المملكة العربية السعودية ومعرفة مدى تضمين منهج الرياضيات والعلوم لمعايير الاختبارات الدولية. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 1 (15)، 158-172. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.R260622>.
- سليمان، هناء إبراهيم. (2018). بناء الثقافة التنظيمية الداعمة لتحقيق التميز بمدارس التعليم العام في مصر. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، (40)، 109 - 181.
- السهلي، خالد بن مطر (2020). الدور التربوي للأسرة في تعزيز قيم الاعتدال الفكري لدى أفرادها (تصور مقترح)، *مجلة ديالى للبحوث الإنسانية*، 1 (84)، 329-356.
- شناعة، هشام والشلافة، محمد. (2022). *اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهج كولنز الجديد ومقترحاتهم لتحسين تنفيذه*. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث*، 10 (4)، 25-44.
- الشنقيطي، أمامه محمد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز PIRLS واتجاهاتهن نحوه. *المجلة التربوية*، (72)، 944-997.
- الظاهر، محمد جبريل. (2021). درجة امتلاك طلبة الصف الثامن الأساسي بفلسطين لمهارات اختبار TIMSS الرياضيات، *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية*، 1 (1)، 167-186. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1478545>
- عبد الرحمن، عزة سالم عبد العاطي، أبو سعدة، وضيفة محمد، ودياب، مهري أمين. (2021). *متطلبات تحقيق التميز في مدارس التعليم العام*. *مجلة كلية التربية*، 32 (125)، 119 - 148.
- العساف، صالح حمد. (1995). *المدخل الى البحث في العلوم النفسية*. مكتبة العبيكان.
- العصيمي، أحمد محمد حمدان. (2022). دور القيادة المدرسية في تحسين نتائج الاختبارات الدولية (TIMSS) من وجهة نظر المعلمين بمدينة الطائف. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6 (44)، 177-195. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.E070222>
- علام، صلاح الدين (2003). *التقويم التربوي المؤسسي*، دار الفكر العربي.
- الغامدي، منى (2018). تقييم كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم. *مجلة العلوم التربوية*، 3 (1)، 100-126.

القحطاني، عادل بن عبد الله منصور، والأحمدي، سارة عمر. (2022). أسباب تدني نتائج الطالب السعوديين في اختبار بيرلز، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 14 (42)، 65-82.

القرني، نوره عوض الله (2018). الممارسات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمين بجامعة شقراء من وجهة نظرهم، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 4 (13)، 181-204.

مراد، صلاح أحمد؛ سليمان، أمين علي. (2002). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها*. دار الكتاب الحديث.

مرضاح، أمل (2019). أثر توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في تنمية البراعة الرياضية لاتجاهات الرياضيات العالمية TIMSS. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20 (10)، 573-614.

مطاوع، ضياء والخليفة، حسن (2018). *اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية*. ط 1. المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي.

مطري، إدريس علي. (2020). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز "PIRLS" لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 4 (110)، 954-895.

المطيري، تهناني حمود. (2024). أسباب تدني نتائج طلبة المرحلة المتوسطة في اختبارات TIMSS لمادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمين وموجهي الرياضيات بدولة الكويت، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 4 (10)، 292-325.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. البيانات في 5 ديسمبر 2023.

<https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>

المهيدي، ريم، واليامي، هادية، والخلف، البندي، والرشيدي، بدرية، والمطيري. انصاف. (2024). أسباب تدني نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر المعلمات، *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (107)، 151-175. <https://doi.org/10.33193/JALHSS.107.2024.1144>

موسى، صالح (2012). *تقويم محتوى كتب العلوم الفلسطينية والاسرائيلية للصف الرابع والثامن في ضوء معايير TIMSS [رسالة ماجستير غير منشورة]*. كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2025) *وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية* (<https://etec.gov.sa/home>).

Arabic References

Abū Kamīl, Rubā. (2015). Madā taḍmīn muḥṭawā Kitāb al-‘Ulūm al-Filasṭīnī lil-ṣaff al-thāmin al-asāsī Im ‘āyyrTIMSS _ *Majallat al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 27 (3), 791-817.

Āl Safrān, Muḥammad Ḥasan, wmt̄ry, Idrīs ‘Alī. (2020). Taqwīm Manhaj al-ṣaff al-rābi‘ al-ibtidā’ī fi al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah fi ḍaw’ ma‘āyir Manāhij al-Duwal al-mutaqaddimah fi



- al-dirāsah al-Dawliyah lil-Taquddum fī al-qirā'ah. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah. Jāmi'at al-Azhar*, 3(186), 525-557
- al-Balūshī, Khadījah Aḥmad wa-ākharīn. (2024). qārnh al-masāfāt fī s'ḥ aldhākrh al'āmlh bayna alṭlbh mn dhawī al-adā' almnkhfđ wālmrtf' *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah (Asyūt)* 40(3), 70-99 / DOI : 10. 21608 / mfes. 2024. 34950
- Bū khṭwh, Ibtisām Rajab, wa-miftāḥ, 'Ā'ishah Muḥammad & al-Nāyid, Nisrīn 'Umrān. (2023). asbāb tadannī mustawā al-taḥṣīl al-dirāsī fī māddat al-riyāḍiyyāt ladā talāmīdh al-marḥalah al-asāsīyah (al-i' dādiyah))Min wijhat naẓar al-Mu'allimīn wa-al-mushrifīn al-Tarbawīyīn fī Madīnat Banghāzī, Lībiyā. *Majallat Jāmi'at Banī Walīd lil-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-Taṭbiqiyah*, 8(5), 466-484. <https://doi.org/10.58916/jhas.v8i5.99>
- Barnāmaj Tanmiyat al-qudrāt al-Bishrī. (2020-2025), *ru'yah 20-30 – al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyah*.
- al-Jabr, Jabr ibn Muḥammad wālshhry, 'Ubadā lillāh ibn 'Abd al-Raḥmān. (2017). mustawā taḍmīn Ahdāf al-musābaqāt al-'Ilmiyah fī Ūlimbiyād al-'Ulūm al-maḥallī fī al-Sa'ūdiyah min wijhat naẓar almshrfyn al-Tarbawīyīn. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah. Banhā*, 28(112). 203-232.
- al-Ḥarbī, Muḥammad ibn ṣnt. (2020). asbāb tadannī natā'ij ṭalabat al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyah fī ikhtibār (PISA 2018) Imādh al-riyāḍiyyāt min wijhat naẓar 'ayyīnah al-ikhtibār. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, 32, (3), Ṣ. 589-618
- al-Ḥarīrī, Muḥammad Surūr Ḥikmat (2019) : Istirātiyyāt Idārat al-azamāt fī al-jāmi'āt al-Amrikīyah, *Majallat al-Dirāsāt al-iqtisādiyah al-mu'āṣirah*, 4(1), 153-168
- al-Dāmigh Sārah bint 'Abd Allāh, wālkltm, ahālyl bint Ibrāhīm Muḥammad. (2023). ṭṣwwur muqtarah li-taḥṣīn nwātj al-ṭalibāt fī al-ikhtibārāt al-Dawliyah lil-riyāḍiyyāt min wijhat naẓar alm'Imāt wālmshrfāt, *mjlh al'lw m al-Tarbawīyah wāldrāsāt al'nsānyh* (34), <https://doi.org/10.55074/hesj.vi34.860>
- Dāwūd, 'Abd al-'Azīz Aḥmad Muḥammad. (2017). taḥlīl al-nizām al-ta'limī fī Jumhūriyat Sanghāfurah bi-istikhdām namūdhaj mwhlmān al-naẓarī. *Majallat al-Tarbiyah al-muqāranah wa-al-dawliyah*, 3, (7), 13-109.
- Dalīl akhtbārāt TIMSS)) (2019). *māddat al-riyāḍiyyāt lil-ṣaff al-Thānī al-Mutawassīṭ*, Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta'lim, al-Sa'ūdiyah.



- al-Dulaymī, Ismā'īl Ṭahā. (2002). al-idṭirābāt al-sulūkīyah al-muḍāddah lil-mujtama', *Majallat al-Ādāb, Kulliyat al-Ādāb, Jāmi'at Baghdad*, (59).
- al-Rashīdī, Aḥmad Hādī Saffāh. (2019). Taṭawwur Ṣūrat Kuwaytīyah Imqyās sulūk al-munāfasah ladā al-tullāb al-Mawhūbīn. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*. 19(1), 235-264.
- Alryshy, Khadijah bint Maṭar ibn Ḥamīd. (2011). 'Ādāt al-'aql wa-'alāqatuhā bmtwā kafā'at al-tamthil al-ma'rifi lil-Ma'lūmāt ladā ṭalabat Jāmi'at Umm al-Qurā, *Majallat Rābiṭat al-Tarbawīyīn al-'Arab*, 132(123), 419-474.
- sah āasan. (2022). dirḤ rīAth, 'Umar'-h, wa alāAll āLam, 'Irṣā'-ym, wa alḥlārd' Sulamī, Shurūq-al-yah wa'idū'Sa-yah alīArab'-Mamlakah al-alabat alṭ-r TIMSS liāij ikhtibā'nat-yah liililḥta .yahīDawl-t alārāikhtib-r aliyā'ma-m liūUl'-al-t waāyāḍiriy-n Manhaj alimḍta árifat Mad'ma .172-158, (15) s, *1ṭadr-uruq alṭ-hij waāMan-Majallat al*
- <https://doi.org/10.26389/AJSRP.R260622>
- Sulaymān, Hanā' Ibrāhīm. (2018). binā' al-Thaqāfah al-tanzīmīyah al-dā'imah li-tahqīq al-Tamyīz bi-madāris al-Ta'lim al-'āmm fī Miṣr. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bāl'smā'yiyh*, (40), 109-181.
- al-Sahlī, Khālid ibn Maṭar (2020). al-Dawr al-tarbawī lil-usrah fī ta'zīz Qayyim al-i'tidāl al-fikrī ladā afrādhā (Taṣawwur muqtarah), *Majallat Diyālā lil-Buḥūth al-Insāniyah*, 1(84), 329-356.
- Shannā'ah, Hishām wa alshlālfh, Muḥammad. (2022). Ittijāhāt Mu'allimī al-marḥalah al-asāsiyah Naḥwa Manhaj kwlz al-jadīd wmqtrḥāthm li-tahsīn tanfidhihi. *Majallat Jāmi'at Filasṭīn al-Tiqniyah lil-Abḥāth*, 10(4), 25-44.
- al-Shinqīṭī, amāmh Muḥammad. (2020). fā'ilīyat Barnāmaj tadrībī fī Taw'iyat mu'allimāt al-lughah al-'Arabīyah bālmārsāt al-muthlā li-raf' al-Maqdirah al-Qirā'iyah llālb wafqa ma'āyir al-ikhtibār al-dawlī lil-Taḡaddum fī al-qirā'ah byrlz PIRLS wātjahāthn nḥwh. *al-Majallah al-Tarbawīyah*, (72). 997-944
- Filasṭīn Imhārāt ikhtibār -asāsi bi-thāmin al-ṣaff al-Zāhir, Muḥammad Jibrīl. (2021). darajat imtilāk ṭalabat al-al-Dirāsāt al-Ādāb wa-Filasṭīniyīn lil-al Tarbawīyīn-riyāḍiyyāt, *Majallat Rābiṭat al-TIMSS fī al* 1478545-<https://search.emarefa.net/detail/BIM.186-167>, (1) *nafsīyah*, 1-*al-Tarbawīyah wa*
- 'Abd al-Raḥmān, 'Azzah Sālim 'Abd al-'Āṭī, Abū Sa'dah, wḍy'h Muḥammad, wa Diyāb, Mahrī Amīn. (2021). Mutaṭallabāt tahqīq al-Tamyīz fī Madāris al-Ta'lim al-'āmm. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, 32(125), 119-148.



- Maktabat al .*nafsīyah-m alūUl‘-al ith fhBa-al áMadkhal il-al* .(amad. (1995H ħliŠā ,fāAss‘-al .nāUbayk‘
- ij ā’n natišhTa īyah fimadras-dah alāQiy-n. (2022). Dawr alāamdH ammadħmad MuħA ,īaymšU‘-al *Majallat* .ifṬā‘-nat alīmad-n bīrallim‘Mu-ar alzyah (TIMSS) min wijhat naīDawl-t alārāikhtib-al [https : / / doi. org / 10. 26389 / .195-177](https://doi.org/10.26389/195-177) .(44) .yah *6īnafs-al-yah waīTarbaw-m alūUl‘-al* AJSRP. E070222
- ،īArab‘-Fikr al-r alāD ،*īassas‘mu-al ītarbaw-m alīTaqw-al* .(n (2003īD-al āħalŠ ،māAll‘
- al-Għāmidī, Muná (2018). Taqyīm kutub al-riyāḍīyāt wāltmāryn al-muṭawwarah lil-ṣufūf min al-Awwal ḥattā al-rābi‘ al-ibtidā‘ī fi al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah fi ḍaw’ dirāsah al-Tawajjuhāt al-Dawliyah lil-riyāḍīyāt wa-al-‘Ulūm. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 3 (1), 100-126.
- al-Qaḥṭānī, ‘Ādil ibn ‘Abd Allāh Maṣṣūr, wāl’ħmdy, sāra ah ‘Umar. (2022). asbāb tadannī natā’ij al-ṭālib al-Sa‘ūdīyīn fi ikhtibār byrlz, *al-Majallah al-‘Ilmiyah li-Kullīyat al-Tarbiyah*, 14 (42), 65-82.
- īs fitadr-at al’Hay ḍā‘a āyah ladiTarbaw-t alārasāmum-h (2018). alāAll ḍAwa‘ Quranī, Nūrah-al -at al‘miā*Majallat* J .arihimžmin wijhat na ā‘at Shaqr‘ miāJ-dmyn biāldwāTarbiyah b-yat alīKull .204-181 .(13) yah, *4īnafs-al-yah waīTarbaw-t alāsāDir-al-th waḥāAb-lil ahūħMaft-Quds al*
- Murād, Šalāħ Aħmad ; Sulaymān, Amīn ‘Alī. (2002). *al-ikhtibārāt wa-al-maqāyīs fi al-‘Ulūm al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah : Khaṭawāt a‘dādhā wa-khaṣā‘īshuhā*. Dār al-Kitāb al-ḥadīth.
- Mrḍāh, Amal (2019). Athar Tawzīf Istirāṭījīyāt al-Taqwīm al-wāqi‘ī fi Tanmiyat al-barā‘ah al-riyāḍīyah li-ittijāhāt al-riyāḍīyāt al-‘Ālamīyah TIMSS. *Majallat al-Baħth al-‘Ilmī fi al-Tarbiyah*, 20 (10), 573-614.
- r alša‘ *īf ātuhāqibṭa-hij waāMan-al ithah fiadh tāhālttij* .(asan (2018H ,lkhyfhāw ā‘iyD , ‘Muṭāwi .īdawl-Nashr al-r alāyah : Dīdū‘Sa-yah alīArab‘-Mamlakah al-al .1Ṭ .yahitāmūl‘ma
- al-Muṭayrī, Tahānī Ĥammūd. (2024). asbāb tadannī natā’ij ṭalabat al-marḥalah al-mutawassiṭah fi akhtbārāt TIMSS Imādh al-riyāḍīyāt min wijhat naẓar al-Mu‘allimīn wmwjhy al-riyāḍīyāt bi-Dawlat al-Kuwayt, *Majallat al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Tarbawīyah*, 4, (10) 292-325
- Munazzāmat al-Ta‘āwun al-iqtisādī wa-al-tanmiyah. al-bayānāt fi 5 Dīsimbir 2023. [https : // www. oecd. org / en / about / programmes / pisa. html](https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html)



- Almhydy, Rīm, wālyāmy, Hādiyah, wa-al-khalaf, albndry, wālrshyd, Badriyah, wālmtyry. Inṣāf. (2024). asbāb tadannī natā'ij ṭullāb wa-ṭālibāt al-marḥalatayn al-ibtidā'iyyah wa-al-mutawassiṭah fī al-ikhtibārāt al-Waṭaniyyah (nāfs) min wijhat naẓar alm'Imāt, *Majallat al-Ādāb wa-al-'Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtīmā'iyyah*, (107), 151-175,. <https://doi.org/10.33193/JALHSS.107.2024.1144>
- Mūsá, Šālih (2012). *Taqwīm muḥṭawá kutub al-'Ulūm al-Filasṭīniyyah wa-al-Isrā'īliyyah lil-ṣaff al-rābi' wa-al-thāmin fī ḍaw' ma'āyir TIMSS*. [Risālat mājistir ghayr manshūrah]. Kulliyat al-Tarbiyah, al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah.
- Hay'at Taqwīm al-Ta'lim wa-al-Tadrib (2025) *Wizārat al-Ta'lim fī al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Sa'ūdiyyah* (<https://etec.gov.sa/home>

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية

- Asgari et all. (2024). *Students' perspectives on using digital tools in programming courses Discover Education* 10.1007/s44217-024-00144-43:1 Online publication date: 22-May-2024. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00144-4>
- Cowley, Peter; MacPherson, Paige (2022). TESTING CANADIAN K-12 STUDENTS: Regional Variability, Room for Improvement (PDF). *Fraser Institute*. ISBN 978-0-88975-694-6.
- Fletcher, Dan.(2014) "Standardized Testing." *Time*. *Time Inc.*, 11 Dec. 2009. Web. 09 Mar. <https://www.scribd.com/document/321443349/Standardize-Test-odt>
- House, J. (2006). The Effects of classroom Instructional strategies on science Achievement of Elementary-School students in Daniel Mathematics and Japan: Findings from the Third International science study (TIMSS) Journal Articles. Reports-Evaluative *International Journal of Instructional Media*, 33 (2), 217-230
- Popham, W.J. (1999). "Why standardized tests don't measure educational quality". *Educational Leadership*. 56 (6): 8–15.
- Strickroth et all.. (2024). *Exploring Students' Self-Confidence in Their Programming Solutions Proceedings of the 2024 on Innovation and Technology in Computer Science Education V*. 110.1145/3649217.3653589(415-421) Online publication date: 3-Jul-2024. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3649217.3653589>
- Bilican, et all. (2011). *The Attitudes and opinions of the students towards Mathematics course: The comparison of TIMSS 1999 and TIMSS 2007*. *Educational sciences: Theory and practice*, 11(3), 1277-1283.



ملحق (1)

الاستبانة الخاصة بأولياء الأمور

عزيزي/تي ولي الأمر/

عند تعبئة الاستبانة ارجو مراعاة الآتي:

هذه الاستبانة خاصة بدراسة الوضع الاجتماعي والنفسي والتربوي لابنتك.

الرجاء الإجابة عن فقرات الاستبانة بما يتناسب ووضع الطالبة في البيت بكل مصداقية

لتمكن المدرسة من مساعدتها على التفوق في دراستها.

الرقم	الفقرة	نعم	أحيانا	لا
المحور الأول: الأسرة				
1	نهتم بمذاكرتها ونتابعها يوميا			
2	نهتم بمذاكرتها ونتابعها يوميا			
3	نقدم لها التشجيع عندما تحصل على درجات عالية في الاختبارات			
4	نتواصل مع المدرسة ومعلماتها عندما تعاني من مشكلة في التحصيل			
5	نشجعها على المشاركة بالمسابقات التحصيلية			
6	نوفر لها ما تحتاجه من الوقت للمذاكرة ومراجعة الدروس وحل الواجبات			
7	نوفر لها مكانا مخصصا تذاكر فيه دروسها			
8	نساعدها على الإجابة عن الأسئلة التي تطرحها لنا			
9	تساعد أمها في القيام ببعض الأعمال المنزلية قبل الذهاب للمذاكرة			
10	تمارس دورها في تربية إخوانها وتساعد أمها في رعايتهم			
11	من الضروري أن تساعد إخوانها في مذاكرتهم قبل أن تذاكر دروسها			
12	نشجعها على التنافس مع زميلاتها في التحصيل			
المحور الثاني: سمات الشخصية				
1	تميل إلى الألعاب الخاصة بسنها أكثر من الميل للدراسة			
2	تتابع المسلسلات بشغف وتعيدها مشاهدتها أكثر من مرة			
3	تبدو شاردة الذهن ولفترات ليست قصيرة			
4	تميل لعدم الحديث عما دار في المدرسة			
5	لا تتكلم عن الواجبات المطلوبة منها في المدرسة			
6	لا يوجد لها وقت محدد تذاكر فيه			
7	تتذكر في الليل أن لديها اختبار أو واجب مدرسي			



8	توبخ الذي يذكرها بضرورة المذاكرة من إخوانها
9	حريصة على إتمام واجباتها في وقتها دون تأخير
10	تعد جدول للمذاكرة خاص بها يتناسب معها
	المحور الثالث: المدرسة والمعلمات
1	تعاني من التنمر داخل المدرسة
2	لا يوجد تواصل بين المدرسة وولي أمر الطالبة
3	تسود في المدرسة العلاقات الشخصية والاجتماعية دون الاهتمام بالتدريس.
4	لا يتم تكريم الطالبة عند التفوق في التحصيل
5	المدرسة تهتم بالعقاب أكثر من اهتمامها بتغيير السلوك غير الجيد
6	نعاني من التدريس غير الجيد والمعلمات غير الكفؤات.
7	الأسئلة لا تتناسب مع مستوى الطالبة
8	بعض الاستاذات غير مباليات بمتابعة دفاتر الطالبات وتقويمها
9	لا توجد دروس تقوية في بعض المقررات الصعبة
10	جداول الطالبات لا تراعي التنوع في توزيع المقررات الصعبة على مدار الاسبوع
11	تشعر ابنتي بالملل في الحصة لأنها غير جذابة ولا تتوفر وسائل تعليمية تشدها للدرس
12	أغلب الأوقات نتحدث ابنتي عن الأزياء والإكسسوار والمكياج الخاصة بالمعلمات
13	تتميز بعض المعلمات بالشدة واستخدام بعض أنواع العقاب

ملحق (2)

الاستبانة الخاصة بالمدرسة (إدارة المدرسة- المعلمة)

عزيزي المعلمة/ عند تعبئة الاستبانة أرجو مراعاة الآتي:

هذه الاستبانة خاصة ببحث أسباب تدني المستوى التحصيلي وضعف المنافسة لدى الطلاب

المشاركين في اختبارات "ناف" الرجاء الإجابة عن الفقرات بما يتناسب ووضع الطالبات بكل دقة.

الرقم	الفقرة	نعم	احيانا	لا
	البعد الأول: الأسرة			
1	وجود مشكلات اجتماعية (انفصال الوالدين) لدى بعض الطالبات.			
2	اتجاهات أسر بعض الطالبات نحو التعليم أو المعلمة سلبية			
3	لا يوجد تواصل بين الأسرة وبناتها من الطالبات في موضوع التعليم			
4	الأسرة تكلف الطالبة بالأعمال الشاقة داخل البيت مما يجعلها لا تهتم بالتحصيل			
5	بعض أسر الطالبات يضعن كل اللوم على المدرسة أو المعلمة عند انخفاض مستوى التحصيل			



6	بعض الأسر لا تشجع الطالبات على الدخول في المسابقات التحصيلية
7	الظروف المنزلية غير مهيأة للمذاكرة
8	لا يوجد من يساعد على المذاكرة في المنزل
	المحور الثاني: سمات الشخصية للطالبة
1	تعاني بعض الطالبات من تنمر سواء في البيت أو المدرسة .
2	بعض الطالبات لديهن صعوبات تعلم مما يؤدي إلى ضعف المستوى التحصيلي
3	تعاني بعض الطالبات من مشكلات نفسية تؤثر على تحصيلهن
4	غياب الطالبة (بعذر أو بدون عذر) بشكل مستمر عن المدرسة
5	كره الطالبة للمدرسة والتعلم (عدم وجود الدافعية) .
6	اعتماد الطالبة على المعلمة اعتماداً كلياً في الدراسة وحل الأسئلة
7	تحب الخروج من الحصّة بشكل مستمر ً
8	تشعر أن المكان الذي تجلس فيه داخل الغرفة الصفية غير مناسب لها
9	يصعب عليها تنظيم وقتها للاستذكار في البيت
10	توجد بعض المقررات غير مفهومة بالنسبة لها
11	بعض الطالبات لا تتقبل التوجيه أو الإرشاد
12	بعض الطالبات يرفضن حصص التقوية ولا يلتزم بهما
	البعد الثالث: المدرسة والمعلمات
1	تنوع الأنشطة والأساليب المستخدمة في التدريس
2	تنوع أساليب التعزيز الموجودة سواء في الفصل أو المدرسة.
3	تميز أساليب التدريس بالحدائث والجاذبية
4	تواصل المدرسة مع الأهّل للاستفسار عن وضع الطالبة في البيت
5	قلة في استخدام تكنولوجيا التعليم في المدرسة
6	تعاقب الطالبة أمام جميع طلاب المدرسة أو الفصل
7	تزدحم الصفوف الدراسية بالطالبات
8	تركيز المدرسة على الطالبات المتميزات في المدرسة بشكل متكرر





فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالواقع لتنمية المناعة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة

د. علي عبد الرحمن الشهري**

a.alshehri@qu.edu.sa

ارجوان خريف سليمان الخريف *

Erjwan177@gmail.com

مستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالواقع لتنمية المناعة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة، والتحقق من استمرار أثر البرنامج الإرشادي بعد الانتهاء من تطبيقه على عينة الدراسة. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية مع الاختبار القبلي والبعدي والتبقي، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة، تم تقسيمهن بشكل عشوائي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وتكونت أدوات الدراسة من: مقياس المناعة النفسية (إعداد الباحثة)، والبرنامج الإرشادي من (إعداد الباحثة). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس المناعة النفسية لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المناعة النفسية لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي على مقياس المناعة النفسية، وتشير هذه النتيجة إلى استمرارية أثر البرنامج المستخدم بالدراسة الحالية على مستوى المناعة النفسية لدى المجموعة التجريبية. الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، العلاج بالواقع، المناعة النفسية، طالبات المرحلة الثانوية.

* طالبة ماجستير في الإرشاد النفسي، قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم.

** أستاذ الإرشاد النفسي المساعد- قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم.

للاقتباس: الخريف، ارجوان خريف سليمان ؛ الشهري، علي عبد الرحمن. (2025). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالواقع لتنمية المناعة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة ، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية ، 7(2)، 295-336.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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.



Effectiveness of reality- therapy-based counseling program in enhancing psychological immunity among a sample of female high school students in Buraydah

Erjwan Khreef Soliman Al-Khreef *

Dr. Ali Abdulrahman Al-Shehri**

Erjwan177@gmail.com

a.alshehri@qu.edu.sa

Abstract:

This study aimed to examine the effectiveness of a counseling program based on reality therapy in enhancing psychological immunity among a sample of female high school students in Buraydah, as well as to verify the sustained impact of the program after its completion. The quasi-experimental design with control and experimental groups was adopted, employing pre-test, post-test, and follow-up assessments. The sample consisted of 30 students, randomly divided into two groups: an experimental group and a control group. The study instrumentation included the *Psychological Immunity Scale* (developed by the researcher) and the *Counseling Program* (also developed by the researcher). The results revealed statistically significant differences between the mean ranks of the experimental and control groups in the post-test scores on the Psychological Immunity Scale, favoring the experimental group. Additionally, statistically significant differences were observed between the pre-test and post-test scores of the experimental group on the same scale, with higher scores in the post-test. However, no statistically significant differences were found between the post-test and follow-up scores of the experimental group, indicating the sustained effectiveness of the program in enhancing psychological immunity among participants.

Keywords: Counseling program, reality therapy, psychological immunity, high school students.

* MA scholar in Psychological Counseling, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University

** Assistant Professor of Psychological Counseling, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University

Cite this article as: Al-Khreef, Erjwan Khreef Soliman. & Al-Shehri, Ali Abdulrahman. (2025). Effectiveness of reality- therapy-based counseling program in enhancing psychological immunity among a sample of female high school students in Buraydah. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 295-336

© 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:

يعد من إسهامات علم النفس الإنساني تأكيده على أن الإنسان كائن إيجابي بطبعه، لذلك يحرص علماء النفس على دراسة جوانب القوة في الشخصية، وهو ما يعرف بعلم النفس الإيجابي الذي يركز على دراسة الشخصية الإيجابية التي تسهم في تحسين جودة الحياة، والتي تسهم بشكل كبير في سلوك الأفراد ودفاعيتهم وأدائهم، وتتمثل تلك القوة الإنسانية في المناعة النفسية Psychological Immunity التي تعد بمثابة التحصين ضد التهديدات والمشكلات والإحباطات التي يتعرض لها الفرد في الحياة ومقاومتها، والتوجه نحو الحياة بوعي وإدراك وتفاؤل وديناميكية نفسية للتأقلم مع مجريات الحياة المتغيرة (حسين، 2021).

فالمناعة النفسية تمثل أحد مفاهيم التوجه الإيجابي في علم النفس، وقد ظهر هذا المصطلح بقوة في الوقت الراهن نظراً لوجود بعض الظروف القاسية التي تتطلب أن يكون لدى الفرد ارتفاع في مناعته النفسية لتخطي المحن والشدائد، فالمناعة النفسية تدل على الصحة النفسية للفرد وتمثل أحد العوامل التي تساعد الفرد على التكيف مع المجتمع والتعايش معه بصحة نفسية جيدة (Olah, 2004؛ Rachman, 2016).

ويتضمن معنى المناعة النفسية: التحصين والوقاية والقوة في مواجهة الضغوط والمواقف والأحداث المؤلمة والمحبطة التي يتعرض لها الإنسان في حياته اليومية، وتتفاوت تلك القوة والقدرة على تحصين النفس ووقايتها من الآثار السلبية لمواقف الضغط والأحداث غير السارة من فرد إلى آخر (أبو الوفا، 2018).

وقد تزايد الاتجاه مؤخراً نحو دراسة ما يسمى بنظام جهاز المناعة النفسية وهو الجهاز المناعي الذي يعمل بالتوازي مع جهاز المناعة الحيوي (البيولوجي) ويتفاعل معه، ولا يقل أهمية عنه لحياة الإنسان فكلاهما له وظائف دفاعية وقائية، فكما يقف الجهاز المناعي الحيوي في مواجهة الفيروسات والأجسام المضادة التي تهاجم الإنسان وتهدد صحته، فإن الجهاز المناعي النفسي يحمي الإنسان من الإصابة بالأمراض النفسية والعقلية، ويوفر القوة والطاقة لمواجهة الشعور بالإجهاد والضغط والقلق والتوتر والأفكار السيئة، التي تكون بمثابة الفيروسات والأجسام المضادة النفسية التي تهدد الصحة النفسية للإنسان، ويدعم الجهاز المناعي النفسي قدرة الفرد على مواجهة الضغوط النفسية والإنهاك النفسي والمخاطر والأزمات النفسية عن طريق التحصين النفسي



بالتفكير الإيجابي وضبط الانفعالات والإبداع في حل المشكلات وزيادة فاعلية الذات وتركيز الجهد نحو الهدف والتكيف مع البيئة لتحقيق التوازن والصحة النفسية (Kagan,2006).

ومن التدخلات النفسية التي لها اتصال مباشر بالمناعة النفسية، التي تلقت اهتماماً من قبل الباحثين في الوقت الراهن "العلاج بالواقع" إذ يرى جلاسر أن العلاج الواقعي هو أسلوب علاج عقلائي يتجه نحو تغيير السلوك وينظر له كعملية تعلم حتى يصبح السلوك واقعياً، والإنسان قادراً على تغيير الواقع الذي يعيشه، ولديه القدرة على إشباع احتياجاته بالطريقة التي يختارها لتحقيق التوازن بين رؤية الإنسان لذاته والبيئة المحيطة به (Glasser,2002).

فالعلاج بالواقع يُعد أحد أنسب التدخلات العلاجية التي يتم من خلالها التخفيف من مستوى القابلية للإحباط، إذ يعطي أهمية كبيرة لقدرة الإنسان على تحديد مصيره، والاختيار بين البدائل، وتتعدد فنياته التي وصفها جلاسر (Glasser, 2005) بأنها: مجموعة من المحادثات والحوارات التي تهدف إلى مساعدة العملاء على تحديد احتياجاتهم ورغباتهم، ومن ثم يستطيع مساعدته في اختيار السلوك الأكثر ملاءمة له، وهذه الفنيات هي امتداد لمجموعة من الأساليب العلاجية التي تهتم بالعلاج الوجودي والأساليب التي تركز على الجانب الذاتي للأفراد من خلال قدرتهم على فهم وإدراك المحيط الذي يعيشون فيه من وجهة نظرهم، وبالتالي فهو يركز على فهم الأفعال التي يقوم بها الأفراد والكيفية التي يدركون بها الأشياء من أجل تغيير ما يشعرون به (خليل، 2020).

ويذكر جلاسر أن فن الإرشاد هو النسج بين المكونات الأربعة للدافعية لدى المسترشد وهي الاندماج والقوة والمتعة والحرية بطريقة تجعل المسترشد يُقيم حياته بطريقة أكثر إيجابية ويتحرك نحو اتجاهات أكثر فاعلية ويؤكد جلاسر أن التقييم الذاتي للأفكار والسلوكيات هو جوهر العلاج الواقعي، وأن جميع الأفراد يسعون لإشباع حاجاتهم الأساسية، وإما أن ينجحوا في ذلك أو قد يفشلوا (أرنوط، 2015).

كما أن العلاج بالواقع له صفة العمومية، أي أنه يمكن تطبيقه بشكل فردي أو جماعي، على مختلف الاضطرابات النفسية، والثقافات، والأعمار، ولذلك استخدم بشكل واسع في عدة مجالات منها: تعديل السلوك، والإرشاد الأسري وإرشاد الأزواج، وفي العمل الاجتماعي، والإدارة المؤسسية (Kadafi& Ramli, 2017). كما أثبت فاعليته في المجال التربوي، إذ يمكن للمرشد المدرسي استخدامه



في علاج مشكلات وسلوكيات الطلبة مثل: اضطراب العلاقات، والخجل والقلق الاجتماعي، والعدوان واضطراب العادات وغيرها من المشكلات (المطيري وآخرون، 2020).

وتتفق الباحثة مع ما ذهب إليه جلاسر (Glasser, 2005) أن العلاج بالواقع يُعد أحد أنسب التدخلات التي تسهم في تنمية المناعة النفسية، إذ يعطي أهمية كبيرة لقدرة الإنسان على تحديد مصيره والاختيار بين البدائل، وباعتباره امتداد لمجموعة من الأساليب العلاجية التي تهتم بالعلاج الوجودي والأساليب التي تركز على الجانب الذاتي للطلاب من خلال قدرتهم على فهم وإدراك المحيط الذي يعيشون فيه من وجهة نظرهم، وبالتالي فهو يركز على فهم الأفعال التي يقوم بها الطالب، والكيفية التي يدرك بها الأشياء من أجل تغيير ما يشعر به.

واستناداً إلى ما تم ذكره، تشكل لدى الباحثة أهمية كبيرة في السعي نحو بناء برنامج إرشادي قائم على العلاج بالواقع لتنمية المناعة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة، كمتغير إيجابي وقائي يسهم في مقاومة الطالبات للمواقف الحياتية الضاغطة التي يتعرضن لها في ضوء العلاج بالواقع.

مشكلة الدراسة:

تركز العملية التعليمية على الطالب باعتباره محور العملية التعليمية والتربوية ومن أهم مخرجاتها، لذلك يأتي التركيز على ما يمتلك الطالب من مهارات وقدرات وتفاعل مع الآخرين وسمات شخصية تساعد على مواجهة الأزمات، والضغط التي يتعرض لها سواء كانت ضغوطاً نفسية أم اجتماعية أم دراسية (عمر، 2021). وانطلاقاً من أن تعرض الفرد المستمر إلى المحن والشدائد يؤدي تدريجياً إلى فقدان القدرة على المواجهة والمقاومة (ضعف المناعة النفسية) فيصبح الفرد ضعيفاً مهتماً صحته ومعنوياته، ويكون أكثر عرضة للإصابة بمختلف الأزمات والضغط النفسية والجسمية ويصبح عاجزاً عن التواصل مع من يحيطون به (Seery et.al, 2010).

وتعد شريحة طلاب المرحلة الثانوية من أغلب شرائح المجتمع الذين يتعرضون للكثير من الضغوطات والمشكلات التي تعمل على زيادة القلق والتوتر لديهم، مما قد يؤدي إلى إضعاف مناعتهم النفسية، لأنه كلما ضعفت مناعة الفرد انخفضت قدرته على التفكير السليم، وانخفضت نشاطاته العقلية، وبالتالي يؤثر سلباً على سلوكيات الأفراد وتعاملهم مع الآخرين (نور الدين والعزي، 2022).

كما أن البرامج العلاجية والإرشادية المقدمة لهذه الفئة من الطلاب قد تلعب دوراً في تحسين التكيف لديهم، والتوافق النفسي والشخصي والاجتماعي، وخاصة إذا توجهت تلك البرامج لتحسين



جوانب نفسية ذات صلة مباشرة بالواقع، ومنها المناعة النفسية، التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بحياة الطالب، ومرونته، وقدرته على التعامل بإيجابية مع الذي يحدث معه دون أن يترك ذلك أثراً سلبية كبيرة على حياته، وقد أكدت دراسات عديدة على ذلك ومنها دراسة (الشاوي، 2018) و(Rachman, 2016) و(التخاينة، 2015).

والمناعة النفسية تعد أحد أعمدة الصحة النفسية للفرد، فهي تجعل الفرد يفكر بشكل إيجابي ويتصرف بثقة، ويواجه المشكلات بفاعلية ويتمكن من تنظيم ذاته وانفعالاته في المواقف المختلفة، مما يكون له أثر كبير في التقليل من حدة الضغوط التي قد يتعرض لها الفرد (الليثي، 2020). ويذكر زيدان (2013) أن المناعة النفسية يمكن تنميتها وتنشيطها من خلال تعديل طريقة التفكير لدى الأفراد، وتحسين سلوكياتهم الإرادية، وتعويد أنفسهم على القيام بالسلوكيات الإيجابية التي تساعدهم على تغيير أو تعديل أفكارهم ومشاعرهم ومعتقداتهم السلبية المزعجة إلى إيجابية عن طريق تعديل السلوك وإدارة الذات.

ويُعد العلاج الواقعي أسلوباً إرشادياً يستمد مبادئه ومفاهيمه من النظرية السلوكية المعرفية، والذي أثبت فاعليته في الإرشاد، وذلك لكونه أسلوباً حديثاً يركز فيه على قوى وإمكانات الفرد التي يمكن أن تقوده إلى التخلص من المشكلات النفسية والسلوكية التي يعاني منها الفرد، وهي مشكلات ذاتية تنبع من داخل الفرد، لذا فإن الطريق لتعديل السلوك وحل المشكلات هو أن يتعرض الفرد لخبرة تعليمية أو انفعالية تمكنه من أن يزيد من مهاراته أو يقلل من مخاوفه أو يعدل من مدرّكاته (جاد الرب، 2019).

وترى الباحثة أن السمات الإيجابية يمكن اكتسابها من خلال تنمية المناعة النفسية لدى الطالبات من خلال البرنامج الإرشادي، لذا تهتم هذه الدراسة ببناء برنامج إرشادي لتنمية المناعة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية وذلك في ضوء نظرية العلاج بالواقع لجلال. وقد تبنت الباحثة - في الدراسة الحالية - نظرية العلاج بالواقع لجلال في بناء البرنامج لكونه يتميز بأسلوبه المعرفي العقلاني التعليمي التوجيهي والمنطقي، وأن العلاج بالواقع يقدم المساعدة للأفراد لإيجاد حلول لمشكلاتهم ومواجهتها من خلال تحمل مسؤولية قراراتهم وسلوكياتهم وتلبية احتياجاتهم، وذلك بتنفيذ الخطط الإرشادية بشكل فعال، كما أن هذا العلاج سهل التطبيق، ويساعد المشاركين على فهم الواقع الذي يعيشون فيه، وإشباع حاجاتهم بما يتلاءم مع هذا الواقع.



ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

- ما فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالواقع لتنمية المناعة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس المناعة النفسية؟

1- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المناعة النفسية؟

2- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي على مقياس المناعة النفسية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالواقع لتنمية المناعة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

2- التأكد من استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالواقع لتنمية المناعة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في أنها:

1- تتناول المناعة النفسية كمتغير إيجابي وقائي يعني مقاومة الفرد للمواقف الحياتية

الضاغطة التي يتعرض لها خلال مراحل النمو المختلفة للحد من الاضطرابات النفسية.

2- تتناول فئة مهمة وهي طالبات المرحلة الثانوية التي تعد جزءاً من مرحلة المراهقة ومن أهم

المراحل العمرية التي يمر بها الفرد، إذ يسعى فيها إلى تشكيل الهوية المهنية، واتخاذ القرارات

فيما يتعلق بالمستقبل، فالفرد في هذه المرحلة بحاجة ماسة للتوجيه والإرشاد.

3- تستخدم مدخلاً إرشادياً مهماً وهو أسلوب العلاج بالواقع لوليام جلاسر إذ يمكن تطبيقه

بشكل فعال ونجاح في المجالات المختلفة.



الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في:

- 1- إعداد وتصميم برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج بالواقع وتنمية المناعة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- 2- إمكانية الاستفادة من البرنامج الإرشادي لرفع مستوى المناعة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية وإمكانية تطبيقه على عينات مشابهة لعينة الدراسة.
- 3- أن نتائجها قد تفيد التربويين والمرشدين الذين يعملون في مؤسسات التعليم في استخدام البرنامج كمرجع في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج الإرشادي Counseling Program: هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فردياً وجماعياً، لجميع من تضمهم المؤسسة أو الجماعة، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، والتوافق النفسي داخل الجماعة وخارجها (زهران، 2005).

التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي: مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تقدمها الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية خلال فترة زمنية محددة من أجل تحقيق الأهداف المحددة.

العلاج بالواقع Reality Therapy: يعرف جلاسر (Glasser, 2002) العلاج بالواقع بأنه: أسلوب إرشادي يستخدم لخلق عادات ذات معنى، وإبدال السلوك غير المسؤول إلى سلوك آخر مسؤول، وذلك من خلال التركيز على حوار عقلائي ومنطقي بين المرشد والمسترشد بهدف مساعدة المسترشد على الوعي بسلوكه غير المسؤول، وإصدار حكم تقييمي، وبناء خطط لتغييره، يتم من خلالها تعلم مهارات تساعد في الوصول إلى السعادة.

التعريف الإجرائي للعلاج بالواقع: هو أسلوب إرشادي ويركز على نظرية الاختيار وعلى الجوانب الإيجابية في حياة الإنسان ويتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات التي تستخدم في الجلسات الإرشادية لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، ومن هذه الفنيات: الاندماج والإيجابية، والمواجهة، والمسؤولية، والدعابة والفكاهة، وطرح الأسئلة، وتقييم السلوك، والتعزيز الإيجابي.

المناعة النفسية Psychological immunity: يعرفها أولاه (Olah, 2004) بأنها نظام موحد متكامل للأبعاد الشخصية المعرفية، السلوكية والانفعالية، والاجتماعية والبيئية التي تعمل



كمصادر مرنة ومقاومة تنمي قدرة الشخص ومقاومته وحصانته النفسية على تحمل الإجهاد والتهديدات والتوتر والضغط النفسي والجسمية التي تواجهه، فهي تعمل كمضادات نفسية من أجل تحقيق التوافق والصحة النفسية.

التعريف الإجرائي للمناعة النفسية: تتحدد المناعة النفسية إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس المناعة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: دراسة فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالواقع لتنمية المناعة النفسية.

الحدود المكانية: تتمثل في المدارس الحكومية لطالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 1446هـ.

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على عينة من طالبات المرحلة الثانوية.

الإطار النظري

المحور الأول: العلاج بالواقع

- مفهوم العلاج بالواقع (Reality Therapy):

يعرف (المطيري وآخرون، 2020، ص22) العلاج بالواقع بأنه: "أسلوب إرشادي عقلائي مباشر، يستخدم لتدريب المسترشد على تقييم سلوكه غير المسؤول، وبناء خطط لإشباع حاجاته النفسية والسيكولوجية بشكل واقعي ومسؤول وصائب من أجل تحقيق التوافق مع نفسه ومع الآخرين".

ويعرفه الخرافي والقحطاني (2016، ص488) بأنه: "أسلوب الإرشاد والعلاج النفسي لمساعدة الأفراد في السيطرة على مشكلاتهم السلوكية وتقييم سلوكهم ومعرفة حاجاتهم، والتخطيط لإشباعها بشكل مقبول اجتماعياً".

أهداف العلاج بالواقع: هناك أهداف متعددة يهدف إليها العلاج بالواقع ومن أهمها: مساعدة الفرد على التحكم بسلوكه، والتخلص من السلوك غير المسؤول، فالفرد قادر على تغيير سلوكه وضبطه، والتحكم فيه، فنحن كما نعمل، وإذا أردنا تغيير ما نحن عليه، فيجب علينا تغيير ما نعمله، ونبدأ بطريق جديد لسلوكنا، فنحن من يصنع سلوكنا، ونحاول تغيير



العالم لكي يتناسب مع صورتنا الداخلية، وذلك من خلال التركيز على السلوك الحالي للفرد، وكذلك مساعدته على الاندماج مع الآخرين، وإقامة علاقات ناجحة، وزيادة الوعي بالقدرات والإمكانات، والقدرة على تحمل المسؤولية الشخصية وذلك من خلال إشباع الحاجات وفق إطار المسؤولية والواقعية دون حرمان الآخرين من إشباع حاجاتهم (Yong,2013).

- المفاهيم الأساسية للعلاج بالواقع: إن نظرية التحكم في باورز (CT) التي استخدمها جلاسر لأول مرة كأساس نظري للعلاج قبل إعادة تسميتها بالعلاج الواقعي (RT)، إذ قام جلاسر بتوسيعها إلى نظرية الاختيار، التي تعمل كأساس نظري للعلاج الواقعي، ويوجد عدة أفكار أو مفاهيم تشكل أساس العلاج بالواقع (شريت، 2011):

1- **الواقع Reality** : يرى جلاسر: أن قبول المسؤولية يتطلب من الأفراد أن يواجهوا الواقع، وهذا يتطلب منهم أن يدركوا العالم الحقيقي وأن يفهموا أن حاجاتهم يجب إشباعها في إطار القيود التي يفرضها العالم عليهم، والاهتمام والتركيز يكون على السلوك الحاضر باعتباره جزء من الواقع، والإنسان السوي هو الذي يقبل الواقع ولا يرفضه، إذ إن تنمية الواقع وتطويره لدى الفرد الموجه هو أحد أهداف العلاج بالواقع، وينصب الاهتمام الرئيسي على السلوك الحاضر كجزء من الواقع لأنه من الحقائق المشاهدة والثابتة في العالم الحقيقي، وتُعد المشاعر أقل واقعية من السلوك (أبو سيف، 2011).

2- **المسؤولية Responsibility** : تعد المسؤولية مفهومًا أساسيًا بالعلاج بالواقع وكلما كان لدى الأفراد مستوى عالٍ من المسؤولية؛ أصبح لديهم صحة نفسية أفضل، ويعرف جلاسر المسؤولية بأنها: قدرة الإنسان على إشباع حاجاته، وأن يفعل ذلك بطريقة لا تحرم الآخرين من القدرة على إشباع حاجاتهم (العشري، 2013).

3- **الصواب والخطأ Right and wrong** : أي قدرة الفرد على التصرف بشكل أخلاقي، والامتناع عن التصرف بشكل غير أخلاقي، وفقًا لما تحدده القوانين والمعتقدات الدينية والأعراف الاجتماعية السائدة في أي مجتمع معين. ومن أجل تحقيق الحياة الاجتماعية هناك مبدأ معياري أخلاقي يحدد ما يشكل السلوك الطبيعي والمضطرب، إذ إن الالتزام بالمبادئ الأخلاقية وتجنب الأخطاء هو من أهداف جلسات العلاج بالواقع (العشري، 2013).



4- **الحاجات الإنسانية الأساسية Basic Human Needs** : تتطلب البيولوجيا الأساسية الحياة والبقاء والتكاثر، وتحكم هذه الهياكل في مجموعة متنوعة من العمليات، بما في ذلك تنظيم ضغط الدم والتنفس والهضم والتعرق وتحدث هذه العمليات بشكل آلي دون حتى أدنى تفكير واعٍ، وهناك أربع حاجات نفسية أخرى، وهذه الحاجات هي: الحاجة إلى الانتماء التي تشمل احتياجات الحب والأسرة والأصدقاء، والحاجة إلى القوة التي تتضمن احترام الذات والقدرة التنافسية، وتقدير الذات، والحاجة إلى المتعة، وهي الرغبة في اللهو والاستمتاع، وتتضمن اللعب الإبداعي والضحك، والحاجة إلى الحرية وتمثل في أن يكون الفرد حرًا في تحديد الأمور التي تتعلق بمصيره (الصرايرة، 2016).

5- **الدافعية Motivation**: تنظر طريقة العلاج بالواقع إلى أن كل الناس يجب أن يتعرفوا على أنفسهم كأفراد لهم أهمية واستقلالية وفردية، وقد أطلق جلاسر على هذه الحاجة الأساسية مفهوم الهوية identity، (هوية النجاح – هوية الفشل) التي تُعد أساسية مثل أي حاجة فسيولوجية كالطعام والماء والهواء. ويضيف جلاسر أن الناس يحملون دافعًا داخليًا لتحقيق هوية النجاح، وهذه الهوية تتطلب الوفاء بحاجتين أساسيتين هما: الحاجة لتبادل الحب أي يمنح الحب ويتلقاه، والحاجة إلى الشعور بالأهمية، ويتطلب إشباع الحاجتين الاندماج مع الآخرين، فالاندماج هو الطريق لتحقيق هوية النجاح (بشرى، 2004).

المحور الثاني: المناعة النفسية

مفهوم المناعة النفسية:

يعرفها دوبي وشاهي (Dubey & Shahi, 2011) بأنها: وعاء الموارد النفسية التي تحمي الفرد من السموم التي تولدت من الانزعاج الدائم والتوتر العصبي والقلق الذي يواجهه الفرد يوميًا، إذ تحمي الفرد من التعرض للانفعالات السلبية.

وتعرف المناعة النفسية بأنها: نظام الحماية العقلية الذي يعطي للأفراد القدرة على مكافحة الإجهاد والخوف وعدم الأمان النفسي، والشعور بانخفاض تقدير الذات، ومقاومة الأفكار السلبية والوصول إلى الاتزان النفسي والثقة بالنفس والتأقلم والنضج الانفعالي (Bhardwaj, 2015). (&Agrawal)



أهمية المناعة النفسية: تكمن أهمية المناعة النفسية للمجتمع وأفراده في أنها تُعد عنصراً مهماً في تحقيق التكيف الاجتماعي، كذلك تسهم في زيادة إنتاجية المجتمع، وتساعد الفرد على تقبل الواقع المحيط به، إضافة إلى إسهامها في الحياة الاجتماعية بشكل إيجابي من خلال بناء صحة نفسية سليمة خالية من الاضطرابات (Olah et al,2010). وتقوم المناعة النفسية بالعديد من الأدوار والمهام الجوهرية والتي تساعد الفرد على التعايش مع الصراعات الانفعالية والضغط وحماية الذات من الأذى الانفعالي، والمرونة والتكيف مع التغيرات البيئية المختلفة التبرير أو التفسير المنطقي للانفعالات السيئة بحيث تكون انفعالات منطقية وليست مندفعة (علي، 2019).

- أنظمة المناعة النفسية:

ويقدم "دوبي وشاهي (Dubey & Shahi, 2011)" وصفا موجزا لمكونات المناعة، إذ يتكون من ثلاثة نظم فرعية متفاعلة، وكل منها يندرج تحته مجموعة من العوامل أو الأبعاد أو المكونات كالآتي:

1-معتقدات المقاربة (الإقدام): هذا النظام الفرعي يجعل من السهل تقييم العالم باعتباره مكاناً فوضوياً وخطيراً، أو مكاناً إيجابياً وسهل الإدارة وذا معنى، وهو ما يحدد كيفية توجه الفرد نحو البيئة والتفكير الإيجابي، والشعور بالسيطرة، والتماسك، والنمو الذاتي هي الأنظمة الفرعية لمعتقدات النهج.

2- معتقدات تنفيذ المراقبة والإبداع: فهو يبدأ عملية البحث عن المعلومات ومقارنتها، ويطبق المعرفة اللازمة للتأثير على طريقة خلق الفرص في المناطق المحيطة، ومن أجل الكشف عن التحديات والتجارب الجديدة؛ فإنه يشجع على استكشاف السياقات الطبيعية (الجسدية)، والاجتماعية، والنفسية (داخل الذات)، ويتكون من الأنظمة الفرعية الآتية: مفهوم الذات، والتحدي، وتغيير التوجه. الكفاءة الذاتية، وأساليب حل المشكلات، والتوجه نحو الأهداف، والإبداع، والإبداع الاجتماعي.

3- معتقدات تنظيم الذات: إن التزامن والتحكم في الاندفاعات والتحكم في الانفعالات والتحكم في الغضب والثورة والانفعالات هي الأنظمة الفرعية التي يتكون منها هذا النظام الذي يعمل على استقرار الحياة العاطفية الداخلية للإنسان، والحفاظ عليها ويضمن عمل النظامين السابقين. الدراسات السابقة:

هدفت دراسة ليون وآخري (Leon et al.,2018) إلى التحقق من فاعلية التدريب على فنيات العلاج بالواقع في مساعدة المشاركين على تحسين علاقاتهم مع الآخرين وصحتهم النفسية في مدينة



سلوفينيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (140) متدرِّبًا تم تقدير علاقاتهم قبل التدريب وجودتها المدركة ومدى شعورهم بالسعادة والتقارب والرضا والاحتياجات قبل التدريب، وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن علاقات المتدربين بشكل أفضل وكذلك صحتهم النفسية.

كما هدفت دراسة غنايم (2018) إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي نفسي ديني في تنشيط المناعة النفسية، والتعرف على أثر تنشيطها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (14) طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياسي المناعة النفسية والأمن الفكري من إعداد الباحثة، وبرنامج قائم على الإرشاد النفسي الديني لتنشيط المناعة النفسية من إعداد الباحثة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في المناعة النفسية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في المناعة النفسية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة روسيدي (Rosidi, 2018) إلى التحقق من فعالية الإرشاد الجماعي بالعلاج الواقعي في تحسين تقدير الذات لدى طلاب المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية بمدينة سيمارانج. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت هذه الدراسة المنهج التجريبي بتصميم مجموعتين، وقد تكونت عينة الدراسة من (16) طالبًا وتم توزيعهم عشوائيًا بالتساوي إلى مجموعتين (8) طلاب في المجموعة التجريبية و(8) طلاب في المجموعة الضابطة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الإرشاد الجماعي للعلاج الواقعي كان فعالاً لتحسين احترام الطلاب لذاتهم.

وسعت دراسة مصطفى وآخرين (2019) إلى التعرف على فاعلية العلاج بالواقع لتنمية الصلابة النفسية لدى طلاب كلية التربية، واعتمدت الدراسة على المنهج الشبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان الصلابة النفسية والبرنامج الإرشادي، وتم تطبيقها على عينة قوامها (27) طالبة من طلاب كلية التربية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين القياسين القبلي والبعدي على استبيان الصلابة النفسية مما يدل على فعالية استخدام العلاج بالواقع في تنمية الصلابة النفسية وفاعلية البرنامج واستمرار تأثيره من خلال القياس التبعي.

وقد هدفت دراسة العكيلي (2019) إلى التعرف على فاعلية البرنامج القائم على الإرشاد الواقعي في تنمية الالتزام الذاتي لدى الطلاب في المرحلة الإعدادية، واستخدمت الدراسة مقياس الالتزام الذاتي وبرنامج إرشادي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين



درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس الالتزام الذاتي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح الاختبار البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الالتزام الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة حماد (2019) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الإرشاد الانتقائي لتقوية المناعة النفسية لدى الطلاب المتعثرين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تطبيق مقياس المناعة النفسية من إعداد الشريف، والبرنامج الإرشادي الانتقائي من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تقوية المناعة النفسية لدى عينة البحث من المجموعة التجريبية من طلاب الجامعة المتعثرين.

في حين هدفت دراسة خليل (2020) إلى تخفيف مستوى القابلية للإيحاء لدى طلاب جامعة أسوان وتم تطبيق برنامج للعلاج بالواقع، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة أسوان، ممن لديهم مستوى مرتفعًا من القابلية للإيحاء مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين متكافئتين، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس القابلية للإيحاء، وبرنامج العلاج بالواقع، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية برنامج العلاج بالواقع في تخفيف مستوى القابلية للإيحاء لدى طلاب جامعة أسوان.

وهدف دراسة العوضي (2021) إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي قائم على أسلوب العلاج بالواقع في تنمية وجهة الضبط الداخلي لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية في الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (39) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية وتم تقسيمهم إلى أربعة مجاميع، مجموعتان تجريبيتان (9) ذكور، (10) إناث، ومجموعتان ضابطتان (10) ذكور، (10) إناث، وتمثلت أدوات الدراسة في استخدام مقياس وجهة الضبط لجوليان روتر (1966)، وتطبيق البرنامج الإرشادي، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية وجهة الضبط الداخلي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التبعي للمجموعة التجريبية، مما يدل على احتفاظ المجموعة بمفاهيم نظرية الاختيار والعلاج بالواقع التي اكتسبها في البرنامج.



وهدفت دراسة الكريع وعربيات (2022) إلى تعرف فاعلية برنامج إرشادي واقعي لتنمية التمكين النفسي لدى الطالبات المتوقع تخرجهن في جامعة تبوك. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (26) طالبة، وتم استخدام وتطوير مقياس التمكين النفسي وتطبيق البرنامج الإرشادي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين جامعة تبوك لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أنها أثبتت فاعلية العلاج بالواقع ونجاحه في نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات مختلفة، إذ أسهم في تحسين الصحة النفسية، وتقدير الذات وجودة الحياة، وتخفيف مستوى القابلية للإيحاء وكذلك أسهم في تنمية الصلابة النفسية وزيادة الثقة بالنفس، وتنمية الالتزام الذاتي، وتحسين دافعية الإنجاز لدى الطلاب. وقد أظهرت نتائج دراسة ليون وآخرين (Leon et.al, 2018) تحسن علاقات المتدربين وكذلك صحتهم النفسية من خلال التدريب على فنيات العلاج بالواقع في مساعدتهم على تحسين علاقاتهم مع الآخرين وصحتهم النفسية.

واتفقت العديد من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من ناحية الهدف، إذ هدفت العديد منها لتناول برامج إرشادية مستندة للعلاج بالواقع ومنها دراسة ليون وآخرين (Leon et.al, 2018)، ودراسة روسيدي (Rosidi, 2018)، ودراسة مصطفى وآخرين (2019)، ودراسة العكيلي (2019)، ودراسة خليل (2020)، ودراسة العوضي (2021)، ودراسة الكريع وعربيات (2022).

وأما من ناحية المنهج؛ فاتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في اتباعها المنهج شبه التجريبي كمنهج للدراسة. ويلاحظ تباين العينات التي تم الاستعانة بها في الدراسات السابقة من ناحية الفئة العمرية، وقد اتفقت دراسة غنايم (2018)، ودراسة روسيدي (2018) (Rosidi, 2019)، ودراسة العكيلي (2019)، ودراسة العوضي (2021) مع عينة الدراسة الحالية، وهي المرحلة الثانوية. وفي ضوء هذا التصور الذي أمكن استخلاصه من الدراسات السابقة حول فاعلية العلاج بالواقع، جاءت أهمية الدراسة الحالية وفائدتها العلمية.



كما أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في إعداد الإطار النظري، وبلورة مشكلة الدراسة وصياغة الأهداف، وتصميم البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالواقع، وإعداد مقياس المناعة النفسية، وتحديد المنهج المناسب للدراسة، وصياغة الفروض، وتفسير نتائج الدراسة. وتتميز الدراسة الحالية باستخدام برنامج إرشادي قائم على العلاج بالواقع لتنمية المناعة النفسية. كما سعت إلى تنمية مستوى المناعة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.

فروض الدراسة: تسعى الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس المناعة النفسية، لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسي القبلي والبعدي على مقياس المناعة النفسية لصالح القياس البعدي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المناعة النفسية.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي باعتباره من أنسب المناهج لتحقيق هدف الدراسة، إذ يعتمد على تصميم مجموعتين تجريبية وضابطة بقياس قبلي، بعدي وتتبعي، وذلك من خلال تصميم مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وإجراء القياس القبلي ثم القياس البعدي على أفراد المجموعتين، وتطبيق المعالجة التجريبية على المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة، ثم إجراء القياس التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة بريدة البالغ عددهن (14477) طالبة وفق إحصائيات العام الدراسي 1446هـ للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.



عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية: تم اختيار عينة متاحة من طالبات المرحلة الثانوية بمدارس التعليم العام بمدينة بريدة مكونة من (60) طالبة بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

العينة الأساسية: تتمثل عينة الدراسة في اختيار عينة متاحة من طالبات المرحلة الثانوية وتم تطبيق مقياس المناعة النفسية على (450) طالبة من مدرسة الثانوية الثالثة والثانوية الرابعة بمدينة بريدة، مع مراعاة استبعاد العينة الاستطلاعية وقد تراوحت أعمارهن ما بين (16 – 18) سنة، وتم اختيار الطالبات اللاتي تقل درجاتهن عن قيمة الإرباعي الأدنى في درجات مقياس المناعة النفسية (70 درجة فأقل)، وبلغ عددهن (30) طالبة، قامت الباحثة بتوزيعهن عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين: المجموعة الأولى التجريبية وعددها (15) طالبة، والمجموعة الثانية الضابطة وعددها (15) طالبة.

أدوات الدراسة:

1 - مقياس المناعة النفسية من إعداد الباحثين: قامت الباحثة بإعداد وتصميم مقياس وأداة "المناعة النفسية" بما يتناسب مع المرحلة العمرية للفئة المستهدفة (طالبات المرحلة الثانوية)، وذلك بعد الرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة.

خطوات إعداد المقياس:

1- تم الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات النظرية للمناعة النفسية بهدف الاستفادة منها في بناء المقياس.

2- الاطلاع على بعض مقاييس المناعة النفسية بهدف التعرف على أهم الأبعاد المدروسة وتحليلها وبيان مكوناتها المختلفة، وكيفية صياغة البنود، وبدائل الاستجابة، ويلاحظ أن المقاييس تباينت بتباين الأهداف التي أعدت من أجلها. ومن هذه المقاييس: قائمة جهاز المناعة النفسي من إعداد أولاه وآخرين (Olah, et al.2010)، و(Kagan,2006)، و-Albert (Lorincz,2012)، و (Bhardwaj, et al.2015)، و(Choochom, et al.2019)، و(Bona,2014)، ومقياس زيدان (2013)، ومقياس الشريف (2016)، ومقياس غنايم (2018)، والمالكي ونصر (2019)، وفتحي (2019)، وشريف (2022).



3- الاستفادة من المقاييس السابقة في التعرف على المؤشرات والأبعاد الرئيسية التي تم الاعتماد عليها في تصميم المقياس.

4- قامت الباحثة بصياغة مجموعة من العبارات التي يمكن أن يقيسها كل بعد من أبعاد المقياس التي ترتبط بالمناعة النفسية.

5- قامت الباحثة بكتابة وصياغة العبارات صياغة واضحة بعيدة عن الغموض والتعقيد، وباللغة العربية السليمة، وأن تكون العبارات ملائمة لكل بعد في المقياس، وأن تكون العبارات قصيرة، وأن تقيس كل عبارة معنى واحدًا فقط.

6- عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والأخذ بتوجيهاتهم وآرائهم وتم حذف بعض العبارات بناء على ملاحظاتهم وتوجيهاتهم.

7- عرض المقياس على مدقق لغوي للتأكد من السلامة اللغوية.

8- تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (ن=60) من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

وصف المقياس: يتكون المقياس بصورته النهائية من (24) عبارة موزعة على أربعة أبعاد (البعد النفسي – البعد الاجتماعي – البعد الجسدي – البعد الصحي) وكل بعد تدرج تحته (6) عبارات وتتم الاستجابة على المقياس وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي، وجميع العبارات ذات اتجاه إيجابي، إذ تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (24-120) درجة، وتعتبر الدرجة المنخفضة عن تدني مستوى المناعة النفسية، بينما تعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى المناعة النفسية.

تصحيح المقياس: يعتمد التصحيح على تدرج ليكرت الخماسي (تنطبق تمامًا – تنطبق كثيرًا – تنطبق إلى حد ما – تنطبق قليلاً – لا تنطبق). ويتم اختيار ما ينطبق منها بدقة على الفرد، إذ تتراوح الدرجات بين (1-5) درجات. ويتراوح الحد الأدنى للأداة (24) درجة، والحد الأعلى (120)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى التمتع بمناعة نفسية قوية، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى المناعة النفسية.

الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية:

صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية وعلم النفس التربوي، إذ بلغ عددهم (12) محكمًا، وذلك للحكم على مدى وضوح العبارات، ومدى انتماء كل عبارته للبعد الذي تنتهي إليه،

وسلامة الصياغة اللغوية. وبناء على ملاحظاتهم وتوجيهاتهم تم إجراء تعديل على (8) عبارات، كما تم الأخذ بتوجيهاتهم في تغيير طريقة التصحيح من التدرج الثلاثي إلى تدرج ليكرت الخماسي.

-الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس على العينة الاستطلاعية للدراسة البالغ عددها (60) طالبة، من خلال حساب معامل الارتباط بين العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك بين البعد والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول (1):

جدول (1):

الاتساق الداخلي لمقياس المناعة النفسية (ن=60)

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط (البعد)	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط (البعد)
النفسي	1	**0.620	الجسمي	13	**0.751
	2	**0.568		14	**0.660
	3	**0.404		15	**0.494
	4	**0.552		16	**0.797
	5	**0.579		17	**0.482
	6	**0.701		18	**0.636
ارتباط البعد الأول بالدرجة الكلية=**0.816			ارتباط البعد الثالث بالدرجة الكلية=**0.688		
الاجتماعي	7	**0.642	الاجتماعي	19	**0.526
	8	**0.602		20	**0.633
	9	**0.517		21	**0.683
	10	**0.413		22	**0.542
	11	**0.472		23	**0.540
	12	**0.726		24	**0.656
ارتباط البعد الثاني بالدرجة الكلية=**0.791			ارتباط البعد الرابع بالدرجة الكلية=**0.656		

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) فأقل.



تشير النتائج الواردة في الجدول (1) إلى أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات كل بعد والدرجة الكلية لكل بعد، وأيضاً بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) فأقل، مما يدل على درجة اتساق جيدة لمقياس المناعة النفسية المستخدم بالدراسة.

النتائج: قامت الباحثة بالتأكد من ثبات مقياس المناعة النفسية عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ: إذ تراوحت معاملات ألفا كرونباخ ما بين (0.732-0.859) كما هي موضحة في الجدول (2)، وكذلك بلغت قيمة الثبات العام (0.808)؛ وهذا يشير إلى أن ثبات المقياس مقبول لأغراض الدراسة الحالية، ويُعطي ذلك دليلاً بأن مقياس المناعة النفسية يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات. جدول (2):

معاملات ثبات مقياس المناعة النفسية بطريقة ألفا كرونباخ (ن=60)

الأبعاد	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
النفسي	6	0.790
الاجتماعي	6	0.859
الجسمي	6	0.792
الصحي	6	0.732
الدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية	24	0.808

ومن الإجراءات السابقة يتضح أن جميع فقرات مقياس المناعة النفسية المعد في هذه الدراسة البالغ عددها (24) صالحة وثابتة في قياس ما وضعت لقياسه، وهي تغطي مجالات أربعة (النفسي، والاجتماعي؛ والجسمي؛ والصحي).

2-برنامج إرشادي من إعداد الباحثة

وهو برنامج مخطط ويتضمن مجموعة من الإجراءات والأساليب والأنشطة القائمة على العلاج بالواقع، وتم إعداد وتصميم البرنامج الإرشادي بالاعتماد على ما تم الاطلاع عليه من الجوانب النظرية والدراسات السابقة الخاصة بنظرية العلاج بالواقع، إذ استمد البرنامج أساليب وفنيات ومهارات هذه النظرية. واعتمدت الباحثة على العلاج بالواقع لوليام جلاسر كأسلوب علاجي وإرشادي لأفراد المجموعة التجريبية وذلك باعتباره عملية إرشادية تعليمية، ويهدف البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالواقع إلى دعم وتنمية المناعة النفسية.



أهداف البرنامج:

الهدف العام للبرنامج الإرشادي: يهدف البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالواقع إلى تنمية المناعة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- إكساب أفراد المجموعة المعلومات الخاصة بالمناعة النفسية من ناحية أبعادها وماهيتها، وذلك في ضوء نظرية العلاج بالواقع.
- أن يتعرف أفراد المجموعة على مفهوم الاندماج والعمل على مساعدتهم على الاندماج مع البيئة التعليمية وتقبل الواقع.
- أن يتعرف أفراد المجموعة على الحاجات الخمس التي ذكرت بنظرية الاختيار وهي (البقاء، الانتماء، القوة، الحرية، الترفيه).
- تدريب أفراد المجموعة على قاعدة المفاهيم الثلاثة للعلاج بالواقع (3Rs) وهي المسؤولية Responsibility، والواقع Reality، والصواب والخطأ Right & Wrong.
- إكساب أفراد المجموعة مهارة التفكير الإيجابي في التخطيط، والتدريب على مهارة اتخاذ القرارات ووضع البدائل المناسبة وتحمل مسؤولية قراراتهم.
- أن يستخدم أفراد المجموعة نموذج Wdep المتضمن استراتيجيات تغيير السلوك نحو الأفضل.
- إكساب أفراد المجموعة سلوكيات مسؤولة وجديدة وذلك من خلال تعليمهم وتدريبهم على أسلوب ومهارة حل المشكلات.

الحدود الزمانية للبرنامج: يتكون البرنامج الإرشادي من (14) جلسة، تم تطبيقها على مدى 7 أسابيع بمعدل جلستين كل أسبوع، مدة الجلسة الواحدة يتراوح ما بين 45 - 90 دقيقة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1446هـ.

الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج الإرشادي: الاندماج - مواجهة السلوك - تقييم السلوك - التخطيط والالتزام - طرح الأسئلة - الدعابة أو الفكاهة - العلاج بالقراءة - التركيز على السلوك الحالي (هنا والآن) - استراتيجيات تغيير السلوك Wdep - التعزيز الإيجابي - الواجب المنزلي - التغذية الراجعة - أسلوب حل المشكلات.



الأساليب المستخدمة في تقييم البرنامج:

- التقويم القبلي: تم تطبيق مقياس المناعة النفسية كقياس قبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

- التقويم البعدي: بعد تطبيق البرنامج الإرشادي تم قياس مستوى المناعة النفسية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

- التقويم التتبعي: بعد مرور شهر من التقويم البعدي، تم تطبيق مقياس المناعة النفسية على المجموعة التجريبية.

مخطط الجلسات الإرشادية للبرنامج:

يوضح مخطط الجلسات الإرشادية للبرنامج الإرشادي عنوان الجلسات وأهدافها والفنيات المستخدمة فيها وزمنها، ويعرض الجدول (3) مخططاً لجلسات البرنامج المطبق على النحو الآتي:
جدول (3):

مخطط الجلسات الإرشادية

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والأساليب الارشادية المستخدمة	الزمن
الأولى	الجلسة التمهيدية	- أن تتعرف الباحثة على أفراد المجموعة وبناء علاقة إرشادية تقوم على الثقة والتفاعل. - التعريف بطبيعة البرنامج وأهدافه ومعرفة مكان وزمان انعقاد الجلسات الإرشادية. - التأكيد على مبدأ السرية في الجلسات الإرشادية. - التعاقد السلوكي بين الباحثة وأفراد المجموعة.	- الحوار والمناقشة - التعزيز - التعاقد السلوكي	45 دقيقة
الثانية	العلاج بالواقع	- تعريف أفراد المجموعة بنظرية العلاج بالواقع والمفاهيم الأساسية المرتبطة بها. - أن يدرك أفراد المجموعة أهداف العلاج بالواقع. - التدريب على تكوين هوية إيجابية. - تعريف أفراد المجموعة بمفهوم الاندماج.	- الحوار والمناقشة - التعزيز - الاندماج	60 دقيقة



60	الحوار والمناقشة - التعزيز - تقييم السلوك - واجب منزلي	- تعريف أفراد المجموعة بمفهوم المناعة النفسية وأبعادها. - التعرف على أهمية المناعة النفسية وتأثيرها على التوافق النفسي والاجتماعي. - التعرف على خصائص الأفراد ذوي المناعة المرتفعة والمنخفضة وأثرها على السلوك الحاضر. - تعزيز الوعي الذاتي لدى أفراد المجموعة.	المناعة النفسية	الثالثة
60	الحوار والمناقشة - مواجهة السلوك - التعزيز - التغذية الراجعة - واجب منزلي	- تعريف أفراد المجموعة على قاعدة المفاهيم الثلاثة للعلاج بالواقع (3Rs) وهي المسؤولية والواقع والصواب والخطأ. - التعرف على مفهوم المسؤولية وأهميتها. - التمييز بين السلوك المسؤول والسلوك غير المسؤول.	المسؤولية	الرابعة
60	الحوار والمناقشة - مواجهة السلوك - الفكاهة والمرح - تقييم السلوك - التغذية الراجعة - واجب منزلي	- التعرف على مفهوم الواقع والصواب وفق قاعدة المفاهيم الثلاثة للعلاج بالواقع (3Rs) بنظرية العلاج بالواقع. - التدريب على تقييم السلوك في المواقف المختلفة وفق مفهوم الصواب والخطأ.	الواقع والصواب	الخامسة
60	الحوار والمناقشة - التغذية الراجعة - الفكاهة والمرح - واجب منزلي	- التعرف على الحاجات الخمس التي ذكرت بنظرية الاختيار وهي (البقاء، الانتماء، القوة، الحرية، الترفيه). - التدريب على التكيف مع التغييرات والتحديات.	الحاجات في العلاج بالواقع	السادسة
90	الحوار والمناقشة - التركيز على الواقع الحالي (هنا والان) - طرح الأسئلة - مواجهة السلوك	- تحديد السلوك الحاضر وإكساب أفراد المجموعة أنماط سلوكية جديدة. - توضيح مكونات السلوك الكلي وهي (التفكير - الأفعال - المشاعر - الوظائف الفسولوجية).	السلوك الكلي	السابعة



- تدريب أفراد المجموعة على اختيار السلوك المناسب لإشباع حاجاتهم بطريقة مسؤولة ومقبولة.
- التركيز على السلوك بدلاً من التركيز على المشاعر.

الثامنة	الاستقلالية	- التعرف على مفهوم الاستقلالية وأهميته في الحياة.	- الحوار والمناقشة - التعزيز	60 دقيقة
التاسعة	التخطيط والالتزام	- التعريف بأهمية التخطيط والالتزام. - توضيح أهمية الالتزام والمسؤولية لاختياراتنا. - التدريب على وضع خطط واقعية والالتزام بها لتحقيق الأهداف. - التأكيد على أهمية التخطيط والالتزام في تحقيق أهدافنا.	- الحوار والمناقشة - التخطيط. - الالتزام - التعزيز - واجب منزلي	60 دقيقة
العاشر	التفكير الإيجابي	- التعرف على أنواع التفكير والفرق بين التفكير الإيجابي والتفكير السلبي. - العمل على استبدال الأفكار السلبية بأفكار أخرى إيجابية. - أن يتعرف أفراد المجموعة على مفهوم التفاؤل. - التمييز بين التفاؤل الواقعي والتفاؤل غير الواقعي.	- الحوار والمناقشة - النمذجة - واجب منزلي	60 دقيقة
الحادية عشر	خطوات التغيير Wdep	- أن يتعرف أفراد المجموعة على خطوات التغيير Wdep. - أن يتعرف أفراد المجموعة على حاجاتهم ورغباتهم.	- الحوار والمناقشة - التغذية الراجعة - استراتيجيات تغيير السلوك Wdep - طرح الاسئلة - واجب منزلي	60 دقيقة



الثنائية عشر	تابع خطوات التغير Wdep	- إكساب أفراد المجموعة خطوات التغير - أن يتدرب أفراد المجموعة على تطبيق استراتيجية تغيير السلوك نحو الأفضل. - أن يتدرب أفراد المجموعة على تقييم السلوك. - واجب منزلي.	- الحوار والمناقشة - التغذية الراجعة - استراتيجية تغيير السلوك - تقييم السلوك - واجب منزلي	60 دقيقة
الثالثة عشر	حل المشكلات	- التعريف باستراتيجية حل المشكلات والتعرف على خطواتها. - إكساب أفراد المجموعة سلوكيات مسؤولة وجديدة وذلك من خلال تعلمهم وتدريبهم على طرق ومهارات حل المشكلات.	- الحوار والمناقشة - التغذية الراجعة - مهارة حل المشكلة - واجب منزلي	60 دقيقة
الرابعة عشر	إنهاء البرنامج الإرشادي	- التقييم وإنهاء البرنامج الإرشادي وتلخيص لما دار في جميع الجلسات. - التعرف على مدى استفادة أفراد المجموعة من البرنامج الإرشادي. - تقديم التوصيات لأفراد المجموعة من أجل الاستمرار في التحسن والتغير للأفضل. - تطبيق المقياس البعدي.	- الحوار والمناقشة. - التغذية الراجعة. - التعزيز.	60 دقيقة

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences- SPSS-19 وبرنامج Amos22 وقد تم استخدام عدة أساليب إحصائية وهي:
- معامل ألفا كرونباخ بهدف التحقق من التجانس أو الاتساق الداخلي لأداة القياس والتأكد من ثباتها.

- معامل ارتباط بيرسون بين عبارات مقياس الدراسة والدرجة الكلية.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test).
- اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples t-test).



-اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon).

- معامل كوهين Cohen's d وهو مقياس يستخدم لتحديد حجم الأثر في الدراستات النفسية والاجتماعية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتيجة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للدراسة الحالية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في المقياس البعدي على مقياس المناعة النفسية ولصالح المجموعة التجريبية. " وللتحقق من صحة هذا الفرض، فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test) للكشف عن الفرق بين درجات أفراد المجموعة الضابطة ودرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس المناعة النفسية. ويبين الجدول رقم (4) أبرز نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (4):

نتائج اختبار (ت) في القياس البعدي لمجموعتي الدراسة على متغير المناعة النفسية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الإحصائي (ت)°	مستوى الدلالة
البعد النفسي	الضابطة	15	12.93	1.751	-4.853	**0.001
	التجريبية	15	16.80	2.541		
البعد الاجتماعي	الضابطة	15	13.87	2.295	-3.821	**0.001
	التجريبية	15	17.13	2.386		
البعد الجسدي	الضابطة	15	17.07	3.127	-2.213	*0.035
	التجريبية	15	19.33	2.440		
البعد الصحي	الضابطة	15	15.00	2.535	-2.233	*0.034
	التجريبية	15	17.13	2.696		
المقياس ككل	الضابطة	15	58.73	6.871	-5.329	**0.001
	التجريبية	15	70.40	4.968		

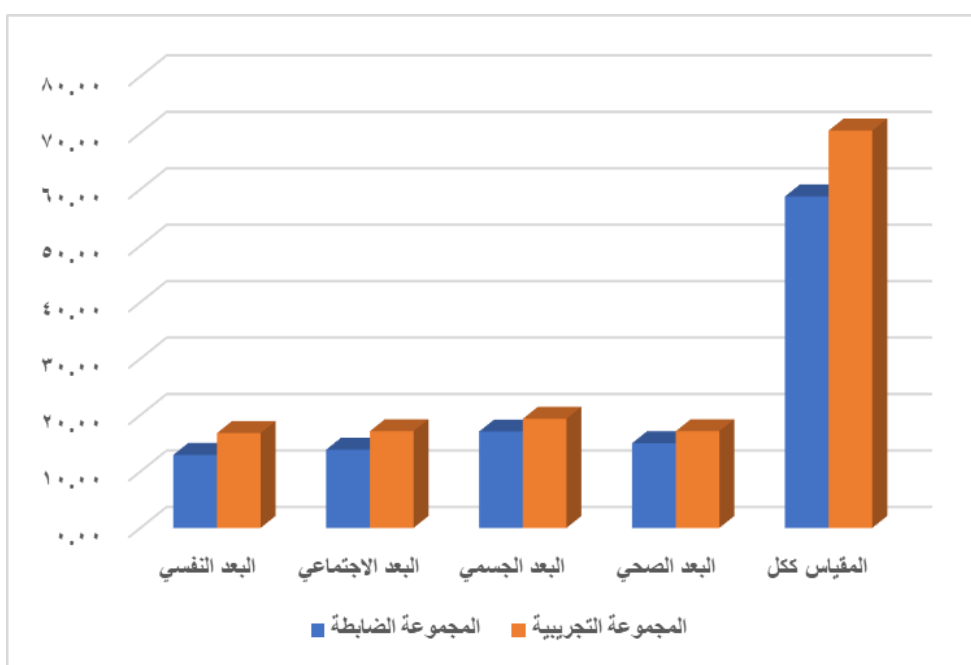


^٥تم احتساب قيمة (ت) على أساس تساوي تباين عينة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لأن اختبار (Leven's test) أظهر ذلك من خلال قيمة (ف) غير الدالة من الناحية الإحصائية (درجات الحرية = 28).

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$).

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

ثم قامت الباحثة بتمثيل قيم متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس المناعة النفسية، وبين الشكل رقم (1) نتائج هذا الإجراء.



شكل رقم (1): التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس المناعة النفسية

يتبين من النتائج الواردة بالجدول رقم (4)، أن متوسط الدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية في القياس البعدي بلغ (58.73) و(70.40) لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على التوالي، مع انحراف معياري بلغ (6.871) للمجموعة الضابطة و(4.968) للمجموعة التجريبية. كما تشير قيمة الإحصائي (ت) البالغة (-5.329) بمستوى دلالة (0.001) إلى وجود فروق



ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$) بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في ضوء متغير مستوى المناعة النفسية في القياس البعدي؛ وعليه يمكن قبول الفرض الأول للدراسة الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في المقياس البعدي على مقياس المناعة النفسية".

كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في ضوء جميع أبعاد مقياس المناعة النفسية (النفسي والاجتماعي والجسمي والصحي) (جميع قيم الإحصائي (ت) دالة إحصائياً) وللقياس البعدي. وقد تعزى هذه النتيجة إلى تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة على المجموعة التجريبية وعدم تطبيقه على المجموعة الضابطة.

نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للدراسة الحالية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسي القبلي والبعدي على مقياس المناعة النفسية" لصالح القياس البعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض، فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples t-test) للكشف عن الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المناعة النفسية. ويبين الجدول رقم (5) أبرز نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (5):

نتائج اختبار (ت) للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي ومتغير المناعة النفسية

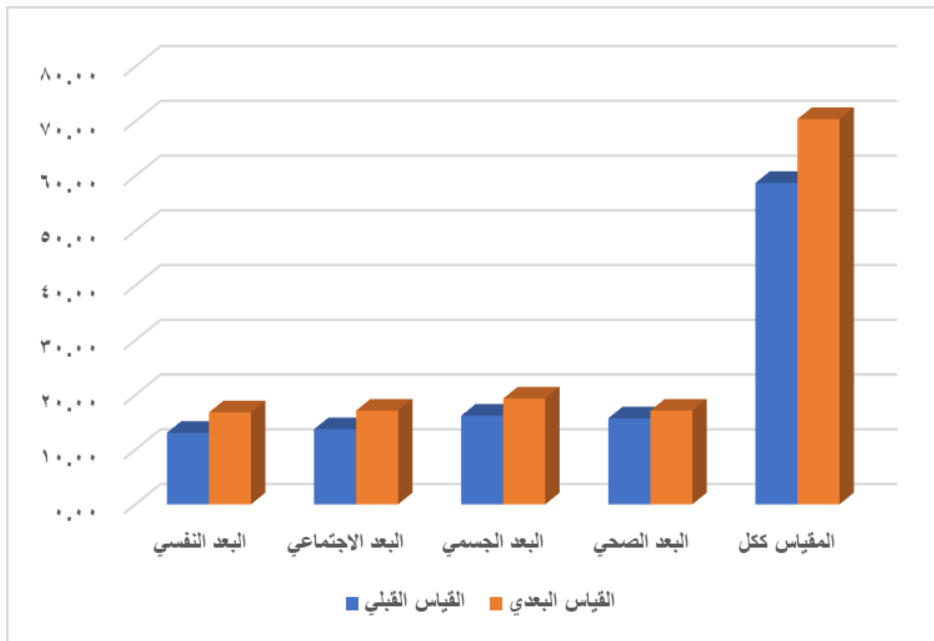
الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر- معامل كوهين
النفسي	القبلي	15	13.07	2.815	6.613	**0.001	1.71
	البعدي	15	16.80	2.541			
الاجتماعي	القبلي	15	13.73	2.314	6.996	**0.001	1.81
	البعدي	15	17.13	2.386			
الجسمي	القبلي	15	16.20	4.507	3.425	**0.004	0.91

			2.440	19.33	15	البعدي	
0.83	*0.031	2.398	3.712	15.73	15	القبلي	الصحي
			2.696	17.13	15	البعدي	
1.98	**0.001	7.690	8.860	58.73	15	القبلي	المقياس
			4.968	70.40	15	البعدي	ككل

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$).

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

ثم قامت الباحثة بتمثيل قيم متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس المناعة النفسية، وبين الشكل رقم (2) نتائج هذا الإجراء.



شكل رقم (2): التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس المناعة النفسية

يتضح من الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المناعة النفسية، إذ بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية للمقياس (7.690) وكانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)، إذ بلغ



مستوى الدلالة (0.001). وعليه يمكن القول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المناعة النفسية. وفي ضوء قيم المتوسطات الحسابية للقياسين، يتبين أن هذه الفروقات كانت لصالح القياس البعدي، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (70.40) في حين بلغ للقياس القبلي (58.73). وعليه يمكن قبول الفرض الثاني للدراسة الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس المناعة النفسية". وقد تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة على المجموعة التجريبية.

كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ولجميع أبعاد مقياس المناعة النفسية ولصالح القياس البعدي، إذ كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) وكانت المتوسطات الحسابية للقياس البعدي أكبر منها للقياس القبلي ولجميع أبعاد المقياس. كما تشير نتائج الجدول رقم (5) إلى أن حجم الأثر التجريبي للبرنامج المطبق على مستوى المناعة النفسية لدى طالبات المجموعة التجريبية كان كبيراً (معامل كوهين Cohen's d أكبر من 0.80) ولجميع أبعاد المقياس المستخدم؛ مما يدل على أن البرنامج المستخدم في هذه الدراسة يمتلك فاعلية كبيرة في تنمية مستوى المناعة النفسية للطالبات في المجموعة التجريبية.

نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث للدراسة الحالية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على مقياس المناعة النفسية". وللتحقق من صحة هذا الفرض، فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) للكشف عن الفرق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على مقياس المناعة النفسية. ويبين الجدول رقم (6) نتائج هذا الاختبار.



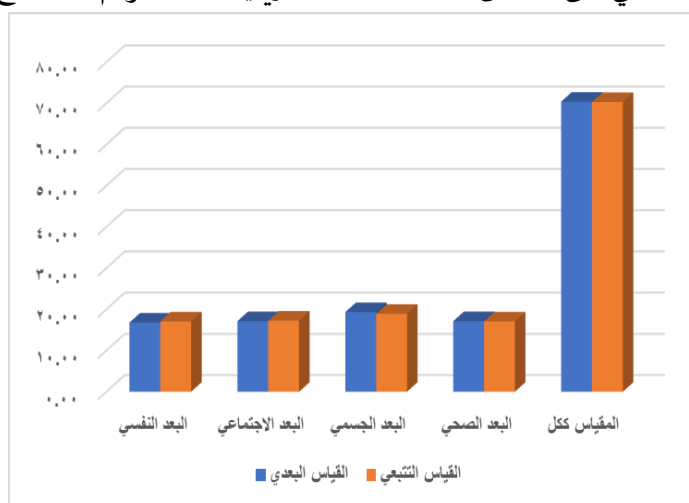
جدول رقم (6):

اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على

مقياس المناعة النفسية

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب الموجبة المتوسط المجموع	الرتب السالبة المتوسط المجموع	قيمة Z	مستوى الدلالة
النفسي	البعدي	16.80	2.541	4.20	3.50	-	0.206
	التتبعي	17.07	2.187	21.00	7.00	1.265	
الاجتماعي	البعدي	17.13	2.386	2.50	2.50	-	0.317
	التتبعي	17.27	2.344	7.50	2.50	1.000	
الجسمي	البعدي	19.33	2.440	4.50	5.93	-	0.130
	التتبعي	18.93	2.604	13.5	41.50	1.513	
الصحي	البعدي	17.13	2.696	3.00	3.00	-	0.655
	التتبعي	17.07	2.434	6.00	9.00	0.447	
المقياس ككل	البعدي	70.40	4.968	7.60	5.71	-	0.936
	التتبعي	70.33	5.327	38.00	40.00	0.081	

ثم قامت الباحثة بتمثيل قيم متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المناعة النفسية، وبين الشكل رقم (3) نتائج هذا الإجراء.



شكل رقم (3): التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس المناعة النفسية



يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب الطالبات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المناعة النفسية، إذ كانت جميع قيم "Z" غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$). وعليه يمكن قبول فرضية الدراسة الثالثة التي تنقص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المناعة النفسية". وتشير هذه النتيجة إلى استمرارية أثر البرنامج المستخدم بالدراسة الحالية على مستوى المناعة النفسية لدى المجموعة التجريبية.

مناقشة نتائج الدراسة:

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن التدخلات الإرشادية القائمة على العلاج بالواقع كان له تأثير في تنمية المناعة النفسية لدى طالبات المجموعة التجريبية في البرنامج الإرشادي، وتشير النتائج إلى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج في تحسن مستوى المناعة النفسية.

وتعزو الباحثة الفروق الجوهرية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة إلى البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة، بأنه نتيجة عمل مبني على أساس علمي، فالعلاج بالواقع يُعد أسلوباً علاجياً وإرشادياً باعتباره عملية إرشادية تعليمية، فهو يهدف إلى مساعدة أفراد المجموعة على فهم سلوكياتهم وإبدال السلوك غير المسؤول بسلوك مسؤول، وتقييم السلوك وبناء الخطط لإشباع الحاجات بشكل واقعي. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العكيلي (2019)، ودراسة المناحي (2020)، ودراسة (Niken, 2022)، ودراسة الكريع وعربيات (2022) على وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية مما يؤكد فاعلية البرامج الإرشادية القائمة على مبادئ وفنيات العلاج بالواقع. وكذلك اتفقت نتائج الدراسة مع عدد من نتائج الدراسات ومنها دراسة (مصطفى وآخرين، 2019؛ والعكيلي، 2019؛ ودراسة المناحي، 2020؛ ودراسة عزيز Aziz, 2022) بوجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالواقع.

كما ترجع الباحثة تفسير هذه النتائج إلى ما تم توفيره من مقومات في البرنامج الإرشادي من الاتفاق على قواعد محددة قبل تنفيذ البرنامج، ووضوح الأهداف، والترابط بين جلسات البرنامج،



وتتابعها، وارتباط الأنشطة في كل جلسة مع أهدافها، وكذلك العمل على تشجيع وتعزيز أفراد المجموعة التجريبية على المشاركة وإبداء الرأي وتبادل الحوار والمناقشة، مما أكسب أفراد المجموعة المرونة وتقبل الآراء المختلفة. وكذلك الاستناد على المفاهيم الأساسية للعلاج بالواقع مثل الاندماج، والتركيز على إشباع الحاجات الأساسية والسلوك الكلي، واستخدام طرح الأسئلة والتركيز على هنا والآن، وتحمل المسؤولية، والواقع والصواب والخطأ، بالإضافة إلى الأساليب والوسائل والأنشطة المتنوعة المستخدمة في البرنامج الإرشادي.

كما أسهم التدريب على مهارة اتخاذ القرارات الصحيحة ووضع البدائل المناسبة وتحمل مسؤولية قراراتهم من خلال تطبيق العلاج بالقراءة، إذ كان لفنية العلاج بالقراءة دور فعال، إذ ساعدت الفنية طالبات المجموعة التجريبية على التشجيع على القراءة والحصول على المعلومات، وهذا ما يتفق مع دراسة علاء صادق (Alaa,2015) التي تؤكد على فعالية فنية العلاج بالقراءة في العلاج بالواقع. وأسهمت فنية طرح الأسئلة بفتح مجال للحوار والمناقشة، إذ تُعد هذه الفنية نوع من أنواع التنفيس الانفعالي، كما ساعدت مهارة التخطيط والالتزام الطالبات على وضع أهداف إيجابية ومعرفة كيفية بناء خطط واقعية والالتزام بها.

إضافة إلى ذلك حرصت الباحثة على تقديم تغذية راجعة لأفراد المجموعة أثناء البرنامج، وقامت الباحثة بتوضيح ما يمكن اكتسابه في نهاية البرنامج الإرشادي، وذلك بهدف التشجيع على الاستمرار، والرغبة في إنجاز المهام والمشاركة، وتطبيق ما تم تعلمه في الواقع. كما يمكن تفسير هذا الاستمرار في ضوء الأثر الإيجابي للبرنامج بما تضمنه من فنيات وإجراءات ووسائل لزيادة الوعي، وتحمل المسؤولية، وتحديد الأهداف وكذلك كيفية اتخاذ القرارات والتخطيط وبالتالي تحسن مستوى المناعة النفسية. إذ يُعد تعزيز المناعة النفسية مظهراً من مظاهر الصحة النفسية التي يشعر الفرد من خلالها بكفاءة حياته النفسية والاجتماعية والأكاديمية (شمبولية، 2021، 425).

وتوصلت الباحثة في هذا الإطار إلى أن أساليب واستراتيجيات العلاج بالواقع المستخدمة في البرنامج الإرشادي تسهم في تكوين سلوكيات وتغيرات إيجابية مما يؤدي إلى الشعور بالمسؤولية، والتعامل الإيجابي بشكل أفضل وأكثر فاعلية، ويتضح أن الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي ساعدت الطالبات على الوعي وتحديد الأهداف وكذلك كيفية اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية وحل المشكلات والتركيز على السلوك الحاضر، التي أسهمت بدورها في تحسن مستوى المناعة النفسية.



التوصيات:

- بناءً على فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالواقع لتنمية المناعة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، يمكن اقتراح بعض التوصيات الآتية:
- 1- الاهتمام بمفهوم المناعة النفسية وتنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية في المراحل التعليمية المختلفة بما يتناسب مع كل مرحلة.
- 2- الاهتمام بمزيد من الأبحاث التطبيقية، والبرامج الإرشادية في مجال الوقاية ضمن موضوعات علم النفس الإيجابي.
- 3- إجراء دورات تدريبية للمرشدين والمعلمين لتوضيح مفهوم المناعة النفسية، والتدريب على البرامج المختلفة التي تسعى لتنميته.
- 4- الاهتمام بتطبيق برامج إرشادية قائمة على فنيات العلاج بالواقع لتنمية المناعة النفسية والصحة النفسية للطالبات.

المقترحات البحثية:

من أبرز المقترحات للدراسات المستقبلية ما يأتي:

- 1- إجراء دراسات تجريبية مماثلة للدراسة الحالية على فئات عمرية وبيئات مختلفة.
- 2- دراسة تأثير المسؤولية الشخصية والاجتماعية على المناعة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- 3- دراسة المناعة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من الطالبات.
- 4- إجراء المزيد من الدراسات حول مدى فاعلية العلاج بالواقع لبعض المتغيرات النفسية الإيجابية مثل الرفاهية النفسية، والمرونة النفسية، وتقدير الذات.

قائمة المراجع العربية والانجليزية:

أولاً: المراجع العربية

- أبو سيف، حسام أحمد محمد. (2011). فاعلية الإرشاد بالواقع في خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة دراسات عربية*، 10 (1)، 19 - 53.
- أبو الوفا، عبير أحمد. (2018). ميكانيزمات الدفاع لدى مرتفعي ومنخفضي المناعة النفسية من طلاب الجامعة. *مجلة الارشاد النفسي*، جامعة عين شمس. 53 (2)، 29-88.



- أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد. (2015). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصبية وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. *مجلة الإرشاد النفسي*، (42)، 23-97. <https://doi.org/10.21608/cpc.2015.49030>
- بشرى، صمويل تامر. (2004). الاكتئاب والعلاج بالواقع. مكتبة الانجلو المصرية.
- التخينة، صهيب خالد، والزريقات، إبراهيم عبد الله. (2015). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج بالواقع لتحسين جودة الحياة والصلابة النفسية والتفاؤل لدى الطلبة من الأسر المفككة في محافظة الكرك [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الاردنية، عمان.
- جاد الرب، غادة كامل سويقي. (2019). العلاج بالواقع لخفض السلوك الإنسحابي لدى أطفال الروضة المتلعثمين، *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، (10)، 173-292.
- حسين، محمود رامز يوسف. (2021). المناعة النفسية وعلاقتها بالتوجه الإيجابي نحو الحياة وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من شباب جامعة عين شمس، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 31(113)، 307-368.
- حماد، أيمن عبد العزيز سلامة. (2019). فاعلية برنامج قائم على الإرشاد الانتقائي لتقوية المناعة النفسية لدى الطلاب المتعثرين بالجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، (59)، 69-118. <https://doi.org/10.21608/cpc.2019.109477>
- الخرافي، نورية مشاري والقحطاني، هيفاء محمد عثمان. (2016). فعالية العلاج الواقعي في التخفيف من السلوك العدواني لدى طالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط-كلية التربية*، 32(3)، 479-512.
- خليل، محمد أحمد السيد. (2020). فعالية العلاج بالواقع في تخفيف مستوى القابلية للإيحاء لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 30(107)، 381-410. <https://doi.org/10.21608/ejcf.2020.97717>
- زهران، حامد عبد السلام. (2005). *التوجيه والإرشاد النفسي*. القاهرة، عالم الكتاب.
- زيدان، عصام محمد زيدان. (2013). المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها، *مجلة كلية التربية*، (51)، 811 - 882.
- الشاوي، سليمان بن إبراهيم. (2018). المناعة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، 69(1)، 428-464.
- شريت، أشرف محمد عبد الغني. (2011). برنامج إرشادي قائم على العلاج بالواقع لخفض حدة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة، *المجلة التربوية*، 25(99)، 129 - 196.
- الشريف، رولا رمضان. (2016). بناء مقياس المناعة النفسية للطالبات المصابات بكلية التربية الرياضية بنات، بحث منشور، *مجلة أسيوط لعلوم وفنون الرياضية*، 49(3)، 186-192.



شريف، سهيلة عبد البديع سعيد. (2022). برنامج تدريبي مستند إلى الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدعم المناعة النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة الأزهر. *المجلة التربوية*، 96، 419-502.

شمبولية، هالة. (2021). فعالية برنامج تدريبي لتنشيط المناعة النفسية في خفض التفكير الخرافي لدى طلاب تكنولوجيا البصرية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (131)، 419-444.

الصريرة، رقية عبد الله سليم. (2016). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالواقع في تنمية السلوك التواصلية وخفض السلوك العدواني لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الكرك [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

العشري، فتحي رزق (2013). فعالية مدخل العلاج بالواقع في تخفيف حدة الفوبيا الاجتماعية لدى المراهقين المعاقين حركياً، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 4(38)، 111 – 160.

العكيلي، جبار وادي باهض. (2019). فاعلية برنامج إرشادي قائم على أسلوب الإرشاد بالواقع في تنمية الالتزام الذاتي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم النفسية*، 30(4)، 478-425.

<http://search.mandumah.com/Record/1131057>

علي، أماني عادل. (2019). المناعة النفسية وعلاقتها بعوامل الصمود الأسري المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. 29(104)، 51-104.

عمر، ليلى بابكر. (2021). المناعة النفسية لدى طالبات كلية التربية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي، *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، 37(7)، 61-95.

العوضي، أمل فاروق عبد الله. (2021). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالواقع لتنمية وجهة الضبط الداخلي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *مجلة دراسات الطفولة*، 24(1)، 9-11.

غنایم، أمل محمد حسن. (2018). برنامج إرشادي نفسي ديني لتنشيط المناعة النفسية وأثره في تحقيق الأمن الفكري لدى الموهوبين بالمرحلة الثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي*، (55)، 381-426.

فتحي، ناهد احمد (2019). الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات والتوجه نحو الهدف كمنبئات بالمناعة النفسية لدى المتفوقات دراسياً، *مجلة دراسات نفسية*، مصر، 29(3)، 549-618.

الكرع، أسماء عبد الرحمن عوده، وعربيات، أحمد عبد الحليم. (2022). فاعلية برنامج إرشادي واقعي لتنمية التمكين النفسي لدى الطالبات المتوقع تخرجهن في جامعة تبوك. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 50(4)، 123 –

<http://search.mandumah.com/Record/1347697>. 150

الليثي، أحمد حسن محمد (2020). المناعة النفسية وعلاقتها بالقلق توهم المرض المترتب على جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19) لعينة من طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 21(8)، 183-219.



المالكي، خالد أحمد عبد الرحمن، ونصر، فتحي مهدي محمد. (2019). الخصائص السيكمترية لمقياس المناعة النفسية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (55)، 206-195.

<http://search.mandumah.com/Record/1015643>

مصطفى، ربهام مصطفى ربيع، خليل، صمويل تامر بشرى، الشريف، إيمان صلاح الدين حسين. (2019). العلاج بالواقع لتنمية الصلابة النفسية لدى طالبات كلية التربية، *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، (4)، 62-72.

المطيري، تهاني عيد، عيد، غادة خالد، والخرافي، نورية مشاري. (2020). فاعلية العلاج بالواقع في خفض سلوك التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية*، 34 (135)، 17-55.

المناحي، عبد الله بن عبد العزيز مناحي. (2020). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنيات العلاج بالواقع لخفض الضغوط النفسية وأثره على الاتزان الانفعالي لدى طالبات الجامعة، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 12 (3)، 255 – 306. <http://search.mandumah.com/Record/1131057>

نور الدين، أفرح نصر الدين، العنزي، علاء الدين على حسين. (2022). المناعة النفسية لدى طلبة جامعة الموصل، *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية*، (3)، 545-571.

Arabic References

Abū Sayf, Ḥusām Aḥmad Muḥammad. (2011). fa‘āliyat al-Irshād bālwaq‘ fī khafḍ al-shu‘ūr bi-al-waḥdah al-nafsīyah ladā ‘ayyīnah min ṭullāb al-Jāmi‘ah, *Majallat Dirāsāt ‘Arabīyah*, 10 (1), 19 – 53.

Abū al-Wafā, ‘Abir Aḥmad. (2018). mīkānīzmāt al-Difā‘ ladā mrtf‘y wmnkhfḍy al-manā‘ah al-nafsīyah min ṭullāb al-Jāmi‘ah. *Majallat al-Irshād al-nafsī, Jāmi‘at ‘Ayn Shams*. 53 (2), 29-88.

Arnwt, Bushrā Ismā‘īl Aḥmad. (2015). fa‘īliyat Barnāmaj irshādī qā‘im ‘alā Nazārīyat al-‘ilāj al-wāqī‘ fī khafḍ al-Kamālīyah al-‘šābyh wa-ziyādat fa‘īliyat al-dhāt al-Akādīmīyah ladā ṭalībāt al-Dirāsāt al-‘Ulyā bi-Jāmi‘at al-Malik Khālid. *Majallat al-Irshād al-nafsī*, (42), 23-97. <https://doi.org/10.21608/cpc.2015.49030>

Bushrā, Šāmū‘īl Tāmir. (2004). *al-Iktī‘āb wa-al-‘ilāj bālwaq‘*. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

Altkhāynh, Ṣuhayb Khālid, wālzyrqaṭ, Ibrāhīm ‘Abd Allāh. (2015). fa‘īliyat Barnāmaj irshādī *Mustanad ilā al-‘ilāj bālwaq‘ li-taḥsīn Jawdah al-ḥayāh wālšlābh al-nafsīyah wa-al-tafā‘ul ladā al-ṭalabah min al-usar almfkkh fī Muḥāfaẓat al-Karak* [Risālat duktūrah ghayr manshūrah]. al-Jāmi‘ah al-Urdunīyah, ‘Ammān.



- Jād al-Rabb, Ghādah Kāmil Suwayfī. (2019). al-‘ilāj bālwaq‘ li-khafḍ al-sulūk al’nshāby ladā Aṭfāl al-Rawḍah almtl‘ thmyn, *Majallat Dirāsāt fī al-tufūlah wa-al-tarbiyah*, (10), 173-292.
- Ḥusayn, Maḥmūd Rāmiz Yūsuf. (2021). al-manā‘ah al-nafsīyah wa-‘alāqatuhā bāltwīj al-ijābī Naḥwa al-ḥayāh wa-asālib muwājahat al-ḍughūt al-nafsīyah ladā ‘ayyinah min Shabāb Jāmi‘at ‘Ayn Shams, al-*Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah*, 31 (113), 307-368.
- Ḥammād, Ayman ‘Abd al-‘Azīz Salāmah. (2019). fa‘iliyat Barnāmaj qā‘im ‘alā al-Irshād al-intiqā‘ī Itqwyh al-manā‘ah al-nafsīyah ladā al-tullāb almt‘ thryn bi-al-Jāmi‘ah. *Majallat al-Irshād al-nafsī*, (59), 69-118. <https://doi.org/10.21608/cpc.2019.109477>
- al-Khirāfī, Nūrīyah Mashārī wālqḥṭāny, Hayfā’ Muḥammad ‘Uthmān. (2016). fa‘aliyat al-‘ilāj al-wāqī‘ī fī al-takhfīf min al-sulūk al-‘Adwānī ladā ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah fī Dawlat al-Kuwayt. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, Jāmi‘at asywt-klyh al-Tarbiyah, 32 (3), 479-512.
- Khalīl, Muḥammad Aḥmad al-Sayyid. (2020). fa‘aliyat al-‘ilāj bālwaq‘ fī takhfīf mustawā alqāblyh ll’yḥā’ ladā tullāb al-Jāmi‘ah. *al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah*, 30 (107), 381-410. <https://doi.org/10.21608/ejcj.2020.97717>
- Zahrān, Ḥāmid ‘Abd al-Salām. (2005). *al-Tawjīh wa-al-Irshād al-nafsī. al-Qāhīrah*, ‘Ālam al-Kitāb.
- al-Shāwī, Sulaymān ibn Ibrāhīm. (2018). al-manā‘ah al-nafsīyah wa-‘alāqatuhā bālkfā’h al-dhātīyah almdrkx ladā tullāb Kulliyat al-‘Ulūm al-ijtimā‘īyah bi-Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, Jāmi‘at Tanṭā. 69 (1), 428-464.
- Shryt, Ashraf Muḥammad ‘Abd al-Ghanī. (2011). Barnāmaj irshādī qā‘im ‘alā al-‘ilāj bālwaq‘ li-khafḍ ḥiddat al-ḍughūt al-nafsīyah ladā ummahāt al-aṭfāl dhawī al-i‘āqah, *al-Majallah al-Tarbawīyah*, 25 (99), 129 – 196.
- al-Sharīf, Rūlā Ramaḍān. (2016). binā’ miqyās al-manā‘ah al-nafsīyah llṭālibāt al-mṣābāt bi-Kulliyat al-Tarbiyah al-riyāḍīyah Banāt, baḥth manshūr, *Majallat Asyūt li-‘Ulūm wa-funūn al-riyāḍīyah*, 49 (3), 186-192.
- Sharīf, Suhaylah ‘Abd al-Badī’ Sa‘īd. (2022). Barnāmaj tadrībī Mustanad ilā al-istrātijyāt al-ma‘rifīyah li-tanzīm alānf‘āl li-Da‘m al-manā‘ah al-nafsīyah wālkfā’h al-dhātīyah al-Akādimīyah ladā ‘ayyinah min ṭālibāt Jāmi‘at al-Azhar. *al-Majallah al-Tarbawīyah*, (96), 419-502.



- Shmbwlyh, Hālah. (2021). fa'āliyat Barnāmaj tadrībī ltnshyṭ al-manā'ah al-nafsiyah fī khafḍ al-tafkīr al-Khirāfi ladā ṭullāb Tiknūlūjiyā al-baṣariyah. *Dirāsāt 'Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs*, (131), 419-444.
- al-Ṣarāyirah, Ruqayyah 'Abd Allāh Salīm. (2016). *fā'iliyat Barnāmaj irshādī qā'im 'alā al-'ilāj bālwaq' fī Tanmiyat al-sulūk al-tawāṣulī wkhfḍ al-sulūk al-'Adwānī ladā ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah fī Muḥāfaẓat al-Karak* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmi'at al-'Ulūm al-Islāmīyah al-'Ālamīyah.
- al-'Ashrī, Faṭḥī Rizq (2013). fa'āliyat madkhal al-'ilāj bālwaq' fī takhfiḥ ḥiddat alfwbyā al-ijtimā'iyah ladā al-murāhiqīn al-mu'āqīn ḥrkyan, *Dirāsāt 'Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs*, 4 (38), 111 – 160.
- al-'Ukaylī, Jabbar Wādī bāhḍ. (2019). fā'iliyat Barnāmaj irshādī qā'im 'alā uslūb al-Irshād bālwaq' fī Tanmiyat al-iltizām al-dhātī ladā ṭullāb al-marḥalah al-i'dābiyah. *Majallat al-'Ulūm al-nafsiyah*, 30(4), 425-478. <http://search.mandumah.com/Record/1131057>
- 'Alī, Amānī 'Ādil. (2019). al-manā'ah al-nafsiyah wa-'alāqatuhā b'wāml al-ṣumūd al-usarī almdrkḥ ladā ummahāt al-atfāl dhawī al-i'āqah al-'aqliyah alqāblyn llt'lm. *al-Majallah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-nafsiyah. al-Jam'iyah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-nafsiyah*. 29(104), 51-104.
- 'Umar, Laylā Bābakr. (2021). al-manā'ah al-nafsiyah ladā ṭālibāt Kulliyat al-Tarbiyah wa-'alāqatuhā bāldhkā' al-ijtimā'ī, *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jāmi'at Asyūt*, 37(7), 61-95.
- al-'Awaḍī, Amal Fārūq 'Abd Allāh. (2021). fā'iliyat Barnāmaj irshādī qā'im 'alā al-'ilāj bālwaq' li-Tanmiyat wjhat al-ḍabṭ al-dākhilī ladā 'ayyinaḥ min ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah bi-Dawlat al-Kuwayt. *Majallat Dirāsāt al-tufūlah*, 24(1), 9-11.
- Ghanāyim, Amal Muḥammad Ḥasan. (2018). Barnāmaj irshādī nafsi dīnī ltnshyṭ al-manā'ah al-nafsiyah wa-atharuhu fī taḥqīq al-amn al-fikrī ladā al-Mawḥūbīn bi-al-marḥalah al-thānawīyah. *Majallat al-Irshād al-nafsi*, (55), 381-426.
- Faṭḥī, Nāhid Aḥmad (2019). al-kafā'ah al-dhātīyah almdrkḥ wa-al-qudraḥ 'alā ḥall al-mushkilāt wa-al-tawajjuh njw al-Hadaf kmnb'āt bālmnā'h al-nafsiyah ladā almtfwqāt drāsyān, *Majallat Dirāsāt nafsiyah, Miṣr*, 29(3), 549-618.
- al-Kurayyī', Asmā' 'Abd al-Raḥmān 'Awdah, w'rbyāt, Aḥmad 'Abd al-Ḥalīm. (2022). fā'iliyat Barnāmaj irshādī wāqī'ī li-Tanmiyat al-tamkīn al-nafsi ladā al-ṭālibāt al-mutawaqqi'



- tkhrjhn fī Jāmi‘at Tabūk. *Majallat al-‘Ulūm al-ijtimā‘iyyah*, 50 (4), 123 – 150. [http : / / search.mandumah.com / Record / 1347697](http://search.mandumah.com/Record/1347697)
- al-Laythī, Aḥmad Ḥasan Muḥammad (2020). al-manā‘ah al-nafsīyah wa-‘alāqatuhā bālqlq twhm al-maraḍ almrṭb ‘alā jā’ḥh fyrws kwrwnā almstjd COVID- (19) li-‘ayyinah min ṭullāb al-Jāmi‘ah. *Majallat al-Baḥth al-‘Ilmī fī al-Tarbiyah*, 21 (8), 183-219.
- al-Mālikī, Khālīd Aḥmad ‘Abd al-Raḥmān, wa-Naṣr, Faṭḥī Maḥdī Muḥammad. (2019). al-Khaṣā‘iṣ alsykwmtryh Imqyās al-manā‘ah al-nafsīyah. *Majallat Buḥūth al-Tarbiyah al-naw‘iyyah*, (55), 195-206. [http : / / search.mandumah.com / Record / 1015643](http://search.mandumah.com/Record/1015643)
- Muṣṭafá, Rihām Muṣṭafá Rabī‘, Khalīl, Šamū‘il Tāmīr Bushrá, al-Sharīf, Īmān Šalāḥ al-Dīn Ḥusayn. (2019). al-‘ilāj bālwaq‘ li-Tanmiyat alšlābh al-nafsīyah ladá ṭullāb Kulliyat al-Tarbiyah, *Dirāsāt fī al-Irshād al-nafsī wa-al-tarbawī*, (4) 62-72.
- al-Muṭayrī, Tahānī ‘Īd, ‘Īd, Ghādah Khālīd, wālkhrāfy, Nūrīyah Mashārī. (2020). fa‘iliyat al-‘ilāj bālwaq‘ fī khafḍ sulūk al-tanammur ladá ṭālibāt al-marḥalah al-mutawassīṭah. *al-Majallah al-Tarbawīyah*, 34 (135), 17-55.
- al-Manāḥī, ‘Abd Allāh ibn ‘Abd al-‘Azīz Manāḥī. (2020). fa‘iliyat Barnāmaj irshādī qā‘im ‘alā fnyāt al-‘ilāj bālwaq‘ li-khafḍ al-ḍughūt al-nafsīyah wa-atharuhu ‘alā alātzān alānf‘āly ladá ṭullāb al-Jāmi‘ah, *Majallat Jāmi‘at Umm al-Qurá lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 12 (3), 255 – 306. [http : / / search.mandumah.com / Record / 1131057](http://search.mandumah.com/Record/1131057)
- Nūr al-Dīn, Afrāḥ Naṣr al-Dīn, al-‘nzá, ‘Alā’ al-Dīn ‘alā Ḥusayn. (2022). al-manā‘ah al-nafsīyah ladá ṭalabat Jāmi‘at al-Mawṣīl, *Majallat Jāmi‘at alānbār lil-‘Ulūm al-Insānīyah*, (3), 545-571.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية

- Alaa, S. (2015). Effectiveness of A Counseling Program Based on the Choice Theory in Increasing Social Responsibility and Reducing Behavioral Problems of Based High Stage Students. *International Journal if Research in Education and Psychology*, 4 (3), 36-60.
- Albert - Lorincz, E., Albert - Lorincz , M., Kadar , A., Krizbai, T., Marton, R. (2012) : Relationship between the characteristics of the psychological immune system and the emotional tone of personality in adolescents. *The New Education Review*, 23(1), 103 - 115.
- Aziz, A. R. A. (2022). The Effectiveness of Reality Therapy in Group Counseling to Achieve Student Motivation for Academic Well-Being. *International Journal of Academic Research in Business*



- Bhardwaj, K., & Agrawal, G. (2015). Consent and Annidations of Psychology-Immunity (Defense against Mental illness): importances in Mental Health Scenario Online *Journal of Multidisciplinary Researchers (OJMR)*, 1(3),6.
- Bona, K.(2014). An exploration of the psychological immune system in Hungarian gymnasts [Master s Thesis] , university of Jyväskylä]. Jyväskylä Digital Archive. <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/b3ac1fef-85e2-443d-910c-b720ebd3e6fe/download>
- Choochom, O (2019). A Model of Self-Development for Enhancing Psychological Immunity of The Elderly. Behavioral Science Research Institute, Srinakharinwirot University, Thailand,the 48th International Academic Conference IISES, Copenhagen, 24 – 27 June,32. [DOI: 10.20472/IAC.2019.048.009](https://doi.org/10.20472/IAC.2019.048.009)
- Dubey, A. & Shahi, D. (2011) : Psychological immunity and coping strategies: A study on medical professionals. Indian Journal of Social Science Researches , 8(1-2), 36 - 47 . http://erp.ddugu.ac.in/Fac_file/PUBLI92@979820.pdf
- Glasser, W. (2002). Choice theory: A new psychology of personal freedom. New York: Harper Collins Publishers. <https://wglasser.com/what-is-choice-theory/>.
- Glasser, W. (2005). Defining mental health as a public health issue. Los Anglos: William Glasser Inc.
- Kadafi, A. & Ramli, M. (2017). Integrated Qs Al Mudatsir in the reality group counseling to grow the character of student's academic responsibility. *Journal Ilmiah Counsellia*, 7(2),117- 125. DOI: <https://doi.org/10.25273/counsellia.v7i2.1867>
- Kagan, H. (2006). The psychological immune system: A new look at protection and survival. Author House.
- Leon, L., Danko, B., Marij, P., Tvrtko, M., Valentina, K, & Ankica, B (2018). Reality therapy training efficiency in helping participants to better their relationships and improve their psychological well-being. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*,38(1),111-122.



- Niken, Cahyaningsih & Farida, Agus Setiawati. (2022). Effectiveness of Reality Group Counseling to Enhance Students' Self-efficacy in High School. Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, (657). 159-163. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
- Olah, A. (2004). Psychological immunity: A new concept in coping with stress, *Applied Psychology in Hungary*, 56, 149 – 189.
- Olah, A. Nagy, H & Toth, k (2010). Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. *Albert-Lorincz*, 102-108.
- Rachman, S. J. (2016). Invited essay: Cognitive influences on the psychological immune system, *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 53, 2-8.
- Rosidi, Anwar Sutoyo & Edy Purwanto (2018). Effectiveness of Reality Therapy Group Counseling to Increase the Self-Esteem of Students. *Journal Bimbingan Konseling*, 7(1) 12-16.
DOI [10.15294/JUBK.V7I1.21582](https://doi.org/10.15294/JUBK.V7I1.21582)
- Seery, M. D., Holman, E. A., & Silver, R. C. (2010). Whatever does not kill us: Cumulative lifetime adversity, vulnerability, and resilience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(6), 1025–1041.
- Yong, B (2013). Secondary School Students' Motivation and Achievement in Combined Science. *United States China Education Review*, 3(4), 213- 228.





واقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة

أ.د محمود أبو سمرة**

abusamra@staff.alquds.edu

نتاشا عمر أبو زياد*

natasha.o.aziyad@outlook.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الأزمة المالية التي تواجه الجامعات الفلسطينية العامة. واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، إذ جُمعت البيانات باستخدام استبانة مكونة من (25) فقرة، ووزعت على عينة تضم (340) موظفًا من مختلف الرتب الإدارية والأكاديمية، تمّ اختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائية. أظهرت نتائج تحليل واقع الأزمة الماليّة أن الجامعات الفلسطينية العامة تواجه أزمة مالية واضحة وملموسة؛ إذ جاء واقع الأزمة المالية بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي (3.84)، وبلغ متوسط مجالي الدراسة لأسباب الأزمة (4.01) وملامحها (3.70)، جميعها بدرجة تقدير مرتفعة. وأما نتائج فحص الفرضيات الصفريّة لوجود فروق في متوسطات تقديرات عينة الدّراسة لواقع الأزمة المالية، فلم يكن هناك فروق عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لمتغير الجنس، ولكن كان هناك فروق لمتغير الجامعة والمسمى الوظيفي. وبناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة التزام الحكومة الفلسطينية بإقرار مخصصات مالية للجامعات العامة ضمن الموازنة السنوية. كما أوصت بضرورة تبني أنموذج لتأسيس وقف كمصدر تمويل مستدام للجامعات الفلسطينية استناداً لتجارب جامعات عالمية، والتوجه نحو فلسفة الجامعة المنتجة، وأكدت الدراسة على أهمية توجيه جزء من استثمارات الشركات والقطاع الخاص لدعم وتطوير مراكز البحث العلمي في الجامعات.

الكلمات المفتاحية: الأزمة المالية، الجامعات الفلسطينية، الجامعة المنتجة، التمويل الجامعي، الدعم

الحكومي.

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

** أستاذ الإدارة التربوية -عمادة الدراسات العليا - كلية التربية - جامعة القدس

للاقتباس: أبو زياد، نتاشا عمر؛ أبو سمرة، محمود. (2025). واقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(2)، 337-373.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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.



Financial Crisis Reality in Palestinian Public Universities

Natasha Omar Abo Ziyad *

natasha.o.aziyad@outlook.com

Prof. Mahmoud Abu Samra **

abusamra@staff.alquds.edu

Abstract

This study aimed to identify financial crisis reality facing Palestinian public universities. Adopting a descriptive analytical approach, a questionnaire consisting of (25) items was used a tool for the study data collection. It was distributed to a sample of (340) employees from various administrative and academic ranks, selected using a stratified random method. Key findings indicate that Palestinian public universities are facing a clear and tangible financial crisis. Financial crisis reality scored a high degree and an arithmetic mean of (3.84). Financial crisis causes averages came at a value of (4.01), and features at (3.70), all scoring a high degree of appreciation. The results show that there were no differences regarding null hypotheses examination at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) for the gender variable. However, there were differences for the university and job title variables. The study recommendations included approving financial allocations for public universities within the annual budget on the part of the Palestinian government, adopting a waqf model as a sustainable source of funding for Palestinian universities, moving toward a productive university philosophy and directing some private sector investments to scientific research centers developments within universities.

Keywords: financial crisis, Palestinian universities, productive university, university funding, government support

* Ph.D. scholar in Educational Administrations & Leadership, Graduate Studies Deanship, College of Education, Al-Quds University.

** Professor of Educational Administration, Graduate Studies Deanship, College of Education, Al-Quds University.

Cite this article as: Abo Ziyad, Natasha Omar. & Abu Samra, Mahmoud. (2025). Financial Crisis Reality in Palestinian Public Universities. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 337-373

© 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 قطاع التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم جملةً من التحديات المتصاعدة، التي تعرقل قدرته على مواكبة التحولات السريعة التي يشهدها العصر الحديث. وتتنوع هذه التحديات لتشمل حدة التنافس على المستوى العالمي، واتساع مجالات المعرفة وتعدد التخصصات، إلى جانب التغيرات التقنية المتلاحقة التي تفرض على المؤسسات التعليمية التحديث والتكيف المستمرين. كما يواجه التعليم العالي ضغوطاً متزايدة ناتجة عن تنامي الإقبال على الالتحاق به، مما يستدعي تعزيز القدرة الاستيعابية للجامعات، في ظل صعوبات في تأمين موارد مالية كافية ومستدامة، دون المساس بجوهر الحرية الأكاديمية التي تمثل ركيزة أساسية في بناء المعرفة وتطوير المجتمع.

مع تزايد حدة التحديات التي تواجه التعليم العالي، تصطدم الجامعات بعقبات متعاضمة في سعيها لتأمين تمويل كافٍ ومستدام، خاصة في ظلّ الازدياد المضطرد في تكاليف التعليم، وتنافس المؤسسات على الموارد المتاحة. ومن جهة، فإن الإقبال المتزايد من الطلاب يُعدّ مؤشراً إيجابياً على ازدياد الوعي بأهمية التعليم العالي، إلا أنه يواجه الجامعات بثلاث معضلات رئيسية: أولاً، أن النمو الطلابي يؤدي إلى ارتفاع في التكاليف التشغيلية وتراكم الضغوط على البنية التحتية للمؤسسات التعليمية. (Eskinat & Teker, 2024). وثانياً، أن التوجه نحو زيادة الرسوم الدراسية كحلٍ لتعزيز الإيرادات يفتقر إلى الجدوى على المدى البعيد، ويحتاج إلى إدارة رشيدة للموارد المادية والبشرية لضمان الاستقرار المالي (Ahmad, Ismail, & Siraj, 2019). أما ثالثاً فيكمن في المخاوف من أن تؤدي زيادة الرسوم إلى تراجع الإقبال على البرامج الجامعية، مما يقلل من فرص النمو والتوسع في نطاق التعليم العالي (Bradley & Migali, 2015).

وتزيد حدة هذه المعضلات في ظلّ الكساد الاقتصادي العالمي، وما يتبعه من انخفاض في حجم الأموال الحكومية المخصصة للجامعات، ممّا يجعل توفير الموارد المالية اللازمة أمراً بالغ الصعوبة (Ogunode & Ukorzor, 2023).

أما على صعيد الجامعات الفلسطينية، البالغ عددها (21) جامعةً، فهي إما جامعات خاصة، أو حكومية، أو عامة. ويُشير الباحثان إلى أنّ الجامعات العامة تُشكل الجسم الأكبر والحظّ الأوفر منها، وفقاً لدراسة (الخطيب وأبو زياد، 2024). وتتميّز الجامعات العامة في فلسطين بخصوصية تختلف عن باقي الجامعات العامة في دول العالم، إذ تأسست في سبعينيات القرن المنصرم، قبل قيام السلطة الوطنية الفلسطينية، استجابةً لنداءات وحاجة مجتمعية. وأصبح يرأسها مجلس أمناء،



لذا فإن إدارتها لا تتبع للحكومة الفلسطينية، ولا لأي جهات خاصة، بل تولى رئاستها رجالٌ خير، وشخصيات ذات اعتباراتٍ مجتمعية، وقاماتٌ علمية؛ مما ترتب على كون الجامعات عامّة، أي لا تمتلك سياسةً تمويليةً محدّدة.

بالإضافة إلى ذلك فإن الجامعات الفلسطينية تُواجه تحدياتٍ كثيرة، تشمل الأزمات الأمنية، والسياسية، والتحديات الأكاديمية، وضعف التمويل. وتعد الأزمة المالية من أبرز التحديات التي تواجهها الجامعات الفلسطينية العامة، وهو ما أكّده كلٌّ من: اشتيه (2009)، وشاهين (2016).

تتفاقم هذه الأزمة المالية بسبب الضغوط المستمرة التي يُمارسها الاحتلال على قطاع التعليم، بما في ذلك الحصار، وعرقلة وصول الطلبة والأساتذة إلى الجامعات، بالإضافة إلى تراجع دور الحكومة الفلسطينية في دعم التعليم العالي بسبب أزمتها المالية، مما أدى إلى رفع الأقساط، وزيادة أعداد الطلبة المقبولين لسد العجز المالي (الرعاين، 2018).

هذه التحديات تؤثر بشكلٍ كبيرٍ على مقدرة الجامعات على تحقيق رسالتها، مما يستدعي اتخاذ إجراءاتٍ فعّالةٍ لمعالجة القضايا المالية، وهو ما حدا بالباحثين إلى تشخيص واقع الأزمة المالية من حيث أسبابها وملاجئها.

مشكلة الدراسة

تنبثق مشكلة الدراسة من أنّ مراجعة بعض موازنات الجامعات الفلسطينية العامة - وإن تبانت - تكشف عن عجز مالي كبير، وإحداها موازنة جامعة بيرزيت التي وصلت إلى عجز (35) مليون دينار أردني (جامعة بيرزيت، 2023)، إذ لا تغطي إيراداتها نفقاتها، وجامعة بيرزيت ليست بمعزل عن شقيقتها أو حالة متفردة، "فإن جميع الجامعات الفلسطينية العامة مأزومة مالياً، وإن كانت الأزمة خافية أو كامنة في بعض الحالات" (جقمان وآخرون، 2019: 55)

وتلتف الضائقة المالية - كما أشار أبو الرّب وآخرون (2021) - على الجامعات الفلسطينية بسبب شح الدعم الحكومي المقدم - الذي يقابله زيادة في الأعباء المالية في ظل ظروف عصيبة من قبل دولة الاحتلال - من الحكومة الفلسطينية التي باتت أمام عجز ومديونية قُدر بِ (7) مليار دولار أمريكي حتى عام 2024 (أمان، 2024)، هذه الحكومة كما يشير الباحثان تقدم (صفر) من المخصصات المالية للجامعات الفلسطينية العامة.

وذكرت دراسة شبيب وآخرين (2021)، أنّ وجود نقص في تمويل الجامعات الفلسطينية، وقلة الإيرادات لديها، جعلها لا تتماشى مع التطورات العلمية العالمية، وتحد من دورها في خدمة المجتمع



وتحقيق الابتكار، وذلك بسبب أوضاعها المالية المقيّدة التي تُعيق مقدرتها على التطّور والتّنافس مع الجامعات المرموقة، الأمر الذي يُعد جزءاً من الأزمة المالية التي تواجهها، ويُعيق قدرتها على توفير بيئة تعليمية ملائمة للطلاب، وجذب الكفاءات العلمية، وتطوير بنيتها التحتية. ويشير الباحثان أن نقص التمويل جعل الجامعات تتخذ إجراءات مضمّدة، لمواجهة الأزمة المالية أو تقليل التكاليف، إنّ الإجراءات المؤقتة مثل رفع الرسوم أو تقليص الإنفاق على الأنشطة الأساسية لا توفر حلولاً مستدامة، بل قد تفاقم المشكلة، مما يتطلب اتخاذ إجراءات فعالة لمعالجة القضايا المالية وضمان قدرة الجامعات على تحقيق رسالتها. وبناء على ما تقدم، سعت الدراسة إلى عن سؤالين رئيسيين:

السؤال الأول: ما واقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية؟

السؤال الثاني: هل تختلف تقديرات المبحوثين لواقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة باختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، المسمى الوظيفي، الجامعة)؟

فرضيات الدراسة

انبثقت الفرضيات الصفرية التالية عن سؤال الدراسة الثاني:

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة تبعاً لمتغير الجنس.
- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة تبعاً للمسمى الوظيفي.
- **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة تبعاً لمتغير الجامعة.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة للتعرف الى الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى واقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة.



2. تحديد ملامح الأزمة المالية وانعكاسها على وظائف الجامعات الفلسطينية العامة.
3. تشخيص أسباب تشكل الأزمة المالية للجامعات الفلسطينية العامة.
4. الكشف عن الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة، تبعاً لمتغير (الجنس، المسمى الوظيفي، الجامعة).

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

الأزمة المالية

عرفها ليانغ بأنها حالة من الاضطراب الشديد في النظام المالي، إذ تواجه المؤسسات صعوبات كبيرة تؤدي إلى عدم القدرة على الوفاء بالالتزامات المالية. وانخفاض حاد في أسعار الأصول وفقدان الثقة وفقدان السيولة، مما يؤثر سلباً على الاقتصاد العام (Liang, 2023, p. 278).

الجامعات الفلسطينية العامة: "هي مؤسسات غير ربحية، تعود ملكيتها لجمعيات خيرية أو منظمات غير حكومية، وتتلقى تمويلاً جزئياً من الحكومة" (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018).

القيادات الإدارية: كل موظف يتأصل قسم، أو مركز، أو أي وحدة إدارية في الجامعات الفلسطينية العامة (جامعة القدس، 2022).

القيادات الأكاديمية: كل موظف يشغل منصب رئيس الجامعة، ونواب الرئيس، وعمداء الكليات، ومساعدى العمداء، ورؤساء الدوائر الأكاديمية، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية العامة (جامعة القدس، 2022).

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على القيادات الإدارية والأكاديمية في الجامعات الفلسطينية العامة، وهم: الرئيس، ونواب الرئيس، وعمداء الكليات، ومساعدو العمداء، ورؤساء الدوائر الأكاديمية، وأعضاء الهيئة التدريسية، فضلاً عن كل رئيس قسم أو مركز أو وحدة في الجامعات الفلسطينية العامة.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الجامعات الفلسطينية العامة في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية).
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الأكاديمي (2024-2025).



الاطار النظري والدراستات السابقة

المحور الأول: تمويل الجامعات (Financing Universities):

يُعدّ التعليم الجامعي حجر الزاوية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية حول العالم، وإنّ تمويل الجامعات أحد المرتكزات الأساسية لضمان استمرارية التعليم العالي وحيويته، وأيضاً فإن تمويل الجامعات هو مصدر الحفاظ على المعايير العالية في التعلم والبحث، إذ يوفّر الموارد المالية اللازمة لتحقيق أهداف الجامعات الأكاديمية والبحثية وخدمة المجتمع (Greben, Parashchenko, & Salii, 2024). يتنوع مفهوم تمويل الجامعات ليشمل مصادر متعددة، مثل الدعم الحكومي، الرسوم الدراسية، المنح البحثية، والتبرعات. ومع تزايد التحديات المالية في العصر الحديث، أصبح الابتكار في أساليب التمويل ضرورة ملحة لضمان استدامة الجامعات وقدرتها على المنافسة في بيئة تعليمية متغيرة.

أشار الغريبي وآخرون (2023) إلى أنّ تمويل الجامعات: مجموعة الموارد المالية المتاحة من مصادر متنوعة، التي يتم إدارتها بشكل فعال، لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للتعليم العالي، بما في ذلك تحسين جودة التعليم، تطوير الكوادر، وبناء الشراكات مع القطاع الخاص والمجتمع. كما ذكر البحراني (2021) أنّ تمويل التعليم العالي هو عملية تأمين الموارد المالية اللازمة لتشغيل المؤسسات التعليمية العليا، سواء كانت هذه الموارد من مصادر حكومية أم خاصة، الهدف من هذا التمويل هو تمكين هذه المؤسسات من أداء مهامها على أكمل وجه والإسهام في تطوير المجتمع.

وفي الدراسة الحالية، يُعرّف تمويل الجامعات بأنه: عملية تأمين الموارد المالية اللازمة والتنوع في مصادرها، لتشغيل الجامعات وإدارة شؤونها بكافة جوانبها، بدءاً من البنية التحتية، وصولاً إلى الأبحاث العلمية والأنشطة الأكاديمية والمجتمعية. ويشمل هذا التمويل كل ما تحتاجه الجامعة لتقديم خدمات تعليمية عالية الجودة والحفاظ على مستوى أكاديمي متميز.

أولاً: مصادر تمويل الجامعات

يُعدّ التعليم العالي من أهم دعائم التنمية البشرية في مختلف المجتمعات، إذ يضطلع بمهمة إعداد وتأهيل الكفاءات الضرورية لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة في شتى المجالات، ويُشكّل تمويل التعليم العالي تحدياً رئيسياً يواجه المسؤولين عن هذا القطاع في كل زمان ومكان، ولكي تواصل مؤسسات التعليم العالي أداء رسالتها وتطوير نفسها بما يواكب النمو المتسارع في جميع الميادين، لا بد من تأمين موارد مالية كافية لتغطية نفقاتها وتلبية متطلبات النمو والتطوير.



ويوضح غريبج وآخرون (Grbić et al., 2020) أن مصادر التمويل الجامعي تتضمن مصدرين رئيسيين: التمويل الخاص والتمويل الحكومي، على سبيل المثال: تعتمد الجامعات الأمريكية في الجزء الأكبر من تمويلها على الرسوم الدراسية والتبرعات، إذ يأتي الجزء الأصغر من التمويل من الميزانية الفيدرالية أو الحكومة المحلية، أما الجامعات اليابانية، فتستند بشكل كبير في تمويلها إلى أسر الطلاب. بينما تعتمد الجامعات الأوروبية بشكل رئيس على ميزانية الدولة في تمويلها، ويسمى التمويل التقليدي وهي ميزانيات متفاوض عليها بناءً على حجم الموظفين أو عدد الطلاب المسجلين (Muscio, 2013; Quagliione & Vallanti, 2013)، ويمكن تصنيف مصادر التمويل إلى:

1. المصادر الحكومية: عدت معظم الدول تمويل التعليم العالي استثماراً وطنياً في إطار التخطيط وتحسين مؤشرات التنمية الاقتصادية والبشرية لديها، مما جعل الحكومات تولي اهتماماً كبيراً لمسألة العمل على توفير مخصصات مالية سنوية لهذا القطاع من الميزانية العامة للدولة، كنوع من الاستثمار (Bensalem & Khemissi, 2020).
2. المصادر الخارجية: تعتمد العديد من الدول النامية على المساعدات الخارجية لتمويل جامعاتها، من خلال المساعدات التي تقدمها الدول والمنظمات الدولية، وتشمل تقديم منح دراسية، إيفاد خبراء، تطوير بنية تحتية، دعم مشاريع، ودعم مالي مباشر.
3. المصادر المجتمعية: تطور دور المجتمع من تقديم هبات ومنح وتبرعات ومساعدات، إلى دور رائد في التفاعل بين الشراكة الاقتصادية والثقافية والخدماتية والتعليمية، وعليه أصبحت الجامعات تؤسس وحدات خاصة للتجسير مع القطاع الخاص ومبادرات المجتمع لدعم مسيرتها المالية والتطويرية، وهو ما أشارت له دراسة (Samuels & Hendey, 2025; O'Brien & Cooney, 2025).
4. المصادر الذاتية: نظراً لارتفاع تكاليف التعليم الجامعي وتزايد الأعباء المالية على الحكومات، لجأت العديد من الدول إلى تقليل الاعتماد على الميزانيات الحكومية. ولتعويض هذا النقص، سمحت للجامعات بفرض رسوم دراسية على الطلاب (الفراج، 2021)، بالإضافة إلى توجه الجامعات للبحث عن آليات لزيادة مواردها الذاتية من خلال تنفيذ إصلاحات جوهرية في أنظمة التمويل، ووضع خطط عمل محددة الأهداف، مستفيدة من التجارب الناجحة لدول مثل ماليزيا وكوريا في عوائد مالية من السياسات الإنتاجية (المصري، 2017).



وانطلاقاً من أهمية تنويع مصادر الدخل، يرى الباحثان أن تمويل الجامعات يعتمد على مصادر متنوعة، لكل منها خصائصه وتأثيره على استقلالية الجامعة. تشمل هذه المصادر التمويل الحكومي، الذي قد يكون أساسياً أو مشروطاً، والرسوم الدراسية التي يدفعها الطلاب. كما تلعب المشاريع البحثية الممولة من القطاع الخاص والحكومة دوراً حيوياً في تمويل الأبحاث والتطوير، وتسهم في توليد إيرادات إضافية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للجامعات تحقيق إيرادات من خلال تقديم الخدمات الاستشارية، وتأجير المرافق، وتنظيم الدورات التدريبية. كما تسهم مصادر أخرى مثل الوقف والهبات في دعم مشاريع محددة أو برامج دراسية، ولقد أوضح الباحثان مصادر تمويل الجامعات في الشكل الآتي:



الشكل رقم (1) يمثل مصادر تمويل الجامعات (من إعداد الباحثين)



ثانياً: تحديات تمويل الجامعات:

يواجه التعليم العالي تحديات متزايدة تعيق تطوره، بما في ذلك التنافسية العالمية، وتنوع التخصصات، والتطور التكنولوجي، والتحديات المرتبطة بالتمويل والحرية الأكاديمية (المهدي، 2020). أما بالنسبة لتحديات تمويل الجامعات العامة الفلسطينية، كما أشار (المصري، 2017؛ شبيب وآخرون، 2021)، فتتمثل في:

1. معيقات الاحتلال: يمارس الاحتلال ضغوطاً على قطاع التعليم من خلال الحصار، وعرقلة الوصول، والاعتقالات، والإغلاقات.
2. تراجع دور الحكومة: نتيجة الأزمة المالية للحكومة، تقلص دعمها للتعليم العالي، مما أدى إلى عدم الالتزام بدفع المخصصات، ورفع الأقساط، وتأثير ذلك على جودة التعليم.
3. مشكلة الأقساط الجامعية: تشكل الأقساط 70-80% من موازنة الجامعات، ومع تراجع الدعم الحكومي، يصبح رفع الأقساط أو زيادة أعداد الطلبة خياراً رئيسياً، مما يُفاقم من صعوبات الطلبة ويسهم في تدهور مستوى التعليم.

المحور الثاني: الأزمات المالية في الجامعات الفلسطينية العامة

واجهت الجامعات العامة في فلسطين أزمة مالية كبيرة إذ لم تستطع وضع سياسة تمويل واضحة المعالم، فإن الظروف التي نشأت فيها الجامعات قبل قيام السلطة الفلسطينية، جعلتها جامعات عامة لا تُشرف عليها الحكومة ولا القطاع الخاص، وقد كانت إمكانياتها بسيطة ومتواضعة، واعتمدت كل جامعة على نفسها في تخصيصها ونشاطها بأموال وتبرعات فلسطينية وعربية ودولية، وقد نمت الجامعات العامة بشكل مباشر مع حجم هذه المساعدات (اشتية، 2009)، ويوضح (شبيب وآخرون، 2021) أن الجامعات العامة في فلسطين تتبع نهجاً تمويلياً في التعليم يقوم على إشراك كل الجهات المعنية في تحمل تكاليف التعليم ما بين القطاع العام والقطاع الخاص.

تتأثر الجامعات الفلسطينية العامة بأزمة مالية متفاقمة نتيجة عوامل متداخلة كالوضع الاقتصادي الصعب والاحتلال والتوسع السريع للجامعات، مما يؤثر على جودة التعليم. وعلى الرغم من التغيرات الاجتماعية، ظلت التحديات المالية قائمة. ورغم الدور المهم لمنظمة التحرير الفلسطينية في دعم الجامعات، فإن مصادر التمويل متنوعة (الصوراني، 2022).

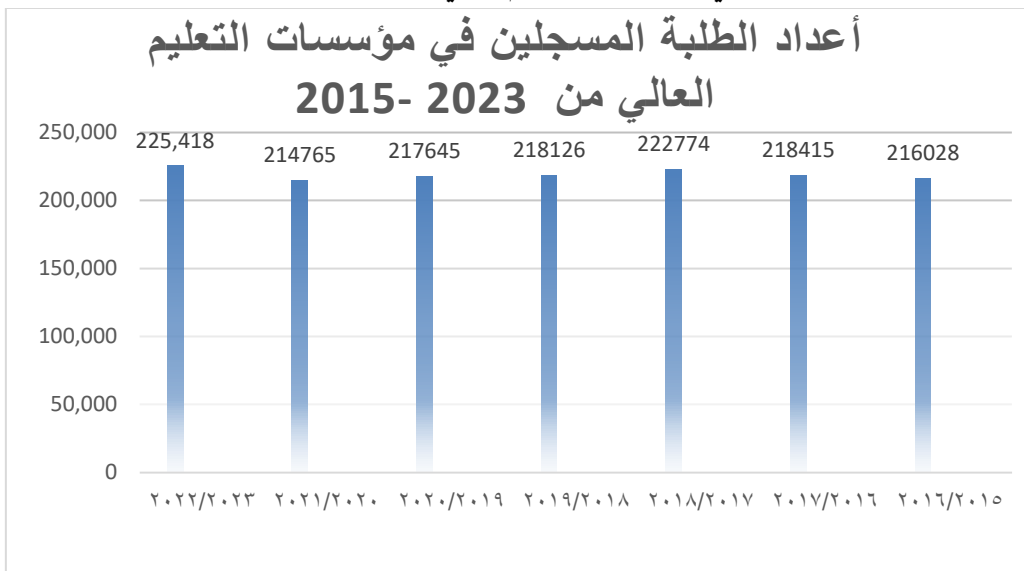
وأشار المصري (2017) إلى عدم وجود سياسة واضحة للتمويل في الجامعات الفلسطينية العامة إذ تعتمد الجامعات بشكل أساسي على الرسوم الدراسية لتغطية نفقاتها، ولكن هذه الرسوم



لا تكفي لتلبية الاحتياجات المتزايدة. نتيجة لذلك، تواجه الجامعات عجزاً مالياً مستمراً، مما يدفعها إلى اتخاذ إجراءات مؤقتة مثل رفع الرسوم أو تقليص الإنفاق على الأنشطة الأساسية. هذه الإجراءات لا توفر حلاً مستداماً. إضافة إلى الزيادة المطردة في أعداد الطلبة الملتحقين بالجامعات بشكل عام والجامعات العامة على وجه الخصوص، إذ شهدت الجامعات الفلسطينية نمواً ملحوظاً في أعداد الطلبة خلال العقدين الماضيين نتيجة تبني سياسة التوسع الأفقي في القبول، التي تجسدت في تسهيل شروط الالتحاق. هذا التوسع الكمي لم يصاحبه زيادة متناسبة في التمويل، مما فاقم الأزمة المالية التي تعاني منها الجامعات (محمد وبطة، 2018). والشكل رقم (2)، يوضح ذلك.

شكل رقم (2)

أعداد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي للفترة 2015-2023.



(الكتاب الإحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية للعام الأكاديمي الصادر (2023/2022)).

ويعاني تمويل الجامعات الفلسطينية العامة من ضعف الدعم الحكومي وعدم انتظامه، فبالرغم من أن قانون التعليم العالي الفلسطيني ينص على حق الجامعات العامة في الحصول على دعم مالي من الحكومة، فإنه لا يحدد نسبة هذا الدعم أو آلية توزيعه. ونتيجة لذلك، تواجه الجامعات صعوبات جمة في الحصول على دعم مالي مستدام ومنتظم من الحكومة، مما يضطرها إلى



الاعتماد على المفاوضات المباشرة لحل مشاكلها المالية. أيضاً فإن الجامعات الفلسطينية العامة تعاني من ضعف وعدم انتظام المنح والمساعدات المقدمة للجامعات، مما شكّل تحدّي في تمويل الجامعات، وذلك لأنّ الجامعات الفلسطينية العامة تعتمد - في سياستها المالية - على مصادر تمويل غير مستقرة، والدعم المالي الخارجي يتذبذب نتيجة التغيرات السياسية والاقتصادية (الشلبي، 2019). وعليه يلخّص الباحثان عوامل الأزمة المالية في: الظروف الاقتصادية والسياسية غير المستقرة، وسياسة الاحتلال في الإغلاقات والقيود الأمنية، وعرقلة مسيرة الجامعات، فالظروف السياسية والاقتصادية الصعبة التي تمر بها المنطقة، والحروب والصراعات والحصار المتلاحق، قد أثرت سلباً على الموارد المالية للتعليم العالي، وتسببت في إغلاق الجامعات وتعطيل الدراسة. كما أن الدعم الحكومي غير كافٍ أو مستدام، والرسوم الدراسية أقل من التكاليف الفعلية، مما أسهم في عجز مالي مزمن. بالإضافة لعدم اعتماد الجامعات على سياسات مالية أو جهات مشرفة على إدارتها مالياً، مما جعلها تبحث عن المنح والمساعدات وزيادة أقساط الطلبة التي لا تقود إلى استقرار مالي.

دراسات سابقة

سعت دراسة ألتونديمير (Altundemir, 2012) إلى الكشف عن أسباب وملامح الأزمة المالية للجامعات الأمريكية العامة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، في تحليل عدد من الوثائق تضم (القوانين والمساعدات الفدرالية للجامعات العامة في الولايات المتحدة الأمريكية وأنظمة الجامعات). وخلصت النتائج إلى أن أهم أسباب الأزمة المالية للجامعات العامة هو الركود الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية بعد عام 2008 الذي استمر لسنوات، وانخفاض الدعم الحكومي المخصص، وارتفاع الرسوم الدراسية المطردة في الجامعات العامة، وإقبال الشباب الأمريكي للجامعات الحكومية ذات جودة عالية وتكلفة أقل بدلاً من الجامعات العامة، أمّا ملامح الأزمة المالية للجامعات العامة كانت في تسريح أعضاء هيئة التدريس والموظفين، الإجازات غير مدفوعة الأجر، زيادة أعباء التدريس، زيادة الرسوم الدراسية، زيادة نسبة الطلاب في الفصول الدراسية مقابل خدمات أقل.

وهدفت دراسة إكبوه وأوكبا (Ekpoh & Okpa, 2017) إلى التعرف على درجة التنوع في مصادر تمويل التعليم الجامعي في نيجيريا في ظل تناقص المخصصات الميزانية لمؤسسات التعليم العالي، والتعرف على مستوى التحديات، ومستوى استراتيجيات حل التحديات المرتبطة بتنوع



مصادر تمويل التعليم الجامعي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أداة الاستبانة، على عينة قوامها (480) عضواً أكاديمياً من أربع جامعات عربية في نيجيريا. وخلصت النتائج إلى أن درجة التنوع في مصادر تمويل التعليم الجامعي في نيجيريا جاءت في درجة "متوسطة" لمتوسط حسابي (2.56)، وأن التحديات التي تواجه التنوع في مصادر التمويل كانت في درجة متوسطة لمتوسط حسابي (2.50)، بينما جاء مستوى استراتيجيات حل التحديات المرتبطة بتنوع مصادر تمويل التعليم الجامعي بدرجة مرتفعة (2.77) وضمّ: (ريادة الأعمال، التحكم في أعداد المقبولين، تأهيل الكوادر الإدارية، الحوكمة، الاستفادة من الخريجين، وتحسين دافعية العمل الخيري).

وهدف دراسة نصير والإبراهيم (2018): إلى الكشف عن تصور مقترح لتفعيل دور الوقف في تمويل الجامعات الأردنية الحكومية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة عشوائية من القادة الإداريين والأكاديميين في الجامعات الأردنية الحكومية وعددهم (140) قائداً. أظهرت النتائج أن دور الوقف في تمويل هذه الجامعات جاء بدرجة متوسطة، لم تؤثر متغيرات مثل: المركز الوظيفي، والجنس والجامعة، على مدى إدراك عينة الدراسة دور الوقف في تمويل الجامعات. وقدمت النتائج آليات لزيادة التمويل من خلال تفعيل دور الوقف في تطبيق مجموعة من الإجراءات لتبني مشروع وقف تعليمي، وإنشاء صندوق للوقف التعليمي، وعمل موقع الكتروني لصندوق الوقف وإنشاء مراكز وقفية للبحث العلمي.

أجرى بكر وآخرون (2019) دراسة هدفت إلى تقديم صيغة مقترحة لتمويل التعليم الجامعي المصري من موارد بديلة من خلال رصد مصادر التمويل المتاحة للتعليم الجامعي المصري. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على أداة الاستبانة، وقد تم اختيار عينة عشوائية من (300) أستاذ جامعي. ومن أهم نتائج الدراسة: تقديم مقترح قائم على تنوع مصادر تمويل التعليم الجامعي في ضوء السياسات التمويلية، والأوضاع الاقتصادية السائدة في المجتمع، ويكون تمويل التعليم الجامعي عن طريق مصادر أساسية وأخرى ثانوية، وتُعد الجامعة المنتجة واحدة من الصيغ المقترحة للموارد البديلة لتمويل التعليم الجامعي، وتضم سياسة الوقف والكوبونات التعليمية والكراسي البحثية، وقدمت النتائج إجراءات لتعزيز مصادر تمويل التعليم الجامعي المصري، واستثمار وتوظيف كافة موارد الجامعات للحصول على موارد مالية إضافية.



أما دراسة الفراج (2021) فهدفت إلى استكشاف التّحديات التي تعترض تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، إذ استخدمت استبانة وزعت على عينة قوامها (51) من عمداء ووكلاء كليات جامعة الشقراء. أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز التحديات التي تواجه جامعة شقراء تتمثل في اعتمادها الكامل على الدعم الحكومي، وضعف الربط بين برامجها البحثية والمؤسسات الإنتاجية في المجتمع، إضافة إلى انخفاض مخصصات النفقات الاستثمارية مقارنة بالنفقات الجارية. من بين الحلول المقترحة لتحسين التمويل: تطوير النظام المالي والإداري في الجامعة، استثمار الصناديق المالية، ترويج وتسويق الأبحاث العلمية، دعم الابتكارات والأنشطة والخدمات الجامعية، تعزيز الوقف الجامعي، وبناء علاقات تعاونية مع مؤسسات المجتمع الإنتاجية. كما أوصت الدراسة بمنح الجامعة استقلالية إدارية وتبني مفهوم الجامعة المنتجة، إلى جانب إعادة النظر في سياسة التمويل الحكومي لها.

أيضاً هدفت دراسة الغامدي (2021) إلى قياس درجة أهمية مبررات تنوع مصادر تمويل التعليم العالي في جامعة أم القرى في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، ودرجة فاعلية الآليات المتبعة لتحقيق تنوع في مصادر التمويل الجامعي، أيضاً هدفت إلى الكشف عن علاقة ارتباطية بين مبررات تنوع مصادر التمويل والآليات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، باعتماد الاستبانة كأداة للدراسة، كما تم تطبيقها على عينة قوامها (294) قائداً أكاديمياً من العمداء ووكلاء كليات جامعة أم القرى، وأظهرت نتائج الدراسة أن مبررات تنوع مصادر تمويل التعليم العالي في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة والفقرات التابعة لها؛ جاءت بدرجة مرتفعة وباتجاه إيجابي، إذ جاءت نتائج آليات تنوع مصادر تمويل التعليم الجامعي ضمن مستوى متوسط وباتجاه سلبي. أيضاً لا توجد علاقة ارتباطية بين المبررات والآليات والأبعاد التابعة لها.

أيضاً قام أبو الرب (2021) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع مصادر التمويل الذاتي للمنشآت الرياضية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة، باستخدام أداة الاستبانة على عينة قوامها (110) أفراد من الأكاديميين والإداريين، والموظفين، والمشرفين بالجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الجامعات الفلسطينية تحتاج لزيادة مصادر التمويل الذاتي لمواجهة الزيادة المستمرة في أعداد الطلاب، وأن الوضع السياسي والحصار



الموجود على الضفة الغربية يؤثر سلباً على قدرة المنشآت الرياضية في الجامعات الفلسطينية لزيادة مصادر تمويلها.

أجرى الخطيب (2023) دراسة هدفت إلى تسليط الضوء على واقع ومصادر تمويل التعليم العالي في اليمن، ومعرفة التحديات التي تواجه السياسات والخيارات الاستراتيجية في تمويل الجامعات، وذلك من خلال اعتماد المنهج الوصفي التحليلي. في أداة تحليل الوثائق لعينة مكونة من (25) وثيقة ودراسة صادرة عن جهات رسمية، وكشفت نتائج الدراسة عن أن واقع تمويل التعليم العالي ضعيف في اليمن، وتنقسم مصادر تمويل التعليم العالي في اليمن إلى أربعة أنواع: التمويل الحكومي بنسبة (88%)، والتمويل الذاتي بنسبة (5%)، والقروض بنسبة (5%)، وأخيراً المنح والهبات بنسبة (1%)، وجاءت نتائج التحديات في سياسات التمويل؛ أن التعليم العالي ينفق (84%) على نفقات الأجور، و(12%) للنفقات التشغيلية، أما الإنفاق على البحث العلمي فلا يكاد يذكر، والجامعات لا تلتزم بقانون التعليم العالي الذي ينص على أن تُخصص الجامعات ما نسبته (5%) من مواردها لصالح البحث العلمي، وأن السياسات التمويلية لا تلتزم بهذه المعايير ولا تشجع البحث وحركة الانتاج والنشر العلمي المطلوب. وجاءت الحروب والصراعات وتوقف الموازنة العامة من ضمن التحديات في السياسات التمويلية لمؤسسات التعليم العالي.

وقامت دراسة بوتك وجيوردانو وكيريكو (Pottick, Giordano, & Chirico, 2015) بالتعرف على التحديات المالية والنفسية التي تواجه طلاب الجامعات في استراليا ونيوزيلندا نتيجة الأزمات المالية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بأداة تحليل الوثائق وذلك وفق بيانات (سكوبس، وبروكويست، وويب أوف ساينس، وإنفورميت)، والحصول على 3542 دراسة، تم إدراج (19) دراسة كعينة ذات صلة مباشرة، وخلصت النتائج إلى أن (68.8%) من الطلاب يواجهون مشاكل مالية بدرجة كبيرة، و(96%) يبلغون عن ضغوط نفسية شديدة نتيجة نقص الدعم المالي ومحدودية الفرص والخدمات.

التعقيب على الدراسات السابقة

تُظهر الدراسات السابقة اتفاقاً على وجود تحديات تمويلية كبيرة تواجه التعليم العالي والحاجة الماسة لتنوع مصادر الدخل، إلا أنها اختلفت في سياقاتها الجغرافية، وفي تركيزها المحدد (جامعات خاصة، تمويل حكومي، تمويل ذاتي) وعلى دور الحكومة في رفد ميزانيات الجامعات.



وتستفيد الدراسة الحالية من هذه الرؤى مع التركيز بشكل خاص على تشخيص الأزمة المالية وانعكاساتها في الجامعات الفلسطينية العامة، مع الأخذ بالاعتبار خصوصية هذا السياق.

الطريقة والإجراءات

ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كونه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، الذي يهدف إلى وصف ظاهرة أو مشكلة محددة في واقعها، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الإدارية والأكاديمية في الجامعات الفلسطينية العامة، ويشمل رئيس الجامعة، ونواب الرئيس، وعمداء الكليات، ومساعدى العمداء، ورؤساء الدوائر الأكاديمية، وأعضاء الهيئة التدريسية، فضلاً عن كل رئيس قسم أو مركز أو وحدة في منصب إداري منتسب إلى الجامعات الفلسطينية العامة الست، وهي (جامعة النجاح الوطنية، جامعة بيرزيت، جامعة القدس، جامعة بيت لحم، جامعة الخليل، جامعة بوليتكنك فلسطين). وقد بلغ إجمالي عددهم (4951)، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1)

توزيع مجتمع الدراسة المتاح وفق الجامعة والمسعى الوظيفي

الترقيم	اسم الجامعة	المسمى الوظيفي		
		أكاديمي تعليمي	أكاديمي إداري	إداري
1-	جامعة النّجاح الوطنية	1504	56	50
2-	جامعة بيرزيت	715	109	68
3-	جامعة القدس	954	24	102
4-	جامعة بيت لحم	284	13	62
5-	جامعة بوليتكنك فلسطين	261	38	29
6-	جامعة الخليل	620	72	13
	المجموع	4338	312	324
				المجموع
				1610
				892
				1080
				359
				328
				705
				4951



المصدر: الكتاب الإحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين 2022/2023.

عينة الدراسة

إنَّ تَوَزَّع الجامعات الفلسطينية على مساحة جُغرافيَّة واسعة استدعى اختيار ثلاث جامعات عشوائيًا، تُمثِّل مناطق الشَّمال والوسط والجنوب، وهي: جامعة النَّجاح الوطنية، جامعة القدس، وجامعة بوليتكنك فلسطين، وعليه تمَّ أخذ العينة في معايير العينة الطبقيَّة العشوائية. وقد تكوَّنت عينة الدِّراسة من القيادات الإداريَّة والأكاديميَّة في الجامعات الفلسطينية، وشملت رئيس الجامعة، وعمداء الكليات، ومساعدي العمداء، ورؤساء الدَّوائر الأكاديميَّة، وأعضاء الهيئات التَّدريسيَّة، وتمَّ تحديد حجم العينة المطلوبة (340) قائدًا إداريًا وأكاديميًا استناداً إلى جداول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970)، والجَدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

خصائص عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها:

المتغير	العدد	النَّسبة
الجنس		
ذكر	195	57.4
أنثى	145	42.6
الجامعة		
القدس	120	35.3
النَّجاح الوطنية	182	53.5
بوليتكنك فلسطين	38	11.2
المسمى الوظيفي		
إداري	57	16.8
أكاديمي	215	63.2
أكاديمي بمنصب إداري	68	20.0
المجموع لكل متغير	340	100

أداة الدراسة (الاستبانة)

قام الباحثان ببناء الاستبانة كأداة هدفت التعرف إلى واقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصِّلة، وتكوَّنت من قسمين:



القسم الأول: يتضمن المعلومات الديموغرافية والشخصية التي تشمل: الجنس، المسمى الوظيفي، الجامعة.

القسم الثاني: فقرات الاستبانة، التي تقيس واقع الأزمة المالية في الجامعات العامة. تشتمل هذه الاستبانة على (25) فقرة موزعة على مجالين لواقع الأزمة المالية، المجال الأول ملامح الأزمة المالية تكون من (11) فقرة، والمجال الثاني أسباب الأزمة المالية تكون من (14) فقرة. صدق الاستبانة:

ويُعرف صدق الاستبانة في البحوث العلمية بأنه "الدرجات والاستدلالات التي نحصل عليها من الأداة من حيث معناها وملاءمتها وأهميتها وصحة التفسيرات المقترحة له" (أبو علام، 2011: 465)، وتم التحقق من صدق فقرات الاستبانة بطريقتين:

1- صدق المحكمين:

قام الباحثان بعرض الصورة الأولية من الاستبانة على مجموعة من المتخصصين والمحكمين، مثل أساتذة الإدارة التربوية وغيرهم من الأساتذة في الجامعات الفلسطينية والعربية، وعددهم (17) محكماً، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقرات الاستبانة، ومدى وضوح صياغتها اللغوية. وبعد انتهاء المحكمين من التحكيم، قام الباحثان بإجراء التعديلات المطلوبة في ضوء ملاحظات المحكمين، التي تشمل إضافة وإعادة ترتيب للفقرات، إذ أصبحت في صورتها النهائية مكونة من (25) فقرة، ينظر ملحق (1).

2- صدق الاتساق الداخلي:

ويُقصد به وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة. وتم ذلك من خلال اختيار عينة استطلاعية من خارج العينة التي تكونت من (30) فرداً، وبعدها تم تطبيق أداة الدراسة بهدف التأكد من صدق وثبات الاستبانة بالطرق الإحصائية الملائمة. وعليه، تم إيجاد معامل الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (3) يوضح ذلك.



جدول (3)

معاملات ارتباط فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية

واقع الأزمة المالية (ملاحظتها)		واقع الأزمة المالية (أسبابها)	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.709**	1	0.852**
2	0.860**	2	0.573**
3	0.819**	3	0.782**
4	0.838**	4	0.834**
5	0.854**	5	0.423*
6	0.844**	6	0.723**
7	0.805**	7	0.830**
8	0.774**	8	0.444*
9	0.842**	9	0.744**
10	0.884**	10	0.861**
11	0.871**	11	0.882**
		12	0.865**
		13	0.868**
		14	0.744**

يتضح من الجدول (3) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فقرات الاستبانة ودرجاتها الكلية، عند مستوى (0.05) فأقل، وهو مؤشر على صدق أداة الدراسة في قياس الأزمة المالية للجامعات الفلسطينية العامة.

ثبات الاستبانة:

قام الباحثان باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، إذ يُعد مؤشراً وقياساً لثبات أداة الدراسة، وذلك عن طريق الحصول على قيمة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha). وتبين أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانة هو (0.967). وتدل هذه القيمة على ثبات مرتفع للاستبانة. وإن نتائج الاستبانة مستقرة إذا تم إعادة تطبيقها مرات متعددة.



تصحيح الاستبانة

يهدف تصحيح الاستبانة، اعتمد مقياس ليكرت الخماسي، وذلك بإعطاء كل فقرة من فقرات الاستبانة درجة واحدة من درجاته الخمس، وهي: درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً، وهي تمثل رقمياً (1, 2, 3, 4, 5)، على الترتيب، كما اعتمد المقياس الوزني الآتي وفقاً للمعادلة الآتية: طول الفئة = الحد الأعلى للمقياس - الحد الأدنى للمقياس، أي 5-1=4، مقسوماً على عدد المستويات (3)، فتكون النتيجة $1.33 = \frac{4}{3}$ ، وعليه: يكون واقع الأزمة المالية للجامعات الفلسطينية العامة منخفض إذا تراوح مدى متوسطه الحسابي بين 1 إلى 2.33 (1=1.33)، ويكون واقع الأزمة المالية للجامعات الفلسطينية العامة متوسطاً إذا تراوح بين 2.34 إلى 3.67، ويكون واقع الأزمة المالية للجامعات الفلسطينية العامة مرتفعاً إذا تراوح متوسطه الحسابي من 3.68 فأكثر، أي:

- من (1.00-2.33) منخفضاً.

- من (2.34-3.67) متوسطاً.

- من (3.68-5.00) مرتفعاً.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

السؤال الأول: "ما واقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة؟"

للإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، يوضح الجدول (4) النتائج.

الجدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأزمة

المالية في الجامعات الفلسطينية العامة، للمجالين والدرجة الكلية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	ملاح الأزمة المالية	4.01	0.71	مرتفعة
2	أسباب الأزمة المالية	3.70	0.69	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.84	0.70	مرتفعة



يتضح من الجدول (4) أن تقديرات أفراد العينة لواقع الأزمة المالية كانت بدرجة مرتفعة بشكل عام، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.84)، بانحراف معياري (0.70). على مستوى المجالين الفرعيين فقط جاء مجال 'أسباب الأزمة المالية' بمتوسط حسابي هو الأعلى بلغ (3.70)، وبانحراف معياري (0.69)، وبدرجة مرتفعة. وجاء مجال 'ملاحم الأزمة المالية' بمتوسط حسابي بلغ (4.01)، وانحراف معياري (0.71)، وبدرجة مرتفعة أيضاً. وتشير هذه النتائج بوضوح إلى أن أفراد العينة من قيادات إدارية وأكاديمية يدركون وجود أزمة مالية حقيقية وملموسة في الجامعات الفلسطينية العامة، سواء من حيث ملاحمها الظاهرة أو أسبابها الكامنة، وأن هذا الإدراك بدرجة مرتفعة.

المجال الأول: ملاحم الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المبحوثين لفقرات مجال "ملاحم الأزمة المالية"، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ملاحم الأزمة المالية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الموافقة
1	1	تعاني الجامعة من نقص في الموارد المالية	4.35	0.57	مرتفعة
2	4	ترفع الجامعة الرسوم الدراسية باستمرار لتغطية نقص الموارد المالية	4.27	0.61	مرتفعة
3	8	تعمل على زيادة نسبة عدد الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس	4.13	0.65	مرتفعة
4	2	تُقلص الجامعة عدد موظفيها على حساب العمل	3.92	0.68	مرتفعة
5	6	تقلص الجامعة دعمها للبحث العلمي (دعم الأبحاث العلمية، دعم المشاركة في المؤتمرات، ...) نتيجة أزمته المالية	3.87	0.66	مرتفعة
6	5	تجمد الجامعة بعض حقوق العاملين (الترقيات، اجازات التفرغ العلمي، العلاوات، ...) بسبب أزمته المالية	3.84	0.70	مرتفعة
7	11	تقلص الجامعة التزاماتها في تقديم خدماتها للمجتمع	3.72	0.69	مرتفعة
8	9	تقلص الجامعة الابتعاث والإيفاد	3.58	0.71	متوسطة



الرتبة	رقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الموافقة
		الفقرة	الحسابي	المعياري	
9	10	تراجع اهتمام الجامعة بتطوير مصادر التعلم (الأجهزة، المصادر، البرمجيات، الأوعية الرقمية، ...) بهدف تقليل التكاليف المالية	3.44	0.76	متوسطة
10	7	تقلص الجامعة تطوير البنى التحتية	3.36	0.73	متوسطة
11	3	تلغي الجامعة بعض البرامج الدراسية لخفض النفقات على الرغم من أهميتها	3.19	0.74	متوسطة
		الدرجة الكلية	4.01	0.71	مرتفعة

يتضح من الجدول (5) أن الدرجة الكلية لملاح الأزمات المالية جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.01)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات ملاح الأزمة المالية فقد تراوحت بين (3.19 - 4.35)، وجاءت (7) فقرات بدرجة مرتفعة، و(4) فقرات بدرجة متوسطة، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة: "تعاني الجامعة من نقص في الموارد المالية" بمتوسط حسابي (4.35)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة "تلغي الجامعة بعض البرامج الدراسية لخفض النفقات على الرغم من أهميتها" بمتوسط حسابي (3.19).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة ألتونديمير (Altundemir, 2012)، في وجود ملاح بدرجة مرتفعة للأزمة المالية تظهر على شكل زيادة الرسوم الدراسية وزيادة عدد الطلبة لنسبة أعضاء هيئة التدريس، كما تتفق مع دراسة الفراج (2021)، في وجود تحديات مالية مرتفعة للجامعات، والتشابه في ذات الملاح للأزمة من ضعف الربط بين البرامج البحثية والمؤسسات الاستثمارية، وانخفاض النفقات الاستثمارية للجامعة، كما تتفق مع دراسة أبو الرب (2021) في وجود أزمة مالية مرتفعة للجامعات الفلسطينية.

المجال الثاني: أسباب الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات قياس أسباب الزمة المالية، والجدول (6) يوضح ذلك



جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال أسباب الأزمة المالية مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الموافقة
1	-12	غياب الدعم الحكومي	4.45	0.56	مرتفعة
2	-18	الوضع الاقتصادي في فلسطين	4.41	0.59	مرتفعة
3	-17	الوضع السياسي في فلسطين	4.37	0.61	مرتفعة
4	-16	تقلص الدعم الخارجي للجامعات الفلسطينية	4.06	0.63	مرتفعة
5	-13	ارتفاع كلفة التعليم الجامعي	3.91	0.66	مرتفعة
6	-21	ضعف مقدرة الجامعة على استثمار مواردها	3.79	0.71	مرتفعة
7	-19	عزوف الطلبة عن الالتحاق بالجامعات الفلسطينية العامة	3.65	0.69	متوسطة
8	-24	ضعف التشبيك مع القطاعات التي يمكن أن تساعد على توفير موارد إضافية للجامعة	3.66	0.70	متوسطة
9	-25	ضعف أداء مركز الاستشارات وخدمة المجتمع	3.59	0.74	متوسطة
10	-15	عدم قيام الجامعة بتحليل مواردها المالية بشكل دوري	3.48	0.75	متوسطة
11	-14	غياب المهنية في أداء الإدارة المالية في الجامعة	3.41	0.68	متوسطة
12	-20	الفساد الإداري في الجامعات	3.33	0.76	متوسطة
13	-22	ضعف الخطط التسويقية للجامعة	3.26	0.73	متوسطة
14	-23	ضعف الوعي بأهمية الجامعة المنتجة	3.18	0.77	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.70	0.69	مرتفعة



يتضح من الجدول (6) أن الدرجة الكلية لأسباب الأزمة المالية جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.70)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أسباب الأزمة المالية فقد تراوحت بين (3.18- 4.45)، وجاءت (6) فقرات بدرجة مرتفعة، و(8) فقرات بدرجة متوسطة، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة " غياب الدعم الحكومي " بمتوسط حسابي (4.45)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة " ضعف الوعي بأهمية الجامعة المنتجة " بمتوسط حسابي (3.18).

وقد اتفقت النتائج مع دراسة ألتونديمير (Altundemir, 2012) في أسباب الأزمة المالية للجامعات العامة لقلة المخصصات الحكومية، أيضاً تتفق النتائج مع دراسة الفراج (2021) في أسباب الأزمة المالية المرتفعة وضعف التشبيك مع المؤسسات الإنتاجية، وتتفق مع دراسة الغامدي (2021) في وجود أزمة مالية وقلة التنوع في مصادر الدخل، أما دراسة أبو الرب (2021) فاتفقت في أسباب هذه الأزمة للجامعات والعوامل المؤثرة من أزمة سياسية وأوضاع اقتصادية تعيشها الجامعات الفلسطينية.

واتفقت مع دراسة الخطيب (2023) في ارتفاع الأزمة المالية للجامعات اليمنية في الأسباب ذاتها، ومن الأسباب المشتركة ضعف المنح والهبات.

السؤال الثاني: هل تختلف تقديرات المبحوثين لواقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة باختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، الجامعة، المسمى الوظيفي)؟
وللإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة تُعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الاختبار:



جدول (7)

نتائج الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول واقع الأزمة

المالية في الجامعات الفلسطينية العامة تبعاً لمتغير الجنس.

المجالي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة الدلالة Sig.
تشخيص الأزمة المالية:	195	3.50	0.834	1.363	0.174
ملاحمها وأسبابها	145	3.63	0.838		

يتضح من الجدول (7) أن نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test) تشير بوضوح إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الذكور والإناث لواقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة، إذ كانت قيمة الدلالة الإحصائية (Sig.) أكبر من (0.05). وتظهر النتائج أن المتوسطات الحسابية مقارنة بين الجنسين في مختلف المحاور، مثل محور تشخيص الأزمة المالية (3.50 للذكور و3.63 للإناث) مما يعكس توافقاً في وجهات النظر حول واقع الأزمة المالية ملامح وأسباب.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة نصير والإبراهيم (2018) في عدم وجود فروق في تقديرات عينة الدراسة لوجود أزمة مالية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة تبعاً للمسمى الوظيفي تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول (8) يوضح نتائج اختبار الفرضية:

جدول (8)

نتائج الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول واقع الأزمة المالية

في الجامعات الفلسطينية العامة تبعاً لمتغير الجامعة

المجالي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة الدلالة Sig.
تشخيص الأزمة	بين المجموعات	86307.916	2	43153.958	234.204	0.000
المالية: ملامحها وأسبابها	داخل المجموعات	62095.057	337	184.258		
	المجموع	148402.974	339			



يتضح من الجدول (8) أن قيمة الدلالة الإحصائية أقل (0.05) فأقل، وهذا يعني وجود فروق جوهرية بين متوسطات أفراد العينة حول واقع الأزمة المالية، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام أسلوب شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية. والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير الجامعة

المجال	الجامعة	المتوسط الحسابي	القدس	النجاح	بوليتكنك فلسطين
تشخيص الأزمة المالية: ملامحها	القدس	67.54	-		
وأسبابها	النجاح الوطنية	101.83	0.001	-	
	بوليتكنك فلسطين	94.36	0.001	0.009	-

تظهر النتائج في الجدول (9) أن العاملين في جامعة القدس قدّموا تقديرات أقل من جامعتي النجاح الوطنية وبوليتكنك فلسطين في تشخيص واقع الأزمة المالية في جامعتهم، وهنا يشير الباحثان إلى أن جامعة القدس تتمتع بنموذج إداري قوي يتضمن تخطيطاً استراتيجياً جيداً للموارد المالية، وإدارة الجامعة قادرة على تسويق سُمعة إدارية ومالية جيدة، كما أنّ جامعتي النجاح الوطنية وبوليتكنك فلسطين أظهرتا تعرفاً أكبر لملامح وأسباب الأزمة المالية في جامعتهم، وهو ما يشير إلى ضعف الإعلام الإداري حول واقع الأزمة المالية، وأنّ الإداريين والأكاديميين على يقين بوجود أزمة حقيقية لديهم.

وتختلف هذه النتائج مع دراسة نصير والإبراهيم (2018) في وجود فروق تعزى لمتغير الجامعة، وذلك لأن في دراسة نصير والإبراهيم كانت جامعات حكومية فلم يكن هناك فروق في تقديرات أفراد العينة ولكن في هذه الدراسة فالجامعات عامة، ولكل منها سياسة تمويلية مختلفة. الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فاقل بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة تبعاً لمتغير المسعى الوظيفي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (10) يوضح نتائج اختبار الفرضية:



جدول (10)

نتائج الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول واقع الأزمة المالية

في الجامعات الفلسطينية العامة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة Sig
تشخيص الأزمة	بين المجموعات	14920.692	2	7460.346	18.835	0.000
المالية: ملامحها وأسبابها	داخل المجموعات	133482.281	337	396.090		
	المجموع	148402.974	339			

يتضح من الجدول (10) أن نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة حول واقع الأزمة المالية للمسمى الوظيفي، إذ كانت قيمة الدلالة (Sig) (0.05) فأقل في تشخيص ملامح الأزمة المالية ملامحها وأسبابها، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام أسلوب شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

جدول (11)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	إداري	أكاديمي	أكاديمي بمنصب إداري
تشخيص الأزمة	إداري	76.47	-		
المالية: ملامحها وأسبابها	أكاديمي	93.60	0.001	-	
	أكاديمي بمنصب إداري	84.41	0.086	0.004	-

يتضح من الجدول رقم (11) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية أن هناك فروقاً جوهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول واقع الأزمة المالية، وذلك بناءً على المسمى الوظيفي.

وتختلف هذه النتائج مع دراسة نصير والإبراهيم (2018) التي أوضحت عدم وجود فروق لمتغير المسمى الوظيفي، لكن النتائج اتفقت مع دراسة أبو الرّب في وجود فروق لمتغير المسمى الوظيفي.



وتدل هذه النتائج على أن طبيعة الدور الوظيفي تؤثر على إدراك تقديرات أفراد العينة واقع الأزمة المالية، وهو ما يجب أخذه بعين الاعتبار عند تصميم السياسات والإجراءات لمعالجة الأزمة داخل الجامعات، فإن تقديرات الإداريين لحدة الأزمة تكون من منصب مسؤول عن الأزمة، وكونهم يتعاملون مع الأرقام والبيانات الرسمية والواقع المفروض عليهم، فيرونها ضمن الحدود الممكن إدارتها، وهم أقل احتكاكا بالواقع اليومي والاحتياجات المالية التي قد يراها ويشخصها الأكاديمي الذي يتفاعل مباشرة مع الأثر اليومي للأزمة، سواء في جودة التعليم والبحث العلمي أم وظائف الجامعة المختلفة مما يجعل إدراك الأكاديمي أكثر واقعية للأزمة المالية، وأكثر إحساسا بالضغط الناتج عن السياسات الإدارية، أما الأكاديميون الإداريون، فهم يقفون عند نقطة تقاطع بين التخطيط والتنفيذ، وينظرون للأزمة المالية من منظور مركب، لفهمهم أن هناك عوامل خارجية تُفرض على إدارة الجامعات، وواقع يعاني من أزمة مالية حقيقية مما ينعكس على متوسط تقديراتهم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

1. التزام الحكومة بتخصيص ميزانيات محددة للجامعات العامة في موازنتها السنوية، والالتزام بدفعها وفقاً لمؤشرات علمية ومهنية وبحثية.
2. توجيه جزء من استثمارات شركات القطاع الخاص لتطوير مراكز البحث العلمي في الجامعات، وبخاصة تلك ذات العلاقة بصناعة التكنولوجيا والتقنيات الحديثة، والصناعات الدوائية، وتقنيات الزراعة وغيرها.
3. تأسيس أوقاف جامعية مستقلة تُسهم في تحقيق الاستدامة المالية للجامعات الفلسطينية وفق فلسفة الجامعة المنتجة.

مقترحات الدراسة:

حصر الباحثان المقترحات في الآتي:

- دراسة بعنوان: "استراتيجية مقترحة لتفعيل الشراكات الإنتاجية بين القطاع الخاص والجامعات الفلسطينية"
- دراسة بعنوان: "نموذج مقترح لتأسيس وقف كمصدر تمويل مستدام للجامعات الفلسطينية استناداً لتجارب جامعات عالمية"



- دراسة بعنوان: "تصور مقترح لتنويع مصادر الدخل للجامعات الفلسطينية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة"

قائمة المراجع العربية والانجليزية

أولاً: المراجع العربية

أمان" الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة". (2024). تحليل أداء الموازنة العامة 2023. رام الله- فلسطين. مسترجع

في تاريخ 2024/12/25، من https://www.aman-palestine.org/cached_uploads/download/2024/08/29/2023finance-1724924401.pdf

جامعة بيرزيت. (2023). التقرير المالي لجامعة بيرزيت للسنة المنتهية في 31 آب 2023، مسترجع في تاريخ 2024/12/25، من:

https://www.birzeit.edu/sites/default/files/upload/report_of_the_year_ended_aug_31_2023_-_upd_ext.pdf

جامعة القدس. (2022). النظام الأساسي لجامعة القدس. القدس فلسطين:

جقمان، جورج ونسيبة، سري وبلبل، ميرفت وقسيس، نبيل وزيداني، سعيد وريحان، رمزي والسقا، أباهر والتميمي، عبد الرحمن. (2019). التحديات المركبة أمام الجامعات الفلسطينية، هل من مخرج. بيرزيت: معهد مواطن للديمقراطية وحقوق الإنسان.

أبو الرب، أحمد وعبد الغني، محمد والحكيم، كريم. (2021). واقع مصادر التمويل الذاتي للمنشآت الرياضية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، مجلة كلية الرياضة- جامعة المنصورة، 47(1)، 19-29.

اشتية، محمد. (2009). تطوير وإصلاح التعليم العالي الفلسطيني (الإشكالات والآثار المستقبلية).

البحراني، ماهر بن أحمد بن عبد الله (2021)، مصادر تمويل التعليم العالي في سلطنة عمان، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد الأول، وجدة.

بكر، السيد وجمعة، فتحية والسعودي، رمضان. (2019). تمويل التعليم الجامعي المصري من موارد بديلة. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ، (3)، 397-423.

الخطيب، خليل محمد مطهر. (2023). تمويل التعليم العالي في الجمهورية اليمنية: التحديات والسياسات والخيارات الاستراتيجية. المجلة الليبية لعلوم التعليم، (8)، 201 – 232.

الخطيب، نايف وأبو زياد، نتاشا. (2024). التعليم العالي في فلسطين نشأته وتطوره " دراسة مقارنة قبل وبعد إعلان السلطة الفلسطينية"، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 6(4)، 40-71.

رام الله: المجلس الاقتصادي الفلسطيني للتنمية والإعمار (بكدار)- دائرة السياسات الاقتصادية.



الزعانين، غسان. (2018). *أبعاد الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية، منتدى الشباب الفلسطيني للسياسات والتفكير الإستراتيجي*. رام الله: المركز الفلسطيني لأبحاث السياسات والدراسات الإستراتيجية- مسارات، فلسطين.

- شاهين، محمد (2016)، *تمويل التعليم العالي في فلسطين بين الواقع والمأمول*. صحيفة الأيام. في تاريخ 1/17/2025، من https://www.al-ayyam.ps/ar_page.ph.

شبيب، معمر ومشعل، أمل ورجا نائر. (2021). *تمويل التعليم الجامعي العام في فلسطين: الفرص والتحديات، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والبحوث التربوية*، 3(6)، 281-295.

الشليبي، فاهوم. (2019). *الأزمة المالية في التعليم الجامعي الفلسطيني وسبل الدعم الحكومي المتاحة*. مسترجع في تاريخ 2024/10/24 من <https://www.maannnews.net/articles/981882.htm>

الصوراني، غازي. (2022). *أزمة التعليم في الجامعات الفلسطينية*. مسترجع في تاريخ 2024/12/23، من <https://hadrnews.ps/uploads/documents/YXvRL.pdf>

الغامدي، منال. (2020). *تنوع مصادر تمويل التعليم العالي بجامعة أم القرى في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة*. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26(6)، 30-52.

الغريبي، أثير عبد الله والشمرى، أميرة حاشم والغامدي، فوزية علي ودخيل الله، مها فهد والمنقاش، سارة عبد الله. (2023). *تمويل الجامعات بالمملكة العربية السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد: دراسة تحليلية*.

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 7(35)، 1-18.

الفراج، لولوة. (2021). *تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، التحديات والحلول، جامعة شقراء* أنموذجا شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين في الشارقة، 38(15)، 129-158.

محمد، جبريل وبطة، هند. (2018). *التعليم العالي الفلسطيني بين الحق وفوضى السوق*. رام الله: مركز بيسان للبحوث والإنماء، فلسطين.

المصري، طاهر. (2017). *الحق في التعليم والأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة*. سلسلة التقارير الخاصة رقم (89)، رام الله: الهيئة المستقلة لحقوق الإنسان ديوان المظالم، فلسطين.

المهدي، ياسر فتحي الهنداوي. (2020). *تحديات تنوع مصادر تمويل مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان: دراسة ميدانية*. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 9(2)، 65-77.

نصير، نجوة والابراهيم، عدنان. (2018). *تصور مقترح لتفعيل الوقف التعليمي في تمويل الجامعات الأردنية الحكومية*. *دراسات*، 45(4)، 302-314.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2018). *نظام التعليم العالي في فلسطين*. من <https://www.mohe.pna.ps/Higher-Education-/Higher-Education-System>



References Arabic

- Amān "al-l'īlāf min ajl al-Nazāhah wa-al-musā'alah". (2024). *taḥlīl adā' al-Muwāzanah al-Āmmah 2023. Rām allh-Filasṭīn*. mstrj' fī Tārīkh 25/12/2024, min https://www.aman-palestine.org/cached_uploads/download/2024/08/29/2023finance-1724924401.Pdf
- Jāmi'at Bīrzeit. (2023). *al-taqrīr al-mālī li-Jāmi'at Bīrzeit lil-Sunnah al-muntahiyah fī 31 Āb 2023, mstrj' fī Tārīkh 25/12/2024, min : https://www.birzeit.edu/sites/default/files/upload/report_of_the_year_ended_aug_31_2023_-_upd._ext.pdf*.
- Jāmi'at al-Quds. (2022). *al-nīzām al-asāsī li-Jāmi'at al-Quds. al-Quds Filasṭīn* :
- Juqmān, Jūrj wnsybh, Sarī wa-bulbul, Mīrfīt wqsys, Nābīl wzydāny, Sa'īd wa-rayḥan, Ramzī wālsqā, abāhr wāltmymy, 'Abd al-Raḥmān. (2019). *al-taḥaddiyāt al-murakkabah amāma al-jāmi'at al-Filasṭīniyah, Hal min makhraj*. Bīrzeit : Ma'had Muwāṭīn lil-dīmuqrāṭīyah wa-ḥuqūq al-insān.
- Abū al-Rabb, Aḥmad wa-'Abd al-Ghanī, Muḥammad wa-al-ḥakīm, Karīm. (2021). wāqī' maṣādir al-tamwīl al-dhātī lil-munsha'āt al-riyāḍīyah fī al-jāmi'at al-Filasṭīniyah fī al-Dīffah al-Gharbīyah, *Majallat Kulliyat alryāḍī-Jāmi'at al-Manṣūrah*, 41 (1), 19-29.
- Ashtīyah, Muḥammad. (2009). taṭwīr wa-iṣlāḥ al-Ta'lim al-'Ālī al-Filasṭīnī (al-ishkalāt wa-al-āthār al-mustaqbaliyah).
- al-Baḥrānī, Māhir ibn Aḥmad ibn 'Abd aāllh (2021), *maṣādir tamwīl al-Ta'lim al-'Ālī fī Salṭanat 'Ammān*, [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmi'at Muḥammad al-Awwal, Wajdah.
- Bakr, al-Sayyid wjm'h, Faṭḥīyah wāls'wdy, Ramaḍān. (2019). tamwīl al-Ta'lim al-Jāmi'ī al-Miṣrī min Mawārid badīlah. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah : Jāmi'at Kafr al-Shaykh*, (3), 397-423.
- al-Khaṭīb, Khalīl Muḥammad Muṭaḥhar. (2023). tamwīl al-Ta'lim al-'Ālī fī al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah : al-taḥaddiyāt wa-al-siyāsāt wa-al-khiyārāt al-Istirāṭījīyah. *al-Majallah al-Libīyah li-'Ulūm al-Ta'lim*, (8), 201 – 232.
- al-Khaṭīb, Nāyif wa-Abū Ziyād, Natāshā. (2024). al-Ta'lim al-'Ālī fī Filasṭīn nash'atuhu wa-taṭawwuruh "dirāsah muqāranah qabla wa-ba'da i'lān al-Sulṭah al-Filasṭīniyah", *Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt alnnfsyeh wa-al-tarbawīyah*, 6 (4), 40-71.
- Rām Allāh : *al-Majlis al-iqtisādī al-Filasṭīnī lil-Tanmīyah wa-al-f' mār (Bikdār)* - Dā'irat al-Siyāsāt al-iqtisādīyah.



- Alz'any, Ghassan. (2018). *Ab'ad al-azmah al-maliyah fi al-jami'at al-Filasṭīniyah, Muntadā al-Shabāb al-Filasṭīnī lil-Siyāsāt wa-al-tafkīr al-istirāṭijī*. Rām Allāh : al-Markaz al-Filasṭīnī li-Abḥāth al-Siyāsāt wa-al-Dirāsāt al-strāṭijiyat-Masārāt, Filasṭīn.
- Shāhīn, Muḥammad (2016), tamwīl al-Ta'lim al-'Ālī fi Filasṭīn bayna al-wāqī' wa-al-ma'mūl. *Ṣaḥīfat al-Ayyām. fi Tārīkh* 17/1 / 2025, min https://www.al-ayyam.ps/ar_page.ph.
- Shabīb, Mu'ammār wmsḥ'l, Amal wrjā Thā'ir. (2021). tamwīl al-Ta'lim al-Jāmi'ī al-'āmm fi Filasṭīn : al-furaṣ wa-al-taḥaddiyāt, *al-Majallah al-Dawliyah lil-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-Buḥūth al-Tarbawiyah*, 3 (6), 281-295.
- al-Ṣūrānī, Ghāzī. (2022). *Azmat al-Ta'lim fi al-jāmi'at al-Filasṭīniyah. mstrj' fi Tārīkh* 23/12/2024, min <https://hadfnews.ps/uploads/documents/YXvRL.Pdf>
- al-Gḥamīdī, Manāl. (2020). tanwī' maṣādir tamwīl al-Ta'lim al-'Ālī bi-Jāmi'at Umm al-Qurā fi ḍaw' Falsafat al-Jāmi'ah al-muntijah. *Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmiyah lil-Dirāsāt al-Tarbawiyah wa-al-nafsīyah*, 26 (6), 30-52.
- al-Gharīrī, Athīr 'Abd Allāh wālshmrī, Amīrah Ḥāshim wālghāmdy, Fawziyah 'Alī wdkhyl Allāh, Mahā Fahd wālmnqāsh, Sārah 'Abd Allāh. (2023). tamwīl al-jāmi'at bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah fi ḍaw' Nizām al-jāmi'at al-jadīd : dirāsah taḥlīliyah. *al-Majallah al-'Arabīyah lil-'Ulūm al-Tarbawiyah wa-al-nafsīyah, al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-'Ulūm wa-al-Ādāb*, 7(35), 1-18.
- al-Farrāj, Lūluwah. (2021). tamwīl al-Ta'lim al-'Ālī fi al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah, al-taḥaddiyāt wa-al-ḥulūl, Jāmi'at Shaqrā' anmūdḥajan Shu'un ijtīmā'iyah, *Jam'iyat al-ijtimā'ayn fi al-Shāriqah*, 38 (15), 129-158.
- Muḥammad, Jibrīl wbtḥ, Hind. (2018). *al-Ta'lim al-'Ālī al-Filasṭīnī bayna al-Ḥaqq wa-fawḍā al-Sūq*. Rām Allāh : Markaz Bisān lil-Buḥūth wa-al-Inmā', Filasṭīn.
- al-Miṣrī, Ṭāhir. (2017). *al-Ḥaqq fi al-Ta'lim wa-al-azmah al-maliyah fi al-jāmi'at al-Filasṭīniyah al-'Āmmah. Silsilat al-taqārīr al-khāṣṣah raqm* (89), Rām Allāh : al-Hay'ah al-Mustaḥqillah Ḥuqūq al-insān Dīwān al-Maḥālim, Filasṭīn.
- al-Mahdī, Yāsir Fathī al-Hindāwī. (2020). taḥaddiyāt tanwī' maṣādir tamwīl Mu'assasāt al-Ta'lim al-'Ālī fi Salṭanat 'Ammān : dirāsah maydāniyah. *al-Majallah al-Tarbawiyah al-Dawliyah al-mutakhaṣṣishah*, 9 (2), 65-77.
- Naṣīr, njwh wālābrāhym, 'Adnān. (2018). Taṣawwur muqtarah li-ta'fīl al-Waqf al-ta'limī fi tamwīl al-jāmi'at al-Urdunīyah al-ḥukūmiyah. *Dirāsāt*, 45 (4), 302-314.



Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta'lim al-'Āli. (2018). *Niẓām al-Ta'lim al-'Āli fī Filasṭīn. min* <https://www.mohe.pna.ps/Higher-Education-/Higher-Education-System>

ثانيا: المراجع الإنكليزية

- Ahmad, N. N. N., Ismail, S., & Siraj, S. A. (2019). Financial sustainability of Malaysian public universities: Officers' perceptions. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 317–334.
- Altundemir, M. E. (2012). The impact of the financial crisis on American public universities. *International Journal of Business and Social Science*, 3(8), 190–198.
- Bensalem, F., & Gaidi, K. (2020). Financing higher education in Algeria – Reality and challenges. *Journal of Innovation and Industrial Development*, 3(2), 96–111
- Bradley, S., & Migali, G. (2015). The effect of a tuition fee reform on the risk of drop out from university in the UK. *Lancaster University Management School*.
- Ekpoh, U. I., & Okpa, O. E. (2017). Diversification of sources of funding university education for sustainability: Challenges and strategies for improvement. *Journal of Education, Society and Behavioral Science*, 21(2), 1–8.
- Eskinat, A., & Teker, S. (2024). Financial sustainability of higher education system. *Press Academia Procedia*, 18(1), 71-72
- Grbić, M., Jakšić, M. & Todorović, V. (2020). Higher Education Financial Sources and Models, *Handbook of Research on Enhancing Innovation in Higher Education Institutions Advances in Higher Education and Professional Development*, 317-340.
- Greben, S., Parashchenko, L., & Salii, B. (2024). Comparative analysis of funding of university education in EU countries. *Public Administration and Law Review*, 1(17), 28–42.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610.
- Liang, W. (2023). Financial Sustainability Among Higher Education Institutions in the United States. *Journal of Contemporary Educational Research*, 7(12), 277-281.
- Muscio, A., Quaglion, D., Vallanti, G. (2013). Does government funding complement or substitute private research funding to universities. *Research Policy*. 1(42). 63-75.
- O'Brien, E., & Cooney, T. M. (2025). Enhancing inclusive entrepreneurial activity through community engagement led by higher education institutions. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 19(2), 177–201.
- Ogunode, N. J., & Ukorzor, C. U. (2023). Exploring alternative funding options for universities education in a depressed economy. *Journal of Science, Education, Culture and Innovation*, 2(10), 64-76.



Pottick, K. J., Giordano, S., & Chirico, D. E. (2015). Creating a culture of student philanthropy to address financial challenges in universities. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 207–221

Samuels, G., & Hendey, L. (2025). The business of community data services: Results from a 2024 survey of NNIP partner organizations. Urban Institute, National Neighborhood Indicators Partnership.

ملحق (1)

أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية:

عمادة الدراسات العليا

استبانة

كلية العلوم التربوية

و واقع الأزمة المالية للجامعات الفلسطينية العامة (ملاحمها

وأسبابها)

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته...

حضرة الدكتور/ة المحترم/ة.

حضرة الأستاذ/ة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد...

يقوم الباحثان بإجراء دراسة بعنوان: "واقع الأزمة المالية للجامعات الفلسطينية العامة (ملاحمها وأسبابها)"، وتحقيقاً لأهداف الدراسة قام الباحثان ببناء أداة الدراسة (الاستبانة) ليضعها بين أيديكم لتعبئتها وفق ما ينطبق مع قناعاتكم حول واقع الأزمة المالية في جامعتكم. علماً بأن البيانات التي ستقدمونها لن تكون إلا لأهداف البحث العلمي فقط، وسيتعامل بسرية تامة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.



الباحثان: نتاشا أبوزياد

أ.د محمود أبوسمرة

القسم الأول: المعلومات الديموغرافية والشخصية:

- النوع الاجتماعي: () ذكر () أنثى

- المسمى الوظيفي:

() أكاديمي مكلف بعمل إداري (رئيس جامعة، نائب رئيس، مساعد رئيس، مستشار رئيس، عميد)

() إداري () أكاديمي

- الجامعة:

() جامعة النجاح الوطنية () جامعة القدس () جامعة بوليتكنك
الخليل.

القسم الثاني: مجالات أداة الدراسة وفقراتها، والتي تقيس واقع الأزمة المالية في
الجامعات الفلسطينية العامة.

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	عادية	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: تشخيص الأزمة المالية (ملاحقها)						
1-	تعاني الجامعة من نقص في الموارد المالية.					
2-	تقلص الجامعة عدد موظفيها على حساب العمل.					



- 3- تلغي الجامعة بعض البرامج الدراسية لخفض النفقات على الرغم من أهميتها.
 - 4- ترفع الجامعة الرسوم الدراسية باستمرار لتغطية نقص الموارد المالية.
 - 5- تجمد الجامعة بعض حقوق العاملين (التقنيات، اجازات التفرغ العلمي، العلاوات، ...) بسبب أزمته المالية.
 - 6- تقلص الجامعة دعمها للبحث العلمي (دعم الأبحاث العلمية، دعم المشاركة في المؤتمرات، ...) نتيجة أزمته المالية.
 - 7- تقلص الجامعة تطوير البنى التحتية.
 - 8- تعمل على زيادة نسبة عدد الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس.
 - 9- تقلص الجامعة الابتعاث والإيفاد.
 - 10- تراجع اهتمام الجامعة بتطوير مصادر التعلم (الأجهزة، المصادر، البرمجيات، الأوعية الرقمية، ...) بهدف تقليل التكاليف المالية.
 - 11- تقلص الجامعة من التزاماتها في تقديم خدماتها للمجتمع.
- المجال الثاني (أسباب الأزمة المالية)**
- 1- غياب الدعم الحكومي.
 - 2- ارتفاع كلفة التعليم الجامعي.
 - 3- غياب المهنية في أداء الإدارة المالية في الجامعة.
 - 4- عدم قيام الجامعة بتحليل مواردها المالية بشكل دوري.
 - 5- تقلص الدعم الخارجي للجامعات الفلسطينية.
 - 6- الوضع السياسي في فلسطين.
 - 7- الوضع الاقتصادي في فلسطين.



8- عزوف الطلبة عن الالتحاق بالجامعات الفلسطينية العامة.

9- الفساد الإداري في الجامعات.

10- ضعف مقدرة الجامعة على استثمار مواردها.

11- ضعف الخطط التسويقية للجامعة.

12- ضعف الوعي بأهمية الجامعة المنتجة.

13- ضعف التشبيك مع القطاعات التي يمكن أن تساعد على توفير موارد إضافية للجامعة.

14- ضعف أداء مركز الاستشارات وخدمة المجتمع.

شكراً لتعاونكم وبوركت جهودكم.





"فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الاصطناعي لتحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية"

مسفر سعود مبارك الهرش*

m.alhersh@tu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء لتحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (25) طالباً من المرحلة المتوسطة، وتم اختيارهم بطريقة قصدية من مدرسة متوسطة القدس في محافظة بيشة، وزعت على مجموعتين: إحداهما تجريبية (13) طالباً، درست من خلال البرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء الاصطناعي، والأخرى ضابطة (12) طالباً، درست بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة الاستيعاب القرائي، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في الاستيعاب القرائي بمادة اللغة العربية تعزى للبرنامج التدريبي **لصالح** المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة إقامة دورات تدريبية للمعلمين في مديرات التربية للمساعدة في نشر وتطبيق مهارات الذكاء الاصطناعي واستخدامه في العملية التعليمية مما يسهم في رفع مستواها.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الذكاء الاصطناعي، الاستيعاب القرائي، المرحلة المتوسطة.

* أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك بقسم الطفولة المبكرة – الكلية الجامعية بـرنية-جامعة الطائف.

للاقتباس: الهرش، مسفر سعود مبارك. (2025). "فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الاصطناعي لتحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية"، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (2)7، 374-399.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



Effectiveness of AI-based training program in improving Reading Comprehension among Middle School Students in the Kingdom of Saudi Arabia

Musfer Saud Mubarak Al-Hersh*

m.alhersh@tu.edu.sa

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of a training program based on artificial intelligence (AI) skills in improving reading comprehension among middle school students in the Kingdom of Saudi Arabia. The study sample comprised 25 middle school students, purposively selected from Al-Quds Intermediate School in the province of Bisha. The students were divided into two groups: an experimental group (13 students), which underwent the AI-based training program, and a control group (12 students), which followed conventional teaching methods. For the study purposes, a Reading Comprehension Observation Checklist was developed and validated for reliability and validity. The results revealed statistically significant differences in Arabic language reading comprehension attributed to the training program, favoring the experimental group. The study recommended conducting training courses for teachers under educational administrations to facilitate the dissemination and application of AI skills in educational practices, thereby enhancing the quality of the teaching-learning process.

Keywords: Training program, artificial intelligence, reading comprehension, middle school.

* Associate Professor of Curricula and Arabic Language Teaching Methods, Early Childhood Department, Ranyah University College, Taif University.

Cite this article as: Al-Hersh, Musfer Saud Mubarak. (2025). Effectiveness of AI-based training program in improving Reading Comprehension among Middle School Students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 374-399.

© 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 الدراسة:

يعد الذكاء الاصطناعي من أهم عوامل نجاح أي مؤسسة، فهو يحدد الأهداف والرؤى، ويرسم خريطة طريق المؤسسة نحو النجاح والتميز، ويشكل بوصلة لجميع الموظفين لتحقيق أهداف المؤسسة بكل تفاصيلها من كفاءة، وفعالية، ونمو، وقد أصبح وجودها ضرورة ملحة في ظل التنافسية، والقيمة المضافة وتعقيد الأنظمة والمؤسسات.

ويشير بادارو (Badaro,2018) إلى أن هذا العصر يمتاز بالتحديث، والتطوير، والتقدم المتسارع، فأدى ذلك إلى ظهور مصطلحات جديدة، منها ما يعرف بالذكاء الاصطناعي، ويُعد من أهم المستحدثات التي غزت عصرنا الحالي، وشكلت إضافتها للحاسبات أدوارًا مهمة وعظيمة، وفعاليات لم تكن موجودة في السابق، فتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، تعد من الركائز الأساسية لدعم عملية التعليم والتعلم، كون هذه التقنية تعمل على مساعدة الإنسان بشكل كبير، وفي شتى المجالات كتحويل كميات ضخمة جدًا من البيانات والمعلومات من أجل الوصول لقرار سليم، وفي وقت وجيز فالذكاء الاصطناعي أحد فروع علوم الحاسب الآلي، بيد أنه يقوم بمحاكاة سلوك البشر، والتفكير بالطريقة نفسها التي يعمل بها الدماغ البشري، فهو يساهم في تمكين الإنسان من استخدام اللغة الإنسانية في التعامل مع الآلات، والمساعدة في تشخيص الأمراض، ووصف الأدوية، والاستشارات القانونية، والمجالات الأمنية والعسكرية، ويمكن القول إن الذكاء الاصطناعي في صورته الحالية، يشير إلى مجموعة من التطبيقات المتنوعة، في مجالات علمية ونظرية وتعليمية.

ويرى دعي (2019) أن التدريس يُعد من المهن الجليلة التي مارسها الإنسان منذ القدم، وهو شرف عظيم ومكانة عالية ومهمة سامية، ويشارك فيها أشخاص يقدرون شرفها ومكانتها، وتقع على عاتقهم مسؤولية بناء العقول وتزويد الأجيال الناشئة بالحقائق والمعلومات والمفاهيم والنظريات والمبادئ التربوية المفيدة، وستبقى عملية التدريس موجودة ومهمة "طالما أن هناك قديمًا، وحديثًا، وكبيرًا، وصغيرًا، وطالما أن هناك أفرادًا أكثر خبرة وآخرين أقل خبرة يحتاجون إلى توجيه وإرشاد؛ فستظل الحاجة إلى التدريس قائمة.

ومع التطورات التكنولوجية، أصبح من الضروري لكل معلم أن يعيد النظر في استراتيجيات التدريس التي يتبعها وذلك للوصول إلى النتائج التعليمية المنشودة، والتغلب على الفردية التي تتخلل الموقف التعليمي الموجود من خلال استراتيجيات التعلم الاعتيادية التقليدية التي تمتاز



بالحفظ والتلقين، وتوجيه طاقة الطالب، وقدراته للمشاركة في العملية التعليمية بفاعلية وكفاءة (أسعد، 23، 2017).

وقد بينت بعض الدراسات منها دراسة: (السلي ودخيل، 2021) أن تطبيق استراتيجيات القراءة والاستيعاب في حصص اللغة يدعم تعليم الطلبة بشكل عام، ويحسن تحصيلهم الأكاديمي، كما أن قدرة الطلبة على القراءة بطلاقة واستيعاب ستساعدهم على النجاح في مواد أخرى بما فيها الرياضيات والعلوم.

ويرى الباحث أن استراتيجية الاستيعاب القرائي تعتمد بشكل كبير على ايجابية المعلم، والمتعلم داخل الغرفة الصفية، كما أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمثابة استراتيجيات حديثة تستخدم في التعليم، وخاصة التعليم الذي يحتوي على صعوبات؛ فهي تمثل حلاً لبعض التحديات التي قد تواجه المعلم أثناء إتمام العملية التعليمية.
مشكلة الدراسة:

جاء الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحث لنتائج الدراسات، والبحوث السابقة المرتبطة بمهارات الاستيعاب القرائي، وتتفق هذه الملاحظة مع كل من دراسة (مصلح، 2015)، ودراسة (العموش، 2020)، ودراسة (رمضان، 2024) التي أشارت إلى وجود ضعف في مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة المتوسطة مما دعا بعض الدراسات والأدبيات إلى أن توصي بضرورة تدريب الطلبة على مهارات الاستيعاب القرائي.

كما تبين للباحث - من خلال خبرته وتخصصه ومجاله - وجود ضعف، وقصور في مهارات القراءة الإبداعية بين الطلاب، وهو ضعف قدرة الطلبة على التنبؤ بمحتوى نص قرائي من حيث أفكاره، وبعض ألفاظه، ومعرفة مدى مناسبة ذلك لما ورد في النص من أفكار، وضعف في التنبؤ بنهاية قصة معينة من المعرفة ببعض أحداثها، وبما أن استراتيجية الاستيعاب القرائي هي إحدى الاستراتيجيات التي تعالج الاستيعاب المقروء، فقد نوه الباحث إلى أهمية دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الاصطناعي وقياس فاعليته في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وهذا ما أستخدمه القيام ببناء البرنامج، وتنفيذه.

وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد بالإجابة على التساؤل الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الاصطناعي لتحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.



أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية من خلال التعرف على: فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الاصطناعي لتحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. أهمية الدراسة:

تبرز أهمية أي دراسة من أهمية موضوعها، والاضافة المعرفية التي ستقدمها مما ينطوي على ذلك من أهمية نظرية، وتطبيقية، وذلك على النحو بالآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- سوف تسهم هذه الدراسة في إثراء المعرفة النظرية في مجال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم مهارات الاستيعاب القرائي، مما يساعد على مواكبة التطورات الحديثة في مجال التكنولوجيا.
- قد تقدم هذه الدراسة معرفة جديدة حول فعاليات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات الكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- ستسهم الدراسة الحالية في سد الفجوة المعرفية في مجال استخدام التكنولوجيا لتعلم اللغة العربية، مما يفيد الباحثين، والمهتمين بهذا المجال.
- تقدم هذه الدراسة أدلة ملموسة على فعالية هذه التطبيقات في تحقيق أهداف الدروس وإثراء العملية التعليمية.
- تشجع هذه الدراسة المعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية تدريس اللغة العربية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- قد تشجع الدراسة الحالية الباحثين مستقبلاً للقيام بدراسات مماثلة.
- تزويد المكتبة السعودية بأداة سيكو مترية تسهم في قياس الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- قد يستفاد من نتائج الدراسة الحالية - حال التحقق من فاعلية البرنامج - في تطبيقه على عينات مختلفة لتحسين الاستيعاب القرائي.



مصطلحات الدراسة:

أولاً- الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligent) : تعرفه مهربة (2023 ، 30) بأنه: " قدرة يتم فيها إنشاء البرامج والآلات بطريقة تحاكي القدرات التنفيذية، والعقلية للإنسان، وذلك من خلال مواصلة التفكير، والاستمرار في العمليات السابقة".

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه قدرة طلاب المرحلة المتوسطة على استخدام تطبيق يعمل بالذكاء الاصطناعي، ورفع الواجبات، وعلى معلم تقديم التغذية الراجعة، والتقييم المباشر، وإرسال التعليقات الموجهة لاكتشاف الانتهازية في عمل الطلاب بناءً على خوارزميات محددة يقوم الكمبيوتر بتحليلها على المعلومات المخزنة بعناية بطريقة تحاكي أفكار الإنسان.

ثانياً- الاستيعاب القرائي: عرفه حبيب الله (2014، 25) بأنه: عملية عقلية تركز على إدراك المعاني الصريحة والضمنية في النص المقروء، وتنظيم الأفكار، والربط بين التفاصيل، ونقد المقروء في ضوء الخبرات السابقة والسياقات".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مهارات القراءة البرقية التي يجب أن يكتسبها طلبة المرحلة المتوسطة، ممثلة بمستوياتها الخمسة، وهي: (المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى الناقد، والمستوى التدوقي، والإبداعي) ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار الاستيعاب القرائي الذي أعده الباحث.

ثالثاً- المرحلة المتوسطة: وتشير المرحلة المتوسطة إلى السنوات الدراسية بعد التعليم الابتدائي التي تتكون من ثلاث سنوات (Alagbela, 2015,16).

رابعاً: البرنامج التدريبي: البرنامج التدريبي هو خطة تعليمية منظمة تهدف إلى تطوير المهارات، والمعرفة لدى الأفراد في مجال معين، ويتضمن مجموعة من الأنشطة والأساليب التعليمية، مثل المحاضرات وورش العمل والتدريب العملي، والتقييمات، ويُصمم وفق أهداف محددة لضمان تحقيق نتائج فعالة (Rosenbloom, 2022:87).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بالخطوات المحددة التي تم اتباعها لتدريس النصوص القرائية في اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة في اختبار الاستيعاب القرائي.

خامساً: الفاعلية: هي مدى قدرة الفرد، أو المؤسسة، أو النظام على تحقيق الأهداف المرجوة بأفضل طريقة ممكنة، وبأقل قدر من الهدر في الموارد، و تقاس الفاعلية من خلال مقارنة النتائج



المحققة بالأهداف المخططة، وتعبّر عن مدى نجاح الجهود المبذولة في تحقيق الغايات المطلوبة (نبراس، 56، 2019).

ويعرفها الباحث إجرائياً: بمقدرة الطلاب - عينة الدراسة - على تحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها، وتقاس بالدرجة المحققة لكل طالب على اختبار الاستيعاب القرائي. حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة موضوعياً؛ بفاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الاصطناعي لتحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على طلاب المرحلة المتوسطة.

الحدود المكانية: تم تطبيق برنامج الدراسة في المملكة العربية السعودية بمدرسة متوسطة القدس في محافظة بيشة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1446هـ.

خلفية نظرية للدراسة:

أولاً: مفهوم الذكاء الاصطناعي:

عرفه الياجزي (2019) بأنه: استخدام نظم الحاسوب الالكترونية في عمليات لها طبيعة الحوار مع الإنسان مثل البرامج التعليمية التي يتم تصميمها على هيئة حوار يقوم فيه الحاسوب بدور المعلم الخبير الذي يعرف الاجابة الصحيحة والقرار الذكي، ويعترض على اجابات المستخدم الخطأ بطريقة صحيحة تعتمد على تحليل وتبويب الأخطاء.

كما عرفه فيرما (Verma, 2018: 34) بأنه: الطريقة التي يتم من خلالها محاكاة قدرات الذكاء البشري، وهو جزء من علم الحاسوب، الذي يتعامل مع عملية تصميم الأنظمة الذكية، التي تظهر مجموعة من الخصائص التي يتم ربطها بالذكاء المتعلق بالعديد من السلوكيات البشرية.

خصائص الذكاء الاصطناعي:

أشار نيتزبيرق وزيسمان (Nitzberg, M., & Zysman, 2021) بأن للذكاء الاصطناعي خصائص

أبرزها ما يأتي:

1) التمثيل الرمزي: تتعامل برامج الذكاء الاصطناعي مع أمور تعبّر عن المعلومات المتوفرة

مثل الجو: اليوم حار، وهذا التمثيل يقترب من شكل تمثيل الإنسان لمعلوماته في حياته اليومية.



(2) القدرة على التعلم: تعد القدرة على التعلم إحدى مميزات السلوك الذكي، وسواء كان التعلم في البشر يتم عن طريق الملاحظة، والاستفادة من أخطاء الماضي فإن برامج الذكاء الاصطناعي يجب أن تعتمد على استراتيجيات التعلم.

(3) البحث التجريبي: تتوجه برامج الذكاء الاصطناعي نحو مشاكل لا تتوفر لها حلول يمكن إيجادها وفقاً لخطوات متسلسلة، ومنطقية، ومحددة، ويحتاج هذا الأسلوب من البحث التجريبي إلى توفر سعة تخزين كبيرة في الحاسوب.

(4) البيانات غير المكتملة: يجب على البرامج التي تصمم في برامج الذكاء الاصطناعي أن تتمكن من إعطاء حلول إذا كانت البيانات غير مكتملة، وليس معنى ذلك أن تقوم بإعطاء حلول مهما كانت الحلول خطأ، أو صحيحة، ولكن يجب - لكي تقوم بأدائها الجيد - أن تكون قادرة على إعطاء الحلول المقبولة، ففي البرامج الطبية إذا ما عرضت حالة من الحالات دون الحصول على نتائج التحليلات الطبية فيجب أن يحتوي البرنامج على القدرة على إعطاء الحلول.

(4) احتضان المعرفة وتمثيلها: لما كان من الخصائص المهمة في برامج الذكاء الاصطناعي استخدام أسلوب التمثيل الرمزي في التعبير عن المعلومات، واتباع طرق البحث التجريبي في إيجاد الحلول، فإن برامج الذكاء الاصطناعي يجب أن تمتلك في بنائها قاعدة كبيرة من المعرفة تحتوي على الربط بين الحالات.

ثانياً: ماهية الاستيعاب القرائي

تعد القدرة على القراءة الجيدة من أهم المهارات اللغوية التي يجب أن يمتلكها الإنسان، ولها جانبان الجانب الآلي هو: التعرف على أشكال الحروف، والأصوات، والقدرة على تشكيل الكلمات، والجمل، وجانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة ولا يمكن الفصل بحال من الأحوال بين الجانبين الآلي والإدراكي، إذ تفقد القراءة دلالتها وأهميتها إذا اعتري أي الجانبين الوهن والضعف، فالقراءة تصبح ببغاوية إذا لم يكن القارئ قادراً على فهم واستيعاب ما يقرأ، ولا يمكن أن تكون هناك قراءة إذا لم يكن قادراً على ترجمة ما تقع عليه عيناه إلى أصوات مسموعة للحروف، والكلمات، والجمل، وهنا يلتقي الجانبان الإدراكي والآلي لتكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق، وينطبق ذلك على نوعي القراءة الجهرية والصامتة فإن كانت القراءة الجهرية تحتاج إلى الجانب الصوتي والإدراكي معاً، فإن القراءة الصامتة تحتاج القدرة على ترجمة المادة المقروءة إلى دلالات، ومعان (Hwang,2017,15).



والهدف من القراءة هو الفهم والاستيعاب أي القدرة على استخلاص، أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة، ويُعد الاستيعاب القرائي جزءاً أساسياً من عملية القراءة، فالطالب لا يُعد قارئاً إلا إذا فهم ما يقرأ، حتى ولو لفظ الكلمات، والحروف لفظاً سليماً، والاستيعاب - كما عرفه بعض الباحثين - يشير إلى الربط الصحيح بين الرموز، والمعاني، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، واستخدام هذه الأفكار بعد تذكرها، والاستيعاب في القراءة عملية عقلية تدور داخل الدماغ البشري ويستدل على حدوثها بسلوك القارئ بعد القراءة (عارف، 2020، 23).

وعرف عطية (2015، 32) الاستيعاب القرائي بأنه: قدرة الطالب على قراءة النص وتحديد الأفكار الرئيسية، والثانوية في النص، ومعرفة معاني الكلمات وأضدادها، وترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة، وذكر الأهداف العامة، والقدرة على معرفة المعاني الضمنية.

كما عرف هوانغ (Hwang, 2017) الاستيعاب القرائي أنه: عملية تفكير متعددة الأبعاد، تقوم على أساس التفاعل بين القارئ والنص، والسياق، وهو عملية استراتيجية، تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب؛ لذا فهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقات المتبادلة وفي النهاية يستطيع القارئ أن يترجم النص بطريقة، أو بأخرى بصياغات مختلفة إذا استطاع أن يقوم بهذه العملية فهو هنا استطاع أن يفهم النص المقروء.

العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي:

يختلف الأشخاص فيما بينهم من حيث القدرة على القراءة والقدرة على فهم، واستيعاب المادة المقروءة، والأسلوب، أو الطريقة التي يتبعونها في قراءة المادة المقروءة، ومرد هذا الاختلاف عائد إلى عوامل عديدة منها المستوى الذي وصل اليه الشخص في إتقان هذه المهارة، وكذلك مستواه العلمي والثقافي، والخلفية المعرفية، والقدرات اللغوية وطبيعة المادة المقروءة، كما أن هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر في قدرة القارئ على استيعاب المقروء منها:

أولاً: ملائمة المقروء لمستوى نضج القارئ واستعداده القرائي، وصلة المقروء بالخبرات السابقة التي مر بها القارئ، والمعلومات التي يمتلكها، وما يتصل ببنية المعرفة السابقة.

ثانياً: الأسلوب الذي تم عرض المقروء به، ومدى تلاؤمه، وقدرات القارئ،، وسلاسة لغة المقروء وخلوها من التراكيب الغامضة.

ثالثاً: مستوى دافعية القارئ وانجذابه إلى قراءة الموضوع ومستوى مقروئية المقروء وسهولة

مفرداته.



رابعاً: معايشة القارئ للموضوع المقروء وأفكاره، ومستوى ذاكرة القارئ وكمية محصوله اللفظي والخبرات القرائية التي مر بها، ومستوى نضج القارئ واستعداده بما في ذلك الاستعداد العقلي، والعضوي، والنفسي. (معاش، 2016، ص، 65).

مهارات الاستيعاب القرائي:

إن المختصين في القراءة يدرجون للاستيعاب القرائي مجموعة من المهارات، كما قام بعض الباحثين بدراسات هدفها الكشف عن هذه المهارات وتحديد ما يلائم التوجهات والنظريات المختلفة؛ فقد أشار الحداد والعقيل (2018) إلى أن هذه المهارات تقسم إلى: (القدرة على اختيار المادة، ومهارة فهم الأفكار الرئيسية، ومهارة الوصول إلى النتائج، وشرح أهداف الكاتب، ومهارة فهم العلاقات بين الأجزاء وبين الأجزاء والأفكار الرئيسية، ومهارة تقويم المقروء ومقارنته، وتطبيق ما تم قراءته على المشكلات الحاضرة والمستقبلية (عارف، 2020، ص، 53).

مستويات الاستيعاب القرائي:

أولاً: تصنيف سترين (1976) فقد صنف الاستيعاب في ثلاثة مستويات هي:
-المستوى الحرفي: وهنا يكون القارئ قادراً على تحديد المعاني المناسبة للمفردات، والادراك لمعاني الجمل، والفقرات، ويستطيع الإجابة عن الأسئلة المباشرة حول الأفكار الرئيسية، وأن يحدد التسلسل المنطقي للأحداث، ويستطيع إعادة صياغة الأفكار.
-المستوى التفسيري: ويتضمن القدرة على تكوين استجابات واستدلالات منطقية، ووصف العلاقات واقتراح عنوان جديد للنص.
-المستوى التطبيقي: ويتضمن القدرة على مقارنة الأفكار المتضمنة في النص مع تلك المشتقة منه، والقدرة على توظيف المقروء في حل المشكلات، وتعيين القيم المرتبطة بعلاقات مع أفكار النص المثالي (Chebaani, 2019, p. 65).

أما ماثيوس (Matthews, 2018) فقد قسم مستويات الاستيعاب القرائي إلى خمسة مستويات هي:

- 1- مستوى الفهم المباشر: أي فهم الكلمات والجمل كما وردت صراحة.
- 2- المستوى التفسيري: أي قدرة المتعلم على تحديد المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب.



3- المستوى الناقد: أي قدرة القارئ على إصدار أحكام على النص المقروء لغوياً، ودلالياً وفق قواعد وأسس معينة.

4- المستوى التدوقي: أي الفهم العميق القائم على خبرة القارئ التأملية، وإحساسه بالمشكلة.

5- المستوى الابتكاري: هو مستوى عال من الاستيعاب يتطلب من القارئ ابتكار أفكار غير مألوفة.

اهمية البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الاصطناعي:

يعد برنامج تدريب الذكاء الاصطناعي نقلة نوعية في مجال التعليم المتميز، إذ يتمتع بخبرة تعليمية متخصصة للتكيف مع أساسيات المتدربين وقدراتهم، ويعتمد هذا النوع من البرامج على تقنيات التعلم، وتحليل البيانات التي توفر محتوى تعليمياً ديناميكياً، مما يساعد في تحقيق هدفك، وجعله أكثر كفاءة، كما يتيح الذكاء الاصطناعي التقييم المستمر للأداء، مما يمكن المتدربين من الحصول على ردود فعل فورية، وشاملة، ودقيقة لتحسين مهاراتهم، بالإضافة إلى ذلك، ينتج الذكاء الاصطناعي تفاعلات بين المتدربين، والمحتوى التعليمي من خلال تقنيات مثل الواقع المعزز، والمساعدين الأذكياء، مما يساهم في زيادة الفعالية، والتحكم، مما يجعله أكثر تشويقاً وإنتاجية (العيسوي، ص، 89).

دراسات سابقة:

دراسة رمضان (2024) هدفت التعرف إلى أثر توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريس القراءة في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى طالبات الحلقة الثالثة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي المجموعة الواحدة إذ طبقت على المجموعة التجريبية من طالبات الحلقة الثالثة التي بلغ قوامها (30) طالبة، وذلك من خلال الاعتماد على أداة التحصيل المعرفي لمهارات استيعاب المقروء، وبطاقة ملاحظة قائمة مهارات استيعاب المقروء، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمهارات استيعاب المقروء لصالح التطبيق البعدي، ويوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء الطالبات لقائمة مهارات استيعاب المقروء لصالح التطبيق البعدي.

كما أجرى فريد (2022) دراسة هدفت إلى قياس أثر استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات القراءة الالكترونية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد استخدمت الدراسة



المنهج شبه التجريبي، وذلك من خلال الاعتماد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغت عينة الدراسة (52) تم توزيعهم بواقع (26) للمجموعة التجريبية و(26) للمجموعة الضابطة، واعتمدت الدراسة على قائمة مهارات القراءة الالكترونية، واختبار القراءة للوسائط الالكترونية التفاعلية المختارة (دليل المعلم)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس قائمة مهارات القراءة الالكترونية للتطبيقات القبلية والبعدي لصالح البعدي.

كما أجرت العموش (2020) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية (PQAR) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في مادة اللغة العربية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي واختبار مهارات الفهم القرائي، طبقت على عينة بلغ حجمها (49) طالبة من الصف السادس الأساسي من مدارس التربية والتعليم في محافظة الزرقاء للعام الدراسي 2017/2018. وبعد ذلك اختارت الباحثة مجموعتين تجريبية مكونة من (24) طالبة درسن وفقاً لاستراتيجية (PQ4R)، وضابطة مكونة من (25) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائية في مهارات الفهم القرائي، إذ حصلت المجموعة التجريبية على متوسط كلي بلغ (60.59) في مقابل متوسط كلي (50.47) حصلت عليه المجموعة الضابطة: ووفقاً لتلك النتائج يمكن القول إن استراتيجية (PQAR) قد أثرت في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وهدف دراسة العتل والعنزي (2021) التعرف إلى أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والتحديات التي تواجه استخدامها في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وأثر متغيرات النوع، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي في ذلك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (229) طالباً وطالبة يدرسون مقرر طرق تدريس الحاسوب بكلية التربية الأساسية، طبقت عليهم استبانة تضمنت (31) عبارة موزعة على محورين وأظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وفقاً لمتغير السنة الدراسية، بينما لا توجد فروق حول التحديات التي تواجه استخدامها في التعليم، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق حول التحديات التي



تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم وفقًا لمتغيري النوع والمعدل التراكمي، بينما لا توجد فروق حول أهميتها في العملية التعليمية.

وهدف دراسة جونج (Jeong, 2019) إلى التحقق من فاعلية استراتيجية التلخيص في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، والتلخيص الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع، وأجريت هذه الدراسة في كوريا الجنوبية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (75) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع، وزعت على ثلاث مجموعات منها المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية والمجموعتين التجريبيتين باستراتيجية التلخيص، وتمثلت أدوات الدراسة بالاختبارات التحصيلية في الفهم القرائي وأظهرت النتائج : فاعلية استراتيجية التلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي والتلخيص الكتابي لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي استخدمت الاستراتيجية الاعتيادية.

كما أجرت جينا (Jena, 2018) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية منهج الشبكة العصبية للذكاء الاصطناعي على التحصيل وبقاء أثر التعلم، وتعديل المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة في العلوم خاصة مفاهيم التمثيل الضوئي، والعرق، والانتقال، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية واحدة لديهم (60%-80%) من المفاهيم الخاطئة قبل تدريسهم باستخدام الذكاء الاصطناعي، وقد طبق عليهم اختبار تحصيلي واختبار المفاهيم البديلة، وأشارت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، واختبار المفاهيم البديلة لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى فاعلية الذكاء الاصطناعي على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتعديل المفاهيم الخاطئة في العلوم.

كما قام أندرياسين وبراتين (Andreaseen & Braten, 2010) بدراسة هدفت التعرف إلى فاعلية استخدام استراتيجية التدريس بطريقة العرض المباشر في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس، وأجريت هذه الدراسة في النرويج واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت العينة من (103) تلاميذ من التلاميذ الملتحقين بخمسة فصول دراسية تتبع ثلاث مدارس ابتدائية مختلفة، واقعة بإحدى مدن شمال النرويج، وتوزع أفراد العينة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية واستخدم الباحثان اختباراً تحصيلياً قبلياً، وآخر بعدياً



للتعرف إلى فاعلية المعالجة التجريبية المستخدمة، وأظهرت النتائج: فاعلية استراتيجية التدريس
بالعرض المباشر في تنمية الفهم القرائي.

وأجرى مصالح (2015) تم التوثيق في المراجع دراسة هدفت التعرف إلى أثر مستوى التحصيل
بمادة اللغة العربية في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة
بفلسطين، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء اختبار تم تطبيقه على عينة من طلبة الصف
العاشر، بلغ عددهم (505) طلاب من الذكور والإناث، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد توصلت
الدراسة إلى النتائج الآتية: عدم وجود أثر المستوى التحصيل اللغوي في مستوى الاستيعاب القرائي
حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا بين مستويات التحصيل الثلاثة: المنخفض والمتوسط والمرتفع
لصالح الطلبة ذوي التحصيل اللغوي المرتفع.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

يشير عرض الدراسات السابقة إلى اهتمام ملحوظ على المستوى العالمي بالاستيعاب القرائي
ولكن الاهتمام بالاستيعاب القرائي في السعودية لا يزال محدودًا، كما تعددت المعالجات الإحصائية،
وأساليب اختيار العينات وأدوات جمع البيانات التي استخدمت في كل دراسة والنتائج والتوصيات
التي توصلت إليها.

واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري للدراسة، وتطوير أداة
الدراسة ومنهجيتها، والكشف عن أوجه التشابه والتمييز بينها وبين الدراسة الحالية، إذ استخدمت
المنهج شبه التجريبي لملاءمته طبيعة الدراسة، كدراسة العموش (2020)، ودراسة فريد (2022)،
ودراسة جيان (2018)، ودراسة (jeong, 2019).

واختلفت مع بعض الدراسات من حيث المنهج المستخدم، فاستخدمت بعض الدراسات
المنهج الوصفي، العنزي والعتل (2021)، والمنهج التجريبي (رمضان، 2024).

أما من حيث الأداة المستخدمة في الدراسة للمتغيرين، فتشابهت بعض الدراسات الحالية في
استخدامها للاختبار القبلي والبعدي في جمع البيانات من عينة الدراسة، كدراسة رمضان (2024)،
ودراسة فريد (2022)، ودراسة العموش (2020)، واختلفت مع دراسة العنزي والعتل (2021) إذ
استخدمت الاستبانة كأداة دراسة.

ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات:

- أنها تميزت في مجتمعها وعينتها؛ إذ طبقت على طلبة المرحلة المتوسطة.



- أنها من الدراسات الأولى - حسب علم الباحث - التي تناولت فاعلية الذكاء الاصطناعي على تحسين الاستيعاب القرائي إذ تبين أن أغلب الدراسات العربية، والأجنبية.

• كذلك استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار أداة جمع البيانات، وتحليلها، والأساليب والمعالجات الإحصائية المناسبة.

فروض الدراسة: من خلال ما تم عرضه من خلفية نظرية وبحوث ودراسات سابقة: تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفرض الآتي:

• لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برنامج قائم على مهارات الذكاء الاصطناعي ومتوسط رتب المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في الاختبارين القبلي والبعدي.

منهجية الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة اتبعت المنهج ذا التصميم شبه التجريبي **Quasi Experimental Design** وهو تصميم بحثي يُستخدم لدراسة العلاقات السببية بين المتغيرات دون استخدام التوزيع العشوائي للمجموعات.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة المتوسطة في مدرسة متوسطة القدس في محافظة بيشة، الذين يقدر عددهم (5278)، وفق البيان الصادر من إدارة التعليم بمحافظة بيشة للعام الدراسي (2024-2025).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب المرحلة المتوسطة بالطريقة القصدية من مدرسة متوسطة القدس في محافظة بيشة لقربها من سكن الباحث، وتم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة البالغ عددهم (25) طالباً من الصف الثالث المتوسط، بواقع (13) طالباً للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء الاصطناعي لتحسين الاستيعاب القرائي، و (12) طالباً للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية وفق دليل المعلم.



أداتا الدراسة: استخدمت الدراسة بطاقة الملاحظة، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحث) على

النحو الآتي:

1) بطاقة الملاحظة: للتحقق من هدف الدراسة المتمثل في التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الاصطناعي وقياس أثره في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، قام الباحث بأعداد بطاقة ملاحظة الذكاء الاصطناعي بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة كدراسة رمضان (2024)، ودراسة العموش (2020)، وتكونت البطاقة من (25) فقرة، هي عبارة عن قائمة لرصد مهارات الاستيعاب القرائي عند الطلاب، وتشمل المهارات الآتية: (المستوى الحرفي، المستوى التفسيري، المستوى التطبيقي) والملحق (ب) يوضح ذلك، وفيما يأتي الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة:

الصدق: تم حساب صدق بطاقة الملاحظة بطريقة صدق المحكمين.

صدق المحكمين: لغايات التأكد من صدق بطاقة ملاحظة الاستيعاب القرائي، قام الباحث بعد إعداد البطاقة بتقديمها - بصورتها الأولية المكونة من (25) فقرة - إلى محكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات المناهج وطرق التدريس، وإدارة تربوية في الجامعات السعودية الحكومية، وعدد من المشرفين التربويين في محافظة بيشة، وطلب منهم الحكم على مدى جودة، ملاءمة فقرات البطاقة، والدقة اللغوية، وسلامة الصياغة اللغوية، وملاءمة الفقرات للمجالات التي اندرجت تحتها، وبين المحكمين عددًا من الملاحظات، وبذلك تم حذف فقرتين هما الفقرة (6)، والفقرة (12)، كما تم تعديل بعض الفقرات منها: (5)، والفقرة (2)، والفقرة (15) أجمع عليها أغلب المحكمين، لذا استقرت بطاقة الملاحظة على (23) فقرة، الملحق (أ).

الثبات:

وللتحقق من ثبات بطاقة ملاحظة الاستيعاب القرائي، قام الباحث بحساب معاملات الثبات للبطاقة، بطريقتين: الأولى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، إذ تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، البالغ عددها (20) طالباً، إذ طبقت مرتين وبفاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، إذ تراوحت قيمة معامل الارتباط للمهارات بين (0.84-0.88)، وبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي (0.87)، أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها معادلة كرونباخ ألفا للتعرف إلى الاتساق الداخلي للفقرات، وتراوحت قيم معاملات الثبات للمهارات بين (0.85-0.90)، و (0.87) للبطاقة ككل وهي مقبولة لغايات الدراسة.



2) اسم البرنامج التدريبي برنامج (مهارات الذكاء الاصطناعي) فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الاصطناعي وقياس أثره في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، و يعد الذكاء الاصطناعي أداة قوية يمكن أن تسهم في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي من خلال تحليل النصوص، والتفاعل مع المحتوى، وتوفير ملاحظات فورية للمستخدمين.. نأمل أن يكون هذا البرنامج التدريبي خطوة نحو توظيف التقنيات الحديثة في التعليم بما يعزز من تجربة التعلم للمتعلمين في مختلف المراحل الدراسية.

- أهداف البرنامج: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج سيكون المشاركون قادرين على:

• فهم مفهوم الذكاء الاصطناعي وأهم تطبيقاته في التعليم.

• التعرف على كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في تحليل النصوص، وفهم المعاني

الضمنية.

• توظيف الأدوات الذكية لتحسين مهارات الاستيعاب القرائي.

• تصميم أنشطة تفاعلية تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتعزيز الفهم القرائي.

• استخدام نماذج الذكاء الاصطناعي في تقييم مستوى الاستيعاب القرائي وتحسين الأداء.

إجراءات تطبيق الدراسة:

- استكمال إجراءات الموافقة على تطبيق الدراسة في مدرسة متوسطة القدس.

- استعراض الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة.

- إعداد دليل المعلم إذ يشتمل على عنوان الدرس والنتائج والأدوات والوسائل المستخدمة، وخطوات سير الدرس، والخطة الزمنية، والوحدات التي تم اختيارها، والتقويم.

- اختيار مدرسة متوسطة القدس في محافظة بيشة قصدياً واختيار الصف الثالث متوسط.

- اختيار المجموعة التجريبية والضابطة بالطريقة القصدية.

- تم تدريب معلم اللغة العربية في مدرسة متوسطة القدس على تطبيق الاستراتيجية على

المجموعة التجريبية.

- استغرق تنفيذ البرنامج التدريبي (21) حصة صفية، إذ تم تطبيق البرنامج خلال هذه الفترة.

- تم تطبيق بطاقة الملاحظة على أفراد الدراسة.

- استمرار تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية.

- تم تطبيق بطاقة الملاحظة بعددًا على أفراد الدراسة (التجريبية، والضابطة).



- جمع البيانات وتحليلها وتفسير النتائج، وتقديم التوصيات، والمقترحات.

متغيرات الدراسة:

أ- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الاصطناعي.

ب- المتغير التابع: تحسين الاستيعاب القرائي في منهج طلاب الصف الثالث متوسط.

تصميم الدراسة:

تصميم الدراسة هو تصميم المجموعات غير المتكافئة (قبلي - بعدي)، وعليه يكون التصميم

بالرموز كما يأتي:

EG: O×O

CG: O O

إذ يشير EG إلى المجموعة التجريبية، ويشير الرمز CG إلى المجموعة الضابطة، أما الرمز (O)

فيشير إلى بطاقة ملاحظة التفاعل الصفي، و (×) يشير إلى المعالجة التجريبية.

المعالجات الإحصائية: بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات، تم ترميز البيانات وإدخالها إلى

الحاسب الآلي لاستخراج النتائج الإحصائية، إذ تم الاستعانة بالأساليب الإحصائية ضمن الرزمة

الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وبالتفصيل تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين المصاحب الأحادي

(ANCOVA).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

توصلت الدراسة الى عدة نتائج وتم عرضها بالطريقة الآتية:

النتائج المتعلقة بهدف الدراسة الذي ينص على: (فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات

الذكاء الاصطناعي لتحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية

السعودية).

ولتحقيق الهدف الحالي تم اختبار الفرضية التي تنص على أنه: (لا توجد فروق دالة إحصائية

عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برنامج قائم على

مهارات الذكاء الاصطناعي ومتوسط رتب المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة

الاعتيادية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في الاختبارين القبلي والبعدي.



وللتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلاب على بطاقة الاستيعاب القرائي في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارين القبلي والبعدي، وللكشف عن الفروق بين الأداء البعدي حسب متغير المجموعة (التجريبية والضابطة)، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1)

نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) للفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الاستيعاب القرائي البعدي.

المتغير التابع (ملاحظة الاستيعاب القرائي)	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسطات الحسابية المعدلة	الأخطاء المعيارية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المستوى الحرفي	الضابطة	1.31	0.18	3.09	0.22	3.05	0.05
	التجريبية	1.36	0.12	4.26	0.27	4.22	0.06
المستوى التفسيري	الضابطة	1.36	0.13	3.12	0.23	3.09	0.07
	التجريبية	1.37	0.14	4.24	0.24	4.26	0.06
المستوى التطبيقي	الضابطة	1.36	0.23	3.15	0.45	3.15	0.01
	التجريبية	1.26	0.19	4.12	0.30	4.32	0.09
بطاقة ملاحظة الاستيعاب القرائي	الضابطة	1.35	0.10	3.17	0.21	3.11	0.06
ككل	التجريبية	1.34	0.07	4.22	0.28	4.23	0.05

ويشير الجدول (1) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي عن بطاقة الاستيعاب القرائي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) للفروق بين تقديرات أفراد العينة على بطاقة ملاحظة الاستيعاب القرائي البعدي، تبعاً لاختلاف متغير المجموعة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2)

الفروق بين تقديرات أفراد العينة على بطاقة ملاحظة الاستيعاب القرائي البعدي، تبعاً لاختلاف متغير المجموعة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر (مرجع ايتا الجزائي)
بطاقة ملاحظة الاستيعاب	بطاقة ملاحظة الاستيعاب	4.504E-5	1	4.504E-5	0.001	0.976	0.001



المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر (مربع ايتا الجزائي)
القرائي البعدي	القرائي القبلي	12.936	1	12.936	245.750	0.000	0.772
	المجموعة	1.596	32	0.48			
	الخطأ	14.532	34				
	الكل						
	المعدل						

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$)

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($a=0.05$) في المتوسطات الحسابية على الاستيعاب القرائي تعزى للمجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة (ف) (245.750). ومن خلال المتوسطات المعدلة المبينة في الجدول (1) كان للاستيعاب القرائي البعدي للمجموعة التجريبية (4.22) مقابل (3.09) للمجموعة الضابطة أي أن المجموعة التجريبية تتمتع باستيعاب قرائي أفضل من المجموعة الضابطة بعد استخدام البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الاصطناعي. ويتضح من الجدول (2) أن قيمة مربع ايتا الجزئي للاستيعاب القرائي (0.772) وهو حجم أثر البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الاصطناعي في الاستيعاب القرائي في مادة اللغة العربية البالغ (77.2%) من التباين المُفسر في الاستيعاب القرائي، والباقي (غير مُفسر) ويُعزى إلى متغيرات أخرى.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الأسلوب المشوق الذي وفره الذكاء الاصطناعي وتأثيره على الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، فقد أضاف عنصر التشويق للقراءة، والطلاقة اللغوية والقدرة على إنشاء تمثيلات ذهنية متماسكة ومتكاملة لمعاني النص، وبناءً عليه؛ يمكن استغلال المزايا التي توفرها مهارات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في النظام التعليمي؛ إذ إنه انتشر بشكل كبير في مجتمعنا العربي؛ لذا فعلى معلمي اللغة العربية أن يفكروا في إمكانية استغلال مزايا الذكاء الاصطناعي في التعليم ومحاولة تطوير استراتيجيات الاستيعاب المقروء التي ستكسب الطلاب مستويات مختلفة من مهارات الاستيعاب القرائي. وقد تعود فاعلية البرنامج التدريبي على الاستيعاب القرائي، الذي يقوم على اكتساب المفردات، والطلاقة اللغوية، وتقديم أنموذج تعليمي يواكب التطور الحاصل في التعليم من خلال الذكاء الاصطناعي؛ فله القدرة على جذب انتباه الطلاب وإبقائهم في حالة من التركيز، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وهذه العوامل تمكن الطلبة من تحقيق ذروة الاستفادة من دروس القراءة.

اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة (رمضان، 2024)، ودراسة (العموش، 2020)، ودراسة (Jeong, 2019) في وجود أثر للذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.



واختلفت مع نتيجة دراسة (مصلح، 2015) التي توصلت إلى عدم وجود أثر لمستوى التحصيل اللغوي في مستوى الاستيعاب القرائي.

توصيات الدراسة:

- على وزارة التعليم بالمملكة إقامة دورات تدريبية للمعلمين للمساعدة في نشر وتطبيق مهارات واستراتيجية الذكاء الاصطناعي لتحسين الاستيعاب القرائي واستخدامه في العملية التعليمية مما يساهم في رفع مستوى التلاميذ.

- على معلمي اللغة العربية تطوير وتحسين مهاراتهم أساليبهم في التدريس بالاطلاع على أساليب التكنولوجيا واستخدام مهارات الذكاء الاصطناعي لرفع مستوى الاستيعاب القرائي، لما لذلك من أثر في تنمية جوانب الشخصية المختلفة لدى الطلبة، مما يساهم في تفوقهم وإبداعهم في المستقبل.

- أن تقوم الجامعات في المملكة بإعادة توصيف المقررات الدراسية لمعلمي اللغة العربية وفق مهارات الذكاء الاصطناعي، وتدريب الطالب المعلم على أبعاد الاستيعاب القرائي، حتى يقوم المعلم بدورة في الميدان بكفاءة.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على عينات من طلبة المراحل الدراسية المختلفة، باستخدام متغيرات تابعة مختلفة، مثل: (مقروئية النصوص، طريقة المدرس في التدريس).

- فاعلية برنامج علاجي لبعض الصعوبات القرائية قائم على مهارات الذكاء الاصطناعي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية.

المراجع العربية والانجليزية

أولاً: المراجع العربية:

- أسعد، فرح. (2017). *استراتيجيات التعليم النشط*. دار المنهل للنشر والتوزيع..
- حبيب الله، محمد. (2014). *أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في مهارات الفهم والتفكير والتعلم*. ط2، عمان: دار عمار.
- دعج، وضاح طالب. (2019). *استراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيقاتها*. دار المنهل للنشر والتوزيع، عمان.
- رمضان، شيرين. (2024). أثر توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريس القراءة في تنمية بعض مهارات استيعاب المقروء لدى طالبات الحلقة الثالثة. *مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، 7(20)، 137-156.
- فريد، فخري محمد. (2022). أثر الوسائط المتعددة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الالكترونية لدى تلاميذ الصف السادس. *مجلة كلية التربية، جامعة جنوب الوادي* 3(2)، 203-272



مهرية، خليفة. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم الإلكتروني. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 7(25)، 313-334.

عارف، هيثم موسى. (2020). فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وتقليل النشاط الحركي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن. *المجلة العلمية للنشر العلمي*، 16(8)، 541-565.

عطية، محسن. (2015). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

العيساوي، نجم. (2025). *حوكمة الذكاء الاصطناعي*، ط2، دار البازوري للنشر والتوزيع.

العموش، ريم عبد الكريم. (2020). أثر استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية الطالبات الصف السادس الأساسي بمحافظة الزرقاء - الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 9(2)، 2533-3399.

العنزي، إبراهيم غازي؛ العتل، محمد حمد. (2021). دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 1(1)، 2709-5231.

مصلح، عمران علي أحمد. (2015). أثر التحصيل اللغوي في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة بفلسطين، *مجلة مجمع*، 7(12)، 641-664.

معاش، وصال. (2016). *تنمية مهارات الاستيعاب القرائي من خلال برنامج CORT*، دار المنهل للنشر والتوزيع.

نبراس، ناجي رزوقي. (2019). *تأثير استراتيجية تقويم الأداء في الفاعلية التنظيمية*، دار التعليم الجامعي.

الياجزي، فاتن حسن. (2019). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (260-259).

Arabic References

As'ad, Farah. (2017). *Istirāṭijyāt al-Ta'lim alnshḥ. Dār al-Manhal lil-Nashr wa-al-Tawzī'*.

Ḥabīb Allāh, Muḥammad. (2014). *Usus al-qirā'ah wa-fahm almqrw' bayna al-naẓariyah wa-al-taṭbīq al-Madkhal fī mahārāt al-fahm wa-al-tafkīr wa-al-ta'allum*. ṭ2.; Dār 'Ammār.

D'j, Waḍḍāḥ Ṭalīb. (2019). *Istirāṭijyāt al-tadrīs al-ḥadīthah wa-taṭbīqātuhā*. Dār al-Manhal lil-Nashr wa-al-Tawzī', 'Ammān.

Ramaḍān, Shīrīn. (2024). Athar Tawzīf taṭbīqāt al-dhakā' alāṣṭnā'y khilāl tadrīs al-qirā'ah fī Tanmiyat ba'ḍ mahārāt isti'āb almqrw' ladā ṭalībāt al-ḥalaqah al-thālithah. *Majallat al-nāṭiqīn bi-ghayr al-lughah al-'Arabīyah, al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-'Ulūm wa-al-Ādāb*, 7(20), 156-137.



- Farīd, Fakhrī Muḥammad. (2022). Athar al-Wasā'it al-muta'addidah al-tafā'uliyah 'alā Tanmiyat mahārāt al-qirā'ah al-iliktrūniyah ladā talāmīdh al-šaff al-sādis. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Janūb al-Wādī* 3 (2), 203-272
- Majallah al-al. inūiliktr-m alil' Ta-r alīwīta iy f' dhakā' alāštnā-Muhrīyah, Khalīdah. (2023). taṭbīqāt al-313-334. (25) 7, *yahr' naw-Tarbiyah al-yah liliArab*
- 'Ārif, Haytham Mūsā. (2020). fa'iliyat istikhdam al-Kitāb al-iliktrūnī fi Tanmiyat mahārāt al-qirā'ah al-ibda'iyyah wtqlyl al-nashāt al-ḥarakī ladā talāmīdh al-šaff al-rābi' al-asāsī fi al-Urdun. *al-Majallah al-'Ilmiyah lil-Nashr al-'Ilmi*, 16 (8), 541-565
- 'Atīyah, Muḥsin. (2015). *Istirātijīyāt mā warā' al-Ma'rifah fi fahm almqrw'*. Dār al-Manāhij lil-Nashr wa-al-Tawzī'
- al-'Īsawī, Najm. (2025). *Ḥawkamat al-dhakā' alāštnā'y, t2*, Dār al-Yāzūrī lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-'Amūsh, Rīm 'Abd al-Karīm. (2020). Athar istirātijīyah (PQ4R) fi Tanmiyat mahārāt al-fahm alqrā'y fi maddat al-lughah al-'Arabīyah al-ṭalibāt al-šaff al-sādis al-asāsī bi-Muḥāfaẓat al-Zarqā' – al-Urdun. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 9 (2), 2533-3399.
- al-'Anzī, Ibrāhīm Ghāzī ; al'tl, Muḥammad Ḥamad. (2021). Dawr al-dhakā' alāštnā'y (Al) fi al-Ta'lim min wijhat naẓar ṭalabat Kulliyat al-Tarbiyah al-asāsīyah bi-Dawlat al-Kuwayt. *Majallat al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Tarbawīyah*, 1 (1), 2709-5231.
- aff ṣ-alabat alṭ āy ladā'b alqrā'īst-al īf ilughaw-l alḥṣīta-mad. (2015). Athar alḥA īAl' nāUmr' , Muṣliḥ -664. (12) 7 , *'Majallat Majma* , nṭīFilas-Biyarah bi-al-h waām Allāat RẓfaḥāMu īshir fā'-al-641
- r alāD .maj CORTāl Barnāy min khilā'b alqrā'īst-t alārāTanmiyat mah .(l. (2016ṣāsh, Wiā'Ma .īTawz-al-Nashr wa-Manhal lil
- Nibrās, Najī Razzūqī. (2019). *Ta'thīr istirātijīyah Taqwīm al-adā' fi al-fā'iliyah al-tanzīmīyah*, Dār al-Ta'lim al-Jāmi'ī.
- Alyājzy, Fātin Ḥasan. (2019). istikhdam taṭbīqāt al-dhakā' alāštnā'y fi Da'm al-Ta'lim al-Jāmi'ī bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah. *Dirāsāt 'Arabīyah fi al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs, Rābiṭat al-Tarbawīyīn al-'Arab*, (260-259).



ثانياً: المراجع الإنجليزية

- Alagbela, A. A. (2015). The Role of Non-Governmental Organizations (NGOs) in Expanding Access to and Participation in Basic Education in the Bongo District. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 5(2), 137-150.
- Andreassen R. and Braten .(2010). *Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth grade classrooms. Learning and Instruction*. (20) .p.p. 1-18.
- Badaró, S., Ibañez, L., & Agüero, M. J. (2018). *Expert systems: fundamentals, methodologies and applications. Science and Technology*. [Online website]. Retrieved on December, 6, 2019.
- Chebaani, F and Tomas, A. (2019). Reciprocal watching and self- -maturity of strategy use effects. *reading comprehension Psicothema*, (23), 1:38-45.
- Jena, A,K.(2018). Predicting Learning outputs and Retention Through Neural Network Artificial intelligence in photosynthesis, Transpiration and Translocation *Asia- Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 19(1).
- Jeong (2019). *Effects of teacher-directed and student-interactive summarization instruction on reading comprehension and Written summarization of Korean fourth graders*. Unpublished Ph. D. thesis. Dissertation. Illinois University. Urbana Champaign United States Illinois.
- Hwang, G.-J., & Lai, C.-L. (2017). Facilitating and Bridging Out-Of-Class and In-Class Learning: An Interactive E- Book Based Flipped Learning Approach for Math Courses. *Educational Technology & Society*, 20(1), 184-197.
- Matthews, M. (2018). *Xhosa-speaking Leasing Reading Comprehension in English First Additional Language: A Reading Intervention at a Township High School*, Unpublished master's degree, University of Stellenbosch, South Africa.
- Nitzberg, M., & Zysman, J. (2021). Algorithms, data, and platforms: the diverse challenges of governing Al. *Journal of European Public Policy*, (29,)1753-1778.
- Rosenbloom, D. H., Kravchuk, R. S., & Clerkin, R. M. (2022). *Public administration: Understanding management, politics, and law in the public sector emi.gov.et*
- Verma, M. (2018). Artificial intelligence and its scope in different areas with special reference to the field of education. *Online Submission*, 3(1), 5-10.



الملاحق

ملحق (أ)

استبانة الاستيعاب القراني بصورتها النهائية

الرقم	الفقرات	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفض	منخفض جداً
المجال الأول: المستوى الحرفي						
1	أستطيع تحديد الفكرة العامة للنص بسهولة					
2	استخرج المعلومات الواردة في النص بدقة					
3	. أتعرف على الشخصيات المذكورة في النص بسرعة					
4	. أتمكن من ترتيب الأحداث كما وردت في النص.					
5	أتعرف على معاني الكلمات من السياق بسهولة.					
6	أستطيع استنتاج السبب والنتيجة من الأحداث في النص.					
7	أميز بين المعلومات الأساسية والمعلومات الثانوية في النص.					
8	أستطيع فهم المشاعر التي يريد الكاتب إيصالها من خلال النص.					
المجال الثاني: المستوى التفسيري						
11	أميز بين المعلومات الأساسية والمعلومات الثانوية في النص.					
12	أستطيع فهم المشاعر التي يريد الكاتب إيصالها من خلال النص.					
13	أستنتج العلاقات بين الأفكار المختلفة في النص.					
14	أتمكن من التنبؤ بالأحداث المستقبلية بناءً على النص.					
15	أفسر المعاني المجازية والرمزية في النصوص الأدبية.					
16	أستطيع إعادة صياغة المعلومات الواردة في النص بأسلوبي الخاص.					
17	أستطيع ربط الأفكار الواردة في النص بحياتي					



اليومية.

18 أطبق ما تعلمته من النصوص في مواقف مختلفة.

19 أستطيع مقارنة النصوص المختلفة من حيث

الفكرة والأسلوب.

20 أستخدم المعلومات المستفادة من النصوص في

حل المشكلات.

المجال الثالث: المستوى التطبيقي

21 أستطيع كتابة ملخص للنصوص بطريقة منظمة.

22 أستطيع التعبير عن رأيي في النصوص بطريقة

نقدية.

23 أتمكن من تحليل الأفكار الواردة في النصوص

وتحليل منطقتها.





فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

د. علي عوض محمد الغامدي**

Alix1387@hotmail.com

هاجد دخيل محمد الحارثي*

abufaisal.kas22@gmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في محافظة بيشة، والكشف عن الفروق تبعاً لسنوات الخبرة والدورات التدريبية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على مجموعة واحدة (ن=29). أظهرت النتائج وجود فاعلية دالة إحصائياً لمجتمعات التعلم المهنية في تطوير الكفايات التدريسية في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم. كما بينت وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الكفايات تعزى لسنوات الخبرة، وفي كفايات التنفيذ تعزى لعدد الدورات التدريبية. توصي الدراسة بالاستفادة من قائمة الكفايات المطورة في تصميم برامج تدريبية للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات التعلم المهنية، تطوير الكفايات التدريسية، معلمو اللغة العربية، المرحلة الابتدائية.

* مشرف تربوي بإدارة التعليم ببيشة المملكة العربية السعودية

** أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية والتنمية البشرية جامعة بيشة المملكة العربية السعودية

للاقتباس: الحارثي، هاجد دخيل محمد؛ الغامدي، علي عوض محمد. (2025). فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(2)، 400-452.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 أجريت عليه.



Effectiveness of Professional Learning Communities in Developing Teaching Competencies among Arabic Language Teachers in the Primary Stage

Hajid Dukheel Mohammed Al-Harhi *

abufaisal.kas22@gmail.com

Dr. Ali Awad Mohammed Al-Ghamdi**

Alix1387@hotmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of professional learning communities (PLCs) in developing teaching competencies among Arabic language teachers in the primary stage in Bisha Governorate, Saudi Arabia, and find out differences based on years of experience and participation in training courses. The study employed a quasi-experimental design with a single group (n=29). Results revealed statistically significant effectiveness of PLCs in enhancing teaching competencies across the domains of lesson planning, implementation, and assessment. Additionally, statistically significant differences were observed in all competencies attributed to years of experience, and in implementation competencies traced back to the number of training courses attended. The study recommends utilizing the developed competency framework to design targeted teacher training programs

Keywords: Professional learning communities, development of teaching competencies, Arabic language teachers, primary stage.

* Educational Supervisor at the Education Department in Bisha, Kingdom of Saudi Arabia

** Assistant Professor of Curricula and Arabic Language Teaching Methods, College of Education and Human Development, Bisha University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Harhi, Hajid Dukheel Mohammed. & Al-Ghamdi, Ali Awad Mohammed. (2025). Effectiveness of Professional Learning Communities in Developing Teaching Competencies among Arabic Language Teachers in the Primary Stage. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 400-452

© 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:

تعد التربية في المجتمعات المعاصرة عملية منظمة هادفة وأداة فعالة لإعداد الإنسان المؤهل للحياة والعمل، وتحتل برامج وفرص التطوير المهني عالية الجودة للمعلمين جانباً حيوياً في تحسين التحصيل المبكر للطلاب، كما يعد المعلم في الوقت الراهن المتسم بالتغيرات السريعة صانع التغيير بقدرته على التأثير فيهم، وبإدراكه لأصول التعليم وممارسته العملية التعليمية التي باتت تحتاج مستوى من المواكبة لتلك الأوضاع المتغيرة المتسارعة، بل وتكيفه مع هذه التغيرات، وقدرته على التعامل معها.

وقد أشار فاروق (2016) إلى أن فرص تعزيز وتحديث مهارات معلمي اللغة لارتباطه برفع الكفايات التدريسية وتوظيف مجتمعات التعلم المهنية التي تلعب دوراً مهماً في تحسين العمليات التعليمية، وتحسين المعلمين تربوياً واجتماعياً، وقيامهم بالتدريس الفعال كما تؤكد عليه المعايير المحددة مسبقاً من أعلى إلى أسفل، والقياس المستمر، وأحدث التقنيات التعليمية والدوافع الخارجية لتحسين تعبئة الدوافع الداخلية للمعلمين واستعدادهم للتعاون مع أقرانهم لتسهيل عملية التعلم والتحسين المشترك، والمبادرة ذاتياً، الذي يرتبط بتحسين ممارساتهم التربوية والتغيير التعليمي.

ومن ناحية أخرى تحتل اللغة العربية أهمية كبيرة لدى المسلمين؛ كونها لغة مصدر التشريع الإسلامي القرآن الكريم والسنة النبوية، ومع انتشار الإسلام في أقطار المعمورة ارتفعت حاجة الشعوب التي لا تتحدث اللغة العربية لتعلمها، فتم تأليف كتب العلم والفلسفة بها حتى تفوقت على الكثير من اللغات الأخرى في العالم الإسلامي (حسين 1983)، لذلك وصف الله سبحانه وتعالى نزول القرآن فقال: (بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ). سورة الشعراء، آية: 195.

لذا فإن امتلاك المعلم للكفايات المهنية أمر ضروري ومهم حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه آخذين بالاعتبار تكامل هذه الكفايات مع بعضها بعضاً والتنافس الحضاري بين الأمم، والشعوب والتفجر المعرفي والتقني. (العدواني، 2015. في: زهران، 2021)

وقد حددت الأدبيات الحديثة مجموعة من الكفايات الأساسية للمعلم تتلخص في ثلاث هي: كفاية التخطيط، كفاية التنفيذ، كفاية التقويم، وإن المقصود بالكفاية المهنية هي: قدرة المعلم على القيام بعمله كمعلم بمهارة وسرعة وإتقان، والكفاية المهنية: عبارة عن مجموعة من المهارات المتداخلة معاً بحيث تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد، لأنه من الضروري تكامل الكفايات



المهنية لدى المعلمين؛ من كفايات التقويم والإدارة الصفية، وكفاية المادة الدراسية والتعليم الذاتي وأساليب التدريس والكفايات الإنسانية والتجديد المعرفي (العدواني، 2015، في: زهران، 2021). ويتضمن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية مبدأ مهماً جداً وهو مبدأ تبني ثقافة التعاون، ويقصد به: أن يدرك الأفراد - من خلال العمل المشترك - أن محصلة ما تعرفه المجموعة أكبر من معرفة أي فرد في هذه المجموعة، يصبح السعي للانتماء إلى المجموعة حاجة شخصية للفرد ومطلباً مهنيًا، وليس واجباً يتناقل في أوائمه، ففي المجموعة يكون الإنجاز أكثر وأفضل، وتصبح الموارد أكبر والأفكار والخبرات أكثر تنوعاً؛ لأن الاعتماد المتبادل بين الأفراد هو المرحلة الأكثر تطوراً في بناء شخصية الأفراد واستعدادهم للتعلم من بعضهم ومع بعضهم بعضاً وإن وجود فرق العمل التعاونية مطلب مهم في مجتمع التعلم المهني. وتمثل لجنة التميز والجودة في المدرسة مثلاً على تمكين المجموعات ذات المهارات والخبرات المختلفة للوصول إلى التكامل وزيادة الإنتاجية. وينسحب التعاون على الانتقال إلى القيادة الموزعة إذ يتم تحديد المسؤوليات وفقاً للقدرات المميزة للهيئة التدريسية بما يضمن إشراك الجميع في شؤون المدرسة ونقل الشعور بالتملك والمسؤولية الجماعية لكل المشاركين؛ إذ تركز بيئة مجتمعات التعلم المهنية على أن تتوزع الأدوار في مجتمعات التعلم المهنية، وهو أن المعلم سيكون معنياً بقيادة مجتمع التعلم المهني لمعلمي اللغة العربية في مدرسته. مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (2015).

ومن هنا نبعت فكرة البحث المتمثلة في دراسة فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة.
مشكلة البحث:

استشعر الباحثان مشكلة البحث من خلال خبرتهما الميدانية في الإشراف على معلمي اللغة العربية وطلاب التربية الميدانية، إضافة إلى ما تم رصده في الورش واللقاءات مع المشرفين التربويين ومديري المدارس، إذ اتفقت ملاحظاتهم على وجود تحديات في مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية. وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات، مثل دراسة العدواني (2015)؛ دخيخ (2018)؛ بوعموشة (2019)؛ البحراوي (2021)، هذا القصور، مما يستدعي الحاجة إلى تطوير هذه الكفايات باستخدام أساليب واستراتيجيات حديثة. ويتوافق ذلك مع توصيات مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (2015) والبرنامج الوطني لتطوير المدارس (2014)، التي تؤكد على أهمية تبني المداخل الحديثة لتنمية المهارات والجدارات والكفايات التدريسية، ومعالجة جوانب



الضعف في أداء معلمي اللغة العربية. وانطلاقاً من هذه المعطيات، يهدف هذا البحث إلى دراسة فاعلية مجتمعات التعلم المهنية، لما تتميز به من مقومات تدريبية واعدة، في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة. أسئلة البحث:

- السؤال الرئيس: ما فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟ ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:
1. ما الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟
 2. ما فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية كفايات التخطيط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟
 3. ما فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية كفايات التنفيذ لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟
 4. ما فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية كفايات التقويم لدى معلمي اللغة العربية؟
 5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في الكفايات التدريسية تُعزى لمتغيّر (سنوات الخبرة - والدورات التدريبية)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقصي فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
2. تقصي فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية المرتبطة بالتخطيط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
3. تقصي فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية المرتبطة بالتنفيذ لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
4. تقصي فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية المرتبطة بالتقويم لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.



5. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الكفايات التدريسية لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والدورات التدريبية.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. يسلط البحث الضوء على أهمية تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وتقديم إطار نظري حول فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تحقيق ذلك.
2. يساهم في إثراء الأدبيات التربوية حول مجتمعات التعلم المهنية وتطبيقاتها في سياق تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
3. يقدم رؤية جديدة حول العلاقة بين تبني مجتمعات التعلم المهنية وتنمية الكفايات التدريسية للمعلمين.
4. يؤكد على أهمية مواكبة التطورات الحديثة في إعداد المعلمين وتدريبهم، بما في ذلك الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية في دعم مجتمعات التعلم المهنية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. يمكن أن يستفيد مخطّطو البرامج التعليمية ومطوروها من نتائج البحث في تصميم وتنفيذ برامج تطوير مهني قائمة على مجتمعات التعلم المهنية.
2. قد تساعد نتائج البحث متخذي القرارات في وزارة التعليم والجهات المعنية في توجيه السياسات والاستراتيجيات المتعلقة بتطوير معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
3. يمكن أن يقدم البحث نموذجاً لبرنامج قائم على مجتمعات التعلم المهنية يمكن تطبيقه وتعميمه في مدارس أخرى.
4. يوفر البحث لمديري المدارس والمشرفين التربويين أدلة عملية حول كيفية تفعيل مجتمعات التعلم المهنية لدعم النمو المهني للمعلمين وتحسين أدائهم التدريسي.
5. يشجع معلمي اللغة العربية على تبني ثقافة التعلم المستمر والمشاركة الفاعلة في مجتمعات التعلم المهنية لتطوير كفاياتهم وتحسين ممارساتهم الصفية.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في الآتي:

الحدود الموضوعية: تنمية الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (التخطيط، التنفيذ، التقييم) باستخدام مجتمعات التعلم المهنية.



الحدود البشريّة: معلّمو اللغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائيّة بمكتب التعليم بترح التابع لإدارة التعليم بمحافظة بيشة التابعة لمنطقة عسير.

الحدود الزمانيّة: الفصل الدراسي الثالث للعام الجامعي 1444هـ
مصطلحات البحث:

1- مجتمعات التعلم المهنيّة:

(1) نظرياً: الجو العام المحيط بالجماعة، الذي يشارك فيه العاملون في مسؤوليّة تعليم بعضهم بعضاً وتحسين الأداء (المنظمة العربيّة للتنمية الإداريّة). (2007).

(2) إجرائياً: مجموعة من معلّمي اللغة العربيّة يتعاونون بشكل منظم لنموهم المهني، ومعالجة المشكلات التدريسيّة، وتبادل الخبرات لتطوير كفاياتهم التدريسيّة.

2- الكفايات التدريسيّة:

(1) لغويّاً: القيام بالأمر (ابن منظور، 2003).

(2) اصطلاحاً: قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين (الدريج، 2004).

(3) إجرائياً: مجموعة المعارف، والاتجاهات، والقيم، والقدرات التي يمتلكها ويمارسها معلّم اللغة العربيّة لأداء مهامه بفاعليّة.

الإطار النظري والدراستات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

المحور الأول. مجتمعات التعلم المهنيّة

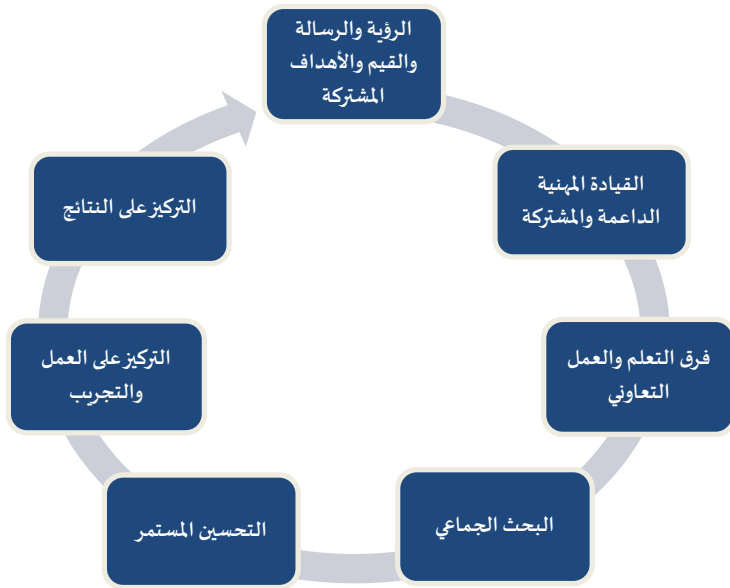
يعود مفهوم مجتمعات التعلم المهنيّة إلى فكرة المنظمات المتعلّمة التي ظهرت في الربع الأخير من القرن العشرين (الصغير، 2009). يمثّل مجتمع التعلم المهني فريقاً يعمل معاً لتطوير قدراتهم من خلال فرص التعلم النشط وإنتاج المعرفة بانفتاح على العالم.

تعرف مجتمعات التعلم المهنيّة بأنها مجموعات مهنيّة تشارك رؤية وأهدافاً مشتركة، وتعمل تعاونياً لتبادل الخبرات ومعالجة التحديات، مع التركيز على تعلّم الطالب من خلال البحث المستمر لتحديد توقعات تعلّم الطلاب وتقييمها وتطوير الدعم اللازم لهم (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2011).



مزايا مجتمعات التعلم المهنية: تسهم في سرعة استجابة المعلمين للمستجدات، وتعميق الممارسات التعليمية، وتقليل الفجوة في الأداء، والتخلص من العزلة المهنية، وزيادة الرضا والإبداع (وزارة التعليم، 1436هـ). كما تواجه تحديات المدرسة وتحويلها إلى مؤسسة تعلم عالية الجودة، وتجعل التنمية المهنية أكثر فاعلية بالاعتماد على الخبرة والممارسة والتفاعل الاجتماعي. مقومات مجتمعات التعلم المهنية: يتطلب بناؤها الرغبة والحماس والدافعية، والقدرة على مناقشة القضايا المهمة (الصغير، 2009). تشمل المقومات: رؤية ورسالة وأهداف مشتركة، قيادة داعمة، فرق تعلم وتعاون، بحث جماعي، تحسين مستمر، تركيز على العمل والتجريب والنتائج (الشكل 1).

يتضح أن توفير مقومات مجتمعات التعلم المهنية، مثل تحفيز المعلمين ودمجها في رؤية المدرسة ودعم الإدارة، أمر ضروري للتحسين المستمر والتطوير.



الشكل (1) مقومات يجب توفرها لبناء مجتمع التعلم المهني

المحور الثاني: الكفايات التدريسية:

مع تطور المناهج والأساليب التعليمية، تزايد الاهتمام بالكفايات التدريسية للمعلم. وتعرف الكفاية بأنها مجموعة موارد ذاتية تتيح الإنجاز المناسب في مواقف محددة (التومي، 2005). أما الكفايات التدريسية فتشمل الأبعاد النظرية والممارسات العقلية للمعلم (محمود، 2010)، وقدرات



مكتسبة تسمح بالسلوك الفعال في سياق معين (الدريج، 2004؛ إبراهيم والشهومي، 2018). ويرى الشايب (2011) أن الكفاية التدريسية تكتسب بالإعداد المهني، وتعبّر عن معارف ومهارات واتجاهات المعلم التي تظهر في سلوكه الصفي وتقاس بمعايير خاصة.

يعد المعلم الكفاء أساس النجاح التعليمي (الغامدي، 2018). فالكفايات المهنية تمكن المعلم من مواجهة التحديات وتقديم حلول مبتكرة، وتطوير أدائه بما يتناسب مع احتياجات الطلاب (الكتاني، 2018). لذا، فإن إلمام المعلم بالكفايات التدريسية وتمكنه منها ضروري لتوجيه العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

تصنيف الكفاية التدريسية: يصنف التومي (2005) الكفايات إلى نوعين: حسب حاجات المجتمع وحسب المواد الدراسية (خاصة ومستعرضة). بينما تصنفها السيد (2004) إلى أربعة أنواع: معرفية، وجدانية، أدائية، وإنتاجية، مؤكدة أن التدريب القائم على الكفايات ينمّيها. وتتطلب تنمية الكفايات التدريسية للمعلم المشاركة الفعالة في مجتمعات التعلم المهنية لتبادل الأفكار والخبرات وتطبيق استراتيجيات متنوعة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

استعرض الباحث الدراسات السابقة من خلال محورين، وتم عرضها داخل كل محور بدءاً من أقدمها وانتهاءً بالأحدث، كما يأتي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت المجتمعات المهنية: في ضوء التطوير والنمو:

- عواريب وبن كريمة (2016): هدفت إلى تشخيص الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في الكفايات التدريسية الأساسية. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي على عينة (86) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن جميع الكفايات كانت مهمة جداً، وأن المعلمين بحاجة إلى تدريب كبير عليها، مع وجود فروق دالة حسب سنوات الخبرة لصالح الأقل خبرة.
- الصالحية وبننت الهاشم (2018): بحثت في إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم ما بعد الأساسي. استخدمت استبانة على عينة (127) معلماً أول. توصلت إلى إمكانية تطبيق المجتمعات، ووجود فروق دالة إحصائية في تقديرات العينة تعزى لبعض المتغيرات.



- الفريح (2020): هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في المرحلة الثانوية بالرياض وفق نظرية النسق الاجتماعي. استخدمت أسلوب دلفاي ومقابلات مع (65) معلمة. أشارت النتائج إلى ضعف التطبيق ووجود معوقات، واقترحت متطلبات للتفعيل وتصوراً مقترحاً.
- اليافعي (2020): هدفت إلى معرفة فاعلية مجتمعات التعلم المهنية الإلكترونية في تحسين إدارة مهارات التدريس الإلكتروني المتزامن لدى معلمات في سلطنة عُمان. استخدمت المنهج شبه التجريبي على عينة (22) معلمة. أظهرت النتائج فاعلية المجتمعات الإلكترونية في تحسين المهارات.
- السناني (2020): بحثت في دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات التخطيط لدى معلمات التربية الإسلامية بالمدينة المنورة. استخدمت المنهج الوصفي واستبانة على عينة (15) معلمة. أظهرت النتائج دوراً عالياً للمجتمعات وأوصت بتعميمها.
- القحطاني وطوهر (2020): قيمت مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بجازان من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والقادة، على عينة (42) قائداً، و(276) معلماً، و(14) مشرفاً. توصلت إلى أن مستوى التطبيق كان بشكل كبير من وجهات نظر الفئات الثلاث، ولم تجد فروقاً دالة إحصائياً بين تقويماتهم.
- أبو رديعة (2020) (دراسة أولى): هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للكفايات التدريسية وعلاقتها ببعض المتغيرات على عينة (140) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج درجة ممارسة مرتفعة في التخطيط والتقويم ومتوسطة في مجالات أخرى، ووجود فروق دالة حسب الجنس والمؤهل والخبرة في بعض المجالات.
- الضفيري وآخرون (2021): هدفت إلى الكشف عن فاعلية مجتمعات التعلم المهني في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في الكويت على عينة (32) معلماً. استخدمت المنهج شبه التجريبي وأظهرت النتائج فاعلية المجتمعات.
- عطية (2022): هدفت إلى تحديد الأسس الفكرية وممارسات المشرف التربوي في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية ومعوقات تطويرها على عينة من المعلمين والموجهين بالإسكندرية. توصلت إلى أن الممارسات القيادية تحققت بدرجة متوسطة وذكرت معوقات مختلفة.



- الديك وآخرون (2022): بحث في دور مجتمعات التعلم المهنية في تعزيز المهارات الحياتية لدى معلمي فلسطين على عينة (372) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج دوراً عالياً للمجتمعات وعدم وجود فروق دالة تعزى للمتغيرات المدروسة.
- المعولية (2022): هدفت إلى التعرف على أثر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر في مادة العلوم في التعليم عن بعد على عينة (48) طالبة. أظهرت النتائج أثراً إيجابياً للمجتمعات الافتراضية.
- العتيبي (2022): هدفت إلى معرفة دور مجتمعات التعلم في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الكيمياء بالرياض على عينة (411) معلمة. أظهرت النتائج دوراً متوسطاً للمجتمعات.
- طنطاوي والرشيدي (2023): هدفت إلى تحديد الكفايات المهنية في ضوء فلسفة المجتمع التعليمي المهني التشاركي وأولوية التدريب عليها لمعلمي التربية الإسلامية بدول الخليج على عينة من المعلمين والموجهين والخبراء. توصلت إلى نوعين من الكفايات ذات أهمية عالية وأولويات تدريب محددة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية:

- عثمان والبشير (2015): هدفت إلى تحديد الكفايات الأكاديمية والتدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في السودان واقتراح برنامج علاجي لتنميتها على عينة (200) معلم ومعلمة باستخدام المنهج الوصفي والاستبانة. توصلت إلى قائمة بكفايات رئيسية وفرعية وكشفت عن ضعف في بعض الكفايات واقترحت برنامجاً علاجياً.
- السائح (2016): استهدفت التعرف على الكفايات التدريسية للمعلم في ضوء برامج التربية القائمة على الكفايات باستخدام المنهج الوصفي. استعرضت الدراسة مفهوم الكفايات، وبرامج الإعداد القائمة عليها، ومصادر اشتقاق الكفايات وتصنيفاتها، وأوصت بتطوير النمو المهني للمعلمين ورفع كفاءة العاملين في النظام التعليمي.
- الجعفري (2016): هدفت إلى معرفة مستوى تقدير أهمية الكفايات التخصصية والتربوية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء تطوير المناهج في السعودية على



عينة من المعلمين. استخدم الاستبانة والمنهج الوصفي وتوصل إلى قائمة (90) كفاية موزعة على مجالات تخصصية وتربوية.

- التميمي (2017): سعت إلى التعرف على المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم على عينة (270) معلماً ومعلمة باستخدام المنهج الوصفي والاستبانة. أظهرت النتائج مستوى متوسطاً للمهارات وفروقاً دالة حسب الجنس لصالح الذكور.

- بعزي (2017): هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي وبعض المهارات الحياتية (التواصل) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية على عينة من أساتذة التربية البدنية والتلاميذ في الجزائر. استخدم شبكة ملاحظة ومقياس المهارات وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة.

- أبا نهي (2018): استهدفت بناء برنامج تدريبي والكشف عن أثره في تنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية على عينة (50) معلماً بالرياض باستخدام المنهج شبه التجريبي وبطاقة تقييم. أظهرت النتائج أثراً كبيراً للبرنامج المقترح.

- المومني (2019): هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية المهنية في الأردن في كفايات التنفيذ وطرائق التدريس على عينة (50) معلماً باستخدام المنهج الوصفي والاستبانة. توصلت إلى أن كفاية طرائق التدريس كانت متقدمة على كفاية التنفيذ بدرجة كبيرة لكليهما.

- عسيري (2021): هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية 2030 والتعرف على درجة توفرها، والفروق حسب بعض المتغيرات على عينة (60) معلماً باستخدام المنهج الوصفي والاستبانة. أظهرت النتائج درجة توفر متوسطة وفروقاً دالة حسب الدورات التدريبية وسنوات الخبرة.

- موسى وعبد الرشيد (2021): هدفت إلى تعرف الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة في ضوء متطلبات عصر العلم والتكنولوجيا باستخدام الاستبانة على معلمي المرحلة الإعدادية. توصلت إلى تحديد خمسة مجالات لمتطلبات العصر وخمسة مجالات للكفايات التدريسية اللازمة.



- الشعیلی (2023): هدفت إلى التعرف على مستوى توفر کفایات بناء ودعم مجتمعات التعلم المهنيّة لدى معلمي محافظة الداخلية بسلطنة عمان في ضوء نموذج كندي على عينة (82) معلماً أول. استخدم المنهج الوصفي والاستبانة، وأظهرت النتائج مستوى عالياً للکفایات بشكل عام، وفي مجالي الكفایات المعرفية والمهارية، وفروقاً دالة حسب الجنس لصالح الذكور. التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال الاستعراض المتعمق للدراسات السابقة، تبين وجود نقاط التقاء وافتراق تستحق التوضيح والتأمل.

أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة:

من اللافت للنظر وجود تقارب في الأهداف بين البحث الحالي وعدد من الدراسات التي تم استعراضها. فقد اتفقت أهداف البحث مع الهدف الرئيس وبعض الأهداف الفرعية لكل من دراسات اليافعي (2020)، الضفيري والعززي والشمري (2021)؛ المعولية (2022)؛ الشعیلي (2023)؛ الصالحية وبنيت الهاشم (2018)؛ المومني (2019). هذا الاتفاق يؤكد على الأهمية المتزايدة لموضوع مجتمعات التعلم المهنيّة وتأثيرها المحتمل على جوانب مختلفة من العملية التعليمية.

وعلى صعيد آخر، تتلاقى أهداف البحث بشكل خاص مع الدراسات التي اهتمت بتحديد الكفایات التدريسية وتطويرها، مثل دراسات موسى وعبد الرشيد (2021)؛ طنطاوي والرشيدي (2023)؛ عسيري (2021)؛ أبو رديعة (2020)؛ المومني (2019). هذا التركيز المشترك على الكفایات التدريسية يعكس إدراك الباحثين للدور المحوري الذي تلعبه هذه الكفایات في جودة أداء المعلم وفاعلية العملية التعليمية.

ومع هذا الاتفاق الواضح في بعض الجوانب، يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بتركيزه المحدد على فاعلية مجتمعات التعلم المهنيّة كألية لتنمية هذه الكفایات التدريسية، وتحديدًا؛ لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. هذا التحديد الدقيق للاستراتيجية (مجتمعات التعلم المهنيّة)، والفئة المستهدفة (معلمي اللغة العربية)، والمرحلة التعليمية (الابتدائية) يمثل نقطة اختلاف جوهريّة عن الدراسات الأخرى التي تناولت مجتمعات التعلم المهنيّة في سياقات مختلفة أو ركزت على تنمية کفایات عامة أو في تخصصات أخرى أو مراحل تعليمية مغايرة.

بالتالي، يمكن القول بأن البحث الحالي يسعى إلى تقديم إضافة نوعية للمعرفة من خلال استكشاف فاعلية هذه الألية الحديثة (مجتمعات التعلم المهنيّة) في سياق محدد (تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية)، وهو ما أسفر عن نتائج وتوصيات للممارسين والباحثين في هذا المجال تحديداً.



منهج البحث:

يتفق المنهج شبه التجريبي المعتمد في البحث الحالي مع منهج دراستي اليافعي (2020) ؛ والمعولية (2022). في المقابل، يختلف البحث الحالي مع دراسات الضفيري والعززي والشمري (2021)؛ الشعيلي (2023)؛ الصالحية وبنيت الهاشم (2018)؛ المومني (2019)، التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي أو المنهج الوصفي التحليلي.

من حيث العينة:

يتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في استهداف المعلمين كعينة للدراسة، كما في دراسات التي شملت (98) معلمًا ومعلمة؛ وعواريب وبن كريمة (2016) بعينة قوامها (86) معلمًا ومعلمة؛ والصالحية وبنيت الهاشم (2018) على (127) معلمًا؛ والفريح (2020) التي طبقت على (65) معلمة في المرحلة الثانوية. وقد اعتمدت هذه الدراسات طرق الاختيار العشوائي البسيط والعشوائي العنقودي. أما بالنسبة للدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي وتكونت عينتها من المعلمين، فإن أكبر حجم عينة كان في دراسة الضفيري والعززي والشمري (2021) بواقع (32) معلمًا، بينما كان أقل حجم عينة في دراسة اليافعي (2020) التي شملت (22) معلمة.

من حيث أدوات البحث:

يتفق البحث الحالي مع دراسة اليافعي (2020) في استخدام بطاقة الملاحظة كأداة للقياس. في المقابل، يختلف البحث الحالي مع دراسة الضفيري والعززي والشمري (2021) التي طبقت مقياس تشوي (النسخة المعربة)؛ المعولية (2022) التي استخدمت اختبارًا تحصيليًا.

الاستفادة من الدراسات السابقة: استفاد الباحث من الدراسات والأدبيات السابقة في:

- تحديد مشكلة البحث.
- إعداد الإطار النظري الذي يناسب مشكلة بحثه ويسند فكرة البحث وموضوعه.
- تحديد منهج البحث المناسب علمياً لطبيعة بحثه.
- اختيار وبناء أدوات البحث ومواده وإجراءات التأكد من صدقها وثباتها.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات وتحليلها للوصول إلى نتائج دقيقة.
- عرض النتائج ومناقشتها واستخلاص النتائج وتقديمها بصورة ملائمة.



أوجه التفرد في البحث الحالي:

- تميز هذا البحث عن غيره من الدراسات بأنه ركز على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، من خلال مدخل مجتمعات التعلم المهنية.
- تميز هذا البحث عن غيره من الدراسات بأنه أعد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجالات (التخطيط، والتنفيذ، التقويم).

إجراءات البحث (المنهجية والإجراءات)

يتضمن هذا الجزء عرضاً لمنهج البحث المستخدم، ومجتمعه وعينته وخطوات إعداد مواد وأدواته والأساليب التي تم استخدامها في معالجة البيانات التي تم الحصول عليها.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي لكونه الأكثر ملاءمة لأهداف البحث، الذي استند إلى تصميم المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي، إذ يتم القياس القبلي لجميع أفراد المجموعة التجريبية، ثم يتم تطبيق المتغير المستقل (حقيبة المجتمعات المهنية)، ويتم القياس البعدي لحساب فاعلية المجتمعات المهنية (العساف، 1409هـ).

مجتمع البحث وعينته:

• مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث الحالي من جميع معلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في مكتب التعليم بترح، والبالغ عددهم (40) معلماً في إدارة تعليم محافظة بيشة خلال العام الدراسي 1444هـ ويتضح توزيع مجتمع البحث في الجدول الآتي:

جدول (1)

توزيع مجتمع البحث معلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بمكتب التعليم بترح

البيانات	عدد معلمي اللغة العربية	النسبة %
مجتمع البحث	40	100%
مكتب التعليم بترح	29	72.5%
عينة البحث		



• عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (29) معلماً يمثلون نسبة (72.5%) من معلمي مكتب التعليم بترح. وقد تم اختيار العينة باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية على النحو الآتي: أولاً، تم الاختيار العشوائي لمكتبين من بين مكاتب التعليم التسعة في بيشة (الثنية وترج). ثانياً، تم الاختيار العشوائي بين هذين المكتبين عن طريق القرعة، ووقع الاختيار على مكتب التعليم بترح الذي يضم (8) مدارس ابتدائية.

بعد ذلك، تم اختيار المشاركين في العينة بطريقة الأرقام العشوائية من معلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في جميع المدارس الابتدائية التابعة لمكتب التعليم بترح، والجدول (2) يوضح ذلك.

. جدول (2)

البيانات التفصيلية لعينة البحث حسب المدرسة ومتغيرات سنوات الخبرة وعدد الدورات

اسم المدرسة	رقم المعلم	سنوات الخدمة	عدد الدورات التدريبية	اسم المدرسة	رقم المعلم	سنوات الخدمة	عدد الدورات التدريبية
ابتدائية حوران	1	22	8	ابتدائية	16	19	10
	2	21	8	الفيض	17	17	14
ابتدائية	3	15	12	ابتدائية	18	21	22
	4	13	15	جلان	19	16	25
ابتدائية	5	30	21		20	23	25
	6	20	10		21	16	18
مهر	7	18	10	ابتدائية أبو	22	15	15
	8	23	25	هريرة	23	14	12
ابتدائية	9	22	24		24	25	10
	10	19	15	ابتدائية	25	14	10
مهر	11	21	22	الإمام	26	24	20
	12	20	10	مسلم	27	12	8
ابتدائية	13	19	9		28	15	6
	14	17	15		29	12	16
الفيض	15	17	14				



كما توزعت العينة حسب سنوات الخبرة وعدد الدورات، والجدولان (3) و (4) يوضحان ذلك.
جدول (3)

توزيع العينة حسب عدد سنوات الخبرة		
الفئة	التكرار	النسبة المئوية
15-10 سنة	8	27.59%
20-16 سنة	11	37.93%
21 سنة فأكثر	10	34.48%
المجموع	29	100.0%

جدول (4)

توزيع العينة حسب عدد الدورات التدريبية		
الفئة	التكرار	النسبة المئوية
10 دورات فأقل	11	37.93%
20-11 دورة	11	37.93%
21 دورة فأكثر	7	24.14%
المجموع	29	100.0%

أدوات البحث ومواده:

قام الباحثان بإعداد أدوات البحث ومواده، إذ تمثلت الأدوات في الاستبانة وبطاقة الملاحظة، بينما تمثلت مواد البحث في الحقيبة التدريبية وأوراق الأنشطة التدريبية المستخدمة في الجلسات التدريبية. وقد صُممت أدوات البحث، وأُعدت موادها وفق الخطوات الآتية:
أولاً: تحديد قائمة الكفايات التدريسية: استند الباحثان في تحديد قائمة الكفايات التدريسية إلى مصادر متنوعة شملت:

(1) وثيقة تدريس اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة الصادرة من وزارة التعليم.

(2) المراجع والمصادر المتخصصة في الكفايات التدريسية.

(3) الدراسات السابقة ذات الصلة.

(4) الإعداد المهني المبني على المعايير المهنية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017).

ومن خلال هذه المصادر، توصل الباحثان إلى قائمة مبدئية مكونة من (30) كفاية تدريسية موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية: التخطيط (10) كفايات، التنفيذ (11) كفاية، والتقويم (9) كفايات



(مرفق قائمة مبدئية بالكفايات. ولضمان صلاحية هذه القائمة، عُرضت على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجال تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم التربوي. وقد قدم المحكمون آراءهم ومقترحاتهم التي شملت التعديل أو الحذف أو الإضافة، ونتيجة لذلك، خرجت القائمة بصورتها النهائية مشتملة على ثلاثة مجالات و(32) كفاية تدريسية (توجد القائمة النهائية للكفايات).

إعداد حقيبة تدريب المجتمعات المهنية:

الهدف العام للحقيبة التدريبية:

تهدف هذه الحقيبة التدريبية إلى تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجالات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، من خلال استخدام مدخل مجتمعات التعلم المهنية.

بناء الحقيبة التدريبية وفق مدخل مجتمعات التعلم المهنية:

استند إعداد الحقيبة التدريبية إلى مدخل مجتمعات التعلم المهنية، وذلك بعد تحليل مجموعة من الحقائق التدريبية المنشورة وغير المنشورة في مجال تنمية كفايات المعلم واستراتيجيات المجتمعات المهنية. وقد تم استخلاص أفضل الممارسات والأدوات من هذه الحقائق وتكييفها لتناسب أهداف البحث الحالي وطبيعة المشكلة البحثية والسياق التعليمي المحدد.

خطوات إعداد الحقيبة التدريبية:

قام الباحثان بتحديد العناصر الأساسية للحقيبة التدريبية، التي شملت:

1. عنوان الحقيبة.
2. الهدف العام.
3. الأهداف التفصيلية.
4. محتوى الجلسات (بما في ذلك قائمة الكفايات التدريسية لكل مجال).
5. عدد جلسات البرنامج والزمن المخصص لكل جلسة.
6. الخطة الزمنية للتنفيذ.
7. الأساليب والاستراتيجيات التدريبية المستخدمة.
8. الأنشطة التدريبية المتضمنة في الحقيبة.
9. الأدوات والوسائل التعليمية المعينة المستخدمة في البرنامج.
10. أساليب تقييم الجلسات.



11. أسالیب تقییم الأداء.

12. إجراءات إدارة الجلسات التدريبية.

13. العروض التقديمية والأنشطة المصاحبة.

14. الخطة التشغيلية لتنفيذ البرنامج.

وبعد اكتمال الصورة الأولية للحقيبة التدريبية، تم عرضها على اثنين من الخبراء ذوي الخبرة العلمية والعملية في مجال التدريب التربوي، اللذين يعملان في إدارة التعليم بمحافظة بيشة ومكاتب التعليم، للتحقق من مناسبتها لتطوير المعلمين وفق الإجراءات التنظيمية المتبعة.

تحكيم الحقيبة:

قام الباحثان بعرض الصورة الأولية للحقيبة التدريبية على (9) من الخبراء المتخصصين في مجالات المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس النفسي من كليات التربية، اللذين يتمتعون بخبرة في المجال يوضح الجدول رقم (5) ورقم (6) نتائج تحكيم الحقيبة التدريبية:

جدول (5)

تحكيم المكونات العامة للحقيبة

الملاحظات	النسبة	العدد	رأي المحكم في البناء الكلي
مناسب	100%	9	الشكل والتصميم العام
مناسب	100%	9	تصميم الحقيبة التدريبية وفق المعايير العلمية المعتمدة
تم استكمال وفق المقترحات المناسبة	89%	8	خطة البرنامج
مناسب	100%	9	البرنامج التدريبي
مناسب	100%	9	المحتوى

أظهرت نتائج تحكيم المكونات العامة للحقيبة (الجدول 5) اتفاق الغالبية العظمى من المحكمين على مناسبة الشكل والتصميم العام للحقيبة (100%)، وتصميمها وفق المعايير العلمية المعتمدة (100%)، وجودة البرنامج التدريبي (100%)، وملاءمة المحتوى (100%). أما بالنسبة لخطة البرنامج، فقد رأى غالبية المحكمين (89%) أنها مناسبة بعد إجراء بعض التعديلات بناءً على



مقترحاتهم التي استهدفت توضيح بعض الإجراءات الزمنية أو إضافة تفاصيل حول آليات المتابعة]. وقد تم الأخذ بهذه المقترحات واستكمال الخطة وفقاً لذلك.

أما فيما يتعلق بتحكيم مفردات الحقيبة (الجدول 6)، فقد اتفقت آراء المحكمين بنسبة 100% على مناسبة كل من عنوان الحقيبة، والهدف العام، والأهداف التفصيلية، ومحتوى الجلسات، وعدد الجلسات والزمن المخصص لها، ومناسبة الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة، والأنشطة المستخدمة، ووضوح محتوى الحقيبة، وأساليب تقييمها، وإجراءات إدارة الجلسات التدريبية، وأهمية الحقيبة للمعلم. في المقابل، رأى 89% من المحكمين أن الأدوات والوسائل المعينة المستخدمة فيها مناسبة بعد إجراء تعديلات بناءً على مقترحاتهم التي تمحورت حول: توفير بدائل لبعض الأدوات أو توضيح كيفية استخدام بعض الوسائل بشكل فعال، وقد تم الأخذ بهذه المقترحات لتجويد هذا الجانب من الحقيبة.

جدول (6)

تحكيم مفردات الحقيبة

م	بنود استمارة التحكيم للحقيبة التدريبية	رأي المحكم	النسبة %	ملاحظات مقترحة
1	عنوان الحقيبة	9	100%	مناسب
2	الهدف العام لحقيبة	9	100%	مناسب
3	الأهداف التفصيلية للحقيبة	9	100%	مناسب
4	محتوى جلسات البرنامج	9	100%	مناسب
5	عدد جلسات البرنامج والزمن المخصص لها	9	100%	مناسب
6	مناسبة الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة	9	100%	مناسب
7	الأنشطة المستخدمة في الحقيبة	9	100%	مناسب
8	الأدوات والوسائل المعينة المستخدمة في الحقيبة	8	89%	مناسبة بعد التعديل وفق مقترحات التحكيم
9	وضوح محتوى الحقيبة	9	100%	مناسب
10	أساليب تقييم الحقيبة	9	100%	مناسب
11	إجراءات إدارة الجلسات التدريبية	9	100%	مناسب
12	مناسبة أهمية الحقيبة التدريبية للمعلم	9	100%	مناسب



من تحليل ردود الخبراء والمحكمين، تبين استيفاء الحقيبة للمعايير العلمية المعتمدة في شكلها وتصميمها ومحتواها. وفي تقييم المكونات، أبدى المحكمون والخبراء آراءهم المتعلقة بـ (عنوان الحقيبة، والهدف العام، والأهداف التفصيلية، ومحتوى جلسات البرنامج، وعدد جلسات البرنامج، والزمن المخصص لها، ومناسبة الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة، والأنشطة المستخدمة، والأدوات والوسائل المعينة المستخدمة، ووضوح المحتوى، وأساليب تقييم البرنامج، وإجراءات إدارة الجلسات التدريبية، ومناسبة أهمية الحقيبة للمعلم). وقد تبين وجود بعض الملاحظات الطفيفة حول الحقيبة في صورتها الأولية، وقد أخذت الملاحظات التي أشار إليها المحكمون بعين الاعتبار. وبعد التعديل وفق مقترحات التحكيم، وهو ما يعد مؤشراً لصدق وسلامة بناء الحقيبة وانسجام مكوناتها، مما يؤكد صلاحيتها للتطبيق. وقد ظهرت الحقيبة في صورتها النهائية في الملحق رقم (4).

تصميم بطاقة الملاحظة:

بعد الرجوع إلى عدد من بطاقات الملاحظة المستخدمة في دراسات سابقة ذات صلة بالبحث الحالي وتحليلها؛ صُممت بطاقة الملاحظة وفق إطار منهجي يعتمد على الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: قياس مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
2. تصميم بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية: اشتملت البطاقة على (32) كفاية تدريسية تم تحكيمها علمياً في مرحلة سابقة.
3. تحديد مستويات أداء المعلمين: استخدم مقياس ليكرت ثلاثي البدائل لتحديد درجة أداء المعلم في كل كفاية، إذ يمثل متمكن بدرجة عالية (3 درجات)، ومتمكن بدرجة متوسطة (2 درجات)، وغير متمكن (1 درجة). وقد تم اختيار هذا المقياس لسهولة استخدامه ومناسبته لطبيعة البيانات المراد جمعها. يوضح الجدول (7) مقياس ليكرت المستخدم:

جدول (7)

يوضح مقياس ليكرت الثلاثي

الاستجابة	متمكن بدرجة عالية	متمكن بدرجة متوسطة	غير متمكن
الدرجة	3	2	1



4. إعداد بيانات البطاقة: قُسمت البطاقة إلى محورين رئيسيين:

- المحور الأول: البيانات الأولية للمعلم (اسم المعلم - عدد سنوات الخدمة - عدد الدورات التدريبية).

- المحور الثاني: قائمة الكفايات التدريسية موزعة على مراحل تقديم الدرس: التخطيط للدرس، وتنفيذه، وتقويمه.

5. التحكيم: عُرضت الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في مجال تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم التربوي، والذين قدموا آراءهم ومقترحاتهم بالتعديل أو الحذف أو الإضافة. ونتيجة لذلك، خرجت البطاقة في صورتها النهائية مشتملة على ثلاثة مجالات و(32) كفاية. وقد تضمنت الصورة النهائية لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية الملحق رقم (3).

6. التطبيق الاستطلاعي: بعد إعداد الصورة النهائية للبطاقة، طُبقت على عينة استطلاعية مكونة من (10) معلمين لاستخراج مؤشرات حول خصائصها السيكومترية.

التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة:

قام الباحثان، - بمساعدة ملاحظ متعاون تم تعريفه بهدف البطاقة وتدريبه على كيفية استخدامها - بتطبيق بطاقة الملاحظة على (10) من معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الذين يقومون بتدريس منهج لغتي الجميلة. وقد قام أحد الباحثين والملاحظ المتعاون بملاحظة أداء كل معلم خلال حصة دراسية كاملة، مع الحرص على أن يبدأ وينتهي الملاحظان من تسجيل البيانات في الوقت نفسه. وتم تسجيل الدرجات التي حصل عليها كل معلم من قبل الباحث والملاحظ المتعاون.

صدق وثبات بطاقة الملاحظة:

تصحيح المقياس (بطاقة الملاحظة): تُصحح بطاقة الملاحظة باستخدام تدرجات مقياس ليكرث الثلاثي (3 - متمكن بدرجة عالية، 2 - متمكن بدرجة متوسطة، 1 - غير متمكن). ولتفسير متوسطات الأداء، تم حساب المدى الكلي للمقياس (3-1 = 2)، ثم قُسم على عدد المستويات (3) للحصول على مدى معياري لكل مستوى ($0.67 = 3/2$ تقريباً). وبناءً على ذلك، حُددت المستويات التقريبية للمتوسطات كما في الجدول الآتي:



جدول (8):

محك الحكم لمقياس ليكرت الثلاثي (1-3)

درجة الاستجابة	المدى	
	الحد الأدنى	الحد الأعلى
ضعيفة	1.00	1.66
متوسطة	1.67	2.33
مرتفعة	2.34	3.00

1- صدق المحتوى:

للتحقق من صدق محتوى بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية، الذي يشمل الصدق الظاهري، عُرضت البطاقة على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات السعودية والإشراف على تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم في تعليم محافظة بيشة. وقد طُلب منهم التأكد من مدى انتماء كل كفاية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك مدى وضوح وملاءمة صياغة الكفايات. وعُدَّت نسبة اتفاق (90% فأكثر) بين المحكمين مؤشراً على صدق الفقرة. وقد أبدى بعض المحكمين اقتراحات بتعديل صياغة بعض الكفايات أو تقسيم أخرى، بينما لم يتم إلغاء أي كفاية لحصولها على نسبة موافقة (80% فأكثر). ونتيجة لذلك، بلغت عدد فقرات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية في صيغتها النهائية (32) كفاية موزعة على النحو الآتي: (11) كفاية في مجال التخطيط، و(12) كفاية في مجال التنفيذ، و(9) كفايات في مجال التقويم. كما في الجدول التالي::

الجدول (9)

نتائج تحكيم صدق المحتوى لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية ونسبة اتفاق المحكمين

على كل فقرة:

المجال	الموافق	النسبة	المجال	الموافق	النسبة	المجال	الموافق	النسبة
الأول:			الثاني			الثالث		
التخطيط	للاتفاق	المئوية	التنفيذ	للاتفاق	المئوية	التقويم	للاتفاق	المئوية
رقم الكفاية	العدد	%	رقم الكفاية	العدد	%	رقم الكفاية	العدد	%
1	9	90%	12	10	100%	24	10	100%
2	10	100%	13	10	100%	25	10	100%

المجال الأول: التخطيط	الموافق	النسبة المئوية	المجال الثاني: التنفيذ	الموافق	النسبة المئوية	المجال الثالث: التقويم	الموافق	النسبة المئوية
3	10	%100	14	10	%100	26	10	%100
4	10	%100	15	9	%90	27	10	%100
5	10	%100	16	10	%100	28	10	%100
6	10	%100	17	10	%100	29	10	%100
7	9	%90	18	10	%100	30	10	%100
8	10	%100	19	10	%100	31	10	%100
9	10	%100	20	10	%100	32	10	%100
10	10	%100	21	10	%100			
11	10	%100	22	10	%100			
			23	10	%100			

واستناداً إلى ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، إذ تم تعديل الصياغة أو تقسيم بعض الكفايات كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (10)

يوضح أمثلة على التعديل

رأي المحكمين	قبل التعديل	بعد التعديل
تقسيم	صياغة أهداف الدرس صياغة إجرائية وسلوكية وربطها بحاجات الطلاب	وضع خطة واضحة للدرس
تقسيم	طرح الأمثلة على الطلاب لتأكيد الفهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم	صياغة أهداف الدرس صياغة إجرائية طرح الأمثلة على الطلاب ليتأكد من فهمهم للدرس. العمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

2- صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة، استخرج الباحثان معامل ارتباط بيرسون بين نتائج تقييم الملاحظ الأول ونتائج تقييم الملاحظ الثاني. وقد بلغت معاملات الارتباط لكل مجال: التخطيط (0.992)، والتنفيذ (0.993)، والتقويم (0.889)، بينما بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية



للبطاقة (0.989). وتشير هذه المعاملات المرتفعة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0.05) بين تقييمات الملاحظين، مما يدعم الصديق البنائي الداخلي للبطاقة وأبعادها. ويوضح الجدول الآتي هذه النتائج:

جدول (11)

نتائج معاملات ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة

الكفايات الأساسية	درجة العلاقة
التخطيط	0.992
التنفيذ	0.993
التقويم	0.889
الكلية	0.989

تشير نتائج الجدول (11) إلى وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة إحصائية بين تقييمات الملاحظين للكفايات التدريسية في جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية (عند مستوى دلالة 0.05) فأقل. وهذا يعزز الثقة في قدرة بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية على قياس الكفايات بشكل متسق وموثوق بغض النظر عن القائم بالملاحظة، مما يدل على تمتعها بالصديق في قياس ما أعدت لقياسه.

3 - الثبات:

بعد التأكد من صدقها، يُعد ثبات الأداة من الخصائص السيكمومترية المهمة التي يجب على الباحث التحقق منها (علام، 2014، ص. 214). ولذا، تمَّ التحقق من ثبات ملاحظة الكفايات التدريسية باستخدام طريقتين:

1. الثبات بمعادلة كوبر:

لحساب ثبات الملاحظة بين الملاحظين (الباحث والملاحظ المتعاون)، استُخدمت معادلة كوبر: -الاتفاق والاختلاف بين تقييم الملاحظين (الباحث والملاحظ المتعاون - مشرف اللغة العربية) تشير نتائج الجدول (12) إلى أن نسبة الاتفاق بين الملاحظين تراوحت بين (89.4% إلى 100%) لجميع الكفايات الفرعية، وهو ما يتجاوز المحك الذي اعتمده كوبر (80%) للدلالة على ثبات مقبول في الملاحظة. يُلاحظ أن أقل نسبة اتفاق كانت في الكفاية رقم (15) في مجال التنفيذ (طرح الأمثلة على الطلاب ليتأكد من فهمهم للدرس) بنسبة 89.4%، ومع ذلك، فإن هذه النسبة لا تزال مقبولة. بناءً



على ذلك، تتمتع بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية بثبات مرتفع بين الملاحظين، مما يجعلها صالحة لتحليل واستخراج النتائج.

جدول (12)

نتائج معادلة كوبر للكفايات الفرعية بين الملاحظين

م	الكفايات التدريسية	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة المئوية للاتفاق	مجال الكفايات الرئيسية
1	وضع خطة واضحة للدرس	19	0	%100	التخطيط
2	صياغة أهداف الدرس صياغة إجرائية	20	0	%100	
3	الاستفادة من خبرات الطلاب السابقة مدخلاً للدرس	17	0	%100	
4	تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس	18	1	%94.4	
5	تنظيم المادة العلمية في ضوء أهداف الدرس	18	0	%100	
6	اختيار طرق التدريس الملائمة للدرس	18	0	%100	
7	التنوع في الأنشطة الصفية المناسبة للدرس	18	0	%100	
8	التحضير الكتابي الجيد لتقديم الدرس	20	0	%100	
9	كتابة الأفكار الرئيسية للدرس	18	0	%100	
10	اختيار أساليب تقويم مناسبة تحقق أهداف الدرس	19	0	%100	
11	إعداد ملخص سبوري يُضمّن أهم أهداف الدرس	16	0	%100	
12	تهيئة الطلاب بطريقة تثير اهتمامهم	17	0	%100	التنفيذ
13	استخدام المعلم لوسائل التعليم بطريقة صحيحة	17	0	%100	
14	توظيف التقنية في الوقت المناسب	16	0	%100	
15	طرح الأمثلة على الطلاب ليتأكد من فهمهم للدرس	17	2	%89.4	
16	العمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	19	0	%100	
17	التزام المعلم بأن يكتشف الطلاب المعلومات بأنفسهم	17	0	%100	
18	منح الطلاب الفرصة للمشاركة في حل مشكلات الدرس	17	1	%94.1	
19	تلخيص خطوات الدرس من أن لآر للنقاط المهمة	15	0	%100	
20	التدرج من البسيط إلى المعقد خلال عرض الدرس	20	0	%100	
21	طرح الأنشطة في الوقت المناسب للوصول للحد الأدنى من الكفاية.	19	1	%95	
22	إبراز الجوانب التطبيقية للدرس	18	1	%94.4	
23	غلق الدرس في الوقت المحدد له	19	0	%100	



مجال الكفايات الرئيسية	م	الكفايات التدريسية	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة المنویة للاتفاق
التقویم	24	مطابقة الأسئلة لأهداف الدرس	20	0	%100
	25	التنوع بین أدوات التقویم المناسبة للدرس	19	0	%100
	26	ربط التقویم بأهداف الدرس	18	1	%94.7
	27	وضع المعلم بعض الأسئلة التي تكشف مدى استيعاب الطلاب للدرس	17	1	%94.4
	28	حصول الطلاب على فرص متساوية للإجابة دون التركيز على مجموعة معينة	18	1	%94.7
	29	صياغة الأسئلة بطريقة مباشرة ودقيقة	19	0	%100
	30	تحليل المعلم نتائج تقویم الطلاب	12	0	%100
	31	تقديم المعلم تغذية راجعة لطلابه مرتبطة بموضوع الدرس	12	0	%100
	32	وضع المعلم خطةً علاجيةً للطلاب الأقل أداءً في ضوء تحليل نتائج التقویم	12	0	%100

2. الثبات بطريقة حساب معامل الاتساق ألفا كرونباخ:

لتقدير الاتساق الداخلي لفقرات بطاقة الملاحظة، تم استخراج معامل ألفا كرونباخ لكل مجال وللاداة ككل. يُعد معامل ألفا كرونباخ مقياساً لمدى ارتباط الفقرات المختلفة التي تقيس البناء النظري نفسه. وقد أظهر التحليل النتائج الآتية:

الجدول (13)

الثبات بطريقة حساب معامل الاتساق ألفا كرونباخ

الرقم	المجال	ارتباط بيرسون	كرونباخ ألفا
1	التخطيط	0.992	0.87
2	التنفيذ	0.993	0.84
3	التقویم	0.889	0.83
	الدرجة الكلية	0.989	0.90



تشير قيم معامل ألفا كرونباخ الموضحة في الجدول (13) إلى مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة في جميع المجالات وللدرجة الكلية (إذ تُعد القيم التي تتجاوز 0.70 مقبولة بشكل عام وتشير إلى اتساق جيد). أما معاملات ارتباط بيرسون المذكورة في الجدول فهي معاملات الاتفاق بين الملاحظين التي تم حسابها للتحقق من الثبات بين المقيمين كما تم شرحه سابقاً.

الخلاصة:

بناءً على الإجراءات السابقة لاستخراج الصدق والثبات، تتمتع أداة بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية بصدق ظاهري وصدق داخلي، وفي صورتها النهائية تتمتع بثبات واتساق داخلي مرتفعين. وبذلك، تكون أداة صالحة لقياس ما أُعدت لقياسه.

الأساليب الإحصائية:

تطلّبت طبيعة البحث شبه التجريبي الحالي تصميمًا وأساليب إحصائية مناسبة لتحقيق أهدافه والإجابة عن تساؤلاته، بالإضافة إلى التحقق من الخصائص السيكو مترية لأدوات القياس (بطاقة الملاحظة والحقيبة التدريبية لمجتمعات التعلم المهنية). ولتحليل البيانات إحصائياً، استُخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وذلك وفق الأساليب الآتية:

- (1) الإحصاءات الوصفية: حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لوصف خصائص عينة البحث وأدائها.
- (2) معامل الارتباط بيرسون: استُخدم لقياس قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرات، مثل حساب ثبات الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة بين الملاحظين.
- (3) معامل الاتساق ألفا كرونباخ: استُخدم لتقدير الاتساق الداخلي لفقرات بطاقة الملاحظة والحقيبة التدريبية.
- (4) معادلة كوبر: استُخدمت لتقدير ثبات الملاحظة بين الملاحظين من خلال حساب نسبة الاتفاق.
- (5) الاختبار التائي لعينتين مرتبطتين (Paired t-test): استُخدم لفحص الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات أداء المجموعة نفسها قبل وبعد تطبيق الحقيبة التدريبية، وذلك لقياس أثر التدخل التجريبي.
- (6) اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA): استُخدم لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغيرات الخلفية مثل عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية.



وقد عُدَّت النتائج دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهو ما يعني أن هناك احتمالاً بنسبة 5% أو أقل أن تكون الفروق أو العلاقات الملاحظة ناتجة عن الصدفة. وفي بعض الحالات، تم اعتماد مستوى دلالة أكثر تشدداً ($\alpha \leq 0.01$)، وهو ما يعني مستوى ثقة أعلى (99%).

وصف آلية تنفيذ مجتمع التعلم المبني:

1- في البداية، تم اختيار عينة البحث بشكل عشوائي طبقي مكونة من (29) معلماً، وعُقد اجتماع لشرح آلية البرنامج وأهدافه.

2- توجهات للمتدربين وإرشادات للمدرّب:

أولاً: تحديد الهدف العام من البرنامج والأهداف التفصيلية: تم تحديد الهدف العام للبرنامج والأهداف التفصيلية بوضوح للمشاركين.

ثانياً: محتوى البرنامج: اشتمل محتوى البرنامج على المادة العلمية المتعلقة بمفهوم مجتمعات التعلم المهنية وأهميتها وأوعيتها المختلفة، بالإضافة إلى الكفايات التدريسية المستهدفة (التخطيط، التنفيذ، التقويم). وقد تضمن البرنامج موضوعات رئيسية كما احتوى البرنامج على مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تم تقديمها من خلال أوعية مجتمعات التعلم لتحقيق أهدافه.

ثالثاً: طرق وأساليب واستراتيجيات تنفيذ مجتمع التعلم: اعتمد البرنامج على طرق وأساليب واستراتيجيات تتناسب مع مدخل مجتمعات التعلم المهنية وأوعيتها، التي تركز على التعاون والتشارك. ومن الأساليب التي تم استخدامها: حلقات النقاش عبر المجموعات (الحوار والمناقشة)، العصف الذهني، المهمات والتكليفات الجماعية، المجموعات التعاونية.

رابعاً: الأنشطة: تضمنت الأنشطة معايير تتفق مع أهداف ومحتوى البرنامج ومع مبادئ مجتمعات التعلم المهنية، مثل التفاعل، التشارك، التعاون، المسؤولية المشتركة، وتوزيع المهام. وقد تم توظيف الأنشطة ضمن أوعية مجتمعات التعلم المهنية الآتية، الأوعية المستخدمة: المحاضرات القصيرة، التدريب المباشر، ورش العمل وحلقات النقاش، مجموعات التخصص.

خامساً: الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج التدريبي: تم توظيف الوسائل والأدوات الآتية: دليل البرنامج الإجرائي، الحاسب الآلي وجهاز العرض، السبورة الورقية، أقلام ذات ألوان متعددة، العروض التقديمية، أوراق العمل، كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية، الحصص المعدة من قبل المعلمين، تسجيلات الفيديو التعليمية لخصص المعلمين لمناقشتها في ضوء كفايات التدريس



(التخطيط - التنفيذ - التقويم)، منصات التدريب الإلكتروني مثل تيمز لتنفيذ بعض الدورات واللقاءات عن بعد.

سادساً: أساليب التقويم: شملت أساليب التقويم: التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة، التقويم البنائي خلال تنفيذ البرنامج باستخدام الملاحظة والمناقشات، التقويم الذاتي، التغذية الراجعة المقدمة من الباحث والمشاركين، والتطبيق البعدي لأدوات.
خطوات التنفيذ:

تم تنفيذ البرنامج خلال 4 أسابيع بواقع جلستين كل أسبوع لمجتمع التعلم سواءً حضورياً أم عن بعد، وتم - من خلال جلسات مجتمع التعلم - تقديم (العروض التقديمية لكفايات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) بمشاركة الأعضاء وتم تقسيمهم إلى مجموعات تعلم إذ يتم تدوين النتائج والكفايات لكل جلسة وتم استعراض فيديوهات لبعض حصص المعلمين ومناقشتها في ضوء الكفايات التدريسية من خلال ورش العمل وحلقات النقاش، ومشاركات أعضاء مجتمع التعلم.

-تطبيق الأنشطة وتنفيذ أساليب التقويم القبلي والمرحلية والختمية لكل جلسة.
- تدوين الكفايات التدريسية لكل مجال وتعليقها في حجرة مجتمع التعلم.
- تنفيذ حصص مباشرة داخل الفصول وفق الكفايات التدريسية ومناقشتها في مجتمع التعلم
عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

في هذا الجزء تم الإجابة عن أسئلة البحث وتحليل النتائج والتعليق عليها مع ربطها بنتائج الدراسات السابقة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبارات المناسبة مثل اختبار "ت" لعينتين مترابطتين Paired t test ، وتحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في متوسطات الكفايات تبعا لعدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية، ويتم توضيح النتائج، كما يأتي:
أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس، الذي نصه: " ما فاعلية مجتمعات التعلم

المهنية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟"
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الفرق بين المتوسطات؛ القياس القبلي والقياس البعدي باستخدام الاختبار التائي لعينتين مرتبطتين Paired t test ، لتحليل قيم القياس قبل وبعد التجربة ويظهر الفرق في القياس خلال فترتين زمنية مختلفتين، كما يتضح من بيانات الجدول الآتي:



جدول (14)

نتائج الاختبار التائي لعینتین مترابطتین Paired t test لدرجة الكلية

القياس	عدد	المتوسط	الانحراف	الفرق بين	درجة	قيمة	مستوى
	العينة	التجريبي	المعياري	المتوسطات	الحرية	"ت"	الدلالة
القبلي	29	57.7586	1.70410	36.4828			دالة عند
البعدي	29	94.2414	4.96887		28	55.003	مستوى
							(0.01)

ومن خلال الجدول نجد أن قيمة "ت" البالغة (55.003) كانت دالة عند مستوى دلالة (0.001) لصالح القياس البعدي، إذ بلغ متوسط الدرجات التجريبية للبعدي البالغة (94.2414) وهو أكبر من متوسط (القبلي) والبالغة (57.7586) والفرق بينهما (36.4828) لصالح البعدي.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة مثل دراسات؛ طنطاوي، والرشيدي (2023)؛ الضفيري، والعنزي، والشمري (2021)؛ اليافعي (2020) واختلفت عن بعض الدراسات التي تناولت دور المجتمعات المهنية مثل دراستي: الديك وآخرين (2022)؛ السناني (2020) وهذا الاختلاف ناتج عن منهجية البحث الوصفية وطبيعة الأهداف التي سعت الدراسات لتحقيقها.

ويفسر وجود فاعلية لمجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بشكل كلي في القياس البعدي، إذ إن أثر التدريب - من خلال الحقبة التدريبية وتطبيق الأنشطة - أدت إلى تشارك الأفكار وتبادل الخبرات وتشجيع المتدربين على العمل كفريق، والتفاعل مع الأنشطة المصاحبة أثناء التدريب أثناء الجلسات، والإحساس الذي تولد لدى عينة البحث بأثر التدريب وامتلاكهم للكفايات التدريسية، وقد لاحظ الباحثان ذلك أثناء التطبيق، وهذه النتيجة ذات دلالة معنوية تؤكد أن هناك فاعلية للمتغير المستقل "مجتمعات التعلم المهنية" أدت إلى تغير ظهر على المتغير التابع وهو تنمية الكفايات التدريسية لدى عينة البحث.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: الذي نصه "ما الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟"

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجراءات التي سبق توضيحها في منهجية إجراءات البحث، إذ تم تحديد قائمة الكفايات التدريسية بعد الاطلاع على وثيقة تدريس اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، والدراسات السابقة، والمراجع والمصادر التي تتعلق بالكفايات



التدريسية والإعداد المبني على المعايير المهنية. ومن خلال ذلك تم التوصل إلى قائمة نهائية مكونة من (32) كفاية تدريسية موزعة على ثلاثة مجالات: مجال التخطيط (11) كفاية، مجال التنفيذ (12) كفاية، ومجال التقويم (9) كفايات. تُعد هذه الكفايات أساسية لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وتغطي الجوانب الرئيسية للعملية التعليمية. وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (15)

قائمة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وفق مدخل مجتمعات التعلم المهنية

م	مجال الكفاية	الكفاية
1	كفايات التخطيط	وضع خطة واضحة للدرس
2		صياغة أهداف الدرس صياغة إجرائية
3		الاستفادة من خبرات الطلاب السابقة مدخلاً للدرس
4		تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس
5		تنظيم المادة العلمية في ضوء أهداف الدرس
6		اختيار طرق التدريس الملائمة للدرس
7		التنوع في الأنشطة الصفية المناسبة للدرس
8		التحضير الكتابي الجيد لتقديم الدرس
9		كتابة الأفكار الرئيسية للدرس
10		اختيار أساليب تقويم مناسبة تحقق أهداف الدرس
11		إعداد ملخص سيوري يُضمّن أهم أهداف الدرس
12	كفايات التنفيذ	تهيئة الطلاب بطريقة تثير اهتمامهم.
13		استخدام المعلم لوسائل التعليم بطريقة صحيحة.
14		توظيف التقنية في الوقت المناسب.
15		طرح الأمثلة على الطلاب ليتأكد من فهمهم للدرس.
16		العمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
17		الالتزام المعلم بأن يكتشف الطلاب المعلومات بأنفسهم.
18		منح الطلاب الفرصة للمشاركة في حل مشكلات الدرس.
19		تلخيص خطوات الدرس من أن لآخر للنقاط المهمة.



م	مجال الكفاية	الكفاية
20	التدرج من البسيط إلى المعقد خلال عرض الدرس.	
21	طرح الأنشطة في الوقت المناسب للوصول للحد الأدنى من الكفاية.	
22	إبراز الجوانب التطبيقية للدرس.	
23	غلق الدرس في الوقت المحدد له.	
24	مطابقة الأسئلة لأهداف الدرس.	
25	التنوع بين أدوات التقويم المناسبة للدرس.	
26	ربط التقويم بأهداف الدرس.	
27	وضع المعلم بعض الأسئلة التي تكشف مدى استيعاب الطلاب للدرس.	
28	حصول الطلاب على فرص متساوية للإجابة دون التركيز على مجموعة معينة.	
29	صياغة الأسئلة بطريقة مباشرة ودقيقة.	
30	تحليل المعلم نتائج تقويم الطلاب.	
31	تقديم المعلم تغذية راجعة لطلابه مرتبطة بموضوع الدرس.	
32	وضع المعلم خطة علاجية للطلاب الأقل أداءً في ضوء تحليل نتائج التقويم.	

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: الذي نصه: "ما فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية كفايات التخطيط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟" وللإجابة عن هذا السؤال طبق الباحثان الاختبار "ت" لعينتين مترابطتين Paired t test، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (16)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين Paired t test التخطيط

المجموعة	المتوسط التجريبي	الانحراف	درجة الحرية	الفرق بين المتوسطات	الدرجة التائية	مستوى الدلالة
القبلي	20.07	1.831	28	12.77	46.840	دالة عند مستوى (0.01)
البعدي	32.84	.738	28			

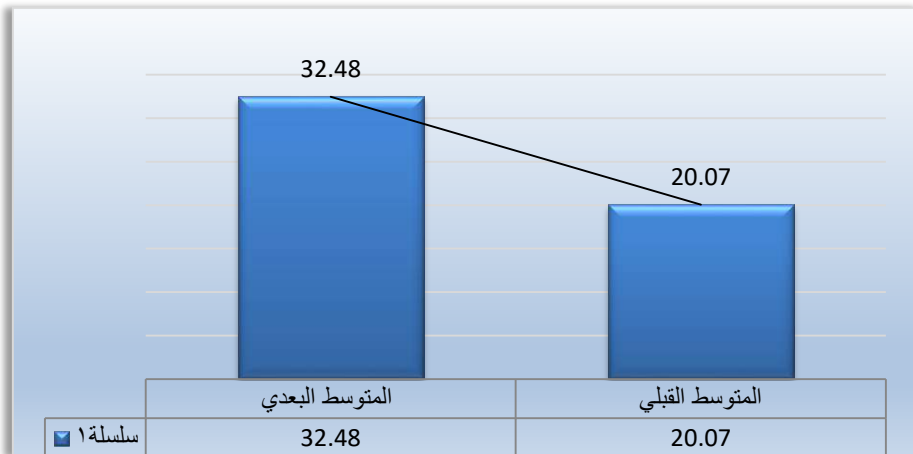
ومن خلال الجدول نجد أن قيمة "ت" البالغة (46.840) كانت دالة عند مستوى دلالة (0.01)، لصالح متوسط الدرجات التجريبية للبعدي البالغة (32.84) إذ كان أكبر من متوسط



القبلي والبالغة (20.07) والفرق بينهما (12.77). وبذلك تحقق الهدف الثاني وهو التعرف على فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية المرتبطة بالتخطيط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

واتفقت هذه النتيجة التي توصل إليها الباحثان، مع نتائج الدراسات السابقة مثل؛ طنطاوي & الرشيد، (2023)؛ المعولية (2022)؛ عطية (2022)؛ الديك وآخرين (2022)؛ عسيري (2022)؛ الضيفري، العنزي، & الشمري (2021)؛ موسى & عبد الرشيد (2021)؛ الفريج (2020)؛ اليافعي (2020)؛ السناني (2020)؛ الشعيلي (2023)؛ عسيري (2021).

يفسر ارتفاع مستوى جميع كفايات التخطيط في القياس البعدي بتأثير تطبيق الحقيبة التدريبية خلال الجلسات الخاصة بهذا المجال. وقد أدت الوسائل المستخدمة أثناء التدريب في مجتمع التعلم إلى تفاعل المعلمين من خلال العصف الذهني، والمشاركة في حل الأنشطة والتعاون فيما بينهم. كما أن التدرج في الأنشطة من الأسهل إلى الأصعب أسهم في استثارة أفكار المتدربين وطرح أفكار جديدة، والمشاركة في ورش العمل وحلقات النقاش حول الحصص المعدة من قبل المعلمين، مما دعم كفايات التخطيط وجعلها مرتفعة في القياس البعدي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. وهذا يدعم نتائج البحث في السؤال الرئيس الذي يؤكد فاعلية حقيبة المجتمعات المهنية في تنمية الكفايات التدريسية. تشير هذه النتيجة إلى وجود فاعلية لحقيبة تدريب المجتمعات المهنية في تنمية كفايات التخطيط، ويتضح مستوى تنمية هذه الكفايات في الشكل الآتي:



الشكل (4) يوضح الرسم البياني للمتوسطات قبل وبعد تطبيق حقيبة التدريب لكفاية التخطيط



رابعاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: الذي نصه: "ما فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية كفايات التنفيذ لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟ وللإجابة عن هذا السؤال طبق الباحث الاختبار "ت" لعينتين مترابطتين ((Paired t-test)، وكانت النتائج، كما في الجدول الآتي:

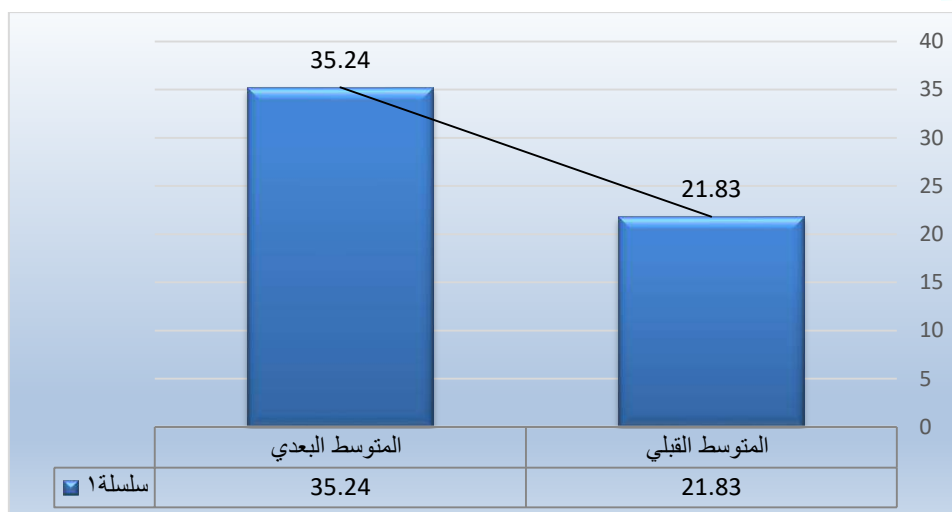
جدول (17)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مرتبطتين *parried t test* لكفايات التنفيذ

المجموعة	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	الفرق بين المتوسطات	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	21.83	1.910	28	13.41	47.398	دالة عند مستوى (0.001)
البعدي	35.24	.739	28			

ويظهر من خلال الجدول (17) أن قيمة "ت" البالغة (47.398) كانت دالة عند مستوى دلالة ($p < 0.001$)، ولمعرفة لصالح من، نجد أن متوسط الدرجات التجريبية للبعدي البالغة (35.24) كان أكبر من متوسط القبلي البالغة (21.83) والفرق بينهما (13.41) لصالح القياس البعدي. وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع الدراسات السابقة كدراسة الشعيلي (2023)؛ الضفيري والعنزي والشمري (2021)؛ الياضي (2020).

يفسر ذلك ببقاء أثر التدريب لدى عينة الدراسة نتيجة لتطبيق الحقيبة التدريبية خلال الجلسات الخاصة بمجال التنفيذ. وقد أدت الوسائل المستخدمة أثناء التدريب في مجتمع التعلم إلى تفاعل المعلمين من خلال المشاركة في حل الأنشطة، والاستفادة من العروض التي قُدمت أثناء التدريب التي تضمنت حصصاً نُفذت داخل الفصول الدراسية وطُبقت فيها جميع الكفايات التدريسية المرتبطة بالتنفيذ، مما أكسب المتدربين من عينة البحث الخبرة في مناقشة تلك الكفايات وطريقة تنفيذها، ومن خلال أساليب التدريس، والوسائل التعليمية وغيرها من الأنشطة المصاحبة، وورش العمل وحلقات النقاش حول تسجيلات الفيديو التعليمية لحصص المعلمين لمناقشتها في ضوء كفايات التنفيذ، مما دعم كفايات التنفيذ وجعلها مرتفعة في القياس البعدي. وهذا يدعم نتائج البحث في السؤال الرئيس الذي يؤكد فاعلية حقيبة المجتمعات المهنية في تنمية الكفايات التدريسية، ويوضح ذلك الشكل الآتي:



الشكل (5) يوضح الفرق بين القياسات القبلي والبعدي لمجال كفايات التنفيذ

وبذلك تحقق الهدف الثالث للبحث وهو: " التعرف على فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية المرتبطة بالتنفيذ لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية".
خامساً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع: الذي نصه: " ما فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية كفايات التقويم لدى معلمي اللغة العربية؟" وللإجابة عن السؤال طبق الباحث الاختبار "ت" لعينتين مترابطتين Paired t test وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (18)

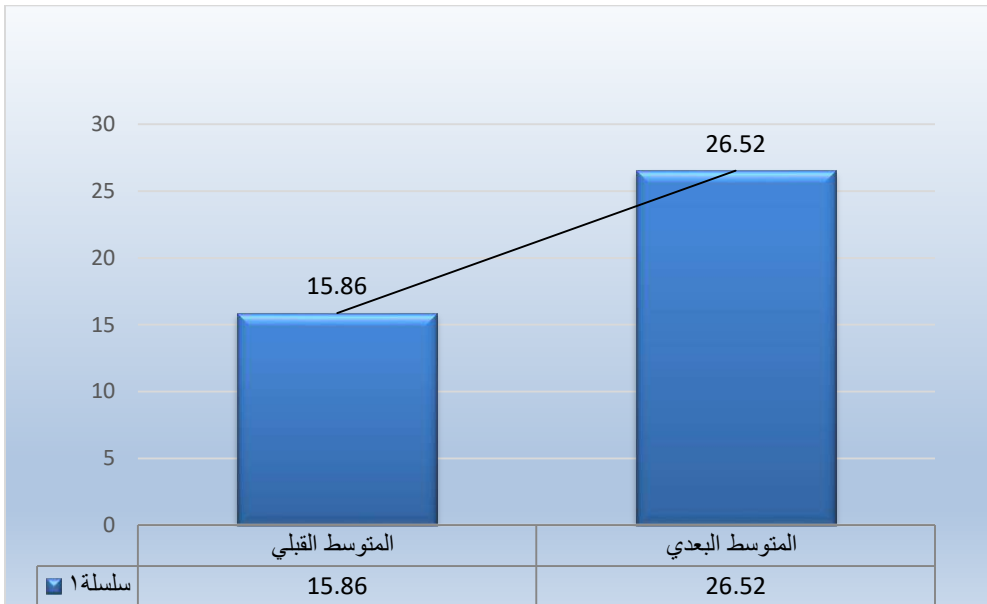
نتائج الاختبار التائي لعينتين مرتبطتين (Paired t-test) لكفايات التقويم

المجموعة	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الفرق بين المتوسطات	الدرجة التائية	مستوى الدلالة
القبلي	15.86	1.575	28	10.66	47.680	p < 0.01
البعدي	26.52	.574	28			

ومن خلال الجدول (18) نجد أن قيمة "ت" البالغة (47.680) كانت دالة عند مستوى دلالة ($p < 0.01$) إذ إن متوسط الدرجات التجريبية للقياس البعدي بلغ (26.52)، وهو أكبر من متوسط القياس القبلي البالغ (15.86) والفرق بينهما (10.66) لصالح البعدي. وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع الدراسات السابقة كدراسات: الشعيلي (2023)؛ العسيري (2022)؛ الظفيري والعززي والشميري (2021)؛ اليافعي (2020).



يفسر ذلك ببقاء أثر التدريب لدى عينة الدراسة نتيجة لتطبيق الحقيبة التدريبية خلال الجلسات الخاصة بمجال التقويم. وقد أدت الوسائل المستخدمة أثناء التدريب في مجتمع التعلم إلى تفاعل المعلمين من خلال المشاركة في حل الأنشطة، وممارسة أنواع التقويم القبلي والتكويني والبعدي أثناء العروض التي قُدمت لحصص نُفذت داخل الفصول الدراسية وطُبقت فيها جميع الكفايات التدريسية المرتبطة بالتقويم، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، بالإضافة إلى الأساليب المستخدمة وطريقة التغذية الراجعة، مما أكسب المتدربين الخبرة في مناقشة تلك الكفايات وطريقة تنفيذها وطرح الأفكار التي تنمي كفاية التقويم بالاستماع إلى أفكار جديدة ومحفزة، ومن خلال أساليب طرح الأسئلة، والوسائل التعليمية المساعدة وغيرها من الأنشطة المصاحبة في جلسة التدريب الخاصة بالتقويم، مما دعم كفايات التقويم وجعلها مرتفعة في القياس البعدي. وهذا يدعم نتائج البحث في السؤال الرئيس الذي يؤكد فاعلية حقيبة المجتمعات المهنية في تنمية الكفايات التدريسية، ويوضح ذلك الشكل الآتي:



والشكل (6) يوضح القياسات القبليّة والبعديّة لكفايات التقويم

وعليه، فقد تحقق الهدف الرابع للبحث، وهو: "التعرف على فاعلية مجتمعات التعلّم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية المرتبطة بالتقويم لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية".



سادساً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة البحث في الكفايات التدريسية تُعزى لمتغيري (سنوات الخبرة - والدورات التدريبية)؟ للإجابة عن السؤال الخامس تطلب تقسيم الإجابة إلى جزأين لأن السؤال - كما هو أعلاه - يتطلب الإجابة عن الفروق وفق سنوات الخبرة - وعن الفروق وفق الدورات التدريبية، والتحليل المناسب للكشف عن الفروق في المستويات المتعددة هو تحليل التباين ANOVA الأحادي One way وفيما يلي عرض لنتائج تحليل التباين:

(أ) الإجابة عن الجزء الأول من السؤال المتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في الكفايات التدريسية تُعزى لمتغير (سنوات الخبرة): قام الباحثان بتحليل التباين الأحادي بواسطة الحزمة الإحصائية SPSS وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول (19)

التباين الأحادي والكشف عن الفروق في متوسطات الكفايات تبعاً لعدد سنوات الخبرة

المجال	نوع التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الدرجة الفائية	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	7.014	2	3.507	11.083	دالة عند مستوى (0.01)
	داخل المجموعات	8.227	26	.316		
	الكلي	15.241	28			
التنفيذ	بين المجموعات	7.529	2	3.764	12.577	دالة عند مستوى (0.01)
	داخل المجموعات	7.782	26	.299		
	الكلي	15.310	28			
التقويم	بين المجموعات	3.614	2	1.807	8.349	دالة عند مستوى (0.01)
	داخل المجموعات	5.627	26	.216		
	الكلي	9.241	28			
الكلي	بين المجموعات	53.165	2	26.582		دالة عند مستوى (0.01)
	داخل المجموعات	28.145	26	1.083	24.556	
	الكلي	81.310	28			

ويظهر من الجدول 19 أن القيم الفائية لكفايات التخطيط بلغت (11.083)، ولكفايات التنفيذ بلغت (12.577)، ولكفايات التقويم بلغت (8.349)، وكانت جميعها بدرجة حرية (2)، (26)



دالة إحصائية عند مستوى ($p < 0.01$)، أي أن هناك فروقاً في الكفايات التدريسية (التخطيط والتنفيذ والتقييم) تبعاً لسنوات الخبرة الموزعة إلى ثلاث فئات موضحة في الجدول (20)، لصالح سنوات الخبرة 21 سنة فأكثر. وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

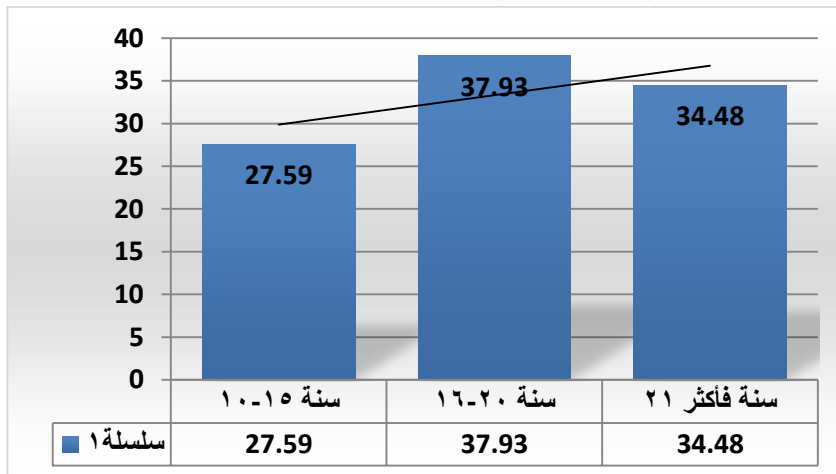
جدول (20)

الوصف الإحصائي لفئات سنوات الخبرة للفئات

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
15-10 سنة	8	31.75	.707	27.59%
20-16 سنة	11	32.55	.688	37.93%
21 سنة فأكثر	10	33.00	.000	34.48%
المجموع	29	94.24	1.704	100%

وقد اتفقت نتائج البحث مع الدراسات السابقة التي تناولت متغيري سنوات الخبرة كدراسات: الشعيلي (2023)؛ عسيري (2022)؛ أبو رديعة (2020).

يفسر الباحثان النتائج التي توصلا إليها؛ بأن متغير الخبرة في الدراسات التي استهدفت المعلمين، وهم فئة ذات تخصص وتلقوا تدريباً وإعداداً علمياً وتربوياً، أدى إلى أن تكون سنوات الخبرة داعمة للتأهيل والتدريب الذي اكتسبه المعلمون خلال سنوات خدمتهم، إذ نمت خبراتهم. فقد كانت سنوات الخبرة بمثابة التطبيق العملي لما تعلموه وأعدوا له، وتمثل أيضاً نوعاً من التعلم الذاتي الذي ينمي الخبرة، كما في الشكل الآتي:



شكل (7) النسبة المئوية لعدد سنوات الخبرة



(ب). الإجابة عن الجزء الثاني من السؤال المتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة البحث في الكفايات التدريسية تُعزى لمتغير (عدد الدورات) استخدم الباحثان أيضاً اختبار تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (21)

تحليل التباين الأحادي والكشف عن الفروق في متوسطات الكفايات تبعاً لعدد الدورات

نوع التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الدرجة الفائية	مستوى الدلالة
التخطيط					
بين المجموعات	2.878	2	1.439	3.026	
داخل المجموعات	12.364	26	.476		غير دالة عند مستوى (0.05)
الكلية	15.241	28			
التنفيذ					
بين المجموعات	3.544	2	1.772	3.92	دالة عند مستوى (0.05)
داخل المجموعات	11.766	26	.453		
الكلية	15.310	28			
التقويم					
بين المجموعات	1.112	2	.556	1.777	غير دالة عند مستوى (0.05)
داخل المجموعات	8.130	26	.313		
الكلية	9.241	28			
الكلية					
بين المجموعات	21.155	2	10.577	4.572	دالة عند مستوى (0.05)
داخل المجموعات	60.156	26	2.314		
الكلية	81.310	28			

ويظهر من الجدول (21) أعلاه أن القيم الفائية لكفايات التخطيط تبعاً لعدد الدورات بلغت (3.026)، وكانت بدرجة حرية (2. 26) غير دالة إحصائياً عند مستوى ($p < 0.05$). أما كفايات التنفيذ تبعاً لعدد الدورات فبلغت (3.920)، وكانت بدرجة حرية (2. 26) دالة إحصائياً عند مستوى ($p < 0.05$). أما كفايات التقويم تبعاً لعدد الدورات فبلغت (1.777) وكانت بدرجة حرية (2. 26) غير دالة إحصائياً عند مستوى ($p < 0.05$). في حين بلغت القيمة الفائية للدرجة الكلية تبعاً لعدد الدورات (4.572)، وكانت بدرجة حرية (2. 26) دالة إحصائياً عند مستوى ($p < 0.05$). وقد اتفقت نتائج البحث مع الدراسات السابقة التي تناولت متغير عدد الدورات مثل دراسات المومني (2019)؛ السائح (2016)؛ أبانبي (2018) تبعاً لعدد الدورات.



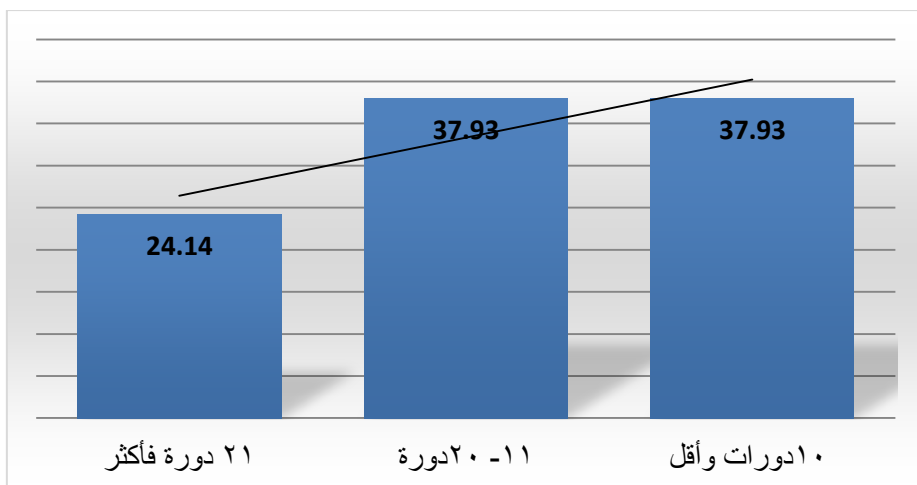
مما یعنی إنه توجد فروق دالة إحصائیة فی الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الكفایات التدریسیة تعزى لمتغیر عدد الدورات، وكذلك فی بعد كفایات التنفیذ. وتظهر نتائج تحلیل التباين وجود فروق دالة إحصائیة فی بعد كفایات التنفیذ والدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الكفایات التدریسیة تُعزى لمتغیر عدد الدورات، فی حین لا توجد فروق دالة إحصائیة فی بعدی كفایات التخطیط والتقویم يمكن أن تُعزى لعدد الدورات. وعلیه، فإن وجود الفروق فی بعد كفایات التنفیذ أدى إلى وجود فرق دال إحصائیة فی الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الكفایات يُعزى إلى متغیر عدد الدورات.

ویفسر ذلك بأن الكفایات تتطور بدرجة الممارسة، إذ إن المعلم یمارس كفایات التنفیذ أكثر من كفایات التخطیط والتقویم بصورة مستمرة، وزیادة الممارسة تؤدي إلى تطور الكفایات بحسب درجة الممارسة، مما أدى إلى ظهور فروق دالة إحصائیة فی كفایات التنفیذ؛ لأنها ترتبط أكثر بالجانب العملي. أما كفایات التخطیط والتقویم، فالغالب علی هذه الكفایات الجانب المعرفي؛ ففي التخطیط عملیات سابقة للتنفیذ، وفي التقویم عملیات لاحقة، وعلیه لا توجد فروق دالة إحصائیة فی كفایات التخطیط والتقویم تُعزى لعدد الدورات. والجدول الآتی یوضح الفئات حسب عدد الدورات:

جدول (22)

الوصف الإحصائی لفئات عدد الدورات ومتوسطات أداء الكفایات.

الفئة	العدد	المتوسط	الانحرافات
10 دورات فأقل	11	32.48	.738
11-20 دورة	11	35.24	.739
21 دورة فأكثر	7	26.52	.574
المجموع	29	94.24	1.704



شكل (8) النسبة المئوية لعدد الدورات التدريبية

وقد أسفر البحث عن نتائج، من أهمها:

- 1- وجود فاعلية ذات دلالة إحصائية لمجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بشكل كلي. وقد أظهر التحليل الإحصائي للدرجة الكلية للكفايات (32 كفاية) فرقاً دالاً بين متوسطات القياس القبلي (57.7586) والقياس البعدي (94.2414)، إذ بلغت قيمة "ت" (55.003) بدرجة حرية (28)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($p < 0.001$) لصالح القياس البعدي.
- 2- تحديد (32) كفاية تدريسية لازمة لمعلمي اللغة العربية، موزعة على ثلاثة مجالات: التخطيط (11 كفاية)، التنفيذ (12 كفاية)، التقويم (9 كفايات).
- 3- وجود فاعلية لمجتمعات التعلم المهنية في تنمية كفايات التخطيط، إذ ارتفع المتوسط من (20.07) في القياس القبلي إلى (32.48) في القياس البعدي، بفرق مقداره (12.7).
- 4- وجود فاعلية لمجتمعات التعلم المهنية في تنمية كفايات التنفيذ، إذ ارتفع المتوسط من (21.83) في القياس القبلي إلى (35.24) في القياس البعدي، بفرق مقداره (13.41).
- 5- وجود فاعلية لمجتمعات التعلم المهنية في تنمية كفايات التقويم، إذ ارتفع المتوسط من (15.86) في القياس القبلي إلى (26.52) في القياس البعدي، بفرق مقداره (10.66).
- 6- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($p < 0.01$) في مستوى الكفايات (التخطيط، التنفيذ، التقويم) تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.



- 7- عدم وجود فروق دالة إحصائية في كفايات التخطيط والتقييم تُعزى للدورات التدريبية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($p < 0.05$) في كفايات التنفيذ تُعزى للدورات التدريبية.
 - 8- إسهام مجتمع التعلم المهني في إتاحة فرص متعددة للمعلمين لتشارك الأفكار، والتعاون، والمناقشة، وتبادل الخبرات والمعارف، بهدف تطوير وتحسين أدائهم وسلوكياتهم التدريسية، خاصة فيما يتعلق بتنمية الكفايات التدريسية.
 - 9- إسهام الأنشطة المقدمة في مجتمع التعلم المهني المطبق في تعزيز المشاركة الإيجابية للمعلمين وممارساتهم التدريسية مع زملائهم لمعالجة جوانب القصور في الكفايات التدريسية، مما يمثل نقطة انطلاق لتنميتها.
- ثانياً: التوصيات: في ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث بما يأتي:
- 1- الاستفادة من قائمة الكفايات التدريسية التي تم التوصل إليها في البحث الحالي في تصميم وتنفيذ دورات تدريبية قائمة على مجتمعات التعلم المهنية لتطوير الكفايات التدريسية لدى جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
 - 2- وضع خطط واضحة ومفصلة من قبل المسؤولين في وزارة التعليم لتفعيل دور مجتمعات التعلم المهنية كألية مستدامة لتطوير الكفايات التدريسية لجميع المعلمين في مختلف التخصصات والمراحل التعليمية.
 - 3- قيام إدارة التعليم بمحافظة بيشة ممثلة في مركز التدريب والابتعاث بعقد برامج تدريبية وورش عمل مستندة إلى مبادئ مجتمعات التعلم المهنية لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية على مدار العام الدراسي.
 - 4- تبني إدارة التعليم بمحافظة بيشة لحقيبة المجتمعات المهنية المعدة في البحث الحالي، وتكييفها لتنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بعد إجراء الدراسات اللازمة.
 - 5- تشجيع ودعم مبادرات المعلمين للانضمام وتأسيس مجتمعات تعلم مهنية فاعلة تشمل جميع معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية، وتوفير الموارد والتسهيلات اللازمة لنجاحها.



ثالثاً: المقترحات: يقترح الباحثان - استكمالاً للبحث الحالي - ما يأتي:

- 1- إجراء دراسات لتطوير وتكييف حقيبة المجتمعات المهنية المستخدمة في البحث الحالي لتنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- 2- إجراء بحوث مستقبلية تهدف إلى الكشف عن فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية (رياض الأطفال، التعليم الجامعي).
- 3- إجراء بحوث مماثلة تستهدف دراسة فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي التخصصات الأخرى في المراحل التعليمية المختلفة.

المراجع

- أبا نهي، فهد بن عبد العزيز. (2018). برنامج تدريبي مقترح وأثره في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 7(3)، 141-150.
- إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، والشهومي، سعيد بن راشد بن علي. (2018). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. *مجلة كلية التربية*، 29(116)، 335-376.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (2003). *لسان العرب* (أجزاء 3 و15). دار بيروت للطباعة والنشر.
- أبو رديعة، عواد خلف. (2020). واقع ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للكفايات التدريسية في مديرية التربية والتعليم لواء قصبه المفرق. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(28)، 96-76. DOI: <https://doi.org/10.26389/AJSRP.R110320>
- البحراوي، فتحي مبروك. (2021). فعالية برنامج تدريبي في تنمية معايير الأداء المهني والأكاديمي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، 18(107)، 548 – 578.
- البرنامج الوطني لتطوير المدارس (2014). *دليل مجتمعات التعلم المهنية، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام*، الإصدار الأول، الرياض، السعودية.
- بعزي، رضوان. (2018). الكفاية التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المهارات الحياتية (التواصل) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية. *مجلة المعيار*، 8(2)، 166-177. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/46558>
- بوعموشة، نعيم. (2019). الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي. *آفاق للعلوم*، 4(14)، 180-197.



التميمي، رائد رمضان حسين. (2017). المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. *المجلة الدولية للدراسات النفسية والتربوية*، 2(3)، 395-412.

https://search.shamaa.org/PDF/Articles/JOIjeps/IjepsVol2No3Y2017/ijeps_2017-v2-n3_395-412.pdf

التومي، عبد الرحمن. (2005). *الكفايات، مقارنة نسقية (ط. 3)*. دار الهلال وجدة، المملكة المغربية. الجعفري، يحيى حسن. (2013). *الكفايات التخصصية والتربوية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء المشروع الشامل لتطوير المناهج في المملكة العربية السعودية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة عدن، اليمن.

حسين، محمد الخضر. (1983). *القياس في اللغة العربية (ط. 2)*. دار الحداثة. دخيخ، صالح بن أحمد صالح، حسانين، صفوت أحمد علي، وعطية، محمد عبد الكريم علي. (2018). كفايات عضو هيئة التدريس الجامعية. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، 69(1)، 100 - 183. الدريج، محمد. (2004). *الكفايات في التعليم: من أجل تأسيس علمي للمناهج المندمج (ط. 4)*. منشورات سلسلة المعرفة للجميع. الرباط.

الديك، سامية عمر، حزبون، غريس نصري، عابد، غدير ثابت، وناصر، إيناس. (2022). دور مجتمعات التعلم المهنية في تعزيز المهارات الحياتية لدى المعلمين في فلسطين. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث: مجلة المناهج وطرق التدريس*، 1(2)، 25-2. [HTTPS://WWW.AJSRP.COM](https://www.ajsrp.com)

زهران، آمنه سعيد. (2021). الكفايات المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات التقنية في الضفة الغربية في ضوء المعايير العالمية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 31(1)، 379-412. السائح، صبيحة. (2016). الكفايات التدريسية للمعلم في ضوء برامج التربية القائمة على الكفايات. *مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى*، 1(1)، 242-253.

سليمان، سناء محمد. (2010). *أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية (ط. 1)*. عالم الكتب. السناني، شذى بنت علي بن مسعود. (2020، كانون الأول). دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات التخطيط لدى معلمات التربية الإسلامية بالمدينة المنورة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 26(2)، 222-237.

WWW.AJSP.NET

السيد، يسري. (2004). تنمية الكفايات المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة).

الشايب، محمد الساسي، وبن زاهي، منصور. (2011). قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 4(4)، 14-40.



- الشعيلي، سعود بن سليم بن سعد. (2023). مستوى توافر كفايات بناء ودعم مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمي مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عمان في ضوء نموذج ولاية نونا سكوتيا الكندية (Canadian State of Nova Scotia Model). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 7(33)، 296-275.
[HTTPS://SEARCH.EMAREFA.NET/DETAIL/BIM-1460442](https://search.emarefa.net/detail/bim-1460442)
- الصالحية، فاطمة بنت محمد بن سالم، وبنيت الهاشم، نور حياتي. (2018). تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (97)، 472-447.
- الصغير، أحمد حسين. (2009). مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية، دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات. *مجلة التربية*، 12(26)، 197-157.
- الضيفري، ناجي بدر، العزي، أحمد مبارك، والشمري، أحمد شلال. (2021). فاعلية مجتمعات التعلم المهني في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ*، (100)، 188-135.
- طنطاوي، مصطفى عبد الله، والرشيدي، العنود حمد. (2023). الكفايات المهنية في ضوء فلسفة المجتمع المهني التشاركي وأولويات التدريب عليها لدى معلمي التربية الإسلامية بدول الخليج. *التربية (الأزهر): مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، 42(200)، 233-288. DOI: 10.21608/JSREP.2023.335236.288-233
- العتيبي، بدور ضيف الله. (2022). دور مجتمعات التعلم في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الكيمياء بمدينة الرياض. *المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط*، 38(10)، 272-254.
- عثمان، طارق عباس، والبشير، علي أحمد. (2015). رفع كفايات معلم اللغة العربية لمرحلة تعليم الأساس بالسودان باستخدام النماذج التعليمية المقترحة: دراسة ميدانية بمحلية أمبدة (رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان).
- العدواني، خالد مطهر. (2015). خطة بحث مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي للكفايات التدريسية - لطلاب البكالوريوس، [HTTPS://KENANAONLINE.COM/USERS/KADWANY/POSTS?PAGE=8](https://kenanaonline.com/users/kadwany/posts?page=8)
- العساف، صالح بن حمد. (1985 - 1406). دليل الباحث في العلوم السلوكية، ط1، دار الزهراء.
- عسيري، مهدي مانع مهدي. (2021). تصور مقترح لتحقيق الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة 2030م. *مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة*، (7) 2، 189-136.
- عطية، أفكار سعيد خميس. 2022. تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية: دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندرية، جامعة عين شمس كلية التربية. *مجلة العلوم التربوية*، 46(3)، 523-297.



عواریب، الخضر، وبن کریمه، ابو حفص. (2016). تشخیص الاحتیاجات التدریبیة من الکفایات التدریسیة الأساسیة لمعلمی المرحلة الابتدائیة - دراسة میدانیة بمیدنة ورقلة، مجلة العلوم النفسیة والتربویة، 2 (4)، 334 – 352.

الغامدی، أمل. (2018). تحدید الکفایات لمعلّمات مادة کفایات اللغة العربیة فی النظام الفصلي ونظام المقررات فی مدینة جدة. مجلة العلوم التربویة والنفسیة، 2 (4)، 53-72.

فاروق، حسن. (2016). فاعلیة أنماط مختلفة لتقدیم الانفوجرافیک التعلیمی فی التحصیل الدراسي وكفاءة التعلم لدى تلامیذ المرحلة الابتدائیة ذوي صعوبات تعلم الریاضیات، تكنولوجیا التریبة: دراسات وبحوث. (27)، 1-70.

الفریح، وفاء إبراهیم. (2020). تصور مقترح لتفعیل مجتمعات التعلم فی المدرسة الثانویة بمدینة الریاض وفق نظریة النسق الاجتماعی فی ضوء متطلبات رؤیة المملكة 2030 م. بحوث ودراسات رسالة الخلیج، (161)، 15-36.

القحطانی، محمد بن حسن بن سعید آل سفران، وطواهری، علی بن هادی إبراهیم. (2020). تقویم مجتمعات التعلم المهنیة فی مدارس تطویر بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفین والمعلمین. مجلة الآداب للدراسات النفسیة والتربویة، (6)، 37-80.

الکتانی، فاطمة الزهراء، وابن العزمیة، علّال. (2018). کفایات التدریس ودورها فی تنمية استراتيجیات التعلم لدى تلامیذ المرحلة الثانویة التأهیلیة: مادة الفلسفة نموذجاً. التدریس، 9 (10)، 153-170.

الکوری، عبد الله علی علی. (2006). الاحتیاجات التدریبیة اللازمة لتطویر النمو المهني لمعلمی اللغة العربیة بالمرحلة الثانویة: دراسة میدانیة. دراسات فی المناهج وطرق التدریس، (110)، 135-164.

محمود، محمد. (2010). کفایات الممدیر العصري للمؤسسات الإداریة والتربویة، الأردن: المنهل للنشر الإلکترونی مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطویر التعليم العام. (2015). مجتمعات التعلم المهنیة. الریاض: شركة تطویر للخدمات التعلیمیة. تم الاسترجاع من <https://www.tatweer.demo4dev.com/ar>

المعولیة، ایمان بنت محمد بن زید. (2022، يناير). أثر مجتمعات التعلم المهنیة الافتراضیة علی التحصیل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمدرسة آسیة بنت مزاحم فی مادة العلوم فی ظل التعليم عن بعد، المجلة العربیة للقیاس والتقویم، (5)، 83-115.

مكتب التریبة العربی لدول الخلیج. (2011). التکوین المهني للمعلم: الإطار النظري. الریاض: مكتب التریبة العربی لدول الخلیج.

المنظمة العربیة للتنمیة الإداریة. (2007). معجم المصطلحات الإداریة. القاهرة. موسى، عقیلی محمد، وعبد الرشید، وحید حامد. (2021). الکفایات التدریسیة اللازمة لمعلمی اللغة العربیة أثناء الخدمة فی ضوء متطلبات عصر العلم والتكنولوجیا. المجلة العلمیة – کلیة التریبة – جامعة الوادی الجدید، (37)، 16-35.



المومني، محمد عمر. (2019). الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية بمحافظة عجلون في الأردن. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، المركز الجامعي بلحاج بوشعيب عين تموشنت، 3(1)، 116-140.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2017). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. الرياض، هيئة تقويم التعليم والتدريب.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2018). نظام التعليم العالي في فلسطين. من <https://www.mohe.pna.ps/Higher-Education-System>

وزارة التعليم. (1436). مجتمعات التعلم المهنية. وكالة الوزارة للتعليم العام

اليافعي، فاطمة بنت عبد الله. (2020). فاعلية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإلكترونية لتحسين مهارات إدارة التدريس الإلكتروني المتزامن لدى المعلمات بتعليمية ظفار في سلطنة عُمان. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 19(4)، ص. 16-57.

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol19/iss4/1

Arabic References

Abā Nammī, Fahd ibn ‘Abd al-‘Azīz. (2018). Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ wa-atharuhu fī Tanmiyat al-mahārāt al-tadrīsīyah li-mu‘allimī al-‘Ulūm al-shar‘īyah bi-al-marḥalah al-thānawīyah. *al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawliyah al-mutakhaṣṣiṣah*, 7(3), 141-150.

Ibrāhīm, Ḥusām al-Dīn al-Sayyid Muḥammad, wālshhwmī, Sa‘īd ibn Rāshid ibn ‘Alī. (2018). Dawr mudīrī al-Madāris fī binā’ mujtama‘āt al-ta‘allum al-mihniyah bi-Salṭanat ‘Ammān min wījhat naẓar Musharrafī al-Idārah al-madrasīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, 29(116), 335-376.

Ibn manẓūr, Abū al-Faḍl Jamāl al-Dīn Muḥammad ibn Mukarram. (2003). *Lisān al-‘Arab* (ajzā’ 3 wa-15). Dār Bayrūt lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr.

Abū rdy‘h, ‘Awwād Khalaf. (2020). wāqi‘ mumārasat Mu‘allimī al-lughah al-‘Arabīyah fī al-marḥalah al-thānawīyah Ilkfāyāt al-tadrīsīyah fī Mudīrīyat al-Tarbiyah wa-al-ta‘līm Liwā’ Qaṣabat al-Mafraq. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsiyah*, 4(28), 76-96. DOI : <https://doi.org/10.26389/AJSRP.R110320>

al-Baḥrāwī, Faṭḥī Mabruk. (2021). fa‘āliyat Barnāmaj tadrībī fī Tanmiyat ma‘āyir al-adā’ al-mihni wāl’kādymī ladā Mu‘allimī al-lughah al-‘Arabīyah bi-al-marḥalah al-ibtidā’īyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, 18(107), 548 – 578.



- al-Barnāmaj al-Waṭanī li-taṭwīr al-Madāris (2014). *Dalīl mujtama'āt al-ta'allum al-mihniyah, Mashrū' al-Malik 'Abd Allāh ibn 'Abd al-'Azīz li-taṭwīr al-Ta'lim al-'āmm taṭwīr*, al-iṣḍār al-Awwal, al-Riyāḍ, al-Sa'ūdīyah.
- B'zy, Raḍwān. (2018). al-Kifāyah al-tadrīsīyah li-ustādh al-Ta'lim al-thānawī wa-'alāqatuhā bi-ba'd al-mahārāt al-ḥayātīyah (al-tawāṣul) ladā talāmīdh al-marḥalah al-thānawīyah athnā' Ḥuṣṣah al-Tarbiyah al-badanīyah wa-al-Riyāḍīyah. *Majallat al-Mi'yār*, 8 (2), 166-177. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/46558>.
- Bw'mwshh, Na'im. (2019). al-kifāyāt al-tadrīsīyah li-'uḍw Hay'at al-tadrīs al-Jāmi'ī. *Āfāq lil-'Ulūm*, 4 (14), 180-197.
- al-Tamīmī, Ra'id Ramaḍān Ḥusayn. (2017). al-mahārāt al-ta'limīyah al-lāzimah li-mu'allimī al-lughah al-'Arabīyah fī al-marḥalah al-ibtidā'īyah min wijhat naẓar al-Mu'allimīn anfusahum. *al-Majallah al-Dawliyah lil-Dirāsāt al-nafsiyah wa-al-tarbawīyah*, 2 (3), 395-412. https://search.shamaa.org/PDF/Articles/JOljeps/ljepsVol2No3Y2017/ijeps_2017-v2-n3_395-412.Pdf
- al-Tūmī, 'Abd al-Raḥmān. (2005). *al-kifāyāt, muqārabah nasqīyah (T. 3)*. Dār al-Hilāl Wajdah, al-Mamlakah al-Maghribīyah.
- al-Ja'farī, Yaḥyá Ḥasan. (2013). *al-kifāyāt al-Takhaṣṣuṣīyah wa-al-tarbawīyah al-lāzimah li-mu'allimī al-Tarbiyah al-Islāmīyah fī al-marḥalah al-mutawassīṭah fī ḍaw' al-mashrū' al-shāmil li-taṭwīr al-Manāhij fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kulīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at 'Adan, al-Yaman.
- Ḥusayn, Muḥammad al-Khiḍr. (1983). *al-qiyās fī al-lughah al-'Arabīyah (T. 2)*. Dār al-ḥadāthah.
- Dkhykh, Šālīḥ ibn Aḥmad Šālīḥ, Ḥasanayn, Šafwat Aḥmad 'Alī, w'tyh, Muḥammad 'Abd al-Karīm 'Alī. (2018). kifāyāt 'uḍw Hay'at al-tadrīs al-Jāmi'īyah. *Majallat Kulīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi'at Tanṭā*, 69(1), 100-183
- al-Durayj, Muḥammad. (2004). *al-kifāyāt fī al-Ta'lim : min ajl ta'sīs 'Alamī lil-manāhij al-mundamij (T. 4)*. Manshūrāt Silsilat al-Ma'rifah lil-jamī'. al-Rabāṭ.
- al-Dīk, Sāmīyah 'Umar, Ḥazbūn, ghrys Naṣrī, 'Ābid, Ghadīr Thābit, wnāṣr, Īnās. (2022). Dawr mujtama'āt al-ta'allum al-mihniyah fī ta'zīz al-mahārāt al-ḥayātīyah ladā al-Mu'allimīn fī



- Filastīn. al-Majallah al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm wa-nashr al-Abḥāth : *Majallat al-Manāḥij wa-ṭuruq al-tadrīs*, 1 (2), 2-25. [HTTPS://WWW.AJSRP.COM](https://www.ajsrp.com)
- Zahrān, Āminah Sa‘īd. (2021). al-kifāyāt al-mihniyah ladā a‘dā’ al-Hay’ah al-tadrīsiyah fī al-Kullīyāt al-Tiqniyah fī al-Ḍiffah al-Gharbiyah fī ḍaw’ al-ma‘āyir al-‘Ālamīyah. *al-Majallah al-‘Arabīyah lil-Nashr al-‘Ilmī*, (31), 379-412.
- al-Sā‘ih, Ṣubḥīyah. (2016). al-kifāyāt al-tadrīsiyah lil-mu‘allim fī ḍaw’ Barāmij al-Tarbiyah al-qā’imah ‘alā al-kifāyāt. *Majallat ‘ulūm al-Tarbiyah al-riyāḍīyah wa-al-‘Ulūm al-ukhrā*, (1), 242-253.
- Sulaymān, Sanā’ Muḥammad. (2010). *adawāt jam’ al-bayānāt fī al-Buḥūth al-nafsiyah wa-al-tarbawīyah* (Ṭ. 1). ‘Ālam al-Kutub.
- al-Sinānī, Shadhā bint ‘Alī ibn Mas‘ūd. (2020, Kānūn al-Awwal). Dawr mujtama‘āt al-ta‘allum al-mihniyah fī Tanmiyat mahārāt al-Takhṭīṭ ladā mu‘allimāt al-Tarbiyah al-Islāmīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah. *al-Majallah al-‘Arabīyah lil-Nashr al-‘Ilmī*, (26), 222-237. WWW.AJSP.NET.
- al-Sayyid, Yusrī. (2004). *Tanmiyat al-kifāyāt al-mihniyah lil-Mu‘allimāt fī kayfiyat i‘dād al-Khiṭaṭ al-ilājiyah li-taḥsīn al-mustawā althṣyly lilmlydhāt alḍ‘yfāt* [Risālat duktūrāh / mājistīr ghayr manshūrah], Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at al-Imārāt al-‘Arabīyah al-Muttaḥidah).
- al-Shāyib, Muḥammad al-Sāsī, wa-Bin Zāhī, Maṣṣūr. (2011). qirā‘ah fī Mafhūm al-kifāyāt al-tadrīsiyah. *Majallat al-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtima‘īyah*, (4), 14-40.
- al-Shu‘aylī, Sa‘ūd ibn Salīm ibn Sa‘d. (2023). mustawā twāfr kfāyāt binā’ wa-Da‘m mujtama‘āt al-ta‘allum al-mihniyah ladā Mu‘allimī Madāris Muḥāfazat al-dākhiliyah bi-Salṭanat ‘Ammān fī ḍaw’ namūdhaj Wilāyat Nūfā skwtyā al-Kanadiyah (Canadian State of Nova Scotia Model). *al-Majallah al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsiyah*, 7(33), 275-296.
- al-Ṣaghīr, Aḥmad Ḥusayn. (2009). mujtama‘āt al-ta‘allum madkhal li-Ḍamān al-jawdah fī al-Madāris al-thānawīyah, dirāsah maydāniyah fī mujtama‘ al-Imārāt. *Majallat al-Tarbiyah*, 12 (26), 157-197.
- Alḍfry, Nājī Badr, al-‘Anzī, Aḥmad Mubārak, wālshmy, Aḥmad Shallāl. (2021). fa‘iliyat mujtama‘āt al-ta‘allum al-mihni fī Tanmiyat mahārāt al-tafkīr altmly ladā Mu‘allimī al-marḥalah al-ibtidā‘īyah fī Dawlat al-Kuwayt. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah Jāmi‘at Kafr al-Shaykh*, (100), 135-188.



- Ṭanṭāwī, Muṣṭafá ‘Abd Allāh, wālirshydy, al-‘Anūd Ḥamad. (2023). al-kifāyāt al-mihniyah fī ḍaw’ Falsafat al-mujtama‘ al-mihni al-tashārūkī wa-awlawiyyāt al-Tadrib ‘alayhā ladā Mu‘allimī al-Tarbiyah al-Islāmīyah bi-Duwal al-Khalij. al-Tarbiyah (al-Azhar) : *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah wa-al-ijtimā‘īyah*, 42 (200), 233-288. DOI : 10. 21608 / JSREP. 2023. 335236
- al-‘Uṭaybī, Budūr Ḍayf Allāh. (2022). Dawr mujtama‘āt al-ta‘allum fī Tanmiyat al-kafā’ah al-mihniyah ladā mu‘allimāt al-kīmiyā’ bi-madīnat al-Riyāḍ. *al-Majallah al-‘Ilmiyah li-Kulliyat al-Tarbiyah – Jāmi‘at Asyūt*, 38 (10), 254-272.
- ‘Uṭhmān, Ṭariq ‘Abbās, wālbshyr, ‘Alī Aḥmad. (2015). *Raf’ kfāyāt Mu‘allim al-lughah al-‘Arabīyah li-marḥalat Ta‘līm al-Asās bi-al-Sūdān bi-istikhdām al-namādhij al-ta‘līmīyah al-muqtaraḥah : Dirāsah maydāniyah bīmḥlyh ambdh* (Risālat duktūrāh ghayr manshūrah, Jāmi‘at Umm Durmān al-Islāmīyah, Umm Durmān).
- al-‘Adwānī, Khālīd Muṭahhar. (2015). *khiṭṭah baḥth Madā mumārasat Mu‘allimī al-Dirāsāt al-ijtimā‘īyāt fī al-ḥalaqah al-thālithah min marḥalat al-Ta‘līm al-asāsī llkfāyāt al-tadrīsīyah-li-tullāb albkāl/wryws*, [HTTPS : / / KENANAONLINE. COM / USERS / KADWANY / POSTS? PAGE=8](https://kenanaonline.com/users/kadwany/posts?PAGE=8)
- al-‘Assāf, Ṣāliḥ ibn Ḥamad. (1985-1406). *Dalīl al-bāḥith fī al-‘Ulūm al-sulūkīyah*, 1, Dār al-Zahrā’.
- ‘Asīrī, Maḥdī Mānī ‘ Maḥdī. (2021). Taṣawwur muqtaraḥ li-taḥqīq al-kifāyāt al-tadrīsīyah al-lāzimah lil-Tanmiyah al-mihniyah li-mu‘allimī al-lughah al-‘Arabīyah bi-al-marḥalah al-ibtidā’īyah fī ḍaw’ ru’yah al-Mamlakah 2030m. *Majallat al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah*, (7) 2, 136-189.
- ‘Asīrī, Maḥdī Mānī ‘ Maḥdī. (2021). Taṣawwur muqtaraḥ li-taḥqīq al-kifāyāt al-tadrīsīyah al-lāzimah lil-Tanmiyah al-mihniyah li-mu‘allimī al-lughah al-‘Arabīyah bi-al-marḥalah al-ibtidā’īyah fī ḍaw’ ru’yah al-Mamlakah 2030m. *Majallat al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah*, (7) 2, 136-189.
- ‘Aṭīyah, afkār Sa‘īd Khamīs. 2022. taṭwīr al-mumārasāt al-qiyaḍīyah lmwjhy marḥalat al-Ta‘līm al-thānawī al-‘amm fī ḍaw’ Ab‘ād mujtama‘āt al-ta‘allum al-mihniyah : dirāsah maydāniyah bi-Muḥāfazat al-Iskandariyah, Jāmi‘at ‘Ayn Shams Kulliyat al-Tarbiyah. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 46 (3), 297-523.



- ‘Wāryb, al-Khidr, wa-Bin Karīmah, Abū Ḥafṣ. (2016). tashkhiṣ al-iḥtiyājāt al-Tadrībīyah min al-kifāyāt al-tadrīsīyah al-asāsīyah li-mu‘allimī al-marḥalah al-ibtidā’īyah-dirāsah maydānīyah bi-madīnat Warqalah, *Majallat al-‘Ulūm al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah*, 2 (4), 334 – 352.
- al-Ghāmidī, Amal. (2018). taḥdīd al-kifāyāt lm‘lmat māddat kfāyāt al-lughah al-‘Arabīyah fī al-niẓām alfṣly wa-niẓām al-muqarrarāt fī Madīnat Jiddah. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 2 (4), 53-72.
- Fārūq, Ḥasan. (2016). fā‘iliyat Anmāt mukhtalifah lṭqdym alānfwjrafyk al-ta‘līmī fī al-taḥṣīl al-dirāsī wa-kafā‘at al-ta‘allum ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā’īyah dhawī ṣu‘ūbāt ta‘allum al-riyāḍīyāt, *Tiknūlūjiyā al-Tarbiyah : Dirāsāt wa-buḥūth*. (27). 1-70.
- al-Furayḥ, Wafā’ Ibrāhīm. (2020). Taṣawwur muqtaraḥ li-ta‘īl mujtama‘āt al-ta‘allum fī al-Madrasah al-thānawīyah bi-madīnat al-Riyāḍ wafqa Naẓariyat al-nasaq al-ijtimā‘ī fī ḍaw’ Mutaṭallabāt ru’yah al-Mamlakah 2030 M. *Buḥūth wa-dirāsāt Risālat al-Khalīj*, (161), 15-36.
- al-Qaḥṭānī, Muḥammad ibn Ḥasan ibn Sa‘īd Āl Safrān, wṭwāhry, ‘Alī ibn Ḥādī Ibrāhīm. (2020). Taqwīm mujtama‘āt al-ta‘allum al-mihniyah fī Madāris taṭwīr bi-Minṭaqat Jāzān min wījhat naẓar qādat al-Madāris wa-al-mushrifin wa-al-mu‘allimīn. *Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah*, (6), 37-80.
- al-Kattānī, Fāṭimah al-Zahrā’, wa-Ibn al-‘Azmiyah, ‘Allāl. (2018). kfāyāt al-tadrīs wa-dawruhā fī Tanmiyat Istirāṭijīyāt al-ta‘allum ladā talāmīdh al-marḥalah al-thānawīyah alt’hylyh : māddat al-falsafah namūdḥajan. al-tadrīs, (9-10), 153-170.
- al-Kattānī, Fāṭimah al-Zahrā’, wa-Ibn al-‘Azmiyah, ‘Allāl. (2018). kfāyāt al-tadrīs wa-dawruhā fī Tanmiyat Istirāṭijīyāt al-ta‘allum ladā talāmīdh al-marḥalah al-thānawīyah alt’hylyh : māddat al-falsafah namūdḥajan. *al-tadrīs*, 9(10), 153-170.
- al-Kūrī, Allāh ‘alā ‘Alī. (2006). al-iḥtiyājāt al-Tadrībīyah al-lāzimah li-taṭwīr al-numūw al-mihnī li-mu‘allimī al-lughah al-‘Arabīyah bi-al-marḥalah al-thānawīyah : dirāsah maydānīyah. *Dirāsāt fī al-Manāḥij wa-turuq al-tadrīs*, (110), 135-164.
- Maḥmūd, Muḥammad. (2010). *kfāyāt al-mudīr al-‘aṣrī lil-mu‘assasāt al-Idāriyah wa-al-tarbawīyah*, al-Urdun : al-Manhal lil-Nashr al-iliktrūnī
- Mashrū‘ al-Malik ‘Abd Allāh ibn ‘Abd al-‘Azīz li-taṭwīr al-Ta‘līm al-‘amm. (2015). *mujtama‘āt al-ta‘allum al-mihniyah*. al-Riyāḍ : Sharikat taṭwīr lil-Khidmāt al-ta‘līmīyah. tamma alāstrjā‘ min <https://www.tatweer.demo4dev.com/ar>



- Alm'wlyh, Īmān bint Muḥammad ibn Zayd. (2022, Yanāyir). Athar mujtama'āt al-ta'allum al-mihniyah al-iftirāḍiyah 'alā al-taḥṣīl al-dirāsī ladā ṭālibāt al-ṣaff al-'āshir bi-Madrasat Āsiyah bint Muzāḥim fī māddat al-'Ulūm fī ḡill al-Ta'lim 'an ba'da, *al-Majallah al-'Arabīyah lil-qiyās wa-al-taqwīm*, (5), 83-115
- Maktab al-Tarbiyah al-'Arabī li-Duwal al-Khalīj. (2011). *al-Takwīn al-mihnī lil-mu'allim : al-iṭār al-naẓarī*. al-Riyāḍ : Maktab al-Tarbiyah al-'Arabī li-Duwal al-Khalīj.
- al-Munazzamah al-'Arabīyah lil-Tanmiyah al-Idāriyah. (2007). *Mu'jam al-muṣṭalahāt al-Idāriyah*. al-Qāhirah.
- Mūsá, 'qylá Muḥammad, wa-'Abd al-Rashīd, Waḥīd Ḥāmid. (2021). al-kifāyāt al-tadrīsiyah al-lāzimah li-mu'allimī al-lughah al-'Arabīyah athnā' al-khidmah fī ḡaw' Mutaṭallabāt 'aṣr al-'Ilm wa-al-Tiknūlūjiyā. *al-Majallah al-'Ilmiyah – Kulliyat al-Tarbiyah – Jāmi'at al-Wādī al-jadīd*, (37) 16-35.
- al-Mūminī, Muḥammad 'Umar. (2019). al-kifāyāt al-tadrīsiyah ladā Mu'allimī al-Tarbiyah al-fannīyah min wījhat naẓarihim : dirāsah maydāniyah bi-Muḥāfazat 'Ajlūn fī al-Urdun. *Majallat Rawāfid lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth al-'Ilmiyah fī al-'Ulūm al-ijtimā'iyah wa-al-insāniyah*, al-Markaz al-Jāmi'ī Bilḥāj Būshu'ayb 'Ayn Timūshint, 3(1), 116-140.
- Hay'at Taqwīm al-Ta'lim wa-al-Tadrīb. (2017). *al-ma'āyir wālmsārāt al-mihniyah lil-Mu'allimīn fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah*. al-Riyāḍ, Hay'at Taqwīm al-Ta'lim wa-al-Tadrīb.
- Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta'lim al-'Ālī. (2018). *Niẓām al-Ta'lim al-'Ālī fī Filasṭīn*. min <https://www.mohe.pna.ps/Higher-Education-/Higher-Education-System>
- Wizārat al-Ta'lim. (1436). *mujtama'āt al-ta'allum al-mihniyah*. Wakālat al-Wizārah lil-ta'lim al-'āmm
- al-Yāfi'ī, Faṭimah bint 'Abd Allāh. (2020). fā'iliyat taṭbīq mujtama'āt al-ta'allum al-mihniyah al-iliktrūniyah li-taḥsīn mahārāt Idārat al-tadrīs al-iliktrūnī almtzāmn ladā alm'Imāt bt'lymyh Ḥufār fī Salṭanat 'umān. . *Majallat Ittiḥād al-jāmi'āt al-'Arabīyah lil-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs*, 19(4), 16-57 .. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol19/iss4/1





فعالية العلاج المرتكز على الانفعالات في تخفيف حدة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية

د. منى مصطفى فرغلي مرسى**

m.morsy@qu.edu.sa

أديم عبد الله محمد القضيبى*

adeemq@hotmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية العلاج المرتكز على الانفعالات في تخفيف حدة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي بطريقة القياسات القبليّة والبعدية والتتبعية على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (130) طالبة في المرحلة الثانوية في محافظة رياض الخبراء، ممن تراوحت أعمارهنّ الزمنية ما بين (16-18) عامًا، بمتوسط عمري قدره (16,831) عامًا. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (12) طالبة من المرحلة الثانوية، وتم تقسيمهنّ إلى مجموعتين إحداهما الضابطة وتكونت من (6) طالبات والأخرى التجريبية وتكونت من (6) طالبات. واعتمدت أدوات الدراسة على مقياس الضغوط النفسية لدى المراهقين المتمدرسين بالثانوية، من إعداد بكيري (2019)، وبرنامج العلاج المرتكز على الانفعالات من إعداد الباحثين، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في خفض الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وكذلك استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية في خفض الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: العلاج المرتكز على الانفعالات، الضغوط النفسية، طلبة المرحلة الثانوية.

* طالبة الماجستير في قسم علم النفس-كلية اللغات والعلوم الإنسانية-جامعة القصيم-السعودية.

** أستاذ الصحة النفسية المشارك بقسم علم النفس-كلية اللغات والعلوم الإنسانية-جامعة القصيم-السعودية.

للاقتباس: القضيبى، أديم عبد الله محمد؛ مرسى، منى مصطفى فرغلي. (2025). فعالية العلاج المرتكز على الانفعالات في تخفيف حدة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 27(2)، 453-500.

© 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.



Effectiveness of Emotion-focused Therapy in Alleviating Psychological Stress among a Sample of High School Female Students

Adeem Abdullah Mohammed Al-Qudhaibi *

adeemq@hotmail.com

Dr. Mona Mostafa Farghali Morsy **

m.morsy@qu.edu.sa

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of emotion-focused therapy in reducing the severity of psychological stress among a sample of high school female students. Adopting a quasi-experimental design, the study utilized pre-test, post-test, and follow-up measurements with two groups: an experimental group and a control group. The primary sample consisted of 130 high school students from the Riyadh Al-Khobra' Governorate, aged between 16 and 18 years, with a mean age of 16.831 years. The core study sample comprised 12 high school students, divided into a control group of 6 students and an experimental group of 6 students. The Psychological Stress Scale for High School Adolescents, developed by Bakiri (2019), and an emotion-focused therapy program designed by the researcher were employed. The results indicated the program's efficacy in reducing psychological stress among the experimental group following its implementation, as well as the sustained effectiveness of the therapeutic program in alleviating psychological stress among the study sample.

Keywords: Emotion-Focused Therapy, Psychological Stress, High School Students.

* MA Scholar, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia.

** Associate Professor of Mental Health, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Qudhaibi, Adeem Abdullah Mohammed. & Morsy, Mona Mostafa Farghali. (2025). Effectiveness of Emotion-focused Therapy in Alleviating Psychological Stress among a Sample of High School Female Students. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* ٢(2) 453-500

© 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 الدراسة:

يتعرض غالبية الناس في حياتهم اليومية لأعباء وضغوط نفسية عديدة تنتج منها اضطرابات متعددة تجعل الشخص في وضع غير اعتيادي، وتجعله عاجزاً عن المقاومة والتحمل، إذ تصبح بمثابة عائق يحول بين الفرد وتوافقه مع بيئته وتقدمه، بل حتى أدائه اليومي، ولا شك أن تطورات العصر التي لا يخلو منها أي مجتمع كان تحمل العديد من الآثار على النفس البشرية، وتسبب في تأثيرات بالغة على حالته الصحية والجسدية والنفسية، وما ينتج منها من آثار في تقدير الفرد لذاته وتطوير مهاراته وتحقيق أهدافه.

فالضغوط النفسية ظاهرة ملموسة وجزء لا يتجزأ من حياة الإنسان، ولا سيما في العصر الحديث الذي يتصف بالمتغيرات المتسارعة والمتلاحقة في كل جوانب الحياة التي ازدادت متطلباتها وسببت هذه التغيرات مواقف يومية ضاغطة، ومصادر للتوتر والقلق والانزعاج، فأحداث الحياة اليومية تحمل معها المواقف الضاغطة التي يلمسها الإنسان في عمله، وأسرته ومجتمعه، من خلال تعامله مع الآخرين (الراشدي، 2019).

وتعود أسباب الضغوط إلى مجموعة من العوامل النفسية، والاجتماعية، والعوامل البيئية المادية، إذ يعد الضغط النفسي حالة من التوتر الشديد، والقلق، يحدث بسبب عوامل خارجية تضغط على الفرد، وتخلق حالة من اختلال التوازن واضطراب السلوك (بزيار وبن لعربي، 2021).

وتعد مرحلة المراهقة - على وجه الخصوص - من أكثر المراحل العمرية تعرضاً للضغوط، إذ ذكر حسن (2012) أن الصعوبات التي يتعرض لها المراهق في مواقف وأوقات مختلفة تتطلب منه توافقاً معيناً مع نفسه وبيئته، كما يحتاج إلى مطالب تفوق قدراته ويصعب عليه مواجهتها، ومن ثمّ تعرضه لردود انفعالية وعضوية قد تضعف من تقديره لذاته.

ولعل من أبرز العوامل التي تشكل ضغطاً لدى المراهقين العوامل البدنية الفيزيولوجية، والانتقال من مدرسة لأخرى، وتغيير العلاقات بالرفاق، والطلاق بين الوالدين، والتفكك الأسري، وفي النهاية المشاحنات اليومية. كما لوحظ أن مصادر الضغوط لدى المراهقين تتمثل في التقديرات الدراسية، وتقدير الذات، والصحة البدنية (بكيري، 2019).

وفي السياق نفسه أشارت نتائج دراسة يانغ وآخرين (Yang et al., 2022) إلى أن عوامل الضغط النفسي لدى الطلاب تتأثر بحالة الأسرة، والعزلة، فضلاً عن مشكلات الدراسة والتخرج



والتوظيف، التي تشكل تهديداً كبيراً على سلوكيات الطلاب؛ نتيجة الاستجابة غير السوية، وغالباً ما تكون الضغوط النفسية مصحوبة بتغيرات مزاجية كظهور أعراض الاكتئاب، والقلق، والتوتر، والخوف، وأعراض جسدية كالخفقان، والتهيج، والصداع، والأرق، وفي الحالات الشديدة اضطرابات وظيفية في العديد من الأنظمة.

وعن خصوصية تأثير الضغوط في فترة المراهقة توضح المقاطي (2015) أن تعرض المراهق المستمر للمواقف البيئية الضاغطة تنعكس على جميع جوانب شخصيته، خاصة أن معظم المراهقين عندما يواجهون موقفاً ضاغطاً ويتعاملون معه باستجابة ما، فإنهم يميلون إلى تعميم تلك الاستجابة في المواقف المشابهة، سواء كانت تلك المواقف ملائمة أو غير ملائمة، ويتعرض المراهق لأزمات تنتج عن التغيرات التي يخبرها في عملية نموه وما تفرضها من حاجات ومتطلبات كما يتعرض لصعوبات وتحديات إزاء تلبية متطلباته وإشباع حاجاته.

وتشكل الضغوط النفسية تهديداً كبيراً للطلاب، إذ تؤثر على نتائجهم الدراسي وتدهور تفاعلاتهم مع أقرانهم؛ إذ يتسمون بمفهوم ذاتي أكاديمي منخفض، ويظهرون مظاهر انفعالية وسلوكية كالميل إلى العزلة، والسلبية في المواقف المدرسية، والغياب عن المدرسة، وغيرها من المشكلات العديدة (الخضر، 2021).

وقد برزت العديد من المدارس العلاجية النفسية التي وضعت مبادئاً مختلفة لمعالجة الضغوط النفسية، إلا أن ثمة اتجاه جديد أوضحت الدراسات التجريبية فاعليته في تخفيف العديد من الاضطرابات النفسية، وهو اتجاه يعتمد على اعتبار المشاعر ردود أفعال ذات قيمة للأفراد تجاه الأحداث المتعلقة بضغطهم المستمرة، وعلى اعتبار أن هناك علاقة حتمية بين تعليم الاستراتيجيات التي تركز على العاطفة والبنى المرتبطة بها، مثل تنظيم الحالة المزاجية، وإدارة الغضب وإدارة العلاقات والخوف وجميع أنواع ردود الأفعال الانفعالية، وهو ما يسمى بالعلاج المرتكز على الانفعالات (Amini et al., 2020) Emotion Focused Therapy.

ويُعد العلاج المرتكز على الانفعالات أحد النظريات الإنسانية العلاجية التي تدمج ما بين مبادئ العلاج المرتكز على المسترشد والمبادئ التجريبية، إذ انبثق من نظرية التعلق ونظرية الانفعال التي تفترض أن الانفعالات تلعب الدور الأساسي في عملية التغيير، باعتبارها عملية مسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل ردود الفعل، وذلك ليتمكن الفرد من تحقيق أهدافه، كما تشير إلى وضع الفرد الحالي وحاجاته وأهدافه، فالانفعالات تقوم بدور المنظم لعلاقة الفرد بالعالم من حوله



وبالآخرين، وأن كل انفعال يحدد علاقة الفرد بالآخرين أو علاقته بالبيئة المحيطة؛ لذا ربطت الدراسات بين صعوبات تنظيم الانفعال وبين بعض الاضطرابات مثل القلق والاكتئاب والضغط النفسية، وتعتقد أن عملية تغيير الأفراد تحدث من خلال الوعي الذاتي والتنظيم الذاتي، والتفكير بالعواطف؛ لخلق علاقة جديدة، وتحقيق تفاعل بين المشاعر الايجابية والتواصل مع الآخرين والمواقف بشكل إيجابي (Greenberg & Watson, 2006).

كما تشير نظرية الانفعال إلى أن الأفراد يشكلون بنى انفعالية (Emotional Schemes) تعمل على توجيه تفاعلاتهم في المواقف المختلفة، إذ تُعد هذه البنى الانفعالية بمثابة نظام يدمج كلا من المعلومات المعرفية والمشاعر الحسية والأفكار والتوقعات المنبثقة من خبرات وتجارب الأفراد، وتزوده بكل ما يتعلق بكيفية إدراكه لذاته على المستوى الانفعالي في علاقته بالعالم من حوله وبالآخرين، وتتشكل هذه البنى حسب ما تتركه الخبرات العلائقية في نفس الفرد (Amini et al., 2020).

ويمكن اعتبار العلاج المرتكز على الانفعالات (EFT) عملية تكاملية تركز على سلوك الفرد في بيئته التي يتفاعل معها، وأنماط التفاعل مع الآخرين. وهو أيضا علاج دينامي؛ يعمل على إعادة التوازن الانفعالي للفرد وضبط مشاعره وتصحيح استجابته للمواقف، وهذا يتطلب التركيز على قدرات الفرد وإمكاناته وقد تم استخدامه بصورة واسعة من قبل الباحثين في القضايا المتعلقة بالمرهقين (العنزي، 2018).

ويؤكد العلاج المرتكز على الانفعالات على الانفعالات الأساسية باعتبارها المنظم الأساسي للسلوك الإنساني، وهذا ما دفع إلى إدراج العلاج المرتكز على الانفعالات كمدخل نمائي ووقائي وعلاجي، ولذا فالعلاج المرتكز على الانفعالات يعتمد على الانفعالات الإيجابية لإعادة بناء وهيكلة تجارب المسترشد بروابط آمنة مع من ارتبط بهم؛ لأن الروابط العاطفية الآمنة تعد حاجة أساسية من أجل البقاء، ويقوم هذا العلاج على ثلاث خطوات: تحديد الانفعال السلبي، وإعادة صياغة الرابط العاطفي معهن ومن ثم الاندماج مع الرابط العاطفي الجديد لتحديد الاحتياجات والأهداف (Johnson, 2005).

ويهتم العلاج المرتكز على الانفعالات بالعلاقة التأسيسية في بناء الذات والاهتمام بالمشاعر في ضوء كل من التنظيم الذاتي والعمل التكاملي بين العقل والعواطف، ومن خلال مساعدة الفرد على إدراك ومعرفة خبراته الانفعالية، كما يهتم المعالج بمناقشة العميل في المبادئ الرئيسة للتدريبات الانفعالية وهي: التنظيم والتدريب وتحويل الانفعالات إلى دليل عملي لزيادة الوعي



الانفعالي، والتنظيم الانفعالي، وتحويل الانفعالات، ليكون الناتج النهائي هو خفض مستوى المشاعر السلبية، ومساعدة الأفراد للوصول إلى فهم مشاعرهم والوعي الذاتي بأنفسهم (Elliott & Sanders, 2012).

وعلى الرغم من كون العلاج المرتكز على الانفعالات أسلوب تجريبي يركز على الانفعالات والعلاقة العلاجية والمبادئ التوجيهية في تطوير النهج العاطفي، وهو أسلوب يمكن ممارسته في مجال التوجهات الإرشادية والعلاجية المعاصرة، التي يمكن تنفيذها خلال وقت قصير، فإنه لم يحظ باهتمام الباحثين في البيئة العربية من الناحية التجريبية، ففي حدود اطلاع الباحثين؛ لا يوجد دراسات تجريبية اعتمدت على: "العلاج المرتكز على الانفعالات" كمدخل علاجي للتخفيف من حدة الضغوط لدى المراهقين، إذ تأتي الدراسة الحالية من أجل تصميم برنامج قائم على العلاج المرتكز على الانفعالات للتخفيف من حدة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية. مشكلة الدراسة:

تُعد مرحلة المراهقة من المراحل المهمة التي يمر بها الفرد ضمن أطواره المختلفة، إذ إن التغيرات المختلفة التي تطرأ على هذه المرحلة تحدث تقلبات مزاجية في شخصية المراهق، ولعل أهم ما يميز هذه المرحلة هي الضغوط النفسية نتيجة لتغير الأدوار. إذ يتعرض المراهقون إلى العديد من الضغوطات، وبالإضافة إلى أنهم يتعرضون إلى ضغوط يومية، فإنهم يعانون من ضغوط خاصة تفرضها طبيعة المرحلة العمرية من النمو، فمرحلة المراهقة هي مرحلة الضغوط والعواصف (بن صالح، 2015).

وتُعد مرحلة التعليم الثانوي - على وجه الخصوص - من أشد المراحل إرهاقا للمراهقين، فالمرحلة الثانوية بجوانبها الأكاديمية، الاجتماعية، النفسية والسلوكية، تمثل مصادر لضغوط يتعرض لها الطلبة في هذه المرحلة، ومن عوامل الضغط التي يتعرض لها المراهقون في هذه المرحلة نجد الصراع مع الآباء والصراع القيمي والتخطيط للمستقبل، ومحاولة تأكيد الذات وتحقيقها (بكيري، 2019).

ويؤدي استمرار تعرض المراهقين لمواقف الضغط إلى العديد من المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية، مثل الأعراض الاكتئابية والقلق والانسحاب الاجتماعي ومشكلات التوافق النفسي، إذ يعجز المراهقون عن مواجهة المواقف الضاغطة بفعالية واقتدار، وقيمون الأحداث من منظور تشاؤمي، كما أنهم يفتقدون القدرة على وضع الخطط لمواجهة الضغوط. كما أنها تترك تأثيرا



سلبيا على أنماط شخصيات الطلاب بأبعادها المختلفة؛ ما يؤدي الى اختلال الآليات الدفاعية لدى بعضهم لعدم قدرتهم على احتمالها أو مواجهتها. وهو ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات: المقاطي (2015)، بكر (2012)، كاشف (2022).

وقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماما ملحوظا من قبل الباحثين لدراسة الضغوط النفسية وما يترتب عليها من تأثيرات سلبية خاصة لدى المراهقين، وأوصت العديد من الدراسات بضرورة تنمية كفاءة المراهقين في مواجهة الضغوط، وحل المشكلات التي يواجهونها من خلال رفع درجة الوعي بذواتهم وبمهاراتهم، والوعي بانفعالاتهم المصاحبة للضغوط وإدراكها، مثل: الحزن والغضب والقلق لتحديد الاستراتيجيات المناسبة لتخطي الأزمات كدراسة الراشدي (2019)، ودراسة المقاطي (2015)، ودراسة كاشف (2022).

ومن الصيغ العلاجية التي تعمل على تحقيق هذه الأهداف: العلاج المرتكز على الانفعالات (EFT) الذي ينصب اهتمامه على الانفعالات الرئيسية في العمليات والأنماط التي تحدث فيها تفاعلاً للفرد مع الآخرين والأحداث، على اعتبار أهمية الانفعالات في تنظيم علاقة الفرد بذاته وبالآخرين، فإدارة الانفعالات عملية مركبة مسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل ردود الفعل الانفعالية، وذلك ليتمكن من تحديد احتياجاته ومواجهة مشكلاته، كما أن العلاج المرتكز على الانفعالات من الاتجاهات العلاجية الإنسانية المعاصرة، إذ يعتمد على مجموعة من المبادئ والقيم المستمدة من تقاليد علم النفس الإنساني، وأعيد تفسيره في ضوء نظرية التعلق والبنائية الجدلية، ونظرية العاطفة المعاصرة لباسكوال-ليون وجرينبيرج (Johnson, 2005). التي تشير إلى ضرورة مساعدة الفرد على معالجة المواقف المعقدة والمعلومات بسرعة وبشكل تلقائي من أجل إنتاج الاستجابة المناسبة للموقف، وتلبية المتطلبات المهمة على سبيل المثال: الحماية الذاتية، والضبط الذاتي، وبالتالي يعتمد العلاج المرتكز على الانفعالات على ثلاث عمليات رئيسة هي: مخططات العاطفة، تسلسل الاستجابة العاطفية، تنظيم العاطفة (Amini et al., 2020).

بالإضافة إلى ذلك؛ يتميز العلاج المرتكز على الانفعالات بتركيزه على الشخص. بحيث يتبع المرشد مسار تجربة المسترشد الداخلية وتطورها لحظة بلحظة، محاولاً مساعدته على الحفاظ عليه في حالة انسجام انفعالي. يحاول المرشد تبصير المسترشد بإدراكه بأنه مصدر أصيل للخبرة، ودوره في محاولة خلق معنى وتحقيق الأهداف وتحقيق التوافق. ويقوم المرشد بتقدير مبادرة المسترشد ومحاولاته لفهم حالته ومشكلته. وفي الوقت نفسه يقدم المرشد نشاطاً لتوجيه العملية الإرشادية.



وغالبًا ما يُشار إلى العلاج المرتكز على الانفعالات باسم "العملية" أو "التوجيه"، أو "توجيه العملية" وهي في الواقع أفضل مفهوم يصف كيف يتصرف المرشد (Elliott & Sanders, 2012).

وقد ثبتت فعالية العلاج المرتكز على الانفعالات في علاج عدد من المشكلات الخاصة بالمراهقين، فقد ثبتت فعاليته في خفض مستوى القلق الاجتماعي لدى المراهقات، من خلال تحديد انفعالاتهن السلبية وإعادة صياغتها، ثم العمل على دمجها مع انفعالات جديدة أكثر إيجابية، الأمر الذي ساعدهن على تنظيم ردود فعلهن تجاه الآخرين، وعلى تحديد احتياجاتهن وأهدافهن، بالإضافة إلى اكتساب مهارات ساعدتهن على التصرف في مختلف المواقف الاجتماعية التي قد تواجههن، بالإضافة أيضًا إلى القدرة على التحكم بمشاعرهن (أبو اللوم، بني مصطفى، 2021).

كما أظهرت نتائج دراسة أبو أزريق (2016) فعاليته في تنمية مهارات الذكاء العاطفي وإدارة الغضب، ومساعدة المشاركين على التعبير عن انفعالاتهم بطريقة مناسبة مما ساعدهم على التخلص من المشاعر السلبية كالإحباط والقلق، كما أسهم البرنامج العلاجي على مساعدة المشاركين في تحديد العلاقة بين الانفعالات والمواقف المثيرة وتنمية مهارات الضبط الذاتي والوعي بالانفعالات. وبالأستناد إلى ما توصلت إليه هذه الدراسات من إثبات فعالية العلاج المرتكز على الانفعالات في العديد من المشكلات، وتوصياتها بضرورة تطبيق برامج علاجية تستخدم العلاج المرتكز على الانفعالات مع فئات عمرية مختلفة، ونظرًا لأهمية المرحلة العمرية المتناولة في الدراسة الحالية، ولما للضغوط النفسية من تأثيرات كبيرة على جودة الحياة، ولندرة الدراسات التي اهتمت بدراسة التدخلات الإرشادية القائمة على العلاج المرتكز على الانفعالات في تخفيف الضغوط النفسية، خصوصًا لدى فئة المراهقة، ترى الباحثتان أهمية القيام ببرنامج علاجي قائم على العلاج المرتكز على الانفعالات لتخفيف حدة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية العلاج المرتكز على الانفعالات في تخفيف حدة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية؟

ويتفرع من هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين

القبلي والبعدي على مقياس الضغوط النفسية؟



2. هل توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

في القياس البعدي على مقياس الضغوط النفسية؟

3. هل توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين

البعدي والتتبعي على مقياس الضغوط النفسية؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج للعلاج المرتكز على الانفعالات والتعرف على فاعليته

في تخفيف حدة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- تظهر أهمية الدراسة الحالية من أهمية مجالها؛ وهو الضغوط النفسية في فترة المراهقة،

التي تُعد من أكثر المراحل العمرية تأزماً، فضلاً عن التجارب المحدودة التي لا تساعد المراهق

في تجاوز المشكلات والضغوط التي يمر بها، لذلك كان من الضروري رعاية هذا الجانب لدى

المراهقين.

2- الإسهامات التراكمية بالمعرفة المتخصصة في المجال، إذ تتميز الدراسة الحالية بتفرداها على

مستوى الدراسات العربية في تناولها لتخفيف حدة الضغوط النفسية باستخدام العلاج

المرتكز على الانفعالات (EFT)؛ فعلى الرغم من وفرة الدراسات العربية والأجنبية التي تدخلت

تجريبياً لتخفيف حدة الضغوط النفسية، فإن هناك ندرة - في حدود اطلاع الباحثان - في

استخدام العلاج المرتكز على الانفعالات تحديداً، وهو ما دعا الباحثين إلى استخدامه، لا

سيما بعد ثبوت فاعليته مع قضايا ومشكلات المراهقين.

3- الاهتمام بالجوانب النفسية للطلاب، التي تعد في حد ذاتها عوامل استهداف تحد من قدراتهم

وتؤثر سلباً على الجانب النفسي والاجتماعي والأكاديمي لهم.

الأهمية التطبيقية:

1- تسهم الدراسة الحالية في وضع تصور لجوانب تطبيقية قد تزيد أو ترفع من تبني الطالبات

للأساليب والاستراتيجيات الإيجابية في مواجهة الضغوط التي تواجههم، وبذلك يتم

مساعدهم على مواجهتها أو التكيف معها.



2- يسهم البرنامج المقدم في الدراسة الحالية في التخفيف من حدة الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة، الأمر الذي سينعكس بشكل إيجابي على كافة الأنشطة والسلوكيات لديهم، مما يؤدي إلى زيادة معدلات توافقهم الدراسي والنفسي والاجتماعي، ويدفع الطريق نحو تعميم البرنامج على عينات أخرى.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

تناولت الدراسة المصطلحات الآتية:

العلاج المرتكز على الانفعالات Emotion-Focused Therapy

يعرف العلاج المرتكز على الانفعالات بأنه: علاج تجريبي مدعوم تجريبيًا يدمج بين عناصر ممارسة العلاج المرتكز على الشخص والعلاج الجشطلي مع نظرية الانفعال الحديثة، والنظرية الفوقية الجدلية البنائية من خلال ثلاثة مبادئ لتعزيز معالجة المشاعر وهي: زيادة الوعي بالعاطفة، تعزيز تنظيم العاطفة، تحويل العاطفة. ويهدف العلاج المرتكز على الانفعالات إلى بناء علاقات إيجابية مع الآخرين وخفض مستوى المشاعر السلبية، ومساعدة الأفراد للوصول إلى مشاعرهم وفهمها، والوعي الذاتي بأنفسهم (Greenberg, 2010, Elliott & Sanders, 2012).

وتحدد الباحثان - اجرائيًا - العلاج المرتكز على الانفعالات في الدراسة الحالية عن طريق إعداد مجموعة من الجلسات العلاجية التي سيتم التركيز فيها على التدريب العاطفي في مرحلتين، المرحلة الأولى وهي: الوعي بالانفعالات Emotional Awareness التي تتضمن مساعدة المسترشدات على التعبير عن انفعالاتهن ومشاعرهن للتعامل بكفاءة مع المواقف الضاغطة، ثم مساعدتهن على أن يكن على وعي فيما إذا كانت ردود الفعل العاطفية تجاه هذه المواقف مشاعر أولية أم لا، ومساعدتهن على تحديدها. والمرحلة الثانية وهي: قبول الانفعالات Acceptance of Emotion ويتم فيها التركيز على استخدام الانفعالات وتبديلها من خلال مساعدة المسترشدات على تحدي الأفكار الداخلية المتعلقة بانفعالاتهن غير الصحيحة، بالاعتماد على الانفعالات الإيجابية الصحيحة وتعلم تنظيمها جيدًا.

الضغوط النفسية Psychological stress

تعرف الضغوط النفسية بأنها استجابة نفسية لمجموعة من المؤثرات غير السارة، التي يقيّمها الفرد على أنها تفوق مصادر التكيف لديه، وتؤثر في الوظائف النفسية والفيزيولوجية والجسمية. إذ



تظهر على شكل مجموعة من الأحاسيس الذاتية كالتعب، والإحباط، والإنهاك الفكري، الذي يبدو من خلال السلوك الخارجي الذي يترجم في مدى التوافق الاجتماعي والمهني، وتتغير هذه الأحاسيس حسب الإدراك المعرفي لمصدر الضغط (بولقرون ومناي، ٢٠٢١، ص. 469). كما يعرفها حسن (2012) بأنها: "صعوبات يتعرض لها المراهق في مواقف وأوقات مختلفة تتطلب منه توافقاً معيناً مع نفسه وبيئته حين يتعرض لمطالب تفوق قدرته ويصعب عليه مواجهتها، ومن ثمّ تعرضه لردود انفعالية وعضوية قد تضعف من تقديره لذاته".

وتأخذ الدراسة الحالية بمفهوم شيلي تايلور (2008) Chily Taylor للضغوط النفسية على أنه خبرة انفعالية سلبية يترافق ظهوره مع حدوث تغيرات بيوكيميائية، فيزيولوجية، معرفية وسلوكية يمكن التنبؤ بها، ويمكن أن تؤدي إلى تغيير الحدث الضاغط أو التكيف مع آثاره (شيلي، 2008، ص. 343). وهو التعريف الذي تم بناء المقياس المستخدم عليه في الدراسة الحالية وهو مقياس (بكري، 2019)، الذي يتكون من أربعة أبعاد: البعد الأول يتعلق بالجانب الدراسي، والبعد الثاني يتعلق بالجانب النفسي، والبعد الثالث يتعلق بالجانب العلائقي، والبعد الرابع يتعلق بالجانب الفيزيولوجي. وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

تحدد الدراسة بمتغيراتها الرئيسة وهي: برنامج العلاج المرتكز على الانفعالات، والضغوط النفسية.

الحدود البشرية:

تقتصر عينة الدراسة على طالبات المرحلة الثانوية.

الحدود المكانية:

تقتصر حدود الدراسة المكانية على مدارس التعليم العام الثانوي بمنطقة القصيم بمحافظة رياض الخبراء.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1446 هـ.



الدراسات السابقة:

أجرت الباحثتان مراجعة لأدبيات الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتوصلت إلى بعض الدراسات التي تناولت التدخلات الإرشادية والعلاجية القائمة على العلاج المرتكز على الانفعالات على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت التدخلات الإرشادية والعلاجية القائمة على العلاج المرتكز على

الانفعالات:

أجرى خطاطبة (2013) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي مرتكز على الانفعالات في خفض مستوى الأرق وتحسين مفهوم الذات. وقد تكونت عينة الدراسة من 30 طالباً في الثانوية العامة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تكونت كل مجموعة من 15 مشاركاً، خضعت المجموعة التجريبية إلى برنامج إرشادي مكون من 14 جلسة حول مهارات الإرشاد المرتكز على الانفعالات ولم تتعرض المجموعة الضابطة لأي تدريب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المقدم في خفض درجة الأرق لدى أفراد المجموعة الضابطة وتحسين مفهوم الذات.

وقام كوريان (2014) Kurian بدراسة حول دور العلاج المرتكز على الانفعالات في علاج مستويات الحزن العادية عند المراهقين الناتجة عن الغضب والاكتئاب والقلق والشعور بالرفض وعدم القيمة. وشارك في الدراسة عينة من المراهقين بلغ عددهم (5) أفراد، تراوحت أعمارهم ما بين (17-19) عاماً، من بينهم كالفتي آيك (Ike) البالغ من العمر (16) عاماً، والفتى تيم (Tim) البالغ من العمر (17) عاماً، الذين تم معالجتهم من أعراض الغضب والاكتئاب ومن أعراض الغضب والقلق، وهدفت الدراسة إلى مساعدة عينة الدراسة ووالديهم على تعلم كيفية التواصل بنجاح، وأشارت نتائج الدراسة إلى دور العلاج المرتكز على الانفعالات كأداة عملية ومفيدة في مساعدة الأطفال والمراهقين في التغلب على مستويات الحزن لديهم، الناتجة عن الغضب والاكتئاب والقلق والشعور بالرفض وعدم القيمة، وذلك بمعالجة هذه الحالات حالة الغضب والاكتئاب والقلق والشعور بالرفض وعدم القيمة عندهم، التي قادت إلى حزنهم بتطبيق مبادئ هذا العلاج على حالات عينة الدراسة.

وأجرى أبو زريق (2016) دراسة تألفت من جانبين: مسحي وشبه تجريبي. وقد هدفت الدراسة المسحية إلى التعرف على مستوى الغضب والذكاء العاطفي لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة المسحية من (320) مراهقاً من مدارس لواء الرمثا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. وهدفت



الدراسة شبه التجريبية إلى التعرف على فعالية برنامج علاجي مرتكز على الانفعالات في تنمية مهارات الذكاء العاطفي وإدارة الغضب لدى المراهقين، وتكوّنت عينة الدراسة التجريبية من (31) طالبًا حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس الغضب وأقل الدرجات على مقياس الذكاء العاطفي، ولديهم رغبة في المشاركة في البرنامج. تم تقسيم عينة الدراسة التجريبية عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية ضمّت (15) مشاركًا، وضابطة ضمّت (16) مشاركًا. أشارت نتائج الدراسة المسحية إلى أن مستوى الغضب - بعد آثار الغضب - كان متوسطًا، وفي أبعاد مثيرات الغضب، وشدة الغضب والمشاعر المصاحبة للغضب كان مرتفعًا، وكذلك في مستوى الغضب ككل كان مرتفعًا. كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء العاطفي في بُعدي إدارة الانفعالات وإدراك الانفعالات كان منخفضًا، وفي أبعاد تنظيم الانفعالات والتعاطف وإدارة العلاقات الاجتماعية كان متوسطًا، وكذلك في مستوى الذكاء العاطفي ككل كان متوسطًا. كما أشارت نتائج الدراسة التجريبية إلى فاعلية العلاج المرتكز على الانفعالات في تنمية مهارات الذكاء العاطفي وتحسين مستوى إدارة الغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة في تنمية مهارات الذكاء العاطفي، وتحسين إدارة الغضب في القياس البعدي وقياس المتابعة.

وقام ستيجلر وآخرون (Schanche, et all., 2018) باختبار تأثير العلاج المرتكز على الانفعالات من خلال الحوار مع الذات. وتكونت عينة الدراسة من (21) حالة مرضية من الأشخاص الذين كانوا في إجازة مرضية، وكانوا يعانون من صعوبات في الصحة النفسية مثل: الاكتئاب أو القلق، وشملت (15) امرأة، و(6) رجال، بالنرويج. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العلاج المرتكز على الانفعالات من خلال الحوار مع الذات كان له تأثير أكبر في تقليل أعراض القلق والاكتئاب، وأن النقد الذاتي قد ساعد على تخفيض الاكتئاب لدى المرضى.

وأجرى كل من أدلر وآخرين (Adler et al., 2018) دراسة هدفت إلى التنبؤ بتنمية التحالف العلاجي بين الأفراد من خلال العلاج المرتكز على الانفعالات لعلاج اضطراب القلق الاجتماعي في دولة فلسطين بحيفا. تكونت عينة الدراسة من (12) مريضًا، منهم (7) ذكور، و (5) إناث، وتم اختيارهم بصورة عشوائية، وتراوح أعمارهم بين (18-65) عاماً. وقد تم تطبيق برنامج العلاج المرتكز على الانفعالات من خلال (28) جلسة، بواقع جلسة واحدة أسبوعياً. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تطور



في تنمية التحالف العلاجي بين الأفراد مع مرور الوقت، الذي انعكس بدوره على خفض مستوى القلق الاجتماعي.

وأظهرت نتائج دراسة أميني وآخرين (2020) Amini et al., التي أجريت على عينة من طلاب الجامعة بمدينة همدان بإيران أن استراتيجيات العلاج المرتكز على الانفعالات (EFT) قد أسهم بشكل فعال في تنظيم المشاعر، وخفض حدة المشاعر السلبية مثل المشكلات الاجتماعية وإهمال الواجبات والوحدة والتوتر وإدمان الإنترنت، وزادت من المشاعر الإيجابية لعينة الدراسة.

كما هدفت دراسة أبو اللوم وبني مصطفى (2021) إلى الكشف عن فاعلية طريقة العلاج المرتكز على الانفعالات في خفض مستوى القلق الاجتماعي لدى المراهقات. تكوّنت عينة الدراسة من (30) مراهقة من مدرسة رفيعة الإسلامية في مديرية التربية والتعليم لقصبة أربد الأولى، ووزعن عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، خضعت المجموعة التجريبية المكونة من (15) مراهقة للبرنامج المرتكز على الانفعالات، والمجموعة الضابطة المكونة من (15) مراهقة لم تخضع لأي معالجة. أُستخدم مقياس محمود (2013) لقياس القلق الاجتماعي لدى المراهقات، وبرنامج إرشادي أعدته الباحثتان، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) تعزى إلى أثر المجموعة (التجريبية) في القياس البعدي لمقياس القلق الاجتماعي، وأشارت النتائج إلى أن قياس المتابعة - وفق برنامج العلاج المرتكز على الانفعالات - كانت أعلى من القياس البعدي على مقياس القلق الاجتماعي ككل، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a=0.05$) بين أفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج العلاج المرتكز على الانفعالات.

وهدف دراسة المحمودي والخثعمي (٢٠٢٣) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج المرتكز على التعاطف في خفض أعراض القلق لدى ضحايا التنمر من طلاب المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، والتعرف على أثر فاعلية البرنامج بعد مرور شهر من تطبيقه، تكونت عينة الدراسة من عينة وصفية بلغت 338 طالباً للتعرف على درجة تعرضهم للتنمر، استخرج منها ما مجموعه 35 طالباً باعتبارهم ضحايا تنمر، وعينة الدراسة التجريبية التي تكونت من 20 طالباً من ضحايا التنمر الذين لديهم درجة عالية من أعراض القلق تتراوح أعمارهم ما بين 12-15 سنة. وقام الباحثان بتطبيق ثلاث أدوات بحثية، تمثلت في مقياس التنمر لدان ألويز (2006) Dan Olweus، ترجمة وتقنين الباحثين، ومقياس أعراض القلق لدى ضحايا التنمر، وبرنامج الإرشاد القائم على



العلاج المرتكز على التعاطف، وهما من إعداد الباحثين. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس أعراض القلق والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي.

وهدفت دراسة هدايت وآخرين (Hedayat et al., 2023) إلى مقارنة فعالية العلاج المرتكز على الانفعالات، مع أو بدون تدريس السلوكيات المُعززة للصحة، على السلوكيات عالية الخطورة وأنماط الحياة الصحية لدى طلاب المرحلة الثانوية. واعتمد تصميم البحث على منهج شبه تجريبي بتصميم اختبار قبلي وبعدي ومجموعة ضابطة. اختيرت 45 مشاركة من ثلاث مدارس لطالبات في المرحلة الثانوية بالمنطقة الخامسة بتهران، من خلال أخذ عينات عشوائية عنقودية، ثم وُزعت عشوائيًا على مجموعتين علاجيتين ومجموعة ضابطة واحدة. استُخدم في جمع البيانات مقياس السلوكيات المحفوفة بالمخاطر (RBS) واستبيان نمط الحياة (LSQ)، وأُجري التحليل باستخدام تحليل التباين واختبار دنكان متعدد النطاقات (DMRT) باستخدام برنامج SPSS-26. خضعت المجموعة العلاجية الأولى لتدخل تنظيمي انفعالي على مدار ثماني جلسات، مدة كل منها 90 دقيقة. أما المجموعة العلاجية الثانية، فقد تلقت تدخلًا تنظيميًا انفعاليًا مصحوبًا بتدريب على سلوكيات تعزيز الصحة، على مدار سبع جلسات، مدة كل منها 90 دقيقة. ولم تتلق المجموعة الضابطة أي تدخل. وكانت النتائج: أن العلاج المرتكز على العاطفة مع وبدون تدريب السلوك المعزز للصحة؛ فعال في تقليل السلوكيات الخطرة وتعزيز نمط حياة صحي، ومقارنة هذين التدخلين تشير إلى الفعالية الأكبر للعلاج المرتكز على العاطفة المتكامل مع تدريب السلوك المعزز للصحة. ويُوصى باستخدام العلاج المُركّز على المشاعر، بالتزامن مع تدريب السلوكيات المُعززة للصحة، للتدخل في السلوكيات الخطرة وأنماط الحياة غير الصحية في مرحلة المراهقة.

ثانيًا: دراسات تناولت أثر العلاج المرتكز على الانفعالات في تخفيف الضغوط النفسية:

بعد الاطلاع والبحث وعلى حسب علم الباحثين؛ هناك ندرة شديدة في الدراسات التي تناولت

العلاج المرتكز على الانفعالات مع الضغوط النفسية، إذ لا يوجد سوى دراسة واحدة، وهي الآتي:



أجرت المحادين وداود (2015) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج المرتكز على الانفعالات في تحسين نوعية الحياة والتعامل مع الضغوط النفسية لدى السيدات الناجيات من سرطان الثدي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (30) سيدة ناجية من سرطان الثدي من المشاركات في برامج وأنشطة جمعية سند التابعة لمركز الحسين للسرطان، اللواتي وافقن على المشاركة في الدراسة، وأظهرن درجات منخفضة على مقياس نوعية الحياة، ودرجات منخفضة على مقياس التعامل مع الضغوط النفسية. تم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وقد خضعت المشاركات في المجموعة التجريبية وعددهن 15 مشاركة إلى برنامج إرشادي تدريبي مكوّن من 14 جلسة إرشادية حول مهارات العلاج المرتكز على الانفعالات لمدة سبعة أسابيع. في حين لم تتعرض المشاركات في المجموعة الضابطة اللاتي عددهن (15) مشاركة للبرنامج. وقد أجابت المشاركات في المجموعتين على مقياس نوعية الحياة والتعامل مع الضغوط النفسية قبل تطبيق البرنامج وبعده، وتم تطبيق قياس المتابعة على المجموعة التجريبية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية برنامج إرشادي مرتكز على الانفعالات في تحسين نوعية الحياة ومستوى التعامل مع الضغوط النفسية للمجموعة التجريبية، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تحسن نوعية الحياة ومستوى التعامل مع الضغوط النفسية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى استمرار التحسن على حَسَب قياس المتابعة.

التعقيب على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها

من خلال عرض الدراسات السابقة حول مفاهيم الدراسة الحالية وهي الضغوط النفسية والعلاج المرتكز على الانفعالات؛ لاحظت الباحثتان الآتي:-

- بينت الدراسات مدى فعالية العلاج المرتكز على الانفعالات في علاج العديد من المشكلات السلوكية باختلافها؛ إذ أشارت نتائج دراسة أبو أزيق (2016) إلى فعالية العلاج المرتكز على الانفعالات في تنمية مهارات الذكاء العاطفي وتحسين مستوى إدارة الغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية. كما أثبتت دراسة أميني وآخرين (Amini, et al., 2020) أن استراتيجيات العلاج المرتكز على الانفعالات أسهمت بشكل فعال في تنظيم المشاعر، وخفض حدة المشاعر السلبية، وزادت من المشاعر الايجابية.

- أوضحت الدراسات مدى ملائمة استخدام العلاج المرتكز على الانفعالات مع فئة المراهقين، التي أثبتتها دراسة أبو اللوم وبني مصطفى (2021)، إذ توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية العلاج في خفض مستوى القلق الاجتماعي، كما أستخدم في دراسة أبو أزيق (2016) لتنمية مهارات الذكاء العاطفي وتحسين مستوى إدارة الغضب، وفي دراسة أميني وآخرين (2020) توصلت نتائجها إلى أن استراتيجيات العلاج المرتكز على الانفعالات قد أسهمت بشكل فعال مع أفراد عينة الدراسة، وأثبتت خطاطبة (2013) فعالية البرنامج المرتكز على الانفعالات في خفض درجة الأرق لدى طلاب الثانوي وتحسين مفهوم الذات. وأشارت كوريان (2014) Kurian إلى دور العلاج المرتكز على الانفعالات كأداة عملية ومفيدة في مساعدة الأطفال والمراهقين في التغلب على مستويات الحزن لديهم، الناتجة عن الغضب والاكتئاب والقلق والشعور بالرفض وعدم القيمة.
- واتفقت العديد من الدراسات على فعالية العلاج المرتكز على الانفعالات في خفض العديد من الاضطرابات النفسية أبرزها القلق الاجتماعي، التي أثبتتها كل من دراسة ادلر واخرين (2018) Adler, et al., التي أشارت نتائجها إلى انخفاض مستوى القلق الاجتماعي، كما توصلت نتائج دراسة المحمودي والخثعمي (2023) إلى انخفاض أعراض القلق لدى ضحايا التنمر من طلاب المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة.
- ولاحظت الباحثتان ندرة الدراسات التي تناولت العلاج المرتكز على الانفعالات لمعرفة أثره في تخفيف الضغوط النفسية خصوصاً لدى عينة البحث الحالية، إذ لم ترَ الباحثتان سوى دراسة واحدة -في حدود اطلاعها- وهي دراسة المحادين ودادود (2015) التي أثبتت فاعلية العلاج المرتكز على الانفعالات في تحسين نوعية الحياة والتعامل مع الضغوط النفسية.
- كما أنه يوجد ندرة في الدراسات التي تدخلت تجريبياً في تخفيف حدة الضغوط النفسية، مقارنة بالدراسات التي تناولتها بشكل وصفي.
- أضافت الدراسات السابقة مخزوناً معرفياً لدى الباحثتين، من حيث التوسع في معرفة العلاج المرتكز على الانفعالات واستخدامه مع العديد من المتغيرات ومدى فعاليته في علاج العديد من المشكلات باختلافها.
- كما أن الدراسة الحالية تميزت بندرتها من حيث تناولها للعلاج المرتكز على الانفعالات مع متغير الضغوط النفسية لدى فئة المراهقين، التي تأمل بها الباحثتان إضافة جديدة ونافعة -



بإذن الله - في مجال الدراستات والبحوث، وسد الفجوة، وذلك بمعرفة أثر العلاج المرتكز على الانفعالات في تخفيف حدة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، إذ لم يسبق - على حسب اطلاع الباحثان - تناول هذه الدراسة من قبل.

- ومن خلال الاطلاع على الدراستات السابقة، ترى الباحثتان أن معظم الدراستات حديثة، وهذا مؤشر على أن العلاج المرتكز على الانفعالات يعد موضوعاً خصباً للبحث والدراسة، ولم يحظ بكثير من الاهتمام خصوصاً في البيئة السعودية.

فروض الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل، بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية في القياس البعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل، بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الضغوط النفسية في القياسين القبلي والبعدي تُعزى إلى البرنامج العلاجي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل، بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الضغوط النفسية في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تستخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لاختبار فعالية العلاج المرتكز على الانفعالات (المتغير المستقل) في تخفيف حدة الضغوط النفسية (المتغير التابع) بطريقة القياسات القبلي والبعدي والتتبعية على مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في طالبات المرحلة الثانوية في محافظة رياض الخبراء البالغ عددهن (200) طالبة.

عينة الدراسة:

أ- عينة التحقق من الكفاءة السيكمترية لأدوات الدراسة:

هدفت هذه العينة إلى التحقق من الكفاءة السيكمترية لأدوات الدراسة (الاتساق الداخلي- الصدق- الثبات)، وتكونت من (130) طالبةً بالمرحلة الثانوية، وتم اختيارهنّ بطريقة عشوائية من

مجتمع الدراسة، بواقع (51) طالبةً بالصف الأول الثانوي، و(48) طالبةً بالصف الثاني الثانوي، و(31) طالبةً بالصف الثالث الثانوي، ممن تراوحت أعمارهنَّ الزمنية ما بين (16-18) عامًا، بمتوسط عمري قدره (16,831) عامًا وانحراف معياري (0,769).

ب-عينة الدراسة التجريبية:

وقد تم انتقاء عينة الدراسة التجريبية من بين أفراد عينة الدراسة الأساسية، وقد تكونت من (12) طالبةً من طالبات المرحلة الثانوية، تراوحت أعمارهنَّ ما بين (16-18) عامًا، بمتوسط عمري (17,250) عامًا، وانحراف معياري (0,622)، وقد روعي عند اختيارهنَّ أن تكون درجاتهنَّ أعلى الدرجات في الإرباعي الأعلى من الدرجة الكلية للمقياس، أي تمثل درجاتهم مستوى مرتفعًا من الضغوط النفسية، تم تقسيمهنَّ إلى مجموعتين إحداهما الضابطة وتكونت من (6) طالباتٍ والأخرى التجريبية وتكونت من (6) طالباتٍ، وسعت الدراسة الحالية نحو التحقق من تجانس المجموعتين: الضابطة والتجريبية. بالرغم من أن المجموعتين (الضابطة والتجريبية) تم اختيار أفرادهما في ضوء الشروط السابقة نفسها، فإنه تم التأكد من مدى تجانسهما في العمر الزمني، والضغوط النفسية من خلال معيار إحصائي قبل تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية، من خلال استخدام الباحثين اختبار "Man-Whitney" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية (في القياس القبلي)، على النحو الآتي:

جدول (1)

اختبار "Man-Whitney" لدلالة الفروق بين المجموعتين: (الضابطة والتجريبية) في العمر، وعلى

مقياس الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية (ن=1 ن=2) (6=2)

المتغيرات	مجموعتا المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة z	مستوي الدلالة
العمر الزمني	الضابطة	6	6.17	37.00	16.000	37.000	0.365-	غير دال
	التجريبية	6	6.83	41.00				
الجانب الدراسي	الضابطة	6	6.92	41.50	15.500	36.500	0.408-	غير دال
	التجريبية	6	6.08	36.50				
الجانب النفسي	الضابطة	6	7.83	47.00	10.000	31.000	1.331-	غير دال
	التجريبية	6	5.17	31.00				
الجانب	الضابطة	6	7.58	45.50	11.500	32.500	1.069-	غير دال



المتغيرات	مجموعتنا	العدد	متوسط	مجموع	قيمة U	قيمة W	قيمة	مستوي الدلالة
المقارنة	الرتب	الرتب	الرتب	الرتب	الرتب	الرتب	الرتب	الرتب
العلائقي	التجريبية	6	5.42	32.50				دال
الجانب	الضابطة	6	7.83	47.00	10.000	31.000	1.290-	0,240 غير
الفيزيولوجي	التجريبية	6	5.17	31.00				دال
الدرجة الكلية	الضابطة	6	8.25	49.50	7.500	28.500	1.699-	0,093 غير
لمقياس	التجريبية	6	4.75	28.50				دال
للضغوط								
النفسية								

يتضح من جدول (1) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية في العمر، وفي مقياس الضغوط النفسية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية)، مما يشير إلى تجانس المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في تلك المتغيرات في القياس القبلي.

أدوات الدراسة:

1- مقياس الضغوط النفسية: إعداد (بكيري، 2019)

ويتضمن (42) بنداً مقسمة على أربعة أبعاد على النحو الآتي:

1. البعد الأول يتعلق بالجانب الدراسي ويتضمن (8) بنود
2. البعد الثاني يتعلق بالجانب النفسي ويتضمن (12) بنداً
3. البعد الثالث يتعلق بالجانب العلائقي ويتضمن (11) بنداً
4. البعد الرابع يتعلق بالجانب الفيزيولوجي ويتضمن (11) بنداً

طريقة التصحيح:

يتم تصحيحها باعتماد طريقة ليكرت وذلك بإعطاء ثلاث (3) درجات، في حالة الإجابة ب تنطبق دائماً، وإعطاء درجتين (2) في حالة الإجابة ب تنطبق أحياناً، وإعطاء درجة واحدة (1) في حالة الإجابة ب تنطبق نادراً وإعطاء الدرجة الصفر (0) في حالة الإجابة ب لا تنطبق أبداً، وذلك على جميع فقرات المقياس. والمتوسط الفرضي للدرجة الكلية للمقياس يساوي (63)، بحيث يتم استخراج المتوسط الفرضي للمقياس بجمع قيم البدائل الأربعة (3+2+1+0) وقسمتها على عدد البدائل البالغة أربعة (4) فيكون الناتج واحد ونصف (1.5) ومن ثم يضرب في عدد فقرات المقياس (42) فيكون المتوسط الفرضي (63).

الخصائص السيكومترية للمقياس: تم حساب صدق وثبات المقياس بالطرق الآتية:

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق منها:



صدق المحتوى (المنطقي): أسفر التجريب المبدئي للمقياس على عينة قوامها (30) تلميذا وتلميذة

على وضوح العبارات والتعليمات للمفحوصين وفهمهم للعبارات وتناسب العبارات لعمر العينة.

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين، منهم أساتذة

التعليم العالي في علم النفس أخصائيون نفسانيون بوحداث الكشف والمتابعة المدرسية، ومستشارون في التربية والتوجيه المدرسي، وكذا أطباء في الصحة العمومية بوحداث الكشف والمتابعة المدرسية، وقد تم إجراء التعديلات وصياغة بعض البنود بناءً على آراء السادة المحكمين والمراجعة النهائية للصفات.

الصدق التكويني: باستخدام الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط كل بند من بنود

المقياس ومستوى دلالتها وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد أُستبعدت المفردات غير الدالة.

الصدق التمييزي بحساب المقارنة الطرفية بين درجات المجموعة الدنيا والمجموعة العليا، وقد تميز المقياس بدرجة عالية من الصدق.

الصدق الذاتي: أتم استخدام طريقة أخرى لحساب صدق المقياس ككل، وهي طريقة الصدق

الذاتي، إذ إن الصدق الذاتي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات 0.087 الذي تم حسابه بطريقة ألفا كرومباخ، حيث بلغ 0.93 وهو معامل صدق مرتفع.

ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفواصل زمني قدره

أسبوعان وقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين وكان معامل الارتباط يساوي (0.96) وهو معامل مرتفع.

طريقة ألفا كرومباخ: وكان ألفا كرومباخ (0.87) وهو معامل مرتفع مما يتيح استعمال المقياس في

الدراسة الحالية.

التحليل الإحصائي: تم القيام بالتحليل الإحصائي باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

SPSS إذ تمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط النفسية في الدراسة الحالية:

أولاً: الاتساق الداخلي Internal Consistency:

(أ) حساب معاملات الارتباط لعبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس:

تمّ حساب الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المقياس البالغ عددها (42) عبارة، حسب

ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس كما يعرضها جدول (2):



جدول (2)

معاملات الارتباط لعبارات مقياس الضغوط النفسية مع الدرجة الكلية لدى عينة من طالبات

المرحلة الثانوية (ن=130)

م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
1	0,388	12	0,587	23	0,624	34	0,408
2	0,569	13	0,686	24	0,338	35	0,636
3	0,239	14	0,583	25	0,485	36	0,700
4	0,750	15	0,614	26	0,213	37	0,428
5	0,410	16	0,597	27	0,503	38	0,549
6	0,609	17	0,692	28	0,605	39	0,742
7	0,544	18	0,685	29	0,578	40	0,414
8	0,545	19	0,546	30	0,491	41	0,482
9	0,622	20	0,565	31	0,705	42	0,561
10	0,544	21	0,533	32	0,560		
11	0,359	22	0,579	33	0,362		

يتضح من جدول (2) دلالة معاملات الارتباط بين جميع بنود المقياس والدرجة الكلية له، وقد تراوحت هذه المعاملات ما بين (0,213-0,750)، وقد جاءت جميع المعاملات دالة عند مستوى دلالة (0,05) فاقلة، وهو ما يشير إلى تحقق اتساق عبارات المقياس عند المرحلة الأولى من مراحل الاتساق الداخلي.

(ب) معاملات الارتباط لعبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه:

تمّ حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس البالغ عددها (42) عبارة، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه وعددها (4) أبعاد، وبين جدول (3) نتائج ذلك:

جدول (3)

معاملات ارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس الضغوط النفسية مع الدرجة الكلية للبعد
الذي تنتمي له لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية (ن=130)

الجانب الدراسي		الجانب النفسي		الجانب العلائقي		الجانب الفيزيولوجي	
م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
1	0,477**	9	0,714**	21	0,577**	32	0,653**
2	0,625**	10	0,560**	22	0,617**	33	0,517**
3	0,433**	11	0,370**	23	0,673**	34	0,550**
4	0,704**	12	0,668**	24	0,417**	35	0,638**
5	0,460**	13	0,691**	25	0,472**	36	0,731**
6	0,733**	14	0,677**	26	0,283**	37	0,643**
7	0,685**	15	0,652**	27	0,518**	38	0,612**
8	0,593**	16	0,621**	28	0,748**	39	0,752**
		17	0,870**	29	0,654**	40	0,601**
		18	0,739**	30	0,624**	41	0,511**
		19	0,600**	31	0,751**	42	0,657**
		20	0,610**				

يتبين من جدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط لعبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قد جاءت دالة، وقد تراوحت ما بين (0,283-0,870)، وجاءت دالة عند مستوى (0,05) فأقل، وهو ما يشير إلى تحقق اتساق عبارات المقياس عند المرحلة الثانية من مراحل الاتساق الداخلي، وهذا بدوره يبين اتساق عبارات كل بعد في قياس الضغوط النفسية.

(ج) حساب مصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد المقياس وبعضها بعضاً وبين الدرجة الكلية للمقياس.

تمّ حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس البالغ عددها (4) أبعاد وبعضها بعضاً من جهة، ثم بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وبين جدول (4) هذا الإجراء:



جدول (4)

مصنوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد مقياس الضغوط النفسية وبعضها بعضاً

وبين الدرجة الكلية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية (ن=130)

الأبعاد	الجانب الدراسي	الجانب النفسي	الجانب العلائقي	الجانب الفيزيولوجي	الدرجة الكلية
الجانب الدراسي	—	0,535**	0,640**	0,631**	0,858**
الجانب النفسي		—	0,666**	0,698**	0,922**
الجانب العلائقي			—	0,635**	0,885**
الجانب الفيزيولوجي				—	0,852**

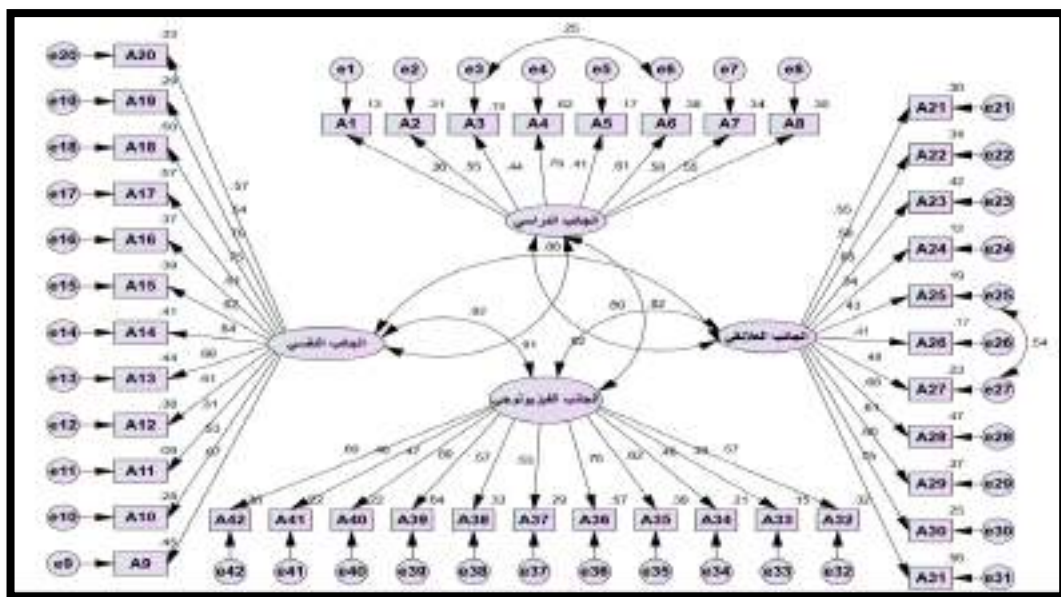
يتبين من جدول (4) أنَّ جميع معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد المقياس وبعضها بعضاً من جهة، وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل من جهة أخرى قد جاءت دالة عند مستوى (0.05) فأقل وهو ما يشير إلى تحقق اتساق عبارات المقياس عند المرحلة الثالثة من مراحل الاتساق الداخلي.

ثانياً: الصدق validity :

تم التحقق من صدق مقياس الضغوط النفسية من خلال:

صدق التحليل العاملي التوكيدي: Confirmatory Factor Analysis

تمَّ التحقق من صدق مقياس الضغوط النفسية في الدراسة الحالية من خلال التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على الأفراد المشاركين بعينة الدراسة للتحقق من الكفاءة السيكمترية ، البالغ عددهم (130) طالبةً بالمرحلة الثانوية، بواسطة برنامج AMOS.V.24؛ إذ تمَّ افتراض أنَّ العوامل الكامنة للمقياس تشتمل على (4) عواملٍ، يتوزع عليهم (42) عاملاً من العوامل المشاهدة، العامل الأول: الجانب الدراسي، ويتوزع عليه (8) عوامل مشاهدة، والعامل الثاني: الجانب النفسي ويتوزع عليه (12) عاملاً مشاهداً، والعامل الثالث: الجانب العلائقي ويتوزع عليه (11) عاملاً مشاهداً، والعامل الرابع: الجانب الفيزيولوجي ويتوزع عليه (11) عاملاً مشاهداً والشكل (1) يوضح ذلك .



شكل (1) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الضغوط النفسية

جدول (5)

مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الضغوط النفسية

(ن=130)

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
النسبة بين مربع كاي ودرجة الحرية (χ^2/DF)	2,103	من 0-3
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0,932	من 0,90-1
مؤشر المطابقة التآيدي (IFI)	0,902	
مؤشر حسن المطابقة المقارن (CFI)	0,933	
مؤشر توكر-لويس (TLI)	0,950	
جذر متوسطات مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0,072	من 0-0,08
مؤشر الصديق الزائف المقترح للنموذج الحالي (EVCL)	14,651	أن تكون قيمته للنموذج
مؤشر الصديق الزائف المقترح للنموذج المشيع (EVCL)	15,298	الحالي أقل من قيمته
مؤشر محك المعلومات للنموذج الحالي (AIC)	1890,000	لنموذج المشيع
مؤشر محك المعلومات للنموذج المشيع (AIC)	1973,407	



يتضح من جدول (5) أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الضغوط النفسية قد حظي بمؤشرات جودة مطابقة مقبولة؛ إذ وقعت معظم المؤشرات في المدى المثالي لها؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدقٍ عالية، مما يسمح بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية بدرجةٍ عاليةٍ من الموثوقية.

جدول (6)

قيم التشعبات المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري المرتبط بها والنسبة الحرجة ومستوى

الدلالة لعوامل مقياس الضغوط النفسية (ن=130)

مستوى الدلالة	النسبة الحرجة	الخطأ المعياري	التشعبات المعيارية	التشعبات غير المعيارية	العوامل المشاهدة	العامل الكامن
			0,363	1.000	العامل (1)	الجانب الدراسي
0,01	**3.616	0,622	0,554	2.251	العامل (2)	
0,01	**2,714	0,276	0,440	0,749	العامل (3)	
0,01	**4.004	0,784	0,788	3.141	العامل (4)	
0,01	**3.157	0,451	0,407	1.423	العامل (5)	
0,01	**3.746	0,568	0,614	2.127	العامل (6)	
0,01	**3.686	0,596	0,584	2.198	العامل (7)	
0,01	**3.606	0,683	0,550	2.463	العامل (8)	
			0,669	1.000	العامل (9)	الجانب النفسي
0,01	**5.600	0,122	0,533	0,681	العامل (10)	
0,01	**3.297	0,126	0,306	0,416	العامل (11)	
0,01	**6.375	0,142	0,614	0,905	العامل (12)	
0,01	**6.825	0,141	0,662	0,965	العامل (13)	
0,01	**6.643	0,129	0,643	0,860	العامل (14)	
0,01	**6.441	0,148	0,621	0,952	العامل (15)	
0,01	**6.350	0,112	0,611	0,713	العامل (16)	
0,01	**7.652	0,136	0,754	1.042	العامل (17)	
0,01	**7.204	0,150	0,704	1.082	العامل (18)	

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبعات غير المعيارية	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الجانب العلائقي	العامل (19)	0,918	0,535	0,163	**5.618	0,01
	العامل (20)	0,794	0,570	0,133	**5.957	0,01
	العامل (21)	1.000	0,546			
	العامل (22)	1.433	0,581	0,278	**5.155	0,01
	العامل (23)	1.601	0,647	0,290	**5.527	0,01
	العامل (24)	0,817	0,342	0,239	**3.411	0,01
	العامل (25)	0,705	0,432	0,170	**4.141	0,01
	العامل (26)	0,812	0,412	0,208	**3,904	0,01
	العامل (27)	0,751	0,478	0,168	**4.482	0,01
	العامل (28)	1.686	0,685	0,295	**5.723	0,01
	العامل (29)	1.492	0,607	0,281	**5.305	0,01
	العامل (30)	1.443	0,499	0,312	**4.623	0,01
	العامل (31)	1.952	0,746	0,325	**6.015	0,01
	العامل (32)	1.000	0,565			
الجانب الفيزيولوجي	العامل (33)	0,588	0,393	0,151	**3.888	0,01
	العامل (34)	0,757	0,456	0,172	**4.393	0,01
	العامل (35)	1.003	0,624	0,181	**5.549	0,01
	العامل (36)	1.201	0,753	0,192	**6.261	0,01
	العامل (37)	0,817	0,534	0,164	**4.966	0,01
	العامل (38)	0,868	0,570	0,167	**5.208	0,01
	العامل (39)	1.208	0,797	0,187	**6.458	0,01
	العامل (40)	0,710	0,471	0,158	**4.507	0,01
	العامل (41)	0,782	0,464	0,176	**4.452	0,01
	العامل (42)	1.030	0,600	0,191	**5.400	0,01



يتضح من جدول (6) أن قيم التشبعات المعيارية لكل العوامل المشاهدة أكبر من (0.3)، وأن قيم النسبة الحرجة جميعها أعلى من (1,96)؛ ومن ثم فقد تطابقت مع نموذج التحليل العاملي التوكيدي؛ مما يؤكد صدق مقياس الضغوط النفسية.

ثالثاً: الثبات Reliability:

تمّ التحقق من ثبات مقياس الضغوط النفسية عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعامل ثبات أوميغا، لكل بعدٍ من أبعاد المقياس وللدرجة الكلية له، فجاءت النتائج كما بجدول (7):

جدول (7)

معاملات ثبات مقياس الضغوط النفسية بطريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات

أوميغا (ن=130)

الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات أوميغا
الجانب الدراسي	0,720	0,724
الجانب النفسي	0.868	0.869
الجانب العلائقي	0.800	0.803
الجانب الفيزيولوجي	0.842	0.846
الدرجة الكلية للمقياس	0.940	0.947

يتضح من جدول (7) أنَّ معاملات الثبات المستخرجة باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل ثبات أوميغا؛ جاءت مرتفعة؛ وفي ضوء ذلك يمكن القول بأنَّ المقياس الحالي تتوفر له مؤشرات عالية على ثباته، الأمر الذي يسمح بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية بدرجة عالية من الموثوقية. ملحق (1)

البرنامج الإرشادي القائم على العلاج المرتكز على الانفعالات: (إعداد الباحثين)

وهو برنامج علاجي يرتكز على الانفعالات، ويتكون من مجموعة من الجلسات الإرشادية التي يتم فيها استخدام الاستراتيجيات والأساليب المناسبة لمشكلة البحث التي تستهدف تخفيف حدة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية التي قامت الباحثتان بإعدادها.

ويقوم البرنامج على ثلاثة مبادئ رئيسة، وهي:

1. زيادة الوعي بالعاطفة.
2. تعزيز تنظيم العاطفة.



3. تحويل العاطفة.

تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج في صورته الأولى على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس لإبداء آرائهم وقد أجمعوا على صلاحية البرنامج الإرشادي للتطبيق مع الأخذ بالاعتبار ملاحظاتهم واقتراحاتهم وعمل التعديلات اللازمة على عدد جلسات البرنامج، والأهداف الإجرائية، وبعض الفنيات المستخدمة قبل البدء بتنفيذ جلساته.

هدف البرنامج العلاجي والفلسفة التي يقوم عليها:

يهدف البرنامج الحالي إلى تخلص المسترشدين من المواقف الانفعالية السلبية، ورفع كفاءتهم في مواجهة الضغوط التي يمرون بها من خلال تقبل ذواتهم وتنظيم مشاعرهم والوعي بها، وتحقيق قدر من الضبط والاتزان، كما أن النقطة الجوهرية في هذه النظرية تتضح من خلال تحسين الخلل العاطفي وأنماط التفاعل بين الفرد وبيئته، وخلق أنماط تفاعل إيجابية، والتغلب على معوقات وصعوبات التفاعل، وتحسين القدرة على تحديد الأهداف وحل المشكلات.

ويؤكد العلاج المرتكز على الانفعالات على الانفعالات الأساسية باعتبارها المنظم الأساسي للسلوك الإنساني، وهذا ما دفع إلى إدراج العلاج المرتكز على الانفعالات كمدخل نمائي ووقائي وعلاجي، كما يدمج العلاج المرتكز على الانفعالات بين مبادئ العلاج المرتكز على الشخص والمبادئ التجريبية، وقد انبثقت من نظرية الانفعال (Theory fenotion) ونظرية العقل (Attachment theory).

لذا فإن العلاج المرتكز على الانفعالات يعتمد على الانفعالات الإيجابية لإعادة بناء وهيكلة تجارب المسترشد بروابط آمنة مع من ارتبط بهم لأن الروابط العاطفية الآمنة تعد حاجة أساسية من أجل البقاء (الدهمشي، 2020).

وسيتم استخدامه في الدراسة الحالية من خلال إعداد مجموعة من الجلسات التدريبية التي سيتم التركيز فيها على نمو الوعي بما يحدث داخل الفرد وخارجه، بالإضافة إلى إعادة التوازن الانفعالي، وفهم المشاعر، وضبطها وتغيير الاستجابات العاطفية.

(أ) الهدف العام:

هدف البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية إلى تخفيف حدة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية ممن تراوحت أعمارهن ما بين (16-18) عامًا، من خلال إعداد مجموعة من الجلسات الإرشادية القائمة على العلاج المرتكز على الانفعالات.



(ب) الأهداف الإجرائية:

1. أن يتم التعريف بالضغوط النفسية وآثارها لتحقيق المعرفة والوعي الكافي للمشكلة التي يستهدفها البرنامج.
2. أن يتم توضيح ماهية العلاج المرتكز على الانفعالات؛ لتحقيق فاعليته أثناء التطبيق.
3. أن يتم الربط بين مشاعر عضوات المجموعة وأفكارهن لفهم خبراتهن الانفعالية.
4. أن يزيد وعي عضوات المجموعة بمشاعرهن، وتقييم هذه المشاعر في ضوء نتائجها.
5. أن يتم تدريب عضوات المجموعة على تقبل تجربتهن العاطفية والاعتراف بها.
6. أن يتم تتبع الانفعالات وعكسها من خلال تمثيل المواقف التفاعلية والكشف عن أسلوب الاتصال، وتقوية الاستجابة الجديدة.
7. أن يتم تعزيز الاستجابة الانفعالية الإيجابية.
8. أن يتم مساعدة عضوات المجموعة على التعبير عن مشاعرهن ومن ثم مساعدتهن على تحديدها.
9. أن يتم مساعدة عضوات المجموعة على تحديد المشاعر الأولية لديهن، وهل تشكل رد فعل صحيح أم لا بالنسبة للموقف.
10. أن تحدد عضوات المجموعة التأثيرات السلبية من ردود الأفعال غير الصحيحة تجاه المواقف.
11. أن يتم مساعدة عضوات المجموعة على إيجاد ردود الفعل البديلة المناسبة.
12. أن يتم تدريب عضوات المجموعة على تحدي الأفكار الداخلية المتعلقة بانفعالاتهن غير الصحيحة بالاعتماد على الانفعالات الإيجابية وتعلم تنظيمها.
13. أن يتم مساعدة عضوات المجموعة على مواجهة الضغوط التي يتعرضن لها بأسلوب واقعي، واكتساب بعض المهارات التي تمكنهن من مواجهة الضغوط.

■ أهمية البرنامج الإرشادي:

تشكل الضغوط النفسية تهديدًا وتحديًا كبيرًا للطلاب، وتؤثر على نتائجهم الدراسي وتدهور تفاعلاتهم مع أقرانهم، إذ توصلت دراسة عبد الرزاق (2023) إلى أن (82%) من الطلاب المراهقين يعانون من الضغوط النفسية. كما تشير الإحصاءات العالمية أن (80%) من الأمراض الحديثة سببها الضغوط النفسية، وأن (50%) من مشكلات المرضى المراجعين للأطباء والمستشفيات ناتجة عن

الضغوط النفسية، وأن (25%) من أفراد المجتمع يعانون شكلاً من أشكال الضغط النفسي (الغريب وأبو أسعد، 2009)، وذكرت كريمة (2014) أن الضغوط النفسية تعد من المؤثرات القوية على جودة حياة الإنسان، ويرجع ذلك في المقام الأول إلى أن جودة الحياة في النهاية هي تعبير عن الإدراك الذاتي للحياة، وهذه الحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها.

ومن هنا تنبثق أهمية التدخل الإرشادي من خلال إعداد برنامج علاجي لخفض حدة الضغوط النفسية عند طالبات المرحلة الثانوية، ويتمثل في مساعدة عضوات المجموعة للوصول إلى الوعي بالانفعالات التي تتضمن مساعدتهن على التعبير عن انفعالاتهن ومشاعرهن للتعامل بكفاءة مع المواقف الضاغطة، ثم مساعدتهن على أن يكن على وعي فيما إذا كانت ردود الفعل العاطفية تجاه هذه المواقف مشاعر أولية أم لا، ومساعدتهن على تحديدها، وبعد ذلك مساعدتهن على قبول الانفعالات والتركيز على استخدام الانفعالات وتبديلها من خلال مساعدتهن على تحدي الأفكار الداخلية المتعلقة بانفعالاتهن غير الصحيحة، بالاعتماد على الانفعالات الإيجابية الصحيحة وتعلم تنظيمها جيداً. وقد ثبتت فعالية العلاج المرتكز على الانفعالات في علاج العديد من المشكلات الخاصة بالمراهقين.

المخطط العام لجلسات البرنامج:

تضمن البرنامج الحالي على (10) جلسات، طبقت بصورة جماعية على أفراد المجموعة الإرشادية، بواقع جلستين في الأسبوع، واستغرقت مدة التطبيق ستة أسابيع متتالية، بالإضافة إلى الجلسة التتبعية بعد شهر من تطبيق البرنامج، وتراوحت مدة الجلسة الواحدة (60-90) دقيقة، وفيما يأتي التخطيط العام لجلسات البرنامج؛ متضمناً عناوين الجلسات، والهدف لكل جلسة، والفنيات والأساليب المستخدمة، والأدوات، وزمن الجلسة.

جدول (8)

المخطط العام لجلسات البرنامج الإرشادي القائم على العلاج المرتكز على الانفعالات

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	الأدوات	زمن الجلسة
1	التعارف والتمهيد للبرنامج	التعارف بين الباحثين والعضوة وبين العضوات وبعضهم بعضاً، والتمهيد للبدء في تنفيذ البرنامج.	إذابة الجليد، إعطاء التعليمات، المناقشة الجماعية.	أوراق، أقلام	60 دقيقة



2	مفهوم الضغط النفسي ومصادره وأثاره	التعرف على مفهوم الضغط النفسي ومصادرها والآثار التي تنجم عنها.	المحاضرة، المناقشة، الجماعية، الواجب المنزلي.	أوراق عمل، جهاز لابتوب، عرض بوربوينت	60 دقيقة
3	العلاج المرتكز على الانفعالات	تعريف العضوات بالعلاج المرتكز على الانفعالات.	المحاضرة، العصف الذهني، المناقشة، الجماعية، الواجب المنزلي.	أوراق عمل، جهاز لابتوب، عرض بوربوينت	60 دقيقة
4	الوعي بالانفعالات وتقبلها	مساعدة العضوة للوصول إلى الوعي بانفعالاتها، ومن ثم تقبلها.	التدريب العاطفي، الاصاله، التعزيز، الواجب المنزلي.	فيديو، جهاز لابتوب، جهاز عرض	90 دقيقة
5	التعبير عن المشاعر	مساعدة العضوة على التعبير عن مشاعرها ومن ثم مساعدتها على تحديدها.	التعاطف، العصف الذهني، التعزيز، التدريب العاطفي، الواجب المنزلي.	أوراق، أقلام، جهاز لابتوب، جهاز عرض	90 دقيقة
6	المشاعر الأولية للمواقف	تحديد المشاعر الأولية وهل تشكل رد فعل صحيح أم لا بالنسبة للموقف الضاغط.	تتبع الانفعالات وعكسها، التدريب العاطفي، المناقشة، الجماعية، الواجب المنزلي.	صندوق المواقف، جهاز عرض	90 دقيقة
7	ردود الفعل البديلة	مساعدة العضوة على إيجاد ردود الفعل البديلة والمناسبة للموقف الضاغط.	حل المشكلات، التعزيز، التدريب العاطفي، تتبع الانفعالات وعكسها، التغذية المرتدة، الواجب المنزلي.	أوراق، أقلام.	90 دقيقة
8	تحدي الأفكار	التدريب على تحدي الأفكار الداخلية المتعلقة بالانفعالات غير الصحيحة للموقف	التغذية المرتدة، المناقشة، الجماعية، التدريب	جهاز لابتوب، جهاز عرض، أوراق، أقلام.	90 دقيقة

الضابط، واستبدالها.		العاطفي، الواجب المتزلي.	
9	التكيف مع المشاعر وإدارة الانفعال	مساعدة العضوة على التكيف مع المشاعر الإيجابية، والقدرة على إدارة الانفعال أثناء الضغط.	التدريب العاطفي، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المتزلي.
10	الجلسة الختامية	انهاء البرنامج والتأكيد على ما تم تناوله في الجلسات السابقة.	مناقشة الجماعية، التعزيز المتزلي.
90 دقيقة			أقلام، بطاقات الحالة الانفعالية.
60 دقيقة			مقياس الضغط النفسي للمراهقين المتدربين بالثانوية: إعداد (بكيري، 2019)

الأساليب الإحصائية المستخدمة

للتحقق من صحة فروض الدراسة استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية الآتية:

1- اختبار مان ويتني Mann Whitney Test لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة.

2- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لدلالة الفروق بين المجموعات المترابطة.

نتائج الدراسة

1-الفرض الأول وينص على: أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) فاعل بين

متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية في
القياس البعدي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بتطبيق مقياس الضغوط النفسية على
أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية
مباشرة، ثم قامت الباحثتان باستخدام اختبار "مان وتي" للمقارنة بين عينتين مستقلتين؛ وذلك
لحساب قيمة (U) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين: التجريبية



والضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط النفسية بأبعاده الفرعية، وتم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة مربع إيتا، ويوضح جدول (9) نتائج ذلك.

جدول (9)

قيم (U)، ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية (ن=1=

ن=2=6)

المتغيرات	مجموعتا المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	حجم التأثير η	حجم التأثير η^2	قوة التأثير
الجانب الدراسي	ضابطة	6	8.75	52.50	4.500	0,026	0.642	0.412	كبيرة
التجريبية	6	4.25	25.50						
الجانب النفسي	ضابطة	6	8.75	52.50	4.500	0,026	0.726	0.527	كبيرة
التجريبية	6	4.25	25.50						
الجانب العلائقي	ضابطة	6	8.83	53.00	4.000	0,026	0.659	0.434	كبيرة
التجريبية	6	4.17	25.00						
الجانب الفيزيولوجي	ضابطة	6	8.92	53.50	3.500	0,026	0.744	0.553	كبيرة
التجريبية	6	4.08	24.50						
الدرجة الكلية	ضابطة	6	9.50	57.00	0.000	0,002	0.935	0.875	كبيرة
التجريبية	6	3.50	21.00						

يتضح من جدول (9) وجود فروق بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج)، والمجموعة التجريبية (التي تعرضت للبرنامج) في الأداء على مقياس الضغوط النفسية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية) خلال القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فعالية البرنامج في خفض الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، مما يشير إلى صحة هذا الفرض.



كما يتضح أيضًا أن قيم حجم الأثر باستخدام معادلة مربع إيتا؛ جاء كبيرًا، وقد تراوح حجم الأثر ما بين (0,412-0,553) بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية (0,875)؛ وهذا يدل على فعالية البرنامج في خفض الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

2-الفرض الثاني وينص على:

أنه: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس الضغوط النفسية لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثتان بتطبيق مقياس الضغوط النفسية على أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، وبعد تطبيقه مباشرة، ثم قامت الباحثتان بحساب قيم (Z)، ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس الضغوط النفسية (باستخدام اختبار ويلكوكسون)، وتم حساب حجم التأثير بمعادلة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة، ويوضح جدول (9) نتائج ذلك الإجراء:

جدول (10)

قيم (Z) ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي رتب القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية (ن=6).

المتغيرات	القياس (بعدي/ قبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الجانب الدراسي	الرتب السالبة	6	3.50	21.00	2.214-	0,027
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00		
	الرتب المتساوية	0				
الجانب النفسي	الرتب السالبة	6	3.50	21.00	2.226-	0.027
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00		
	الرتب المتساوية	0				
الجانب العلائقي	الرتب السالبة	6	3.50	21.00	2.214-	0,027
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00		
	الرتب المتساوية	0				



المتغيرات	القياس (بعدي/ قبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الجانب	الرتب السالبة	6	3.50	21.00	2.207-	0,027
الفيزيولوجي	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00		
	الرتب المتساوية	0				
الدرجة	الرتب السالبة	6	3.50	21.00	2.207-	0,027
الكلية	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00		
لمقياس	الرتب المتساوية	0				
الضغوط						
النفسية						

يتضح من جدول (10) أن قيم (Z) دالة عند مستوى (0.05) فأقل، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب القياسين: القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية في الأداء على مقياس الضغوط النفسية، لصالح القياس البعدي، وهذا يعني انخفاض درجات أفراد العينة التجريبية (بعد تطبيق البرنامج) على مقياس الضغوط النفسية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية). وإلى تأثير البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية في خفض الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

وللتأكد من الدلالة العملية للنتائج التي تم الحصول عليها من معالجة الفرض، تم حساب حجم تأثير Effect Size البرنامج الإرشادي في خفض الضغوط النفسية باستخدام معادلة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع من خلال معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة، الذي يتم حسابه من المعادلة الآتية:

$$(T_1)4 = (T_1)4 - (1 + n)1$$

حيث (T) = قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج)، T1 = مجموع الرتب ذات الإشارة السالبة = عدد أزواج الدرجات.

ويتم تفسير قوة العلاقة (T) كالآتي:

إذا كانت (T) > 0,4 فتدل على علاقة ضعيفة وحجم تأثير ضعيف.

إذا كانت (T) ≥ 0,4 فتدل على علاقة متوسطة وحجم تأثير متوسط.

إذا كانت (T) ≥ 0,7 فتدل على علاقة قوية وحجم تأثير قوي.



إذا كانت (T) $0,9 \leq$ فتدل على علاقة قوية جداً وحجم تأثير قوي جداً.

جدول (10)

قيمة حجم التأثير البرنامج الإرشادي في خفض الضغوط النفسية (ن=6)

الأبعاد	قيمة (T ₁) السالبة	قيمة قوة العلاقة (T _ق)	نوعية التأثير
الجانب الدراسي	21	1	تأثير قوي جداً
الجانب النفسي	21	1	تأثير قوي جداً
الجانب العلائقي	21	1	تأثير قوي جداً
الجانب الفيزيولوجي	21	1	تأثير قوي جداً
الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية	21	1	تأثير قوي جداً

يتضح من جدول (10) أن قيمة قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة) يساوي (1) أي أكبر من 0,9؛ وهذا يدل على تأثير قوي جداً، ومن هنا يتأكد للباحثة تمتع البرنامج بدرجة عالية من التأثير في خفض الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

3-الفرض الثالث وينص على:

أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتبعي على مقياس الضغوط النفسية" وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثتين بتطبيق مقياس الضغوط النفسية على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء التطبيق (البعدي)، ثم حساب الفرق بين متوسطات رتب القياس البعدي، والقياس التبعي باستخدام اختبار ويلكوكسون، والجدول (11) يوضح ذلك.



جدول (11)

قيم (Z) ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية (ن=6)

المتغيرات	القياس (بعدي/تتبعي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الجانب الدراسي	الرتب السالبة	1	1.00	1.00	1.000-	0.317
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00		
	الرتب المتساوية	5				
الجانب النفسي	الرتب السالبة	2	2.00	4.00	0,577-	0.564
	الرتب الموجبة	1	2.00	2.00		
	الرتب المتساوية	3				
الجانب العلائقي	الرتب السالبة	2	1.50	3.00	1.414-	0.157
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00		
	الرتب المتساوية	4				
الجانب الفيزيولوجي	الرتب السالبة	2	2.00	4.00	0,577-	0.564
	الرتب الموجبة	1	2.00	2.00		
	الرتب المتساوية	3				
الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية	الرتب السالبة	3	2.00	6.00	1.732-	0.083
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00		
	الرتب المتساوية	3				

يتضح من جدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الضغوط النفسية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية) بين القياسين: البعدي والتتبعي، وهذا ما يحقق صحة الفرض، ويشير ذلك إلى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية في المحافظة على بقاء مستوى الضغوط النفسية منخفضاً لدى أفراد عينة الدراسة، وعدم حدوث انتكاسة لأفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء تطبيق البرنامج وخلال فترة المتابعة.



تفسير النتائج:

عند المقارنة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، يُلاحظ الاختلاف الواضح بين درجات المجموعتين رغم تجانس الظروف والفئة العمرية؛ ويدل ذلك على مدى ملائمة استخدام العلاج المرتكز على الانفعالات مع فئة المراهقين، التي اتفقت مع نتائج العديد من الدراسات كدراسة أبو اللوم وبني مصطفى (2021)، ودراسة أبو أزيق (2016) ودراسة أميني وآخرين (2020) ودراسة النويران (2019) ودراسة خطاطبة (2013). كما أشارت دراسة كوريان (2014) Kurian إلى دور العلاج المرتكز على الانفعالات كأداة عملية ومفيدة في مساعدة الأطفال والمراهقين، ودراسة المحمودي والخثعمي (2023)، ودراسة غلامي وآخرين (2022) Gholami, et al., التي أكدت على أن العلاج المرتكز على الانفعالات فعال في تنظيم المشاعر ويُحسن من التنظيم المعرفي للعواطف ونقد الذات لدى المراهقين.

وتعزى هذه النتيجة إلى آلية عمل البرنامج المتبع الذي أسهم في تزويد الطالبات بالأساليب والاستراتيجيات الإيجابية السليمة لمواجهة الضغوط النفسية بجوانبها الأربعة (الجانب الدراسي- الجانب العلائقي- الجانب النفسي- الجانب الفيزيولوجي) والتخفيف من حدتها، الأمر الذي انعكس إيجابيًا على كافة ردود الأفعال والسلوكيات الصادرة من أفراد عينة الدراسة.

ويمكن القول أن لتطبيق استراتيجيات وفتيات العلاج المرتكز على الانفعالات الدور الأكبر، إذ أسهمت بشكل كبير في نجاح هذا البرنامج، وما لها من الأثر الواضح في التحسين من سلوكيات وأفعال أفراد عينة الدراسة، إذ إن فنية التعاطف ووضع الباحثين نفسيهما مكان العضوة والشعور بمشاعرها وابداء ذلك لها؛ زاد من التآلف بين الباحثين والعضوات، الأمر الذي لمستته الباحثة من خلال حديث العضوات براحة عن المشكلات التي تواجههن دون الخجل منها، مما سمح للباحثتان أن تربط ما بين مشاعر العضوات وافكارهن لفهم خبرتهن الانفعالية، ثم العمل عليهما من خلال تمثيل المواقف التفاعلية والتدريب العاطفي الذي هدف إلى تعزيز الاستجابة الانفعالية الإيجابية الذي تم من خلال تدريب العضوات على الوعي بانفعالاتهن وتقبل تجربتهن العاطفية والاعتراف بها، والتعبير عن مشاعرهن وتحديدتها، والتمييز بين الانفعالات الأولية والثانوية وتحديد التأثيرات السلبية لردات الفعل غير الصحيحة وإيجاد ردود الفعل المناسبة، وتحدي الأفكار الداخلية المتعلقة بالانفعالات غير الصحيحة والاعتماد على الانفعالات الإيجابية وتعلم تنظيمها، الأمر الذي أدى إلى وصول هذا البرنامج لتحقيق أهدافه.



كما يمكن القول: أن الأساليب المستخدمة في هذا البرنامج - من إعطاء تعليمات وتقديم معلومات بطريقة علمية ومنظمة ومبسطة من خلال أسلوب المحاضرة - قد أسهمت بزيادة الوعي لدى العضوات حول معرفتهن بماهية المشكلة وما يترتب عليها من تأثيرات سلبية خاصة لدى فئتهن العمرية، الأمر الذي رفع الوعي بذواتهن ومهاراتهن وانفعالاتهن المصاحبة للموقف، وساعد في تنمية كفاءتهن لمواجهة الضغوط النفسية وتحديد الاستراتيجية المناسبة لتخطي الأزمة أو المشكلة من خلال أسلوب حل المشكلات المتبع، فضلاً عن أسلوب العصف الذهني الذي شجع على توليد أكبر عدد من الأفكار والحلول دون انتقادها، ثم انتقاء الحل الأنسب منها الأمر الذي ساعد العضوات على تصحيح ردات الفعل المتبعة لديهن أثناء التعرض للضغوط بأنواعها، وتوجيه انتباههن من خلال التغذية المرتدة نحو جوانب القصور ليتم تعديلها، وكذلك جوانب القوة ليتم تدعيمها. كما أن أسلوب المناقشة الجماعية قد أسهم في تعديل السلوك لدى العضوات، وزيادة الألفة بين العضوات بعضهن بعضاً وذلك خلال إعطاء مساحة للتعبير عن الذات، ومشاركة المشكلات وتقييمها التقييم الصحيح بمساعدة الباحثين من خلال تقديم التعزيز المناسب، الذي يزيد من احتمالية حدوث السلوك المرغوب به في المواقف المماثلة. ويمكن القول: أن للواجبات المنزلية التي تضمنتها نهاية كل جلسة دور فعال في تحقيق الأهداف المنشودة من كل جلسة، ويعود ذلك إلى حرص الباحثين على المتابعة المستمرة للواجبات المنزلية ومناقشتها في بداية كل جلسة، الأمر الذي أسهم في تحقيق مبدأ الجدية في الالتزام بتنفيذها والاستفادة منها.

وقد اعتمدت الباحثتان لاستمرارية فعالية البرنامج في الحرص على طبيعة العلاقة بين الباحثة والعضوات باستخدام بعض الأنشطة التي تسهم في زيادة الألفة كنشاط الجلسة المستديرة، واختيار الأدوات الممتعة والجذابة والمناسبة للمحتوى المقدم وما تحتويه من أنشطة، كنشاط صندوق المواقف ونشاط إشارة المرور، إذ أسهم كل ذلك في زيادة رغبة العضوات بالحضور والانضباط في جلسات البرنامج.

واسهمت تلك الرغبة الصادقة للعضوات في المشاركة في البرنامج المقدم لهن، والدافعية للاستفادة منه في مواجهة الضغوط النفسية، واقتناعهن بأهمية أساليب المواجهة والاستراتيجيات التي تقوم على العلاج المرتكز على الانفعالات في خفض الضغوط النفسية التي يتعرضن لها، وقد ظهر ذلك في التزامهن بحضور الجلسات ومتابعة ما تم إعطاؤهن من واجبات منزلية بانتظام، كل ذلك كان له أثر فعال في استمرارية إيجابية العضوات خلال فترة المتابعة.



التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وما تم في مناقشتها، فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات التي قد تفيد المؤسسات ذات العلاقة في هذا المجال:

- 1- ضرورة القيام بالمزيد من البرامج الإرشادية التي تقوم على العلاج المرتكز على الانفعالات، خصوصاً على طلبة المرحلة الثانوية، ومراعاة حساسية هذه المرحلة العمرية.
- 2- ضرورة تفعيل غرفة الإرشاد بالمدرسة، لمساعدة الطالبات على مواجهة الضغوط التي يتعرضن لها، والقدرة على التعامل معها بشكل سليم.

البحوث والدراسات المقترحة:

- استكمالاً للجوانب ذات العلاقة بهذه الدراسة، تقترح الباحثتان الموضوعات الآتية:
- 1- فعالية برنامج قائم على العلاج المرتكز على الانفعالات في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية.
 - 2- فعالية برنامج قائم على العلاج بالانفعالات في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من المراجعين للعيادات والمراكز والمستشفيات النفسية.
 - 3- فعالية برنامج قائم على العلاج بالانفعالات في خفض اضطراب القلق العام لدى عينة من الطلبة الجامعيين السعوديين.
 - 4- فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج المرتكز على الانفعالات في تحسين الصحة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.

المراجع العربية والانجليزية:

أولاً: المراجع باللغة العربية

- أبو أزريق، محمد محمود عيسى. (2016). مستوى الغضب والذكاء العاطفي لدى المراهقين وفعالية برنامج مرتكز على الانفعالات في تنمية مهارات الذكاء العاطفي وإدارة الغضب [رسالة دكتوراه]. الجامعة الأردنية، عمان.
- أبو اللوم، علا عماد، وبني مصطفى، منار سعيد. (2021). فاعلية العلاج المرتكز على الانفعالات في خفض مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقات. إربد للبحوث والدراسات الإنسانية، 23 (3)، 85-128.
- بزيار، يمينه، وابن لعربي، مختارية. (2021). الضغط النفسي لدى النساء العاملات. مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية، 4 (3)، 1001-1013.



- بكر، محمد السيد حسين. (2012). الضغوط النفسية لدى عينة من المراهقين المصريين المقيمين بالسعودية. *مجلة الإرشاد النفسي*، (31)، 275 – 310.
- بولقرون، حنان، ومناني، نبيل. (2021). الضغط النفسي واستراتيجيات مواجهته لدى القابلة: دراسة حالة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 10 (4)، 465-494.
- بكيري، نجيبة. (2019). مستوى الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين المتدربين بالثانوية. *مجلة العلوم الإنسانية*، 6 (1)، 254-270.
- بن صالح، هداية. (2015). الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتدرب: دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، (22)، 86-97.
- حسن، أحمد حسنين أحمد. (2012). فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي لخفض الضغوط النفسية لدى عينة من المراهقين. *مجلة الطفولة والتربية*، 10 (2)، 47-105.
- الخضر، جيهان محمد. (2021). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتكيف النفسي والتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية للطلاب العرب في المدارس السودانية [رسالة دكتوراه]. جامعة النيلين، الخرطوم.
- خطاطبة، يحيى بن مبارك. (2013). أثر برنامج إرشادي متركز على الانفعالات في خفض الارق وتحسين مفهوم الذات. [رسالة دكتوراه]. الجامعة الأردنية، عمان.
- الدهمشي، أنور السموحة. (2020). فاعلية العلاج المرتكز على الانفعالات في خفض مستوى الألكسيثيميا لدى اللاجئين السوريين اللواتي تعرضن للعنف. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28 (1)، 383-409.
- الراشدي، نوال محمد يحيى. (2019). الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة. *مجلة كلية التربية*، 35 (8)، 313-357.
- شيلي تايلور. (٢٠٠٨). علم النفس الصحي، ترجمة بريك، فوزي شاكر، داود، دار حامد للنشر والتوزيع.
- عبد الرزاق، هاجر محمد رضا. (2023). تدريس بعض المهارات المهنية بمدخل حل المشكلات وأثرها في الحد من الضغوط النفسية وسلوك التمرد لدى الطلاب المراهقين. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 39 (9)، 26-64.
- العنزي، أنور السموحى. (2018). فاعلية العلاج المرتكز على الانفعالات والعلاج الأدلري في خفض مستوى الألكسيثيميا لدى اللاجئين السوريين اللواتي تعرضن للعنف [رسالة دكتوراه]. جامعة اليرموك، إربد.
- الغريب، أحمد نائل، أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2009). التعامل مع الضغوط النفسية. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- كاشف، إنعام أحمد عبد الحليم. (2022). أساليب مواجهة الضغوط وفقاً لليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 32 (116)، 53-118.



- كريمة، بحرة. (2014). *جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي* [رسالة ماجستير]، جامعة وهران.
- المحادين، دعاء أحمد. (2015). *فعالية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج المرتكز على الانفعالات في تحسين نوعية الحياة والتعامل مع الضغوط النفسية لدى الناجيات من سرطان الثدي في الأردن* [رسالة دكتوراه]. الجامعة الأردنية، عمان.
- المقاطي، دلال بنت مفرح بن إبراهيم. (2015). *الصلابة النفسية وعلاقتها بكل من الضغوط النفسية والمشكلات السلوكية لدى عينة من المراهقين والمراهقات بمدارس المرحلة الثانوية في مدينة جدة. المجلة العلمية لكلية الآداب، (56)، 64-8.*
- المحمودي، معيوف بطي، والخثعبي، صالح سفير. (2023). *فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج المرتكز على التعاطف في خفض أعراض القلق لدى ضحايا التنمر من طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة الآداب للدراستات النفسية والتربوية. 5 (4)، 161-114.*
- النويران، فرحان لافي. (2019). *فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج المرتكز على الانفعالات في تنمية الإحساس بالهوية النفسية وخفض الاستثارة الانفعالية لدى المراهقين اللاجئين السوريين في الأردن* [رسالة دكتوراه]، الجامعة الأردنية، المنظومة.

Arabic References

- Abū azryq, Muḥammad Maḥmūd 'Isā. (2016). *mustawā al-ghaḍab wa-al-dhakā' al-'āṭifi ladā al-murāhiqīn wa-fā'iliyat Barnāmaj mrtkz 'alā alānf'ālāt fī Tanmiyat mahārāt al-dhakā' al-'āṭifi wa-idārat al-ghaḍab* [Risālat duktūrāh]. al-Jāmi'ah al-Urdunīyah, 'Ammān.
- Abū al-lawm, 'Ulā 'Imād, wa-Banī Muṣṭafā, Manār Sa'īd. (2021). *fā'iliyat al-'ilāj al-murtakiz 'alā alānf'ālāt fī khafḍ mustawā al-qalaq al-ijtimā'ī ladā 'ayyīnah min al-murāhiqāt. Irbid lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Insāniyah, 23 (3), 85-128.*
- Bzyār, Yamīnah, wa-Ibn l-'Arabī, mkhtāryh. (2021). *al-ḍaghṭ al-nafsī ladā al-nisā' al-'āmilāt. Majallat ṭbnh lil-Dirāsāt al-'Ilmiyah al-Akādīmīyah, 4 (3), 1001-1013.*
- Bakr, Muḥammad al-Sayyid Ḥusayn. (2012). *al-ḍughūṭ al-nafsiyah ladā 'ayyīnah min al-murāhiqīn al-Miṣrīyīn al-muqīmīn bi-al-Sa'ūdīyah. Majallat al-Irshād al-nafsī, (31), 275 – 310.*
- Bwlqrwn, Hanān, wmnāny, Nabīl. (2021). *al-ḍaghṭ al-nafsī wa-istirāṭijiyāt muwājahatih ladā al-qābilah : dirāsah ḥālat. Majallat 'ulūm al-insān wa-al-mujtama', 10 (4), 465-494.*
- Bkyry, Najībah. (2019). *mustawā al-ḍaghṭ al-nafsī ladā 'ayyīnah min al-murāhiqīn almtmdrsyn bālhānwiyh. Majallat al-'Ulūm al-Insāniyah, 6 (1), 254-270.*



- Ibn Šālih, Hidāyat. (2015). al-ḍagħṭ al-nafsī wa-ta'thīruhu 'alā al-tawāfuq al-Mudarrisī ladā al-murāhiq almtmdrs : dirāsah maydāniyah fī al-Madrasah al-thānawīyah. *Majallat al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-ijtimā'iyah*, (22), 86-97.
- Ḥasan, Aḥmad Ḥasanayn Aḥmad. (2012). fā'ilīyat Barnāmaj irshādī 'qlāny anf'āly li-khaḍ al-ḍughūṭ al-nafsīyah ladā 'ayyinah min al-murāhiqīn. *Majallat al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah*, 10(2), 47-105.
- al-Khiḍr, Jihān Muḥammad. (2021). *al-ḍughūṭ al-nafsīyah wa-'alāqatuhā bāltkyf al-nafsī wa-al-taḥṣīl al-dirāsī : dirāsah maydāniyah lil-tullāb al-'Arab fī al-Madāris alswydyh* [Risālat duktūrāh]. Jāmi'at al-Nīlayn, al-Kharṭūm.
- Khaṭāṭibah, Yaḥyá ibn Mubārak. (2013). *Athar Barnāmaj Arshadī mtrkz 'alā alānf'ālāt fī khaḍ alārḡ wa-taḥsīn Mafhūm al-dhāt*. [Risālat duktūrāh]. al-Jāmi'ah al-Urdunīyah, 'Ammān.
- Aldhmshy, Anwar alsmwḥh. (2020). fā'ilīyat al-'ilāj al-murtakiz 'alā alānf'ālāt fī khaḍ mustawá al'lksythymyā ladā allāj'āt al-Sūriyāt al-Lawāī t'rdn lil-'unf. *Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 28(1), 383-409.
- al-Rāshidī, Nawāl Muḥammad Yaḥyá. (2019). al-ḍughūṭ al-nafsīyah wa-'alāqatuhā bālkfā'h al-ijtimā'iyah ladā 'ayyinah min ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah bi-Muḥāfazat al-Qunfudhah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, 35(8), 313-357.
- Shyly tāylwr. (2008). *'ilm al-nafs al-ṣiḥḥī, tarjamat Burayk, Fawzī Shākir*, Dāwūd, Dār Ḥamid lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- 'Abd al-Razzāq, Hājar Muḥammad Riḍā. (2023). tadrīs ba'ḍ al-mahārāt al-mihnīyah bi-madkhal ḥall al-mushkilāt wa-atharuhā fī al-hadd min al-ḍughūṭ al-nafsīyah wa-sulūk al-tamarrud ladā al-ṭullāb al-murāhiqīn. *al-Majallah al-'Ilmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah*, 39(9), 26-64.
- al-'Anzī, Anwar alsmwḥy. (2018). *fā'ilīyat al-'ilāj al-murtakiz 'alā alānf'ālāt wa-al-'ilāj al'ādly fī khaḍ mustawá al'lksythymyā ladā allāj'āt al-Sūriyāt al-Lawāī t'rdn lil-'unf* [Risālat duktūrāh]. Jāmi'at al-Yarmūk, Irbid.
- al-Gharīr, Aḥmad Nā'il, Abū As'ad, Aḥmad 'Abd al-Laṭīf. (2009). *al-ta'āmul ma'a al-ḍughūṭ al-nafsīyah*. Dār al-Shurūq lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Kāshif, In'ām Aḥmad 'Abd al-Ḥalīm. (2022). Asālib muwājahat al-ḍughūṭ wafqan llyqz al-'aqliyah wa-al-murūnah al-nafsīyah ladā 'ayyinah min ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. *al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah*, 32(116), 53-118.



- Karīmah, Bahrah. (2014). *Jawdah ḥayāt al-tilmīdh wa-‘alāqatuhā bāṭhṣyl al-dirāsī* [Risālat mājistīr], Jāmi‘at Wahrān.
- al-Maḥādīn, Du‘ā’ Aḥmad. (2015). *fa‘āliyat Barnāmaj irshādī Mustanad ilā al-‘ilāj al-murtakiz ‘alā alānf‘ālāt fī Taḥsīn naw‘iyah al-ḥayāh wa-al-ta‘āmul ma‘a al-ḍughūt al-nafsīyah ladā alnāyāt min srtān althdy fī al-Urdun* [Risālat duktūrāh]. al-Jāmi‘ah al-Urdunīyah, ‘Ammān.
- al-Maqāṭī, Dalāl bint Mufraḥ ibn Ibrāhīm. (2015). alṣlābh al-nafsīyah wa-‘alāqatuhā bi-kull min al-ḍughūt al-nafsīyah wa-al-mushkilāt al-sulūkīyah ladā ‘ayyīnah min al-murāhiqīn wālmrāḥqāt bi-madāris al-marḥalah al-thānawīyah fī Madīnat Jiddah. *al-Majallah al-‘Ilmiyah li-Kulliyat al-Ādāb*, (56), 8-64.
- al-Maḥmūdī, Ma‘yūf Buṭṭī, wālkth‘my, Ṣāliḥ Safir. (2023). *fa‘āliyat Barnāmaj irshādī qā‘im ‘alā al-‘ilāj al-murtakiz ‘alā alt‘āṭf fī khafḍ A‘rād al-qalaq ladā Ḍaḥāyā al-tanammur min ṭullāb al-marḥalah al-mutawassīṭah. Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah. 5* (4), 114-161.
- Alnwyran, Farḥān Lāfi. (2019). *fā‘iliyat Barnāmaj irshādī ystnd ilā al-‘ilāj al-murtakiz ‘alā alānf‘ālāt fī Tanmiyat al-iḥsās bi-al-huwīyah al-nafsīyah wkhfḍ alāstthārḥ al-infi‘āliyah ladā al-murāhiqīn al-lāji‘īn al-Sūrīyīn fī al-Urdun* [Risālat duktūrāh], al-Jāmi‘ah al-Urdunīyah, al-Manzūmah.

ثانياً المراجع باللغة الإنجليزية

- Amini, M., Lotfi, M., Fatemitabar, R., & Bahrampouri, L. (2020). The Effectiveness of Emotion- Focused Group Therapy on the Reduction of Negative Emotions and internet Addiction Symptoms. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 8 (1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.32598/jpcp.8.1.1>
- Adler, Gilad, Ben Shahr, Tohar Dolev, Sigal Zilcha-Mano. (2018). The development of the working alliance and its ability to predict outcome in emotion-focused therapy for social anxiety disorder. *The Journal of nervous and mental disease* 206 (6), 446-454.
- Ben Shahr, Eran Bar-Kalifa, Eve Alon. (2017). Emotion-focused therapy for social anxiety disorder: Results from a multiple-baseline. study. *Journal of consulting and clinical psychology* 85 (3), 238.
- Elliott, R. Sanders, PE. (2012). EMOTION-FOCUSED THERAPY. In: *The tribes of the person-centered nation*. 103-130.



- Greenberg, L.S. (2010). Emotion-Focused Therapy. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4, (33), 1-12. retrieve.pdf
- Greenberg, L. S., & Watson, J. C. (2006). Emotion-focused therapy for depression. American Psychological Association.
- Gholami, Sahar, Farnaz Keshavarzi Arshadi, Parvane Mohamadkhani, Fariba Hasani (2022). The Effectiveness of Emotion-based Therapy on Cognitive Regulation of Emotion and Self-criticism of Adolescent Girls Experiencing Parental Divorce Mourning. Journal of Modern Psychological Researches 17 (67), 187-196.
- Hedayat, Seyedeh Katayoon, Isaac Rahimian Boogar, Nemat Sodoteh Asl, Amaneh Moazedian. (2023). The comparison of effectiveness of emotion-focused therapy with and without health-promoting behaviors training on high-risk behaviors and healthy lifestyles in secondary. IJABS 10 (3), 13-22.
- Johnson, S. M. (2005). Broken bonds: An Emotionally Focused Approach to Infidelity. Journal of Couple & Relationship Therapy, 4 (2), 17 -29. doi:10.1300/J398v04n02_03.
- Kurian, George. (2014). Emotionally-Focused Therapy in Adolescents Grief Work: What Helps Healthy Grieving. Annals of Psychotherapy & Integrative Health.
- Mikaeili, N., Molavi, P., Einy, S., & Tagavy, R. (2017). Effectiveness of Emotion-Focused Therapy on Emotional Dysregulation Hopelessness and Suicidal Ideation in Post-Traumatic Stress Disorder Veterans. Iranian Journal of War & Public Health, 9 (3), 111-117.
- Roger Baker, Lisa Gale, Gareth Abbey, Sarah Thomas. (2013). Emotional Processing Therapy for post-traumatic stress disorder. Counselling Psychology Quarterly 26 (3-4), 362-385.
- Stiegler, Jan Reidar, Helge Molde, Elisabeth Schanche. (2018). Does an emotion-focused two-chair dialogue add to the therapeutic effect of the empathic attunement to affect? Clinical psychology & psychotherapy, 25 (1), 86-95.
- Yang, Fang., Bo, Ji., Yitian, Liu., Jingyu, Zhang., Qianwei, Liu., Yunpeng, Ge., Yana, Xie., & Cunzhi, Liu. (2022). The prevalence of psychological stress in student populations during the COVID-19 epidemic: a systematic review and meta-analysis. University of Chinese Medicine, (11). <https://doi.org/10.1038/s41598-022-16328-7>.



ملحق

ملحق 1: مقياس الضغوط النفسية إعداد: بكيري (2019)

أولاً: البيانات الأولية:

اسم الطالبة:..... الصف:.....

العمر:..... المدرسة:.....

ثانياً: تعليمات مقياس الضغط النفسي:

يتكون المقياس من (42) عبارة، اقرأ كل عبارة منها وأجب عنها باختيار إجابة واحدة من الإجابات الأربعة الموضحة (تنطبق دائماً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق أبداً) وذلك بوضع الإشارة (x) تحت الإجابة التي تناسبك، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ، وإنما تعبر الإجابة عن وجهة نظرك.

- إجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحثة لاستخدامها في البحث العلمي.

شكراً على التعاون

العبارة

1	تتعبني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية، نصف العام، آخر العام)
2	أشعر أنني متعب نفسيًا
3	أشعر بنقص المكانة والاحترام عند الآخرين
4	أعاني من سرعة خفقان القلب
5	أعاني من كثرة النسيان
6	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري ومصارحة الآخرين بما يجول في خاطري
7	أفضل الانسحاب عن الآخرين
8	أعاني من مشاكل هضمية
9	أشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف
10	أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها
11	يضايقني حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات سواءً كتابية أم شفوية
12	أعاني من صداع متكرر
13	العلامات التي أحصل عليها لا تعبر عن قدراتي العملية
14	أشعر بالقلق من أبسط موقف يحدث معي
15	يميز والداي أو أحدهما بيني وبين أشقائي



16	أعاني صعوبة في النوم
17	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له
18	أشعر أنني مهموم دائماً
19	لا أثق في الناس
20	أشعر بالتعب الجسدي دون سبب
21	أعاني من التشتت وعدم التركيز في الدراسة
22	المستقبل بالنسبة لي مسؤوليات يصعب تحملها
23	يضايقني عدم فهم الآباء لمتطلبات الدراسة
24	أعاني من صعوبة في التنفس
25	أجد صعوبة في إنجاز الواجبات المدرسية
26	أشعر بأني فاشل
27	علاقاتي بعائلتي متوترة
28	أعاني من اضطرابات في الشهية
29	أجد صعوبة في فهم بعض المقررات الدراسية
30	أشعر بالحزن معظم الأوقات
31	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زملائي في الفصل
32	أشعر بالإرهاق طوال الوقت
33	تتقلب حالتي المزاجية بين السعادة والحزن دون سبب ظاهر
34	لا أحد يفهمني
35	أشكو من الغثيان
36	أنا سريع البكاء والتأثر عند مواجهة أي ضغط
37	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج الفصل
38	أشعر بالتعب عند استيقاظي من النوم
39	أشعر بأني غير قادر على تحمل ضغوطات أكثر
40	يفضل الأستاذ بعض التلاميذ على بعضهم الآخر داخل الفصل
41	أعاني من الارتعاش
42	أخاف من الفشل الدراسي





وَأَقْعُ الشَّرَاكَةِ بَيْنَ الْجَامِعَاتِ وَمُؤَسَّسَاتِ الْقِطَاعِ الْخَاصِّ " دِرَاسَةٌ مِيدَانِيَّةٌ عَلَى عَيْنَةٍ مِنَ الْجَامِعَاتِ الْفِلَسْطِينِيَّةِ "

د. حسين شعبان حسين العيله *

hussainalaila2@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص ومعرفة ما إذا كان هناك فروق إحصائية بين استجاباتهم تُعزى إلى متغير: (الجامعة، الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بتطبيق استبانة، حول واقع الشراكة مكونة من (38) فقرة موزعة على (3) مجالات، وذلك على عينة مكونة من (313) عضو هيئة تدريس من جامعات (الأزهر، الإسلامية، القدس المفتوحة) وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة التقدير الكلية لواقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يقع عند مستوى متوسط بوزن نسبي (57.5%)، وجاء ترتيب مجالات الاستبانة: مجال مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في المرتبة الأولى بوزن نسبي (60.4%)، ثم متطلبات الشراكة الفاعلة بوزن نسبي (59.6%)، وأخيراً جاء مجال أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص بوزن نسبي (54.7%)، وتوجد فروق إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص تعزى إلى متغير الرتبة العلمية لصالح (أستاذ مساعد)، وسنوات الخدمة لصالح (15، 7 سنة)، والجامعة لصالح الجامعة الإسلامية، والكلية لصالح الكليات العلمية. الكلمات المفتاحية: الشراكة، الجامعات الفلسطينية، القطاع الخاص.

* باحث في أصول التربية – وزارة التربية والتعليم دولة فلسطين.

للاقتباس: العيله، حسين شعبان حسين. (2025). واقع الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص " دراسة ميدانية على عينة من الجامعات الفلسطينية"، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (27)، 501-548.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 أجريت عليه.



Reality of Partnership between Universities and Private Sector Institutions: A Field Study on Palestinian Universities

Dr. Hussein Shaban Hussein Al-Aila*

hussainalaila2@gmail.com

Abstract:

This study aimed to examine the reality of partnerships between Palestinian universities and private sector institutions and to determine whether there are statistically significant differences in respondents' perceptions attributed university, college, academic rank, and years of service variables. The descriptive methodology was employed, using a 38-item questionnaire, distributed across three domains. The sample comprised 313 faculty members from Al-Azhar University, the Islamic University, and Al-Quds Open University. The results revealed that the overall evaluation of the partnership between Palestinian universities and private sector institutions, from the faculty members' perspectives, falls at a moderate level, with a relative weight of 57.5%. The domains of the questionnaire were ranked as follows: *the rationale for university-private sector partnerships* came first with a relative weight of 60.4%, followed by *requirements for effective partnerships* at 59.6%, and finally *forms of partnership between universities and the private sector* at 54.7%. Statistically significant differences were found in the respondents' evaluations of the partnership reality based on the variables of academic rank, favoring *Assistant Professor*, years of service, favoring *7–15 years*, university, favoring the *Islamic University*), and college type favoring *scientific colleges*.

Keywords: Partnership, Palestinian universities, private sector.

*Researcher in Educational Foundations – Palestinian Ministry of Education.

Cite this article as: Al-Aila, Hussein Shaban Hussein. (2025). Reality of Partnership between Universities and Private Sector Institutions: A Field Study on Palestinian Universities. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 501-548

© 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 وخلفية نظرية

يرى الباحث أن الشراكة بين المؤسسات الأكاديمية، ومؤسسات المجتمع بشكل عام ومؤسسات القطاع الخاص علاقة تبادلية لا يمكن تجاهلها، خاصة في عصر يتسم بالمتغيرات المتسارعة والحاجة للبحث والتطوير والتدريب في آن واحد، لأن الشراكة أساس التنمية، وأبرز صورها، وهذا يتطلب من المؤسسات الجامعية والمؤسسات المعنية في المجتمع النظر لتلك الشراكة من منظور استراتيجي بعيد المدى، وضرورة إيجاد سياسات تربط مؤسسات التعليم العالي بمؤسسات المجتمع سواء عامة أم خاصة.

لقد حظي موضوع الشراكة بين القطاعين العام والخاص باهتمام كبير من قبل الحكومات والمجتمعات والمراكز البحثية بالجامعات في مختلف أنحاء العالم بعد وضوح أن عملية التنمية تعتمد على حشد إمكانات المجتمع لتشارك في تنظيمات مؤسسية تتولى إنشاء وتشغيل المشاريع بمختلف أنواعها (مراد، 2016، 4).

وتهدف الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص إلى تعزيز العلاقة التبادلية بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص التي ترجع إلى عدة أمور، أهمها: أن العملية الإنتاجية أصبحت تعتمد على قواعد المعرفة والتكنولوجيا، ويصعب نقل المعرفة وتطبيق التكنولوجيا إلا من مراكز البحث العلمي، كما أن كلفة البحث العلمي في ارتفاع مستمر، ويحتاج إلى دعم وطني متواصل، على اعتبار أن ذلك يؤدي إلى الاعتماد على الذات، وعدم استقطاب خبراء ومنتجات من الخارج، ويوفر الملايين على الاستشارات التي تقدمها شركات ومؤسسات غير وطنية. (دكروري، 2009، 3).

وترى حسن (2010) أن هناك مجموعة من المبررات للشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص، وقد حددتها في المبررات الجغرافية، بأن لكل مجتمع بيئته الجغرافية ولذا كان من الواجب أن ينص قانون تأسيس الجامعات على أن تساعد قيام البنية التحتية من وجود الطرقات والمواصلات بالإضافة إلى اجتذاب المنطقة للسكان واستقرارهم. أما المبررات الاقتصادية توفير التعليم للشرائح المختلفة، وتأهيل الطاقات مهنياً لتحسين الوضع الاقتصادي من خلال الجمع بين التعليم والإنتاج من ناحية توفير القوى المدربة، والمشاركة في دفع عجلة الاقتصاد، وفي المبررات السياسية يظهر مشاركة الجامعات في الاستقرار السياسي والتقليل من الاضطرابات والصراعات، ونشر ثقافة السلام والقضاء على العادات والتقاليد الضارة بالمجتمع، وتعريف الناس بحقوقهم



وواجباتهم. بينما المبررات الاجتماعية والثقافية تُعد الجامعة قائدة التغيير الاجتماعي وتقوم بمواجهة التغيرات الاجتماعية والثقافية عن طريق التلاحم وتعزيز الهوية الثقافية على الصعيد الوطني والقومي. (حسن، 2010، 10).

ومن المشهور أن الجامعة في العادة تتجه إلى القطاعات التنموية المختلفة بهدف توفير حلول جذرية لمشكلاتها في مدة زمنية معقولة وبتكلفة واقعية، لذا كان من الضروري أن يثق القطاع الخاص ثقة كاملة في قدرتها ومساعدتها في تحقيق ذلك.

ولضمان نجاح الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص، ذكر الباحثون العديد من العوامل التي تركزت في مجملها على تأسيس لحالة من الثقة المتبادلة. فقد أورد أبو النصر (2007) عوامل نجاح الشراكة، في وجود الحاجة إلى الشراكة. وإدراك أطراف الشراكة لضرورتها ومدى العائد منها. إضافة لوضوح أهداف الشراكة وتوزيع واضح للمسؤوليات. وتحقيق المصالح المشتركة للأطراف. ورفع شعار التكامل في الشراكة بين الأطراف والتدفق الحر للمعلومات والبيانات. ويطبق الاحترام المتبادل. (أبو النصر، 2007، 77).

ويمكن للباحث إيجاز عوامل نجاح الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في توفير المناخ القانوني الداعم للشراكة، وتوفير وسائل وأدوات الاتصال والتعاون في إطار الشفافية والوضوح، بينما يجب احترام الخصوصية لكل طرف بما لا يمنع تدفق المعلومات، والاعتراف بأهمية دور كل طرف في تحقيق المصالح المشتركة، وتعديل اللوائح والقوانين لكل طرف لضمان تحقيق رؤية ورسالة كل طرف، والايتمان بأن أي تقدم في أداء كل طرف مرتبط بالفهم الراسخ لأهمية التعاون والشراكة.

وتتفاوت أوجه الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي، ومؤسسات القطاع الخاص من بلد إلى آخر، بل من مؤسسة إلى أخرى على مستوى الوطن الواحد، وأجمع العديد من الباحثين مثل السلاطين (2005)، مراد (2016) وغيرهم على أن أوجه الشراكة قد تكون في مجال التعليم والتدريب، ويهدف هذا النوع من الشراكة إلى أن تكون أكثر علاقة والتصاق ومواءمة لحاجات قطاعات العمل المختلفة، وقد أسهم هذا النموذج في تقوية أواصر الشراكة بين التأهيل الأكاديمي والعمل المنتج، ومثال ذلك توفر جامعة نورث ستيرن في بريطانيا أوسع برنامج في التعليم التعاوني، كما توفر مؤسسة بيروفس Berufs في ألمانيا برنامجاً للتعليم التعاوني بالتعاون مع أصحاب قطاع العمل، إذ يقوم هؤلاء بتدريب الطلاب (السلاطين، 2005، 26).

وفي مجال تطوير مشاريع الأبحاث، تسهم الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في تطوير مشاريع الأبحاث التطبيقية، إذ تعمل على تسهيل نقل التكنولوجيا وتحويل المعرفة الأكاديمية إلى ابتكارات قابلة للتنفيذ، مما يعزز من تنافسية الشركات في الأسواق العالمية. (العامري، 2016، 89).

بينما في مجال تطوير الجامعات والكليات يظهر عدد غير قليل من دول العالم تتقدم مؤسسات القطاع الخاص بإنشاء جامعات وكليات خاصة بها، ويعهد إليها مهمة إعداد المتخصصين والتقنيين الذين تتطلبهم أعمال تلك المؤسسات ومن الأمثلة في هذا المجال، نموذج (Zavoda Utuz)، وهو يمثل معهداً متخصصاً تقنياً داخل مؤسسة القطاع الخاص يخدم بالدرجة الأولى عماله وموظفيه، إذ يتألف من شركاء من المجتمع الصناعي والمؤسسة الجامعية في الجوانب الأكاديمية. (Derezotes, 2004: 121)

وفي مجال إنشاء مراكز الأبحاث، تُسهم مراكز الأبحاث الجامعية في بناء اقتصاد قائم على المعرفة من خلال تعزيز الشراكة مع القطاع الخاص، إذ تتيح هذه الشراكة الفرصة لتطوير حاضنات أعمال جامعية تسهم في تحويل الابتكارات الأكاديمية إلى مشاريع إنتاجية تدعم التنمية الاقتصادية (الجابري، 2015، 95).

ومن خلال عمل الباحث في وزارة التربية والتعليم العالي، شعر بأنه من الواجب التعرف إلى واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية والقطاع الخاص، وذلك بهدف استكشاف نقاط الضعف وإزالتها، وتدعيم نقاط القوة، واستكمالاً لجهود الباحثين في هذا المجال، وفي الوقت الذي سارت فيه العديد من الدول المتقدمة بخطى متسارعة نحو تعزيز الشراكة. وفي ظل محددات العالم المتشابك والمتغير بشكل متسارع والذي يدعو إلى القلق في مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي وانعكاسات ذلك على المستويات الاقتصادية والمعرفية، فقد أصبح من الصعب أن تقوم الجامعات بدورها دون شراكات استراتيجية ذات أبعاد تنموية. لأن طموحات الجامعات أصبحت لا حدود لها، وعليه كان لا بد من إيجاد مصادر إضافية يمكن أن تضاف إلى الدعم الحكومي لمساعدة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى لبلوغ أهدافها وتنفيذ مشاريعها وأداء وظائفها بشكل عام.

مشكلة الدراسة:

إن الوظائف التقليدية للجامعات العربية بشكل عام والفلسطينية بشكل خاص لم تعد كافية، وخصوصاً في عصر أصبحت فيه ثورة المعرفة والمعلومات والاقتصاد القائمة عليها، تشكل



تحدياً خطيراً وعلى اعتبار أن شراكة الجامعة صورة من صور تحسين الأداء، وعامل من عوامل تعزيز ثقة المجتمع فيها، ومشهد من مشاهد تبادل المنفعة بين المعرفة والاقتصاد.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:-

ما واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية في محافظات فلسطين الجنوبية لواقع الشراكة بينها وبين مؤسسات القطاع الخاص؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات

تقدير أفراد العينة لواقع الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص تعزى إلى المتغيرات: (الجامعة، الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)

أهداف الدراسة:- تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف إلى درجات تقدير أعضاء هيئة التدريس لواقع الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص.

2. الكشف عن الفروق الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير

أفراد العينة لواقع الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص تعزى إلى المتغيرات: (الجامعة، الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة).

فرضيات الدراسة:

ينبثق عن السؤال الثاني، الفرضيات الآتية:-

1. لا توجد فروق إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد

العينة لواقع الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص تعزى لمتغير الجامعة (الأزهر- الإسلامية - القدس المفتوحة).

2. لا توجد فروق إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة

لواقع الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص تعزى لمتغير الكلية (علمية - إنسانية).

3. لا توجد فروق إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد

العينة لواقع الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد فأقل - أستاذ مشارك - أستاذ).



4. لا توجد فروق إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 7 سنوات، من 7 - 10 سنوات، أكثر من 15 سنة).
أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تأتي هذه الدراسة استجابة لما يشهده العالم اليوم من تغير في رؤية رسالة الجامعات، ومن حركة تطوير وتحديث تؤكد على طبيعة العلاقة الاستراتيجية بين الجامعات والقطاع الخاص في إطار تعزيز نتائج المعرفة وتوظيفها لخدمة الجامعات والقطاع الخاص وقناعة القطاع الخاص بارتباط تطوره بنجاح الجامعة.

الأهمية التطبيقية: -

1. قد تساعد نتائج هذه الدراسة صناع القرار في إعادة النظر لرؤية رسالة الجامعة باعتبار أن الشراكة تساعد الجامعات للتغلب على نقص التمويل وعلى جذب أفضل العناصر البشرية.
2. قد تساعد هذه الدراسة القائمين على التعليم الجامعي للإسهام في تحقيق أهداف التنمية الوطنية والمشاركة فيها من خلال علاقات وشراكات تظهر التكاملية في عملية التنمية.
حدود الدراسة: -

1. حد الموضوع/ التعرف إلى واقع الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص.
 2. الحد البشري/ عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس المثبتين في الجامعات المذكورة.
 3. الحد المؤسسي / الجامعات الفلسطينية: (الأزهر - الإسلامية - القدس المفتوحة).
 4. لحد المكاني/ المحافظات الجنوبية لفلسطين (محافظات غزة).
 5. الحد الزمني/ تم تطبيق الشق الميداني من هذه الدراسة خلال العام 2017م.
- مصطلحات الدراسة:

1. الشراكة: لغويًا: مأخوذة من الفعل "شارك"، أي صار شريكًا، وتعني الاختلاط في الملك أو الفعل بين طرفين أو أكثر (المعجم الوسيط، 2014، 480).
- اصطلاحًا: تُعرّف الشراكة بأنها "تعاون بين جهتين أو أكثر لتحقيق أهداف مشتركة من خلال تبادل الموارد والخبرات ضمن إطار تنظيمي يحدد الحقوق والواجبات لكل طرف" (الصالح، 2014، 67).



2. الجامعات الفلسطينية:

هي المؤسسات التي تضم ما لا يقل عن ثلاث كليات جامعية، وتقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح درجة البكالوريوس، وتقدم برامج الدراسات العليا التي تنتهي بمنح درجة الدبلوم العالي، أو الماجستير، أو الدكتوراه، كما تقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح شهادة الدبلوم المتوسط وفق أنظمة الدبلوم (وزارة التعليم العالي الفلسطيني، 3، 1998).

3. مؤسسات القطاع الخاص:

مؤسسات القطاع الخاص هي الكيانات الاقتصادية التي يملكها ويديرها أفراد أو شركات خاصة بهدف تحقيق الربح، دون تدخل مباشر من الحكومة. تتضمن هذه المؤسسات مجموعة متنوعة من الشركات، بدءاً من الشركات الصغيرة والمتوسطة وصولاً إلى الشركات متعددة الجنسيات الكبيرة. يُعد القطاع الخاص جزءاً أساسياً من الاقتصاد، إذ يساهم في توفير فرص العمل وتعزيز النمو الاقتصادي (Porter & Kramer, 2011).

4. مفهوم الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص:

الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص تُعرف بأنها تعاون استراتيجي يهدف إلى تبادل المعرفة والخبرات، وتعزيز البحث العلمي، وتطوير الابتكار، مما يساهم في ربط مخرجات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل. تشمل هذه الشراكة مجالات متعددة، مثل تمويل الأبحاث، توفير التدريب العملي للطلاب، تطوير المناهج، وإنشاء مراكز أبحاث مشتركة، مما يعزز من قدرة المؤسسات الأكاديمية والاقتصادية على تحقيق التنمية المستدامة (Johnson et al., 2016).

ويضيف الثنيان (2008) بأنها: "مبادرة جماعية مشتركة بين طرفين تكون فيها المصالح متبادلة، ولا تتوقف عند حد التنسيق والتنظيم بل تتسع لتشمل الثقة والترابط بين الأطراف ذات العلاقة بحيث يلتزم القطاع الخاص بالتمويل والمشورة في الرأي، والجامعات بالبحث والتطوير ومن ثم الاستفادة من نتائج البحوث وتطبيقها" (الثنيان، 2008: 31).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: العلاقة المنظمة في إطار توظيف وتسخير الموارد والطاقات، وتبادل المنفعة بين الجامعة، ومؤسسات القطاع الخاص من الشركات والمصانع، فيما يرتبط بمسؤولية كل من الطرفين المجتمعية، وربط مخرجات التعليم بسوق العمل، والتي تتحدد في هذه الدراسة بدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس على الأداة المخصصة لذلك.



الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات مرتبة تنازلياً حسب التسلسل الزمني:

1. دراسة مراد (2016) بعنوان: "سبل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص ودورها في التنمية الإدارية بالمملكة العربية السعودية".

هدفت التعرف إلى واقع الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص كنموذج لشراكة القطاع العام ودورها في التنمية الإدارية في القطاع الحكومي من خلال تلبية احتياجات السوق، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي/التحليلي من خلال استعراض طبيعة وأشكال الشراكة ومعوقاتهما وبعض النماذج الناجحة مع عرض نموذج للشراكة السعودية للصناعات (سابل)، وتحليل بعض السياسات الوطنية، وإجراء بعض المقابلات مع القيادات الأكاديمية. وتوصلت الدراسة إلى أن التوسع في فكرة الكراسي العلمية في الجامعات لرجال الأعمال أمر ضروري للارتقاء بمستوى الشراكة، كما أن فكرة العقود البحثية من الأساليب الناجحة في تحقيق الشراكة، كما أن مستوى الشراكة بشكل عام لم يرتق إلى المستوى المقبول رغم الجهود الحكومية المقبولة في المرحلة الراهنة. وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على التوجه نحو تجمع عدد من الشركات معاً لدعم أبحاث علمية في الجامعات، والتسويق الفعال لبرامج وخدمات الجامعة.

2. دراسة أبو نعيم (2015) بعنوان: "دور منشآت القطاع الخاص الفلسطيني في توفير فرص عمل لخريجي كليات التجارة" دراسة حالة قطاع غزة".

هدفت التعرف على مدى إسهام منشأة القطاع الخاص المتوسطة والكبيرة في توفير فرص عمل لخريجين كليات التجارة بقطاع غزة وذلك من خلال دراسة العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص، وتحديد بعض المتغيرات الاقتصادية المؤثرة على عدد الخريجين العاملين في منشآت القطاع الخاص إذ تم بناء الأنموذج القياسي لتقدير أثر المتغيرات المستقلة (رأس المال المنشأة، عدد الموظفين، طبيعة العمل في المنشأة)، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي/ التحليلي، واستخدمت استبانة محددة الإجابات، وتوصلت الدراسة إلى أن منشآت القطاع الخاص الكبيرة تسهم في توفير فرص عمل لخريجي كليات التجارة بقطاع غزة بنسبة 55.6%، وأن أغلب أصحاب القرار في المنشآت لم يؤيدوا الحاجة لتخصصات، ومؤهلات علمية جديدة في السوق المحلية عدا التخصصات ذات



العلاقة بالتحليل المالي، وأن علاقة التعاون بين المنشآت المختلفة وأعضاء الهيئة التدريسية تسهم في تكييف التعليم الجامعي بما ينسجم واحتياجات سوق العمل.

وأوصت الدراسة بضرورة رفع كفاءة خريجي كلية التجارة، وإشراك أصحاب المنشآت في تحديد الخطط والبرامج، ومواصفات الخريج لسوق العمل.

3. دراسة درادكة ومعايعة (2014) بعنوان: " الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك".

هدفت التعرف إلى مستوى الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص ومعوقات تطبيقها في جامعة اليرموك، ومدى اختلاف تقدير المستوى باختلاف (الجنس-التخصص- المسمى الوظيفي- الرتبة الأكاديمية- الخبرة) وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي/التحليلي بتطبيق الاستبانة المكونة من (54) فقرة موزعة على أربع مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (240) عضو هيئة تدريس بنسبة (39%) من المجتمع. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3,35)، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة بجميع مجالات الدراسة تعزى لمتغيري الجنس لصالح الذكور، والكلية لصالح الكليات العلمية. وأوصت الدراسة بضرورة إحداث التغير في الهياكل الإدارية للجامعات واستحداث وظائف إدارية لربط المؤسسات بالمجتمع.

4. دراسة دكدوك (2012) بعنوان: " العلاقة التكاملية بين التعليم والتنمية – دراسة تحليلية لدور التعليم الجامعي في التنمية".

هدفت الدراسة إلى بيان دور التعليم الجامعي في التنمية من خلال دور كل منهما في ارتقاء الآخر، وكذلك التعرف إلى العوامل التي ساعدت على تطوير العلاقة التكاملية بينهما، وبيان كيف تم التبادل، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي الاستنباطي، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم بات لا يستجيب لما هو مطلوب منه، ولا يلي كل ما يحتاجه منه من ذوي الكفاءات والخبرات بالرغم من كثرة وتزايد عدد المنتمين والخريجين منه، والتوسع في مؤسسات التعليم العالي، وأصبحت القطاعات الاقتصادية والتنموية لا تستطيع استقبال الطاقات البشرية المتخرجة من التخصصات المختلفة حسب طبيعة الشهادات العلمية وذلك تبعاً للركود الاقتصادي والمشاريع التنموية القليلة، كما أشارت إلى أن طبيعة العلاقة بين القطاع الخاص والجامعات تكون في إطار العشوائية أكثر من

المخططة. وأوصت الدراسة بضرورة التنسيق بين وزارة العمل والجامعات والاقتصاد لتوجيه الشهادات العلمية باستحقاق.

5. دراسة الزبير (2011) بعنوان: "التعاون بين الجامعات والصناعة نحو اقتصاد المعرفة لتطوير البحث العلمي وتحقيق التنمية القابلة للاستدامة".

هدفت التعرف إلى دور التعاون بين الجامعات والصناعة لتطوير اقتصاد المعرفة وآليات تطوير البحث العلمي وتحقيق التنمية القابلة للاستدامة من خلال تقديم اطار مفاهيمي والعمل على رصد الخدمات المتاحة في مجال العلوم والتقنية، التي تقوم بالشراكة بين قطاع الصناعة والجامعة، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي / الاستدلالي، إذ حلل الجهود واستدل من خلالها على طبيعة العلاقة بين القطاع الصناعي والجامعة، إذ توصلت الدراسة إلى عشوائية العلاقة، واقتصارها على رؤى تعميم ليست متخصصة، وتراجع الاهتمام بالتنمية القابلة للاستدامة من قبل القطاع الصناعي. وقد أوصت بضرورة الاهتمام بنشاطات البحث العلمي والتطوير والابتكار والابداع للإسهام في التقدم الاقتصادي ورفع القدرات والإمكانات للكوادر البشرية وتوفير قواعد معلومات للمنتجين في القطاعات الإنتاجية.

6. دراسة مقدار (2011) بعنوان: "دور برامج ماجستير كلية التجارة في الجامعة الإسلامية بغزة في المساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية في فلسطين"

هدفت التعرف إلى دور برامج الماجستير في الإسهام في تحقيق التنمية الاقتصادية، وذلك من خلال ربط هذه البرامج بواقع المساهمة الأكبر، إذ تتمكن برامج الدراسات العليا من إعداد الدراسات والبحوث التطبيقية التي تتمكن من علاج المشكلات القائمة في الاقتصاد الوطني بعيداً عن مجرد البحوث النظرية التي لا يمكن لها أن تجد طريقها إلى التطبيق. ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة في خريجي برامج الماجستير في كلية التجارة وهي: برنامج الإدارة والمحاسبة والاقتصاد والبالغ عددهم 35 في العام 2010/2011، إذ تم التعرف إلى مدى أهميتها ودورها في الإسهام في تحقيق التنمية الاقتصادية في فلسطين. كما قام الباحث بتحليل محتويات ومساقات هذه البرامج من الناحية النظرية وبيان مدى حداتها ومدى تطابقها مع حاجة المجتمع الفلسطيني، ومدى مناسبة خريجها وأبحاثها لحاجة التنمية الفلسطينية، وكذلك دراسة عنوانات الرسائل وملخصات البحوث وبيان مدى قدرتها على علاج المشكلات الاقتصادية والإدارية القائمة من خلال التعرف على تقسيمات موضوعاتها ومدى القدرة على تطبيقها في الواقع. وقد



توصلت الدراسة إلى أن برامج الماجستير في كلية التجارة في الجامعة الإسلامية، انطلقت للإسهام في تحقيق التنمية وعلاج مشكلات قطاع الأعمال الفلسطيني، وأن علاقة الكلية بقطاع الأعمال علاقة تكاملية في إطار الاحتياجات، لكن دون تخطيط مسبق. وأوصت الدراسة بضرورة عقد ورشات عمل مع القطاع الخاص لتحسس احتياجاته وتبادل الاستشارات في مجالات الدراسة العليا.

7. دراسة الزغب (2011) بعنوان: "دور القطاع الخاص الفلسطيني في تعزيز مبادرات المسؤولية المجتمعية" (فلسطين)

هدفت التعرف إلى أشكال المسؤولية المجتمعية وأساليبها في الشركات الفلسطينية، ومناقشة تجارب بعض الرياديين في مجال المسؤولية المجتمعية. ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي، من خلال تحليل رؤية ورسالة عدد (15) من الشركات الخدمانية والصناعية، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا زال هناك غموض من جانب كل من الأفراد والشركات والمجتمع المحلي بمفهوم المسؤولية المجتمعية للشركات وأبعادها ومدى تطورها، كما توصلت إلى أن تحمل الشركات لمسؤوليتها الاجتماعية يحقق عدداً من الفوائد للمجتمع المحلي والشركات. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام وسائل الإعلام بالتوعية بنشر ثقافة المسؤولية المجتمعية ومبادئها الصحيحة والمجالات المرتبطة بها، وضرورة سن التشريعات التي تكفل عنصر الشفافية والإفصاح للشركات المنفذة في مجال المسؤولية المجتمعية، كذلك ضرورة وجود إدارات متخصصة للمسؤولية المجتمعية داخل الشركات تتولى تخطيط وتنفيذ البرامج ومبادلة الخبرة والتجارب العملية فيما بينها.

8. دراسة العاجز وحماد (2011) بعنوان: "رؤية جديدة لدور البحث العلمي في تحقيق الشراكة الفاعلة مع قطاعات الإنتاج من منظور تكاملي"

هدفت صياغة رؤية جديدة لدور البحث العلمي في المؤسسات والجامعات الفلسطينية لتحقيق شراكة فاعلة مع قطاعات الإنتاج وذلك من منظور تكاملي تأصيلي، وكذلك التعرف إلى حجم دور البحث العلمي في تطوير وتحسين العلاقة مع قطاعات الإنتاج في فلسطين من خلال تحليل الدراسات ذات العلاقة، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي/ التحليلي، باستعراض جهود الجامعة الإسلامية كحالة خاصة في تحقيق الشراكة الفاعلة. وتوصلت الدراسة إلى طغيان الجانب الأكاديمي على الجانب التطبيقي في الأبحاث من ناحية النوع والعدد، وضعف الارتباط بين البحث العلمي وأهداف وخطط التنمية، وغياب التشريعات الكافية والملزمة التي تؤدي إلى الارتباط الحقيقي



بين مؤسسات البحث العلمي وقطاعات الإنتاج، فقطاع الانتاج لا يعمل إلا في دائرة مغلقة، تذهب في اتجاه الدعاية والاعلان في أحسن أحوالها. وأوصت الدراسة بضرورة ربط البحث العلمي في الجامعات بمشكلات ومتطلبات التطوير الشامل بمؤسسات الإنتاج، والاهتمام بتسويق البحث العلمي، وتفعيل وتحفيز دور القطاع الخاص لدعم البحث العلمي.

9. دراسة (Othman & Omar, 2011) بعنوان: التعاون بين الجامعات والصناعة: نحو شراكة ناجحة ومستدامة"

"University and Industry Collaboration: Towards a Successful and Sustainable Partnership"

هدفت الدراسة صياغة رؤية مقترحة لضمان الشراكة بين الجامعات والصناعة، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي/ المسحي، إذ تم جمع آراء (211) من ممثلي قطاع الصناعة وذلك من خلال ورش تدريب عقدها قسم الفيزياء بجامعة العلوم الماليزية، وشملت الدراسة الإجابة عن استبانة تتكون من (15) سؤالاً في أربعة مجالات محددة (معلومات عن التركيبة السكانية، وأهداف التدريب، عملية التدريب الشاملة، التوجه الفردي في التعاون المستقبلي)، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مهمة مفادها أنه لا تتم الشراكة إلا في ضوء المنفعة المتبادلة، وأن أكثر أوجه الشراكة كانت في مجال (التدريب، الاستشارات)، وقد تم تحديد أوجه التعاون الناجحة واستكشاف مختلف الجوانب التي أثرت بشكل كبير على إنجاح المبادرات، بالإضافة إلى مقترحات يمكنها أن تضمن تعزيز التعاون المستدام بين الطرفين.

10. دراسة (Okane, 2010) بعنوان: سد الفجوة بين الأكاديميين والصناعة"

"Bridging the Gap between Academics and Industry"

هدفت الدراسة إلى توضيح الطرق التي يجب أن تتبع لضمان التعاون والشراكة الأكاديمية الصناعية لتتم بشكل ميسر وسهل وذلك لتقديم تعلم فعال ونتائج مرضية للشركاء، هذه الدراسة استندت على إعطاء مثال للتعلم من المشاكل والذي يوضح كيف أن المشاريع الأكاديمية تبقى مرتبطة مع التصميم التجاري، واستهدفت مجموعة صغيرة من طلبة التصميم في معهد دبلن للتكنولوجيا وشركة خاصة تكونت هذه المجموعة من (8) فرق يحتوي كل فريق على (4) طلاب وضعوا دليلاً لتصميم منتج يعمل على تحسين حياة الأبوين للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من يوم حتى سنتين من خلال ابتكار منتجات تساعد على تسهيل حياة الوالدين، وعقدت هذه الدراسة تحت



إشراف ممثلي الشركة والمشرفين الأكاديميين، وتوصلت الدراسة إلى إنتاج مجموعة متنوعة من المنتجات المبتكرة التي يمكن أن تساعد الوالدين على تحسين حياتهم في ظل وجود أطفال تحت عمر العاملين، إضافة لذلك وضحت الدراسة فوائد تعزيز التعاون للمؤسسات الأكاديمية مع القطاع الصناعية خاصة لطلبة التصميم في مرحلة قبل التخرج.

11. دراسة الثنيان (2008) بعنوان: "الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في تطوير البحث العلمي في المملكة العربية السعودية (تصور مقترح)"

هدفت وضع تصور مقترح للشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في تطوير البحث العلمي في السعودية، كما استهدفت التعرف إلى واقع الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في مجال البحث العلمي من خلال أهم النماذج العالمية في هذا المجال. ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي / التحليلي، وكذلك اتباع أسلوب دلفي، وبلغت عينة الدراسة (90) فرداً من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، (82) فرداً من الغرف التجارية الصناعية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الشراكة الفعلية هي الشراكة المستندة إلى مبدأ تبادل الفائدة. وتركيز الشراكة على التوجه نحو تجمع عدد من الشركات لدعم أبحاث علمية في الجامعات.

إذ جاءت درجة تقدير أفراد العينة لواقع الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص متوسطة. ولا توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع الشراكة تعزى إلى المتغيرات: (الرتبة العلمية- مجال التخصص- سنوات الخدمة). وأوصت الدراسة بضرورة التوسع في فكرة الكراسي العلمية في الجامعات لرجال الأعمال والمؤسسات وفق شروط محددة، تضمن الشراكة ذات المنفعة المتبادلة.

12. دراسة القحطاني (2009) بعنوان: "الاستثمارات المستقبلية للقطاع الخاص في التعليم العام في المملكة العربية السعودية".

هدفت التعرف إلى واقع استثمارات القطاع الخاص في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وكذلك الاستثمارات المستقبلية المناسبة للقطاع الخاص، وتحديد مدى حاجة التعليم العام لإسهام القطاع الخاص في أنشطتها، وتحديد المعوقات التي تحد من توسع استثمارات القطاع الخاص في التعليم العام، واقتراح الوسائل المحفزة للقطاع الخاص للاستثمار في التعليم العام، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي/ التحليلي وقام ببناء أداه الدراسة وهي عبارة عن استبانة لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة من مجتمع الدراسة، وهم جميع أعضاء وعضوات مجالس إدارة التربية



والتعليم في مناطق المملكة، وكذلك جميع أعضاء ومجالس الغرف التجارية والصناعية في مناطق المملكة والبالغ عددهم (1205) أفراد، وقد بلغت العينة الفعلية بعد التطبيق (868) فرداً. وتوصلت النتائج إلى أن درجة التقدير الكلية لواقع استثمارات القطاع الخاص في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كانت عند 41.5%، وبدرجة ضعيفة، وأن درجة التقدير لحاجة التعليم العام لاستثمار من قبل القطاع الخاص جاءت بدرجة عالية عند 87.8%، كما أن هناك حاجة للتعليم العام لاستثمار القطاع الخاص من خلال بناء قاعدة قوية من القطاع الخاص التعليمي قادر على إعداد طلاب متميزين، ومن معوقات استثمار القطاع الخاص في التعليم العام قلة الدراسات العلمية الدالة على الفرص الاستثمارية في التعليم العام، ومن وسائل تحفيز القطاع الخاص للاستثمار في التعليم اشتراك المستثمرين ووزارة التربية والتعليم في تأسيس شراكة تعليمية.

13. دراسة شتوي (2005) بعنوان: "آليات تطوير الشراكة المؤسسية بين الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص: في ضوء آراء القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد وقيادات القطاع الخاص بمنطقة عسير"

هدفت التعرف إلى آليات تطوير الشراكة المؤسسية بين الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص في ضوء آراء القيادات الأكاديمية بجامعة الملك فهد بمنطقة عسير كما هدفت تشخيص الأسباب التي أدت إلى ضعف الشراكة، ومعرفة سببه وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق أداة (استبانة) مكونة من (5) مجالات على عينة قوامها (76) من القيادات الأكاديمية في الجامعة. وخلصت الدراسة إلى تحديد عشرة أسباب لضعف الشراكة أهمها: (اكتفاء المؤسسات الخاصة بالمستشارين الخارجيين، ضعف الجامعات في تسويق نتائج بحوثهم العلمية، تراجع الدور الحكومي في تنظيم بروتوكولات الشراكة). كما أنه لا توجد فروق إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لآليات تطوير الشراكة المؤسسية التي جاءت الاتفاق حولها كبيراً تعزى إلى متغيرات الدراسة (الرتبة الأكاديمية- الكلية). وأوصت الدراسة بضرورة تعميم نتائج التجارب السابقة في مجال الشراكة على الجامعات للاستفادة منها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشير الدراسات السابقة إلى تنوع تناول موضوع الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص، إذ تناولت بعضها واقع الشراكة كما في دراسة درادكة ومعاينة (2014)، فيما ركزت أخرى على آليات تعزيزها مثل دراسة مراد (2016) وشتوي (2005). وفي السياق الفلسطيني، لم تقتصر



الأبحاث على تناول واقع الشراكة؛ بل شملت أيضاً جوانب التعاون ودور منشآت القطاع الخاص في توفير فرص العمل كما في دراسات أبو نعيم (2015)، مقداد (2011) والزرغب (2011). من الناحية المنهجية، اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي مع استخدام الاستبانة أو المقابلات كأدوات رئيسة لجمع البيانات، مما يبرز تواصلاً في أساليب البحث. تتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات من ناحية الهدف العام والمنهجية والعينة، إلا أنها تتميز بجمعها لمتغير الشراكة بشكل شامل لأول مرة وتطبيقها في بيئة جامعات محافظات غزة، مما يضيف عليها بعداً جديداً ويسهم في سد فجوة بحثية معتمدة على إعداد إطار نظري واختيار أدوات وأساليب إحصائية ملائمة.

منهج وإجراءات الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة:

اتباع الباحث المنهج الوصفي، الأسلوب التحليلي الذي يصف المشكلة وصفاً دقيقاً ويحلل ويقارن ويقيم أملاً في التوصل الى حقائق عن مشكلة الدراسة يزيد بها رصيد العلم والمعرفة من خلال دراسة ماضي هذه المشكلة دون استغراق فيه بأخذ العظة والعبرة، ودراسة حاضرها لتشخيص جوانب القوة والقصور لتدعيم جوانب القوة ومواجهة وعلاج جوانب القصور (أبو علام، 2011: 50) ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

بلغ حجم مجتمع الدراسة (1657) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية في محافظات فلسطين الجنوبية (الأزهر، الإسلامية، القدس المفتوحة). (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017: 65).

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (42) من أعضاء هيئة التدريس من كلا الجنسين من مجتمع الدراسة، وتم تطبيق الأداة المستخدمة في هذه الدراسة على هذه العينة بهدف التحقق من صلاحية الأداة للتطبيق على أفراد العينة الكلية، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

العينة الميدانية:

تكونت العينة الميدانية من أعضاء هيئة التدريس من كلا الجنسين بالجامعات الفلسطينية في

محافظات فلسطين الجنوبية (الأزهر، الإسلامية، القدس المفتوحة)، والبالغ عددهم (313). واستخدم الباحث العينة العشوائية الطبقية مع مراعاة تمثيل كل جامعة، وقام الباحث بتوزيع (330) استبانة لضمان استرداد (313) استبانة وهو ما شكّل تقريباً (18%) من مجتمع الدراسة، وهي عينة كافية إحصائياً للحصول على نتائج تمثل مجتمع الدراسة.

والجدول الآتي يبين التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لعدد من المتغيرات المستقلة التصنيفية، وذلك كما يأتي:

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات التصنيفية

البيان	المتغير	العدد	%
الجامعة	الأزهر	64	20.4
	الإسلامية	191	61.1
	القدس المفتوحة	58	18.5
الكلية	علمية	107	34.2
	إنسانية	206	65.8
	أستاذ	92	29.4
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مشارك	97	31.0
	أستاذ مساعد وأقل	124	39.6
	أقل من 7 سنوات	28	8.9
سنوات الخدمة	15-7	116	37.1
	أكثر من 15 سنة	169	54.0

يعكس الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات تصنيفية متعددة، مما يوفر نظرة شاملة على التركيبة الديموغرافية للعينة.

من حيث الجامعة، فإن النسبة الأكبر من المشاركين ينتمون إلى الجامعة الإسلامية 61.1%، بينما تأتي جامعة الأزهر بنسبة 20.4% وجامعة القدس المفتوحة 18.5% بنسبة أقل مما يؤثر على تمثيل الجامعات الأخرى في الدراسة، ومن حيث الكليات كانت الغلبة للكليات الإنسانية بنسبة 65.8% مقارنة بالكليات العلمية 34.2% وهو ما قد يعكس تركيز الدراسة على التخصصات ذات الطابع الإنساني والاجتماعي. أما من الرتبة الأكاديمية، يتضح أن النسبة الأكبر من المشاركين هم من فئة أستاذ مساعد وأقل بنسبة 39.6% مما يشير إلى أن العينة تضم عدداً كبيراً من الأكاديميين في



المراحل الأولى أو المتوسطة من مسيرتهم العلمية. وفيما يتعلق بسنوات الخدمة، تظهر البيانات أن غالبية المشاركين لديهم خبرة أكثر من 15 سنة بنسبة 54.0% مما يعكس مشاركة قوية من الأكاديميين ذوي الخبرة الطويلة.

ثالثاً: أداة الدراسة:

استبانة واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص: إعداد الباحث بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة ومنها دراسة الثنيان (2008)، ودراسة السلاطين (2005)، قام الباحث بإعداد استبانة واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص، تتكون الاستبانة من (38) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات.

صدق وثبات استبانة واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص:

صدق المحكمين:

للتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال صدق المحكمين، قام الباحث بعرض الصورة الأولية للاستبانة على عدد من المحكمين وفقاً للأساتذة المختصين، وذلك بهدف معرفة آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم حول مجالات الاستبانة وفقراتها ومدى وضوحها، وترابطها، ومدى تحقيقها لأهداف الدراسة، وتم تفريغ الملاحظات التي أبدتها المحكمون وفي ضوءها قام الباحث بإعادة صياغة الفقرات وحذف وإضافة بعض الفقرات، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (38) فقرة. وفقاً للتالي: تفاصيل نسبة الاتفاق للتعديلات:

نسبة الاتفاق على حذف الفقرات:

تم حذف الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من 70% مما يشير إلى ضعف ملاءمتها أو أهميتها في سياق الدراسة.

نسبة الاتفاق على تعديل الفقرات:

الفقرات التي تم تعديلها تراوحت نسبة الاتفاق عليها بين 70% إلى 79%، مما يعني أنها كانت ذات صلة ولكنها احتاجت إلى إعادة صياغة أو تحسين في التعبير لضمان وضوحها ودقتها.



نسبة الاتفاق التي بقيت دون تعديل:

الفقرات التي بقيت كما هي على نسبة اتفاق 80% فأكثر مما يعكس قبول المحكمين لصياغتها ومحتواها دون الحاجة إلى تعديل.

وفيما يلي تفاصيل التعديلات التي طرأت على الفقرات في المجالات الثلاثة:

أولاً: المجال الأول - مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص:

تعديل عدد (7) فقرات لضمان وضوح الصياغة وتحقيق ملاءمة أفضل لمضمون الاستبانة، وهي الفقرات 1: 2، 3، 6، 8، 10، 14.

دمج الفقرة 19 مع الفقرة 18 في المجال الثالث إذ تم توحيد المضمون لتحقيق دقة أعلى وتجنب التكرار

ثانياً: المجال الثاني - متطلبات الشراكة الفاعلة:

تعديل عدد (4) فقرات، وهي الفقرات: 4، 5، 7، 8، إذ تم تحسين الصياغة وجعلها أكثر وضوحاً وشمولاً.

ثالثاً: المجال الثالث - مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص:

تم تعديل عدد (3) فقرات، وهي الفقرات: 5، 6، 9، لضمان وضوح المعنى ودقة الصياغة. صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق استبانة واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، والجداول الآتية تبين ذلك:

جدول (2)

ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المجال الأول (مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص) مع الدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	فقرات المجال الأول (مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	ضعف المواءمة بين مخرجات الجامعة ومتطلبات سوق العمل.	0.900	دالة عند 0.01
2	غلبة البحوث النظرية على البحوث ذات الطابع التطبيقي التنموي.	0.872	دالة عند 0.01
3	ضعف ثقة القطاع الخاص بقدرة الجامعة على تحسين قدراته.	0.868	دالة عند 0.01
4	ضبابية الوضع العام الناجم عن تبعيات الانقسام السياسي وأثاره.	0.874	دالة عند 0.01



رقم الفقرة	فقرات المجال الأول (مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
5	اختلاف التوقعات المؤسسية المتبادلة لكل من الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص.	0.905	دالة عند 0.01
6	تراجع مستويات الدعم الحكومي لنفقات الجامعات في ظل احتدام التنافسية العالمية.	0.895	دالة عند 0.01
7	ظهور توجه عالمي يدفع في اتجاه تقويم المؤسسات على أسس فعاليات المشاركة المجتمعية.	0.917	دالة عند 0.01
8	ظهور مهن جديدة تتطلب تدريباً مشتركاً بين الجامعات والقطاع الخاص.	0.860	دالة عند 0.01
9	اقتصار دور الجامعة على تأدية الدور التدريسي وتخرج الخريجين وإغفال الأدوار الأخرى.	0.867	دالة عند 0.01
10	قصور النظرة المجتمعية لأهمية الشراكة في تطوير برامج العمل والإنتاج.	0.889	دالة عند 0.01

قيمة (ر) الجدولية (د.ح=40) عند مستوى دلالة 0.05=0.304، وعند مستوى دلالة 0.01=0.393

جدول (3)

ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المجال الثاني (متطلبات الشراكة الفاعلة) مع الدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	فقرات المجال الثاني (متطلبات الشراكة الفاعلة)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	إعلاء قيمة الأبحاث التي تسهم في تطوير أداء المؤسسات في القطاع الخاص ذات الصلة.	0.896	دالة عند 0.01
2	الوعي بحتمية العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص في تنمية أنماط سلوكية تعزز أواصر الشراكة.	0.865	دالة عند 0.01
3	إنشاء صندوق خاص لتمويل البحث العلمي في الجامعات يسهم فيه القطاع الخاص بنسبة من أرباحه.	0.900	دالة عند 0.01
4	تنظيم زيارات دورية للباحثين إلى مؤسسات القطاع الخاص بهدف معايشة الواقع والتعرف إلى المشكلات.	0.943	دالة عند 0.01
5	إشراك خبراء وقيادات تنفيذية في القطاع الخاص مع أساتذة الجامعات في الإشراف على بعض البحوث التطبيقية.	0.887	دالة عند 0.01
6	إصدار نشرات دورية مشتركة توضح صور الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص.	0.849	دالة عند 0.01
7	إقامة الحاضنات ومراكز الابتكار لضمان استمرارية مردود الشراكة.	0.856	دالة عند 0.01



رقم الفقرة	فقرات المجال الثاني (متطلبات الشراكة الفاعلة)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
8	ربط سلوكيات الجامعات وأدائها بمؤشرات التنمية من خلال تبني أسلوب الجامعة المنتجة.	0.933	دالة عند 0.01
9	تطوير التشريعات والقوانين الضابطة للعلاقة بين القطاع الخاص والجامعات.	0.904	دالة عند 0.01
10	إنشاء وحدة داخل الجامعة لتسويق الإنتاج العملي وإمكانات الجامعة الاستشارية والتدريبية.	0.903	دالة عند 0.01

قيمة (ر) الجدولية (د.ح=40) عند مستوى دلالة $0.05 = 0.304$ ، وعند مستوى دلالة $0.01 = 0.393$

جدول (4)

ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المجال الثالث (أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص) مع
الدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	فقرات المجال الثالث (أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يمول القطاع الخاص بعض المشاريع ذات العلاقة بقطاع العمل الإنتاجي الخاص.	0.828	دالة عند 0.01
2	يرعى ويمول القطاع الخاص بعض المؤتمرات العلمية مقابل استفادتها إعلامياً وعلمياً.	0.864	دالة عند 0.01
3	تسوق الجامعات نتائج البحث العلمي للقطاع الخاص في (ضوء التكلفة الفعلية للأبحاث).	0.908	دالة عند 0.01
4	يتم التحقق من الجدوى الاقتصادية للمشروعات البحثية ذات الاهتمام المشترك.	0.879	دالة عند 0.01
5	توجد قواعد ولوائح منظمة لطبيعة الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص.	0.806	دالة عند 0.01
6	تنظم برامج للتعليم التعاوني وتبادل المعلومات والاستشارات بين طرفي الشراكة.	0.825	دالة عند 0.01
7	تزود الجامعة القطاع الخاص بمعلومات دقيقة حول إمكانياتها العلمية والبحثية ومساهمتها في خدمة سوق العمل.	0.791	دالة عند 0.01



رقم الفقرة	فقرات المجال الثالث (أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص)	معامل الارتباط	مستوى الدالة
8	تفتح الجامعة مجالات الدراسات العليا أمام القطاع الخاص لتفعيل الشراكة بين الطرفين.	0.725	دالة عند 0.01
9	تنظم الجامعة بالشراكة مع القطاع الخاص برامج تدريبية تحويلية لتأهيل الخريجين مهنيًا.	0.847	دالة عند 0.01
10	يتبنى القطاع الخاص إنشاء كراسي بحثية أو علمية تحمل اسم مؤسسها.	0.878	دالة عند 0.01
11	يشارك القطاع الخاص في وضع خريطة بحثية مرتبطة بالاحتياجات الإنتاجية.	0.767	دالة عند 0.01
12	يساعد القطاع الخاص الجامعات والكليات في الحصول على تقنيات متطورة في نظام عملها	0.830	دالة عند 0.01
13	تقدم الجامعة الاستشارات المتخصصة في المجالات المختلفة للقطاع الخاص لزيادة الانتاجية.	0.720	دالة عند 0.01
14	تعقد الجامعات دورات تنمية مهارات مستحدثة للعاملين في المؤسسات الإنتاجية بهدف تحسين مهاراتهم	0.700	دالة عند 0.01
15	يتبنى القطاع الخاص إنشاء وترميم بعض المنشآت في الجامعة.	0.798	دالة عند 0.01
16	يدعو القطاع الخاص أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في مجالس إدارات بعض الشركات لتوثيق التعامل وتبادل الخبرات.	0.761	دالة عند 0.01
17	يتم إنشاء ورش عمل متخصصة لإجراء عمليات الصيانة الدورية للأجهزة والمعامل بدعم من القطاع الخاص.	0.621	دالة عند 0.01
18	تدعو الجامعات رجال الأعمال للمشاركة في مجالسها التعليمية للإسهام في وضع البرامج المستقبلية وصنع القرارات التعليمية.	0.710	دالة عند 0.01

قيمة (ر) الجدولية (د.ح=40) عند مستوى دلالة 0.05=0.304، وعند مستوى دلالة 0.01=0.393

يتبين من الجداول السابقة أن جميع فقرات استبانة واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص (38 فقرة) حققت ارتباطات دالة مع درجة المجال الذي تنتهي إليه عند مستوى دلالة أقل من 0.01. وتبقى الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (38) فقرة، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على الاستبانة في صورتها النهائية بين (38 – 190 درجة).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، والجداول

الآتي يبين ذلك:

جدول (5)

ارتباطات درجات مجالات استبانة واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص مع الدرجة الكلية

م	المجالات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	0.848	دالة عند 0.01
2	متطلبات الشراكة الفاعلة	0.901	دالة عند 0.01
3	أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	0.937	دالة عند 0.01

قيمة (ر) الجدولية (د.ح=40) عند مستوى دلالة 0.05=0.304، وعند مستوى دلالة 0.01=0.393

يتبين من الجدول السابق أن جميع مجالات استبانة واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل أيضاً على أن الاستبانة في صورتها النهائية تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي. كما يشير ذلك إلى أن جميع فقرات ومجالات الاستبانة تشترك في قياس واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص لدى أفراد العينة. ثبات الاستبانة:

أ. ثبات التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات الفقرات الفردية ومجموع درجات الفقرات الزوجية لكل بعد، ثم استخدمت معادلة سبيرومان-براون لتعديل طول البعد، للأبعاد زوجية عدد الفقرات (النصفين متساويين)، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (6)

قيم الثبات باستخدام التجزئة النصفية لاستبانة واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص

م	أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الثبات
1	مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	10	0.892	0.943
2	متطلبات الشراكة الفاعلة	10	0.908	0.952
3	أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	18	0.794	0.885
	الدرجة الكلية للاستبانة	38	0.820	0.901



يتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات تراوحت بين (0.885 – 0.943)، وهي دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن الاستبانة تتسم بدرجة جيدة من الثبات.

ب. ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

تم تقدير ثبات الاستبانة بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات الاستبانة بمجالاته ودرجته الكلية، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (7)

معاملات الثبات لمجالات استبانة واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات

القطاع الخاص باستخدام معامل ألفا

م	مجالات الاستبانة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
1	مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	10	0.969
2	متطلبات الشراكة الفاعلة	10	0.972
3	أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	18	0.965
	الدرجة الكلية للاستبانة	38	0.980

يتضح من الجدول السابق أن قيم ألفا تقع بين (0.965 – 0.980) وهي مرتفعة، وتدلل على أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الثبات تفي بمتطلبات تطبيق الاستبانة على أفراد العينة.

مما سبق يتضح للباحث أن استبانة واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص موضوع الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ والتي ستعزز النتائج التي سيتم جمعها للحصول على النتائج النهائية للدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لتحديد درجات التقدير لكل فقرة من فقرات المجالات وكذلك الاستبانة ككل، نجد أن مدى تدرج ليكرت الخماسي هو (5-1=4) عدد خطواته خمسة فبالتالي فإن طول الفترة يساوي (0.8) بوزن نسبي (16%)، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول رقم (8)

درجات التقدير لفقرات مجالات أداة الدراسة (المحك).

طول الخلية	الوزن النسبي	درجة التقدير
1.8-1	من 20 إلى 36	ضعيفة جداً
أكبر من 1.8-2.6	أكبر من 36.0 إلى 52	ضعيفة

أكبر من 3.4-2.6	أكبر من 52.0 إلى 68	متوسطة
أكبر من 4.2-3.4	أكبر من 68.0 إلى 84	كبيرة
أكبر من 5-4.2	أكبر من 84.0 إلى 100	كبيرة جداً

(أبو علام، 2011: 187)

نتائج تساؤلات الدراسة:

إجابة السؤال الأول: الذي ينص على: "ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية في محافظات فلسطين الجنوبية لواقع الشراكة بينها وبين مؤسسات القطاع الخاص؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة عن واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص بمجالاته ودرجته الكلية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على /استبانة واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص:

مجلات الاستبيان	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
ممرات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	10	30.21	10.29	60.4	1	متوسطة
متطلبات الشراكة الفاعلة	10	29.81	9.70	59.6	2	متوسطة
أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	18	49.21	14.08	54.7	3	متوسطة
الدرجة الكلية للاستبانة	38	109.23	28.68	57.5		متوسطة

يتضح من الجدول (6) أن درجة التقدير الكلية لواقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يقع عند مستوى متوسط بوزن نسبي (57.5%) وبدرجة متوسطة، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة أبو نعيم (2015)، ودراسة درادكة ومعاينة (2014) ودراسة الثنيان (2008)، التي جاءت فيها درجة التقدير متوسطة، ودراسة



الزبير (2011) التي جاءت فيها العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص عشوائية، ويختلف مع ما جاءت به دراسة العاجز وحمام (2011)، ويعزى السبب في ذلك من وجهة نظر الباحث إلى: إغفال تقنين وتنفيذ برامج الشراكة بسبب ارتفاع وتيرة المنافسة بين الجامعات بعد التوسع في تراخيصها وتراجع الدعم الحكومي لها، فأغلب الجامعات الموجودة إما عامة أو خاصة. ضعف دعم القطاع الخاص لبرامج التنمية والتطوير الاستراتيجية، وانحسار دوره في قبول الشراكة قصيرة الأجل أو الآنية.

وقد جاء ترتيب مجالات الاستبانة كالآتي:

مجال مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في أعلى مراتب واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص بوزن نسبي (60.4%) بدرجة متوسطة، ثم متطلبات الشراكة الفاعلة بوزن نسبي (59.6%) وبدرجة متوسطة، وأخيراً جاء مجال أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص بوزن نسبي (54.7%) وبدرجة متوسطة أيضاً. ويعزى السبب في مجيء مجال (مبررات الشراكة) في المرتبة الأولى إلى اتجاه أفراد العينة إلى الاعتراف بأهمية تفعيل جوانب الشراكة في ظل تراجع الوضع العام داخل المجتمع، وارتفاع معدلات البطالة لتصبح الأعلى عالمياً مما ينذر بوجود لبس في طبيعة الشراكة والعلاقة بين الجامعة والقطاع الخاص، وكذلك تشتت الجهود الرامية إلى تأصيل الشراكة بسبب الانقسام السياسي، إذ إن معظم مؤسسات القطاع الخاص الكبيرة لها فروع متعددة في شقي الوطن.

أما الأسباب وراء مجيء مجال (أوجه الشراكة) في المرتبة الأخيرة فتعزى إلى:

1. الافتقار إلى وجود قواعد وأحكام خاصة باختيار المستثمر وأفضل العروض، وغياب أسس التقييم التي تتفق مع طبيعة المشروعات المشتركة من النواحي المالية والفنية والتشغيلية.
2. ضعف الوعي العام بالأشكال المختلفة للمشاركة الخاصة والاعتقاد السائد لدى العامة بأن المشاركة الخاصة تقتصر فقط على المشاركة في تدريب الخريجين.

والجداول الآتية توضح مظاهر مجالات استبانة واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية

ومؤسسات القطاع الخاص على التوالي:

المجال الأول/ مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص:

جدول (10)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات

مجال مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص

م	فقرات مجال مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	المتوسط الانحراف الحسابي المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب الدرجة	
1	ضعف المواءمة بين مخرجات الجامعة ومتطلبات سوق العمل.	3.42	1.18	68.4	كبيرة
2	غلبة البحوث النظرية على البحوث ذات الطابع التطبيقي التنموي.	3.22	1.20	64.3	متوسطة
3	ضعف ثقة القطاع الخاص بقدرة الجامعة على تحسين قدراته.	3.11	1.23	62.2	متوسطة
4	ضبابية الوضع العام الناجم عن تبعيات الانقسام السياسي وأثاره.	3.05	1.27	61.1	متوسطة
7	ظهور توجه عالي يدفع في اتجاه تقويم المؤسسات على أسس فعاليات المشاركة المجتمعية.	2.99	1.30	59.8	متوسطة
6	تراجع مستويات الدعم الحكومي لنفقات الجامعات في ظل احتدام التنافسية العالمية.	2.96	1.24	59.2	متوسطة
9	اقتصار دور الجامعة على تأدية الدور التدريسي وتخرج الخريجين وإغفال الأدوار الأخرى.	2.93	1.29	58.7	متوسطة
5	اختلاف التوقعات المؤسسية المتبادلة لكل من الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص.	2.91	1.25	58.3	متوسطة
8	ظهور مهن جديدة تتطلب تدريباً مشتركاً بين الجامعات والقطاع الخاص	2.81	1.31	56.2	متوسطة
10	قصور النظرة المجتمعية لأهمية الشراكة في تطوير برامج العمل والإنتاج	2.80	1.25	56.0	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن مظاهر مجال مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص

من استبانة واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص من وجهة نظر

أعضاء هيئة التدريس تراوحت بين (56 – 68.4%) بغالبية متوسطة، وقد جاءت:

أعلى الفقرات كالآتي:

1. جاءت الفقرة رقم 1 " ضعف المواءمة بين مخرجات الجامعة ومتطلبات سوق العمل " في

أعلى مراتب مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص بوزن نسبي (68.4%) وبدرجة كبيرة



أقرب إلى المتوسطة. ويعزى السبب في ذلك إلى ارتفاع معدل البطالة في المجتمع، التي تمثل النسبة الأعلى على مستوى العالم بتوثيق تقرير التنمية العربي (2016)، والذي انعكس بطبيعة الحال على مستوى الفقر، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة السلاطين (2005)، ومقداد (2011).

2. ثم الفقرة رقم 2 " غلبة البحوث النظرية على البحوث ذات الطابع التطبيقي التنموي " بوزن نسبي (64.3%) بدرجة متوسطة. ويعزى السبب في ذلك إلى تراجع الدعم الحكومي لعملية البحث العلمي بشكل عام، واعتبار بعض الجامعات أن البحث العلمي صورة من صور الترف الأكاديمي التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بهدف الترقية فقط، وهذا ما أكدته دراسة العاجز وحماد (2011)، وشتوي (2005).

في حين كانت أدنى الفقرات كالتالي:

1. الفقرة رقم 10 " قصور النظرة المجتمعية لأهمية الشراكة في تطوير برامج العمل والإنتاج " في أدنى المراتب بوزن نسبي (56%) وبدرجة متوسطة. ويعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بأهمية الشراكة ودورها في عملية التنمية، وذلك لعدة اعتبارات، أهمها:

ضعف قدرة الحكومات على تحقيق التنمية بمفردها. وضغوط المنافسة المتزايدة وانخفاض معدلات النمو. إضافة إلى محدودية الموارد المالية والبشرية والتكنولوجية لدى الجامعات بسبب انخفاض المستوى الاقتصادي العام. أيضاً تقلص موارد التمويل المخصص لبرامج التنمية الاجتماعية ومطالبة المواطنين بتحسين الخدمات المقدمة من المؤسسات الحكومية.

2. ثم الفقرة رقم 8 " ظهور مهن جديدة تتطلب تدريباً مشتركاً بين الجامعات والقطاع الخاص " بوزن نسبي (56.2%) وبدرجة متوسطة، ويعزى السبب في ذلك إلى الحاجة إلى زيادة الفاعلية والكفاءة من خلال الاعتماد على الميزة المقارنة وعلى تقسيم العمل العقلاني في المجالات الجديدة، وحاجة الشركاء المتعددين لحلول متكاملة تتطلبها طبيعة المشاكل ذات العلاقة، والتي تتجدد بأشكال متغيرة، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة (Okane,2010).

ثانياً/ متطلبات الشراكة الفاعلة

جدول (11)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال
متطلبات الشراكة الفاعلة

م	فقرات مجال متطلبات الشراكة الفاعلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
1	إعلاء قيمة الأبحاث التي تسهم في تطوير أداء المؤسسات في القطاع الخاص ذات الصلة.	3.30	1.23	66.1	1	متوسطة
2	الوعي بحتمية العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص في تنمية أنماط سلوكية تعزز أواصر الشراكة.	3.20	1.19	64.1	2	متوسطة
3	إنشاء صندوق خاص لتمويل البحث العلمي في الجامعات يسهم فيه القطاع الخاص بنسبة من أرباحه.	3.06	1.20	61.3	3	متوسطة
5	إشراك خبراء وقيادات تنفيذية في القطاع الخاص مع أساتذة الجامعات في الإشراف على بعض البحوث التطبيقية.	2.99	1.18	59.7	4	متوسطة
6	إصدار نشرات دورية مشتركة توضح صور الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص.	2.95	1.16	59.0	5	متوسطة
4	تنظيم زيارات دورية للباحثين إلى مؤسسات القطاع الخاص بهدف معايشة الواقع والتعرف إلى المشكلات.	2.93	1.24	58.7	6	متوسطة
8	ربط سلوكيات الجامعات وأدائها بمؤشرات التنمية من خلال تبني أسلوب الجامعة المنتجة.	2.88	1.20	57.7	7	متوسطة
9	تطوير التشريعات والقوانين الضابطة للعلاقة بين القطاع الخاص والجامعات.	2.86	1.31	57.2	8	متوسطة
10	إنشاء وحدة داخل الجامعة لتسويق الإنتاج العملي وإمكانات الجامعة الاستشارية والتدريبية.	2.82	1.16	56.4	9	متوسطة
7	إقامة الحاضنات ومراكز الابتكار لضمان استمرارية مردود الشراكة	2.80	1.30	56.0	10	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن مظاهر مجال متطلبات الشراكة الفاعلة من وجهة نظر أعضاء

هيئة التدريس تتراوح بين (56 – 66.1%)، بغالبية متوسطة وجاءت أعلى الفقرات كالآتي:

1. جاءت الفقرة رقم 1 " إعلاء قيمة الأبحاث التي تسهم في تطوير أداء المؤسسات في القطاع

الخاص ذات الصلة " في أعلى مراتب متطلبات الشراكة الفاعلة بوزن نسبي (66.1%) بدرجة



متوسطة. وهذا ما أكدته النتائج في المجال السابق من حيث غلبة البحوث النظرية على البحوث ذات الطابع التطبيقي التنموي، ويعزى السبب في ذلك إلى قلة الموازنات المخصصة لدعم البحث العلمي في الجامعات، واعتماد الجامعات على بعض الدعم الخارجي فقط في تسديد أنشطة البحث العلمي، إضافة إلى إعادة توجيه دعم الدول المانحة لدعم البرامج التنموية وبرامج الأعمار حسب الضرورة والأولوية، وضعف جهود الجامعات والجهات المسؤولة في تسويق واستثمار نتائج البحوث، وهذا ما أكدته دراسة الزغب (2011)، ودراسة أبو نعيم (2015).

2. ثم الفقرة رقم 2 " الوعي بحتمية العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص في تنمية أنماط سلوكية تعزز أواصر الشراكة " بوزن نسبي (64.1%)، وبدرجة متوسطة، ويعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بضرورة وأهمية الحاجة إلى مواكبة التجارب الدولية من خلال الشراكات التي أصبحت اليوم الأساس في مشاركة المعرفة، وأسهل وأبسط الطرق لتعميم وتسويق نتائج البحوث العلمية. وهذا ما أكدته دراسة القحطاني (2009).

ويمكن تقسيم هذه النتيجة إلى مجموعة من المضامين وهي:

تفعيل التنظيمات الهيكلية: أظهر أفراد العينة تأييدهم لأهمية تفعيل جوانب الشراكة من خلال تبني تنظيمات هيكلية على المستويين الإداري الأعلى في الجامعة والكليات التخصصية.

تعزيز نظم المعلومات الجامعية: تفعيل نظم المعلومات الجامعية، وخاصة إدارة الدراسات والمعلومات، لتوفير معلومات دقيقة عن القدرات والإمكانات المتاحة في الجامعة.

تطوير الجانب البحثي: التركيز على البحث العلمي باعتباره وظيفة رئيسة للجامعة، مع تشجيع البحوث الجماعية المدعومة لتعزيز الإنتاج العلمي والتعاون الأكاديمي.

في حين كانت أدنى الفقرات كالآتي:

1. الفقرة رقم 7 " إقامة الحاضنات ومراكز الابتكار لضمان استمرارية مردود الشراكة " في أدنى المراتب بوزن نسبي (56%) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى السبب في تراجع التقدير لهذه الفقرة إلى انتشار المشاريع الممولة من الخارج والحاضنة لبعض المشاريع والأفكار الريادية لطلبة الجامعات، ومشاركة بعض المؤسسات الكبرى مثل مجموعة الاتصالات في احتضان بعض المشروعات. وهذا ما أكدته دراسة الزغب (2011).

2. ثم الفقرة رقم 10 " إنشاء وحدة داخل الجامعة لتسويق الإنتاج العملي وإمكانات الجامعة الاستشارية والتدريبية " بوزن نسبي (56.4%) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى

اعتماد أعضاء هيئة التدريس على أنفسهم في تسويق نتائج أبحاثهم، رغم قناعتهم بحتمية العلاقة بين الجامعات كمراكز بحثية مشجعة على اجراء البحوث، وبين ضرورة تسويقها للحفاظ على الميزة التنافسية للجامعة.

ثالثاً/ أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص:

جدول (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات
مجال أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص

م	فقرات مجال أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
1	يمول القطاع الخاص بعض المشاريع ذات العلاقة بقطاع العمل الإنتاجي الخاص.	2.97	1.12	59.4	1	متوسطة
13	تقدم الجامعة الاستشارات المتخصصة في المجالات المختلفة للقطاع الخاص لزيادة الانتاجية.	2.96	1.09	59.2	2	متوسطة
8	تفتح الجامعة مجالات الدراسات العليا أمام القطاع الخاص لتفعيل الشراكة بين الطرفين.	2.84	1.12	56.9	3	متوسطة
12	يساعد القطاع الخاص الجامعات والكليات في الحصول على تقنيات متطورة في نظام عملها	2.83	1.15	56.5	4	متوسطة
2	يرعى ويمول القطاع الخاص بعض المؤتمرات العلمية مقابل استفادتها إعلامياً وعلمياً.	2.81	0.96	56.1	5	متوسطة
14	تعقد الجامعات دورات تنمية مهارات مستحدثة للعاملين في المؤسسات الإنتاجية بهدف تحسين مهاراتهم	2.80	0.99	56.0	6	متوسطة
15	يتبنى القطاع الخاص إنشاء وترميم بعض المنشآت في الجامعة.	2.80	1.05	56.0	7	متوسطة
6	تنظم برامج للتعليم التعاوني وتبادل المعلومات والاستشارات بين طرفي الشراكة.	2.77	1.10	55.5	8	متوسطة
7	تزود الجامعة القطاع الخاص بمعلومات دقيقة حول إمكانياتها العلمية والبحثية ومساهمتها في خدمة سوق العمل.	2.74	1.12	54.8	9	متوسطة
9	تنظم الجامعة بالشراكة مع القطاع الخاص برامج تدريبية تحويلية لتأهيل الخريجين مهنيًا.	2.70	1.13	54.0	10	متوسطة



م	فقرات مجال أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	المتوسط الانحراف الحسابي	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
17	يتم إنشاء ورش عمل متخصصة لإجراء عمليات الصيانة الدورية للأجهزة والمعامل بدعم من القطاع الخاص.	2.68	1.07	53.7	11 متوسطة
11	يشارك القطاع الخاص في وضع خريطة بحثية مرتبطة بالاحتياجات الإنتاجية.	2.67	1.24	53.4	12 متوسطة
4	يتم التحقق من الجدوى الاقتصادية للمشروعات البحثية ذات الاهتمام المشترك.	2.66	1.06	53.3	13 متوسطة
3	تسوق الجامعات نتائج البحث العلمي للقطاع الخاص في (ضوء التكلفة الفعلية للأبحاث).	2.65	1.24	53.0	14 متوسطة
16	يدعو القطاع الخاص أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في مجالس إدارات بعض الشركات لتوثيق التعامل وتبادل الخبرات.	2.64	1.11	52.8	15 متوسطة
18	تدعو الجامعات رجال الأعمال للمشاركة في مجالسها التعليمية للإسهام في وضع البرامج المستقبلية وصنع القرارات التعليمية.	2.63	1.12	52.7	16 متوسطة
10	يتبنى القطاع الخاص إنشاء كراسي بحثية أو علمية تحمل اسم مؤسسيها.	2.53	1.08	50.5	17 ضعيفة
5	توجد قواعد ولوائح منظمة لطبيعة الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص.	2.52	1.12	50.4	18 ضعيفة

يتضح من الجدول السابق أن مظاهر مجال أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بين (50.4 – 59.4%) وبدرجة متوسطة، وجاءت أعلى الفقرات كالآتي:

- جاءت الفقرة رقم 1 "يمول القطاع الخاص بعض المشاريع ذات العلاقة بقطاع العمل الإنتاجي الخاص" في أعلى مراتب أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص بوزن نسبي (59.4%). ورغم أنها جاءت في أعلى المراتب إلا أن الدرجة متوسطة، ويعزى السبب في ذلك إلى أن قناعة أفراد العينة بمجموعة من الاعتبارات، أهمها:

- أن رأس مال القطاع الخاص وما يمتلكه من المعرفة والخبرة يشارك في تمويل المشاريع التي يُعدّ عنصر الوقت حاسماً فيها وتقليل المدد الزمنية اللازمة لتنفيذها.



- أن ترتيبات الشراكة تحقق نتائج أفضل مما يستطيع أن يحقق كل فريق على حدة من خلال تأثير الشركاء على أهداف وقيم بعضهم بعضاً عن طريق التفاوض والتوصل إلى معايير عمل أفضل، ومن ناحية أخرى سيكون هناك مجال لتوسيع الموارد المالية نتيجة تعاون الأطراف فيما بينها.

- ثم الفقرة رقم 13 "تقدم الجامعة الاستشارات المتخصصة في المجالات المختلفة للقطاع الخاص لزيادة الانتاجية" بوزن نسبي (59.2%) وبدرجة متوسطة، ويعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بأن تقديم المشورة للقطاع الخاص يحقق التوسع في الأعمال من خلال التحفيز والإلهام والنظرة المستقبلية، كما أنها التي تحمي المستهلكين من إساءة استعمال السلطة الاحتكارية في بعض حالات القطاع الخاص، وهذا ما أكدته دراسة درادكة ومعاينة (2014)، ودراسة (Othman & Omer, 2011).

في حين كانت أدنى الفقرات كالآتي:

- الفقرة رقم 5 "توجد قواعد ولوائح منظمة لطبيعة الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص" في أدنى المراتب بوزن نسبي (50.4%)، وبدرجة متوسطة، ويعزى السبب في أن جاءت في أدنى المراتب إلى التوجهات الجديدة للجامعات بعد الضائقة المالية التي تمر بها الجامعات، بغرض إدخال نظم وقواعد وإجراءات جديدة للعمل وتصميم العلاقات الإشرافية المؤمنة بالسياسات الجديدة والإدارية والاستشارية. وهذا ما اتفق مع ما جاءت به دراسة الثنيان (2008)، والقحطاني (2009).

- ثم الفقرة رقم 10 "يتبنى القطاع الخاص إنشاء كراسي بحثية أو علمية تحمل اسم مؤسسها" بوزن نسبي (50.5%)، ويعزى السبب في ذلك إلى ارتفاع وتيرة الحراك في موضوع الخريطة البحثية في الآونة الأخيرة من خلال مشاركة بعض أعضاء هيئة التدريس في وضع دليل أولويات البحث العلمي في فلسطين الصادر عن وزارة التربية والتعليم عام 2014م.

إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص تعزى إلى المتغيرات: (الجامعة، الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة). وللإجابة عن السؤال سيتم التحقق من الفرضيات الآتية:



الفرضية الأولى: لا يوجد فروق إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص تعزى لمتغير الجامعة (الأزهر- الإسلامية - القدس المفتوحة).

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين الأحادي لفحص أثر الجامعة (الأزهر- الإسلامية- القدس المفتوحة) على واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أعضاء هيئة التدريس على الاستبانة تعزى لمتغير الجامعة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	بين المجموعات	1815.46	2	907.73	9.012	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	31223.20	310	100.72		
	المجموع	33038.66	312			
متطلبات الشراكة الفاعلة	بين المجموعات	25.35	2	12.67	0.134	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	29313.77	310	94.56		
	المجموع	29339.11	312			
أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	بين المجموعات	1209.19	2	604.59	3.091	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	60634.31	310	195.59		
	المجموع	61843.50	312			
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	186.57	2	93.28	0.113	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	256474.33	310	827.34		
	المجموع	256660.89	312			

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=2، 310) عند مستوى دلالة 0.05=3.00، وعند مستوى دلالة 0.01=4.61

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجالي مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص وأوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص تبعاً لمتغير الجامعة لأفراد العينة، والجدول الآتي واختبار شيفيه يبين نتائج اتجاه الفروق بين متوسطات أعضاء هيئة التدريس على المجال والدرجة الكلية للاستبانة تبعاً لمتغير الجامعة:

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على المجالات ذات الدلالة

تبعاً لمتغير الجامعة

المتغير	البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	الأزهر	64	29.34	11.63
	الإسلامية	191	31.90	10.01
	القدس المفتوحة	58	25.62	8.02
أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	الأزهر	64	49.39	17.92
	الإسلامية	191	47.95	13.94
	القدس المفتوحة	58	53.16	7.81

والجدول الآتي يبين نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات أعضاء هيئة التدريس على جميع المجالات لمتغير الجامعة:

جدول (15)

نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات أفراد العينة على المجالات ذات

الدلالة تبعاً لمتغير الجامعة

المجال	المتغير	الأزهر	الإسلامية
مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	الإسلامية	2.556	
	القدس المفتوحة	3.723	6.279(*)
أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	الأزهر	1.442	
	القدس المفتوحة	3.764	5.207(*)



يتبين من الجدولين السابقين أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجال مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص بين مجموعة جامعة القدس المفتوحة ومجموعة الجامعة الإسلامية، لصالح مجموعة الجامعة الإسلامية.

ويعزى السبب في ذلك إلى اتساع دائرة الشراكة مع الجامعات التي كانت الفروق لصالحها، وتشجيع البحث العلمي، وتسويق نتائجه، من خلال:

- منحة الجامعة البحثية والتي تم استحداثها عام 2002 ضمن جهود شؤون البحث العلمي لتعزيز جودة الممارسات البحثية لأعضاء الهيئة التدريسية بما يدعم دور الجامعة لاحتضان مركز تميز بحثي.

- منحة الفريق البحثي التي استحدثت عام 2012م التي تعتمد بالدرجة الأولى على العمل المشترك بين عدد من أعضاء هيئة التدريس في موضوع محدد يقع تحت اهتماماتهم المباشرة.

- جائزة الجامعة للبحث العلمي التي تم استحداثها منذ العام 2005م لتكريم الباحثين من أعضاء الهيئة التدريسية المتميزين بحثياً بواقع ثلاث جوائز للعام الواحد.

- جائزة الجامعة لأبحاث الطلبة التي استحدثت عام 2007 وتأتي الجائزة سعياً من الجامعة في دعم البحث العلمي وتشجيعاً لخريجها.

- وجود (5) مجلات علمية محكمة متنوعة، وهذا العدد من المجلات تنفرد بها الجامعة الإسلامية عن مثيلاتها من الجامعات الأخرى.

وهذا ما يختلف مع ما جاءت به دراسة الثنيان (2008)، وشتوي (2005)، والسلطين (2005) التي لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أعضاء هيئة التدريس لمستوى واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص تعزى للكلية (علمية-إنسانية) لدى أفراد العينة.

وللتحقق من ذلك تمت المقارنة بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من الكليات العلمية (ن=107) ومتوسط درجات الكليات الإنسانية (ن=206) على استبانة واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص موضوع الدراسة باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، واستخدم الباحث هذا الاختبار الإحصائي البارامترى

بسبب اعتدالية توزيع الدرجات في كل من مجموعتي التطبيق، إضافة إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فرداً (علام، 2005: 210)، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (16)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات تقدير أعضاء هيئة التدريس لواقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص تعزى للكلية (علمية-إنسانية)

الاستبيان	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	العلمية	33.38	9.28	4.021	دالة عند 0.01
	الإنسانية	28.57	10.42		
متطلبات الشراكة الفاعلة	العلمية	31.27	8.46	1.936	غير دالة إحصائياً
	الإنسانية	29.04	10.22		
أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	العلمية	50.49	10.05	1.158	غير دالة إحصائياً
	الإنسانية	48.54	15.75		
الدرجة الكلية للاستبانة	العلمية	115.14	21.23	2.654	دالة عند 0.01
	الإنسانية	106.16	31.48		

قيمة (ت) الجدولية (د.ح= 311) عند مستوى دلالة 0.05 = 1.96، عند مستوى دلالة

$$2.576 = 0.01$$

يتبين من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أعضاء هيئة التدريس من الكليات العلمية والأعضاء من الكليات الانسانية على مجال مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص والدرجة الكلية للاستبانة، لصالح الأعضاء من الكليات العلمية. ويعزى السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية أكثر اهتماماً بالجانب التسويقي لمخرجات أبحاثهم لارتباطها بالتقنية والتطبيقات العملية وهذا ما يختلف مع ما جاءت به دراسة شتوي (2005)، والثنيان (2008)، ويتفق مع دراسة درادكة ومعاينة (2014).



- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أعضاء هيئة التدريس على مجالي متطلبات الشراكة الفاعلة وأوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص تبعاً لمتغير الكلية، مما يعني أن أفراد العينة لديهم تقديرات متقاربة لواقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص تبعاً للكلية، ويعزى السبب في ذلك إلى اشتراك أعضاء هيئة التدريس - بغض النظر عن الكلية - بالطموح نفسه للارتقاء، والرغبة بتحقيق الشراكة والفائدة منها.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد فأقل - أستاذ مشارك - أستاذ).

ولتحقيق ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي لفحص أثر الرتبة الأكاديمية (أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد فأقل) على واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (17)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أعضاء هيئة

التدريس على الاستبانة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	بين المجموعات	3976.65	2	1988.32	21.209	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	29062.01	310	93.75		
	المجموع	33038.66	312			
متطلبات الشراكة الفاعلة	بين المجموعات	1358.36	2	679.18	7.525	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	27980.76	310	90.26		
	المجموع	29339.11	312			
أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	بين المجموعات	3886.86	2	1943.43	10.395	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	57956.64	310	186.96		
	المجموع	61843.50	312			
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	25055.82	2	12527.91	16.768	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	231605.08	310	747.11		
	المجموع	256660.89	312			

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=2، 310) عند مستوى دلالة 0.05=3.00، وعند مستوى دلالة 0.01=4.61

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية لأفراد العينة، والجدول الآتي يبين نتائج اختبار شيفيه اتجاه الفروق بين متوسطات أعضاء هيئة التدريس على المجال والدرجة الكلية للاستبانة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية:

جدول (18):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على المجالات ذات الدلالة

تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

المتغير	البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	أستاذ	92	24.75	11.60
	أستاذ مشارك	97	33.20	9.65
	أستاذ مساعد فأقل	124	31.94	8.01
متطلبات الشراكة الفاعلة	أستاذ	92	26.88	12.11
	أستاذ مشارك	97	29.84	8.46
	أستاذ مساعد فأقل	124	31.95	7.95
أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	أستاذ	92	43.77	17.50
	أستاذ مشارك	97	51.01	12.29
	أستاذ مساعد فأقل	124	51.83	11.26
الدرجة الكلية للاستبانة	أستاذ	92	95.40	34.71
	أستاذ مشارك	97	114.04	26.03
	أستاذ مساعد فأقل	124	115.72	21.51

والجدول الآتي يبين نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات أعضاء هيئة التدريس على جميع المجالات لمتغير الرتبة الأكاديمية:

جدول (19):

نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات أفراد العينة على المجالات ذات

الدلالة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

المجال	المتغير	أستاذ	أستاذ مشارك
مبررات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	أستاذ مشارك	8.446 (*)	
	أستاذ مساعد فأقل	7.186 (*)	1.261



المجال	المتغير	أستاذ	أستاذ مشارك
متطلبات الشراكة الفاعلة	أستاذ مشارك	2.956	
	أستاذ مساعد فأقل	5.071 (*)	2.116
أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	أستاذ مشارك	7.239 (*)	
	أستاذ مساعد فأقل	8.059 (*)	0.820
الدرجة الكلية للاستبانة	أستاذ مشارك	18.640 (*)	
	أستاذ مساعد فأقل	20.316 (*)	1.676

يتبين من الجدولين السابقين أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية على جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة بين مجموعة الرتبة الأكاديمية أستاذ من ناحية ومجموعتي الرتبة الأكاديمية أستاذ مشارك وأستاذ مساعد فأقل إذ ظهرت لصالح مجموعتي الرتبة الأكاديمية أستاذ مشارك وأستاذ مساعد فأقل، ويعزى السبب في ذلك إلى أن أفراد العينة من الفئات ذات الفروق، لا زالوا ينظرون إلى واقع الشراكة كأساس يظهر مدى عمق معرفتهم بإمكانيات وموارد الجامعة المالية والمعرفية والفنية والبشرية، كما أنها تظهر ملامح المرحلة الجديدة في أهداف الخطة الاستراتيجية للجامعات في ظل تراجع الوضع الاقتصادي. وهذا ما يختلف مع ما جاء به دراسة درادكة ومعاينة (2014)، والثنيان (2008)، وشتوي (2005) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أعضاء هيئة التدريس لمستوى واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص تعزى لسنوات الخدمة (أقل من 7 سنوات، 7-15 سنة، أكثر من 15 سنة) لدى أفراد العينة. تم استخدام تحليل التباين الأحادي لفحص أثر سنوات الخدمة (أقل من 7 سنوات، 7-15 سنة، أكثر من 15 سنة) على واقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص لدى أفراد العينة، والجدول الآتي يبين قيمة اختبار (ف) ومستوى الدلالة للفروق بين المتوسطات:

جدول (20)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أعضاء هيئة التدريس لواقع الشراكة بين الجامعات الفلسطينية ومؤسسات القطاع الخاص تعزى لسنوات الخدمة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مببرات الشراكة	بين المجموعات	39.10	2	19.55	0.184	غير دالة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين الجامعات	داخل المجموعات	32999.56	310	106.45	إحصائياً	
والقطاع الخاص	المجموع	33038.66	312			
متطلبات الشراكة الفاعلة	بين المجموعات	406.01	2	203.00	غير دالة إحصائياً	2.175
	داخل المجموعات	28933.11	310	93.33		
	المجموع	29339.11	312			
	بين المجموعات	4540.00	2	2270.00		
أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	داخل المجموعات	57303.50	310	184.85	دالة عند 0.01	12.280
	المجموع	61843.50	312			
	بين المجموعات	7009.51	2	3504.76		
الدرجة الكلية للاستبانة	داخل المجموعات	249651.38	310	805.33	دالة عند 0.05	4.352
	المجموع	256660.89	312			
	بين المجموعات	7009.51	2	3504.76		

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=2، 310) عند مستوى دلالة 0.05=3.00، وعند مستوى دلالة 0.01=4.61

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجال أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص والدرجة الكلية للاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة لأفراد العينة، والجدول الآتي يبين نتائج اختبار شيفيه اتجاه الفروق بين متوسطات أعضاء هيئة التدريس على المجال والدرجة الكلية للاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة:

جدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على المجالات ذات الدلالة

تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المتغير	البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	أقل من 7 سنوات	28	54.00	10.47
	7 – 15 سنة	116	53.16	12.43
	أكثر من 15 سنة	169	45.70	14.75
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من 7 سنوات	28	113.32	18.23
	7 – 15 سنة	116	114.59	25.72
	أكثر من 15 سنة	169	104.87	31.30



والجدول الآتي يبين نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات أعضاء هيئة التدريس على جميع المجالات لمتغير سنوات الخدمة:

جدول (22)

نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات أفراد العينة على المجالات ذات الدلالة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المجال	المتغير	أقل من 7 سنوات	7 – 15 سنة
أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص	7 – 15 سنة	0.836	
	أكثر من 15 سنة	8.301(*)	7.465(*)
الدرجة الكلية للاستبانة	7 – 15 سنة	1.264	
	أكثر من 15 سنة	8.451	9.716(*)

يتبين من الجدولين السابقين أنه:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجال أوجه الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص بين مجموعة سنوات الخدمة أكثر من 15 سنة من ناحية، ومجموعتي سنوات الخدمة أقل من 7 سنوات و 15-7 سنة، لصالح مجموعتي سنوات الخدمة أقل من 7 سنوات و 15-7 سنة.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية للاستبانة بين مجموعة سنوات الخدمة أكثر من 15 سنة ومجموعة سنوات الخدمة 15-7 سنة، لصالح مجموعة سنوات الخدمة 15-7.

ويعزى السبب في تلك الفروق لصالح الفئات المحددة، إلى أن هذه الفئات تمثل ذروة العمل الجامعي في الغالب، وهي المرحلة التي يظهر فيها إنتاج عضو هيئة التدريس العلمي، التي يبحث خلالها على مشاريع الشراكة بهدف تحقيق الفائدة المشتركة. وهذا ما يختلف مع ما جاءت به دراسة الثنيان (2008)، ودرادكة ومعاينة (2014) التي لم تظهر فيها فروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. التوصيات العامة:

أ. تطوير سياسات وطنية داعمة لتفعيل التعاون بين الجامعات والقطاع الخاص وفقاً



لمتطلبات للتنمية المستدامة.

ب. تعزيز ثقافة الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص من خلال برامج توعوية، وورش عمل، ومؤتمرات مشتركة.

ت. تشجيع تبادل الخبرات بين الأكاديميين وأصحاب الأعمال لضمان مؤامة مخرجات التعليم العالي مع احتياجات سوق العمل.

2. التوصيات المحددة:

أ. إنشاء مكاتب متخصصة في الجامعات الفلسطينية تُعنى بتنسيق الشراكات مع مؤسسات القطاع الخاص.

ب. توفير حوافز للقطاع الخاص للإسهام في تمويل البحث العلمي والمشاريع الأكاديمية التطبيقية.

ت. إدراج مقررات دراسية متخصصة في الجامعات تُعزز المهارات المطلوبة في سوق العمل وفقاً لاحتياجات القطاع الخاص.

ث. تفعيل برامج التدريب والتأهيل العلمي للطلاب داخل المؤسسات الخاصة لضمان اكتسابهم المهارات اللازمة لسوق العمل.

3. مقترحات البحوث المستقبلية:

أ. دراسة أثر الشراكات الجامعية مع القطاع الخاص على جودة التعليم العالي وتوظيف الخريجين.

ب. تقييم نماذج الشراكة الناجحة في دول أخرى وإمكانية تطبيقها في السياق الفلسطيني.

ت. تحليل التحديات التي تواجه استدامة الشراكات بين الجامعات والقطاع الخاص واقتراح آليات مبتكرة لتعزيزها.

المراجع العربية والانجليزية

أولاً: المراجع العربية:

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (2016). تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2016: الشباب وآفاق التنمية في واقع

متغير. الأمم المتحدة. متاح على: <https://www.undp.org>

الثنيان، سلطان (2008): الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في تطوير البحث العلمي في المملكة العربية

السعودية (تصور مقترح)، [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك سعود، الرياض.



- الجابري، أحمد. (2015). دور الجامعات في دعم الاقتصاد المعرفي من خلال الشراكة مع القطاع الخاص. مجلة البحوث الإدارية والاقتصادية، 7(1)، 85-102.
- حسن، أميرة (2010): نحو توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع، المؤتمر السادس (التعليم العالي ومتطلبات التنمية)، كلية التربية، جامعة البحرين، 25-28/ أكتوبر..
- درادكة، أمجد ومعاينة، عادل (2014): الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البرموك، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (7)، العدد (15).
- الدرج، محمد. (2007): الشراكة التربوية وتطبيقاتها في التعليم. www.manhal.net/articles.php?action=show
- دكدوك، نعيم (2012): العلاقة التكاملية بين التعليم والتنمية - دراسة تحليلية لدور التعليم الجامعي في التنمية، المؤتمر الدولي السادس (إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم العالي العربية)، 5-6 ديسمبر 2013، البحرين.
- دكروري، محمد (2009): الشراكة مع القطاع الخاص مع التركيز على التجربة المصرية، الملف (101) الإدارة العامة للبحوث المالية، وزارة المالية، القاهرة.
- الزبير، فوزية (2011): التعاون بين الجامعات والصناعة نحو اقتصاد المعرفة لتطوير البحث العلمي وتحقيق التنمية القابلة للاستدامة، منتدى الشراكة في مجال البحث العلمي "صناعة البحث العلمي في المملكة، المنعقد من 26 - 27 أبريل 2011، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض السعودية.
- الزغب، أحمد (2011): دور القطاع الخاص الفلسطيني في تعزيز مبادرات المسؤولية المجتمعية، مؤتمر المسؤولية الاجتماعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.
- السلطين، علي (2005): آليات تطوير الشراكة المؤسسية بين الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص، مجلة التربية، السنة 8، (16)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة.
- شتوي، علي ناصر (2005): آليات تطوير الشراكة المؤسسية بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص- دراسة استكشافية لآراء القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد وقيادات القطاع الخاص بمنطقة عسير، مجلة التربية، (16)، السنة (8)، ص 259-318، الرياض.
- الصالح، محمد. (2014). الشراكة بين المؤسسات الأكاديمية والقطاعات المختلفة: المفاهيم والتطبيقات. دار الفكر، بيروت، لبنان.
- العاجز، فؤاد وحمام، حسن (2011): رؤية جديدة لدور البحث العلمي في تحقيق الشراكة الفاعلة مع قطاعات الإنتاج من منظور تكاملي، مؤتمر البحث العلمي مفاهيمه وأخلاقياته وتوظيفه (10-11/مايو)، الجامعة الإسلامية، قطاع غزة.
- العامري، أحمد. (2016). دور الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في تطوير الأبحاث التطبيقية ونقل التكنولوجيا. مجلة البحوث الإدارية والاقتصادية، 12(2)، 75-95.

- أبو علام، رجاء (2011): *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، دار النشر للجامعات.
- علام، صلاح الدين محمود (2005): *الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية "البارامترية واللابارامترية"*، دار الفكر العربي.
- القحطاني، محمد سعيد عبد الله (2009): *الاستثمارات المستقبلية للقطاع الخاص في التعليم العام في المملكة العربية السعودية*، [رسالة دكتوراه]، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- مراد، سامي (2016): *سبل تفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص ودورها في التنمية الإدارية بالمملكة العربية السعودية*، مؤتمر التنمية الإدارية في ظل التحديات الاقتصادية (22-24/ نوفمبر)، الرياض.
- المعجم الوسيط. (2014). *المعجم الوسيط*، مجمع اللغة العربية، ط4، دار المعارف.
- مقداد، محمد إبراهيم (2011): *دور برامج ماجستير كلية التجارة في الجامعة الإسلامية بغزة في المساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية في فلسطين*، بحث مقدم لمؤتمر عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، 10-11/ مايو، غزة
- أبو النصر، مدحت (2007): *إدارة منظمات المجتمع المدني- دراسة في الجمعيات الأهلية من منظور التمكين والشراكة والشفافية والمساءلة والقيادة والتطوع والتشبيك*، إيتراك للنشر والتوزيع،
- أبو نعيم، فاطمة توفيق (2015): *دور منشآت القطاع الخاص الفلسطيني في توفير فرص عمل لخريجي كليات التجارة "دراسة حالة قطاع غزة"*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2014): *دليل أولويات البحث العلمي في فلسطين*، مجلس البحث العلمي.
- وزارة التربية والتعليم العالي (1998): *قانون رقم 11 لسنة 1998 بشأن التعليم العالي*.

Arabic References

- Barnāmaj al-Umam al-Muttaḥidah al-Inmā'ī. (2016). *taqrīr al-tanmīyah al-Insānīyah al-'Arabīyah li- 'ām 2016 : al-Shabāb wa-āfāq al-tanmīyah fī wāqī' mutaghayyir*. al-Umam al-Muttaḥidah. mtāḥ 'alā : <https://www.undp.org>
- al-Thanyān, Sulṭān (2008) : *al-Sharakah bayna al-jāmi'āt wa-al-qitā' al-khāṣṣ fī taṭwīr al-Baḥth al-'Ilmī fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah (Taṣawwur muqtarah)*, [Risālat duktūrāh], Jāmi'at al-Malik Sa'ūd, al-Riyād.
- al-Jabirī, Aḥmad. (2015). *Dawr al-jāmi'āt fī Da'm al-iqtisād al-ma'rifi min khilāl al-Sharakah ma'a al-qitā' al-khāṣṣ*. *Majallat al-Buḥūth al-Idāriyah wa-al-iqtisādiyah*, 7(1), 85-102.
- Ḥasan, Amīrah (2010) : *Naḥwa tawthīq al-'alāqah bayna al-jāmi'ah wa-al-mujtama', al-Mu'tamar al-sādis (al-Ta'lim al-'Ālī wa-mutaṭallabāt al-tanmīyah)*, Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Baḥrayn, 25-28 / Uktūbir ..



- Darādikah, Amjad wm‘āy‘h, ‘Ādil (2014) : al-Sharākah bayna al-jāmi‘āt wa-mu‘assasāt al-qitā‘ al-khāṣṣ wa-mu‘awwiqāt tasbih min wijhat nazar a‘ḍā‘ Hay‘at al-tadrīs fī Jāmi‘at al-Yarmūk, *al-Majallah al-‘Arabīyah li-Damān Jawdah al-Ta‘lim al-Jāmi‘ī, al-mujallad (7)*, al-‘adad (15).
- al-Durayj, Muḥammad. (2007) : *al-Sharākah al-Tarbawīyah wa-taṭbīqātuhā fī al-Ta‘lim*. www.manhal.net / articles.php?action=show>
- Dkdwk, Na‘īm (2012) : al-‘alāqah al-takāmuliyyah bayna al-Ta‘lim wa-al-tanmiyah — dirāsah taḥlīliyyah li-dawr al-Ta‘lim al-Jāmi‘ī fī al-tanmiyah, al-Mu‘tamar al-dawlī al-sādis (Idārat al-Ma‘rifah bi-mu‘assasāt al-Ta‘lim al-‘Ālī al-‘Arabīyah), 5-6 Dīsimbir 2013, al-Baḥrayn.
- al tajribah-al āal‘ zītark-a al‘ma āṣṣkh-al ‘ṭāqi-a al‘Sharākah ma-al : (Dkrwry, Muḥammad (2009 -yah, alilām-rat alāyah, Wizilām-th alḥūBu-mmah lilĀ‘-rah alāld-al (101) *milaff-yah, alirṣMi*. hirahāQ
- rifah ‘Ma-d alṣāwa iqtīḥah Na‘āinṣ-al-t waā‘miāj-wun bayna alā‘Ta-al : (Zubayr, Fawziyyah (2011-al -al áMuntad .mhāstdābilah llāq-tanmiyah al-q aliḥṭa-wa ilīm‘-th alḥBa-r alīwṭa-li aqid ‘mun-Mamlakah, al-al īf ilīm‘-th alḥBa-at al‘āinṣ" ilīm‘-th alḥBa-l alāmaj ikah fāShar -al āḍRiy-n, alāmḥRa-Abd al‘ rah bintūrah NīAm-at al‘miāl 2011, JīAbr 27 — min 26 .yahīdū‘Sa
- yah alil‘ūMas-t alādarāz Mubīz‘ta īf īntīFilas-al āṣṣkh-al ‘qitā-Dawr al : (Alzghb, Aḥmad (2011 -at al‘miāj) .yahīntīFilas-t alā‘miāj-yah lilī‘āijtim-yah alil‘ūMas-tamar al‘yah, Mui‘mujtama .hām Allāah, RūḥMaft-Quds al
- t alāassas‘mu-ah wa‘miāj-yah bayna aliassas‘mu-kah alāShar-r alīwṭt taāyilā : (2005) āal‘ .Salāṭin-al -yah lilirṣMi-yah alī‘Jam-al .(adad (16‘-Sunnah 8, al-Tarbiyah, al-Majallat al .āṣṣkh-al ‘ṭāqi .hirahāQ-yah, alimīl‘ta-rah alāld-al-ranah waāmuq-Tarbiyah al
- t āassas‘mu-t waā‘jāmi-al mu‘assasiyyah bayna-Sharākah al-ir (2005) : āliyāt taṭwīr alāṣN īAl‘ .Shitwī Malik-at al‘miāj-yah bīimīdāAk-t alādāqiy-al ā‘rā-yah liifāsah istikshādir-āṣalkh ‘ṭāqi-al -adad (16), al‘-Tarbiyah, al-Majallat al .rīAs‘ aqattMin-bi āṣṣkh-al ‘ṭāqi-t alādālid wqyāKh .āḍRiy-al , 318-259 Ṣ .(Sunnah (8
- t alā‘qitā-al-Akādīmīyah wa-mu‘assasāt al-Sharākah bayna al-al .(Muḥammad. (2014 .Ṣāliḥ-al .nāt, LubnūFikr, Bayr-r alāD .tāqībṭa-al-m wāihāmaf-mukhtalifah : al



- kah āShar-q aliqhta if illm 'th alhBa-dawr al-dah liiyah jad'ru* : (asan (2011H , dāmhd w'ājiz, FuĀ' -al
illm 'th alhBa-tamar al'Mu , imulār takzūj min manāint-t alā 'tāa qi'ilah ma'āf-al
'tāyah, QiimāIsl-ah al' miāJ-al , (ūyāM / 11-fuhu (10zītaw-th waāqyākh'l'muhu wihāmaf
.Ghazzah
- al- 'Āmirī, Aḥmad. (2016). Dawr al-Sharākah bayna al-jāmi'āt wa-al-qitā' al-khāṣṣ fī taṭwīr al-Abḥāth
al-taṭbīqīyah wa-naql al-tiknūlūjiyā. *Majallat al-Buḥūth al-Idārīyah wa-al-iqtisādīyah*, 12 (2),
75-95.
- Nashr -r alāD , *yahītarbaw-al-yah waīnafs-m alūUl' -al ith fhBa-hij alāMan* : (2011) ā'm, RajaAll' Abū
, tā' miāJ-lil.
- 'Allām, Ṣalāḥ al-Dīn Maḥmūd (2005) : *al-asālib al-iḥṣā'iyah alāstdlālyh fī taḥlil bayānāt al-Buḥūth al-*
nafsīyah wa-al-tarbawīyah wa-al-ljtimā'iyah "albārāmtryh wāllābārāmtryh", Dār al-Fikr al-
'Arabī.
- if āṣṣkh-al 'tāqi-yah lilimustaqbal-t alārāistithm-al* : (h (2009āAbd All' dī'Qaḥṭānī, Muḥammad Sa-al
rah āld-al if [hārūlat duktāRis] , *yahīdū 'Sa-yah alīArab 'Mamlakah al-al imm fā 'm alil 'Ta-al*
-yah alīArab 'Mamlakah al-al .āQur-at Umm al' miāJ , tītakh-al-yah waīTarbaw-al
.yahīdū 'Sa
- if ādawruh-wa āṣṣkh-al 'tāqi-al-t waā 'miāJ-bayna al kahāShar-l alī 'Subul Taf* : (Murād, Sāmī (2016
tanmiyah -tamar al'yah, Muīdū 'Sa-yah alīArab 'Mamlakah al-al-yah biirāld-tanmiyah al-al
.āqRiy-fimbir), alūN / 24-yah (22īdsāiqti-t alāaddiyhta-ill alz iyah firāld-al
- , rifā' Ma-r alāD , 4ṭ , *yahīArab 'lughah al-al 'Majma , itWas-al jam 'Mu-al*. (2014). itWas-jam al' Mu-al
- ah al 'Jāmi-Tijārah fī al-Dawr Barāmij mājistīr Kulfiyat al* : (Miqdād, Muḥammad Ibrāhīm (2011
thhn, baṭīFilas iyah fidṣāiqti-tanmiyah al-q aliqhta ihamah fāmus-al īGhazzah f-yah biīmāIsl
, ūyāM / 11-yah, 10īmāIsl-ah al' miāJ-al , āUly 't alāsāDir-dat alālm ' tamar'Mu-muqaddam li
Ghazzah
- t alāyī 'jam-al īsah fādir-almdny 'mujtama-Idārat munazzamāt al* : (Naṣr, Midḥat (2007-Abū al
-al-alah waā'mus-al-wa yahīfāshaf-al-kah waāshir-al-n waītamk-r alzūyah min manīAhl
.hirahāQ-al , iTawz-al-Nashr wa-k lilātrī , Itshbykāw 'wītādah wāqiy



Abū Na‘īm, Fāṭimah Tawfiq (2015) : *Dawr munsha‘āt al-qīṭā‘ al-khāṣṣ al-Filasṭīnī fī tawfīr furaṣ ‘amal li-Kharrījī Kulliyāt al-Tijārah "dirāsah ḥālat Qīṭā‘ Ghazzah"*, [Risālat mājīstīr,] al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah, Ghazzah.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta‘līm al-‘Ālī (2014) : *Dalīl Awlawīyāt al-Baḥṭh al-‘Ilmī fī Filasṭīn*, Majlis al-Baḥṭh al-‘Ilmī.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta‘līm al-‘Ālī (1998) : *Qānūn raqm 11 li-sanat 1998 bi-sha’n al-Ta‘līm al-‘Ālī*.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Derezotes, Paul (2004): *Making the Jump to the private sector*, American Meteorological society, U.S.A.

Johnson, G., Whittington, R., Scholes, K., Angwin, D., & Regnér, P. (2016). *Exploring Strategy: Text and Cases (11th ed.)*. Pearson Education Limited.

O’Kane, Colm (2010): " *Bridging the Gap between Academics and Industry*", Dublin Institute of Technology, Dublin

Othman, Rosly & Omar, Ahmad (2011):" *University and Industry Collaboration: Towards a Successful and Sustainable partnership*", University Sains Malaysia, Malaysia

Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). Creating shared value. *Harvard Business Review*, 89(1/2), 62-77



Contents

- Developing a Professional Identity Scale for General Track High School Students Using Item Response Theory IRT Rating Scale Model
Mai Abdullah Suleiman Al-Jasser, Dr. Ahmed Ali Hassan Al-Maamari.....9
- Higher Education Institutions in Palestine: A Classificatory and Analytical Study of Disciplines and Quantity
Manaf Khader Dababat , Natasha Omar Abu Ziyad 59
- Effect of Sample Size and Test Length on Item Parameter Estimation Accuracy according to Generalized Partial Credit Model and the Delta Scoring Model
Dalal Abdulrahman Mohammed Al-Owaidi, Prof. Dr. Ismail bin Salamah Al-Bursan 89
- Psychological Empowerment and its Relationship with Perceived Self-Efficacy among Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder in Rehabilitation Centers in Bisha Province
Shahd Yahya Musfer Al Qomshah, Dr. Ikhlas Ahmed Alwan.....126
- Analyzing Available Productive Thinking Skills in Physics Textbook for Second Secondary Grade in the Kingdom of Saudi Arabia
Dr. Ataallah Aodh Alatoai.....174
- Effectiveness of Artificial Intelligence AI-based Developed Instructional Unit in Enhancing English Reading Skills among Fourth-Grade Students at Mazoon Al-Ilm School
Dr. Iman Muhammad Zaid Al-Maawaliyah, Afnan Fahd Ali Al-Salamiyah.....210
- A Proposed Framework for Enhancing Female Students' Performance in the National "NAFES" Examinations: Perspectives from Schools and Parents
GHALA RAJEH H, AL JADRAN.....243
- Effectiveness of reality- therapy-based counseling program in enhancing psychological immunity among a sample of female high school students in Buraydah
Erjwan Khreef Soliman Al-Khreef, Dr. Ali Abdulrahman Al-Shehri.....295
- Financial Crisis Reality in Palestinian Public Universities
Natasha Omar Abo Ziyad, Prof. Mahmoud Abu Samra.....337
- Effectiveness of AI-based training program in improving Reading Comprehension among Middle School Students in the Kingdom of Saudi Arabia
Musfer Saud Mubarak Al-Hersh.....374
- Effectiveness of Professional Learning Communities in Developing Teaching Competencies among Arabic Language Teachers in the Primary Stage
Hajid Dukheel Mohammed Al-Harathi, Dr. Ali Awad Mohammed Al-Ghamdi 400
- Effectiveness of Emotion-focused Therapy in Alleviating Psychological Stress among a Sample of High School Female Students
Adeem Abdullah Mohammed Al-Qudhaibi, Dr. Mona Mostafa Farghali Morsy 453
- Reality of Partnership between Universities and Private Sector Institutions: A Field Study on Palestinian Universities
Dr. Hussein Shaban Hussein Al-Aila.....501

- 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 visit the journal's website as follows:

<https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep>

Journal Address: Faculty of Arts, Thamar University, Tell: 00967-509584

P.O. box. 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 Tamar 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,

Tamar University, Tamar,

Republic of Yemen.

(Volume. 7)

(Issue. 2)

June: 2025

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. Ibrahim Amin Al-Qaryouti Professor of Special Education, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman Email: ibrahimq@squ.edu.om	Prof. Dr. Abdul Rahman Abdul Wahab Thabet Professor of Mental Health, Faculty of Education, University of Aden, Yemen. Email: rahmanali555@yahoo.com
Prof. Dr. Benaissa Zeghbouche Professor of Cognitive Psychology, Faculty of Arts and Humanities, Sidi M'hamed University, Fez, Morocco. Email: benaissa@hotmail.com	Prof. Dr. Abdullah Mohammed Abu Tina Professor of Educational Administration. College of Education, Qatar University Email: dr-abdullah@qu.edu.qa; abdullah_fsu@yahoo.com
Prof. Dr. Bashir Bin Maamer Maamria Professor of Psychological Measurement and Research Methods (Full-time), Faculty of Arts and Humanities, University of Batna, Algeria. Email: ilmnafs24@gmail.com / maamriabashir2018@gmail.com	Dr. Ali Saeed Al-Tariq Professor of Mental Health, College of Arts and Humanities, Sana'a University, Yemen Email: Draltariq1@hotmail.com
Prof. Hanan Abdullah Ahmed Rizq Professor of Educational Psychology, College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia. Email: harizq@uqu.edu.sa	Prof. Dr. Lamia Sulaiman Al-Fanikh Professor of Educational Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia Email: fniekh@q.edu.sa
Prof. Dr. Hamood Mohsen Al-Maliki Professor of Educational Administration and Planning, College of Education, Dhamar University, Yemen. Email: hamood.almolukey@tu.edu.ye	Prof. Dr. Mohammed Saeed Subbarini. Professor of Science Education and Environment, Faculty of Education, Yarmouk University, Kingdom of Jordan. Email: subbarini@yahoo.com
Prof. Dr. Khaled Ibrahim Saad El-Fakhrany Professor of Clinical Psychology, Faculty of Arts, Tanta University, Egypt. Email: Fakhrany@art.tanta.edu.eg	Prof. Dr. Mohammed Yahya Hussein Al-Muafa. Professor of Curricula and Methods of Teaching Social Studies, Dhamar University, Yemen Email: m.almuafa@tu.edu.ye
Prof. Dr. Muhammad Qasim Muhammad Al-Muqabalah Professor of Educational Administration, College of Graduate Studies, Jerash University, Jordan. Email: Dr_mohammed_magableh@yahoo.com	Prof. Dr. Muhammad Salim Odeh Al-Zboon Professor of Foundations of Education at the University of Jordan, Jordan. Email: m.alzboon@ju.edu.jo
Prof. Dr. Abdullah Mohammed Al-Salahi Professor of Personality and Mental Health, Ibb University, College of Education, Yemen Email: dr_assalahi@yahoo.com	Prof. Dr. Mahmoud Ahmed Abu Samra Professor of Educational Administration, Al-Quds University, Faculty of Educational Sciences, Palestine. Email: abusamra@staff.aquds
Prof. Dr. Sanaa Majoul Faisal Professor of General Psychology, College of Arts, College of Arts, University of Baghdad, Iraq. Email: alsanmfh@gmail.com	Prof. Dr. Muhand Mohammed Abdul Sattar Al-Naimi Professor of General Psychology, College of Education, University of Diyala, Iraq Email: dr.muhand.edu@gmail.com
Prof. Dr. Saif bin Nasser Al-Maamari Professor of Social Studies Curricula and Teaching Methods, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman. Email: saifn@squ.edu.om	Prof. Dr. Nabil Saleh Sufyan Professor of Psychological Counseling, College of Education, King Khalid University, Saudi Arabia. Email: nssss2010@yahoo.com
Dr. Samer Jameel Radwan Professor of Clinical Psychology and Counseling Psychology, College of Arts and Sciences, University of Nizwa, Sultanate of Oman. Email: srudwan@unizwa.edu.om srudwan@hotmail.com	Prof. Dr. Nasr Mohammed Al-Hajili Professor of Educational Administration and Planning, Faculty of Education, Dhamar University, Yemen. Email: dr.nasr8@tu.edu.ye
Prof. Dr. Saddam Mohammed Hamid Ali Al-Hussaini Professor of Curriculum and Instruction, College of Education for Humanities, University of Mosul, Iraq. Email: dr.saddam1999@gmail.com	Dr. Yahya Muhammad Abu Jahjough Professor of Curricula and Methods of Teaching Science, Faculty of Education, Al-Aqsa University, Palestine. Email: yahya_ja@hotmail.com
Prof. Dr. Taha Ahmed Hassanein El-Mostakawy Professor of Personality Psychology, Faculty of Arts, Assiut University, Egypt Email: tahaahmed52@yahoo.com	Prof. Dr. Yeah Abdullah Azzam Al-Jarrah Professor of Curriculum and Social Studies, Faculty of Educational Sciences, Mutah University, Jordan Email: aajarrah@mutah.edu.jo

Technical Output	Financial Officer
Mohammed Mohammed Subia	Ali Ahmed Al-Bakhrani



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

President of Dhamar University, Dhamar City, Yemen..

Email: dralhaifi@tu.edu.ye

Editor in Chief

Prof. Abdu Farhan Al-Hymiari

Professor of Clinical Psychology, Faculty of Arts, Dhamar University, Yemen

Email: dr.abdualhemyari@tu.edu.ye

Editorial Manager

Dr. Lutf Hurish

Associate Professor of Forensic Psychology, Faculty of Arts, Dhamar University, Yemen

Email: hurish73@tu.edu.ye

Editors

Prof. Dr. Ahmed Abdullah Ali Al-Dumaini Professor of Educational Psychology, Faculty of Education, Dhamar University, Yemen Email: dr.domainy1977@tu.edu.ye	Prof. Dr. Amal Saleh Al-Shuraidah Professor of Educational Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia Email: as2662@hotmail.com	Prof. Abdul Karim Zabiba Professor of Clinical Psychology, Faculty of Arts, Dhamar University, Yemen Email: Karimzabiba@yahoo.com
Prof. Dr. Altaf Yassin Al-Rawi Professor of General Psychology, College of Education for Women, University of Baghdad, Iraq. Email: Prof.altaf@coeduw.uobaghdad.edu.iq	Prof. Dr. Mohammed Ibrahim Al-Sanea Professor of Curriculum and Methods of Teaching Science, College of Education, Dhamar University, Yemen. Email: drmalsani@tu.edu.ye	Dr. Ahmed Ali Al-Maamari Associate Professor of Educational Psychology, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia Email: a.almaamari@qu.edu.sa
Prof. Dr. Amal Ismail Ayez Professor of Measurement and Evaluation, College of Education, Al-Mustansiriya University, Iraq Email: amal19988@yahoo.com	Dr. Maan Abdulbari Qasim Associate Professor of Clinical Psychology, College of Medicine, Department of Psychiatry, Imam Abdulrahman bin Faisal University, Saudi Arabia Email: msaleh@iau.edu.sa	Dr. Hisham Bani Khalaf Associate Professor of Educational Foundations, Ministry of Education, Jordan Email: banikalaf@yahoo.com

Proofreading:

English Part	Arabic Part
Dr. Mohammed Ali Ali Abdullah Al-Khulaidi	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**

Developing a Professional Identity Scale for General Track High School Students Using Item Response Theory IRT Rating Scale Model

Higher Education Institutions in Palestine: A Classificatory and Analytical Study of Disciplines and Quantity

Effect of Sample Size and Test Length on Item Parameter Estimation Accuracy according to Generalized Partial Credit Model and the Delta Scoring Model

Effectiveness of Artificial Intelligence AI-based Developed Instructional Unit in Enhancing English Reading Skills among Fourth-Grade Students at Mazoon Al-Ilm School

Effectiveness of reality- therapy-based counseling program in enhancing psychological immunity among a sample of female high school students in Buraydah

Volume:7- Issue.:2