

ISSN:2707-5788

EISSN:2708-5775

الآداب



لِلدِّرَاسَاتِ النَّفْسِيَّةِ وَالتَّرْبَوِيَّةِ

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

أثر حجم العينة وطول المقياس وتوازن المجموعات على أداء طريقة مانتل-هانزل العامة (GMH) في كشف الأداء التفاضلي للفقرات متدرجة الاستجابة: دراسة محاكاة

تصميم برنامج تعليمي تفاعلي قائم على الأنشطة الفردية لتنمية الوعي بقضايا الأمن المائي لدى طلبة المدارس المصرية

"التَّوَجُّهُ نَحْوَ الْحَيَاةِ وَعَلَاقَتِهِ بِالطُّمُوحِ الْأَكَادِيمِيِّ لَدَى الطَّلَبَةِ الْجَامِعِيِّينَ السُّودَانِيِّينَ"

مدى تكامل الهياكل الإدارية في الوزارات الفلسطينية مع متطلبات التنمية المستدامة 2030

فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الصمود النفسي لدى النساء المعنفات في اليمن

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع الجامعة



موقع المجلة



الجمعية الدولية
للمجلات العلمية
الناشرة
باللغة العربية



دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

EduSearch
قاعدة المعلومات التربوية

شبكة المعلومات العربية التربوية
Arab Educational Information Network

معرفة
e-Marefa



ROAD

DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

Crossref



Google
Scholar



DOAJ



WorldCat®



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. ألفت 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_fsu@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 (المترجم)، 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 المعمرى 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 كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الموصل، العراق. الايميل: dr.saddam1999@gmail.com
أ.د. يحيى عبد الله عزام الجراح أستاذ المناهج والدراسات الاجتماعية، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن. الايميل: aajarrah@mutah.edu.jo	أ.د. طه أحمد حسنين 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 (4)

ديسمبر 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 المنتهي 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

- أثر حجم العينة وطول المقياس وتوازن المجموعات على أداء طريقة مانتل-هانزل العامة (GMH) في كشف الأداء التفاضلي للفقرات متدرجة الاستجابة: دراسة محاكاة
9 ماجد محمود شريف الجودة.....
- تصميم برنامج تعليمي تفاعلي قائم على الأنشطة الفردية لتنمية الوعي بقضايا الأمن المائي لدى طلبة المدارس المصرية أ.د. مندور عبد السلام فتح الله.....
34
- التركيز التنظيمي والدفاعية الاستقلالية كمتغيرات تنبؤية بفاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم
• محمد بن صالح بن سليمان أبا الخيل
87
- تدريس التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الدامجة: دراسة نوعية لتصورات وخبرات المعلمين في المملكة العربية السعودية
د. أحمد حسن محمد خضري.....
137
- "التَّوَجُّهُ نَحْوَ الْحَيَاةِ وَعَلَاقَتُهُ بِالطُّمُوحِ الْأَكَادِيمِيِّ لَدَى الطَّلَبَةِ الْجَامِعِيِّينَ السُّودَانِيِّينَ"
د. نادية إدريس عوض إدريس
174
- استخدام أنموذج سلم التقدير لأندريش المنيثق عن أنموذج راش وفق نظرية الاستجابة للفقرة لبناء مقياس تقويم جودة البرامج الأكاديمية من قبل الطلبة في جامعة القصيم
د. خالد محمد الحسن الحياصات.....
216
- تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول استخدام القصص الرقمية في البيئة الصفية بمدينة الرياض "دراسة نوعية"
خلود بنت راشد بن حمد الكثيري
247
- استدامة استثمار الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية وفق مرتكزات رؤية 2030
حياة صالح ماضي الزهراني، دريم بنت ثابت محمد الفحطاني.....
278
- مدى تكامل الهياكل الإدارية في الوزارات الفلسطينية مع متطلبات التنمية المستدامة 2030
مروان عبد القادر محمود بكير، توفيق أحمد توفيق موسى.....
304
- أثر عدد فئات الاستجابة على تقديرات القدرة في نموذج التقدير الجزئي
هيفاء بنت سعد الكثيري، إسماعيل سلامة البرصان.....
334
- البيئة المدرسية والضغط الأكاديمية كمنبئين بالأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة
ريف فهد عبد الله الرقيبة، د. حنان خليل الحلبي.....
376
- تفسير الجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف بمفاهيم علم النفس في القرن الحادي والعشرين
أ.د. بشير بن معمر معمريه
436
- المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود
عبد الله سعد المطيري
471
- فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الصمود النفسي لدى النساء المعنفات في اليمن
د. طه ناجي محمد العوبلي، أماني عبد الملك أحمد دبان، أحلام محمد سعيد عبدالله.....
509





أثر حجم العينة وطول المقياس وتوازن المجموعات على أداء طريقة مانتل-هانزل العامة

(GMH) في كشف الأداء التفاضلي لل فقرات متدرجة الاستجابة: دراسة محاكاة

ماجد محمود شريف الجودة*

majed_jodeh@hotmail.com

الملخص

تتحقق هذه الدراسة من كفاءة طريقة مانتل-هانزل العامة (GMH) في كشف الأداء التفاضلي لل فقرة (DIF) في المقاييس متدرجة الاستجابة، من خلال الاعتماد على أسلوب محاكاة مونت كارلو لنموذج الاستجابة المتدرجة (الفقرات متدرجة الاستجابة) (GRM) مع تغيير عوامل تصميمية أساسية: حجم العينة، طول الاختبار، توازن أحجام المجموعتين، نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي، ونوع الأداء التفاضلي وشده. أظهرت النتائج أن قوة الكشف ترتفع كلما زادت شدة DIF، وأن GMH أكثر حساسية لـ DIF المنتظم مقارنة بغير المنتظم، مع بقاء معدل الخطأ من النوع الأول قريباً من المستوى الاسمي. كما أن عدم توازن المجموعات يضعف القوة، بينما يرفعها طول الاختبار وحجم العينة. عملياً: عندما يكون الاختبار أطول والمجموعتان متقاربتين عدداً والحجم الكلي كافٍ، تعمل GMH جيداً؛ وعند الاشتباه بوجود DIF غير منتظم يُستحسن زيادة العينة واستخدام أساليب داعمة (مثل IRT-LR أو MIMIC) لتعزيز عدالة القياس ودقته.

الكلمات المفتاحية: مانتل-هانزل العامة (GMH)؛ الأداء التفاضلي لل فقرة (DIF)؛ نموذج الاستجابة

المتدرجة (GRM)؛ مقاييس متدرجة الاستجابة

* استاذ القياس والتقويم المشارك، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، السعودية

للاقتباس: الجودة، ماجد محمود شريف. (2025). أثر حجم العينة وطول المقياس وتوازن المجموعات على أداء طريقة مانتل-هانزل العامة (GMH) في كشف الأداء التفاضلي لل فقرات متدرجة الاستجابة: دراسة محاكاة، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(4)، 33-9.

© 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.



Effects of Sample Size, Test Length, and Group Balance on the Performance of the Generalized Mantel–Haenszel (GMH) Method in Detecting Differential Item Functioning for Graded Response Items: A Simulation Study

Majed Mahmoud Sharif Jodeh*

majed_jodeh@hotmail.com

Abstract

This study examines the effectiveness of the Generalized Mantel–Haenszel (GMH) method for detecting differential item functioning (DIF) in graded response items. Monte Carlo simulation under the graded response model (GRM) was employed, while systematically modifying factors of sample size, test length, group-size balance, the proportion of DIF items, and the type and magnitude of DIF. Results showed that statistical power increased with DIF magnitude and that GMH was more sensitive to uniform than to nonuniform DIF. At the same time, Type I error remained close to the nominal level. Power declined under group imbalance, whereas longer tests and larger samples improved performance. Practically, GMH performed well when tests were longer, groups were balanced, and the overall sample size was adequate. When nonuniform DIF was suspected, increasing the sample size and complementing GMH with additional methods, such as the IRT likelihood-ratio (IRT–LR) test or MIMIC models, can strengthen measurement fairness and accuracy.

Keywords: Generalized Mantel–Haenszel (GMH); Differential Item Functioning (DIF); Graded Response Model (GRM); polytomously scored scales.

* Associate Professor of Measurement and Evaluation, Department of Education & Psychology, College of Education and Arts, Tabuk University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Jodeh, Majed Mahmoud Sharif. (2025). Effects of Sample Size, Test Length, and Group Balance on the Performance of the Generalized Mantel–Haenszel (GMH) Method in Detecting Differential Item Functioning for Graded Response Items: A Simulation Study. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(4) 9-33

© 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:

يدرس الباحثون - بشكل تقليدي - السلوك التفاضلي لفقرات الاختبارات والمقاييس، والذي أطلق عليه مصطلح الأداء التفاضلي للفقرة (DIF) Item Differential functioning ويعرف الأداء التفاضلي للفقرة، بأنه: اختلاف احتمالية استجابة الأفراد على أحد خيارات الاستجابة للفقرة بشكل خاص (مثلاً الإجابة الصحيحة لها) باختلاف مجموعات المستجيبين الذين يملكون القدرة نفسها للسمة موضع القياس (Holland & Thyer, 1988).

ففي سياق الفقرات ثنائية الاستجابة فيمكن - بسهولة - تفسير الأداء التفاضلي للفقرة بأنه: اختلاف احتمالية إجابة الأفراد عند القدرة نفسها للسمة موضع القياس إجابة صحيحة باختلاف مجموعات المستجيبين، ولكن تصبح الأمور أكثر تعقيداً في تفسير الأداء التفاضلي للفقرة عندما يتعلق الأمر بالفقرة متعددة الاستجابات أو الفقرات ذات الاستجابات المتدرجة، فقد ميز الباحثون بين أسلوبين لتفسير الأداء التفاضلي لمثل هذه الفقرات، فبعضهم ينظر للأداء التفاضلي على أنه اختلاف متجه في الاستجابة على الفقرة بين الأفراد ذوي القدرة نفسها للسمة موضع القياس عبر جميع خيارات الاستجابة للفقرة باختلاف مجموعات المستجيبين، وبعضهم الآخر يرى أن الأداء التفاضلي للفقرة متدرجة الاستجابة؛ اختلاف في احتمالية اختيار أحد خيارات الاستجابة للفقرة بشكل خاص عندما يستجيب عليها أفراد من القدرة نفسها للسمة موضع القياس باختلاف مجموعة المستجيبين (Penfield et al., 2009; Penfield, 2010).

وبغض النظر عن نوع الفقرات وآليات تفسير الأداء التفاضلي لها، فأمر وجود الأداء التفاضلي بحد ذاته مقلق ويؤثر سلباً على خصائص أدوات القياس، التي قد تحابي مجموعة على أخرى في الأداء، رغم امتلاكهم القدرة نفسها للسمة موضع القياس في حالة وجوده، ويؤثر أيضاً على تكافؤ القياس عبر المجموعات المختلفة من المستجيبين. فالكشف عن الأداء التفاضلي في فقرات المقياس أمر ضروري ويسهم في تحقيق عدالة أدوات القياس، وزيادة دقة التنبؤات حول السمات موضع القياس (Jafari et al., 2013; Thissen, 2001).

ونظراً لأن أداء الفقرات التفاضلي (DIF) يمكن أن يؤثر سلباً على استنتاجات المقياس وتصنيف الأفراد. فقد قامت العديد من الدراسات بالتحقيق في ذلك في اختبارات التحصيل مثل TOEFL (اختبار اللغة الإنجليزية واختبار التقييم الدراسي)، MELAB (بطارية تقييم اللغة الإنجليزية في ميشيغان) (Park, 2008; Wagner, 2004; Eom, 2008; Vahid et al., 2011).



ففي مجال بناء الاختبارات وتطوير أدوات القياس، ازدادت أهمية توفير أدلة على صدق هذه الأدوات ومن بينها مؤشرات الأداء التفاضلي للفقرات (DIF)، الذي عدّته أحدث نسخة لمعايير بناء الاختبارات التربوية والنفسية مؤشراً مهماً على الصدق البنائي للمقياس. American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education, 2014

ميز الباحثون بين نوعين من الأداء التفاضلي: الأداء التفاضلي المنتظم (UNDIF) وغير المنتظم (NUNDIF)، مع التركيز على العلاقة بين عضوية المجموعة ومستوى القدرة، وفقاً لأكرمان (1992)، فإن منحنيات خصائص الفقرات للمقياس (ICCs) متوازنة مع UNDIF وغير متوازنة مع NUNDIF (Ackerman, 1992; Mellenbergh, 1989; Millsap & Everson, 1993; Narayanon & Swaminathan, 1996)

طرق اكتشاف الأداء التفاضلي DIF

طور الباحثون عدداً من الطرق للكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة، منها: نسبة الأرجحية-مانتل هانزل (MH-LOR) Mantel-Haenszel –Log Odds Ratio، والمساحة والانحدار اللوجستي، ونموذج راش، واختبارات تحيز الفقرة المتزامن (SIBTETS) Simultaneous Item Bias، والمجموعات المتعددة Multiple group في نظرية الاستجابة للفقرة IRT، والنماذج متعددة المؤشرات متعددة الأسباب Multiple Indicators Multiple Causes Models MIMIC

تقييم الأداء التفاضلي للفقرات متدرجة الاستجابة باستخدام طريقة مانتل هانزل العامة:

في سياق الفقرات متدرجة الاستجابة، التي هي محل اهتمام وتركيز هذه الدراسة، فإن من الطرق الشائعة والمثبتة لاكتشاف الأداء التفاضلي في هذا النوع من الفقرات؛ هي طريقة مانتل هانزل العامة (GMH) General Mantel Haenszel Statistics، وشاع استخدام طريقة مانتل هانزل في فحص الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية الاستجابة، وتباعاً تم استخدامها في الفقرات متدرجة الاستجابة، وتبين أنها أداة جيدة لهذا الغرض. (Penfield, 2001)

تُعد طريقة مانتل هانزل في صورتها الأصلية لاكتشاف الأداء التفاضلي امتداد لاختبار دلالة العلاقة باختبار كاي-تربيع χ^2 ، إذ تقوم الطريقة على مقارنة استجابات الأفراد بين مجموعتين الأولى تسمى المجموعة المرجعية Reference Group والمجموعة الثانية تسمى المجموعة البؤرية أو المركزية



Focal Group عبر مستويات مختلفة من قدرات الأفراد، وعندما نختبر الفرضية الصفرية المتعلقة بعدم وجود أداء تفاضلي للفقرة تظهر قيمة MX^2 في المعادلة رقم 1 ورقم 2:

$$\chi^2 = \frac{\left\{ \left| \sum_{j=1}^k [A_j - E(A_j)] \right| - 0.5 \right\}^2}{\sum_{j=1}^k \text{Var}(A_j)} \dots\dots\dots (1)$$

$$\text{Var}(A_j) = \frac{nR_j nF_j m_{1j} m_{0j}}{T_j^2 (T_j - 1)} \dots\dots\dots (2)$$

حيث:

K: عدد مستويات القدرة للسمة موضع القياس.

j: مستوى القدرة رقم j

A_j : عدد الاستجابات الصحيحة الملاحظة في المجموعة المرجعية على الفقرة موضع دراسة الأداء التفاضلي.

$E(A_j)$: عدد الاستجابات الصحيحة المتوقعة في المجموعة المرجعية على الفقرة موضع دراسة الأداء التفاضلي.

$\text{Var}(A_j)$: تباين الاستجابات الصحيحة الملاحظة في المجموعة المرجعية على الفقرة موضع دراسة الأداء التفاضلي

nR_j : عدد الأفراد المستجيبين على الفقرة موضع اهتمام الأداء التفاضلي في المجموعة المرجعية عند مستوى القدرة j

nF_j : عدد الأفراد المستجيبين على الفقرة موضع اهتمام الأداء التفاضلي في المجموعة المركزية أو البؤرية عند مستوى القدرة j

T_j : حجم العينة الكلي عند مستوى القدرة j

m_{1j} : عدد الاستجابات الصحيحة على الفقرة موضع اهتمام الأداء التفاضلي عند مستوى القدرة j

m_{0j} : عدد الاستجابات الخاطئة على الفقرة موضع اهتمام الأداء التفاضلي عند مستوى القدرة j



(Penfield,2001)، وعادة يتم تقسيم مستويات القدرة حسب المجموع الكلي لاستجابات الأفراد على جميع فقرات المقياس.

ويمكن توسيع المعادلات رقم 1 ورقم 2 لتشمل الفقرات متدرجة الاستجابة. بحيث يتم ترتيب البيانات التي يتم الحصول عليها من استجابات الأفراد على الفقرة متدرجة الاستجابة بجدول توافقي (مصفوفة) من الرتبة $2 \times T \times K$ ، إذ T تمثل عدد الاستجابات على الفقرة متدرجة الاستجابة، K تمثل عدد مستويات القدرة للأفراد المستجيبين وعادة تمثل القدرة مجموع درجات الأفراد على المقياس، وعند كل مستوى قدرة من مستويات القدرة K يوجد جدول توافقي $2 \times T$ ، فلنفترض مثلاً أن $m_1, m_2, m_3, \dots, m_T$ تمثل الدرجات المخصصة لكل استجابة من استجابات الفقرة، فيكون الجدول التوافقي لمستوى القدرة مثل k كما هو واضح في الجدول رقم 1 الآتي:

الجدول رقم 1: الجدول التوافقي لمستوى القدرة k لفقرة من فقرات مقياس ما.

الدرجات المخصصة لاستجابات الفقرة

المجموع	m_T		m_3	m_2	m_1	المجموعة
$nR+k$	nR_Tk		nR_3k	nR_2k	nR_1k	المرجعية
$nF+k$	nF_Tk		nF_3k	nF_2k	nF_1k	البؤرية
$n++k$	$n+Tk$		$n+3k$	$n+2k$	$n+1k$	المجموع

حيث:

$nRtk$: تمثل عدد أفراد المجموعة المرجعية عند مستوى القدرة k الذين حصلوا على الدرجة

المخصصة لاستجابة الفقرة وهي m_t

$nFtk$: تمثل عدد أفراد المجموعة البؤرية عند مستوى القدرة k الذين حصلوا على الدرجة

المخصصة لاستجابة الفقرة وهي m_t

"+" : ترمز إلى المجموع على مستوى الصف أو العمود في المصفوفة التوافقية في الجدول رقم 1

"++" : ترمز إلى المجموع الكلي للصفوف أو الأعمدة في المصفوفة التوافقية في الجدول رقم 1

تتعامل طريقة مانتل هنزل العامة مع فئات الاستجابة للفقرة وكأنها بيانات في المستوى الاسمي للقياس، ونظراً لتعدد الاستجابات وفئاتها عند المستويات المختلفة للقدرة لكل فقرة، فإننا سنتعامل مع البيانات على شكل مصفوفات، فتوسيع الصورة العامة للمعادلة رقم 1 في حالة الفقرات متعددة الاستجابة تعطى بالصورة الآتية:



$$Q_{GMH} = [\sum D_k - \sum E(D_k)] [\sum V(D_k)]^{(-1)} [\sum D_k - \sum E(D_k)] \dots\dots\dots (3)$$

حيث:

$$D_k = \begin{bmatrix} nR1k \\ nR2k \\ nR3k \\ \dots \\ nR(T-1)k \end{bmatrix} \quad N_k = \begin{bmatrix} n+1k \\ n+2k \\ n+3k \\ \dots \\ n+(T-1)k \end{bmatrix} \quad E(D_k) = (nR+k)N_k / (n+ +k)$$

$$d_{Nk} = \begin{bmatrix} nR1k & 0 & 0 & 0 \\ 0 & nR2k & 0 & \dots \\ \dots & 0 & \dots & 0 \\ 0 & 0 & 0 & nR(T-1)k \end{bmatrix}$$

$$V(D_k) = (nR+k)(nF+k) \left[\frac{(n++k)d_{Nk} - N_k N'_k}{(n++k)^2 - ((n++k)-1)} \right]$$

ويرى الباحثون أن طريقة مانتل هانزل العامة من الطرق الفعالة في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات متعددة الاستجابة، ويمكن استخدامها - كذلك - في الفقرات ثنائية الاستجابة، وهي أكثر تطوراً وتوسعاً من طريقة مانتل هانزل التقليدية. (Fidalgo & madeira, 2008)

ولكل فقرة متدرجة الاستجابة توجد عتبات بين فئات الاستجابة لها، وتعرف العتبة بأنها عبارة عن حدود تفصل بين فئات الاستجابة المتجاورة، وبالتالي فإن لكل فقرة يوجد عدد عتبات مساوٍ لعدد فئات الاستجابة ناقصاً الواحد (T-1)، ولكل فقرة يوجد معامل تمييز a ويضبط انحدار دالة استجابة الفقرة للفروق في قدرات الطلبة، وحتى نربط مفهوم الأداء التفاضلي مع العتبات والتمييز فإن رفع العتبات أو خفضها مع بقاء الميل (التمييز ثابتاً) يحرك الفقرة أفقياً على متصل القدرة أي التغيير في صعوبة الفقرة، فلذلك تغير العتبات بين المجموعتين البؤرية والمرجعية يولد ما يسمى بالأداء التفاضلي المنتظم، في حين يؤدي تغيير معامل التمييز بين المجموعتين يؤدي إلى الأداء التفاضلي غير المنتظم، لأنه يعمل على خفض أو رفع التفاعل مع قدرات المفحوصين، وبالتالي تباين يعتمد على القدرة للمفحوص. (Cambridge Psychometrics Centre, 2014; Finch, 2022)

إن الكشف عن الأداء التفاضلي في الفقرات قضية مرتبطة بفقرات المقياس كالاختبار، لذا قد يتأثر ببعض المتغيرات مثل حجم العينة، وطول الاختبار، وخصائص الأفراد، وصيغة الفقرات، وغيرها. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتقصي أثر حجم العينة وطول المقياس وتوازن المجموعات على أداء طريقة مانتل-هانزل العامة (GMH) في كشف الأداء التفاضلي للفقرات متدرجة الاستجابة من خلال محاكاة بيانات توليدية تحت شروط معينة.



وعند تقصي الأدب النظري المتعلق بتأثير الظروف والعوامل المختلفة على طرق اكتشاف الأداء التفاضلي، وبالتحديد طريقة مانتل هانزل العامة لاكتشاف الأداء التفاضلي للفقرات متدرجة الاستجابة، نجد قلة في هذا النوع من الدراسات، فغالبية الدراسات كانت تتعلق بطريقة مانتل هانزل لاكتشاف الأداء التفاضلي في الفقرات ثنائية الاستجابة، وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة (Su & Wang, 2005) التي قارنت 3 طرق لاكتشاف الأداء التفاضلي في الفقرات متدرجة الاستجابة من خلال بيانات توليدية تحت ظروف مختلفة، منها نسبة وجود الأداء التفاضلي في الفقرات وحجمه على قوة الاختبار وتحديد الخطأ من النوع الأول، أن قيمة الأداء التفاضلي DIF له تأثير أعلى وأهم من نسبة وجوده في الفقرات، وتبين أن طريقة مانتل هانزل العامة هي الأضعف في قوة الاختبار لاكتشاف الأداء التفاضلي بين الطرق الأخرى المستخدمة في الدراسة.

وفي دراسات تأثير حجم العينة على طرق اكتشاف الأداء التفاضلي، نجد أيضاً أن غالبية الدراسات كان محور اهتمامها الفقرات ثنائية الاستجابة، ولا سيما أن معظم الدراسات استخدمت بيانات توليدية، وليست تجريبية حقيقية، فربما كان هذا وراء عدم دراسة تأثير حجم العينات على طرق اكتشاف الأداء التفاضلي في الفقرات متدرجة الاستجابة، نظراً لصعوبة الحصول على بيانات توليدية تحاكي البيانات الحقيقية لمثل هذا النوع من الفقرات، ففي هذا الصدد نذكر بعض الدراسات التي تناولت فحص فعالية طرق اكتشاف الأداء التفاضلي تحت ظروف اختلاف أحجام العينات.

ففي دراسة توليدية قام بها كاباسكال وأخرون (Kabasakala et al., 2014) من خلال مقارنة ثلاث طرق هي: طريقة مانتل هانزل، ونسبة الأرجحية لنظرية استجابة الفقرة (IRT - LR)، وطريقة (SIBTEST) تحت تأثير أحجام العينات وتوزيع القدرة، وطول الاختبار، وتأثير ذلك على الخطأ من النوع الأول وقوة الاختبار، وتبين أن هناك تأثير واضح لحجم العينة خصوصاً على طريقة مانتل هانزل؛ إذ ظهر تغيير واضح في معدل الخطأ من النوع الأول وقوة الاختبار، فزيادة حجم العينة يقل معدل الخطأ من النوع الأول وتظهر أعلى قوة اختبار.

وفي دراسة الجودة (Aljoudeh, 2021) التي استخدمت بيانات توليدية في الفقرات ثنائية الاستجابة لدراسة أداء طريقة نسبة الأرجحية للنظرية الحديثة في القياس IRT-LR في ظروف مختلفة لحجم العينة وحجم الأداء التفاضلي للفقرات، إذ تم توليد أربعة مستويات لحجم العينة: 250، 500، 750، و1000 تمثل الاستجابات على 40 فقرة ثنائية الاستجابة، وبعض الفقرات أجبرت



على أن تكون فقرات أداء تفاضلي في مستويات مختلفة له وفي حالتين من الأداء التفاضلي المنتظم والأداء التفاضلي غير المنتظم، وتوصلت الدراسة إلى أنه عند عينة حجمها (1000) فرد أظهرت الطريقة نسبة عالية من الأداء في الكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي المنتظم لجميع المستويات، في حين انخفض الأداء في الفقرات ذات الأداء التفاضلي غير المنتظم لجميع المستويات وفي جميع أحجام العينات التي تم تناولها.

وأجرى فينش (Finch, 2005) مقارنة بين عدة طرق للكشف عن الأداء التفاضلي هي: طريقة نموذج متعدد المؤشرات ومتعدد الأسباب MIMIC، مانتل هانزل MH، طريقة SIBTEST، ونسبة الأرجحية لنظرية الاستجابة للفقرة (IRT-LR)، في ضوء طول الاختبار، وحجم العينة، وتوزيع القدرة للمفحوصين، ومستوى الأداء التفاضلي وحجمه في الفقرات. وأشارت النتائج إلى أن طرق اكتشاف الأداء التفاضلي تكون أكثر عند أطول اختبار، وحجوم عينة مرتفعة، أو في حالات فقرات ثنائية المعلم، وتقل الفاعلية عندما يقل عدد الفقرات وخصوصاً عندما يكون عدد الفقرات 20 فقرة ثلاثية المعلم.

وأظهرت دراسة وودز (Woods, 2009) أفضلية لطريقة نموذج متعدد المؤشرات ومتعدد الأسباب MIMIC على نماذج نظرية استجابة الفقرة في الكشف عن الأداء التفاضلي؛ خصوصاً عند استخدام حجوم العينات الصغيرة وفقرات ثنائية الاستجابة، من خلال دراسة لبيانات توليدية بحجوم عينات وأطوال مختلفة من الاختبار.

وفي دراسة قام بها أوقورلو وأتار (Ugurlu & Atar, 2020) قام بها الباحثان بمقارنة طريقتين في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية الاستجابة، الطريقة الأولى هي طريقة نموذج متعدد المؤشرات ومتعدد الأسباب MIMIC والثانية طريقة الانحدار اللوجستي، من خلال بيانات مولدة في ظروف مختلفة لحجم العينة، وتأثير ذلك على الخطأ من النوع الأول ونسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي تغيرت من 20% إلى 40% عند تغيير حجم العينة من 2000 إلى 4000، إذ إن تأثير حجم العينة كان له أثر واضح في فاعلية الطريقتين في الكشف عن الأداء التفاضلي DIF من خلال انخفاض معدلات الخطأ من النوع الأول.

وأجرى أريكان وآخرون دراسة (Arikan et al., 2016) قارنت أربع طرق للكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات، وهي: MIMIC، SIBTEST، والانحدار اللوجستي LR، ومانتل هانزل MH. تحت ظروف تغيير حجم العينة، إذ تم اختيار عينات فرعية: 300، 600، 1000، 1200، 2000 من



مجموعة بيانات إجمالية بلغ عددها 340000، وتوصلت الدراسة إلى أنه في حجوم العينات المرتفعة مثل 2000 أو أكثر تكون النتائج أكثر فاعلية في اكتشاف الأداء التفاضلي، وتكون الطرق أكثر اتساقاً؛ إذ تكون الطرق الأربع قادرة على اكتشاف الفقرات ذات الأداء التفاضلي نفسها، على خلاف حجوم العينات الصغيرة التي أظهرت اختلافاً في الفقرات ذات الأداء التفاضلي المكتشفة في كل طريقة.

وحديثاً قام عليان، والجودة (Elyan & Aljoudeh, 2024) بدراسة هدفت لفحص فعالية طريقة نسبة الأرجحية لاكتشاف الأداء التفاضلي في الفقرات ثنائية الاستجابة لمتغير الجنس في ظروف مختلفة لحجوم العينات، وأطوال الاختبار من خلال بيانات حقيقية تم الحصول عليها من نتائج طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن على اختبار بيزا الدولي عام 2018، وقام الباحثان باختبار 3 مستويات لحجم العينة هي: 342، 200، 100، وثلاثة مستويات لطول الاختبار هي: 30، 20، 10 وتوصل الباحثان إلى أن فعالية طريقة نسبة الأرجحية لمانتل هانزل تزداد في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات بزيادة حجم العينة مع ثبوت طول الاختبار عند مستوى معين، وتقل فعاليتها بزيادة طول الاختبار عند ثبوت حجم العينة عند مستوى معين، وخلصت الدراسة إلى أن استخدام حجم عينة كبير وطول اختبار قصير تكون فعالية الطريقة أكبر ما يمكن.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

تتعدد أدوات القياس والمقاييس النفسية والشخصية والاختبارات تبعاً لاختلاف الغرض الذي تم تطويرها لأجله، فهي تلعب دوراً مهماً في مختلف المجالات، كتصنيف الأفراد، وقبولهم في الجامعات والمؤسسات التعليمية، وتوزيعهم على التخصصات المختلفة، وكذلك تقصي رضاهم عن الخدمات والأنشطة المختلفة وجودتها، وميولهم واتجاهاتهم، واستعداداتهم، مما يبنّي عليها قرارات مهمة تساعد في تشخيص أماكن القوة والضعف، وبدورها تساعد في رفع جودة العمل الأكاديمي وعمل المؤسسات التعليمية.

وحتى تؤدي هذه المقاييس وظيفتها على الوجه الذي أعدت لأجله، لا بد أن تتوفر فيها الخصائص الضرورية التي تمنحها طابعاً من الصدق والثبات والدقة والعدالة بين المستجيبين، ومن القضايا المهمة والبارزة، التي أصبحت حديثاً محل اهتمام الباحثين والعاملين في تطوير المقاييس هي تحيز الفقرات والأداء التفاضلي لها، وزيادة على ذلك فإن أحدث نسخة لمعايير تطوير الاختبارات النفسية والتربوية عدّت دراسة الأداء التفاضلي للفقرات دليلاً ومؤشراً على الصدق البنائي لها كما ذكرنا سابقاً.



والأداء التفاضلي للفقرات تبعاً لمتغيرات مختلفة كالجنس، والعرق والتخصص، واللغة، والثقافة، وغيرها في المقاييس؛ قد يتأثر بعوامل مختلفة مثل ما تتأثر الخصائص الأخرى كالصدق والثبات ومعالم الفقرات، وغيرها. ومن بين العوامل التي قد تلعب دوراً مهماً في التأثير على الأداء التفاضلي للفقرات هو اختلاف حجوم العينات، وطول المقياس، وعدم التوازن في حجوم العينات بين المجموعة البؤرية والمرجعية، وهذا ما تم ملاحظته من الدراسات التي تم عرضها سابقاً، فقد يلزم حجم عينة مناسب لزيادة قدرة طريقة اكتشاف الأداء التفاضلي للفقرات. إن وجود أداء تفاضلي في فقرات المقياس تبعاً لمتغير ما ينعكس سلباً على المقياس وخصائصه، فوجود المحابة في فقرات المقياس لفئة دون غيرها يشكك في صحة النتائج لهذا المقياس، وبالتالي صعوبة الثقة في القرارات التي تنطوي عليها. ومن هنا فإن دراسة العوامل التي تؤثر على أداء طرق اكتشاف الأداء التفاضلي لفقرات المقياس تبعاً لمتغير ما، تُعد غاية في الأهمية نظراً لما تعكسه نتائج هذه الدراسة من إيجابيات وتوصيات وإرشادات للباحثين في قضية اختيار أفضل الظروف والمتغيرات التي تناسب الطريقة المستخدمة لأداء عملها بالشكل الدقيق.

ولما كانت طريقة مانتل هانزل العامة GMH طريقة شائعة لدى الباحثين في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات وخصوصاً في الفقرات ذات الاستجابة المتدرجة، فإن لدراسة هذه الطريقة في ظروف مختلفة قيمة مهمة في الأدب النظري المتعلق بالكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات المقاييس. يفتقر الباحث والممارس إلى دليل إجرائي موجز يبين -في سياق متعدد الاستجابات- أثر العوامل التصميمية الأساسية مثل حجم العينة وطول المقياس، التوازن بين حجم العينة بين المجموعات، نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي، نوع/شدة الأداء التفاضلي على أداء GMH من حيث قوة الاختبار وضبط الخطأ من النوع الأول. إلى جانب ذلك فإن هذه الدراسة تعمل على تعزيز عدالة القياس وصحته عبر تحسين كشف الفقرات ذات الأداء التفاضلي، وتوفير مرجع تطبيقي لتخطيط العينات والأطوال المناسبة للمقاييس، وتبسيط تفسير نتائج GMH في سياق الفقرات متدرجة الاستجابة.

وبالتحديد فإن هذه الدراسة ستجيب عن الأسئلة الآتية:

1. ما أثر نوع الأداء التفاضلي وشدته للفقرات على الخطأ من النوع الأول، وقوة الاختبار الإحصائي لطريقة مانتل هانزل العامة عند ثبوت المتغيرات الأخرى (حجم العينة=600، توازن حجوم



العينات بنسبة 1:1، طول المقياس=20، ونسبة الفقرات التي تحتوي على أداء تفاضلي=20%)؟

2. ما أثر توازن أحجام العينات بين المجموعة البؤرية والمجموعة المرجعية 1:1 مقابل 3:1 عند ثبوت المتغيرات الأخرى (حجم العينة ككل=600، طول المقياس=20، نسبة الفقرات التي تحتوي على أداء تفاضلي=20%)، شدة متوسطة من الأداء التفاضلي في كلا النوعين المنتظم وغير المنتظم؟

3. ما أثر نسبة وجود فقرات ذات أداء تفاضلي (10%، 20%، 30%) عند ثبوت المتغيرات الأخرى (شدة متوسطة وتوازن 1:1 في أحجام العينات لكل من النوعين، حجم عينة 600، وطول مقياس=20)؟

4. كيف يتغير أداء الاختبار للطريقة عند تغيير طول المقياس (10، 40) مع ثبات باقي المتغيرات والعوامل؟

5. ما أثر زيادة حجم العينة من 600 إلى 1000 على متوسطات قوة الاختبار وحجم الخطأ؟

هدف الدراسة:

توفير دليل عملي يوجه الباحثين في كشف الأداء التفاضلي للفقرات متعددة الاستجابة، من خلال بناء "خريطة أداء" منهجية لطريقة مانتل-هانزل العامة (GMH) عبر محاكاة توليدية مضبوطة تفترض تكافؤ توزيع القدرة بين المجموعتين البؤرية والمرجعية. وتتمثل من خلال توصيف كيف تتغير القوة الإحصائية والخطأ من النوع الأول عند تغيير بعض العوامل مثل: حجم العينة، طول المقياس، توازن المجموعات، نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي، ونوع الأداء التفاضلي وشدة ضمن إطار فقرات متعددة الاستجابة مُولدة وفق نموذج الاستجابة المتدرجة (Graded Response Model).

إجراءات الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة بيانات توليدية باستخدام برنامج R، بأسلوب محاكاة مونت كارلو Monte Carlo method لنموذج الاستجابة المتدرجة (GRM) مع تغيير عوامل تصميمية أساسية: حجم العينة، طول الاختبار، توازن أحجام المجموعتين البؤرية والمرجعية، نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي، ونوع الأداء التفاضلي وشدة بهدف قياس أداء GMH تحت شروط يمكن التحكم بها بدقة. يتيح لنا التوليد ضبط العوامل الأساسية (حجم العينة، طول المقياس، توازن المجموعات،



نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي، ونوع الأداء التفاضلي وشدته) وتغيير كل عامل على حدة، مع امتلاكنا لحقيقة معروفة مسبقاً (أي نعرف الفقرات ذات الأداء التفاضلي مسبقاً) لقياس القوة والخطأ من النوع الأول بلا تحيز. كما أنه يوفر الوقت والتكلفة، ويسهل إعادة الإنتاج وتكرار التجارب، وهذه الطريقة نقدّم خريطة أداء دقيقة يمكن الاستناد إليها عند الانتقال لاحقاً إلى البيانات الواقعية.

وصف البيانات المولدة:

في ضوء هدف الدراسة التي تسعى إلى تقييم أداء طريقة مانتل-هانزل العامة (GMH) في كشف الأداء التفاضلي للفقرات متعددة الاستجابة تحت شروط تصميمية متعدّدة، فقد اعتمد الباحث بيانات توليدية (محاكاة احتمالية) صُمّمت بعناية لتوفير ضبط كامل لعوامل التصميم وعزل أثرها عن أي فروق حقيقية في القدرة بين المجموعتين عملياً، جرى أولاً تحديد هيكل المقياس على هيئة فقرات متدرجة الاستجابة بخمس فئات مرتّبة (0-4) (مقياس اتجاهات مثلاً)، ثم توليد القدرة الكامنة لكل مفحوص في كل مجموعة من توزيع طبيعي معياري بمتوسط صفر وانحراف معياري 1، بحيث تفترض الدراسة تكافؤ توزيع القدرة بين المجموعتين البؤرية والمرجعية من البداية. ثم تم توليد معالم التمييز للفقرات لتحقيق توزيع طبيعي لوجستي بمتوسط صفر وانحراف معياري قريب من الواحد، لضمان قيم موجبة وتمييز واقعي.

ثم توليد عتبات فئات الاستجابة بتوزيع طبيعي بمتوسط صفر وانحراف معياري واحد تُرتّب تصاعدياً لضمان الرتبة بين حدود فئات الاستجابة للفقرة الواحدة. وتم زرع فقرات بأداء تفاضلي بنسب (10%، 20%، 30%) وبأنواعين مختلفين منتظم وغير منتظم، إذ تم إجراء إزاحة ثابتة (0.25، 0.5، 1) في عتبات الاستجابة للفقرات ذات الأداء التفاضلي بالنسب المذكورة في المجموعة البؤرية وذلك بهدف توليد أداء تفاضلي منتظم، وذلك للتعبير عن شدته، إذ إن الإزاحة 0.25 تمثل أداء تفاضلياً ضعيفاً، و0.5 أداء تفاضلياً متوسطاً، و1 أداء تفاضلياً كبيراً، وذلك مع بقاء معاملات التمييز للفقرات ثابتة، ولخلق الأداء التفاضلي غير المنتظم تم زيادة معاملات التمييز للفقرات ذات الأداء التفاضلي المحددة بالنسب مسبقاً بزيادات مقدارها، 0.2، 0.5، 0.8 وذلك للتعبير عن شدة الأداء التفاضلي مع بقاء عتبات فئات الاستجابة للفقرات ثابتة.

بعد توليد القدرة الكامنة للأفراد ومعاملات الفقرات، تم تحويل هذه القيم إلى احتمالات اختيار فئات الاستجابة وفق نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM): ويحسب احتمال أن تكون إجابة



الشخص في فئة ما أو أعلى، ثم تستخلص احتمال كل فئة من فروق تلك الاحتمالات. وبذلك نحصل على توزيع احتمالي لخمس فئات لكل زوج (مفحوص، فقرة)، ومن هذا التوزيع تُسحب الاستجابة عشوائياً. تُكرَّر الخطوات عبر جميع خلايا التصميم: طول المقياس (10، 20، 40) وتوازن المجموعات (1:1، 3:1) ونسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي (10%، 20%، 30%) ونوع الأداء التفاضلي (منتظم، غير منتظم) وشدة الأداء التفاضلي (ضعيف، متوسط، كبير) في ظل اعتماد حجم عينة 600، ومن ثم توسيعه إلى 1000 مفحوص. وتم إعادة التوليد عدة مرات (50 مرة)، وذلك لضمان الحصول على متوسطات وانحرافات معيارية دقيقة لقوة الاختبار والخطأ. وبهذا تم الحصول على قاعدة بيانات طويلة تحتوي على رقم الطالب، ومجموعته، والفقرة، والاستجابة، من خلال دمج استجابات المجموعتين، ومن دون وجود قيم مفقودة، تمهيداً لتكوين جداول (مجموعة × فئات) لكل فقرة وإجراء اختبار كاي-تربيع كما سَتُفَصِّل في إجراءات التحليل الآتية.

إجراءات التحليل:

تم استخدام اختبار كاي-تربيع للاستقلالية لاختبار GMH في برنامج R من حزمة difR في R عبر (stats::chisq.test) (R Core Team, 2025) ثم جمعت قيم الدلالة الإحصائية للفقرات بعد تصحيحها بطريقة Benjamini–Hochberg (Benjamini, & Hochberg, 1995) ويتم مقارنة قيم الدلالة بمستوى الدلالة الإحصائية 0.05، فإذا كانت أقل تكون الفقرة ذات أداء تفاضلي، ومن خلال التكرارات تكون نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي الفعلي (التي تم زرعها مسبقاً) هي قوة الاختبار، ونسبة الفقرات التي تم اعتبارها ذات أداء تفاضلي بناءً على الدلالة الإحصائية، وهي في الواقع لم تكن من ضمن الفقرات الفعلية (التي تم زرعها مسبقاً) تمثل الخطأ من النوع الأول.

النتائج:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

ويبحث السؤال الأول في تقصي أثر نوع الأداء التفاضلي وشده في الفقرة على الخطأ من النوع الأول وقوة الاختبار الإحصائي لطريقة مانتل هانزل العامة (GMH) عند ثبوت المتغيرات الأخرى (حجم العينة=600، توازن حجوم العينات بنسبة 1:1، طول المقياس=20، ونسبة الفقرات التي تحتوي على أداء تفاضلي=20%)، وقد تبين من نتائج التحليل أنه كلما زادت شدة الأداء التفاضلي يتحسن كشفه، كما تظهر GMH حساسية أعلى في المنتظم مقارنةً بغير المنتظم لأن الإزاحة الأفقية للعبات تُنتج فرقاً منتظماً عبر القدرة، بينما يتطلب غير المنتظم تفاعلاً مع القدرة قد لا يتم كشفه



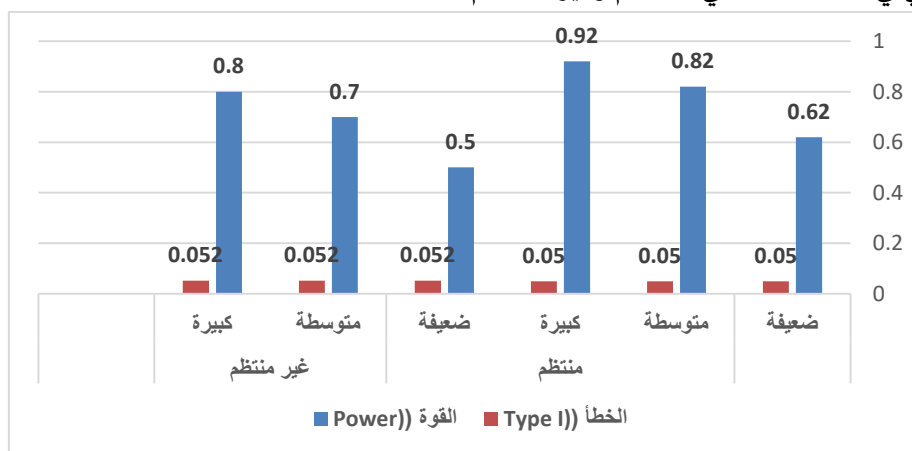
بالقوة نفسها. والجدول رقم 1 يظهر متوسط القوة والخطأ حسب النوع والشدة للأداء التفاضلي عند حجم عينة 600 وطول مقياس 20.

جدول (1).

متوسط القوة والخطأ حسب النوع والشدة للأداء التفاضلي عند حجم عينة 600 وطول مقياس 20 فقره.

النوع	الشدة	القوة (Power)	الخطأ (Type I)
منتظم	ضعيفة	0.62	0.050
	متوسطة	0.82	0.050
	كبيرة	0.92	0.050
غير منتظم	ضعيفة	0.50	0.052
	متوسطة	0.70	0.052
	كبيرة	0.80	0.052

والشكل رقم 1 يوضح كيفية تغير مستوى القوة والخطأ في الأداء التفاضلي باختلاف شدة الأداء التفاضلي في الأداء التفاضلي المنتظم وغير المنتظم.



الشكل رقم (1): متوسطات القوة والخطأ باختلاف شدة الأداء التفاضلي المنتظم

من الجدول والشكل رقم 1 يتبين لنا أن متوسط القوة يرتفع مع تغير شدة الأداء التفاضلي في كلا النوعين المنتظم وغير المنتظم، مع ثبات في متوسط الخطأ من النوع الأول تقريباً، إلا أنه يلاحظ أن الأداء التفاضلي المنتظم أكثر حساسية للشدة منه في غير المنتظم.



النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

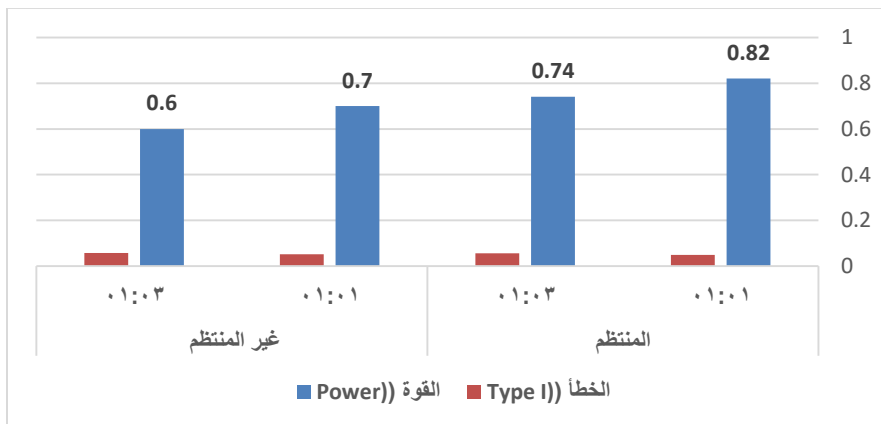
ويتعلق سؤال الدراسة الثاني بتقصي أثر توازن حجوم العينات بين المجموعة البؤرية والمجموعة المرجعية 1:1 مقابل 1:3 عند ثبوت المتغيرات الأخرى (حجم العينة ككل=600، طول المقياس=20، نسبة الفقرات التي تحتوي على أداء تفاضلي=20%)، شدة متوسطة من الأداء التفاضلي في كلا النوعين المنتظم وغير المنتظم، وتبين أن عدم التوازن يقلل مستوى القوة وخاصة في غير المنتظم مع زيادة طفيفة في الخطأ من النوع الأول، والجدول رقم 2 يظهر متوسطات القوة والخطأ من النوع الأول باختلاف التوازن في حجم العينة بين المجموعتين البؤرية والمرجعية عند حجم عينة 600 ككل وطول مقياس 20.

جدول (2).

متوسط القوة والخطأ باختلاف التوازن في حجم العينة بين المجموعتين البؤرية والمرجعية عند حجم عينة 600 ككل وطول مقياس 20.

النوع	التوازن	القوة (Power)	الخطأ (Type I)
المنتظم	1:1	0.82	0.050
	1:3	0.74	0.056
غير المنتظم	1:1	0.70	0.052
	1:3	0.60	0.058

والشكل رقم 2 يوضح كيفية تأثير اختلاف التوازن في حجم العينة بين المجموعتين البؤرية والمرجعية على متوسطات القوة والخطأ.



الشكل رقم 2: اختلاف التوازن في حجم العينة بين المجموعتين البؤرية والمرجعية على متوسطات القوة والخطأ.

يتبين لنا أن عدم التوازن يضعف القوة ويؤثر أكثر في غير المنتظم؛ ويظهر ارتفاع

طفيف في الخطأ من النوع الأول Type I

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث:

ويبحث السؤال الثالث عن أثر نسبة وجود الفقرات ذات الأداء التفاضلي (10%، 20%،

30%) عند شدة أداء تفاضلي متوسطة وتوازن حجم العينتين.

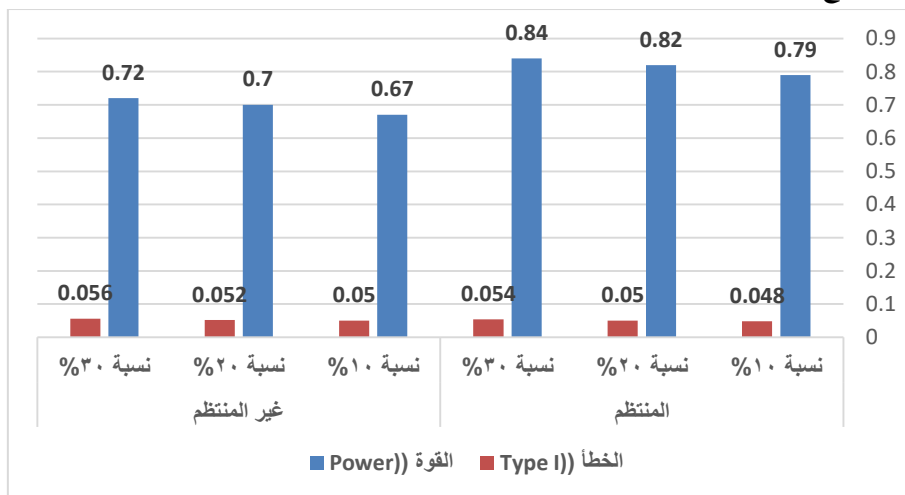
جدول (3)

يظهر متوسطات القوة والخطأ حسب نسبة الأداء التفاضلي عند حجم عينة 600 وطول مقياس

20.

النوع	نسبة الأداء التفاضلي	القوة (Power)	الخطأ (Type I)
المنتظم	10%	0.79	0.048
	20%	0.82	0.050
	30%	0.84	0.054
غير المنتظم	10%	0.67	0.050
	20%	0.70	0.052
	30%	0.72	0.056

والشكل رقم 3 يوضح تأثير اختلاف نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي على متوسطات القوة والخطأ من النوع الأول.



الشكل رقم 3 اختلاف نسبة الأداء التفاضلي على متوسطات القوة والخطأ من النوع الأول.



من الجدول والشكل رقم 3 يتبين لنا أن القوة تتحسن تدريجياً مع زيادة نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي، بينما يظل الخطأ من النوع الأول Type I قريباً من 0.05 مع زيادة طفيفة عند 30%.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع:

ويتعلق السؤال الرابع بكيفية التغير في متوسطات القوة والخطأ تبعاً لاختلاف طول المقياس أي بزيادة طول المقياس من 10 ثم إلى 20 فقرة ومن ثم إلى 40 فقرة عند ثبوت العوامل والمتغيرات الأخرى.

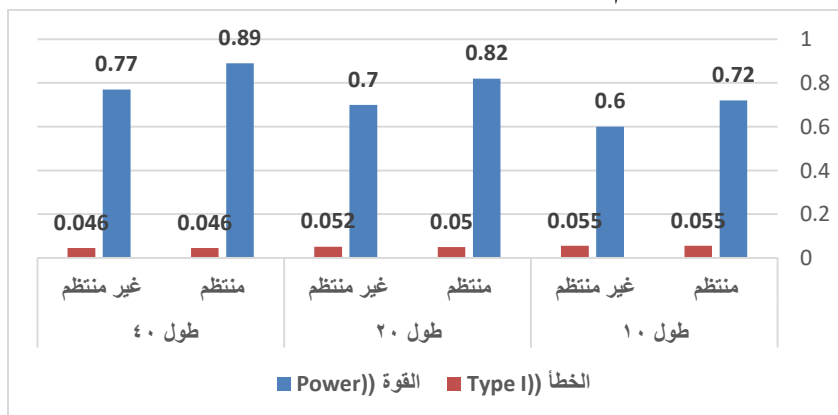
تبين أن المقياس الأطول يوقر معلومات أكثر واستقراراً أعلى في الجداول (تكرارات أكبر)، فتزداد القوة ويقترب الخطأ Type I من 0.05 أو ينخفض قليلاً، والجدول والشكل 4 يوضحان ذلك.

جدول (4)

اختلاف طول الاختبار على متوسطات القوة والخطأ عند ثبوت العوامل الأخرى عند حجم عينة

600 وتوازن حجم العينة ونسبة أداء تفاضلي 20%

الخطأ (Type I)	القوة (Power)	النوع	الطول
0.055	0.72	منتظم	10
0.055	0.60	غير منتظم	
0.050	0.82	منتظم	20
0.052	0.70	غير منتظم	
0.046	0.89	منتظم	40
0.046	0.77	غير منتظم	



الشكل رقم 4: اختلاف طول الاختبار على متوسطات القوة والخطأ من النوع الأول.



يلاحظ أن إطالة المقياس ترفع القوة لكلا النوعين ومردّه زيادة المعلومات وتثبيت تقديرات الجداول مع خطأ Type I أدنى قليلاً عند طول اختبار 40.

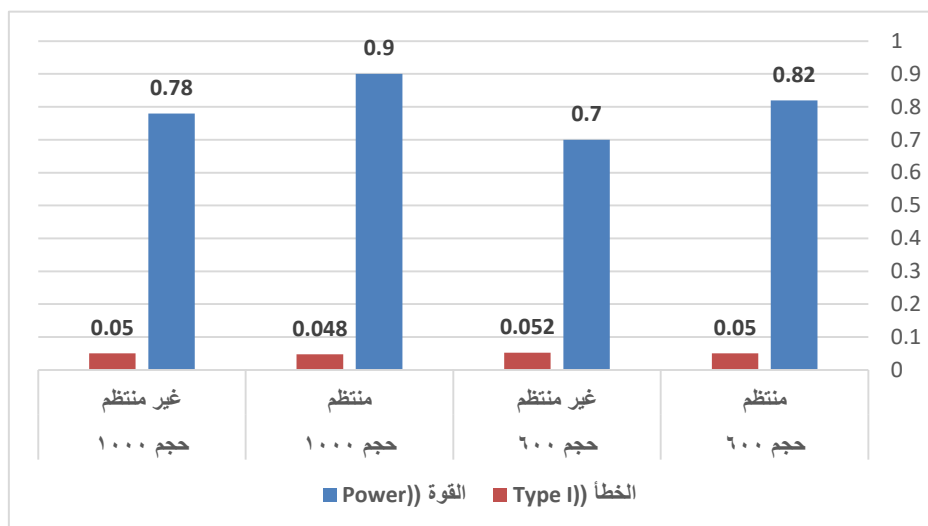
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس:

ويتعلق سؤال الدراسة الخامس بأثر زيادة حجم العينة من 600 إلى 1000 على متوسطات قوة الاختبار وحجم الخطأ، فقد أشارت النتائج أن توسيع العينة يزيد دقة التكرارات في الجداول ويُحسّن قوة الاختبار، مع إبقاء الخطأ Type I تحت السيطرة، كما يظهر في الجدول والشكل رقم 5.

الجدول (5)

مقارنة اختلاف حجم العينة على متوسطات القوة والخطأ عند ثبوت العوامل الأخرى عند طول اختبار 20، وتوازن حجم العينة وشدة متوسطة، ونسبة أداء تفاضلي 20%.

حجم N العينة	النوع	القوة (Power)	الخطأ (Type I)
600	منتظم	0.82	0.050
600	غير منتظم	0.70	0.052
1000	منتظم	0.90	0.048
1000	غير منتظم	0.78	0.050



الشكل رقم 5: تأثير اختلاف حجم العينة على متوسطات القوة والخطأ من النوع الأول.



يتبين أن زيادة حجم العينة يزيد من قوة الاختبار وخصوصاً عند الأداء التفاضلي المنتظم، مع سيطرة - نوعاً ما - على الخطأ من النوع الأول.
مناقشة النتائج والاستنتاجات والتوصيات:
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

ويهدف السؤال الأول إلى تقصي أثر نوع الأداء التفاضلي وشدته على متوسطات القوة والخطأ من النوع الأول، فقد أظهرت النتائج أن قوة الاختبار ترتفع مع ازدياد شدة الأداء التفاضلي في كلا النوعين، مع تفوق مستمر للمنتظم على غير المنتظم. يتسق ذلك مع التمييز المفاهيمي الكلاسيكي بين المنتظم وغير المنتظم؛ إذ يُعزى الأول غالباً إلى إزاحة العتبات، ويُنتج فروقاً شبه ثابتة عبر القدرة، بينما يعكس الثاني اختلاف التمييز وتفاعلاً مع القدرة (Ackerman, 1992; Mellenbergh, 1989; Millsap & Everson, 1993; Narayanan & Swaminathan, 1996). كما أن استخدام GMH للفقرات متدرجة الاستجابة مدعوم تطبيقياً ومنهجياً (Penfield, 2001; Fidalgo & Madeira, 2008).

ورغم أن مقارنة ثلاث طرق في سياق الفقرات متعددة الاستجابة أشارت إلى أن GMH كانت الأضعف نسبياً في القوة ضد بدائل أخرى (Su & Wang, 2005)، فإن نمط التأثير بالشدّة والتمييز الذي رصدته نتائج هذه الدراسة يظل متسقاً مع هذا الإطار النظري. بقاء الخطأ من النوع الأول Type I حول 0.05 يعكس جدوى تصحيح قيم الدلالة الإحصائية في ظل تعدد الفقرات (Benjamini, 1995; Hochberg, 1995).

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

والذي يبحث في تأثير اختلاف التوازن في حجم العينة بين المجموعة البؤرية والمرجعية، فقد توصلت الدراسة إلى أن اختلاف التوازن في حجم العينة هبوطاً ملحوظاً في متوسط القوة مع عدم التوازن، وبصورة أشد في غير المنتظم، مع ارتفاع طفيف في الخطأ من النوع الأول، هذا الاتجاه متوافق مع الأدب الذي أبرز حساسية إجراءات الكشف لحجم العينة وتوزيع القدرة وطول الاختبار (Finch, 2005; Kabasakala et al., 2014). كما أن شواهد أخرى على طرق مختلفة تؤكد تحسن الأداء والاتساق مع العينات الأكبر (Arikan et al., 2016; Aljoudeh, 2021; Ugurlu & Atar, 2020).



مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث:

ويتعلق بتقصي تأثير وجود فقرات ذات أداء تفاضلي بنسب مختلفة على متوسط قوة الاختبار والخطأ من النوع الأول، فقد توصلت الدراسة إلى أن متوسط القوة يتحسن تدريجياً بزيادة نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي، مع بقاء الخطأ من النوع الأول حول 0.05 مع ملاحظة زيادة طفيفة عليه عند وجود أعلى نسبة أداء تفاضلي للفقرات، وهذا متوقع بسبب تعدد وتكرار الاختبارات (Benjamini & Hochberg, 1995).

وعلى الرغم من أن الدراسات المعروضة ركزت أكثر على طول الاختبار وحجم العينة وتوزيع القدرة، فإن النتيجة هنا منطقية منهجياً وتندرج مع فكرة تحسن قابلية الطريقة في كشف الفقرات ذات الأداء التفاضلي كلما زادت نسبتها ضمن المقياس.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع:

ويدرس السؤال الرابع اختلاف طول المقياس وتأثير ذلك على متوسط القوة والخطأ من النوع الأول، فلقد توصلت النتائج إلى أن إطالة المقياس ترفع القوة وتحسن الاستقرار في الخطأ من النوع الأول وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه مقارنات طرق متعددة بشأن أفضلية الاختبارات الأطول للحساسية (Finch, 2005). بالمقابل، أفادت دراسة حديثة ببيانات حقيقية وقياس ثنائي الاستجابة باستخدام MH-LOR بأن الفاعلية تكون أكبر مع عينة كبيرة وطول اختبار قصير (Elyan & Aljoudeh, 2024). يمكن تفسير التباين باختلاف الإجراء (GMH مقابل MH-LOR)، صيغة الاستجابة (متعددة الفئات مقابل ثنائية)، وطبيعة البيانات (توليدية مضبوطة مقابل بيانات ميدانية). عملياً، تبدو إطالة المقياس مفيدة في سياق GMH متعدد الفئات، مع التنبيه لإمكان اختلاف السلوك عند تبني إجراءات وطرق مختلفة.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس:

ويبحث السؤال الخامس في تأثير رفع حجم العينة على متوسط قوة الاختبار ومتوسط الخطأ من النوع الأول، فلقد تبين أن متوسط القوة يتحسن في كلا النوعين (المنتظم، غير المنتظم) مع بقاء الخطأ من النوع الأول Type I قريباً من 0.05، وهو اتجاه موثق على نطاق واسع: العينات الأكبر ترفع الحساسية وتحسن الاتساق بين الطرق (Finch, 2005؛ Kabasakala et al., 2014؛ Ugurlu & Atar, 2020؛ Arikan et al., 2016)، وتؤكد البيانات الواقعية بالـ MH-LOR تحسن الأداء مع تكبير العينة (Elyan & Aljoudeh, 2024).



تؤكد المعايير الحديثة للاختبارات (AERA/APA/NCME, 2014) على أهمية وضرة فحص الأداء التفاضلي كدليل على الصدق البنائي والعدالة للمقاييس؛ وتُظهر نتائج هذه الدراسة أن ضبط العوامل التصميمية (حجم العينة، الطول، التوازن) تسهم في قراءات أكثر موثوقية لنتائج طريقة GMH.

الاستنتاجات:

من خلال نتائج هذه الدراسة، فإنه يمكن التوصل إلى ما يأتي:

1. شدة الأداء التفاضلي في الفقرات متعددة الاستجابة تلعب دوراً مهماً في رفع متوسط قوة الاختبار في كلا نوعي الأداء التفاضلي المنتظم وغير المنتظم في طريقة مانتل هانزل العامة GMH
2. عدم توازن حجوم العينات بين المجموعة البؤرية والمجموعة المرجعية يقلل متوسط قوة الاختبار ويرفع من تذبذب الخطأ من النوع الأول في طريقة مانتل هانزل العامة GMH
3. إطالة عدد فقرات المقياس يحسن من متوسط القوة للاختبار ويساعد على استقرار الخطأ من النوع الأول في طريقة مانتل هانزل العامة GMH
4. تكبير العينة إلى 1000 يعزز الحساسية دون تكلفة تذكر على Type I

التوصيات:

1. إذا كان من المتوقع وجود أداء تفاضلي غير منتظم في فقرات المقياس، فيستحسن استخدام حجوم عينات أكبر أو يساوي 1000
2. من الأفضل تجنب عدم التوازن في حجم العينة بين المجموعة البؤرية والمجموعة المرجعية عند إجراء دراسة كشف الأداء التفاضلي.
3. يفضل استخدام طول مقياس أكبر من 20 في الفقرات متعددة الاستجابة.
4. عند الاشتباه بغير المنتظم أو في العينات الصغيرة/غير المتوازنة، يُستحسن تدعيم GMH بطريقة بديلة في الأدب (مثل IRT-LR أو MIMIC) وفق ما أظهرته المقارنات (Su : Finch, 2005) (Woods, 2009 ; & Wang, 2005).



المراجع: References

- Ackerman, T. A. (1992). A didactic explanation of item bias, item impact, and item validity from a multidimensional perspective. *Journal of Educational Measurement*, 29(1), 67-91. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1992.tb00368.x>
- Aljodudeh, M. (2021). Item response theory likelihood ratio test performance for deducting DIF items in different levels in samples sizes and different levels of DIF items. *Vidyabharati International Interdisciplinary Research Journal* 13 (1), 392-399
- American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Arikan, C. A., Ugurlu S. , & Atar, B. (2016). A DIF and Bias Study by using MIMIC, SIBTEST, Logistic Regression and Mantel-Haenszel Methods. *Journal of Education*, 31(1), 34-52.
- Benjamini, Y., & Hochberg, Y. (1995). Controlling the false discovery rate: A practical and powerful approach to multiple testing. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 57(1), 289–300. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1995.tb02031.x>
- Cambridge Psychometrics Centre. (2014). Session 4: Overview of polytomous IRT models (GRM thresholds & discrimination).
- Elyan, R. M. ., & Al jodeh, M. M. . (2024). The Effectiveness of Mantel Haenszel Log Odds Ratio Method in Detecting Differential Item Functioning Across Different Sample Sizes and Test Lengths Using Real Data Analysis. *Dirasat: Educational Sciences*, 51(3), 37–46. <https://doi.org/10.35516/edu.v51i3.6755>
- Eom, M. (2008). Underlying factors of MELAB listening construct. *Spain Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment*, 6, 77–94.
- Fidalgo, A. M., & Madeira, J. M. (2008). Generalized Mantel-Haenszel methods for differential item functioning detection. *Educational and Psychological Measurement*, 68(6), 940-958
- Finch, H. (2005). The MIMIC model as a method for detecting DIF: Comparison with Mantel-Haenszel, SIBTEST, and the IRT likelihood ratio. *Applied Psychological Measurement*, 29(4), 278-295.
- Finch, W. H. (2022). *The Impact and Detection of Uniform Differential Item Functioning*. *Frontiers in Education (PMC)*.



- Holland, P. W., & Thayer, D. T. (1988). *Differential item performance and the Mantel-Haenszel procedure*. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 129–145). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203056905-12>
- Jafari, P., Bagheri, Z., Hashemi, S. Z., & Shalileh, K. (2013). Assessing whether parents and children perceive the meaning of the items in the PedsQLTM 4.0 quality of life instrument consistently: a differential item functioning analysis. *Global Journal of Health Science*, 5(5), 80 – 88.
- Kabasakala, K., Arsan, N., Gok, B., & Kelecooglu, H. (2014). Comparing Performances (Type I error and Power) of IRT Likelihood Ratio SIBTEST and Mantel-Haenszel Methods in the Determination of Differential Item Functioning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 2186-2193.
- Mellenbergh, G. J. (1989). Item bias and item response theory. *International journal of educational research*, 13(2), 127-143.
- Millsap, R. E., & Everson, H. T. (1993). Methodology review: Statistical approaches for assessing measurement bias. *Applied psychological measurement*, 17(4), 297-334. <https://doi.org/10.1177/014662169301700401>
- Narayanon, P., & Swaminathan, H. (1996). Identification of items that show nonuniform DIF. *Applied psychological measurement*, 20(3), 257-274. <https://doi.org/10.1177/014662169602000306>
- Park, G.(2008). Differential Item Functioning on an English Listening Test across Gender. *TESOL Quarterly*, 42(1), pp. 115-123
- Penfield, R. D. (2001). Assessing differential item functioning among multiple groups: a comparison of three Mantel-Haenszel procedures. *Appl. Meas. Educ.* 14,(3) 235–259. doi: 10.1207/S15324818AME1403_3
- Penfield, R. D. (2010). Distinguishing between net and global DIF in polytomously scored items. *Journal of Educational Measurement*, 47(1), 129–149. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2010.00105.x>
- Penfield, R. D., Gattamorta, K. A., & Childs, R. A. (2009). An NCME instructional module on using differential step functioning to refine the analysis of DIF in polytomous items. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(1), 38–49. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.01135.x>



- R Core Team. (2025). *R: A language and environment for statistical computing* (Version 4.4.3). R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org/>
- Su, Y. H., & Wang, W. C. (2005). Efficiency of the Mantel, Generalized Mantel-Haenszel, and Logistic Discriminant Function Analysis Methods in Detecting Differential Item Functioning for Polytomous Items. *Applied Measurement in Education*, 18(4), 313-350. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1804_1
- Thissen, D. (2001). IRTLRDIF v.2.0b: *Software for the computation of the statistics involved in Item Response Theory Likelihood-Ratio tests for Differential Item Functioning*. L.L. Thurstone Psychometric Laboratory, University of North Carolina, Chapel Hill, NC.
- Ugurlu, S. & Atar, B. (2020). Performances of MIMIC and logistic regression procedures in detecting DIF. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 1-12.
- Vahid A., Christine C. & Lee O. (2011). *An Investigation of Differential Item Functioning in the MELAB Listening Test*. *Language Assessment Quarterly*, 8, 361-385. DOI:10.1080/15434303.2011.628632
- Wagner, A. (2004). *A construct validation study of the extended listening sections of the ECRE and MELAB*. *Spaan Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment*, 2, 1-23.
- Woods, C. (2009). Evaluation of MIMIC-model methods for DIF testing with comparison to two-group analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 44(1), 1-27.





تصميم برنامج تعليمي تفاعلي قائم على الأنشطة الفردية لتنمية الوعي بقضايا الأمن المائي لدى طلبة المدارس المصرية

أ.د. مندور عبد السلام فتح الله*

mandour68@hotmail.com

ملخص

تهدف الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي تفاعلي قائم على أنشطة فردية لتنوير طلاب التعليم العام (ابتدائي: الصفوف 4-6، إعدادي: الصفوف 1-3، ثانوي: الصف الأول) بقضايا الأمن المائي (ترشيد المياه، تلوث النيل، سد النهضة) في المدارس الحكومية بـ 5 محافظات (القاهرة، الجيزة، المنيا، أسيوط، الدقهلية). شملت العينة 180 خبيراً (150 للاستبيانات، 30 للمقابلات). استخدمت أدوات: استبيانات ليكرت (1-5)، مقابلات، وتطبيق "حارس المياه". اعتمدت منهجية مختلطة (SPSS، NVivo، Excel) مع تحليل موضوعي (Braun & Clarke, 2006). يتكون البرنامج من 17 وحدة (29.75 ساعة: ابتدائي 8.33، إعدادي 11.67، ثانوي 9.75)، مع 17 نشاطاً فردياً، 8 أساليب تقييم، و7 استراتيجيات تعليم. أظهر تحكيم 9 خبراء توافقاً (88-98%) على أنشطة مثل رسم مخططات (85%) وقصص تفاعلية (83%)، رغم تحديات الفصول المزدحمة (40-60 طالباً) وضعف البنية التحتية (6.6%). التوصيات: تدريب المعلمين، دمج المناهج، دعم إداري. الكلمات المفتاحية: الأمن المائي، التعليم التفاعلي، الأنشطة الفردية، المناهج البينية، تلوث النيل، سد النهضة، STEM، رؤية مصر 2030.

* أستاذ المناهج وطرق التدريس، ومدير المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية سابقاً، مصر.

للاقتباس: فتح الله، مندور عبد السلام. (2025). تصميم برنامج تعليمي تفاعلي قائم على الأنشطة الفردية لتنمية الوعي بقضايا الأمن المائي لدى طلبة المدارس المصرية، مجلة الآداب للدراستات النفسية والتربوية، 7(4)، 34-86.

© 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.



Designing an Interactive Educational Program Based on Individual Activities to Promote Water Security Awareness among Egyptian School Students

Prof. Mandour Abdel-Elsalam Fathallah*

mandour68@hotmail.com

Abstract:

This study aims to design an interactive educational program grounded in individual activities to promote awareness among general education students (primary: grades 4–6; preparatory: grades 1–3; secondary: grade 1) regarding water security issues - namely water conservation, Nile pollution, and the Grand Ethiopian Renaissance Dam (GERD) - in public schools across five governorates (Cairo, Giza, Minya, Assiut, and Dakahlia). The sample comprised 180 experts (150 for questionnaires and 30 for interviews). The tools employed included Likert-scale questionnaires (1–5), interviews, and the “Water Guardian” application. A mixed-methods approach was adopted, utilizing SPSS, Excel, and NVivo, along with thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). The program includes 17 units (totaling 29.75 hours: primary 8.33, preparatory 11.67, and secondary 9.75), showcasing 17 individual activities, 8 assessment methods, and 7 instructional strategies. Evaluation by nine experts indicated high levels of agreement (88–98%) on activities such as diagramming (85%) and interactive storytelling (83%), despite challenges related to overcrowded classrooms (40–60 students) and weak infrastructure (6.6%). Recommendations emphasize teacher training, curriculum integration, and administrative support.

Keywords: Water Security, Interactive Education, Individual Activities, Interdisciplinary Curriculum, Nile Pollution, Grand Ethiopian Renaissance Dam (GERD), STEM, Egypt Vision 2030.

* Professor of Curriculum and Instruction, and Former Director of the National Center for Educational Research and Development, Egypt.

Cite this article as: Fathallah, Mandour Abdel-Elsalam. (2025). Designing an Interactive Educational Program Based on Individual Activities to Promote Water Security Awareness among Egyptian School Students. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(4) 34-86

© 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 والحاجة للدراسة

تواجه مصر تحديات حرجة في الأمن المائي، إذ تعتمد بنسبة 97% على نهر النيل، وسط شح مائي (560 م³ للفرد سنوياً)، تلوث المياه، هدر المياه في الزراعة (80%)، التغيرات المناخية، وتأثيرات سد النهضة. (FAO, 2020; Abdel-Shafy & Aly, 2017; Abdelhady et al., 2018). تتفاقم الأزمة مع توقعات الزيادة السكانية إلى 150 مليون نسمة بحلول 2050، مما يؤثر على الأمن الغذائي بسبب تملح أراضي الدلتا (El-Raey, 2010; CAPMAS, 2023). يبرز التعليم كأداة حيوية لتعزيز الوعي وتمكين الأجيال من تبني سلوكيات مستدامة (إبراهيم، 2017).

تعاني المناهج المصرية من التركيز على التدريس النظري، مما يحد من ربط الطلاب بالتحديات العملية مثل تلوث النيل أو ترشيد المياه (El-Bedawy, 2019). أظهر استطلاع لـ 120 طالباً (40 من كل مرحلة تعليمية) أن الوعي بقضايا الأمن المائي أقل من 50%، خاصة في المراحل الإعدادية والثانوية. كما أكدت دراسات أن 65% من طلاب المدارس الحكومية يفتقرون إلى أنشطة تفاعلية، و70% من المناهج تفتقر إلى محتوى بيئي تطبيقي (El-Naggar & Hassan, 2022; Mohamed & Abdel-Aal, 2024). تدعو هذه الفجوات إلى مناهج بينية تربط العلوم بالسياق المحلي (السباعي وآخرون، 2021).

تدعم الدراسات البينية دمج التخصصات لتعزيز المهارات الحياتية (Klein, 2010)، بينما تربط نظرية التعلم المرتبط بالواقع المعرفي والتحديات مثل حماية النيل (Vygotsky, 1978). يعزز نهج STEM مهارات حل المشكلات (Noddings, 1984). لكن تطبيق هذه المناهج في مصر يواجه تحديات هيكلية، مثل البيروقراطية (17.2%)، ضعف البنية التحتية (6.6%)، ونقص الكوادر المؤهلة (3.5% فقط مؤهلون) (El-Sawy (2020) UNESCO (2022b). تشابه هذه التحديات أنظمة تعليمية عربية، إذ أشارت دراسة (Al-Najjar, 2023) إلى أن 68% من المدارس الأردنية تعاني من نقص الموارد التفاعلية. تجارب إقليمية، مثل برنامج أردني قلل التسرب المدرسي بنسبة 20% عبر أنشطة عملية (RCE, 2022)، وتجربة إماراتية زادت الوعي البيئي بنسبة 55% بالتكنولوجيا (Ministry of Education, UAE, 2022)، تثبت جدوى المناهج التفاعلية. محلياً، رفعت الأنشطة الفردية، مثل رسم مخططات دورة المياه، الوعي بنسبة 40% في المدارس الريفية (إبراهيم و Memoirs of the Egyptian Society for Educational Sciences, 2024)، وزادت تطبيقات رقمية



في المنيا وأسيوط الوعي بنسبة 45% بين طلاب الإعدادية (Sayed & Mostafa, 2025) تؤكد هذه النجاحات الحاجة إلى مواد تعليمية تفاعلية تناسب الفصول المزدحمة (40-60 طالبًا) والبنية التحتية الضعيفة.

تُبرز التجارب الإقليمية والمحلية فجوة بحثية في مصر تتعلق بندرة الدراسات حول دمج قضايا الأمن المائي في المناهج باستخدام أنشطة فردية (Abdel-Rahman, 2020). تجربة تونسية بينت أن الأنشطة التطبيقية حسنت إدارة المياه بنسبة 25% (Aouiti et al., 2021)، بينما أظهرت دراسة إقليمية أن البرامج التعليمية بالتعاون مع القطاع الخاص عززت الوعي بنسبة 35% (Zaimes & Kiosses, 2021) أيضًا أكدت تجربة سعودية أن الشراكات مع القطاع الخاص زادت الموارد التعليمية بنسبة 30% (Al-Ghamdi & Khan, 2023) تؤكد أهداف التنمية المستدامة (SDG 6) أهمية التعليم في إدارة الموارد المائية (United Nations, 2015)، بينما تدعو رؤية مصر 2030 إلى تعزيز التعليم البيئي (Egypt Vision 2030, 2016). يقترح نموذج إدارة التغيير (Kotter, 1996) إشراك أصحاب المصلحة لتجاوز التحديات الهيكلية. انطلاقًا من هذه الأطر، تهدف هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي تفاعلي قائم على أنشطة فردية (مثل رسم مخططات، قصص تفاعلية، تجارب تصفية) باستخدام نهج بيئي، لتمكين طلاب التعليم العام من اكتساب مهارات عملية وسلوكيات مستدامة، تسهم في حماية الموارد المائية وتحقيق أهداف التنمية المستدامة ورؤية مصر 2030.

مشكلة الدراسة: تتمثل مشكلة الدراسة في ضعف دمج قضايا الأمن المائي في مناهج التعليم العام في مصر، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الوعي البيئي لدى الطلاب (أقل من 50%) ومحدودية مهاراتهم العملية في مواجهة تحديات مثل تلوث نهر النيل، ترشيد استهلاك المياه، وتداعيات سد النهضة (El-Bedawy, 2019). تشير دراسات إلى أن 70% من المناهج تفتقر إلى محتوى بيئي تطبيقي، خاصة في المرحلتين الإعدادية والثانوية (El-Naggar & Abdel-Aal, 2024). إضافة إلى ذلك تُبرز ندرة الدراسات المحلية حول دمج قضايا الأمن المائي في مناهج بنية فجوة بحثية تحتاج إلى معالجة (Abdel-Rahman, 2020).

على الرغم من نجاح تجارب إقليمية، مثل زيادة الوعي البيئي بنسبة 55% في الإمارات عبر دمج التكنولوجيا (Ministry of Education, UAE, 2022)، وتحسين إدارة المياه بنسبة 25% في تونس عبر أنشطة تطبيقية (Aouiti et al., 2021)، فإن مصر تفتقر إلى برامج مماثلة. محليًا، أظهرت الأنشطة



الفردية فعالية في رفع الوعي بنسبة 40% في المدارس الريفية (Ibrahim, & Salem, 2024) بنسبة 45% عبر تطبيقات رقمية في صعيد مصر (Sayed & Mostafa, 2025). تؤكد هذه الفجوات الحاجة إلى برنامج تعليمي تفاعلي قائم على أنشطة فردية بينية، يتماشى مع أهداف التنمية المستدامة (SDG 6) ورؤية مصر 2030، ومن خلال ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي الآتي: كيف يمكن تصميم برنامج تعليمي تفاعلي قائم على الأنشطة الفردية لتوعية طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي في المدارس الحكومية في مصر؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما قضايا الأمن المائي وأنواع الأنشطة التطبيقية الفردية المناسبة لتنمية وعي طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي في المراحل الابتدائية، الإعدادية، والثانوية؟
 2. ما مكونات البرنامج التعليمي التفاعلي القائم على الأنشطة الفردية (الأهداف، المحتوى، استراتيجيات التعليم الفردي، الأنشطة التعليمية الفردية، أساليب التقييم الفردي) لتنمية وعي طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي؟
 3. ما مخطط البرنامج التعليمي التفاعلي القائم على الأنشطة الفردية لتنمية وعي طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي بمراحل التعليم العام في مصر، في ضوء آراء خبراء التعليم البيئي؟
 4. ما متطلبات تنفيذ البرنامج التعليمي القائم على الأنشطة الفردية لتنمية وعي طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي في المراحل الابتدائية، الإعدادية، والثانوية في المدارس الحكومية في مصر؟
- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- تصميم برنامج لتمكين الطلاب من فهم قضايا الأمن المائي وفقاً لمراحلهم التعليمية، من خلال: (تعريف طلاب المرحلة الابتدائية بمفاهيم ترشيد استهلاك المياه).
- تصميم أنشطة تعليمية لتشجيع الطلاب على تبني سلوكيات مستدامة من خلال: (إنتاج بوسترات توعوية لتقليل هدر المياه، وتنفيذ مشاريع عملية مثل تصميم أنظمة تصفية المياه).
- تصميم محتوى تعليمي يعكس التحديات المحلية، مثل: (تلوث نهر النيل، وشح المياه (560 م³ للفرد سنوياً)، لضمان ملاءمة المحتوى لطلاب المدارس الحكومية).



أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة الحالية فيما قد تسهم به نتائجها في:

- تقديم برنامج تعليمي تفاعلي قائم على أنشطة فردية يساعد في زيادة الوعي بقضايا الأمن المائي في مصر، مثل نقص المياه السنوي الذي يصل إلى 30 مليار متر مكعب، وتهديد نفاذ المياه بحلول عام 2025، مما يعزز دور الجيل الشاب في الحفاظ على الموارد المائية.
 - الإسهام في تطوير استراتيجيات تعليمية تساعد في التعامل مع تحديات مثل تأثير سد النهضة الإثيوبي، التغير المناخي، والنمو السكاني السريع، من خلال دمج التعليم البيئي في المناهج المدرسية الحكومية، مما يعزز الأمن المائي الوطني.
 - تقديم مكونات ومخططات لبرامج تعليمية مبتكرة تركز على الأنشطة الفردية والتفاعلية، مما يسد الفجوات في التعليم البيئي الحالي في المراحل الابتدائية، الإعدادية، والثانوية، ويحسن من جودة التعليم في المدارس الحكومية.
 - تسهيل تنفيذ برامج تعليمية تسهم في بناء مواطنين مسؤولين عن الحفاظ على البيئة، خاصة في ظل الاعتماد الكبير على نهر النيل (97% من الموارد المائية المتجددة)، والتشجيع على الحلول مثل الحفاظ وإعادة الاستخدام لمواجهة التلوث والجفاف.
 - تقديم توصيات عملية لمتطلبات التنفيذ، مثل تدريب المعلمين واستخدام أدوات تقييم فردية، مما يساعد في دمج التعليم المستدام في السياسات الحكومية، ويقلل من آثار نقص المياه على الصحة العامة والاقتصاد.
- حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يأتي:
- الحدود الموضوعية: تتحدد في تصميم برنامج يركز على قضايا الأمن المائي (ترشيد المياه، تلوث النيل، سد النهضة) دون تناول قضايا بيئية أخرى.
 - الحدود الزمنية: تنفيذ الدراسة خلال العام الدراسي 2024-2025 (سبتمبر 2024 - مارس 2025).
 - الحدود البشرية: يقدم البرنامج لطلاب المراحل الابتدائية (الصفوف 4-6)، الإعدادية (1-3)، والثانوية (الصف الأول)، مع 150 خبيراً في الاستبيانات و30 في المقابلات.



مصطلحات الدراسة:

- الأمن المائي: يُعرّف نظرياً بأنه توفير مياه مستدامة ونظيفة لتلبية الاحتياجات مع حماية البيئة (FAO, 2020). إجرائياً، "مستوى فهم الطالب ووعيهم بالقضايا المتعلقة بندرة المياه، وسلامة مصادرها، وكفاءة استخدامها (الترشيد)، وقدرته على اقتراح سلوكيات وإجراءات فردية وتنفيذها (مثل تقليل الاستهلاك، والإبلاغ عن التسربات) تسهم في تحقيق هدف توفير مياه نظيفة ومستدامة على المستوى المحلي والمجتمعي".
- البرنامج التعليمي التفاعلي المقترح: يُعرّف نظرياً بأنه برنامج يعتمد أنشطة تفاعلية مدعومة بالتكنولوجيا لتعزيز التعلم (Khan & Al-Ghamdi, 2022) إجرائياً، يتكون من أنشطة فردية، تدمج التكنولوجيا (تطبيقات رقمية) وأساليب بينية لتوعية الطلاب بتلوث النيل، هدر المياه، وسد النهضة، عبر تصميم نماذج ري، تحليل بيانات، وتقارير، مدعومة بحقائب تعليمية وتطبيقات ("حارس المياه")، ويُقيّم باختبارات معرفية وبطاقات ملاحظة ومقاييس الاتجاه نحو قضايا الأمن المائي.
- الوعي بقضايا الأمن المائي: درجة امتلاك الطالب للمعارف والمفاهيم الأساسية حول الأبعاد المختلفة للأمن المائي (مثل ندرة الموارد، أهمية الحفاظ على جودة المياه، وكفاءة الاستخدام)، المتمثلة في قدرته على (تحديد التحديات المائية المحلية والوطنية- تفسير العلاقة بين الممارسات اليومية (الفردية) واستدامة الموارد المائية. تقييم وتطبيق سلوكيات الترشيح المائي المقترحة في الأنشطة العملية).
- الإطار النظري والدراسات السابقة: يتكون الإطار النظري من ثلاثة محاور مترابطة، مدمجة مع الدراسات السابقة، لدعم تصميم برنامج تعليمي تفاعلي قائم على الأنشطة الفردية لتوعية طلاب المدارس الحكومية بقضايا الأمن المائي في مصر، وذلك على النحو الآتي:
- المحور الأول: التعلم السياقي الاجتماعي والبنائي لتوعية الأمن المائي: يدمج هذا المحور نظرية التعلم السياقي (Contextual Learning Theory) والنظرية البنائية الاجتماعية (Social Constructivism Theory) (Vygotsky, 1978) التي تؤكد أن التعلم عملية اجتماعية تتطور عبر التفاعل مع السياقات الثقافية والمحلية من خلال "منطقة التطور القريب"، ونظرية التعلم البنائي (Piaget, 1970) التي تركز على بناء المعرفة بنشاط عبر التفاعل مع المحتوى. يوجه هذا الدمج



تصميم أنشطة فردية تربط قضايا الأمن المائي بالواقع المصري، مثل رسم مخططات دورة المياه لترشيد الاستهلاك (ابتدائية)، إعداد تقارير تحليلية عن تلوث نهر النيل (إعدادية)، ومناقشات موجهة حول تداعيات سد النهضة (ثانوية). أظهرت دراسة إبراهيم (2017) أن وحدة جغرافية سياقية حول الأمن المائي العربي زادت الوعي المائي بنسبة 35% لدى طلاب التعليم الفني من خلال أنشطة مثل تحليل تأثيرات تلوث المياه. كذلك، أكد السباعي وآخرون (2021) أن منهج جغرافيا مدعم بالتعلم المنظم ذاتيًا عزز الوعي بالأمن المائي بنسبة 30% لدى طلاب الثانوية عبر مناقشات سياقية حول سد النهضة. أشار تقرير وزارة الموارد المائية والري (2020) إلى أن ربط التوعية بتحديات مثل شح المياه وتلوث النيل يعزز فهم الطلاب للقضايا المحلية. إقليميًا، وجدت دراسة مجرش (2010) في السعودية أن وحدة علوم مطورة حول الوعي المائي حسنت الأداء الأكاديمي بنسبة 25% عبر أنشطة سياقية. كذلك، أظهرت دراسة (UNESCO (2022 أن دمج السياقات المحلية في المناهج زاد الوعي البيئي بنسبة 28%. بينما أكدت دراسة النجار (2014) أن الربط بالتحديات المحلية، مثل شح المياه، يعزز التفاعل بنسبة 30%.

المحور الثاني: التكامل التخصصي عبر (Science, Technology, Engineering, (STEM

Mathematics لتطوير مهارات الأمن المائي: يستند هذا المحور إلى نموذج (Noddings, STEM (1984 الذي يدمج العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، والرياضيات لتطوير مهارات حياتية مثل حل المشكلات والتفكير النقدي. يوجه هذا النموذج مكونات البرنامج مثل استراتيجيات التعليم الفردي وأساليب التقييم، مع أنشطة مثل تجارب قياس جودة المياه (ابتدائية)، تصميم نموذج ري بالتنقيط (إعدادية)، وتحليل بيانات استهلاك المياه بتطبيقات رقمية (ثانوية). أظهرت دراسة المولي ومحمد (2014) أن برنامجًا إلكترونيًا قائمًا على قضايا علمية معاصرة، مثل إدارة المياه، عزز المهارات التقنية بنسبة 40% لدى طلاب كلية التربية عبر أنشطة STEM تفاعلية. كذلك، أكدت دراسة السباعي وآخرين (2021) أن دمج STEM في منهج الجغرافيا حسن مهارات حل المشكلات بنسبة 35% لدى طلاب الثانوية. إقليميًا، أشارت دراسة Khan & Al-Ghamdi (2022) إلى أن برامج STEM التفاعلية عززت التفكير النقدي بنسبة 45% عبر تصميم أنظمة ري مستدامة. أيضًا، أظهرت دراسة (UNESCO (2022a أن تطبيقات STEM في الإمارات حسنت المهارات العملية بنسبة 50%. في مصر، أكد تقرير وزارة الموارد المائية والري (2020) أن الأنشطة العملية مثل قياس جودة المياه تدعم فهم تحديات الأمن المائي.



المحور الثالث: إدارة التغيير لاستدامة برامج الأمن المائي وتنفيذها

يستند هذا المحور إلى نموذج Kotter (1996) لإدارة التغيير، الذي يشمل خطوات لبناء رؤية مشتركة وإشراك أصحاب المصلحة لتجاوز الحواجز الهيكلية والمالية. يدعم هذا النموذج متطلبات تنفيذ البرنامج، مثل الشراكات مع القطاع الخاص ووزارة التربية لتقليل البيروقراطية (17.2%)، ضعف البنية التحتية (6.6%)، ونقص الكوادر (3.5%). أظهرت دراسة إبراهيم (2017) أن إشراك أصحاب المصلحة في تصميم وحدات تعليمية قلل القيود الإدارية بنسبة 20%. كذلك، أكدت دراسة السباعي وآخرين (2021) أن الشراكات مع وزارة التربية حسنت تنفيذ المناهج بنسبة 25%. إقليمياً، أشارت دراسة Benkirane (2021) في المغرب إلى أن التمويل المشترك عزز استدامة البرامج بنسبة 60% عبر تدريب المعلمين. في مصر، أكد تقرير وزارة الموارد المائية والري (2020) أن الشراكات مع القطاع الخاص تدعم توفير موارد تكنولوجية. كذلك، أظهرت دراسة UNESCO (2022b) في السعودية تحسن التنفيذ بنسبة 30% عبر إشراك أصحاب المصلحة. هذه النتائج تدعم سؤال 4 بتوفير متطلبات التنفيذ مثل تدريب المعلمين والشراكات.

تتكامل المحاور الثلاثة في إطار نظري وعملي متماسك لتصميم برنامج تعليمي تفاعلي يعزز توعية طلاب المدارس الحكومية بقضايا الأمن المائي. المحور الأول (التعلم السياقي والبنائي) يضمن ملائمة الأنشطة للسياق المصري، مثل تلوث النيل وسد النهضة، مما يزيد الوعي بنسبة 30-35% (إبراهيم، 2017؛ السباعي وآخرون، 2021)، ويغطي سؤال 1 بتحديد قضايا الأمن المائي والأنشطة الفردية مثل التقارير التحليلية. المحور الثاني (STEM) يركز على تطوير مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي عبر أنشطة مثل تجارب قياس جودة المياه، مما يحسن المهارات بنسبة 40-50% (المولي ومحمد، 2014؛ Khan & Al-Ghamdi, 2022)، ويدعم سؤال 2 و3 بتوفير مكونات ومخطط البرنامج. المحور الثالث (إدارة التغيير) يضمن استدامة البرنامج عبر إشراك أصحاب المصلحة، مما يقلل القيود بنسبة 20-60% (إبراهيم، 2017؛ Benkirane, 2021).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- منهج الدراسة: تبني الدراسة المنهج الوصفي باستخدام المنهج المختلط (كمي ونوعي) لتصميم برنامج تعليمي تفاعلي قائم على أنشطة فردية لتوعية طلاب التعليم العام في المدارس الحكومية المصرية بقضايا الأمن المائي، مع تحديد متطلبات تنفيذه دون تجربة ميدانية. يهدف المنهج الكمي إلى جمع بيانات حول قضايا الأمن المائي (تلوث النيل، هدر المياه بنسبة 80%)، تأثيرات سد

النهضة) واحتياجات الطلاب والمعلمين في ظل تحديات مثل الفصول المزدحمة (40-60 طالبًا)، ضعف البنية التحتية (6.6%)، والبيروقراطية (17.2%) (El-Sawy, 2020). أما المنهج النوعي فيستكشف آراء الخبراء لتحديد مكونات البرنامج (أهداف، محتوى، أنشطة تفاعلية مدعومة بالتكنولوجيا) ومتطلبات تنفيذه.

- **عينة الدراسة:** تتكون عينة الدراسة من 180 خبيرًا تربويًا في مصر، تم اختيارهم عمدًا بناءً على تخصصاتهم وخبراتهم لتصميم برنامج تعليمي تفاعلي قائم على أنشطة فردية لتوعية طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي في المدارس الحكومية، مع تحديد متطلبات التنفيذ، وتشمل 150 خبيرًا للرد على استبيان و30 خبيرًا للمقابلات، موزعين حسب التخصصات: خبراء التعليم لتحديد الأهداف، المحتوى، استراتيجيات التدريس، وأساليب التقييم؛ خبراء الأمن المائي لتبسيط قضايا مثل تلوث النيل، هدر المياه (80%)، وتأثيرات سد النهضة لتناسب المراحل الدراسية؛ خبراء التكنولوجيا التعليمية لتصميم أنشطة تفاعلية (محاكاة رقمية، تجارب افتراضية) تتناسب مع ضعف البنية التحتية (6.6%) (El-Sawy, 2020)؛ وموجهو العلوم والدراسات الاجتماعية لتحديد متطلبات التنفيذ في الفصول المزدحمة (40-60 طالبًا) بما يتماشى مع المناهج، مع توضيح الخصائص الديموغرافية (العمر، المؤهل العلمي، التخصص الفرعي، سنوات الخبرة، والجنس) بالأعداد والنسب المئوية في الجدول (1).

جدول (1):

الوصف الاحصائي لعينة الدراسة

الخاصية	الفئة	الاستبيان (150 خبيرًا)	المقابلة (30 خبيرًا)
		العدد	النسبة
العمر	25-35 عامًا	45	(30%)
	36-45 عامًا	60	(40%)
	46-60 عامًا	45	(30%)
المؤهل العلمي	ماجستير	90	(60%)
	دكتوراه	60	(40%)
التخصص	مناهج تعليمية بيئية	75	(50%)
الفرعي	تكنولوجيا التعليم البيئي	45	(30%)



المقابلة (30 خبيراً)		الاستبيان (150 خبيراً)		الفئة	الخاصية
النسبة	العدد	النسبة	العدد		
(20%)	6	(20%)	30	مناهج وتكنولوجيا مدمجة	
(30%)	9	(30%)	45	5-10 سنوات	سنوات الخبرة
(40%)	12	(40%)	60	11-20 سنة	
(30%)	9	(30%)	45	أكثر من 20 سنة	
(50%)	15	(50%)	75	ذكور	الجنس
(50%)	15	(50%)	75	إناث	
(100%)	30	(100%)	150	المجموع	

- أدوات الدراسة: لتصميم برنامج تعليمي تفاعلي يعتمد على أنشطة فردية لتوعية طلاب المدارس الحكومية المصرية (الصفوف 4-6 ابتدائي، 1-3 إعدادي، الأول ثانوي) بقضايا الأمن المائي (ترشيد المياه، تلوث النيل، تأثيرات سد النهضة) خلال العام الدراسي 2024-2025، يتم استخدام منهجية مختلطة تجمع بين أدوات كمية (استبيان) ونوعية (مقابلات). تم جمع البيانات من 150 خبيراً تربوياً عبر استبيان و30 خبيراً عبر مقابلات من مجالات التعليم، الأمن المائي، التكنولوجيا التعليمية، وموجهي العلوم/الدراسات الاجتماعية. تهدف الأدوات إلى:
 - الاستبيان: صُمم استبيان لتحديد قضايا الأمن المائي والأنشطة التطبيقية الفردية المناسبة للمراحل التعليمية (ابتدائي: الصفوف 4-6، إعدادي: الصفوف 1-3، ثانوي: الصف الأول) ومكونات البرنامج التعليمي (الأهداف، المحتوى، استراتيجيات التعليم، الأنشطة، أساليب التقييم). ومتطلبات تنفيذ البرنامج يتكون الاستبيان من 45 عبارة بمقياس ليكرت وأُسئلة مفتوحة لاستكشاف قضايا الأمن المائي إضافية.
 - صدق المحتوى للاستبيان: عُرض الاستبيان الأولي على سبعة أعضاء هيئة تدريس من قسسي المناهج وعلم النفس لتقييم وضوح العبارات، ملاءمتها، وصحة الصياغة، مع تعديل ثلاث مفردات بناءً على ملاحظاتهم.
 - صدق الاتساق الداخلي: طُبّق الاستبيان على (30) خبيراً، وحُسبت معاملات الارتباط بين المفردات والمجاور باستخدام ألفا كرونباخ، كما في جدول (2).

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاستبيان والدرجة الكلية للمقياس

المحور	عدد الفقرات	معاملات الارتباط مع المحور (ن=30)	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية
قضايا الأمن المائي والأنشطة التطبيقية الفردية	17	0.67-0.84	0.88
مكونات البرنامج التعليمي التفاعلي	17	0.67-0.85	0.92
متطلبات تنفيذ البرنامج التعليمي التفاعلي	10	0.67-0.85	0.75

ويتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوي 0.001 مما يدل على صدق مفردات المقياس.

ثبات الاستبيان: حُسبت معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لاستبيان لتصميم برنامج تعليمي تفاعلي قائم على الأنشطة الفردية لتعليم قضايا الأمن المائي (عينة استطلاعية، ن=30). أظهرت ألفا كرونباخ (0.75-0.81 للمحاور، 0.91 كلياً)، مما يدل على ثبات عالٍ. يوضح جدول (3) معاملات الثبات، مؤكداً صلاحية الاستبيان لتطبيقه على 150 خبيراً تربوياً.

جدول (3):

قيم معاملات ثبات محاور استبيان تصميم برنامج تعليمي تفاعلي قائم على الأنشطة الفردية
لتعليم قضايا الأمن المائي (ن=30)

م	المحاور	عدد الفقرات	قيمة معامل الفا كرونباخ
1	قضايا الأمن المائي والأنشطة التطبيقية الفردية	17	0.77
2	مكونات البرنامج التعليمي التفاعلي	17	0.80
3	متطلبات تنفيذ البرنامج التعليمي التفاعلي	10	0.77
	الدرجة الكلية	44	0.91

*معاملات الثبات تشير إلى اتساق عالٍ.

ب. بطاقة المقابلة: استُخدمت بطاقة مقابلة نصف منظمة تضم 17 سؤالاً مفتوحاً لجمع بيانات نوعية من 30 خبيراً (تعليم، أمن مائي، تكنولوجيا تعليمية، موجهو علوم/دراسات اجتماعية)



حول قضايا الأمن المائي، الأهداف، المحتوى، استراتيجيات التعليم الفردي، الأنشطة، أساليب التقييم، ومتطلبات تنفيذ برنامج تعليمي تفاعلي. سُجلت المقابلات صوتيًا وتم تحليلها بالتحليل الموضوعي (Braun & Clarke, 2006) لتصنيف القضايا والأنشطة. للتحقق من الصدق، عُرضت الأسئلة على سبعة أعضاء هيئة تدريس (المناهج وعلم النفس)، محققة متوسط (4.5-4.8) مع تعديل سؤاليين، وأظهرت المقابلات التجريبية توافقًا بين المحللين بنسبة 92%، مما يؤكد الثبات.

جدول (4):

نتائج استبيان تقييم وضوح وملاءمة أسئلة المقابلة بناءً على (10) خبراء

م	السؤال	متوسط التقييم 5-1	ملاحظات
1	ما قضايا الأمن المائي وأنواع الأنشطة التطبيقية الفردية المناسبة لتوعية طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي في المراحل الابتدائية، الإعدادية، والثانوية؟	4.8	واضح وملائم
2	ما مكونات البرنامج التعليمي التفاعلي القائم على الأنشطة الفردية (الأهداف، المحتوى، استراتيجيات التعليم الفردي، الأنشطة التعليمية الفردية، أساليب التقييم الفردي) لتوعية طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي؟	4.5	صياغة أكثر تحديدًا مطلوبة
3	ما متطلبات تنفيذ البرنامج التعليمي القائم على الأنشطة الفردية لتوعية طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي في المراحل الابتدائية، الإعدادية، والثانوية في المدارس الحكومية في مصر؟	4.6	واضح وملائم

ثبات المقابليين: قُورنت استقصاءات 3 محللين بالتحليل الموضوعي (Thematic Analysis) لأكواد مثل "ندرة المياه" في 25 مقابلة مع الخبراء، مسجلة توافقًا 90-93% ومعاملات Cohen's Kappa 0.87-0.91. إطار الصدق والثبات، بدعم من الصدق الظاهري (4.5-4.8)، تطابق (<92%)، وثبات داخلي (ألفا 0.82-0.80)، يؤكد موثوقية بطاقة المقابلة لتحديد احتياجات التدريب.



جدول (5):

معاملات Cohen's Kappa بناءً على (25) مقابلة

م	الموضوع	نسبة الاتفاق (%)	معامل Kappa	ملاحظات
1	ترشيد استهلاك المياه	90%	0.87	ثبات عالٍ، توافق قوي
2	تلوث المياه	93%	0.91	ثبات ممتاز، اتساق عالٍ
3	نقص المياه وتأثيره على المحاصيل	91%	0.89	ثبات عالٍ، اختلافات طفيفة

* ملاحظة $Kappa > 0.8$ يشير إلى ثبات عالٍ.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة: طُبّق استبيان إلكتروني (Google Forms) على 150 خبيراً (45 تعليم، 30 أمن مائي، 45 تكنولوجيا تعليمية، 30 موجه علوم/دراسات اجتماعية) لجمع آرائهم حول أهداف، محتوى، واستراتيجيات برنامج تعليمي تفاعلي، الاستبيان في صورته النهائية ملحق (1) وأُجريت مقابلات مع 30 خبيراً عبر Zoom و Google Meet خلال 2024-2025. تم تحليل الأسئلة المفتوحة بالتحليل الموضوعي (Braun & Clarke, 2006) لتصنيف الردود إلى موضوعات رئيسية، مع مراعاة الواقع المصري (تلوث النيل، سد النهضة)، وتحليل البيانات الكمية باستخدام SPSS، مع ضمان السرية والامتنال الأخلاقي. البطاقة في صورتها النهائية ملحق (2)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما قضايا الأمن المائي وأنواع الأنشطة التطبيقية الفردية المناسبة لتنوير طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي في المراحل الابتدائية، الإعدادية، والثانوية؟ استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، الوزن النسبي، والانحراف المعياري لتحليل آراء 150 خبيراً تربوياً عبر استبيان لتحديد قضايا الأمن المائي (مثل ترشيد المياه، تلوث النيل، سد النهضة) والأنشطة التطبيقية الفردية المناسبة لتنوير طلاب المراحل الابتدائية، الإعدادية، والثانوية. تم تصنيف القضايا والأنشطة حسب الملاءمة العمرية والسياق المصري، مع مراعاة الفصول المزدحمة (40-60 طالباً) وضعف البنية التحتية (6.6%)، وربطت النتائج بالتعلم السياقي (Vygotsky, 1978) لتعزيز إشراك الطلاب عبر أنشطة بسيطة (مثل بوسترات، تجارب قياس).



جدول (6):

قضايا الأمن المائي وأنواع الأنشطة التطبيقية الفردية المناسبة لتنوير طلاب التعليم العام
بقضايا الأمن المائي في المراحل الابتدائية، الإعدادية، والثانوية من وجهة نظر الخبراء (ن=150)

المرحلة التعليمية	القضية	متوسط الإجابات (من 5)	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	الأنشطة التطبيقية الفردية المناسبة
ابتدائي (الصفوف 4-6)	1. ترشيد استهلاك المياه	4.35	0.50	87	* قصص بسيطة (مثل "مغامرة قطرة الماء"). * رسم بوسترات توعوية (مثل "أغلق الصنبور"). * تجربة قياس الماء بكوب بلاستيكي. * ألعاب تصنيف عادات توفير المياه.
	2. أهمية المياه النظيفة	4.25	0.55	85	* عرض صور مياه نظيفة/ملوثة. * قصة عن تأثير المياه الملوثة على الصحة. * كتابة نصائح (مثل "اشرب الماء المغلي"). * فيديو قصير عن تنقية المياه.
	3. دورة المياه	4.45	0.45	89	* رسم مخطط دورة المياه بألوان. * نموذج مصغر من الورق المقوى. * قصة تفاعلية عن رحلة قطرة ماء. * أسئلة بسيطة (مثل "من أين تأتي المياه؟").
	4. الحفاظ على المياه في الزراعة	4.15	0.60	83	* عرض صور الري التقليدي مقابل التنقيط. * رسم طريقة ري موفرة (زجاجة مثقوبة). * قصة عن مزارع يوفر المياه. * تصنيف أنواع الري (موفر/مهدر).
	5. تلوث المخلفات المنزلية	4.20	0.50	84	* عرض صور ترع ملوثة. * كتابة تعهد بعدم رمي المخلفات. * نشاط تنظيف رمزي (جمع مخلفات وهمية). * فيديو توعوي عن أضرار المخلفات.

المرحلة التعليمية	القضية	متوسط الإجابات (من 5)	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	الأنشطة التطبيقية الفردية المناسبة
إعدادي (الصفوف 1-3)	6. تلوث النيل بالصرف الصناعي	4.50	0.40	90	* تجربة قياس الأس الهيدروجيني بشرائط. * دراسة حالة عن فرع رشيد (صور). * كتابة تقرير عن تأثير الصرف الصناعي. * رسم مخطط لتأثير التلوث.
	7. هدر المياه في الري	4.40	0.45	88	* تحليل صور الري التقليدي/الحديث. * محاكاة الري بكميات مختلفة. * كتابة مقترح لتحسين الري. * عرض إحصائيات (65.61 مليار م ³ فاقد).
	8. تأثير التلوث على الأسماك	4.30	0.50	86	* عرض صور أسماك متأثرة بالتلوث. * كتابة تقرير عن دور الأسماك. * تجربة بصرية (ماء نظيف/ملوث). * مناقشة عن أهمية الأسماك.
	9. إعادة استخدام المياه	4.25	0.55	85	* تصميم نموذج محطة معالجة من الورق. * كتابة خطة لإعادة استخدام المياه. * عرض فيديو عن محطات المعالجة. * تحليل صور أنظمة إعادة الاستخدام.
	10. تلوث الترع والمصارف	4.35	0.45	87	* دراسة حالة عن ترعة ملوثة. * رسم مخطط لتنظيف الترع. * كتابة تقرير عن آثار التلوث. * -تجربة قياس جودة الماء بشرائط.
	11. نقص المياه وتأثيره على المحاصيل	4.20	0.50	84	* تحليل إحصائيات إنتاج المحاصيل. * كتابة مقترح لتقليل هدر المياه. * عرض صور محاصيل متأثرة. * مناقشة عن الفقر المائي (500 م ³ /فرد).
	12. دور الأفراد في الحفاظ على المياه	4.45	0.40	89	* كتابة تعهد لترشيد المياه. * تصميم بوستر توعوي. * مناقشة أفكار لتقليل الاستهلاك. * كتابة نصائح للأسرة.



المرحلة التعليمية	القضية	متوسط الإجابات (من 5)	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	الأنشطة التطبيقية الفردية المناسبة
ثانوي (الصف الأول)	13. تأثيرات سد النهضة	4.60	0.35	92	* كتابة مقال عن تأثير السد. * تحليل إحصائيات حصة المياه. * مناقشة الدبلوماسية المائية. * رسم خريطة لحوض النيل.
	14. تملح أراضي الدلتا	4.40	0.45	88	* رسم خريطة لمناطق التملح. * كتابة تقرير عن تأثير التملح. * تحليل بيانات إنتاجية الأراضي. * عرض صور أراضي متأثرة.
	15. السياسات المائية	4.30	0.50	86	* كتابة مقترح سياسة مائية. * مناقشة اتفاقيات حوض النيل. * تحليل وثيقة (إعلان مبادئ 2015). * تصميم ملصق عن التعاون المائي.
	16. إدارة الموارد المائية	4.35	0.45	87	* كتابة خطة لتحسين إدارة المياه. * تحليل إحصائيات (54 مليار م ³ فجوة). * مناقشة استراتيجيات مستدامة. * عرض فيديو عن إدارة الموارد.
	17. تغير المناخ وتأثيره على النيل	4.45	0.40	89	* كتابة تقرير عن تأثير المناخ. * تحليل بيانات التغيرات المناخية. * رسم مخطط لتأثير المناخ. * مناقشة التكيف مع تغير المناخ.

يتضح من الجدول (6) نتائج تحليل استجابات لـ 150 خبيراً، على المغلق من المحور الأول للاستبيان، الذي أظهر تفضيل قضايا الأمن المائي مثل دورة المياه (89%) وترشيد المياه (87%) للمرحلة الابتدائية (الصفوف 4-6)، وتلوث النيل بالصرف الصناعي (90%) ودور الأفراد (89%) للمرحلة الإعدادية (الصفوف 1-3)، وتأثيرات سد النهضة (92%) وتغير المناخ (89%) للمرحلة الثانوية (الصف الأول)، مع أنشطة ملائمة كالرسم والقصص للابتدائية، والتجارب والتقارير للإعدادية، والمقالات وتحليل البيانات للثانوية، وانخفاض الانحراف المعياري (0.35-0.60) الذي يعكس توافق الخبراء، أن إجابات الأسئلة المفتوحة لـ 150 خبيراً، التي تم تحليلها باستخدام التحليل



الموضوعي (Thematic Analysis) عبر تصنيف الردود إلى موضوعات رئيسية (قضايا الأمن المائي، الأنشطة، الملاءمة العمرية) لتحديد الأنماط المتكررة، أكدت هذه النتائج، إذ اقترح الخبراء للابتدائية قضايا بسيطة مثل ترشيد المياه وأهمية النظافة المائية لارتباطها بالسلوكيات اليومية للأطفال (9-12 سنة)، وللإعدادية قضايا مثل تلوث النيل وهدر المياه في الري لتناسب المهارات التحليلية للطلاب (12-15 سنة)، وللثانوية قضايا مثل سد النهضة والسياسات المائية لارتباطها بالأمن القومي المصري وتعزيز التفكير النقدي للطلاب (15-16 سنة)، مما يؤكد الاتساق بين الإجابات المغلقة والمفتوحة في اختيار قضايا وأنشطة ملائمة للسياق العمري والتعليمي، ويدعم تصميم برنامج تعليمي فعال يراعي الفروق التنموية والتحديات المحلية مثل الفصول المزدحمة وضعف البنية التحتية.

نتائج مقابلات 30 خبيرًا (9 تعليم، 6 أمن مائي، 9 تكنولوجيا تعليمية، 6 موجهو علوم/دراسات اجتماعية)، التي تم تحليلها باستخدام التحليل الموضوعي (Braun & Clarke, 2006) عبر تصنيف الإجابات إلى فئتين رئيسيتين (قضايا الأمن المائي بتدرج معرفي وأنشطة فردية سياقية) مع حساب نسب توافق الخبراء، أظهرت أن قضايا مثل ترشيد المياه، دورة المياه، النظافة الشخصية، ومصادر المياه (90% توافق) هي الأنسب للمرحلة الابتدائية (الصفوف 4-6) لسهولة ارتباطها بالسلوكيات اليومية لأعمار 9-12 سنة، بينما اقترح 85% قضايا مثل تلوث النيل والترع، وهدر مياه الري، وتأثير جودة المياه على الصحة للإعدادية (الصفوف 1-3) لتناسب المهارات التحليلية الناشئة (12-15 سنة) عبر تحليل أسباب التلوث وحلول بسيطة، وللثانوية (الصف الأول) حدد 80% قضايا مثل سد النهضة، إدارة الموارد المائية، والسياسات المائية لارتباطها بالأمن القومي المصري وتعزيز التفكير النقدي لأعمار 15-16 سنة، وهذه القضايا تتفق مع نتائج الاستبيان المغلق (دورة المياه 89%، تلوث النيل 90%، سد النهضة 92%) والمفتوح الذي أكد الملاءمة العمرية، كما اقترح 85% أنشطة فردية مثل بوسترات وقصص للابتدائية، تجارب قياس الأس الهيدروجيني وفلاتر للإعدادية، وتقارير تحليلية ومحاكاة مفاوضات للثانوية، وهي تتماشى مع الاستبيان المغلق والمفتوح الذي ركز على الأنشطة البسيطة للفصول المزدحمة (40-60 طالبًا)، وأشار 80% إلى أنشطة سياقية مثل مناقشات تلوث الترع للابتدائية، تحليل عينات مياه محلية للإعدادية، ودراسات حالة سد النهضة للثانوية، مما يعزز التعلم السياقي (Vygotsky, 1978) في ظل ضعف البنية التحتية.

تكشف نتائج المقابلات، المتسقة بشكل واضح مع الاستبيان المغلق (مثل دورة المياه 89%، تلوث النيل 90%، سد النهضة 92%، انحراف معياري 0.35-0.60) والمفتوح (الذي أكد الملاءمة



العمرية والسياقية)، عن توافق قوي في تحديد قضايا الأمن المائي والأنشطة الفردية المناسبة لكل مرحلة تعليمية، إذ تدعم القضايا البسيطة (ترشيد المياه، دورة المياه) للابتدائية الوعي المبكر، والقضايا التحليلية (تلوث النيل، هدر الري) للإعدادية التفكير التحليلي، والقضايا الاستراتيجية (سد النهضة، السياسات المائية) للثانوية التفكير النقدي، مع أنشطة سياقية تراعي التحديات المحلية كالفصول المزدحمة (40-60 طالبًا) وضعف البنية التحتية (6.6%). هذه النتائج تتماشى مع دراسات سابقة مثل (Hegazy & Fouad, 2020) التي أكدت أهمية التوعية البيئية المبكرة في السياق المصري لمعالجة انخفاض الوعي البيئي، و (Noddings, 1984) التي دعمت نهج STEM في تعزيز التفكير العلمي عبر أنشطة عملية بسيطة، وتدعم أيضًا إطار التعلم السياقي (Vygotsky, 1978) الذي يركز على ربط التعليم بالواقع المحلي لزيادة إشراك الطلاب، كما تتوافق مع تجارب مثل برامج التوعية المائية في دول الخليج (Al-Zubari, 2017) التي أظهرت فعالية الأنشطة الفردية البسيطة في الفصول المزدحمة، مما يعزز إمكانية تصميم برنامج تعليمي فعال يراعي الفروق التنموية، يعزز الوعي بالأمن المائي، ويتغلب على التحديات اللوجستية في المدارس الحكومية المصرية.

نتائج اجابة السؤال الثاني: الذي ينص على (ما مكونات البرنامج التعليمي التفاعلي المقترح القائم على الأنشطة الفردية (الأهداف، المحتوى، استراتيجيات التعليم الفردي، الأنشطة التعليمية الفردية، أساليب التقييم الفردي) لتنوير طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي؟) استندت الدراسة إلى نتائج استبيان أُجري على 150 خبيرًا تربويًا ومقابلات مع 30 خبيرًا لتحديد قضايا الأمن المائي (ترشيد المياه، تلوث النيل، سد النهضة). استخدمت منهجية مختلطة تشمل تحليل البيانات الكمية باستخدام SPSS للأسئلة المغلقة، والتحليل الموضوعي (Braun & Clarke, 2006) للأسئلة المفتوحة والمقابلات، مع تصنيف الإجابات إلى موضوعات. رُبطت النتائج بالإطار النظري: التعلم السياقي (Vygotsky, 1978) لربط القضايا بالسياق المحلي، نهج (Noddings, 1984) لتعزيز الأنشطة العملية، ونهج التغيير التدريجي (Kotter, 1996) لضمان استدامة البرنامج. الأهداف العامة للبرنامج التعليمي التفاعلي تستهدف تعزيز الوعي بأمن المياه عبر المراحل التعليمية (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) في المدارس الحكومية المصرية، متوافقة مع رؤية مصر 2030 وهدف التنمية المستدامة السادس (United Nations, 2015)، ومراعية السياق المحلي (حصة مياه أقل من 600 م³ سنويًا، اعتماد 97% على النيل). الأهداف هي:

1. تعزيز الوعي المعرفي بقضايا الأمن المائي (ندرة المياه، تلوث النيل، إدارة الموارد).
2. تنمية المسؤولية البيئية والوطنية للمحافظة على المياه.
3. تطوير المهارات العملية والتحليلية عبر أنشطة بسيطة.
4. ربط التعليم بالسياق المحلي (تلوث الترع) والعالمي (SDG 6).
5. تشجيع التفاعل الفردي والتعلم الذاتي في الفصول المزدحمة.

تم جمع بيانات استبيان من 150 خبيراً في التعليم وإدارة الموارد المائية عبر خمس محافظات مصرية (القاهرة، الجيزة، الإسكندرية، البحيرة، أسيوط) باستخدام استبيان يتضمن 17 سؤالاً مغلقاً ومفتوحاً لتحديد مكونات برنامج تعليمي تفاعلي قائم على الأنشطة الفردية. تم تحليل الإجابات المفتوحة (مثل السؤال 17) باستخدام التحليل الموضوعي (Braun & Clarke, 2006) عبر ترميزها إلى أكواد (مثل "ترشيد المياه") وتجميعها في موضوعات (الأهداف، المحتوى، الاستراتيجيات، الأنشطة، التقييم). تم تقييم الملاءمة بمقياس ليكرت (1-5)، مع حساب المتوسطات والأوزان النسبية. رُوعيت تحديات الفصول المزدحمة وضعف البنية التحتية باختيار أنشطة بسيطة (بوسترات، تجارب قياس)، مع ربط المحتوى بالسياق المصري (تلوث النيل، سد النهضة) والتعلم السياقي (Vygotsky, 1978) ونهج (STEM (Noddings, 1984).

جدول (7)

مكونات البرنامج التعليمي التفاعلي

السؤال	المكونات المستخلصة	المكونات حسب المراحل التعليمية	قضايا الامن المائي	استجابات الخبراء
				متوسط الوزن الانحراف المعياري
18. هل الهدف العام لتعزيز الوعي المعرفي بقضايا الأمن المائي (مثل ندرة المياه، تلوث النيل) مناسب لطلاب التعليم العام؟	الأهداف العامة: تعزيز الوعي المعرفي	* ابتدائي: رسم وقصص توعوية (87%) * إعدادي: فهم تأثير التلوث (87%) * ثانوي: تحليل قضايا الأمن المائي (83%)	ندرة المياه، تلوث النيل	4.25 85% 0.45
19. هل تنمية المسؤولية البيئية والوطنية تجاه الموارد	الأهداف العامة: تنمية المسؤولية	* ابتدائي: سلوكيات ترشيد المياه (88%) * إعدادي: تعزيز المسؤولية	حماية النيل، ترشيد المياه	4.30 86% 0.50



السؤال	المكونات المستخلصة	المكونات حسب المراحل التعليمية	قضايا الامن المائي	استجابات الخبراء	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	متوسط
المائية هدف مناسب للبرنامج؟	البيئية	البيئية (77%) * ثانوي: الوعي بالسياسات المائية (69%)					
20. هل تطوير المهارات العملية والتحليلية (مثل القياس والتحليل) مناسب كهدف للبرنامج؟	الأهداف العامة: تطوير المهارات العملية	* ابتدائي: مهارات العناية بالبيئة (73%) * إعدادي: مهارات تحليل جودة المياه (82%) * ثانوي: التفكير الاستراتيجي (73%)	تحليل جودة المياه		0.40	84%	4.20
21. هل ربط التعليم بالسياق المصري (مثل تلوث النيل) مناسبة لزيادة إشراك الطلاب؟	الأهداف العامة: ربط التعليم بالسياق المحلي	* ابتدائي: ربط المياه بالنظافة (75%) * إعدادي: ربط التلوث بالترع (78%) * ثانوي: ربط سد النهضة بالأمن القومي (78%)	تلوث الترع، سد النهضة		0.42	88%	4.40
22. هل تعزيز التفاعل الفردي عبر أنشطة فردية هدف مناسب للبرنامج؟	الأهداف العامة: تعزيز التفاعل الفردي	* ابتدائي: رسم وقصص (87%) * إعدادي: أنشطة تحليلية (83%) * ثانوي: أنشطة استراتيجية (73%)	ترشيد المياه، إدارة الموارد		0.48	87%	4.35
23. هل قضية ترشيد المياه ودورة المياه ملائمة للمرحلة الابتدائية؟	المحتوى: ترشيد المياه، دورة المياه (ابتدائي)	* ابتدائي: ترشيد المياه (90%)، دورة المياه (85%)	مصادر المياه المحلية		0.35	89%	4.45
24. هل قضية تلوث النيل وهدر الري ملائمة للمرحلة الإعدادية؟	المحتوى: تلوث النيل، هدر الري (إعدادي)	* إعدادي: تلوث النيل والترع (88%)، هدر الري (83%)	تلوث الترع		0.40	90%	4.50

السؤال	المكونات المستخلصة	المكونات حسب المراحل التعليمية	قضايا الامن المائي	استجابات الخبراء	الانحراف المعياري
25. هل قضية سد النهضة وإدارة الموارد كملائمة كمتوى للمرحلة الثانوية؟	المحتوى: سد النهضة، إدارة الموارد (ثانوي)	* ثانوي :سد النهضة (85%)، إدارة الموارد (80%) المصري	الأمن القومي المصري	متوسط الوزن النسبي	0.38
26. هل استراتيجيات التعلم الذاتي (مثل قراءة قصص) مناسبة للبرنامج التفاعلي؟	استراتيجيات التعليم الفردي : التعلم الذاتي	* ابتدائي :قصص مصورة (88%) * إعدادي :تقارير (75%) * ثانوي :تعليم بالبحث (78%)	دراسات محلية	4.40	88%
27. هل استراتيجيات التعلم بالتجربة (مثل تجارب قياس) مناسبة للبرنامج؟	استراتيجيات التعليم الفردي : التعلم بالتجربة	* ابتدائي :تجارب بسيطة (83%) * إعدادي :قياس الأس الهيدروجيني (85%) * ثانوي :دراسات حالة (68%)	جودة المياه	4.50	90%
28. هل استراتيجيات حل المشكلات (مثل دراسات حالة) مناسبة للبرنامج؟	استراتيجيات التعليم الفردي : حل المشكلات	* ابتدائي :ألعاب تعليمية (78%) * إعدادي :حل مشكلات بيئية (80%) * ثانوي :مناظرات تحليلية (83%)	تلوث النيل، سياسات مائية	4.35	87%
29. هل نشاط رسم بوسترات توعوية إغلاق الصنبور مناسب للمرحلة الابتدائية؟	الأنشطة الفردية :رسم بوسترات (ابتدائي)	* ابتدائي :بوسترات توعوية (92%) ، قصص (87%)	ترشيد المياه في المنزل	4.25	85%
30. هل نشاط تجربة قياس الأس الهيدروجيني مناسب	الأنشطة الفردية : تجارب قياس	* إعدادي :قياس جودة المياه (88%) ، فلتر بسيطة (83%)	تلوث الترع	4.30	86%



السؤال	المكونات المستخلصة	المكونات حسب المراحل التعليمية	قضايا الامن المائي	استجابات الخبراء	متوسط الوزن النسبي	الانحراف المعياري
للمرحلة الإعدادية؟	(إعدادي)					
31. هل نشاط تحليل إحصائيات حصة المياه مناسب للمرحلة الثانوية؟	الأنشطة الفردية : تحليل بيانات (ثانوي)	* ثانوي :تحليل بيانات هدر المياه(73%)	إدارة الموارد	4.40	88%	0.45
32. هل نشاط كتابة تقارير تحليلية (مثل تأثيرات سد النهضة) مناسب للمرحلة الثانوية؟	الأنشطة الفردية : كتابة تقارير (ثانوي)	* ثانوي :تقارير عن سد النهضة (85%)، محاكاة مفاوضات(80%)	سد النهضة	4.35	87%	0.47
33. هل أسلوب تقييم البوسترات التوعوية مناسب للبرنامج؟	أساليب التقييم الفردي : تقييم البوسترات	* ابتدائي :تقييم بوسترات توعوية(90%)	ترشيد المياه	4.25	85%	0.50
34. هل أسلوب الاختبارات القصيرة (مثل أسئلة متعددة) مناسب للبرنامج؟	أساليب التقييم الفردي : اختبارات قصيرة	* ابتدائي :اختبارات قصيرة (85%) * إعدادي :تقييم تقارير (87%) * ثانوي :تقييم مناظرات (78%)	قضايا الأمن المائي	4.30	86%	0.48

مناقشة نتائج الاستبيان المغلق لـ 150 خبيراً عبر 17 سؤالاً، المُعبر عنها في الجدول (7)، تكشف عن مكونات برنامج تعليمي تفاعلي لتوعية طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي، بأوزان نسبية عالية (84-92%) وانحراف معياري منخفض (0.35-0.50)، مما يعكس توافقاً قوياً ويجعل هذه النتائج من أهم المخرجات لتصميم برنامج يراعي الفروق التنموية، السياق المصري (تلوث النيل، سد النهضة)، وتحديات الفصول المزدحمة (40-60 طالباً) وضعف البنية التحتية (6.6%). يشمل الجدول 17 قضية موزعة كالآتي: للابتدائية (5 قضايا: ترشيد المياه 89%، أهمية المياه النظيفة

85%، دورة المياه 89%، الحفاظ على المياه في الزراعة 83%، تلوث المخلفات المنزلية 84%، للإعدادية (7 قضايا: تلوث النيل بالصرف الصناعي 90%، هدر الري 88%، تأثير التلوث على الأسماك 86%، إعادة استخدام المياه 85%، تلوث الترع 87%، نقص المياه وتأثيره على المحاصيل 84%، دور الأفراد في الحفاظ على المياه 89%)، وللثانوية (5 قضايا: سد النهضة 92%، تملح الدلتا 88%، السياسات المائية 86%، إدارة الموارد 87%، تغير المناخ 89%). يتضمن الجدول 10 أنشطة فردية: للابتدائية (2 نشاط: بوسترات توعوية 92%، قصص 87%)، للإعدادية (3 أنشطة: تجارب قياس جودة المياه 88%، فلاتر بسيطة 83%، تقارير تلوث الترع 78%)، وللثانوية (5 أنشطة: تحليل بيانات هدر المياه 73%، تقارير سد النهضة 85%، محاكاة مفاوضات 80%، دراسات حالة إدارة الموارد 75%، مناظرات تحليلية 83%). يشمل الجدول 7 استراتيجيات تعليمية فردية: للابتدائية (3 استراتيجيات: التعلم الذاتي عبر قصص مصورة 88%، التعلم بالتجربة عبر تجارب بسيطة 83%، التعلم الإبداعي عبر بوسترات وقصص 92% و 87%)، للإعدادية (3 استراتيجيات: التعلم الذاتي عبر تقارير 75%، التعلم بالتجربة عبر قياس الأس الهيدروجيني 85%، حل المشكلات عبر تصميم فلاتر 80%)، وللثانوية (3 استراتيجيات: التعلم الذاتي عبر البحث 78%، حل المشكلات عبر مناظرات 83%، التعلم الاستراتيجي عبر محاكاة مفاوضات 80%)، مع التأكيد على التعلم السياقي (88%) عبر ربط القضايا بالبيئة المحلية. أما أساليب التقييم فتشمل 8 أساليب: للابتدائية (2 أسلوب: تقييم البوسترات 90%، اختبارات قصيرة 85%)، للإعدادية (3 أساليب: تقييم التقارير 87%، تقييم التجارب 82%، اختبارات قصيرة 85%)، وللثانوية (3 أساليب: تقييم المشاريع التحليلية 83%، تقييم المناظرات 78%، تقييم تحليل البيانات ودراسات الحالة 73% و 75%). هذه المكونات تدعم التعلم السياقي (Vygotsky, 1978) ونهج (Noddings, 1984) STEM، وتتماشى مع تحديات البيئة التعليمية المصرية.

نتائج الأسئلة المفتوحة الثلاثة (المحور الثاني: تصميم البرنامج التعليمي التفاعلي القائم على الأنشطة الفردية) وربطها بالجزء المغلق: تحليل إجابات الأسئلة المفتوحة الثلاثة لـ 150 خبيراً، باستخدام التحليل الموضوعي (Braun & Clarke, 2006) عبر ترميز الردود إلى أكواد (مثل "بوسترات توعوية") وتجميعها في موضوعات (أنشطة، سياق مصري، تصميم البرنامج)، أظهر توافقاً قوياً مع الجزء المغلق (17 سؤالاً مغلقاً، أوزان نسبية 84-92%، انحراف معياري 0.35-0.50). في السؤال الأول، اقترح 90% أنشطة فردية مثل رسم بوسترات (92%) وكتابة قصص (87%) للابتدائية (تتفق



مع قضايا ترشيد المياه 89% ودورة المياه 85%)، تجارب قياس الأس الهيدروجيني (88%) وتصميم فلاتر (83%) للإعدادية (تتماشى مع تلوث النيل 90% وهدر الري 88%)، وتقارير تحليلية (85%) ومحاكاة مفاوضات (80%) للثانوية (تتسق مع سد النهضة 92% والسياسات المائية 86%)، مما يعزز التدرج المعرفي (Piaget, 1970) في الفصول المزدحمة. في السؤال الثاني، أوصى 85% بأنشطة سياقية مثل رسم خرائط مصادر المياه المحلية (ابتدائي)، تحليل عينات ترع وهمية (إعدادي)، وتقارير عن تلوث الدلتا (ثانوي)، وهي تتسق مع عمود "السياق المصري" في الجدول (تلوث الترع، سد النهضة)، مما يدعم التعلم السياقي (Vygotsky, 1978) في السؤال الثالث، اقترح 80% تصميم برنامج يدمج نهج STEM تجارب تحليل المياه)، تكنولوجيا بسيطة (عروض تقديمية)، ووحدات دراسية (4-6 أسابيع) مع تدريب المعلمين وتقييم مستمر (مثل قوائم تقييم للبوسترات 90% وتقارير 87%)، مما يعزز استراتيجيات التعليم الفردي (التعلم بالتجربة 90%)، حل المشكلات (87%) وأساليب التقييم (تقييم تجارب 82%)، مناظرات (78%) في الجدول. الترابط بين الأسئلة المفتوحة والمغلقة يظهر في التأكيد على الأنشطة الفردية البسيطة (بوسترات 92%)، تجارب 88%)، تقارير 85%) والقضايا الملزمة (ترشيد المياه 89%)، تلوث النيل 90%)، سد النهضة 92%) التي تراعي ضعف البنية التحتية (6.6%)، مع دعم من دراسات مثل Hegazy & Fouad (2020) للتوعية المبكرة، Al-Zubari (2017) لفعالية الأنشطة الفردية، و Noddings (1984) لدعم نهج STEM، مما يؤكد ملائمة البرنامج للواقع المصري والتحديات التعليمية.

نتائج الأسئلة المقابلة وعددها سبعة أسئلة عن المحور الثاني: تصميم البرنامج التعليمي التفاعلي القائم على الأنشطة الفردية: تم إجراء مقابلات مع 30 خبيرًا (9 في التعليم، 6 في الأمن المائي، 9 في تكنولوجيا التعليم، و6 موجهي علوم ودراسات اجتماعية) باستخدام أسئلة مفتوحة لتحديد مكونات برنامج تعليمي تفاعلي يهدف إلى تعزيز الوعي بقضايا الأمن المائي بين طلاب التعليم العام في مصر. ركزت الأسئلة (من 6 إلى 12) على الأهداف التعليمية، الأنشطة الفردية، الاستراتيجيات التعليمية، أساليب التقييم، دمج نهج STEM، والتقنيات البسيطة، مع مراعاة السياق المصري (مثل تلوث النيل وسد النهضة)، تحديات الفصول المزدحمة (40-60 طالبًا)، وضعف البنية التحتية (6.6%). تم تحليل الإجابات باستخدام التحليل الموضوعي (Braun & Clarke, 2006) عبر برنامج MAXQDA، إذ تم تصنيف الاستجابات إلى فئات تشمل الأهداف (الوعي المعرفي، المسؤولية البيئية)، الاستراتيجيات (ملاءمة الفصول المزدحمة)، أساليب التقييم والأدوات

(بساطة تناسب الموارد المحدودة)، ودمج المناهج (في العلوم والجغرافيا). النتائج، التي تعكس توافقاً عالياً بين الخبراء، تم ربطها بنظريات التعلم السياقي (Vygotsky, 1978) ونهج (Noddings, 1984) لضمان ملائمة البرنامج للسياق المصري وفعاليته في مواجهة التحديات التعليمية. فيما يلي النتائج التفصيلية للأسئلة السبعة، تليها فقرة تحليلية تربط هذه النتائج بنتائج الاستبيان المفتوح والمغلق في المحور الثاني.

■ أكد 90% من الخبراء على ضرورة صياغة أهداف تعليمية تدريجية تتناسب مع القدرات المعرفية لكل مرحلة (Piaget, 1970)، مما يشكل مكوناً أساسياً للبرنامج التعليمي التفاعلي. للمرحلة الابتدائية، ركزوا على الوعي المعرفي بأهمية المياه (مثل ترشيد الاستهلاك) والمسؤولية البيئية (مثل إغلاق الصنبور)، وللإعدادية على فهم قضايا التلوث (مثل تلوث النيل) وتنمية المهارات التحليلية (مثل قياس جودة المياه)، وللثانوية على التفكير النقدي في قضايا الأمن القومي (مثل سد النهضة) والمسؤولية الوطنية. إشارة 85% إلى ضرورة ربط الأهداف بـ "ندرة المياه" (كقضية وطنية) تخدم الغرض الأكاديمي المتمثل في التأكيد على أن البرنامج يراعي القضايا الوطنية في تصميم محتواه (Vygotsky, 1978)، مما يجعل البرنامج ملائماً لتحديات البيئة التعليمية المصرية وضعف البنية التحتية (6.6%).

■ اقترح 80% من الخبراء أنشطة فردية بسيطة تناسب الفصول المزدحمة (40-60 طالباً) والموارد المحدودة، مما يعكس مكوناً عملياً للبرنامج. للابتدائية، شملت الأنشطة رسم بوسترات توعوية، كتابة قصص عن المياه، وتعهدات شخصية لترشيد الاستهلاك، وللإعدادية تجارب قياس جودة المياه (مثل الأس الهيدروجيني)، تحليل صور تلوث الترع، وتصميم نماذج ورقية لإعادة تدوير المياه، وللثانوية كتابة تقارير عن سد النهضة، تصميم خطط إدارة الموارد، ومناقشات دبلوماسية. أكد 75% أن هذه الأنشطة فعالة لأنها تعتمد على مواد متاحة (Sayed & Mostafa, 2025)، مما يدعم تصميم برنامج يتغلب على تحديات الفصول المزدحمة وضعف البنية التحتية.

■ أوصى 85% من الخبراء بأنشطة سياقية تعزز التفاعل عبر ربطها بالواقع المصري، مما يشكل مكوناً أساسياً للتعلم السياقي (Vygotsky, 1978). للابتدائية، اقترحوا رسم خريطة ترعة محلية مع اقتراحات حماية، وللإعدادية تحليل عينة ماء وهمية لترعة ملوثة بمواد بسيطة، وللثانوية كتابة تقرير عن تلوث الترع وتأثيره على الزراعة في الدلتا. أشار 80% إلى أهمية استخدام قصص



أو صور من حملات مثل "حياة النيل" لزيادة إشراك الطلاب، مما يعزز ملاءمة البرنامج للواقع المحلي ويدعم التغلب على تحديات الفصول المزدحمة.

■ حدد 80% من الخبراء استراتيجيات تعليمية فردية تناسب الفصول المزدحمة، مما يشكل مكوناً تعليمياً رئيسياً للبرنامج. للابتدائية، اقترحوا التعلم الذاتي (مثل قراءة قصص توعوية) والتفكير الإبداعي (مثل رسم بوسترات)، وللإعدادية التعلم بالتجربة (مثل تجارب قياس المياه) وحل المشكلات (مثل تحليل التلوث)، وللثانوية التعلم القائم على المشروعات (مثل كتابة تقارير) والتفكير النقدي (مثل مناقشات دبلوماسية). أكد 75% أن هذه الاستراتيجيات فعالة لأنها تركز على نشاط الطالب الفردي، مما يقلل الاعتماد على المعلم ويتناسب مع الفصول المزدحمة، مع دعم نظري من Vygotsky (1978) لتعزيز التفاعل المعرفي.

■ أوصى 85% من الخبراء بدمج نهج STEM (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الرياضيات) في الأنشطة الفردية، مما يعكس مكوناً تكاملياً للبرنامج. شملت الاقتراحات: العلوم (تجارب قياس جودة المياه للإعدادية)، التكنولوجيا (إنشاء عروض تقديمية عن ترشيد المياه للثانوية)، الهندسة (تصميم نماذج يدوية لأنظمة ري للإعدادية والثانوية)، والرياضيات (حساب استهلاك المياه اليومي للثانوية). أشار 70% إلى ضرورة بساطة الأنشطة لتناسب ضعف البنية التحتية (6.6%)، مع الإشارة إلى فعالية نهج STEM في تعزيز التفكير العلمي (Noddings, 1984)، مما يجعل البرنامج عملياً وملائماً للسياق التعليمي المصري.

■ اقترح 80% من الخبراء أساليب تقييم فردية بسيطة تناسب الموارد المحدودة، مما يشكل مكوناً أساسياً لقياس تعلم الطلاب. للابتدائية، شملت تقييم البوسترات بناءً على الإبداع وقوائم تقييم التعهدات الشخصية، وللإعدادية اختبارات عملية (مثل تحليل عينات مياه) وتقييم تقارير قصيرة، وللثانوية تقييم المشاريع التحليلية (مثل تقارير سد النهضة) والمناقشات المكتوبة. أكد 75% أن هذه الأساليب فعالة لأنها لا تتطلب معدات معقدة (El-Sawy, 2020)، مما يدعم تصميم برنامج يتغلب على تحديات البنية التحتية الضعيفة ويتماشى مع التعلم الواقعي.

■ أوصى 80% من الخبراء باستخدام تقنيات بسيطة لدعم الأنشطة الفردية، مما يعكس مكوناً تكنولوجياً عملياً للبرنامج. للإعدادية، اقترحوا عروضاً تقديمية باستخدام PowerPoint لتحليل تلوث النيل وفيديوهات توعوية من الإنترنت، وللثانوية استخدام تطبيقات مجانية (مثل Canva) لتصميم بوسترات رقمية وتحليل بيانات مائية باستخدام Excel. أشار 70% إلى أن هذه

التقنيات متاحة في معظم المدارس الحكومية (Sayed & Mostafa, 2025)، مما يعزز إمكانية

تنفيذ البرنامج في ظل الموارد المحدودة ويدعم التكامل مع نهج STEM.

نتائج مقابلات 30 خبيرًا تتسق بقوة مع نتائج الاستبيان المفتوح (3 أسئلة) والمغلق (17

سؤالًا) في المحور الثاني، مما يعزز مصداقية تصميم البرنامج التعليمي التفاعلي القائم على الأنشطة الفردية. في الاستبيان المفتوح، اقترح 90% أنشطة فردية مثل بوسترات (ابتدائي، 92%)، تجارب قياس (إعدادي، 88%)، وتقارير سد النهضة (ثانوي، 85%)، وهي تتطابق مع اقتراحات المقابلات (80% بوسترات، تجارب، تقارير) وتتماشى مع الجدول المغلق (بوسترات 92%، تجارب 88%، تقارير 85%). كما أوصى 85% في الاستبيان المفتوح بأنشطة سياقية (مثل خرائط ترع، تحليل تلوث الدلتا)، وهي تتسق مع توصيات المقابلات (85%: خرائط ترع، تقارير تلوث) وعمود "السياق المصري" في الجدول (تلوث الترع، سد النهضة). تصميم البرنامج في الاستبيان المفتوح (80%: وحدات دراسية 4-6 أسابيع، تدريب معلمين) يعكس دمج STEM (85% في المقابلات) وتقنيات بسيطة (80%: PowerPoint، Canva)، مع تأكيد الجدول على استراتيجيات مثل التعلم بالتجربة (90%) وحل المشكلات (87%). أهداف المقابلات (90%: الوعي المعرفي، التفكير النقدي) تتطابق مع الاستبيان المغلق (ترشيد المياه 89%، سد النهضة 92%)، بينما أساليب التقييم في المقابلات (80%: بوسترات 90%، تقارير 87%) تتسق مع الجدول (8 أساليب: تقييم بوسترات 90%، تقارير 87%، مناظرات 78%). هذا التوافق يدعم التعلم السياقي (Vygotsky, 1978) ونهج (Noddings, 1984) STEM، ويتمشى مع دراسات مثل Hegazy & Fouad (2020) للتوعية المبكرة، Al-Zubari (2017) لفعالية الأنشطة الفردية، وSayed & Mostafa (2025) لملاءمة التقنيات البسيطة، مما يؤكد أن البرنامج عملي، سياقي، وقادر على التغلب على تحديات الفصول المزدحمة (40-60 طالبًا) وضعف البنية التحتية (6.6%) في المدارس المصرية.

نتائج إجابة السؤال الثالث: الذي ينص على: (ما مخطط البرنامج التعليمي التفاعلي القائم على الأنشطة الفردية لتوعية طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي بمراحل التعليم العام في مصر، في ضوء آراء خبراء التعليم البيئي؟) يُعد الأمن المائي تحديًا استراتيجيًا في مصر، إذ تعتمد البلاد على نهر النيل بنسبة 97% من مواردها المائية، مما يعرضها لتحديات التلوث، ندرة المياه، والتداعيات الجيوسياسية مثل سد النهضة (وزارة الموارد المائية والري، 2020). استجابة لهذه التحديات، يُسهم التعليم البيئي في تعزيز الوعي وتغيير السلوكيات نحو ترشيد المياه (Hassan & Hassan, 2025).



(Ismail, 2018) استنادًا إلى نظريتي التعلم البنائي (Piaget, 1970) والتجريبي (Kolb, 1984)، صُمم هذا البرنامج التفاعلي لتوعية طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي. يعتمد المخطط على نتائج السؤال الأول (تحديد القضايا والأنشطة الفردية)، السؤال الثاني (مكونات البرنامج)، وتحكيم 9 خبراء في الموارد المائية لم يشاركوا في الاستبيانات أو المقابلات. أكد الخبراء أهمية البرنامج في تعزيز الوعي المعرفي (85%)، تنمية المسؤولية البيئية (86%)، تطوير المهارات العملية (84%)، وربط التعليم بالسياق المصري (88%)، مع تقييم جودة المحتوى (98%)، التوافق مع المناهج المصرية (94%)، وكفاءة الأدوات التقنية (90%). لكنهم أشاروا إلى تحديات مثل ضعف البنية التحتية في المدارس الريفية، مما يتطلب تدريب المعلمين وتحسين الوصول إلى منصات مدرستي وحصص مصر. يتكون البرنامج من 17 وحدة تعليمية (1785 دقيقة، 29.75 ساعة) موزعة على ثلاث مراحل تعليمية، مع 17 نشاطاً فردياً، 8 أساليب تقييم، و7 استراتيجيات تعليم فردي (التعلم الذاتي، التعلم بالتجربة، حل المشكلات، التعلم النشط، التعلم القائم على المشروعات، التعلم بالاستقصاء، التعلم التكيفي)، كما يوضح المخطط الآتي.

أ- مخطط البرنامج التعليمي التفاعلي لتثوير تلاميذ المرحلة الابتدائية بقضايا الأمن المائي في مصر: يتكون البرنامج التعليمي التفاعلي للمرحلة الابتدائية من 5 وحدات، تهدف إلى تعزيز الوعي المعرفي (87%) وتنمية السلوكيات البيئية (88%) حول قضايا الأمن المائي (دورة المياه، ترشيد المياه، نظافة المياه، مصادر المياه، حماية البيئة المائية). يعتمد البرنامج على أنشطة فردية تفاعلية (بوسترات توعوية، قصص مصورة، مناقشات تأملية، مشروعات صغيرة) بنسبة قبول 92%، واستراتيجيات تعليم متنوعة (التعلم الذاتي 88%، التعلم بالتجربة 83%، حل المشكلات 78%، التعلم النشط 85%، التعلم القائم على المشروعات 87%، التعلم بالاستقصاء 80%، التعلم التكيفي 82%)، مع أساليب تقييم تشمل تقييم البوسترات (90%) واختبارات قصيرة (85%). يتم التنفيذ عبر منصة "مدرستي" وتطبيقات ويب، باستخدام أدوات مثل Canva، H5P، Scratch، Google Forms، Quizizz، مع آليات تفاعل فردي (تغذية راجعة فورية، شخصيات كرتونية، ألعاب تفاعلية). المدة الإجمالية 500 دقيقة (8.33 ساعة)، تتضمن أنشطة متنوعة (90-120 دقيقة لكل وحدة).

- الوحدة الأولى: دورة المياه: تركز على فهم دورة انتقال المياه بين الأرض، السماء، والأنهار. الهدف التعليمي هو تمكين الطلاب من فهم هذه الدورة (87% فعالية). تشمل الأنشطة الفردية رسم

دورة المياه، كتابة تأملات، ولعبة تفاعلية (92% قبول). تستخدم استراتيجيات التعلم الذاتي (قراءة، 88%)، التعلم بالتجربة (رسم، 83%)، والتعلم النشط (مناقشات، 85%). التقييم يعتمد على تقييم الرسم (90%) باستخدام أدوات Canva و H5P. المدة 90 دقيقة، مع آليات تفاعل تشمل رسوماً متحركة وتغذية راجعة فورية عبر منصة مدرستي وتطبيق ويب.

● **الوحدة الثانية: ترشيد المياه:** تهدف إلى تنمية سلوكيات تقليل استهلاك المياه في الأنشطة اليومية (88% فعالية). تشمل الأنشطة إنتاج بوستر توعوي، مناقشة تأملية، ولعبة ترتيب خطوات (92% قبول). تعتمد على استراتيجيات حل المشكلات (ألعاب، 78%)، التعلم القائم على المشروعات (بوسترات، 87%)، والتعلم التكميلي (أنشطة مخصصة، 82%). التقييم يعتمد على تقييم البوستر (92%) باستخدام Scratch و Google Forms. المدة 100 دقيقة، مع تفاعل عبر لعبة بشخصية "قطرة ماء" ونصائح فورية عبر منصة مدرستي وتطبيق ويب.

● **الوحدة الثالثة: نظافة المياه:** تركز على أهمية المياه النظيفة للصحة والنظافة (87% فعالية). تشمل الأنشطة قصة مصورة، كتابة تأملات، واختبار تفاعلي (92% قبول). تستخدم استراتيجيات التعلم الذاتي (قراءة قصص، 88%)، التعلم النشط (مناقشات، 85%)، والتعلم بالاستقصاء (استكشاف، 80%). التقييم يعتمد على اختبار قصير (85%) باستخدام Canva و Quizizz. المدة 90 دقيقة، مع تفاعل عبر إجابات تفاعلية وتغذية راجعة عبر تطبيق ويب وحصص مصر.

● **الوحدة الرابعة: مصادر المياه:** تهدف إلى التعرف على مصادر المياه المحلية مثل النيل والآبار (87% فعالية). تشمل الأنشطة رسم خريطة، مناقشة تأملية، ولعبة تفاعلية (92% قبول). تعتمد على استراتيجيات التعلم بالتجربة (رسم، 83%)، التعلم بالاستقصاء (استكشاف مصادر، 80%)، والتعلم التكميلي (82%). التقييم يعتمد على تقييم الرسم (87%) باستخدام H5P و Canva. المدة 100 دقيقة، مع تفاعل عبر رسوم تفاعلية ونصائح فورية عبر منصة مدرستي وتطبيق ويب.

● **الوحدة الخامسة: حماية البيئة المائية:** تركز على منع تلوث الأنهار والترع (88% فعالية). تشمل الأنشطة إنتاج بوستر، لعبة تنظيف النهر، وكتابة تأملات (92% قبول). تستخدم استراتيجيات حل المشكلات (ألعاب، 78%)، التعلم القائم على المشروعات (بوسترات، 87%)، والتعلم النشط



(مناقشات، 85%). التقييم يعتمد على تقييم البوستر (88%) باستخدام Scratch و Google Forms. المدة 120 دقيقة، مع تفاعل عبر لعبة تفاعلية وتغذية راجعة عبر تطبيق ويب وحصص مصر.

ب. مخطط البرنامج التعليمي التفاعلي لتنوير طلاب المرحلة الإعدادية بقضايا الأمن المائي في مصر: يتكون البرنامج التعليمي التفاعلي للمرحلة الإعدادية من 7 وحدات، تهدف إلى تعزيز الوعي بتلوث النيل (87%)، تطوير مهارات التحليل (82%)، وتنمية المسؤولية البيئية (77%) حول قضايا الأمن المائي (تلوث النيل، هدر الري، البصمة المائية، جودة المياه، إعادة تدوير المياه، ندرة المياه، إدارة الموارد المحلية). يعتمد البرنامج على أنشطة فردية (حاسبة البصمة المائية، تجربة قياس الأس الهيدروجيني، تقارير قصيرة، مشروعات صغيرة) بنسبة قبول 88%، واستراتيجيات تعليم متنوعة (التعلم الذاتي 75%، التعلم بالتجربة 85%، حل المشكلات 80%، التعلم النشط 82%، التعلم القائم على المشروعات 85%، التعلم بالاستقصاء 80%، التعلم التكيفي 83%). أساليب التقييم تشمل اختبارات قصيرة (87%)، تقييم التقارير (83%)، وتقييم التجارب (88%)، باستخدام أدوات مثل H5P، Quizizz، Google Docs، Google Forms، و JavaScript. يتم التنفيذ عبر منصة "حصص مصر"، تطبيقات ويب، وتطبيقات هاتف، مع آليات تفاعل فردي (تغذية راجعة فورية، إنفوجرافيك تفاعلي، محاكاة رقمية). المدة الإجمالية 700 دقيقة (11.67 ساعة)، مع مناقشات تأملية ومشروعات صغيرة (90-110 دقائق لكل وحدة).

• الوحدة السادسة: تلوث النيل: تركز على فهم تأثير التلوث بالمخلفات الصناعية والزراعية على نهر النيل (87% فعالية). تشمل الأنشطة سحب وإسقاط، كتابة تأملات، وتصميم حلول (88% قبول). تستخدم استراتيجيات حل المشكلات (80%)، التعلم النشط (82%)، والتعلم بالاستقصاء (80%). التقييم يعتمد على اختبار قصير (87%) باستخدام H5P و Quizizz. المدة 90 دقيقة، مع تفاعل عبر إنفوجرافيك تفاعلي وتغذية راجعة عبر منصة حصص مصر وتطبيق ويب.

• الوحدة السابعة: هدر الري: تهدف إلى التعرف على فقدان المياه في الزراعة بسبب الري التقليدي (77% فعالية). تشمل الأنشطة كتابة تقرير، مناقشة تأملية، ومشروع حلول (88% قبول). تعتمد على التعلم الذاتي (75%)، التعلم القائم على المشروعات (85%)، والتعلم التكيفي (83%). التقييم يعتمد على تقييم التقرير (83%) باستخدام Google Docs و H5P.

المدة 100 دقيقة، مع تفاعل عبر تعليقات تلقائية وإنفوجرافيك تفاعلي عبر تطبيق ويب وتطبيق هاتف.

- الوحدة الثامنة: البصمة المائية: تركز على قياس حجم المياه المستخدمة في الأنشطة اليومية (82% فعالية). تشمل الأنشطة حاسبة البصمة المائية، كتابة تأملات، ومقترحات ترشيد (88% قبول). تستخدم استراتيجيات التعلم بالتجربة (85%)، التعلم النشط (82%)، والتعلم التكييفي (83%). التقييم يعتمد على تقييم النتائج (83%) باستخدام JavaScript و Google Forms. المدة 100 دقيقة، مع تفاعل عبر حاسبة تفاعلية ونصائح مخصصة عبر منصة حصص مصر وتطبيق ويب.
- الوحدة التاسعة: جودة المياه: تهدف إلى تحليل خصائص المياه لضمان سلامتها (82% فعالية). تشمل الأنشطة تجربة محاكاة، تقرير، ومناقشة تأملية (88% قبول). تعتمد على التعلم بالتجربة (85%)، التعلم القائم على المشروعات (85%)، والتعلم بالاستقصاء (80%). التقييم يعتمد على تقييم التجربة (88%) باستخدام Scratch و H5P. المدة 100 دقيقة، مع تفاعل عبر محاكاة رقمية ونتائج فورية عبر تطبيق ويب وتطبيق هاتف.
- الوحدة العاشرة: إعادة تدوير المياه: تركز على فهم استخدام المياه المعالجة لتقليل الضغط على الموارد (77% فعالية). تشمل الأنشطة كتابة تقرير، إنفوجرافيك، ومناقشة تأملية (88% قبول). تستخدم استراتيجيات التعلم الذاتي (75%)، التعلم النشط (82%)، والتعلم القائم على المشروعات (85%). التقييم يعتمد على تقييم التقرير (85%) باستخدام Google Docs و H5P. المدة 110 دقائق، مع تفاعل عبر إنفوجرافيك تفاعلي وتعليقات فورية عبر منصة حصص مصر وتطبيق ويب.
- الوحدة الحادية عشرة: ندرة المياه: تهدف إلى فهم تحديات نقص المياه بسبب الزيادة السكانية والتغيرات المناخية (77% فعالية). تشمل الأنشطة تصنيف أسباب، كتابة تأملات، ولعبة تفاعلية (88% قبول). تعتمد على حل المشكلات (80%)، التعلم بالاستقصاء (80%)، والتعلم التكييفي (83%). التقييم يعتمد على اختبار قصير (86%) باستخدام H5P و Quizizz. المدة 90 دقيقة، مع تفاعل عبر محاكاة تفاعلية وتغذية راجعة عبر تطبيق ويب وتطبيق هاتف.



- الوحدة الثانية عشرة: إدارة الموارد المحلية: تركز على تنظيم استخدام المياه المحلية بكفاءة (82% فعالية). تشمل الأنشطة حاسبة، تقرير، ومناقشة تأملية (88% قبول). تستخدم استراتيجيات التعلم بالتجربة (85%)، التعلم النشط (82%)، والتعلم القائم على المشروعات (85%). التقييم يعتمد على تقييم النتائج (84%) باستخدام JavaScript و Google Forms. المدة 110 دقائق، مع تفاعل عبر حاسبة تفاعلية ومقارنات محلية عبر منصة حصص مصر وتطبيق ويب.

ج. مخطط البرنامج التعليمي التفاعلي لتنوير طلاب المرحلة الثانوية (الصف الأول) بقضايا الأمن المائي في مصر: يتكون البرنامج التعليمي التفاعلي للمرحلة الثانوية (الصف الأول) من 5 وحدات، تهدف إلى تطوير التفكير الاستراتيجي (73%) وفهم الأبعاد السياسية (83%) لقضايا الأمن المائي (سد النهضة، إدارة الموارد، الأمن القومي المائي، أزمات المياه العالمية، السياسات المائية). يعتمد البرنامج على أنشطة فردية (تقرير تحليلي، تحليل بيانات، دراسة حالة، محاكاة مفاوضات، إنفوجرافيك، مشروعات صغيرة) بنسبة قبول 85%، واستراتيجيات تعليم متنوعة (التعلم الذاتي 78%، التعلم بالتجربة 68%، حل المشكلات 83%، التعلم النشط 80%، التعلم القائم على المشروعات 85%، التعلم بالاستقصاء 82%، التعلم التكاملي 80%). أساليب التقييم تشمل تقييم التقارير (85%)، التحليل (73%)، دراسات الحالة (83%)، المحاكاة (80%)، والإنفوجرافيك (85%)، باستخدام أدوات مثل Google Docs، H5P، H5P Charts، Excel، Google Slides، و Canva. يتم التنفيذ عبر منصة "حصص مصر"، تطبيقات ويب، وتطبيقات هاتف، مع آليات تفاعل فردي (تغذية راجعة تحليلية، محاكاة استراتيجية، إنفوجرافيك تفاعلي). المدة الإجمالية 585 دقيقة (9.75 ساعة)، مع إضافة تحليلات معمقة، مشروعات صغيرة، ومناقشات استراتيجية (110-120 دقيقة لكل وحدة).

- الوحدة الثالثة عشرة: سد النهضة: تركز على فهم تأثير سد النهضة على حصة مصر المائية (83% فعالية). تشمل الأنشطة كتابة تقرير، مناقشة تأملية، تحليل بيانات، ومشروع صغير (85% قبول). تستخدم استراتيجيات التعلم الذاتي (78%)، حل المشكلات (83%)، والتعلم القائم على المشروعات (85%). التقييم يعتمد على تقييم التقرير (85%) باستخدام Google



H5P و Docs. المدة 120 دقيقة، مع تفاعل عبر تغذية راجعة تحليلية وإنفوجرافيك عبر منصة حصص مصر وتطبيق ويب.

- الوحدة الرابعة عشرة: إدارة الموارد: تهدف إلى تحليل تنظيم استخدام المياه لتلبية الاحتياجات (73% فعالية). تشمل الأنشطة تحليل بيانات، كتابة تقرير، ومناقشة تأملية (85% قبول). تعتمد على التعلم بالتجربة (68%)، التعلم النشط (80%)، والتعلم التكييفي (80%). التقييم يعتمد على تقييم التحليل (73%) باستخدام H5P Charts و Excel. المدة 110 دقائق، مع تفاعل عبر رسوم بيانية تفاعلية وتحليل فوري عبر تطبيق ويب وتطبيق هاتف.
- الوحدة الخامسة عشرة: الأمن القومي المائي: تركز على فهم أهمية المياه للأمن القومي المصري (83% فعالية). تشمل الأنشطة محاكاة مفاوضات، كتابة تقرير، ومناقشة تأملية (85% قبول). تستخدم استراتيجيات حل المشكلات (83%)، التعلم النشط (80%)، والتعلم بالاستقصاء (82%). التقييم يعتمد على تقييم المحاكاة (80%) باستخدام H5P و Google Slides. المدة 120 دقيقة، مع تفاعل عبر محاكاة استراتيجية ونتائج فورية عبر منصة حصص مصر وتطبيق ويب.
- الوحدة السادسة عشرة: أزمات المياه العالمية: تهدف إلى تحليل أزمات نقص المياه في مدن عالمية (83% فعالية). تشمل الأنشطة دراسة حالة، كتابة تقرير، مناقشة تأملية، ومشروع صغير (85% قبول). تعتمد على حل المشكلات (83%)، التعلم القائم على المشروعات (85%)، والتعلم بالاستقصاء (82%). التقييم يعتمد على تقييم دراسة الحالة (83%) باستخدام H5P و Google Slides. المدة 120 دقيقة، مع تفاعل عبر تغذية راجعة تحليلية وحلول فورية عبر تطبيق ويب وتطبيق هاتف.
- الوحدة السابعة عشرة: السياسات المائية: تركز على فهم السياسات المائية العالمية والمحلية (83% فعالية). تشمل الأنشطة إنتاج إنفوجرافيك، كتابة تقرير، ومناقشة تأملية (85% قبول). تستخدم استراتيجيات التعلم الذاتي (78%)، التعلم النشط (80%)، والتعلم القائم على المشروعات (85%). التقييم يعتمد على تقييم الإنفوجرافيك (85%) باستخدام Canva و H5P. المدة 115 دقيقة، مع تفاعل عبر إنفوجرافيك تفاعلي وتعليقات فورية عبر منصة حصص مصر وتطبيق ويب.

يُقدم البرنامج التعليمي المقترح نموذجاً متكاملًا لتنوير طلاب التعليم العام في مصر بقضايا الأمن المائي، مثل تلوث النيل (87%) وسد النهضة (92%)، مع التركيز على السياق المصري



(88%) (وزارة الموارد المائية والري، 2020). يعتمد على نظريتي التعلم البنائي (Piaget, 1970) والتجريبي (Kolb, 1984) لتعزيز الوعي وتطوير المهارات. يتكون من 17 وحدة (1785 دقيقة، 29.75 ساعة) موزعة على ثلاث مراحل:

- المرحلة الابتدائية (5 وحدات، 8.33 ساعة): تركز على الوعي الأساسي (87%) عبر أنشطة مثل البوسترات والقصص المصورة.
- المرحلة الإعدادية (7 وحدات، 11.67 ساعة): تستهدف المهارات التحليلية (82%) عبر أنشطة مثل حاسبة البصمة المائية.
- المرحلة الثانوية (5 وحدات، 9.75 ساعة): تعزز التفكير الاستراتيجي (73%) عبر محاكاة مثل مفاوضات سد النهضة (92%).

ويمكن تلخيص مكونات البرنامج في: 17 نشاطاً فردياً (بوسترات، تقارير، محاكاة)، 7 استراتيجيات تعليم (التعلم الذاتي، بالتجربة، حل المشكلات، النشاط، القائم على المشروعات، بالاستقصاء، التكييف)، و8 أساليب تقييم (تقييم البوسترات، الاختبارات القصيرة، التقارير، التجارب، التحليل، المحاكاة، دراسات الحالة، مما يضمن مرونة تلبي احتياجات الطلاب المتنوعة كما أكدت نتائج الدراسات الآتية: (Abdel-Aal & El-Mahdy, 2021; El-Nashar, 2020; Bonwell & Eison, 1991).

نتائج إجابة السؤال الرابع: والذي ينص على (ما متطلبات تنفيذ البرنامج التعليمي القائم على الأنشطة الفردية لتوعية طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي في المراحل الابتدائية، الإعدادية، والثانوية في المدارس الحكومية في مصر؟) تم جمع بيانات من استبيان لـ 150 خبيراً (تعليم، إدارة موارد مائية) عبر خمس محافظات مصرية (القاهرة، الجيزة، الإسكندرية، البحيرة، أسيوط) باستخدام استبيان يتضمن 10 أسئلة مغلقة (مقياس ليكرت 1-5) و3 أسئلة مفتوحة، إلى جانب مقابلات مع 30 خبيراً لتحديد متطلبات تنفيذ برنامج تعليمي تفاعلي يعزز الوعي بقضايا الأمن المائي في المدارس الحكومية. ركزت المتطلبات على الموارد، التدريب، المناهج، البنية التحتية، والدعم الإداري، مع مراعاة الفصول المزدحمة (40-60 طالباً) وضعف البنية التحتية (6.6%). تم تحليل الأسئلة المغلقة إحصائياً (أوزان نسبية 82-90%، انحراف معياري 0.4-0.6)، والمفتوحة والمقابلات بالتحليل الموضوعي (Braun & Clarke, 2006) عبر MAXQDA، مع تصنيف الإجابات إلى موضوعات: الموارد، التدريب، المناهج، البنية التحتية، والدعم الإداري. النتائج رُبطت بالتعلم

السياقي (Vygotsky, 1978)، نهج (STEM (Noddings, 1984)، ونهج التغيير التدريجي (Kotter, 1996)

جدول (8):

تحديد متطلبات تنفيذ البرنامج التعليمي التفاعلي مع المكونات المستخلصة في ضوء نتائج الاستبيان (ن=150)

م	السؤال	الغرض	نتائج الاستبيان	الاستجابة على أسئلة المقابلة	متوسط	الوزن	الانحراف
				الاستجابة على أسئلة المقابلة	متوسط	الوزن	الانحراف
				الاستجابة على أسئلة المقابلة	متوسط	الوزن	الانحراف
35	أدوات تعليمية للأنشطة الفردية؟	تقييم الموارد	أدوات (أوراق، مواد معاد تدويرها) لبوسترات ومجسمات	4.50	90%	0.35	المعياري
36	تدريب المعلمين على استراتيجيات فردية؟	تقييم التدريب	ورش عمل (3-5 أيام) لتجارب قياس ومناقشات	4.60	92%	0.30	
37	دمج الأمن المائي في المناهج؟	تقييم المناهج	وحدات دراسية (تلوث النيل، سد النهضة) في العلوم والجغرافيا	4.45	89%	0.38	
38	زوايا تعليمية بسيطة في الفصول؟	تقييم البنية التحتية	زوايا (طاولة صغيرة) لتجارب قياس وبوسترات	4.20	84%	0.45	
39	دعم الإدارة المدرسية للأنشطة؟	تقييم الدعم الإداري	وقت أسبوعي (ساعة)، تنسيق لتقارير	4.55	91%	0.32	
40	دليل إرشادي للمعلمين؟	تقييم الموارد	دليل خطوات لبوسترات وتجارب قياس	4.40	88%	0.40	
41	إشراك أولياء الأمور في التوعية؟	تقييم إشراك المجتمع	حملات ترشيد المياه مع الأهالي	4.15	83%	0.50	
42	تقنيات بسيطة للأنشطة الثانوية؟	تقييم التقنيات	فيديوهات، PowerPoint عن سد النهضة	4.25	85%	0.47	
43	مواد رقمية للتعليم الإعدادي؟	تقييم الموارد الرقمية	تطبيقات (ألعاب عن تلوث النيل)	4.10	82%	0.52	

*ملاحظة: الانحراف المعياري المنخفض (0.30-0.52) يعكس توافقاً عالياً بين الخبراء.



نتائج الاستبيان المغلق (ن=150، أوزان 82-92%، انحراف معياري 0.30-0.52) تؤكد أهمية متطلبات تنفيذ البرنامج التعليمي التفاعلي: موارد بسيطة (90%) مثل أوراق ومواد معاد تدويرها، تدريب معلمين (92%) عبر ورش قصيرة، دمج قضايا الأمن المائي (89%) في العلوم والجغرافيا، زوايا تعليمية (84%)، دعم إداري (91%)، دليل إرشادي (88%)، إشراك الأهالي (83%)، تقنيات مثل PowerPoint (85%)، تطبيقات رقمية (82%)، وتخصيص ساعة أسبوعية (87%)، مما يعالج الفصول المزدحمة (40-60 طالبًا) وضعف البنية التحتية (6.6%)، مع توافق عالٍ يدعم ملائمة البرنامج للسياق المصري.

نتائج الأسئلة المفتوحة: تكوّن الاستبيان المفتوح من ثلاثة أسئلة ركزت على تحديد متطلبات تنفيذ البرنامج التعليمي التفاعلي القائم على الأنشطة الفردية لتوعية طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي في مصر. استجاب 150 خبيرًا (من التعليم وإدارة الموارد المائية) عبر خمس محافظات (القاهرة، الجيزة، الإسكندرية، البحيرة، أسيوط)، مقدمين إجابات تفصيلية تم تحليلها باستخدام التحليل الموضوعي (Braun & Clarke, 2006) لتصنيف المتطلبات إلى موارد مادية، تدريب معلمين، وتحديات البنية التحتية. أكد 88% (150/132) على موارد بسيطة تناسب ضعف البنية التحتية (6.6%)، مثل أوراق ومواد معاد تدويرها (كرتون، زجاجات) لبوسترات (ابتدائي)، شرائط قياس الأس الهيدروجيني وكتيبات عن تلوث النيل (إعدادي)، وأوراق وأجهزة محدودة لتقارير سد النهضة (ثانوي)، مع توفرها عبر شراكات مجتمعية (72%). اقترح 82% (150/123) ورش عمل (3-7 أيام) لتدريب المعلمين على إدارة الفصول المزدحمة (40-60 طالبًا)، تصميم أنشطة (بوسترات، تجارب، تقارير)، ودمج قضايا الأمن المائي، مع تدريب عن بُعد (65%). حدد 90% (150/135) تحديات: فصول مزدحمة، نقص معامل (6.6%)، وموارد تكنولوجية محدودة، مع حلول مثل أنشطة فردية (85%)، مواد معاد تدويرها (78%)، أماكن بديلة (70%)، وتقنيات مثل PowerPoint (68%).

تتطابق نتائج الأسئلة المفتوحة (65-90%) مع الاستبيان المغلق (82-92%): موارد بسيطة (90%) تتماشى مع أوراق وشرائط قياس (88%)، تدريب معلمين (92%) يدعم ورش العمل (82%)، دمج مناهج (89%) يعكس قضايا تلوث النيل وسد النهضة (88%)، زوايا تعليمية (84%) تتفق مع أماكن بديلة (70%)، دعم إداري (91%) ودليل إرشادي (88%) يعززان إدارة الفصول، وتقنيات (85%) وتطبيقات رقمية (82%) تتسق مع PowerPoint (68%)، مما يؤكد ملائمة المتطلبات للسياق المصري.

نتائج المقابلات لتحديد متطلبات تنفيذ البرنامج التعليمي التفاعلي: تم تحليل مقابلات 30 خبيرًا (9 تعليم، 6 أمن مائي، 9 تكنولوجيا تعليمية، 6 موجهو علوم/دراسات اجتماعية) باستخدام التحليل الموضوعي (Braun & Clarke, 2006) عبر برنامج MAXQDA ، إذ تم ترميز الإجابات إلى موضوعات مثل الموارد المادية وتدريب المعلمين.

جدول (9) :

نتائج الاسئلة المفتوح للمقابلة لتحديد متطلبات تنفيذ البرنامج التعليمي التفاعلي

م	السؤال	الغرض	تقييم الملاءمة	نتائج (30 خبيرًا)
13	ما هي التحديات الرئيسية لتنفيذ البرنامج في المدارس الحكومية (مثل الفصول المزدحمة، ضعف البنية التحتية)، وكيف يمكن التغلب عليها؟	استكشاف التحديات وحلولها	التحديات: * فصول مزدحمة. * ضعف البنية التحتية. * نقص التمويل. الحلول: * أنشطة فردية. * مواد معاد تدويرها. * أماكن بديلة. - شراكات مجتمعية.	حدد 87% من الخبراء (30/26) التحديات التالية: * فصول مزدحمة (40-60 طالبًا): تقييد الأنشطة الجماعية والحركة داخل الفصل. * ضعف البنية التحتية (6.6%): نقص المعامل والأدوات التكنولوجية. * نقص التمويل: محدودية الموارد المالية لشراء أدوات. الحلول المقترحة: * الاعتماد على أنشطة فردية بسيطة (مثل بوسترات، تقارير) لا تتطلب مساحات كبيرة (80%، * استخدام مواد معاد تدويرها (مثل الكرتون) وأدوات رخيصة (مثل شرائط الأس الهيدروجيني) (77%، 30/23). * تنظيم الأنشطة في الفناء المدرسي أو غرف مفتوحة (70%، 30/21). - إشراك منظمات محلية لتوفير موارد (65%، 30/20) (Kotter, 1996).
14	ما نوع الأدوات والموارد البسيطة (مثل أوراق، أقلام، فيديوهات توعوية) اللازمة لتنفيذ الأنشطة الفردية في كل مرحلة تعليمية؟	اقتراحات الموارد	المواد: * أوراق، أقلام، مواد معاد تدويرها، فيديوهات (ابتدائي). * شرائط قياس، كتيبات (إعدادي). * أوراق، أجهزة محدودة، مقالات (ثانوي). * أدوات معاد تدويرها، أقلام ملونة، مواد معاد تدويرها (مثل الكرتون) لرسم بوسترات ونماذج دورة المياه، فيديوهات توعوية قصيرة (عبر شاشات المدرسة). * إعدادي: شرائط قياس الأس الهيدروجيني، أوعية بلاستيكية، كتيبات مطبوعة عن تلوث النيل. * ثانوي: أوراق لكتابة تقارير، هواتف ذكية/أجهزة كمبيوتر محدودة لتحليل بيانات، مقالات مطبوعة	أكد 83% من الخبراء (30/25) على استخدام موارد بسيطة: * ابتدائي: أوراق، أقلام ملونة، مواد معاد تدويرها (مثل الكرتون) لرسم بوسترات ونماذج دورة المياه، فيديوهات توعوية قصيرة (عبر شاشات المدرسة). * إعدادي: شرائط قياس الأس الهيدروجيني، أوعية بلاستيكية، كتيبات مطبوعة عن تلوث النيل. * ثانوي: أوراق لكتابة تقارير، هواتف ذكية/أجهزة كمبيوتر محدودة لتحليل بيانات، مقالات مطبوعة



م	السؤال	الغرض	تقييم الملاءمة	نتائج (30 خياراً)
				عن سد النهضة. أشار 70% (30/21) إلى أن هذه الموارد متاحة أو يمكن توفيرها عبر تبرعات محلية (El-Sawy, 2020).
15	كيف يمكن تدريب المعلمين لإدارة الأنشطة الفردية بفعالية في الفصول المزدحمة؟	اقتراحات التدريب	تدريب المعلمين: * ورش عمل (3-5 أيام). * إدارة الفصول المزدحمة. * تصميم أنشطة فردية. * تدريب عن بُعد.	اقترح 80% من الخبراء (30/24) ورش عمل عملية مدة 3-5 أيام تركز على: * إدارة الفصول المزدحمة: استراتيجيات مثل التعلم الذاتي وحل المشكلات لتنظيم 40-60 طالباً. * تصميم الأنشطة: تدريب على تنفيذ بوسترات (ابتدائي)، تجارب قياس (إعدادي)، وتقارير تحليلية (ثانوي). * استخدام الموارد: كيفية استخدام أدوات بسيطة (مثل شرائط قياس). أوصى 67% (30/20) بتدريب عن بُعد (عبر Zoom) لتقليل التكاليف، مع التركيز على التعلم السياقي (Vygotsky, 1978).
16	كيف يمكن للإدارة المدرسية وأولياء الأمور دعم تنفيذ البرنامج (مثل) تخصيص وقت، حملات توعية؟	اقتراحات الدعم الإداري وإشراك المجتمع	الدعم الإداري والمجتمعي: * تخصيص وقت ومساحات (إدارة). * حملات توعية (أولياء الأمور). * ورش توعية مجتمعية.	أوصى 77% من الخبراء (30/23) بدعم الإدارة وأولياء الأمور: * الإدارة المدرسية: تخصيص وقت أسبوعي (مثل ساعة نشاط) للأنشطة الفردية (70%، 30/21)، توفير مساحات مثل الفناء المدرسي (67%، 30/20). * أولياء الأمور: تنظيم حملات توعية مع الطلاب (مثل حملات تنظيف الترع) (73%، 30/22)، دعم الطلاب في تطبيق خطط ترشيد المياه بالمنزل (63%، 30/19). أشار 60% (30/18) إلى أهمية ورش توعية لأولياء الأمور لتعزيز الدعم المجتمعي (Kotter, 1996).
17	ما الاقتراحات لتصميم دليل إرشادي للمعلمين يساعد في تنفيذ الأنشطة الفردية بسهولة؟	اقتراحات الموارد التعليمية	الدليل الإرشادي: * هيكلية حسب المراحل. * تعليمات بسيطة. * أدوات تقييم. * أمثلة سياقية. * صيغ رقمية وورقية.	اقترح 80% من الخبراء (30/24) أن يتضمن الدليل الإرشادي: * هيكلية واضحة: تقسيم الأنشطة حسب المراحل (ابتدائي: بوسترات، إعدادي: تجارب، ثانوي: تقارير) مع أمثلة عملية (77%، 30/23). - تعليمات بسيطة: خطوات تنفيذ الأنشطة بموارد محدودة (مثل أوراق، شرائط قياس) (73%، 30/22). * أدوات تقييم: قوائم تقييم (Checklists)



م	السؤال	الغرض	تقييم الملاءمة	نتائج (30 خبيراً)
				للبوسترات والتقارير (70%، 30/21).
				*دمج السياق المصري: أمثلة عن تلوث النيل وسد النهضة (67%، 30/20). أوصى 63% (30/19) بإتاحة الدليل رقمياً (PDF) وعلى ورق لتسهيل الوصول (Vygotsky, 1978).

نتائج المقابلات (30 خبيراً، 60-87%) تؤكد متطلبات تنفيذ البرنامج التعليمي التفاعلي: موارد بسيطة (83%) مثل أوراق، شرائط قياس الأس الهيدروجيني، ومواد معاد تدويرها لأنشطة فردية (بوسترات، تجارب، تقارير، 80%) تناسب ضعف البنية التحتية (6.6%). التدريب (80%) عبر ورش (3-5 أيام) وعن بُعد يدعم إدارة الفصول المزدحمة (40-60 طالباً). التحديات (87%) كالفصول المزدحمة ونقص المعامل تُحل بأماكن بديلة (فناء مدرسي، 70%) وشراكات مجتمعية (65%). الدعم الإداري (77%) عبر تخصيص وقت ومساحات، وإشراك الأهالي (73%) في حملات توعية (ترشيد المياه) يعززان الاستدامة. الدليل الإرشادي (80%) بهيكلية واضحة وأمثلة سياقية (تلوث النيل، سد النهضة) يوجه المعلمين، مما يضمن ملاءمة البرنامج للسياق المصري.

نتائج الاستبيان المغلق (150 خبيراً، أوزان 82-92%)، انحراف معياري 0.30-0.52 تتسق مع المفتوح (65-90%) والمقابلات (30 خبيراً، 60-87%) في تحديد متطلبات البرنامج التعليمي التفاعلي: الموارد البسيطة (مغلق 90%، مفتوح 88%، مقابلات 83%) مثل أوراق، شرائط قياس الأس الهيدروجيني، ومواد معاد تدويرها تدعم أنشطة فردية (بوسترات، تجارب، تقارير) تناسب ضعف البنية التحتية (6.6%). التدريب (مغلق 92%، مفتوح 82%، مقابلات 80%) عبر ورش قصيرة (3-7 أيام) وعن بُعد يعزز إدارة الفصول المزدحمة (40-60 طالباً). دمج قضايا الأمن المائي (تلوث النيل، سد النهضة) في المناهج (مغلق 89%، مفتوح 82%) يتماشى مع أنشطة سياقية بالمقابلات (80%). التحديات (مفتوح 90%، مقابلات 87%) كالفصول المزدحمة ونقص المعامل تُحل بزوايا تعليمية (مغلق 84%) وأماكن بديلة (مقابلات 70%). الدعم الإداري (مغلق 91%، مقابلات 77%) وإشراك الأهالي (مغلق 83%، مقابلات 73%) مع دليل إرشادي (مغلق 88%، مقابلات 80%) يدعمان الاستدامة. استخدام تقنيات بسيطة (PowerPoint، تطبيقات، مغلق 85%، مقابلات 68%) يعزز التطبيق العملي، مما يؤكد ملاءمة البرنامج للسياق المصري.



التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقدم الدراسة التوصيات، الآتية:

- تخصيص وحدة زمنية (مثلاً 45 دقيقة أسبوعياً) ضمن الجدول المدرسي الرسمي للأنشطة التطبيقية المتعلقة بالاستدامة والأمن المائي، وتضمينها ضمن خطة النشاط السنوي للمدارس.

- تطوير دليل إرشادي رسمي للموجهين والمعلمين يحدد مواضع الدمج المنهجي لقضايا الأمن المائي (كالترشيد والتلوث) في مناهج العلوم والدراسات الاجتماعية.

- تنفيذ برنامج تدريبي عملي إلزامي للمعلمين المستهدفين للتركيز على تكييف استراتيجيات التعلم الفردي ونماذج STEM بما يتلاءم مع البيئات التعليمية المزدحمة، لقياس أثر الأنشطة التطبيقية بشكل فعال.

- تشكيل فريق عمل مدرسي مُشرف (يشمل المدير، الأخصائيين، ومعلمي العلوم/الدراسات) مهمته تنظيم أدوات الأنشطة البسيطة وتوزيعها (المعاد تدويرها أو منخفضة التكلفة) ومتابعة سير تنفيذها الفردي داخل الفصول.

- إطلاق مبادرات توعية مجتمعية شهرية بالتنسيق مع مجالس الآباء والمجتمع المحلي (مثل: "مراقب المياه الصغير") لتعزيز ممارسة سلوكيات الترشيد المائي في المنزل، مما يضمن انتقال أثر التعلم من المدرسة إلى الحياة اليومية.

المقترحات: في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقدم الدراسة المقترحات الآتية:

- إنشاء زوايا تعليمية بسيطة (مثل طاولة مخصصة) في الفصول لأنشطة فردية مثل قياس الأس الهيدروجيني ورسم البوسترات، لتتناسب مع الفصول المزدحمة (40-60 طالباً) وضعف البنية التحتية.

- تصميم دليل إرشادي للمعلمين يحتوي على خطوات لتنفيذ أنشطة فردية (بوسترات، تقارير تحليلية) مع نماذج تقييم للمدارس الحكومية.

- تنظيم ورش تدريبية قصيرة (3-5 أيام) للمعلمين على التعلم الذاتي وحل المشكلات في الفصول المزدحمة، مسترشدة بنهج (STEM (Noddings, 1984).



- توفير فيديوهات توعوية قصيرة وتطبيقات تعليمية بسيطة (عن تلوث النيل وسد النهضة) للمراحل الإعدادية والثانوية.
- تنظيم حملات توعية لأولياء الأمور (مثل ورش ترشيد المياه) لتعزيز الوعي بأمن المياه واستدامة البرنامج.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، جمال حسن. (2017). وحدة جغرافية مقترحة في الأمن المائي العربي لتنمية المفاهيم المائية والوعي بالأمن المائي والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب التعليم الفني. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 18 (2)، 329-382.
- الدليعي، أحمد عامر؛ الطائي، أحمد يونس. (2015). الإعجاز البلاغي في بعض آيات الأمن المائي. *الإعجاز العلمي*، (49)، 38-44.
- السباعي، أبوزيد خليفة؛ أبوهشيمة، أحمد حافظ؛ عيسى، عبد الحفيظ عبد الرحمن. (2021). تطوير منهج الجغرافيا في ضوء القضايا العامة المدعمة بالتعلم المنظم ذاتيًا وأثره في تنمية الوعي بالمتغيرات المناخية والأمن المائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.
- المولي، إيمان جاد؛ محمد، شرين السيد. (2014). فعالية برنامج إلكتروني قائم على القضايا العلمية المعاصرة في تنمية التنوير العلمي والتقني لدى طلاب كلية التربية. *مجلة التربية العلمية*، 17 (2)، 85-128.
- النجار، أحمد رفيق. (2014). نحو رؤية شاملة للأمن المائي: رؤية في العمق. *مجلة المدير العربي*، العدد (203)، ص 2-8.
- مجرش، جابر أحمد. (2010). وحدة مطورة في مادة العلوم لتنمية الوعي المائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- وزارة الموارد المائية والري. (2020). *تقرير إدارة الموارد المائية في مصر*. القاهرة: وزارة الموارد المائية والري.

Arabic References

- Ibrahim, Jamal Hasan. (2017). *Wihdat Jughrāfiyya Maqtaraha fi al-Amn al-Mā'i al-'Arabi li-Tanmiya al-Mafāhim al-Mā'iyya wa al-Wa'y bi-al-Amn al-Mā'i wa al-Hall al-Ibda'i li-al-Mushkilāt lada Ṭullāb al-Ta'lim al-Fannī. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyya wa al-Nafsiyya*, 18(2), 329–382.
- Al-Dulaimi, Ahmad Amer; Al-Tai, Ahmad Younis. (2015). *Al-I'jāz al-Balāghi fi Ba'd Āyāt al-Amn al-Mā'i. Al-I'jāz al-'Ilmī*, (49), 38–44.



- Al-Siba'i, Abu Zayd Khalifa; Abu Hushayma, Ahmad Hafiz; Isa, Abd al-Hafiz Abd al-Rahman. (2021). *Taṭwīr Manhaj al-Jughrāfiyya fi Daw' al-Qaḍāyā al-Āmma al-Muda'amma bi-al-Ta'allum al-Munazzam Dhātiyyan wa Atharuhu fi Tanmiyat al-Wa'y bi-al-Mutaghayyirāt al-Manākhīyya wa al-Amn al-Mā'i lada Ṭullāb al-Ṣaff al-Thānī al-Thawwī. Unpublished PhD Dissertation, Kulliyat al-Tarbiyya, Jami'at al-Azhar, Cairo.*
- Al-Mouli, Iman Jad; Mohammad, Shereen al-Sayyid. (2014). *Fa'āliyat Barnāmaj Iklitrūnī Qā'im 'alā al-Qaḍāyā al-'Ilmiyya al-Mu'āṣira fi Tanmiyat al-Tanwīr al-'Ilmī wa al-Taḡanī lada Ṭullāb Kulliyat al-Tarbiyya. Majallat al-Tarbiyya al-'Ilmiyya, 17(2), 85–128.*
- Al-Najjar, Ahmad Rafiq. (2014). *Nahwa Ru'ya Shāmila li-al-Amn al-Mā'i Awwiya fi al-'Umq. Majallat al-Mudir al-'Arabī, (203), 2–8.*
- Majrash, Jabir Ahmad. (2010). *Wihda Mutawwara fi Māddat al-'Ulūm li-Tanmiyat al-Wa'y al-Mā'i lada Ṭullāb al-Ṣaff al-Thālith al-Mutawassīṭ. Unpublished Master's Thesis, Kulliyat al-Tarbiyya, Jami'at Malik Saud.*
- Wizarat al-Mawarid al-Ma'iyya wa al-Rayy. (2020). *Taqrīr Idārat al-Mawārid al-Mā'iyya fi Miṣr. Cairo: Ministry of Water Resources and Irrigation.*

ثانياً: المراجع الانجليزية

- Abdel-Aal, M., & El-Mahdy, M. (2021). Enhancing environmental awareness through interactive learning in Egyptian schools. *Journal of Environmental Education, 52(3), 145-160.*
- Abdel-Rahman, H. (2020). Curriculum development in the Arab world: Opportunities for interdisciplinary approaches. *International Journal of Education, 16(2), 89-103.*
- Abdel-Rahman, M. (2020). Stakeholder engagement in environmental education programs in Egypt. *Journal of Sustainable Education, 10(1), 78-92.*
- Abdel-Shafy, H. I., & Aly, R. O. (2017). Water issue in Egypt: Resources, pollution and protection endeavors. *Central European Journal of Occupational and Environmental Medicine, 23(1-2), 22-37.*
- Abdelhady, A. U., Abdel-Rasoul, M., & Fahmy, Y. (2018). Water security and the Nile: Challenges and opportunities for Egypt. *Journal of Environmental Studies, 12(3), 45-60.*
- Al-Ghamdi, M., & Khan, S. (2023). Public-private partnerships in Saudi environmental education: Enhancing resource availability. *Journal of Educational Innovation, 19(4), 101-115.*
- Al-Harathi, A. (2021). Contextual learning in environmental education: A Saudi case study. *Journal of Environmental Education, 52(3), 190-205.*
- Al-Najjar, F. (2023). Resource constraints in Jordanian schools: Implications for environmental education. *Middle East Education Review, 16(2), 33-47.*



- Aouiti, S., Hamzaoui Azaza, F., El Melki, F., Hamdi, M., Celico, F., & Zammouri, M. (2021). Groundwater quality assessment for different uses using various water quality indices in semi-arid region of central Tunisia. *Environmental Science and Pollution Research*, 28(34), 46669-46691. <https://doi.org/10.1007/s11356-020-11149-5>
- Al-Zubari, A. S. (2017). the effectiveness of simple individual activities in water awareness programs in Gulf countries. *Journal of Water and Environment*, 12(1), 50-65.
- Benkirane, M. (2021). Public-private partnerships in educational reform: A Moroccan perspective. *International Journal of Educational Development*, 85, 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102445>
- Benkirane, Y. (2021). Sustainability of educational programs in Morocco through public-private partnerships. *Journal of Educational Development*, 12(3), 45-60.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans, Green & Co.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington, DC: ASHE-ERIC Higher Education Reports.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CAPMAS. (2023). *Egypt Population Projections 2020–2050*. Cairo: Central Agency for Public Mobilization and Statistics.
- Egypt Vision 2030. (2016). *Sustainable Development Strategy: Egypt's Vision 2030*. Cairo: Ministry of Planning and Economic Development.
- El-Bedawy, R. (2019). Applied learning in environmental education: A case study in Egyptian schools. *Egyptian Journal of Education*, 25(1), 33-50.
- El-Naggar, A., & Abdel-Aal, M. (2024). Integrating water security issues in Egyptian curricula: Challenges and opportunities. *Journal of Egyptian Educational Research*, 20(2), 88-103.
- El-Nashar, A. (2020). Water security education in Egyptian secondary schools: Challenges and opportunities. *Egyptian Journal of Educational Studies*, 25(4), 89-105.
- El-Raey, M. (2010). Impacts and implications of climate change on the Nile Delta. *Coastal Research Journal*, 12(2), 45-60.
- El-Sawy, A. (2020). Overcoming bureaucratic barriers in Egyptian education reform. *Middle East Education Journal*, 15(4), 22-38.
- FAO. (2020). *Water Scarcity in the Near East and North Africa*. Rome: Food and Agriculture Organization.



- Hassan, M., & Mohamed, A. (2022). Interactive learning gaps in Egyptian public schools: A focus on water conservation. *Journal of Egyptian Educational Research*, 18(3), 67-82.
- Hassan, S., & Ismail, M. (2018). The role of environmental education in promoting water conservation in Egypt. *Environmental Education Review*, 12(4), 56-68.
- Hegazy, I., & Fouad, A. (2020). Teacher involvement in curriculum design: Impact on educational outcomes. *Journal of Egyptian Educational Research*, 17(2), 55-70.
- Ibrahim, H., & Salem, R. (2024). Individual activities in rural Egyptian schools: Boosting water security awareness. *International Journal of Environmental Education*, 20(1), 45-59.
- Khan, S., & Al-Ghamdi, S. (2022). STEM-based learning in Saudi schools: Implications for environmental education. *Journal of Science Education*, 28(4), 112-130.
- Klein, J. T. (2010). *Creating Interdisciplinary Campus Cultures: A Model for Strength and Sustainability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Ministry of Education, Saudi Arabia. (2022). *Vision 2030 Education Report: Digital Transformation and Curriculum Development*. Riyadh: Ministry of Education.
- Ministry of Education, UAE. (2022). *Environmental Education Programs: Impact Assessment Report*. Dubai: Ministry of Education.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- RCE (Regional Centre of Expertise). (2022). *Education for Sustainable Development in Jordan: Progress Report*. Amman: RCE Jordan.
- Salama, A., & Aboulila, M. (2021). Contextual learning and water security awareness in Egyptian schools. *Journal of Environmental Education*, 52(4), 210-225.
<https://doi.org/10.1080/00958964.2021.1893602>
- Sayed, M., & Mostafa, A. (2025). Digital applications in environmental education: Impact on water security awareness in Upper Egypt. *Journal of Sustainable Development Studies*, 21(1), 15-30.
- UNESCO. (2022a). *STEM Education in the Arab World: Challenges and Opportunities*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2022b). *Educational Reform in Arab Countries: Progress and Barriers*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations General Assembly.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zaimes, G., & Kiosses, C. (2021). Experts views on water scarcity and flooding from six countries around the Black Sea region. *Desalination and Water Treatment*, 216, 118-128. <https://doi.org/10.5004/dwt.2021.26815>

الملاحق

ملحق (1) استبيان تصميم برنامج تعليمي مقترح قائم على الأنشطة الفردية لتوعية طلاب التعليم العام بقضايا الأمن المائي إعداد: أ.د. مندور عبد السلام فتح الله

المحور الأول: قضايا الأمن المائي والأنشطة التطبيقية الفردية (17 سؤالاً مغلقاً، 3 أسئلة مفتوحة): الغرض: تحديد قضايا الأمن المائي المناسبة لكل مرحلة تعليمية وملاءمتها العمرية.

م	العبارة	الاستجابات			الغرض
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة
1	محتوى ترشيد استهلاك المياه مناسب لتلاميذ الصفوف 4-6 (أعمار 9-12 سنة).				تقييم ملاءمة قضية ترشيد المياه للابتدائي.
2	محتوى أهمية المياه النظيفة مناسب لتلاميذ الصفوف 4-6.				تقييم ملاءمة قضية المياه النظيفة للابتدائي.
3	محتوى دورة المياه مناسب لتلاميذ الصفوف 4-6.				تقييم ملاءمة قضية دورة المياه للابتدائي.
4	محتوى الحفاظ على المياه في الزراعة مناسب لتلاميذ الصفوف 4-6.				تقييم ملاءمة قضية المياه في الزراعة للابتدائي.
5	قضية تلوث المخلفات المنزلية مناسبة عبر أنشطة مثل كتابة تعهدات وعرض صور للابتدائي.				تقييم ملاءمة أنشطة تلوث المخلفات للابتدائي.
6	قضية تلوث النيل بالصراف				تقييم ملاءمة قضية



تلوث النيل للإعدادي.	الصناعي مناسبة عبر تجارب قياس الأس الهيدروجيني ودراسات حالة للإعدادي.
تقييم ملاءمة قضية هدر المياه للإعدادي.	7 قضية هدر المياه في الري مناسبة عبر تحليل صور الري وكتابة مقترحات للإعدادي.
تقييم ملاءمة قضية تلوث الأسماك للإعدادي.	8 قضية تأثير التلوث على الأسماك مناسبة عبر عرض صور ومناقشات للإعدادي.
تقييم ملاءمة قضية إعادة استخدام المياه للإعدادي.	9 قضية إعادة استخدام المياه مناسبة عبر نماذج ورقية وفيديوهات توعوية للإعدادي.
تقييم ملاءمة قضية تلوث الترع للإعدادي.	10 قضية تلوث الترع والمصارف مناسبة عبر دراسات حالة وتجارب جودة الماء للإعدادي.
تقييم ملاءمة قضية نقص المياه للإعدادي.	11 قضية نقص المياه وتأثيره على المحاصيل مناسبة عبر تحليل إحصائيات وصور للإعدادي.
تقييم ملاءمة قضية دور الأفراد للإعدادي.	12 قضية دور الأفراد في الحفاظ على المياه مناسبة عبر كتابة نصائح وبوسترات للإعدادي.
تقييم ملاءمة قضية سد النهضة للثانوي.	13 قضية تأثيرات سد النهضة مناسبة عبر مناقشات دبلوماسية وتحليل إحصائيات للثانوي.
تقييم ملاءمة قضية تملح الأراضي للثانوي.	14 قضية تملح أراضي الدلتا مناسبة عبر خرائط وتحليل بيانات للثانوي.
تقييم ملاءمة قضية السياسات المائية للثانوي.	15 قضية السياسات المائية مناسبة عبر كتابة مقترحات ومناقشة اتفاقيات للثانوي.
تقييم ملاءمة قضية إدارة الموارد للثانوي.	16 قضية إدارة الموارد المائية مناسبة عبر خطط استراتيجية وتحليل إحصائيات للثانوي.
تقييم ملاءمة قضية تغير المناخ للثانوي.	17 قضية تغير المناخ وتأثيره على النيل مناسبة عبر تحليل بيانات

ومناقشات للثانوي.

أسئلة مفتوحة (المحور الأول):

1	ما قضايا الأمن المائي المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية، ولماذا تُعد مناسبة لأعمارهم؟ (تحديد قضايا بسيطة مثل ترشيد المياه)
2	ما قضايا الأمن المائي التي يمكن تدريبها لطلاب المرحلة الإعدادية، وكيف ترتبط بمهاراتهم التحليلية؟ (استكشاف قضايا مثل تلوث النيل)
3	ما قضايا الأمن المائي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وكيف ترتبط بقضايا الأمن القومي المصري؟ (تحديد قضايا مثل سد النهضة)

المحور الثاني: مكونات البرنامج التعليمي التفاعلي (17 سؤالاً مغلقاً، 3 أسئلة مفتوحة) الغرض: تقييم الأهداف، المحتوى، الاستراتيجيات، الأنشطة، وأساليب التقييم للبرنامج.

م	العبارة	الاستجابات				الغرض
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	
18	الهدف العام لتعزيز الوعي المعرفي بقضايا الأمن المائي (مثل ندرة المياه، تلوث النيل) مناسب لطلاب التعليم العام.					تقييم ملاءمة هدف الوعي.
19	تنمية المسؤولية البيئية والوطنية تجاه الموارد المائية هدف مناسب للبرنامج.					تقييم ملاءمة هدف المسؤولية.
20	تطوير المهارات العملية والتحليلية (مثل القياس والتحليل) مناسب كهدف للبرنامج.					تقييم ملاءمة هدف المهارات.
21	ربط التعليم بالسياق المصري (مثل تلوث النيل) مناسب لزيادة إشراك الطلاب.					تقييم ملاءمة هدف السياق المحلي.
22	تعزيز التفاعل الفردي عبر أنشطة فردية هدف مناسب للبرنامج.					تقييم ملاءمة هدف التفاعل الفردي.



23	قضية ترشيد المياه ودورة المياه ملائمة كمحتوى للمرحلة الابتدائية.	تقييم ملائمة محتوى الابتدائي.
24	قضية تلوث النيل وهدر الري ملائمة كمحتوى للمرحلة الإعدادية.	تقييم ملائمة محتوى الإعدادي.
25	قضية سد النهضة وإدارة الموارد ملائمة كمحتوى للمرحلة الثانوية.	تقييم ملائمة محتوى الثانوي.
26	استراتيجية التعلم الذاتي (مثل قراءة قصص) مناسبة للبرنامج التفاعلي.	تقييم ملائمة استراتيجية التعلم الذاتي.
27	استراتيجية التعلم بالتجربة (مثل تجارب قياس) مناسبة للبرنامج.	تقييم ملائمة استراتيجية التجربة.
28	استراتيجية حل المشكلات (مثل دراسات حالة) مناسبة للبرنامج.	تقييم ملائمة استراتيجية حل المشكلات.
29	نشاط رسم بوسترات توعوية (مثل إغلاق الصنبور) مناسب للمرحلة الابتدائية.	تقييم ملائمة نشاط البوسترات للابتدائي.
30	نشاط تجربة قياس الأس الهيدروجيني مناسب للمرحلة الإعدادية.	تقييم ملائمة تجربة قياس للإعدادي.
31	نشاط تحليل إحصائيات حصة المياه مناسب للمرحلة الثانوية.	تقييم ملائمة تحليل الإحصائيات للثانوي.
32	نشاط كتابة تقارير تحليلية (مثل تأثيرات سد النهضة) مناسب للمرحلة الثانوية.	تقييم ملائمة التقارير لِلثانوي.
33	أسلوب تقييم البوسترات التوعوية مناسب للبرنامج.	تقييم ملائمة تقييم البوسترات.
34	أسلوب الاختبارات القصيرة (مثل أسئلة متعددة) مناسب للبرنامج.	تقييم ملائمة الاختبارات القصيرة.
	أسئلة مفتوحة (المحور الثاني):	
1	ما هي الأنشطة التطبيقية الفردية التي يمكن للطلاب في كل مرحلة تعليمية تنفيذها لفهم قضايا الأمن المائي (مثل رسم، تجارب، تقارير)؟	
2	كيف يمكن تصميم أنشطة فردية	

تعكس السياق المصري (مثل تلوث
الترع، إدارة المياه) لزيادة إشراك
الطلاب؟ (Vygotsky, 1978)

ما الاقتراحات لتصميم برنامج
تعليمي تفاعلي يعزز التنوير بقضايا
الأمن المائي؟

المحور الثالث: متطلبات تنفيذ البرنامج التعليمي التفاعلي (10 أسئلة مغلقة، 3 أسئلة مفتوحة) الغرض: تحديد الموارد، التدريب،
والدعم اللازم لتنفيذ البرنامج في ظل التحديات المصرية.

م	العبارة	الاستجابات				الغرض
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	
35	توفير أدوات تعليمية بسيطة (مثل أوراق، أقلام، مواد معاد تدويرها) ضروري لتنفيذ الأنشطة الفردية في الفصول المزدحمة.					تقييم أهمية الموارد المادية.
36	تدريب المعلمين على استراتيجيات التعليم الفردي (مثل التعلم الذاتي، التجربة) ضروري لنجاح البرنامج.					تقييم أهمية تدريب المعلمين.
37	دمج محتوى الأمن المائي في المناهج الحالية (مثل العلوم، الدراسات الاجتماعية) ضروري لتسهيل التنفيذ.					تقييم أهمية دمج المناهج.
38	توفير أماكن مخصصة (مثل زاوية تعليمية بسيطة) في الفصول ضروري لتنفيذ الأنشطة الفردية.					تقييم أهمية البنية التحتية.
39	دعم الإدارة المدرسية (مثل تخصيص وقت، تنسيق الأنشطة) ضروري لضمان استدامة البرنامج.					تقييم أهمية الدعم الإداري.
40	تطوير دليل إرشادي للمعلمين يوضح تنفيذ الأنشطة الفردية (مثل بوسترات، تجارب قياس) ضروري.					تقييم أهمية الدليل الإرشادي.
41	إشراك أولياء الأمور في أنشطة توعوية (مثل حملات ترشيد المياه) ضروري لدعم البرنامج.					تقييم أهمية إشراك المجتمع.
42	استخدام تقنيات بسيطة (مثل					تقييم أهمية



التقنيات البسيطة.

العروض التقديمية، الفيديوهات)
ضروري لتعزيز الأنشطة في المرحلة
الثانوية.

تقييم أهمية الموارد
الرقمية.

توفير مواد تعليمية رقمية (مثل
تطبيقات تعليمية بسيطة) ضروري
لدعم التعلم الفردي في المرحلة
الإعدادية.

43

تقييم أهمية التنظيم
الزمني.

تخصيص وقت أسبوعي للأنشطة
الفردية في الجدول المدرسي ضروري
للتنفيذ.

44

أسئلة مفتوحة (المحور الثالث):

ما الموارد المادية (مثل الأدوات،
المواد) اللازمة لتنفيذ الأنشطة
الفردية في المراحل الابتدائية،
الإعدادية، والثانوية؟

1

ما نوع التدريب المطلوب للمعلمين
لتنفيذ الأنشطة الفردية بفعالية في
الفصول المزدحمة؟

2

ما التحديات المتوقعة في البنية
التحتية (مثل الفصول المزدحمة،
نقص المعامل) وكيف يمكن التغلب
عليها؟

3

الملحق (2) بطاقة مقابلة: تصميم برنامج تعليمي مقترح قائم على الأنشطة الفردية لتوعية طلاب التعليم العام بقضايا
الأمن المائي إعداد: أ.د. مندور عبد السلام فتح الله

المحور الأول: قضايا الأمن المائي والأنشطة التطبيقية الفردية (5 أسئلة) الغرض: تحديد قضايا الأمن المائي والأنشطة الفردية
المناسبة لكل مرحلة تعليمية مع مراعاة القدرات المعرفية والسياسات القومية

م	السؤال	الغرض	الإجابة
1	ما هي قضايا الأمن المائي التي يمكن تقديمها لطلاب المرحلة الابتدائية لتعزيز وعيهم، ولماذا تُعد هذه القضايا مناسبة لأعمارهم؟	تحديد قضايا بسيطة تناسب المرحلة الابتدائية (مثل ترشيد المياه) مع تبرير ملاءمتها العمرية.	
2	ما هي القضايا المتعلقة بالأمن المائي التي يمكن أن تُدرّس لطلاب المرحلة الإعدادية، وكيف يمكن ربطها بمهاراتهم التحليلية؟	استكشاف قضايا متوسطة التعقيد (مثل تلوث النيل) مع التركيز على القدرات	

التحليلية الناشئة.			
3	ما هي قضايا الأمن المائي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وكيف ترتبط بقضايا الأمن القومي المصري؟	تحديد قضايا متقدمة (مثل سد النهضة) مع ربطها بالسياق القومي والتفكير النقدي.	
4	ما هي الأنشطة التطبيقية الفردية التي يمكن للطلاب في كل مرحلة تعليمية تنفيذها لفهم قضايا الأمن المائي (مثل رسم، تجارب، تقارير)؟	جمع أنشطة فردية بسيطة (مثل بوسترات، تجارب قياس، تقارير تحليلية) تناسب كل مرحلة.	
5	كيف يمكن تصميم أنشطة فردية تعكس السياق المصري (مثل تلوث الترع أو إدارة المياه) لزيادة إشراك الطلاب؟	استكشاف أنشطة سياقية (مثل دراسات حالة محلية) لتعزيز التعلم السياقي.	
المحور الثاني: مكونات البرنامج التعليمي التفاعلي (7 أسئلة) الغرض: تصميم مكونات البرنامج (أهداف، محتوى، استراتيجيات، أنشطة، تقييم) بما يتماشى مع التعلم السياقي			
م	السؤال	الغرض	الاجابة
6	ما هي الأهداف التعليمية المناسبة للبرنامج التفاعلي لتعزيز الوعي بقضايا الأمن المائي في كل مرحلة تعليمية؟ (مثل الوعي المعرفي، المسؤولية البيئية)	تحديد أهداف تعليمية تناسب كل مرحلة.	
7	ما هي الأنشطة التطبيقية الفردية التي يمكن للطلاب تنفيذها لفهم قضايا الأمن المائي؟ (مثل بوسترات للابتدائي، تجارب قياس للإعدادي، تقارير تحليلية للثانوي)	جمع اقتراحات لأنشطة فردية تناسب كل مرحلة.	
8	كيف يمكن تصميم أنشطة فردية تعكس السياق المصري (مثل تلوث الترع، إدارة المياه) لزيادة إشراك الطلاب؟	استكشاف أنشطة سياقية لتعزيز التعلم السياقي.	
9	ما هي استراتيجيات التدريس الفردي (مثل التعلم الذاتي، حل المشكلات) المناسبة للبرنامج؟	تحديد استراتيجيات تعليمية فعالة لكل مرحلة.	
10	كيف يمكن دمج نهج STEM (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الرياضيات) في تصميم الأنشطة الفردية لتعزيز فهم قضايا الأمن المائي؟	استكشاف دمج نهج STEM لتعزيز التكامل البيئي.	
11	ما هي أساليب التقييم الفردي (مثل تقييم البوسترات، الاختبارات القصيرة، التقارير) الأكثر فعالية لقياس تعلم الطلاب في البرنامج؟	تحديد أساليب تقييم مناسبة لكل مرحلة.	
12	كيف يمكن استخدام التقنيات البسيطة (مثل العروض التقديمية، التطبيقات التعليمية) لدعم	اقتراحات لدمج التكنولوجيا في الأنشطة الفردية.	



الأنشطة الفردية في المراحل الإعدادية والثانوية؟

المحور الثالث: متطلبات تنفيذ البرنامج التعليمي التفاعلي (5 أسئلة) الغرض: تحديد التحديات، الموارد، التدريب، والدعم اللازم للتنفيذ في ظل التحديات المصرية

م	السؤال	الغرض	الاجابة
13	ما هي التحديات الرئيسية لتنفيذ البرنامج في المدارس الحكومية المصرية (مثل الفصول المزدحمة، ضعف البنية التحتية)، وكيف يمكن التغلب عليها؟	استكشاف التحديات وحلولها.	
14	ما نوع الأدوات والموارد البسيطة (مثل أوراق، أقلام، فيديوهات توعوية) اللازمة لتنفيذ الأنشطة الفردية في كل مرحلة تعليمية؟	اقتراحات الموارد.	
15	كيف يمكن تدريب المعلمين لإدارة الأنشطة الفردية بفعالية في الفصول المزدحمة؟	اقتراحات التدريب.	
16	كيف يمكن للإدارة المدرسية وأولياء الأمور دعم تنفيذ البرنامج (مثل تخصيص وقت، حملات توعوية)؟	اقتراحات الدعم الإداري وإشراك المجتمع.	
17	ما الاقتراحات لتصميم دليل إرشادي للمعلمين يساعد في تنفيذ الأنشطة الفردية بسهولة؟	اقتراحات الموارد التعليمية.	

نشكركم جزيل الشكر على وقتكم وخبر اتكم القيمة التي ستسهم في تطوير برنامج تعليمي فعال لتعزيز الوعي بقضايا الأمن المائي. إذا كانت لديكم أي ملاحظات إضافية أو اقتراحات حول البرنامج أو هذه المقابلة، يرجى مشاركتها معنا.





التركيز التنظيمي والدافعية الاستقلالية كمتغيرات تنبؤية بفاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم

محمد بن صالح بن سليمان أبا الخيل *

msabaalkhi@qu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من: بعدي التركيز التنظيمي (التحسيني/ الوقائي)، وبعدي الدافعية الاستقلالية (المحددة/ الذاتية) بفاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة القصيم على عينة قوامها (171) من طلبة الدراسات العليا، يتوزعون بواقع (93) طالباً وطالبةً بمرحلة الماجستير، و(78) طالباً وطالبةً بمرحلة الدكتوراه، طبقت عليهم أدوات الدراسة وهي: مقياس التركيز التنظيمي، مقياس الدافعية الاستقلالية، ومقياس فاعلية الذات البحثية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة وطالبات الدراسات العليا بجامعة القصيم يتمتعون بمستوى مرتفع في التركيز التنظيمي خاصة التركيز التحسيني، وكذلك تميزهم بمستوى مرتفع في الدافعية الاستقلالية خاصة بعد الدافعية الذاتية، أيضاً ارتفع مستوى فاعلية الذات البحثية لديهم، وأظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات البحثية من خلال بعد التركيز التحسيني، في حين أن بعد التركيز الوقائي لم يتنبأ بفاعلية الذات البحثية، أيضاً أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات البحثية من خلال بعد الدافعية الذاتية فقط كأحد أبعاد الدافعية الاستقلالية.

الكلمات المفتاحية: التركيز التنظيمي، الدافعية الاستقلالية، فاعلية الذات البحثية، طلبة الدراسات العليا.

*

أستاذ علم النفس المساعد، قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، السعودية

للاقتباس: أبا الخيل، محمد بن صالح بن سليمان. (2025). التركيز التنظيمي والدافعية الاستقلالية كمتغيرات تنبؤية بفاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(4)، 87-136.

© 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.



Regulatory Focus and Autonomous Motivation as Predictive Variables of Research Self-Efficacy among Graduate Students at Qassim University

Mohamed Saleh Sulaiman Abaalkhil*

msabaalkhi@qu.edu.sa

Abstract

The aim of this study was to examine the predictive capacity of the two dimensions of regulatory focus (promotion/prevention) and the two dimensions of autonomous motivation (identified/intrinsic) for research self-efficacy among graduate students at Qassim University. The sample of the study consisted of 171 graduate students, including 93 master's students and 78 doctoral students. The following instruments were administered: the Regulatory Focus Scale, the Autonomous Motivation Scale, and the Research Self-Efficacy Scale. The results indicated that graduate students at Qassim University demonstrated high levels of regulatory focus, particularly promotion focus, as well as high levels of autonomous motivation, especially intrinsic motivation. They also exhibited elevated levels of research self-efficacy. The findings further revealed that promotion focus significantly predicts research self-efficacy, whereas prevention focus does not. Moreover, research self-efficacy was predicted solely by intrinsic motivation, one of the dimensions of autonomous motivation.

Keywords: regulatory focus, autonomous motivation, research self-efficacy, graduate students.

* Assistant Professor of Psychology, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia..

Cite this article as: Abaalkhil, Mohamed Saleh Sulaiman. (2025). Regulatory Focus and Autonomous Motivation as Predictive Variables of Research Self-Efficacy among Graduate Students at Qassim University. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(4) 87-136

© 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.



مُقَدِّمَةٌ وخلفية نظرية:

تجلت أهمية البحث العلمي في الآونة الأخيرة باعتباره أحد المعايير التي تحدد مستوى الجامعات عالمياً، والعصب القوى للعمل الأكاديمي في المؤسسات التعليمية خاصة في ظل التغييرات السريعة الناتجة عن متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م، إلى جانب التحديات المتزايدة التي تواجه المجتمعات، الأمر الذي يستدعي ضرورة التغلب على هذه التحديات، بإجراء دراسات وبحوث علمية متميزة في متغيراتها ومناهجها وإجراءاتها وإعداد جيل من الباحثين يتميزون بكفاءة بحثية مرتفعة تسهم في إحداث التغيير المطلوب للمجتمع السعودي. ليصبح مجتمعاً رائداً على المستوى المعرفي والعلمي والاستفادة من ذلك في تحقيق متطلبات رؤيته ٢٠٣٠ م.

كما يُعد البحث العلمي من أهم مقاييس الحكم على مدى قيام الجامعات بدورها القيادي ويؤكد على مكانة الجامعة بين الجامعات الأخرى، لأن سمعة الجامعات ترتبط بالبحوث (محجوب، 2010). ومن ثم تركز جميع دول العالم المهتمة بالتطور العلمي والتنافس الاقتصادي والاجتماعي والثقافي بنقل البحث من المجال الأكاديمي إلى المجال المهني، وتطوير قدرات طلبة الدراسات العليا بوصفهم أهم المرتكزات الأساسية التي تعتمد عليها في إنتاج المعرفة التي أصبحت في عصرنا هذا عاملاً رئيسياً من عوامل النمو الاقتصادي والتقدم العلمي والقدرة على التنافس (يوسف، 2023).

وتعد فاعلية الذات البحثية Research self-efficacy من الأمور المهمة لدى الفرد إذ تلعب دوراً كبيراً ومركزياً في عملية التعلم، فمن خلال معتقداته الشخصية يستطيع تحقيق الأهداف التي يسعى إلى إنجازها، وإذا كان اعتقاد الفرد أنه لا يستطيع بلوغ أهدافه المرجوة، فإنه يتخلى عن المحاولات المتكررة التي من شأنها تحقيق ما يسعى إليه. أما الفرد المتمتع بفاعلية ذات بحثية مرتفعة فيكون أكثر إصراراً وتحملاً ومثابرة لإنجاز المهام المطلوبة، ويكون أكثر اتزاناً وأقل توتراً وأكثر ثقة بالذات، ويحرز غاياته دون الاعتداء على الآخرين أو القواعد الأخلاقية والقانونية، ومن خلالها تأخذ عمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وتتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع الظواهر التي يدرسها على مستوى البحث النظري والتطبيقي (أرنوط، ٢٠١٧).

كما أن فاعلية الذات العامة وفاعلية الذات البحثية بصفة خاصة تعد مؤشراً جيداً للسلوك، وتفيد في تحديد القوى المؤثرة في اتخاذ القرار لدى طلبة الدراسات العليا، حول أدائهم لمهام معينة والاستمرار فيها لأنهم يعتقدون النجاح فيها والإسهام في إنجاز أكبر، أو قرارهم حول إمكانية المشاركة في عملية البحث (Kuo, et al., 2017).

ومن هنا يتضح لنا أن الاعتقاد بفاعلية الذات كأحد المفاهيم الأساسية التي تمت دراستها في ظل نظرية التعلم الاجتماعي، أحد التأثيرات النفسية الرئيسية التي تؤثر على سلوك الفرد؛ إذ حدد باندورا



Bandura (2006) مفهوم فاعلية الذات بأنها إيمان الفرد بذاته وقدرته على أداء مهمة معينة بنجاح، وبالتالي لا تتعلق فاعلية الذات بقدرة الفرد الفعلية بل بإيمانه بما يمكن أن يحققه بها، فهي عامل محوري للنجاح وتوكيد الذات والتمكين النفسي من خلال التشجيع الذاتي ذلك لأن الفرد لن يكون قادراً على القيام بمهمة معينة ما لم يكن لديه الدافعية الذاتية والثقة للقيام بها.

وقد وجدت الدراسات والبحوث التي تناولت فاعلية الذات البحثية، وجود علاقة بين فاعلية الذات البحثية والدافعية للتعلم، وزيادة الانتاجية البحثية والاشتراك في البحوث مستقبلاً، وعلاقتها بقلق الأبحاث والاتجاه نحو البحث، كذلك قدرتها التنبؤية بأداء الطلبة (أرنوط، 2017)

وكشفت نتائج دراسة (Gorji et al. (2015 عن ارتباط موجب مرتفع بين الفاعلية الذاتية البحثية والدافعية التعليمية، وأوضحت تحليلات الانحدار أن الدافعية التعليمية تفسر (28%) من التباين في الكفاءة الذاتية البحثية.

وتشير الدافعية الاستقلالية Autonomous Motivation إلى الدافع الداخلي الذي ينشأ من الاهتمامات الشخصية، والخطط الذاتية، والقيم الجوهرية، بدلاً من الضغوط أو المكافآت الخارجية. ويزدهر هذا الشكل من الدافعية عندما يشارك المتعلمون في أنشطة تعليمية يجدونها ممتعة بطبيعتها، وذات معنى، أو منسجمة مع تطلعاتهم. ونتيجة لذلك، ترتبط الدافعية الذاتية بمستويات رسمية من الاندماج، والمثابرة، والخيال، والأداء الأكاديمي، إذ يطور الطلبة إحساساً بالاستقلالية والكفاءة والانتماء ضمن تجاربهم التعليمية. وتؤكد نظرية التحديد الذاتي إطاراً قوياً لفهم الدافعية الإنسانية، إذ تؤكد أن هناك ثلاث حاجات نفسية أساسية تدعم السلوك الذاتي الموجه والمستقل، وهي: الإحساس بالاستقلالية، والكفاءة، والانتماء. وتؤكد هذه الحاجات ضرورة لتنظيم السلوك باستمرار، والنمو النفسي، والرفاهية العامة. (Moussa, 2025) وتوجد الدافعية الاستقلالية على متصل يمتد بين الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation، التي تهدف إلى تحقيق الذات بشكل أصيل، والدافعية المحددة Identified Motivation، التي قد تنشأ من توتر داخلي قوي أو خارجي.

وإلى جانب الدور المهم للدافعية الاستقلالية في فاعلية الذات البحثية توجد عوامل أخرى لم تحظ بالعناية والاهتمام الكافي في الأدبيات النفسية، إضافة إلى أنها تُعد من المتغيرات الحديثة على الساحة النفسية العربية تؤثر في عملية التعلم وتعزز مهارات الطلبة البحثية، وترفع مستوى فاعلية الذات البحثية مثل التركيز التنظيمي Regulatory Focus، الذي يؤثر بشكل كبير على العمليات المعرفية والانفعالية للفرد في جميع المجالات التي يسعى لتحقيق الهدف منها، مما يؤثر على سلوكه في مواجهة المواقف المختلفة واتخاذ القرارات المناسبة، وعلاقته مع الآخرين والصحة العقلية له. ويعد التنظيم الذاتي مصطلحاً عاماً يشمل أشكالاً متعددة للأداء تبدأ بالوظائف الفسيولوجية إلى عمليات التفكير الإرادية الأكثر تعقيداً، فالأشخاص



يغيرون سلوكهم وأفكارهم واهتماماتهم، وانفعالاتهم؛ استجابة للسياقات المختلفة ويعدلون استجاباتهم تبعاً لهذه السياقات ويوصف التنظيم الذاتي بأنه الوسيلة الرئيسة التي يدير بها الأفراد أفكارهم ودافعيتهم ومشاعرهم وسلوكهم. (As cited in Lever et al., 2016; Tumasjan & Braun, 2012).

ففي ضوء نظرية التركيز التنظيمي (Regulatory Focus Theory) يميل الطلبة - الذين يتبنون تركيزاً تحسينياً - إلى الاهتمام بتجارب التعلم الناجحة واحتياجاتهم التطورية لتحقيق أداء أكاديمي أعلى، كما أنهم غالباً ما يحافظون على مستويات مرتفعة من فاعلية الذات حتى عند مواجهة صعوبات. أما الطلبة ذوو التوجه الوقائي، فيكونون أكثر وعياً بالمسؤوليات والمخاطر المرتبطة بالفشل في البيئة التعليمية الجديدة، وقد يشعرون بمستوى أقل من فاعلية الذات نتيجة قلقهم بشأن فجوات أو إخفاقات محتملة في التعلم الإلكتروني (Spina 2015; as cited in Deng et al., 2022).

كما افترضت دراسة (Deng et al., 2022) أن التركيز التنظيمي يؤثر على اندماج الطلبة في التعلم الإلكتروني من خلال تأثيره على فاعلية الذات والانفعالات الأكاديمية. يتمثل الهدف الأساسي في فهم هذه العلاقات النفسية لتقديم استراتيجيات تعليمية تساعد في تعزيز تفاعل الطلبة وتحسين جودة التعلم الرقمي.

ويتضمن التركيز التنظيمي ب: التركيز التحسيني Promotion Focus والتركيز الوقائي Prevention Focus ، ويتحكم كلا الأسلوبين في كيفية التنظيم الذاتي للفرد لتحقيق النتائج الإيجابية والسلبية، إذ يهتم التركيز التحسيني بوجود أو غياب النتائج الإيجابية، بينما يهتم التركيز الوقائي بوجود أو غياب النتائج السلبية (Cavallo, 2020).

أيضاً يعد التركيز التنظيمي أسلوباً دافعياً وتحفيزياً يوجه سلوكيات الطلبة بما يحقق أهدافهم، فغالباً ما يسعى الأفراد لتحقيق أهداف متشابهة ولكنهم يستخدمون سلوكيات مختلفة لتحقيق هذه الأهداف بناء على تفضيلاتهم، فهناك من يفضل المخاطرة على السلامة وهناك من يفضل السلامة على المخاطرة أثناء السعي لتحقيق الهدف (Johnson et al., 2015).

فقد أشار كل من (Cui & Ye, 2017); (De Oliveir, 2019) أن بُعدي التركيز التنظيمي لا يتم النظر إليهما على أنهما مفاهيم ثنائية القطب، بل توجهات دافعية مستقلة ومتطورة توجد لدى جميع الأفراد حيث إمكانية تحقيق الموجهات الذاتية المثالية والواجبة في الوقت نفسه، فقد يكون الفرد مرتفعاً في كل من التركيز التحسيني والوقائي أو منخفضاً في كل منهما، أو يسيطر عليه تركيز عن الآخر (Higgins, 1998)، ويعبر التركيز التنظيمي طويل المدى عن نزعة شخصية تتشكل تدريجياً خلال فترات النمو وتطور مع توالي الخبرات والتجارب الحياتية، أما التركيز التنظيمي الموقفي فهو قصير المدى ينتج عن موقف محدد ولا يستمر طويلاً.



ويتوجه الطلبة ذوو التركيز التحسيني إلى تنظيم ذاتهم بشكل يجعلهم أكثر تقبلاً للتحديات والتطورات الجديدة التي تطرأ على العملية التعليمية، فيميلون إلى الإقبال على أداء المهام التي تتضمن التحديات بحماس، والنظر إليها على أنها فرص تعزز تحقيق أهداف النمو والتطوير، وهذا يساهم في توليد الدافع القوي لديهم لأداء المهام الأكاديمية عبر الإنترنت (Tan et al., 2020).

كما يسعون إلى بذل مزيد من الجهد في الدراسة، ورفع مستوى الأداء الأكاديمي، وزيادة القدرة على التركيز والانتباه للمعايير المتعلقة بذاتهم المثالية، وتحفيزهم على تحقيق الأهداف الإيجابية، ويتوفر لديهم تقييم ذاتي عالٍ نحو قدراتهم ومهاراتهم في التعلم الحضوري أو الإلكتروني (أي فاعلية ذات مرتفعة)، ويصبحون أكثر حساسية نحو الانفعالات الإيجابية مما يزيد من نشاطهم ودافعيتهم نحو البحث عن فرص للتعلم والنجاح، ولا ينظرون إلى مواقف التعلم التي تتضمن الفشل والسلبية وخفض القلق المرتبط بالتعلم (Deng et al., 2022).

بينما يتوجه الطلبة ذوو التركيز الوقائي إلى التأكيد على تحقيق السلامة والأمن في المقام الأول، والنظر إلى الأهداف على أنها واجبات أو التزامات يجب عليهم الوفاء بها ومطابقة ذاتهم الفعلية بالذات الواجبة، والإقبال على أداء المهام الجديدة بيقظة والتركيز على تجنب النتائج السلبية أكثر من احتمالية فقدان النتائج الإيجابية فيشعرون بالقلق من احتمالية الحصول على نتائج سلبية عند الإقبال على مهام تتضمن صعوبات وتحديات ويفضلون التوجه نحو المهام الواضحة، وهذا يساهم في خفض الدافع نحو التعلم لديهم (ذكي وسالم، 2022).

ومن ثم تسعى الدراسة الحالية للكشف عن العلاقات المتبادلة بين متغيرات التركيز التنظيمي والدافعية الاستقلالية كمتغيرات مستقلة، وفاعلية الذات البحثية كمتغير تابع لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة القصيم.

مشكلة الدراسة:

يشهد العصر الحالي اهتماماً كبيراً بالبحث العلمي وإعداد باحثين متميزين قادرين على رصد المشكلات التي تطرأ على المجتمعات العربية ومحاولة الوصول إلى حلول ابتكارية لهذه المشكلات، ومن أجل تحقيق ذلك يقوم طلبة الدراسات العليا بإجراء البحوث العلمية في مجالات معرفية مختلفة، مما يساهم في توظيف العلم وتطبيقاته في خدمة المجتمع (دوكم وآخرون، 2021). وتعد فاعلية الذات البحثية أحد أهم العوامل التي تنبئ بالمشاركة المثمرة في الأنشطة البحثية وإنتاج البحوث العلمية لذلك تركز الدراسات على فاعلية الذات البحثية للطلبة وأهميتها. (Bougmissa et al., 2022)

كما أظهرت نتائج الدراسات أن الطلبة ذوي فاعلية الذات البحثية مهتمون بالبحث العلمي ومخرجاته، كما تساعد فاعلية الذات البحثية الطلبة على اكتشاف نقاط ضعفهم وقوتهم واكتشاف مسار



أبحاثهم (Buyukozturk et al., 2011). وتؤثر فاعلية الذات البحثية على الرغبة في التعلم بين الطلبة وتجعلهم في مراحل أكثر تقدماً في الكتابة للبحث من الطلبة الذين يعانون من انخفاض فاعلية الذات البحثية، وبالتالي تؤثر في مختلف مجالات الأداء الأكاديمي للطلبة (Wajid & Jami, 2020).

إن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من فاعلية الذات البحثية يميلون إلى الحصول على إنتاجية بحثية علمية أعلى وأكثر احتمالاً لنشرها علمياً، وأكثر ثقة في البحث، وأكثر انخراطاً في البحث لأنهم أقادوا براحة أكبر في إجراء الأبحاث (Kuo et al., 2017, 131). لذا تؤكد نتائج دراسة Wang et al. (2022) أهمية تعزيز مشاعر الكفاءة والدافعية الذاتية لدى الطلبة لتحسين أدائهم الأكاديمي.

ومن حيث ارتباط فاعلية الذات البحثية بمتغيرات الدراسة الحالية مثل التركيز التنظيمي نجد أن دراسة Deng et al. (2022) توصلت إلى أن التركيز التنظيمي يؤثر على مشاركة الطلبة في التعلم عبر الإنترنت من خلال تأثيره على فاعلية الذات والانفعالات الأكاديمية وفي هذا إشارة لدور التركيز التنظيمي على فاعلية الذات البحثية.

وأشارت دراسة Lockwood et al. (2002) عند فحصهم لتأثير نماذج الدور على دافعية أفراد العينة بأحد دراستهم، أن الدافعية الأكاديمية لدى المشاركين ازدادت عند التعرض لنماذج الدور التي تتوافق مع توجههم التنظيمي، في حين انخفضت الدافعية عندما كانت النماذج غير متوافقة مع توجههم التنظيمي. وعلى صعيد آخر نجد أن استبيان التوجه التنظيمي (RFQ) أحد الأدوات القياسية لقياس توجهي (التحسين / الوقاية)، إلا أن دراسات التحقق منه اقتصرت على الطلبة الجامعيين، مما يطرح تساؤلات حول مدى إمكانية تطبيقه على طلبة الدراسات العليا، لذا، تسعى هذه الدراسة إلى اختبار مدى موثوقية هذا المقياس وصدقه في بيئة جديدة تتسم بالاختلاف في الفئة العمرية والخلفية الثقافية، وذلك باستخدام بيانات عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

فقد أكدت نتائج دراسة Hodis & Hodis. (2017) على العديد من التوصيات منها الحاجة لمزيد من الأبحاث حول قياس التوجه التنظيمي في فئات عمرية وبيئات ثقافية متنوعة. بالإضافة إلى ذلك، من الضروري دراسة مدى صلاحية استبيان التوجه التنظيمي (RFQ) عبر مراحل عمرية مختلفة وفي سياقات تعليمية متعددة، بما في ذلك الطلبة في مراحل التعليم الأساسي والجامعي. يمكن لهذه الأبحاث أن توضح كيف تتطور هذه التوجهات عبر الزمن وكيف تؤثر على الأداء الأكاديمي والمهني لاحقاً.

وتوفر الدراسة الحالية رؤية نفسية تطبيقية حول كيفية تحسين فاعلية الذات البحثية التي تؤثر على الأداء الأكاديمي والمهني لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة القصيم من خلال توجهات التركيز التنظيمي والدافعية الاستقلالية. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:



أسئلة الدراسة:

1- ما أسلوب التركيز التنظيمي الأكثر شيوعاً بين طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة القصيم؟

2- ما مستوى فاعلية الذات البحثية بين طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة القصيم؟

3- ما مستوى الدافعية الاستقلالية بين طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة القصيم؟

4- هل يمكن التنبؤ بفاعلية الذات البحثية من خلال بعدي الدافعية الاستقلالية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة القصيم؟

5- هل يمكن التنبؤ بفاعلية الذات البحثية من خلال بعدي التركيز التنظيمي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة القصيم؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على أسلوب التركيز التنظيمي الأكثر شيوعاً بين أفراد العينة من طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة القصيم.

- التعرف على مستوى فاعلية الذات البحثية بين أفراد العينة من طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة القصيم.

- التعرف على مستوى الدافعية الاستقلالية وبعديها (المحددة، الذاتية) بين أفراد العينة من طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة القصيم.

- التعرف على القدرة التنبؤية للتركيز التنظيمي والدافعية الاستقلالية بفاعلية الذات البحثية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة القصيم.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية المتغيرات موضع الاهتمام الحالي والعينة المستهدفة على مستويين (النظري/ والتطبيقي):

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للبحث في:

- أهمية متغير التركيز التنظيمي الذي لم يحظ بالاهتمام والرعاية الكافية على مستوى الأدبيات النفسية العربية مع أنه من المتغيرات المهمة المؤثرة في مخرجات العملية التعليمية.

- أهمية عينة البحث وهم طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلّيات جامعة القصيم وهي شريحة مهمة وثروة بشرية تسهم في بناء المجتمع وتقدمه، ومع ذلك فإن الاهتمام بها لم يصل للمستوى المطلوب.



الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث في:

- توجيه نظر الباحثين والقائمين على العملية التعليمية إلى أهمية المتغيرات موضع الدراسة الحالية وتفعيل دورها في البحوث النفسية والتربوية.
- توفير مقاييس ذات خصائص سيكومترية مرضية لمفاهيم جديدة على الساحة السيكولوجية.
- فتح المجال لإعداد البرامج التدريبية التي تحفز دافعية طلاب الدراسات العليا وترفع مستوى فعاليتهم البحثية من خلال استراتيجيات وأساليب جديدة مثل التركيز التنظيمي.
- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في الكشف عن المعوقات التي تعترض طلبة الدراسات العليا وذلك من خلال تعرف نواحي الضعف والقصور في أبعاد فاعلية الذات البحثية (دراسة المقررات - إعداد خطة البحث - العرض في السمنار - إعداد الرسالة - ثم العرض في مناقشة الرسالة)، ومن ثم إعداد البرامج التدريبية لزيادة المهارات البحثية والعلمية لطلبة الدراسات العليا، الذي يعد من بين أهداف ورسالة الكليات والجامعات.
- تقديم توصيات تساعد القائمين على جودة واعتماد البرامج الأكاديمية للدراسات العليا في الجامعات السعودية لتقويمها وتحسينها، ومراجعة مقرراتها وأهدافها وأساليب واستراتيجيات التدريس المستخدمة فيها، وأساليب تقويم الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس والعمل على توفير مؤشرات الجودة في هذه المعايير، بما يساعد الملتحقين في هذه البرامج من تحقيق مستويات مرتفعة من فاعلية الذات البحثية لديهم.

مصطلحات الدراسة:

1- التركيز التنظيمي Regulatory Focus:

يشير إلى التوجيه التحفيزي ذاتي التنظيم من وجهة نظر (Brockner & Higgins (2001، إذ يحفز سلوك الفرد ليوائم الموجهات الذاتية المثالية أو الواجبة من خلال التمييز بين أسلوبين مستقلين هما: التركيز التحسيني Promotion Focus: ويشير إلى تركيز الفرد على الآمال والطموحات والنمو والتقدم عند تنظيم سلوكه، والرغبة في مواءمة الذات الفعلية مع الذات المثالية، فيسود الشغف والحماس والدافعية وتحقيق المكاسب، والتركيز الوقائي Prevention Focus: ويشير إلى تركيز الفرد على الأمن والاستقرار والمسئولية والسلامة والرغبة في مواءمة الذات الفعلية مع الذات الواجبة، فتسود اليقظة وتجنب الخسائر.

ويرى (Kümmel & Kimmerle. (2020 أن التركيز التنظيمي طريقة يستخدمها الفرد في المهام المختلفة وفي سعيه نحو تحقيق أهدافه، وأن التوجهات التنظيمية الذاتية في سعي الأفراد وراء خبراتهم تتضمن التركيز التحسيني الذي تحركه الحاجة إلى النمو والتطور، والتركيز الوقائي الذي تحركه الحاجة إلى الأمان



والحماية. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في مقياس التركيز التنظيمي المعد من قبل Kümmel & Kimmerle. (2020) (ترجمة الباحث).

2- الدافعية الاستقلالية Autonomous Motivation

تشير إلى الدافع الداخلي الذي ينشأ من الاهتمامات الشخصية، والخطط الذاتية، والقيم الجوهرية، بدلاً من الضغوط أو المكافآت الخارجية (Moussa, 2025). ويرى Maulana et al. (2016) أن الدافعية الاستقلالية مؤثر أساسي للتعلم الإيجابي وتشير إلى جودة وشدة الطاقة التي يحركها الدافع الذاتي لدى الفرد وتتضمن نمطين أساسيين هما: الدافعية المحددة (أي القيام بسلوك ما لأنه ذو أهمية وقيمة شخصية) والدافعية الذاتية (أي القيام به لأنه ممتع وشيق). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس (Maulana et al., 2016) للدافعية الاستقلالية.

3- فاعلية الذات البحثية Research Self-Efficacy

تُعرف Liu et al. (2019) فاعلية الذات البحثية بأنها ثقة الفرد في قدرته على إنجاز مختلف جوانب العملية البحثية بكفاءة ونجاح. وتتضمن توقعات طلبة الدراسات العليا لقدراتهم وإمكاناتهم على أداء المهام والواجبات والأنشطة المطلوبة منهم في أثناء مرحلة دراسة الماجستير والدكتوراه. وتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس فاعلية الذات البحثية، إعداد يوسف (2023)، تقنين الباحث. **حدود الدراسة:**

- الحدود الموضوعية: وتتمثل في العلاقة التنبؤية بين التركيز التنظيمي والدافعية الاستقلالية بفاعلية الذات البحثية.
- الحدود البشرية: طلاب وطالبات الدراسات العليا بمرحلي الماجستير والدكتوراه بجامعة القصيم.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2025م.
- الحدود المكانية: جميع الكليات النظرية والتطبيقية بجامعة القصيم.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات التركيز التنظيمي

قامت حلمي (2022): بدراسة استهدفت التعرف على مستوى التركيز التنظيمي لدى طلبة كلية التربية، والتوصل إلى نموذج سبي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين التركيز التنظيمي (التحسين، الوقاية) كمتغير مستقل، وإشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، الكفاءة، الانتماء) كمتغير وسيط، والازدهار النفسي (الانفعال الموجب، الاندماج، العلاقات الإيجابية، الإحساس بالمعنى، الإنجاز) كمتغير تابع، بلغت العينة (٥٤٠) طالبا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة بنها (٦٦ ذكور، ٤٧٤ إناث)، وقد

تم تطبيق مقياس التركيز التنظيمي إعداد (VanKrevelen, 2017) تعريب الباحثة، ومقياس إشباع الحاجات النفسية الأساسية إعداد (Johnston & Finney, 2010) تعريب الباحثة، ومقياس الازدهار النفسي إعداد (ذكي وسالم، 2022)، وباستخدام المتوسط الحسابي وأسلوب تحليل المسار توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع جداً من التركيز الوقائي، ومستوى مرتفع من التركيز التحسيني، وأسفرت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لبعدي التركيز التنظيمي على أبعاد إشباع الحاجات النفسية الأساسية.

المحور الثاني: دراسات جمعت بين فاعلية الذات البحثية والدافعية

بعد اطلاع الدراسة الحالية على دراسات وبحوث سابقة حول موضوع فاعلية الذات، فقد وجدت دراسات كثيرة جداً اهتمت بدراسة فاعلية الذات لدى فئات متنوعة من أفراد المجتمع ومن أعمار مختلفة، في حين هناك ندرة في الدراسات التي تناولت فاعلية الذات البحثية، وخاصة في البيئة السعودية والعربية، أما في البيئة الأجنبية فقد وجد اهتمام متزايد في السنوات الأخيرة بدراسة فاعلية الذات البحثية، وفيما يلي عرض للبحوث والدراسات التي أجريت:

هدفت دراسة (Celcima et al. 2024): إلى التحقق من العلاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الجامعية في كوسوفو على عينة مكونة من (85) طالباً جامعياً من قسبي علم النفس واللغة الإنجليزية، واعتمدت الدراسة المنهج الكمي مستخدمة أدوات مقننة شملت استبياناً لقياس الدافعية الأكاديمية مكوناً من (27) بنداً، وأداة لقياس الكفاءة الذاتية مكونة من (10) بنود. كما تم قياس التحصيل الأكاديمي من خلال المعدل التراكمي المقرر ذاتياً من قبل الطلبة، بالإضافة إلى استبيان للوضع الاجتماعي-الاقتصادي صُمم خصيصاً لأغراض هذه الدراسة. وقد جُمعت البيانات إلكترونياً. أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً للفاعلية الذاتية على كل من الدافعية الخارجية والدافعية الداخلية، بينما لم تُظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين التحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية أو الدافعية الأكاديمية، كما لم يظهر أي ارتباط دال بين الوضع الاجتماعي-الاقتصادي وجميع المتغيرات المدروسة. الأصلة والقيمة، وتكمن أصالتها في أنها تناولت عينة من الطلبة الناطقين بالألبانية، وهي فئة لا تزال ممثلة تمثيلاً ضعيفاً في هذا المجال البحثي.

واستهدفت دراسة (Gorji et al. 2015): فحص مستوى الفاعلية الذاتية البحثية وعلاقتها بالدافعية التعليمية لدى طلبة جامعة مازندران للعلوم الطبية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة قوامها (341) طالباً من مرحلة البكالوريوس. جُمعت البيانات باستخدام مقياس الفاعلية الذاتية البحثية ومقياس الدافعية التعليمية، ثم جرى تحليلها بواسطة برنامج (SPSS-16) من خلال الإحصاءات الوصفية واختبار (ت) المستقل، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي، والانحدار. أظهرت



النتائج أن متوسط الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية البحثية كان أكبر من متوسط الدرجة الكلية للدافعية التعليمية. كما كشفت النتائج عن ارتباط موجب مرتفع بين الكفاءة الذاتية البحثية والدافعية التعليمية، وأوضحت تحليلات الانحدار أن الدافعية التعليمية تفسر (28%) من التباين في الكفاءة الذاتية البحثية. وقد خلصت الدراسة إلى أن طلبة مرحلة البكالوريوس بجامعة مازندران للعلوم الطبية لم يسجلوا مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية البحثية أو الدافعية التعليمية، مع وجود علاقة جوهريّة بين المتغيرين.

المحور الثالث: دراسات دمجت بين فاعلية الذات والتركيز التنظيمي

تناولت دراسة عبد العزيز (2024): العلاقة الارتباطية بين المتغيرات التفسيرية: الاستعداد للتعليم عن بعد ومكوناته (تحكم المتعلم، ودافعية التعلم عن بعد، والفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية، والفاعلية الذاتية في التواصل / التفاعل عن بعد والتركيز التنظيمي للطلاب بمكوناته: (التركيز التقدّمي، والتركيز الوقائي) وحضور المعلم الجامعي ومكوناته، الحضور التدريسي، والحضور المعرفي، والحضور القيادي، والحضور الاجتماعي، والحضور الوجداني والمتغير المحك: (الرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني)، وإلى أي مدى تسهم هذه المتغيرات في التنبؤ به، وذلك لدى (٣٢٠) طالبًا وطالبة من كلية التربية بجامعة الفيوم. وقد أعدت الباحثة أربعة مقاييس تقيس الاستعداد للتعليم عن بعد، والتركيز التنظيمي والحضور المدرك للمعلم الجامعي، والرضا عن التعلم عن بعد. وأظهر تحليل النموذج التنبؤي أن الحضور التدريسي والحضور المعرفي والحضور القيادي والتركيز التقدّمي وتحكم المتعلم والفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية دال إحصائياً في النموذج التنبؤي للرضا عن التعلم عن بعد، وفُسرَت هذه المتغيرات في النموذج التنبؤي نحو (٦٣,٤%) من تباين المتغير التابع، إلا أن متغيرات الحضور الاجتماعي والحضور الوجداني والتركيز الوقائي والدافعية للتعلم عن بعد والفاعلية في التواصل عن بعد (كانت غير دالة إحصائياً في التنبؤ بالرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني؛ إذ كانت قيمة التنبؤ غير دالة إحصائياً، وأظهرت نتائج تحليل التباين وجود أثر دال مستقل لكل من الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي في الرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني.

وبالاستناد إلى نظرية التركيز التنظيمي سعت دراسة Deng et al. (2022) إلى تحليل تأثير التوجه التنظيمي (التحسين/ والوقاية) على الاندماج في التعلم عبر الإنترنت، مع اختبار دور فاعلية الذات والانفعالات الأكاديمية كعوامل وسيطة. تشير الأبحاث إلى أن مستويات الاندماج الأكاديمي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعوامل النفسية، مثل الدافعية، والانفعالات الأكاديمية، وفاعلية الذات. ومع ذلك، لا تزال العلاقة بين التوجه التنظيمي والاندماج في التعلم عبر الإنترنت غير واضحة. لذا تهدف هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة البحثية من خلال تحليل دور التوجه التنظيمي في تشكيل تجربة التعلم الرقمي للطلبة، مع التركيز

على الدور الوسيط الذي تلعبه فاعلية الذات والانفعالات الأكاديمية. وتكونت العينة من (926) طالبًا من المدارس الثانوية، استخدمت استبيانات مقننة: مقياس التوجه التنظيمي العام (General Regulatory Focus Scale) من إعداد (Lockwood et al. 2002)، ومقياس التفاعل في التعلم الإلكتروني الذي طوره Sun and Rueda (2012)، ويتضمن ثلاثة أبعاد (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي)، كما استُخدم مقياس الفاعلية الذاتية في التعلم الإلكتروني من إعداد (Zimmerman & Kulikowich 2016)، وأخيرًا، استُخدم مقياس الانفعالات الأكاديمية في السياق الصيني (Yan & Guoliang, 2007). لقياس الانفعالات الإيجابية والسلبية المرتبطة بالتعلم الإلكتروني. وتوصلت الدراسة إلى أن التركيز التحسيني كان له تأثير إيجابي مستقر وكبير على مستوى الاندماج في التعلم عبر الإنترنت، أما التركيز الوقائي فكان له تأثير سلبي ملحوظ على مستوى التفاعل مع بيئات التعلم الرقمية. فاعلية الذات لعبت دورًا وسيطًا بين التوجه التحسيني والاندماج في التعلم، مما يشير إلى أن الطلبة الذين يركزون على النمو والتطور يميلون إلى امتلاك مستويات أعلى من الثقة بقدراتهم، مما يعزز مشاركتهم.

سعت دراسة (Tumasjan & Braun 2012) إلى استكشاف كيف يتفاعل كل من التركيز التنظيمي بنوعيه (التحسين/ الوقاية)، وفاعلية الذات الإبداعية والريادية، في التأثير على عملية تمييز الفرص الريادية لدى رواد الأعمال. وقد استند الباحثان إلى نظريتين مركبتين في التنظيم الذاتي: نظرية التركيز التنظيمي لهجينز (Higgins, 1998) ونظرية فاعلية الذات لباندورا (Bandura, 1997) إذ شملت العينة (254) رائد أعمال من المملكة المتحدة من خلفيات صناعية متنوعة، منهم 33% من الإناث. استُخدمت في الدراسة مهمة تعرف الفرص، إذ طُلب من المشاركين تحليل تعليقات مجموعات تركز حول مشكلات في صناعة الأحذية واقتراح حلول مبتكرة. تم قياس التركيز التنظيمي باستخدام مقياس (Lockwood et al. 2002)، أما فاعلية الذات الإبداعية فقيست باستخدام مقياس (Tierney and Farmer 2002)، في حين تم قياس فاعلية الذات الريادية من خلال مقياس (McGee et al. 2009). وأُخذ بعين الاعتبار عدد من المتغيرات الضابطة، منها الشخصية، والخبرة الصناعية، والانفعالات الإيجابية. وقد أظهرت النتائج أن التركيز التحسيني ارتبط إيجابيًا وبشكل دال بعدد الفرص المُعترف بها وابتكارها، في حين لم يكن للتركيز الوقائي تأثير يُذكر. كما كشفت النتائج عن وجود تفاعل تعويضي؛ إذ كان للتركيز التحسيني تأثير أقوى على تعزف الفرص بين رواد الأعمال ذوي فاعلية الذات المنخفضة (سواء إبداعية أو ريادية)، مما يشير إلى أن تبني أسلوب تفكير يركز على الأهداف والطموحات يمكن أن يعوض عن نقص الثقة في القدرات الذاتية. وتؤكد هذه النتائج أهمية تطوير مهارات التنظيم الذاتي، لا سيما التركيز التحسيني، ضمن برامج تدريب وتعليم ريادة الأعمال، خاصةً للذين يعانون من ضعف في فاعلية الذات.



التعليق على الدراسات السابقة: من خلال العرض السابق للدراسات ذات الصلة يتضح:

- 1- عدم وجود أي دراسة على مستوى الأدبيات العربية والأجنبية جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية حسب ما اطلع عليه الباحث.
- 2- معظم الدراسات التي أجريت على متغير التركيز التنظيمي استخدمت مقياس Kummel & Kimmerle (2020)، أو بناء مقياس على عينات من طلبة الجامعة بمرحلة البكالوريوس، فيما عدا دراسة راف الله وعطا (2022) التي تناولت عينة من طلبة الجامعة بمرحلة الدراسات العليا. ولأهمية هذه العينة ولأنها لم تحظ بالاهتمام الكافي؛ ركزت الدراسة الحالية على عينة منها بجامعة القصيم.
- 3- لا توجد سوى دراسة عربية واحدة باللغة الإنجليزية تناولت متغير الدافعية الاستقلالية.
- 4- لا توجد سوى دراسة واحدة أجنبية تناولت فاعلية الذات البحثية في علاقتها بالدافعية للتعلم.
- 5- لا توجد أي دراسة جمعت بين التركيز التنظيمي وفاعلية الذات البحثية وإنما معظمها دمجت بين فاعلية الذات العامة والتركيز التنظيمي.
- 6- اهتمت القليل من الدراسات بالكشف عن مستوى الدافعية الاستقلالية أو التركيز التنظيمي أو الفاعلية البحثية.

وتوجهت الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة في اختيار العينة ومتغيرات الدراسة وأدواته.

فروض الدراسة:

- 1- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين المتوسطين الفرضي والتجريبي (الفعلي) لدرجات طلاب وطالبات الدراسات العليا على مقياس التركيز التنظيمي لصالح المتوسط التجريبي.
- 2- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين المتوسطين الفرضي والتجريبي (الفعلي) لدرجات طلاب وطالبات الدراسات العليا على مقياس الدافعية الاستقلالية لصالح المتوسط التجريبي.
- 3- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين المتوسطين الفرضي والتجريبي (الفعلي) لدرجات طلاب وطالبات الدراسات العليا على مقياس فاعلية الذات البحثية لصالح المتوسط التجريبي.
- 4- يمكن التنبؤ بفاعلية الذات البحثية من خلال بعدي التركيز التنظيمي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا.
- 5- يمكن التنبؤ بفاعلية الذات البحثية من خلال بعدي الدافعية الاستقلالية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا.



إجراءات الدراسة ومنهجيتها:

أولاً: منهج الدراسة:

أُستخدم المنهج الوصفي الارتباطي؛ باعتباره الأنسب لأهداف الدراسة والذي يوفر معلومات عن طبيعة العلاقات بين متغيرات الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الدراسات العليا بالأقسام المختلفة (العلمية/ والأدبية) بمرحلي الماجستير والدكتوراه بالمستويات المتعددة بكلّيات جامعة القصيم سواء (النظرية / أو التطبيقية).
ثالثاً: عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة مما يأتي:

أ- العينة الاستطلاعية (عينة الخصائص السيكومترية):

تكوّنت العينة الاستطلاعية من (137) من طلاب وطالبات الدراسات العليا بالأقسام المختلفة، وتضمنت العينة جميع المستويات أو الدرجات العلمية (ماجستير/ ودكتوراه)، وكذلك جميع المسارات الفرعية داخل كل مرحلة؛ بهدف التحقّق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. ويوضح الجدول الآتي توزيع أفراد العينة الاستطلاعية:

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في ضوء متغيرات: النوع، الدرجة العلمية، التخصص الأكاديمي.

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	82	59,9%
	إناث	55	40,1%
المجموع		137	
الدرجة العلمية	ماجستير	76	55,5%
	دكتوراه	61	44,5%
المجموع		137	
التخصص الأكاديمي	العلمي	36	26,3%
	الأدبي	101	73,7%
المجموع		137	



ب- العينة الأساسية:

تكوّنت العينة الأساسية في الدراسة الحالية من (171) من طلاب وطالبات الدراسات العليا بالأقسام المختلفة (العلمية/ والأدبية) بمرحلي الماجستير والدكتوراه بالمستويات المتعددة بكلّيات جامعة القصيم سواء (النظرية / أو التطبيقية). وقد أُختيرت العينة من مراحل دراسية متعددة، ومسارات تعليمية مختلفة؛ بهدف التحقق من فروض الدراسة، وقد أُختيرت العينة بالطريقة العشوائية المتاحة، ويوضح الجدول الآتي توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات النوع، الدرجة العلمية، والتخصص الأكاديمي.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في ضوء متغيرات: النوع، الدرجة العلمية، التخصص الأكاديمي.

المتغير	التصنيف	العدد	النسب المئوية
النوع	ذكور	104	60,8%
	إناث	67	39,2%
المجموع		171	100%
الدرجة العلمية	ماجستير	93	54,4%
	دكتوراه	78	45,6%
المجموع		171	100%
التخصص الأكاديمي	العلمي	50	29,2%
	الأدبي	121	70,8%
المجموع		171	100%

يتضح من الجدول (2) أن:

عدد أفراد العينة الذكور يمثل النسبة الأكبر في عينة الدراسة إذ بلغ عددهم (104) طلاب، بنسبة مئوية قدرها (60,8%)، بينما كان عدد أفراد العينة الإناث (67) طالبة بنسبة مئوية قدرها (39,2%)، وكذلك يتضح من خلال الجدول أن أغلب عينة الدراسة كانت من طلبة التخصصات الأدبية، إذ بلغت نسبتهم (70,8%)، وأقل عدد من الطلبة كان من التخصصات العلمية، إذ بلغت نسبتهم (29,2%)، ومن حيث الدرجة العلمية نجد أن هناك تقارباً واضحاً بين نسبة طلبة مرحلي الماجستير والدكتوراه.



رابعًا: أدوات الدراسة:

للحصول على البيانات اللازمة من أفراد عينة الدراسة الحالية، وللإجابة عن تساؤلات الدراسة، استخدمت الأدوات الآتية:

- مقياس التركيز التنظيمي: (RFQ) إعداد (Kummel & Kimmerle، 2020)، تعريب وتقنين

الباحث.

ويتكون مقياس التركيز التنظيمي من (21) مفردة موزعة على بعدين أساسيين هما التركيز التحسيني ويتضمن (12) مفردة، والتركيز الوقائي ويتضمن (9) مفردات، تتم الإجابة عنه من خلال مقياس ليكرت الخماسي الذي يندرج من (1) لا ينطبق تمامًا إلى (5) ينطبق تمامًا.

وقد قام صاحب المقياس بالتحقق من صدق البنية من خلال التحليل العاملي الاستكشافي، وأظهرت النتائج أن المقياس يقيس بُعدين مستقلين متوافقين مع نظرية التركيز التنظيمي. وأوضحت الدراسات أن هناك فرقًا جوهريًا بين التركيز التحفيزي والتركيز الوقائي، كما أوضحت معاملات ألفا كرونباك تمتع المقياس باتساق داخلي مرتفع، وقد خضع المقياس لبعض التعديلات البسيطة لضمان وضوح العبارات لجميع مستويات الطلبة بالمدارس الثانوية، مثل إعادة صياغة بعض الجمل وتحويل الأسئلة إلى مفردات تقريرية. وقام الباحث الحالي بترجمة المقياس ليناسب البيئة العربية، وتتم الإجابة عنه من خلال مقياس ليكرت خماسي التدرج يتضمن مستويات الموافقة أو عدم الموافقة على مفردات المقياس؛ بحيث يحصل المفحوص على الدرجة (٥) في حالة اختيار البديل (ينطبق تمامًا)، والدرجة (٤) في حالة اختيار البديل (ينطبق)، والدرجة (٣) في حالة اختيار البديل (ينطبق إلى حد ما)، والدرجة (٢) في حالة اختيار البديل (لا ينطبق)، والدرجة (١) في حالة اختيار البديل لا ينطبق تمامًا. مع عكس التصحيح بالنسبة للمفردات السالبة (16، 17) وتتراوح الدرجة على بعد التركيز التحسيني بين (12) - (60)، وعلى بعد التركيز الوقائي ما بين (9) - (45).

وتم التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس في الدراسة الحالية كما يأتي:

أ- الصدق:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي، وذلك للحكم على صياغة المفردات ومدى ملائمتها لعينة الدراسة، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٧,٥%).



الصدق العاملي:

تمهيداً لإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البنية العاملية للمقياس، تم أولاً تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية $n = (137)$ ، ومن ثم استخدم معادلة ألفا كرونباك مع حذف المفردة α if item deleted؛ وذلك لحذف المفردات ضعيفة الارتباط بدرجة البعد الذي تنتمي إليه أو المفردات سالبة الارتباط بها، والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات ألفا كرونباك للمفردات:

جدول (3)

ارتباط المفردات بدرجة بعد التركيز التحسيني، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

البعد الأول للتركيز التنظيمي (التركيز التحسيني)		
المفردة	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	0,425	0,740
2	0,226	0,759
3	0,369	0,747
4	0,550	0,732
5	0,348	0,760
6	0,104	0,743
7	0,427	0,740
8	0,307	0,760
9	0,495	0,733
10	0,634	0,710
11	0,658	0,726
12	0,586	0,737

بلغت قيمة معامل ثبات بعد التركيز التحسيني، ٠,٧٦٠، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الثبات، ويتضح من نتائج الجدول (٣) أن كل المفردات ترتبط بشكل موجب بدرجة البعد، ولا يوجد أي مفردة سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة فيما عدا المفردة (6) كانت أقل المفردات ارتباطاً، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد.

جدول (4)

ارتباط المفردات بدرجة بعد التركيز الوقائي، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

البعد الثاني للتركيز التنظيمي (التركيز الوقائي)		
المفردة	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	0.192	0,686
2	0,270	0,675
3	0,433	0,642
4	0,360	0,672
5	0,244	0,687
6	0,466	0,637
7	0,428	0,656
8	0,493	0,642
9	0.511	0,624

بلغت قيمة معامل ثبات بعد التركيز الوقائي، ٠.٦٨٩، وهي قيمة مرتفعة المعامل الثبات، ويتضح من نتائج الجدول (4) أن كل المفردات ترتبط بشكل موجب بدرجة البعد، ولا يوجد أي مفردة سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة فيما عدا المفردة (1) كانت أقل المفردات ارتباطاً، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد

ومن ثم تم حساب مؤشرات صدق البنية لمقياس التركيز التنظيمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis عن طريق برنامج (AMOS26)، ويوضح الجدول (5) مُعَامِلَات الانحدار المعيارية وغير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ومستوى الدلالة لتَشَبُّع كل مفردة على أبعاد مقياس التركيز التنظيمي.

جدول (5)

تشبعات مفردات أبعاد مقياس التركيز التنظيمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

الأبعاد	المفردة	الوزن الانحداري المعيارية	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
بعد التركيز النفسي	12	0,699	1,000			
	4	0,548	1,050	0,173	6,056	دالة
	5	0,349	1,392	0,368	3,787	دالة



الأبعاد	المفردة	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة	مستوى
		المعياري	الانحداري		الدرجة	الدلالة
	7	0,483	1,245	0,238	5,231	دالة
	8	0,296	1,040	0,315	3,304	دالة
	9	0,518	1,226	0,228	5,375	دالة
	10	0,656	2,102	0,309	6,810	دالة
	11	0,805	1,407	0,114	12,362	دالة
	1	0,441	1,249	0,260	4,779	دالة
	2	0,323	0,575	0,161	3,573	دالة
	3	0,576	1,251	0,207	6,032	دالة
	2	0,484	1,000			
	1	0,524	0,902	0,164	5,496	دالة
	3	0,559	1,773	0,411	4,311	دالة
	7	0,528	0,983	0,215	4,576	-
	8	0,611	1,266	0,257	4,921	دالة
	9	0,443	1,414	0,348	4,057	دالة
	4	0,274	1,183	0,426	2,779	دالة
	6	0,522	1,463	0,321	4,560	دالة

بعد التركيز الوقائي

بعد إجراء التحليل التوكيدي اتضح أن معظم مفردات مقياس التركيز التنظيمي جاءت دالة عند مستوى (0,01) فيما عدا المفردتين (6) بالبعد الأول و(5) بالبعد الثاني مما أدى لحذفهما وإعادة التحليل.

جدول (6)

مؤشرات صدق البنية لمقياس التركيز التنظيمي.

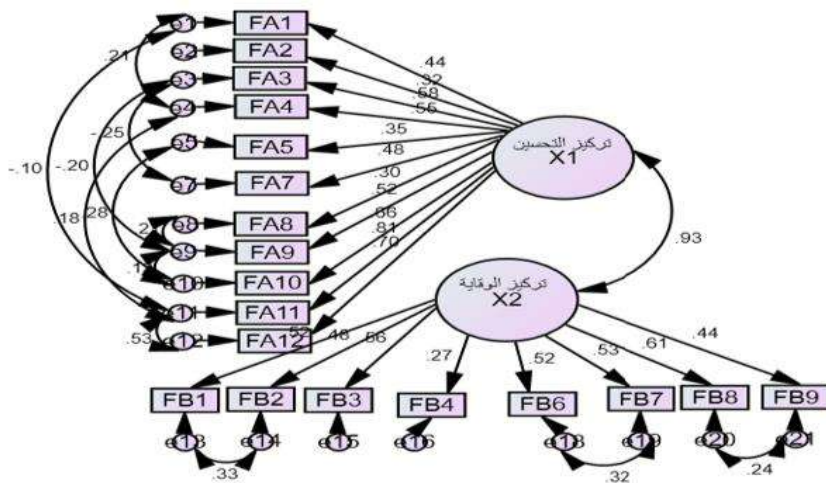
المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	171,971	-
DF	121	-
CMIN/DF	1,421	أقل من 5.
GFI	0,90	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0,95	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
CFI	0,95	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	0,85	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0,05	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تُشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتبين من الجدول (6)، أن مؤشرات النموذج جيدة، إذ كانت قيمة χ^2 للنموذج = 171,971 بدرجات حرية = 121، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = 1,421، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI=0.90)، (RMSEA= 0.05 NFI=0.85، CFI= 0.95، IFI= 0.95)؛ مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التركيز التنظيمي. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد المقياس من خلال الشكل الآتي:

شكل (1)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية مقياس التركيز التنظيمي



ب- الاتساق الداخلي

تم تقدير الاتساق الداخلي لمفردات عوامل المقياس (جدول:7)، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتهي له، بعد استبعاد المفردتين 6 والبعد الأول، و5 بالبعد الثاني.



جدول (7)

الاتساق الداخلي لعوامل مقياس التركيز التنظيمي

التركيز التحسيني		التركيز الوقائي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0,562	1	**0,310
2	**0,328	2	**0,407
3	**0,482	3	**0,611
4	**0,629	4	**0,617
5	**0,553		
		6	**0,617
7	**0,553	7	**0,534
8	**0,494	8	**0,603
9	**0,600	9	**0,672
10	**0,742		
11	**0,717		
12	**0,642		

يتضح من جدول (7) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ في كل عامل، مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لمفردات عوامل المقياس. أيضًا تم حساب معاملات الارتباط بين درجات عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد المفردتين 6 والبعد الأول، و5 بالبعد الثاني.

جدول (8)

معاملات ارتباط عوامل المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
التركيز التحسيني	**0,911
التركيز الوقائي	**0,913

ويتضح من جدول (8) أن معاملات الارتباط بين عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس جيدة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0,05، فأقل مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس ككل.



ج- الثبات: تم تقدير ثبات عوامل المقياس والمقياس ككل باستخدام ألفا كرونباك ومعامل أوميغا، والجدول الآتي يوضح تلك المعاملات.

جدول (9)

ثبات عوامل المقياس والمقياس ككل باستخدام ألفا كرونباك ومعامل أوميغا

م	البعد	عدد المفردات	معامل ألفا	معامل أوميغا
1	التركيز التحسيني	12	0.760	0.769
2	التركيز الوقائي	9	0.687	0.690
	التركيز التنظيمي ككل	21	0.831	0.838

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباك جيدة فقد تراوحت ما بين (0.687-0.831)، مما يشير إلى تمتع جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية بدرجة جيدة من الثقة، أيضاً تراوحت قيم معاملات ثبات أوميغا ما بين (0.690-0.838)، وهي قيم ثبات جيدة تدل على ثبات المقياس وتمتعه بخصائص سيكو مترية مرتفعة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

مقياس فاعلية الذات البحثية إعداد (Buyukozturk et al., 2011)، تعريب يوسف (2023).

يركز مقياس فاعلية الذات البحثية على الجوانب الأساسية لمهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا، ويقوم على افتراض أساسي وهو أن مفهوم فاعلية الذات البحثية أحادي البعد.

خطوات تصميم المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (16) مفردة تهدف إلى تقييم معتقدات الفرد في قدرته على تنفيذ المهام البحثية بنجاح في جميع مراحل البحث، بدءاً من تحديد المشكلة إلى كتابة النتائج، وقام معرب المقياس بترجمته، وعرض النسخة المعربة والصورة الأصلية على عضوين من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية، وذلك للتأكد من دقة الترجمة، ثم تم القيام بدراسة استطلاعية وذلك على عينة قوامها خمسة من طلبة الماجستير والدكتوراه بقسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة عين شمس للتأكد من وضوح المفردات وملاءمتها للغرض الذي أعدت من أجله، وبعد ذلك تم عرض المقياس على أحد المختصين في اللغة العربية بغرض التحقق من السلامة اللغوية للمفردات، والذين أبدوا بعض الملاحظات البسيطة تم الأخذ بها في النسخة المعدلة.



طريقة تصحيح المقياس:

وزعت درجة الإجابة بطريقة ليكرت Likert الخماسي إذ يحصل المستجيب على (5) خمس درجات عندما يجيب موافق بشدة، و(4) أربع درجات عندما يجيب موافق، و(3) ثلاث درجات عندما يجيب محايد، و(2) درجتين عندما يجيب لا أوافق، و(1) درجة واحدة عندما يجيب لا أوافق مطلقاً، وتجمع درجات كل مستجيب في المفردات لتحديد درجة فاعلية الذات البحثية، وبذلك تكون الدرجة الصغرى (16) والدرجة العظمى (80) على المقياس، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع فاعلية الذات، البحثية أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاض فاعلية الذات البحثية.

الخصائص (السيكومترية) لمقياس فاعلية الذات البحثية في الدراسة الحالية:

أ- الصدق:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي، وذلك للحكم على صياغة المفردات ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، وكان من ضمن مقترحاتهم حذف المفردة "يمكنني إنشاء ملف مناسب عند كتابة بحثي" لعدم وضوح المهارة البحثية التي تتضمنها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (15) مفردة، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (87,5%).

الصدق العاملي:

تمهيداً لإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البنية العاملية للمقياس، تم أولاً تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، ثم استخدم معادلة ألفا كرونباخ ونباك مع حذف المفردة Alpha if item deleted؛ وذلك لحذف المفردات ضعيفة الارتباط بدرجة البعد الذي تنتمي إليه أو المفردات سالبة الارتباط بها، والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات ألفا كرونباخ ونباك للمفردات:

جدول (10)

ارتباط /المفردات بدرجة /المقياس، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

المفردة	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	0,468	0,929
2	0,498	0,928
3	0,500	0,929
4	0,661	0,924
5	0,688	0,924

المفردة	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
6	0,809	0,920
7	0,764	0,922
8	0,585	0,926
9	0,764	0,921
10	0,727	0,922
11	0,786	0,920
12	0,791	0,921
13	0,623	0,925
14	0,576	0,926
15	0,654	0,924

بلغت قيمة معامل ثبات مقياس فاعلية الذات البحثية، 0,929. وهي قيمة مرتفعة المعامل الثبات، ويتضح من نتائج الجدول (10) أن كل المفردات ترتبط بشكل موجب بدرجة البعد، ولا يوجد أي مفردة سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد.

وقد تم القيام بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس فاعلية الذات البحثية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis عن طريق برنامج (AMOS26)، ويوضح الجدول (11) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس فاعلية الذات البحثية.

جدول (11)

تشبعات مفردات مقياس فاعلية الذات البحثية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
1	0,420	0,344	0,069	4,972	دالة
2	0,480	0,413	0,073	5,624	دالة
3	0,450	0,550	0,103	5,351	دالة
4	0,661	0,720	0,088	8,163	دالة
5	0,702	1,051	0,123	8,566	دالة
6	0,875	1,063	0,095	11,201	دالة

فاعلية الذات البحثية



المفردة	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة	مستوى
	المعياري	الانحداري		الدرجة	الدلالة
7	0,816	0,798	0,076	10,484	دالة
8	0,596	0,747	0,103	7,264	دالة
9	0,756	0,930	0,089	10,421	دالة
10	0,765	1,000			
11	0,809	1,258	0,122	10,344	دالة
12	0,885	0,993	0,087	11,350	دالة
13	0,635	0,807	0,104	7,794	دالة
14	0,593	0,742	0,103	7,208	دالة
15	0,630	0,810	0,105	7,735	دالة

يتضح من الجدول (11): أن جميع مفردات مقياس فاعلية الذات البحثية دالة عند مستوى (0.01)، وحسبت بعد ذلك مؤشرات صدق البنية لأبعاد المقياس، ويوضح الجدول الآتي مؤشرات صدق البنية له.

جدول (12)

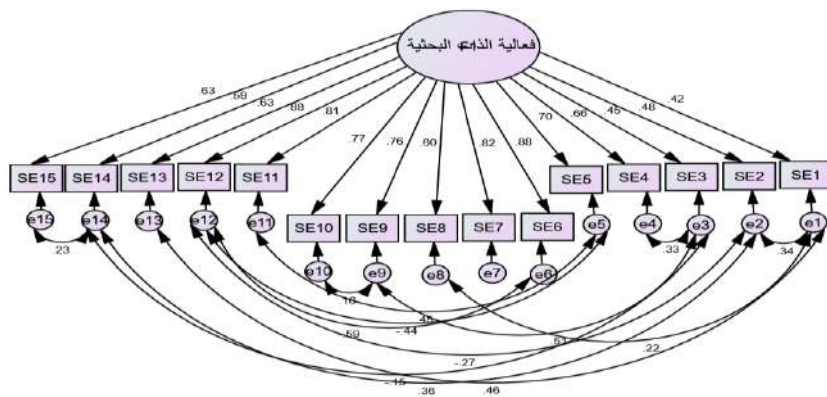
مؤشرات صدق البنية لمقياس فاعلية الذات البحثية.

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	123,452	-
DF	77	-
CMIN/DF	1,603	أقل من 5.
GFI	0,90	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0,97	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0,97	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	0,91	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0,06	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تُشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتبين من الجدول (12)، أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = 123,452 بدرجات حرية = 77، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = 1,603، ومؤشرات حسن المطابقة التحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الذات البحثية. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية المقياس من خلال الشكل الآتي:

شكل (2)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية مقياس فاعلية الذات البحثية



- الاتساق الداخلي

تم تقدير الاتساق الداخلي لمفردات عوامل المقياس (15 مفردة بعد حذف المحكمين لأحد مفردات المقياس)، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي له.

جدول (13)

الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات البحثية

مفردات مقياس فاعلية الذات البحثية	
رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0,518
2	**0,546
3	**0,570



مفردات مقياس فاعلية الذات البحثية	
**0,708	4
**0,746	5
**0,841	6
**0,795	7
**0,647	8
**0,803	9
**0,773	10
**0,830	11
**0,822	12
**0,682	13
**0,639	14
**0,709	15

** دال عند 1...

ويتضح من جدول (13) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى 0,01 في كل عامل، مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

ج- الثبات:

تم تقدير ثبات المقياس ككل باستخدام ألفا كرونباك ومعامل أوميغا، وكانت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباك جيدة (0,929) وأعلى من 0,7، كذلك قيم معامل ثبات أوميغا (0,931) مما يدل على ثبات المقياس وتمتعه بخصائص سيكو مترية مرتفعة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

جدول (14)

ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباك ومعامل أوميغا

م	المقياس	عدد المفردات	معامل ألفا	معامل أوميغا
	فاعلية الذات البحثية	15	0.929	0.931

مقياس الدافعية الاستقلالية:

استخدمت الدراسة المقياس الذي طوّره (Maulana et al., 2016) الذي يستند نظرياً إلى نظرية التحديد الذاتي التي اقترحها (Deci & Ryan, 2000) ويتكون المقياس من (8) مفردات موزعة على بُعدين هما: البُعد الأول، ويسمى بالدافعية المُحددة (Identified Motivation)، ويشير إلى الاندماج في الأنشطة نتيجة



لأهميتها وارتباطها بالقيم الشخصية، ويمثله أول أربع مفردات في المقياس. أما البُعد الثاني، المعروف بـ الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation)، فيرتبط بالمشاركة في الأنشطة نظرًا لما تتسم به من متعة وتشويق ذاتي، ويُعبّر عنه من خلال المفردات الأربع المتبقية. تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقييم الاستجابات، وفقًا للتدرج الآتي: (5) دائمًا، (4) غالبًا، (3) أحيانًا، (2) نادرًا، (1) أبدًا.

وتم ترجمة المقياس، وعرض النسخة المعربة والصورة الأصلية على اثنين من الأساتذة المتخصصين في اللغة الإنجليزية، وذلك للتأكد من دقة الترجمة، ثم تم عرض المقياس على أحد المختصين في اللغة العربية بغرض التحقق من السلامة اللغوية للمفردات، والذين أبدوا بعض الملاحظات البسيطة تم الأخذ بها في النسخة المعدلة.

الخصائص (السيكومترية) لمقياس الدافعية الاستقلالية:

أ- الصدق

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولى على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي، وذلك للحكم على صياغة المفردات وملاءمتها للغرض الذي أعدت من أجله، ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٧,٥%).

الصدق العاملي:

تمهيدًا لإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البنية العاملية للمقياس، تم أولاً تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية $n = (137)$ ، ثم استخدم معادلة ألفا كرونباك مع حذف المفردة Alpha if item deleted: وذلك لحذف المفردات ضعيفة الارتباط بدرجة البعد الذي تنتمي إليه أو المفردات سالبة الارتباط بها، والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات ألفا كرونباك للمفردات:

جدول (15)

ارتباط المفردات بدرجة بعد الدافعية المحددة، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

البعد الأول الدافعية المحددة		
المفردة	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	0,224	0,578
2	0,393	0,456
3	0,495	0,356
4	0,296	0,538



وقد بلغت قيمة معامل ثبات بعد الدافعية المحددة، ٠,٥٨٨، وهي قيمة مقبولة لمعامل الثبات، ويتضح من نتائج الجدول السابق أن كل المفردات ترتبط بشكل موجب بدرجة البعد، ولا يوجد أي مفردة سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد.

جدول (16)

ارتباط المفردات بدرجة بعد الدافعية الذاتية، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

البعد الثاني: الدافعية الداخلية		
المفردة	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
5	0,528	0,853
6	0,752	0,746
7	0,715	0,759
8	0,671	0,782

وقد بلغت قيمة معامل ثبات بعد الدافعية الداخلية، ٠,٨٦٠، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الثبات، ويتضح من نتائج الجدول السابق أن كل المفردات ترتبط بشكل موجب بدرجة البعد، ولا يوجد أي مفردة سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد. ثم تم إجراء التحليل العاملي للتحقق من صدق البنية لمقياس الدافعية الاستقلالية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis عن طريق برنامج (AMOS26)، ويوضح الجدول (17) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس الدافعية الاستقلالية.

جدول (17)

تشبعات مفردات أبعاد مقياس الدافعية الاستقلالية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

الأبعاد	المفردة	الوزن الانحداري المعيارية	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الدافعية المستقلة	1	0,658	0,994	0,243	4,092	دالة
	2	0,417	0,896	0,235	3,809	دالة
	3	0,536	1,177	0,268	4,391	دالة
	4	0,488	1,000			
	5	0,676	0,956	0,114	8,391	دالة

الأبعاد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الدرجة	مستوى الدلالة
	6	0,854	1,000			
	7	0,728	0,929	0,103	9,004	دالة
	8	0,697	0,798	0,092	8,676	دالة

يتضح من الجدول السابق؛ أن جميع مفردات مقياس الدافعية الاستقلالية دالة عند مستوى (0.01)، وقد حسبت مؤشرات صدق البنية لأبعاد المقياس، ويوضح الجدول الآتي مؤشرات صدق البنية له.

جدول (18)

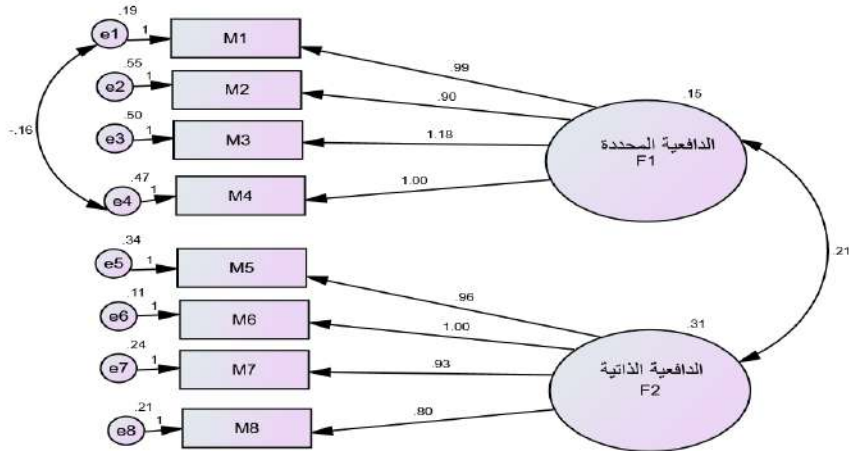
مؤشرات صدق البنية لمقياس الدافعية الاستقلالية.

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	23,716	-
DF	14	-
CMIN/DF	1,694	أقل من 5.
GFI	0,96	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0,98	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0,98	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	0.95	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.07	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تُشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتبين من الجدول (18)، أن مؤشرات النموذج جيدة إذ كانت قيمة χ^2 للنموذج = 23,716 بدرجات حرية = 14، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = 1,694، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI=0.96)، (RMSEA= 0.07 NFI=0.95، CFI= 0.98، IFI= 0.98)؛ مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدافعية الاستقلالية. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد المقياس من خلال الشكل الآتي:

شكل (3)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية مقياس الدافعية الاستقلالية



- الاتساق الداخلي: تم بتقدير الاتساق الداخلي لمفردات عوامل المقياس، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي له.

جدول (19)

الاتساق الداخلي لعوامل مقياس الدافعية الاستقلالية

الدافعية المحددة		الدافعية الداخلية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0,489	5	**0,754
2	**0,710	6	**0,863
3	**0,776	7	**0,850
4	**0,630	8	**0,810

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) فأقل في كل عامل، مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لمفردات عوامل المقياس. أيضاً تم حساب معاملات الارتباط بين درجات عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

جدول (20)

معاملات ارتباط عوامل المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

المعامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	البعد
0.899**	الدافعية المحددة
0.922**	الدافعية الذاتية

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.05 فأقل، مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

ج- الثبات:

تم تقدير ثبات عوامل المقياس والمقياس ككل باستخدام ألفا كرونباك ومعامل أوميغا، والجدول التالي يوضح تلك المعاملات.

جدول (21)

ثبات عوامل المقياس والمقياس ككل باستخدام ألفا كرونباك

م	البعد	عدد المفردات	معامل ألفا	معامل أوميغا
1	الدافعية المحددة	4	0.588	0.643
2	الدافعية الذاتية	4	0.860	0.871
	الدافعية الاستقلالية ككل	8	0.822	0.839

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباك جيدة فقد تراوحت ما بين (0.588-0.860)، مما يشير إلى تمتع جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية بدرجة جيدة من الثقة، أيضاً تراوحت قيم معاملات ثبات أوميغا ما بين (0.643-0.871)، وهي قيم ثبات جيدة تدل على ثبات المقياس وتمتعه بخصائص سيكو مترية مرتفعة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة:

نتائج التحقق من الفرض الأول:

نص الفرض الأول على: "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل بين المتوسطين الفرضي والتجريبي (الفعلي) لدرجات طلاب وطالبات الدراسات العليا على مقياس التركيز التنظيمي لصالح المتوسط التجريبي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على بعدي مقياس التركيز التنظيمي ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية والتي



يتم الحصول عليها من خلال حاصل ضرب القيمة (3,4) والتي تمثل تقريباً 68% للتدرج الخماسي المستخدم في المقياس في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (الفعلي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample Test وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (20) ولتحديد مستوى التركيز التنظيبي (منخفض جداً، منخفض، متوسط، مرتفع، مرتفع جداً) عند أفراد العينة؛ تم الاعتماد على محك ذي صلة بالنطاق، ويُعرف الباحث النطاق بأنه: "الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة على المقياس"، ومن ثم فإن النطاق = (5-4)، ثم تقسيم الناتج على عدد المستويات المفترضة ($0.80 = 5 \div 4$)، وبذلك تكون المستويات والمحكات على النحو الآتي:

جدول (22)

محكات الحكم على مستوى التركيز التنظيبي لدى أفراد العينة

متوسط الاستجابات للمفردة	نسبة التحقق	مستوى التركيز التنظيبي
أقل من 1.8	أقل من 36%	منخفض جداً
من 1.8؛ لأقل من 2.6	من 36% إلى أقل من 52%	منخفض
من 2.6 لأقل من 3.4	من 52% إلى أقل من 68%	متوسط
من 3.4 لأقل من 4.2	من 68% إلى أقل من 84%	مرتفع
من 4.2 فأكثر	من 84% فأكثر	مرتفع جداً

جدول (23)

دلالة الفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس التركيز التنظيبي ن(171).

الأبعاد	عدد المفردات	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	نسبة التوافق	الترتيب	المستوى
التركيز التحسيني	12	49,602	4,38	37,4	**36,411	90,19%	1	مرتفع جداً
التركيز الوقائي	9	33,368	4,01	27,2	**20,162	83,4%	2	مرتفع

- يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد تركيز التحسين؛ لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة أعلى من المتوسط

الفرضي، وكانت قيمة (ت) = 36,411**، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) فأقل مما يدل على تمتع طلاب وطالبات الدراسات العليا بمستوى مرتفع (أعلى من المتوسط) في بعد التركيز التحسيني.

- أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد التركيز الوقائي؛ لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة أعلى من المتوسط الفرضي، وكانت قيمة (ت) = 20,162** وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,001)، مما يدل على تمتع طلاب وطالبات الدراسات العليا بمستوى مرتفع (أعلى من المتوسط) في بعد التركيز الوقائي.

- كما يتضح اختلاف نسبة توافر أبعاد التركيز التنظيمي لدى أفراد العينة فيما بينها، إذ كان بُعد التركيز التحسيني هو الأكثر توافراً من بين أبعاد التركيز التنظيمي لدى أفراد العينة بنسبة قدرها (90,19%)، في حين جاء بُعد التركيز الوقائي في المرتبة الثانية بنسبة قدرها (83,4%).

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء الدراسات السابقة والتصور النظري وخصائص العينة من طلبة الدراسات العليا كما يأتي:

- تتفق نتائج الفرض السابق جزئياً مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة حلي (2022) التي توصلت نتائجها - باستخدام المتوسط الحسابي - إلى وجود مستوى مرتفع لبعدي التركيز التنظيمي، ولكنها اختلفت من حيث ترتيب مستوي البعدين، إذ وجد مستوى مرتفع جداً للتركيز الوقائي، ومستوى مرتفع من التركيز التحسيني بين أفراد العينة.

- وفي ضوء خصائص عينة طلبة الدراسات العليا بجامعة القصيم نجد تفسيراً منطقياً للنتيجة السابقة، إذ يتميز الطلبة بمرحلي الماجستير والدكتوراه بتقييمهم المرتفع لقدراتهم ومهاراتهم في التعلم، ورغبتهم العالية في بذل مزيد من الجهد في الدراسة، ورفع مستوى الأداء الأكاديمي، وزيادة القدرة على التركيز والانتباه للمعايير المثالية المتعلقة بذاتهم، ورغبتهم في تحقيق الأهداف الإيجابية، وحساسيتهم نحو الانفعالات الإيجابية مما يزيد من نشاطهم ودافعيتهم نحو البحث عن فرص للتعلم والنجاح، ولا ينظرون إلى مواقف التعلم التي تتضمن الفشل والسلبية وخفض القلق المرتبط بالتعلم وتنطبق هذه الخصائص ضمناً على كل من يتبنى التركيز التحسيني، الذين يركزون على النمو والتقدم وتحقيق الأهداف المثالية. كما أن لديهم أهداف يشعرون نحوها بالالتزام والرغبة في تحقيقها والوفاء بها، ويقبلون على أداء المهام الجديدة بيقظة، وتركيز على تجنب النتائج السلبية، وهذه الخصائص تشير ضمناً لذوي التوجه الوقائي الذين يركزون على الأمان والمسؤوليات وتجنب الفشل. كما أن التركيز التنظيمي للفرد قد يتأثر بتاريخ التنظيم الذاتي للفرد منذ طفولته وحينئذ يكون سمة شخصية طويلة المدى، كما يتأثر أيضاً بالوضع الحالي أو المهمة الحالية وحينئذ يكون توجهها تحفيزياً مؤقتاً، راف الله وعطا، (2022).



نتائج التحقق من الفرض الثاني:

نصّ الفرض الثاني على: "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل بين المتوسطين الفرضي والتجريبي (الفعلي) لدرجات طلاب وطالبات الدراسات العليا على مقياس الدافعية الاستقلالية لصالح المتوسط التجريبي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على أبعاد مقياس الدافعية الاستقلالية ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (الفعلي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample Test وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (24):

جدول (24)

دلالة الفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي لدرجات أفراد العينة على بعدي مقياس الدافعية الاستقلالية ن(171).

الأبعاد	عدد المفردات	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	نسبة التوافق %	الترتيب	المستوى
الدافعية المحددة	4	18,298	1,98	13,6	**31,045	91,5%	1	مرتفع جداً
الدافعية الداخلية	4	18,404	2,25	13,6	**27,812	92,1%	2	مرتفع جداً
الدافعية الاستقلالية ككل	8	36,702	3,83	27,2	**32,467	91,8%	-	مرتفع جداً

- يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الدافعية المحددة؛ لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة أعلى من المتوسط الفرضي، وكانت قيمة (ت) = 31,045**، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0,05)، فأقل مما يدل على تمتع طلاب وطالبات الدراسات العليا بمستوى مرتفع جداً في بعد الدافعية المحددة.

- أيضاً وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الدافعية الذاتية؛ لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة أعلى من المتوسط الفرضي، وكانت قيمة (ت) = 27,812**، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0,001)، مما يدل على تمتع طلاب وطالبات

الدراسات العليا بمستوى مرتفع جداً في بعد الدافعية الذاتية.

- كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في الدافعية الاستقلالية ككل لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة أعلى من المتوسط الفرضي، وكانت قيمة (ت) = 32,467**، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى أقل من (0,001)، مما يدل على تمتع طلاب وطالبات الدراسات العليا بمستوى مرتفع جداً في الدافعية الاستقلالية.

- كما يتضح اختلاف نسبة توافر أبعاد الدافعية الاستقلالية لدى أفراد العينة فيما بينها، إذ كان بُعد الدافعية الذاتية هو الأكثر توافراً من بين أبعاد الدافعية الاستقلالية لدى أفراد العينة بنسبة قدرها (92,1%)، في حين جاء بُعد الدافعية المحددة في المرتبة الثانية بنسبة قدرها (91,5%) والشكل الآتي يوضح الفروق بين نسب توافر الدافعية الاستقلالية لدى أفراد العينة.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء الدراسات السابقة والتصور النظري وخصائص العينة من طلبة الدراسات العليا كما يأتي:

تتباين نتائج الفرض السابق مع ما توصلت له دراسة Gorji et al. (2015) التي خلصت إلى أن طلبة مرحلة البكالوريوس بجامعة مازندران للعلوم الطبية لم يسجلوا مستويات مرتفعة من الدافعية التعليمية. وتشير نظرية تحديد الذات أن الدافعية الذاتية، تمثل الاندماج في الأنشطة بدافع الاستمتاع وتحقيق الذات. (Deci & Ryan, 2000) وهذا هو حال طلاب الماجستير والدكتوراه، فمعظمهم ينضم للدراسات العليا لتحقيق الذات والمتعة الشخصية النابعة من شعوره بالتميز والكفاءة. أما الدافعية المحددة فتشير إلى أن الشخص يقوم بالنشاط لأنه يراه مهماً أو ذا قيمة بالنسبة له، وقد يرى طلاب الدراسات العليا أن الحصول على شهادة الماجستير والدكتوراه أمر مهم وذو قيمة شخصية واجتماعية.

وبما أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى مرتفع من التركيز التنظيمي فأمر بديهي تمتعهم بمستوى مرتفع من الدافعية الاستقلالية خاصة الذاتية، وانطلقت هذه الفرضية من نموذج تكاملي اقترحه كل من Spiegel et al. (2004); (2007)، إذ يرى هؤلاء أن التركيز التنظيمي توفّر "الوقود التحفيزي" الابتدائي، وكيفية استمرار هذا التحفيز وتوجيهه أثناء المهمة، فالتركيز التحسيني يعمل على الحفاظ على مستوى مرتفع من الانخراط المعرفي والانفتاح على المعلومات الجديدة والسعي نحو "تحقيق النجاحات" بدلاً من التركيز على الأخطاء أو المخاطر (as cited in Moussa, 2025)



نتائج التحقق من الفرض الثالث:

نصّ الفرض الثالث على: "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين المتوسطين الفرضي والتجريبي (الفعلي) لدرجات طلاب وطالبات الدراسات العليا على مقياس فاعلية الذات البحثية لصالح المتوسط التجريبي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على مقياس فاعلية الذات البحثية ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (الفعلي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample Test وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (25).

جدول (25)

دلالة الفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي لدرجات أفراد العينة على فاعلية الذات البحثية ن(171).

الأبعاد	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	نسبة التوافر %	المستوى
فاعلية الذات البحثية	66,690	8,42	51	**24,371	88,9%	مرتفع جداً

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في فاعلية الذات البحثية؛ لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة أعلى من المتوسط الفرضي، وكانت قيمة (ت) = 24,371**، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0,05)، فأقل مما يدل على تمتع طلاب وطالبات الدراسات العليا بمستوى مرتفع جداً في فاعلية الذات البحثية. ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء الدراسات السابقة والتصور النظري وخصائص العينة من طلاب الدراسات العليا كما يأتي:

تختلف نتائج الفرض السابق مع ما توصلت له دراسة Gorji et al. (2015) التي خلصت إلى أن طلاب مرحلة البكالوريوس بجامعة مازندران للعلوم الطبية لم يسجلوا مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية البحثية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها بمرحلة الدراسات العليا وهي إكساب الطلاب مهارات البحث العلمي والنقد والتفسير والتحليل، ومن ثم يكون تركيز



الطلاب على هذه المهارات ويتوقعون أن لديهم القدرة والإمكانات على أداء المهام والواجبات والأنشطة المطلوبة منهم في أثناء مرحلة دراسة الماجستير والدكتوراه سواء توقعهم للنجاح في المقررات الدراسية المطلوبة، واختيارهم لمشكلة البحث، وإعداد مقترح بحثي وفقاً للنموذج المعتمد بالجامعة، وتوقعهم لقدرتهم على عرض المقترح البحثي في السمنار والرد على تساؤلات المناقشين، وقدرتهم على القيام بخطوات البحث العلمي ومراعاة الأخلاقيات، وجمع الإطار النظري والدراسات السابقة، واختيار التصميم المنهجي والاجراءات المناسبة من استخدام طرق سليمة لاختيار عينة البحث، واختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات، وتوقعهم لقدرتهم على تطبيق الجزء الميداني من البحث والطريقة السليمة لتحليلها والتحقق من فروض البحث وتفسير النتائج وكتابة التوصيات والمقترحات وأيضاً توقعاتهم عن أدائهم في المناقشة العلمية مما يؤدي لارتفاع مستوى فعالية الذات البحثية لديهم (حنتول، 2020)

نتائج التحقق من الفرض الرابع:

نصّ الفرض الرابع على أنه: " يمكن التنبؤ بفاعلية الذات البحثية من خلال بعدي التركيز التنظيمي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة القصيم"، على اعتبار أن أبعاد التركيز التنظيمي متغيرات مستقلة، وفاعلية الذات البحثية متغير تابع، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام الانحدار الخطي المتعدد بالطريقة القياسية (Enter) وذلك بعد التحقق من الافتراضات الأساسية لتحليل الانحدار المتعدد وهي كالآتي:

- الخطية: linearity

يفترض تحليل الانحدار أن يرتبط المتغير التابع مع المتغيرات المستقلة ارتباطاً خطياً وقد تُحقق من هذا الشرط باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو مبين بالجدول الآتي:

جدول (26)

معامل ارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين فاعلية الذات البحثية والمتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة	فاعلية الذات البحثية
التركيز التحسيني	0,18
التركيز الوقائي	0,08

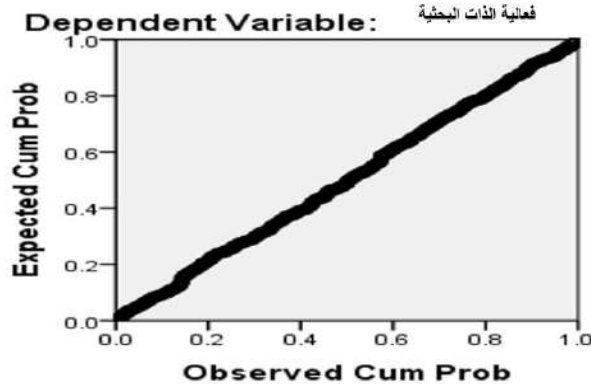
تظهر نتائج الجدول السابق، تحقق العلاقة الخطية بين فاعلية الذات البحثية وأبعاد المتغير المستقل، ويتضح من الشكل الآتي العلاقة الخطية:



شكل (4)

العلاقة الخطية بين المتغير المستقل والمتغير التابع

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



يتضح من الشكل السابق تحقق العلاقة الخطية بين فاعلية الذات البحثية وأبعاد المتغير المستقل (التركيز التحسيني).

- الارتباط المتعدد Multicollinearity

من خلال حساب معامل تضخم التباين (VIF) Variance Inflation Factor كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (27)

قيم معاملات تضخم التباين لمتغيرات الدراسة.

المتغيرات المستقلة	VIF
التركيز التحسيني	1,813
التركيز الوقائي	1,813

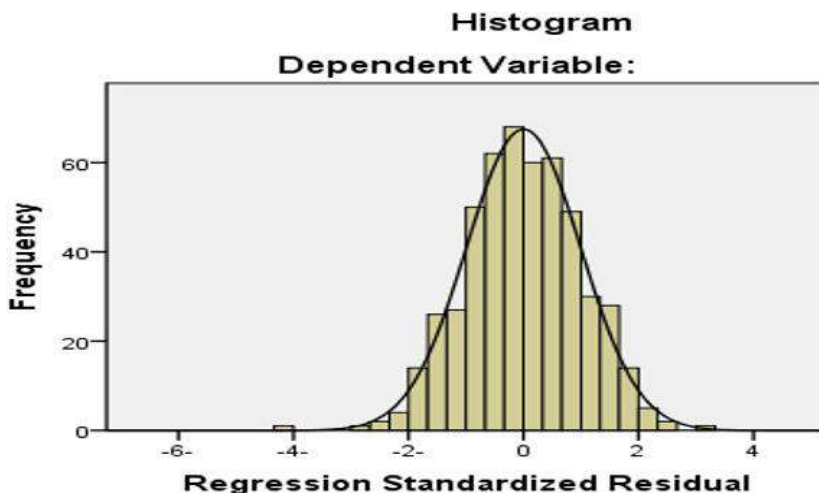
يوضح الجدول السابق أن قيم (VIF) كانت أقل من (3) كما هو موضح، مما يعني عدم وجود تعددية خطية أو تحقق عدم ارتباط المتغيرات المستقلة.

- التوزيع الطبيعي للبواقي: مثلت قيم البواقي المعيارية للانحدار بيانيا كما هو مبين في الشكل

الآتي:

شكل (5)

توزيع البواقي المعيارية لنموذج الانحدار.

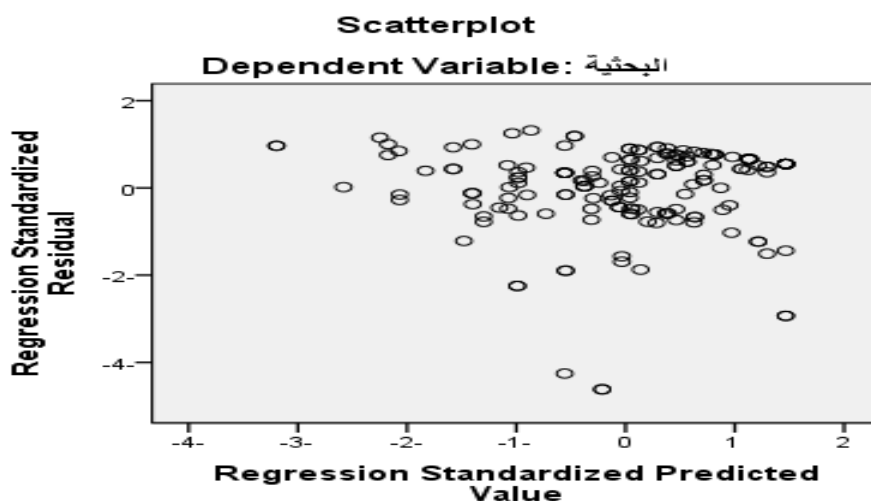


يبين الشكل السابق تحقق افتراض التوزيع الطبيعي للبواقي.

- تجانس التباين: Homoscedasticity: مثل شكل الانتشار للعلاقة بين القيمة المقدرة المعيارية
والبواقي المعيارية كما هو مبين في الشكل الآتي:

شكل (6)

التحقق من تجانس التباين





نتائج التحقق من الفرض الخامس:

نصّ الفرض الخامس على أنه: "يمكن التنبؤ بفاعلية الذات البحثية من خلال بعدي الدافعية الاستقلالية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة القصيم"، على اعتبار أن أبعاد الدافعية الاستقلالية متغيرات مستقلة، وفاعلية الذات البحثية متغير تابع، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام الانحدار الخطي المتعدد بالطريقة القياسية (Enter) وذلك بعد التحقق من الافتراضات الأساسية لتحليل الانحدار المتعدد وهي كالآتي:

- الخطية: linearity

يفترض تحليل الانحدار أن يرتبط المتغير التابع مع المتغيرات المستقلة ارتباطاً خطياً وقد تُحقق من هذا الشرط باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو مبين بالجدول الآتي:

جدول (28)

معامل ارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين فاعلية الذات البحثية والمتغيرات المستقلة

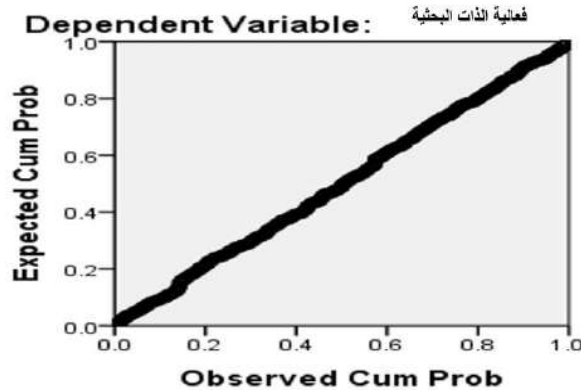
الاهتمام الأكاديمي	المتغيرات المستقلة
0,01-	الدافعية المحددة
0,17	الدافعية الذاتية

تظهر نتائج الجدول السابق، تحقق العلاقة الخطية جزئياً بين فاعلية الذات البحثية وأبعاد المتغير المستقل، ويتضح من الشكل الآتي العلاقة الخطية:

شكل (7)

العلاقة الخطية بين المتغير المستقل والمتغير التابع

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



يتضح من الشكل السابق تحقق العلاقة الخطية بين فاعلية الذات البحثية وأبعاد المتغير المستقل (الدافعية الاستقلالية).

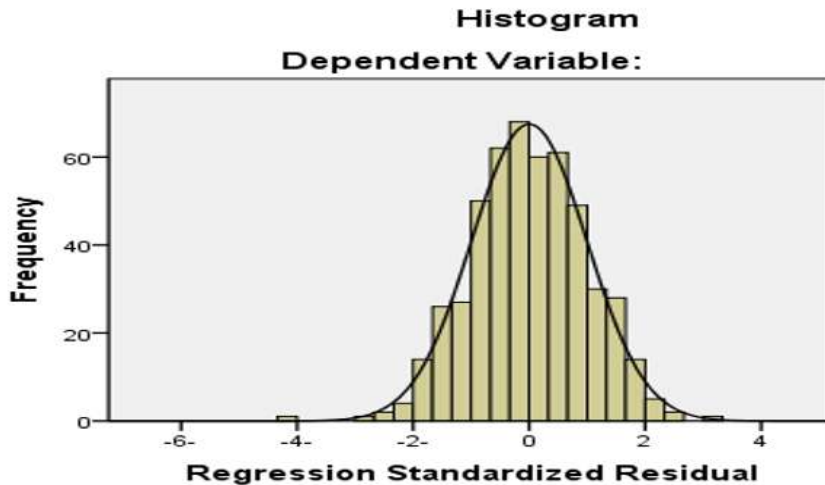
- الارتباط المتعدد Multicollinearity من خلال حساب معامل تضخم التباين
Variance Inflation Factor (VIF) كما هو موضح بالجدول الآتي:
جدول (29)

قيم معاملات تضخم التباين لمتغيرات الدراسة.

المتغيرات المستقلة	VIF
الدافعية المحددة	1,657
الدافعية الداخلية	1,657

يوضح الجدول السابق أن قيم (VIF) كانت أقل من (3) كما هو موضح مما يعني عدم وجود تعددية خطية أو تحقق عدم ارتباط المتغيرات المستقلة.

- التوزيع الطبيعي للبواقي: مثلت قيم البواقي المعيارية للانحدار بيانياً كما هو مبين من الشكل الآتي:
شكل (8) توزيع البواقي المعيارية لنموذج الانحدار.



يبين الشكل السابق تحقق افتراض التوزيع الطبيعي للبواقي.

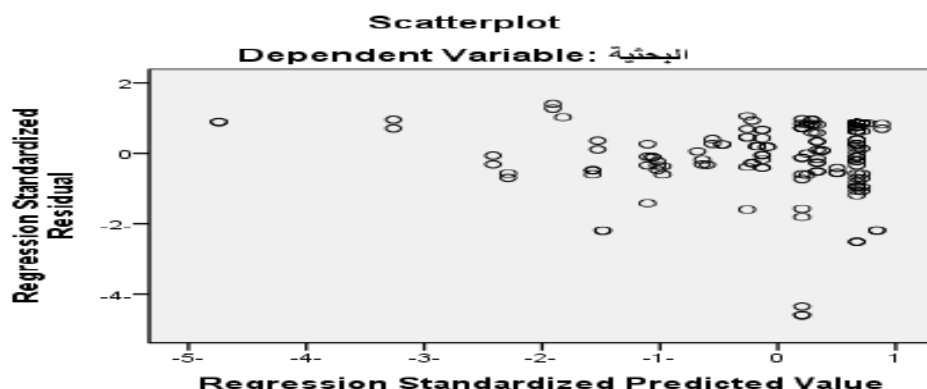
- تجانس التباين: Homoscedasticity

مثل شكل الانتشار للعلاقة بين القيمة المقدرة المعيارية والبواقي المعيارية كما هو مبين في الشكل

الآتي:

شكل (9)

التحقق من تجانس التباين



يوضح الشكل السابق عدم وجود نمط معين حول الخط الممتد من الصفر؛ مما يعني تحقق افتراض تجانس التباين.

وتبعاً لما سبق أُجري تحليل الانحدار، والجدولان (30) و (31) يوضحان ذلك:

جدول (30)

تحليل التباين الأحادي لمدى تأثير المتغير المستقل بعدي الدافعية الاستقلالية في مستوى فاعلية الذات البحثية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R	R ²	نسبة التباين
الانحدار	492,918	2	246,46	3,583	دالة عند 0.01	0,20	0,04	%4
البواقي	11555,655	168	68,784					
الكلّي	12048,573	170						

يتبين من الجدول السابق أن النموذج العام للانحدار كان دالاً إحصائياً، مما يشير إلى فاعلية المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالمتغير التابع إذ كانت النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (بعدي الدافعية الاستقلالية) على مستوى فاعلية الذات البحثية دالة عند (0.01)، وهو ما يشير لمعنوية النموذج كما تشير النتائج أن المتغيرات المستقلة تفسر 4% فقط من التباين في الاستجابات على فاعلية الذات البحثية وذلك في ضوء قيمة معامل التفسير (R²).

ب- معامل الانحدار المعياري، والخطأ المعياري، وقيمة (ت)؛ لبيان مدى تأثير المُتَغَيِّراتِ المستقلة في

فاعلية الذات البحثية:

جدول (31)

معامل الانحدار المعياري، والخطأ المعياري، وقيمة (ت)؛ لبيان مدى تأثير المُتَغَيِّراتِ المستقلة (بعدي
الدافعية الاستقلالية) في فاعلية الذات البحثية.

المتغيرات	معاملات الانحدار غير المعيارية B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية (بيتا)	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	53,44	6,22	—	8,60	دالة عند 0.001
الدافعية المحددة	-0,07	0,19	-0,02	0,175	غير دالة
الدافعية الذاتية	0,79	0,21	0,21	2,19	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن بعد الدافعية الذاتية تنبأ بفاعلية الذات البحثية لدى طلبة
الدراسات العليا بجامعة القصيم عند مستوى (0,01) في حين أن بعد الدافعية المحددة قدرته التنبؤية لم
يصل لمستوى الدلالة.

ويمكن التعبير عن فاعلية الذات البحثية من خلال صياغة معادلة الانحدار الخام على النحو
الآتي: فاعلية الذات البحثية = $-0,07 \times (\text{الدافعية المحددة}) + 0,79 \times (\text{الدافعية الذاتية})$.

كما يمكن التعبير عن فاعلية الذات البحثية من خلال صياغة معادلة الانحدار المعيارية على
النحو الآتي: فاعلية الذات البحثية = $-0,02 \times (\text{الدافعية المحددة}) + 0,21 \times (\text{الدافعية الذاتية})$. ومعادلة
الانحدار تشير إلى:

1- أنه عند ارتفاع مستوى الدافعية المحددة وحدة واحدة فإن فاعلية الذات البحثية تنخفض
بمقدار (0,07) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري-وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β)
تساوي (0,02) - فإنه عند ارتفاع مستوى الدافعية المحددة بمقدار وحدة معيارية فإن فاعلية الذات
البحثية تنخفض بمقدار (0,02) وحدة معيارية.

2- أنه عند ارتفاع مستوى الدافعية الذاتية وحدة واحدة فإن فاعلية الذات البحثية ترتفع بمقدار
(0,79) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري-وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β) تساوي
(0,21) - فإنه عند ارتفاع مستوى الدافعية الذاتية بمقدار وحدة معيارية فإن فاعلية الذات البحثية ترتفع



بمقدار (0,21) وحدة معيارية. وبالتالي يمكن قبول الفرض الخامس أي يمكن التنبؤ بفاعلية الذات البحثية من خلال بعدي الدافعية الاستقلالية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة القصيم.

وتفسر الدراسة الحالية النتائج السابقة في ضوء الدراسات السابقة والتصور النظري وخصائص العينة من طلبة الدراسات العليا كما يلي:

تتفق نتائج الفرض السابق مع ما توصلت له دراسة (Gorji, et al., 2015) التي أوضحت من خلال تحليلات الانحدار أن الدافعية التعليمية تفسر (28%) من التباين في الكفاءة الذاتية البحثية، في حين تتعارض مع نتائج دراسة (Celcima, et al. (2024 التي أظهرت نتائجها وجود تأثير دال إحصائيًا للفاعلية الذاتية على كل من الدافعية الخارجية والدافعية الداخلية وليس العكس.

توصيات الدراسة:

- 1- من الضروري تصميم بيئات تعليمية تفاعلية تدعم الطلبة ذوي التركيز الوقائي عبر تقنيات تعليمية تحفيزية تقلل من القلق وترفع الدافعية وتزيد من الشعور بالسيطرة على التعلم.
- 2- ينبغي على أعضاء هيئة التدريس تطبيق استراتيجيات تدريس تركز على تحقيق الطموحات والتقدم لتناسب الطلبة ذوي التركيز التحسيني إلى جانب استراتيجيات توفر الأمان والاستقرار لتناسب الطلبة ذوي التركيز الوقائي.
- 3- ضرورة إعادة النظر في قياس تأثير تركيز التنظيم الذاتي في ضوء النتائج المتضاربة والمشكلات المنهجية المرتبطة بقياس هذا المتغير.
- 4- أهمية تطوير مهارات التنظيم الذاتي، لا سيما التركيز التحسيني، ضمن برامج تدريب وتعليم ريادة الأعمال، خاصة للذين يعانون من ضعف في فاعلية الذات. إذ إن تبني أسلوب تفكير يركز على الأهداف والطموحات يمكن أن يعوض عن نقص الثقة في القدرات الذاتية.
- 5- تُظهر هذه النتائج أهمية تعزيز كل من الإدراك الذاتي لقيمة الأنشطة التعليمية (الدافعية المحددة) والارتباط الوجداني الإيجابي بها (الدافعية الذاتية)، من أجل تنمية الدافعية الذاتية المستدامة، التي تُعد بدورها دافعًا قويًا لمثابرة الطالب وتحقيقه الأكاديمي طويل المدى.

مقترحات الدراسة:

- 1- دراسة التركيز التنظيمي في علاقته بمتغيرات معرفية ووجدانية أخرى ذات صلة بالعملية التعليمية.
- 2- إجراء دراسات عن معوقات الدافعية الاستقلالية في الجامعات والمدارس الحكومية.
- 3- إجراء دراسات استكشافية لفاعلية الذات البحثية لدى أعضاء هيئة التدريس.



4- بناء نموذج سببي يتضمن بعدي التركيز التنظيمي وأثرها على المتغيرات النفسية والأكاديمية المهمة المرتبطة بكل من الطالب والمعلم.

5- دراسة مقارنة بين طلاب الماجستير والدكتوراه من حيث فعالية الذات البحثية لديهم ومستوى الدافعية الاستقلالية وأنماط التركيز التنظيمي المنتشرة بينهم.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد. (2017). فاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الحكومية العربية: دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 1(50)، 47.1-47.1*

حلي، أمينة حسن محمد. (2022). الدور الوسيط لإشباع الحاجات النفسية الأساسية في العلاقة بين التركيز التنظيمي والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات - جامعة عين شمس، 2(23)، 181.128-*

حننول، أحمد موسى. (2020). فاعلية الذات البحثية وعلاقتها بالصلابة النفسية والشعور بالأمل لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، 9(1)، 40.13-*

ذكي، هناء محمد؛ سالم، رانيا محمد. (2022). الإسهام النسبي للتركيز التنظيمي والصلابة الأكاديمية والذكاء الضمني في الاندماج في التعلم الإلكتروني *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 32(117)، 484.406-*

راف الله، عائشة علي؛ عطا، سالي نبيل. (2022). النموذج البنائي للعلاقات بين الشخصية الاستباقية، والتركيز التنظيمي، والهوية الأخلاقية، وقابلية التكيف، في ظل انتشار تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا. *المجلة العربية للقياس والتقويم، 9(5)، 114.46-*

عبد العزيز، أسماء حمزة. (2024). أثر التفاعل بين الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي كما يدركه طلبة كلية التربية في الرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني. *مجلة جامعة المنوفية - كلية التربية، 3، 234.232-*

يوسف، محمود رامز. (2023). التمكين النفسي وتوكيد الذات كمؤشرين للتنبؤ بفاعلية الذات البحثية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة عين شمس. *مجلة الإرشاد النفسي، 76(1)، 230.178-*

Arabic References

Arnūt, Bashrī Ismā'īl Aḥmad. (2017). Fā'ilīyyat al-dhāt al-baḥthiyya ladā ṭullāb al-dirāsāt al-'ulyā bi-al-jāmi'āt al-ḥukūmiyya al-'arabiyya: Dirāsa muqārana fī ḍaw' ba'ḍ al-mutaghayyirāt al-dīmūghrāfiyya.

Majallat al-Irshād al-Nafsī, Jāmi'at 'Ayn Shams, 1(50), 1-47.



- Hilmī, Amīna Ḥasan Muḥammad. (2022).** Al-dawr al-wasīṭ li-ishbā' al-ḥājāt al-naḥsiyya al-asāsiyya fī al-'alāqa bayna al-tarkīz al-ta nẓīmī wa-al-izdihār al-naḥsī ladā ṭullāb al-jāmi'a. **Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fī al-Tarbiyya, Kulliyat al-Banāt – Jāmi'at 'Ayn Shams**, 2(23), 128–181.
- Ḥantūl, Aḥmad Mūsā. (2020).** Fā'iliyyat al-dhāt al-baḥthiyya wa-'alāqatuhā bi-al-ṣalāba al-naḥsiyya wa-al-shu'ūr bi-al-amal ladā ṭullāb al-dirāsāt al-'ulyā bi-Jāmi'at Jazān. **Majallat Jāmi'at Jazān lil-'Ulūm al-Insāniyya**, 9(1), 13–40.
- Zakkī, Hanā' Muḥammad & Sālim, Rānyā Muḥammad. (2022).** Al-issām al-nisbī li-al-tarkīz al-ta nẓīmī wa-al-ṣalāba al-akādīmiyya wa-al-dhākā' al-ḍimnī fī al-indimāj fī al-ta'allum al-iliktrūnī. **Al-Majalla al-Miṣriyya lil-Dirāsāt al-Naḥsiyya**, 32(117), 406–484.
- Rāf Allāh, 'Ā'isha 'Alī & 'Aṭā, Sālī Nabīl. (2022).** Al-namūdḥaj al-banā'ī li-al-'alāqāt bayna al-shakhṣiyya al-istibāqiyya wa-al-tarkīz al-ta nẓīmī wa-al-huwiyya al-akhlaqiyya wa-qābiliyyat al-takayyuf fī ḥill intishār taṭbīqāt al-dh akā' al-iṣṭinā'ī fī al-baḥth al-'ilmī ladā ṭullāb al-dirāsāt al-'ulyā. **Al-Majalla al-'Arabiyya lil-Qiyās wa-al-Taqwīm**, 5(9), 46–114.
- 'Abd al-'Azīz, Asmā' Ḥamza. (2024).** Athar al-tafā'ul bayna al-isti'dād lil-ta'allum 'an bu'd wa-al-tarkīz al-ta nẓīmī wa-ḥuḍūr al-mu'allim al-jāmi'ī kamā yudrikuh ṭalabat Kulliyat al-Tarbiyya fī al-riḍā 'an al-ta'allum 'abra br'at al-ta'allum al-iliktrūnī. **Majallat Jāmi'at al-Minūfiyya – Kulliyat al-Tarbiyya**, 3, 232–234.
- Yūsuf, Maḥmūd Rāmiz. (2023).** Al-tamkīn al-naḥsī wa-tawkid al-dhāt ka-mu'ashshirayn lil-tanabbū' bi-fā'iliyyat al-dhāt al-baḥthiyya ladā 'ayyina min ṭullāb al-dirāsāt al-'ulyā bi-Kulliyat al-Tarbiyya Jāmi'at 'Ayn Shams. **Majallat al-Irshād al-Naḥsī**, 76(1), 178–230.

ثانياً: المراجع الانجليزية:

- Bandura, A. (2006).** Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 307–337. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bougimiza, N. S., Alchawa, M. A., Al Kubaisi, N., & Selim, N. (2022).** Assessing research self-efficacy among primary health care physicians: A snapshot from Qatar. *BMC Primary Care*, 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12875-022-01736-7>
- Brockner, J., & Higgins, E. T. (2001).** Regulatory focus theory: Implications for the study of emotions at work. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(1), 35–66.
- Cavallo, J. V. (2020).** Regulatory focus theory. In *Encyclopedia of personality and individual differences*, 4351–4356. Cham: Springer International Publishing.



- Celcima, D., Osmani, F., & Bardhi, E. K. (2024). The relationship between academic motivation and self-efficacy in undergraduate students: Kosovo case. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(1), 1–193. <https://doi.org/10.24857/rgsa>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deng, W., Lei, W., Guo, X., Li, X., Ge, W., & Hu, W. (2022). Effects of regulatory focus on online learning engagement of high school students: The mediating role of self-efficacy and academic emotions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 707–718. <https://doi.org/10.1111/jcal.12642>
- Gorji, A., Darabieniya, M., & Ranjbar, M. (2015). Research self-efficacy in relation to educational motivation in students of Mazandaran University of Medical Sciences. *Journal of Contemporary Medical Education*, 3(2), 59–63.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1–46. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60381-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60381-0)
- Hodis, F. A., & Hodis, G. M. (2017). Assessing motivation of secondary school students: An analysis of promotion and prevention orientations as measured by the Regulatory Focus Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(7), 670–682. <https://doi.org/10.1177/0734282916658385>
- Johnson, P. D., Smith, M. B., Wallace, J. C., Hill, A. D., & Baron, R. A. (2015). A review of multilevel regulatory focus in organizations. *Journal of Management*, 41(5), 1501–1529.
- Kümmel, E., & Kimmerle, J. (2020). The effects of a university's self-presentation and applicants' regulatory focus on emotional, behavioral, and cognitive student engagement. *Sustainability*, 12(23), 10045. <https://doi.org/10.3390/su122310045>
- Kuo, P. B., Woo, H., & Bang, N. M. (2017). Advisory relationship as a moderator between research self-efficacy, motivation, and productivity among counselor education doctoral students. *Counselor Education & Supervision*, 56, 130–144. <https://doi.org/10.1002/ceas.12095>
- Liu, C., Wang, L. Q. R., Wang, W., Jia, S., Shang, D., & Yan, S. (2019). Prevalence and associated factors of depression and anxiety among doctoral students: Mentoring relationships as a mediator between research self-efficacy and depression/anxiety. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 195–208. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S193430>
- Lockwood, P., Jordan, C. H., & Kunda, Z. (2002). Motivation by positive or negative role models: Regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 854–864. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.4.854>



- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Irnidayanti, Y., & van de Grift, W.** (2016). Autonomous motivation in the Indonesian classroom: Relationship with teacher support through the lens of self-determination theory. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25, 441–451. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0265-1>
- Moussa, M. A.** (2025). Autonomous motivation and goal pursuit as predictors of academic passion among psychology students in colleges of education: An evaluative study of the 2024/2025 Egyptian general secondary education reforms. *Journal of the Faculty of Education, Arish University*, 41(2), 238–256.
- Tan, S. M., Liew, T. W., & Gan, C. L.** (2020). Motivational virtual agent in e-learning: The roles of regulatory focus and message framing. *Information and Learning Sciences*, 121(1–2), 37–51. <https://doi.org/10.1108/ILS-03-2019-0032>
- Tumasjan, A., & Braun, R.** (2012). In the eye of the beholder: How regulatory focus and self-efficacy interact in influencing opportunity recognition. *Journal of Business Venturing*, 27(6), 622–636. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2011.08.001>
- Wajid, U., & Jami, H.** (2020). Research self-efficacy among students: Role of metacognitive strategies, research anxiety, awareness, and attitude toward research. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 35(2), 271–293.
- Wang, C., Cho, H. J., Wiles, B., Moss, J. D., Bonem, E. M., Li, Q., Lu, Y., & Levesque-Bristol, C.** (2022). Competence and autonomous motivation as motivational predictors of college students' mathematics achievement: From the perspective of self-determination theory. *International Journal of STEM Education*, 9, Article 41. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00359-7>





تدريس التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الدامجة: دراسة نوعية لتصورات وخبرات المعلمين في المملكة العربية السعودية

د. أحمد حسن محمد خضري *

ahkodari@kku.edu.sa

الملخص

يهدف هذا البحث إلى استكشاف تصورات وخبرات معلمي التعليم العام تجاه تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الدامجة في المملكة العربية السعودية، وذلك لفهم استراتيجيات التدريس المستخدمة، والتحديات التي يواجهها المعلمون، والخدمات الداعمة المتوفرة لهم. وقد اعتمدت الدراسة المنهج النوعي باستخدام النظرية المؤسسة لتحليل البيانات، إذ جُمعت البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة مع ثلاثة معلمين في مدارس ابتدائية ومتوسطة حكومية وأهلية. خضعت البيانات لعمليات الترميز المفتوح والمحوري والانتقائي لبناء فئات رئيسة. وأظهرت النتائج أربع فئات محورية تمثلت في: المعرفة باضطراب طيف التوحد، استراتيجيات التدريس في الفصول الدامجة، معوقات الدمج، والخدمات والدعم المقدم للمعلمين. كما بينت النتائج أن نقص المعرفة والخدمات الداعمة يُشكل تحدياً أساسياً، في حين أن الخبرات السابقة والتدريب والتعاون مع معلمي التربية الخاصة أسهمت في تطوير ممارسات أكثر فاعلية. تسلط الدراسة الضوء على ضرورة تعزيز برامج التدريب أثناء الخدمة، وتوفير موارد داعمة لتمكين المعلمين من تحقيق دمج فعال.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، التعليم الدامج، معلمو التعليم العام، استراتيجيات التدريس، الخدمات الداعمة، البحث النوعي، النظرية المؤسسة.

*

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها – المملكة العربية السعودية

للاقتباس: خضري، أحمد حسن محمد. (2025). تدريس التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الدامجة: دراسة نوعية لتصورات وخبرات المعلمين في المملكة العربية السعودية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 4(7)، 137-173.

© 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 أُجريت عليه.



Teaching Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Schools: A Qualitative Study of Teachers' Perceptions and Experiences in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Ahmed Hasan Moahmmmed Kodari^{*}

ahkodari@kku.edu.sa

Abstract

This study aims to explore general public education teachers' perceptions and experiences regarding the teaching of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in inclusive schools in the Kingdom of Saudi Arabia. The purpose is to understand the instructional strategies employed, the challenges faced by teachers, and the supportive services available to them. A qualitative methodology was adopted, using grounded theory for data analysis. Data were collected through semi-structured interviews with three teachers working in public and private elementary and intermediate schools. The data underwent open, axial, and selective coding to construct major thematic categories. The findings revealed four central categories: knowledge of ASD, instructional strategies in inclusive classrooms, barriers to inclusion, and the services and support provided to teachers. The results also indicated that limited knowledge and insufficient support services posed major challenges, whereas prior experience, training, and collaboration with special education teachers contributed to the development of more effective teaching practices. The study emphasizes the need to strengthen in-service training programs and provide supportive resources that enable teachers to achieve effective inclusion.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, inclusive education, general education teachers, instructional strategies, supportive services, qualitative research, grounded theory.

^{*} Teacher in the ministry of education-Jordan

^{**} - Professor of Educational Administration –Jerash University, , Jerash, Jordan.

Cite this article as:: Kodari, Ahmed Hasan Moahmmmed. (2025). Teaching Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Schools: A Qualitative Study of Teachers' Perceptions and Experiences in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(4) 137-173

© 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

اضطراب طيف التوحد (ASD) يُعد واحداً من أكثر الاضطرابات النمائية العصبية شيوعاً على مستوى العالم (Baio et al., 2018). ووفقاً (American Psychiatric Association, 2013)، فإن اضطراب طيف التوحد يُصنّف كاضطراب نمائي عصبي يُحدّد من خلال معايير تشخيصية محددة. وتشمل هذه المعايير وجود صعوبات في التواصل الاجتماعي والتفاعل، إضافةً إلى أنماط سلوكية واهتمامات وأنشطة متكررة ومقيدة. ومن المهم الإشارة إلى أن هذه الخصائص قد تستمر طوال حياة الفرد. كما أن معدلات انتشار اضطراب طيف التوحد آخذة في الارتفاع، مع وجود تباينات ملحوظة داخل المجموعات السكانية المختلفة.

ووفقاً لـ (World Health Organization, 2021) فإن معدل انتشار اضطراب طيف التوحد عالمياً يقدر بحوالي طفل واحد من بين كل 127 طفلاً. كما أشار Alshaban et al. (2019) في دراسة له وجود ما مجموعه 187,000 فرد مصاب باضطراب طيف التوحد تحت سن العشرين في دول الخليج. وفي المملكة العربية السعودية، ما تزال الدراسات حول معدل انتشار اضطراب طيف التوحد محدودة. ومع ذلك أوردت الهيئة العامة للإحصاء في تقريرها لعام 2017 عن نتائج مسح ذوي الإعاقة إذ بلغ عدد ذوي اضطراب طيف التوحد 53.282 طفلاً. وفي دراسة توصّل فيها Sabbagh et al., (2021) إلى أن معدل انتشار اضطراب طيف التوحد بلغ 2.81 لكل 1,000 طفل في مدينتين رئيسيتين في المملكة. ووفقاً لآخر الإحصاءات الصادرة عن وزارة التعليم، فقد بلغ عدد الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بالمدارس في المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي ومتوسط وثانوي) 29600 طالب وطالبة (وزارة التعليم، 2023).

شهدت أعداد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) ارتفاعاً ملحوظاً في السنوات الأخيرة، وهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى خدمات دعم أكاديمية واجتماعية شاملة. ونتيجة لذلك، أصبح من الشائع أن يقوم معلمو التعليم العام بتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في صفوفهم إلى جانب أقرانهم من الطلاب العاديين. ويشير مفهوم الدمج إلى أن الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يجب أن يتلقوا تعليمهم في البيئة ذاتها مع أقرانهم ذوي النمو الطبيعي، بدلاً من عزلهم في فصول التربية الخاصة (Mesibov & Shea, 1996)، إلا أن خصائص هؤلاء الطلاب قد تطرح تحديات في الصفوف المدمجة. ووفقاً لـ (Able et al., 2015) فإن معلمي التعليم العام والتربية الخاصة غالباً ما يواجهون مخاوف مشتركة عند تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك



بسبب العقوبات المتنوعة التي قد يواجهونها، والتي قد تشمل إدارة السلوكيات لدى الطلاب، إلى جانب غياب المعرفة والمهارات اللازمة لدعم هؤلاء الطلاب بشكل فعال في الصفوف المدمجة. وعلى الرغم من أن المملكة العربية السعودية قد وقّعت على "إعلان سلامنكا وإطار العمل بشأن التربية الخاصة" الصادر عن اليونسكو عام 1994، فإن التطبيق الفعلي للدمج في مدارس التعليم العام في السعودية ما يزال غير واضح ويواجه تحديات على المستويين النظري والعملية (Madhesh, 2023). وقد وضعت وزارة التعليم سياسات واضحة ومبادئ متعلقة بدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أن الصعوبات ما تزال قائمة في ترجمة هذه السياسات إلى ممارسات واقعية. كما أجرى العديد من الباحثين دراسات حول اتجاهات المعلمين وتصوراتهم تجاه الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئات التعليمية الدامجة في السعودية، غير أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت الخبرة الفعلية لمعلمي التعليم العام أثناء تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الصفوف. إذ أشار Haimour & Obaidat (2013) إلى الحاجة لإجراء بحوث لمعرفة ما إذا كان لدى المعلمين معرفة بالممارسات التعليمية الخاصة بتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وما إذا كانوا يطبقون هذه الممارسات فعلياً في الفصول الدراسية. وتلبية لتلك الحاجة أجرى Khodari (2019) دراسة حول معرفة المعلمين في المملكة العربية السعودية بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم وتأهيل ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال دراسة مسحية موجّهة لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص حيث وجدت بأن معرفتهم محدودة جداً لكثير من تلك الممارسات وتقتصر معرفتهم لعدد قليل منها مثل بعض أساليب التعزيز.

يعتمد النظام التعليمي في السعودية مبدأ دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية، إذ يبدأ معلمو التعليم العام بتدريس هؤلاء الطلاب بتخطيط وإعداد محدود للغاية. ومن المتعارف عليه أن دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الصفوف الدامجة يقتضي أن يقوم المعلمون بتكييف خطط الدروس، وتعديل المنهج، وتنظيم بيئة تعليمية مناسبة لضمان تعليم فعال. وقد أظهرت نتائج دراسة أجراها Alnemary et al., (2016) وجود فجوة كبيرة في تقديم الخدمات المناسبة لذوي اضطراب طيف التوحد سواء في المؤسسات التعليمية العامة، أو المرافق الصحية في السعودية. كما أن محدودية الموارد تؤثر سلباً على تحقيق مخرجات تعلم فعالة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الصفوف العادية.. ولقد أجرى Haimour & Obaidat



(2013)دراسة مسحية شملت 391 معلماً من معلمي التربية الخاصة والتعليم العام بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. وقد أظهرت النتائج أن معلمي التعليم العام يفتقرون إلى المعرفة المتعلقة بخصائص اضطراب طيف التوحد، مما يعني أنهم لم يُعَدُّوا بالشكل الكافي لتعليم هؤلاء الطلاب. ومع ذلك، بينت الدراسة أن معلمي التعليم العام لديهم استعداد لتكييف ممارساتهم التعليمية، وتوظيف استراتيجيات مناسبة، والتعاون مع معلمي التربية الخاصة إذا توفرت لهم برامج تدريبية مناسبة.

إن الاهتمام بهذه الدراسة ينبع من رغبة الباحث في استقصاء الوضع الراهن لدمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدراسية، وكيفية توفير المعلمين بيئات تعليمية مناسبة لهم، وماهية الممارسات التعليمية الفعلية التي يقومون بها. وإلى جانب ذلك، لاحظ الباحث أن معظم البحوث ركزت على اتجاهات معلمي التعليم العام وتصوراتهم، في حين أن الأبحاث حول خبراتهم التدريسية الفعلية ما زالت محدودة. فقد أجرت (Al-Saleh, 2019) دراسة حديثة استخدمت مقابلات شبه منظمة مع أربع معلمات في المرحلة الابتدائية، وخلصت إلى أن المعلمات يمتلكن معرفة أساسية باضطراب طيف التوحد، ولديهن اتجاهات إيجابية تجاه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ومع ذلك، ما تزال هناك فجوة واضحة في الدراسات المتعلقة بخبرة معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدامجة، مثل الاستراتيجيات التعليمية وإدارة السلوك التي يستخدمونها، وأنواع الخدمات التي يتلقونها.

ومن الجدير بالذكر أن برامج التدريب أثناء الخدمة المتاحة للمعلمين في السعودية محدودة، خصوصاً تلك التي تركز على الأساليب المبتكرة لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الدامجة. كما أن معظم هذه البرامج تقدم في صورة محاضرات نظرية فقط، دون منح المعلمين فرصاً للتطبيق العملي. وبما أن اهتمام الباحث ينصب على قضايا الدمج وتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، فإن من الضروري القيام بهذه الدراسة التي تستقصي خبرة معلمي التعليم العام في تدريس هؤلاء الطلاب في الصفوف الدامجة. ولقد تم طرح أسئلة على المعلمين حول الاستراتيجيات والتعديلات التي يوظفونها أثناء التدريس، والاستراتيجيات التي يعتمدونها لإدارة سلوك الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد أثناء العملية التعليمية. إن إجراء دراسة ميدانية حول خبرة المعلمين في تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس والفصول العادية سيسهم في إثراء الأبحاث المستقبلية حول الدمج في السعودية. كما سيعزز من فهم الإدارات التعليمية لاحتياجات المعلمين من



برامج التدريب أثناء الخدمة، وخاصة فيما يتعلق بأحدث الاتجاهات في أساليب التدريس مثل التصميم الشامل للتعليم (UDL).

هدف الدراسة (Purpose of the Study)

يتمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في استكشاف تجارب معلمي التعليم العام عند تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد جنباً إلى جنب مع الطلاب العاديين في المدارس الدامجة. كما تسعى الدراسة إلى توضيح المواقف المعرفية والعاطفية والسلوكية للمعلمين أثناء تفاعلهم مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول والبيئة التعليمية، وكشف التحديات التي يواجهها المعلمون أثناء عملية التدريس، مما يسلط الضوء على تعقيدات الدمج والعوائق المحتملة في البيئات الدامجة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

الإسهام في إثراء الأدبيات التربوية: تمثل هذه الدراسة إضافة نوعية للمراجع العربية في ميدان التربية الخاصة والدمج التعليمي، وخصوصاً في سياق الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس السعودية، إذ ما تزال الدراسات النوعية حول خبرات معلمي التعليم العام محدودة مقارنة بالدراسات التي تناولت الاتجاهات أو التصورات العامة.

سد الفجوة البحثية: تسعى الدراسة إلى معالجة النقص القائم في الأبحاث التي تستكشف التجربة الواقعية لمعلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك من خلال توثيق الممارسات الفعلية والتحديات اليومية التي يواجهها المعلمون داخل الصفوف الدامجة.

تعزيز الفهم النظري لمفهوم الدمج: تقدم الدراسة إطاراً أعمق لفهم الدمج في ضوء التجربة السعودية، وتوضح مدى تحقق مبادئ التعليم الدامج المعلنة في السياسات التعليمية السعودية ضمن الممارسات الواقعية في المدارس.

دعم النظريات التربوية المعاصرة: من خلال نتائجها، يمكن أن تسهم الدراسة في تطوير النماذج والنظريات التربوية ذات الصلة بتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، مثل نظرية التصميم الشامل للتعليم (Universal Design for Instruction) ونظريات التعلم الاجتماعي والسلوكي.



الأهمية العملية

توجيه برامج إعداد المعلمين: تساعد نتائج الدراسة الجامعات وكليات التربية على تحسين برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، من خلال تضمين محتوى متخصص في تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ضمن الصفوف الدامجة.

تحسين برامج التدريب أثناء الخدمة: تسلط النتائج الضوء على المجالات التي يحتاج فيها معلمو التعليم العام إلى تدريب عملي، مما يمكن وزارة التعليم من تصميم برامج تدريبية أكثر فعالية تركز على الممارسات المبنية على الأدلة (EBPs).

تطوير بيانات التعلم الدامجة: توفر الدراسة توصيات يمكن أن تسهم في تحسين بيئات التعلم في المدارس السعودية، من خلال تعزيز التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتطوير الموارد التعليمية والتسهيلات الداعمة.

إفادة صانعي القرار: تقدم الدراسة مؤشرات عملية لصانعي السياسات التعليمية حول التحديات التي تعيق التطبيق الفعلي للدمج، مما يساعد في وضع سياسات واقعية تراعي احتياجات المعلمين والطلاب على حد سواء.

تحسين جودة التعليم للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد: من خلال استكشاف الممارسات الفعالة والتحديات القائمة، تسهم الدراسة في تحسين مخرجات التعلم والدمج الاجتماعي لهذه الفئة من الطلاب في المدارس السعودية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من تبني المملكة العربية السعودية لسياسات الدمج وتأكيد وزارة التعليم على تمكين الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من التعلم في البيئات العادية، فإن التطبيق الفعلي لهذه السياسات ما يزال يواجه تحديات متعددة، أبرزها ضعف إعداد معلمي التعليم العام، ونقص معرفتهم بالممارسات التعليمية المناسبة، وصعوبة إدارة سلوكيات الطلاب داخل الصفوف الدامجة. ومن ثم تتمثل مشكلة هذه الدراسة في قصور فهم وتطبيق معلمي التعليم العام للممارسات التعليمية الفعالة عند تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الدامجة، والحاجة إلى استكشاف خبراتهم الفعلية والتحديات التي يواجهونها في هذا السياق.



أسئلة الدراسة

1. ما تصورات وخبرات معلمي التعليم العام تجاه ممارساتهم تدريس التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدامجة؟
2. ما التحديات التي يواجهها معلمو التعليم العام عند تدريس التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدامجة؟

منهج الدراسة

الاطار النظري والفلسفي

تتمحور هذه الدراسة حول النظرية البنائية. وكما هو معروف، تُشير هذه النظرية إلى أن المعنى يُبنى بناءً على المعرفة التي يُكوّنها الأفراد أثناء تفاعلهم مع العالم من حولهم، أي المعرفة التي لم تُكتشف بعد. فالأفراد يُشكّلون معناهم دائماً عند تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم. اعتمدت هذه الدراسة على منهج النظرية المؤسّسة، وهو منهج مُنظّم يهدف إلى فهم السلوك والتجارب البشرية ووصفها. وتُعد النظرية المؤسّسة شاملة لأنها تُراعي الجوانب الشخصية والظرفية والشرطية والسياقية لتفسير السلوك البشري (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2014). علاوة على ذلك، وكما قال Charmaz (2014) "تتكون مناهج النظرية المؤسّسة من إرشادات منهجية ومرنة لجمع وتحليل البيانات النوعية لبناء نظريات من البيانات نفسها...". تبدأ النظرية الأساسية بالبيانات الاستقرائية، وتستدعي استراتيجيات تكرارية للانتقال بين البيانات والتحليل، وتستخدم أساليب المقارنة، وتبقيك متفاعلاً ومندمجاً مع بياناتك والتحليل الناشئ " (ص 1). بالإضافة إلى ذلك، تساعد النظرية الأساسية الباحثين على تطوير نظريتهم الخاصة من خلال مقابلاتهم الناس وتحليلهم لنظريتهم وتجاربهم حول الظاهرة المدروسة.

في هذه الدراسة، استخدمت طريقة النظرية المؤسّسة (Glaser & Strauss, 1967) لتحليل الظاهرة والحصول على معنى بناء وعميق لتجارب معلمي التعليم العام حول تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في فصل دراسي مع أقرانهم العاديين، وكيف يمكنهم التحدث عن هذه التجربة وتفسيرها في المقابلة. تهدف النظرية المؤسّسة إلى تطوير تفسير نظري للتجارب المشتركة بين المشاركين، التي تتضمن قولاً أو فعلاً أو تفاعلاً، ثم إنشاء إطار للبحث الإضافي لتأكيد فهم تجاربهم (Corbin & Strauss, 2014). وفي تحليل عملية البيانات، اتبعت إجراء النظرية المؤسّسة لتطوير نظرية تستند إلى البيانات التي تم جمعها من المشاركين في الدراسة. خلال المقابلات، بحثت في



معتقدات المعلمين وتصوراتهم لتجاربهم في السياق الاجتماعي للفصول الدراسية الشاملة. فسّرتُ البيانات بناءً على النظرية المؤسسة لصياغة نظريتي من خلال إدراكي لدور السياق الاجتماعي في دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدراسية العامة وتأثيره على وصف تجربة المعلم. كما بحثتُ في كيفية تواصل معلمي التعليم العام وتفاعلهم مع طلابهم ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدراسية الشاملة.

موقع الباحث (Researcher Positionality)

يقصد به الطريقة التي تؤثر بها خلفية الباحث الشخصية والاجتماعية والثقافية والعلمية على كل مراحل البحث. أي إن الباحث لا يدخل إلى البحث كـ "شخص محايد تمامًا"، بل تأتي معه: قيمه، خبراته، معتقداته، هويته، وتجربته الحياتية، وهذه كلها تنعكس على اختيار موضوع البحث، وصياغة أسئلة البحث، وعلاقته بالمشاركين، وتحليل البيانات وتفسير النتائج. قيام الباحث بكتابة هذا الجزء مهم لأنه يساعد على الشفافية، لأن القارئ يفهم كيف قد تؤثر خلفية الباحث على النتائج، ويضمن المصداقية لأن الاعتراف بالموقعية يُظهر وعي الباحث بالتحيزات المحتملة. وهذا مثال على ما سبق، إذا كان الباحث يدرس دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس، وكان لديه ابن من ذوي الإعاقة، فهذا الموقع (كونه ولي أمر) قد يمنحه فهمًا عميقًا وتجربة شخصية، لكنه في الوقت نفسه قد يؤثر على تفسيره للبيانات باتجاه إيجابي أو سلبي. لذلك يوضح موقعه للقارئ حتى يكون التفسير أكثر وعيًا وشفافية.

ولقد تم إجراء هذه الدراسة لفهم وضع دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) في الصفوف الدراسية العامة في المملكة العربية السعودية. إذ كنتُ معلمًا للتربية الخاصة في مدرسة دامجة، وكنتُ أدرّس الطلاب ذوي الإعاقة في فصول منفصلة، وقد لاحظتُ افتقار معلمي التعليم العام إلى المعرفة والخبرة المتعلقة بالطلاب ذوي الإعاقة. ففي ذلك الوقت، لم يكن لدى معلمي التعليم العام أي تجربة سابقة في التعامل مع هؤلاء الطلاب أو حتى التواصل معهم. أما حاليًا، بعد تطبيق نظام الدمج الكامل في المدارس الحكومية، أصبح بالإمكان تسجيل الطلاب ذوي الإعاقة، بما في ذلك ذوي اضطراب طيف التوحد، في الفصول العامة.

وبناءً على خبرتي السابقة، أتساءل: كيف ينظر المعلمون إلى التعليم الدامج عند العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية؟ ما هي تصوراتهم وخبراتهم تجاه هذه التجارب؟ وكيف يمكن أن يؤثر ذلك على ممارساتهم التدريسية في توفير بيئات تعليمية مناسبة لهؤلاء الطلاب؟



لذلك، سأبحث فيما إذا كان لدى المعلمين تجارب إيجابية أو سلبية في تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئات الدامجة. إن خبرتي كمعلم لعبت دوراً مهماً في اختيار موضوع هذه الدراسة. ومن ثم، اخترت المنهج النوعي وبالتحديد النظرية المؤسسة التي سوف تساعد في جمع البيانات وتحليلها بطريقة استقرائية لبناء نظرية تفسيرية تشرح كيف يعيش المعلمون تجربة الدمج فعلياً، وما العوامل التي تؤثر في ممارساتهم.

المشاركون (Participants)

اتبعتُ في اختيار المشاركين الخطوات الآتية:

(أ) البحث عن المدارس الدامجة التي تضم طلاباً من ذوي اضطراب طيف التوحد (وتتوفر هذه المعلومات في مواقع إدارات التعليم في السعودية).

(ب) طلب قوائم بأسماء المعلمين الذين يعملون مع طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من مديري المدارس، وذلك باستخدام أسلوب "الكرة الثلجية أو السلسلة".

(ج) التواصل مع المعلمين باستخدام أرقام هواتفهم الشخصية.

بناءً على ذلك، شملت عينة الدراسة معلمتين ومعلمًا في التعليم العام (معلمة تعمل في مدرسة ابتدائية أهلية، والآخران في مدرستين حكوميتين للمرحلة المتوسطة). يمتلك المعلمون خبرة لا تقل عن خمس سنوات في التدريس، كما أن لديهم تجارب في تدريس ما لا يقل عن طالبين مشخصين باضطراب طيف التوحد وملتحقين في فصول دمج كامل. جميع المعلمين حاصلون على درجة البكالوريوس في أحد التخصصات (اللغة العربية، الرياضيات، أو العلوم). ويدرسون طلاباً من ذوي اضطراب طيف التوحد ثلاث مرات أسبوعياً على الأقل خلال أيام الدراسة. تم اختيار هؤلاء المشاركين خصيصاً لأن أهداف الدراسة ومنهجها يركزان على استكشاف تجارب معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول العامة، وكيف يبنون معتقداتهم وتصوراتهم من خلال هذه التجربة. ولذا، لم يكن الهدف تعميم النتائج، بل جمع معلومات معمقة عن ظاهرة محددة.

البيئة (Settings)

تقع المدرستان اللتان يعمل فيها المشاركون في مدينة جازان جنوب السعودية. تضم المدرستان الحكوميتان برامج تربوية خاصة متنوعة ويشرف عليها معلمون متخصصون في تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. ففي إحدى مدرستي البنات المتوسطة هناك برنامج آخر لذوات الإعاقة



البصرية، أما مدرسة البنين الابتدائية فيها برنامج لذوي صعوبات التعلم. وهذه البرامج لا تتداخل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين في الفصول الدامجة.

إجراءات جمع البيانات (Data Collection Procedure)

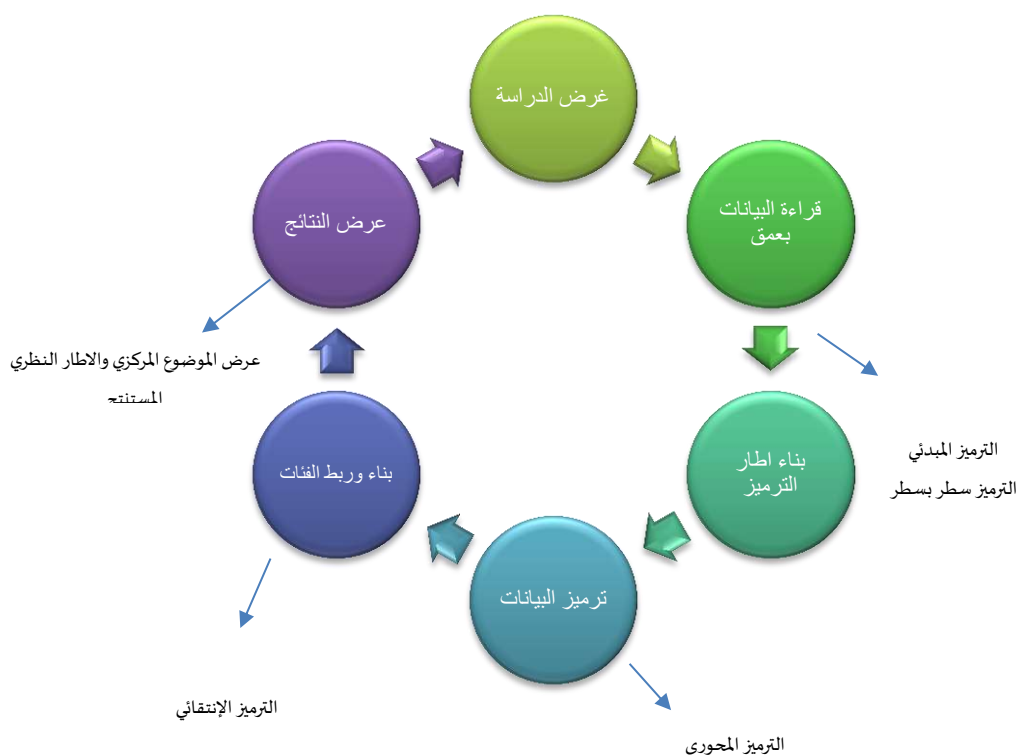
اعتمدت في هذه الدراسة على البحث النوعي باستخدام منهجية "النظرية المؤسسة" وتسمى أيضاً بالنظرية المجذرة. وفي هذه الدراسة تم استخدام المقابلات شبه المنظمة أداة رئيسية لجمع البيانات (ملحق 1)، لما تتميز به من مرونة تسمح للباحث والمشاركين ببناء المعاني والتفسيرات بشكل مشترك. (Charmaz, 2014) تضمنت أسئلة المقابلات استكشاف تجارب المعلمين عن طريق كيفية تفاعلهم مع الطلاب، وكيفية بناء خبراتهم. ومن أمثلة تلك الأسئلة: كيف تشعر بوجود طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في فصلك مع طلاب عاديين؟ ما هو شعورك تجاه تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد جنبا إلى جنب مع أقرانهم في الصف؟ كذلك غطت الأسئلة جوانب متعددة أخرى مثل الأسئلة الديموغرافية، المعرفة، الخبرات والسلوك، الآراء/المواقف، المشاعر. وقد ساعدت هذه الأسئلة في تكوين فهم أوضح لكيفية إدراك المعلمين للظاهرة والتعبير عنها. ولقد أرسلت لهم أسئلة المقابلة مسبقاً لإعطائهم الوقت الكافي لقراءتها واستيعابها وتحضير الإجابات، وتقديم أكثر قدر ممكن من المعلومات حول الموضوع. وتم تسجيل المقابلات بعد الاستئذان منهم وأخذ الموافقات عبر تعبئة الاستمارة المخصصة لذلك. استغرقت كل مقابلة نحو 45 دقيقة. وحرص الباحث على تقليل أي أضرار محتملة للمشاركين من خلال حذف التسجيلات بعد تحليل البيانات، واستخدام أسماء مستعارة لأغراض أخلاقية وحماية هوية المشاركين، وأخيراً إعلام المشاركين بأن جميع المقابلات ستسجل لأغراض التحليل، مع ضمان إتلاف التسجيلات بعد الانتهاء.

إجراءات تحليل البيانات (Data Analysis Procedure)

تنطوي النظرية المؤسسة (Grounded Theory) على إجراءين: استقرائي واستنتاجي. وقد اتبعت العملية الاستقرائية بوصفها المرحلة الأولى في النظرية المؤسسة التي تبدأ من الجزئيات وصولاً إلى التعميم. لذلك، وبعد أن أنهيت جمع البيانات من المشاركين عبر المقابلات، استخدمت برنامج Microsoft Excel لفرز البيانات وبدأت في تحليلها. ثم شرعت بترميز البيانات مستنداً إلى إجراءات التحليل التي وضعها Strauss & Corbin (1998) انظر الشكل 1



شكل 1
إجراءات تحليل بيانات النظرية المؤسسة



وهي على النحو الآتي: أ) الترميز المفتوح، الذي يقوم على تصور البيانات ضمن عملية إضفاء المعنى. ب) الترميز المحوري، الذي يحدد الفئات الجوهرية الممثلة للموضوعات الرئيسية. ج) الترميز الانتقائي، الذي يستخلص الموضوعات الأساسية المكونة للنظرية. كما عرضت هذه العملية في مخطط (Strauss & Corbin, 1998) وتشمل العملية ترميز البيانات بوصفه الخطوة الأولى في التحليل، وكتابة المذكرات التي تساعد على الانتقال إلى تفسيرات أكثر تجريداً مع تقدم التحليل (Charmaz, 2014) وفيما يلي وصف لكل خطوة من خطوات عملية التحليل:

الترميز المفتوح: كان الترميز المفتوح الخطوة الأولى في تحليل البيانات. ففي هذه المرحلة بدأت بالترميز الأولي عبر فحص النصوص سطراً بسطر، وهو السمة المميزة للترميز المفتوح في النظرية المؤسسة (Corbin & Strauss, 2014) وكما ذكرت (Charmaz, 2014) حول الترميز سطراً بسطر:



"يدفعك الترميز سطرًا بسطر إلى النظر للبيانات من جديد. تساعدك الرموز الأولية على تقسيم البيانات إلى فئات ورؤية العمليات. ويحرك الترميز سطرًا بسطر من الانغماس الكلي في وجهات نظر المشاركين بحيث تقبلها دون تساؤل" (ص. 127).

خلال الترميز، فحصت كل سطر من البيانات وقارنت بين الرموز، ثم جمعت الرموز المتشابهة في المعنى تحت مسميات واحدة. على سبيل المثال: قالت أمل "السلبيات هي أن الطلاب لا يحبون الازدحام في الفصول، وعدد الطلاب في الفصول كبير جدًا نحو 33 طالبًا، والمفترض أن يكون 20 طالبًا فقط". فقامت بترميزها تحت عنوان عدد الطلاب في الفصل. ومثال آخر: قال علي "التحقت ببرامج عن التوحد في سنوات سابقة، مثل دورات تمهيدية عن التوحد وكيفية التعامل معهم داخل الصف وخارجه". فقامت بترميزها بعنوان البرنامج التدريبي.

الترميز المحوري: جاء بعد اكتمال الترميز المفتوح. وفيه قمتُ بمراجعة الرموز وحذف غير المفيد منها، ثم بدأتُ بتجميع الرموز المنفصلة ضمن مفاهيم وفئات تعكس العلاقات المشتركة بينها. ومن خلال هذه العملية أنشأتُ اثنتي عشرة فئة، لكن كان العدد كبيرًا، فعملت على تقليصها. وبعد إعادة القراءة، وجدت أن بعض الفئات يمكن دمجها لارتباطها الوثيق ببعضها. على سبيل المثال لتلك الرموز سنوات التدريس، جنس المعلم، نوع المدرسة، وعدد طلاب التوحد الذين تم تدريسهم، وضعها ضمن فئة واحدة هي المعلومات الديموغرافية للمعلمين. كذلك رموز مثل الإعداد للدرس وتنظيم البيئة الصفية، جمعتها تحت فئة الاستراتيجيات المستخدمة في الفصول الدامجة. كما جمعت رموزًا مثل خصائص وسلوكيات الطلاب ذوي التوحد في فئة واحدة تصف ما يمكن ملاحظته من هؤلاء الطلاب في الصفوف الدامجة. وبالنتيجة طوّرت تسع فئات من خلال الترميز المحوري، كما استعنت بالفئات الفرعية لتوضيح كل فئة وتعريفها بشكل أدق.

الترميز الانتقائي: يعد المرحلة الثالثة من الترميز في منهجية النظرية المؤسسة، إذ يُدمج تفسير الباحث مع نتائج البيانات وصولاً إلى بناء النظرية. في هذه المرحلة تم إنجاز القرارات الخاصة بالترميز للفئات المحددة للظاهرة. ثم بعد ذلك تم تنظيم الفئات التسع الناتجة من الترميز المحوري، وتحديد خصائصها وأبعادها، مع إيراد أمثلة توضيحية. بعد ذلك تم تطوير فئات إضافية استنادًا إلى الترميز المحوري. وخلال الترميز الانتقائي، تم عرض العلاقات بين الفئات وربط كل فئة بأخرى. وفي الأخير تم الانتهاء إلى أربع فئات جوهرية، تم تحديدها وتطوير خصائصها وأبعادها، مع الأمثلة الداعمة. وأسهم



الترميز الانتقائي في بناء النظرية الرسمية التي تفسر تصوّرات معلمي التعليم العام حول تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحّد في البيئات الدامجة.

كتابة المذكرات: تُعد كتابة المذكرات مكوّنًا أساسيًا في عملية الترميز وإنشاء الفئات ضمن النظرية المؤسسة فالمذكرات هي ملاحظات تساعد الباحث على التفكير والتأمل خلال تحليل البيانات وتطوير النظرية. ولقد استمر الباحث في كتابتها، إذ كانت حاسمة لتطوير الفئات المفاهيمية، والكشف عن العلاقات بينها، ثم أخيرًا لبناء النظرية. كما ساعدت كتابة المذكرات على تحديد الثغرات في البيانات.

التحليل السردى المنظم

إلى جانب ذلك، تم استخدام طريقة مختلفة لتحليل البيانات هي التحليل السردى المنظم كوسيلة لتعزيز الموثوقية. وهي إحدى طرق البحث النوعي التي تعتمد على سرد القصص المستمدة من خبرات المشاركين. ولقد تم اختيار هذه الطريقة لقراءة المقابلات من زاوية أخرى غير زاوية النظرية المؤسسة، وللنظر إلى البيانات من منظور مختلف. فهي تساعد على تفسير السرديات، واكتساب فهم أعمق، والتركيز على الخبرات والمعتقدات الشخصية للمشاركين حول العمل في البيئات التعليمية الدامجة. إضافةً إلى ذلك، تمكّن هذه المقاربة من فحص كيفية تفاعل معلمي التعليم العام مع دمج الطلاب ذوي التوحّد على المستوى الشخصي. وخلال تحليلي لسيناريو محدد من أحد النصوص باستخدام المنهج السردى، نظرتُ إلى القصة من عدة زوايا: أ) الزمن الذي وقعت فيه الحادثة، ب) المكان الذي جرت فيه، ج) التفاعلات الاجتماعية بين المعلّم والطلاب ذوي التوحّد والإدارة (أي ما فعله المعلّم أو قاله في الموقف)، د) خصائص الأشخاص في المشهد. بعد ذلك، ربطتُ هذا التحليل السردى بالموضوعات الرئيسة للبحث.

عرض النتائج (Findings)

كان الهدف من هذه الدراسة استكشاف تجارب معلمي التعليم العام عند تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحّد جنباً إلى جنب مع الطلاب العاديين في البيئات التعليمية الدامجة. وقد تم استخدام منهجية النظرية المؤسسة لتحليل بيانات المقابلات مع ثلاثة من معلمي التعليم العام. وتشير النظرية إلى أن وجهات نظر معلمي التعليم العام حول تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحّد يمكن فهمها بشكل أكثر فعالية من خلال أربع فئات محورية (الترميز الانتقائي) كما هو موضح في الشكل 2:

(أ) المعرفة باضطراب طيف التوحد.

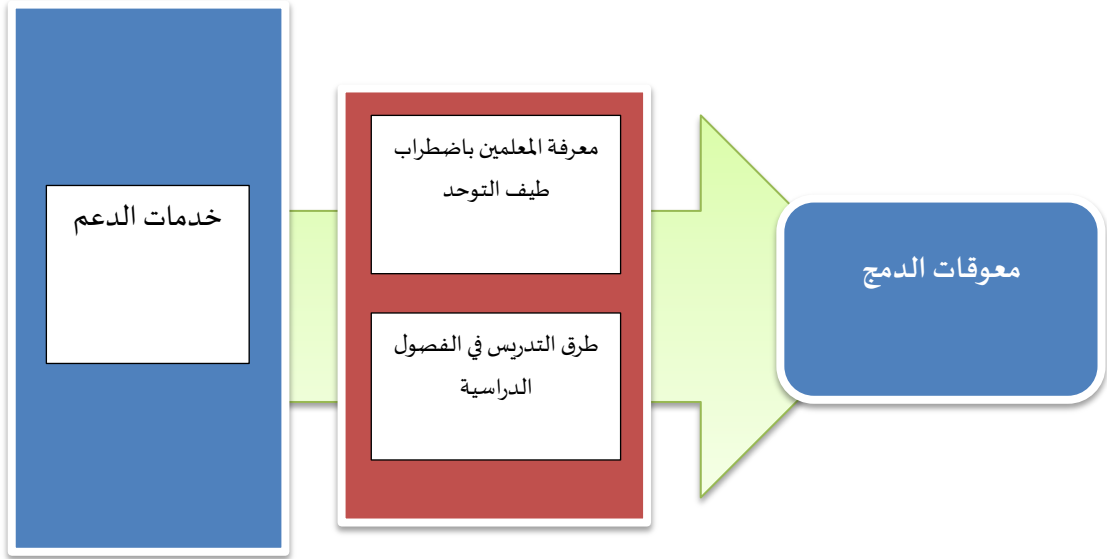
(ب) استراتيجيات التدريس المستخدمة في البيئات الدامجة.

(ج) عوائق الفصول الدامجة.

(د) الخدمات والدعم المقدم لمعلمي التعليم العام.

الشكل 2

نموذج النظرية المؤسسة للدراسة



في هذا القسم، قمت بفحص معمق لهذه الفئات الأربع. فقد درست كل فئة على حدة من حيث خصائصها وأبعادها. وفي الفقرات الآتية، تم توضيح ذلك: أعرب معلمو التعليم العام عن تباين كبير في:

1. المعرفة باضطراب طيف التوحد: بما في ذلك فهمهم للتوحد وخصائص الأفراد المصابين به، ومصادر معرفتهم عن الاضطراب، وعدد سنوات خبرتهم في التعامل مع هؤلاء الأفراد.
2. استراتيجيات التدريس في البيئات الدامجة: ويقصد بها تطبيق استراتيجيات وأساليب وطرق تدريسية مناسبة لجميع الطلاب بمن فيهم الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد، بحيث تكون عادلة وتلبي احتياجاتهم جميعاً. وتشمل استراتيجيات تدريس المحتوى (التفريد



والمرونة)، واستراتيجيات تنظيم البيئة الصفية (تنظيم البيئة وتنوع أساليب التدريس) بناءً على خبرات المعلمين.

3. عوائق الفصول الدامجة: وهي العوامل أو العوائق التي تؤثر في تطبيق الدمج. وتشمل هذه العوائق معتقدات المعلمين وتصوراتهم، وخصائص وسلوكيات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى مواقف الأقران.

4. الخدمات والدعم المقدم لمعلمي التعليم العام: ويقصد بها التسهيلات والأدوات والمواد والخدمات والكوادر اللازمة لدعم تعلم ومشاركة جميع الطلاب، بمن فيهم الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد. ويشمل ذلك البرامج التدريبية، والتعاون مع معلمي التربية الخاصة وطواقم المدرسة، والمواد التعليمية الخاصة بالمعلمين.

كما هو موضح في نموذج النظرية المؤسسة (الشكل 2) فإن المعرفة العميقة لمعلمي التعليم العام باضطراب طيف التوحد تحسّن استراتيجيات التدريس والدعم السلوكي المستخدمة في الفصول الدامجة. كما أن توفير خدمات الدعم للمعلمين والتعاون المناسب بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة وإدارة المدرسة يمكن أن يقلل من عوائق الدمج. وقد أكد المعلمون أنه عندما يتم تزويدهم ببرامج تدريبية لتعزيز فهمهم لاضطراب طيف التوحد، وتقديم أنظمة دعم داخل مدارسهم، فإن ذلك يساهم في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

سأعرض أولاً وألخص كل فئة عبر المعلمين الثلاثة، ثم سأوسع النقاش باستخدام اقتباسات مباشرة من المعلمين لدعم الإطار النظري.

تظهر هذه النظرية من خلال تجارب المشاركين على النحو الآتي:

أمل: (Amal) معلمة تعليم عام لم تكن لديها معرفة سابقة باضطراب طيف التوحد، إذ لم تتلق أي تدريب ولم يكن لديها خبرة شخصية مع أفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد. أدى غياب المعرفة إلى ارتباكها في بداية التدريس حول أنجع الاستراتيجيات لمساعدة هؤلاء الطلاب على المشاركة في الأنشطة الصفية. وقد شكل هذا النقص في فهم اضطراب طيف التوحد والاستراتيجيات المناسبة للبيئات الدامجة تحدياً أمام تطبيق الدمج في مدرستها. وأكدت في النهاية على أهمية وجود خدمات دعم عالية الجودة لكل من المعلمين والطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد للتخفيف من هذه التحديات.



رهف: (Rahaf) معلمة تعليم عام لديها معرفة سابقة باضطراب طيف التوحد من خلال خبرة شخصية مع أفراد من العائلة من ذوي اضطراب طيف التوحد، كما حصلت على تدريب حول الاضطراب. ساعدتها هذه الخبرة في التدريس، لكنها أعربت عن افتقارها إلى المعرفة بكيفية إدارة سلوكيات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد أثناء الأنشطة الصفية. ففي بعض الأحيان، تخرج المواقف عن السيطرة، مما يؤدي إلى إيقاف الدرس أو النشاط أو الاستعانة بإدارة المدرسة للتعامل مع الطالب. ولذلك أبرزت رهف شدة أعراض الاضطراب، وعدم إعداد الأقران، وقلة المعرفة بالأساليب الفعالة لإدارة السلوك كعوائق أمام الدمج. كما شددت على أهمية خدمات الدعم عالية الجودة، مثل وجود معلمي تربية خاصة أو مساعدين مع معلمي التعليم العام للتخفيف من تحديات الدمج.

علي: (Ali) معلم تعليم عام لديه معرفة سابقة باضطراب طيف التوحد من خلال خبرة شخصية مع أحد أفراد عائلته، إضافة إلى تلقيه تدريباً عن الاضطراب. وقد ساعدته هذه الخبرة أثناء تدريسه الطلاب ذوي التوحد. وعلى الرغم من عمله في مدرسة تضم برنامجاً للتربية الخاصة يشمل دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، فإنه أشار إلى شدة أعراض الاضطراب، وعدم إعداد الأقران، ونقص المعرفة بأساليب فعالة لإدارة السلوكيات كعوائق أمام الدمج. كما أعرب عن افتقاره لمعرفة كيفية التعامل مع سلوكيات الطلاب أثناء الدروس، إذ إن بعض المواقف كانت تخرج عن السيطرة، مما يدفعه إلى إيقاف الدرس أو إرسال الطالب إلى معلم التربية الخاصة. وفي النهاية، أكد علي على أهمية توفير خدمات دعم عالية الجودة، مثل البرامج التدريبية لمعلمي التعليم العام، للتقليل من تحديات الدمج.

معرفة المعلمين باضطراب طيف التوحد

أولاً، أقدم معنى معرفة المعلمين باضطراب طيف التوحد، التي تتضمن فهماً للجوانب الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية للحالة وكذلك للتجارب المتنوعة للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. كذلك إدراك ومعرفة المعلمين بخصائص الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد والتفريق بينها وبين الاضطرابات الأخرى. سأناقش فرعين (رمزين فرعيين) ضمن هذه الفئة. ترتبط خصائص وسمات المعلمين وعمق معرفتهم باضطراب طيف التوحد بمدى تعرضهم وتفاعلهم مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، التي تُصنّف وفق عدد سنوات الخبرة مع هذه الفئة. ويشمل



ذلك وجود تفاعلات أو عدم وجودها، سواء في سياقات ماضية أم حالية. كما تتعلق مصادر المعرفة باضطراب طيف التوحد بالأسرة، والمدرسة، والمجتمع.

الخصائص الديموغرافية للمعلمين

كان جميع المشاركين الثلاثة يعملون كمعلمين في التعليم العام وهم معلم، ومعلمتان. جميع المعلمين حاصلون على درجة البكالوريوس في التربية مع تخصصات متنوعة، منها: الرياضيات، اللغة العربية، ومحو الأمية. يمتلك كل معلم منهم خبرة تدريسية لا تقل عن تسع سنوات، مع خبرة لا تقل عن سنة واحدة في تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. اثنان من المعلمين (علي وأمل) يعملان في مدرسة حكومية تُطبّق فيها سياسة الدمج لطلاب اضطراب طيف التوحد، بينما تعمل المعلمة الأخرى (رهف) في مدرسة خاصة تُطبّق فيها سياسة الدمج للطلاب ذوي الإعاقات. انظر الجدول 1.

جدول (1)

الخصائص الديموغرافية للمعلمين

المعلم	التخصص	الخبرة التدريسية	نوع المدرسة	المرحلة الدراسية	الخبرة مع طلاب
علي	اللغة العربية	21 سنة	حكومية	المرحلة الابتدائية	4 سنوات
أمل	الرياضيات	23 سنة	حكومية	المرحلة المتوسطة	سنة واحدة
رهف	محو الأمية	9 سنوات	خاصة	المرحلة الابتدائية	9 سنوات

(ASD)

مصادر المعرفة

اكتسب المعلّمون معرفتهم باضطراب طيف التوحد (ASD) بطرق متعددة. فعلى سبيل المثال، عندما شارك المعلّمون خبراتهم مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، ربطوا تصوراتهم الإيجابية وقبولهم للطلاب ذوي الاضطراب في صفوفهم بخبراتهم السابقة في التواصل مع أفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد داخل أسرهم، أو من خلال التحاقهم بورش عمل عن التوحد خلال فترات الخدمة. على سبيل المثال، ذكر كل من المعلّمين (علي ورهف) أن هناك أفراداً من أسرهم لديهم اضطراب طيف التوحد. إذ صرّح علي قائلاً:



"نعم، كان لدي قريب مصاب بالتوحد... لقد عملت مع طلاب مصابين بالتوحد لمدة أربع سنوات". بينما أوضحت رهدف تفاصيل أكثر حول كيفية تفاعلها مع الأفراد ذوي الاضطراب بقولها: "ليس لدي أقارب مصابون بالتوحد. في البداية، تعرفتُ على حالات التوحد من خلال التدريس لطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد... وبعد الزواج، تعلمتُ المزيد عن التوحد من خلال أطفال زوجي، إذ لديه طفلان مصابان بالتوحد ويُظهران انطواءً شديداً".

إلى جانب أفراد الأسرة، حصل كل من علي ورهدف على معارف إضافية حول الاضطراب من خلال برامج تدريبية أثناء الخدمة. فقد أوضح علي بقوله:

"التحقتُ في السنوات السابقة ببرامج حول التوحد، مثل الدورات التمهيدية عن التوحد وكيفية التعامل معهم داخل الفصل وخارجه". وقالت رهدف:

"حضرت بعض الدورات حول اضطراب طيف التوحد مرتين تقريباً، نظمتها جمعيات مختصة بالتوحد".

وأشار كلاهما إلى أن هذه الدورات كانت ذات أهمية في تعزيز معارفهم حول الطلاب ذوي الاضطراب، حتى مع وجود خبرة أسرية سابقة. في المقابل، لم تُظهر المعلمة أمل أي تفاعل سابق مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد أو معرفة سابقة به قبل العمل مع طلاب مصابين بالتوحد. إذ أفادت قائلة: "لا، ليس لدي أي أقارب مصابون بالتوحد، ولم ألتحق بأي برامج تدريبية في مجال التوحد، لا قبل الخدمة ولا خلالها. هذه هي تجربتي الأولى في تدريس والتعامل مع طلاب مصابين بالتوحد". وقد أوضحت أنها تمتلك خبرة في التدريس لفئات أخرى من ذوي الإعاقات، مثل الطلاب المكفوفين.

اتفق جميع المشاركون على أن أفضل مصدر للمعرفة باضطراب طيف التوحد يتمثل في الممارسة الميدانية المباشرة مع الأفراد ذوي الاضطراب. إذ أكدت رهدف ذلك بقولها: "أود أن أقول إن الممارسة الميدانية أهم وتوفر خبرة عملية أكثر من الدورات، والمحاضرات، والدراسة النظرية. فعندما أتعامل مع الطفل وجهاً لوجه، ويسمح لي التفاعل مع أكثر من طفل أن أفهم ما يحتاجه كل طفل، وأتعرّف على ما يناسبه، وما يحبّه، وما يزعجه".

وعند مشاركة المعلمين لتجاربهم، أشاروا إلى أن تواصلهم السابق مع الأفراد ذوي التوحد داخل أسرهم، أو التحاقهم بورش عمل خلال الخدمة، قد ساعدهم على فهم أفضل للأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد، وبناء تصورات إيجابية وقبول لوجود هؤلاء الطلاب في صفوفهم. كما



شدت رهنف مجدداً على أن الممارسة الميدانية أكثر أهمية من حضور الدورات التدريبية، إذ قالت: "حضرتُ بعض الدورات، أظن مرتين تقريباً، نظمتهما جمعيات التوحد. ومع ذلك، أود أن أقول إن الممارسة الميدانية أهم وتمنح خبرة عملية أكبر من الدورات، والمحاضرات، والدراسة النظرية. عندما أتعامل مع الطفل وجهاً لوجه، يتيح لي التفاعل مع أكثر من طفل أن أفهم ما يحتاجه كل طفل، وما يناسبه، وما يحبّه، وما يزعجه".

أكد المعلمون جميعاً على أهمية الخبرة التدريسية وكيفية إسهامها في تشكيل اتجاهاتهم وتصوراتهم تجاه الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. كما أقرّوا بأن الانفتاح على طيف متنوع من الطلاب، بما في ذلك ذوي اضطراب طيف التوحد، له أثر في تعزيز فهمهم وممارساتهم التدريسية في الفصول الدامجة.

اتجاهات ومشاعر المعلمين نحو تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول

الدامجة

عبر جميع معلمي التعليم العام عن مشاعر إيجابية تجاه وجود طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في فصولهم الدراسية. فقد ذكر علي، وهو معلم في المرحلة الابتدائية: "أشعر بشعور جيد"، "أنا سعيد جداً بتدريسهم". وأكدت أمل، ووافقتها رهنف، قائلة: "أحب تدريس الطلاب ذوي التوحد". كما أوضح جميع المعلمين أن اتجاهاتهم الإيجابية نحو تدريس هؤلاء الطلاب تنبع من ملاحظتهم حماس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد للتعلم والتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم. وعند سؤال المعلمين عن أسباب هذه التصورات الإيجابية حول تدريس الطلاب ذوي الاضطراب إلى جانب أقرانهم العاديين، ولماذا يشعرون بهذه الطريقة، علّق علي قائلاً:

"أشعر بشعور جيد، خاصة عندما أشعر أن الطالب المصاب بالتوحد لديه رغبة في التعلم ويسعى بفاعلية للتواصل مع زملائه. الفصل العام هو الأفضل لأنه يتيح فرصاً للتعلم من مصادر متعددة. أحب وجود الطلاب ذوي التوحد في صفّي لأن ذلك يطور من مهاراتي التدريسية لمساعدتهم على التعلم، خصوصاً عندما أرى حماسهم".

كما صرّحت أمل: "لدي طالبان من ذوي اضطراب طيف التوحد في صفّي، وأنا سعيدة جداً بتدريسهم لأنهم يشاركون في الأنشطة الصفية بشكل طبيعي، ومهما كانت المهام أو الواجبات التي أعطيها لهم، فإنهم ينجزونها في الوقت المحدد".



ومع ذلك، أقرت إحدى المعلّمت بأهمية دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول العامة مع أقرانهم العاديين، لكنها عبّرت في الوقت ذاته عن الجهد الكبير والصعوبة التي يواجهها المعلّمون في تدريسهم داخل الفصول الدامجة، حيث قالت:

"نحن كمعلمين نواجه تحديات وجهوداً مضاعفة لأن الطلاب المصابين بالتوحد لديهم احتياجات خاصة ويحتاجون إلى عناية أكبر، ومن الصعب الجمع بينهم وبين الطلاب العاديين الذين لديهم احتياجاتهم أيضاً... ومع ذلك، أحب تدريس الطلاب ذوي التوحد".

وقد أبرزت أمل نقطة جوهرية حول كيفية مواجهة المعلّم، خلال سنوات التدريس، لأنواع مختلفة من الطلاب المعرضين لخطر الإعاقات أو الاضطرابات حتى وإن لم يتم تشخيصهم رسمياً، الأمر الذي يسهم في تقبّل هؤلاء الطلاب في صفوفها، خاصة وأن الطلاب الحاليين قد تم تشخيصهم وهي على دراية باحتياجاتهم الخاصة. إذ قالت:

"خلال 23 عاماً من عملي كمعلمة في التعليم العام، تعاملت مع طلاب لم يتم تشخيصهم، لكنهم أظهروا سلوكيات غير اعتيادية مثل السلبيّة الشديدة أو العزلة عن أقرانهم، وقد واجهت صعوبة كبيرة في تدريسهم أو التفاعل معهم".

وفي المملكة العربية السعودية، تضم المدارس الحكومية الطلاب ذوي الأداء المرتفع من ذوي اضطراب طيف التوحد، وهم الأقرب إلى النمطية ويتميزون بقدرات أكاديمية عالية، ما جعلهم أكثر قبولاً لدى معلمي التعليم العام. فقد علّق علي قائلاً:

"عادةً ما يتم دمج الطلاب المصابين بالتوحد ممن لديهم أداء مرتفع وقدرات ممتازة وقريبة من التطور النمطي... كان لدي طالب مصاب بالتوحد يتمتع بموهبة رائعة في القراءة والكتابة، كما كان يتفاعل بشكل جيد مع الآخرين ويشارك بفاعلية في الفصل".

كما ذكرت أمل:

"لقد أصبح الطلاب مثل أقرانهم العاديين تماماً، ولا يوجد فرق إلا في جوانب بسيطة جداً". وبناءً على ذلك، حدّد المعلمون أنهم يستطيعون التعامل بشكل أفضل مع هذه الفئة من الطلاب ذوي التوحد ممن لديهم توحد طفيف وأداء أكاديمي مرتفع وسلوكيات منضبطة.

أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التعليم العام لديهم اتجاهات وتصورات إيجابية نحو دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد مع أقرانهم العاديين في الفصول الدراسية. وهناك عدة عوامل تؤثر أو تسهم في تطوير هذه النظرة الإيجابية والقبول لهؤلاء الطلاب، ومنها:



• الخبرات السابقة في التفاعل مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.

• تدريس طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ممن يتمتعون بأداء أكاديمي مرتفع.

كما بيّنت النتائج أن المعلمين بدؤوا بتطوير فهمهم لمعنى "التوحد" من خلال التفاعل الاجتماعي المباشر مع هذه الظاهرة. فقد كان لدى معلمين اثنين أفراد من أسرهم لديهم اضطراب طيف التوحد، مما ساعدهم في بناء فهم أوضح لأعراض هذا الاضطراب وكيفية التواصل مع هؤلاء الأفراد. كذلك، فإن الخبرة التدريسية الممتدة تسهم في تكوين معرفة أكبر باحتياجات الطلاب من خلال التعامل مع طلاب لديهم إعاقات مختلفة، حتى وإن لم يكن لديهم تشخيص رسمي مثبت في ملفاتهم الدراسية.

استراتيجيات وممارسات التدريس المستخدمة في الفصول الدامجة

أجمع المعلمون في المقابلات على أنه عند دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في فصولهم الدراسية، فإن هؤلاء الطلاب يصبحون ضمن مسؤوليات المعلم. فقد أوضحت أمل قائلة: "فهم سلوك الطالب الناتج عن التوحد أمر أساسي، فالطالب لا يستطيع التحكم في سلوكه بشكل كامل... على المعلم دائماً أن يدرك ما يحتاجه الطالب بسبب التوحد ويحدد نقاط قوته وضعفه". وبالمثل، أعطت رهدف مثلاً بقولها: "أنا على دراية بأن طالبي لديه مشكلات حسية تتعلق بالإضاءة الساطعة والازدحام، لذلك أول ما قمت بفحصه هو إضاءة الفصل للتأكد من أنها مناسبة له". وقد اتفق جميع المعلمين على أن معلمي التعليم العام تقع على عاتقهم مسؤولية دعم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الفصل. كما شددوا على أهمية تحديد وفهم قدرات هؤلاء الطلاب ونقاط قوتهم وضعفهم.

شارك المعلمون تصوراتهم بشأن تعديل بيئة الفصل أو استراتيجيات التدريس عند وجود طلاب من ذوي التوحد. وأجمع المعلمون الثلاثة على أنهم عند إعداد خطط الدروس، لا يُجربون تغييرات جذرية، بل يخططون لدروسهم بشكل طبيعي. فعلى سبيل المثال، قالت رهدف: "لا أُجري الكثير من التغييرات في خطة الدرس، ومع ذلك، أُعدل بيئة الفصل من خلال تغيير بعض الجوانب مثل الضوضاء والإضاءة، لتوفير بيئة مريحة للأطفال. كما أراجع معهم جدولنا وروتيننا اليومي".

وعند تحليل الممارسات التدريسية للمعلمين، وُجد أنهم استخدموا عدة استراتيجيات تدعم كلا من الطلاب العاديين وذوي التوحد. فقد عبّرت أمل مثلاً بقولها: "أحياناً يكون الطالب نشيطاً جداً



في الصف، لذلك أسمح لها بالصعود إلى السبورة لحل مسائل الرياضيات، فتوجه طاقتها وانتباهها نحو شيء إيجابي". وقد أشار المعلمون إلى أن العمل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يتطلب المرونة والاستعداد للانحراف عن الخطة المنظمة إذا حدثت مواقف غير متوقعة أثناء الحصة.

كذلك، أوضح المعلمون أنهم يبنون معرفتهم من خلال خبرتهم مع الطلاب ذوي التوحد، ففي بداية العام الدراسي يلاحظون الطالب للتعرف على نقاط قوته وضعفه، ثم يكتفون طرق التدريس بناءً على ذلك. فقد قالت أمل: "عندما أطرح سؤالاً، يجب طلابي ذوو التوحد الإجابة بسرعة، وإذا كان الدور بعيداً عنهم ولم أعطيهم الفرصة للإجابة أو شرح إجابتهم، يشعرون بالانزعاج والإحباط. لذا أحاول أن أمنحهم فرصة للإجابة، ثم أتابع مع بقية الطلاب".

كما أوضح علي بقوله: "كان لدي طالب يصرخ بصوت عالٍ إذا شعر بالضيق أو جلس طويلاً في الفصل. أحاول أن أكون متفهماً وأقدم له بعض التعزيزات التي يحبها، أو أمنحه استراحة ليجلس خارج الصف لبعض الوقت ثم يعود".

وأشار المعلمون أيضاً إلى ضرورة إخبار الطلاب ذوي التوحد مسبقاً بأي تغيير في الروتين اليومي. فقد قالت رهم: "إذا كان وقت الانصراف أبكر من المعتاد، أو إذا تغير وقت الوجبة أو حدث أي تغيير غير متوقع، فإننا نهيئ الطلاب ذوي التوحد مسبقاً لأنهم يصبحون متوترين ومنزعجين".

ومن خلال خبراتهم، طوّر المعلمون استراتيجيات تدريس تستثمر جوانب القوة لدى الطلاب ذوي التوحد. فقد أوضحت أمل بقولها: "الطالبة نشيطة جداً وتمتلك مهارات عالية في العمليات الرياضية، لذلك استخدمت استراتيجيات لعب الأدوار. أعطيتها دور المعلم وطلبت منها أن تشرح لزملائها المسألة الرياضية وكيف توصلت إلى الحل".

كما قالت رهم: "عندما أتحدث مع الطلاب ذوي التوحد، أختار كلمات بسيطة جداً ليتمكنوا من الفهم. وأتواصل معهم مباشرة وجهاً لوجه". وأضافت: "حاولت الدخول إلى عالمهم باستخدام الوسائل البصرية واستراتيجيات التعلم من خلال اللعب".

واتفق جميع المعلمين على أن التفاعل مع الطلاب ذوي التوحد باستخدام التشجيع والمديح والتعزيز له أثر بالغ في دعمهم داخل الفصول. وأكد علي ذلك بقوله: "أستخدم أسلوب التشجيع المستمر لأنهم يحبونه، ويستجيبون له جيداً. أمنحهم أدواراً داخل الصف مثل قيادة بعض المهام، وأطلب منهم تقديم أمثلة عن الموضوع من خيالهم ومحاولة حلها على السبورة".



وقد أظهر جميع المعلمين فهماً واضحاً لكيفية دمج معرفتهم باستراتيجيات التدريس وتطبيقها في بيئة صفية دامجة، دون إعداد خطط خاصة بطلاب التوحد. فعلى سبيل المثال، قالت رهدف:

"عند إعداد الدروس، لا أُميز بين الطلاب. لدي خطة درس واحدة فقط". وقال علي: "عندما أكتب خطة الدرس، لا أجعلها مختلفة بسبب وجود طلاب من ذوي التوحد".

وبذلك، يتضح أن المعلمين يضعون خطط الدروس متضمنة استراتيجيات متنوعة، ثم يكتفونها وفقاً لظروف الصف في كل يوم. ومع ذلك، ورغم سعيهم لتطبيق استراتيجيات تسهل تجربة التعلم على الطلاب ذوي التوحد، فقد أشاروا إلى وجود عدة تحديات أو معوقات تجعل دمج هؤلاء الطلاب في الفصول الدامجة أمراً صعباً.

معوقات دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

في الآونة الأخيرة، تبذل المدارس الحكومية والخاصة في المملكة العربية السعودية جهوداً لدمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وغيرهم من ذوي الإعاقات في الفصول الدراسية العامة جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين. ومع ذلك، فقد حدّد معلّمو التعليم العام عدداً من المعوقات التي قد تُعقّد عملية الدمج. فقد أشار جميع المعلمين الثلاثة إلى أن الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يُظهرون أحياناً سلوكيات لا يستطيع المعلمون ضبطها أثناء عملية التدريس. وكما هو معروف، فإن خصائص اضطراب طيف التوحد تؤثر بشكل ملحوظ في قبول هؤلاء الطلاب ضمن نظام الدمج، ومن أبرز هذه الخصائص: شدة الاضطراب، قصور التفاعل الاجتماعي، السلوكيات أو الاهتمامات المقيدة، فرط الحساسية الحسية، السلوكيات السلبية أو السلوكيات المشتتة.

قال علي: "يوجد طالب في الصف الرابع يمتلك قدرات عالية ودافعية للتعلم، لكنه يُظهر بعض السلوكيات غير المرغوبة عندما يكون غاضباً أو متعباً، مثل الصراخ بصوت مرتفع، وهو ما يمنعه من مواصلة التعلم".

أما رهدف فقد واجهت المشكلة ذاتها، إذ إن الطلاب ذوي التوحد لا يعبرون عن مشاعرهم بشكل مناسب عندما ينزعجون أو يتعبون، فقالت: "إذا أزعجتهم البيئة المحيطة، مثل الإضاءة الساطعة، فإنهم يبدهون بالصراخ". وأضافت: "لدي طالبة في الصف الأول الابتدائي، وأحياناً تبدأ بالصراخ بصوت عالٍ لدرجة أنني لا أستطيع التركيز مع بقية الطلاب، حتى أن الطلاب أنفسهم يتضايقون ولا يتمكنون من التركيز معي".



وبجانب الصراخ، علّقت أمل قائلة: "طلابي ذوو التوحد في الصف الأول متوسط، وهم متحمسون جداً. عند طرح أي سؤال أثناء الدرس، يريدون الإجابة فوراً، وغالباً ما ينسون أن على الطلاب الآخرين أيضاً الحصول على فرصة للإجابة. وإذا لم أسمح لهم بالإجابة، تبدأ إحداهن بقص الأوراق أمامها وتصبح قلقة".

وبسبب هذه السلوكيات غير المناسبة، ذكر المعلمون أنهم في بعض الحالات القصوى يضطرون إلى إيقاف الدرس، أو إخراج الطالب من الفصل، أو استدعاء الإدارة المدرسية للتعامل معه/معها.

ومن أبرز العقبات الأخرى أمام دمج الطلاب ذوي التوحد في الفصول العامة نقص وعي ومعرفة الأقران باضطراب طيف التوحد، وهو ما يُعقّد عملية الدمج بشكل كبير. فقد أشارت رهف إلى أن: "الطفل المصاب بالتوحد في بيئة الدمج يتأثر سلباً عندما يرى أقرانه العاديين يسخرون منه ويضحكون عليه عندما يصرخ أو يتحدث كثيراً أو يُظهر سلوكيات مشتتة".

كما أن السلوكيات المقيدة أو الاهتمامات المفرطة قد تؤثر على علاقة الطلاب ذوي التوحد بأقرانهم. فقد قالت رهف: "كان لدي طالب لا يتحدث إلا عن الفضاء والكواكب والمجرات، وكان مقيداً بهذا الموضوع فقط، فلم يكن أقرانه يرغبون باللعب معه، وكان في معظم الوقت وحيداً".

وأكدت أمل أن نقص معرفة الأقران بكيفية تفاعل الطلاب ذوي التوحد ينعكس في مواقف مشابهة، مثل رغبتهم المستمرة في الإجابة عن أسئلة الدروس. ومع ذلك، كانت تجارب المعلمين حول اتجاهات الأقران متباينة؛ بعضها سلبي وبعضها إيجابي. فقد أوضحت أمل: "الطلاب الآخرون يتفهمون ويقبلون، ويتفاعلون مع طلاب التوحد، ولكن ليس بدرجة كبيرة".

وأعرب المعلمون عن قلقهم بشأن ردود فعل الأقران تجاه الطلاب ذوي التوحد، حتى في الحالات التي تكون لديهم فيها تصورات إيجابية. وأشاروا إلى أن الأقران قد يواجهون صعوبة في التفاعل الاجتماعي مع الطلاب ذوي التوحد الذين يُظهرون سلوكيات غير مناسبة أو يعانون من قصور في مهارات التواصل الاجتماعي.

وفي النتائج، عند حديث المعلمين الثلاثة عن تجاربهم، ظهر أنهم أكثر اهتماماً بتدريس الطلاب ذوي التوحد الطفيف، وأقل رغبة في التعامل مع الطلاب ذوي التوحد الشديد أو الذين يُظهرون سلوكيات مشتتة مثل الصراخ، أو الانشغال بموضوع واحد، أو صعوبات التواصل. وقد



اتفق المعلمون على أن شدة الاضطراب عنصر أساسي في نجاح عملية دمج الطلاب ذوي التوحد في الفصول العامة، وقد بنوا هذا الاعتقاد استناداً إلى خبراتهم العملية في التعامل مع هذه الفئة. وفي المقابل، عبّر المعلمون عن مشاعر إيجابية عندما يشاهدون تقدماً في مهارات الطالب. فقد قال علي: "عندما ترى تقدماً وتطوراً في مهارات الطالب المصاب بالتوحد، أو عندما يبدأ في الفهم والتركيز معك، فهذا يدفعني إلى الاستمرار وبذل الجهد لأنه يستحق".

وبالفعل، تلعب شدة التوحد دوراً محورياً في مدى تقبل المعلمين ومشاعرهم تجاه الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. فقد صرّحت رهنف: "الطلاب ذوو التوحد الشديد يحتاجون إلى وقت وجهد إضافيين بسبب احتياجاتهم الخاصة، ومن الصعب على المعلم أن يوازن بين جميع الطلاب، بمن فيهم ذوو التوحد".

ويختلف مستوى الشدة بين الأفراد ذوي التوحد، كما يختلف مستوى خبرة المعلمين وارتياحهم في العمل مع الطلاب عبر الطيف. وقد يتبنى بعض المعلمين قبولاً مشروطاً للطلاب ذوي التوحد بناءً على شدة الاضطراب.

خدمات الدعم المقدمة لمعلمي التعليم العام

خلال المقابلات، ناقش معلمان أنه لم تُقدّم لهما أي خدمات دعم أو حتى استشارات من برامج التربية الخاصة، مما يعني عدم وجود تعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة. فقد قالت رهنف:

"وهذا أيضاً أحد التحديات التي نواجهها. فالمدرسة تقبل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الشديدة فقط لأسباب مالية، لكنها لا توفر خدمات دعم للمعلمين أو تعيين مساعدي معلمين. حتى أن المدرسة لا تمتلك برنامجاً للتربية الخاصة، ولا يوجد بها معلمو تربية خاصة لأن الطلاب في فصول دامجة".

وبعض المدارس لديها برامج للتربية الخاصة، ولكن هذه البرامج لا علاقة لها بالطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدامجة، بمن فيهم الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد. فقد صرّحت أمل بقولها:



"لا توجد خدمات دعم مقدمة لي، إذ أصبح الطلاب ذوو التوحد مثلهم مثل الطلاب العاديين. تركز المدرسة بشكل كبير على برنامج خاص بذوي الإعاقة البصرية واحتياجاتهم الخاصة". وهذا يعني أن معلمي التربية الخاصة لا يقدمون حتى استشارات، مثل اقتراح استراتيجيات تدريس أو أساليب تعديل السلوك، لمعلمي التعليم العام الذين يعملون مع طلاب التوحد في الفصول الدامجة.

وعند سؤال المعلمين في المقابلة عما إذا كانت المدرسة تُبلغهم بوجود طلاب ذوي توحد في صفوفهم، أكدت كل من أمل ورهف أن إدارة المدرسة لا تُعلمهم بحالة الطلاب. وفسروا ذلك بأن المدارس قد لا تعلم أصلاً إذا كان الطلاب قد تم تشخيصهم بالتوحد أم لا. كما أوضحت أمل: "الإدارة نفسها قد لا تمتلك هذه المعلومة، لكننا نسمع من المعلمين بعضهم لبعض. فإذا كانت إحدى المعلمات لديها أخت في مدرسة الطالب السابقة، تُخبرنا بأنه مصاب بالتوحد".

وقد عبّر جميع المعلمين عن أنهم لم يتلقوا أي إشعار رسمي من الإدارة المدرسية بشأن وجود طلاب مصابين بالتوحد في صفوفهم. وربما يعود هذا النقص في المعلومات إلى أن أولياء الأمور لم يقدموا الوثائق التشخيصية اللازمة للمدرسة. علاوة على ذلك، اتفق المعلمون على أن هناك نقصاً في خدمات الدعم مثل المواد أو الممارسات التعليمية المبنية على الأدلة الخاصة بتعليم طلاب التوحد. ومع ذلك، هناك بعض المدارس التي تُقيم تواصلاً إيجابياً مع معلمي التعليم العام. وبوضوح، عندما تكون لدى المدارس برامج للتربية الخاصة، خاصة المتعلقة بالتوحد، فإنها تستطيع أن تقدم خدمات دعم لمعلمي التعليم العام. كما ذكر علي:

"التعاون الفعّال مع معلمي التربية الخاصة في البرامج المخصصة للتربية الخاصة، والحصول على استشارات مكثفة عند العمل مع طلاب التوحد، يساعد في فهم كيفية التعامل معهم وإدارة سلوكياتهم".

وبالإضافة إلى ذلك، يمكن لهذه البرامج أن تقدم مشاريع قيّمة تدعم المعلمين والطلاب ذوي التوحد وزملاءهم. فقد قال علي:



"جاء برنامج التربية الخاصة في المدرسة بمشروع اسمه (أصدقاء التوحد). إذ يختار المرشد الطلابي بعناية مجموعة من الطلاب العاديين المعروفين بأخلاقهم العالية وهدوئهم وسلوكياتهم الإيجابية للمشاركة في البرنامج. ثم يحضر هؤلاء الطلاب بعض الحصص الخاصة، إذ يحصلون على شرح مفصل عن أصدقائهم من ذوي التوحد. بعد ذلك، يتعارفون ويقضون وقتاً أطول معاً، ويُدمجون تدريجياً في فصل أو فصلين مشتركين. وخلال هذه العملية، يقوم هؤلاء الطلاب بدور (أصدقاء التوحد) في دعم زملائهم ذوي التوحد ومساعدتهم على التكيف مع البيئة الجديدة".

وقد عبر المعلمون عن شعور إيجابي بتخفيف الضغط عند إشراك الأقران في دعم الطلاب ذوي التوحد.

كما ناقش معلمان أهمية دعم الأسرة، والدور الكبير الذي يمكن أن يلعبه أولياء الأمور في تحسين مهارات أبنائهم وتعزيز أدائهم التعليمي. فقد أوضحت أمل:

"التعامل الأكاديمي معهم سهل، فالطلاب ذوو التوحد يستمتعون بالمشاركة في البرامج والأنشطة المدرسية. كما أن أولياء أمورهم متعاونون جداً مع المدرسة، وهذا عامل حاسم في نجاح الطلاب".

بينما عارض معلم آخر هذه الفكرة قائلاً:

"الأهل لا يُعلموننا عن حالة أطفالهم، ومع ذلك نلاحظ في الصف بعض السلوكيات مثل الصمت، أو عدم اللعب مع الأقران، أو الانزعاج من الضوضاء أو الزحام أو الصراخ الشديد".

وقد أبدى المعلمون نظرتهم الإيجابية تجاه طلاب التوحد عندما يكون هناك تعاون فعال من أولياء الأمور مع المدرسة والمعلمين.

وفي الختام، عبّر المعلمون عن حاجتهم الملحة لتطوير مهاراتهم في التواصل مع طلاب التوحد وتوفير بيئة تعليمية مناسبة تلبي احتياجاتهم. فقد اتفق جميعهم على أهمية توفير دورات تدريبية أثناء الخدمة توضح كيفية التعامل مع الحالات الشديدة من التوحد، مثل استراتيجيات إدارة السلوك واستراتيجيات التدريس.



وبجانب التدريب أثناء الخدمة، أشار أحد المعلمين إلى ضرورة تقليل أعداد الطلاب في
الفصول الدامجة، قائلاً:

"طلاب التوحد يشعرون بقلق أكبر عندما يكون الصف مزدحماً. ففي صفي مثلاً، هناك 33
طالباً".

كما عبرت رهف عن احتياجاتها بقولها:

"تدريس حصّة عادية شيء، أما وجود طلاب ذوي توحد فهو يتطلب وقتاً وجهداً أكبر، ويؤدي
إلى إنهاك نفسي للمعلم. لذلك أعتقد أن المعلمين يصابون بالتعب الشديد والاحتراق النفسي. قد
يكون من الأفضل أن يكون هناك فصل خاص مع معلم تربية خاصة، أو أن يتم توفير مساعد معلم
في الفصل العادي لمساندة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة".

وتعكس هذه الأقوال وجهة نظر مفادها أن معلمي التعليم العام قد يواجهون زيادة في
العبء والجهد النفسي عند تدريس طلاب ذوي توحد، الأمر الذي قد يؤدي إلى الإرهاق والاحتراق
الوظيفي.

الخلاصة: أدرك المعلمون، من خلال تجاربهم، صعوبة تلبية احتياجات الطلاب ذوي التوحد
في ظل غياب خدمات الدعم المدرسية. وهذا يسلط الضوء على ضرورة توفير المزيد من الدعم
والموارد لمعلمي التعليم العام وللطلاب ذوي التوحد. وقد أكد المعلمون حاجتهم إلى استراتيجيات مثل:

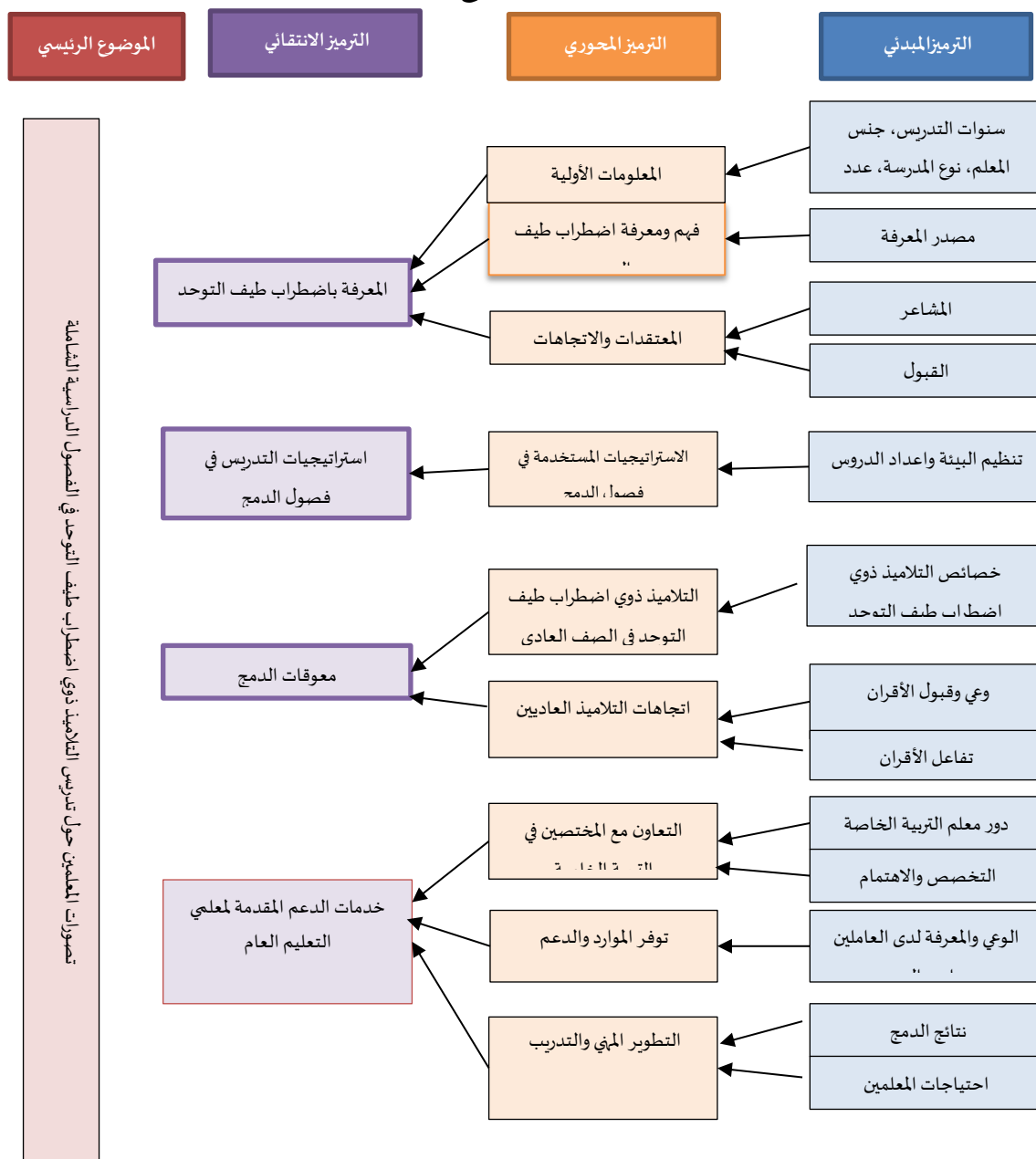
- وجود معلم تربية خاصة.
- توفير مساعد معلم داخل الصف.
- تقليل أعداد الطلاب في الفصل.

هذه الإجراءات يمكن أن تخفف من أعباء المعلمين وتوفر للطلاب ذوي التوحد الرعاية
اللازمة. كما أدرك المعلمون الدور المحوري لتعاون الأسرة مع المدرسة في تعزيز تعلم الطلاب وزيادة
دافعية المعلمين للتدريس.



الشكل 3

ملخص نتائج الدراسة





المناقشة

كان الهدف من هذه الدراسة استكشاف خبرات معلمي التعليم العام عند تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) جنباً إلى جنب مع الطلاب العاديين في بيئات تعليمية دامجة. تتفق الأبحاث السابقة مع نتائج هذه الدراسة الحالية في أن المعلمين لديهم تصورات إيجابية تجاه دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول العامة (Segall & Bolourian et al., 2021; 2012; D'Agostino & Douglas, 2021; Park et al. 2010; Emam et al., 2009). كما أن هذه النتائج مشابهة لما توصلت إليه دراسة سمية (2024) التي أشارت إلى أن المشاركين لديهم اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدامجة.

وتدعم هذه الدراسة الحالية ما أشارت إليه الأبحاث بأن معلمي التعليم العام قد يواجهون ارتباكاً أثناء تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدامجة، وذلك لأسباب ترتبط بنقص المعرفة حول الاضطراب أو القلق من فقدان السيطرة أو مواجهة سلوكيات صعبة من الطلاب في الصفوف الدامجة (Finch et al., 2013; Chung et al., 2015; Gregor and Campbell., 2001; Lindsay et al., 2013). بالإضافة إلى ذلك، كشفت الأدبيات المتعلقة بالدمج عوامل أخرى قد تؤثر في تصورات المعلمين واتجاهاتهم، مثل نوع المعلم، والجنس، والخبرة، إذ تلعب خصائص المعلم دوراً أساسياً في تطوير مواقف إيجابية تجاه التدريس في بيئات دامجة.

كما دعمت هذه الدراسة فكرة أن دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدامجة له مزايا عديدة. فقد أشارت دراسة (Al-Saleh 2019) إلى أن المعلمين اتفقوا على أن الدمج يحسن من النتائج الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية للطلاب ذوي التوحد. إضافة إلى ذلك، يمكن للدمج أن يزيد من وعي الطلاب العاديين باضطراب طيف التوحد، مما يساعد على تقبل أقرانهم ذوي الاضطراب (Haimour & Obaidat, 2013; Al-Saleh, 2019). ومع ذلك، أظهرت النتائج الحالية أن المعلمين عبروا عن قلقهم من التجارب السلبية التي قد يواجهها الطلاب ذوو التوحد إذا لم تكن المدرسة أو أقرانهم مستعدين للدمج. وهذا يتفق مع دراسة (Ainscow et al. 2009) التي أوضحت أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئات الدمج قد يتعرضون للرفض أو التنمر، إلا أن زيادة وعي الأقران بخصائص التوحد يمكن أن يحد من هذه المشكلات.

كما أشارت دراسة (Al-Saleh 2019) أن غالبية المعلمين اتفقوا على أن التعليم الدامج قد يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي للطلاب العاديين. فقد يكون السبب في ذلك أن الطلاب ذوي التوحد،



خاصة ذوي الحالات الشديدة، قد يصدرن أصواتاً عالية أو يظهرون سلوكيات نمطية متكررة، مما يؤدي إلى تشتيت انتباه زملائهم. وهذا ما يفسر سبب مناقشة المعلمين في هذه الدراسة للتحديات المستمرة التي يواجهونها في الصفوف الدامجة.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع تقرير (UNESCO 2020) حول التعليم الدامج، الذي أبرز حاجة المعلمين في السعودية إلى تدريب إضافي في هذا المجال. ويمكن ربط قصور خبرات معلمي التعليم العام في مجال التعليم الدامج ببرامج إعداد المعلمين في السعودية، إذ إن برامج التربية الخاصة أولت اهتماماً أكبر بالدمج واستراتيجيات التدريس الدامج، وهو ما انعكس أيضاً في اختبارات الرخصة المهنية للمعلمين (Alarji et al., 2017).

تطبيقات البحث

أفاد معلمو التعليم العام بوجود قلق لديهم بسبب نقص معرفتهم وتدريبهم على التعامل مع اضطراب طيف التوحد، وأكدوا حاجتهم الماسة إلى برامج تدريبية عالية الجودة تتناول هذا المجال. وعليه، من المهم أن تعمل وزارة التعليم على تطوير سياسة تدريبية تشمل المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، بحيث لا تقتصر على تزويدهم بالمعرفة حول خصائص الاضطراب، بل تمتد لتشمل معرفة واستخدام أفضل الممارسات والتدخلات المبنية على الدليل العلمي لتلبية احتياجات ذوي اضطراب طيف التوحد مثل ما توصي به الجمعيات والهيئات العلمية في هذا المجال.

ويجب أن يتعلم المعلمون كيفية تطبيق الاستراتيجيات الأكثر ملاءمة لزيادة اندماج الطلاب ذوي التوحد أكاديمياً واجتماعياً، والتعرف على مواهبهم ونقاط قوتهم واهتماماتهم. ومن أجل بناء برامج تدريب فعالة، ينبغي أن يبدأ التدريب بتزويد المعلمين بالمعرفة الأساسية حول التوحد وخصائصه، ثم تطوير مهاراتهم التطبيقية باستخدام أساليب مثل: الملاحظة، وتمثيل الأدوار، ودراسة الحالة، والنمذجة. إن الجمع بين الجانب النظري والتطبيقي في برامج إعداد المعلمين سيزيد من جودتها ويحسن من اتجاهات المعلمين واستعدادهم للعمل مع الطلاب ذوي التوحد.

يُعد التعاون جانباً أساسياً في النظام التعليمي مع التوجه نحو دمج الطلاب ذوي التوحد (Morgan, 2016) وقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن المعلمين يعدون غياب التعاون عائقاً رئيسياً أمام توفير فرص تعلم ناجحة لهؤلاء الطلاب. وهذا يتفق مع دراسة (Scruggs et al. 2007; Chung et al. 2015) التي أوضحت أن التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة يُعد عاملاً حاسماً لنجاح الدمج. إن غياب التعاون يؤثر سلباً على كفاءة المعلمين وثقتهم بأنفسهم في التدريس.



ولتعزيز التعاون، يجب مراعاة عدة جوانب، منها:

1. بناء علاقات قوية بين المعلم وزملائه، وبين المعلم والطالب ذو التوحد وأسرته. فقد أشار Segall & Campbell (2012) إلى أن الدعم الأكثر فاعلية كان حينما وفرت الأسر "كتيبًا قصيرًا" يتضمن خصائص أبنائهم واحتياجاتهم.
2. تخصيص وقت مناسب للاجتماعات والتخطيط المشترك.
3. زيادة وعي الإداريين بأهمية التعاون بين المعلمين.
4. تحديد أفضل الاستراتيجيات والممارسات لتعليم الطلاب ذوي التوحد.

القيود والمقترحات للبحوث المستقبلية

أُجريت هذه الدراسة كبحث نوعي حول تصورات معلمي التعليم العام تجاه تدريس الطلاب ذوي التوحد في بيئات دامجة. وهناك عدة قيود يجب الإشارة إليها:

- حجم العينة كان صغيرًا (ثلاثة مشاركين فقط)، وهو ما قد يحد من إمكانية تعميم النتائج.
- جميع المشاركين كانوا متطوعين، مما قد لا يعكس بدقة تصورات جميع المعلمين.
- تمت مقابلة كل مشارك مرة واحدة فقط، مما يقلل من إمكانية استكشاف آرائهم وتجاربهم بعمق أكبر.

كما يشعر معلمو التعليم العام بالإحباط والإنهاك والقلق عند العمل مع طلاب طيف التوحد دون أي دعم إضافي من معلمي التربية الخاصة أو من أسر الطلاب. لذلك، ينبغي أن تركز الدراسات المستقبلية على تعزيز التعاون بين معلمي التعليم العام وفرق التعليم الدامج (مثل: معلمي التربية الخاصة، الإداريين، أولياء الأمور، الأخصائيين النفسيين، طلاب التوحد أنفسهم، وأي مختصين ذوي صلة بحالة الطالب).

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- وزارة التعليم. (2023). إحصاءات التعليم العام 1443هـ (2022/2023). الرياض: وزارة التعليم، وكالة التخطيط والتطوير – مركز البحوث والإحصاء.
- ويس، سمية. (2024). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في المدارس العادية [رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علوم التربية].



Arabic References

- Wizārat al-Ta'lim. (2023). *Ihṣā'āt al-Ta'lim al-Āmm 1443H (2022/2023)*. al-Riyāḍ: Wizārat al-Ta'lim, Wakālat al-Takhṭīṭ wa-al-Taṭwīr — Markaz al-Buḥūth wa-al-Iḥṣā'.
- Ways, S. (2024). *Ittijāhāt Asātidhat al-Ta'lim al-Ibtidā'i Naḥwa Damj al-Aṭfāl al-Muṣābīn bi-Idṭirāb Ṭayf al-Tawāḥḥud fī al-Madāris al-Ādiyah* [Unpublished doctoral dissertation]. Kulliyat al-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtīmā'iyah, Qism 'Ulūm al-Tarbiyah.

ثانيًا: المراجع الانجليزية

- Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2009). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alarji, F., Alnahdi, G., & Alhadi, I. (2017). The reality of preparing special education teachers in light of competencies necessary for special and general education teachers. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 19*(5), 9–47.
- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2015). Views from the trenches: Teacher and student supports needed for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education, 38*(1), 44–57. <https://doi.org/10.1177/0888406414558096>
- Alnemary, F. M., Aldhalaan, H. M., Simon-Cereijido, G., & Alnemary, F. M. (2016). Services for children with autism in the Kingdom of Saudi Arabia. *Autism, 21*(5), 592–602. <https://doi.org/10.1177/1362361316664868>
- Al-Saleh, M. (2019). Teachers' perceptions towards inclusive education for children with autism spectrum disorder (ASD) in mainstream primary schools in Riyadh, Saudi Arabia. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 8*(30, Part 2), 1–33. <https://doi.org/10.12816/0053366>
- Alshaban, F., Aldosari, M., Al-Shammari, H., El-Hag, S., Ghazal, I., Tolefat, M., Ali, M., Kamal, M., Abdel Aati, N., Abeidah, M., Saad, A. H., Dekair, L., Al Khasawneh, M., Ramsay, K., & Fombonne, E. (2019). Prevalence and correlates of autism spectrum disorder in Qatar: A national study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*(12), 1254–1268. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13066>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Author.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ... & Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries, 67*(6), 1–23.



- Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2022). General education teachers' perceptions of autism, inclusive practices, and relationship-building strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(9), 3977–3990. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.
- Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., Delambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2). <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1386>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE Publications.
- D'Agostino, S. R., & Douglas, S. N. (2021). Early childhood educators' perceptions of inclusion for children with autism spectrum disorder. *Early Childhood Education Journal*, 49(4), 725–737. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01108-7>
- Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407–422. <https://doi.org/10.1080/08856250903223070>
- Finch, K., Watson, R., MacGregor, C., & Precise, N. (2013). Teacher needs for educating children with autism spectrum disorders in the general education classroom. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(2). <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1027>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Gregor, E. M. C., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189–207. <https://doi.org/10.1177/1362361301005002008>
- Haimour, A. I., & Obaidat, Y. F. (2013). School teachers' knowledge about autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 3(5), 45–53. <https://doi.org/10.5430/wje.v3n5p45>
- Khodari, A. (2019). *Teachers' knowledge of evidence-based practices in Saudi Arabia* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Massachusetts.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347–362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>



- Madhesh, A.** (2023). The concept of inclusive education from the point of view of academics specializing in special education at Saudi universities. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1–10. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01802-y>
- Mesibov, G. B., & Shea, V.** (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 337–346. <https://doi.org/10.1007/BF02172478>
- Park, M., Chitiyo, M., & Choi, Y. S.** (2010). Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 107–114.
- Sabbagh, H. J., Al-Jabri, B. A., Alsulami, M. A., Hashem, L. A., Aljubour, A. A., & Alamoudi, R. A.** (2021). Prevalence and characteristics of autistic children attending autism centers in two major cities in Saudi Arabia: A cross-sectional study. *Saudi Medical Journal*, 42(4), 419–427. <https://doi.org/10.15537/smj.2021.42.4.20200630>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A.** (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Strauss, A., & Corbin, J.** (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.
- UNESCO.** (2020). *Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students*. Author. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447>
- World Health Organization.** (2021). *Autism*. World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

(ملحق 1) بروتوكول المقابلة شبه المقتنة

في بداية المقابلة، سأجري حديثاً قصيراً مع المشارك بهدف بناء علاقة إيجابية وتعزيز الثقة بيني وبينه/بينها. بعد ذلك، سأبدأ بطرح أسئلة المقابلة، وخلالها سأستفسر من المعلم/المعلمة عن معتقداته/ها وتصوراتها/ها حول تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدراسية. كما سأستوضح كيف كانت هذه التجربة بالنسبة له/لها، من خلال طرح الأسئلة الآتية:

أسئلة المقابلة:

1. منذ متى وأنت تُدرّس/ين؟
2. منذ متى وأنت تُدرّس/ين طلاباً من ذوي اضطراب طيف التوحد؟ وفي أي صفوف دراسية؟
3. هل لديك أقارب لديهم اضطراب طيف التوحد؟ أو هل التحقّت/التحقّت بأي برامج تدريبية متعلقة بالتوحد أثناء دراستك الجامعية أو خلال الخدمة التعليمية؟



4. صف لي كيف يبدو الأمر عندما يكون لديك طلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد في صفك مع طلاب عاديين؟
5. كيف تغير صفك بعد دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد؟
6. اذكر موقفًا إيجابيًا حدث أثناء تفاعلك مع أحد الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد خلال إحدى الحصص الدراسية.
7. اذكر موقفًا واجهت فيه صعوبة أثناء تدريس صفك الذي يضم طالبًا من ذوي اضطراب طيف التوحد.
8. صف لي شعورك وأنت تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بجانب الطلاب العاديين؟
(أ) ما الأمور التي تحبها أو تتمنى أن تعرفها أكثر عن الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد؟
(ب) ما نوع الدعم الذي توفره لك المدرسة أثناء عملك مع هؤلاء الطلاب؟
(ج) حدّد أكثر الجوانب صعوبة وإيجابية في تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
هل يمكنك وصف يومك الدراسي المعتاد كمعلم في الصف؟





"التَّوَجُّهُ نَحْوَ الْحَيَاةِ وَعَلَاقَتُهُ بِالطُّمُوحِ الْأَكَادِيمِيِّ لَدَى الطَّلَبَةِ الْجَامِعِيِّينَ السُّودَانِيِّينَ"

د. نادية إدريس عوض إدريس *

nidriess@qu.edu.sa

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعات السودانية الحكومية وعلاقتها ببعض المتغيرات وتكونت العينة من (112) طالبًا وطالبة تراوحت أعمارهم من (20-23) بمتوسط (21.23) وانحراف معياري (1.483). تم تطبيق مقياس التوجه نحو الحياة إعداد (إدريس، 2022) ومقياس الطموح الأكاديمي إعداد (عواد، 2023). وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائيًا بين التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة السودانيين ووجود مستوى مرتفع من التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة السودانيين، وبينت الدراسة أن التوجه نحو الحياة يُعد مؤشرًا تنبؤيًا للطموح الأكاديمي للطلبة الجامعيين السودانيين كما إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة لدى الطلبة الجامعيين السودانيين تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين السودانيين تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة لدى الطلبة الجامعيين السودانيين تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي، فني، صناعي) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين السودانيين تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي، فني، صناعي).

الكلمات المفتاحية: التوجه نحو الحياة – الطموح الأكاديمي – الطلبة الجامعيين

*

أستاذ الصحة النفسية المساعد بقسم علم النفس كلية اللغات والعلوم الإنسانية جامعة القصيم، السعودية

للاقتباس: إدريس، نادية إدريس عوض. (2025). "التَّوَجُّهُ نَحْوَ الْحَيَاةِ وَعَلَاقَتُهُ بِالطُّمُوحِ الْأَكَادِيمِيِّ لَدَى الطَّلَبَةِ الْجَامِعِيِّينَ السُّودَانِيِّينَ"، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(4)، 174-215.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة (CC BY 4.0) Attribution 4.0 International، 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.



Life Orientation and Its Relationship to Academic Ambition among Sudanese University Students

Dr. Nadia Idriss Awadh Idriss^{*}

nidriss@qu.edu.sa

Abstract

The study aimed to investigate the relationship between life orientation and academic ambition among a sample of students from Sudanese public universities, as well as the association of both variables with selected demographic factors. The sample consisted of 112 male and female students, aged 20–23 years ($M = 21.23$, $SD = 1.483$). The Life Orientation Scale (Idris, 2022) and the Academic Ambition Scale (Awad, 2023) were administered. The results revealed a strong, statistically significant positive correlation between life orientation and academic ambition among Sudanese university students. The findings also indicated high levels of both life orientation and academic ambition within the sample. Furthermore, the study demonstrated that life orientation serves as a predictive indicator of academic ambition. No statistically significant differences in life orientation were found based on gender (male/female); however, statistically significant differences in academic ambition were identified in favor of female students. Additionally, no statistically significant differences in life orientation were found attributed to academic specialization (scientific, literary, technical, industrial), whereas significant differences in academic ambition were found across the same specializations.

Keywords: life orientation, academic ambition, university students.

^{*} Assistant Professor of Psychology, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Idriss, Nadia Idriss Awadh. (2025). Life Orientation and Its Relationship to Academic Ambition among Sudanese University Students. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(4) 174-215

© 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

يُعد التعليم الجامعي مرحلة مفصلية في حياة الشباب، إذ يواجه الطالب الجامعي - خلالها - العديد من التحديات والضغوط النفسية والاجتماعية والدراسية التي قد تؤثر على مسيرته الأكاديمية، واستقراره النفسي، ومستقبله المهني. وتختلف استجابات الطلبة إزاء هذه الضغوط؛ فبعضهم يختار الانسحاب والاعتزال، وبعضهم يحاول التكيف مؤقتًا، بينما هناك من يسعى إلى مواجهة التحديات بقوة دافعية نابغة من خصائصه النفسية الإيجابية، وعلى رأسها التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي.

ويُقصد بالتوجه نحو الحياة؛ تلك النظرة المستقبلية التي يحملها الفرد نحو الأحداث الحياتية، سواء كانت إيجابية أم سلبية، ويُعد مؤشرًا على الصحة النفسية وتقدير الذات والقدرة على التكيف مع الضغوط المختلفة (منصور، 2022). وقد أشار شاير وكارفر Scheier & Carver (1985) إلى أن التوجه نحو الحياة يتمثل في التوقعات الإيجابية نحو المستقبل، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الأهداف المرجوة، ويتراوح هذا التوجه بين بعدين أساسيين هما: التفاؤل والتشاؤم. فالتفاؤل يشير إلى ميل الفرد لتوقع النتائج الإيجابية، بينما التشاؤم يعكس التوقع السلبي والمحدودية في السعي نحو الإنجاز. (Burke et al., 2000)

كما يرتبط التوجه نحو الحياة بعدد من المؤشرات النفسية والسلوكية الإيجابية مثل الشعور بالرضا، والسكينة النفسية، والاستقلالية في اتخاذ القرار، وتكوين علاقات إيجابية، والسعي لتحقيق أهداف ذات معنى (النواجحة، 2016). كما توصلت دراسة كارنيسر وكالديرون وسانتاكانا (Carnicer, Calderon & Santacana, 2017) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التوجه الإيجابي نحو الحياة والصحة النفسية، وعلاقة ارتباطية سلبية بين التوجه نحو الحياة والاضطرابات النفسية. وقد بينت الدراسات أن الأفراد ذوي التوجه الإيجابي نحو الحياة يمتلكون قدرات أفضل على الصبر والتحمل والمسؤولية، مما يعزز من مستوى تحصيلهم الأكاديمي واستقرارهم النفسي (الخالدي وزيدان، 2014).

أما الطموح الأكاديمي، فهو من المتغيرات الحاسمة في تفسير دافعية الطلبة نحو التعلم، وتكمن أهمية الطموح الأكاديمي في كونه محركًا رئيسيًا للإنجاز، إذ يدفع الطالب إلى المثابرة، وتحقيق التفوق، وتجاوز العقبات المرتبطة بالبيئة الجامعية (باعلى، 2014). وتشير دراسة سلامي Salami



(2010) في أوغندا إلى أن انخفاض الطموح الأكاديمي يرتبط بضعف الدافعية للتعلم وارتفاع توقعات الفشل، وهو ما قد ينعكس سلبيًا على أداء الطلبة وتقديرهم لذاتهم.

وفي ظل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية في المجتمع السوداني، أصبح من الضروري تسليط الضوء على العوامل النفسية التي تسهم في تعزيز دافعية الطلبة الجامعيين نحو التعلم، وعلى رأسها التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي، من أجل فهم أعمق لكيفية تعاملهم مع التحديات وتحقيقهم للنجاح الأكاديمي.

مشكلة الدراسة

تُواجه شريحة واسعة من الطلبة الجامعيين في السودان تحديات نفسية وأكاديمية نتيجة للتقلبات الاقتصادية والاجتماعية وضغوط البيئة الجامعية، وخصوصًا في الوقت الحالي مع ظروف الحرب التي يمر بها السودان وما صاحبه من توقف طويل للدراسة امتد لمدة عام وفي بعض المؤسسات لعامين دراسيين حتى توصلت الجامعات لإيجاد حلول منها فتح مراكز للجامعات في المناطق الآمنة داخل السودان أو خارج السودان لخدمة الطلاب الذين فروا من الحرب ووجدوا ببلدان مختلفة، الأمر الذي يتطلب تعزيز العوامل الإيجابية التي تُسهم في تحسين جودة الحياة الجامعية ورفع دافعية الطلاب للإنجاز. ويُعد كل من التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي من المتغيرات النفسية المهمة التي تؤثر في قدرة الطلبة على التكيف والنجاح الأكاديمي، إذ يشير التوجه نحو الحياة إلى ميل الفرد لتوقع النتائج الإيجابية والمستقبل الأفضل، بينما يعكس الطموح الأكاديمي مدى سعي الطالب لتحقيق أهداف علمية مرتفعة (منصور، 2022).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين التفكير الإيجابي والطموح الأكاديمي؛ حيث وجدت دراسة صقر (2019) أن الطلبة ذوي الاتجاهات الإيجابية يظهرون مستويات أعلى من الطموح والدافعية الأكاديمية. كما بيّنت دراسة حسن (2018) أن الأفراد المتفائلين يتمتعون بثقة بالنفس، ويؤمنون بأن جهودهم لها مردود جيد، مما يزيد من فرص نجاحهم الأكاديمي. وفي ذات السياق، توصلت دراسة (Salami 2010) إلى أن انخفاض الطموح الأكاديمي يرتبط بضعف الدافعية، وزيادة التوقعات السلبية تجاه الأداء الدراسي.

على الرغم من هذه النتائج، فلا تزال هناك فجوة بحثية تتعلق بدراسة العلاقة المباشرة بين التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي في البيئة السودانية. ومع ندرة الدراسات التي تناولت هذين المتغيرين معًا ضمن المجتمع الجامعي المحلي في حدود علم الباحثة، شعرت الباحثة بضرورة التحقق



من طبيعة هذه العلاقة، واستكشاف ما إذا كان التوجه نحو الحياة يُمكن أن يكون مؤشرًا دالًا على مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة السودانيين.

وبناءً على ما سبق، تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي:

ما العلاقة بين التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين السودانيين؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى كل من التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين السودانيين؟

2. هل يُعد التوجه نحو الحياة مؤشرًا تنبؤيًا للطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين السودانيين؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي تُعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث)؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي تُعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي، فني، صناعي)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على مستوى كل من التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين السودانيين.

2. الكشف عن العلاقة بين التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين السودانيين.

3. التحقق مما إذا كان التوجه نحو الحياة يُعد مؤشرًا تنبؤيًا يمكن من خلاله التنبؤ بمستوى الطموح الأكاديمي.

4. التعرف على الفروق في كل من التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي تبعًا لمتغير النوع (ذكور/إناث).

5. التعرف على الفروق في كل من التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي تبعًا لمتغير التخصص (الدراسي) (علمي، أدبي، فني، صناعي).



أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أنها تسعى إلى استكشاف العلاقة بين التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين السودانيين، والكشف عن الفروق المحتملة وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

1. تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات المتعلقة بالتوجه نحو الحياة كأحد المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي، الذي لا يزال بحاجة إلى المزيد من البحث العلمي.
2. تسلط الضوء على فئة مهمة في المجتمع، وهم طلبة الجامعات، من خلال الجمع بين الجانب النفسي (التوجه نحو الحياة) والجانب الأكاديمي (الطموح الأكاديمي).
3. تُبرز أهمية التوجه الإيجابي نحو الحياة في دعم الأداء الأكاديمي وتعزيز الصحة النفسية لدى الشباب الجامعي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1. قد تساعد النتائج في تصميم برامج إرشادية تهدف إلى تعزيز التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين.
2. تشجع على الاهتمام بالبيئة الجامعية والأسرية وعلاقتها بتعزيز الاتجاهات الإيجابية والطموحات العلمية لدى الطلاب.
3. تسهم في توجيه صناع القرار والقيادات التربوية نحو تعزيز الصحة النفسية والتعليمية من خلال دعم هذه الجوانب في السياسات والبرامج الجامعية.

مصطلحات الدراسة

1. التوجه نحو الحياة: التوجه نحو الحياة هو السمة التي تعكس ميل الفرد نحو تفسير الأحداث اليومية من منظور إيجابي أو سلبي، ومدى اعتقاده بإمكانية تحقيق نتائج جيدة في المستقبل. ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التفاؤل كاتجاه معرفي-عاطفي يساعد في مواجهة الضغوط وتحقيق الصحة النفسية (النجار، 2020).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي في مقياس التوجه نحو الحياة المعتمد في هذه الدراسة.



2. الطموح الأكاديمي هو مستوى الأهداف التعليمية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، ويتأثر بمدى ثقته بقدراته، وبمدافعيته الداخلية، والبيئة المحيطة. ويمثل الطموح دافعاً مهماً في التفوق والتحصيل، خاصة في ظل الضغوط الأكاديمية المتزايدة (السيد، 2019) وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس الطموح الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: طلاب الجامعات السودانية.
- الحدود المكانية: الجامعات الحكومية في ولاية الخرطوم.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2025م
- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة موضوعياً في ضوء متغيراتها كما يلي التوجه نحو الحياة - الطموح الأكاديمي.

الإطار النظري

مصدر الحث على التوجه الإيجابي نحو الحياة هو الدين الإسلامي وهذا ما يؤكد قوله تعالى: ((وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنَ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ)) (القصص: 77)، فقولته تعالى: (ولا تنس نصيبك من الدنيا) حث المسلمين على التوازن في الأعمال بين الدنيا والآخرة، وهنا يوجه الله عز وجل المسلمين إلى التوجه نحو الحياة من خلال الاستمتاع بما أحل وأباح لهم من زينة الدنيا من المأكّل والمشرب والملبس والسكن.

التوجه نحو الحياة (Orientation Toward Life)

أولاً: تعريف التوجه نحو الحياة: تعددت التعريفات لمفهوم التوجه نحو الحياة، إذ عرفه سعدات (2016) بأنه "نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر الخير. كما عرفته ذواودي (2018) بأنه "تقييم الفرد للحياة بإيجابية، وإيمانه بأن الأمور تتجه نحو الأفضل". ويعرفه بن السايح (2018) بأنه "ميل إلى التفاؤل أو التشاؤم، يحدد توجه الفرد نحو الحياة". كما عرفه حسن (2018) على أنه "قدرة على تصور النتائج الإيجابية للسلوك". وعرفه إسلام (2016) بأنه: "استعداد داخلي إيجابي نحو السعادة في الحاضر والمستقبل، وعرفته العبيدي (2022)



بأنه: توقعات الأفراد العالية في فاعلية ذواتهم وتوقع السهولة في تحقيق أهدافهم اعتماداً على خبرات نجاحهم في أداء المهمات، مما يتكون لديهم توجه إيجابي نحو الحياة، بعكس الأفراد الذين لم يحققوا ذلك، يكون لديهم توجه سلبي نحو الحياة، وترى الباحثة أن التوجه نحو الحياة هو سمة نفسية قائمة على التفاؤل والتوقع الإيجابي، وتساعد على التكيف مع الأزمات والتركيز على الجانب المشرق في الحياة ويسهم التوجه الإيجابي نحو الحياة في النجاح وتحقيق الأهداف.

ثانياً: مفاهيم مرتبطة بالتوجه نحو الحياة: يرتبط التوجه نحو الحياة بعدة مفاهيم، من أبرزها:

- الأمل: وهو وجهة معرفية وحالة دافعية تتضمن إيماناً بالقدرات وامتلاكاً لقدرات كافية للتخطيط والعمل المستمر لتحقيق الأهداف (عثمان، 2020).
- التفاؤل: وهو نظرة استبشارية للمستقبل يتوقع بها الفرد الأفضل وينتظر حدوث الخير ويستبعد ما خلا ذلك (عثمان، 2020).
- السعادة: وهي شعور داخلي إيجابي شبه دائم يعكس الرضا عن الحياة والطمأنينة النفسية (الزعيبي، 2025).
- معنى الحياة: وهو إحساس الفرد بقيمة حياته من خلال معاني مثل الحب، التسامح، وتحقيق الذات (أحمد، 2020).
- الرضا عن الحياة: وهو شعور الفرد بالقبول لذاته وظروفه، وتقديره لحياته بشكل إيجابي (محمد علي، 2018).
- جودة الحياة: وهي الإحساس الإيجابي بحسن الحال بالإضافة إلى أنه يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات الرضا عن الذات وعن الحياة (جمال، 2016).

ثالثاً: خصائص الافراد ذات التوجه الإيجابي نحو الحياة:

يتصف الأشخاص ذوو التوجه الإيجابي نحو الحياة بتمتعهم بالإيمان القوي بما يمتلكون من قدرات وإمكانات على تحقيق الأهداف ويرجع السبب في ذلك إلى الثقة بالنفس، وارتفاع مستوى الطاقة الداخلية وتعزيز الأفكار الإيجابية وتوقع مزيد من النجاح. ويتصف الأشخاص ذوو التوجه الإيجابي نحو الحياة بتأكيد الذات والتفكير الإبداعي والتركيز على الجوانب المشرقة والسعي الدائم نحو التفوق والنجاح في الحياة (منصور، 2022).



رابعاً: العوامل المؤثرة في التوجه نحو الحياة:

تعددت العوامل المؤثرة في مستويات التوجه نحو الحياة لدى الأفراد إما بالتفاؤل أو التشاؤم ومنها:

1/ **العوامل الأسرية:** لأساليب التنشئة التي تتبعها الأسرة دور مهم في نمو أبنائها، فعملية التنشئة الإيجابية تشعر الطفل بأنه مرغوب فيه وتجعل توجهه للحياة إيجابياً، أما المشاحنات والخلافات فتنعكس سلباً على نظرته للحياة التي قد تتسم بالتوجه السلبي (العابدي، 2017).

2// **العوامل البيئية:** يلعب الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد دوراً مهماً في التوجه نحو الحياة، فقد كشفت نتائج الدراسات عن وجود فروق بين المجتمعات المختلفة في كل من التوجه الإيجابي والسلبي نحو الحياة (ذوادي، 2018).

3/ **المواقف الاجتماعية المفاجئة:** التعرض للضغوط النفسية والمواقف الصادمة له أثر بالغ على حالة الفرد النفسية ونظرته للمستقبل التي قد يشوبها التشاؤم وفقدان الأمل (Daniel e al 2006).

خامساً: مصادر التوجه نحو الحياة: إن مصادر التوجه نحو الحياة تنبع من قيم الحياة ومنها:

1/ **القيم الإبداعية:** هي كل ما يستطيع الفرد إنجازه.

2/ **القيم الخبراتية:** هي كل ما يمكن أن يحصل عليه الفرد من خبرات حسية ومعنوية، وممارسة الأنشطة والمشاركات التي تعد ذات معنى وفائدة للفرد كالزواج وتكوين أسرة والعمل (زهرة، 2019).

3/ **القيم الاتجاهية:** وهو ما يتخذه الإنسان حيال مواقف الألم والمعاناة التي لا يمكن أن يتجنبها (غرزولي، 2020).

سادساً: بعض النظريات المفسرة للتوجه نحو الحياة:

نظرية الحاجات: يرى روجرز أن الطبيعة البشرية إيجابية ويرفض فكرة السلبية، ويشير روجرز إلى وجود دافع رئيسي هو تحقيق الذات الذي يكافح الفرد خلال حياته من أجل الوصول إليه، وهذا يدفعه إلى التوجه نحو الحياة، وهذا ينبع من خلال التقدير والاحترام الإيجابي منذ فترة الطفولة المبكرة لدى الفرد، وأشار إلى الحاجة إلى التقدير الإيجابي والحب والاحترام والتعاطف



والقبول، وقد عدها حاجة شاملة لكل البشر، وإن توفرت هذه الحاجات لدى الفرد فإنها تدفعه إلى التوجه نحو الحياة برضا وسعادة (سعدات، 2016).

نظرية السمات: افترض ايزنك وجود أنواع من الشخصية منها الانبساطي وهو انسان اجتماعي يكون توجهه إيجابياً نحو الحياة، أما الانطوائي فعلى العكس من ذلك يكون توجهه سلبياً نحو الحياة فهو منعزل وحساس، ثم قسم الناس إلى شخصيات مستقرة وهي متفائلة تستطيع التعايش مع ضغوط الحياة ولا يمكن إثارتها بسهولة، وأخرى غير مستقرة فهي دائماً متشائمة. ويشير ألبورت إلى أنه لتحقيق نضال مناسب فعال يجب وضع أهداف معتدلة لقدرات الشخص وأن يكون للفرد هدف أو أهداف في الحياة يسعى إلى تحقيقها، وقد تتغير هذه الأهداف مع تغير ظروف الحياة (العابدي، 2017).

نظرية سوبر: يؤكد سوبر على أن الفرد عندما يحاول الجمع بين أكثر من دور في الحياة يمكن أن يتسبب في خلق شعور بالرضا والقلق والتوتر في آن واحد، ويتوقف ذلك على مدى شعوره بأهمية كل دور من هذه الأدوار في حياته، ويشير إلى أنه ينبغي علينا أن نختبر أهمية دور الانسان في العمل وقياس الأهمية النسبية لذلك الدور بجانب الأدوار الأخرى في الحياة (قرارة، نورة بقة، 2019). كما يؤكد (باردت) أن الخبرة الإيجابية للإنسان في دور من أدوار حياته يمكن أن تقلل من الضغوط التي يواجهها ذلك الفرد في الأدوار الأخرى في حياته، التي لا يجد فيها ذلك القدر من النجاح والإيجابية (ذوادي، 2018).

نظرية العجز المكتسب: إن مفهوم العجز المكتسب مرتبط بمفهوم الفكرة المتمثلة بفقدان الأمل أو اليأس التي وضعها مور (Mower, 1960)، لكن الدراسة المنظمة لهذا المفهوم كانت من قبل سليجمان (Seligman, 1990)، إذ يرى أن العجز المكتسب هو عجز معرفي ودافعي وعاطفي بسبب التعرض لأحداث لا يمكن السيطرة عليها لفترات طويلة، ويُعرف سليجمان العجز المكتسب بأنه حالة نفسية تصيب الفرد نتيجة تكرار تعرضه لأحداث ضاغطة تتسم بفقدان القابلية للتحكم فيها من قبل الفرد (زهرة، 2019). ويرى سليجمان أن بعض الأفراد عندما يواجهون مواقف ضاغطة (غير قابلة للتحكم) تتولد لديهم مشاعر العجز، إذ يتكون لدى الفرد مستوى من التوقع يؤثر في استجابته على مواقف مشابهة أو غير مشابهة مع الموقف الضاغط وتكون استجابة الفرد أدنى من المستوى الذي تسمح به قدراته (ذوادي، 2018).



وقد أعطى سليجمان ثلاثة أبعاد للتفسير المعرفي الذي يفسر بعض الناس الأحداث السيئة والسعيدة وفقاً للتفاوت والتشاؤم وهي:

1/ الاستمرارية: إذ إن المتشائم يؤمن بأن الأحداث السيئة تكون مستمرة، بخلاف المتفائل الذي يؤمن بأن الأحداث الجيدة دائمة ومستمرة والأحداث السيئة مؤقتة وقابلة للتغيير.

2/ الانتشار: يؤكد سليجمان أن الفرد إذا آمن أن سبب أي حدث محدد سوف تظهر آثاره في جانب أو موقف محددة وإذا آمن بأن السبب عام، فإن هذا يعني أنه سوف يعكس آثاره في العديد من المواقف المختلفة في حياته.

3/ التشخيص: الداخلي مقابل الخارجي: يؤكد سليجمان على أن هذا البعد يفوق حدود الاستمرارية والانتشار، فالتشخيص يعني تحديد الشخص المسؤول عن الخطأ بالمتشائم عندما تحدث له أحداث سيئة يلقي اللوم على نفسه (داخلي) وهذا من أهم أسباب التشاؤم، أما المتفائل فلديه تفسيرات أخرى غير لوم النفس وتأنيتها، فهو ينظر إلى نفسه بشكل صحيح، ويميز بين المشكلات التي تحدث له نتيجة خطئه ويتحمل مسؤوليتها ويسعى لتداركها، وبين المشكلات التي لا علاقة له فيها وغير مسؤول عنها، بحيث يبقى شعوره محتفظاً بقيمته الذاتية، (الخالدي، زيدان، 2014).

ثانياً: الطموح الأكاديمي

مفهوم الطموح وتطوره:

لقد تعددت تعريفات مستوى الطموح في علم النفس، بسبب اختلاف وجهات النظر لدى العلماء، ومن هذه التعريفات، تعرفه الشافعي (2012) بأنه أهداف ذات مستوى محدد يضعها الفرد لإنجاز نشاط معين سواء أكانت هذه الأهداف في المدى القريب أم البعيد، ويتطلع الفرد إلى تحقيقها وفقاً لعوامل ذاتية أو خارجية وسمات شخصيته وخبرات نجاحه أو فشله على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته واستعداداته.

ويعرفه محمود (2001) بأنه مستوى علمي يطمح الفرد لا نجاحه ويتمثل في تحقيق الفرد جوانب حياتية مختلفة، يتم من خلاله مواجهة الاحباط بالتفاؤل ويختلف درجة وجوده عند الأفراد. ويوضح شعلة (2004) أن هنالك فرقاً بين الطموح ومستوى الطموح، إذ إن الطموح كمعنى يختلف عن مستوى الطموح، فالطموح تصور قبلي، أما مستوى الطموح فهو نتاج بعدي لقياس كمي، وكان مستوى الطموح معيار يحكم به الفرد على نجاحه أو فشله.



ويعرفه المشيخي (2009) أنه مستوى التفوق والنجاح الذي يرغب الفرد أن يصل إليه في أي مجال يرغبه من خلال معرفته لإمكاناته وقدراته والاستفادة من خبراته.
وعرف المظلوم (2010) الطموح الأكاديمي بالجهد الذي يبذله الطالب من أجل تحقيق المستوى العلمي والأكاديمي الذي يطمح إليه في تحقيق مستقبله.

سمات الشخص الطموح: اتفق العديد من الباحثين على أن الشخص الطموح أكاديميا يمتاز بعدة خصائص من أهمها: النظرة إلى الحياة بتفاؤل- يحدد أهدافه وخططه المستقبلية بشكل مناسب- يحدد أهدافه بشكل دقيق- يميل إلى التفوق- لا يرضى بمستواه الراهن- يعمل على النهوض بمستواه إلى الأفضل- المثابرة في الأعمال التي يقوم بها- تحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى الهدف- لديه القدرة على تحمل المسؤولية- يؤمن بأن جهد الإنسان هو الذي يحدد نجاحه- لا يؤمن بال حظ- لا يعتقد بأن مستقبل الفرد محدد ولا يمكن تغييره- لا يترك الأمور للظروف. (المشيخي، 2009)، (الحلي، 2001). ومن أهم السمات التي يمكن أن تميز أي فرد عن الآخر هو الطموح الذي يُعد بمثابة الدافع الذي يمكنه من الوصول إلى ما يريد، ويعتمد حجم تحقيق الأهداف التي يضعها الفرد على مدى طموحه وإصراره للسعي لتحقيق تلك الأهداف، ومن هنا يكون إما النجاح أو الفشل وهذا يعتمد على مدى كفاءته، وقدراته ومدى ثقته بذاته (عمر، 2017).

العوامل المؤثرة في الطموح الأكاديمي:

هناك عدد من العوامل تؤثر على مستوى الطموح تلخصها الباحثة فيما يأتي:
القدرة على التعلم والنضج المعرفي والانفعالات والضبط الذاتي للفرد، والقدرة على التحدي، والمنافسة مع الآخرين ومع الذات، والإقدام مع المخاطرة لدى الفرد من حيث مواجهة النجاح والفشل، مستوى الأداء والتحصيل الدراسي، مستوى الرضا الذاتي، الذكاء، مفهوم الذات، الدافعية، جماعة الرفاق. ومن العوامل المؤثرة على مستوى الطموح لدى الطلبة: المناخ الأسري والتفاعل الاجتماعي، وقد يكون الجو العام الاجتماعي أحد أهم دوافع التعلم لدى الطلبة؛ ومما يزيد من نشاط الطالب وإنتاجه وبالعكس قد يكون توتر العلاقة بين الطالب ومدرسيه سببا في انخفاض مستوى طموحه (اباظة، 2004، النور، 2016، عمر، 2017).



النظريات التي فسرت مستوى الطموح الأكاديمي:

أولاً: نظرية التحليل النفسي:

فسر أصحاب نظرية التحليل النفسي مستوى الطموح تفسيرات مختلفة فقد عده "فرويد" متمثلاً بالأنأ والكمال، والأنأ منظمة متماسكة من العمليات العقلية وتجده سبيلها إلى الشعور والوعي، إن الأنأ لديه مهمة إشباع حاجات الهو بطريقة أو على نحو يعمل على ضمان بقاء الذات الذي يجعل الأشياء تعمل في أحسن صورة ممكنة لحساب الشخص (كفاي، وآخرون، 2010).

ثانياً: نظرية ليكرت ليفين: تعد نظرية المجال أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك، وهي النظرية الوحيدة التي فسرت مستوى الطموح مباشرة، وقد دلت دراسة مستوى الطموح "السيكولوجية" على أن الطموح قد يكون مجرد رغبة للقيام بتحقيق هدف، وقد يكون على درجة من القوة بحيث يحدد الهدف، ويعبئ قوى الجسم لتحصيله، ففي هذه الحالة يكون مستوى الطموح عند الفرد عالٍ (الغريب: 1990).

من خلال ما سبق يتضح للباحثة أن الطموح طاقة إيجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق هدف مرغوب فيه ولتحقيق هذا الهدف لابد أن يكون الفرد واثقاً بذاته وقدراته، إن مستوى الطموح يتأثر بعوامل خاصة بالفرد ذاته، وعوامل خاصة بالبيئة المحيطة به فإذا توفرت جميع العوامل أصبح تحقيق الطموح ممكناً.

الدراسات السابقة:

دراسة دقة (2011). هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التوجه نحو الحياة وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس. استخدم مقياس التوجه نحو الحياة، ومقياس مستوى الطموح، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن توجه عينة الدراسة نحو الحياة ومستوى الطموح كانت بدرجة متوسطة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه نحو الحياة تعزى إلى أثر الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر التخصص. وكشفت النتائج أيضاً؛ عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر الجنس، والتخصص في متغير الطموح الأكاديمي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر التحصيل في مستوى الطموح، وجاءت الفروق لصالح ممتاز وجيد جداً. وقد كشفت نتائج معامل ارتباط بيرسون عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين التوجه نحو الحياة ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية.



دراسة الجهني (2014) هدفت إلى معرفة العلاقة بين معنى الحياة والاكتئاب ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة وتكونت العينة من (189) طالبا تتراوح أعمارهم ما بين 19-22 سنة وابتاع المنهج الوصفي وتطبيق مقاييس معنى الحياة ومستوى الطموح والاكتئاب. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس معنى الحياة ودرجاتهم على مقياس مستوى الطموح، وتوجد فروق في بعض أبعاد معنى الحياة وفقا للمستوى الدراسي، وتوجد علاقة دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس معنى الحياة ومعدلاتهم التراكمية.

دراسة عبد الباسط عبد الواحد، فاطمة الزهراء. (2017). هدفت إلى معرفة العلاقة بين التوجه نحو الحياة ومستوى الطموح لدى ضعاف السمع الموهوبين وغير الموهوبين، تم تطبيق مقياس التوجه نحو الحياة (إعداد: الباحثة)، ومقياس مستوى الطموح (إعداد: محمد النوبي، 2010). وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة موجبة بين التوجه نحو الحياة ومستوى الطموح لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق دالة في التوجه نحو الحياة ومستوى الطموح وفقاً للنوع (ذكور- إناث)، ودرجة فقدان السمع (صم- ضعاف سمع)، ووجود فروق دالة في التوجه الإيجابي ومستوى الطموح وفقاً للموهبة (موهوبين- غير موهوبين) لصالح الموهوبين، وعدم وجود تأثير للتفاعل بين الموهبة ودرجة فقدان السمع على التوجه نحو الحياة، ومستوى الطموح، وعدم وجود تأثير للتفاعل الثنائي بين النوع ودرجة فقدان السمع على التوجه نحو الحياة ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للمرحلة الدراسية في التوجه نحو الحياة، ومستوى الطموح.

دراسة الغزاوي والبشراوي (2018) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية والتوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة في العراق، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي. بلغت العينة (300) طالب وطالبة، وجرى استخدام ثلاثة مقاييس لقياس المتغيرات. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية والتوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي، مع عدم وجود فروق دالة تعزى إلى الجنس.

دراسة منصور (2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين حب الحياة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف، شملت العينة (214) طالبة، وطبق عليهم مقياس حب الحياة إعداد (أحمد عبد الخالق، 2007)، ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي إعداد صلاح أبو ناهية (1989)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى توفر مستوى مرتفع جداً من حب الحياة



ومستوى متوسط من الطموح الأكاديمي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين حب الحياة ومستوى الطموح الأكاديمي تعزى إلى متغير (التخصص الدراسي أو متغير الفئة العمرية) دراسة عواد (2023) هدفت إلى التعرف على الفروق بين طالبات جامعة القصيم مرتفعي ومنخفضي التفكير الإيجابي في مستوى اليقظة العقلية والطموح الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (317) طالبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، استخدمت مقياس اليقظة العقلية إعداد (Bear et al, 2006)، ومقياس (الجبري 2002)، ومقياس التفكير الإيجابي أعداد (فتحي، رشوان 2020)، وتوصلت نتائج البحث إلى تمتع العينة بمستوى مرتفع في التفكير الإيجابي ومتوسط من اليقظة العقلية ومستوى مرتفع من الطموح الأكاديمي، ووجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التفكير الإيجابي في كل من اليقظة العقلية والطموح الأكاديمي.

فرضيات الدراسة

(1) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة السودانيين.

(2) يوجد مستوى مرتفع من التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة السودانيين.

(3) يُعد التوجه نحو الحياة مؤشراً تنبؤياً ذا دلالة إحصائية للطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة السودانيين.

(4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي تعزى لمتغير النوع (ذكور / إناث).

(5) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي)

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

انطلاقاً من طبيعة الدراسة، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والبيانات المراد الحصول عليها، وبناء على الأسئلة التي سعت الدراسة للإجابة عنها، فقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.



ثانيًا: مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع طلاب وطالبات الجامعات السودانية الحكومية بولاية الخرطوم في التخصصات المختلفة في الفصل الدراسي الأول من العام 2025م

ثالثًا: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (112) طالبًا وطالبة من الجامعات السودانية الحكومية بولاية الخرطوم في التخصصات المختلفة، في الفصل الدراسي الأول من العام 2025م، والجدول الآتي يوضح توزيع المشاركين في عينة الدراسة الأساسية في ضوء النوع والتخصص والعمر:

جدول (1)

عينة البحث الأساسية وفقاً لمتغيري النوع والتخصص

المتغير	النوع		التخصص					العمر	
	ذكر	أنثى	علمي	ادبي	فني	صناعي	20	21	22
العدد	69	43	80	28	4	0	30	33	32
النسبة	61.6%	38.4%	71.4%	25%	3.6%	0%	26.8%	29.5%	28.6%
المتوسط	1.38	1.32					21.23		
الانحراف المعياري	0.489	0.541					1.483		

رابعاً: أدوات الدراسة

1/ / مقياس التوجه نحو الحياة:

الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو الحياة (إدريس، 2022)

تم التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو الحياة لضمان صلاحيته للتطبيق على أفراد عينة الدراسة، وذلك من خلال التحقق من صدقه وثباته، سواء في الدراسة الأصلية التي أعدت فيها الأداة أم في الدراسة الحالية.

أولاً: الصدق

1. صدق المحكمين

للتأكد من صدق المحتوى في دراسة إدريس (2022)، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين الذين أبدوا ملاحظاتهم، وتم إجراء التعديلات المقترحة، مما يعكس تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق الظاهري وصدق المحتوى.



أما في الدراسة الحالية، فقد عُرضت النسخة الأولية من المقياس المكوّنة من 25 فقرة على 10 محكمين من حملة درجة الدكتوراه (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك) في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي. وقد اتفق المحكمون بنسبة 100% على ملاءمة الفقرات من حيث الصياغة والوضوح وانتمائها للبناء المراد قياسه ومناسبتها للبيئة السودانية، ولم يوصوا بحذف أو تعديل أي فقرة. وهذا يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من صدق المحتوى.

2. صدق الاتساق الداخلي

في دراسة إدريس (2022)، تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية، إذ تراوحت الارتباطات بين (0.310–0.571) وكانت جميعها دالة إحصائياً، مما يؤكد اتساق الفقرات مع البناء المقاس.

وفي الدراسة الحالية، قامت الباحثة بحساب معاملات بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05–0.01)، مما يشير إلى تمتع المقياس باتساق داخلي جيد. ويُعرض ذلك في الجدول الآتي:

جدول (2):

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات فقرات مقياس التوجه نحو الحياة والدرجة الكلية

للمقياس في الدراسة الحالية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.668**	6	0.594**	11	0.589**	16	0.588**	21	0.729**
2	0.597**	7	0.487**	12	0.646**	17	0.677**	22	0.292**
3	0.583**	8	0.591**	13	0.658**	18	0.626**	23	0.671**
4	0.609**	9	0.519**	14	0.420**	19	0.467**	24	0.620**
5	0.305**	10	0.700**	15	0.431**	20	0.416**	25	0.474**

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط تراوحت بين 0.305 و0.729 وجميعها موجبة ودالة إحصائياً، وهذا يشير إلى أن فقرات المقياس مترابطة مع الدرجة الكلية وتعمل في إطار البناء النظري نفسه، مما يدعم صدق البناء الداخلي للمقياس.



3. الصدق التمييزي (المجموعات المتطرفة)

اعتمدت إدريس (2022) أسلوب المجموعتين المتطرفتين (أعلى 25% وأدنى 25% من الدرجات)، وتم تطبيق اختبار (ت) بين المجموعتين، وكانت الفروق دالة عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين ذوي التوجه المرتفع والمنخفض نحو الحياة.

ثانياً: الثبات

1. الثبات في دراسة إدريس (2022)

تحقق الثبات باستخدام عدة أساليب، جاءت نتائجها كالآتي:

- معامل ألفا كرونباخ ($= 0.837$) ثبات مرتفع).
- معامل التجزئة النصفية (سبيرمان-براون) $= 0.769$ ثبات جيد) تدل هذه القيم على تجانس الفقرات وموثوقية المقياس.

2. الثبات في الدراسة الحالية

تم - في الدراسة الحالية - حساب معامل ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العينة، وقد بلغ 0.903 :
=ثبات ممتاز.

وتشير هذه القيمة المرتفعة إلى تجانس المقياس وقدرته على قياس التوجه نحو الحياة بشكل موثوق وثابت.

الخلاصة

تظهر نتائج الصدق والثبات في الدراسة الأصلية والحالية أن مقياس التوجه نحو الحياة يتميز بـ:

- صدق محتوى مرتفع
- اتساق داخلي قوي
- قدرة تمييزية واضحة
- ثبات ممتاز

مما يجعله أداة مناسبة وصالحة للاستخدام في الدراسات النفسية لقياس التوجه نحو الحياة لدى أفراد العينة.



الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح الأكاديمي (عواد، 2023م)

اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس الطموح الأكاديمي الذي أعدته عواد (2023)، وهو مقياس يُعنى بقياس مستوى الطموح الأكاديمي الذي يُقصد به *المستوى العلمي الذي يتوقع ويتطلع الطالب الوصول إليه في مجال الدراسة*. ويتكون المقياس في صورته النهائية من (25) فقرة، منها (17) فقرة إيجابية و** (8) فقرات سلبية.**

أولاً: الصدق

1. صدق البناء في الدراسة الأصلية (عواد، 2023م)

تحققت عواد (2023) من صدق البناء الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت معاملات بيرسون بين (0.729-0.305). وكانت جميعها دالة إحصائية، مما يشير إلى اتساق الفقرات مع البناء الذي يقيسه المقياس.

2. صدق المحتوى في الدراسة الحالية

قامت الباحثة - في الدراسة الحالية - بعرض النسخة الأولية من المقياس المكوّنة من 25 فقرة على 10 محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من حملة درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والصحة النفسية، وذلك للتحقق من:

- وضوح الصياغة اللغوية
- انتماء الفقرات لبعد الطموح الأكاديمي
- ملائمة الفقرات للبيئة السودانية

وقد اتفق المحكمون بنسبة 100% على ملائمة الفقرات دون الحاجة إلى حذف أو تعديل أي

منها.

وهذا يعكس تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من صدق المحتوى.

3. صدق الاتساق الداخلي في الدراسة الحالية

قامت الباحثة بقياس صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين

كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول: (4)



جدول (4):

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات فقرات مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.688	6	**0.594	11	**0.589	16	**0.586	21	**0.729
2	**0.292	7	**0.583	12	**0.591	17	**0.658	22	**0.626
3	**0.583	8	**0.591	13	**0.658	18	**0.626	23	**0.671
4	**0.609	9	**0.519	14	**0.420	19	**0.467	24	**0.620
5	**0.305	10	**0.700	15	**0.431	20	**0.416	25	**0.474

يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.305 و 0.729) وهي معاملات موجبة ودالة إحصائياً،

مما يشير إلى:

- اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس
 - تجانس المقياس داخلياً
 - قدرة الأداة على قياس الطموح الأكاديمي بصورة دقيقة
- كما تؤكد النتائج قدرة المقياس على التمييز بين الطلاب ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع والمنخفض.

ثانياً: الثبات

1. الثبات في دراسة عواد (2023م)

تم التحقق من ثبات المقياس في الدراسة الأصلية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وبلغ: 0.932 → ثبات عالٍ جداً وهي قيمة تعكس تجانس المقياس وموثوقية فقراته.

2. الثبات في الدراسة الحالية

- قامت الباحثة - في الدراسة الحالية - بحساب معامل ألفا كرونباخ لإجابات العينة، وبلغ: 0.897 → ثبات ممتاز.

وتشير هذه القيمة إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الدقة في قياس الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة.



خلاصة الخصائص السيكومترية

يتّضح من نتائج الصدق والثبات في الدراستين الأصلية والحالية أن مقياس الطموح الأكاديمي (عواد، 2023) يتميز بـ:

- صدق بناء قوي
 - صدق محتوى عالٍ
 - اتساق داخلي جيد جدًا
 - ثبات مرتفع في الدراستين
 - صلاحية تامة للاستخدام في البحوث النفسية والتربوية
- وهو ما يدعم استخدامه في الدراسة الحالية دون الحاجة لإجراء أي تعديل على بنوده.
- رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test
 - تحليل التباين الأحادي ANOVA (: one-way analysis of variance)
 - اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test
 - تحليل الانحدار -تحليل انوفا -اختبار توكي
- خامساً: نتائج الدراسة:

تستعرض الباحثة النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء فرضيات الدراسة، وهي على النحو الآتي:

أولاً: تحليل نتيجة الفرض الأول

ينص الفرض الأول على ما يأتي:

"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة السودانيين".

وللتحقق من هذا الفرض، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التوجه نحو الحياة ودرجات الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة البالغ عددهم (112) طالبًا. والجدول (6) يوضح ذلك.



جدول (6)

معامل ارتباط بيرسون بين التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي

المتغير	مجموع الطموح الأكاديمي	مجموع التوجه نحو الحياة
معامل بيرسون	1	0.664 **
الدلالة الإحصائية (2-tailed)	—	0.000
العينة	112	112
معامل بيرسون	0.664 **	1
الدلالة الإحصائية (2-tailed)	0.000	—
العينة	112	112

استخلاص النتيجة

يتضح من الجدول أن معامل الارتباط بين التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي بلغ ($r = 0.664$) وهو معامل ارتباط موجب قوي ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، فأقل وبذلك يمكن القول إن العلاقة بين المتغيرين علاقة إيجابية؛ أي أنه كلما ارتفع مستوى التوجه نحو الحياة لدى الطلبة ارتفع مستوى طموحهم الأكاديمي.

تفسير نتيجة الفرض الأول:

تُشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة السودانيين؛ مما يدل على أن الطلبة الذين يمتلكون رؤية إيجابية نحو حياتهم، ويشعرون بالهدف والمعنى يميلون إلى وضع أهداف أكاديمية أعلى والعمل على تحقيقها بجدية أكبر.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التوجه الإيجابي نحو الحياة يعزز لدى الفرد الإحساس بالقدرة على التغيير وتحقيق الأهداف، مما ينعكس في مستويات مرتفعة من الطموح الأكاديمي. فالطلبة ذوو النظرة الإيجابية غالباً ما يمتلكون دافعاً أكبر للإنجاز، ويظهرون ثقة أعلى بالنفس، وقدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة، منها:

- دراسة الزيدي: (2022) التي أكدت أن التفاؤل والأمل من أهم محددات الطموح الأكاديمي لدى الطلبة.



• دراسة المطيري: (2017) التي أشارت إلى أن وجود معنى في الحياة والتوجه الإيجابي يسهمان في رفع مستوى الإنجاز والطموح الأكاديمي.

وتنسجم هذه النتيجة مع توجهات علم النفس الإيجابي التي ترى أن التفاؤل، والأمل، والشعور بالمعنى، تعد من العوامل الدافعة للإنجاز الأكاديمي؛ إذ تعمل هذه السمات على تعزيز الدافعية الداخلية للطلاب وتزيد من ثقته بقدراته، مما يساعد في رفع مستوى طموحه الدراسي. وتبرز أهمية هذه النتيجة في التأكيد على ضرورة تعزيز التوجهات الإيجابية لدى الطلبة من خلال البرامج الإرشادية والنفسية، وذلك بوصفها مدخلاً فعالاً في تنمية الطموح الأكاديمي وتحسين مستويات الإنجاز لديهم.

ثانياً: تحليل نتيجة الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على:

"يوجد مستوى مرتفع من التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة السودانيين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، اعتمدت الباحثة على اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-test) لمقارنة متوسط درجات العينة بالمتوسط الفرضي (75) لكل من متغيري: التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي.

أولاً: مستوى التوجه نحو الحياة لدى الطلبة

جدول (7)

نتيجة اختبار (t) لعينة واحدة للتوجه نحو الحياة (المتوسط الفرضي = 75، ن = 112)

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (t)	df	Sig.	الفارق في المتوسط	فاصل الثقة 95% الأدنى	فاصل الثقة 95% الأعلى
التوجه نحو الحياة	94.696	14.166	1.338	14.714	111	0.000	19.696	17.04	22.35

النتيجة:

أظهرت نتائج اختبار (t) أن متوسط التوجه نحو الحياة لدى الطلبة ($M = 94.69$, $SD = 14.17$) أعلى من المتوسط الفرضي (75) بفارق بلغ 19.69 نقطة، وبقيمة $t = 14.714$ دالة إحصائياً عند مستوى $p < .001$ ، وبفاصل ثقة بين 17.04 – 22.35.



وبذلك يتضح أن الطلبة الجامعيين السودانيين يتمتعون بمستوى مرتفع من التوجه نحو الحياة.

ثانياً: مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة

جدول (8)

نتيجة اختبار (t) لعينة واحدة للطموح الأكاديمي (المتوسط الفرضي = 75، ن = 112)

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (t)	df	Sig.	الفارق في المتوسط	فاصل الثقة الأدنى	فاصل الثقة الأعلى
الطموح الأكاديمي	98.071	13.409	1.267	18.208	111	0.000	23.071	20.56	25.58

النتيجة:

أظهرت النتائج أن متوسط الطموح الأكاديمي لدى الطلبة ($M = 98.07$, $SD = 13.41$) أعلى بدرجة كبيرة من المتوسط الفرضي (75) بفارق بلغ 23.07، وبقيمة $t = 18.208$ دالة عند مستوى $p < .001$ ، وضمن فاصل ثقة بين 20.56 – 25.58.

وهذا يشير إلى أن الطلبة الجامعيين يتمتعون بمستوى مرتفع من الطموح الأكاديمي.

تفسير نتيجة الفرض الثاني

أولاً: تفسير ارتفاع مستوى التوجه نحو الحياة

تفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء نظرية الأمل لـ Snyder (2002)، التي ترى أن الأفراد ذوي المستويات العالية من الأمل والتفاؤل يميلون إلى وضع أهداف مستقبلية واضحة، ويطورون مسارات عملية لتحقيقها، مما يعزز شعورهم بالإيجابية والمعنى والاتجاه نحو الحياة. ويُعد التوجه نحو الحياة جزءاً من الرفاه النفسي الإيجابي، الذي يتضمن الرضا، وتحقيق الذات، والانخراط، وهي جوانب غالباً ما تتوفر لدى فئة الشباب الجامعي.

وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات سابقة، منها:

- سليمان: (2021) التي أظهرت ارتفاع التوجه الإيجابي نحو الحياة لدى طلاب الجامعة، وعزت ذلك لوجود دعم أسري واجتماعي ومشاركهم في الأنشطة التعليمية والدينية.
- صالح وسليمان: (2022) اللتان بينتا أن التوجه نحو الحياة يرتبط بالمستوى الأكاديمي ونوعية التخصص والطموحات المستقبلية.



وُترجع الباحثة ارتفاع التوجه نحو الحياة لدى الطلبة السودانيين إلى مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية، أبرزها:

- القيم الدينية والثقافية التي تشجع على التفاؤل والإيمان بالمستقبل.
- السعي لتجاوز الصعوبات الاجتماعية والاقتصادية عبر بناء مستقبل مهني أفضل.
- دور الجامعة كمجال داعم للنمو الشخصي والمهني.

ثانياً: تفسير ارتفاع مستوى الطموح الأكاديمي

ترى الباحثة أن الطموح الأكاديمي يرتبط في الأدبيات النفسية بمفاهيم الدافعية الذاتية والإنجاز، ويُعد جزءاً من نظريات مثل نظرية تحديد الأهداف لـ (Locke & Latham, 2002)، التي تؤكد أن الأهداف الواضحة والمرتفعة تدفع الفرد نحو أداء أعلى. وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات، منها:

- عبد الحميد: (2020) التي أوضحت أن الطلبة في الدول النامية يظهرون طموحاً أكاديمياً مرتفعاً نظراً لإدراكهم أهمية التعليم في تحسين مستقبلهم الاقتصادي والاجتماعي.
- الحارثي وعبد الرحمن: (2020) اللتان وجدتتا مستويات عالية من الطموح الأكاديمي لدى الطلبة السعوديين بسبب الدعم الأسري والأكاديمي.
- محمود: (2001) التي أشارت إلى دور البيئة الجامعية المشجعة على التنافس في رفع الطموح.

وفي السياق السوداني، تفسر الباحثة ارتفاع الطموح الأكاديمي لدى الطلبة بعوامل منها:

- الرغبة في تحسين الوضع الاقتصادي والاجتماعي في ظل الظروف المعيشية الصعبة.
- زيادة الوعي بدور التعليم العالي في تحقيق الاستقرار الوظيفي.
- دعم الأسرة والمجتمع لقيمة التعليم.
- التأثير بنماذج النجاح الفردي التي تعزز دافعية الإنجاز والطموح.

الاستنتاج العام للفرض الثاني

تؤكد نتائج التحليل الإحصائي والتفسير النظري أن طلاب الجامعة السودانيين يتمتعون بمستويات مرتفعة لكل من التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي، مما يعكس شخصية جامعية تسعى للإنجاز والتحسين، مدفوعة بالأمل والطموح والرغبة في بناء مستقبل أفضل.



. نتيجة الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أن التوجّه نحو الحياة يُعد مؤشراً تنبؤياً للطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين السودانيين. وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة تحليل الانحدار البسيط لدراسة قدرة التوجّه نحو الحياة على التنبؤ بالطموح الأكاديمي.

جدول (9):

ملخص نموذج الانحدار البسيط بين التوجّه نحو الحياة والطموح الأكاديمي

النموذج	معامل الارتباط (r)	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
1	0.664a	0.441	0.436	10.06831

تُظهر نتائج الجدول (9) وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائية بين التوجّه نحو الحياة والطموح الأكاديمي، إذ بلغ معامل الارتباط (0.664)، كما بلغ معامل التحديد (0.441)، ما يعني أن التوجّه نحو الحياة يفسّر نحو 44.1% من التباين في الطموح الأكاديمي لدى الطلبة، وهي نسبة تفسيرية مرتفعة نسبياً في الدراسات النفسية والتربوية.

جدول (10):

تحليل التباين (ANOVA) لنموذج الانحدار البسيط

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية Sig.
الانحدار	8808.641	1	8808.641	86.895	0.000**
الباقى	11150.788	110	101.371		
المجموع الكلي	19959.429	111			

وقد أظهر تحليل التباين دلالة إحصائية عالية للنموذج، إذ بلغت قيمة (F = 86.895) عند مستوى دلالة (0.000)، وهو ما يؤكّد كفاءة النموذج التنبؤي وقوة العلاقة بين المتغيرين.

تفسير نتيجة الفرض الثالث

تشير النتائج إلى أن التوجّه نحو الحياة يُعد متغيراً تنبؤياً مهماً للطموح الأكاديمي، إذ يُبيّن بوضوح أن الطلبة الذين يمتلكون توجّهاً إيجابياً نحو الحياة يكونون أكثر طموحاً في مجالاتهم الأكاديمية. فكلما ارتفع مستوى رؤية الفرد للحياة بصورة إيجابية، واتسمت خبراته بالشعور بالمعنى والهدف، ارتفعت قدرته على تبني أهداف تعليمية ومهنية طموحة.



يمكن تفسير هذه العلاقة في ضوء نظرية الأمل والتفاؤل لـ (Snyder 2002) ، التي ترى أن الأمل ليس مجرد انفعال، بل هو نظام معرفي ديناميكي يؤثر في السلوك، ويوجّه الفرد نحو التخطيط ووضع الأهداف والسعي الدؤوب لتحقيقها. ويسهم هذا النظام في تعزيز الكفاءة الذاتية، وتنمية الإحساس بالقدرة على مواجهة التحديات، ما يزيد من مستوى الطموح الأكاديمي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة جبر (2018) التي أكدت قدرة التوجّه نحو الحياة على التنبؤ بالطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. كما دعمت دراسة البشير وعبدالقادر (2009) الدور المحوري للأمل والتفاؤل بوصفهما من أبرز المتغيرات المرتبطة بالإنجاز والطموح الأكاديمي. وكذلك بينت دراسة دقة (2011) أن التوجّه نحو الحياة يسهم بشكل واضح في تفسير مستوى الطموح الأكاديمي، خصوصاً في ظل وجود دعم اجتماعي وأسري يعزّز هذا التوجّه.

وفي السياق السوداني، يمكن تفسير قوة هذه العلاقة بأن التوجّه الإيجابي نحو الحياة يمثل استجابة تكيفية للظروف الاقتصادية والاجتماعية، إذ يدفع الطلبة إلى استثمار فرصهم التعليمية ورفع مستوى طموحهم الأكاديمي لتحقيق الاستقرار والنجاح المستقبلي. ويبدو أن هذا التوجّه يسهم في تعزيز الدافعية وتوسيع آفاق التفكير لدى الطلاب، مما ينعكس في صورة أهداف أكاديمية أكثر طموحاً وتنظيماً.

نتيجة الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على الآتي:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التوجّه نحو الحياة والطموح الأكاديمي تعزى لمتغير النوع".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test) للمقارنة بين الذكور والإناث في مستوى كل من التوجّه نحو الحياة والطموح الأكاديمي.



أولاً: التوجّه نحو الحياة

جدول (11): اختبار (ت) للعينة المستقلة للفروق في التوجّه نحو الحياة تبعاً لمتغير النوع

المتغير	قيمة (ف)	Sig.	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	الفرق في المتوسط	الخطأ المعياري	95% فترة الثقة الأدنى	الأعلى
التوجه نحو الحياة	3.543	.062	.368	110	.713	1.01719	2.76326	-	6.49332
عند عدم تجانس (التباين)				1		9	2.60890	4.15606	6.19043

أظهرت نتائج اختبار (ت) للعينة المستقلة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجّه نحو الحياة تبعاً لمتغير النوع، إذ بلغت قيمة (ت) = 0.368 (عند مستوى دلالة (Sig = 0.713) وهي أعلى من مستوى الدلالة (0.05)). كما يشير اختبار تجانس التباين (Levene's Test) إلى تقارب التباين بين المجموعتين (Sig. = 0.062) مما يدعم استخدام الصف الأول من النتائج. وتشير فترة الثقة (95%) إلى أن الفارق في المتوسط غير معنوي؛ لأن قيمة (0) تقع ضمن نطاقها، مما يؤكد عدم وجود فرق حقيقي بين الذكور والإناث في مستوى التوجّه نحو الحياة.

ثانياً: الطموح الأكاديمي

جدول (12): اختبار (ت) للعينة المستقلة للفروق في الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع

المتغير	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	الفرق في المتوسط	الخطأ المعياري	95% فترة الثقة الأدنى	الأعلى
مجموع الطموح الأكاديمي	-2.164	0.033	110	-5.54634	2.56316	-10.62593	-0.46676
عند عدم تجانس التباين	-2.263	101.622	0.026	-5.54634	2.45074	-10.40760	-0.68509

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع، إذ بلغت قيمة (ت) = -2.164 (عند مستوى دلالة (Sig = 0.033) وهي دالة عند مستوى (0.05)). وقد كان متوسط درجات الذكور (95.94) بانحراف معياري (14.08)، بينما بلغ متوسط درجات



الإناث (101.49) بانحراف معياري (11.60)، مما يشير إلى أن الإناث أكثر طموحًا أكاديميًا من الذكور.

تفسير نتيجة الفرض الرابع

1- التوجّه نحو الحياة

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق معنوية بين الذكور والإناث في التوجّه نحو الحياة. وتُعزى هذه النتيجة إلى عدة عوامل، منها:

- تجانس البيئة الجامعية التي يعيش فيها الذكور والإناث، مما يقلل تأثير الفروق الجندرية.
- تقارب القيم الاجتماعية والثقافية التي يتشاركها الجنسان داخل المجتمع السوداني.
- تطور الأدوار الاجتماعية في السنوات الأخيرة، مما حدّ من الفجوة النفسية بين الذكور والإناث في نظرهم للحياة ومستقبلهم.

كما تتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسات:

• النجار (2020)

• عطية وآخرين (2020)

• عبد الباسط (2017)

التي أفادت جميعها بعدم وجود فروق دالة في التوجّه نحو الحياة تعزى لمتغير النوع. بينما تختلف عن نتائج عطية وآخرين (2020) و Smith et al. (2015) اللتين وجدت فروقًا لصالح الذكور.

وتشير الباحثة إلى أن التوجّه نحو الحياة يتأثر بالعوامل الثقافية والبيئية المشتركة أكثر من تأثره بالخصائص البيولوجية للجنس.

2- الطموح الأكاديمي

أما وجود الفروق الدالة في الطموح الأكاديمي لصالح الإناث فيُعزى إلى:

- ارتفاع مستوى الدافعية الداخلية لدى الإناث ورغبتهم في تحقيق النجاح الأكاديمي.
- تمتع الإناث غالبًا بمهارات تنظيم ذاتي أفضل واستراتيجيات تعلم أكثر فاعلية.
- ميل الإناث إلى التفكير المستقبلي والانضباط الأكاديمي بدرجة أعلى.



وتتفق هذه النتيجة مع دراستي: هلالي والبيلي (2021) وإبراهيم (2018) اللتين أكدتا تفوق الإناث على الذكور في مستوى الطموح الأكاديمي. الذي قد يعزى إلى نمط التفكير المستقبلي والانضباط الأكاديمي المرتفع لديهن مقارنة بالذكور.

نتيجة الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على ما يأتي:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي".

أولاً: التوجه نحو الحياة

قامت الباحثة باختبار الفرض المتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وقد كانت النتائج كالآتي:

نتيجة تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

جدول (13)

تحليل التباين (ANOVA) لمعرفة الفروق في التوجه نحو الحياة تبعاً لمتغير التخصص

الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
مجموع التوجه نحو الحياة	داخل المجموعات	654.450	2	327.225	1.650	.197
بين المجموعات		21623.229	109	198.378		
المجموع		22277.679	111			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ف) 1.650 = ، والدلالة الإحصائية 0.197 = ، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (0.05). وهذا يشير إلى أن الفروق غير دالة إحصائياً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة تعزى لمتغير التخصص.



نتيجة اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية

جدول (14)

اختبار توكي لفحص الفروق البعدية في مجموع التوجه نحو الحياة حسب التخصص الدراسي

التخصص الدراسي	حجم العينة	المجموعة الفرعية
فني	4	85.7500
أدبي	28	92.1071
علمي	80	96.0500
Sig.		.233

يتضح من الجدول أن جميع التخصصات جاءت ضمن المجموعة الفرعية نفسها، مما يدل على تجانس متوسطات التوجه نحو الحياة بين التخصصات الثلاثة. كما أن قيمة الدلالة (0.233) أكبر من (0.05)، وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائية بين التخصصات.

ثانيًا: الطموح الأكاديمي

اختبرت الباحثة الفرض المتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الأكاديمي تبعًا لمتغير التخصص باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكانت النتائج كالتالي: نتيجة تحليل التباين (ANOVA)

جدول (15)

نتيجة تحليل التباين (ANOVA) لمعرفة الفروق في الطموح الأكاديمي تبعًا لمتغير التخصص

الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
مجموع الطموح الأكاديمي	داخل المجموعات	1298.062	2	649.031	3.791	.026
بين المجموعات		18661.366	109	171.205		
المجموع		19959.429	111			

تشير النتائج إلى أن قيمة (ف) 3.791 = ، والدلالة الإحصائية 0.026 = ، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الأكاديمي تعزى لمتغير



التخصص الدراسي. وللتحقق من اتجاه الفروق تم تطبيق اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

نتيجة اختبار توكي لفحص الفروق البعدية في مجموع الطموح الأكاديمي حسب التخصص

الدراسي

التخصص الدراسي	حجم العينة	المجموعة الفرعية (1)	المجموعة الفرعية (2)
فني	4	85.0000	
أدبي	28	94.6071	94.6071
علمي	80		99.9375
الدلالة		.231	.633

تُظهر النتائج أن اختبار توكي لم يُظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التخصصات، رغم اختلاف المتوسطات بين التخصصات الثلاثة، إذ كان أعلى متوسط للطموح الأكاديمي لدى طلبة التخصص العلمي (99.93)، يليه الأدبي (94.60)، ثم الفني (85.00).

وترجع الباحثة السبب المحتمل لذلك إلى التفاوت الكبير في حجم العينة، وخاصة في التخصص الفني الذي بلغ (4 طلاب فقط)، مما يُضعف القدرة الإحصائية لاختبار المقارنات البعدية.

تفسير نتيجة الفرض الخامس

أولاً: تفسير نتائج التوجه نحو الحياة

تشير النتائج إلى أن التخصص الدراسي لا يؤثر تأثيراً معنوياً في درجة توجه الطالب نحو الحياة. ويمكن تفسير ذلك بأن التوجه نحو الحياة قد يكون أكثر ارتباطاً بالعوامل الشخصية والنفسية، مثل التفاؤل، الرضا، الأمل، والدعم الاجتماعي، أكثر من ارتباطه بالتخصص الأكاديمي. كما أن البيئة التعليمية والنفسية المشتركة التي يتشارك فيها الطلبة في الجامعة قد تسهم في تقارب مستويات هذا المتغير بينهم، بغض النظر عن تخصصاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع الأدبيات السابقة:

- حسن (2018) التي لم تسجل فروقاً دالة بين التخصصات الجامعية في التفاؤل والتوجه الإيجابي، مؤكدة أن السمات الإيجابية أكثر ارتباطاً بالدعم الأسري والخبرة الحياتية.



- البشراوي والعزاوي (2018) اللذان أشارا إلى أن التوجه نحو الحياة سمة مستقرة تُبنى على الخلفية الأسرية والدافعية الذاتية، وليست مرتبطة بالتخصص الأكاديمي.
- حسام حنفي (2021) الذي أكد أن التخصص الدراسي لا يُحدث فروقاً معنوية في توجه الطلبة نحو المستقبل، موضحاً أن السمات الإيجابية تتشكل من التجربة الشخصية أكثر من المنهج الدراسي.
- بينما تختلف النتيجة مع منصور (2021) التي وجدت فروقاً لصالح التخصص العلمي، مفسرةً ذلك بأن طبيعة المناهج العلمية تساعد الطالب على بناء رؤية منظمة وآمال مستقبلية واضحة.

ثانياً: تفسير نتائج الطموح الأكاديمي

- تُظهر النتائج وجود أثر عام للتخصص الدراسي على مستوى الطموح الأكاديمي. ويمكن تفسير ذلك بأن التخصصات العلمية عادةً ما توفر فرصاً مهنية أوضح، وأفاقاً مستقبلية أوسع، مما يعزز طموح الطلاب. بينما قد يرى طلبة التخصص الأدبي والفني أن فرصهم المهنية أقل وضوحاً، مما ينعكس على مستوى طموحهم الأكاديمي.
- كما تشير الباحثة إلى أن عدم دلالة الفروق في اختبار توكي رغم ظهورها في اختبار ANOVA يُبرز أهمية تجانس حجم العينة في التحليلات الإحصائية. فالفروق العامة قد تكون موجودة، لكن عدم تساوي أعداد الطلاب بين التخصصات يجعل المقارنات الزوجية غير دالة.
- وتتفق هذه النتائج مع:

- الخالدي (2014) التي وجدت فروقاً كلية في الطموح الأكاديمي تعزى للتخصص، مع عدم ظهور فروق واضحة في المقارنات البعدية.
- الحارثي وعبد الرحمن (2020) اللذين توصلا إلى فروق عامة في الطموح وفق التخصص، دون فروق دالة في المقارنات البعدية بسبب اختلاف حجم العينة.
- ياسين (2018) الذي أكد أن الطموح يرتبط بشكل إيجابي بإدراك الطالب لأهمية تخصصه في سوق العمل.
- وتختلف مع: المطيري (2017) التي وجدت فروقاً دالة وواضحة بين كل التخصصات، وكانت لصالح التخصص العلمي.



ونَتَائِجُ الدِّرَاسَةِ:

- 1- وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائيًا بين التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة السودانيين.
- 2- يوجد مستوى مرتفع من التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة السودانيين.
- 3- يُعد التوجه نحو الحياة مؤشرا تنبؤيا للطموح الأكاديمي للطلبة الجامعيين السودانيين.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة لدى الطلبة الجامعيين السودانيين تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى).
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين السودانيين تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لصالح الإناث.
- 6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة لدى الطلبة الجامعيين السودانيين تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي، فني، صناعي).
- 7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين السودانيين تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي، فني، صناعي).

توصيات الدراسة:

1. تضمين برامج الإرشاد الأكاديمي والطلابي ما يُعزز من الأمل والمعنى في الحياة لما لذلك من أثر في رفع مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعات السودانية.
2. تبني سياسات تعليمية تراعي الفروقات الفردية والفروق في النوع، وتعزز الطموح الأكاديمي، بما يسهم في النجاح الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي السودانية.
3. إجراء دراسات لاحقة على عينات أكبر وأكثر توازنًا، مع فحص متغيرات وسيطة مثل الدافعية الداخلية، والرضا الأكاديمي، ومدى وضوح الأهداف المهنية.
4. دراسة العلاقة بين التوجه نحو الحياة ومتغيرات أخرى مثل الدعم الأسري، أو الرضا الأكاديمي، أو التوافق النفسي.

مقترحات دراسات مستقبلية

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات في الاتجاهات الآتية:



1. إجراء دراسات مقارنة بين طلاب الجامعات في ولايات سودانية مختلفة لمعرفة ما إذا كانت مستويات التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية والثقافية.
2. دراسة العلاقة بين التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي في ضوء متغيرات جديدة مثل: الذكاء العاطفي، المرونة النفسية، الوعي الذاتي، والضبط الانفعالي.
3. إجراء دراسات تجريبية أو شبه تجريبية لاختبار فاعلية برامج إرشادية أو تدريبية تستهدف تعزيز التوجه نحو الحياة (الأمل، المعنى، الهدف)، وقياس أثرها على رفع مستوى الطموح الأكاديمي.
4. فحص الفروق في التوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي وفق متغيرات ديموغرافية جديدة مثل: الوضع الاقتصادي، مكان السكن (ريف/حضر)، السنة الدراسية، ونوع الجامعة (حكومية/خاصة).
5. إجراء دراسات نوعية (Qualitative) تعتمد المقابلات المتعمقة أو مجموعات النقاش المركزة لفهم التجارب الشخصية للطلاب فيما يتعلق بالتوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي.
6. تصميم نموذج تفسيري (Modeling) باستخدام تحليل المسار أو النمذجة البنائية (SEM) لمعرفة الأدوار المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات مثل الدافعية الداخلية، الرضا الأكاديمي، الدعم الأسري، والضبط الذاتي.
7. دراسة أثر الطموح الأكاديمي كوسيط بين التوجه نحو الحياة وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، مثل التفاؤل، تقدير الذات، وتوجهات المستقبل.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أباظة، امال عبد السميع (2004). مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب ، القاهرة: الانجلو المصرية. أحمد، رشا عبد الله. (2020). علم النفس الإيجابي: مفاهيم وتطبيقات. القاهرة: دار الفكر العربي.
- إدريس، شذا، ولطوف، حنان عمر. (2022). اليقظة العقلية وعلاقتها باضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى الطلبة الذين تعرضوا لحدث تفجير مدرسة عكرمة المحدث في حمص. مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية، مج44، ع7، 107، 128 - مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1331743>



باعلى، نورة. (2014). الطموح الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم النفسية*، 10 (2)، 65-89.

بن السايح، نعيمة. (2018). *التوجه نحو الحياة لدى الشباب الجامعي*. الجزائر: دار الهدى.
جمال، أمينة حسين. (2016). *جودة الحياة وعلاقتها بالرضا النفسي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
الجهني، عبد الرحمن عيد. (2014). معنى الحياة وعلاقته بالاكثئاب وبمستوى الطموح لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية*، عدد 35، 670-701.
الحارثي، عبد الله، وعبد الرحمن، طارق. (2020). الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتوجه المستقبلي لدى طلاب الجامعات السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، 18 (2)، 115-137.
حجازي، عبد الرحمن. (2012). *الأمل والتفاؤل: دراسة مقارنة*. المجلة العربية للدراسات النفسية، 15 (2)، 101-117.

حسن، إيمان. (2018). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 15 (3)، 25-19379740. <https://asjp.cerist.dz/en/article/19379740>
الحلي، حنان خليل (2000). مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.
حنفي، حسام. (2021). *التوجه نحو الحياة وتأثيره على الطموح الأكاديمي*. المجلة الدولية للبحوث النفسية، 14 (2)، 112-125.

الخالدي، زينب، وزيدان، علي. (2014). *التوجه نحو الحياة والنجاح الأكاديمي*. المجلة العربية للدراسات النفسية، 20 (1)، 30-45.

دقة، نيفين فتحى. (2011). *التوجه نحو الحياة وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية في عمان*. ماجستير جامعة عمان العربية، الأردن. مسترجع من <https://search.emarefa.net/detail/BIM-429871>
ذوادي، أسماء. (2018). *استراتيجيات مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة*. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بو مضياف، المسيلة.
الزعبي، احمد محمد. (2025). *علم النفس الإيجابي*، المملكة العربية السعودية، مكتبة الرشد
الزبيدي، قحطان & خلف، حميد. (2022). *مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة*. مجلة آداب الفراهيدي. 14. 560-674. 10.51990.14.51.1.24.jaa.

سعدات، عادل. (2016). *التوجه نحو الحياة: دراسة نظرية*. المجلة اللبنانية للعلوم النفسية، 8 (1)، 15-30.
السيد، أحمد محمود. (2019). *المرونة الأكاديمية وعلاقتها بالطموح الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلاب*. المجلة كليات التربية الراغبين وغير الراغبين في الالتحاق بها. *مجلة كلية التربية*، مج 29، ع 1، 279-328.
مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1119092> سليمان، محمد عبد الرحمن. (2021).
التوجه نحو الحياة وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم النفسية*، 19 (2)، 45-66.



شريف، زهرة. (2019). الصمود النفسي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى الطلبة المقبلين على التخرج. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة
شعلة، الجميل محمد عبد السميع (2004). الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة دراسة تنبؤية. مجلة كلية التربية جامعة بنها- كلية التربية، مج14، ع57، ص ص 178-201.

صالح، ياسين، وسليمان، جبارالله. (2022). أثر التفكير الإيجابي والتوجه نحو الحياة على قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 38(2)، 244-266.
الرابط: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/200039>

صقر، السيد أحمد محمود، جندي، أحمد عادل عبد الرازق سليمان، وأبو شقة، سعدة أحمد إبراهيم. (2019). التفكير الإيجابي وعلاقته بالثقة بالنفس والطموح الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، مج19، ع1، 285، 312 - مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1014520>
العابدي، نهلة. (2017). الابداع الانفعالي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة

عبد الباسط، فاطمة الزهراء. (2017). العلاقة بين التوجه نحو الحياة ومستوى الطموح لدى ضعاف السمع الموهوبين وغير الموهوبين. دراسات عربية في علم النفس، 16(2)، 305-348.
<https://doi.org/10.21608/assj.2017.92666>

عبد الحميد، سيد. محمد. (2020). الطموح الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعات الإفريقية. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، 16*(1)، 88-104.

عبد القادر، صديقة إبراهيم علي، والبشير، مها الصادق. (2009). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طالبات الجامعات السودانية: دراسة وصفية لطالبات الجامعات الأهلية بولاية الخرطوم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/753394>

العبيدي، هبة. (2022) التلوث الفكري وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة قسم التربية الخاصة. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، 28(114) 420-450

عثمان، عفاف عبد الاله. (2020) علم النفس الإيجابي، المملكة العربية السعودية، مكتبة الرشد
العزاوي، وسام كردي غضب، والبشراوي، شاكر محمد أحمد. (2018). الصمود النفسي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة تكريت، تكريت. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1022469>

عطية، نورا عطية عبد المطلب، الببلاوي، إيهاب عبدالعزيز عبد الباقي، والحلواتي، ولاء فوزي. (2020). التوجه الإيجابي نحو الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلاب الجامعة تخصص "صحة



نفسية. "مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، مج6، ع2، 3، 27 - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1461406>

عمر، زيزي حسن (2017). فعالية الدمج بين استراتيجيتي حدائق الأفكار والخرائط الذهنية في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير البصري والارتقاء بمستوى الطموح الأكاديمي لطالبات المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع(86)، ص ص 191-229.

عواد، سهام رمضان. (2023). الطموح الأكاديمي واليقظة العقلية في ضوء مستوى التفكير الإيجابي لدى طالبات جامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ع29، 603، 636 - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1371458>

الغريب، رمزية (1990): التعليم دراسة نفسية وتفسيرية توجيحية، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر. غزولي، نعيمة. (2020) المرونة الإيجابية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من مرضى القصور الكلوي. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بو ضياف، المسيلة.

كفاي، علاء الدين، وآخرون (2010): نظريات الشخصية كتاب مترجم، دار الفكر، عمان، الأردن. محمد علي، جعفر. (2018). الرضا عن الحياة لدى الأبناء. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، 5(2)، 240-274. محمود، شريف ميني (2001) دراسة الاغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني والصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، جامعة عين شمس.

المشيخي، غالب محمد (2009): قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة الطائف، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المطيري، فهد بن ناصر. (2017). الطموح الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الجامعية. المجلة التربوية الكويتية، 11(4)، 82-99.

منصور، إيناس محمد سليمان علي. (2021). حب الحياة وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية، ع22، ج5، 109، 131 - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1148917>

منصور، منى. (2022). التوجه نحو الحياة كعامل دافعي في التعليم. المجلة الدولية للدراسات التربوية، 10(1)، 55-72. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1362875>

النجار، جودت. (2020). استراتيجيات المواجهة واليقظة الذهنية كمتنبئات بالتوجه نحو الحياة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية. كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الأقصى

النواجحة، زهير. (2016). التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4(15)، 316-283.

النور، احمد يعقوب (2016). التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع(75)، ص ص 453-470.



هلاي، هناء هارون الرشيد، و البيلي، الرشيد إسماعيل الطاهر. (2021). *أنماط التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لطلاب المرحلة الثانوية بمحلية أمدرمان وحدة أبو عنجة الإدارية* (رسالة

دكتوراه غير منشورة). جامعة النيلين، الخرطوم. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1206280>

ياسين، محمد نجيب. (2018). *الطموح الأكاديمي والمهني وعلاقته بالإدراك الذاتي للقدرات لدى طلاب الجامعة. المجلة العربية لعلم النفس، 20(3)، 87-112.*

Arabic References

Abaza, Amal Abd al-Sami'. (2004). *Miqyas mustawa al-tamuh lada al-murahiqa wa al-shabab*. Cairo: Al-Anglo Al-Masriyya.

Ahmad, Rasha Abd Allah. (2020). *'Ilm al-nafs al-ijabi: Mafahim wa tatbiqat*. Cairo: Dar al-Fikr al-'Arabi.

Al-'Abidi, Hiba. (2022). *Al-talawwuth al-fikri wa 'alaqatuhu bi al-tawajjuh nahwa al-hayat lada talabat qism al-tarbiyya al-khassa. Majallat Kulliyat al-Tarbiyya al-Asasiyya, Al-Jami'a al-Mustansiriyya, 28(114), 420-450.*

Al-'Abidi, Nahla. (2017). *Al-ibda' al-inf'ali wa 'alaqatuhu bi al-tawajjuh nahwa al-hayat lada talabat al-jami'a* (Master's thesis). University of Al-Azhar, Gaza.

Al-'Azzawi, Wissam Kurdi Ghadab, & Al-Bashrawi, Shakir Muhammad Ahmad. (2018). *Al-sumud al-nafsi wa 'alaqatuhu bi al-tawajjuh nahwa al-hayat wa al-tamuh al-akadimi lada talabat al-jami'a* (Unpublished doctoral dissertation). University of Tikrit. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1022469>

Al-Daqqa, Nivin Fathi. (2011). *Al-tawajjuh nahwa al-hayat wa 'alaqatuhu bi mustawa al-tamuh lada talabat al-jami'a al-Urduniyya fi 'Ammān* (Master's thesis). Amman Arab University. Retrieved from <https://search.emarefa.net/detail/BIM-429871>

Al-Dhahabi, Asma'. (2018). *Istratijiyyat muwajahat al-daght al-nafsi wa 'alaqatuhu bi al-tawajjuh nahwa al-hayat* (Master's thesis). University of Mohamed Boudiaf, Algeria.

Al-Gharib, Ramziya. (1990). *Al-ta'lim: Dirasah nafsiyya wa tafsiriyya tawjihyya*. Cairo: Maktabat al-Anglo.

Al-Halabi, Hanan Khalil. (2000). *Mustawa al-tamuh wa dawruhu fi al-'alaqat al-zawjiyya* (Master's thesis). University of Damascus.

Al-Harithi, Abd Allah, & Abd al-Rahman, Tariq. (2020). *Al-tamuh al-akadimi wa 'alaqatuhu bi al-tawajjuh al-mustaqbali lada talabat al-jami'at al-Sa'udiyya. Majallat al-'Ulum al-Tarbawiyah, 18(2), 115-137.*

Al-Jahani, Abd al-Rahman 'Id. (2014). *Ma'na al-hayat wa 'alaqatuhu bi al-ikt'iyab wa mustawa al-tamuh lada 'ayyina min talabat al-jami'a. Majallat Buhuth al-Tarbiyya al-Naw'iyya, 35, 670-701.*



- Al-Khalidi, Zainab, & Zidan, Ali. (2014). Al-tawajjuh nahwa al-hayat wa al-najah al-akadimi. *Al-Majalla al-'Arabiyya lil-Dirasat al-Nafsiyya*, 20(1), 30–45.
- Al-Mashikhy, Ghalib Muhammad. (2009). *Qalaq al-mustaqbal wa 'alaqatuhu bi fa'iliyyat al-dhat wa mustawa al-tamuh lada talabat Jami'at al-Ta'if* (Unpublished doctoral dissertation). Um Al-Qura University.
- Al-Mutairi, Fahd bin Nasser. (2017). Al-tamuh al-akadimi wa 'alaqatuhu bi ba'd al-mutaghayyirat lada talabat al-marhala al-jami'iyya. *Al-Majalla al-Tarbawiyya al-Kuwaytiyya*, 11(4), 82–99.
- Al-Najjar, Judat. (2020). *Istratijiyyat al-muwajaha wa al-yaqza al-dhihniyya kanabbiyat bi al-tawajjuh nahwa al-hayat lada al-ashkhas dhawī al-i'āqa al-harakiyya* (Master's thesis). Al-Aqsa University.
- Al-Nour, Ahmad Ya'qub. (2016). Al-tanabbu' bi al-taffawuq al-akadimi fi daw' al-thiqa bi al-dhat wa mustawa al-tamuh. *Dirasat 'Arabiyya fi al-Tarbiyya wa 'Ilm al-Nafs*, (75), 453–470.
- Al-Nawwajha, Zuhair. (2016). Al-tamkin al-nafsi wa al-tawajjuh al-hayati lada mu'allimi al-marhala al-asasiyya. *Majallat Jami'at al-Quds al-Maftuha lil-Abhath*, 4(15), 283–316.
- Al-Sa'dat, Adel. (2016). Al-tawajjuh nahwa al-hayat: Dirasah nazariyya. *Al-Majalla al-Lubnaniyya lil-'Ulum al-Nafsiyya*, 8(1), 15–30.
- Al-Sayyid, Ahmad Mahmoud. (2019). Al-muruna al-akadimiyya wa 'alaqatuhu bi al-tamuh al-akadimi wa dafi'iyat al-injaz. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyya*, 29(1), 279–328. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1119092>
- Al-Shu'la, Al-Jamil Muhammad Abd al-Sami'. (2004). Al-injaz al-akadimi wa 'alaqatuhu bi mustawa al-tamuh wa mafhum al-dhat wa al-haja ila al-ma'rifa. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyya, Jami'at Banha*, 14(57), 178–201.
- Al-Sulayman, Muhammad Abd al-Rahman. (2021). Al-tawajjuh nahwa al-hayat wa 'alaqatuhu bijawdat al-hayat lada talabat al-jami'a. *Majallat al-'Ulum al-Nafsiyya*, 19(2), 45–66.
- Al-Za'abi, Ahmad Muhammad. (2025). *'Ilm al-nafs al-ijabi*. Riyadh: Maktabat al-Rushd.
- Atiyya, Noura Atiyya Abd al-Muttalib, Al-Bablawi, Ihab Abd al-Aziz Abd al-Baqi, & Al-Heluwati, Wala' Fawzi. (2020). Al-tawajjuh al-ijabi nahwa al-hayat wa 'alaqatuhu bi ba'd al-mutaghayyirat al-dimughrafiyya. *Majallat Dirasat wa Buhuth al-Tarbiyya al-Naw'iyya*, 6(2), 3–27. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1461406>
- Ba'ala, Noura. (2014). Al-tamuh al-akadimi wa 'alaqatuhu bi ba'd al-mutaghayyirat al-nafsiyya. *Majallat al-'Ulum al-Nafsiyya*, 10(2), 65–89.
- Ben al-Sayeh, Na'ima. (2018). *Al-tawajjuh nahwa al-hayat lada al-shabab al-jami'i*. Algeria: Dar al-Huda.
- Dhuwwadi, Asma'. (2018). *Al-muruna al-ijabiyya wa 'alaqatuhu bi al-tawajjuh nahwa al-hayat lada maridha al-qusur al-kulawi* (Master's thesis). University of M'sila.



- Ghazouli, Na'ima. (2020). *Al-muruna al-ijabiyya wa 'alaqatuhu bi al-tawajjuh nahwa al-hayat lada maridha al-qusur al-kulawi* (Master's thesis). University of M'sila.
- Hijazi, Abd al-Rahman. (2012). Al-amal wa al-tafa'ul: Dirasah muqarana. *Al-Majalla al-'Arabiyya lil-Dirasat al-Nafsiyya*, 15(2), 101–117.
- Hanfi, Hussam. (2021). Al-tawajjuh nahwa al-hayat wa ta'thiruhu 'ala al-tamuh al-akadimi. *Al-Majalla al-Duwaliyya lil-Buhuth al-Nafsiyya*, 14(2), 112–125.
- Hilali, Hanaa Harun al-Rashid, & Al-Bayli, Al-Rashid Isma'il al-Tahir. (2021). *Anmat al-tafkir wa 'alaqatuhu bi mustawa al-tamuh wa al-tahsil al-dirasi* (Unpublished doctoral dissertation). Al-Neelain University. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1206280>
- Idris, Shatha, & Lattef, Hanan Omar. (2022). Al-yaqza al-'aqliyya wa 'alaqatuhu bi idtirab al-shidda ba'd al-sadma. *Majallat Jami'at al-Ba'th*, 44(7), 107–128. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1331743>
- Kafafi, 'Alaa al-Din, et al. (2010). *Nadhariyat al-shakhsiyya* (translated book). Amman: Dar al-Fikr.
- Mahmoud, Sharif Mihni. (2001). *Dirasat al-ighdirab wa 'alaqatuhu bi mustawa al-tamuh lada talabat al-thanawi* (Master's thesis). Ain Shams University.
- Mansour, Inas Muhammad Sulaiman Ali. (2021). Hubb al-hayat wa 'alaqatuhu bi mustawa al-tamuh al-akadimi. *Majallat al-Bahth al-'Ilmi fi al-Tarbiyya*, 22(5), 109–131. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1148917>
- Mansour, Mona. (2022). Al-tawajjuh nahwa al-hayat ka 'amil dafi'i fi al-ta'lim. *Al-Majalla al-Duwaliyya lil-Dirasat al-Tarbawiyya*, 10(1), 55–72. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1362875>
- Mohamad 'Ali, Ja'far. (2018). Al-rida 'an al-hayat lada al-abna'. *Al-Majalla al-'Ilmiyya likulliyat Riad al-Atfal*, 5(2), 240–274.
- Sa'leh, Yasin, & Suleiman, Jarallah. (2022). Athar al-tafkir al-ijabi wa al-tawajjuh nahwa al-hayat 'ala qalaq al-mustaqbal. *Majallat al-'Ulum al-Insaniyya wa al-Ijtima'iyya*, 38(2), 244–266. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/200039>
- Saqqar, Al-Sayyid Ahmad Mahmoud, Ghandi, Ahmad Adel Abd al-Raziq Suleiman, & Abu Shaqqa, Sa'da Ahmad Ibrahim. (2019). Al-tafkir al-ijabi wa 'alaqatuhu bi al-thiqa bi al-nafs wa al-tamuh al-akadimi. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyya*, 19(1), 285–312. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1014520>
- Sharif, Zahra. (2019). *Al-sumud al-nafsi wa 'alaqatuhu bi al-tawajjuh nahwa al-hayat lada al-talaba al-muqbilin 'ala al-takharuj* (Master's thesis). University of Mohamed Boudiaf.



Yasin, Muhammad Najib. (2018). Al-tamuh al-akadimi wa al-mihani wa 'alaqatuhu bi al-idrak al-dhati lil-qudrat. *Al-Majalla al-'Arabiyya li 'Ilm al-Nafs*, 20(3), 87–112.

ثانياً: المراجع الانكليزية

- Burke, Ronald J., Matthiesen, Ståle B., & Einarsen, Ståle. (2000). Workaholism, organizational life and well-being of Norwegian nursing staff. *Journal of Organizational Change/ Management*, 13(5), 552–566. <https://doi.org/10.1108/09534810010378954>
- Carnicer, Josep G., Calderon, Carmen, & Santacana, Montserrat. (2017). Orientation to life and psychological health. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 250–258. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1225128>
- Daniel, M., & et al. (2006). **Psychological stress and life events**. *Journal of Health Psychology*, 11(5), 789-799.
- Eccles, Jacquelynne S., & Wigfield, Allan. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Samuel O. (2010). Psychosocial predictors of adjustment among first year college students. *US-China Education Review*, 7(5), 22–31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510422.pdf>
- Scheier, Michael F., & Carver, Charles S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Seligman, Martin E. P. (1990). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Smith, J., & et al. (2015). **Positive psychology and life orientation**. *Journal of Positive Psychology*, 10(3), 215-227.
- Snyder, C. R. (2002). **Hope theory: Rainbows in the mind**. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.





استخدام أنموذج سلم التقدير لأندريش المنبثق عن أنموذج راش وفق نظرية الاستجابة للفقرة لبناء مقياس تقويم جودة البرامج الأكاديمية من قبل الطلبة في جامعة القصيم

د. خالد محمد الحسن الحياصات *

km.alheasat@qu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس تقويم جودة البرامج الأكاديمية من قبل طلبة الجامعة، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء الصورة الأولية للمقياس من 46 فقرة وفق سلم ليكرت الخماسي، وبعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، وتحكيمة أصبح عدد فقرات المقياس 40 فقرة، وقد طبق المقياس على عينة مكونة من (5835) طالباً وطالبة، أشارت النتائج إلى مطابقة 35 فقرة لافتراضات نموذج سلم التقدير لأندريش المنبثق عن نموذج راش، ذي المعلمة الواحدة، كأحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة الملائمة للمقياس المستخدم، وإن المقياس يتصف بأحادية البعد، كما تمتع المقياس بصورته النهائية 35 فقرة بخصائص سيكومترية مناسبة، إذ بلغت قيمة معامل الثبات لفقرات المقياس 0.99، ومعامل الثبات للأفراد 0.96، كما تمتع المقياس بدلالات متعددة للصدق. الكلمات المفتاحية: الجودة، تقويم البرنامج، أنموذج راش، أنموذج أندريش، نظرية الاستجابة للفقرة.

*

استاذ القياس والتقويم المساعد، قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، السعودية

للاقتباس: الحياصات، خالد محمد الحسن. (2025). استخدام أنموذج سلم التقدير لأندريش المنبثق عن أنموذج راش وفق نظرية الاستجابة للفقرة لبناء مقياس تقويم جودة البرامج الأكاديمية من قبل الطلبة في جامعة القصيم، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(4)، 216-246.

© 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.



Using Andrich's Rating Scale Model Derived from the Rasch Model within Item Response Theory to Develop a Scale for Evaluating the Quality of Academic Programs by Students at Qassim University

Khaled Mohammed Alhasan Alheasat *

km.alheasat@qu.edu.sa

Abstract:

This study aimed to develop a scale for evaluating the quality of academic programs from the perspective of university students. For the purpose of the study, an initial version of the scale consisting of 46 items was constructed using a five-point Likert scale. After administering the scale to a pilot sample and subjecting it to expert review, the number of items was reduced to 40. The scale was then administered to a sample of 5,835 male and female students. The results indicated that 35 items conformed to the assumptions of Andrich's Rating Scale Model, which is derived from the one-parameter Rasch model, one of the Item Response Theory models appropriate for the scale used. The scale demonstrated unidimensionality, and its final version of 35 items showed suitable psychometric properties. The item reliability coefficient reached 0.99, and the person reliability coefficient reached 0.96. The scale also demonstrated multiple forms of validity.

Keywords: Quality, Program Evaluation, Rasch Model, Andrich Model, Item Response Theory.

* Assistant Professor of Measurement and Evaluation, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Alheasat, Khaled Mohammed Alhasan. (2025). Using Andrich's Rating Scale Model Derived from the Rasch Model within Item Response Theory to Develop a Scale for Evaluating the Quality of Academic Programs by Students at Qassim University. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(4) 216-246

© 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:

تُعد جودة البرامج الأكاديمية من الركائز الأساسية لتحقيق التميز في مؤسسات التعليم العالي، إذ تمثل مؤشراً جوهرياً على كفاءة التعليم وملاءمته لمتطلبات سوق العمل والمعايير العالمية، وتنعكس هذه الجودة بشكل مباشر على مخرجات التعليم ومدى توافقها مع متطلبات سوق العمل والمجتمع (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018؛ Harvey & Green, 1993). وفي ضوء هذا التوجه، أولت جامعة القصيم اهتماماً بالغاً بجودة برامجها الأكاديمية، سعياً منها لتحقيق التميز الأكاديمي وضمان مخرجات تعليمية قادرة على المنافسة محلياً ودولياً، وذلك ضمن رؤيتها الرامية إلى تحقيق الريادة في مجالات التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

تكمن أهمية ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كونها تُسهم في تحسين الأداء المؤسسي، ورفع كفاءة الخريجين، وتدعيم مكانة الجامعة في التصنيفات الأكاديمية، كما تلعب دوراً جوهرياً في عمليات الاعتماد الأكاديمي، سواء على المستوى المحلي عبر هيئة تقويم التعليم والتدريب في السعودية، أو على المستوى الدولي عبر هيئات الاعتماد المتخصصة مثل ABET أو AACSB (NCAAA, 2022).

وفي إطار عمليات التقويم المستمر والتحسين المستمر، يبرز دور الطالب كعنصر محوري في منظومة الجودة، إذ يُمثل المستفيد الأول من الخدمات التعليمية، والأقدر على تقديم تقييم واقعي وشامل لتجربته التعليمية، لذلك، أصبح تضمين آراء الطلبة وملاحظاتهم في تقويم البرامج من الممارسات المعتمدة عالمياً لضمان الشفافية والمصداقية في عمليات التحسين الأكاديمي (Zhao & Kuh, 2004).

إن إشراك الطالب في تقييم جودة البرامج الأكاديمية لا يُعزز فقط من جودة مخرجات التعليم، بل يُنمّي لديه - أيضاً - روح المسؤولية والمشاركة الفاعلة، ويعكس مدى نضج المؤسسة التعليمية في تبني نهج تشاركي يقوم على الاستماع لكافة أصحاب العلاقة (Biggs & Tang, 2011). وتشير الدراسات إلى أن مشاركة الطلبة في تقييم البرامج تُعزز من الشفافية داخل المؤسسات



الأكاديمية، وتسهم في توجيه عمليات التطوير واتخاذ القرار، وتمنح الطلبة دوراً فاعلاً في تحسين البيئة التعليمية. ومن هنا تبرز الحاجة إلى أدوات علمية دقيقة تعتمد على نماذج قياس متقدمة لضمان جمع بيانات موثوقة ومفيدة في تقويم هذه الجودة، بما ينعكس إيجاباً على تطوير السياسات والبرامج الأكاديمية.

ومع تزايد التوجه نحو تحسين مخرجات التعليم وربطها باحتياجات سوق العمل، أصبحت الحاجة ملحة لتبني أدوات دقيقة وموثوقة في تقييم هذه الجودة، خاصة من منظور المستفيد الأول من العملية التعليمية، وهو الطالب. وبالرغم من الجهود المبذولة على المستوى المؤسسي والوطني، فإن الأدوات المتوفرة في هذا المجال ما تزال محدودة، إذ لا تتوفر مقاييس معيارية موحدة على المستوى المحلي، باستثناء تلك التي طورتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية. وقد عملت الهيئة على تطوير مجموعة من الأدوات المعتمدة - في صورة استبانات - منها استبانة جودة التعليم العالي، التي تهدف إلى قياس رضا الطلبة عن عدة أبعاد، تشمل: الهيئة الطلابية، جودة العملية التعليمية، جاهزية البيئة التعليمية، والبنية التحتية. ومع ذلك، فإن هذه الأدوات لم تخضع للتحقق الكافي من خصائصها السيكمترية بالشكل الذي يؤهلها لتكون أدوات قياس مقننة ذات موثوقية وصدق مرتفعين.

وقد تم بناء فقرات هذه الأدوات استناداً إلى معايير مشتقة من النظرية الكلاسيكية في القياس. التي تعرضت لانتقادات عدة، أبرزها: اعتماد معالم الفقرة مثل الصعوبة والتمييز والتخمين على عينة الأفراد التي طبق عليها المقياس، واعتماد قدرة الفرد على عينة الفقرات التي استجاب لها المقياس (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991)، وتساوي أخطاء القياس لجميع الأفراد الذين طبق عليهم المقياس (علام، 2000). نتيجةً لذلك، برزت نظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory - IRT) أو ما تسمى نظرية السمات الكامنة (Latent Trait Theory - LTT)، إذ قدمت حلولاً لمعظم الإشكالات التي عجزت النظرية الكلاسيكية عن معالجتها. فهي تهدف إلى تحديد العلاقة بين أداء الفرد في اختبار ما وبين السمات أو القدرات الكامنة وراء هذا الأداء، وبالتالي تستجيب لمتطلبات القياس الموضوعي المتمثل في تحرير تدريج أدوات القياس من خصائص الأفراد،



وتحرير تقديرات قدرات الأفراد من خصائص الفقرات التي استخدمت في هذا القياس (Hambleton, 1985 Swaminathan, &)، وبالتالي الحصول على مؤشرات إحصائية للفقرات لا تتأثر بخصائص المفحوصين، كما أن تقديرات قدرات المفحوصين لا تعتمد على مستوى صعوبة الفقرات في المقياس (Crocker & Algina, 1986). ومن هذا المنطلق، تبرز أهمية خاصية اللاتغير (Invariance)، التي تتيح تقدير معالم الفقرات بثبات عبر مجموعات مختلفة من الأفراد، وتُعد هذه الخاصية من أبرز وأهم خصائص نظرية الاستجابة للفقرة (Lord, 1980). وقد أصبحت هذه النظرية تمثل الاتجاه السائد حالياً والمستقبلي في مجال اختيار الفقرات وتطوير أدوات القياس (Anastasi, 1982).

وتقوم هذه النظرية على مجموعة من الافتراضات الأساسية: أحادية البعد (Unidimensionality)، والاستقلال الموضوعي (Local Independent)، بالإضافة إلى وتريّة منحنى خصائص الفقرة (Item Characteristic Curve)، وقد نتج عن هذه النظرية مجموعة من النماذج التي تُستخدم في تطوير الاختبارات وبناء المقاييس النفسية والتربوية، وكان من أهمها وأكثرها استخداماً نموذج راش (Rasch) ذي المعلمة الواحدة، الذي يلائم تدريج البيانات ثنائية الاستجابة (Dichotomous)، التي تُستخدم عندما تأخذ إجابة الفرد عن الفقرة قيمة ثنائية مثل (0 أو 1)، كما هو الحال في اختبارات الصواب والخطأ. وقد طُوّر من هذا النموذج نماذج متعددة منها: نموذج التقدير الجزئي (Partial Credit)، الذي يستخدم عندما تكون الإجابة عن الفقرة من عدة خطوات (Wright & Masters, 1982)، ونموذج مقياس التقدير (Rating scale Model) الذي طُوّر من قبل أندريش (Andrich, 1978) ليلائم البيانات التي تكون الاستجابة عن فقراتها متدرجة، مثل بيانات مقياس ليكرت، الذي تتراوح الاستجابة عنه بين "موافق بشدة" و "غير موافق بشدة" (Embretson & Reise, 2000) كالبيانات المأخوذة في هذه الدراسة، ويشير (Reeve, 2004) إلى أن نموذج سلم التقدير المنبثق من نموذج "راش" هو حالة خاصة من نموذج التقدير الجزئي ولكنه يختلف عنه في أن المسافة بين صعوبة الخطوة من قسم من أقسام الاستجابة إلى القسم الذي يليه ثابتة عبر جميع الفقرات (علام، 2005؛ De Grijter & Van der 2008)، بينما في نموذج التقدير الجزئي تكون صعوبة الخطوة من قسم من أقسام الاستجابة إلى القسم الذي يليه غير متساوية عبر الفقرات



(Bjorner, et al., 2004). وللكشف عن مدى ملاءمة البيانات المأخوذة من المقاييس مع نموذج سلم التقدير، يوفر برنامج WINSTEPS، إحصائي المطابقة الكلي، الذي له مؤشران: مؤشر المطابقة الداخلية (INFIT ZSTD) الذي يعبر عنه بمتوسط المربعات التقاربي (INFIT MNSQ)، وهو مؤشر إحصائي حساس للسلوكيات غير المتوقعة التي تؤثر في الاستجابات عن الفقرات التي تكون قريبة من مستوى قدرة الفرد، والمؤشر الآخر هو مؤشر المطابقة الخارجية (Outfit ZSTD) ويعبر عنه بمتوسط المربعات التباعد (Outfit MNSQ)، وهو مؤشر إحصائي أكثر حساسية للسلوكيات غير المتوقعة التي تؤثر في الاستجابات عن الفقرات التي تكون بعيدة من مستوى قدرة الفرد، وذلك لكل تقدير من تقديرات قدرات الأفراد. كما يمكن التوصل إلى تفسيرات مشابهة لإحصائيات مطابقة الفقرات. وللحكم على مدى مطابقة بيانات الأفراد والفقرات مع نموذج سلم التقدير، يفضل أن تكون قيمة المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات (MNSQ) الداخلية والخارجية قريبة من (1)، والمتوسط الحسابي لمتوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية (ZSTD) قريب من (0) (دي أيالا، 2017/2009).

وقد شهدت الدراسات - في السنوات الأخيرة - توسعاً ملحوظاً في استخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، خاصة نموذج أندريش (Andrich Rating Scale Model)، نظراً لقدرته على التعامل مع بيانات التقدير المتدرج وخصائصه السيكمومترية الدقيقة. ففي الدراسة التي أجراها كل من (Oliveira, Fernandez, Sisto 2014) التي هدفت إلى تقييم مفردات قائمة قلق المدرسة، تم استخدام نموذج أندريش في تحليل استجابات (253) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (9 - 12) عاماً، وبينت النتائج ملاءمة فقرات القائمة للنموذج، وعدم وجود فقرات متحيزة للجنس، وتمتعت القائمة بدرجة مرتفعة من الثبات، إذ بلغت قيمته للفقرات (0.98).

وهدف دراسة الطراونة (2018) إلى تطوير مقياس التدين لدى طلبة الجامعة باستخدام نموذج سلم التقدير لأندريش في نظرية استجابة الفقرة، تكونت عينة الدراسة من (2404) طلاب من الجنسين من طلبة الجامعات الأردنية، وتم التحقق من مطابقة أفراد عينة الدراسة وفقرات المقياس



لافتراضات نموذج سلم التقدير، وقد أظهرت النتائج دلالات صدق وثبات وفق النظرية الحديثة في القياس مقبولة للمقياس.

وأجرى كل من You, Kim, Black, & Min (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الدافعية نحو العلوم لدى طلبة الجامعات، كما هدفت الدراسة إلى التحقق من صدق وثبات مقياس الدافعية الثاني نحو العلوم باستخدام نموذج أندريش، وتكون المقياس من (25) فقرة موزعة على خمسة عوامل، وتم تطبيق المقياس على (431) من طلبة إحدى الجامعات البحثية غرب الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس استمتع بمعامل ثبات مرتفع لكل من الأفراد والفقرات وهي (0.92) (0.98) على التوالي.

وهدف دراسة Aiouadj & Ziad, (2023) إلى معايرة فقرات مقياس الاكتئاب والقلق والضغوط (DASS42) باستخدام نموذج مقياس تصنيف أندريش المنبثق من نموذج راش. وتكونت عينة الدراسة من (404) طلاب من طلبة المرحلة الثانوية، وتم تقدير معالم الفقرات والأفراد والخطأ المعياري للمقياس لكليهما، إذ أظهرت النتائج وقوع جميع فقرات المقياس (30 فقرة) بعد المعايرة ضمن نطاق مقبول وفق قيم مؤشر المطابقة الداخلية (MNSQ).

ودراسة Cortés-Rodríguez, et al., (2023) التي هدفت إلى بناء مقياس لقياس القدرة الريادية لصغار المزارعين ذوي النطاق الصغير في بلدة سان بابلو هويكستيبك (أواكساكا، المكسيك) باستخدام مقياس تصنيف راش-أندريش، واستخدم مقياس مكون من (17) فقرة، وتم التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة وحذف الفقرات التي لا تحقق ذلك، بالإضافة إلى تحقق افتراضات وعتبات النموذج، إذ أظهرت النتائج ملاءمة المقياس للنموذج المستخدم.

وقامت الخريف وتعلب (2023) بدراسة هدفت إلى توظيف نموذج سلم التقدير في تقنين مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية من خلال التحقق من تحقيق المقياس لافتراضات نظرية استجابة الفقرة، والتحقق من مطابقة فقرات المقياس لنموذج سلم التقدير، وأظهرت النتائج تحقق افتراضات نظرية استجابة الفقرة في استجابات أفراد العينة، وعدم ملاءمة (3) فقرات من المقياس لنموذج سلم التقدير.



كما أجرى العنزي (2024) دراسة هدفت إلى استخدام نموذج أندريش للاستجابة للمفردة لتدريج مفردات مقياس تقدير الذات، وبينت النتائج تحقق افتراضات النموذج، وتمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع.

وقام السليمي وآخرون (2025) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعات العمانية، والتحقق من خصائصه السيكمومترية في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة وفقاً لافتراضات نموذج أندريش، وقد أظهرت النتائج مطابقة فقرات المقياس لافتراضات نموذج أندريش، كما بيّنت النتائج أن قيم معاملات الثبات للفقرات والأفراد وكذلك معاملات الفصل للمقياس كانت مرتفعة، وأن المقياس ذو فعالية في تدريج فقراته.

وبما أن الباحث لم يجد أية دراسة لبناء مقياس لتقييم البرامج الأكاديمية من قبل الطلبة باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة، فقد جاءت الدراسة الحالية لتستفيد من هذه الجهود العلمية في توظيف نموذج أندريش لتطوير مقياس لتقييم جودة البرامج الأكاديمية من قبل الطلبة في جامعة القصيم، مستندة إلى الأسس المنهجية التي أظهرتها الدراسات السابقة في التحقق من الخصائص السيكمومترية، وضمان موضوعية المقاييس التعليمية الحديثة ودقتها.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة هذه الدراسة بالحاجة إلى أداة قياس دقيقة لقياس جودة البرامج الأكاديمية لدى طلبة الجامعات، تتفق ومعايير القياس الموضوعي، فضلاً عن أن أدوات القياس التي طُوّرت لتقويم جودة البرامج الأكاديمية لم تخضع لإجراءات كافية للتحقق من خصائصها السيكمومترية، إضافة إلى أن ما قُدِّم من خصائص كان مبنياً على أسس النظرية الكلاسيكية في القياس (CTT) التي عجزت عن تفسير العديد من القضايا الجوهرية في القياس النفسي (Hambleton & Swaminathan, 1985)، وكذلك لم تحظَ نظرية الاستجابة للفقرة بالاهتمام الكافي في الدراسات العربية عند بناء المقاييس عامة، رغم ما تتمتع به من مزايا موضوعية في بناء أدوات القياس، فضلاً عن افتقار الأدب النظري في الدراسات العربية إلى مقياس خاص بقياس جودة البرامج الأكاديمية



لدى طلبة الجامعات، وبالتالي دعم جهود الجامعات نحو تحسين برامجها وتحقيق الاعتماد الأكاديمي لها. لذا تهدف هذه الدراسة إلى تطوير مقياس تقويم جودة البرامج الأكاديمية من قبل طلبة الجامعة وفق أنموذج أندريش أو ما يسمى بأنموذج سلم التقدير Rating Scale Model كأحد النماذج المنبثقة عن نموذج راش Rasch وفق نظرية الاستجابة للفقرة Item Response Theory التي عدتها أنستازي (Anastasi, 1982) أنها تشكل الإطار الحالي والمستقبلي لتطوير المقاييس، وقد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مدى مطابقة البيانات لاستجابات الأفراد عن فقرات مقياس تقويم جودة البرامج الأكاديمية لنموذج سلم التقدير لأندريش؟

السؤال الثاني: هل يحقق تدرج مقياس تقويم جودة البرامج الأكاديمية بنموذج سلم التقدير افتراضات النموذج؟

السؤال الثالث: ما دلالات الصدق والثبات لمقياس تقويم جودة البرامج الأكاديمية بعد تدرجه باستخدام نموذج سلم التقدير لأندريش؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العلمية والتطبيقية، من أبرزها:

1. تطوير مقياس علمي يعتمد على أنموذج أندريش لقياس جودة البرامج الأكاديمية من وجهة نظر طلبة جامعة القصيم.

2. تحليل خصائص فقرات المقياس باستخدام نظرية استجابة الفقرة، بما يضمن صدق الأداة وثباتها.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة من جانبين: الأول نظري والثاني تطبيقي؛ فعلى الصعيد النظري تُسهم في إضافة مقياس جديد إلى المكتبة العربية، يقيس تقويم الطلبة لجودة البرامج الأكاديمية؛ يمتاز بالدقة والموضوعية في قياس السمة من خلال إيجاد فقرات متحررة من خصائص الأفراد، وذلك باستخدام أنموذج أندريش (RSM). أما من الناحية التطبيقية، فتبرز أهمية الدراسة في توفير



أداة مقننة وموثوقة يمكن للجامعات وصانعي القرار الاعتماد عليها في تشخيص جوانب القوة والضعف في البرامج الأكاديمية من منظور الطلبة، بما يدعم خطط التحسين المستمر ويعزز من فرص الحصول على الاعتماد الأكاديمي محلياً ودولياً استناداً إلى بيانات علمية دقيقة.
محددات الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على استخدامها نموذج أندريش في اشتقاق الخصائص السيكمترية للمقياس.

الحدود المكانية: تُجرى هذه الدراسة في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وتشمل عدداً من كلياتها الأكاديمية التي يتم اختيارها لأغراض الدراسة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1446هـ.

الحدود البشرية: تستهدف الدراسة طلبة جامعة القصيم في مرحلة البكالوريوس، وذلك باعتبارهم الفئة الرئيسة المستهدفة في تقييم البرامج الأكاديمية.
مصطلحات الدراسة:

الجودة (Quality): مدى تحقيق البرنامج الأكاديمي لأهدافه المعلنة، ووفائه بمعايير الاعتماد المحددة، بما يضمن تحسين مخرجاته التعليمية، ورفع كفاءة أدائه، وتعزيز قدرته التنافسية محلياً ودولياً (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018).

تقويم البرنامج (Program Evaluation): الأساليب المستخدمة للحصول على آراء المستفيدين من البرنامج، وأيضاً، مؤشرات الأداء، وتشمل: الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس بالكلية، والخريجين، وسوق العمل؛ وذلك بهدف تحسين البرنامج التعليمي وتطويره ليتجاوب مع التقدم الذي يطرأ على محتوى المادة واحتياجاتها (أبا بطين وسمور، 2019).

أنموذج راش (Rasch model): هو أحد نماذج النظرية الحديثة في القياس، وهو نموذج لوجستي ذو معلمة واحدة، ويعمل على تقدير احتمالية إجابة الفرد عن فقرة ما إجابة صحيحة، بدلالة قدرته (θ)، ومعامل صعوبة الفقرة (b_i)، بغض النظر عن عدد الفقرات وحجم العينة. وقد اقترحه جورج راش، ويطلق عليه النموذج أحادي المعلمة (one-parameter model) ويهتم بتحديد موقع



الفقرة الاختبارية على سلم صعوبة لجميع الفقرات التي تشكل الاختبار، كما يهتم بتدريج مستويات قدرة الفرد باختبار معين على نفس متصل الفقرات (Allen & Yen, 2002).

أنموذج أندريش: أنموذج سلم التقدير (Model Rating Scale): هو أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة أحادية البعد، الذي يستخدم لتحليل الاستجابات التي تتكون من سلسلة من الفئات الترتيبية، التي يفصلها عدد من العتبات (Reeve, 2004).

ويُعرفه الباحث إجرائياً: أنموذج رياضي من نماذج نظرية الاستجابة للفقرة المنبثق من أنموذج راش (نموذج المعلمة الواحدة)، ويأخذ شكل استجابات متعددة بتدرجات تفصل بينها مسافات متساوية لمقياس تقييم جودة البرنامج الأكاديمي.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة

بناءً على متغيرات الدراسة وتحقيقاً لأهدافها؛ تم استخدام المنهج الوصفي.

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة القصيم ممن هم في مرحلة البكالوريوس المنتظمين في الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1446هـ والبالغ عددهم (68440) طالباً وطالبة، منهم (30536) طالباً، و (37904) طالبة، وذلك وفق إحصائية مجلس شؤون الجامعات (<https://www.cua.gov.sa/>).

ثالثاً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (5835) طالباً وطالبة، ونسبة (9%) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

مقياس تقويم الطلبة لجودة البرامج الأكاديمية

خطوات تطوير المقياس:

لأغراض الدراسة الحالية تم بناء مقياس تقويم الطلبة لجودة البرامج الأكاديمية وفق نظرية الاستجابة للفقرة، تبعاً للخطوات التي بينها (1983) Huling, Drasgow & Parsons التي تلخص بالآتي:



الخطوة الأولى: جرى الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بتقييم البرامج الأكاديمية (المفيز وآخرون، 2021؛ الشمري، 2019؛ العصيل، 2019؛ الحياصات وبني عامر، 2016؛ أبو هاشم، 2016)، أيضاً تم الاستناد إلى معايير الاعتماد الأكاديمي الصادرة عن المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، إضافةً إلى الاستعانة بالمقاييس المعتمدة في استطلاعات الرأي المتعلقة بجودة التعليم الجامعي وبرامجه من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب، وكذلك مقاييس تقويم جودة البرامج الأكاديمية المُعدّة من قبل عمادة التطوير والجودة في جامعة القصيم.

الخطوة الثانية: تم صياغة (46) فقرة، وتم اعتماد مقياس ليكرت (Likert) في تدرج الفقرات على متصل خماسي يتضمن الفئات: "موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1)".

وتم عرض فقرات المقياس - بصورتها الأولية - البالغة (46) فقرة على (10) محكمين من المتخصصين في القياس والتقويم والجودة والاعتماد الأكاديمي بهدف إبداء آرائهم وملاحظاتهم في ملاءمة الفقرات من حيث صياغتها ومناسبتها لموضوع المقياس، ومدى ملاءمتها للمستجيب، وأسفرت النتائج عن بعض التعديلات في صياغة بعض الفقرات، مع الإبقاء على مضمونها، وحذف الفقرات التي كان هناك توافقاً بنسبة 30% بين المحكمين على عدم مناسبتها، أو تكرارها، وبناءً على ذلك فقد تم حذف 6 فقرات ليصبح عدد فقرات المقياس 40 فقرة، شكلت الصورة الأولية للمقياس. وتم تطبيق المقياس بصورته الأولية على إحدى الشعب الدراسية في الجامعة وتكونت من (62) طالباً وطالبة بمستوى البكالوريوس، ومن غير عينة الدراسة، حيث بين الباحث مدى أهمية الإجابة بجدية، وكذلك طلب منهم إبداء الرأي حول فقرات المقياس من حيث الصياغة ومدى الوضوح، وجمعت استجاباتهم وملاحظاتهم، وتم الاحتفاظ بجميع الفقرات، وتم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمته (0.89)، ويُعد ذلك مؤشراً مقبولاً للسير بإجراءات بناء المقياس.



الخطوة الثالثة: التحقق من افتراض أحادية البعد للبيانات المتحققة بالمقياس: تم تطبيق المقياس المتضمن (40) فقرة من خلال توزيع الاستبانة إلكترونياً عن طريق عمادة التطوير والجودة في الجامعة، إذ بلغ عدد الردود على المقياس (5835) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في مرحلة البكالوريوس.

وللتحقق من افتراض أحادية البعد تم إدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب بهدف إجراء تحليل لتلك البيانات، إذ تفترض نظرية الاستجابة للفقرة وجود قدرة واحدة تفسر أداء الفرد في المقياس، وللتحقق من هذا الافتراض استخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي (FA) بطريقة المكونات الرئيسية (PCA)، وذلك لاستجابات الأفراد البالغ عددهم (5835) طالباً وطالبة على فقرات مقياس تقييم جودة البرنامج الأكاديمي بصورته الأولية، إذ تم حساب قيمة الجذر الكامن Eigen Value ونسبة التباين المفسر Variance Explained لكل عامل من العوامل باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS v27، وجرى التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد Varimax Rotation للعوامل، التي كانت قيمة الجذر الكامن لها أكبر من واحد، ويبين الجدول (1) نتائج هذا التحليل.

جدول (1)

نتائج تحليل المكونات الأساسية لمقياس تقييم جودة البرامج الأكاديمية بالصورة الأولية

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	نسبة التباين التراكمية %
الأول	23.84	59.6	59.158
الثاني	1.810	4.525	63.629
الثالث	1.556	3.890	67.732
الرابع	1.142	2.855	70.870

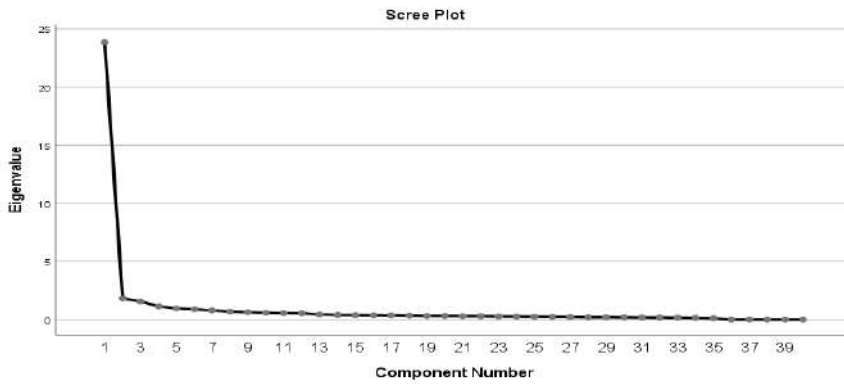
يلاحظ من الجدول رقم (1) أن هناك (4) عوامل زادت قيمة الجذر الكامن لها عن (1)، وهي تفسر ما نسبته 70.87% من تباين درجات المقياس بصورته الأولية وذلك قبل حذف الأفراد غير المطابقين والفقرات غير المطابقة للنموذج المستخدم، وتبين النتائج أن نسبة التباين المفسر للعامل الأول كانت مرتفعة، إذ بلغت قيمتها (59.6%) وهي أكبر من (20%) مما يدل على تحقق افتراض أحادية البعد في بيانات المقياس (Hattie, 1985)، وباعتماد محك الجذر الكامن بوصفه مؤشراً على



أحادية البعد، فقد بلغت نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر بكثير من 2، وهذا مؤشر على أحادية البعد (Hambleton & Swaminthan, 1985; Hattie, 1985)، ويمكن تأكيد ذلك من خلال ملاحظة انفراد العامل الأول بجذر كامن كبير مقارنة بالعوامل الأخرى الموضحة في التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة للمقياس الكون من (40) فقرة أو ما يعرف بمخطط سكري (Scree Plot) (أنظر الشكل (1)).

الشكل (1)

التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس تقويم جودة البرامج الأكاديمية



أيضاً تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على عينة الدراسة البالغ عددها (5835) طالباً وطالبة، وبلغت قيمته (0.98)، وهو مؤشر قوي على أحادية البعد (Hattie, 1985).

الخطوة الرابعة: اختيار النموذج الملائم: يُعد اختيار النموذج الملائم خطوة محورية في بناء المقاييس، إذ أشار كل من Huling, Drasgow & Parsons (1983) إلى أن هذه الخطوة هي من أهم وأدق المراحل بعد التحقق من افتراض أحادية البعد، والنموذج الذي تم اختياره ليناسب هذه البيانات هو نموذج أندريش المنبثق عن نموذج راش، وتحديداً نموذج سلم التقدير (Rating Scale Model)، وذلك لعدة اعتبارات؛ من أبرزها: كونه أحد النماذج اللوجستية التي تتميز بسهولة الرياضيات، وعدم تأثره بالاستجابات غير الجادة من قبل المستجيبين، بالإضافة إلى ملاءمته لبيانات المقياس المبنية وفق تدرج ليكرت الخماسي، فضلاً عن توفر برامج إحصائية متخصصة تدعم تحليله مثل برنامج (Winsteps v 5.8.5.0).



الخطوة الخامسة: تحليل بيانات المقياس: بعد اختيار النموذج الملائم لبيانات مقياس تقويم جودة البرامج الأكاديمية وهو نموذج سلم التقدير لأندريش، تم إدخال استجابات (5835) طالباً وطالبة على فقرات المقياس البالغ عددها (40) فقرة في ذاكرة الحاسوب، وأخضعت البيانات للتحليل باستخدام البرنامج الإحصائي (Winsteps v5.8.5.0) بهدف التحقق من درجة مطابقة الاستجابات على فقرات المقياس.

الأساليب الإحصائية

1. تحليل البيانات باستخدام نموذج سلم التقدير (RSM)
2. تم التحقق من افتراضات نموذج سلم التقدير باستخدام برنامج Winsteps v5.8.5.0 من خلال طريقة المكونات الرئيسية للبواقي المعيارية Rasch Principal Components Analysis of Item Residuals (Rasch PCAR)، وأيضاً حساب ارتباطات البواقي بين أزواج الفقرات.
3. تم حساب معامل الثبات للمقياس من خلال حساب معامل الفصل بين الفقرات، أيضاً معامل الفصل بين الأفراد.

نتائج الدراسة وتفسيراتها

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "ما مدى مطابقة البيانات لاستجابات الأفراد عن فقرات مقياس تقويم جودة البرامج الأكاديمية لنموذج سلم التقدير لأندريش؟"، قام الباحث بتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (Winsteps v5.8.5.0)، وذلك للتحقق والحكم على مدى مطابقة الاستجابات على فقرات المقياس، وتم التحقق من عدم وجود استجابات ذات نمطية واحدة للأفراد، وكذلك عدم وجود فقرات تتشابه الاستجابات عليها، وبالتالي لم يتم إسقاط أي من الاستبانات، أو حذف فقرات، كما تم تصحيح استجابات الطلبة في المقياس وفق تدرج ليكرت الخماسي، إذ أعطيت الاستجابات للفقرات الدرجات 5 (موافق بشدة)، 4 (موافق)، 3 (محايد)، 2 (غير موافق)، 1 (غير موافق بشدة)، وقد بلغت الاستجابات المدخلة (5835) طالباً وطالبة، وبلغ عدد الفقرات (40) فقرة، وتم التحقق من مطابقة الأفراد والفقرات للنموذج على النحو الآتي:

- تم التحقق من مطابقة الأفراد للنموذج لحذف الأفراد غير المطابقين لنموذج سلم التقدير، وتم استخدام مؤشرات المطابقة الداخلية (INFIT)، التي تتمثل بمتوسط المربعات



(MNSQ) وإحصائي المطابقة المعيارية (ZSTD)، وهو مؤشر إحصائي للسلوكات غير المتوقعة التي تؤثر في استجابات الأفراد على الفقرات ذات مستوى صعوبة قريب من مستوى قدرتهم، وكذلك إحصائيا المطابقة الخارجية (OUTFIT) وهي: (MNSQ, ZSTD)، ويعد هذا المؤشر بديلاً عن السابق ولكن له صفات قريبة ومشابهة، ولكنه أكثر حساسية للسلوكات غير المتوقعة من الأفراد عن الفقرات التي تبعد عن مستوى قدرتهم، والجدول (2) يبين ملخصاً لتقديرات القدرة للأفراد.

جدول (2)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعلم القدرة وإحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية لاستجابات الأفراد على المقياس

إحصائي المطابقة الخارجية (OUTFIT)		إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT)		القدرة	الإحصائي
قيمة الإحصائي	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي	متوسط المربعات		
ZSTD	MSNQ	ZSTD	MSNQ		
0.02	1.02	0.04	1.01	-0.13	الوسط الحسابي
1.20	0.28	1.22	0.29	0.73	الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (2) أن الوسط الحسابي لأوساط المربعات (MNSQ) الداخلية والخارجية كانت قيمها 1.01، 1.02 على الترتيب وهي قريبة جداً من الواحد، وهو الوضع المثالي، أما المتوسط الحسابي لقيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية (ZSTD) فهي تقترب من الصفر فقد بلغت قيمها 0.04 و 0.02 على التوالي، والانحراف المعياري لها؛ بعيد إلى حد ما عن الواحد، لأن القيم التي يفترضها النموذج (0، 1)، وسبب ابتعاد هذه القيم عن الوضع المثالي هو الأفراد غير المطابقين للنموذج، وبالرجوع إلى تقديرات القدرة للأفراد، ولدى تفحص إحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية للأفراد، إذ يشيران فيما إذا كانت قدرة الفرد متطابقة مع قدرات مجموعة الأفراد التي ينتمي إليها في قياس السمة التي يقيسها المقياس، إذ يشترط أن تبلغ قيمها في المدى (2+ إلى 2-)، (Julin, 1988; Alastair & Hutchinson, 1987)، وهي القيم التي يتوقعها النموذج، كما تشير القيم خارج ± 1.96 إلى أنه $\alpha < 0.05$ ، أي وجود دلالة، بالتالي رفض الفرضية الصفريّة لملاءمة البيانات مع أنموذج سلم التقدير (Linacre, 2014; Oktaviyanthi et al, 2024).



وبناء على تلك النتائج تبين أن هناك (582) فرداً تبتعد استجاباتهم الملحوظة عن الاستجابات المتوقعة تبعاً لقدراتهم، بمعنى أن قيم إحصائي المطابقة الخارجية المقابلة لدرجاتهم تزيد على (2+) أو تقل عن (2-)، أو قيم متوسطات المربعات المناظرة لهذه الدرجات تزيد على 1، وهي القيم التي يتوقعها النموذج (Wright & Ston, 1979) ويعد هؤلاء الأفراد غير مطابقين، لأن استجاباتهم تبتعد عن توقعات النموذج.

بعد أن تم استبعاد الأفراد الذين لم تتطابق استجاباتهم مع توقعات النموذج، تم إعادة التحليل للتحقق من مدى مطابقة الفقرات للنموذج، فقد تم تقدير معلمة الصعوبة لكل فقرة، والخطأ المعياري في تقديرها، وقيم إحصائيات كل من المطابقة الخارجية والداخلية لكل معلم من معالم الصعوبة للفقرات، وبين الجدول (3) ملخصاً لتلك النتائج.

جدول (3)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعالم الصعوبة وإحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية لمطابقة الفقرات للنموذج

إحصائي المطابقة الخارجية (OUTFIT)		إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT)		القدرة	الإحصائي
قيمة الإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MSNQ	قيمة الإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MSNQ		
-7.4	1.02	-7.4	1.00	0.0	الوسط الحسابي
6.5	0.56	6.5	0.50	0.32	الانحراف المعياري

يتبين من الجدول رقم (3) اقتراب المتوسط الحسابي لمتوسط المربعات الداخلية والخارجية من الوضع المثالي المتوقع من نموذج سلم التقدير وهو 1، إذ بلغت قيم متوسطات المربعات الداخلية والخارجية (MSNQ) (1، 1.02) بانحراف معياري (0.50، 0.56) على التوالي، وكذلك بلغ المتوسط الحسابي لقيم إحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية (ZSTD) (-7.4، -7.4) بانحراف معياري (6.5، 6.5)، ويلاحظ عدم اقتراب هذه الإحصائيات من الوضع المثالي الذي يتوقعه النموذج، وهو اقترابه من (1، 0).



ولدى تفحص قيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية لل فقرات، الذي يشير إلى مدى استقرار مستوى الصعوبة النسبي لل فقرات عبر مستويات القدرة المختلفة، فقد تبين وجود (5) فقرات غير مطابقة للنموذج وبعيدة إلى حد ما عن توقعات النموذج.

بعد حذف الأفراد غير المطابقين للنموذج، وإعادة التحليل للكشف عن الفقرات غير المطابقة للنموذج تم حذف الفقرات غير المطابقة للنموذج، وأعيد التحليل للمرة الثالثة بعد حذف الأفراد غير المطابقين والفقرات غير المطابقة للنموذج، وذلك للتحقق من موضوعية تفسير نتائج المقياس بصورته النهائية (35) فقرة، وتحقيقاً لمدى صدق النموذج في تحقيقه لموضوعية القياس، والجدول (4) يلخص نتائج التحليل للقيم المتحررة لقدرات الأفراد.

جدول (4)

نتائج التحليل للقيم المتحررة لقدرات الأفراد (عدد الأفراد = 5253) (عدد الفقرات = 35)

إحصائي المطابقة الخارجية (OUTFIT)		إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT)		القدرة	
متوسط	قيمة	متوسط	قيمة		
المربعات	المربعات	المربعات	المربعات		
MSNQ	ZSTD	MSNQ	ZSTD		
0.99	0.0	0.99	0.0	-0.16	الوسط الحسابي
0.02	1.0	0.02	1.0	1.03	الانحراف المعياري
0.0	0.01	0.0	0.01	0.01	الخطأ المعياري في التقدير

يتضح من نتائج الجدول (4) أن متوسط توزيع القدرة بلغ (-0.16) لوجيت، والانحراف المعياري (1.03) لوجيت، في حين بلغ الخطأ المعياري للوسط الحسابي لتقديرات القدرة (0.01)، وهي قيم قريبة من الوضع المثالي الذي يفترضه النموذج، وهذا يشير إلى دقة عالية في تحديد مواقع الأفراد على متصل السمة. كما أظهرت النتائج أن قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتوسط المربعات للمطابقة الداخلية والخارجية قد بلغا (0.99) و (0.02) على التوالي، وهذه القيم تقترب من القيم التي يفترضها النموذج (1 للوسط الحسابي و 0 للانحراف المعياري).

وأما فيما يتعلق بالتقديرات النهائية المتحررة لصعوبة الفقرات، فالجدول (5) يلخص نتائج

التحليل للقيم التدريجية (Scale Values) المتحررة لصعوبة الفقرات.



نتائج التحليل للقيم المتحررة لصعوبة الفقرات (عدد الفقرات = 35، عدد الأفراد = 5253)

الإحصائي	القدرة	إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT)	إحصائي المطابقة الخارجية (OUTFIT)
		متوسط المربعات	قيمة الإحصائي
		ZSTD	MSNQ
الوسط الحسابي	0.0	-0.03	0.99
الانحراف المعياري	0.43	0.8	0.01
الخطأ المعياري في التقدير	0.07	0.13	0.0

يلاحظ من الجدول (5) أن قيم التقديرات المتحررة لصعوبة الفقرات تتوزع بمتوسط قدره (0) لوجيت، وانحراف معياري (0.43) لوجيت، وقد بلغ الخطأ المعياري للوسط الحسابي لتقديرات الصعوبة (0.07) وهي قيمة متدنية، وهذا يشير إلى دقة تقديرات الصعوبة للفقرات. كما أظهرت النتائج أن قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتوسط المربعات للمطابقة الداخلية قد بلغ (0.99) و (0.01) على التوالي، في حين بلغت قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتوسط المربعات للمطابقة الخارجية يساوي (0.99) و (0.02) على التوالي، وهذه القيم تقترب من القيم التي يفترضها النموذج (1 للوسط الحسابي و 0 للانحراف المعياري).

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "هل يحقق تدرج مقياس تقويم جودة البرامج

الأكاديمية بنموذج سلم التقدير افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة؟

أولاً: افتراض أحادية البعد Unidimensionality

تم التحقق من افتراض أحادية البعد باستخدام برنامج WINSTEPS 5.8.5.0 عن طريق المكونات الرئيسية على البواقي المعيارية (PCAR)، إذ أظهرت النتائج أن نسبة التباين المفسر بواسطة المقياس Raw variance explained by measures بلغ 48.8%، أي أنه تجاوز الحد الأدنى المحدد لذلك وهو 40%، كما أن الجذر الكامن للتباين غير المفسر في عامل البواقي الأول Unexplnd variance in 1st contrast يقل عن 3 إذ بلغت قيمته (1.78) وحدة بنسبة (1.7%) من التباين الكلي، إذ تدل هذه القيمة المنخفضة على استقرار النموذج وملاءمته في قياس السمة المستهدفة، وبالتالي فإن شرط أحادية البعد قد تحقق (Linacre, 2014; Holster & Lake, 2016).



ثانياً: التحقق من افتراض الاستقلال الموضوعي Local Independence

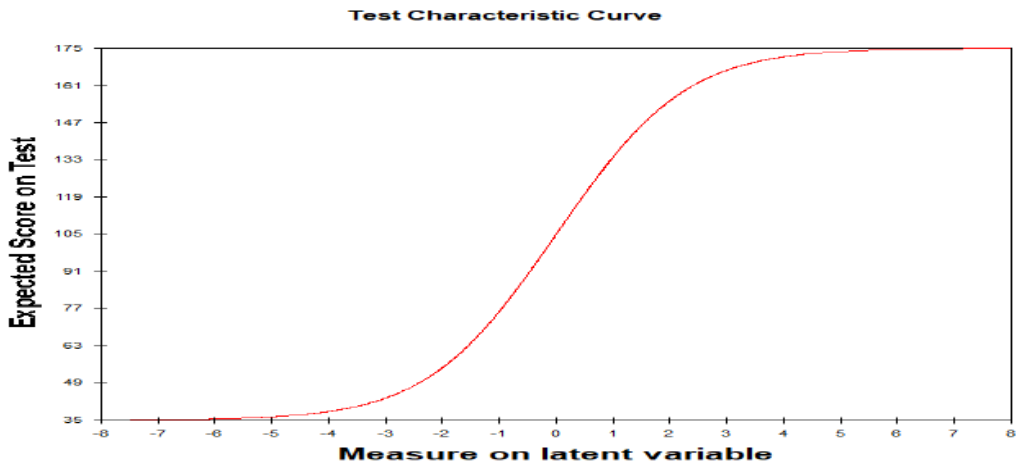
تم التحقق من هذا الافتراض من خلال التحقق من مؤشر Q_3 في برنامج WINSTEPS 5.8.5.0، من خلال حساب معامل الارتباط بين بواقي أزواج فقرات المقياس، وحصلت جميع نتائج القيم العظمى لمعامل الارتباط بين البواقي المعيارية لأزواج فقرات المقياس قيماً أقل من معيار عدم تحقق شرط الاستقلال الموضوعي من خلال مؤشر $Q_3 < 0.3$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

كما يذكر Hambleton & Swaminatan (1985) أن افتراض الاستقلال الموضوعي يكافئ افتراض أحادية البعد، ويعني ذلك أنه إذا تحقق افتراض أحادية البعد في المقياس فإن المقياس يحقق افتراض الاستقلال الموضوعي.

ثالثاً: وثيرة منحنى خصائص الفقرة Item Characteristic Curve

إن ما يميز نماذج الاستجابة للفقرة الاختبارية أحادية البعد هو وجود دالة مميزة خاصة لكل فقرة تأخذ الشكل اللوغاريتمي الاحتمالي (Rasch, 1960)، وللتحقق من هذا الافتراض تم فحص منحنى دالة المعلومات للمقياس كما في الشكل (2)، إذ يُظهر أنه كلما زادت قدرة الفرد زادت معها احتمالية الاستجابة الصحيحة، ثم إن خصائص الفقرة التي تؤثر في احتمالية الاستجابة الصحيحة عبارة عن معلم الصعوبة، على افتراض تساوي تمييز الفقرات، وإنعدام تأثير التخمين. شكل (2):

منحنى دالة المعلومات للمقياس (ICC) Item Characteristic Curve



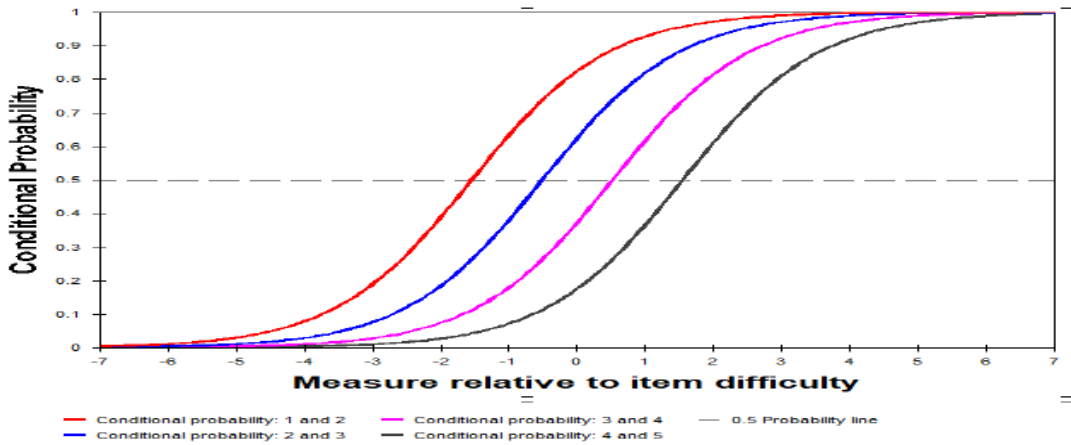


يتضح من الشكل (2) أنه كلما زاد مقدار ما يمتلكه الفرد من السمة المتمثلة بمفردات المقياس، كلما زادت قدرته على اختيار البديل المناسب لما يمتلكه من هذه السمة وارتفعت معدلاته على الفقرة، ويتضح أيضاً أن جميع القيم تتمركز حول خط منحنى الفقرات واقتربت جميعها من خط الترجيح اللوغاريتمي، مما يشير إلى وجود مطابقة للأفراد والفقرات.

ويوضح الشكل (3) العتبات الأربع (العتبة الأولى: تمتد من غير موافق بشدة إلى غير موافق، والعتبة الثانية: تمتد من غير موافق إلى محايد، والعتبة الثالثة: تمتد من محايد إلى موافق، والعتبة الرابعة: تمتد من موافق إلى موافق بشدة)

الشكل (3):

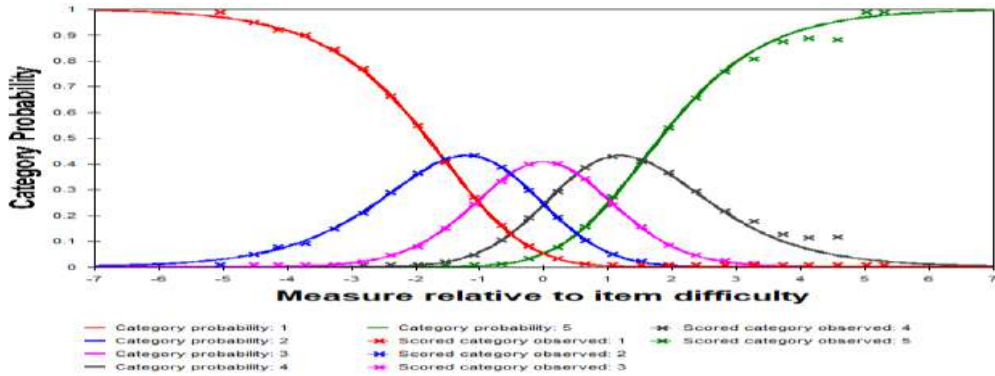
منحنيات عتبات مقياس تقويم جودة البرامج الأكاديمية



يتبين من الشكل (3) أن العتبات الأربع كانت متدرجة، وهذا يدل على تحقق فرض نموذج سلم التقدير، الذي ينص على أن معامل الصعوبة هو المعلم المؤثر، فكلما زاد معامل الصعوبة، قل احتمال أن يجيب الفرد إجابة صحيحة عن الفقرات، كما أن معالم التمييز والتخمين متساويات لجميع الفقرات، وقد تحقق هذا الفرض لجميع فقرات المقياس. ويتضح ذلك من خلال الشكل (4) الذي يوضح العلاقة بين مستويات الصعوبة للبدائل الخمس، واحتمال الاستجابة على الفقرة.

شكل (4):

العلاقة بين مستويات الصعوبة للبدايل الخمس واحتمالية الإجابة الصحيحة ل فقرات المقياس



يتضح من الشكل (4) أن البدائل متدرجة في الصعوبة، وأن البديل (5) هو الأفضل، وبذلك يكون تحقق افتراض وترية منحى خصائص الفقرة. رابعاً: افتراض التحرر من السرعة في الأداء (speededness)

تفترض نظرية الاستجابة للفقرة تحرر الاختبار من عامل السرعة، بمعنى أن يكون الوقت مناسباً وكافياً لجميع أفراد العينة، ونظراً لأن المقياس من نوع الأداء العادي، بمعنى أن عامل السرعة لا يؤدي دوراً مهماً في الاستجابة على فقرات المقياس، فإن الافتراض الخاص بعامل السرعة محقق. للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: "ما دلالات الصديق والثبات لمقياس تقويم جودة البرامج الأكاديمية بعد تدريجه باستخدام نموذج سلم التقدير لأندريش؟ دلالات الصديق

عند استخدام أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة في تطوير وبناء المقاييس لا بد من توفير أدلة صديق المقياس، إذ لا يعني مطابقة البيانات للنموذج المستخدم أنها تقدم دليلاً على صدقه، وإنما يشير ذلك إلى أن فقرات المقياس تقيس سمة عامة (Hambleton & Swaminathan, 1985). لذا تم التحقق من صديق مقياس تقويم الطلبة لجودة البرامج الأكاديمية بأكثر من طريقة، وهي: أولاً: الصديق المنطقي (Logical Validity) من خلال التحليل النظري لمفهوم جودة البرامج الأكاديمية، وكتابة فقرات تمثل مكوناته، وطريقة صوغها وتحكيمه من قبل مجموعة من



المتخصصين، إذ تم تعديل الفقرات اعتماداً على نتائج التحكيم، إذ تُعد طريقة التحليل المنطقي إحدى الطرائق والإجراءات التي تستخدم للتحقق من صدق البناء لأدوات القياس (Construct Validity) (Cronbach, 1971).

ثانياً: الأساليب الارتباطية

تم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس الكلي بعد حذف الفقرة، وذلك بعد حذف الفقرات غير المطابقة والأفراد غير المطابقين لنموذج سلم التقدير، بغرض معرفة مدى إسهام كل فقرة بما يقيسه المقياس الكلي، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس الكلي (عدد الفقرات = 35)

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
i1	0.639	i15	0.624	i29	0.628
i2	0.644	i16	0.645	i30	0.639
i4	0.644	i18	0.651	i31	0.650
i5	0.642	i19	0.652	i33	0.646
i6	0.641	i20	0.648	i34	0.650
i7	0.646	i21	0.646	i35	0.655
i8	0.644	i22	0.651	i36	0.646
i9	0.637	i23	0.632	i37	0.644
i10	0.660	i25	0.648	i38	0.615
i11	0.651	i26	0.634	i39	0.638
i13	0.641	i27	0.646	i40	0.635
i14	0.646	i28	0.634		

يلاحظ من خلال الجدول (6) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على الفقرات ودرجاتهم على المقياس كانت عالية، وموجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) ما يوفر دليلاً على فاعلية فقرات المقياس، إذ تقيس هذه الفقرات ما يقيسه المقياس الكلي.



ثالثاً: صدق التدرج

تعد (كاظم، 1994) أن الفقرات غير الملائمة للنموذج هي تلك التي لا تتسق في تدرجها مع تدرج باقي الفقرات على المتصل موضوع القياس، وغالباً ما تتضمن هذه الفقرات قياساً لصفة أخرى، غير التي هي موضوع القياس، أو تكون الفقرات غامضة، أو هناك عيب في صياغتها. وبناءً على ذلك فإن استبعاد الفقرات غير الصادقة، وإبقاء الفقرات الصادقة في تعريفها للمتغير موضوع القياس يؤكد صدق فقرات الاختبار في قياسها للسمة المراد قياسها، وهذا ما تم إجراؤه من خلال استبعاد الفقرات غير الملائمة للنموذج، إذ تم استبعاد (5) فقرات من فقرات المقياس، ومما تجدر الإشارة إليه أن استبعاد الفقرات جاء بعد استبعاد الأفراد غير الملائمين للنموذج، وحذف الأفراد غير الملائمين معناه حذف الأفراد غير الصادقين في استجاباتهم، وهم الذين يختلف نمط استجاباتهم عن معظم الأفراد، وبالتالي فإنه بحذف الفقرات والأفراد غير الملائمين يضمن أمرين أساسيين: أولاً، صدق فقرات الاختبار في قياس السمة المراد قياسها، وثانياً، صدق تدرج قدرات الأفراد على متصل هذا المتغير.

دلالات الثبات

قدرت معاملات الثبات للمقياس بطريقتين: أولاًهما باستخدام الطرق التقليدية في القياس والثانية باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة. أما بالنسبة للطرق التقليدية، فقد تم استخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمته باستخدام هذه الطريقة (0.98) وهي قيمة عالية تشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات عال يتيح إمكانية استخدامه في مواقف ذات علاقة بمتغير بالإنتاجات نحو العمل المهني وتمتع المقياس بدلالات اتساق داخلي كمؤشر على الثبات عالية.

أما باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة، وبعد الحصول على القيم المتحررة لكل من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد، تم الحصول على نوعين من المعاملات: معامل الثبات الخاص بالأفراد (Person Reliability)، ومعامل الثبات الخاص بالفقرات (Item Reliability)، فالثبات وفق نظرية



الاستجابة للفقرة يعني الدقة في تقدير موقع كل من الأفراد وال فقرات على متصل السمة، ويمكن تحديد مدى دقة الفقرات في تعريف هذا المتصل بحساب معامل الفصل بين الفقرات (Item separation Index) (Gi) وهو النسبة بين الانحراف المعياري للقيم التقديرية لصعوبة الفقرات، ومتوسط الخطأ المعياري لصعوبة الفقرات (Wright & Masters, 1982). وقد بلغت قيمة معامل الفصل لفقرات المقياس بصورته النهائية (26.8). وهذه القيمة تزيد على 2، ولذلك تُعد هذه الفقرات كافية لتعريف متصل السمة الذي تقوم بقياسه. وكذلك بلغت قيمة معامل الفصل للأفراد (Person Separation Index) (Gp) (4.82). وهذه القيمة تزيد على 2، ولذلك فإن عينة الأفراد تُعد أيضاً كافية للفصل بين الفقرات (Yen & Fitzpatrick, 2006).

ومن خلال هذه المعاملات Gi، Gp تم حساب معامل الثبات لكل من الفقرات والأفراد، وفق الصيغة الرياضية الآتية $(R = G^2 / (1 + G^2))$ ، إذ ترمز G إلى معامل الفصل و R إلى معامل الثبات، وقد بلغت قيم معاملات الثبات لكل من الفقرات والأفراد 0.99 و 0.96 على التوالي، وهما قيمتان مرتفعتان، إذ تدل الأولى على كفاية عينة الفقرات في الفصل بين مستويات الأداء للأفراد، في حين تشير الثانية إلى كفاية عينة الأفراد في الفصل بين فقرات المقياس.

التوصيات

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بالآتي:
- تعميم تطبيق المقياس على مختلف الكليات والبرامج الأكاديمية بالجامعة، بما يتيح مؤشرات موضوعية تسهم في تحسين جودة البرامج وتطويرها.
- تشجيع الباحثين على استخدام نماذج الاستجابة للفقرة (IRT) ولا سيما أنموذج راش وأندريش في تطوير مقاييس تقويم مشابهة في الجامعات السعودية والعربية، بما يسهم في تعزيز دقة القياس التربوي.
- توسيع نطاق استخدام أنموذج أندريش في مجالات تقييم أخرى مثل تقويم المقررات أو أداء أعضاء هيئة التدريس.



- إجراء دراسات مقارنة بين المقياس المطوّر والمقاييس التقليدية للكشف عن مدى تفوق النماذج الحديثة في توفير بيانات أكثر دقة وموضوعية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبا بطين، عبد الحكيم وسمور، رضا. (2019). *الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بالتعليم العالي*. الرياض، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود.
- أبو هاشم، السيد محمد. (2016). *تقويم برنامج ماجستير علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي*. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 9(24)، 201 – 219.
- الحيصات، خالد محمد وبني عامر، أيمن. (2016). *تقويم برامج جامعة القصيم للدراسات العليا في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA)*. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 11(3)، 445 – 464.
- الخريف، جهان عزيز، 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)، 202 – 244.
- دي أبالا، ر. ج. (2017). *النظرية والتطبيق في نظرية الاستجابة للفقرة*. (الكيلاني، عبدالله زيد والبرصان، إسماعيل سلامة، مترجم)، الرياض: دار جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في 2009).
- السليبي، سليمان بن عبيد، السعودي، شريف عبدالرحمن، وجمعة، أمجد. (2025). *بناء مقياس الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعات العمانية في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة*. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 16(46)، 28 – 107.
- الشمري، سلمان حديد. (2019). *درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA)*. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 10(2)، 431 – 455.
- الطراونة، صبري. (2018). *تطوير مقياس التدين لدى طلبة الجامعة باستخدام نموذج سلم التقدير في نظرية الاستجابة للفقرة*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، 19(3)، 87 – 108.



- العصيل، عبدالعزيز بن فالح. (2019). تقويم إعداد معلم العلوم الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. *مجلة العلوم التربوية*، 32 (2)، الرياض، 273 – 298.
- علام، صلاح الدين محمود. (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود. (2005). *نماذج الاستجابة للمفردة أحادية البعد ومتعددة الأبعاد في القياس النفسي والتربوي*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العنزي، عبدالله قريظان. (2024). *تدرج مقياس تقدير الذات في البيئة السعودية على عينة من طلبة الجامعة وفق نموذج أندريش*. *مجلة الإرشاد النفسي*، 80، 189 – 220.
- كاظم، أمينة محمد. (1994). *تدرج ومعايرة المقاييس: معايير نمو طفل ما قبل المدرسة*. ضمن: محمد عماد الدين إسماعيل، ناهد رمزي، ليلى كرم، أمينة كاظم، هدى ناشف. القاهرة: المجلس القومي للطفولة والأمومة، 114–232.
- مجلس شؤون الجامعات. (2025). *إحصاءات الجامعات والطلاب*. مجلس شؤون الجامعات. <https://www.cua.gov.sa/>
- المفيز، خولة، العيفان، مي والحمدان، أمل. (2021). *جودة التعليم والتعلم في الجامعات وفق معايير (NCAAA) لاعتماد برامج الدراسات العليا*. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، 22 (1)، 246 - 253.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2018). *دليل معايير الاعتماد البرامجي*. الرياض: المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

Arabic References (Romanized)

- Aba Butain, Abdulhakeem, & Samour, Reda. (2019). *Al-jawda al-shamila wa al-i'timad al-akademi bi al-ta'lim al-'ali* [Total quality and academic accreditation in higher education]. Riyadh: Deanship of Scientific Research, King Saud University.
- Abu Hashem, Al-Sayyid Mohammed. (2016). *Taqwim barnamaj majisteer 'ilm al-nafs bi kulliyat al-tarbiyah jami'at al-malik saud min wijhat nazar al-tullab fi daw' ma'ayir al-i'timad al-akademi* [Evaluation of the Master's program in Psychology at King Saud University in light of academic accreditation standards]. *The Arab Journal of Quality Assurance in Higher Education*, 9(24), 201–219.
- Al-Hayassat, Khaled Mohammed, & Bani Amer, Ayman. (2016). *Taqwim baramij jami'at al-qasim li al-dirasat al-'ulya fi daw' ma'ayir al-hay'a al-wataniyya li al-taqwim wa al-i'timad al-akademi (NCAAA)*



- [Evaluation of graduate programs at Qassim University in light of national accreditation standards (NCAAA)]. *Journal of Taibah University for Educational Sciences*, 11(3), 445–464.
- Al-Kharif, Jehan Aziz, & Ta'lab, Sabrin Salah. (2023). *Tawzif namudhaj sullam al-taqdir fi taqneen miqyās California li al-daf'iyyah al-'aqliyyah lada tullab al-marhalah al-thanawiyah fi Buraydah* [Using the rating scale model to standardize the California Measure of Mental Motivation among high school students in Buraidah]. *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies*, 5(2), 202–244.
- De Ayala, Ronald J. (2017). *Al-nazariyyah wa al-tatbiq fi nazariyyat al-istijabah lil-faqrah* [Theory and application of item response theory] (Al-Kilani, Abdullah Zaid, & Al-Barsan, Ismail Salama, Trans.). Riyadh: King Saud University Press. (Original work published 2009)
- Al-Sulaimi, Sulaiman Bin Ubaid, Al-Saudi, Sharif Abdulrahman, & Jum'ah, Amjad. (2025). *Bina miqyās al-hikmah al-ikhtibariyyah lada tullab al-jami'at al-'umaniyyah fi daw' nazariyyat al-istijabah lil-faqrah* [Developing an experimental wisdom scale among Omani university students in light of item response theory]. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 16(46), 28–107.
- Al-Shammari, Salman Hadid. (2019). *Darajat tawaffur mutalabat ma'yar al-ta'lim wa al-ta'allum fi barnamaj al-riyadiyyat bi jami'at Shaqra fi daw' ma'ayir al-markaz al-watani li al-taqwim wa al-i'timad al-akademi (NCAAA)* [Availability of teaching and learning standard requirements in the mathematics program at Shaqra University in light of NCAAA standards]. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 10(2), 431–455.
- Al-Tarawneh, Sabri. (2018). *Tatwir miqyās al-tadayyun lada tullab al-jami'ah bi istikhdam namudhaj sullam al-taqdir fi nazariyyat al-istijabah lil-faqrah* [Developing a religiosity scale for university students using the rating scale model of item response theory]. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, University of Bahrain, 19(3), 87–108.
- Al-Aseel, Abdulaziz Bin Faleh. (2019). *Taqwim i'dad mu'allim al-'ulum al-shar'iyyah fi kulliyat al-shari'ah wa al-dirasat al-islamiyyah bi al-Ahsa fi daw' ma'ayir al-i'timad al-akademi* [Evaluation of the preparation of religious sciences teachers at the College of Sharia and Islamic Studies in Al-Ahsa in light of accreditation standards]. *Journal of Educational Sciences*, 32(2), 273–298.
- Allam, Salah El-Din Mahmoud. (2000). *Al-qiyas wa al-taqwim al-tarbawi wa al-nafsi: Asasiyyatuhu wa tatbiqatuhu wa tawajjuhathu al-mu'asirah* [Educational and psychological measurement and evaluation: Fundamentals, applications, and contemporary trends]. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.



- Allam, Salah El-Din Mahmoud. (2005). *Namadhij al-istijabah lil-mufradah ahadiyyat al-bu'd wa muta'addidat al-ab'ad fi al-qiyas al-nafsi wa al-tarbawi* [Unidimensional and multidimensional item response models in psychological and educational measurement]. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Anzi, Abdullah Quraitan. (2024). *Tadreej miqyas taqdeer al-dhat fi al-br'ah al-sa'udiyyah 'ala 'ayyina min tullab al-jami'ah wifq namudhaj Andrich* [Calibration of a self-esteem scale among Saudi university students according to Andrich's model]. *Journal of Psychological Counseling*, 80, 189–220.
- Kazem, Amina Mohammed. (1994). *Tadaruj wa mu'ayarat al-maqayis: Ma'ayir numu tifi ma qabl al-madrasah* [Scaling and calibration of measures: Developmental norms of preschool children]. In Ismail, Mohammed Emad El-Din, Ramzi, Nahid, Karam, Laila, Kazem, Amina, & Nashif, Huda (Eds.), *The National Council for Childhood and Motherhood*, 114–232. Cairo: The National Council for Childhood and Motherhood.
- Majlis Shu'oon Al-Jami'at [Council of University Affairs]. (2025). *Ihsa'at al-jami'at wa al-tullab* [Universities and students statistics]. Riyadh: Council of University Affairs. <https://www.cua.gov.sa/>
- Al-Mufayz, Khawla, Al-Ifan, Mai, & Al-Hamdan, Amal. (2021). *Jawdat al-ta'lim wa al-ta'allum fi al-jami'at wifq ma'ayir (NCAAA) li i'timad baramij al-dirasat al-'ulya* [Quality of teaching and learning in universities according to NCAAA standards for graduate program accreditation]. *Scientific Journal of King Faisal University*, 22(1), 246–253.
- Education and Training Evaluation Commission. (2018). *Dalil ma'ayir al-i'timad al-barnamaji* [Program accreditation standards guide]. Riyadh: National Center for Assessment and Academic Accreditation.

ثانياً: المراجع الانجليزية

- Aiuadj, S., Ziad, R. (2023). Use of Rasch-Andrich's Rating scale Model in the Calibrating of the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-42) on high school students. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 9(2), 133- 147.
- ALastair , P. & Hutchinson , G. (1987). Calibrating graded assessment: Rasch partial credit analysis of performance in writing. *Language Testing*, (4) ,73- 92
- Allen, M. J., & Yen, W., (2002). *Introduction to measurement theory*, Long Grove, IL. Waveland Press, Inc.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological Testing (5th ed.)*. Macmillan, New York.
- Andrich, D. (1978). A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 43(4), 561–573.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Education.
- Bjorner, J.; Petersen, M. ;Groenvold, M.; Aaronson, N.; Ahlner-Elmqvist, M.; Arraras, J.; Bredart, A.; Fayers, P.; Jordhoy, M.; Sprangers, M.; Watson, M. & Young, T. (2004): Use Of Item Response Theory to Develop A



- Shortened Version of The EORTC QLQ-C30 Emotional Functioning Scale. *Quality of Life Research*, 13, 1683–1697.
- 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.
- 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>.
- Crocker, L. and Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Harcourt, New York.
- Cronbach, L. J. (1971). Test validation. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (2nd ed., pp. 443–507). Washington, DC: American Council on Education.
- De Gruijter, N. M. & Van der kamp, J. TH. (2008). *Statistical Test Theory for the Behavioral Sciences*. Taylor & Francis Group, Boca Raton, London New York.
- Embretson, S. & Reise, S. (2000). *Item Response Theory for Psychologists*. Mahawah, NJ: Erlbaum.
- Hambleton, R. k, & Swaminthan, H. (1985). *Item Response Theory: Principles and applications*, Boston, Kluwer - Nijhoff publishing.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. Sage, Newbury Park, CA.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Hattie, J. (1985). Methodology Review: Assessing Unidimensionality of Tests and Items. *Applied Psychological Measurement*, 9, 139-164.
- 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>
- Huling, C., Drasgow, F. & Parsons, K. (1983). *Item Response Theory: Application to Psychological Measurement (1st ed)*. Illinois: Dow Jones-Irwin.
- Julian, E.R. (1988). Using computerized patient simulations to measure the clinical Competence of physicians. *Applied Measurement in Education*, (4), 299-318
- 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>
- Lord, F. M. (1980). *Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.



- National Center for Academic Accreditation and Evaluation (NCAAA). (2022). *Program accreditation standards and guidelines*. Riyadh: Education & Training Evaluation Commission.
- 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>
- Oliveira, S., Fernandes, D. & Sisto, F. (2014). Analysis of the school anxiety inventory in Brazil using the Rasch rating scale. *Psychological Reports*, 115(1), 165- 178. Retrieved on March 7, 2015, from EBSCO: Academic Search premier.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests*. Copenhagen: Danmark's Paedagogiske Institute.
- Reeve, B. (2004). *An Introduction to Modern Measurement Theory*. Division of Cancer Control and Population Science, National Cancer Institute.
- Reeve, B. (2004). *Applications of Item Response Theory (IRT) Modeling for Building and Evaluating Questionnaires Measuring Patient-Reported Outcomes*. Retrieved from <http://www.researchgate.net>
- Wright, B. & Masters, G. (1982). *Rating scale analysis. Rasch measurement*. Chicago: MESA Press.
- Wright, B. & Ston, M. (1979). *Best Test design a handbook for Rasch measurement (1st ed.)*. Chicago: MESA press.
- Yen, W. M., & Fitzpatrick, R. R. (2006). Item response theory. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 111–153). Westport, CT: American Council on Education and Praeger Publishers.
- You. h., Kim, k., Black, k. & Min, k. (2018). Assessing science motivation for college students: validation of the science motivation questionnaire ii using the rasch-andrich rating scale model. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1161-1173. DOI: 10.29333/ejmste/81821.
- Zhao, C. M., & Kuh, G. D. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115–138.





تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول استخدام القصص الرقمية في البيئة الصفية بمدينة الرياض "دراسة نوعية"

خلود بنت راشد بن حمد الكثيري*

Kholoud554@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمات الطفولة المبكرة نحو استخدام القصص الرقمية في البيئة الصفية بمدينة الرياض؛ اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، واعتماد أداة المقابلة الفردية شبه المنظمة، وقد تمت مقابلة ست معلمات من معلمات الطفولة المبكرة في رياض الطفولة بمدينة الرياض، وكان من أبرز النتائج: وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام القصص الرقمية، ووجود عدد من التحديات أهمها: التحديات المعرفية والمهنية، مثل: عدم امتلاك المعلمة لكفايات تصميم بيئات التعليم الإلكتروني، وعدم توفر معايير تربوية وتعليمية للحكم على جودة القصص الرقمية، والافتقار إلى الدورات التقنية في مجال التصميم وإنتاج القصص الرقمية. التحديات التقنية: وتتمثل في عدم توفر المتخصصات في مجال التصميم وإنتاج القصص الرقمية، ضعف إلمام المعلمات بالتطبيقات التي تستخدم في إنتاج القصة الرقمية. الكلمات المفتاحية: القصص الرقمية، الطفولة المبكرة، التحديات المعرفية، التحديات المهنية، التحديات التقني

*

أستاذ الطفولة المبكرة المشارك، قسم الطفولة المبكرة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

للاقتباس: الكثيري، خلود بنت راشد. (2025). تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول استخدام القصص الرقمية في البيئة الصفية بمدينة الرياض "دراسة نوعية"، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(4)، 247-277.

© 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.



Early Childhood Teachers' Perceptions of the use of Digital Stories in the Classroom Environment in Riyadh: A qualitative study

Kholoud Rashed Al-Katheery*

Kholoud554@hotmail.com

Abstract:

The study aimed to identify early childhood teachers' perceptions toward the use of digital stories in the classroom environment in Riyadh. The qualitative approach was adopted, and a semi-structured individual interview tool was used. Six early childhood teachers from kindergartens in Riyadh were interviewed. Key findings of the study revealed there were positive attitudes towards the use of digital stories, There were several challenges, most notably, cognitive and professional challenges and technical challenges. Cognitive and professional challenges included teachers' lack of the skills to design e-learning environments, the lack of pedagogical and educational standards for judging the quality of digital stories, and the lack of technical courses in the field of design and production of digital stories. Technical challenges involved the lack of specialists in the field of design and production of digital stories, and teachers' lack of familiarity with the applications used in digital story production.

Keywords: Digital stories, Early Childhood, Cognitive Challenges, Professional Challenges, Technical challenges

* Associate Professor of Early Childhood, Department of Early Childhood, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia..

Cite this article as: Al-Katheery, Kholoud Rashed. (2025). Early Childhood Teachers' Perceptions of the use of Digital Stories in the Classroom Environment in Riyadh: A qualitative study. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(4) 247-277.

© 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

مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الفرد، وهي مرحلة النمو الجسدي والعقلي، وفي أثناءها تتشكل شخصية الطفل وصفاته الشخصية والمعرفية، ففيها - وفقاً لليونسكو - تتشكل صفات الطفل الشخصية، وتتحدد اتجاهاته وميوله، كما تتحدد في هذه المرحلة مساراته الاجتماعية والنفسية والتكوينية والعقلية والعاطفية بحجم ما تساعده البيئة، وتوفره له من ظروف تزيد من إمكانياته في التعلم وقدرته على التكيف في وسط المتغيرات التي تطرأ على بيئته، ففي هذه المرحلة يكون الطفل أكثر تأثراً بكل ما يجري حوله (UNESCO، 2018).

وفي ضوء التطورات العالمية الحديثة برزت العديد من الاتجاهات التربوية التي تصرح بضرورة استثمار التكنولوجيا الرقمية في العملية التربوية، فقد برزت ضرورة العمل على رقي أساليب التعليم وإدماج التكنولوجيا الرقمية بكافة أشكالها في العملية التربوية، فقد أدى التطور التكنولوجي إلى تحويل المفاهيم التقليدية في التعليم واستبدالها بمفاهيم تقنية تربط ما بين تقنيات الاتصالات والتكنولوجيا الرقمية وما بين تطور ورفي العملية التعليمية التربوية (الأكلي، 2023).

لقد صار التحول الرقمي خياراً حتمياً وخاصة في مجال التعليم والتعلم، وذلك بهدف تحسين مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها المؤسسات التعليمية، بما يتماشى مع المشروع الوطني الذي تسعى المملكة العربية السعودية إلى تحقيقه، لتطبيق التحول الرقمي الكامل؛ وبذلك يصبح اعتماد الوسائل التعليمية الرقمية في المؤسسات التعليمية السعودية جزءاً من هذا الاتجاه.

ولقد برزت القصص الرقمية خلال السنوات الأخيرة بوصفها أداة فعالة للتدريس والتعلم إذ يشترك المعلم والمتعلم في إنتاجها واستخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، إلا أنها لم تلق الاهتمام الكافي لكي يصبح لها إطاراً نظرياً يساهم في تحديد الأسس الخاصة بتوظيف هذه التكنولوجيا لكي تكون أداة فعالة لتطوير العملية التعليمية والتربوية (Robin، 2008).

إن الاعتماد على القصص الرقمية - خلال مرحلة الطفولة المبكرة - يحسن من مستوى تحصيل التلاميذ، ويساعد على توضيح المعلومات والمفاهيم؛ وكذلك يساعد التلميذ على الفهم بصورة أعمق، ويشعر بمتعة وتركيز طوال الوقت، فتتكون لديه القدرة على التحليل والنقد والتفكير بشكل أفضل من الطرق والأساليب التقليدية (Aksut & Aydin, 2021). ورغم تلك المميزات للقصص الرقمية؛ فقد أكدت مجموعة من الدراسات السابقة المحلية وجود بعض التحديات التي تواجه



توظيف القصص الرقمية بالرغم من النتائج الإيجابية التي أثبتتها الدراسات نحو استخدام القصص الرقمية، منها دراسة (الدوسري والمهنا، 2021) ودراسة (العتيبي والقريني، 2022).

مما سبق تتضح ضرورة إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم من خلال القصص الرقمية في تعليم الطفولة المبكرة، كأساس في مجال التدريس، إذ إن القصص الرقمية تساعد الأطفال على تعلم المفاهيم والمعارف والقيم بطريقة مشوقة وممتعة، وتحافظ على بقاء أثر التعلم، وكذلك تزيد من دافعية الأطفال نحو التعلم، وقد أثبتت ذلك بعض الدراسات في الميدان التربوي، إذ إن القصص الرقمية من أحدث الأساليب المستخدمة في التعليم والتعلم من خلال بعض المواد التي يمكن أن تقدمها الفصول الإلكترونية والتقليدية على حد سواء. وتتكون القصص الرقمية من فيلم قصير، يجمع بين السيناريو المكتوب، أو قصة أو نص قصة أصيلة تشمل مكونات مختلفة مثل: الصور، الفيديو، الموسيقى، السرد (مهدي وآخرون، 2016). وقد تعددت تعريفات القصص الرقمية، إذ عرفت بأنها دمج بين الفن القديم لحكاية القصص مع قوة التكنولوجيا الإلكترونية الحديثة ومميزاتها التي يسهل تعلمها واستخدامها (Engle, 2011). في حين عرفها Robin (2011) بأنها: قصص يتم تقديمها في صورة إلكترونية باستخدام وسائط متعددة مثل الفيديو كامل الحركة بالصوت، أو الرسوم المتحركة أو الصور الثابتة أو السرد الصوتي. أما عبد الباسط (2016، 50) فالقصص الرقمية عنده "تشمل الدمج بين السرد اللفظي للقصة، وعدد من المرئيات والموسيقى التصويرية والتقنيات الحديثة لتحرير القصة ومشاركتها، وهي تلك العملية التي تدمج الوسائط التعليمية المتنوعة لإثراء النصوص المكتوبة والمنطوقة بالمؤثرات الموسيقية والصور المتحركة".

ونظراً لأهمية استخدام القصص الرقمية في العملية التعليمية فقد أشارت محمد (2019) Wake (2012) إلى أن القصص الرقمية تساعد المتعلمين على سهولة تذكر المعلومات، كما تنمي المفاهيم في الجوانب المختلفة لدى الطفل؛ فالقصص الرقمية تشبع فضول الطفل، وتغذي حواسه، وتفتح له آفاق المعرفة، إذ إن مزج الوسائط التكنولوجية مع الأسلوب الشفهي في حكي القصص الرقمية يخلق فرصة قوية أمام التلاميذ للتفكير والتدبر، وتتيح القصص الرقمية الفرصة للأطفال ليعبروا عن أنفسهم، ليس فقط بكلماتهم الخاصة، ولكن بأصواتهم وتعزيز الشعور الفردي والأفكار الإبداعية لكل منهم. كما أنها تتيح للأطفال فرصة المرور بخبرة التمثيل الذاتي لحكي قصة تجسد أو تسلط الضوء على أحداثها وموضوعها تعد جزءاً أساسياً في القصة.



كما أضاف كل من: فيريت يابيجي (Ferit & Yapici, 2016) ايمانويل وآخرين (Emmanuel. et at, 2016)، العدوي (2015)، وكيلر (Kieler, 2010) أن القصص الرقمية تضيف المتعة والتسلية والتشويق إلى عمليتي التعليم والتعلم، وإكساب الأطفال عددًا من المهارات العقلية، مثل: مهارات النقد، الحوار، التحليل، والاستنتاج. أيضًا تتيح للتلاميذ اكتساب مجموعة من العادات الإيجابية أثناء عملية مشاهدة القصة الرقمية، مثل السلوكيات الإيجابية من أجل المحافظة على البيئة وحمايتها من التلوث.

وحدد كل من رحيمي ويادللي (Rahimi & Yadollahi, 2017) أربع مراحل لإنتاج القصص الرقمية هي: اختيار موضوع للقصة، وتحديد الهدف منها، اختيار الأصوات والصور والرسوم والمشاهد وجميع محتويات القصة، ثم إدراج الأصوات والصور والرسوم والمشاهد في برنامج أو موقع لإنتاج القصة الرقمية، ثم ترتيبها حسب تسلسل القصة، يلي ذلك تقديم القصة للمستفيدين، وذلك بهدف التعرف على ردود أفعالهم.

وأضاف مهدي وآخرون (2016) قائمة بعدد من المعايير يجب اتباعها عند تصميم القصص الرقمية هي: وصف محتوى القصة الرقمية بشكل واضح، وتحديد أهدافها السلوكية مع مراعاة أن يكون محتوى القصة الرقمية مرتبطاً بالأهداف، وكذلك تتصف القصص الرقمية بالتكامل والتتابع، وتناغم الأنشطة مع الأهداف التعليمية. مع مراعاة البنية السليمة للقصة عند تصميم القصة الرقمية، ومراعاة القصة الرقمية اتباع نموذج تصميمي مناسب، وكذلك أن تحتوي القصة الرقمية على نصوص مكتوبة بشكل مناسب، وصور متحركة، وثابتة، وتوظف مشاهد الفيديو في القصة الرقمية بشكل سليم وواضح، وتتضمن أصواتاً، ويتم توظيفها بشكل مناسب، وأن يكون التصميم الفني مناسباً للعرض، والسيناريو مناسباً وواضحاً.

وعلى الرغم من الدور الذي يمكن أن يلعبه التعليم الرقمي؛ فإنه لا يمكن إلغاء دور المعلم الذي يتمثل في: إتقان مهارات التواصل والتعلم الذاتي، وامتلاك القدرة على التفكير الناقد، كذلك التمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة أو الاستغناء عنه. فالتعليم الرقمي يجعل دور المعلم أكثر أهمية فالمعلم الذي سيعلم الأطفال رقمياً يجب أن يكون شخصاً مبدعاً وذو كفاءة عالية، ولديه قدرات فائقة تساعد على تصميم وبرمجة وإدارة التعليم الرقمي (عبد الرؤوف، 2015).

كما أكد الدهشان (2019) على ضرورة التمكين الرقمي للمعلمين كي يقوم المعلم بدوره على أكمل وجه، فلا بد من تمكنه من إتقان عدد من المهارات الرقمية أهمها: تصميم مواقع إلكترونية،



وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، واستخدام المقررات الرقمية، وإرشاد وتوجيه المتعلمين للتعليم الرقمي، وتصميم البرامج التربوية، وأن يكون المعلم مخططاً وموجهاً للسلوك، وضابطاً لبنية التعليم، وخبيراً في الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية، ومقومًا للمخرجات التعليمية، وذلك من خلال تمكين المعلم من التعامل مع الوسائل التكنولوجية العديدة وتسخيرها لخدمة العملية التعليمية.

كما أضاف العديلة (2018) أدواراً يقوم بها المعلم في التعليم الرقمي، منها:

أن يلعب دوراً مهماً في تصميم الخبرات والأنشطة التي يقدمها للأطفال، وهذه الخبرات مكملتها لما يكتسبه المتعلم داخل أو خارج الصف الدراسي. كما يجب على المعلم تصميم بيئات التعليم الإلكترونية النشطة بما يتماشى مع اهتمامات الأطفال.

كما يجب على المعلم الرقمي إتقان المهارات التي تمكنه من استخدام الشبكة في عملية التعليم، كمعرفة أساسيات التعامل مع الحاسوب وبرامج تصفح المواقع واستخدام برامج حماية الملفات والمستحدثات الرقمية وغيرها. وإتقان تقديم المحتوى الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بوظيفة المعلم من خلال الشبكة.

لقد صار الدور الأكبر للمعلم في التعلم الرقمي هو تسهيل الوصول للمعلومات، وتوجيه المتعلمين وإرشادهم أثناء تعاملهم مع المحتوى من خلال الشبكة، أو من خلال تعاملهم مع بعضهم بعضاً في دراسة المقرر.

يتطلب من المعلم في التعلم الرقمي؛ أن يتعرف على أساليب مختلفة لتقويم تلامذته من خلال الشبكة، وأن تكون لديه القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم. والمعلم في نظم التعلم الرقمي يعد قائداً ومديراً للموقف التعليمي، إذ يقع عليه العبء الأكبر في تحديد أعداد المتحقيين بالمقررات الشبكية، ومواعيد اللقاءات الافتراضية وأساليب عرض المحتوى، وأساليب التقويم وطريقة تحاور المتعلمين معاً.

وبالرغم من أهمية استخدام القصص الرقمية فقد برزت عدة تحديات واجهت معلمات الطفولة المبكرة نحو استخدام القصص الرقمية، إذ أشار أبو الربيع (2015) إلى عدد من التحديات، من أهمها: أن استعمال التقنية والوسائط المتعددة يستلزم معلماً متمكناً ولديه خبرة ودقة في التعامل مع التقنية، أيضاً تحتاج القصص الرقمية للوقت والجهد في تجهيزها، والعمل على تطبيقها، كما أكد على قلة خبرة بعض معلمات الطفولة لمميزات استخدام القصة الرقمية، وكما



تظهره النظرة السلبية تجاه تقنيات القصص الرقمية في تدريس مرحلة الطفولة. وضعف توفر الدعم المالي الكافي لتوفير برامج تدعم تقنية القصة الرقمية؛ ومن صعوبة إتاحتها تضطر المعلمات لتجهيزها بأنفسهن. كذلك ضعف الوعي بأسس تصميم القصة الرقمية ومبادئ تصميمها والافتقار إلى الدورات التقنية في مجال تصميم القصص وإنتاجها.

سعت عدد من الدراسات إلى الكشف عن أثر استخدام القصص الرقمية في الطفولة المبكرة، كذلك تصورات المعلمين حولها، وفي هذه الدراسة قامت الباحثة بإجراء مسح للدراسات والبحوث والدوريات المتخصصة ذات العلاقة، إذ أجرى فالوون وآخرون (Falloon et al. 2017) دراسة هدفت إلى معرفة واقع تطبيق التقنيات الحديثة في التعليم، واستكشاف تأثير استخدام كائنات التعلم الرقمي في الأنشطة الصفية لكل من المعلم والمتعلم. باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (8) معلمين و(200) متعلم في ولجنتون في نيوزيلندا. وقد أظهرت نتائج الدراسة تبايناً في درجات استخدام المعلمين للتقنيات الحديثة في التعليم بشكل عام، كما أنه لم يكن لدى أي من المعلمين خبرة سابقة في تقنيات التعلم الرقمية، في حين أظهرت نتائج الدراسة قدرة لدى المعلمين في التغلب على المشكلات التي تواجههم في توصيل المعلومة.

كما أجرى كونكا وآخرون (Konca et al. 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الطفولة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس، في مدينتي كيرشبير ومالاتيا التركية. تم جمع البيانات باستخدام مقياس اتجاه استخدام التكنولوجيا في مرحلة رياض الأطفال، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين إيجابية مرتفعة نحو استخدام الأدوات التكنولوجية في تدريس الأطفال، مع وجود فروق تعزى لاختلاف المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على الدراسات العليا.

أما دراسة الدوسري والمهنا (2021) فهذه هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام القصة الرقمية في التدريس في مدينة الرياض، واستخدم المنهج الوصفي على عينة بلغت (111) معلماً ومعلمة، والاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج وجود معوقات مادية وإدارية، كذلك معرفية أو مهارية لاستخدام القصة الرقمية، كما أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لآراء المعلمين حول المعوقات تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال تقنيات التعليم.



في حين هدفت دراسة إبراهيم (2021) إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على القصص الإلكترونية في تنمية المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة بدولة الكويت. وطبق المنهج شبه التجريبي على عينة بلغت (24) طفلاً. واستخدمت الدراسة قائمة المفاهيم العلمية لجمع البيانات، وأظهرت نتائجها فعالية البرنامج التدريبي القائم على القصص الإلكترونية في تنمية المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة.

كما تناولت أكسوت وأيدين (Aksut & Aydin, 2021) دمج القصص الرقمية في تدريس المفاهيم البيئية لأطفال ما قبل المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين (3 و6) سنوات في تركيا. شارك في الدراسة معلمو الصف الرابع الابتدائي الذين استخدموا أنشطة متنوعة لتطبيق خطط التعليم البيئي. واستُخدمت استبانات كأداة لجمع البيانات. وشكّل إطار عمل المعرفة التربوية التكنولوجية للمحتوى نقطة انطلاق لتحليل البيانات. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن إنشاء القصص الرقمية وتطبيقها في مناهج ما قبل المدرسة يحسن من نتائج تعلمهم. كذلك استخدام القصص الرقمية كأسلوب تدريس في مرحلة الطفولة.

في حين هدفت دراسة جاويش (2022) إلى التعرف على معوقات ومتطلبات التعليم الإلكتروني في الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمحافظة كفر الشيخ، واستخدم البحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، طبقت على (232) معلمة، وأظهرت النتائج وجود عدد من المتطلبات: منها: عدم امتلاك المعلمة لكفايات تصميم بيئات التعليم الإلكتروني التي تتناسب مع ميول الطفل، وضعف قدرة المعلمة على توظيف تكنولوجيا الأدوات التعليمية وأجهزة الكمبيوتر بفعالية في العملية التعليمية، أيضاً ضعف امتلاك المعلمة لمهارات تدريب الطفل، وضعف قدرة المعلمة على تحديد البرامج العلاجية والإثرائية التي تتناسب مع المرحلة العمرية للطفل.

وهدف دراسة العتيبي والسلي (2023) إلى الكشف عن دور القصة الإلكترونية، في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في مدينة الطائف، استخدم في الدراسة المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة أداة للدراسة، وزعت على (30) معلمة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر إيجابي للقصة الإلكترونية في تنمية مهارة الحديث، ونتج عن ذلك تأثيرها على المعلمة إيجابياً من خلال اختصار الوقت والجهد في إيصال المفاهيم والأفكار.



أما دراسة المطيري ومدكور (2024) فهدفت إلى التعرف على واقع توظيف القصة الرقمية التعليمية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض ومعوقاتها، وسبل التغلب على معوقاتهما التعليمية بمرحلة الطفولة المبكرة، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (681) معلمة، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها: أن واقع توظيف القصة الرقمية التعليمية بمرحلة الطفولة المبكرة ومعوقاتها جاءت بدرجة عالية جداً.

في حين تحققت دراسة الشمراني (2024) من فاعلية القصص الرقمية في زيادة دافعية التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الرياض، وتكونت العينة من (458) معلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة؛ وأظهرت نتائج الدراسة موافقة المعلمات على فاعلية القصص الرقمية في زيارة دافعية التعلم، في حين تبين وجود بعض المعوقات التي تحول دون تطبيق استخدام القصص الرقمية في مرحلة الطفولة، تمثلت بعضها في ضعف مهارات المعلمات في إنتاج القصص الرقمية، يليها عدم وجود قصص تدعم المناهج الدراسية معتمدة من الوزارة.

أما دراسة آل منيف (2024) فقد سعت إلى معرفة رأي المعلمات حول استخدام الرسوم المتحركة في تطوير البنية اللغوية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بمنطقة نجران، ومعرفة صعوبات تطبيق الرسوم والمقترحات التي تساعد المعلمات في دمج الرسوم المتحركة في العملية التربوية والتعليمية، طبق المنهج النوعي من خلال إجراء المقابلة مع ملاحظة (5) معلمات، وتوصلت لعدة نتائج أهمها: أن المعلمات يقمن بتوظيف ثلاثة أنواع من الرسوم المتحركة بشكل كبير في مختلف المواد والموضوعات، وكذلك عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في النمو اللغوي، وأوضحت الدراسة ضعف الإمكانيات التقنية، وضرورة تدريب المعلمات على إعداد الرسوم المتحركة الملائمة للدروس المقدمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

ولقد أجرت خليفة (2024) دراسة هدفت إلى معرفة درجة توظيف معلمات المرحلة الأساسية في تربية لواء الجامعة للتعليم الرقمي من وجهة نظرهن، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (352) معلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف معلمات المرحلة الأساسية جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في استجابة أفراد العينة لدرجة توظيف التعليم الرقمي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، في حين أنه يوجد



فروق في استجابة أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة لصالح فئة أقل من 5 سنوات.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، فإن أهم ما خلصت إليه الباحثة الآتي:

نقاط التشابه والاختلاف: تتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة، إذ استخدمت القصص الرقمية وركزت أهدافها على مرحلة الطفولة المبكرة. كذلك اتفقت مع الدراسات السابقة في أنها اختارت عينة الدراسة من معلمات الطفولة المبكرة. في حين اختلفت في المنهج المستخدم، فقد اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي المسحي أو التجريبي. في حين اعتمدت الدراسة الحالية المنهج النوعي، وهي تتفق في استعماله مع دراسة آل منيف (2025). كذلك طبقت الدراسات السابقة الاستبانة مثل دراسة (Fallon et al, 2017) ودراسة (Konca, et al., 2019)، ودراسة الدوسري (2021)، ودراسة جاويش (2022)، ودراسة العتيبي والسلي (2023)، ودراسة المطيري ومدكور (2024)، ودراسة الشهراني (2024)، أما دراسة إبراهيم (2021) فقد طبقت مقاييس، في حين اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة آل منيف (2024) إذ استخدمت دراسة آل منيف المقابلة والملاحظة، وما يميز هذه الدراسة أنها اعتمدت المنهج النوعي، فركزت على التعرف على تصورات معلمات الطفولة المبكرة والتعرف على اتجاهاتهم حول استخدام القصص الرقمية، وتحديات استخدامها. أما مدى الاستفادة من الدراسات: فقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في بناء أدواتها وتحديد هدفها كما استفادت من منهج معظم الدراسات وأدبياتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

حدثت تطورات متتابعة وسريعة في تعليم الأطفال، ويرجع ذلك إلى التغيرات في قطاع التكنولوجيا والاتصالات، مما جعل المؤسسات التعليمية تبذل الجهد لتجهز المتعلمين لهذه التغيرات، ترتب على ذلك أن المؤسسات التعليمية قد حملت على عاتقها إعداد جيل قادر على مواكبة تلك التغيرات والتغلب على تحدياتها، ولتحقيق ذلك سعت التوجهات العالمية والمحلية والإقليمية لتنمية المهارات المراد تنميتها لدى المتعلمين.

كما أن استخدام القصص الرقمية في تدريس الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة قد يسهم في تنمية العملية التعليمية، وبما أن تمكين وتأهيل معلمة الطفولة المبكرة له أهمية مواكبة تلك التغيرات التكنولوجية المستمرة وامتلاكها أدوات تمكنها من تلقي المعلومات وإعادة إنتاجها ونقلها



للطفل عبر وسائل تفاعلية تجعل منه مشاركاً ومتفاعلاً إيجابياً من مجرد متلقٍ إلى متطلع وشريك في العملية التعليمية، كما تنمي لدى المعلمة المهارات التي تساعد على التكيف والنجاح. حيث أصبح أمراً حتمياً وضرورة تعليمية.

وبالاطلاع على بعض الدراسات في ما يخص الاستراتيجيات التقنية الحديثة التي لها علاقة بطرق عرض المادة التعليمية، لوحظ أن القصص الرقمية أظهرت أثراً ولاقت نجاحاً ملحوظاً في مجال التعليم، وبالرجوع إلى توصيات هذه الدراسات التي أوصت بضرورة اتباع أسلوب القصة الرقمية في التدريس، كدراسة الحسناوي والواجدي (2011) التي أوصت بضرورة إدخال التقنيات التربوية الحديثة لتدريس مادة التاريخ لما لها من آثار إيجابية في استيعاب التلاميذ للمادة، ودراسة دحلان (2016) التي أوصت بأهمية توظيف القصص الرقمية في تدريس المناهج والاستفادة من الوسائط المتعددة؛ لجعل التعلم مشوقاً، وكذلك دراسة المسعودي (2018) التي أوصت بالاهتمام باستخدام القصة الرقمية في التدريس، والاستفادة منها في توفير مواقف تعليمية تجعل الطفل أكثر إيجابية في التعلم.

لاحظت الباحثة - بحكم عملها في الميدان - أن تكنولوجيا التعليم لم يتم توظيفها التوظيف الأمثل في العملية التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة، إذ اقتصر في وجودها في مؤسسات رياض الأطفال دون الاعتماد عليها كوسيلة للتعليم الرقمي، عليه تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول استخدام القصص الرقمية في البيئة الصفية بمدينة الرياض؟
أسئلة الدراسة:

1- ما اتجاهات معلمات الطفولة المبكرة حول استخدام القصص الرقمية في البيئة الصفية بمدينة الرياض؟

2- ما تحديات استخدام القصص الرقمية في مرحلة الطفولة المبكرة في البيئة الصفية بمدينة الرياض؟

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول استخدام القصص الرقمية في البيئة الصفية بمدينة الرياض، والتعرف على اتجاهات معلمات الطفولة المبكرة حول استخدام القصص الرقمية وتحدياتها.



أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية هذه الدراسة في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. تسعى إلى الكشف عن تصورات معلمات رياض الأطفال حول استخدام القصص الرقمية في البيئة الصفية.

2. التعرف على استعداد معلمات الطفولة المبكرة لاستخدام القصص الرقمية بمرحلة رياض الأطفال والعمل على تحسينها.

3. كما تأمل هذه الدراسة في توعية معلمات الطفولة المبكرة بأهمية دور القصص الرقمية في تحسين العلمية التعليمية.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها:

1. قد تفيد صانعي القرار من العاملين في الميدان في توسيع توظيف القصص الرقمية كأحد الطرق التعليمية في الطفولة المبكرة.

2. توجه نتائج الدراسة الحالية أنظار خبراء المناهج، ومعلمات رياض الأطفال، والمشرفات التربويات بالميدان حول أهمية استخدامهم للقصة الرقمية التعليمية كأحد طرق دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية بمرحلة رياض الأطفال.

3. قد تساعد نتائجها وتوصياتها بأبرز تحديات استخدام القصص التعليمية الرقمية التي تواجه معلمات رياض الأطفال للتصدي لتلك التحديات.

حدود الدراسة: تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على موضوع القصص الرقمية في البيئة الصفية

في الطفولة المبكرة

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الحالية في العام (2025).

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على (6) معلمات بالطفولة المبكرة.

الحدود المكانية: رياض الطفولة بمدينة الرياض.



مصطلحات الدراسة:

القصص الرقمية:

تعرف القصص الرقمية بأنها "طريقة جديدة في سرد القصص التي تدور حول شخصية معينة أو حدث معين بطريقة رقمية ويشترك في تقديمها مجموعة متنوعة من ملفات الموسيقى والفيديو والصور والنصوص والرسوم" (يونس، 2021، 706).

تعرف القصص الرقمية بأنها: مجموعة من القصص التي أضيف إليها مزيج من الوسائط المتعددة بحيث تشمل الصوت، والصورة والنصوص والمؤثرات الصوتية والرسوم الكرتونية المتحركة، لإنتاج قصص رقمية بأسلوب شيق بغرض توظيفها في العملية التعليمية لتنمية القيم الاجتماعية والمفاهيم لأطفال الروضة (نجم وآخرون، 2019).

وتعرف القصص الرقمية إجرائياً بأنها: القصص الرقمية الإلكترونية التي تقدم المفاهيم والمهارات الحياتية في مدارس الطفولة المبكرة، وتساعد في تبسيطها وضمان ثبات المعلومة واستمرارها، وتخطب حواس الطفل من خلال الصوت والصورة.

الطفولة المبكرة: هي المرحلة التي تقع بين سن (3-8) سنوات أو من سن 3 وحتى الصف الثالث الابتدائي.

منهجية الدراسة وإجرائها:

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج النوعي القائم على التجربة الشخصية للأفراد (الدراسات الظاهرية). من خلال التعرف على خبرات الأفراد وتجاربهم نحو الظاهرة التي يتم دراستها (العبد الكريم، 2019). وقد استخدم المنهج النوعي أداة المقابلة الفردية شبه المنظمة مع المشاركات في التعبير عن آرائهن وتصوراتهن من أجل استكشاف الواقع (Creswell, 2018).

المشاركات (العينة)

تكونت عينة الدراسة من (6) معلمات وافقن على المشاركة في الدراسة ضمن المعايير الآتية:
(1) أن تكون المعلمة متخصصة في مجال الطفولة المبكرة. (2) حاصلة على مؤهل بكالوريوس أو ماجستير. (3) أن تكون لدى المشاركة خبرة في التدريس لا تقل عن خمس سنوات. (4) لدى المشاركة



الرغبة والاستعداد في المشاركة في هذه الدراسة. (5) لديها دورات في مجال التعلم الرقمي. كما يوضح الجدول (1) بيانات المشاركات.

جدول (1)

بيانات المشاركات

م	المعلمات	الخبرة	المؤهل	عدد الدورات
1	م(1)	خمس سنوات	بكالوريوس	ثلاث دورات
2	م(2)	خمس سنوات	ماجستير	ثلاث دورات
3	م(3)	10 سنوات	بكالوريوس	دورة واحدة
4	م(4)	10 سنوات	بكالوريوس	دورتين
5	م(5)	خمس سنوات	بكالوريوس	دورتين
6	م(6)	خمس سنوات	ماجستير	ثلاث دورات
المجموع	6 معلمات	-	-	-

إجراءات جمع البيانات:

تم جمع البيانات من خلال استخدام المقابلة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: أداة المقابلة:

استخدمت الباحثة المقابلات الفردية شبه المنظمة في الدراسة، وذكر كريسويل (Creswell, 2018) أن الغرض من استخدام المقابلة في الدراسات النوعية هو استخراج وجهات نظر المشاركين وآرائهم. وذلك بمعدل مقابلة واحدة لكل المشاركات في الدراسة، استغرقت كل مقابلة ما بين (30) إلى (40) دقيقة، وتمت المقابلات عن طريق برنامج زووم أو عن طريق الهاتف، استغرقت المقابلات اسبوعين. واشتملت هذه المقابلة على عدد من الأسئلة المفتوحة التي قامت الباحثة بإعدادها، وتمت مراجعتها وتنقيحها، تم عرضها بعد الانتهاء منها على عدد من المحكمين لأخذ آرائهم حول مدى ملاءمتها لهدف الدراسة، وقدرتها على جمع البيانات المطلوبة للإجابة عن أسئلة المقابلة.

تحليل بيانات المقابلة:

قامت الباحثة باتباع خطوات منهجية تحليل الأبحاث النوعية وفق الخطوات الآتية: تنظيم البيانات، إذ يتم تقسيم البيانات على وحدات أصغر، ثم دراسة هذه البيانات بتمعن وفحصها، ثم



القيام بتصنيف البيانات في موضوعات وترميزها، بمعنى إعطاء عنوان للمعلومات التي تحتويها البيانات التي تم جمعها، ثم القيام بتسجيل الملاحظات من خلال البيانات، ثم القيام بإيجاد علاقات وعمل مقارنات بين مجموعات البيانات، وفي النهاية يتم صياغة النتائج والتحقق منها، من خلال قيام الباحثة بقرءاء البيانات ومقارنتها بالدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.

وتم إعطاء رقم لكل مشاركة لتسهيل التفريق بينهن. وتمت الإشارة إلى المشاركات الست على النحو الآتي: المشاركة م (1) في المقابلة الأولى؛ والمشاركة م (2) في المقابلة الثانية؛ والمشاركة م (3) في المقابلة الثالثة؛ والمشاركة م (4) في المقابلة الرابعة؛ والمشاركة م (5) في المقابلة الخامسة؛ والمشاركة م (6) في المقابلة السادسة.

وتم بناء قاعدة بيانات على الحاسب الآلي لتنظيم تلك البيانات، وبعد تنظيم البيانات تمت دراسة البيانات التي تم جمعها والنظر فيها، ثم دوّنت الباحثة - بشكل مختصر - بعض التحليلات الأولية. وبعد ذلك تم تصنيف البيانات ووضعها في موضوعات مستحدثة، بحيث تُدرج البيانات تحت الموضوع الملائم لها. والخطوة الأخيرة، تتمثل في النظر والتمعن في الموضوعات التي تم استنتاجها، والمعاني المتضمنة في إجابات المعلمات.

وفي النهاية استخرجت الباحثة ما يسمى بجوهر الوصف، الوصف العام والعميق الذي يتم استخلاصه من نتائج الدراسة. وقد اتبعت الباحثة هذه الطريقة بناءً على ما استخدم في تصميم التجربة الشخصية للأفراد، هذه الإجراءات تساعد الباحث ليصل إلى جوهر الوصف كنتيجة نهائية في الدراسة.

إجراءات موثوقية الأداة: تم التحقق من موثوقية الأداة وفق الآتي:

المصدقية: تعرف المصدقية في البحث النوعي بأنها مقدار الثقة في البيانات ونتائج الدراسة (Creswell, 2018) ولضمان تحقيق المصدقية اتبعت الباحثة ما يأتي: الوصف التفصيلي والاستشهاد بعدد كبير من آراء المشاركات ووضعها خلف كل عنصر لشرحه وتوضيحه (الحسيني، 2020)، اتبعت الباحثة تدوين الملاحظات في تطبيق زووم والتدوين اليدوي عند جمع البيانات في المقابلات، واستخدمت الحاسوب لتدوين البيانات وحفظها، مع تذكير المشاركات بأن الإجابات عن أسئلة المقابلة ستكون في منتهى السرية، وتخدم البحث العلمي، وإتاحة الفرصة للمشاركات لإبداء آرائهن في حالة عدم الرغبة في المشاركة أو الانسحاب.



الاعتمادية: يقصد بالاعتمادية أنه إذا ما تم إعادة الاختبار في الظروف نفسها فسيحقق نتائج مشابهة (العبد الكريم، 2019)؛ إذ يوثق الباحث توصيف تصميم الدراسة واجراءات جمع البيانات وطريقة تحليلها وكتابة النتائج.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

اتبعت الباحثة عدداً من الخطوات لتطبيق أداة الدراسة.

- تصميم الأداة (المقابلة) في صورتها الأولية، تم من خلال الرجوع لعدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع القصص الرقمية كدراسة (الشمراي، 2024) ودراسة (العتيبي والقريني، 2022)، بعد ذلك عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من دقتها ومدى ارتباطها بأهداف الدراسة، ثم إجراء التعديلات اللازمة واعتماد الأداة في صورتها النهائية.

- كما تم إجراءات الموافقات الرسمية، والحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي.
- تجهيز البيانات مثل: رمز المشاركة والوقت والتاريخ الخ، أسئلة الدراسة، وأي إضافات أخرى.

- إرسال بريد إلكتروني يتضمن الأداة في صورتها النهائية إلى المشاركين موضحاً فيه الهدف من الدراسة وأهميتها وتوضيح سرية المعلومات واستخدامها لغرض البحث العلمي فقط، وترتيب مواعيد المقابلات مع المشاركين.

- إعطاء كل مشاركة رقماً يكون بمثابة رمز لها أثناء المقابلة، الاتفاق على آلية تسجيل المقابلات، علماً بأنها عقدت عن بعد، والاستئذان بتسجيل المحادثات، والتميز لأسماء المشاركين، تحويل المقابلات المسجلة إلى نسخ مكتوبة.

- إعادة إرسال الإجابات للمشاركات للتأكد من صحة ما كتب، وتحليل بيانات المقابلات باستخدام تحليل الموضوعات.

- تحليل بيانات المقابلات باتباع منهجية التحليل النوعي للأبحاث. استخدمت الدراسة طريقة تحليل الموضوعات (Thematic analysis). وترتيب الأفكار المطروحة في الإجابة عن كل سؤال في صورة أفكار رئيسية وأفكار فرعية منبثقة عنها.

- أخيراً قامت الباحثة بمراجعة تحليل البيانات للتأكد من دقتها ووضوح المفاهيم والدلالات ووضوح الأفكار.



تحليل بيانات المقابلة: يؤكد المنهج النوعي على المنهج الاستقرائي في تحليل البيانات؛ إذ يسير الباحث من التفاصيل إلى العموم، ومن الخاص إلى العام، ويذكر كريسويل (Creswell, 2018) أنه يجب على الباحث النظر إلى تحليل البيانات النوعية على أنها خطوات تبدأ من الخطوات الخاصة إلى الخطوات العامة، وهي كالآتي:

- ترتيب البيانات وتجهيزها للتحليل: إذ شملت تفرغ المقابلات وتنظيمها في ملفات من خلال إنشاء قاعدة بيانات بالجهاز، بعد الانتهاء من كتابة جميع المقابلات تمت قراءة النصوص وإعادة قراءتها عدة مرات كي تصبح مألوفة وواضحة لدى الباحثة.

- الترميز: تم وضع رموز وملاحظات أمام الأفكار الرئيسية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ثم نقلها إلى جدول على الملف لترتيب الموضوعات الرئيسية تحت خانة كل مشاركة بطريقة عمودية لتجمع في جدول واحد.

- بعد القيام بخطوة كتابة الأفكار الرئيسية وترتيبها في الجدول، تم البحث عن العناصر المشتركة تحت كل عنصر، مراجعة الأفكار الرئيسية ودعمها بالأفكار الفرعية، والتأكد من مناسبة تلك الأفكار ومدى مطابقتها للرموز.

- كتابة التقرير: استخلاص البيانات للموضوعات الرئيسية والفرعية ودعمها بأمثلة للمشاركات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة التعرف على تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول استخدام القصص الرقمية في البيئة الصفية بمدينة الرياض. وبناء عليه يمكن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء السؤال الرئيس: ما تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول استخدام القصص الرقمية في البيئة الصفية، وقد أدت نتائج الدراسة الحالية إلى ظهور موضوعين رئيسيين، هما: الأول: اتجاهات معلمات الطفولة المبكرة حول استخدام القصص الرقمية في مرحلة الطفولة المبكرة في البيئة الصفية، والموضوع الثاني: تحديات استخدام القصص الرقمية في مرحلة الطفولة في البيئة الصفية. كما يوضح الجدول (2)



جدول (2)

الموضوعات الرئيسة والفرعية المرتبطة بنتائج الدراسة

تصورات معلمات الطفولة حول استخدام القصص الرقمية في البيئة الصفية	
الموضوعات الرئيسة: السؤال الأول: ما اتجاهات معلمات الطفولة المبكرة حول استخدام القصص الرقمية في البيئة الصفية؟ وقد تفرع منه الآتي:	• الرغبة والتقبل لاستخدام القصص الرقمية
الموضوعات الرئيسة: السؤال الثاني: ما تحديات استخدام القصص الرقمية في مرحلة الطفولة المبكرة في البيئة الصفية وقد تفرع منه الآتي:	• تصورات المعلمات المتوقعة • تحديات معرفية ومهنية • تحديات في مجالات تقنية

السؤال الأول: ما اتجاهات معلمات الطفولة المبكرة حول استخدام القصص الرقمية في البيئة الصفية؟

لخصت الباحثة استجابات المشاركات على السؤال الأول على موضوعين رئيسيين؛ وذلك من خلال تكرار العبارات والكلمات والاستجابات المشتركة بين المشاركات؛ وتم تحديد العناوين الرئيسة والفرعية المرتبطة بها، يشير سؤال اتجاهات معلمات الطفولة المبكرة - حول استخدام القصص الرقمية في البيئة الصفية - إلى أن مفهوم الاتجاهات من المفاهيم المتعددة التي يرد ذكرها في العلوم الاجتماعية والإنسانية، إذ تُعد الاتجاهات من الأساليب المنظمة لتفكير وشعور الأفراد، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بردود أفعال هؤلاء الأفراد على المواقف والقضايا الاجتماعية المختلفة، ويُعد المفكر الإنجليزي هربرت سينسر من ضمن العلماء الأوائل الذين وظفوا مصطلح الاتجاهات، وجاء بعده العالم والمفكر الأمريكي جوردن ألبرت، الذي نظر إلى مفهوم الاتجاهات باعتباره من أكثر المفاهيم وأبرزها التزاماً في مجال علم النفس الاجتماعي في أمريكا كونه ذا علاقة وطيدة بالكثير من المفاهيم الأخرى المرتبطة بالسلوك الإنساني (العارضي، 2009)؛ لذلك تسعى العديد من الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية إلى تفعيل الاتجاهات لمعرفة استجابات الأفراد حول قضايا معينة، وتم الحصول على استجابات متعددة حول اتجاهات المعلمات في هذه الدراسة، وقامت الباحثة بتلخيص تلك الاستجابات إلى العناوين الفرعية الآتية:



أ. الرغبة والتقبل لاستخدام القصص الرقمية في التدريس

تعد الرغبة والتقبل من الاتجاهات الإيجابية للمعلمات نحو استخدام القصص الرقمية في التعليم، وجاءت الرغبة والتقبل لها أكثر الموضوعات التي تكررت في استجابات المشاركات؛ فقد أظهرت جميع استجابات المشاركات الرغبة في استخدام القصص الرقمية في التعلم، إذ إن القصص الرقمية من أكثر استخدامات للتكنولوجيا؛ فهي وسيط للتعبير والتواصل والتكامل والخيال، بالإضافة إلى إمكانياتها التربوية والاجتماعية الهائلة، كونها تستند إلى أسس تربوية وأصول اجتماعية، فقد أشارت إحدى المشاركات إلى الرغبة في استخدام الأسلوب ولكن وفق ضوابط إذ ذكرت أنه: "لا بد من توعية المعلمات بآليات استخدام القصص الرقمية في التعليم". وقد رحبت مشاركة م (4) باستخدام القصص الرقمية في التدريس وفق آلية واضحة.

وهذا ما ذكرته Foley (2013) إذ تعد القصص الرقمية من إحدى المداخل المستحدثة في تكنولوجيا التعليم والتصميم التعليمي، بالإضافة إلى أنها تعد أداة تعزيز التعليم ودافعية التعليم ومحو الأمية المعلوماتية والتكنولوجية، بحيث تسمح للمتعلم التحكم في تعلمه والتعبير عما تعلمه، كما أنها تساعد المتعلم في اختيار المفردات وبناءها، وتطويرها، من خلال أدوات تأليف وتصميم الوسائط المتعددة، وإنتاج الصور الرقمية التي تخدم القصة أهداف التعليم.

وتأسيساً على ما سبق: يتضح أن هناك قبولاً ورغبة من جميع معلمات الطفولة في استخدام القصص الرقمية في التعليم، كما أن استخدام التقنية في تدريس الأطفال يوفر الشغف للأطفال حيث لدى الأطفال أنفسهم الرغبة والحماس في ذلك.

ب. تصورات المشاركات المتوقعة:

تعد التصورات المتوقعة من النقاط المهمة التي تؤخذ في الحسبان في الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية؛ من أجل التعرف على استجابات الأفراد نحو الظواهر والقضايا التي يتم دراستها، ويسهم التعرف على آراء معلمات الطفولة نحو ظاهرة معينة في معرفة اهتماماتهم، وتوجيه سلوكياتهم، وأخذها في الاعتبار لتحديد استجابات الأفراد نحو تلك الظاهرة (الغرباوي، 2007).

واتضح أن المشاركات قد أظهرن اتجاهات إيجابية نحو استخدام القصص الرقمية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمات يواكبن التطور الرقمي ويعتمدن عليه في بعض المهام التدريسية. فقد دشنت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية برنامج بوابة المستقبل للتحويل نحو التعلم الرقمي،



ولقد اتخذت من الطفل والمعلم محوراً أساسياً في سعيها إلى تأسيس بيئة تعليمية جديدة تعتمد على التقنية في إيصال المعرفة للطالب، وزيادة الحصيلة العلمية له، ويهدف البرنامج إلى: التحول إلى بيئة تعليمية إلكترونية، تسهم في تغيير النمط التقليدي للتعليم، وتوسيع عملية التعليم والتعلم إلى خارج نطاق المدرسة، إضافة إلى تمكين الطالب من المهارات الشخصية التي تجعله أكثر جاهزية للدراسة الجامعية وسوق العمل، وكذلك الاستفادة من إقبال الطلاب على التقنيات الحديثة وتوجههم للاستخدام الإيجابي لمنتجات التقنية.

وأشارت مشاركة م (5) إلى أن: "من مميزات استخدام القصص الرقمية في التعليم إشباع خيال الطفل، وكذلك أسهم في تفاعل الطفل مع المجموعة"، كما أضافت م (1) "أن القصص الرقمية: توفر بيئة نشطة للأطفال وتجعلهم أكثر إيجابية في التعلم"، في حين ذكرت كل من المشاركة م (2)، والمشاركة م (6) "أن استخدام القصص الرقمية سوف توفر مواقف تعليمية تجعل الطفل أكثر إيجابية خلال الدرس".

كما تزيد القصص الرقمية من مهارة الاستماع لدى الأطفال، وهذا ما ذكرته مشاركة م (4) خلال المقابلات "أن الأطفال خلال سرد القصص الرقمية مستمعين ومتفاعلين أكثر من قراءة القصة شفويًا، كما أنها تحقق المفاهيم التربوية مما يحقق أهداف الدرس"، وبما أن القصص الرقمية من أهم وسائط التربية الإلكترونية التي تؤدي دورًا في حياة الأطفال بحيث أنها تحمل اتجاهات إيجابية وتربوية مفيدة، كسب الأطفال سلوكيات مفيدة عن طريق ما تحتويه من رسومات وصور وألوان وأفكار وأهداف ومفاهيم تربوية (عبد المؤمن، 2018).

كما تبين من الاستجابات أن القصص الرقمية تسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال إذ تبين أن البيئات التعليمية أفضل، والقصص الرقمية لها دور فعال في العملية التعليمية؛ لما لها من دور في جذب اهتمام المتعلمين وإكسابهم المهارات اللغوية وزيادة المحصول اللغوي، وتزويد المتعلمين بالمعلومات بأسلوب يسير وسهل ومراعٍ للفروق الفردية، وجاذب للانتباه (العتيبي والقريني، 2022). وأكدت معظم المشاركات على أن التعلم الرقمي يشجع الأطفال في الانخراط والتعبير وإبداء الرأي.

وتأسيساً على ما سبق: اتضح من توقع المعلم أن القصص الرقمية توفر مواقف تعليمية تجعل التلاميذ أكثر إيجابية في التعلم، وتجعل بيئة التعلم للأطفال نشطة وأكثر إيجابية، ومن خلال الاطلاع على الدراسات وفاعلية القصص الرقمية لوحظ نجاحها في مجال التعليم، وهذا ما أشارت

له دراسة المسعودي (2018) التي أوصت بالاهتمام باستخدام القصة الرقمية في التدريس، والاستفادة منها في توفير مواقف تعليمية تجعل الطلاب أكثر إيجابية في التعلم. وبناء عليه اتضحت لنا أهمية القصة الرقمية التعليمية، في مجال التدريس عامة وفي مرحلة الطفولة بصفة خاصة؛ إذ تساعد التلاميذ على تعلم المفاهيم بطريقة محسوسة وشيقة، كما تؤدي إلى بقاء أثر التعلم، وتزيد من دافعية التلاميذ لتعلم المادة، وبالتالي زيادة الفهم بأقل وقت وجهد.

السؤال الثاني: ما تحديات استخدام القصص الرقمية في مرحلة الطفولة المبكرة في البيئة الصفية؟

تحديات استخدام القصص الرقمية هي العوامل التي تعترض أو تواجه معلمات الطفولة المبكرة وتحد من استخدامهن للقصص الرقمية في التدريس بفاعلية، ويظهر من نتائج السؤال أن المشاركات شاركن آراءهن وأفكارهن مع الباحثة حول استخدام القصص الرقمية في تدريس الأطفال. فقد أظهرن الرغبة في توضيح عدد من التحديات التي تواجههن عند استخدام التعلم الرقمي في التدريس. وقد تم جمعها وتلخيصها من قبل الباحثة، وتمثلت في عدد من الموضوعات الفرعية: وسيتم التعرف عليها فيما يأتي:

أ- تحديات معرفية ومهارية: وتتمثل في:

تمثلت التحديات المعرفية المهارية في ضعف خبرة معلمة الطفولة المبكرة في استخدام التعليم الرقمي (القصص الرقمية). وعدم امتلاك المعلمة لكفايات تصميم بيئات التعليم الإلكتروني التي تتناسب مع ميول الطفولة، وضعف قدرة المعلمة على اختيار برامج التعليم الإلكتروني وتقنياته التي تتناسب مع المرحلة العمرية، وعدم مراعاة المعلمة الفروق الفردية بين الأطفال في التعامل مع التكنولوجيا. وهذا ما أكدته مجموعة من الدراسات المحلية عن وجود المعوقات والتحديات بدرجة عالية، إذ كشفت نتائج دراسات (الدوسري والمهنا، 2021)؛ و(العتيبي والقريني، 2022)؛ و(باعباد، 2021) التي تواجه توظيف القصة الرقمية بالرغم من النتائج الإيجابية التي أثبتتها الدراسات نحو استخدام القصص الرقمية، إلا أنه يوجد بعض التحديات في استخدامها. إذ قالت إحدى المشاركات: "أنني لم أحصل على تأهيل رقمي كافٍ". وتبين بأن المشاركات في الدراسة الحالية لديهن دراية بأهمية تطوير المعلم من وجهة نظرهن. إذ أوضحت المشاركة م (4) "أن عدم تجهيز المعلم وإعداده لاستخدام التعلم الرقمي سوف يقلل من استخدامه، وسوف يطبق الاستراتيجية بشكل غير



مناسب". وهذا ما أشار له (إبراهيم، 2020) الاهتمام بتدريب معلمات طفل الروضة على إعداد القصة الإلكترونية.

كما أشارت المشاركة م (5)، والمشاركة م (3) إلى "عدم تفعيل الدعم الفني في مؤسسات رياض الأطفال. كذلك عدم وجود أخصائيين لصيانة معدات وتقنيات التعليم الرقمي". في حين تطرقت المشاركة م (2) إلى "أن الدعم الفني لا يتوفر عند حاجة المعلمة لذلك"، وذكرت المشاركة م (1) "أنه لا يتوفر أخصائي دعم فني بسهولة"، ومن أهم التحديات التي تواجه استخدام القصص الرقمية بمرحلة الطفولة المبكرة، ما أشارت إليه المشاركة م (2) "أنه ليس لديها إلمام بالبرامج والتطبيقات المستخدمة في إنتاج القصص الرقمية"، وأكدت أخرى "عدم قدرتها على استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني المتنوعة في العملية التعليمية". كما ذكرت م (6) بأنه: "ليس لديها إلمام بتصميم القصص الرقمية واختيار الصور والرسوم المناسبة للفئة المستهدفة"، كما أكدت أخرى ب: "أنه لم يسبق لها أن حصلت على آلية تصميم القصص الرقمية، كما تجد صعوبة في اختيار الصور والرسوم المناسبة لموضوع القصة". كما ذكرت المشاركة م (4) "أنه ليس لديها الإلمام بتصميم القصص الرقمية".

واتضح من استجابات المشاركات أن أكبر عائق يحول دون تطبيق القصص الرقمية في مرحلة الطفولة هو ضعف التدريب المكثف والمناسب لتنفيذه. وهذا ما أكدته كل من المشاركة م (1)، والمشاركة (6) وهذا من شأنه أن يعوق تطبيقه في مدارس التعليم العام. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الأضمر، 2020) التي أشارت إلى أن توظيف التعليم الرقمي في رياض الأطفال يواجه عدة صعوبات؛ لأنه بحاجة لتهيئة الكادر التعليمي الذي يتقبل هذا التغيير، ومن ثم أوصت الدراسات بضرورة تحديث المناهج بما يتناسب مع التعليم الرقمي، وضرورة اهتمام إدارة مؤسسات رياض الأطفال بتجهيز البناء المدرسي للوصول إلى بيئة تعليمية مناسبة للنمو البدني والمعرفي. وهذا يتفق مع دراسة خليفة (2024) التي أوصت بعقد الدورات التدريبية لكافة المعلمين بمختلف التخصصات؛ لاطلاعهم على مستجدات استثمار التقنيات الرقمية في العملية التعليمية.

وهذه النتيجة تتفق كذلك مع دراسة المطيري (2024) الذي أشار إلى ضرورة تشجيع حضور الدورات التدريبية المتخصصة في تصميم القصة الرقمية التعليمية وفق أسس علمية، وبصياغة مجموعة من المعايير التعليمية والتربوية تكون خاصة بإنتاج الوسائل التعليمية الرقمية، والقصص الرقمية. واختيار الصور والرسوم المناسبة للفئة المستهدفة؛ ودراسة الدوسري والمهنا (2021) التي

أظهرت نتائجها وجود تحديات مادية وإدارية وكذلك معرفية أو مهارية في استخدام القصة الرقمية في التدريس بالمرحلة الابتدائية، وأوصت الدراسة بالعمل على زيادة الدورات التدريبية الخاصة بتصميم القصص الرقمية لمعلمي المرحلة الابتدائية وحل مشكلات البنية التحتية التقنية التي تعاني منها بعض المدارس.

كما اتفقت نسبة 80% من استجابات المشاركات أن معلمة الطفولة تحتاج إلى التعرف على المهارات المتعلقة بكيفية التخطيط للقصة وصياغتها ومحتوها بما يناسب الأطفال وأهداف الدرس؛ وتصرح المشاركة م(1) بأنها: "لم يسبق أن ناقشت المشرفة التربوية المهارات اللازمة بكيفية التخطيط للقصة وصياغتها ومحتوها بما يناسب الأطفال وأهداف الدرس". وهذا يتفق مع دراسة الشمراني (2024) التي تشير إلى وجود بعض المعوقات التي تحول دون تطبيق استخدام القصص الرقمية في مرحلة الطفولة، تمثلت في ضعف مهارات المعلمات في إنتاج القصص الرقمية، يليها عدم وجود قصص تدعم المناهج الدراسية معتمدة من الوزارة، وكذلك وضع خطط رسمية عن طريق وزارة التعليم لإنتاج القصص ووضع الخطط المناسبة للتدريس بواسطتها.

ب- تحديات تقنية: وتتمثل في الآتي:

إن التمكين الرقمي للمعلمين يشكل أساساً للتفعيل للتكنولوجيا في العملية التعليمية، ويعمل على بناء كفاءة المعلمين بحيث يصبحون أكثر إبداعاً وتقبلاً نحو التطوير المستمر، وهذا يجعل الأسلوب الصحيح لبناء وتدريب المعلمين للتكنولوجيا أمراً مهماً، إذ إنه يوفر الكثير من الوقت والجهد، مثل تسهيل وسائل الاتصال الصوتي أو المرئي، وإرسال الرسائل اللحظية، وحفظ الملفات والصور المتعددة، وعرض الفيديوهات التعليمية والترفيهية والثقافية.

أوضحت المشاركات أنهن بحاجة ماسة للتدريب التقني في مجال القصص الرقمية، وهذا ما أشارت إليه المشاركة م (3) والمشاركة م (2) بقولهما: "أنهما بحاجة ماسة لتوفير الدعم من خلال ورش العمل والدورات التدريبية لتوضيح آلية العمل بالتعلم الرقمي في التدريس"، وهذا ما أكدته دراسة سيرو (Siero, 2017)، التي أشارت إلى أن المعلمين - أثناء الخدمة - هم أكثر الفئات احتياجاً للدعم من خلال البرامج التدريبية التي تعمل على تطوير معارفهم ومهاراتهم حول التدريس الرقمي. ودراسة التتري (2016) التي أوصت بتنظيم الدورات وورش العمل وتنفيذها للمعلمين لتدريبهم على تصميم القصص الرقمية وتنفيذها. وذكرت م (5) "أن المعلمات يواجهن ضعفاً في مستوى الصيانة،



إذ ذكرت أنه دائماً ما يوجهنا من وقت لآخر توقف عند العرض بسبب عطل تقني وضعف مستوى الصيانة الفورية".

واتفقت معظم استجابات المعلمات بنسبة 70% على وجود تحديات منها: عدم توفر الدعم المالي والتقنيات اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي. إذ أشارت إحداهن إلى: "وجود شح في الدعم المالي، كذلك نقص في التجهيزات اللازمة التي تساعد على استخدام القصص الرقمية"، وأضافت أخرى: "أن من التحديات أيضاً: قلة المختصين في تصميم القصص الرقمية وإنتاجها"، وأضافت أخرى: "أن رياض الأطفال تعاني نقصاً في توفر متخصصات في مجال التصميم والإنتاج"، وكان أكثر ما ركزت عليه المشاركات: الافتقار إلى الدورات التقنية في مجال التصميم وإنتاج القصص الرقمية لمعلمات الطفولة، فضلاً عن ذلك عدم توفر معايير تربوية وتعليمية واضحة للحكم على جودة القصص الرقمية ومناسبتها.

وتتفق هذا النتيجة مع دراسة خليفة (2024) التي أوصت بعقد الدورات التدريبية لكافة المعلمين بمختلف التخصصات لاطلاعهم على مستجدات استثمار التقنيات الرقمية في العملية التعليمية. كذلك تتفق هذه الدراسة مع دراسة الأضم (2021) التي أوصت بالاهتمام بتدريب معلمات طفل الروضة على إعداد القصة الإلكترونية. كما أشار جاويش (2022) لعدد من التحديات منها: عدم امتلاك المعلمة لكفايات تصميم بيئات التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى ضعف قدرة المعلمة على توظيف التكنولوجيا بفعالية في العملية التعليمية، وأكدت على ضرورة التنمية المهنية للمعلمات بشكل دوري لإكسابهن مهارات تصميم التعليم الإلكتروني، وكذلك ضرورة توفير بيئات التعلم الإلكتروني التي تساعد المعلمات في تطبيق التعلم الإلكتروني.

التوصيات: في ضوء ما أسفرت عنه النتائج، قدمت الدراسة التوصيات الآتية:

- ضرورة العمل على معالجة التحديات التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة، في الجانب المعرفي والمهني.

- تمكين المعلمات من المهارات التقنية للاستفادة منها في تحسين جودة التدريس.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- اتجاهات معلمات الطفولة المبكرة نحو استخدام القصص الرقمية التعليمية داخل الصف

رياض الطفولة "دراسة نوعية"

-تأثير القصص الرقمية التفاعلية على مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال.



قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- الأضمر، مروة. (2020). الصعوبات التي تواجه مديرات رياض الأطفال بمحافظة غزة في استخدام التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (43)، 157 - 180.
http://www.eductice.com/2014/10/blog-post_97.html
- الأكلبي، فاطمة. (2023). درجة استخدام كائنات التعلم الرقمية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة، *مجلة التربية*، 3 (197)، 29 - 61.
- إبراهيم، عماد. (2020). فاعلية استخدام القصص الرقمية البيئية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي والسلوك البيئي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 21، 265-304
- أبو الربيع، ابتسام. (2015). مستوى إدراك مديري المدارس الأساسية لأهمية تكنولوجيا التعليم وعلاقته بمستوى توظيف المعلمين لهذه التكنولوجيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- باعباد، أبرار. (2021). واقع ومعوقات استخدام القصة الرقمية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 5 (17)، 1-20
- التري، محمد. (2016). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية، فلسطين.
- جاويش، سامية. (2022). معوقات ومتطلبات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، 8 (4)، 3-94
- الحسناوي، حاكم؛ الواجدي، حسنين. (2011). فاعلية استعمال الحاسوب في تحصيل طالب الصف الأول المتوسط في مادة تاريخ الحضارات القديمة، *مجلة جامعة كربلاء العلمية*، 9 (2)، 150-168
- الحسيني، عبد الناصر. (2020). مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المستندة إلى البراهين. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- خليفة، دعاء. (2024). درجة توظيف معلمات المرحلة الأساسية في تربية لواء الجامعة للتعليم الرقمي من وجهة نظرهن، *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 5 (7)، 39 - 54.
- دحان، براعم. (2016). فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية الرياضية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]، مناهج وطرق تدريس الجامعة الإسلامية، غزة



- الدهشان، جمال. (2019). تنمية الذكاء الرقمي DQ لدى أطفالنا أحد متطلبات الحياة في العصر الرقمي. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*. 2 (4)، 51 – 88.
- الدوسري، مرام؛ المهنا، منال. (2021). معوقات استخدام القصة الرقمية في التدريس بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة الرياض، *مجلة التربية*، 5 (191)، 515 - 550
- الشمراي، هياء. (2024). فاعلية القصص الرقمية في زيادة دافعية التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 3 (9)، 31 - 49.
- العارضي، حمود. (2009). *اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- عبد الباسط، حسين (2016). *مواقف عملية لاستخدام حكي القصص الرقمية في تدريس المقررات الدراسية*. مجلة *التعليم الالكتروني*. ع (13)، 14 - 36

http://www.eductice.com/2014/10/blog-post_97.html

- عبد الرؤوف، طارق. (2015). *التعلم الذاتي: مفاهيمه – أسسه - أساليبه*. الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- العبد الكريم، راشد. (2019). *البحث النوعي في التربية*. (ط 2). الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- عبد المؤمن، مروة. (2018). *توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة*، مجلة *الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 3 (26)، 296 – 326
- العتيبي، العنود؛ القريني، علي (2022). واقع استخدام القصص الرقمية التفاعلية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة مكة، *المجلة العربية للتربية النوعية*، 6 (22)، 179 - 224
- العتيبي، أريج ؛ السلي، دارين. (2023). واقع توظيف القصة الرقمية في تنمية التحدث لدى مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة بمدينة الطائف، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 1 (88)، 78-101
- العديلة، بشائر (2018). *درجة تطبيق التعليم الإلكتروني في رياض الأطفال في دولة الكويت وعلاقته بالتعليم النوعي* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- الغرباوي، محمد. (2007). *الاتجاهات النفسية*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- كريسويل . ج (2018). *تصميم البحوث الكمية، النوعية المزجية*. (عبدالمحسن القحطاني، مترجم) دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- محمد، زينب. (2019). *القصة الرقمية. ورقة بحثية، تكنولوجيا تعليم*، جامعة المنوفية.



- المسعودي، طارق (2018). فاعلية برنامج قائم على القصة الرقمية التفاعلية في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالكويت. *مجلة كلية التربية، 34*(5)، 557-592.
- المطيري، لولوة؛ مذكور، أيمن. (2024). واقع توظيف القصة الرقمية التعليمية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض، *مجلة التكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، 5*(16)، 261 – 347.
- آل منيف، البتول. (2024). أثر استخدام أفلام الرسوم المتحركة على النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، *المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع*(32)، 147-179.
- مهدي، حسن؛ درويش، عطا؛ الجرف، ريم (2016). فاعلية استراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4*(13)، 145-180.
- نجم، دينا؛ حسن، إسماعيل؛ عبد الله، أحلام. (2019). فاعلية استخدام القصة الرقمية المصورة في تنمية القيم الاجتماعية لدى أطفال الروضة، *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، 5*(2)، 3 – 36.
- يونس، عزة. (2021). فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية التحصيل الموسيقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، 7*(7)، 701-723.

Romanization of Arabic references

- Abdul Basit, H. (2016). Practical situations for using digital storytelling in teaching academic courses. E-Learning Journal. *Mansoura University. 13*, 14-36 http://www.eductice.com/2014/10/blog-post_97.html
- Alabdul Karim, R. (2019). *Qualitative Research in Education*. (2nd ed.). Riyadh: Al-Rushd Library Publishers
- Alardi, H. (2009). High school students' attitudes towards practicing recreational sports activities. [Unpublished master's thesis], Taibah University, Medina.
- Abdul Momen, M. (2018). Using digital stories to develop some health concepts among kindergarten children, *Journal of the Islamic University for Educational Studies, 3*(26), 296-326
- Abdul Raouf, T. (2015). *Self-learning: its concepts, foundations, and methods*. International House for Publishing and Distribution.
- Abu Alrabi, A. (2015). The level of awareness of private primary school principals of the importance of educational technology and its relationship to the level of teachers' use of this technology from the teachers' point of view in the capital Amman Governorate, [Master's Thesis], Faculty of Educational Sciences, Middle East University .



- Aladham, M. (2021). The difficulties facing kindergarten principals in the Gaza Strip in using e-learning in light of the Corona pandemic, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(43), 176-180
- Aldahshan, J. (2019). Developing our children's digital intelligence (DQ) is a requirement for life in the digital age. *International Journal of Research in Educational Sciences*. 2(4), 51-88.
- Aladila, B. (2018). The degree of application of e-learning in kindergartens in the State of Kuwait and its relationship to qualitative education, [Master's Thesis], Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.
- Aladwi, D. H. (2015). A proposed digital story as an approach to improving visual perception of simple lines in nature for children with learning difficulties. *Journal of Research in Art Education and Arts*, 46, 1-40.
- Alaklabi, F. (2023). The degree of use of digital learning objects among secondary school teachers in Bisha Governorate, *Journal of Education*, 3(197), 29-61
- Aldosari, M.; Almahna, M., (2021). Obstacles to using digital stories in teaching at the primary stage from the perspective of male and female teachers in Riyadh, *Journal of Education, Faculty of Education*, 5(191). 515 -550.
- Alhasnawi, H.; Alwajedi, H. (2011) The effectiveness of using computers in the achievement of first-year intermediate students in the subject of the history of ancient civilizations, *Karbala University Scientific Journal*, 9(2), 150-168
- Algharbawi, M. (2007). *Psychological Trends*. Safaa Publishing and Distribution House
- Alhussaini, A. (2020). *Quality Indicators of Research Methods in Special Education: Evidence-Based Practices*. King Salman Center for Disability Research, Riyadh..
- Almasoudi, T. (2018). The effectiveness of a program based on interactive digital stories in developing reading comprehension among primary school students in Kuwait. *Journal of the College of Education*, 34(5), 577-592.
- Almunif, B. (2024). The impact of using animated films on language development in early childhood from the teachers' point of view, *Saudi Journal of Special Education*, 32, 147-179.
- Almutairi, L.; Madkour, A. (2024). The reality of employing the digital educational story from the perspective of kindergarten teachers in the city of Riyadh, *Journal of Digital Education and Learning Technology*, 5(16), 261 – 347.
- Ibrahim, I. (2020). The effectiveness of using digital environmental stories in teaching social studies to develop environmental awareness and behavior among fourth-grade primary school students, *Journal of Scientific Research in Education*, 21, pp. 265-304.



- Mahdi, H; Darwish, A; Aljarf, R. (2016). The Effectiveness of Digital Stories Strategy in Acquiring Technological Concepts for Ninth Grade Female Students in Gaza, *Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies*, 4(13), 145-180
- Alotaibi, A.; Alquraini, A. (2022). The reality of using interactive digital stories in childhood from the perspective of teachers and supervisors in the city of Mecca, *Arab Journal of Specific Education*, 6(22), 179 – 224.
- Alotaibi, A.; Alsalmi, D. (2023). The reality of employing digital stories in developing speaking among kindergarten children from the perspective of Al-Rawsha teachers in Taif City, *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, 1(88), 78-101.
- Alshamrani, H. (2024) The effectiveness of digital stories in increasing learning motivation in early childhood from the teachers' point of view, *Journal of Curricula and Teaching Methods*, 3(9), 31-49
- Awish, S. (2022). Obstacles and requirements of e-learning from the perspective of kindergarten teachers, *Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education*, 8(4), 3-94
- Khalifa, D. (2024). The degree of employment of primary school teachers in the University Brigade Education Department for digital education from their point of view, *Journal of Humanities and Natural Sciences*, Vol. 5(7), 39 – 54.
- Altatri, M.; Halas, D.; Darwish, A. (2002). The effect of employing digital stories in developing reading comprehension skills among third-grade students. [Unpublished master's thesis]. Submitted to the Islamic University of Gaza, Faculty of Education, Palestine.
- Baabad, A. (2021). The reality and obstacles of using digital stories among female students with intellectual disabilities from the perspective of their teachers in Jeddah, *Arab Journal of Sciences and Arts*, 5(17), 1-20
- Aladham, M. (2020). Difficulties Facing Kindergarten Principals in the Gaza Strip in Using E-Learning During the COVID-19 Pandemic, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(43), pp. 157-180.
- Dahlan, B. (2016). The effectiveness of employing digital stories in developing the skills of solving mathematical verbal problems among third-grade students in Gaza, [unpublished master's thesis], Curricula and Teaching Methods, Islamic University, Gaza
- Mohamed, Z. (2019). *Digital Storytelling*. Research Paper, Educational Technology, Menoufia University.
- Najm, D.; Hassan, I.; Abdullah, A. (2019). The effectiveness of using digital illustrated stories in developing social values among kindergarten children, the peer-reviewed scientific *journal for qualitative educational studies and research*, 5(2), 3 – 36.



- AKSUT, P & AYDIN, F. (2021). Creating Digital Stories: A Case Study of Turkish Preschool Environmental Education. i.e.: *inquiry in education*. 13(2), Article 13. Retrieved from: <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol13/iss2/13>
- Creswell. C. (2018). *Designing quantitative, qualitative, and mood research* (translated by Dr. Abdul Mohsen Al-Qahtani): Riyadh, Dar Al-Masila for Publishing and Distribution. (Original work published in 2014).
- Emmanuel, A., Useful C., Udo bang J., Timma, U (2016). *CONCLUSION World Journal of Pharmacy and Pharmaceutical Sciences*. 5(4), 180-195
- Engle Mark T. , (2011), *The Strategic Decision-Making Process Of The Board and its Impact On Decision Outcomes, The Integrative Research Overview In The Doctor Of Management Program At The Weather head School Of Management*
- Falloon, G, Janson, R & Janson, (2017). *Digital Learning Objects: A Need for Educational Leadership The benefits and challenges of using Digital Learning Objects in the classroom*
- Ferit, K. & Yapici, U. (2016). Use of Digital storytelling in Bbiology Teaching, *Universal Journal of Educational Research*, 4(4) 895 – 903.
- Kieler, L. (2010). A Reflection: Trials in Using Digital Storytelling Effectively with the Gifted, *Vifted Child Today*, 33(3), 48 – 52.
- Foley, L. (2013). Digital Storytelling in Primary-Grade Classrooms , [Adissertation Presented for The Degree Doctor of Philosophy], Arizona State University, USA .
- Konca, A; Ozel, E; Zelyurt, H. (2019). Attitudes of Preschool Teachers towards Using Information and Communication Technologies (ICT). *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1). 10-15
- Rahimi, M., & Yadollahi, S. (2017). Effects of offline vs. online digital storytelling on the development of *EFL learners' literacy skills*. *Cogent Education*, 4(1), 1285531
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory into Practice*, 47, 220-228. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802153916>



Siero, N. B. (2017). Guidelines for supporting teachers in teaching digital literacy Master's thesis, University of Twente

UIS (UNESCO Institute for Statistics). (2018). Education: percentage of female teachers by teaching level of education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
<http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=178>

Wake, D. G. (2012). Exploring Rural Contexts with Digital Storytelling. *The Rural Educator*, 33(3), 23-36,
<https://doi.org/10.35608/ruraled.v33i3.409>





استدامة استثمار الكفاءات التدريسية لطلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية وفق مركزات رؤية 2030

د.ريم بنت ثابت محمد القحطاني**

rtqahtani@uqu.edu.sa

حياة صالح ماضي الزهراني*

tooha3020@gmail.com

الملخص

يهدف هذا البحث إلى وضع إطار عمل نظري وآليات مقترحة لضمان استدامة استثمار الكفاءات التدريسية لطلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية، وذلك بما يتوافق مع مركزات رؤية المملكة 2030 وأهدافها، وتحديدًا برنامج تنمية القدرات البشرية. واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، إذ تم تحليل الإطار النظري والمفاهيمي للكفاءات، والاستدامة، والاستثمار في رأس المال البشري، والتعقيب على مجموعة من الدراسات السابقة المحلية والدولية ذات الصلة. وكشفت النتائج الرئيسية عن ضرورة التحول من التدريب التقليدي إلى برامج تعزز الكفاءات المزدوجة (التقنية والرقمية) وتضمن الارتباط المباشر بين مخرجات التدريب وقابلية التوظيف في سوق العمل المستقبلي. وبناءً على هذا التحليل، يوصي البحث بضرورة تبني آليات عمل تركز على ثلاثة محاور رئيسية: تطوير المحتوى والبيئة التدريبية (بالتركيز على التدريب القائم على المشاريع)، بناء شراكات استراتيجية (دولية وصناعية)، وتفعيل آليات الحوكمة والتمويل المستدام (مثل ربط الحوافز والسجل التدريبي بإدارة الأداء ومسارات التوظيف)، لضمان أن يكون استثمار الجامعة في طلاب الدراسات العليا محركاً مستداماً للريادة والميزة التنافسية الوطنية.

الكلمات المفتاحية: استدامة - استثمار - الكفاءات التدريسية - رؤية 2030

* طالبة دكتوراة إدارة تربوية وتخطيط، كلية التربية، بجامعة أم القرى المملكة العربية السعودية

** أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك، كلية التربية. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

للاقتباس: الزهراني، حياة صالح ماضي؛ القحطاني، د.ريم بنت ثابت محمد. (2025). استدامة استثمار الكفاءات التدريسية لطلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية وفق مركزات رؤية 2030، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(4)، 278-303.

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



Training Competencies Investment Sustainability among Graduate Students in Saudi Universities in Alignment with the Pillars of Vision 2030

Hayat Saleh Madhi Al-Zahrani *

Reem Thabet Moahmmmed A;-Qahtani **

tooha3020@gmail.comrtqahtani@uqu.edu.sa

Abstract

This study aimed to develop a theoretical framework and propose mechanisms to ensure the sustainability of investing in the training competencies of graduate students in Saudi universities, in accordance with the pillars and objectives of Saudi Vision 2030, particularly the Human Capability Development Program. A descriptive-analytical method was employed for analyzing the theoretical and conceptual foundations of competencies, sustainability, and human capital investment, and reviewing relevant local and international studies. Key findings highlighted the need to shift from traditional training to programs that foster dual competencies (technical and digital) and secure a direct linkage between training outcomes and employability in the future labor market. Based on this analysis, the study recommends adopting operational mechanisms grounded in three core axes: enhancing training content and environments (with emphasis on project-based training), building strategic (international and industrial) partnerships, and activating governance and sustainable funding mechanisms (such as aligning incentives and training records with performance management and employment pathways). These measures aim to ensure that universities' investment in graduate students becomes a sustainable driver of national leadership and competitive advantage.

Keywords: sustainability; investment; training competencies; Vision 2030

* Ph.D. Candidate in Educational Administration and Planning, College of Education, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia

** Associate Professor of Educational Administration and Planning, College of Education, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Zahrani, Hayat Saleh Madhi. & A;-Qahtani, Reem Thabet Moahmmmed. (2025). Organizational Agility among Public Secondary School Principals in Jerash Governorate from the Teachers Perspective. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(4) 278-303

© 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

يشهد العالم اليوم تحولاً جذرياً يضع رأس المال البشري في صميم التنمية المستدامة، وهي حقيقة تبنتها المملكة العربية السعودية بوضوح في رؤية 2030. فبناء "مجتمع حيوي" و"اقتصاد مزدهر" يعتمد بشكل مباشر على برنامج تنمية القدرات البشرية الذي يهدف لتزويد المواطنين بالمهارات الأساسية، والمستقبلية. (رؤية المملكة 2030، 2021). وفي هذا المشهد، تضطلع الجامعات السعودية، لا سيما برامج الدراسات العليا، بدور القاطرة التي تقود حركة الابتكار ورفد سوق العمل بالكفاءات؛ إذ لم يعد الأمر مقتصرًا على مجرد تقديم البرامج، بل أصبح التركيز الاستراتيجي.

منصباً على استدامة استثمار الكفاءات التدريبية لضمان جودة المخرجات، ومواءمتها مع متطلبات السوق المحلي، والعالمي (القرني والعبيري، 2020، ص 53).

وفي هذا الإطار، لا يمكن تجاهل أن هذا الاستثمار الاستراتيجي يجب أن يُدار وفق مفاهيم الحوكمة، والابتكار، والشراكة الفعالة مع قطاعات الأعمال؛ لضمان استمراريته وفاعليته في تحقيق الأثر الملموس؛ مما يلزم علينا تحديد، وتقييم المرتكزات الأساسية التي يجب تبنيها في الجامعات السعودية لتعزيز استدامة هذا الاستثمار الحيوي.

إن معالجة قضية استدامة استثمار الكفاءات التدريبية في هذا السياق تمثل توجهاً استراتيجياً، وضرورة منهجية، كونها ترتبط مباشرة بقدرة مؤسسات التعليم العالي على تعزيز التنافسية الوطنية، والإسهام الفعال في الاقتصاد المعرفي؛ لذا، يسعى هذا البحث إلى إظهار الأبعاد النظرية، والعملية لهذه الاستدامة، وتقديم نموذج يعزز الدور الريادي للجامعات في تحقيق مستهدفات الوطن الطموحة والمتمثلة في رؤية 2030.

مشكلة البحث:

حددت مشكلة البحث في الفجوة المعرفية المتعلقة بغياب إطار نظري متكامل يضمن استدامة استثمار الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية، وعلى الرغم من الجهود المتنامية لتأهيل الطلاب، فإن الدراسات السابقة ركزت على وصف البرامج، وقياس أثرها



المباشر، دون تحليل الأسس النظرية، والمفاهيمية التي تضمن استمرارية هذا الاستثمار عبر الأجيال ومواءمته مع متطلبات رؤية 2030. لذلك، يتمحور التساؤل الرئيس للبحث حول: ما استدامة استثمار الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية وفق مرتكزات رؤية 2030 من منظور نظري؟ وتتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما الإطار المفاهيمي لاستدامة استثمار الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية وفق مرتكزات رؤية 2030 م؟
 - ما التحديات التي تواجه استدامة استثمار الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية وفق مرتكزات رؤية 2030 م؟
 - ما الآليات المقترحة لتعزيز استدامة استثمار الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية وفق مرتكزات رؤية 2030 م؟
- أهداف البحث: يهدف البحث إلى تعميق الفهم النظري لمفهوم استدامة استثمار الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا وذلك من خلال:
- الإطار المفاهيمي لاستدامة استثمار الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية وفق مرتكزات رؤية 2030 م.
 - التحديات التي قد تحول دون استدامة استثمار الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية وفق مرتكزات رؤية 2030 م
 - الآليات المقترحة لتعزيز استدامة استثمار الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية وفق مرتكزات رؤية 2030 م.
- أهمية البحث:

- تأصيله لمفهوم الاستدامة في التدريب: باعتبارها منظومة شاملة تشمل الحوكمة والجودة والتطوير، متجاوزة البعد المالي فقط.
- تقديم إطار عملي: من خلال اقتراح آليات ومرتكزات تطبيقية مثل الحوكمة الرشيدة والشراكات لضمان استدامة التدريب وتقييم أثره.



- دعم صانعي القرار: من خلال مؤشرات يمكن الاعتماد عليها لتطوير البرامج التدريبية وقياس فاعليتها واستدامتها.
- المواءمة مع رؤية 2030: من خلال الإسهام - بشكل مباشر - في دعم برنامج تنمية القدرات البشرية وضمان استدامة بناء المهارات المستقبلية والمواءمة مع متطلبات سوق العمل، وتعزيز الابتكار وريادة الأعمال.

مصطلحات البحث:

- الاستدامة: هي عملية هادفة وممنهجة لرسم استراتيجيات متوازنة وشاملة تضمن التوظيف الرشيد للموارد المتاحة والنادرة. الهدف هو تحقيق حياة كريمة للأجيال الحالية والقادمة، وضمان استدامة المنشأة والمجتمع في آن واحد (البارودي، 2017).
- الاستثمار: هو تخصيص تضحيات حالية (إنفاق أو موارد) بهدف امتلاك أصول قادرة على زيادة الدخل وتحقيق عوائد مختلفة، مما يؤدي إلى زيادة فعلية في رأس المال الأصلي على المدى الطويل (Urbánek, Maršíková, 2005). وعلى مستوى الجامعات يشار إلى الاستثمار التربوي بأنه تعظيم الاستفادة من جميع الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة بهدف توظيف هذه الجهود لتحقيق الأهداف التربوية للمؤسسة، بالتزامن مع تحقيق الربح الاقتصادي (محمد، 2017).
- الكفاءات التدريبية: الكفاءة (Competency) هي القدرة على الأداء الفعال، وتتكون من تكامل المعرفة والمهارات والمواقف ذات الصلة. (Mulder, 2014)، والتدريب (Training) هو العملية الموجهة لاكتساب الكفاءات، مع التركيز على إتقان الكفاءة كهدف رئيسي للتعلم، بدلاً من مجرد الالتزام بمدة زمنية محددة. والكفاءة التدريبية (Training Competency) هي مجموعة متكاملة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها المدرب لتمكينه من أداء مهامه التدريبية بكفاءة وفاعلية (الحصيني، 2020).
- رؤية المملكة 2030: هي خطة استراتيجية شاملة أطلقت في 25 أبريل 2016م، تهدف إلى تحقيق تحول اقتصادي، واجتماعي شامل في المملكة العربية السعودية، وتركز على تنويع مصادر الدخل الوطني، وتقليل الاعتماد على النفط، وتعزيز دور القطاع الخاص، وتحقيق التنمية المستدامة في مختلف القطاعات، وتستند الرؤية إلى ثلاثة محاور رئيسية:



- مجتمع حيوي: تعزيز جودة الحياة، وتمكين الأفراد من ممارسة حياتهم في بيئة صحية ومستدامة.

- اقتصاد مزدهر: تنويع الاقتصاد، وزيادة الإيرادات غير النفطية، وتعزيز بيئة الاستثمار.

- وطن طموح: تحقيق حوكمة فاعلة وشفافة تحقق التنمية المتوازنة (رؤية المملكة 2030،
2021).

حدود البحث:

- الحد الموضوعي: يركز على برامج التدريب لطلاب الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه).

- الحد المكاني: ينحصر هذا البحث في جامعات المملكة العربية السعودية، نظرًا لأن سياق البحث مرتبط بشكل مباشر بتحقيق تنمية الموارد البشرية وهي من أهداف رؤية المملكة 2030.

- الحد الزمني: ينفذ هذا البحث خلال عام دراسي واحد 2025 م ويُعد هذا التوقيت مناسبًا من حيث التغيرات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم في المملكة، وتزايد الاهتمام بتطوير الكفاءات التدريبية في الجامعات السعودية.

- الحد البشري: يقتصر هذا البحث النظري (القائم على تحليل الوثائق) على طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية، بوصفهم الفئة المستهدفة في تحليل استدامة استثمار الكفاءات التدريبية.

منهجية البحث:

- منهج بحث: المنهج الوصفي التحليلي وهو أسلوب يهدف إلى وصف ظاهرة معينة وتحليل بياناتها، لتقديم تفسير شامل لخصائصها وعلاقاتها وأسبابها (العزاوي، 2017)، ويقوم هذا الأسلوب على جمع البيانات والمعلومات من مصادرها المكتوبة كالوثائق والتقارير، ثم تحليلها بعمق واستخلاص دلالاتها لتفسير الظاهرة وتحديد خصائصها الحالية. وطبق هذا المنهج في البحث من خلال وصف وتحليل الوثائق والوقائع الحالية لبرامج التدريب لطلاب الدراسات العليا واستدامة الكفاءة التدريبية، ومدى توافق الأطر التدريبية الحالية مع مرتكزات رؤية 2030.



- مجتمع البحث: يتمثل في جميع الجامعات السعودية الحكومية والأهلية التي تقدم برامج دراسات عليا وما يتعلق بها من أنظمة وسياسات وبرامج تدريب وتنمية مهارات. كما يشمل المجتمع وثائق رؤية المملكة 2030 وخاصة محور تنمية القدرات البشرية والأبحاث، إضافة إلى الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الكفاءات والاستدامة في التعليم العالي.

- عينة البحث: تعد عينة هذا البحث عينة قصدية غير احتمالية، نظرا لاعتماد الدراسة على المنهج النظري التحليلي، وتشمل العينة مجموعة من الوثائق والمصادر العلمية المرتبطة بموضوع البحث، مثل وثائق رؤية المملكة 2030، وبرامجها التنفيذية، والأنظمة واللوائح الجامعية الخاصة بالتدريب والدراسات العليا، إلى جانب دراسات علمية حديثة من 2019 حتى 2025 تناولت موضوع الاستدامة والكفاءات وتنمية القدرات البشرية في التعليم العالي، ورؤية المملكة 2030.

دراسات سابقة:

- هدفت دراسة (الشهرى والقحطاني، 2024) إلى قياس أثر استثمار رأس المال البشري على كفاءة المخرجات وتشخيص واقع استثمار رأس المال البشري من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية: المهارات، الخبرات، المعارف. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. وكانت العينة (100) موظف، وتوصلت إلى نتيجة أن هناك علاقة قوية جداً بين الاستثمار في رأس المال البشري (الموظفين) وأن المهارات كان لها التأثير الأقوى (82.2%) تليها الخبرات (72.4%)، بينما كان تأثير المعارف متوسطاً، وأن التدريب والإبداع مهمان في تحسين الجودة.
- وهدفت دراسة (طه، 2024) إلى توضيح كيفية إسهام التدريب المهني المستمر والإدارة الفعالة للموارد البشرية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في القطاعات المختلفة، بما في ذلك التعليم. وكانت الدراسة نظرية/تحليلية تركز على الربط بين المفاهيم (التنمية المستدامة، والتدريب المهني، وإدارة الموارد البشرية) وكان من أهم نتائجها أن: ضرورة التدريب المهني



المستمر، وإدارة الموارد البشرية الفعالة هما أساس التنمية المستدامة، وأن التنمية المستدامة تركز على تنمية الإنسان باعتباره وسيلة، وغاية التنمية، وأن التدريب ضروري لمواكبة التغيرات التكنولوجية، والعولمة، مما يضمن تطوير مهارات، وخبرات الموارد البشرية.

• وهدفت دراسة (Alimehmeti. Fia & Paletta. 2024) إلى فحص العلاقة بين قابلية توظيف خريجي الماجستير، وبين وجود، ونوع محتوى مرتبط بأهداف التنمية المستدامة (SDGs) في مناهجهم الجامعية، وكان مجتمع الدراسة (خريجو الماجستير): واستخدمت الدراسة المنهج الكمي الذي يعتمد على تحليل بيانات (AlmaLaurea لعام 2020) للحصول على تقييم لنتائج التوظيف بعد ثلاث سنوات من التخرج، وأهم النتائج كانت: زيادة قابلية التوظيف، فالطلاب الذين درسوا مقررات تحتوي على محتوى متعلق بأهداف التنمية المستدامة (SDGs) حققوا نتائج أفضل في التوظيف، بما في ذلك الحصول على وظائف أعلى، أو توافق أفضل للمهارات مع الوظيفة، وأيضا أظهرت تأثيراً متفاوتاً حسب المجال إذ وُجد أن فئات أهداف التنمية المستدامة لها تأثيرات مختلفة على سبيل المثال: الطلاب الذين لديهم وحدات دراسية مرتبطة بأهداف التنمية المستدامة في المجال الاقتصادي كانت لديهم احتمالية أعلى للتوظيف، والحصول على رواتب أفضل، وتوافق أفضل بين المهارة، والوظيفة.

• بحثت دراسة (Wang & Zhou. 2023) في كيف أن يُسهم تدريب طلاب الدراسات العليا في الجامعات الصينية المتميزة المعروفة ببرنامج "Double First-Class" في التنمية المستدامة للتعليم العالي، وشمل التحليل ثلاثة محاور رئيسة: أهداف التدريب، عملية التدريب، وأساليب التدريب، وتوصلت الدراسة إلى أن هذه الجامعات تولي أهمية واضحة لهيكل الجودة، والقدرة، وأن الابتكار في أساليب التدريب مهم للاستدامة.

• وهدفت دراسة (الثبتي، 2021) التعرف إلى واقع دور التدريب في رفع كفاءة أداء الموارد البشرية بجامعة الطائف، وكشف المعوقات التي تواجه التدريب، ومن أبرز نتائجها: أنها أظهرت وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتطبيق الموظفين لما تعلمه في التدريب على تحسن أدائهم، وأن الموظفين المتدربين يشعرون برغبة قوية في تطبيق ما تعلمه أثناء التدريب،



والقدرة على إبداعهن، وفكرهن في التطبيق، كما كشفت عن معوقات تحد من دور التدريب في رفع الكفاءة، من أهمها: عدم مساعدة بيئة العمل على تطبيق الأساليب الجديدة، مما يقلل من الاستفادة من التدريب. ونسيان المتدربات لما تعلمنه بعد فترة من التدريب، مما يقلل من بقاء أثر التدريب، وعدم متابعة نتائج التدريب، وتقويمه، والاستفادة منه، مما يعوق دوره في تحسين الأداء.

- وهدفت دراسة (الشريف ، 2021) إلى تحليل دور التدريب التقني والمهني (TVET) في تحقيق التنمية المستدامة في المملكة، بالتوافق مع رؤية 2030، وكان المجتمع أفراد مؤسسات التدريب التقني، والمهني في المملكة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأهم النتائج التي توصلت إليها: أن التدريب التقني، والمهني يُعد مبدأً تدريبياً شاملاً لضمان التنمية المستدامة، وضرورة التطوير من خلال وجود تدريب تقني منتج، ومتحرر قادر على مواكبة المعطيات التقنية، والمهنية الحديثة.
- وهدفت دراسة (الشهراني، 2019) إلى معرفة واقع استثمار رأس المال البشري في جامعة الملك سعود ومدى مساهمته في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة، وتناولت الدراسة تقييم سياسات الموارد البشرية، وبرامج التدريب والتطوير، واستراتيجيات الاحتفاظ بالكفاءات، وتأثير هذه العناصر على الأداء المؤسسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على استبانة وزعت على عينة من موظفي الجامعة وإدارتها العليا، وأظهرت النتائج أن استثمار رأس المال البشري في الجامعة له أثر مباشر على الميزة التنافسية، وأن تطوير مهارات الموظفين، والبرامج التدريبية الفعالة يعزز من الأداء المؤسسي، كما بينت الدراسة أن هناك حاجة لتحسين التنسيق بين أقسام الموارد البشرية، وتعزيز برامج التدريب لتلبية الاحتياجات المتغيرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يهدف هذا التحليل إلى دمج ومقارنة أوجه الشبه، والاختلاف بين البحث الحالي، والدراسات السابقة المذكورة، من خلال ثلاثة محاور رئيسة هي:



• الهدف والمحور الاستراتيجي (الرؤية والاستدامة):

يتفق البحث مع غالبية الدراسات السابقة في الهدف الأشمل، وهو الربط بين تطوير الكفاءات البشرية، وتحقيق التنمية المستدامة، أو الأهداف الوطنية (رؤية 2030)؛ إذ اتفق البحث الحالي في الهدف الاستراتيجي مع دراسات: (الشهري والقحطاني، 2024)، (طه، 2024)، (الشريف، 2021)، و (Wang & Zhou, 2023)، إذ أكدت جميعها على دور التدريب، وتطوير التعليم العالي كدعامة أساسية لتحقيق رؤية 2030، أو أهداف التنمية المستدامة (SDGs)، كما اتفقت على أهمية التدريب، والاستثمار في الكفاءات مع جميع الدراسات تقريباً (بشكل مباشر، أو غير مباشر) على أهمية الاستثمار في المهارات، والمعارف، والكفاءات لضمان الميزة التنافسية، وتنمية رأس المال البشري، خاصة مع دراسة (الشهراني، 2019). واتفق مع دراسة (Alimehmeti et al., 2024) في ضرورة سد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل المستقبلية، وهو الدافع الرئيس وراء البحث. أما من ناحية الاختلاف فنجد أن دراسات مثل: (الشهري والقحطاني، 2024)، و(الثبتي، 2021) ركزت على جودة المخرجات اللحظية أو معوقات التدريب المؤقتة، بينما يركز البحث الحالي على: "ضمان استمرارية وتطور هذه الكفاءات (الاستدامة)"، أي وضع الأطر والآليات التي تضمن بقاء الأثر التدريبي طويل الأمد، وفي الإطار المرجعي نجد أن البحث الحالي اعتمد على إطار رؤية المملكة 2030 بشكل محدد، بينما اعتمدت دراسة (طه، 2024) و (Alimehmeti et al., 2024) على الإطار العام لأهداف التنمية المستدامة (SDGs) العالمية، وأيضاً في العمق النوعي، بينما ركز البحث الحالي على آليات الاستدامة في جانب محدد (استثمار الكفاءات التدريبية).

• المجتمع والعينة (النطاق المؤسسي والبشري):

يتميز البحث بكونه متخصصاً، ومحدود النطاق، إذ يركز - حصرياً - على فئة محددة هي طلبة الدراسات العليا (ماجستير، ودكتوراه)، بينما كانت غالبية الدراسات الأخرى أوسع نطاقاً، فنجد أن البحث اتفق في المجتمع المؤسسي (الجامعات السعودية) كبيئة تطبيقية مع دراسات: (الشهري والقحطاني، 2024)، (الثبتي، 2021)، كإطار وطني، أيضاً اتفق - في التركيز على طلاب



الدراسات العليا - مع دراستي: (Wang & Zhou, 2023)، و (Alimehmeti et al., 2024)، رغم اختلاف السياق الجغرافي (الصيني/الأوروبي). واختلفت في تخصص العينة، إذ يركز البحث الحالي على طلاب الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراة) كـ "الكفاءات البحثية، والقيادية المستقبلية"، مما يجعله مختلفاً عن الدراسات التي طبقت على: التعليم العام (الشهري والقحطاني، 2024)، والموظفين الإداريين (الثبتي، 2021) و (الشهراني، 2019)، واختلف أيضاً في كونه أوسع نطاقاً في التخصصات، وأعمق في آليات الاستدامة في جميع تخصصات الدراسات العليا.

• المنهجية والنطاق (طبيعة البحث):

يتفق البحث الحالي مع عدد من الدراسات في طبيعته كـ "بحث نظري تحليلي"، لكنه يختلف جذرياً عن الدراسات الميدانية، والتطبيقية؛ إذ اتفق البحث الحالي - في كونه بحثاً نظرياً بمنهج وصفي تحليلي (يهدف إلى بناء الأطر، والآليات) - مع دراسات: (الشهري والقحطاني، 2024)، و (طه، 2024)، و (الشريف، 2021)، و (الشهراني، 2019)، و (Wang & Zhou, 2023). واتفق أيضاً في تطوير إطار عمل/آلية مع دراسات (طه، 2024)، و (Wang & Zhou, 2023)، وفي الهدف المنهجي المتمثل في وضع إطار عمل، أو استراتيجيات تصميم (وليس مجرد قياس للواقع)، ويختلف البحث الحالي أيضاً في كونه بحثاً نظرياً (يركز على وضع الأطر، والآليات) بينما كانت الدراسات السابقة تطبيقية ميدانية، واعتمدت على عينات، وتحليل إحصائي مثل دراسات: (الشهري والقحطاني، 2024)، و (الثبتي، 2021)، و (الشهراني، 2019)، و (Alimehmeti et al., 2024). ودراسة حالة مقابل بينما يهدف البحث إلى وضع إطار عمل نظري شامل لضمان الاستدامة.

الهيكل النظري للبحث:

المحور الأول: الأساس النظري لاستدامة استثمار الكفاءات التدريبية في الجامعات

السعودية وفق رؤية 2030

يهدف المحور إلى تحديد المفاهيم الأساسية وعلاقتها برؤية 2030 عبر المحاور الفرعية الآتية:



المنطلقات النظرية للكفاءات التدريبية:

- مفهوم الكفاءات (Competencies) : الكفاءة هي: القدرة على إنجاز الأهداف المحددة عبر الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، مع ضمان تجنب هدر الوقت والجهد (بو رنان، 2004)، وتزداد الكفاءة كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقاً كاملاً (الخالدي، 2011 ، ص 366) ، وحتى يمكن للعاملين القيام بذلك فهم في حاجة إلى تدريب جيد، وقد يحتاج الأمر إلى تدخل عدد من الأشخاص في عملية التدريب لتحديد احتياجات المنظمة، وأيضاً تحديد احتياجات الفرد، واختيار التدريب المناسب، أو تصميمه؛ لتحقيق هذه الاحتياجات بجانب تقييم فاعلية هذا التدريب ونقله (الزهراني، 2018 ، ص 17)، وترى الباحثتان أن الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا هي: القدرة المتكاملة لدى طلاب الدراسات العليا على توظيف المعرفة النظرية، والمهارات البحثية، والتقنية، والتواصلية في بيئات العمل الأكاديمية، أو المهنية، من أجل تحقيق أهداف التعلم المتقدم، وإنتاج المعرفة، والإسهام في التنمية المستدامة.
- أنواع الكفاءات: يختلف الباحثون في وضع تصنيفات للكفاءة، إلا أن أبرزها تصنيفها إلى:
 - الكفاءات الفردية: وتسمى الكفاءة المهنية، وهي: "مجموعة المهارات، والسلوكيات، والقدرات التنظيمية المرتبطة ببعضها من أجل الحصول على أداء عالٍ، وتزود المؤسسة بميزة تنافسية".
 - الكفاءات الجماعية: تنشأ انطلاقاً من التعاون، والتجميع بين الكفاءات الفردية، وتتضمن جملة من المعارف، وهي: التي تحدد قوة المؤسسة، أو ضعفها (Celile.2001.p141).
 - الكفاءات التنظيمية الاستراتيجية: هي: مجموعة من المهارات، والتكنولوجيات التي تسهم بطريقة تفسيرية في القيمة المضافة للمنتج النهائي، وتشمل عدة كفاءات حسب تسلسلها في المؤسسة، وحسب تعدد الوظائف؛ إذ تشمل كفاءة التقنية، وكفاءة التخطيط، وكفاءة العلاقات، وغيرها، وتمثل هذه الكفاءات قيمة تنافسية". (Côté & Malo, 2002)
- استثمار الكفاءات (Competency Investment): يشير مفهوم الاستثمار في الكفاءات البشرية إلى الجهد الذي يستهدف تنمية مهارات، ومعارف، وقدرات الأفراد بهدف عوائد



مستقبلية تتجاوز التكاليف التي أنفقت عليها (الشهري والقحطاني، 2024). وترى الباحثتان أن استثمار الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية عملية تخصيص الموارد (مال، وقت، جهد) لتصميم وتنفيذ برامج تدريبية مدروسة تهدف لسد الفجوة المعرفية، أو المهارية لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية بما يضمن تطورهم الشخصي، وتوافقهم مع متطلبات العصر الأكاديمية والمهنية؛ مما يؤدي إلى رفع مستوى الكفاءة العامة، وتحقيق عائد ملموس على المدى الطويل.

• أهمية الاستثمار في الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا: من السهل في هذا العصر أن تقوم المؤسسات بنسخ، وتقليد برامج العمل والآلات، والتقنية في الإنتاج في أي مركز، أو بلد باستثناء العنصر البشري الذي هو العنصر الوحيد غير القابل للنسخ، والتقليد، فهو مورد الإبداع، والتجديد الاستراتيجي (عيسى، 2015)، وترى الباحثتان أن أهمية الاستثمار تتعاضد في الكفاءات التدريبية لاسيما لطلاب الدراسات العليا من خلال:

- الكفاءات البحثية: تطوير التفكير النقدي والإتقان المنهجي لإجراء بحوث أصيلة تحقق الريادة.
- الجهوية الوظيفية: تعزيز المهارات القابلة للنقل (كالقيادة وإدارة المشاريع) وتطبيق المعرفة لزيادة التنافسية والعوائد المادية في سوق العمل.
- الاستمرارية والتكيف: ترسيخ التعلم مدى الحياة والتعلم الذاتي لضمان استمرارية النجاح المهني والتكيف مع التغيرات.

• الاستدامة (Sustainability) في سياق تنمية الكفاءات والتدريب:

الاستدامة تعني القدرة على تلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها الخاصة (طه، 2024)، وتسهم الجامعات في ذلك بتوفير تعليم يراعي الأبعاد البيئية والاجتماعية والاقتصادية، وإعداد خريجين قادرين على مواجهة التحديات، وإجراء أبحاث للحلول المستدامة، والباحثتان تعنيان باستدامة استثمار الكفاءات التدريبية أن يتم تصميم البرامج لضمان أن تكون المهارات المكتسبة لطلاب الدراسات العليا متجذرة وقابلة للتطبيق والتطوير الذاتي



مستقبلاً، عبر تجاوز المعرفة النظرية إلى المهارات التطبيقية، وبناء القدرة على التعلم الذاتي، وربط المخرجات بأهداف التنمية المستدامة، وتحويل البحث إلى ابتكار مستدام. والاستدامة في التعليم العالي لها عدة أبعاد منها:

- البعد البيئي: الحفاظ على البيئة، ودعم البحث في مجالات الطاقة المتجددة وإدارة الموارد.
 - البعد الاجتماعي: تعزيز العدالة والمساواة، وتوفير بيئة تعليمية تدعم التنوع (الثقافي والعرقي).
 - البعد الاقتصادي: الحوكمة للموارد، وضمان الاستدامة، وتقديم برامج تواكب سوق العمل
 - البعد المؤسسي: تطوير سياسات واستراتيجيات مؤسسية قوية تدعم الاستدامة.
 - البعد البشري: الاستثمار في رأس المال البشري من خلال تنمية الكفاءات والتدريب
- **مرتكزات رؤية المملكة 2030 المرتبطة بالاستثمار المستدام للكفاءات:**
- يربط برنامج تنمية القدرات البشرية (HC DP)، وهو البرنامج الأساسي لتحقيق الرؤية، جهود التعليم والتدريب بهدف إعداد مواطن سعودي منافس عالمياً. إلى جانبه، تتقاطع المبادرات الآتية بشكل مباشر مع تنمية رأس المال البشري:
- برنامج خادم الحرمين للابتعاث: لإرسال الطلاب لمؤسسات عالمية بتخصصات تخدم الرؤية.
 - تطوير الجامعات: منح الجامعات استقلالية لربط البرامج بسوق العمل وتعزيز البحث.
 - مبادرات الموارد البشرية: خفض البطالة وتوطين الوظائف عالية المهارات بالتدريب والتأهيل.
 - برنامج التحول الوطني (جزئياً): تطوير قطاع التعليم والتدريب لمواءمة المخرجات مع الاقتصاد القائم على المعرفة.
 - صندوق تنمية الموارد البشرية (هدف): تقديم برامج دعم للتدريب على رأس العمل ومواءمة المهارات والقيم مع احتياجات السوق. (رؤية السعودية 2030، 2021).



- دور الجامعات السعودية في تحقيق المُستهدفات الوطنية من خلال الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا:
- تحقيق مستهدفات (HCDP): خاصة فيما يتعلق بالإعداد لسوق العمل المستقبلي (محليًا وعالميًا) وإتاحة فرص التعلّم مدى الحياة. (رؤية السعودية 2030، 2021)
- دعم الاستدامة: تعزيز الاستدامة الاقتصادية والعلمية من خلال ربط طلاب الدراسات العليا بالبحث الموجه وإنتاج المعرفة الداعمة للاستدامة.
- تأهيل الكوادر (الاستثمار الداخلي): عبر خريجي الدراسات العليا لضمان الاستدامة التعليمية للجامعات، من خلال تجديد الكفاءات، ونقل الخبرات، والتدريب المتقدم والمؤتمرات الدولية.
- الإطار التحليلي للعلاقة الثلاثية التفاعلية بين استثمار الكفاءات والاستدامة ورؤية 2030: الكفاءات والاستدامة هدفان جوهريان لـ رؤية 2030، يتحققان عبر الاستثمار في الكفاءات. هذه العلاقة تتجسد في المحاور الآتية:
- الكفاءات كـ"أصل" لتحقيق الاستدامة : في سياق إدارة الموارد البشرية، والبحث الأكاديمي، الكفاءات البشرية (Human Competencies) هي مجموعة متكاملة وقابلة للقياس من المعارف والمهارات ، والقدرات ، والسلوكيات، والخصائص الكامنة (الدوافع والسمات الشخصية)، التي تحقق للفرد أداء فعال ومتميزاً وتسهم في أهداف المنظمة الاستراتيجية (الشهري .القحطاني 2024)، وبالتالي نستطيع القول أن : الاستثمار في الكفاءات (تدريب وتطوير وأبحاث متقدمة) هو (المدخل) الذي يضمن الاستدامة (النتيجة)، من خلال ابتكار حلول مستدامة (بيئياً واقتصادياً واجتماعياً) للمشكلات الوطنية. (وزارة التعليم، 2023).
- أ- رؤية 2030 كـ"إطار عمل" للاستدامة : وفرت الرؤية الوطنية الإطار الاستراتيجي، والبرامج الموجهة التي تضمن أن يكون الاستثمار في الكفاءات موجهاً نحو أهداف الاستدامة الشاملة، وتوضح الباحثان ذلك في الجدول الآتي:



جدول (1)

العلاقة بين الاستدامة، والاستثمار في الكفاءة والرؤية

بعد الاستدامة	العلاقة بالاستثمار في الكفاءات (HCDP)	المستهدف في الرؤية
الاجتماعي	استثمار في تعليم، وتدريب المواطنين لتمكينهم ورفع جودة حياتهم.	إعداد مواطن منافس عالمياً، وتعزيز القيم الوطنية.
الاقتصادي	توجيه الأبحاث، والتدريب نحو التخصصات المطلوبة لتنوع مصادر الدخل، وتوطين الصناعات.	زيادة إسهام القطاع الخاص، وخفض البطالة عالية المهارات.
البيئي	تطوير كفاءات متخصصة في الطاقات المتجددة، والإدارة المستدامة للموارد، وتقنيات الاقتصاد الدائري للكربون.	رفع كفاءة استهلاك الطاقة، وزيادة حصة الطاقة المتجددة.

ب- التفاعل المستمر (التغذية الراجعة): فالعلاقة ليست أحادية الاتجاه؛ فالاستدامة التي تتحقق بفضل الكفاءات تعود وتُغذي عملية الاستثمار من خلال:

- الكفاءة تنتج الابتكار: الطلاب المؤهلون يطورون حلولاً مستدامة.
- الاستدامة تخلق الفرص: فالابتكارات المستدامة تنشئ قطاعات جديدة تتطلب كفاءات متقدمة.
- الاستثمار يوجه التلبية: تستجيب الجامعات بتعديل برامجها لتلبية طلب القطاعات المستدامة.
- نموذج نظري مقترح يوضح كيفية إسهام استثمار الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا في تحقيق استدامة تنمية تتوافق مع الرؤية 2030 :

عبر آليات مبنية على ثلاثة محاور رئيسة هي: (الاستثمار، التطبيق، الأثر المستدام):

- أ- مرحلة المدخلات: وهي مرحلة استثمار الكفاءات وتطويرها، فهذه المرحلة تركز على تزويد الطالب بالتدريب النوعي الذي يلي متطلبات الرؤية كما توضحها الباحثتان بالجدول الآتي:



جدول (2)

مرحلة استثمار الكفاءات وتطويرها

المكون	الإجراء التدريبي (الاستثمار)	الأهداف المتوافقة مع رؤية 2030
الكفاءات التخصصية العميقة	ورش عمل، ومشاريع بحثية موجهة نحو (الذكاء الاصطناعي، الأمن السيبراني، الطاقة المتجددة).	بناء اقتصاد معرفي وريادي، وتعزيز التنافسية العالمية.
الكفاءات المنهجية (البحث والتطوير)	التدريب على صياغة سياسات عامة مبنية على الأدلة، والبيانات، ومنهجيات حل المشكلات	تعزيز فعالية القطاع الحكومي وتحسين المعيشة.
الكفاءات السلوكية، والقيادية	تدريب عملي في مجالات إدارة المشاريع التنموية، والعمل ضمن فرق متعددة التخصصات	تكوين قيادات وطنية قادرة على قيادة التحول الوطني

ب- مرحلة التطبيق: وهي مرحلة المواءمة، والتفعيل، يتم فيها تحويل الكفاءات المكتسبة إلى إسهام عملي في مشاريع التنمية، وتوضح الباحثان ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (3)

مرحلة المواءمة والتفعيل، وتحويل الكفاءات إلى إسهام عملي في مشاريع التنمية

آلية الربط الواقعي	الأثر الفوري والمستقبلي
تضمين المشاريع التنموية (مثل مشاريع نيوم، القدية، البحر الأحمر) كـ "مختبرات حية" لرسائل البحثية	ضخ كفاءات مؤهلة تأهيلاً عالياً في سوق العمل مباشرةً عند التخرج.
إلزام الطلاب بتقديم حلول عملية أو نماذج أولية للمشكلات التي تواجه هذه المشاريع، بدلاً من مجرد بحث نظري.	تسريع وتيرة البحث والتطوير الموجه نحو الرؤية (مثل استدامة الموارد، وتنوع مصادر الدخل).
إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة بصفة استشاري مبتدئ في جهات حكومية وقطاع خاص مرتبط بالرؤية أثناء الدراسة.	تأهيل كفاءات منافسة محلياً وعالمياً في الحاضر والمستقبل

ت- مرحلة المخرجات: هي مرحلة الاستدامة التنموية التي توضح كيف تحقق هذه الكفاءات أهداف الاستدامة التنموية طويلة المدى، وتوضح الباحثان ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (4)

يوضح مرحلة الاستدامة التنموية التي توضح كيف تحقق هذه الكفاءات الموظفة أهداف الاستدامة التنموية طويلة المدى

أبعاد الاستدامة	الهدف المتحقق من خلال استثمار الكفاءات التدريبية	مؤشرات القياس (KPI)
الاستدامة الاقتصادية	تنوع الاقتصاد، وتقليل الاعتماد على النفط	نسبة براءات الاختراع المسجلة من الخريجين، وتأسيس الشركات الناشئة ذات القيمة المضافة.
الاستدامة البيئية	تطوير حلول تقنية، وإدارية للتحديات البيئية (إدارة المياه، الطاقة النظيفة، تقنية الكربون).	حجم الأبحاث التطبيقية المطبقة في مشاريع الحفاظ على البيئة، أو كفاءة الطاقة.
الاستدامة الاجتماعية	بناء جودة حياة عالية، ومجتمع منتج عبر تطوير السياسات الاجتماعية والتعليمية الفعالة.	نسبة مشاركة الخريجين في تطوير الأنظمة، وتأثير أبحاثهم على مؤشرات جودة الحياة

يعمل النموذج على تحويل الاستثمار في تدريب طلاب الدراسات العليا من مجرد عملية تعليمية إلى أداة إنتاجية تقود الابتكار، والتنفيذ المباشر للأهداف التنموية لرؤية 2030؛ مما يضمن أن تكون الكفاءات المستثمر فيها مستدامة في عطاءها لخطط التنمية الوطنية.

المحور الثاني: تحليل التحديات أمام استدامة استثمار الكفاءات التدريبية في الجامعات السعودية وفق رؤية 2030

يركز هذا المحور على الجوانب النظرية، والميدانية المحتملة التي تعيق عملية الاستثمار المستدام للكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا بجامعات المملكة منها:

- التحديات الأكاديمية، والمنهجية أمام الاستدامة:
- تصميم البرامج: صعوبة مواكبة البرامج للتغيرات السريعة.
- فجوة المناهج: عدم توافق المحتوى مع احتياجات التقنيات المتقدمة والرؤية.
- الطابع النظري: غلبة البحث النظري وضعف التطبيقات العملية.
- جودة الإشراف: نقص الكفاءات في الإشراف الموجه نحو المهارات المهنية.



- تقييم الكفاءات: صعوبة وضع آليات دقيقة لقياس الكفاءات المطلوبة (كالمهارات الرقمية).
- التحديات التنظيمية، والإجرائية في الجامعات:
- الموارد والهيكلية: نقص الموارد، وعقبات الهيكلية الإجرائية الداخلية.
- الاتصال والجمود: ضعف الاتصال بجهات السوق، وبطء الإجراءات الإدارية للتحديث.
- الحوافز والتمويل: غياب الحوافز لأعضاء هيئة التدريس، والتمويل المحدود للتدريب النوعي
- التعاون: ضعف آليات الشراكة الفعالة والمستمرة مع القطاعين الخاص والعام.
- التحديات المرتبطة بالتحويلات الوطنية (رؤية 2030):
- سرعة التغيير: صعوبة التكيف المستمر للبرامج مع تسارع متطلبات الرؤية وسوق العمل.
- استقطاب الكفاءات: منافسة المشاريع العملاقة للجامعات على استقطاب المتميزين.
- جودة مقابل كمية: الضغط لتحقيق مؤشرات الأداء الفورية يؤدي إلى تفضيل كمية المخرجات على جودتها واستدامتها.
- المقاومة الثقافية: وجود مقاومة للتغيير داخل الأوساط الأكاديمية تفضل النماذج التقليدية.
- المحور الثالث: الآليات المقترحة لتعزيز استدامة استثمار الكفاءات التدريبية في الجامعات السعودية وفق رؤية 2030
- هدف هذا المحور إلى توفير حلول وإطار نظري لضمان استدامة الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا وتحقيق أهداف التنمية الوطنية منها:
- 1. تطوير البيئة والمحتوى:
- تبني نماذج مبتكرة: استخدام التدريب القائم على المشاريع الواقعية (تحديات السوق والرؤية)، والتدريب التشاركي متعدد التخصصات، والمحاكاة/الواقع الافتراضي للبيئات الخطرة والمكلفة.
- مرونة المناهج وتحديثها:



- إنشاء منظومة كفاءات مرتبطة بمتطلبات وظائف رؤية 2030 (AI، الأمن السيبراني).
- تصميم وحدات تدريبية سريعة التكيف بناءً على التغذية الراجعة من القطاع الخاص.
- تفعيل مجالس استشارية تضم خبراء الصناعة لمراجعة التحديثات.
- 2. بناء الشراكات الاستراتيجية وربط المخرجات
 - دمج الكفاءات في التنمية:
 - إنشاء نظام تبادل معرفي يربط بحوث الجامعات بالاحتياجات التشغيلية للشركات.
 - تطبيق برامج "الباحث المقيم" (تدريب طويل الأجل داخل الجهات الشريكة يُحتسب للتخرج).
 - توجيه التدريب نحو مُسرّعات أعمال جامعية لتأسيس شركات ناشئة.
 - ربط مشاريع الدراسات العليا بالرؤية:
 - وضع مؤشر الأثر التنموي لقياس مدى ارتباط الأطروحات بأهداف رؤية 2030.
 - منح التمويل المشروط للأبحاث التي تعالج الأولويات الوطنية المعلنة.
 - تشكيل فرق إشراف مشتركة (أكاديمي وقطاع عام/خاص) لواقعية البحث.
- 3. آليات الحوكمة والتمويل المستدام
 - الحوكمة والمساءلة:
 - إنشاء هيكل حوكمة يحدد الأدوار والمسؤوليات وقياس الأداء ونشره بشفافية.
 - تبني مؤشرات أداء رئيسية للاستدامة (مثل نسبة التوظيف، عائد الاستثمار للبرنامج).
 - ربط الميزانيات بمدى تحقيق أهداف الرؤية (التخصيص الاستراتيجي).
 - مصادر تمويل غير تقليدية:
 - إنشاء صندوق "وقف الكفاءات" (تبرعات الخريجين والشركات).



- تحويل وحدات التدريب إلى مراكز استشارية مدفوعة الأجر (تمويل ذاتي).
 - السعي للحصول على منح تنافسية تركز على بناء القدرات في التقنيات المتقدمة.
 - تقديم التعليم المستمر المتخصص للمهنيين واستثمار عائدته.
- نتائج البحث : توصل البحث إلى نتائج مدعومة بتحليل الواقع، و الدراسات السابقة:
- 1- التدريب محرك استراتيجي: ثبت وجود علاقة مباشرة قوية بين الاستثمار في الكفاءات (التدريب) وجودة المخرجات، والميزة التنافسية للجامعات، مما يجعله مرتكزاً إلزامياً لتحقيق رؤية 2030 (برنامج تنمية القدرات البشرية). (الشهري والقحطاني، 2024؛ الشهراني، 2019).
 - 2- تحدي الاستدامة: جوهر المشكلة يكمن في استمرارية أثر التدريب (الاستدامة)، إذ تتركز المعوقات في نسيان المتدربين وعدم دعم بيئة العمل للتطبيق. لذا، يجب أن تهدف الآليات لضمان بقاء الأثر والتطبيق المستمر. (طه، 2024؛ الثبتي، 2021)
 - 3- ضرورة الكفاءات المزدوجة: لتحقيق التنمية والجاهزية لسوق العمل المستقبلي، يجب أن يركز التدريب على الكفاءات المزدوجة (التقنية المتقدمة + المهارات الحاسوبية كالذكاء الاصطناعي) وعلى التدريب المتقاطع للتخصصات. (الشهراني، 2019)
 - 4- الترابط مع قابلية التوظيف: هناك دليل كمي على أن دمج مفاهيم الاستدامة في المناهج يزيد بشكل مباشر من قابلية توظيف خريجي الدراسات العليا وحصولهم على رواتب أعلى وتوافق أفضل للمهارة مع الوظيفة. (Alimehmeti, Fia, & Paletta, 2024)
 - 5- حوكمة الأداء كضمان: لضمان الاستثمار المستدام، يجب الانتقال من الإجراءات التدريبية إلى إدارة الأداء الفعالة. الآليات الضرورية تشمل ربط السجل التدريبي بالحوافز والترقيات ومراجعة الأداء دورياً لضمان التطبيق. (الثبتي، 2021؛ الشهراني، 2019)
 - 6- المحور الدولي والصناعي: تؤكد التجارب العالمية على الأهمية البالغة للتعاون الدولي (مع جامعات رائدة) والتعاون مع الصناعة (التدريب العملي والمشاريع الواقعية) كآليات لرفع فعالية التدريب وتلبية احتياجات سوق العمل المستقبلية. (الشريف، 2021؛ Wang & Zhou, 2023)



توصيات البحث: تُصاغ هذه التوصيات لتمثل آليات مستدامة لتطوير الكفاءات التدريبية لطلاب الدراسات العليا، مركزة على ثلاثة محاور رئيسية:

1- تطوير البيئة والمحتوى (لضمان الكفاءات)

- التدريب القائم على المشاريع: إلزام الطلاب ببرامج تدريبية تطبيقية حول التحديات الواقعية لرؤية 2030 (مثل الطاقة المتجددة والمدن الذكية)، لكسر حاجز النظرية والتطبيق.
- تضمين الكفاءات المزدوجة: إعادة تصميم المحتوى التدريبي ليشمل مهارات متقاطعة التخصصات ومهارات رقمية متقدمة (مثل الذكاء الاصطناعي وعلم البيانات)، لتلبية متطلبات العصر الرقمي.

- إرساء ثقافة التعلم مدى الحياة: بناء آليات تعزز التمكين الذاتي والتعلم المستمر، وتوفير مسارات للتعلم التكيفي لمواكبة التغيرات السريعة.

2- بناء الشراكات الاستراتيجية (لتعزيز الاستثمار)

- شراكة الجامعات الدولية: توسيع الابتعاث وربطه بشراكات مؤسسية مع أفضل الجامعات الرائدة لتبادل الخبرات وتصميم برامج تدريبية مشتركة.
 - التدريب البحثي المرتبط بالصناعة: إنشاء وحدات بحثية وتدريبية مشتركة بين الجامعات والقطاع الخاص لضمان أن تكون المخرجات ذات قيمة تغذي التنمية بشكل مباشر.
- 3- آليات الحوكمة والتمويل المستدام (لضمان الاستدامة)

- تطبيق حوكمة متابعة الأداء: تفعيل نظام إدارة الأداء لطلاب الدراسات العليا، يشمل المراجعة الدورية وتقييم فاعلية التطبيق بعد التدريب، واستخدام التغذية الراجعة لتقويم البرامج باستمرار.
- ربط الحوافز بالسجل التدريبي: بناء نظام حوافز مستدام يربط الترقيات والمهام المستقبلية بالسجل التدريبي النوعي للطلاب، لضمان الاهتمام بالتطبيق والإبداع.



- استثمار الكفاءات في الإطار الوطني: توجيه الاستثمار في الكفاءات نحو التخصصات ذات الأولوية الاقتصادية والاستراتيجية لرؤية 2030 لزيادة العائد على الاستثمار وتخدم التنمية. مقترحات البحث : من خلال العرض النظري ونتائج البحث تقترح الباحنتان الأبحاث المستقبلية الآتية:

- 1- تقييم كمي للأثر طويل الأجل لدمج استدامة التدريب على توظيف الخريجين.
- 2- دراسة تصميم نظم حوكمة وربط الحوافز بالسجل التدريبي لضمان الاستدامة.
- 3- مصادر تمويل غير تقليدية (أوقاف/خدمات استشارية) لتأمين الاستدامة المالية للبرامج التدريبية.
- 4- آليات الجامعات الناجحة لاستقطاب الكفاءات التدريبية والحفاظ عليها في ظل منافسة مشاريع الرؤية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية :

- البارودي، علي سيد حسين عبد الرحمن. (2017). دراسة تحليلية لأثر تأكيد تقارير الاستدامة على التنمية المستدامة لمنشآت الأعمال. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، 8(4)، 330-304.
- بو رنان، خليل. (2014). دور البرامج التدريبية أثناء العمل في رفع كفاءة العاملين بالإدارات الرياضية الجزائرية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المسيلة.
- الثبتي، نجوى سفران. (2024). *التدريب في رفع كفاءة إدارة الموارد البشرية بجامعة الطائف* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الطائف.
- الحصيني، حاتم عبد الله سعد. (2020). الكفايات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الطائف في ضوء بعض المعايير القياسية. *مجلة العلوم التربوية*، 3(1)، 376-304.
- الخالدي، إبراهيم بدر شهاب. (2011). *معجم الإدارة*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- رؤية المملكة 2030. (2021). *برنامج تنمية القدرات البشرية*. تم الاسترداد من : <https://www.vision2030.gov.sa/ar/programs/hcp>
- الزهراني، عتيق علي عطية. (2018). *تقويم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المدينة العالمية.
- الشريف، بدر حسن. (2021). دراسة تحليلية لدور التدريب التقني والمهني لتحقيق التنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة 2030. *مجلة S/TVT*، 3(3)، 262-224.



- الشهراني، سلوى مبارك محمد. (2019). واقع استثمار رأس المال البشري في جامعة الملك سعود لتحقيق الميزة التنافسية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(1)، 384.363-
- الشهري، رحمة محمد، والقحطاني، فوزية حسن. (2024). أثر استثمار رأس المال البشري على كفاءة المخرجات طبقاً لرؤية المملكة 2030: دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية مدارس جنوب جدة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 7(70)، 78.45-
- طه، رجاء أحمد. (2024). تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال ممارسات التدريب المهني وإدارة الموارد البشرية. *مجلة كلية التربية*، 40(11)، 145.112-
- العزاوي، فايز جمعة صالح. (2017). مقدمة في منهجية البحث العلمي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عيسى، نبوة. (2015). علاقة التغيير التنظيمي بأداء رأس المال البشري. *مجلة الحكمة للدراسات الاقتصادية*، 24(1)، 84.58-
- القرني، سعيد علي، والعبيري، محمد يحيى. (2020). تصور مقترح لتطوير الأداء الجامعي للجامعات السعودية في ضوء الإدارة الرشيدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(26)، 99-53.
- محمد، محمد النصر. (2017). سبل الاستثمار التربوي لجماعة الرفاق لمواجهة العنف المدرسي. *مجلة الثقافة والتنمية*، 18(119)، 366.328-
- وزارة التعليم. (2023). *التنمية المستدامة*. تم الاسترداد من :
<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/sustainabledevelopment.aspx>

Arabic References (Romanized)

- Al-Baroudi, Ali Sayyid Hussein Abdulrahman. (2017). Analytical study of the impact of sustainability reports confirmation on sustainable development of business enterprises. *Journal of Scientific Studies in Commercial and Environmental Studies*, 8(4), 304–330.
- Bou Ranan, Khalil. (2014). *The role of on-the-job training programs in improving the efficiency of employees in Algerian sports administrations* [Unpublished master's thesis]. University of M'sila.
- Al-Thubaity, Najwa Safran. (2024). *Training in improving human resources management efficiency at Taif University* [Unpublished master's thesis]. Taif University.
- Al-Husaini, Hatim Abdullah Saad. (2020). Educational competencies of faculty members in some colleges of Taif University in light of certain standard criteria. *Journal of Educational Sciences*, 3(1), 304–376.
- Al-Khalidi, Ibrahim Badr Shahab. (2011). *Dictionary of management*. Amman: Osama Publishing & Distribution.
- Vision 2030. (2021). *Human capital development program*. Retrieved from:
<https://www.vision2030.gov.sa/ar/programs/hcp>



- Al-Zahrani, Atiq Ali Atiyah. (2018). *Evaluation of training programs for Arabic language teachers in high schools in Dammam from their perspective in light of their training needs* [Unpublished master's thesis]. International City University.
- Al-Sharif, Badr Hassan. (2021). Analytical study of the role of technical and vocational training in achieving sustainable development in light of Saudi Vision 2030. *SJTVT Journal*, 3(3), 224–262.
- Al-Shahrani, Salwa Mubarak Muhammad. (2019). The reality of human capital investment at King Saud University to achieve competitive advantage. *Journal of Scientific Research in Education*, 20(1), 363–384.
- Al-Shahri, Rahma Muhammad, & Al-Qahtani, Fawziya Hassan. (2024). The impact of human capital investment on output efficiency according to Vision 2030: An applied study on educational institutions in south Jeddah schools. *Arab Journal of Scientific Publishing*, 7(70), 45–78.
- Taha, Raja Ahmed. (2024). Achieving sustainable development goals through vocational training practices and human resources management. *Journal of Faculty of Education*, 40(11), 112–145.
- Al-Azzawi, Fayez Juma Saleh. (2017). *Introduction to scientific research methodology*. Amman: Safaa Publishing & Distribution.
- Issa, Nabouba. (2015). The relationship between organizational change and human capital performance. *Al-Hikma Journal of Economic Studies*, 24(1), 58–84.
- Al-Qarni, Saeed Ali, & Al-Abiri, Muhammad Yahya. (2020). A proposed vision for developing university performance in Saudi universities in light of lean management. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(26), 53–99.
- Muhammad, Muhammad Al-Nasr. (2017). Educational investment methods of Al-Rifaq group to confront school violence. *Journal of Culture and Development*, 18(119), 328–366.
- Ministry of Education. (2023). *Sustainable development*. Retrieved from: <https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/sustainabledevelopment.aspx>

ثانياً: المراجع الإنجليزية

- Alimehmeti, G. P., Fia, M. S., & Paletta, A. U. (2024). The sustainability-to-employment pipeline: The impact of SDG-related curricula on graduates' employability. *Studies in Higher Education*, 49(12), 2328–2342. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2299328>
- Urbánek, V., & Maršíková-Nepolská, K. (2005). Financial market in the Czech Republic and human capital investment: Private financing of higher education. *Prague Economic Papers*, 14(2), 131–146. <http://pep.vse.cz/doi/10.18267/j.pep.258.pdf>



- Mulder, M. (2014). Conceptualizing and categorizing competence. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education: Bridging the world of work and education* (pp. 37–59). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9019-2_3
- Wang, M., & Zhou, C. (2023). How does graduate training promote sustainable development of higher education: Evidence from China's "Double First-Class" universities' programs. *Sustainability*, 15(18), 13627. <https://doi.org/10.3390/su151813627>

ثالثاً: المراجع الفرنسية

- Côté, M., & Malo, M.-C. (2002). *La gestion stratégique*. Québec, Canada: Gaëtan Morin Éditeur. https://books.google.com/books/about/La_gestion_strat%C3%A9gique.html?id=oXtmPQAACAA





مدى تكامل الهياكل الإدارية في الوزارات الفلسطينية مع متطلبات التنمية المستدامة 2030

توفيق احمد توفيق موسى**

tawfeqmosa@yahoo.com

مروان عبد القادر محمود بكير*

Marwan.bakir@moe.edu.ps

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مدى تكامل الهياكل الإدارية في الوزارات الفلسطينية مع أهداف التنمية المستدامة، وتناغم الجهود المبذولة على مستوى الحكومة لتحقيق هذه الأهداف. ولتحقيق ذلك تم حصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما مدى تكامل الهياكل التنظيمية للوزارات الفلسطينية ذات العلاقة لأهداف التنمية المستدامة؟ وتفرع من السؤال الرئيس سلسلة أسئلة فرعية واستكشافية حول بعض الإجراءات التي اتخذتها الوزارات الفلسطينية بعد موافقة دولة فلسطين على العمل على تحقيق أهداف التنمية المستدامة. اعتمد الباحثان على المنهج المختلط (Mixed Approach) لتحقيق أهداف الدراسة، شمل المنهج الكيفي مراجعة الأدبيات المتعلقة بالتقارير الحكومية، والإحصاءات الرسمية، وإجراء مقابلات معمقة مع الوزارات، والهيئات الحكومية ذات العلاقة لتحديد التحديات، وآليات التغلب عليها، والتغيرات اللازمة في الهياكل الإدارية لتحقيق (SDGs) أما المنهج الكمي فقد تضمن تحليل الإجابات من الوزارات المستهدفة من خلال رصد التكرارات، وتصنيفها حسب أسئلة المقابلات، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن الوزارات التي أوكلت لها المهام، اتخذت سلسلة إجراءات تتمثل في دمج أجندة التنمية المستدامة للعام 2030م في الخطط القطاعية، والاستراتيجية للوزارات ذات العلاقة حسب الاختصاص، أن هناك تبايناً في استجابة الوزارات الفلسطينية ذات العلاقة في إدخال تعديلات على الهياكل الإدارية وفقاً للخطط القطاعية، والاستراتيجية، والإجرائية التي تم تطويرها استجابة لتحقيق أجندة التنمية المستدامة، أن معظم الوزارات الشريكة بتحقيق أهداف التنمية المستدامة تعاني من نقص، وعجز في توفير المخصصات المالية في موازنتها لتنفيذ الخطط. وأوصت الدراسة بإعادة النظر في الهياكل الإدارية للوزارات الفلسطينية لمواجهة الفجوات في تحقيق أهداف التنمية.

الكلمات المفتاحية: الهياكل الإدارية، التطوير التنظيمي، أهداف التنمية المستدامة، فلسطين.

* مدير دائرة تنفيذ البرامج والتدريب في وزارة التربية والتعليم العالي، السلطة الوطنية الفلسطينية "

** مدير دائرة التخطيط والتطوير الإداري، سلطة الأراضي، السلطة الوطنية الفلسطينية

للاقتباس: بكير، مروان عبد القادر محمود؛ موسى، توفيق احمد توفيق. (2025). مدى تكامل الهياكل الإدارية في الوزارات الفلسطينية مع متطلبات التنمية المستدامة 2030، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(4)، 304-333.

© 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.



Extent of Integration of Administrative Structures in Palestinian Ministries with the Requirements of Sustainable Development 2030

Marwan Abdulqader Mahmoud Bakir *

Marwan.bakir@moe.edu.ps

Tawfeq Ahmed Tawfeq Mosa **

tawfeqmosa@yahoo.com

Abstract

This study examines the extent to which administrative structures in Palestinian ministries align with the requirements and objectives of the 2030 Sustainable Development Agenda, and the degree of coherence in governmental efforts to achieve these goals. The central research question explored the level of integration between ministerial organizational structures and relevant Sustainable Development Goals (SDGs), accompanied by several exploratory sub-questions regarding actions taken by ministries following Palestine's formal commitment to the SDGs. A mixed-method approach was employed. The qualitative component involved reviewing government reports, official statistics, and conducting in-depth interviews with ministries and related governmental bodies to identify challenges, mechanisms for overcoming them, and necessary administrative restructuring for SDG achievement. The quantitative component analyzed responses from targeted ministries by tracking frequencies and categorizing them according to interview questions. Findings revealed that the mandated ministries have taken various steps to integrate the 2030 SDG agenda into their sectoral and strategic plans. However, responses varied regarding modifications to administrative structures in line with updated strategic and operational plans. The study concluded that most partner ministries face significant financial shortfalls that hinder effective implementation. The study recommends revisiting administrative structures to address gaps in achieving SDGs.

Keywords: administrative structures, organizational development, Sustainable Development Goals, Palestine.

* Director of Program Implementation and Training, Ministry of Education and Higher Education, Palestinian National Authority.

** Director of Planning and Administrative Development, Palestinian Land Authority, Palestinian National Authority..

Cite this article as: Bakir, Marwan Abdulqader Mahmoud. & Mosa, Mohammad Qasem. (2025). Extent of Integration of Administrative Structures in Palestinian Ministries with the Requirements of Sustainable Development 2030. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(4) 304-333.

© 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:

تمثل أهداف التنمية المستدامة (SDGs) Sustainable Development Goals مجموعة من الأهداف العالمية، تم وضعها من قبل منظمة الأمم المتحدة ليتم تطبيقها من خلال ما يعرف ببرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) الذي يدعم الحكومات في مختلف البلدان لتعمل على تنفيذ هذه الأهداف، وتجعلها ضمن خططها الوطنية لتحسين جودة الحياة للجميع على هذا الكوكب، وتتألف (SDGs) من (17) هدفاً، تم تبنيها من قبل الدول الأعضاء في الأمم المتحدة في جلستها الدورية الـ (70) في 15/أيلول 2015، للعمل على تحقيق الازدهار والعدالة والاستدامة البيئية بحلول عام 2030. وكجزء من المجتمع الدولي، التزمت فلسطين بالعمل على تحقيقها من خلال تشكيل لجنة وطنية من الوزارات ذات العلاقة للمضي قدماً في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وأوكلت للجنة مهمة التخطيط، وما يتطلبه من إعادة النظر في التوسع في الهياكل الإدارية للوزارات بما يضمن السعي؛ لتحقيق (SDGs)، وما يتطلبه من تكييف جذري في بنيتها الإدارية وآليات عملها وما يتطلبه التحول نحو التنمية المستدامة من حوكمة متكاملة تستوعب الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية معاً. وفي هذه الدراسة سنسلط الضوء على تقييم وتحليل مدى تكامل الهياكل الإدارية الحالية في الوزارات والمؤسسات الفلسطينية مع متطلبات التنمية المستدامة وأبعادها. وقياس قدرة هذه الهياكل على التنسيق بين القطاعات المختلفة لتحقيق أهداف التنمية الشاملة. وتحديد التحديات والفجوات الإدارية التي تواجه دمج أجندة 2030 في التخطيط والسياسات الوطنية، من أجل تقديم توصيات عملية لتعزيز الكفاءة الإدارية وتوجيهها نحو مستقبل أكثر استدامة؛ لضمان مستقبل أفضل للأجيال الحالية والمستقبلية.

وقد تبنت الجمعية العامة للأمم المتحدة في جلستها، الـ (70) في 15/أيلول 2015، SDGs، واستجابت فلسطين رسمياً، والتزمت بالعمل على تحقيقها، وشكلت لجنة وطنية من الوزارات ذات العلاقة بتكليف من القيادة الفلسطينية للمضي قدماً في تحقيق (SDGs)، وأوكلت للجنة مهمة التخطيط، وما يتطلبه من إعادة النظر في التوسع في الهياكل الإدارية للوزارات بما يضمن السعي؛ لتحقيق أهداف التنمية. ولكن بعد مرور ثمان سنوات على تشكيل اللجنة لوحظ أن العديد من المؤشرات المرتبطة بخطط الوزارات في تحقيق (SDGs) الـ 17 تراجعت، (الفريق الوطني لمتابعة تنفيذ أهداف التنمية المستدامة 2021، ص 1-2)، وخاصة تلك المرتبطة بالفقر (الهدف الأول)، وسوق العمل (الهدف الثامن)، والأمن الغذائي (الهدف الثاني) بسبب إجراءات الاحتلال المتمثلة في



الإغلاقات والحصار، وحجب الأموال، بينما لوحظ تحسن طفيف في بعض الأهداف كالتعليم (الهدف الرابع)، والصحة (الهدف الثالث)، والطاقة المتجددة (الهدف السابع) لذا كان لا بد من البحث في هذه الفجوات للكشف عن مدى تكامل الهياكل الإدارية للوزارات الفلسطينية ذات العلاقة مع متطلبات التنمية المستدامة للعام 2030. للوقوف على مواطن الخلل، والتحديات، وآليات التغلب عليها*/، وذلك من خلال المسح الشامل للهياكل التنظيمية للوزارات الفلسطينية الحالية، وخططها القطاعية للتنمية والاستراتيجية، وإجراء المقابلات مع جهات الاختصاص في كل وزارة ذات علاقة.

مشكلة الدراسة

ولتحقيق ذلك تم حصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى تكامل الهياكل الإدارية للوزارات الفلسطينية ذات العلاقة لأهداف التنمية المستدامة؟

وتفرع من السؤال الرئيس سلسلة أسئلة فرعية واستكشافية حول بعض الإجراءات التي اتخذتها الوزارات الفلسطينية بعد موافقة دولة فلسطين على العمل على تحقيق (SDGs) (انظر (ملحق 1) لمزيد من التفاصيل حول أسئلة المقابلات الفرعية المرتبطة بالسؤال الرئيس للدراسة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس مدى تكامل الهياكل الإدارية للوزارات الفلسطينية لـ SDGs ، من خلال مراجعة الهياكل الإدارية للوزارات وخططها القطاعية، إضافة إلى استقصاء وجهات نظر جهات الاختصاص في الوزارات ذات العلاقة من خلال المقابلات للخروج بتوصيات ومقترحات تسهم في تبني سياسات تعزز من مشاركة فلسطين بفاعلية في تنفيذ (SDGs).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية كونها من الدراسات النادرة التي تناولت تقييم مدى استجابة الهياكل الإدارية الحالية للوزارات الفلسطينية ذات العلاقة لـ SDGs، إضافة إلى استناد الدراسة إلى مؤشرات، وبيانات حديثة من التقارير الصادرة عن مجلس الوزراء، والجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، والدراسات الحديثة، وما تمخض عنها من نتائج وفجوات في كل محور من المحاور المرتبطة بأسئلة الدراسة، وما يرتبط بها من تدخلات سياسية في كل محور لرفعها لجهات



الاختصاص للعمل على معالجة الفجوات، بما يسهم في تحقيق (SDGs) للعام 2030 حسب ما خطط لها، وتوفير العيش الكريم والأمن والسلام لجميع المواطنين.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: الهياكل الإدارية في الوزارات الفلسطينية والسلطات التي أوكلت لها مهمة العمل على تحقيق (SDGs) للعام 2030.

الحدود المكانية: الوزارات الفلسطينية، والسلطات التي أُلقيت عليها مهمة تحقيق (SDGs) في الوزارات الفلسطينية والسلطات وعددها (14) ما بين وزارة وسلطة.

الحدود الزمانية: الفترة الزمنية لتحقيق لتنفيذ الدراسة 2023/10/31 - 2024/ 2/7.

الحدود البشرية: ممثلون عن اللجان الفنية التي شكلت 15//أيلول/2015 من العاملين في الوزارات الفلسطينية من الخبراء والمستشارين الذين تم ترشيحهم من الوزارات والسلطات وعددهم (13).

مصطلحات الدراسة:

الهياكل الإدارية: هي ترتيب وتنظيم العناصر المختلفة في إطار منظمة، أو مؤسسة، تعكس هذه الهياكل كيفية تقسيم السلطة، والمسؤوليات داخل المنظمة، هناك العديد من الهياكل الإدارية المختلفة، وتختلف باختلاف الحجم، والنطاق والأهداف والطبيعة الخاصة للمؤسسة (الشنطي، 2015، ص 147-180).

الخطط القطاعية: تعرف إجراءات من قبل الباحثين بأنها: الخطط والاستراتيجيات التي تعد لتنظيم قطاع معين في المجتمع وتطويره، سواء كان ذلك في المجال الاقتصادي، أم الاجتماعي، أم البيئي، أم أي قطاع آخر، هذه الخطط تهدف إلى تحقيق أهداف محددة في القطاع المستهدف، وتعزيز التنمية المستدامة.

الخطط الاستراتيجية: تعرف إجراءات من قبل الباحثين بأنها: خطط مكتوبة من 3-5 سنوات يحدد فيها رؤية، ورسالة المؤسسات، والمنظمات، وما يرتبط بها من تدخلات، وغايات، وأهدافها، ومشاريع، ومخرجات، سيتم تحقيقها على المدى الطويل، وتُعد أداة مهمة لتوجيه الاتجاهات، واتخاذ القرارات في المؤسسات، والمنظمات.



الإطار النظري ومراجعة الأدبيات

تمثل أهداف التنمية المستدامة (SDGs) الإطار الأشمل الذي اعتمدته الأمم المتحدة لتحقيق تنمية متوازنة ومتكاملة تراعي الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، وتستجيب للتحديات العالمية مثل الفقر وعدم المساواة وتغير المناخ، والعدالة، والسلام، ورفاه الإنسان. وقد اكتسبت هذه الأهداف أهميتها منذ بدء العمل بأجندة 2030 في عام 2016 بعد إقرارها بالإجماع من جميع الدول الأعضاء، ما يعكس توافقاً دولياً حول ضرورة وجود مرجعية تنموية موحدة قابلة للتطبيق عبر سياسات وطنية تتسم بالشمولية والتكامل. ويُعد برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) محركاً أساسياً في دعم الحكومات لدمج هذه الأهداف في خططها واستراتيجياتها، عبر تزويدها بالخبرات الفنية وتعزيز القدرات المؤسسية اللازمة لتطبيقها بفاعلية.

وتؤكد الأدبيات أن أهداف التنمية المستدامة لا تُبنى وفق منطق التجزئة، بل وفق ترابط يحتم النظر إليها كمنظومة واحدة؛ فالقضاء على الفقر مثلاً يرتبط بنوعية التعليم والصحة والفرص الاقتصادية والمساواة، وهي بدورها ترتبط بجودة المؤسسات والبنية التحتية والحكومة الرشيدة. وهذا الترابط يعني أن الهياكل الإدارية الحكومية – بما تملكه من صلاحيات تنظيمية وتنفيذية – تشكل نقطة ارتكاز أساسية في ضمان ترجمة هذه الأهداف إلى ممارسات وسياسات فعلية.

وفي فلسطين، تعكس التقارير الرسمية، مثل تقرير مكتب رئيس الوزراء والفريق الوطني لمتابعة تنفيذ SDGs (2021، ص 11-28)، وجود واقع مرّكب تتداخل فيه التحديات السياسية والاقتصادية والاجتماعية مع محدودية الموارد، ما يفرض ضغوطاً كبيرة على المؤسسات الحكومية ويحدّ من قدرتها على تحقيق معدلات تقدم عالية في بعض الأهداف. ويشير التقرير إلى وجود فجوات واضحة في البنى الإدارية والتنظيمية، خاصة تلك المرتبطة بالتخطيط القطاعي، وتكامل المعلومات، وآليات التنسيق بين المؤسسات. ويؤدي هذا الوضع إلى تباين في الاستجابة الحكومية بين هدف وآخر، ويكشف في الوقت نفسه أهمية تطوير الهياكل الإدارية بما يتوافق مع متطلبات SDGs، وهو ما يجعل الدراسة الحالية ذات ضرورة علمية ووطنية.

ولا يقتصر دعم هذا التوجه على الأطر النظرية فحسب، بل تؤكد الأدبيات الدولية والعربية التي تناولت موضوع التطوير التنظيمي والهياكل الإدارية. ففي دراسة (Maciel et al. 2021) يتبين أن إعادة الهيكلة غير المدروسة قد تحمل نتائج سلبية على العاملين؛ إذ أدت إعادة تعريف دور سائقي



سيارات الإسعاف في مستشفى ساو باولو من "عضو فاعل في الفريق الصحي" إلى "خدمة مساندة" إلى انخفاض شعورهم بالانتماء، وشعورهم بالتهميش، وتراجع الثقة المهنية. وتعكس هذه النتيجة أن البعد الإنساني في التغيير الإداري لا يقل أهمية عن البعد الهيكلي، وأن تجاهل طبيعة الأدوار المهنية وبناء الهوية الوظيفية قد يؤدي إلى نتائج عكسية.

وتتقاطع هذه النتائج مع الأدبيات العربية التي تشير إلى أن محدودية التطوير التنظيمي تؤثر سلبًا على جودة الأداء. فدراسة العزاوي (2019) تكشف أن غياب أنظمة تطوير فعالة يجعل الأقسام الأكاديمية تعمل ضمن مستوى أداء متوسط لا يرقى إلى مستوى الطموحات المؤسسية، مما يشير إلى وجود فجوة بين ما تتطلبه المؤسسة من كفاءة تنظيمية وبين ما يتوفر فعليًا من آليات التطوير. وبعد هذا التشخيص مهمًا في السياق الفلسطيني لأن العديد من الوزارات ما تزال تعمل وفق هياكل إدارية تقليدية، لا تستجيب - بالشكل الكافي - لمتطلبات الحداثة المؤسسية.

كما توضح دراسة المرزوقي ونجوى (2019) أن التحول الرقمي في المؤسسات - على الرغم من ضرورته - يواجه تحديات تعيق استثماره الكامل في تطوير الهياكل الإدارية، كما هو الحال في جامعة جدة؛ إذ أبرزت الدراسة أن تقدم الموارد البشرية لا يرافقه بالضرورة تطور في البنية التنظيمية أو استثمار فعلي في التكنولوجيا لدعم اتخاذ القرار. ويشير ذلك إلى أن التطوير التنظيمي عملية متعددة الأبعاد؛ فالتكنولوجيا دون بنية تنظيمية متكيفة تبقى محدودة الأثر.

ومن زاوية أخرى، تضيف دراسة قوايدية (2019) بُعدًا تنظيميًا مهمًا يتمثل في دور الثقافة المؤسسية في إدارة التغيير، إذ خلصت إلى أن نجاح التغيير لا يتحقق بمجرد وجود وحدات تطوير إداري، بل يحتاج إلى ثقافة تدعم التغيير، وترسخ ممارسات تقييم الأداء، وتربط التدريب باحتياجات المؤسسة الفعلية. وتؤكد هذه النتائج أن البنية الإدارية ليست مجرد مخطط تنظيمي، بل هي منظومة قيم وممارسات تحدد مدى قدرة المؤسسة على تجسيد التغيير.

وفي الاتجاه نفسه، أثبتت دراسة النيل وسليمان (2018) وجود علاقة إيجابية قوية بين وضوح الهيكل التنظيمي وبين كفاءة الأداء المؤسسي؛ إذ تؤكد الدراسة أن تحديد مستويات السلطة، وتوزيع المسؤوليات، والتفويض الفعال، كلها عوامل أساسية في تحسين الأداء المؤسسي. وتكتسب هذه النتيجة أهمية خاصة في البيئة الحكومية الفلسطينية، إذ تتداخل الصلاحيات وتكرر المهام في بعض الوزارات.



أما دراسة أبو الحاج (2017) حول إعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية، فتكشف أن تطبيق منهجية الهندرة يسهم في رفع جودة الخدمات وزيادة الرضا الوظيفي وخفض التكاليف، شرط تكاملها مع تكنولوجيا المعلومات. وتدل هذه النتائج على أن إعادة تصميم العمليات ليست مجرد تحديث للإجراءات، بل مدخل أساسي لتحسين الكفاءة المؤسسية.

وتدعم الأدبيات الأجنبية هذا التوجه؛ إذ تبين دراسة Harwood et al. (2016) أن إعادة الهيكلة في البنك الوطني الكيني أدت إلى تحسين مباشر في الأداء المؤسسي، بينما أثبتت دراسة Mokaya (2016) في المصانع شرق إفريقيا أن إعادة الهيكلة ترفع الكفاءة التشغيلية وتعزز الميزة التنافسية، بشرط توجيه الموارد نحو نقاط القوة الأساسية للمؤسسة.

وبالنظر إلى مجموع هذه الأدبيات، يمكن استخلاص مجموعة من الاتجاهات العلمية التي تشكل الأساس النظري للدراسة الحالية، أهمها:

(1) أن عمليات التغيير، بما فيها إعادة الهيكلة، ينبغي أن تراعي البعد الإنساني للعاملين (Maciel et al.).

(2) وأن غياب التطوير التنظيمي يجعل المؤسسات عُرضةً للجمود الإداري (العزاوي)،

(3) وأن نجاح التحول الرقمي مرهون بتكامل التكنولوجيا مع الهيكل والموارد البشرية (المرزوقي ونجوى)،

(4) وأن الثقافة التنظيمية تلعب دورًا حاسمًا في تحويل التغيير من سياسات مكتوبة إلى ممارسات واقعية (قوايدية)،

(5) وأن وضوح الهيكل التنظيمي يسهم مباشرة في رفع كفاءة الأداء (النيل وسليمان)،

(6) وأن إعادة الهندسة التنظيمية مرتبطة بتحسين الخدمة وزيادة الرضا وخفض التكاليف (أبو الحاج)،

(7) وأن إعادة الهيكلة في القطاعات الربحية تعزز الكفاءة والتنافسية Harwood، Mokaya؛

ويتضح من هذا التحليل أن الهياكل الإدارية ليست مجرد أطر تنظيمية، بل هي منظومة ديناميكية تمثل القاعدة التي تُبنى عليها الخطط والاستراتيجيات، ومنها الخطط المتعلقة بتنفيذ أهداف التنمية المستدامة. ومن ثمّ، فإن الدراسة الحالية، التي تُعدّ - كما يشير الباحثان - من أوائل الدراسات الفلسطينية التي تبحث في مدى استجابة الهياكل الوزارية لمتطلبات SDGs، تأتي



لسد فجوة بحثية مهمة، وتقدم إسهامًا علميًا يمكن أن ينعكس على تطوير السياسات العامة وتحسين الأداء الإداري في الوزارات الفلسطينية بما يدعم تحقيق أجندة 2030.

منهجية الدراسة:

لتحقيق الغرض من الدراسة أعتمد الباحثان على المنهجية المختلطة (Mixed Approach)، الوصفي، التحليلي، والكيفي؛ للكشف عن مدى تكامل الهياكل الإدارية للوزارات الفلسطينية الحالية لـSDGs، باعتماد أداة المقابلات الوجيهة، والإلكترونية مع عينة الدراسة التي تم ترشيحها من طرف وزراء الوزارات وضمت موظفين عاملين في الوزارات ذات العلاقة ممن كلفوا بالعمل على تحقيق (SDGs) في الوزارات الفلسطينية ذات العلاقة بموضوع الدراسة خلال الفترة 2023-2024 كما في (ملحق 3) بغض النظر عن مسمياتهم الوظيفية، وجمع البيانات، برصد التكرارات للإجابات، وتصنيفها حسب كل محور من محاور أسئلة المقابلات وتحليلها لرصد النتائج، ومناقشتها للعمل على حصر الفجوات في كل محور، ووضع تدخلات تسهم في معالجة التحديات التي تحول دون تحقيق SDGs.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من 14 وزارة وسلطة مكلفة بتنفيذ أهداف التنمية المستدامة (SDGs) لعام 2030م. شاركت هذه المؤسسات عبر لجان وطواقم فنية ضمت كوادرات إدارية متخصصة، شملت مدربين عامين، ومديري دوائر، وقائمين بأعمال مدير عام. تركزت خبرات المشاركين في مجالات محددة: التخطيط، والإدارة، والتنمية الاجتماعية، والعمل، والبيئة، والزراعة، والحكم المحلي، والمياه، والطاقة، والصحة، والمالية، والاقتصاد، وشؤون المرأة، بالإضافة إلى الدعم الذي يقدمه الطاقم الفني والإداري المخصص لهم إلى جانب مهامهم الوظيفية الأساسية. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

الوزارات والسلطات الفلسطينية التي أُلقيت عليها مهمة تحقيق (SDGs) للعام 2023

الرقم	الوزارة	الهدف	المقابلة	الافراد
1	التنمية الاجتماعية	الأول: القضاء على الفقر	تمت	1
2	وزارة الزراعة + التنمية الاجتماعية	الثاني: القضاء على الجوع	نمت	1
3	وزارة الصحة + التنمية الاجتماعية	الثالث: الصحة الجيدة والرفاه	تمت	1



4	وزارة التربية والتعليم العالي	الرابع: التعليم الجيد	لم تتم	0
5	وزارة الاقتصاد + شؤون المرأة	الخامس: المساواة بين الجنسين	تمت	1
6	سلطة المياه	السادس: المياه النظيفة والنظافة الصحية	تمت عبر زوم	1
7	سلطة الطاقة	السابع: طاقة نظيفة بأسعار معقولة	تمت عبر زوم	1
8	وزارة العمل + وزارة المالية	الثامن: العمل اللائق ونمو الاقتصاد	تمت	1
9	وزارة الاقتصاد	التاسع: الصناعة والابتكار والهياكل الأساسية	تمت	1
10	وزارة التنمية الاجتماعية	العاشر: الحد من أوجه عدم المساواة	تمت	1
11	وزارة الحكم المحلي	الحادي عشر: مدن ومجتمعات محلية مستدامة	تمت	1
12	سلطة جودة البيئة	الثاني عشر + الثالث عشر + الرابع عشر + الخامس عشر (الاستهلاك والإنتاج المسؤولين، العمل المناخي، الحياة تحت الماء، الحياة في البر).	تمت	1
13	وزارة العمل	الهدف السادس عشر: السلام والعدل والمؤسسات القوية	تمت	1
14	وزارة المالية	الهدف السابع عشر: عقد الشركات لتحقيق الأهداف	تمت	1
13	إجمالي الأفراد الذين تم مقابلتهم			

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 13 مسؤولاً، شملوا مديرين عامين وقائمين بأعمال مدير عام من أصل 14 وزارة وسلطة مكلفة بتحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDGs) لعام 2030م. تم اختيار أفراد العينة من العاملين في اللجان الفنية الموكلة إليهم مهام التخطيط، والبحث العلمي، والإدارة، والتنمية الاجتماعية، والعمل داخل مؤسساتهم. واستثني من العينة وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي، إذ تعذر إجراء المقابلة مع ممثل عنها لعدم ترشيح الوزارة لأي شخص، بالرغم من تكرار الطلب من الجهات المختصة.

أداة الدراسة:

تم تصميم أداة للدراسة (ملحق 1) تضمنت بروتوكولاً للمقابلة، ومجموعة أسئلة لمقابلة الموظفين الذين يتم ترشيحهم من الوزارة المعنية، والعاملين في الوحدات، والدوائر، والأقسام التي تعمل على تحقيق (SDGs) وفق الآتي:



- التعرف بذكر: الاسم، المسمى الوظيفي، مجال العمل، تقاطع العمل مع تحقيق (SDGs).
- الأسئلة المطلوب الإجابة عنها من العاملين في الوحدات، والأقسام المخصصة لتحقيق (SDGs) في وزارتكم:
- السؤال الأول: ما الإجراءات التي اتخذتها وزارتكم بعد قرار الرئيس محمود عباس بتبني أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟
- السؤال الثاني: ما مدى تضمين الهياكل الإدارية لوزارتكم لوظائف جديدة منسجمة مع تنفيذ أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟
- السؤال الثالث: ما مدى توفر المخصصات المالية لوزارتكم للعمل على تحقيق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟
- السؤال الرابع: ما مدى اهتمام وزارتكم ببناء قدرات الطاقم للعمل على تحقيق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟
- السؤال الخامس: ماهي طبيعة العلاقة بينكم وبين الشركاء، مركز الإحصاء، ومجلس الوزراء والمؤسسات الأممية، والمدنية في تنفيذ أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟
- السؤال السادس: ما هي التحديات التي تواجه وزارتكم في تحقيق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟
- السؤال السابع: ما هي الإجراءات التي اتخذتها وزارتكم للتغلب على التحديات، والسعي لتحقيق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟
- السؤال الثامن: ماذا تقترح وزارتكم من سياسات، وإجراءات بخصوص الهياكل الإدارية، للعمل على تحقيق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟
- صدق الأداة: لضمان صدق الأداة، تم إعدادها بصورتها الأولية متضمنة بروتوكولا واضحا وشاملا لتحضيرات المقابلة. اشتمل هذا البروتوكول على التعليمات، والإرشادات، والتنسيق، والتوقيت، بالإضافة إلى صياغة أسئلة المقابلة. بعد الإعداد، عرضت الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين لتقييم مدى ملاءمتها. وقد اختير المحكمون من ذوي الاختصاص العاملين في اللجنة العلمية والبحثية ضمن شبكة الباحثين التابعة لديوان الموظفين العام في فلسطين، وهم:
- د. رابع مرار، أستاذ مشارك في جامعة النجاح الوطنية ورئيس اللجنة العلمية والبحثية في الشبكة.



• د. إيمان النجار، مدير دائرة المتابعة والتقييم في المعهد الوطني للتدريب التربوي، عضو لجنة علمية في الشبكة البحثية.

تم الأخذ بجميع ملاحظات المحكمين لضمان توافق الأداة مع الغرض الأساسي من الدراسة. تركزت التعديلات على تعزيز وضوح الأسئلة، وتحديد وقت المقابلة الأمثل، وتحسين سير المقابلة بشكل عام. وقد أجريت التعديلات المطلوبة على الأداة لتصبح في صورتها النهائية (المشار إليها في الملحق 1).

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان بتجربتها عملياً قبل شهر واحد من بدء التنفيذ الرئيسي للدراسة، وذلك على عينة تجريبية من أفراد مجتمع الدراسة في ثلاث وزارات: (وزارة الزراعة، ووزارة التنمية الاجتماعية) تم تنفيذ المقابلات مع ممثليها وجاهايا، وسلطة الطاقة: تم تنفيذ المقابلة عبر منصة "زووم (Zoom)" هدفت هذه المرحلة التجريبية إلى التحقق من ثبات الأداة، ووضوحها، وشموليتها، خاصة فيما يتعلق بوقت المقابلة، وسيرها، والتنسيق. وبناء على الملاحظات العملية المستخلصة من التجريب، أجريت تعديلات نهائية على تسلسل الأسئلة لتجنب التكرار ولضمان سلاسة الحوار. بعد مرور شهر على هذه التعديلات، تم الشروع في إجراء المقابلات الرئيسية مع الممثلين الـ (13) للوزارات والسلطات المستهدفة.

تحليل المقابلات واستخلاص النتائج وتفسيرها:

تم عرض نتائج تحليل المقابلات وتفسيرها مع ممثلين عن الوزارات ذات العلاقة بتحقيق أجندة التنمية المستدامة في الفترة من 2023/10/31 ولغاية 2024/2/7، بحسب تساؤلات الدراسة، على النحو الآتي:

عرض نتيجة السؤال الأول وتفسيرها:

نص السؤال الأول على: "ما الإجراءات التي اتخذتها وزارتك بعد قرار الرئيس محمود عباس بتبني أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟"

كشفت النتائج أن الوزارات التي أوكلت لها المهام، اتخذت سلسلة إجراءات تتمثل في دمج أجندة التنمية المستدامة للعام 2030م في الخطط القطاعية، والاستراتيجية للوزارات ذات العلاقة حسب الاختصاص، وما يتطلبه من إجراءات لتنفيذ الخطط بشكل تعاوني، وتشاركي، وتكاملي إذ شكلت الفرق الوطنية، واللجان الفنية، والمجالس العليا من ممثلين عن الوزارات ذات الاختصاص للعمل معاً على تحقيق SDGs، ووزعت المهام على الموظفين في الوزارات المختلفة على الإدارات



العامة، والدوائر، والوحدات للتنفيذ، وتبين من خلال الأسئلة الاستكشافية المرتبطة بالسؤال الأول عدم وجود مرجعية محددة للتنفيذ، والمتابعة، والتقييم للخطط المرتبطة بتحقيق (SDGs) في الوزارة ذات الاختصاص، العمل موزع على موظفين من دوائر مختلفة، إضافة لمهامهم الأساسية حسب الوصف الوظيفي مما يعيق تنفيذها، وفي حالات أخرى نقص في الموظفين القائمين على العمل على تحقيق أجندة التنمية المستدامة كما في وزارة العمل، وسلطة جودة البيئة، والتنمية الاجتماعية، والصحة.

تكشف هذه النتيجة عن وجود فجوة حرجة تتمثل في غياب المؤسسة الواضحة، إذ يتم توزيع مهام التنفيذ والمتابعة كأنشطة إضافية على موظفين في دوائر مختلفة، مما يعوق الكفاءة ويؤكد الحاجة لوجود مرجعية إدارية متخصصة وموحدة. وتتفق هذه النتيجة الرئيسية مع عدد من الدراسات السابقة في تحديد الخلل الهيكلي. فهي تتوافق مع دراسات (النيل وسليمان، 2018)، و(Mokaya، 2016)، و(قوايدية، 2019)، و(Maciell et al، 2021) في تأكيدها على مشكلة غياب المؤسسة والرقابة الفعالة كسبب رئيسي لتدني الأداء، وتختلف هذه النتيجة عن التفسيرات المطروحة في دراسة (العزاوي، 2019)، إذ إن الدراسة الحالية ركزت على الدافعية للإصلاح المستمدة من الاستجابة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDGs) لعام 2030، بينما دراسة العزاوي ركزت على العائق التنظيمي الداخلي المتمثل في ضعف المؤسسة ما يمنح هذه الدراسة تفرداً ويزيد من قيمتها المضافة هو تركيزها النوعي على دراسة حالة للإصلاح الإداري تحديداً في القطاع العام الفلسطيني، مما يوفر فهماً متعمقاً وخصوصاً للسياق المؤسسي المحلي لا تقدمه الدراسات الأخرى ذات النطاق الأوسع.

عرض نتيجة السؤال الثاني وتفسيرها:

نص السؤال الثاني على: "ما مدى تضمين الهياكل الإدارية لوزارتكم لوظائف جديده منسجمة مع تنفيذ أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟"

أظهرت النتائج أن هناك تبايناً في استجابة الوزارات الفلسطينية ذات العلاقة في إدخال تعديلات على الهياكل الإدارية وفقاً للخطط القطاعية، والاستراتيجية، والإجرائية التي تم تطويرها استجابة لتحقيق أجندة التنمية المستدامة؛ إذ أظهر تحليل المقابلات أن كلا من وزارة الزراعة، وسلطة المياه، وشؤون المرأة، والحكم المحلي هيكلها ملبية، ولا تحتاج إلى تطوير، وبعض الوزارات هيكلها التنظيمية تم تطويرها، ولكنها بحاجة إلى اعتماد، وتعبئة المراكز إذ يوجد نقص يحول دون



تنفيذ أجندة التنمية المستدامة، وتحقيق الرفاه للإنسان كوزارة الصحة، سلطة جودة البيئة، العمل، وبعض الوزارات تطالب بتعديل هياكلها التنظيمية كونها قديمة، ولا تلي الاحتياجات اللازمة من الكوادر لتحقيق أجندة التنمية المستدامة كوزارة التنمية الاجتماعي، وزارة الاقتصاد بعد دمج الوزارات، ووزارة المالية لفتح باب الترقيات، وسلطة الطاقة للحد من الترهل الوظيفي. وهذا يعطي مؤشراً على ضرورة إعادة النظر في الهياكل الإدارية للوزارات بما ينسجم والمستجدات لتحقيق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030م.

تكشف هذه النتيجة عن غياب إطار مرجعي موحد وواضح لتصميم الهياكل الإدارية القادرة على التكيف الفعلي مع متطلبات التنمية المستدامة (SDGs). ويؤكد التفسير على ضرورة تدخل مركزي لإعادة الهيكلة المستمرة بناء على المستجدات والاحتياج الفعلي. وتتفق هذه النتيجة الرئيسية مع مجموعة واسعة من الدراسات في تأكيدها على الحاجة الماسة لتطوير الهياكل الإدارية وتعديلها. فهي تتوافق مع دراسات (النيل وسليمان، 2018)، و(موكايا، 2016)، و(Harwood، 2016)، و(العزاوي، 2019)، و(أبو الحاج، 2017) في الدعوة إلى إجراء تعديلات جذرية وترقيات للهياكل القائمة، ومعالجة الترهل الوظيفي واستحداث مسميات جديدة لسد الفجوات، وتحقيق الترشيح الذي يحفز الإصلاح والسعي نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDGs). وتختلف هذه النتيجة في محور تركيزها عن عدة دراسات سابقة، كدراسات (المرزوقي ونجوى، 2019)، و(Mokaya، 2016)، و(قوايدية، 2019)، و(Maciel et al، 2021)، إذ ركزت تلك الدراسات على محاور أخرى لتحقيق الدافعية للإصلاح العام، كتوظيف التكنولوجيا وتأثيرها على أداء المؤسسات، وتحقيق الإصلاح المالي، بينما تركز هذه النتيجة في الدراسة الحالية تحديداً على الإطار المرجعي الهيكلي كمتطلب أساسي. وتتميز هذه النتيجة عن غيرها من الدراسات بتركيزها المتعمق على مفهوم الإصلاح التكاملية، مع ربطه بشكل مباشر بضرورة التكيف الهيكلي لتحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDGs) كأهداف استراتيجية محددة، وهي الحد من الفقر والجوع وتحقيق الرفاه للأفراد في المجتمع. هذا الربط يقدم قيمة مضافة من خلال دمج الإصلاح الهيكلي في إطار غايات تنموية شاملة وملموسة.

عرض نتيجة السؤال الثالث وتفسيرها:

ينص السؤال الثالث على: "ما مدى توفر المخصصات المالية لوزارتكم للعمل على تحقيق

أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟"



أظهرت النتائج أن معظم الوزارات الشريكة بتحقيق (SDGs) تعاني من نقص، وعجز في توفير المخصصات المالية في موازنتها لتنفيذ الخطط، والأنشطة المرتبطة بالخطط القطاعية، والاستراتيجية، وأغلب الموازنات المخصصة للوزارات تصرف على توفير الخدمات اللوجستية لتيسير عمل الوزارة، ويقتصر تنفيذ الأنشطة على المشاريع الممولة من الخارج، والمساعدات الخارجية في أغلب الوزارات ذات الاختصاص بتحقيق أجندة التنمية المستدامة، باستثناء وزارة المالية التي تدعم بقية الوزارات ضمن استثناءات معينة عن أسقف الموازنة المقررة بطرق قانونية.

تكشف هذه النتيجة عن نقص في التمويل الحكومي الذاتي الذي يمثل عائقا جوهريا أمام تنفيذ أجندة التنمية المستدامة، إذ تقتصر معظم الموازنات على النفقات التشغيلية، وهذا الاعتماد الكبير على التمويل والمشاريع الخارجية يضع استدامة جهود التنمية موضع تساؤل ويقلل من امتلاك الحكومة للأموال اللازمة لتنفيذ الأجندة التي تحقق الرفاهية للأفراد، وما يميز هذه النتيجة عن غيرها من النتائج الواردة في الدراسات السابقة؛ الاعتماد على المساعدات الخارجية والمنح في دعم أنشطة التنمية المستدامة كمصدر أساسي لدعم مشاريع التنمية مما يعوق استدامتها.

عرض نتيجة السؤال الرابع وتفسيرها:

نص السؤال الرابع على: "ما مدى اهتمام وزارتك ببناء قدرات الطاقم للعمل على تحقيق

أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟"

أظهرت النتائج وجود إدارات عامة، ووحدات، ودوائر تدريب، وأقسام في الهياكل الإدارية لجميع الوزارات منذ تأسيسها، وحتى اللحظة أُلقي على عاتقها مهمة بناء قدرات الطواقم العاملة بالوزارات، إلا أنها تعاني من عجز مالي لتنفيذ التدريبات، ويقتصر عملها على التنسيق للدورات الخارجية المرتبطة بالمشاريع من الدول المانحة، ومع المدرسة الوطنية التابعة لديوان الموظفين في التدريب الداخلي؛ باستثناء وزارة الصحة التي تتولى مهمة بناء قدرات الكوادر الطبية، إضافة للدورات المرتبطة بالمشاريع الخارجية، ودعم المانحين، والتدريبات التي تنفذها المدرسة الوطنية، إضافة لوزارة المالية إذ يوجد معهد مالي تابع لوزارة المالية يدرب كافة الموظفين وخاصة الجدد، إضافة للتعاون مع المدرسة الوطنية للإدارة، إضافة للابتعاث الخارجي المرتبط بتمويل لصالح تنفيذ بعض المشاريع؛ مما يتطلب إعادة النظر في الهياكل الإدارية للوزارات المعنية ذات العلاقة، إما بتفعيل دوائر التدريب في بناء قدرات طواقم الوزارات، أو تدوير الموظفين العاملين في هذه الوحدات، والإدارات والدوائر لخدمة تحقيق أجندة التنمية المستدامة، وجودها في الهياكل الإدارية أصبح لا



معنى له في الهياكل الإدارية بعد تأسيس المدرسة الوطنية الفلسطينية للإدارة في العام 2018 التي أوكلت إليها مهمة بناء قدرات العاملين في الوزارات الفلسطينية.

تكشف هذه النتيجة عن وجود ازدواجية وظيفية بين وحدات التدريب في الوزارات، والمدرسة الوطنية للإدارة، إذ تعاني الوحدات في الوزارات من عجز مالي أدى لتعطيل دورها واقتصاره على التنسيق للمنح الخارجية والتنسيق للدورات مع المدرسة الوطنية الفلسطينية للإدارة، مع مراعاة الخصوصية لوحدة التدريب في بعض الوزارات كالمالية والصحة والتعليم بسبب خصوصية تدريب طواقم هذه الفئات، وتتفق هذه النتيجة في الإشارة إلى التحديات البنيوية التي تواجه الإصلاح الإداري مع دراسات (العزاوي، 2019) و(قوايدية، 2019) في تشخيص أوجه القصور الهيكلي أو المالي الذي يعوق تفعيل وحدات الإصلاح والتدريب. وتختلف هذه النتيجة عن التوجهات التي طرحتها دراسات (أبو الحاج، 2017)، و(المرزوقي ونجوى، 2019)، و(Harwood، 2016)، التي ركزت على إيجاد حلول داخلية ومركزية لزيادة الكفاءة الإدارية التخصصية. في المقابل، تسلط هذه النتيجة الضوء على أن المشكلة لا تقتصر على الحلول الداخلية فحسب، بل تتجاوزها إلى تأثير العوامل الخارجية. وما يميز هذه النتيجة عن غيرها من النتائج الواردة في الدراسات السابقة؛ مشكلة الإصلاح الإداري غير المستقر في القطاع العام الفلسطيني مما يحول دون إحداث التغيير المطلوب بسبب الانتهاكات الإسرائيلية التي تحول دون توفير الموازنات الكافية لإحداث التغيير المطلوب لتطوير وحدات التدريب بما يلبي احتياجاتها الخصوصية ويقود إلى تجويد تقديم الخدمة للمواطنين.

عرض نتيجة السؤال الخامس وتفسيرها:

ينص السؤال الخامس على: "ماهي طبيعة العلاقة بينكم وبين الشركاء: مركز الإحصاء، ومجلس الوزراء والمؤسسات الأممية، والمدنية في تنفيذ أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟" أظهرت النتائج وجود علاقة وثيقة مع الشركاء على المستوى الإقليمي، والدولي، والمحلي مع مجلس الوزراء، الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، ومؤسسات المجتمع المدني، ويوجد مذكرات تفاهم مع مجلس الوزراء، والجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، والوزارات الفلسطينية الشريكة بتحقيق (SDGs)، ولكن بعض الوزارات أشارت إلى أن العلاقة مع مؤسسات المجتمع المدني متذبذبة وضعيفة، ولا يوجد التزام بالمشاركة، منها: الحكم المحلي، سلطة البيئة، ولا يوجد عنوان محدد للتعامل معه دوماً في تدوير، وتغيير للشخص، وحضورهم ضعيف.



وتكشف هذه النتيجة عن فجوة حرجة في الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص بالرغم من النجاح الجزئي في توطيد العلاقة بين مجلس الوزراء ومركز الإحصاء، إذ توصف العلاقة مع المجتمع المدني بأنها تتسم بالتذبذب، وغياب الالتزام، وضعف التمثيل، مما يعوق - بشكل مباشر - تطبيق النهج التشاركي الشامل اللازم لتحقيق أجندة التنمية المستدامة 2030 (SDGs). وتتفق هذه النتيجة مع التوصيات التي طرحتها دراسات (النيل وسليمان، 2018)، و(Maciell، 2021)، و(قوايدية، 2019)، التي تؤكد جميعها على ضرورة مشاركة جميع الأطراف (بما في ذلك المجتمع المدني) في العمل التنموي لتعزيز الأداء العام والالتزام بتحقيق الأهداف. وتختلف هذه النتيجة - في محور تركيزها - عن دراسة (العزاوي، 2019)، التي ركزت على أهمية التعاون والتنسيق الداخلي بين الإدارات الحكومية المختلفة كدافع رئيسي للإصلاح. بينما تسلط النتيجة الحالية الضوء على القصور في التنسيق الخارجي مع الشركاء غير الحكوميين. وما يميز هذه النتيجة عن غيرها من النتائج الواردة في الدراسات السابقة؛ أنها توصلت إلى أن الحكومة نجحت في تأسيس العلاقات الإجرائية والرسمية مع المؤسسات الحكومية الرسمية، بالرغم من محاولتها المستمرة في تأسيس العلاقة مع مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص فإنها ما زالت دون المستوى المطلوب.

عرض نتيجة السؤال السادس وتفسيرها:

ينص السؤال السادس على: "ما هي التحديات التي تواجه وزارتك في تحقيق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟"

أظهرت النتائج أن انتهاكات الاحتلال الإسرائيلي هي العائق الأساسي في تنفيذ أجندة التنمية المستدامة بوضعه العراقي، والعقبات التي تحول دون تقديم الخدمات، وتحسين ظروف الحياة، إضافة للعجز المالي الذي يحول دون تنفيذ الخطط، والتي تنعكس على العيش الكريم للإنسان على هذا الكوكب، ونقص البيانات اللازمة لتنفيذ الخطط، والمشاريع كمتطلب لرصد المؤشرات، والنقص في الكوادر البشرية في الهياكل التنظيمية، وتضخم في بعضها الآخر، هياكل تنظيمية لا تلبى احتياجات تنفيذ الخطط، ومتابعتها، وتقييمها ومن أمثلة ذلك: تفشي الفقر، والجوع، وضع غرة، التلوث، ضعف التنسيق المشترك بين الوزارات ذات العلاقة في ترتيب الأولويات للتغلب على العجز المالي، تحديات فنية في توفير شبكات مياه متصلة للتعميم بالأوزون للمحافظة على المياه الصالحة للشرب سلطة المياه، وكذلك شبكة الكهرباء، البطالة في صفوف الخريجين، ثقافة التنمية



المستدامة متدنية، ضعف مشاركة القطاع الخاص، تلوث البيئة، تصنيف المناطق يحول دون
تحصيل الإيرادات.

وتعزى هذه النتيجة إلى التحديات التي تواجه أجندة التنمية المستدامة (SDGs) ذات طبيعة
مركبة ومتداخلة. ويؤكد أن الاحتلال الإسرائيلي يمثل العائق الأكبر الذي يفاقم التحديات
الداخلية القائمة بالفعل، مثل العجز المالي، ونقص البيانات، والخلل الهيكلي، وضعف مشاركة
القطاع الخاص، بالإضافة إلى أن ضعف التنسيق المشترك بين الوزارات يحول دون التخطيط الفعال
والمستدام، ويعوق تحسين ظروف العيش الكريم للمواطنين. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسات
(النيل وسليمان، 2018)، و(المرزوقي ونجوى، 2019)، و(العزاوي، 2019) في التأكيد على وجود
علاقة ارتباطية بين كفاءة الهياكل الإدارية والأداء العام، وما يستدعيه ذلك من تنسيق فعال بين
الجهات الحكومية للتغلب على التحديات الراهنة. وتختلف هذه النتيجة في تحليلها لمشكلة العجز
المالي عن دراسات (Mokaya، 2016)، و(المرزوقي ونجوى، 2019)، و(أبو الحاج، 2017)، إذ ركزت
تلك الدراسات على ربط العجز المالي بضعف الكفاءة الداخلية وعدم القدرة على خفض التكاليف.
في المقابل، تسلط هذه النتيجة الضوء على أن المصدر الأساسي للعجز يرجع إلى قيود خارجية
(الاحتلال) التي تزيد من حدة التحديات الداخلية. وتتميز هذه النتيجة عن غيرها من النتائج الواردة
في الدراسات السابقة بأنها قدمت تحليلاً معمقاً ومتربطاً للتحديات التي تواجه الوزارات الفلسطينية
في تحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDGs). ويمكن التميز في إبراز الاحتلال الإسرائيلي كعامل
مضاعف للتحديات الداخلية بطريقة لم تفصلها الدراسات الأخرى بالعمق ذاته.

عرض نتيجة السؤال السابع وتفسيرها:

نص السؤال السابع على: "ما هي الإجراءات التي اتخذتها وزارتك للتغلب على التحديات،
والسعي لتحقيق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟"

أظهرت النتائج أن أغلب الوزارات تلجأ إلى البحث عن مصادر تمويل بديلة لتغطية أنشطتها،
كالبحث عن دعم خارجي لتنفيذ مشاريع تصب في تحقيق أجندة التنمية المستدامة بدعم من
المؤسسات الدولية المتخصصة، وبعض الوزارات تضع سيناريوهات لمعالجة الأزمة المالية، والإدارية
منها: إرجاع عوائد التأمين الصحي لوزارة الصحة، وفرض التأمين الإجباري على جميع المواطنين،
وبعضها الآخر يقترح تشجيع المشاريع الصغيرة للحد من الفقر والجوع كوزارة التنمية الاجتماعية،



وبعضها يطالب بتوحيد الجهود بين الوزارات ذات العلاقة، ومؤسسات المجتمع المدني، والقطاع الخاص لتوفير الأموال اللازمة لتنفيذ أجندة التنمية المستدامة في كافة المجالات.

وتُعزى هذه النتيجة إلى الغياب الواضح للحلول الهيكلية والإدارية الجذرية لمعالجة الخلل الداخلي. هذا الغياب يؤكد استمرار النزعة نحو البحث عن تمويل خارجي كحل سريع، بدلا من التركيز على إصلاح جوهري في الحوكمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (Mokaya، 2016)، و (Harwood، 2016)، و (أبو الحاج، 2017)، و (Maciel، 2021) في الدعوة إلى إعادة النظر في الهياكل الإدارية وما تتطلبه من تطوير وتعديل لمواءمة المستجدات. الهدف المشترك هو تحفيز الموظفين على العمل، مما ينعكس إيجابا على جودة تقديم الخدمة. وتختلف هذه النتيجة في تحليلها عن التوصيات التي طرحتها دراسات (أبو الحاج، 2017)، و (Mokaya، 2016)، و (النيل وسليمان، 2018)، التي ركزت على اعتبار الإصلاح الهيكلي نفسه كبديل رئيسي وفعال لتحسين الكفاءة والأداء. بينما تشير النتيجة الحالية إلى أن الإصلاح الهيكلي لا يتم تنفيذه بشكل جذري، وأن التركيز ينصب على الجانب التمويلي بدلا منه. وتتميز هذه النتيجة عن غيرها من الدراسات بتسليط الضوء على عجز الحكومة عن التمويل الذاتي لأجندتها التنموية كعامل حاسم، وهو ما يفسر تفضيلها البحث عن تمويل خارجي بدلا من القيام بإصلاحات حوكمة للهياكل الإدارية للوزارات بسبب عجزها عن توفير التمويل الذاتي بسبب انتهاكات الاحتلال.

عرض نتيجة السؤال الثامن وتفسيرها:

ينص السؤال الثامن على: "ماذا تقترح وزارتك من سياسات، وإجراءات بخصوص الهياكل الإدارية، للعمل على تحقيق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟"

أظهرت النتائج تبايناً في مقترحات الوزارات بخصوص تطوير هياكلها التنظيمية للعمل على تحقيق (SDGs)، إذ اقترحت كل من وزارة الزراعة، وسلطة المياه، وشؤون المرأة، المحافظة على هياكلها التنظيمية الحالية، مع التأكيد على تفعيل الوحدات القائمة على تحقيق (SDGs)، فيما وزارة الحكم المحلي أكدت أن هياكلها ملبية، ولا تحتاج إلى تطوير، وبعض الوزارات هياكلها تعاني من نقص في الكوادر كوزارة الصحة، وسلطة جودة البيئة، والعمل، وتحتاج إلى توفير التمويل اللازم لشغل هذه الوظائف، وبعض الوزارات تطالب بتعديل هياكلها التنظيمية بشكل جذري كونها قديمة، ولا تلبى الاحتياجات اللازمة من الكوادر لتحقيق أجندة التنمية المستدامة كوزارة التنمية الاجتماعية، وزارة الاقتصاد بعد دمج بعض الوزارات، وبعضها الآخر يطالب بفتح باب الترقيات كوزارة المالية



لتحفيز الموظفين على العمل والإنتاجية، فيما سلطة الطاقة تطالب بإصلاح جذري على هيكلها التنظيمي للحد من الترهل الوظيفي.

تكشف هذه النتيجة عن غياب إطار مرجعي موحد للإصلاح الهيكلي، مما أدى إلى تعامل كل وزارة مع أجندة 2030 من منظور قطاعي ذاتي ضيق. هذا التركيز الذاتي (سواء على تعبئة الشواغر، الترقيات، أو الحد من الترهل) يحول دون تبني رؤية تكاملية ملزمة بتحديث الهياكل لإدماج وظائف التنسيق والمتابعة الجديدة الضرورية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (النيل وسليمان، 2018)، و(Mokaya، 2016)، و(Harwood، 2016)، و(أبو الحاج، 2017) في تأكيدها على وجود علاقة مباشرة بين جودة الهياكل الإدارية وكفاءة الأداء، والحاجة إلى معالجة التحديات البنيوية التي تواجه الوزارات. وتختلف هذه النتيجة عن دراسات (Mokaya، 2016)، و(Harwood، 2016)، و(Maciel، 2021)، و(أبو الحاج) التي طالبت بالإصلاح الجذري في الهياكل الإدارية كغاية أساسية لزيادة الإنتاجية. بينما تقدم النتيجة الحالية تفسيراً أكثر دقة يركز على الخلل في المنظور (غياب الإطار الموحد) الذي يمنع التحديث الهيكلي الهادف إلى دمج وظائف التنسيق والمتابعة الجديدة الخاصة بأجندة 2030، وليس فقط زيادة الإنتاجية بمعناها العام. وتتميز هذه النتيجة عن غيرها من الدراسات بتشخيصها الدقيق لغياب حوكمة التنمية المستدامة في القطاع العام الفلسطيني.

التدخلات السياساتية المقترحة من قبل الباحثين:

أولاً: التدخلات السياساتية المقترحة لإدماج أهداف التنمية المستدامة في عملية التخطيط:

- ضرورة توفير حوكمة عملية للتخطيط، وتنفيذ ومتابعة، (SDGs) مع الجهات، واللجان الفنية ذات الاختصاص؛ للتأكد من سير تنفيذها حسب الأصول مدعومة بالمؤشرات، والمعززات التي تؤكد على تنفيذ ما خطط له.
- ضرورة وجود مؤسسة لعملية تنفيذ، ومتابعة (SDGs) في جميع الوزارات ذات العلاقة من خلال: إنشاء وحدة متخصصة تقوم بمتابعة عملية التنفيذ، والمتابعة، والتقييم.
- إقرار سياسات داخل الوزارة مرتبطة بإدارة المخاطر السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية، التي من المتوقع أن تؤثر بشكل كبير على أنشطتها المختلفة، وبشكل خاص تلك المرتبطة بتحقيق (SDGs). على سبيل المثال، وضع خطة طوارئ لكل مؤسسة من المؤسسات بحيث تنسجم مع أهدافها الاستراتيجية، و(SDGs).



ثانياً: التدخلات السياسية المرتبطة باستجابة الهياكل الإدارية للمؤسسات الحكومية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة

- ضرورة تطوير الهياكل الإدارية للمؤسسات العامة ذات الاختصاص من أجل تضمينها لمسميات وظيفية تتواءم، والأهداف الاستراتيجية ذات العلاقة بتنفيذ، ومتابعة تحقيق (SDGs).
- تشكيل لجنة فنية متخصصة في كل مؤسسة من المؤسسات ذات العلاقة من أجل دراسة الهياكل الإدارية، والأوصاف الوظيفية الحالية للتأكد من مدى استجابتها لأهداف التنمية المستدامة.
- اعتماد، وتأهيل خبراء إسناد في ديوان الموظفين العام من أجل دعم اللجان الفنية داخل المؤسسات العامة لمساعدتها من أجل تعزيز استجابتها لأهداف التنمية المستدامة.
- تطوير معايير وظيفية (أوصاف وظيفية) لدى المؤسسات المختلفة ذات العلاقة، بحيث تكون مستجيبة لأهداف التنمية المستدامة.
- إعادة دراسة الهياكل الوظيفية في المؤسسات التي لديها كادر بشري غير مستغل، بحيث يتم تدريبهم، وتأهيلهم ضمن وحدات تنظيمية/وظيفية مرتبطة بتحقيق (SDGs) داخل المؤسسات.

ثالثاً: التدخلات السياسية اللازمة لتمكين الوزارات ذات العلاقة من تجنيد الأموال اللازمة لتنفيذ (SDGs):

- إقرار تشريعات ناظمة تشجع القطاع الخاص، ومؤسسات المجتمع المدني على الإسهام في تحقيق أجندة التنمية المستدامة بما يحقق الرفاه وخاصة في قطاع الاقتصاد، والعمل، والطاقة، والزراعة، والصحة.
- إقرار سياسة للاستعانة بخبراء ماليين لتقديم استشارات مالية حول كيفية تحسين الإدارة المالية، والبحث عن حلول لنقص التمويل.



• تبني استراتيجية متكاملة، ومستمرة لجمع الأموال بشكل يمكن الوزارات من تنفيذ خططها بما يؤثر إيجاباً على المجتمع.

• إقرار سياسة لتشكيل لجان مالية متخصصة في صرف الأموال على تحقيق أجندة التنمية المستدامة، وفق الأولويات لتوظيفها في أنشطة تخدم الرفاه للإنسان بدلاً من صرفها في خدمات تشغيلية لتسيير أمور الوزارة.

• إقرار سياسات تؤكد على إعداد خطط عمل مشتركة تضمن تنسيق الأنشطة بين الوزارات لتحقيق أهداف محدده بالموازنات المتاحة.

رابعاً: التدخلات السياسية اللازمة لبناء قدرات الطواقم العاملة في الوزارات على تحقيق أهداف التنمية المستدامة

• إعادة النظر في الهياكل الإدارية للوزارات المعنية ذات العلاقة فيما يتعلق بالوحدات، والإدارات العامة، والدوائر المتخصصة في التدريب، وجودها في الهياكل الإدارية أصبح لا معنى له بعد تأسيس المدرسة الوطنية الفلسطينية للإدارة في العام 2018م، التي أوكلت إليها مهمة بناء قدرات العاملين في الوزارات الفلسطينية، باستثناء وزارة الصحة، ووزارة المالية، ووزارة التربية والتعليم، والتعليم العالي فتدريهما متخصص.

• تكليف المدرسة الوطنية الفلسطينية للإدارة بوضع استراتيجيات تدريب مفصلة منبثقة من المهام الوظيفية تراعي جميع المسميات الوظيفية، واضحة المعالم، والإجراءات لتطوير، وبناء قدرات الموارد البشرية لمأسسة العمل بما يخدم الجودة في تقديم الخدمة، والرفاه للمواطن.

• إقرار سياسة بتعيين موظف في قسم الموارد البشرية يتولى مهمة التنسيق للدورات الخارجية، والداخلية للموظفين في حال تدوير الموظفين العاملين في الإدارات العامة، والوحدات الخاصة بالتدريب في الوزارات ذات العلاقة.

خامساً: التدخلات السياسية اللازمة لتوثق العلاقات مع مؤسسات المجتمع المدني لتحقيق أهداف التنمية المستدامة

• إقرار سياسات ناظمة، وملزمة لمشاركة مؤسسات المجتمع المدني بفاعلية في تحقيق أجندة التنمية المستدامة في جميع المراحل من تخطيط، وتنفيذ، ومتابعة، وتقييم للأنشطة، بما يسهم في بناء الثقة المجتمعية، وتعزيز الاستدامة، والمسؤولية الاجتماعية.



• وضع سياسات واضحة لتداول المعلومات، والبيانات بشكل فاعل داخل الوزارة نفسها، ومع الوزارات الأخرى، ومؤسسات المجتمع المدني لتقديم الخدمات، وتحقيق الرفاه، والعيش الكريم للمواطن.

• تطوير سياسات تعزز التحول الرقمي، واستخدام التكنولوجيا في التواصل ما بين المنفذين من الوزارة نفسها، والوزارات الأخرى، ومؤسسات المجتمع المدني؛ لتعزيز فعالية، وكفاءة الخدمات الحكومية بما يسهم في تسهيل عملية التنفيذ، والمتابعة، والتقييم لتنفيذ الأنشطة، وتوحيد الجهود.

سادساً: التدخلات السياسية المرتبطة بالتحديات واليات التغلب عليها لتحقيق أهداف التنمية المستدامة

• ضرورة العمل على إشراك القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني في تجنيد الأموال لصالح تنفيذ أجندة التنمية المستدامة للعام 2030.

• الاستعانة بخبراء ماليين لتقديم استشارات حول كيفية تحسين الإدارة المالية، والبحث عن حلول لنقص التمويل.

• أن تتضمن الخطط القطاعية، والاستراتيجية سيناريوهات بديلة لمواجهة الانتهاكات الإسرائيلية التي تحول دون تحقيق أجندة التنمية المستدامة.

سابعاً: التدخلات السياسية المرتبطة باليات التغلب عليها لتحقيق أهداف التنمية المستدامة:

• تطوير الهياكل الإدارية للوزارات بما يضمن توفير الكوادر المتخصصة في تحقيق (SDGs). وسد العجز، والترهل الوظيفي.

• ضرورة اعتماد مرجعية موحدة في الحصول على البيانات اللازمة للتخطيط، وتنفيذ المشاريع التي تصب في تحسين تقديم الخدمات والرفاه والعيش الكريم للمواطن.

• إقرار سياسات ملزمة لمؤسسات التعليم العالي بتلبية حاجة السوق من التخصصات حسب الحاجة للتخفيف من البطالة في صفوف الخريجين.

• إقرار سياسات لإلزام الوزارات ذات العلاقة بتحقيق أجندة التنمية المستدامة بتوعية جميع الموظفين العاملين بالوزارات ب(SDGs)، والعمل على تحقيقها في مجال عملهم ضمن إطار ناظم مبني على الحوكمة.



- تشكيل لجان فنية على مستوى مجلس الوزراء لدراسة التحديات من ناحية فنية وإدارية ومالية، وتنفيذية، ووضع خطط، وسناريوهات للتغلب على التحديات بما يضمن الرفاه للإنسان على هذا الكوكب.
- إقرار سياسات ملزمة للقطاع الخاص، ومؤسسات المجتمع المدني بدعم تحقيق أجندة التنمية المستدامة لتعويض النقص في الموازنة العامة.
- ثامناً: التدخلات السياساتية المقترحة لتطوير الهياكل الإدارية بما يحقق أهداف التنمية المستدامة.

- إعادة النظر في الهياكل الإدارية للوزارات الفلسطينية وفق الاحتياج، والمستجدات للتغلب على الفجوات، والمشاكل التي تحول دون تحقيق أجندة التنمية المستدامة.
- تشكيل لجنة من مجلس الوزراء متخصصة من ذوي الخبرة في إعداد الهياكل الإدارية، والأوصاف الوظيفية لدراسة احتياجات الوزارات من وظائف، ومسميات بناء على المستجدات، والرقمة، لمعالجة الفجوات في الهياكل من ترهل، ونقص في الكوادر، ووجود دوائر وإدارات عملها موسمي... الخ.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة تم صياغة عدة توصيات ومقترحات بحثية، وذلك على النحو الآتي:
أولاً: توصيات الدراسة

أن تقوم الحكومة الفلسطينية:

- بإنشاء مؤسسة تقوم بتنفيذ، ومتابعة (SDGs) في جميع الوزارات ذات العلاقة من خلال: إنشاء وحدة متخصصة تقوم بمتابعة عملية التنفيذ، والمتابعة، والتقييم.
- تطوير الهياكل الإدارية للمؤسسات العامة ذات الاختصاص من أجل تضمينها لمسميات وظيفية تتواءم والأهداف الاستراتيجية ذات العلاقة بتنفيذ ومتابعة تحقيق (SDGs).
- إعادة النظر في الهياكل الإدارية للوزارات المعنية ذات العلاقة فيما يتعلق بالوحدات، والإدارات العامة، والدوائر المتخصصة في التدريب، إذ إن وجودها في الهياكل الإدارية أصبح لا معنى له بعد تأسيس المدرسة الوطنية الفلسطينية للإدارة في العام 2018م، التي أوكلت إليها



مهمة بناء قدرات العاملين في الوزارات الفلسطينية. باستثناء وزارة الصحة، ووزارة المالية، ووزارة التربية والتعليم، والتعليم العالي تدريبها متخصص.

- العمل على إشراك القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني في تجنيد الأموال لصالح تنفيذ أجندة التنمية المستدامة للعام 2030.
- تضمين الخطط القطاعية والاستراتيجية سيناريوهات بديلة لمواجهة الانتهاكات الإسرائيلية التي تحول دون تحقيق أجندة التنمية المستدامة.
- ضرورة العمل على توحيد مرجعية البيانات بين الوزارات لتكامل تقديم الخدمة وتحقيق الرفاه للأفراد في المجتمع.
- إعادة النظر في الهياكل الإدارية للوزارات الفلسطينية، وفق الاحتياج، والمستجدات للتغلب على الفجوات والمشاكل التي تحول دون تحقيق أجندة التنمية المستدامة.

ثانياً: مقترحات لدراسات مستقبلية:

يقترح الباحثان إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول موضوع الهياكل الإدارية وأجندة التنمية المستدامة، ومن أهمها:

- دراسة تحليلية تقترح نموذجاً لإنشاء مرجعية وطنية عليا للتنسيق في مجال أهداف التنمية المستدامة (SDGs)، تتناول في تصميمها آليات التنسيق والمتابعة والتقييم، وفاعلية هذا النموذج في تعزيز دمج أجندة 2030 في الخطط القطاعية والوطنية، مع اختبار مدى قابليته للتطبيق في السياق الفلسطيني.
- دراسة تقييمية لبحث أثر إعادة توجيه الموارد البشرية والمالية الناتجة عن ترشيد الهياكل الإدارية نحو دعم الوحدات المختصة بالتخطيط والتنفيذ لأهداف التنمية المستدامة داخل الوزارات، وتحليل مدى انعكاس ذلك على كفاءة تطبيق (SDGs) خلال السنوات القادمة.
- دراسة مقارنة بين تجارب دولية وعربية نجحت في إنشاء هياكل تنسيقية مركزية لأهداف التنمية المستدامة، بهدف الاستفادة من تلك النماذج في تطوير نموذج فلسطيني متكيف مع الواقع المحلي.



- دراسة مستقبلية استشرافية حول السيناريوهات المحتملة لتأثير المتغيرات السياسية والانتهاكات الإسرائيلية على تحقيق أجندة 2030، وبناء نماذج للتخطيط الاستراتيجي القادر على التعامل مع هذه التحديات.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو الحاج، مصطفى عزمي. (دون تاريخ). دور إعادة الهندسة في تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين. *مجلة كلية التربية - جامعة أسسويوط*, 33(7), 205-238. https://journals.ekb.eg/article_106231.html
- الشنطي، محمود. (2015). دور الاستغراق الوظيفي كمتغير وسيط في العلاقة بين الهيكل التنظيمي والأداء الوظيفي. *مجلة جامعة الأزهر*, 17(2ب), 147-180.
- العزاوي، منتهى. (2019). التطوير التنظيمي لدى رؤساء الأقسام العلمية في كلية التربية جامعة المستنصرية من وجهة نظر التدريسيين. في *المؤتمر الدولي العاشر للآداب والعلوم الإنسانية والطبيعية* (ص 1-27). إسطنبول، تركيا.
- الفريق الوطني لمتابعة تنفيذ أهداف التنمية المستدامة. (2021). *تأثير جائحة كورونا على أهداف التنمية المستدامة في فلسطين*. فلسطين: مكتب رئيس الوزراء.
- قوايدية، سارة. (2019). دور التطوير التنظيمي في تحقيق جودة المؤسسة الاقتصادية: دراسة ميدانية بمركب سيدر للحديد والصلب - الحجار - عنابة، الجزائر.
- المرزوقي، مها صالح أبو العنين، ويونس، نجوى. (2019). واقع الإدارة الإلكترونية في جامعة جدة وأثرها على التطوير التنظيمي. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*, 8(8), 40-57.
- النيل، أحمد، وعبد العزيز، سليمان. (2018). الهيكل التنظيمي وأثره على الأداء المؤسسي للمنظمات. *مجلة الدراسات العليا - جامعة النيلين*, 11(41), 101-128.

Arabic References :

- Abu Al-Haj, Mustafa Azmi. (n.d.). Dur i'adat al-handasah fi tatawwur al-ada' fi mu'assasat al-ta'lim al-'ali fi Filastin. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah - Jami'at Asyut*, 33(7), 205-238. https://journals.ekb.eg/article_106231.html
- Al-Shanti, Mahmoud. (2015). Dawr al-istighraq al-wazifi ka-mutaghayyir wasit fi al-'alaqah bayna al-haykal al-tanzimi wa al-ada' al-wazifi. *Majallat Jami'at Al-Azhar*, 17(2B), 147-180.
- Al-Azzawi, Muntaha. (2019). Al-tatawwur al-tanzimi lada ru'asa' al-aqşam al-'ilmiyyah fi Kulliyat al-Tarbiyah - Jami'at al-Mustanşiriyyah min wijhat nathar al-tadriisiyyin. In *Al-Mu'tamar al-Duwali al-'Ashir lil-Adab wa al-'Ulum al-Insaniyyah wa al-Tabi'iyah* (pp. 1-27). Istanbul, Turkey.



- Al-Fariq al-Watani li-Mutaba'at Tanfiidh Ahdaf al-Tanmiya al-Mustadama. (2021). *Ta'thir jaihahat Kuruna 'ala Ahdaf al-Tanmiya al-Mustadama fi Filastin*. Palestine: Maktab Riasat al-Wuzara'.
- Qawaidiya, Sarah. (2019). Dawr al-tatawwur al-tanzimi fi tahqiq jawdat al-mu'assasah al-iqtisadiyyah: Dirasah midaniyyah bi-Murakkab Sider lil-hadid wa al-shulb – Al-Hijar – 'Anabah, Al-Jaza'ir.
- Al-Marzouqi, Maha Saleh Abu Al-'Anin, & Younis, Najwa. (2019). Waqi' al-idarah al-iliktruniyyah fi Jami'at Jeddah wa atharha 'ala al-tatawwur al-tanzimi. *Majallat al-'Ulum al-Iqtisadiyyah wa al-Idariyyah wa al-Qanuniyyah*, (8), 40–57.
- Al-Nil, Ahmad, & Abdulaziz, Suleiman. (2018). Al-haykal al-tanzimi wa atharahu 'ala al-ada' al-mu'assasi lil-munazzamat. *Majallat al-Dirasat al-'Ulya – Jami'at Al-Nilayn*, 11(41), 101–128.

ثانيا: المراجع الإنجليزية

- Harwood, A., Totty, J., Smith, G. E., & Jervis, N. (2016). A systematic review of the uptake and adherence rates to supervised exercise programs in patients with intermittent claudication. *Annals of Vascular Surgery*, 34, 280–289. <https://doi.org/10.1016/j.avsg.2016.02.009>
- Maciel, D. P., Giannini, R., Sá, E. C., & Sznclwar, L. I. (2021). Impacts of organizational restructuring on the health of ambulance drivers from a university hospital. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26, 5935–5944. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.18802021>
- Mokaya, J. (2016). The effect of corporate restructuring on company performance: A case study of East African Breweries Limited (EABL) (Doctoral dissertation, United States International University–Africa). <https://erepo.usiu.ac.ke/handle/11732/2962>

. الملاحق

الملحق (1) استمارة المقابلة مع العينة

الأخ: محمود عطايا المحترم

مدير عام التخطيط والدراسات والبحوث الخارجية

تحية وبعد،

الموضوع: إجراء مقابلات عبر زوم لأغراض الدراسة مع مرشحين من الوزارات

ذات العلاقة العاملين في مجال تحقيق أهداف التنمية المستدامة

نشكر لكم تعاونكم، ونرجو من حضرتكم تكميم بروتوكول إجراء المقابلات للباحثين على الوزارات ذات العلاقة مع

الاحترام.

بروتوكول مقابلة معمقة لبحث موسوم بـ "تقييم مدى تكامل الهياكل الإدارية الحالية للوزارات الفلسطينية لأهداف

التنمية المستدامة"

يتكون هذا البروتوكول من الأقسام الآتية:

أولاً: معلومات لاطلاع المشاركين عليها قبل المقابلة:



يقوم الباحثان مروان بكير/ وتوفيق موسى ضمن الشبكة البحثية في المدرسة الوطنية الفلسطينية للإدارة بإجراء بحث حول: " تقييم مدى تكامل الهياكل الإدارية الحالية للوزارات الفلسطينية لأهداف التنمية المستدامة " وسيتم جمع البيانات البحثية حول الأسئلة المرفقة باستخدام مقابلات معمقة مع المختصين ممن يتم ترشيحهم للمقابلة من الوزارة المعنية ذات العلاقة ممن يعملون على تحقيق أهداف التنمية المستدامة عبر رابط زوم سيتم تزويدكم به حال تحديد الأشخاص الذين سيتم مقابلتهم بعد اطلاعهم على الأسئلة المرفقة بالبروتوكول ؛ لجمع البيانات المرتبطة بالأسئلة المرفقة؛ للكشف عن مدى تكامل الهياكل الإدارية للوزارات المعنية ذات العلاقة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، ومناقشة التحديات إن وجدت وآليات التغلب عليها، والرؤيا المستقبلية التي تبنتها الوزارات ذات العلاقة لتحقيق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030 ، للإسهام في عالم أكثر استدامة واستقرار للجميع. سيتم تنفيذ المقابلات عبر منصة زوم، وستستغرق كل مقابلة (35 د- 60 د).

سيتبع الباحثان منى المقابلة من خلال طرح الأسئلة المرفقة وما يتبعها من سلسلة أسئلة استكشافية للحصول على البيانات التي تخدم أغراض الدراسة، وسيتم التنويه للمشاركين بأن لا يترددوا في الاستفسار عن أي سؤال غير واضح، ليتمكنوا من الإجابة بسهولة ووضوح.

سيتم استئذان المشاركين لتسجيل المقابلة من أجل تفرغها واستخدام البيانات لأغراض الدراسة فقط، كما سيقوم الباحثان باطلاع الوزارة المعنية ذات العلاقة بنتائج تفرغ إجاباتهم قبل اعتمادها بالبحث للحذف والتعديل على إجاباتهم، ويمكن الاستفسار عن بعض المعلومات من ذوي العلاقة بعد انتهاء المقابلة يتفق على ترشيحه من قبل وزارته حتى يتمكن الباحثان من التواصل معه في حال الاستفسار عن بيانات غير واضحة.

يوكد الباحثان أن البيانات التي يتم جمعها ستعامل بسرية تامة، وتحفظ في ملف خاص على الحاسوب الشخصي لكل من الباحثين، وعلى السحابة الإلكترونية الخاصة بالباحثين، والمؤمنة برقم سري؛ كي لا يتمكن أحد من الوصول إليها. ولضمان الخصوصية ستجمع البيانات باسم المشاركين في ملف خاص عند كل من الباحثين، وسيتم استبدال الأسماء بالرموز في ملف آخر للتحليل.

ثانيا: أسئلة المقابلة للموظفين الذين يتم ترشيحهم من الوزارة المعنية والعاملين في الوحدات والدوائر والأقسام التي تعمل على تحقيق أهداف التنمية المستدامة وفق الآتي:

- التعارف بذكر الاسم، المسعى الوظيفي، مجال العمل، تقاطع العمل مع تحقيق أهداف التنمية المستدامة.
- الأسئلة المطلوب الإجابة عنها من قبل العاملين في الوحدات والأقسام المخصصة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في وزارتكم:

السؤال الأول: ما الإجراءات التي اتخذتها وزارتكم بعد قرار الرئيس محمود عباس بتبني أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟

السؤال الثاني: ما مدى تضمين الهياكل الإدارية لوزارتكم لوظائف جديده منسجمة مع تنفيذ أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟

السؤال الثالث: ما مدى توفر المخصصات المالية لوزارتكم للعمل على تحقيق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟

السؤال الرابع: ما مدى اهتمام وزارتكم ببناء قدرات الطاقم للعمل على تحقيق أجندة التنمية المستدامة للعام

2030؟



السؤال الخامس: ماهي طبيعة العلاقة بينكم وبين الشركاء، مركز الإحصاء، ومجلس الوزراء والمؤسسات الأممية، والمدينة في تنفيذ أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟

السؤال السادس: ما هي التحديات التي تواجه وزارتكم في تحقيق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟

السؤال السابع: ما هي الإجراءات التي اتخذتها وزارتكم للتغلب على التحديات والسعي لتحقيق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟

السؤال الثامن: ماذا تقترح وزارتكم من سياسات وإجراءات بخصوص الهياكل الإدارية، للعمل على تحقيق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030؟

نرحب بأي معلومات ترغبون بإضافتها، أو وثائق تمكننا من جمع البيانات لتحقيق هدف البحث، ونأمل منكم تزويدنا بها، وبأسماء المرشحين لإجراء المقابلة معهم عبر البريد الإلكتروني على الإيميل الآتي: marwan.bakir@moe.edu.ps وفق الجدول الآتي:

الاسم	المسمى	الوزارة	رقم الواتس	البريد الإلكتروني

ملاحظة مهمة: ننظر تحديد موعد لمن تم ترشيحهم للمقابلة مع الباحثين على أن ينتهي منها قبل 2024/2/15 مع الاحترام لتعاونكم.

(الملحق 2)

نص الكتاب الذي أرسل للوزارات والسلطات ذات العلاقة وعددها (13) لتسهيل عملية إجراء المقابلات مع ذوي العلاقة

State of Palestine
Palestinian National School of
Administration (PNSA)

دولة فلسطين
المدرسة الوطنية الفلسطينية للإدارة

التاريخ: 2023/12/31

معالي الأخ/ د. شكري بشارة - حفظه الله
وزير المالية والتخطيط
تحية الدولة والتناء...

الموضوع: تسهيل مهمة بحثية - الموظفين مروان بكير / توفيق موسى

تهدكم المدرسة الوطنية الفلسطينية للإدارة أطيب التحيات، متحفين لكم دوام التقدم والنجاح، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه، وفي إطار عمل دائرة الدراسات والاستشارات في المدرسة الوطنية الفلسطينية للإدارة والتي تهدف من خلال الدراسات والأبحاث الإدارية التطبيقية، لتعزيز أداء المنظومة الإدارية في الدولة بما يسهم في تحقيق وتحليل ومعالجة المشكلات الإدارية ونشر الفكر الإداري ودعم صناعة السياسات والقرارات الحكومية المبينة على الأدلة والبراهين، من خلال أعداد الدراسات والبحوث الإدارية التطبيقية أو الاشراف على تنفيذها، وفي إطار عمل الموظفين مروان بكير - توفيق موسى منمن الشبكة البحثية في المدرسة على أعداد دراسة بعنوان " تقييم مدى استجابة الهياكل التنظيمية الحالية للوزارات الفلسطينية لأهداف التنمية المستدامة "، يرجى التكرم بالموافقة والامعان لمن يلزم بتسهيل مهمتهم البحثية وجمع البيانات البحثية اللازمة من الجهات ذات العلاقة، علما ان البيانات التي سيتم جمعها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

موسى أبو زيد
رئيس مجلس إدارة
المدرسة الوطنية الفلسطينية للإدارة

Palestine-Ramallah
Info: pnsa@pnsa.gov.ps
Tel: (+972) (976) 228 19620
Fax: (+972) (+979) 228 19626

المدرسة الوطنية الفلسطينية للإدارة
Palestinian National School
of Administration (PNSA)



قائمة بأسماء ومسميات من تم ترشيحهم لإجراء المقابلات البحثية معهم من قبل وزرائهم

1. مقابلة احمد الخطيب. قائم بأعمال مدير عام الشؤون الإدارية/وزارة المالية 2024/2/2.
2. مقابلة أمين عاصي. مدير عام التخطيط والسياسات ونشأت حمادنة. مدير عام الشؤون الإدارية/ وزارة شؤون المرأة 2024/1/22.
3. مقابلة جميل الريموي. قائم بأعمال مدير عام الدراسات والبحوث/وزارة العمل 2024/1/18.
4. مقابلة جيهان عبد الله. مدير دائرة التخطيط في الإدارة العامة للتخطيط/وزارة التنمية الاجتماعية، 2023/10/31.
5. مقابلة حسن الأشقر. مدير عام التخطيط / وزارة الزراعة. 2023/11/5.
6. مقابلة رشاد يوسف. مدير دائرة التخطيط / وزارة الاقتصاد. 2024/1/18.
7. مقابلة زغلول سمحان. مدير عام التخطيط والسياسات/ سلطة جودة البيئة 2024/1/21.
8. مقابلة صبيحي سمحان. مدير عام وحدة الأبحاث والمختبر المركزي/ سلطة المياه 2024/1/25.
9. مقابلة عصام أبو زعرور. نائب مدير عام الشؤون الإدارية /سلطة الطاقة والموارد الطبيعية. 2023/11/7.
10. مقابلة عهود عمارة. مدير عام التخطيط والسياسات/ وزارة الحكم المحلي 2024/1/16.
11. مقابلة محمد سماره. قائم بأعمال مدير عام الفقر/ وزارة التنمية الاجتماعية. 2024/2/6.
12. مقابلة مروان إبراهيم. مدير شؤون الموظفين / وزارة الصحة 2024/2/1.





أثر عدد فئات الاستجابة على تقديرات القدرة في نموذج التقدير الجزئي

إسماعيل سلامة البرصان**
ibursan@ksu.edu.sa

هيفاء بنت سعد الكثيري*
h.s.alkatheri@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استكشاف أثر عدد فئات الاستجابة على تقديرات القدرة والخطأ المعياري لدى طالبات البكالوريوس باستخدام نموذج التقدير الجزئي (PCM). شملت العينة (494) طالبة من جامعة الملك سعود. استخدمت مقياس الصحة النفسية (حسين، 2018) المؤلف من (22) مفردة بخمسة أبعاد، وتم التحقق من صدقه وثباته. تم استخدام برنامج Rumm 2020 لتحليل بيانات الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن زيادة عدد فئات الاستجابة من فئتين إلى خمس فئات يقلل تقديرات القدرة المبالغ فيها ويخفض الخطأ المعياري، مع دلالة إحصائية عالية، مع أفضل توازن عند أربع أو خمس فئات. في ضوء هذه النتائج توصي الدراسة باستخدام أربع أو خمس فئات عند تصميم أدوات القياس لتحقيق دقة وموثوقية أفضل، مع مراعاة الخصوصيات الثقافية والتعليمية.

الكلمات المفتاحية: نموذج التقدير الجزئي، عدد فئات الاستجابة

*

طالبة دكتوراه، قياس وتقويم، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

** أستاذ القياس والتقويم. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية

للاقتباس: الكثيري، هيفاء بنت سعد؛ البرصان، إسماعيل سلامة. (2025). أثر عدد فئات الاستجابة على تقديرات القدرة في نموذج التقدير الجزئي، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(4)، 334-375.

© 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.



The Effect of the Number of Response Categories on Ability Estimates in the Partial Credit Model

Haifa Saad Alkatheri *

h.s.alkatheri@gmail.com

Ismail Salamh Albursan **

ibursan@ksu.edu.sa

Abstract:

This study aimed to investigate the effect of the number of response categories on ability estimates and standard errors among undergraduate female students using the Partial Credit Model (PCM). The sample of the study comprised 494 students from King Saud University. The Mental Health Scale (Hussein, 2018), comprising 22 items across five dimensions, was employed, and its validity and reliability were confirmed. Data were analyzed using the 2020 RUMM software. Results indicated that increasing the number of response categories from two to five reduced inflated ability estimates and decreased standard errors, with high statistical significance, showing the optimal balance at four or five categories. Based on these findings, the study recommends using four or five response categories when designing measurement instruments to achieve greater accuracy and reliability, while taking into account cultural and educational specificities.

Keywords: Partial Credit Model, Number of Response Categories

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

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

Cite this article as: Alkatheri Haifa Saad. & Albursan Ismail Salamh. (2025). The Effect of the Number of Response Categories on Ability Estimates in the Partial Credit Model. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(4) 334-375

© 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

يُعَدّ القياس النفسي أحد الأعمدة الرئيسة في البحث العلمي والتطبيق التربوي؛ لما يوفّره من بيانات كمية دقيقة تُسهم في تفسير الظواهر السلوكية وفهمها، وفي دعم القرارات التعليمية والتشخيصية المستندة إلى الأدلة. وتنبع أهمية القياس من دوره المباشر في ضمان العدالة والدقة في القرارات التي تمسّ الأفراد والمؤسسات، على حدّ سواء (Allen & Yen, 2001).

ومن بين أساليب القياس شائعة الاستخدام، في ميادين التربية وعلم النفس مقياس ليكرت (Likert-type Scale)، الذي قدّمه ليكرت عام 1932 ويعد أداةً مرنةً وسهلةً لتقدير الاتجاهات والميول. وقد أسهم هذا الأسلوب في تطوير العديد من المقاييس التي تعتمد على تقدير استجابات الأفراد عبر فئات متدرّجة تعبر عن شدة الاتفاق أو الرفض، مثل: "أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة".

إلا أنّ عدد فئات الاستجابة ظلّ يمثل قضيةً منهجيةً مثيرةً للجدل، منذ ظهور هذا الأسلوب؛ إذ يرى بعض الباحثين أن زيادة عدد الفئات تُسهم في تحسين دقة القياس لتمكين الأفراد من التعبير الدقيق عن فروقهم النفسية الدقيقة، في حين يشير آخرون إلى أن الإفراط في عدد الفئات يؤدي إلى تشويش المفحوصين وزيادة الأخطاء العشوائية في الاستجابة (De Winter & Dodou, 2010; Riconscente & Romeo, 2010).

ويُعدّ تحديد عدد الفئات مسألةً منهجيةً حاسمةً؛ إذ إنّّه لا يؤثر فقط في جودة البيانات وصدقها، بل يمتد تأثيره إلى تقديرات القدرة الكامنة المستخلصة من النماذج الإحصائية الحديثة في نظرية الاستجابة للمفردة (Item Response Theory (IRT)، مثل: نموذج التقدير الجزئي (Partial Credit Model (PCM)، الذي يُعد من النماذج المتقدّمة في التعامل مع المفردات متعدّدة الفئات. وتشير البحوث إلى أن زيادة عدد الفئات إلى مستوى معيّن (بين أربع وسبع فئات) يُحسّن دقة التقدير وثباته، بينما تؤديّ الزيادة المفرطة إلى فقدان الفاعلية القياسية؛ بسبب العبء المعرفي الزائد (Simms, Zelazny, Williams, & Bernstein, 2019).

ومن هذا المنطلق، يمثّل تحديد العدد الأمثل لفئات الاستجابة خطوةً علميةً دقيقةً تؤثر مباشرةً في جودة تقديرات القدرة، وفي موثوقية الأدوات المقنّنة، خصوصاً عند تطبيق نماذج الاستجابة للمفردة.

نظرية الاستجابة للمفردة (IRT)

تُعَدُّ نظرية الاستجابة للمفردة من أبرز التطورات السيكمومترية في القرن العشرين، إذ قدّمت إطاراً رياضياً متقدّماً لتحليل العلاقة بين سمة الفرد الكامنة (القدرة أو الاتجاه) وبين استجابته للمفردة. وترتكز النظرية على فكرة أن احتمال الإجابة الصحيحة أو اختيار فئة استجابة معينة يتحدد وفق مستوى قدرة الفرد ومعالَم المفردة، ويُعبّر عنه عبر منحى خاصية المفردة (Item Characteristic Curve (ICC الذي يصف العلاقة التزايدية بين القدرة واحتمال الاستجابة الصحيحة (Hambleton & Rogers, 1991).

من الخصائص الأساسية للنظرية:

1. أحادية البُعد (Unidimensionality): أي أن الأداء يتحدّد بقدرة واحدة كامنة تُفسّر استجابات الأفراد (Lord, 1952؛ علام، 2005).

2. الاستقلال الموضوعي (Local Independence): وتعني أن استجابات الأفراد على المفردات مستقلة، بعد ضبط القدرة الكامنة.

3. التحرُّر من عامل السرعة (Speededness-Free): أي أن الأداء يعكس القدرة، لا سرعة الإنجاز.

4. منحى خصائص المفردة (ICC): يمثّل العلاقة بين القدرة واحتمال الاستجابة، وهو الأساس في اشتقاق النماذج الإحصائية الحديثة (Hambleton & Swaminathan, 1985).

وقد تم توظيف هذه النظرية في اختبارات تحصيلية واتجاهية متعددة، وأثبتت فعاليتها في تقدير القدرات بدقة واستقلالية عالية عن الخصائص العشوائية للاختبار (Bond, 2015).

نموذج التقدير الجزئي (Partial Credit Model (PCM

قدّم ماسترز (Masters, 1982) نموذج التقدير الجزئي كأحد امتدادات نموذج راش للتعامل مع المفردات متعددة الفئات (Polytomous Items). ويتيح هذا النموذج تقدير صعوبة كل عتبة فئة داخل المفردة، بحيث يمكن للمفحوص الحصول على درجات جزئية تعكس مستوى أدائه الفعلي. ويُستخدم النموذج في المقاييس التي تعتمد على التدرّج في الاستجابة مثل مقاييس الاتجاهات أو الأداء.



وفي هذا النموذج، إذا كانت المفردة تحتوي على خمس فئات استجابة (0-4)، فإنها تشتمل على أربعة معالم لصعوبة تمثّل الانتقال من فئة إلى أخرى، وتُسمّى هذه المعالم صعوبات الخطوات (Step Difficulties). وتمثّل أهمية هذا التصور في أن المفحوص لا يستطيع الوصول إلى مستوى أعلى إلا إذا تجاوز المستويات السابقة، وأن صعوبات الانتقال بين المستويات غير متساوية بالضرورة. ويتميّز نموذج التقدير الجزئي بمرونته في تحليل المفردات المتدرّجة، إذ يُقدّر لكل فئة احتمال استجابة مستقل، مع افتراض تساوي قدرة التمييز بين المفردات كافة. وعندما تحتوي المفردة على فئتين فقط، ينحصر النموذج ليصبح نموذج راش الثنائي (Wang & Wang, 2002).

ويُعبّر عن احتمال استجابة المفحوص لفئة معينة في المفردة بالمعادلة الآتية (Masters, 1982):

$$P_{(x_j|\theta, \delta_{jh})} = \frac{\exp[\sum_{h=0}^{x_i} (\theta - \delta_{jh})]}{e^{\theta} \sum_{k=1}^{m_j} \exp[\sum_{h=0}^k (\theta - \delta_{jh})]} = \frac{\exp[\sum_{h=0}^{x_i} (\theta - \delta_{jh})]}{\sum_{k=1}^{m_j} \exp[\sum_{h=0}^k (\theta - \delta_{jh})]} \quad (1)$$

إذ تمثّل قدرة المفحوص، وصعوبة الخطوة الخاصة بكل فئة. وكل عتبة (Threshold) تمثّل نقطة على متّصل القدرة تساوي عندها احتمالية اختيار فئتين متتاليتين.

وتُظهر الدراسات أن نموذج التقدير الجزئي يحتفظ بخصائص القياس الموضوعي للنماذج الراسية (Rasch-type Models)، مثل الاستقلالية بين الأفراد والمفردات، وملاءمته الكبيرة للمقاييس المتدرّجة التي تهدف إلى تقدير مستويات أداء متنوّعة (Han, 2008; Wright & Masters, 1982).

أهمية عدد فئات الاستجابة في نموذج التقدير الجزئي:

تشير البحوث إلى أن عدد فئات الاستجابة يُعد عاملاً مؤثراً في دقة تقديرات القدرة ومعالم الصعوبة ضمن نموذج التقدير الجزئي. فالمقاييس ذات الفئتين أو الثلاث فئات، غالباً ما تُظهر ضعفاً في التمييز بين الأفراد، بينما تحقّق الفئات الأربع والخمس توازناً بين الدقّة وسهولة الإجابة (De Svetina Valdivia & Dai, 2024; Winter & Dodou, 2010). أمّا الفئات الزائدة (سبع أو أكثر)، فقد لا تضيف قيمة حقيقية، بل تزيد العبء الإدراكي على المفحوصين (Simms et al, 2019).

وقد شهد نموذج التقدير الجزئي اهتماماً متزايداً في الدّراسات العربية والأجنبية. فقد استخدم القرشي (2016)

النموذج في بناء مقياس لاتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو برنامج SPSS، وأظهرت النتائج

تحقّق أحادية البعد واستقلالية البيانات؛ ممّا دعم صدق المقياس البنائي.



بينما تناول توز (2018) Tutz أثر أنماط الاستجابة (كالنزعة للفئات المتطرفة) على دقة تقدير العتبات، مشيراً إلى أن تجاهل هذه الأنماط يؤدي إلى تحيز في تقدير المعلمات، واقترح إدخال بُعد إضافي يمثل نمط الاستجابة لتحسين النموذج.

وفي دراسة محاكاة أجرتها القحطاني (2018)، وجد أن تقليل عدد الفئات يؤدي إلى فقدان جزء من المعلومات الإحصائية وزيادة الخطأ المعياري، في حين أن التدرجات الأربع والخمس تُظهر توازناً مثالياً بين الدقة وسهولة التطبيق. وخُصّصت العلي (2020) إلى نتائج مماثلة عند تطبيق النموذج على اختبار فعلي، إذ تحسّنت تقديرات الصعوبة واستقرارها مع زيادة عدد الفئات حتى أربع، دون تحسّن إضافي عند الخمس.

كذلك أوضح محمد (2020) أن التدرجين الخماسي والسباعي يقدمان تمثيلاً أفضل للبنية العاملة، مقارنةً بالثلاثي. وأكدت العريفي (2022) تفوق نموذج التقدير الجزئي في قياس السعادة النفسية، من حيث الثبات (0.98)، مقارنةً بالنظرية الكلاسيكية (0.93).

أمّا كاسترو ألفاريز وآخرون (2023) Castro-Álvarez et al فقد طوّروا النموذج الديناميكي (TV-DPCM) لتحليل البيانات الطولية، وبيّنوا أن تجاهل تغير العتبات عبر الزمن يؤدي إلى تحيز في المعلمات.

وفي السياق العربي الحديث، أظهرت دراسة حمدان (2025) أن التدرج الرباعي يحقق انتظاماً أفضل في رتب العتبات، مقارنةً بالخُماسي في مقياس الإبداع الانفعالي، بينما بيّنت دراسة سفيتينا وداي (2024) Svetina & Dai أن حجم العينة وعدد الفئات يؤثران بشكل مشترك في دقة التقدير، وأن (250) مفحوصاً على الأقل يُعد كافياً لاستعادة المعالم بثبات مقبول.

كما أوضحت السعدي وأبو شندي والمحرزي (2024) أن الثبات يزداد مع زيادة عدد الفئات وحجم العينة، بينما تنخفض القيم في التدرجات الثنائية.

يتضح من مجمل الأدبيات أن نموذج التقدير الجزئي (PCM) أثبت كفاءته العالية في تحليل المقاييس المتدرّجة، وأن عدد فئات الاستجابة يمثل عاملاً جوهرياً يؤثر في دقة تقدير القدرة وصعوبات المفردات، وفي مطابقة البيانات للنموذج. وتشير النتائج إلى أن التدرج الرباعي أو الخماسي



يُعد الأكثر ملاءمةً لتحقيق توازنٍ بين الدقّة الإحصائية وسهولة التطبيق النفسي، ممّا يعزّز موثوقية القياس النفسي في الدراستات التربوية والنفسية المعاصرة، بينما تؤدّي التدريجات القليلة إلى فقدان تمييز، والزائدة إلى زيادة الأخطاء المعرفية.

ومن ثمّ، فإنّ دراسة أثر عدد فئات الاستجابة ضمن إطار نموذج التقدير الجزئي تمثّل خطوةً علميةً ضروريةً لتحسين جودة القياس النفسي والتربوي، ودعمًا لممارسات بناء الأدوات وفق معايير نظرية الاستجابة للمفردة.

مشكلة الدراسة

يُمثّل عدد فئات الاستجابة في مقاييس ليكرت من العوامل الجوهرية التي تؤثر في دقة تقديرات القدرة، وفق نماذج نظرية الاستجابة للمفردة، فالفئات القليلة قد تقلّل من حساسية المقياس في التقاط الفروق الدقيقة بين مستويات القدرة، بينما الفئات الكثيرة قد تُتركّ المفحوصين وتزيد من احتمالية الخطأ المعياري في التقدير (Simms et al, 2019).

وقد بيّنت الأدبيات أن زيادة عدد فئات الاستجابة تُسهم في تحسين دقة التقديرات إلى حدٍّ معين، ثم يتوقّف التحسّن بعد ذلك، دون فائدة إضافية (Svetina Valdivia & Dai, 2024). كما أوضح ونتر والدودو (Dodou & De Winter, 2010) أن عدد الفئات يؤثر في خصائص التوزيع الإحصائي للدرجات، ممّا ينعكس على موثوقية تقديرات القدرة واستقرارها، عبر مستوياتٍ مختلفةٍ من السمات النفسية.

وعلى الرغم من أن هذه القضية نوقشت على نطاق واسع في الأدبيات الأجنبية، فإنّ الدراستات العربية التي تناولت أثر عدد فئات الاستجابة على تقديرات القدرة، وفق نموذج التقدير الجزئي ما تزال محدودةً، كما أن نتائج الدراستات الأجنبية قد لا تنطبق بالضرورة على البيئات التعليمية والثقافية العربية، التي تختلف في خصائص المفحوصين وأنماط استجاباتهم.

أما من ناحية الأطر النظرية لنموذج التقدير الجزئي، يُتوقّع أن يؤثر اختلاف عدد فئات الاستجابة في دقّة تقديرات القدرة التي ينتجها نموذج التقدير الجزئي؛ فكلّما كانت الفئات أكثر توازنًا وملاءمةً، ازدادت كفاءة النموذج في تمثيل الفروق الفردية، وانخفض مقدار الخطأ في تقدير



القدرات؛ لذلك، فإن اختبار أثر عدد فئات الاستجابة يُعدّ خطوةً أساسيةً لفهم مدى حساسية النموذج للتغير في البنية الاستجابية، وتحديد العدد الأنسب الذي يحقق أعلى درجات الدقة والموضوعية في تقديرات القدرة.

وبناءً على ما سبق، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في:

- استكشاف أثر عدد فئات الاستجابة على تقديرات القدرة في نموذج التقدير الجزئي (PCM)، وذلك بهدف تحديد العدد الأمثل من الفئات الذي يوازن بين الدقة الإحصائية وسهولة التطبيق، ويسهم في تحسين جودة أدوات القياس النفسي والتربوي في البيئات العربية.
تساؤلات الدراسة:

1. ما أثر عدد فئات الاستجابة (فئتان، ثلاث، أربع، خمس) على تقديرات قدرات الأفراد باستخدام نموذج التقدير الجزئي؟

2. ما أثر عدد فئات الاستجابة (فئتان، ثلاث، أربع، خمس) على تقديرات الخطأ المعياري لقدرات الأفراد باستخدام نموذج التقدير الجزئي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى استقصاء تأثير عدد فئات الاستجابة (فئتان، ثلاث، أربع، خمس) على تقديرات قدرات الأفراد والخطأ المعياري لهذه القدرات باستخدام نموذج التقدير الجزئي.

فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات القدرة للمفحوصين تُعزى إلى اختلاف عدد فئات الاستجابة (فئتان، ثلاث، أربع، خمس فئات)، في نموذج التقدير الجزئي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الخطأ المعياري لمعاملات القدرة تُعزى إلى اختلاف عدد فئات الاستجابة (فئتان، ثلاث، أربع، خمس فئات) في نموذج التقدير الجزئي.

أهمية الدراسة

الجانب النظري

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تسليط الضوء على مسألة تحديد عدد فئات الاستجابة في مقاييس ليكرت، ذلك في إطار نموذج التقدير الجزئي بوصفه أحد النماذج المتقدّمة في نظرية الاستجابة للمفردة. وتبرز القيمة العلمية للدراسة في تحليل أثر عدد الفئات على معالم قدرات الأفراد في سياق عربي؛ ممّا يسهم في إثراء الأدبيات التربوية والنفسية.



الجانب التطبيقي:

من الناحية التطبيقية، تقدّم هذه الدراسة أدلةً تجريبيةً حول النموذج وعدد فئات الاستجابة الأنسب في تقدير معالم المفردات وقدرات الأفراد، ممّا يساعد الباحثين ومطوري الاختبارات على بناء أدوات قياس تتميز بالدقّة والموضوعية، وخاصةً في المقاييس متعدّدة الفئات التي لم تُدرّس بعمقٍ في البيئة العربية.

مصطلحات الدراسة

-نموذج التقدير الجزئي partial Credit Model

يُعد نموذج التقدير الجزئي أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة متعدّدة التدرّج، ويمثّل امتداداً لنموذج راش أحادي المعلمة. ويهدف إلى تحديد صعوبة كل فئةٍ من فئات الاستجابة في المفردات متعدّدة التدرّج، بالإضافة إلى تقدير معلم القدرة الكامنة لدى الفرد التي تفسر أدائه على المفردة. وفي هذه الدراسة، ويُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه الدرجات الناتجة عن تقدير قدرات الأفراد بعد تحليل البيانات وفق نموذج التقدير الجزئي باستخدام برنامج RUMM2020.

-معالم الأفراد:

تمثل القدرات الكامنة لدى الأفراد، أي مقدار السمة أو البُعد الذي يقيسه المقياس، بالاستناد إلى نموذج التقدير الجزئي.

-تقدير معالم لأفراد:

هي عملية تحويل المعالم إلى قيم كمية باستخدام برامج تحليل متخصصة مثل برنامج RUMM2020، الذي يقدّر معالم الصعوبة والقدرة والخطأ المعياري بدقة عالية ضمن إطار نظرية الاستجابة للمفردة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات مرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض المسجّلات في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1447هـ، والبالغ عددهن (13,110) طالبة، وفقاً للبيانات الرسمية. اختيرت العينة بطريقة العينة العشوائية الطبقية لضمان تمثيل



جميع فئات المجتمع وفق نوع الكلية (علمية-إنسانية)، مع مراعاة التمثيل النسبي للتخصصات داخل كل كلية. بلغ حجم العينة النهائية (494) طالبة، وتم تطبيق أداة الدراسة إلكترونياً بعد الحصول على الموافقة المستنيرة، مع الحفاظ على سرية البيانات واستخدامها لأغراض بحثية فقط.

أداة الدراسة:

أُستخدمت هذه الدراسة مقياس الصحة النفسية من إعداد حسين (2018)، الذي يتكون من 22 مفردة موزعة على خمسة أبعاد فرعية بصيغة ليكرت خماسية الاستجابة.، ملحق (1)

صدق أداة الدراسة وثباتها

تم التحقق من صدق التكوين الفرضي عبر التحليلين العاملي الاستكشافي والتوكيدي على عينة مستقلة من (200) طالبة، وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي تحسناً في مؤشرات المطابقة، مع زيادة عدد العوامل قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقريبي (RMSEA Root Mean Square Error of Approximation، مؤشر حسن المطابقة المقارن CFI Comparative Fit Index ومؤشر تاكر-لويس Tucker-lewis index TLI وكانت قيم هذه المؤشرات (TLI = 0.993، CFI = 0.993، RMSEA = 0.033). وأكد التحليل العاملي التوكيدي باستخدام طريقة التقدير Weighted Least Squares Mean and Variance Adjusted (WLSMV)، وهي الطريقة المناسبة لتحليل البيانات الفئوية المرتبة في نماذج المعادلات البنائية توافق النموذج مع البيانات (TLI = 0.965، CFI = 0.95، WRMR = 0.856، RMSEA = 0.055)، مع معاملات تشيع للمفردات تتراوح بين 0,470 و0,818 وارتباطات العوامل بالعامل العام بين 0,452 و0,832، ممّا يدل على ملائمة البنية العاملية الخماسية (Muthén & Muthén, 2017).

أيضاً بلغت معاملات الارتباط المصحح بين المفردات وأبعادها 0,409–0,725، وبين المفردات والدرجة الكلية 0,536–0,910، وجميعها دالة إحصائياً؛ ممّا يعكس صدقاً بنائياً وتجانساً داخلياً جيداً للمقياس. كما تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية بين 0,639 و0,907، ممّا يدل على ترابط منطقي ومتسق بين العوامل.

وتم تقدير الثبات باستخدام كرونباخ ألفا (α) وماكدونالد أوميغا (ω)، فبلغت قيم الأبعاد الفرعية $\alpha = 0.708-0.832$ و $\omega = 0.728-0.882$ ، بينما بلغ المقياس الكلي $\alpha = 0.918$ و $\omega = 0.956$ ، وهو ما يعكس درجة عالية من الاتساق الداخلي والثبات.



وبذلك، يمكن القول إن المقياس يتمتع ببنية عاملية متينة واتساق داخلي مرتفع، ممّا يجعله أداةً علميةً موثوقةً وصالحةً لقياس الصحة النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود، وقابلةً للاستخدام في الدراسات المستقبلية.

إجراءات الدراسة

تمّت الدراسة بهدف معرفة أثر عدد فئات الاستجابة على تقديرات القدرة باستخدام نموذج التقدير الجزئي، وذلك على النحو الآتي:

1. جمع البيانات وإعدادها: تم جمع استجابات المشاركين على أداة القياس متعدّدة الفئات، وتم التأكد من اكتمالها وخلوها من القيم المفقودة، مع ترميز البيانات لإدخالها في برنامج 2020 RUMM.

2. إدخال البيانات وتحليلها: أدخلت البيانات في البرنامج، مع تحديد عدد فئات الاستجابة لكل مفردة، وتطبيق نموذج التقدير الجزئي لتقدير معالم المفردات (الصعوبة) ومعالم الأفراد (القدرة) الخطأ المعياري لتقديرات القدرة.

3. تم إدخال البيانات إلى برنامج Excel وتصحيح المقياس، ثم جرى فحص استجابات المفحوصين بدقة. بعد ذلك، تم اشتقاق الصورة الثنائية من الصورة الرباعية عبر دمج الفئتين الأولى والثانية في فئة واحدة، ودمج الفئتين الثالثة والرابعة في فئة أخرى. كما تم اشتقاق الصورة الثلاثية من الصورة الخماسية من خلال دمج الفئتين الأولى والثانية في فئة واحدة، ودمج الفئتين الثالثة والرابعة في فئة ثانية، والإبقاء على الفئة الخامسة كما هي. وبهذه الخطوات جرى الحصول على المقياس بصورته الثلاثية، وبذلك أصبح لدينا أربع صور لمقياس الصحة النفسية.

4. استخدام برنامج RUMM2020 لاستخراج معالم الأفراد (القدرة)، ومعالم المفردات (الصعوبة) النسبية) لفئات الاستجابة، ومن ثم فحص افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة.

1- أحادية البعد (Unidimensionality)

تم التحقق من افتراض أحادية البعد لاستجابات الطالبات لمقياس الصحة النفسية باستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية (Principal Component Analysis – PCA) لكل



صورة من صور فئات الاستجابة الأربع (فئتان، ثلاث فئات، أربع فئات، وخمس فئات). ويُعد هذا الافتراض ضروريًا لتطبيق نماذج استجابة المفردة ومنها نموذج التقدير الجزئي، إذ يفترض أن جميع المفردات تقيس العامل الكامن نفسه (Embretson & Reise, 2000; Bond & Fox, 2013).

ويشير افتراض أحادية البعد إلى أن جميع المفردات في المقياس تقيس بُعداً واحداً كامناً، تم الحكم على تحقق افتراض أحادية البعد وفقاً للمحركات المحددة من قبل (Wiberg, 2007)، التي تنص على تحقق الافتراض في الحالات الآتية:

1. إذا كان الجذر الكامن (Eigenvalue) للعامل الأول أكبر بوضوح من العوامل اللاحقة، ويعني ذلك أن يفسر العامل الأول أكبر قدر من التباين، إذا كانت نسبة قيمة الجذر الكامن للعامل الأول إلى قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من 2 (Ferrando, 2019).

2. نسبة التباين المفسر بواسطة العامل الأول تتجاوز (20%–40%) في المقاييس النفسية، وكانت الفجوة بين العامل الأول والثاني كبيرة، مما يدل على سيطرة عامل عام واحد (Hattie, 1985).

3. - إذا أظهر الرسم البياني للجذور الكامنة انحداراً ملحوظاً للعامل الأول بينما يقل الانحدار بين بقية العوامل (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2019; Ziegler & Hagemann, 2015).

وقد تم التحقق من خلال إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية (Principal Component Analysis – PCA) لكل صورة من صور مقياس الصحة النفسية حسب فئات الاستجابة الأربع (فئتان، ثلاث، أربع، وخمس فئات)، على بيانات عينة الدراسة المكونة من (494) طالبة، وقد أظهرت نتائج التحليل أن خصائص البنية العاملية للمقياس كما هو في الجدول (1)

يوضح الجدول الآتي قيم الجذرين الأول والثاني والتباين المفسر لكل منهما، جدول (1) قيم الجذور الكامنة، ونسبة التباين المفسر والنسبة التراكمية للتباين المفسر للعوامل الناتجة عن التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لاستجابات الطالبات لمقياس الصحة النفسية

عدد فئات الاستجابة	رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	النسبة التراكمية للتباين المفسر
فئتان	الأول	1.553	24.638	24.638
	الثاني	0.580	9.202	33.839
	الأول	6.154	37.493	37.493



عدد فئات الاستجابة	رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	النسبة التراكمية للتباين المفسر
ثلاث	الثاني	1.154	7.033	44.526
	الأول	4.560	44.576	44.576
أربع	الثاني	0.724	7.076	51.652
خمس	الأول	5.767	35.099	35.099
	الثاني	1.246	7.584	42.683

يوضح الجدول (1) قيم الجذرين الأول والثاني والتباين المفسر لكل منهما، ونسبة التباين المفسر والنسبة التراكمية للتباين المفسر للعوامل الناتجة عن التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لاستجابات الطالبات لمقياس الصحة النفسية بالصور الأربع (2-3-4-5).

الصورة الأولى: فئتان استجابة

بالنسبة لصورة فئتين، بلغ الجذر الكامن الأول 1.553 ويمثل 24.64% من التباين، في حين بلغ الجذر الثاني 0.580 ويمثل 9.20%، مع نسبة تراكمية 33.84%. يظهر أن العامل الأول يفسر الجزء الأكبر من التباين، بينما يظل تأثير العامل الثاني محدودًا (>10%)، ما يشير إلى تحقق أحادية البعد بشكل مقبول، رغم أن إجمالي التباين المفسر منخفض نسبيًا بسبب انخفاض عدد فئات الاستجابة.

الصورة الثانية: ثلاث فئات استجابة

في صورة ثلاث فئات، بلغ الجذر الأول 6.154 ويمثل 37.49% من التباين، بينما بلغ الجذر الثاني 1.154 ويمثل 7.03% من التباين، مع نسبة تراكمية 44.53%. يوضح هذا أن العامل الأول يفسر أكثر من ثلث التباين، والعامل الثاني محدود التأثير، مما يدعم تحقق أحادية البعد بشكل واضح مع بعض التباين المتبقي الذي قد يعكس فروقًا طفيفة بين الفقرات.

الصورة الثالثة: أربع فئات استجابة

بالنسبة لأربع فئات، بلغ الجذر الأول 4.560 ويمثل 44.58% من التباين، بينما بلغ الجذر الثاني 0.724 ويمثل 7.08%، مع نسبة تراكمية 51.65%. يعكس هذا أن العامل الأول يفسر الجزء



الأكبر من التباين، في حين يظل تأثير العامل الثاني محدوداً، مما يشير إلى تحقق أحادية البعد بقوة لهذه الصورة، ويؤكد اتساق البنية العاملية للمقياس.

الصورة الرابعة: خمس فئات استجابة

في صورة خمس فئات، بلغ الجذر الأول 5.767 ويمثل 35.10% من التباين، بينما بلغ الجذر الثاني 1.246 ويمثل 7.58% من التباين، مع نسبة تراكمية 42.68%. على الرغم من انخفاض نسبة التباين المفسر مقارنة بصورة الأربع فئات، يظل العامل الأول المهيمن والعامل الثاني محدود التأثير، مما يدل على تحقق أحادية البعد بدرجة مقبولة.

وعند مقارنة جميع صور فئات الاستجابة، يتضح أن العامل الأول يفسر جزءاً كبيراً نسبياً من التباين في كل صورة، إذ تتراوح نسبته بين 24.64% و 44.58%، بينما يظل الجذر الثاني منخفض التأثير (>10%). كما أن نسبة التباين المفسر تراكمياً بعد العامل الأول والثاني تتراوح بين 33.84% و 51.65%، ما يشير إلى أن الغالبية العظمى من التباين تفسره البعد الواحد الأساسي. هذه النتائج تدعم فرضية أحادية البعد لجميع صور فئات الاستجابة، وهو شرط أساسي لتطبيق PCM وتحليل البيانات باستخدام طرق تقدير الدرجات المبنية على أحادية البعد (حسن، 2016). يمكن تفسير الفروق الطفيفة في التباين المتبقي (الجذر الثاني) على أنها فروق عشوائية أو تأثير محدود لبعض الفقرات، ولا تؤثر على صحة الافتراض.

بناءً على ذلك، يمكن الاعتماد على PCM لمقارنة نتائج فئات الاستجابة المختلفة بثقة، مع ضمان تحقق شرط أحادية البعد في جميع صور المقياس.

وعند تمثيل هذه العوامل وقيم جذورها الكامنة بيانياً باستخدام ما يسمى بمخطط سكري (Scree Plot) ويظهر من هذا المخطط أن الميل بين العامل الأول والعامل الثاني كان كبيراً إذا ما قورن بالميل بين العامل الثاني والثالث، وبقاء الميل بعد ذلك متقارباً بين العوامل الباقية، وهذا يشير إلى أحادية البعد حسب ما يرى لورد ويبين الشكل رقم (1) مخطط سكري للعوامل الناتجة ذات الدلالة وقيم جذورها الكامنة.

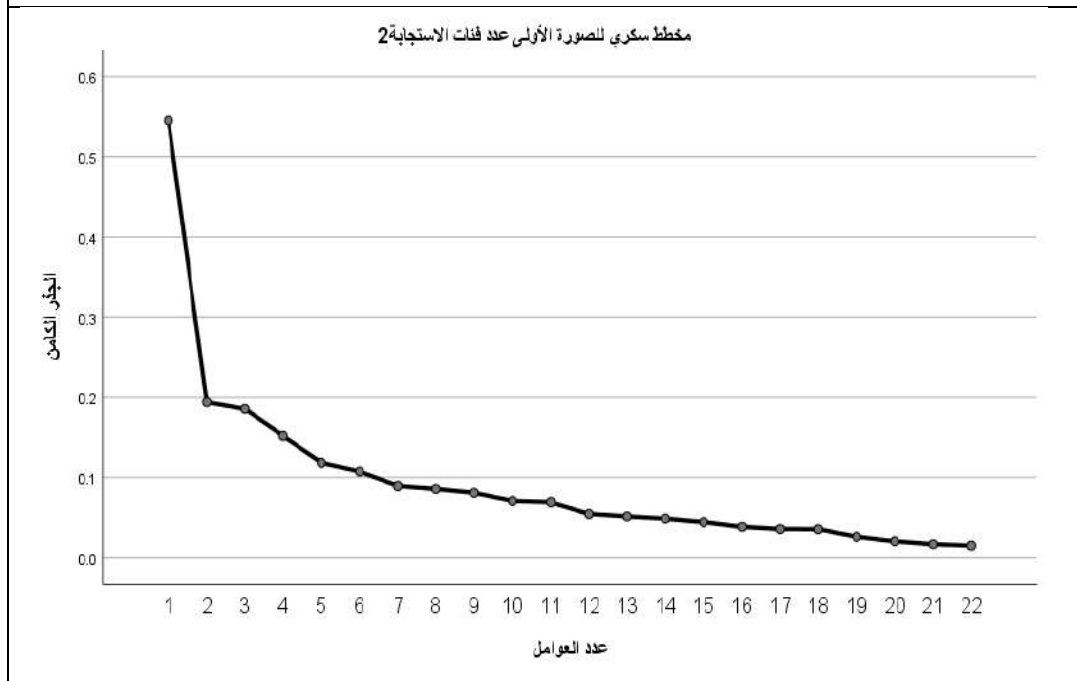


كما يوضح الرسم البياني للعوامل وفقاً للنتائج المستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي على بيانات العينة الكلية المكونة من 494 طالبة كما في الشكل (1)

شكل (1)

التمثيل البياني لأقام العوامل ذات الدلالة والجذور الكامنة الناتجة عن التحليل العاملي لاستجابات العينة على مقياس الصحة النفسية

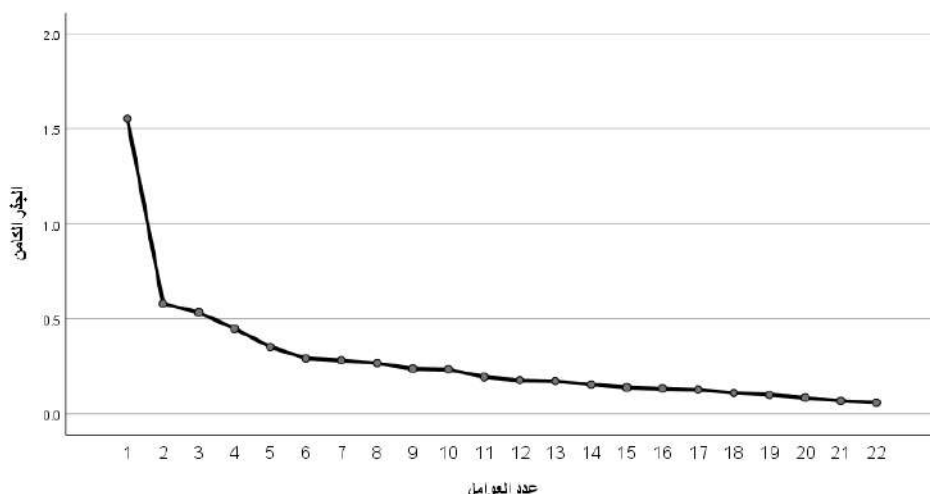
أ- التمثيل البياني لأقام العوامل ذات الدلالة والجذور الكامنة الناتجة عن التحليل العاملي لاستجابات العينة على مقياس الصحة النفسية الصورة الأولى عدد فئات الاستجابة (2)



ب- تمثيل البياني لأقام العوامل ذات الدلالة والجذور الكامنة الناتجة عن التحليل العاملي لاستجابات العينة على مقياس الصحة النفسية الصورة الأولى عدد فئات الاستجابة (3)

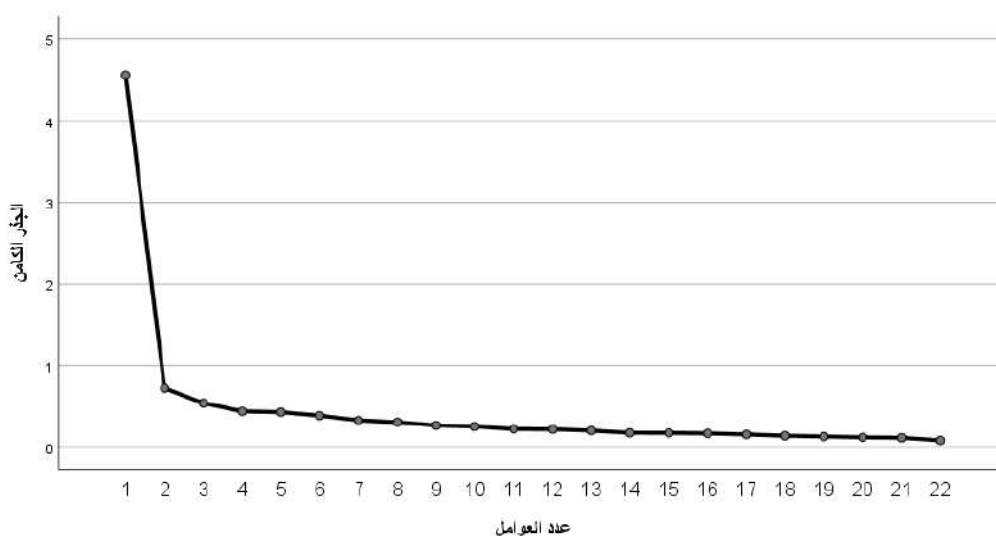


مخطط مكري الصورة الثانية عدد فئات الاستجابة 3



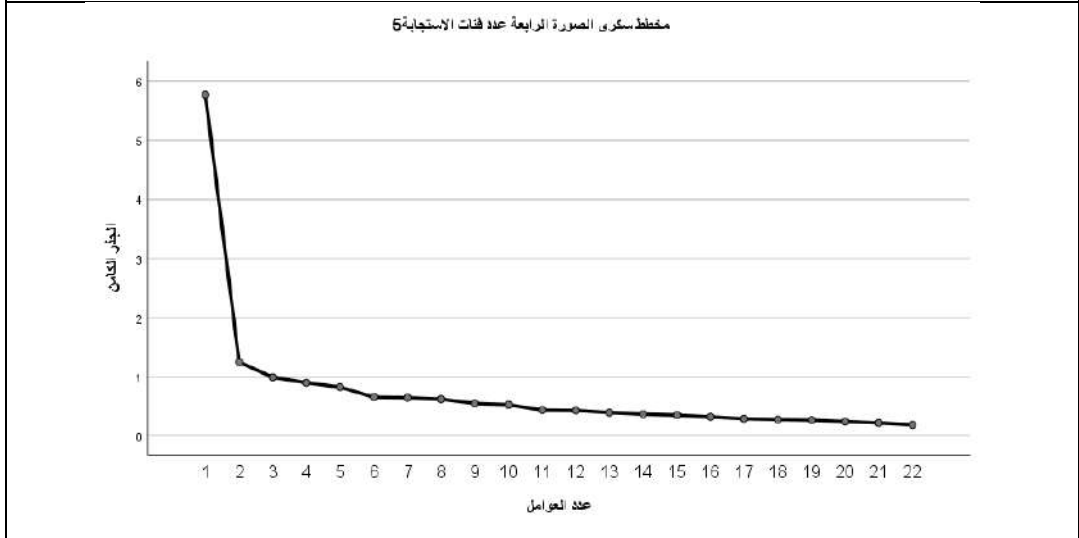
ج- التمثيل البياني لأقام العوامل ذات الدلالة والجذور الكامنة الناتجة عن التحليل
العالمي لاستجابات العينة على مقياس الصحة النفسية الصورة الأولى عدد فئات
الاستجابة (4)

مخطط مكري الصورة الثالثة عدد فئات الاستجابة 4





د- التمثيل البياني لأقام العوامل ذات الدلالة والجذور الكامنة الناتجة عن التحليل العاملّي لاستجابات العينة على مقياس الصحة النفسية الصورة الأولى عدد فئات الاستجابة (5)



تُظهر المخططات المنكسرة في الأشكال: (أ)، (ب)، (ج)، (د) تحققاً مقبولاً لافتراض أحادية البعد. إذ يمثل المحور الأفقي (X) عدد العوامل أو الأبعاد المحتملة، بينما يمثل المحور العمودي (Y) قيمة Eigenvalue (القيمة الذاتية) لكل عامل، ويعني ذلك تحقق افتراض أحادية البعد أي أن العامل الأول هو العامل الرئيسي والسائد، إذ تكون قيمته الذاتية كبيرة جداً، ويظهر فاصل واضح بينه وبين العوامل الأخرى، وهو ما يتجلى بانخفاض حاد وسريع في قيم العوامل التالية. في الأشكال، نلاحظ أن القيمة الذاتية للعامل الأول مرتفعة جداً، تليها انخفاض كبير في القيم الخاصة بالعوامل الأخرى، مما يشير إلى وجود بعد واحد رئيسي يغطي غالبية التباين في البيانات. كما يدل استمرار الانخفاض في القيم بعد العامل الأول على أن العوامل الثانوية تضيف تفسيراً ضئيلاً، مما يعزز صحة افتراض أحادية البعد. بناءً عليه، تؤكد هذه الرسوم البيانية تحقق افتراض أحادية البعد في البيانات، إذ يُعد العامل الأول العامل الرئيسي والمؤثر الأكبر في توضيح التباين في مفردات مقياس الصحة النفسية مع تراجع واضح في أهمية العوامل التي تليه.



وبالتالي يمكن القول إن أحادية البعد هنا متحققة بدرجة مناسبة في الصور الأربع، ما يعني أن هناك عاملاً عامّاً يكمن خلف أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الصحة النفسية.

2- الاستقلال المحلي (Local Independency)

أشار كلٌّ من هامبلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) إلى أن افتراض أحادية البعد يكافئ الافتراض الثاني، وهو افتراض الاستقلال الموضوعي وحسب ما يراه ورم (Warm, 1978) فإن افتراض أحادية البعد يتضمن افتراض الاستقلال الموضوعي وليس العكس. وبالرغم من ذلك فقد تم التحقق من الاستقلال المحلي من خلال فحص مصفوفة معاملات الارتباط للبواقي اتضح أنها صغيرة وتقترب من الصفر مما يشير إلى تحقق افتراض الاستقلال الموضوعي (دي إيالا، 2017). وقد أظهرت نتائج تحليل الارتباطات بين البواقي في الصور الأربع للمقياس (الثنائية، الثلاثية، الرباعية، والخماسية الفئات) أن مدى تحقق افتراض الاستقلال المحلي يزداد تدريجياً مع زيادة عدد فئات الاستجابة. ففي الصورة الأولى: فئتان استجابة لوحظ ارتفاع نسبي في بعض الأزواج من الفقرات، إذ تجاوزت عدة معاملات الحد المقبول (± 0.20)، مما يشير إلى وجود اعتماد محلي جزئي بين بعض المفردات. ويُحتمل أن يكون ذلك نتيجة لفقدان التباين في استجابات المفحوصين بسبب تقليل عدد الفئات إلى اثنتين، مما قلل من تمايز الأفراد على السمة الكامنة. أما الصورة الثانية: ثلاث فئات استجابة فقد أظهرت انخفاضاً ملحوظاً في قيم الارتباطات الباقية مقارنة بالصورة الثنائية، إذ تم تفسير العلاقات بين الفقرات بدرجة أفضل من خلال العامل الكامن، ومع ذلك ظهرت بعض القيم المتوسطة (حوالي ± 0.15 إلى ± 0.25)، مما يدل على تحسن نسبي في تحقق الاستقلال المحلي، دون بلوغ المستوى الأمثل بعد.

أما الصورة الثالثة: أربع فئات استجابة أظهرت هذه الصورة أفضل نمط لتحقيق افتراض الاستقلال المحلي؛ إذ كانت غالبية الارتباطات الباقية منخفضة جداً (دون ± 0.10)، هذا يشير إلى أن زيادة عدد فئات الاستجابة إلى أربع سمحت بتمثيل أكثر دقة لتباين استجابات المفحوصين، وبالتالي تقليل الاعتماد بين الفقرات.



وفي الصورة الرابعة الأخيرة: خمس فئات استجابة استمرت مؤشرات الاستقلال المحلي عند مستوى جيد جداً، مع انخفاض القيم الباقية بشكل عام، غير أن بعض الارتباطات الباقية الطفيفة ظلت ظاهرة (في حدود ± 0.15)، مما يشير إلى تحقق شبه تام لافتراض الاستقلال المحلي، الذي يعكس استقرار النموذج وعدم وجود مشكلات اعتماد محلي مؤثرة.

ويتضح من المقارنة بين الصور الأربع أن تحقق افتراض الاستقلال المحلي يتحسن تدريجياً بزيادة عدد فئات الاستجابة، إذ كانت الصورة الرباعية الأفضل من حيث انخفاض الارتباطات الباقية وتجانسها، تليها الصورة الخماسية، ثم الثلاثية، بينما كانت الصورة الثنائية الأضعف في هذا الجانب، عليه، تُعدّ الصورة ذات الأربع فئات استجابة الأكثر اتزاناً بين دقة التقدير وتحقيق افتراضات نموذج الاستجابة للفقرات.

3- تساوي المنحنى المميز

تم التحقق من افتراض تساوي المنحنى المميز للمفردة نموذج التقدير الجزئي (PCM) عبر جميع صور فئات الاستجابة الأربع (2، 3، 4، 5 فئات). ويفترض PCM أن جميع الفقرات لها القدرة التمييزية نفسها، وأن الاختلاف في أداء المفحوصين على الفقرات يرجع - فقط - إلى صعوبة الفقرة، وهو شرط أساسي لصحة استخدام النموذج (Rasch, 1960; Bond & Fox, 2013)، وأظهرت نتائج تحليل العاملي برنامج Mplus أن تقدير المعلمات كان مستقراً في جميع صور المقياس؛ إذ تمت مقارنة نموذج التقدير الجزئي (PCM) الذي يفترض تساوي معاملات التمييز مع النموذج المعمم (GPCM) الذي يسمح باختلافها، استناداً إلى مؤشري المعلومات Akaike Information Criterion (AIC) و Bayesian Information Criterion (BIC). وقد أشارت القيم الأقل لكل من AIC و BIC في نموذج PCM إلى أن النموذج الأبسط والأقل تعقيداً يحقق ملائمة أفضل للبيانات، مما يدعم افتراض تساوي معاملات التمييز بين الفقرات في الصور الأربع لمقياس الصحة النفسية (De Ayala, 2017; Masters, 1982; Muraki, 1992; Burnham & Anderson, 2002).

ففي صورة خمس فئات بلغ عدد المعلمات الحرة 85، و $\text{Loglikelihood } H_0 = -10920.94$ ، مع $\text{AIC} = 22011.88$ ، و $\text{BIC} = 22369.10$ ، و $\text{Sample-Size Adjusted BIC} = 22099.31$ ، بينما في صورة الثالثة أربع فئات بلغ



عدد المعلومات الحرة 66، و $\text{Loglikelihood } H_0 = -8082.20$ ، مع $\text{AIC} = 16296.40$ ، $\text{BIC} = 16573.80$ ، و $\text{Adjusted BIC} = 16364.30$. أما صورة ثلاث فئات فبلغ عدد المعلومات الحرة 45، و $\text{Loglikelihood } H_0 = -6014.62$ ، مع $\text{AIC} = 12119.20$ ، $\text{BIC} = 12308.40$ ، و $\text{Adjusted BIC} = 12165.50$ ، وفي صورة فئتين بلغ عدد المعلومات الحرة 23، و $\text{Loglikelihood } H_0 = -3005.95$ ، مع $\text{AIC} = 6057.91$ ، $\text{BIC} = 6154.56$ ، و $\text{Adjusted BIC} = 6081.56$.

وتشير هذه النتائج إلى أن افتراض تساوي القدرة التمييزية لكل مفردة يتحقق بدقة في جميع صور فئات الاستجابة، مما يسمح بتفسير الفروق بين المفردات على أنها اختلاف في صعوبة المفردة فقط، دون الحاجة إلى نماذج تسمح باختلاف التمييز، وهو ما يؤكد صلاحية استخدام PCM لمقارنة نتائج فئات الاستجابة المختلفة في الدراسة (Embretson & Reise, 2000).

4. مطابقة البيانات:

اشتملت عملية مطابقة البيانات في الدراسة الحالية على فحص مدى توافق استجابات المفحوصين مع نموذج التقدير الجزئي (Partial Credit Model – PCM) باستخدام برنامج RUMM2020، وذلك لاستخراج المؤشرات الإحصائية اللازمة للحكم على مطابقة الاستجابات لنموذج التقدير الجزئي، ولتقييم مطابقة مفردات مقياس الصحة النفسية. وتعتمد مؤشرات مطابقة المفحوصين (Person Fit Statistics) على قياس مدى انحراف نمط إجابة الفرد عن النمط المتوقع وفق النموذج السيكمومتري، بما يسمح بالتأكد من مطابقة الاستجابات للنموذج المستخدم (Guyer & Thompson, 2014) وقد تضمنت مطابقة البيانات الخطوات الآتية:

1. إعداد البيانات: تم إدخال استجابات العينة المكونة من 494 طالبة من طالبات جامعة الملك سعود لمرحلة البكالوريوس، وفحص الاستجابات الصالحة للتحليل.

2. مطابقة المفحوصين: مطابقة استجابات لنموذج التقدير الجزئي من خلال استخدام مؤشر L_z وفق Guyer & Thompson (2014) إذ تُستبعد الاستجابات التي تزيد قيمة L_z عن 1.96 عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$. أظهرت النتائج وجود 25 استجابة غير مطابقة، وتم استبعادها من جميع صور المقياس الأربع، ليصبح العدد النهائي للاستجابات المطابقة 469 استجابة.



3. مطابقة المفردات: تم استخدام البواقي المعيارية (Z) Standardized Residual كأداة لتقييم مطابقة المفردات لنموذج التقدير الجزئي (Guyer & Thompson, 2014). يُفضل هذا المؤشر عند العينات الكبيرة، إذ إن اختبار مربع كاي التقليدي (χ^2) حساس لحجم العينة وقد يعطي نتائج دالة إحصائية حتى مع مطابقة صحيحة للنموذج (حسن، 2016؛ تيغزة، 2009). أشارت النتائج إلى أن جميع قيم البواقي المعيارية للمفردات كانت ضمن المدى المقبول ($-2 \leq Z \leq 2$)، مما يدل على مطابقة المفردات للنموذج، أظهرت النتائج أن جميع المفردات وقعت ضمن نطاق المطابقة الجيدة أو المقبولة، مما يعكس ملاءمة جيدة لطريقة دلتا.

5. التحليل النهائي:

بعد استبعاد المفحوصين غير المطابقين والتحقق من مطابقة المفردات، تم إجراء التحليل النهائي للحصول على تقديرات معالم المفردات، الصعوبة النسبية لفئات الاستجابة، تقدير قدرة المفحوصين، والأخطاء المعيارية لكل من نموذج التقدير الجزئي وطريقة دلتا. أصبح حجم عينة التدرج النهائي 430 استجابة، وعدد مفردات المقياس في صورته النهائية 22 مفردة.

6. تفسير النتائج:

أُجري تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها من خلال حساب تقديرات قدرات المفحوصين والمتوسطات الحسابية لها، ومقارنة الأخطاء المعيارية لتقديرات القدرة، ومقارنة معالم المفردات والصعوبة النسبية لكل فئة استجابة. وأخيراً فحص توافق النتائج مع فرضيات كل من نموذج التقدير الجزئي، بما يعكس مدى مطابقة البيانات لنموذج التقدير الجزئي المعتمدة في الدراسة. الأساليب الإحصائية:

أُستُخدمت في هذه الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية الملائمة لطبيعة البيانات الرتبوية المستمدة من مقياس ليكرت، ولتحقيق أهداف البحث المتعلقة بأثر عدد فئات الاستجابة على تقديرات القدرة والخطأ المعياري في إطار نموذج التقدير الجزئي. تم تحليل البيانات باستخدام برنامجي RUMM2020، وSPSS، إذ أُجري التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي



للتحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس وبنيته العملية، باستخدام مؤشرات المطابقة، مثل: RMSEA و CFI و TLI. كما تم حساب معاملات الثبات باستخدام كرونباخ ألفا (α) وماكدونالد أوميغا (w) للتحقق من الاتساق الداخلي وموثوقية الأداة.

تم تطبيق نموذج التقدير الجزئي (Partial Credit Model – PCM) لتقدير معالم المفردات والأفراد وفحص ملاءمة النموذج. كما استخدم اختبار تحليل التباين للقياسات المتكررة لقياس أثر عدد فئات الاستجابة على تقديرات القدرة والخطأ المعياري. وتبع ذلك تطبيق طريقة بونفيروني (Bonferroni) للأزواج المرتبطة للمقارنات البعدية، مع حساب حجم الأثر لكوهين (Cohen's r) لتقدير الدلالة العملية للفروق. وقد فسرت النتائج في ضوء نظرية استجابة المفردة والأطر السيكمومترية ذات الصلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

-نتائج التساؤل الأول ومناقشتها:

ما أثر نموذج التقدير الجزئي على تقدير معلم قدرات أفراد عينة الدراسة؟

لتحديد أثر عدد فئات الاستجابة على تقديرات القدرة باستخدام نموذج التقدير الجزئي (PCM)، تم تقدير قدرات المفحوصين وذلك حسب عدد الفئات (2-3-4-5) باستخدام برنامج RUMM2020، ثم تحليل البيانات باستخدام اختبار تحليل التباين للقياسات المتكررة (Repeated Measures ANOVA) وقبل إجراء التحليل، جرى فحص الافتراضات الأساسية لاستخدام هذا الأسلوب الإحصائي في كل صورة من صور المقياس الأربع. وقد تم التحقق من افتراض الاعتدالية (Normality) باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov، وأظهرت النتائج عدم تحقق هذا الشرط لجميع المتغيرات، إذ كانت القيم الاحتمالية لجميع المتغيرات أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى انحراف التوزيع عن التوزيع الطبيعي. ونظرًا لعدم تحقق هذا الافتراض، تم الاعتماد على حجم العينة إذ إن أن حجم العينة كبير ($N = 469$) يساهم في تعزيز استقرار النتائج وتقليل أثر انتهاك شرط الاعتدالية. وتشير الأدبيات الإحصائية إلى أن الاختبارات المعلمية مثل تحليل التباين للقياسات المتكررة تتميز بالمتانة الإحصائية (Robustness)، وتبقى موثوقة حتى في ظل بعض الانحراف عن التوزيع الطبيعي، خاصة في العينات الكبيرة (Field, 2009؛ Tabachnick & Fidell, 2001). أما فيما يتعلق بافتراض الكروية (Sphericity)، فقد أظهر اختبار موتشيلي (Mauchly's Test) أن القيم الاحتمالية المصاحبة كانت دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ($Sig = .000$) > لكل من متغير فئات الاستجابة، إذ بلغت قيمة $w = .036$.



مما يشير إلى عدم تحقق افتراض الكروية، أي أن التباينات عبر المستويات غير متجانسة. وبناءً على ذلك، تم الاعتماد على تصحيحي Greenhouse-Geisser و Huynh-Feldt لتعديل درجات الحرية وضبط نتائج التحليل بما يتوافق مع متطلبات التصميم الإحصائي، ويعرض الجدول (2) المتوسطات الحسابية معلم القدرة لأفراد عينة الدراسة، وفق عدد فئات الاستجابة (خمس، أربع، ثلاث، فئتان) في نموذج التقدير الجزئي التي تم التوصل إليها، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية لتقديرات معلم القدرة لأفراد عينة الدراسة، وفق عدد فئات الاستجابة (خمس، أربع، ثلاث، فئتان) باستخدام نموذج التقدير الجزئي (PCM)

عدد فئات الاستجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أقل قيمة
فئتان	5.515	1.258	6.967	0.763
ثلاث فئات	3.348	0.920	5.480	0.573
أربع فئات	3.000	1.579	6.848	-0.942
خمس فئات	2.045	0.923		-0.347

تشير نتائج الجدول (2) إلى وجود اتجاه واضح في تأثير عدد فئات الاستجابة على تقديرات القدرة، إذ كانت أعلى تقديرات القدرة عند فئتين استجابة بمتوسط قدره (5.515)، وأدنى تقديرات القدرة عند خمس فئات، استجابة بمتوسط حسابي قدره (2.045).

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لتقديرات معلم القدرة لأفراد عينة الدراسة حسب عدد فئات الاستجابة (فئتان، ثلاث، أربع، خمس فئات)، باستخدام نموذج التقدير الجزئي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الدلالة الاحتمالية	مربع إيتا الجزئي
عدد فئات الاستجابة	2488.357	1	2488.357	5318.595	0.00	0.925
الخطأ	200.712	429	0.468			
(عدد فئات الاستجابة)						

*دالة إحصائية عند مستوى $(p > 0.01)$



يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلم القدرة؛ تبعاً لعدد فئات الاستجابة؛ إذ بلغت قيمة F (5318.595) عند مستوى دلالة $p > 0.01$ ، مع قيمة مربع إيتا الجزئي ($\eta^2 = 0.925$)، وهي قيمة مرتفعة جداً تدل على أن عدد فئات الاستجابة يفسر نسبة كبيرة من التباين في تقديرات القدرة.

يشير ذلك إلى أن عدد فئات الاستجابة يُحدث تأثيراً جوهرياً ومباشراً في تقديرات القدرة؛ إذ إن الفئات القليلة (مثل فئتين أو ثلاث) تؤدي عادة إلى تضخيم تقديرات القدرة نتيجة تجميع الأفراد ضمن مستويات عليا من الأداء، في حين تتيح الفئات الأكثر تنوعاً (أربع أو خمس) تمييزاً أدق بين الأفراد؛ مما يساهم في خفض متوسط تقديرات القدرة وتقديم صورة أكثر واقعية لمستويات الأداء.

وتؤكد هذه النتائج مع ما ورد في الأطر النظرية للقياس النفسي من أن تحديد عدد فئات الاستجابة يُعد قراراً منهجياً حاسماً عند بناء المقاييس النفسية والتربوية؛ لما له من تأثير في تحقيق التوازن بين الدقة السيكمومترية وسهولة الاستجابة، وتجنب التحيزات المحتملة الناتجة عن التضخيم أو التقليل غير المقصود لتقديرات القدرة (Simms et al., 2019; Svetina Valdivia & Dai, 2024).

كما تعكس النتائج أن استخدام عدد محدود جداً من الفئات قد يؤدي إلى تقديرات مضخمة للقدرة ويقلل من حساسية النموذج في الكشف عن الفروق الفردية الدقيقة، في حين أن اعتماد أربع أو خمس فئات استجابة يساهم في إنتاج تقديرات أكثر توازناً ودقةً، لكونه يُمكن النموذج من التمييز بين مستويات القدرة المختلفة دون فرض عبء معرفي مفرط على المفحوصين (De Winter & Dodou, 2010; Simms et al, 2019).

وتشير النتائج إلى أن زيادة عدد فئات الاستجابة من فئتين إلى ثلاث أو أربع أو خمس فئات له تأثير كبير على تقديرات القدرة؛ إذ تتحرك معظم الحالات لصالح الفئات الأكبر، ما يعكس تحسناً واضحاً في التمييز بين المفحوصين، كما يتضح من ارتفاع القيم. ومع ذلك، بعد الوصول إلى ثلاث أو أربع فئات، تبدأ الفروق بين الفئات الأكبر في الانخفاض، مما يشير إلى عائد تناقصي؛ أي أن تحسين الدقة يستمر لكنه يصبح أقل وضوحاً عند المقارنة بين ثلاث وأربع وخمس فئات. ومن هنا، تؤكد



النتائج أهمية اختيار أكثر من فئتين للاستجابة، على الأقل ثلاث فئات، لتقليل فقدان التمييز، مع موازنة الفائدة المكتسبة من زيادة عدد الفئات مع التعقيد والعبء المحتمل على المفحوص، إذ إنّ الانتقال من أربع إلى خمس فئات قد يحقق زيادةً طفيفةً في الدقّة، مقارنةً بالجهد الإضافي المطلوب (Riconscente & Romeo, 2010).

وتبرز أهمية هذه النتائج في السياق العربي؛ إذ تُشير إلى ضرورة مراعاة عدد فئات الاستجابة عند تطبيق نموذج التقدير الجزئي (PCM)؛ نظراً لأن قلة الفئات قد تؤدي إلى تضخيم تقديرات القدرة وتقديم صورة أقل دقة عن الفروق بين الأفراد، بينما تُتيح الفئات الأكثر تدرجاً تقديرات أكثر موضوعيةً وحساسيةً للاختلافات الفردية. ومن ثمّ، فإن تصميم أدوات قياس متعدّدة الفئات، ينبغي أن يتم بطريقة تُراعي الخصوصيات الثقافية والتعليمية للمجتمعات العربية، باعتبار أن القدرة على التمييز بين الفئات قد تختلف تبعاً للخلفية الثقافية والتعليمية للمفحوصين. كما تتفق النتائج مع دراسات إبراهيم وحمدان (2023) التي أشارت إلى تفوّق التدرج الرباعي في التوافق مع نموذج سلم التقدير على الخماسي.

وعلى الصعيد التطبيقي، تُبرز هذه النتائج أن استخدام أربع أو خمس فئات استجابة، يُعد خياراً مناسباً لتحقيق التوازن بين دقة التقدير وسهولة الإجابة، بما يساهم في تطوير أدوات قياس نفسية وتربوية أكثر موثوقيةً وفاعليةً في البيئات التعليمية العربية (De Winter & Dodou, 2010; Riconscente & Romeo, 2010; Simms et al, 2019). كما تؤكد ضرورة أن يحرص الباحثون والممارسون على تقييم أثر عدد الفئات قبل اعتماد أدوات القياس في الدراسات التطبيقية، لضمان تمثيل أدق لقدرات الأفراد والحدّ من التحيزات الناجمة عن تصميم المقياس.

للتعرّف على اتجاه الفروق التي أظهرها اختبار تحليل التباين للقياسات المتكررة، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام طريقة بونفيروني (Bonferroni)، كما هو موضّح في الجدول (3)، وذلك لتحديد الأزواج المسؤولة عن الفروق بين فئات الاستجابة المختلفة في نموذج التقدير الجزئي (PCM).

الجدول (4)

المقارنات البعدية للأزواج المرتبطة بين فئات الاستجابة باستخدام طريقة بونفيروني (Bonferroni) لتقديرات معلم القدرة، حسب عدد فئات الاستجابة (فئتان، ثلاث، أربع، خمس فئات)، باستخدام نموذج التقدير الجزئي.

عدد فئات الاستجابة				المتوسط الحسابي	عدد فئات الاستجابة
خمس	أربع	ثلاث	فئتان		
3.470*	2.516*	2.167*	-	5.516	فئتان
1.303*	1.303*	-	-	3.349	ثلاث
.954*	-	-	-	3.000	أربع
-	-	-	-	2.046	خمس

*دالة إحصائية عند مستوى $(p > 0.01)$

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع المقارنات بين مستويات فئات الاستجابة، كانت ذات دلالة إحصائية مرتفعة $(p > 0.01)$ ، ما يدل على أن عدد فئات الاستجابة من فئتين إلى ثلاث أو أربع أو خمس يؤدي إلى انخفاض تقديرات القدرة، أي تحسُّن التمييز بين المفحوصين وتقليل التضخيم الناتج عن الفئات القليلة.

وتشير المقارنات الزوجية المرتبطة لكل زوج من فئات الاستجابة إلى أن الفئات الأصغر (فئتان) تميل إلى إنتاج تقديرات قدرة أعلى مقارنة بالفئات الأكبر (ثلاث، أربع، وخمس)، ما يعكس اتجاهاً نحو تضخيم القدرة عند محدودية الفئات. أما المقارنات بين الفئات المتوسطة والكبيرة (مثل ثلاث مقابل أربع أو خمس) فقد أظهرت فروقاً معنوية، لكنها كانت أقل شدة، مما يشير إلى تحسين تدريجي في دقة تقديرات القدرة مع زيادة عدد الفئات

(De Winter & Dodou, 2010; Simms et al, 2019).

ومن الناحية السيكمومترية، توضح النتائج أن زيادة عدد فئات الاستجابة تحسِّن قدرة النموذج على التمييز بين المفحوصين وتقلِّل فقدان الفروق الدقيقة بينهم. ومع ذلك، تظهر الفروق



بين الفئات العليا (أربع وخمس) أقل وضوحاً، مما يشير إلى أن الزيادة بعد مستوى معين لا تُحدث تحسناً كبيراً، بل تصل العملية إلى حالة استقرار أو توازن.

تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه أندريش (1988) Andrich وما سترز (1982) Masters من أن زيادة عدد فئات الاستجابة في النماذج متعددة المستويات يؤدي إلى تحسين دقة تقديرات القدرة؛ لأن التدرُّج الأكبر في البدائل يسمح بتمييز أدق بين مستويات الأفراد. كما تدعم هذه النتيجة ما أورده باند وفوكس (2013) Bond & Fox بأن أدوات القياس ذات الفئات المحدودة (مثل فئتين) تفتقر إلى الحساسية اللازمة لاكتشاف الفروق الدقيقة بين المفحوصين، ممّا يحد من كفاءة نموذج القياس.

كما تتسق النتائج مع ما توصّلت إليه دراساتٌ عربية، مثل دراسة القحطاني (2018)، ودراسة العلي (2020) التي أكّدت أن الزيادة المعتدلة في عدد فئات الاستجابة (من ثلاث إلى خمس) تؤدي إلى تحسين خصائص الاختبار ودقة التقديرات، بينما تؤدي الفئات القليلة إلى فقدان معلومات وتراجع جودة التقدير، بينما تؤدي الفئات القليلة إلى فقدان معلومات وتراجع جودة التقدير، وخاصةً ثبات التقديرات واستقرارها في نموذج التقدير الجزئي.

من المنظور النظري، تفسّر نظرية استجابة المفردة (IRT) هذا الاتجاه على أساس أن كل فئة استجابة إضافية تُوفّر "معلومة" إضافية عن مستوى القدرة الكامن، مما يؤدي إلى تضيق فترات الثقة حول التقدير وتقليل الخطأ المعياري.

كما يشير هامبلتون وسوميثان (1985) Hambleton & Swaminathan إلى أن التقدير الأمثل يتحقّق عندما يكون عدد الفئات كافياً لتغطية مدى القدرة دون إرهاق المفحوص أو فقدان التمييز بين المستويات، وهو ما يتفق مع ما أظهرته نتائج هذه الدراسة.

وتتسق هذه النتائج مع ما أشار إليه الباحثون السابقون، من أن زيادة عدد فئات الاستجابة تُسهم في تعزيز دقة القياس وتمييز الأفراد ذوي القدرات المختلفة، إلا أن المردود الإضافي لهذه الزيادة يتناقص تدريجياً بعد الوصول إلى حد معين (De Winter & Dodou, 2010). كما تدعم النتائج ما توصّلت إليه دراسة كلّ من محمد (2020)، ودراسة والسعدي، وأبو شندي، والمحرزي (2024) بشأن أهمية اختيار عددٍ مناسبٍ من فئات الاستجابة لتحقيق التوازن بين الدقة السيكمومترية وسهولة

الاستجابة، مع الإشارة إلى أن الفائدة من زيادة عدد الفئات بعد ثلاث أو أربع فئات، تصبح محدودةً. وبناءً على ذلك، لم تُدعم النتائج الفرضية الأولى للدراسة، التي نصّت على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات القدرة للمفحوصين تُعزى إلى اختلاف عدد فئات الاستجابة (فئتان، ثلاث، أربع، خمس فئات) في نموذج التقدير الجزئي".

وبناءً على ما سبق؛ يُستخلص أن اختيار عدد فئات الاستجابة، يُعدّ أحد العوامل الجوهرية المؤثرة في دقة تقديرات القدرة ضمن نموذج التقدير الجزئي. إذ يؤدي استخدام عدد قليل من الفئات إلى تضخيم غير دقيق لتقديرات القدرة نتيجة محدودية التدرج في الاستجابات، بينما تُسهم الزيادة المعتدلة في عدد الفئات — حتى أربع أو خمس فئات — في تحقيق تقديرات أكثر موضوعية وحساسيةً للفروق الفردية. وتشير هذه النتيجة إلى أهمية العناية بتحديد عدد فئات الاستجابة عند بناء المقاييس النفسية والتربوية، بما يضمن التوازن بين الدقة السيكمومترية وسهولة الإجابة، ويُسهم في تطوير أدوات قياس قادرة على تمثيل القدرات الحقيقية للأفراد بصورة أكثر صدقاً وموثوقيةً.

-نتائج التساؤل الثاني ومناقشتها

ما أثر نموذج التقدير الجزئي على تقديرات الخطأ المعياري لمعاملات القدرة قدرات أفراد عينة الدراسة؟

تم تقدير أثر عدد فئات الاستجابة على تقديرات الخطأ المعياري لمعاملات القدرة باستخدام نموذج التقدير الجزئي (PCM) بواسطة برنامج RUMM2020، ثم تم تحليل البيانات باستخدام اختبار تحليل التباين للقياسات المتكررة (Repeated Measures ANOVA) وقبل إجراء التحليل، جرى فحص الافتراضات الأساسية لاستخدام هذا الأسلوب الإحصائي في كل صورة من صور المقياس الأربع. وقد تم التحقق من افتراض الاعتدالية (Normality) باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov، وأظهرت النتائج عدم تحقق هذا الشرط لجميع المتغيرات، إذ كانت القيم الاحتمالية لجميع المتغيرات أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى انحراف التوزيع عن التوزيع الطبيعي. ونظرًا لعدم تحقق هذا الافتراض، تم الاعتماد على حجم العينة إذ إن حجم العينة كبير (N = 469) يسهم في تعزيز استقرار



النتائج وتقليل أثر انتهاك شرط الاعتدالية. وتشير الأدبيات الإحصائية إلى أن الاختبارات المعلمية مثل تحليل التباين للقياسات المتكررة تتميز بالمتانة الإحصائية (Robustness)، وتبقى موثوقة حتى في ظل بعض الانحراف عن التوزيع الطبيعي، خاصة في العينات الكبيرة (Tabachnick & Fidell، Field, 2020). أما فيما يتعلق بافتراض الكروية (Sphericity)، فقد أظهر اختبار موشيلي (Mauchly's Test) أن القيم الاحتمالية المصاحبة كانت دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 (Sig = .000) لكل من متغير فئات الاستجابة، إذ بلغت قيمة $W = .036$ ، مما يشير إلى عدم تحقق افتراض الكروية، أي أن التباينات عبر المستويات غير متجانسة. وبناءً على ذلك، تم الاعتماد على تصحيحي Greenhouse-Geisser و Huynh-Feldt لتعديل درجات الحرية وضبط نتائج التحليل بما يتوافق مع متطلبات التصميم الإحصائي، يعرض الجدول (4) المتوسطات الحسابية للأخطاء المعيارية لتقديرات معلم القدرة لأفراد عينة الدراسة، حسب عدد فئات الاستجابة (خمس، أربع، ثلاث، فئتان):

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية للأخطاء المعيارية لتقديرات معلم القدرة لأفراد عينة الدراسة، وفق عدد

فئات الاستجابة (خمس، أربع، ثلاث، فئتان) باستخدام نموذج التقدير الجزئي (PCM)

عدد فئات الاستجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أقل قيمة
فئتان	0.842	0.296	1.263	0.459
ثلاث فئات	0.492	0.196	1.158	0.289
أربع فئات	0.443	0.222	1.218	0.280
خمس فئات	0.306	0.097	1.185	0.217

يتضح من الجدول (5) وجود تأثير واضح لعدد فئات الاستجابة على تقديرات الأخطاء المعيارية لتقديرات معلم قدرات أفراد عينة الدراسة، إذ كانت أعلى تقديرات للأخطاء المعيارية عند فئتين استجابية بمتوسط خطأ معياري قدره (0.842)، وأدنى تقديرات القدرة عند خمس فئات استجابة بمتوسط حسابي قدره (0.306).

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لتقديرات الأخطاء المعيارية لمعلم القدرة لأفراد عينة الدراسة، حسب عدد فئات الاستجابة (فئتان، ثلاث، أربع، خمس فئات)، باستخدام نموذج التقدير الجزئي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الدلالة الاحتمالية P value	مربع إيتا الجزئي
عدد فئات الاستجابة	59.187	1	59.187	1760.825	0.000	0.804
الخطأ	14.420	429	0.034			
(عدد فئات الاستجابة)						

*دالة إحصائية عند مستوى $(p > 0.01)$

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأخطاء المعيارية لتقديرات معلم القدرة تبعاً لعدد فئات الاستجابة، إذ بلغت قيمة $F = 1760.825$ عند مستوى دلالة $p > 0.01$ ، مع مربع إيتا الجزئي $(\eta^2 = 0.804)$ ، مما يشير إلى أن نحو 80.4% من التباين في الأخطاء المعيارية يُعزى لاختلاف عدد فئات الاستجابة. تعكس هذه النتائج التأثير الكبير لعدد الفئات على دقة تقديرات القدرة؛ فكلما زاد عدد فئات الاستجابة، انخفض الخطأ المعياري، مما يعكس تحسناً استقرار التقديرات وارتفاع دقتها السيكمترية.

ويُعزى هذا التحسّن إلى أن زيادة عدد الفئات تتيح تمثيلاً أدق للتباين بين استجابات الأفراد، مما يقلل الانحرافات العشوائية في النموذج وفي المقابل يؤدي استخدام عدد أقل من الفئات إلى زيادة الخطأ المعياري نتيجة لفقدان بعض التمييز بين المفحوصين. تعزّز هذه النتائج المفاهيم السيكمترية التي تؤكد أن تدرج الفئات يؤثر مباشرةً في دقة التقدير، إذ تُتيح الفئات الأكثر تنوعاً تمثيلاً أفضل للفروق بين الأفراد وتقليل الخطأ المعياري، بينما يؤدي التحديد المحدود للفئات إلى انخفاض دقة القياس.



وبناءً على ذلك؛ فإن اختيار عدد مثالي من فئات الاستجابة (عادة أربع أو خمس فئات) يساعد على تحقيق توازن مناسب بين حساسية التقدير وانخفاض الخطأ المعياري، مما يدعم موثوقية الأدوات القياسية النفسية والتربوية، خصوصاً في البيئات الثقافية والتعليمية العربية. كما أظهرت الدراسة أن اتجاه الفروق كان لصالح الفئات الأكبر، إذ يقل الخطأ المعياري تدريجياً، كلما زاد عدد الفئات، مما يعكس تحسناً دقة واستقرار تقديرات القدرة عند استخدام فئات أكثر تمثيلاً للفروق الفردية.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه كلٌّ من ونتر والدودو (De Winter and Dodou, 2010) وسيمز وآخرون (Simms et al, 2019)، إذ إن استخدام فئات متعددة يعزّز كفاءة النماذج التقديرية، ويقلّل الخطأ المعياري، بخلاف المقاييس ذات الفئات المحدودة التي تنتج تقديرات أقل استقراراً ودقةً. كما تؤكد الدراسات السابقة كدراسة لينكير (Linacre, 2002)، ودراسة إنجلهارد (Engelhard, 2013) أن تقليل عدد فئات الاستجابة يؤدي إلى فقدان جزءٍ من المعلومات الإحصائية المتعلقة بأداء المفحوصين، ممّا يترتب عليه زيادة الخطأ المعياري في تقديرات القدرة. وفي المقابل، تظهر نتائج الدراسة أن زيادة عدد الفئات إلى أربع أو خمس يعزّز بوضوح كمية المعلومات المستخلصة من استجابات المفحوصين، ويقلّل من التباين العشوائي في تقديرات القدرة، ممّا يسهم في تحسين دقة التقدير واستقراره. ويتفق هذا مع المفاهيم النظرية في القياس النفسي، التي توضح أن الخطأ المعياري يرتبط عكسياً بمقدار المعلومات المستخلصة من المفردات؛ فكلما زادت المعلومات الناتجة عن تعدّد الفئات، انخفض الخطأ المعياري، ممّا يعكس تحسناً في دقة التقديرات (Embretson & Reise, 2000). وبناءً على ذلك، يمكن القول إن عدد فئات الاستجابة يمثل عاملاً جوهرياً في جودة التقدير واستقراره، إذ تؤدي الفئات الأكثر عدداً إلى زيادة المعلومات وتقليل عدم اليقين في تقدير القدرة الكامنة للمفحوصين.

وأخيراً، يشير تحليل حجم الأثر وفق تصنيف كوهين (Cohen, 1988) إلى أن تأثير عدد فئات الاستجابة ليس دالاً إحصائياً فقط، بل له أهمية عملية واضحة في تحسين جودة القياس ودقة التقديرات ضمن نموذج التقدير الجزئي (PCM). ويتضح أن الفئات الأكثر عدداً تزيد المعلومات

المتاحة وتقليل عدم اليقين في تقدير القدرة الكامنة للمفحوصين، بما يعزّز موثوقية التقديرات ودقّتها في التطبيقات البحثية والتربوية (Embretson & Reise, 2000).

وللتعرّف على اتجاه الفروق التي أظهرها اختبار تحليل التباين للقياسات المتكررة، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام طريقة بونفيروني (Bonferroni)، كما هو موضّح في الجدول (7)، وذلك لتحديد الأزواج المسؤولة عن الفروق بين فئات الاستجابة المختلفة في نموذج التقدير الجزئي (PCM).

الجدول (7)

المقارنات البعدية للأزواج المرتبطة بين فئات الاستجابة باستخدام طريقة بونفيروني (Bonferroni) لتقديرات الأخطاء المعيارية لمعلم القدرة لدى أفراد عيّنة الدّراسة، حسب عدد فئات الاستجابة (فئتان، ثلاث، أربع، خمس فئات)، باستخدام نموذج التقدير الجزئي.

عدد فئات الاستجابة				المتوسط الحسابي	عدد فئات الاستجابة
خمس	أربع	ثلاث	فئتان		
.536*	.400*	.350*	-	.84260	فئتان
.187*	.400*	.350*	-	.49297	ثلاث
.137*	-	-	-	.44309	أربع
-	-	-	-	.30617	خمس

*دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > p)$

يتضح من الجدول (7) أن جميع الفروق بين مستويات عدد فئات الاستجابة كانت دالة إحصائية عند مستوى $0.05 > p$ ، كما هو موضّح في الجدول. يبيّن الجدول أن أكبر الفروق كانت بين استخدام فئتين وخمس فئات (0.536)، بينما تقل الفروق تدريجياً عند مقارنة الفئات الأكبر (مثلاً بين أربع وخمس فئات (0.137)، ممّا يعكس وجود عائد تناقصي في تحسين تقديرات القدرة مع زيادة عدد الفئات بعد حد معين.

تشير هذه النتائج إلى أن زيادة عدد فئات الاستجابة تسهم في تقليل الخطأ المعياري، وتحسّن استقرار تقديرات القدرة ودقّتها في إطار نموذج التقدير الجزئي (PCM)، بما يعكس العلاقة العكسية المنتظمة بين دقة التقديرات وحجم الخطأ المعياري. ويُعرّى ذلك إلى أن الفئات الأكثر عدداً تتيح



تمثيلاً أوسع للفروق بين استجابات الأفراد، ما يزيد كميّة المعلومات الإحصائية المستخلصة ويقلّل التباين العشوائي في القياس.

تتوافق هذه النتائج مع المبادئ النظرية في إطار نظرية استجابة المفردة (IRT)، التي تفترض أن الخطأ المعياري يتناقص كلما زادت المعلومات المتاحة من المفردات، أي أن زيادة عدد فئات الاستجابة يعزّز قدرة المفردات على التمييز بين الأفراد (Embretson & Reise, 2000; Bond & Fox, 2013). كما تتفق مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن الفائدة من زيادة الفئات تصبح محدودة، بعد ثلاث أو أربع فئات (De Winter & Dodou, 2010؛ محمد، 2020؛ السعدي، أبو شندي، والمحرزي، 2024).

كما تتفق هذه النتائج مع ما أظهرته نتائج تقديرات القدرة التي بيّنت أن القدرات المقدّرة تصبح أكثر استقراراً ودقّةً مع زيادة عدد فئات الاستجابة، مما يؤكّد العلاقة العكسية المنتظمة بين دقة التقدير وحجم الخطأ المعياري. فكلما ارتفع عدد الفئات، زادت كمية المعلومات الإحصائية المستخلصة من استجابات المفحوصين، وبالتالي انخفض مقدار الخطأ المعياري وارتفعت موثوقية التقديرات، ضمن إطار نموذج التقدير الجزئي (PCM).

وتتسق نتائج الدراسة مع التوجّهات النظرية في إطار نظرية استجابة المفردة (IRT)، التي تفترض أن الخطأ المعياري يتناسب عكسياً مع دالة المعلومات، أي أن زيادة عدد فئات الاستجابة تعزّز قدرة المفردات على التمييز بين الأفراد وتقلّل من التباين العشوائي في القياس (Embretson & Reise, 2000; Bond & Fox, 2013). كما تتوافق هذه النتائج مع ما أشار إليه الباحثون سابقاً من أن زيادة عدد فئات الاستجابة تسهم في تعزيز دقة القياس وتمييز الأفراد ذوي القدرات المختلفة، إلا أن المردود الإضافي يقل تدريجياً بعد عددٍ معيّن من الفئات (De Winter & Dodou, 2010). وتشير دراسات مثل دراسة محمد (2020)، ودراسة السعدي، وأبو شندي، والمحرزي (2024) إلى أهمية اختيار عدد مناسب من الفئات لتحقيق التوازن بين الدقة السيكمومترية وسهولة الاستجابة، مع الإشارة إلى أن العائد من زيادة الفئات بعد ثلاث أو أربع يصبح محدوداً.



ومع ذلك، لم تدعم نتائج الدراسة الفرضيات المتعلقة بعدد فئات الاستجابة، إذ لم تُسجَّل فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات القدرة للمفحوصين، ولا بين متوسطات تقديرات الخطأ المعياري لمعاملات القدرة، عند مقارنة استخدام فئتين، ثلاث، أربع، أو خمس فئات في نموذج التقدير الجزئي. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسات سابقة، مثل دراسة لينكير (2002) Linacre، ودراسة القحطاني (2018) التي أوضحت أن استخدام عدد محدود من فئات الاستجابة يؤدي إلى فقدان جزء من المعلومات الإحصائية وزيادة الخطأ المعياري، في حين أن الزيادة المعتدلة (من أربع إلى خمس فئات) تحسِّن دقة التقدير وتقلِّل الخطأ المعياري مقارنةً بعدد فئات أقل.

وبذلك تؤكِّد النتائج التكاملية للدراسة أن العلاقة بين تقديرات القدرة والخطأ المعياري علاقة عكسية منتظمة؛ فكلما ارتفعت دقة التقديرات مع زيادة عدد فئات الاستجابة، انخفض الخطأ المعياري، مما يدعم الفرضية القائلة بأن عدد فئات الاستجابة يمثل عاملاً جوهرياً في كفاءة القياس ودقة تقدير المعلمات، ضمن النماذج القائمة على نظرية استجابة المفردة.

وبناءً على ذلك، تبرز أهمية مراعاة عدد فئات الاستجابة عند تصميم أدوات القياس النفسي والتربوي باستخدام نموذج التقدير الجزئي؛ إذ يسهم الاختيار الأمثل للفئات في تحقيق توازن مناسب بين دقة التقدير وسهولة استخدام الأداة من قبل المفحوصين، ممَّا يعزِّز موثوقية القياس وصحة الاستنتاجات المستخلصة منه.

وعليه، يمكن القول إن الزيادة المعتدلة في عدد الفئات (أربع إلى خمس فئات) تمثِّل الخيار الأمثل لتحقيق التوازن بين الدقة الإحصائية وسهولة الاستجابة، بما يضمن جودة التقديرات واستقرارها، ويعزِّز صلاحية الأدوات القياسية في التطبيقات البحثية والتربوية.

توصيات الدراسة

في ضوء ما تم التوصل له من نتائج؛ يوصي الباحثان بالآتي:-

1. استخدام أربع أو خمس فئات استجابة لتحقيق توازن بين الدقة وسهولة الإجابة.
2. تقييم أثر عدد الفئات على تقديرات القدرة والخطأ المعياري قبل اعتماد أية أداة.



3. مراعاة الخصوصيات الثقافية والتعليمية للمجتمعات العربية عند تحديد عدد الفئات.
4. تجنّب زيادة الفئات، بعد أربع أو خمس، إذ تصبح الفائدة محدودةً.
5. إجراء دراسات متابعة لتطبيق التوصيات على عيّينات متنوّعة لتحسين التعميم وموثوقية الأدوات.

مقترحات الدراسة:

1. تقييم أثر عدد فئات الاستجابة على مستويات القدرة المختلفة، مثل: كيفية تأثير عدد الفئات على تقديرات القدرة للأفراد ذوي القدرات المنخفضة والمتوسطة والعالية، لضمان فهم أكثر دقةً لتأثير الفئات عبر مستويات الأداء المختلفة.
2. تحليل تأثير الخصائص الديموغرافية والثقافية، مثل: العمر، الخلفية التعليمية، والخبرة الأكاديمية، على تفاعل المفحوصين مع عدد الفئات المختلفة، خصوصاً في البيئات العربية المتنوعة ثقافياً وتعليمياً.
3. اختبار الفئات المتعدّدة في أدوات متنوعة، مثل: تطبيق نموذج التقدير الجزئي على مقاييس مختلفة (مثل مقاييس الانتباه، التحصيل الأكاديمي، الكفاءة الاجتماعية) للتحقّق من تعميم نتائج عدد الفئات على أنواع متعدّدة من الاختبارات.
4. مقارنة النماذج الإحصائية المختلفة، مثل: مقارنة نموذج التقدير الجزئي مع نماذج أخرى في نظرية استجابة المفردة لمعرفة، ما إذا كانت نتائج تأثير عدد الفئات متسقة عبر النماذج.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، خالد أحمد عبدالعال؛ وحمدان عادل مسري محمد (2023). تأثير عدد فئات الاستجابة على مطابقة مقياس الإبداع الانفعالي لنموذج سلم التقدير على طلبة الجامعة. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*،

<https://doi.org/10.21608/mathj.2023.183135.1302>، 502-469، (2)38

تيغزة، ع. (2009). *مبادئ القياس النفسي*. عمان: دار الشروق

حسن، عزت عبد الحميد (2016). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية تطبيقات باستخدام*

برنامج LISREL 8.8. دار الفكر العربي.



حسين، نغم عبد الهادي (2018). التفاؤل وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية، *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*، 2(21)، 133-153.

حمدان، عادل سمير محمد. (2025). مقارنة بين نموذج التقدير الجزئي ونموذج سلم التقدير لمقياس الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية على الطلبة المعلمين. *مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر*، 25(1)، 151-176.
<https://doi.org/10.29117/jes.2025.0213>

دي أبالا، رونالد ج. (2017). *النظرية والتطبيق في نظرية الاستجابة للمفردة* (عبد الله الكيلاني وإسماعيل البرصان، مترجمان). دار جامعة الملك سعود للنشر (نشر العمل الأصلي 2009).

السعدي، أحمد، أبو شندي، يوسف، والمحززي، راشد. (2024). أثر حجم العينة وتدرج الاستجابة في تقديرات معامل الثبات (ألفا العام للمحززي) لأنواع الدرجات المَحْوَلَة. *مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر*، 24(3)، 1-26.

العريفي، ابتهاج. (2022). الخصائص السيكمومترية لمقياس السعادة النفسية باستخدام النظرية الكلاسيكية ونموذج التقدير الجزئي. *مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، ع 11.95*
https://jnal.journals.ekb.eg/article_280531.html.136

علام، صلاح الدين محمود (2005). *نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد ومتعدد الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي*. دار الفكر العربي.

العلي، أحمد حسن. (2020). تأثير تغيير عدد فئات الاستجابة في تقديرات القدرة ومعالم الفقرات باستخدام نموذج التقدير الجزئي. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، 34(135)، 89-116.

القحطاني، سعد بن محمد. (2018). أثر عدد فئات الاستجابة في خصائص مفردات الاختبار وفق نظرية الاستجابة للمفردة. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، 30(2)، 145-172.

القرشي، خديجة ضيف الله. (2016). استخدام نموذج التقدير الجزئي في انتقاء فقرات مقياس اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو برنامج SPSS في منطقة مكة المكرمة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 5(9)، 529-552
<http://search.mandumah.com/Record/844848> مسترجع من:

محمد، عبد الهادي عبد السميج. (2020). تأثير عدد فئات الاستجابة على افتراضات ومخرجات التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لبنود أدوات القياس في البحوث النفسية، *مجلة التربية جامعة سوهاج* (76)
<https://search.mandumah.com/Download?file=EleLgk4Fvouaiux2AB42FP+f3erXWy92qeiOUFiOWzo=&id=1061876>

References Arabic

- Ibrahim, K. A. A., & Hamdan, A. M. M. (2023). The effect of the number of response categories on the fit of the Emotional Creativity Scale to the Rating Scale Model among university students. *Journal of Research in Education and Psychology*, 38(2), 469–502. <https://doi.org/10.21608/mathj.2023.183135.1302>
- Tighza, A. (2009). *Principles of Psychological Measurement*. Amman: Dar Al-Shorouq.



- Hassan, E. A. (2016). *Advanced Statistics for Educational, Psychological, and Social Sciences: Applications Using LISREL 8.8*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Hussein, N. A. (2018). Optimism and its relationship to mental health among students of the College of Arts at Al-Qadisiyah University. *Al-Qadisiyah Journal for Human Sciences*, 2(21), 133–153.
- Hamdan, A. S. M. (2025). A comparison between the Partial Credit Model and the Rating Scale Model for a classroom management self-efficacy scale among student teachers. *Journal of Educational Sciences, Qatar University*, 25(1), 151–176. <https://doi.org/10.29117/jes.2025.0213>
- De Ayala, R. J. (2017). *Theory and Practice of Item Response Theory* (A. Al-Kilani & I. Al-Barsan, Trans.). King Saud University Press. (Original work published 2009).
- Al-Saadi, A., Abu Shandi, Y., & Al-Mahrazi, R. (2024). The effect of sample size and response scaling on estimates of reliability coefficient (Al-Mahrazi's General Alpha) for types of transformed scores. *Journal of Educational Sciences, Qatar University*, 24(3), 1–26.
- Al-Areefi, I. (2022). Psychometric properties of the psychological happiness scale using Classical Test Theory and the Partial Credit Model. *Journal of Non-Arabic Speakers*, 11, 95–136. https://jnal.journals.ekb.eg/article_280531.html
- Allam, S. M. (2005). *Unidimensional and Multidimensional Item Response Models and Their Applications in Psychological and Educational Measurement*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Ali, A. H. (2020). The effect of changing the number of response categories on ability estimates and item parameters using the Partial Credit Model. *The Educational Journal, Kuwait University*, 34(135), 89–116.
- Odeh, A. (2005). *Measurement and Evaluation in the Teaching Process*. Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.
- Al-Qahtani, S. M. (2018). The effect of the number of response categories on item characteristics according to Item Response Theory. *Journal of Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University*, 30(2), 145–172.
- Al-Qurashi, K. D. (2016). Using the Partial Credit Model in selecting items of a scale measuring graduate students' attitudes toward the SPSS program in Makkah Region. *International Specialized Educational Journal*, 5(9), 529–552. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/844848>



Mohamed, A. H. A. (2020). The effect of the number of response categories on assumptions and outputs of exploratory and confirmatory factor analysis for measurement instruments in psychological research. *Journal of Education, Sohag University*, 76. Retrieved from <https://search.mandumah.com/Download?file=EleLgk4Fvouaiux2AB42FP+f3erXWY92qei0UfiOWzo=&id=1061876>

ثانياً: المراجع الإنجليزية

- Allen, M. J., & Yen, W. M. (2001). *Introduction to Measurement Theory*. Waveland Press.
- Andrich, D. (1988). *Rasch Models for Measurement*. Sage <https://doi.org/10.4135/9781412985598>
- Bond, T. G. (2015). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences* (3rd ed.). Routledge.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2013). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in human sciences*. Psychology Press.
- Burnham, K. P., & Anderson, D. R. (Eds.). (2002). *Model selection and multimodal inference: a practical information-theoretic approach*. New York, NY: Springer New York.
- Castro Alvarez, S., Béguin, A., & Maris, G. (2023). A time-varying dynamic partial credit model to analyze polytomous and multivariate time series data. *Multivariate Behavioral Research*, 23(6), 499–525. DOI: [10.1080/00273171.2023.2214787](https://doi.org/10.1080/00273171.2023.2214787)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- De Winter, J. F., & Dodou, D. (2010). Five-point likert items: t test versus Mann-Whitney-Wilcoxon (Addendum added October 2012). *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 15(1).
- Embretson, S. P., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Engelhard, G., Jr. (2013). *Invariant measurement: Using Rasch models in the social, behavioral, and health sciences*. Routledge.
- Ferrando, P.J. & Lorenzo-Seva, U. (2019). *Robust Promin: a method for diagonally weighted factor rotation. Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 25(1), 99-106. ojs3.revistaliberabit.com+2scielo.org/pe+2
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss third edition*. New York: Sage Publications Limited. Gezgini, DM, Şumuer, E., Arslan, O., ve Yıldırım, S. (2017). *Nomophobia prevalence among pre-service teachers: A case of Trakya University. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-95.
- Guyer, R., & Thompson, N.A. (2014). *User's Manual for Xcalibre item response theory calibration software*, version 4.2.2 and later. Woodbury MN: Assessment Systems Corporation.
- Hambelton, R. H., and Rogers, H. (1991). *Fundamental of Swam in a than Item Response theory*. New York: Sage. Publication the International. Professional publishers.



- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-94-017-1988-9>
- Han, K. (n. d.). (2008). *Item Response Models Used Within WinGen*. Retrieved September 18, from:
<http://www.umass.edu/remf/software/wingen/models>.
- Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality. *Applied Psychological Measurement*, 9(1), 139–164.
- Linacre, J. M. (2002). Understanding Rasch measurement: Optimizing rating-scale category effectiveness. *Journal of Applied Measurement*, 3(1), 85–106. <https://www.winsteps.com/a/Linacre-optimizing-category.pdf>
- Lord, F. M. (1952). A theory of test scores. *Psychometrika*, 17(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/BF02288640>
- Masters, G. N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 47(2), 149–174.
<https://doi.org/10.1007/BF02296272>
- Muraki, E. (1992). A generalized partial credit model: Application of an EM algorithm. *ETS Research Report Series*, 1992(1), i-30.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Riconscente, M. M., & Romeo, K. E. (2010). Likert scales: The controversy continues. *Educational Measurement Journal*, 47(2), 25–34.
- Simms, L. J., Zelazny, K., Williams, T. F., & Bernstein, L. (2019). Does the number of response options matter? Psychometric perspectives using item response theory. *Psychological Assessment*, 31(4), 557–566.
- Svetina Valdivia, A., & Dai, S. (2024). Revisiting optimal Likert scale categories: Implications from item response modeling. *Applied Psychological Measurement*, 48(1), 1–18.
- LS, Tabachnick B. & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics. *Needham Heights MA Allyn & Bacon*.
- Tutz, G., Gunther, S., & Moritz B. (2018). Response styles in the partial credit model. *Psych. Applied Psychological Measurement* 42(6), 407–427. <https://doi.org/10.3390/psych1010003>
- Wang, S., & Wang, T. (2002). *Relative precision of ability estimation in polytomous CAT: A comparison under the generalized partial credit model and graded response model* (ERIC Document No. ED477926). ERIC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477926.pdf>
- Warm, T. A. (1978). *A Primer of Item Response Theory*. COAST GUARD WASHINGTON DC.
- Wiberg, M. (2007). Measuring and detecting differential item functioning in criterion referenced licensing test. *Educational Measurement*, 60, 1-33.
- Wright, B. & Masters, G. (1982). *Rating scale analysis*. Chicago, IL: MESA Press.
- Ziegler, M. & Hagemann, D. (2015). *Testing the unidimensionality of items: Pitfalls and loopholes*. *European Journal of Psychological Assessment*, 31(4), 231-237.



ملحق (1): مقياس الصحة النفسية

إعداد: نغم عبد الهادي حسين (2018)

استخدام في هذه الدراسة: هيفاء الكثيري (2025)

عزيزتي الطالبة وفقكم الله

أفيدكم أنا طالبة الدراسات العليا/ هيفاء الكثيري أدرس مرحلة (الدكتوراه) بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، أقوم بإعداد دراسة بحثية بعنوان: (أثر عدد فئات الاستجابة على تقديرات معالم المفردة والفرد باستخدام نموذجي التقدير الجزئي وطريقة دلتا لتقدير الدرجات)، وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر عدد فئات الاستجابة ونموذج التقدير الجزئي وطريقة دلتا لتقدير الدرجات والتفاعل بينهما على تقديرات معالم صعوبة المفردات وقدرات الأفراد وتحقيقاً لأهداف الدراسة، فقد تم إعداد هذه الأداة (مقياس الصحة النفسية) لإنجاز ذلك.

واستكمالاً لمتطلبات الدراسة البحثية فإنني أرغب بتطبيق الأداة المرفقة (مقياس الصحة النفسية) على عينة من طالبات جامعة الملك سعود، وكونكم أحد عينة هذه الدراسة، نأمل منكم التكرم بالإجابة عنها، مع الرجاء بأن تكون إجاباتكم موضوعية وشاملة لجميع العبارات، علماً بأنه سيتم التعامل مع الأداة بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لخدمة أغراض البحث العلمي

أمل التكرم بالإجابة عن العبارات في الجدول أدناه وذلك بوضع علامة (✓) في الحقل الذي يعبر عن وجهة نظركم:

المحور الأول: مقياس الصحة النفسية الخماسي				
العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة
1 أتعامل بصدق مع الآخرين				
2 أستطيع أن أضع خطأً فاصلاً بين انفعالاتي وتفكيري				
3 لدي ثقة بقدرتي على تصحيح الخطأ عندما أقع فيه				
4 من طبيعتي أن لا أنفعل كثيراً				
5 سعادتي كبيرة لكوني خالية من العيوب				



6	أنظر إلى الحياة بتفاؤل على الرغم مما فيها من صعوبات
7	أشعر أن في الحياة أشياء تستحق أن نعيش من أجلها
8	تعتمد السعادة من وجهة نظري على الطريقة التي يعيش بموجبها الفرد
9	أودي دوراً مفيداً في أي شيء
10	أجد نفسي متوافقاً مع المواقف الحياتية المختلفة
11	أعتقد أن قدراتي ساعدتني على حل المشكلات التي واجهتني
12	بالجد والمثابرة يتحقق كل شيء
13	أنظر إلى الأشياء من جانبها الإيجابي
14	أقضي وقتاً ممتعاً مع زميلاتي في الجامعة
15	أشعر بارتياح تام وصحة جيدة
16	أشعر بالاستقرار عند التفكير بتحقيق حلمي في المستقبل
17	أنقيل بسهولة مزاح زميلاتي
18	أقدر أساتذتي ولو صدر منهم ما يضايقني
19	أتمكن من فعل ما يفعله الناس الذين ظروفهم هي نفسها ظروفني
20	أستمتع بنشاطاتي الاعتيادية يومياً
21	أشعر بعلاقة المودة نحو المقربين إلي
22	أنا راضية عن الأسلوب الذي أنجز به مهامي

المحور الثاني: مقياس الصحة النفسية الرباعي

العبارة	موافق	موافق	غير موافق	غير موافق
	بشدة			بشدة
1	أتعامل بصدق مع الآخرين			
2	أستطيع أن أضع خطأ فاصلاً بين انفعالاتي وتفكيري			
3	لدي ثقة بقدرتي على تصحيح الخطأ عندما أقع فيه			
4	من طبيعتي أن لا أنفعل كثيراً			



5	سعادتي كبيرة لكوني خالية من العيوب
6	أنظر إلى الحياة بتفاؤل على الرغم مما فيها من صعوبات
7	أشعر أن في الحياة أشياء تستحق أن نعيش من أجلها
8	تعتمد السعادة من وجهة نظري على الطريقة التي يعيش بموجبها الفرد
9	أؤدي دوراً مفيداً في أي شيء
10	أجد نفسي متوافق مع المواقف الحياتية المختلفة
11	أعتقد أن قدراتي ساعدتني على حل المشكلات التي واجهتني
12	بالجد والمثابرة يتحقق كل شيء
13	أنظر إلى الأشياء من جانبها الإيجابي
14	أقضي وقتاً ممتعاً مع زميلاتي في الجامعة
15	أشعر بارتياح تام وصحة جيدة
16	أشعر بالاستقرار عند التفكير بتحقيق حلمي في المستقبل
17	أتقبل بسهولة مزاح زميلاتي
18	أقدر أساتذتي ولو صدر منهم ما يضايقي
19	أتمكن من فعل ما يفعله الناس الذين في ظروفي نفسها
20	أستمتع بنشاطاتي الاعتيادية يومياً
21	أشعر بعلاقة المودة نحو المقربين إلي
22	أنا راضية عن الأسلوب الذي أنجز به مهامي





البيئة المدرسية والضغط الأكاديمية كمنبئين بالأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة

د.حنان خليل الحلي**

dr.hanan9591@yahoo.com

ريف فهد عبد الله الرقيبة*

reeff_18@hotmail.com

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور البيئة المدرسية والضغط الأكاديمية في التنبؤ بالأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية، والتعرف على نسبة انتشار الأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى التعرف على مستوى البيئة المدرسية ومستوى الضغط الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (534) طالبة من طالبات الصف الثالث ثانوي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الباحثتان الأدوات الآتية: مقياس البيئة المدرسية من إعداد حلاوة (2005) Halawah ترجمة غزلان ومقابلة (2011)، ومقياس الضغوط الأكاديمية من إعداد صن وآخرين (2011) Sun et al. (ترجمة الباحثتين)، ومقياس الأعراض السيكوسوماتية من إعداد لي وآخرين (2020) Lei Li et al. (ترجمة الباحثتين)، وقائمة كورنل للنواحي العصبية والسيكوسوماتية من إعداد برودمان وآخرين (1982) Brodman et al. ، ترجمة وإعداد: أبو النيل (١٩٩٥) وتم تقنيته على البيئة السعودية من قبل: سعود (2015)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: يتمتع أفراد العينة بمستوى أعلى من المتوسط في البيئة المدرسية والضغط الأكاديمية، وأشارت النتائج بأن هناك انتشاراً واضحاً وجوهرياً للأعراض السيكوسوماتية بين طالبات المرحلة الثانوية، إذ بلغ عدد الطالبات اللاتي يعانين من أعراض سيكوسوماتية مؤكدة (390) طالبة بنسبة مئوية بلغت (73%)، بينما بلغ عدد الطالبات اللاتي لم يعانين من أعراض سيكوسوماتية مؤكدة (144) طالبة بنسبة مئوية بلغت (27%)، وكذلك أظهرت النتائج فاعلية البيئة المدرسية والضغط الأكاديمية في التنبؤ بالأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية. الكلمات المفتاحية: البيئة المدرسية، الضغط الأكاديمية، الأعراض السيكوسوماتية، طالبات المرحلة الثانوية.

* طالبة الماجستير في قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، السعودية

** أستاذة الصحة النفسية المشارك، قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، السعودية

للاقتباس: الرقيبة، ريف فهد عبد الله: الحلي، حنان خليل. (2025). البيئة المدرسية والضغط الأكاديمية كمنبئين بالأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة ، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية ، (47)، 376-435.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة (CC BY 4.0) Attribution 4.0 International، 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.



School Environment and Academic Pressures as Predictors of Psychosomatic Symptoms among Female Secondary School Students in Buraydah City.

Reef Fahd Abdullah Alraqibah *

reeff_18@hotmail.com

Dr. Hanan Khalil Alhalabi **

dr.hanan9591@yahoo.com

Abstract:

This study aimed to investigate the role of the school environment and academic stress in predicting psychosomatic symptoms among female high school students. It also sought to identify the prevalence of psychosomatic symptoms, as well as the levels of school environment quality and academic stress within this group. The sample consisted of 534 third-year secondary students. A descriptive–correlational methodology was employed, utilizing the following instruments: the School Environment Scale by Halawah (2005), translated by Ghazlan and Muqabala (2011); the Academic Stress Scale by Sun et al. (2011), translated by the researchers; the Psychosomatic Symptoms Scale by Lei Li et al. (2020), translated by the researchers; and the Cornell Index for Neurotic and Psychosomatic Traits by Brodman et al. (1982), translated and adapted by Abu Al-Nil (1995) and standardized for the Saudi context by Saud.(2015) Findings revealed that students demonstrated above-average levels of both school environment factors and academic stress. Results further indicated a remarkable prevalence of psychosomatic symptoms, with 390 students (73%) showing confirmed symptoms and 144 students (27%) showing none. The study also concluded that both the school environment and academic stress significantly predict psychosomatic symptoms among female secondary students.

Keywords: school environment, academic stress, psychosomatic symptoms, secondary school students.

* MA Scholar in the Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia

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

Cite this article as: Alraqibah, Reef Fahd Abdullah. & Alhalabi, Hanan Khalil. (2025). School Environment and Academic Pressures as Predictors of Psychosomatic Symptoms among Female Secondary School Students in Buraydah City. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(4) 376-435

© 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:

تعدّ المرحلة الثانوية واحدة من أبرز المراحل الدراسية التي تمر بها الطالبة في حياتها التعليمية، إذ فيها تُعدّ الطالبة للمرحلة الجامعية ومن ثم لسوق العمل؛ وبالتالي تهيأ لمواجهة أعباء الحياة؛ لذا تحتاج الطالبة في مرحلة التعليم الثانوي إلى بيئة مدرسية ترعاها وتحقق طموحاتها، وتلبي حاجاتها وتساعد على حلّ مشكلاتها (ابن بسعي، 2015).

فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الثانية من حيث الأهمية بعد الأسرة، ومن حيث مكانتها في التأثير على الطالب ورعايته، إضافة إلى صقل شخصيته، وتنمية مهاراته وقدراته وتزويده بمختلف المعارف والمعلومات، كما أنها تعمل على تهيئة الجو المناسب للطلاب، وتوفير السبل الناجحة لتحقيق النمو السليم والمتكامل من جميع النواحي: العقلية والجسمية والاجتماعية والعاطفية، فالوقت الذي يقضيه الطالب في المدرسة وقت طويل من حياته، يتعلّم فيه العديد من الخبرات والمهارات التي تُمكنه من مواجهة المواقف المختلفة، إذ إن للمدرسة تأثيرها الواضح في سلوكه وشخصيته وصحته النفسية، ويتوقّف هذا التأثير على عدة عوامل لها علاقة مباشرة بالمدرسة ذاتها وأنظمتها، ومنها ما يتعلّق بالطالب نفسه من حيث: خصائصه وشخصيته، إضافة إلى نوعية العلاقات السائدة في المدرسة بين الطالب وزملائه وأساتذته، وما تحتويه هذه البيئة من صعوبات ومواقف ذات آثار نفسية تُمثّل مصدرًا للخطر والضغوط النفسية المختلفة، التي تتمثّل في: صعوبة التكيف مع الحياة بصفة عامة، والحياة المدرسية بصفة خاصة (بلقاسم وشتوان، 2016).

ولهذا تهتم التربية الحديثة بالصحة النفسية للطلاب ووقايتهم من عوامل الاضطرابات الموجودة في كل مدرسة، فالمدرسة مجتمع متكامل من معلمين وموظفين وطلاب يختلفون فيما بينهم في الأعمار والمستوى الثقافي والاجتماعي وغير ذلك؛ مما قد ينشأ عنه وجود مشكلات أو أعراض لاضطرابات نفسية أو سلوكية أو سيكوسوماتية (عبد الحميد والعزابي، 2022).

ومع ازدياد سرعة نمط الحياة الحديثة وتعقّدها، وزيادة حِدّة الصراع وانتشار القلق والتوتر؛ شاعت الاضطرابات النفسية وازدادت حِدّة وانتشارًا، إذ أكد هاليداي (Halliday 1938) أن الاضطرابات السيكوسوماتية ظاهرة ازداد تواترها في عصرنا المحمّل بالأعباء والالتزامات والضغوط،



وهي منتشرة بين الشباب أكثر منها لدى كبار السن. "وأجمعت الدراسات الطبية والنفسية المتقدمة على أن تأثير النفس في الجسم أكثر شدة ووضوح وخطورة من تأثير الجسم في النفس" (العنزي وغلاب، 2004، ص42). وفي الصدد نفسه، أظهرت الدراسات أن الشكاوى النفسية الجسدية يمكن أن تكون مؤشرات لمشاكل مستقبلية، إذ أشارت نتائج دراستين في السويد دراسة بوهمان وآخرين (2012) Bohman et al. ودراسة جريجوريان وآخرين (2023) Grigorian et al. إلى أن الشكاوى النفسية الجسدية التي قيس في مرحلة المراهقة في سن (16-17) تُنبئ بتشخيص الاكتئاب والقلق في مرحلة الشباب.

وتعدّ الأعراض السيكوسوماتية (Psychosomatic Disorders) من أمراض العصر؛ بسبب ما تتصف به من أعراض جسدية ونفسية معوقة في حياة الفرد، كأمراض الجهاز الهضمي، والجهاز العصبي، والجهاز الدوري، والجهاز العضلي، واضطرابات الجلد، وغيرها من الأعراض السيكوسوماتية، إذ أكدت دراسة جيانوتا وآخرين (2022) Giannotta et al. أن الأعراض النفسية الجسدية؛ يمكن أن تؤثر بشكل خطير في الصحة النفسية للأجيال الجديدة من الشباب.

وتشير بعض الدراسات إلى أن هناك ارتفاعاً كبيراً في معدل انتشار الأعراض السيكوسوماتية لدى المراهقين، فقد أشارت دراسة لي وآخرين (2022) Li et al. إلى أن نسبة انتشار الأعراض السيكوسوماتية بين الطلاب المراهقين بلغت (29.1% و 30.1%) وأن انتشار الأعراض السيكوسوماتية بين طلاب المدارس الثانوية أعلى مقارنة بطلاب المدارس المتوسطة، بينما بلغ معدل الانتشار في دراسة مهيرة وآخرين (2025) Mahirah et al. بنسبة (32.3%) وكانت أكثر الأعراض انتشاراً هي الشعور بالتعب وألم المعدة، وأن الانتشار كان أعلى بين الإناث بنسبة (34.9%) من الذكور بنسبة (29.9%). وأكدت المقالة التي نشرتها صحيفة المعرفة العالمية حول العلاج النفسي بالأمراض النفسية لدى المراهقين؛ أن نطاق انتشار الاضطراب السيكوسوماتي لدى الأطفال والمراهقين بين (5-18) عاماً واسع جداً (صحيفة المعرفة العالمية، 2020، كما ورد في أبوعين وآخرين، 2021).



فالبينة المدرسية هي كل ما يحيط بالطالبة ويؤثر فيها وتتأثر به، إذ تشتمل البيئة على الجوانب المادية - من مبانٍ وتجهيزات وأدوات- والفكرية بكل ما فيها من علم وثقافة، وتتضمن الجوانب النفسية والاجتماعية بكل ما فيها من انفعالات وعواطف وسلوكيات وعلاقات ومواقف وأدوار اجتماعية مختلفة (الطيب، 2020). فإذا كانت علاقات الطالبة داخل البيئة المدرسية قائمة على أساس إيجابي ويحكمها روح التعاون، والتفهم، والتقبل، والتوجيه، وتبادل الأفكار والخبرات، وتسمح لها بالتعبير عن انفعالاتها، وتحسن معاملتها وتقدرها؛ فلا شك أنه سيكون لها الصدى الإيجابي في تحقيق توازنها النفسي وتنمية شخصيتها بشكل سوي، أما العلاقات القائمة على أساس سلبي فتؤثر في سلوك الطالبة، وتسبب لها إحباطاً يتولد عنه صراع تُعبر عنه الطالبة بأساليب غير متوافقة داخل البيئة المدرسية، وينعكس على صحتها النفسية (إقرونة، 2016). فالطالب الذي يجد في بيئته المدرسية ما يساعده على النمو والشعور بالأمن والتقدير؛ سيكون متوافقاً معها، أما إذا كان يسودها الإحباط والتهديدات؛ فسيكون أكثر عُرضة للاضطرابات النفسية والجسدية (هندي، 2011).

وأوضحت دراسة الطملاوي وآخرين (2017) إلى أن فئة الطالبات في مرحلة التعليم الثانوي يواجهن العديد من الضغوط والمشاكل، منها ما يتعلق بالعلاقات بين المعلمة وطالباتها، وطرق تدريسها، ومعاملتها للطالبات، وأساليب الثواب والعقاب، بالإضافة إلى شخصية المعلمة نفسها، ومنها ما يتعلق بالعلاقات بين الطالبات، وقد يتصل بعضها الآخر بالمنهج الدراسية ونظام الامتحانات، وربما يتعلق بعضها بالنظام المدرسي، والبيئة المدرسية، والجو العام للمدرسة، الذي قد يؤدي إلى شعورها بالضغط وتكوين اتجاهات سلبية عن العلم والتعلم.

ولذلك أصبح موضوع الضغوط المدرسية والأكاديمية عند الطلاب مجال اهتمام المختصين في علم النفس، إذ يعيش الطلاب تغيرات عديدة على الصعيدين النفسي والجسدي بالمرحلة الثانوية (عبد، 2016). وتُشير عقيلة (2023) إلى أن الطلبة يتعرضون لمجموعة من الضغوط في البيت والمدرسة، وهي ضغوط أكاديمية، وضغوط اجتماعية مرتبطة بالعلاقات، والمساندة، والمشاركة في الأنشطة وغيرها المرتبطة بالبيئة المدرسية. كما ذكر ميللر Miller أن هناك الكثير من المواقف

الطبيعية يمكن أن تتحوّل إلى مصادر ضاغطة من خلال وجود البالغين، مثل: الوالدين والمدرسين، والقبول والرفض من جانب المدرسين أو الوالدين أو الزملاء، والقوانين القائمة بالمنزل والمدرسة، التي تُمثّل مصادر رئيسة للضغط الأكاديمية (Miller, 2012، كما ورد في سليمان وآخرين، 2021).

كما أن الضغوطات التعليمية والأكاديمية وتحديدًا الاجتهاد المرتبط بالعمل المدرسي أسهم في زيادة انتشار الأعراض النفسية الجسدية بشكل عام ولدى الفتيات بشكل خاص (Högberg 2020 et al.,). وأشار موربرج وبرو (Murberg and Bru (2004 إلى أن درجات الضغوطات المختلفة كانت مرتبطة بشكل كبير بالأعراض النفسية الجسدية، وأن تواتر الأعراض النفسية الجسدية ارتبط بمدى تكيف التلاميذ مع متطلبات المدرسة.

وأشار دوداج وسيميتش (Dodaj and Simic (2012 إلى أنه يمكن أن يكون لهذه الضغوطات المرتبطة بحياة الطلاب تأثير سلبي في الصحة، وترتبط بأعراض جسدية ونفسية، فالتعرّض للإجهاد بشكل متكرر يُسهم في التعبير عن الأعراض النفسية الجسدية، خاصة بين الشباب. وفي الصدد نفسه، وجدت دراسة سويدية أن المخاوف بشأن التحصيل الدراسي، والشعور أن الواجبات المدرسية تتطلب الكثير من الجهد؛ كانت مرتبطة بالمشاكل النفسية الجسدية (Giota & 2020 Gustafsson).

ويتضح مما سبق؛ ضرورة دراسة البيئة المدرسية والضغط الأكاديمية، كمنبئين بالأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
مشكلة الدراسة:

تعدّ الاضطرابات السيكوسوماتية من أبرز أمراض العصر المنتشرة بين المراهقين والشباب؛ وتشهد الإحصاءات المتعاقبة بتزايد معدلاتها، إذ تمّ الإبلاغ في نتائج دراسة وكالة الصحة العامة في السويد (The Public Health Agency of Sweden (2023 عن الشكاوى النفسية الجسدية كالصداع وآلام المعدة وآلام الظهر لدى المراهقين من خلال نسب عالية، إذ ارتفعت نسبة الذين لديهم شكاوتين على الأقل أكثر من مرة في الأسبوع من ٦٢٪ (ALMI) إلى ٧٧٪ (ALMI) بين الإناث ومن ٣٥٪ (ALMI) إلى 46٪ (ALMI) بين الذكور. وقد أصبحت الاضطرابات السيكوسوماتية ظاهرة أثارت اهتمام الباحثين،



وأحدثت جدلاً في دراسة الإنسان والكشف عن متاعبه النفسية والجسمية؛ للانتشار الواسع لها في مراحل عمرية مختلفة ومتباينة والمرتبطة بضغط العصر الحديث، كما أنها تُعبّر عن الاتصال الوثيق بين الجسم والنفس: أي أنها تُعبّر عن التفاعل المستمر بين الشخصية والصراع الانفعالي من ناحية، والجهاز العصبي المستقل من ناحية أخرى، وفي الاختلالات النفسية الفسيولوجية تتأثر الأعضاء التي لا تخضع للتوجيه الإرادي أو الشعوري؛ وهذا ما قد تتعرض إليه طالبات المرحلة الثانوية بسبب طبيعة حياتهن المليئة بالأهداف الكثيرة والأحلام والتطلّعات العالية (الزهراني وخليفة، 2023).

وذكر لونفيورد وهاكويست (Lonnfjord and Hagquist (2020 أن المشكلات الداخلية، مثل: المشكلات النفسية الجسدية والقلق والاكتئاب قد زادت في القرن الحادي والعشرين، خاصة لدى الفتيات المراهقات. فالاضطرابات السيكوسوماتية حالات تكون فيها التغيرات والمشاكل الجسمية راجعة بصفة أساسية إلى اضطرابات انفعالية ناتجة عن مجموع التوتر، والقلق، والإحباط، والكبت، والشعور بالذنب، فالاضطراب السيكوسوماتي يحدث نتيجة عدم قدرة الفرد على التوافق النفسي للضغط الذي يتعرض له في مختلف مجالات حياته بصفة عامة، والجانب الأكاديمي والتعليمي بصفة خاصة؛ فيحدث اختلال في التوازن الذهني والنفسي، ويظهر على شكل أعراض على مستوى الجهاز الهضمي، والجهاز التنفسي، وأمراض جلدية.... وغيرها من الأعراض السيكوسوماتية الأخرى (قميحي وممني، 2022).

وقد انبثقت فكرة الدراسة الحالية مما عايشته الباحثتان بالمجتمع الواقعي أثناء تدريبهما الميداني على طالبات المرحلة الثانوية، إذ لاحظتا شكواهن الدائمة من البيئة المدرسية بما فيها من علاقات بين الطالبات، والعلاقة بين المعلمة وطالباتها، وعدم تنوع الأنشطة الطلابية التي تساعد الطالبات على ممارسة هواياتهن وتنمية شخصياتهن وقدراتهن، وتشغل أوقات الفراغ لديهن، وغيرها من الشكاوى التي تسبب لهن التوتر والقلق والضجر. ومن جهة أخرى، شكواهن من مستوى الضغوط الأكاديمية التي يعانين منها، وصعوبة التوفيق بين تلك الضغوط ومتطلّباتها وغاياتهن وأهدافهن التي يرغبن في تحقيقها، والشعور بالإحباط والخوف والقلق المستمر نحو الفشل والسعي



لنجاح لتحقيق الرضا عن أنفسهن، وتأثير كل ذلك في صحتهن النفسية والجسمية كالقولون، والصداع، وآلام المفاصل، وحب الشباب، وآلام أسفل الظهر، والغثيان، وغيرها من الشكاوى الجسمية، التي يكون منشؤها الأساسي نفسيًا، وهي ما يُطلق عليه (الاضطرابات السيكوسوماتية).

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات مدى تأثير البيئة المدرسية والضغط الأكاديمي في الطلاب وصحتهم النفسية والجسدية كدراسة كادزيكوسكا (2012) Kadzikowska التي طُبِّقت على عينة من طلاب مدارس الثانوية إلى أن المستويات الأعلى من التوتر والضغط كانت مرتبطة بالأعراض النفسية الجسدية. وأشارت دراسة بوفته (2019) إلى أن الضغوط الأكاديمية تعدّ من أبرز المتاعب التي يتعرض لها الطالب في مجال الدراسة، كما أن البيئة المدرسية تحمل في طياتها عدة عوامل من شأنها أن تُسهم في مجملها في خلق التوتر للطلاب داخل المحيط المدرسي، والتي تؤثر بشكل مباشر فيه؛ فتكون هذه العوامل سببًا في ردود أفعال نفسية وجسمية.

وذكر عبد السلام وآخرون (2024) - من خلال ملاحظاته اليومية ومن واقع عمله- الازدياد المطرد لحالات القلق والتوتر والمشكلات الجلدية الظاهرة، فضلًا عن كثرة شكاوى الطلاب من آلام بالمعدة والروماتيزم، وأنهم في حاجة إلى التدخل بأساليب نفسية؛ لأنهم تعرّضوا لكشف طبي دون جدوى، والمرحلة الثانوية من المراحل المهمة في حياة الطلاب وتحديد أهدافهم؛ وهو ما ينعكس على بنائهم النفسي ونظرتهم للحياة والمجتمع وذاتهم، إضافة إلى خطورة هذه المرحلة وما يظهر فيها من تغيرات نفسية وجسدية واجتماعية؛ مما يؤدي إلى زيادة التوترات والتقلّبات والصراعات النفسية؛ ومن ثمّ ظهور الأعراض الانفعالية والسيكوسوماتية.

وقد أجرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organisation for Economic Co-operation and Development (2017) مؤخرًا دراسة استقصائية شملت (72) دولة، وتألّفت من (540.000) طالب، تراوحت أعمارهم بين (15 و 16) عامًا عبر دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وأفاد 66% من الطلاب أنهم يشعرون بالتوتر بسبب الدرجات الضعيفة، كما أفاد 59% أنهم غالبًا ما يشعرون بالقلق وأن إجراء الاختبار سيكون صعبًا، وشعر 55% من الطلاب بالقلق الشديد بشأن الاختبارات المدرسية؛ بالرغم من استعدادهم الجيد، كما أفاد ما يصل إلى 37% من



الطلاب أنهم يشعرون بالتوتر الشديد عند الدراسة، إذ أبلغت الفتيات باستمرار عن قلق أكبر فيما يتعلق بالواجبات المدرسية مقارنة بالأولاد.

وتعد الضغوط الأكاديمية من أبرز مصادر الضغوط النفسية لدى الطلاب؛ نتيجة لعوامل متعددة منها: المواقف التنافسية مع الأقران، والمواقف التقييمية المستمرة، والأعباء الدراسية المتعددة، والتوقعات الخارجية غير الواقعية - سواء من المدرسين أو الوالدين - وعدم القدرة على أداء الواجبات والمهام الأكاديمية، والإخفاق في الامتحانات، فالضغوط الأكاديمية قد تؤدي إلى اضطرابات في الأداء والتوافق، والأمراض الجسدية والنفسية؛ الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى جودة الحياة الأكاديمية للطلاب (الحجايا والصريرة، 2023).

وتؤكد سلامة (في أبوعين وآخرين، 2021) أن الاستثارة الانفعالية العالية لمدة طويلة؛ تؤدي إلى الإضرار بسلامة الأداء النفسي للأشخاص، كما يؤدي استمرار التوتر الانفعالي لمدة طويلة إلى الإضرار بصحة الطالب الجسمية، وحدوث الأمراض السيكوسوماتية.

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الاضطرابات السيكوسوماتية - في حدود علم الباحثين - فقد ندرت البحوث والدراسات التي ركزت على مفهوم البيئة المدرسية والضغوط الأكاديمية - كمنبئين بالأعراض السيكوسوماتية - وبذلك توصلت الباحثتان إلى أهمية دراستهما كمنبئين بالأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وتتبلور مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما نسبة انتشار الأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟
2. ما مستوى البيئة المدرسية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟
3. ما مستوى الضغوط الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟
4. هل يمكن للبيئة المدرسية والضغوط الأكاديمية التنبؤ بالأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية ببريدة؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على نسبة انتشار الأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

2. التَّعرُّف على مستوى البيئة المدرسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
3. التَّعرُّف على مستوى الضغوط الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
4. هل يمكن للبيئة المدرسية والضغط الأكاديمية التنبؤ بالأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية ببريدة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. تسليط الضوء على متغيرات مهمة، وهي: (البيئة المدرسية، والضغوط الأكاديمية، والأعراض السيكوسوماتية)، التي تُغني الجانب النظري في مجال البحوث والدراسات النفسية، ولما لها من دور مهم في حياة طالبات المرحلة الثانوية.
2. تُمثّل هذه الدراسة أهمية لفئة من فئات المجتمع، يُمثّلن طاقة بشرية مهمة في مجتمعهم؛ مما يزيد من إمكانية الكشف عما يواجهه المدارس من مشكلات ومُعوّقات تؤثر سلبًا في صحة الطالبات النفسية والتعليمية.
3. توفير بعض الحقائق والمعلومات عن طالبات المرحلة الثانوية؛ قد يفيد في وضع حلول علمية للمشكلات المختلفة التي تواجههن.
4. ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، -ففي حدود علم الباحثين- لا يوجد دراسات درست البيئة المدرسية والضغوط الأكاديمية كمنبئين بالأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الأهمية التطبيقية:

1. تتناول هذه الدراسة متغيّر الأعراض السيكوسوماتية، وهو مُتغيّر تم تناوله في مجتمعات مختلفة، وعلى عينات متنوّعة، ولم يُتناول بدرجة كافية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية في المجتمع السعودي (في حدود علم الباحثين).
2. يمكن أن تُسهم الدراسة الحالية في وضع برامج إرشادية وعلاجية؛ لخفض الأعراض السيكوسوماتية والضغوط الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.



3. تُلقى الدراسة الضوء على الواقع الحقيقي لمعاناة طالبات المرحلة الثانوية، والعمل على التوعية والبحث عن الحلول؛ للحدّ من الإصابة بالأعراض السيكوسوماتية.
4. البحث في الضغوط الأكاديمية، والعمل على كشفها لدى طالبات المرحلة الثانوية أمر مهم؛ قد يُساعد على وضع استراتيجيات لإدارة الضغوط الأكاديمية لدى الطالبات.
5. تفيد نتائج الدراسة في تقديم إجابات للباحثين حول الأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تحدد الدراسة موضوعياً في ضوء متغيراتها وهي (البيئة المدرسية، الضغوط الأكاديمية، الأعراض السيكوسوماتية).

الحدود البشرية والمكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الثاني خلال العام الجامعي 1446هـ-2025م.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: البيئة المدرسية (School Environment)

عرّفها غزلان ومقابلة (2011) بأنها: الجو الاجتماعي والنفسي السائد في المدرسة، الذي يتحدّد بطبيعة التفاعل بين المعلم والطالب، وتوجيهات المعلمين للطلبة، وشعور الطلبة بالأمن والقيم السلوكية للطلبة، وعلاقات الطلبة مع بعضهم، وتوافر الأنشطة المختلفة في المدرسة. ويتضمن التعريف الأبعاد الآتية:

علاقة المعلم- الطالب، العلاقات بين الأقران من الطلبة، التوجه الأكاديمي للطلبة، القيم السلوكية للطلبة، النصح والتوجيه، البناء المدرسي، الإدارة التدريسية، الأنشطة الطلابية. ويتحدّد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس البيئة المدرسية المستخدم في الدراسة الحالية.



ثانياً: الضغوط الأكاديمية (Academic Pressures)

عرفها صن وآخرون (2011) Sun et al. بأنها: الضيق النفسي الذاتي الناشئ عن جوانب متعددة من التعلم الأكاديمي بدلاً من مجموع أحداث الحياة المجردة. ويتضمن التعريف الأبعاد الآتية:

ضغط الدراسة وعبء العمل: يتعلق ضغط الدراسة حول الضغط المدرك من التعلم اليومي، ومن الآباء، ومنافسة الأقران، وقلق الطلاب بشأن المستقبل، بينما يتعلق عبء العمل بالعبء المدرك من الواجبات المنزلية، والعمل المدرسي، والامتحانات. **اليأس والقلق بشأن الدرجات:** يتعلق اليأس حول عدم الرضا، وقلة الثقة والتركيز في الدراسة الأكاديمية، بينما يتعلق القلق بشأن الدرجات بالمشاعر المرهقة بسبب عدم الرضا عن الدرجات الأكاديمية.

التوقعات الذاتية: تتعلق حول المشاعر المرهقة عند عدم تلبية توقعات الذات (Sun, 2012). ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها طالبة على مقياس الضغوط الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

ثالثاً: الأعراض السيكوسوماتية (Psychosomatic Symptoms)

عرفها الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (2013) التابع للجمعية الأمريكية للطب النفسي (5th American Psychiatric Association ed.; DSM-5) بأنها: اضطرابات تتصف بالعرض الجسدي أي أن لها أعراض جسدية (واحدة أو أكثر) بارزة ومرتبطة بمعاناة وضغوط نفسية معتبرة ويتم تشخيصها على أساس من الأعراض والعلامات الإيجابية الآتية: أعراض جسدية مؤلمة أو التي تؤدي إلى تعطل كبير في الحياة اليومية، بالإضافة إلى الأفكار والمشاعر والسلوكيات المتصلة بهذه الأعراض، واستمرار الأعراض عادة أكثر من ستة أشهر، وهذا هو التعريف العام لاضطراب العرض الجسدي، ولكن يوجد تعريف آخر تم التطرق إليه في الدليل من ضمن تصنيفات اضطراب العرض الجسدي والاضطرابات ذات الصلة المحددة الأخرى يسمى (اضطراب العرض الجسدي الوجودي) إذ يعرف الاضطرابات



السيكوسوماتية بأنها: أعراض مميزة لاضطراب العرض الجسدي تسبب إحباطاً سريراً هاماً أو ضعفاً في الأداء في المجالات الاجتماعية والمهنية أو غيرها، ويتم تشخيص اضطراب العرض الجسدي الوجيز المحدد بالمعايير التشخيصية نفسها المذكورة سابقاً ما عدا المعيار الزمني لفترة الأعراض أقل من ستة أشهر.

ويتضمن التعريف الأبعاد الآتية:

البعد الجسدي: يتعلق بالأجهزة العصبية القلبية والرئوية والجهاز الهضمي والجهاز البولي التناسلي وغيرها من الأجهزة.

البعد النفسي: يتعلق بالاكتئاب والقلق وأعراض الوسواس القهري والغضب والأفكار الانتحارية (Li et al., 2020).

ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الأعراض السيكوسوماتية من إعداد لي وآخرين (Li et al. (2020)، وقائمة كورنل للنواحي العصابية والسيكوسوماتية المستخدمة في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت علاقة البيئة المدرسية بالأعراض السيكوسوماتية:

هدفت دراسة أوتوفا وآخرين (Ottova et al. (2012 إلى دراسة دور المحددات الاجتماعية الفردية والاجتماعية على المستوى الكلي في الشكاوى النفسية الجسدية للمراهقين الصغار، وتشمل المحددات على المستوى الفردي العوامل المتعلقة بالأسرة والأقران وبيئة المدرسة، أما المحددات على المستوى الاجتماعي فتشمل مؤشر التنمية البشرية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (98,773) مراهقاً من 34 دولة أوروبية في سن (11 و13) عاماً، واستخدمت الدراسة مقياس السلوك الصحي في سن المدرسة (HBSC-SCL) لقياس البيئة المدرسية والشكاوى النفسية الجسدية والسيكوسوماتية في سياق العائلي والنشاط البدني والسلوك الخامل، ومقياس علاقات الأقران من إعداد أولويوس (Olweus (1996، وأشارت النتائج إلى اكتشاف المزيد من الشكاوى النفسية الجسدية لدى المراهقين الصغار الذين يعانون من عوامل مسببة للتوتر والعوامل المتعلقة بالأسرة والأقران وبيئة



المدرسة وأن معظم التباين في الشكاوى النفسية الجسدية كان بسبب الضغوطات على المستوى الفردي الموجودة في جميع المجالات التي تم فحصها (الأسرة والأقران والمدرسة) وأن الشكاوى النفسية الجسدية أعلى لدى الفتيات.

وأعد فينو وآخرون (Vieno et al. (2013 دراسة هدفت إلى التعرف على بعض العوامل الفاعلة في بيئة المدرسة (كالإحساس المدرسي بالمجتمع والظلم المدرسي) التي قد تتنبأ بالأعراض النفسية الجسدية بين المراهقين الإيطاليين الأوائل، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (22.552) طالباً متوسط العمر (15.70) من 1,111 مدرسة ثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس من إعداد المجموعة الدولية لقياس السلوك الصحي في سن المدرسة (HBSC)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن بيئة المدرسة ترتبط وتتنبأ بالأعراض النفسية الجسدية للمراهقين، إذ إن الظلم الإجرائي على مستوى المدرسة زاد من خطر الإصابة بالأعراض النفسية الجسدية لدى الطلاب، وكذلك أظهرت النتائج أن الأعراض النفسية الجسدية لدى المراهقين تختلف أيضاً تبعاً لمناخ المدرسة وبيئتها.

وأجرت ديموثوفا (Demuthova (2019 دراسة هدفت إلى التحقق من انتشار الأعراض الجسدية لدى المراهقين وعلاقتها بعوامل البيئة المدرسية كمصدر للأعراض الجسدية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (1,961) مراهقاً ومراهقة تتراوح أعمارهم بين (10-19) سنة من مختلف المدارس العامة في سلوفاكيا، واستخدمت الدراسة مقياس التقييم الاجتماعي والصحي (SAHA) من إعداد وايسبيرج وآخرين (Weissberg et al. (1991 لقياس الأعراض الجسدية والبيئة المدرسية، وأظهرت النتائج أن جميع العوامل التي تم قياسها في البيئة المدرسية كالمناخ المدرسي السلبي، والشعور بالأمان، ودعم المعلم، تسهم بشكل كبير في حدوث الأعراض الجسدية لدى المراهقين، وكانت الأعراض الجسدية الأكثر شيوعاً بين المراهقين هي الأوجاع أو الآلام غير المحددة ثم الصداع والطفح الجلدي ومشاكل الجلد الأخرى.

وسعت دراسة سيرازاده وفولادتشانج (Saraeezadeh and Fouladchang (2019 إلى التحقق من تأثير المناخ النفسي والاجتماعي المدرسي على المشكلات السلوكية الداخلية والخارجية لدى طلاب



المدارس الثانوية في أصفهان بإيران، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّنت عينة الدراسة من (506) من طلاب المدارس الثانوية، واستخدمت الدراسة مقياساً لقياس المشكلات السلوكية الداخلية والخارجية (الشكاوى الجسدية، والاكتئاب، والقلق، والمشاكل الاجتماعية، ومشاكل التفكير، ومشاكل الانتباه، والسلوكيات العدوانية، والاستيعاب، وكسر القاعدة) من خلال قائمة مراجعة من إعداد (Achenbach and RescURLa (2001)، ومقياس المناخ النفسي والاجتماعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مناخ المدرسة النفسي الاجتماعي له تأثير كبير على كل من المشكلات السلوكية الداخلية والخارجية.

وسعت دراسة جيوتا وغوستافسون (Giota and Gustafsson (2020) الى اكتشاف العلاقة بين المطالب الأكاديمية المدركة، والعلاقات بين الأقران والمعلمين، والتوتر، والقلق وكيف ترتبط هذه المتغيرات بمشاكل الصحة العقلية والجنس والقدرة المعرفية، وفحص العوامل التي تفسر الأعراض النفسية الجسدية والاكتئاب في سن 16، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (8603) من طلال وطالبات المرحلة الابتدائية والمتوسطة، واعتمدت الدراسة على مقياس الصحة العقلية من إعداد الباحثين، ومقياس الإجهاد والمطالب الأكاديمية المدركة من إعداد الباحثين، ومقياس القدرة المعرفية، وأظهرت النتائج أن الطالبات لديهن مستويات أعلى بكثير من مشاكل الصحة العقلية المبلغ عنها ذاتياً مقارنة بالطلاب، وأن التوتر والقلق المزمنين المرتبطين بالعلاقات الاجتماعية السيئة أو المتضاربة مع الأقران والمعلمين لهما تأثير سلبي كبير على الاضطراب العاطفي والأعراض النفسية الجسدية خاصة بالنسبة للطالبات.

واهتمت سكوريتش وآخرون (Skoric et al. (2023) بالتحقق من العلاقة بين عوامل المدرسة النفسية والاجتماعية والرضا عن الحياة وأعراض الاكتئاب والشكاوى الصحية النفسية الجسدية بين طلاب المدارس الثانوية في الصف الأول في صربيا، واعتمدت الدراسة المنهج المسحي المقطعي العرضي، وتكوّنت عينة الدراسة من (1605) طلاب متوسط العمر (15.26)، واستخدم لقياس الشكاوى النفسية الجسمية قائمة مراجعة أعراض HBSC، واستبيان تضمن عدة أسئلة منها أسئلة متعلقة بالمدرسة والأسرة والأصدقاء، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط جميع العوامل التي تم



تحليلها في البيئة المدرسية ارتباطاً كبيراً بالشكاوى الصحية النفسية الجسدية، إذ ارتبط ضغط العمل المدرسي في المدرسة بشكل إيجابي.

وبحثت دراسة بولي وآخرين (Buli et al. (2024 في التحقق من الارتباطات بين العوامل المتعلقة بالمدرسة والاتجاهات في مشاكل الصحة العقلية للمراهقين خلال الفترة من 2004 إلى 2020، واستخدمت الدراسة مقياس الصحة العقلية من إعداد الباحثين واعتمد المقياس أربع مؤشرات للصحة العقلية وهي: الأعراض النفسية الجسدية (PSS)، وأعراض الاكتئاب (DS)، والأفكار الانتحارية (SI)، ومحاولات الانتحار (SA)، ومقياس العوامل المتعلقة بالمدرسة من إعداد الباحثين وتشمل الإعجاب بالمدرسة، والمشاركة، ودعم الوالدين المرتبط بالمدرسة، ودعم المعلمين، والبيئة المادية للمدرسة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما تكونت عينة الدراسة من (19,873) طالباً بلغت أعمارهم (15) عاماً في مدارس في السويد، وأظهرت النتائج أن العوامل المتعلقة بالمدرسة تلعب دوراً مهماً في التأثير على الصحة العقلية للمراهقين، على وجه التحديد أشارت النتائج في مؤشر الأعراض النفسية الجسدية إلى أن البيئة المدرسية الإيجابية مرتبطة وتسهم بدرجات أقل من الأعراض النفسية الجسدية.

المحور الثاني: دراسات تناولت علاقة الضغوط الأكاديمية بالأعراض السيكوسوماتية:

سعت دراسة هيرن وآخرين (Hjern et al. (2008 إلى التحقق من أعراض الألم النفسي الجسدي والشكاوى النفسية فيما يتعلق بالضغوطات المحتملة في البيئة المدرسية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (2588) طفلاً سويدياً تتراوح أعمارهم بين (10-18) سنة، واستخدمت الدراسة - للحصول على البيانات - الملحق الخاص بالأطفال المرتبط بمسح ظروف المعيشة السويدي الذي تم إجراؤه في عامي 2002,2003، بالإضافة إلى إجراء المقابلات، وأشارت النتائج إلى ارتباط الضغوطات المدرسية (كالتنمر من قبل الأقران، وضغط العمل المدرسي، والمعاملة السيئة من قبل المعلمين) بالألم النفسي الجسدي والشكاوى النفسية.

وأعد يانغ وآخرون (Yang et al. (2013 دراسة هدفت إلى التعرف على عوامل الإجهاد والاستجابة للتوتر والأعراض الجسدية لفتيات المدارس الثانوية وتحليل العوامل التي تؤثر على



الأعراض الجسدية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت عينة الدراسة من (521) طالبة في المرحلة الثانوية في كوريا، واستخدمت الدراسة مقياس الإجهاد من إعداد دانغ Dang، ومقياس الأعراض الجسدية من إعداد توماس (1998) Thomas ومقياس نمط الأعراض من إعداد جورين وآخرين Gurin et al، وأظهرت النتائج أن الإجهاد كان له تأثيراً كبيراً على الأعراض الجسدية، إذ أشارت الدراسة أن عامل الإجهاد الأكاديمي يعد عاملاً قوياً جداً يسبب أعراضاً جسدية لفتيات المدارس الثانوية وغيره من العوامل المؤثرة، فكلما زاد الإجهاد الأكاديمي، زادت الأعراض الجسدية مثل الانزعاج الشديد وعدم الراحة وأعراض الجهاز الهضمي فالقوة التفسيرية للإجهاد الأكاديمي هي الأعلى كعامل يؤثر على الأعراض الجسدية.

واستقصت دراسة لي وآخرين (2015) Lee et al. إلى معرفة العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي والأعراض الجسدية والدعم الاجتماعي لطلاب المدارس الثانوية في كوريا وتحليل العوامل المؤثرة على أساليب التأقلم، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (263) طالباً وطالبة في المدارس الثانوية، وقد طبقت الدراسة مقياس الإجهاد الأكاديمي من إعداد أوه (2008) Oh، ومقياس الأعراض الجسدية من إعداد كيم وون (1983) Kim and Won، ومقياس الدعم الاجتماعي من إعداد كيم (2007) Kim، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك علاقة ثابتة بين الإجهاد الأكاديمي والأعراض الجسدية إذ يواجه الطلاب والطالبات أكبر قدر من الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالحياة المدرسية، وأكثر الأعراض الجسدية شيوعاً هي آلام الظهر ومشاكل الجلد والصداع والتنميل في أجزاء من الجسم، وأن الأعراض الجسدية شاعت أكثر بين الطالبات.

أما دراسة براك وبوغت (2019) Braak and Bogt فقد هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين فيما يتعلق بالارتباطات بين الضغط المدرسي، والرضا المدرسي، و الشكاوى الصحية النفسية الجسدية، ودور الدعم المقدم من الأسرة والأصدقاء والمعلمين في تخفيف الضغط خلال الفترة من 2013 إلى 2017، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (12,233) مراهقة ومراهقاً هولندياً تتراوح أعمارهم بين (11-17) عاماً في المدارس الثانوية، استخدمت الدراسة مقياس السلوك الصحي لدى الأطفال في سن المدرسة HBSC-SCL لقياس الشكاوى الصحية



النفسية الجسدية وضغط المدرسة والرضا المدرسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الضغط المدرسي ارتبط بشكل إيجابي بالشكاوى الصحية النفسية الجسدية، وأن المراهقات أكثر عرضة للإصابة بالشكاوى الصحية النفسية الجسدية إذا تعرضن لضغوط مرتبطة بالمدرسة.

واهتمت دراسة لونفيورد وهاكويست (2020) Lonnfjord and Hagquist بالتحقق من الارتباطات بين ضغط العمل المدرسي المُبلغ عنه ذاتيًا والعوامل الأسرية مع المشكلات النفسية الجسدية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّنت عينة الدراسة من جميع تلاميذ المدارس التي تديرها بلدية السويد، تراوحت أعمارهم بين (١٣ و ١٥) عامًا، واعتمدت الدراسة على مقياس ضغط العمل المدرسي لموربرج وبرو (2004) Murberg and Bru، ومقياس المشكلات النفسية الجسدية لهاكويست (2001) Hagquist، ومقياس الكفاءة الذاتية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة بين ضغط العمل المدرسي والمشاكل النفسية الجسدية.

وتمحورت دراسة هوغبيرغ وآخرين (2020) Högberg et al. في التحقق من دور الإجهاد أو العوامل الأخرى المتعلقة بالمدرسة في نمو أو اتساع الفجوة بين الجنسين في الأعراض النفسية الجسدية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (29,199) طالباً سويدياً في الصفوف (5- 9) تتراوح أعمارهم بين (11-16) عامًا، واعتمدت الدراسة على قائمة مراجعة السلوك الصحي في سن المدرسة (HBSC-SCL)، وأسفرت النتائج عن أن آثار الإجهاد المدرسي على الأعراض النفسية الجسدية أصبحت أقوى بمرور الوقت، إذ أسهم الإجهاد في استقطاب الأعراض النفسية الجسدية مع عدم وجود زيادة تقريباً في الأعراض للمراهقين الأقل إجهاداً، مع زيادة ملحوظة بالنسبة للمراهقين الأكثر توتراً، كما أظهرت النتائج أن الإجهاد المدرسي يمثل جزءاً كبيراً من الزيادة في الأعراض النفسية الجسدية لدى المراهقات ولكنه لا يمثل سوى حصة ضئيلة من الزيادة بالنسبة للمراهقين.

وأجرت بيرجرسون وآخرون (2024) Birgersson et al. دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الضغط المدرسي والشكاوى النفسية الجسدية والدور المعتدل المحتمل للنشاط البدني في عينة وطنية سويدية من المراهقين، اعتمدت الدراسة المنهج المسحي القطعي العرضي، وتكوّنت عينة



الدراسة من (3,745) مشاركاً تتراوح أعمارهم بين (11 و 15) عاماً، استخدمت الدراسة مقياس السلوك الصحي في سن المدرسة (HBSC) لقياس الضغط المدرسي والشكاوى النفسية الجسدية، وأظهرت نتائج الدراسة ارتباطاً إيجابياً واضحاً بين الضغط المدرسي والشكاوى النفسية الجسدية مما يؤكد دور الضغط المدرسي كعامل ضغط كبير على المراهقين وتأثيره على الشكاوى النفسية الجسدية، كما أظهرت التحليلات الأولية أن الضغط المدرسي الأكبر ارتبط بمستويات أعلى من الشكاوى النفسية الجسدية.

من خلال عرض الدراسات السابقة نلاحظ ما يلي:

لم تعثر الباحثتان على دراسة شبيهة بالدراسة الحالية من حيث دراستها للبيئة المدرسية والضغوط الأكاديمية كمنبئين بالأعراض السيكوسوماتية، وذلك في حدود علم الباحثتين. هناك ندرة في الدراسات العربية - ففي حدود اطلاع الباحثتين - لا توجد دراسات عربية تناولت المتغيرات وعلاقتها ببعضها بعضاً كالعلاقة بين البيئة المدرسية والأعراض السيكوسوماتية، والعلاقة بين الضغوط الأكاديمية والأعراض السيكوسوماتية.

اتفقت غالبية الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، بينما اختلف بعضها في المنهج المستخدم مثل دراسة سكوريتش وآخرين (2023) Skoric et al. وبيرجرسون وآخرين (2024) Birgersson et al. في استخدام المنهج المسحي المقطعي العرضي، كما نجد أن معظم الدراسات المطروحة اتفقت على العينات المستهدفة إذ أجريت على المراهقين من طالبات وطلاب المدارس في مراحل مختلفة.

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات المطروحة، وذلك باختلاف أهداف كل دراسة، وقد اتفقت بعض الدراسات مثل دراسة أوتوفا وآخرين (2012) Ottova et al. ودراسة فينو وآخرين (2013) Vieno et al. ودراسة سكوريتش وآخرين (2023) Skoric et al. ودراسة براك وبوغت Braak and Bogt (2019) ودراسة هوغبيرغ وآخرين (2020) Högberg et al. ودراسة بيرجرسون وآخرين (2024) Birgersson et al. في استخدام مقياس السلوك الصحي في سن المدرسة (HBSC-SCL)



لقياس الشكاوى النفسية الجسدية والبيئة المدرسية والضغط، بينما اختلفت بقية الدراسات فيما بينها بالأداة المستخدمة لقياس متغيراتها.

اتفقت نتائج الدراسات السابقة على أن البيئة المدرسية (المناخ المدرسي) والإجهاد والضغط المدرسي والأكاديمي والعوامل المتعلقة بالمدرسة لها علاقة وارتباط كبير بالأعراض السيكوسوماتية (الشكاوى النفسية الجسدية)، كما اتفقت نتائج بعض الدراسات المطروحة مثل دراسة (2020) Högberg et al.، ودراسة (2020) Giota and Gustafsson على أن المراهقات لديهن شكاوى نفسية جسدية أكثر من المراهقين.

ويمكن تلخيص أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الآتي: اختيار طالبات المرحلة الثانوية كعينة للدراسة نظراً لندرة الدراسات في البيئة العربية والأجنبية – في حدود علم الباحثين - التي تناولت البيئة المدرسية والضغط الأكاديمية كمنبئين بالأعراض السيكوسوماتية لدى هذه المرحلة الدراسية المهمة، بالإضافة لإعداد الإطار النظري للدراسة، والاستفادة من المنهجية والأساليب الإحصائية التي تم تطبيقها في الدراسة الحالية.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي (التنبؤي) للإجابة عن أسئلة الدراسة، نظراً لمناسبته لطبيعة الدراسة، التي تهدف إلى التحقق من فاعلية البيئة المدرسية والضغط الأكاديمية (كمتغيرات مستقلة) في التنبؤ بالأعراض السيكوسوماتية (كمتغير تابع) لدى طالبات المرحلة الثانوية.

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام في مدينة بريدة بمنطقة القصيم، البالغ عددهن وفقاً للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم في مدينة بريدة (12,978) طالبة للعام الهجري 1446، وتكون عدد طالبات الصف الثالث ثانوي في مدينة بريدة من (4,227) طالبة.



عينة الدراسة:

انقسمت عينة الدراسة إلى:

1- العينة الاستطلاعية: طبقت أدوات الدراسة السيكمترية بالطريقة العشوائية البسيطة على (100) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في الصف الثالث ثانوي في المدارس العامة في مدينة بريدة، كخطوة أولى للتحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها وذلك في بداية الفصل الثاني لعام (1446هـ).

2- عينة الدراسة الأساسية: بعد التحقق من الصدق والثبات لأدوات الدراسة، أعيد تطبيق الأدوات المستخدمة بالدراسة بطريقة عشوائية بسيطة وذلك على (534) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في الصف الثالث ثانوي.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، استخدمت الباحثتان عدداً من الأدوات، وهي: مقياس الأعراض السيكوسوماتية من إعداد لي وآخرين (2020) Li et al. ترجمة الباحثتين، ومقياس البيئة المدرسية من إعداد حلاوة (2005) Halawah ترجمة غزلان ومقابلة (2011)، ومقياس الضغوط الأكاديمية من إعداد صن وآخرين (2011) Sun et al. ترجمة الباحثتين، وقائمة كورنل للنواحي العصبية والسيكوسوماتية من إعداد برودمان وآخرين (1982) Brodman et al. ترجمة وإعداد: أبو النيل (1995) تقنين على البيئة السعودية: سعود (2015).

أولاً: مقياس الأعراض السيكوسوماتية من إعداد لي وآخرين (2020) Li et al. (ترجمة الباحثتين):

صمم هذا المقياس لقياس الأعراض السيكوسوماتية، وتم إعداد وصياغته من قبل مجموعة مكونة من خبراء في علم النفس الجسدي من الجمعية الصينية للطب النفسي الجسدي، ويتكوّن من (26) فقرة موزعة على بعدين، البعد الأول: الجسدي يضم (19) فقرة تتعلق بالأجهزة العصبية القلبية والرئوية والجهاز الهضمي والجهاز البولي التناسلي وغيرها من الأجهزة، البعد الثاني: النفسي يضم (7) فقرات تتعلق بالاكتئاب والقلق وأعراض الوسواس القهري والغضب والأفكار الانتحارية،



يتم تصحيح المقياس والإجابة عنه من خلال أربعة بدائل هي {أبدأ (0)، نادر أو عدة أيام (1)، أكثر من نصف الأيام (2) درجتان، معظم الوقت أو كل يوم (3) درجات}، وتم فيه تحديد درجة قطع وهي (11) للإناث و(10) للذكور، وذلك للفصل بين الطالبات اللاتي يعانين من الأعراض السيكوسوماتية والطالبات اللاتي لا يعانين من الأعراض السيكوسوماتية.

الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأصلية:

تم حساب التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي باستخدام متوسط المربعات الصغرى المرجح والتباين (*WLSMV*) في تقديرات النموذج، وتم الحكم على جودة مطابقة النموذج باستخدام مؤشرات متعددة (*CFI, TLI, RMSEA, SRMR*) إذ تشير قيم المؤشرات المتعددة للمقياس بخصائص سيكومترية جيدة ومقبولة، وكذلك تم التحقق من ثبات الاتساق من خلال كرونباخ ألفا إذ أظهر المقياس اتساقاً داخلياً عالياً، إذ بلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.907). وبلغت قيم ألفا كرونباخ للبعدين النفسي والجسدي (0,863) و (0.871) على التوالي.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

أولاً: صدق المقياس:

-صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

ترجم المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عُرض المقياس المترجم في صورته الأولية على (8) من المتخصصين في الإرشاد النفسي والصحة النفسية وعلم النفس الإكلينيكي والقياس والتقويم واللغة الانجليزية، لإبداء آرائهم حول صحة الترجمة وصحة الصياغة اللغوية، وتم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين من حيث إعادة صياغة بعض الفقرات.

-صدق التجانس:

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، وبين أبعاد المقياس الاثنين والدرجة الكلية للتحقق من صدق البنية وتجانسها. ويبين الجدول (1) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتهي له تلك الفقرات.



جدول (1):

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

البعد النفسي		البعد الجسدي			
معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة
**0.802	5	**0.665	15	**0.357	1
**0.763	10	**0.640	16	**0.268	2
**0.795	11	**0.582	18	**0.399	3
**0.772	12	**0.639	19	**0.291	4
**0.491	17	**0.575	20	**0.737	6
**0.604	21	**0.588	22	**0.714	7
**0.756	25	**0.705	23	**0.654	8
		**0.741	24	**0.635	9
		**0.622	26	**0.567	13
				**0.626	14

** دال عند (0.01)

يبين الجدول (1) ان جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية كانت دالة عند (0.01). أيضًا تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من درجة البعد والدرجة الكلية على المقياس وبين الجدول (2) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية.

جدول (2):

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس الأعراض النفسيوسوماتية بالدرجة الكلية.

البعد	البعد الجسدي	البعد النفسي	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الجسدي	1	**0.791	**0.492
البعد النفسي		1	**0.526

يظهر الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين بعدي المقياس كانت دالة مما يدعم صدق بنية المقياس.

-الصدق التقاربي:

تم التحقق من الصدق التقاربي (*Convergent validity*) لمقياس الأعراض



السيكوسوماتية من خلال تطبيق قائمة كورنل للنواحي العصابية والسيكوسوماتية على أفراد عينة الدراسة، ومن ثم حساب معامل الارتباط الذي يجب أن لا يقل عن (0.4) تبعاً لما رسل (Marcel, 2016). وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (0.482^{**}) وكان دالاً إحصائياً مما يثبت الصدق التقاربي للمقياس.

ثانياً: ثبات المقياس:

ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات كل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل باستخدام معامل طريقة كرونباخ ألفا، وبين الجدول (3) ثبات كل من الأبعاد والمقياس ككل.

جدول (3):

معاملات الثبات لمقياس الأعراض السيكوسوماتية

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات الفا	معامل الثبات أوميغا
البعد الجسدي	19	0.926	0.926
البعد النفسي	7	0.836	0.847
مقياس الأعراض السيكوسوماتية	26	0.941	0.943

يظهر الجدول (3) أن أبعاد المقياس تمتعت بمعاملات ثبات جيدة، وتبعاً لما سبق تشير نتائج الصدق والثبات إلى تمتع مقياس الأعراض السيكوسوماتية بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس البيئة المدرسية إعداد حلاوة (2005) Halawah ترجمة غزلان ومقابلة (2011):

صمم هذا المقياس لقياس البيئة المدرسية، ويتكوّن المقياس من (42) فقرة، موزعة على (8) أبعاد، وهي: بعد علاقة المعلم- الطالب ويتكوّن من (12) فقرة، بُعد البناء المدرسي ويتكوّن من (5) فقرات، بعد التوجه الأكاديمي للطلبة ويتكوّن من (4) فقرات، بعد القيم السلوكية للطلبة ويتكوّن من (3) فقرات، بعد النصيح والتوجيه ويتكوّن من (4) فقرات، بعد العلاقات بين الأقران من الطلبة ويتكوّن من (4) فقرات، بعد الإدارة التدريسية ويتكوّن من (7) فقرات، بعد الأنشطة الطلابية ويتكوّن من (3) فقرات، ويتم تصحيح المقياس والإجابة عنه وفق مقياس ليكرت الخماسي من خلال



الاختيار من خمسة بدائل وهي لموافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، لا أعلم (3) درجات، أعارض (2) درجتان، أعارض بشدة (1) وتعكس الدرجة في حالة الفقرات السالبة التي تحمل الأرقام (22، 34، 37، 39)، وتتراوح درجات المقياس بين (42) درجة وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و (210) درجة وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص.

الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأصلية:

تم حساب ثبات المقياس بصورته الأصلية الأجنبية بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات بين الجزأين للمقياس (0.89)، وتراوح معامل الثبات بين لمجالات المقياس بين (0.52-0.81)، وللتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس قامت حلاوة بتطبيقه على عينة استطلاعية، وباستخدام معادلة كرونباخ ألفا بلغ معامل الاتساق (0.94) الداخلي.

وقام غزلان ومقابلة (2011) بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وتم عرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في اللغة الانجليزية، وبلغ صدق المقياس من خلال طريقتين الأولى صدق المحتوى إذ أجمع المحكمون بنسبة (76%) على مناسبة المقياس للكشف عن البيئة المدرسية وهذا مؤشر على تمتع المقياس بدرجة صدق مقبولة، أما الثانية صدق البناء إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل بين (0.50 - 0.85)، أما ثباته فقام بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (84) طالباً وطالبةً للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ بلغ معامل الاتساق (0.91)، وذلك يشير إلى صدق وثبات مرتفعين.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

أولاً: صدق المقياس:

- صدق التجانس:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، وبين أبعاد المقياس الثمانية والدرجة الكلية للتحقق من صدق البنية وتجانسها. ويبين الجدول (4) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي له تلك الفقرات.



جدول (4):

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

علاقة المعلم- الطالب		القيم السلوكية للطلبة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.200	22	**0.707
2	**0.637	23	**0.789
3	**0.659	24	**0.684
4	**0.580	النصح والتوجيه	
5	**0.758	25	**0.842
6	**0.738	26	**0.883
7	**0.726	27	**0.830
8	**0.713	28	**0.843
9	**0.774	العلاقات بين الأقران من الطلبة	
10	0.759	29	**0.888
11	**0.669	30	**0.865
12	**0.672	31	**0.821
البناء المدرسي		32	**0.821
13	**0.590	**0.01	
14	**0.832	33	**0.496
15	**0.798	34	**0.325
16	**0.770	35	**0.493
17	**0.711	36	**0.463
التوجه الأكاديمي للطلبة		37	***0.331
18	**0.786	38	**0.455
19	**0.833	39	**0.631
20	**0.776	الأنشطة الطلابية	
21	**0.821	40	**0.805
		41	**0.856
		42	**0.864

** دال عند (0.01)



يبين الجدول (4) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية كانت دالة. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية والأبعاد وذلك كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5):

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس البيئة المدرسية بالدرجة الكلية.

البعد	1	2	3	4	5	6	7	8
علاقة المعلم- الطالب	1	**0.559	**0.625	**0.506	**0.729	**0.610	**0.521	**0.544
البناء المدرسي	1	**0.604	**0.410	**0.446	**0.523	**0.477	**0.587	
التوجه الأكاديمي للطلبة		1	**0.535	**0.572	**0.676	**0.459	**0.606	
القيم السلوكية للطلبة			1	**0.407	**0.687	**0.495	**0.475	
النصح والتوجيه				1	**0.551	**0.445	**0.531	
العلاقات بين الأقران من الطلبة					1	**0.471	**0.577	
الإدارة التدريسية						1	**0.428	
الأنشطة الطلابية							1	
الكلية	0.8	**0.753	**0.805	**0.688	**0.772	**0.803	**0.680	**0.743
	*83							
	*							

يظهر الجدول (5) وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين جميع أبعاد المقياس الفرعية، إضافة لارتباطات الأبعاد مع الدرجة الكلية ما يدعم صدق بنية المقياس.

ثانياً: ثبات المقياس:

ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات كل بعد من أبعاد المقياس الثمانية والمقياس ككل باستخدام معادلة طريقة كرونباخ ألفا، وبين الجدول (6) ثبات كل من الأبعاد والمقياس ككل.

جدول (6):

معاملات الثبات لمقياس البيئة المدرسية

المعامل الثبات أوميغا	معامل الثبات الفا	البعد
0.886	0.879	علاقة المعلم- الطالب
0.790	0.788	البناء المدرسي
0.819	0.815	التوجه الأكاديمي للطلبة
0.602	0.602	القيم السلوكية للطلبة
0.863	0.867	النصح والتوجيه
0.872	0.870	العلاقات بين الأقران من الطلبة
0.601	0.606	الإدارة التدريسية
0.800	0.794	الأنشطة الطلابية
0.946	0.943	الكلية

يظهر الجدول (6) أن أبعاد المقياس تمتعت بمعاملات ثبات مقبولة، وتبعاً لما سبق تشير نتائج الصدق والثبات إلى تمتع مقياس البيئة المدرسية بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

ثالثاً: مقياس الضغوط الأكاديمية إعداد صن وآخرين (2011) Sun et al. (ترجمة الباحثين):

صمم هذا المقياس لقياس الضغوط الأكاديمية، ويتكوّن من (16) فقرة، موزعة على (3) أبعاد، وهي: ضغط الدراسة وعبء العمل ويتكون من (7) فقرات، اليأس والقلق بشأن الدرجات ويتكون من (6) فقرات، التوقعات الذاتية ويتكون من (3) فقرات، ويتم تصحيح المقياس والإجابة عنه وفق مقياس ليكرت الخماسي من خلال الاختيار من خمسة بدائل وهي (أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (2) درجات، لا أوافق بشدة (1)؟، وتراوح الدرجة الكلية بين (16) درجة إلى (80) وتشير الدرجات الأعلى التي يمكن الحصول عليها على الضغوط الأكاديمية.

الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأصلية:

تم حساب الثبات من خلال الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ إذ بلغ معامل ألفا كرونباخ الإجمالي المكون من 16 بنداً (0.81) مما يشير إلى اتساق داخلي جيد، وتراوح معامل ألفا



لكل بعد من (0.66) إلى (0.75) وكانت معظمها أعلى من معايير مستوى الموثوقية المقبول، وكذلك تم إجراء التحليل العاملي والصدق التلازمي والتنبؤي، مما يشير إلى تمتع المقياس بصورته الأصلية بخصائص سيكومترية جيدة.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

أولاً: صدق المقياس:

-صدق البناء:

الصدق العاملي:

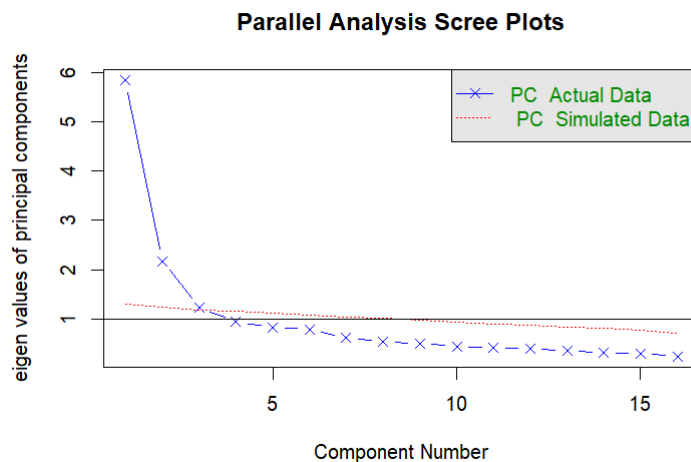
تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (*Exploratory Factor Analysis*) للكشف الدقيق عن صدق بناء أداة الدراسة (إذ تمت ترجمة المقياس من قبل الباحثين) باستخدام طريقة المكونات الأساسية، كما تم إجراء تحليل التوازي (*Parallel Analysis*) باستخدام الحزمة الإحصائية (*R-Package*) باستخدام الحزمة الفرعية (*Psych*) كأفضل وأدق طريقة للكشف عن عدد المكونات وذلك من خلال توليد بيانات عشوائية موازية للتجريبية في خصائصها، إذ يُعد المكون مكوناً جوهرياً في حال كانت قيمة الجذر الكامن للعامل في البيانات التجريبية أكبر من متوسط الجذر الكامن للعامل في البيانات المولدة (المومني، 2017). وقد تم بداية حساب معامل (*Kaiser-Meyer-Olkin*) (*KMO*) والذي يجب أن لا تقل قيمته عن (0.6) لاعتبار العينة مقبولة لأغراض التحليل، كما يجب أن تكون قيمة اختبار بارتليت (*Bartlett's test of Sphericity*) دالة إحصائية (*Tabachnick & Fidell, 2007*). وقد بلغت قيمة ($KMO=0.893$) كما بلغت قيمة اختبار بارتليت (3584.461) بدلالة إحصائية (0.001) مما يشير إلى مناسبة عينة الدراسة لأغراض التحليل. ثم تم حساب قيمة الجذور الكامنة لبيانات المقياس، وبين الجدول (7) عدد العوامل التي امتلكت جذوراً كامنة أكبر من واحد ونسب التباين لكل عامل للبيانات التجريبية والبيانات العشوائية.

نتائج التحليل العاملي لمقياس الضغوط الأكاديمية وتحليل التوازي

العامل	البيانات التجريبية			البيانات المولدة
	الجذر الكامن	نسبة التباين	التباين التراكمي	الجذر الكامن
الأول	5.832	36.450	36.450	1.366
الثاني	2.178	13.610	50.059	1.298
الثالث	1.244	7.772	57.831	1.224

يتضح من الجدول (7) وجود ثلاثة عوامل امتلكت جذوراً كامنة أكبر من واحد، إلا أن هذا المحك للحكم على عدد العوامل يعد الأضعف. كما يبين الشكل (1) نتائج تحليل التوازي التي تظهر وجود ثلاثة عوامل حقيقية فسرت بمجموعها قرابة 60% من التباين الكلي. كما يبين الشكل (1) نتيجة تحليل التوازي بيانياً.

شكل (1): نتائج تحليل التوازي



وقد تمت بعد ذلك إعادة إجراء التحليل بعد تحديد عدد العوامل بثلاثة عوامل باستخدام التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (*Varimax*). ويبين الجدول (8) معاملات تشبع الفقرات على كل بعد من أبعاد المقياس.



جدول (8):

تشبع فقرات مقياس الضغوط الأكاديمية

الرقم	الفقرة	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
1	التوظيف والتعليم المستقبلي يسببان لي الكثير من الضغوط الأكاديمية.	0.491		
2	يهتم والدائي كثيراً بدرجاتي الأكاديمية مما يسبب لي الكثير من الضغط.	0.406		
3	أشعر بقدر كبير من الضغط في دراستي اليومية.	0.785		
4	هناك الكثير من المنافسة بين زميلاتي في الفصل مما يسبب لي الكثير من الضغط الأكاديمي.	0.572		
5	أشعر بأن هناك الكثير من العمل المدرسي.	0.863		
6	أشعر أن هنالك الكثير من الواجبات المنزلية.	0.850		
7	أشعر أن هنالك الكثير من الاختبارات/الامتحانات في المدرسة.	0.775		
8	أنا غير راضية تماماً عن درجاتي الأكاديمية.	0.712		
9	الدرجات الأكاديمية مهمة جداً لمستقبلي بل ويمكنها أن تحدد مسار حياتي بالكامل.	0.636		
10	من الصعب جداً بالنسبة لي التركيز أثناء الدروس.	0.616		
11	أشعر بالتوتر عندما لا ألتزم بمعايري الخاصة.	0.681		
12	عندما أفشل في تحقيق توقعاتي الخاصة، أشعر بأنني لست جيدة بما يكفي.	0.623		
13	عادةً لا أستطيع النوم بسبب القلق عندما أفشل في تحقيق الأهداف التي أضعها لنفسي.	0.449		
14	أنا دائماً أفتقد إلى الثقة بدرجاتي الأكاديمية.	0.779		
15	أشعر أنني خيبت أمل والدائي عندما كانت نتائج اختباراتي/امتحاناتي سيئة.	0.736		
16	أشعر أنني خيبت أمل معلمي عندما لم تكن نتائج اختباري/امتحاني مثالية.	0.687		

يظهر الجدول (8) أن جميع قيم التشبع كانت أكبر من المحك الأدنى المقبول لاعتبار الفقرة

تشيع على العامل بشكل حقيقي وجوهري وهو 0.32 (Tabachnick & Fidell, 2014). كما يظهر

الجدول توزيع الفقرات على أبعاد المقياس وقد تم تسميتها تبعاً لمحتوى الفقرات كالآتي:

البعد	المسمى	الفقرات	العدد
الأول	ضغط الدراسة وعبء العمل	1 إلى 7	7
الثاني	اليأس والقلق بشأن الدرجات	8، 10، 14، 15، 16	5
الثالث	التوقعات الذاتية	9، 11، 12، 13	4

-صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

ترجم المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عُرض المقياس المترجم في صورته الأولى على (8) من المتخصصين في الإرشاد النفسي والصحة النفسية وعلم النفس الإكلينيكي والمقياس والتقييم واللغة الانجليزية، لإبداء آرائهم حول صحة الترجمة وصحة الصياغة اللغوية، وتم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين من حيث إعادة صياغة بعض الفقرات.

-صدق التجانس:

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، وبين بعدي المقياس والدرجة الكلية للتحقق من صدق البنية وتجانسها. ويبين الجدول (9) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

جدول (9):

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

ضغوط الدراسة وعبء العمل		اليأس والقلق بشأن الدرجات		التوقعات الذاتية	
رقم الفقرات	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرات	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرات	معامل الارتباط مع البعد
1	**0.662	8	**0.722	9	**0.487
2	**0.590	10	**0.761	11	**0.797
3	**0.822	14	**0.791	12	**0.833
4	**0.691	15	**0.782	13	**0.798
5	**0.831	16	**0.729		
6	**0.796				
7	**0.757				

** دال عند (0.01)



يبين الجدول (9) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية التي تنتمي إليها دالة عند مستوى (0.01). كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية على المقياس وبين الجدول (10) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية.

جدول (10):

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس الضغوط الأكاديمية بالدرجة الكلية.

البعد	ضغط الدراسة وععب العمل	اليأس والقلق بشأن الدرجات	التوقعات الذاتية	الكلية
ضغط الدراسة وععب العمل	1	**0.400	**0.505	**0.838
اليأس والقلق بشأن الدرجات		1	**0.544	**0.786
التوقعات الذاتية			1	**0.791

يظهر الجدول (10) وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين جميع أبعاد المقياس الفرعية، إضافة لارتباطات الأبعاد مع الدرجة الكلية ما يدعم صدق بنية المقياس.

ثانياً: ثبات المقياس:

ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات كل بعد من أبعاد المقياس الأربعة والمقياس ككل باستخدام معادلة طريقة كرونباخ ألفا ومعامل أوميغا، وبين الجدول (11) ثبات كل من الأبعاد والمقياس ككل.

جدول (11):

معاملات الثبات لمقياس الضغوط الأكاديمية

البعد	معامل الثبات ألفا	معامل ثبات أوميغا
ضغط الدراسة وععب العمل	0.859	0.862
اليأس والقلق بشأن الدرجات	0.791	0.791
التوقعات الذاتية	0.722	0.763
الكلية	0.879	0.877

يظهر الجدول (11) أن أبعاد المقياس والمقياس ككل قد تمتعت بمعاملات ثبات جيدة. تبعاً لما



سبق، تشير نتائج الصديق والثبات إلى تمتع مقياس الضغوط الأكاديمية المترجم من قبل الباحثين بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، وهي:

السؤال الأول: "ما نسبة انتشار الأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟"
ويبين الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات الطالبات عينة الدراسة على مقياس الأعراض السيكوسوماتية وقيمة اختبار ز ودلالته الإحصائية.
جدول (12):

اختبار ز لفحص الفروق بين النسب المئوية					
البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد طالبات فوق المتوسط	النسبة المئوية	اختبار z
غير مؤكد	4.646	3.473	144	27%	15.055**
متلازمة نفسية جسدية مؤكدة	28.728	14.221	390	73%	

** دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد عينة الدراسة الذين كانت درجاتهم أقل من (11) على مقياس الأعراض السيكوسوماتية (4.646) بانحراف معياري يشير إلى تجانس نسبي بلغ (3.473)، وقد بلغ عدد الطالبات اللاتي لم يعانين من أعراض سيكوسوماتية مؤكدة (144) طالبة بنسبة مئوية بلغت (27%).
- بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد عينة الدراسة الذين كانت درجاتهم أكبر أو تساوي (11) على مقياس الأعراض السيكوسوماتية (28.728) بانحراف معياري يشير إلى تباين نسبي بلغ (14.221)، وقد بلغ عدد الطالبات اللاتي يعانين من أعراض سيكوسوماتية مؤكدة (390) طالبة بنسبة مئوية بلغت (73%).



• بلغت قيمة اختبار z لمقارنة النسب المئوية لطالبات المجموعتين (15.055) وكانت دالة عند (0.01)، مما يعني أن الفروق الظاهرية هي فروق حقيقية، مما يشير إلى أن انتشار - واضح وجوهري - لمتلازمة الأعراض السيكوسوماتية بين طالبات الثانوية العامة. تشير نتائج السؤال الحالي إلى انتشار واضح وواسع للأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية، التي اتفقت مع العديد من الدراسات التي تناولت الأعراض السيكوسوماتية، كدراسة ديموثوفا (2019) *Demuthova*، وجيوتا وغوستافسون (2020) *Gjota and Gustafsson*، وبرجرسون وآخرين (2024) *Birgersson et al.*، ولي وآخرين (2015) *Lee et al.* وتجدر الإشارة إلى اتفاق وتطابق نتيجة السؤال الحالي مع العديد من الدراسات التي تناولت الأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية، كدراسة فيسترلينج وآخرين (2023) *Vesterling et al.*، وأبو زيد (2019) *Abuzied*، ومهيرة وآخرين (2025) *Mahirah et al.*، وبرتوريك (2016) *Prtorić*، إذ استهدفت دراسة كل منهم عينة المراهقين طالبات المرحلة الثانوية. ويرجع ذلك - من وجهة نظر الباحثين - إلى ملائمة الأدوات المستخدمة لقياس الأعراض السيكوسوماتية ومحاكلاتها لمعاناة وواقع الطالبات، كما يمكن القول: أن انتشار الأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية بشكل كبير ناتج عن مجموعة من العوامل منها: المرحلة العمرية اللاتي يمررن بها إذ تتسم مرحلة المراهقة بتغيرات نفسية وجسدية مما يؤدي إلى زيادة التوترات والصراعات النفسية للطالبات، إضافة إلى أهمية المرحلة الثانوية للطالبات وتأثيرها عليهن إذ إنها تتسم بقدر كبير من الضغط التعليمي والمستقبلي للطالبات كمتغيري الدراسة (البيئة المدرسية، والضغوط الأكاديمية) وغيرها من العوامل المؤثرة عليهن داخل المدرسة وخارجها كالأُسرة والمجتمع، وبالتالي ظهور الأعراض السيكوسوماتية والانفعالية.

كما ترى الباحثتان أن تطور التعليم في السنوات الأخيرة قد زاد العبء والحمل على عاتق الطالبات مما يجعلهن في تحد وسعي كبير لتحقيق الأهداف والطموحات المرغوبة لبناء مستقبلهن وازدهاره بالنجاح والتطور العلمي والعمل. كما يؤكد عبد السلام وآخرون (2024) أن طلاب المرحلة الثانوية شريحة مهمة من شرائح المجتمع التي تعاني من القلق المستمر على المستقبل والخوف من

عدم تحقيق الطموحات المستقبلية كما أنها مرحلة انتقالية حرجة وحاسمة في حياة الطلاب والتفكير المنطقي مهم جداً في هذه المرحلة لأنه يجعل الطلاب أكثر تكيفاً وسعادة وأكثر قدرة على تحقيق أهدافهم وطموحاتهم وأكثر تطلعاً للمستقبل.

السؤال الثاني: "ما مستوى البيئة المدرسية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟"

جدول (13):

الفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لمقياس البيئة المدرسية

المقياس	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة ت	حجم التأثير d
علاقة المعلم- الطالب	45.403	7.979	36	533	**27.232	1.178
البناء المدرسي	18.442	4.350	15	533	**18.283	0.791
						(متوسط تأثير كبير)
التوجه الأكاديمي للطلبة	15.817	3.037	12	533	**29.040	1.257
القيم السلوكية للطلبة	11.279	2.415	9	533	**21.811	0.944
						(تأثير كبير)
النصح والتوجيه	15.805	3.219	12	533	**27.315	1.182
						(تأثير كبير)
العلاقات بين الأقران من الطلبة	15.575	3.554	12	533	**23.244	1.006
الإدارة التدريسية	23.927	3.228	21	533	**20.953	0.907
						(تأثير كبير)
الأنشطة الطلابية	10.809	2.926	9	533	**14.285	0.616
						(متوسط تأثير كبير)
البيئة المدرسية	157.056	24.140	126	533	**29.729	1.285
						(تأثير كبير)

** دال عند مستوى دلالة 0.01



يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد علاقة المعلم بالطالب عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (27.232) مما يدل على أن العلاقة المدركة بين الطالب والمعلم أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (1.178) مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (1.178) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً كبيراً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد البناء المدرسي عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (18.283) مما يدل على أن اتجاهات الطالبات نحو البناء المدرسي أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.791) مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (0.791) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً متوسطاً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد التوجه الأكاديمي للطلبة عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (29.04) مما يدل على أن التوجهات الأكاديمية للطالبات أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (1.257) مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (1.257) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً كبيراً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد القيم السلوكية للطلبة عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (21.811) مما يدل على أن القيم السلوكية المدركة للطالبات أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.944) مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (0.944) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً كبيراً.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد النصيح والتوجيه عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (27.315) مما يدل على أن النصيح والتوجيه المقدم للطالبات أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (1.182) مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (1.182) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً كبيراً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد العلاقات بين الأقران من الطلبة عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (23.244) مما يدل على أن العلاقات المدركة بين الأقران من الطلبة أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (1.006) مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (1.006) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً كبيراً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد الإدارة التدريسية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (20.953) مما يدل على أن الإدارة التدريسية المدركة من قبل الطلبة أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.907) مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (0.907) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً كبيراً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد الأنشطة الطلابية المقدمة للطلبة من قبل المدرسة عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (14.285) مما يدل على أن المدرسة تقدم الأنشطة الطلابية لطلبتها بمستوى أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.616) مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (0.606) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً متوسطاً.



• وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس البيئة المدرسية ككل عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (29.729) مما يدل على أن البيئة المدرسية المدركة من قبل الطلبة عموماً تقدم خدمات أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (1.285) مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (1.285) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً كبيراً.

• معايير الحكم لمعامل التأثير كوهين: صغير (0.20)، متوسط (0.50)، كبير (0.80) (Cohen, 1992).

تعزو الباحثان الارتفاع فوق المتوسط للبيئة المدرسية انطلاقاً من أهمية كل بعد من أبعاد البيئة المدرسية للطالبات وتأثير ذلك عليهن وعلى شخصيتهن ككل من جوانب عديدة تعليمياً، وتربوياً، واجتماعياً، ونفسياً، فالبيئة المدرسية هي بيئة اجتماعية تعليمية تحتضن طالباتها سنوات عديدة، كما أن البيئة المدرسية بما فيها قد تبني وقد تهدم وقد تصلح وقد تفسد وفقاً لما تلبيه وتوفره لطالباتها من خلال هذه السنوات، ولذلك يمكن القول بأن ما توصلت إليه نتائج السؤال الحالي من وجود ارتفاع لمستوى البيئة المدرسية وتأثيرها بقدر كبير على طالبات المرحلة الثانوية هي نتائج واقعية ومنطقية لما قد يحدث في محيط واسع ومجتمع مختلف ومتغير يعيش داخل هذه البيئة المدرسية التي تحتضن داخلها طالبات المرحلة الثانوية كشريحة من أهم شرائح المجتمع والبيئة. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة ماموايا (2025) Mamuaya التي أشارت إلى أن دور البيئة المدرسية وجميع عناصرها يعمل لتعزيز رفاهية الطلبة والسلوك الإيجابي.

وقد أظهرت النتائج المتحصل عليها حول حجم تأثير كل بعد من أبعاد البيئة المدرسية على طالبات المرحلة الثانوية؛ أن غالبية الأبعاد ذات تأثير كبير على الطالبات بمستوى مرتفع فوق المتوسط، ماعدا بعدين كان حجم تأثيرهما على الطالبات متوسطاً وهما بعد البناء المدرسي وبعد الأنشطة الطلابية بمستوى مرتفع فوق المتوسط، ويمكن أن تفسر الباحثتان ما توصلت إليه هذه النتائج لكل بعد كالآتي:



يمكن تفسير النتيجة الحالية لبعء علاقة المعلم بالطالب، بأن التأثير الكبير للعلاقة المدركة بين المعلم والطالب، قد يكون نتيجة ما تحمله المعلمة على عاتقها من مسؤولية ودور كبير ومهم وأساسي وتأثير ذلك على الطالبات، فحينما تقوم بتكوين علاقة بناء طيبة وإيجابية تتصف بالعطاء المهني والعلمي والإنساني سيتحقق النمو الشخصي والنفسي السليم للطالبات، وفي حال كانت تلك العلاقة غير بناءة وسلبية تتصف بالإهمال والتقصير في دورها العلمي والمهني وعدم مراعاة احتياجات الطالبات التعليمية والتربوية والنفسية فقد تكون هذه العلاقة سبباً من أسباب التأثير على النمو الشخصي والنفسي للطالبات بشكل غير سليم وظهور مشاكل مختلفة كالسلوكيات المنحرفة والتمرد وغيرها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بوديا وآخرين (Podiya et al. (2025 التي تشير إلى أن الخصائص الإيجابية للبيئة المدرسية مثل العلاقات بين الطلبة والمعلمين ترتبط بشكل كبير بانخفاض أعراض الاكتئاب والتوتر وتحسين تقدير الذات والأداء الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية.

وأما بالنسبة لبعء البناء المدرسي، فتعزو الباحثتان الارتفاع فوق المتوسط لهذا لبعء إلى أن شعور الطالبة بالأمان المدرسي والتعلم داخل بناء مدرسي مرتب ونظيف، يتم فيه توفير ما تحتاجه من ناحية تعليمية كغرف صفية وفناء وملعب وأيضا من ناحية المخاطر والسلامة كإجراء أعمال الصيانة الدورية للمبنى، فكل هذه العوامل تجعل الطالبة تتكيف مع بيئتها المدرسية بطريقة تحفزها وتعزز دافعيتها نحو التعلم والتعليم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الطيب (2020) التي أكدت على أن البناء المدرسي ومكوناته ذو أهمية كبرى للطلاب إذ يساعدهم على الارتياح النفسي والطمأنينة، كما أن له تأثيراً إيجابياً ودوراً في عملية التعلم.

وفيما يخص بعد التوجه الأكاديمي للطلبة، تعزو الباحثتان نتيجة تأثير هذا البعد على الطالبات بشكل كبير إلى أن عصرنا اليوم الذي يتصف بالمعرفة والتطور، وقد أسهم في توعية الطالبات حول مدى أهمية المدرسة لمستقبلهن وزيادة الإدراك لديهن حول سبب وجودهن فيها والعمل على تحقيق الأهداف والطموحات التعليمية والشخصية بجد واجتهاد. وتتفق نتائج البعد الحالي مع نتائج دراسة غزلان ومقابلة (2011) التي أشارت إلى أن هذا ما يشغل الطلبة أصحاب



التوجه الأكاديمي أي الانشغال بالعملية التعليمية، على عكس الطلبة أصحاب التوجه الأكاديمي المنخفض الذين يخصصون معظم وقتهم للتجول والحديث والجلوس في الممرات والطرق، وشغلهم الشاغل التغيب عن المدرسة، والهروب من الحصص، وإثارة الفوضى والشغب داخل الحصة.

وبشأن بعد القيم السلوكية للطلبة، تعزو الباحثتان النتيجة الحالية للبعد إلى أن القيم السلوكية المدركة للطلبات وسبب تأثيرها الكبير عليهن قد يرجع لعدة عوامل منها: العلاقة القائمة بين المعلمة وطلبتها ونوعية هذه العلاقة، علاقات الطالبات ببعضهن بعضاً، عمل المدرسة على تنمية القيم السلوكية الإيجابية للطلبات وتوعيتهن، اهتمام المرشدة الطلابية بالجانب الأخلاقي والسلوكي للطلبات والعمل على تحسينه، وغيرها من العوامل التي تشكل القيم السلوكية للطلبات وتأثيرها عليهن من الناحية النفسية والاجتماعية، والتعليمية.

وفيما يتعلق ببعد النصيح والتوجيه، تفسر الباحثتان النتيجة بأن دور المرشدة والمعلمة وأيضا أعضاء الكادر التعليمي الآخرين يعد دوراً مهماً وحساساً بالنسبة للطلبات في تقديم النصيحة والتوجيه السليم، وعلى وجه الخصوص مسؤولية المرشدة والمعلمة لهذا الدور إذ إنهما أكثر اختلاطاً بالطلبات، ومساعدتهما على حل مشاكلهن الشخصية والتعليمية وتقديم النصيحة لهن للتفكير بالمستقبل والتخطيط له من الناحية الدراسية والمهنية له بالغ التأثير عليهن من عدة نواحي.

وبخصوص بعد العلاقات بين الأقران من الطلبة، فتعزو الباحثتان النتيجة إلى أن علاقات الأقران بعضهم ببعض تُعد من العوامل الاجتماعية المهمة المؤثرة على الأفراد في مراحل مختلفة، وخاصة المرحلة الدراسية التي تمر بها عينة الدراسة، وترى الباحثتان أن حجم التأثير الكبير للعلاقات على الطالبات يتلاءم مع فئتهن العمرية واهتمامهن بتكوين علاقات طيبة فيما بينهن تتصف بالاحترام والانتماء والتعاون الذي يشعرن ويحسسن بالارتباط بقرائتهن خلال سنوات الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جيوتا وغوستافسون (2020) Giot and Gustafsson التي أظهرت أن الطلاب الذين شعروا بأنهم مستبعدون من قبل أقرانهم كانوا أكثر توتراً وقلقاً، مما يشير إلى أن العلاقات الاجتماعية مع الأقران داخل المدرسة يمكن أن يكون لها ارتباطات إيجابية وسلبية مع الرفاهية والصحة النفسية للطلاب.

وفي بُعد الإدارة التدريسية، تعزو الباحثتان النتيجة إلى أنه لا يمكننا انكار بأن الإدارة التدريسية هي عمود البيئة المدرسية فإن صلحت فقد نجحت العملية التربوية التي تحقق لطلبتها

النمو العقلي والبدني والنفسي والتعليمي، فلذلك لا يمكن إنكار أيضاً مدى أهميتها وتأثيرها الكبير على مجتمع المدرسة بشكل عام وعلى طلبتها بشكل خاص.

وأما بشأن بعد الأنشطة الطلابية، فترى الباحثتان - بخصوص تفسير هذه النتيجة - أن الأنشطة الطلابية وسيلة لتنمية الكثير من المهارات والمعرفة وتطويرها للطالبات، فكون البيئة المدرسية تساعد على توفيرها وتفسح المجال لطلبته للإبحار فيها والتعبير فيها عن ميولهم ورغباتهم ومواهبهم وكذلك إشباع حاجاتهم، مما يؤدي ذلك إلى تأثير بالغ على الطلبة كاكستساب الخبرات والمهارات العلمية والعملية والخلقية والتطبيقية وكذلك فرص الكشف عن مواهبهم والارتقاء بها.

ومن هذا المنطلق نجد أن البيئة المدرسية المدركة من قبل الطالبات تسهم في تقديم خدمات مرتفعة فوق المتوسط وتعزو الباحثتان سبب هذا الارتفاع إلى عدة عوامل منها: أن عينة الدراسة طالبات المرحلة الثانوية، فمن الممكن أن يكون اهتمام التعليم وبيئات المدارس بالتطور والتغير التعليمي تماشياً مع طبيعة العصر ومتطلباته ومستجداته، مما أصبح الاهتمام والعمل يدور حول الطالبات والطلاب وتوفير كل الإمكانيات والاحتياجات التي تساعد على نموهم الشخصي والاجتماعي والنفسي والتعليمي السليم.

السؤال الثالث: "ما مستوى الضغط الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟"

ويبين الجدول (14) قيمة اختبار ت لعينة واحدة ودلالته الإحصائية لمقياس الكفاءة

الضغط الأكاديمي.

جدول (14):

الفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لمقياس الضغط الأكاديمي

المقياس	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة ت	حجم التأثير d
ضغط الدراسة وععب العمل	23.064	6.092	21	533	**7.828	0.339 (تأثير صغير)
اليأس والقلق بشأن الدرجات	12.802	4.848	15	533	**10.479-	0.458 (تأثير صغير)
التوقعات الذاتية	13.689	3.584	12	533	**10.891	0.471 (تأثير صغير)
الضغط الأكاديمي	49.554	11.750	48	533	**3.057	0.132 (لا يوجد تأثير أو تأثير لا يذكر)

** دال عند مستوى دلالة 0.01



يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد ضغط الدراسة وعبء العمل عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (7.828) مما يدل على أن ضغط الدراسة وعبء العمل المدرك لدى الطالبات أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.339) مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (0.339) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً صغيراً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد اليأس والقلق بشأن الدرجات عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المتوسط الفرضي لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (-10.891) مما يدل على أن اليأس والقلق بشأن الدرجات المدرك لدى الطالبات دون المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.458) مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي يقل عن المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (0.458) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً صغيراً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد التوقعات الذاتية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (10.891) مما يدل على أن التوقعات الذاتية المدركة لدى الطالبات أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.471) مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (0.471) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً صغيراً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط الأكاديمية ككل عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (3.057) مما يدل على أن الضغوط الأكاديمية المدركة لدى الطالبات أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.132) مما يشير إلى أن الفرق بين



المتوسط التجريبي يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (0.132) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً يشير إلى تأثير لا يذكر أو عدم وجود تأثير بمعنى أن الضغوط الأكاديمية ككل قد تكون أقرب للمستوى المتوسط.

• معايير الحكم لمعامل التأثير كوهين: صغير (0.20)، متوسط (0.50)، كبير (0.80) (Cohen, 1992).

تعزو الباحثتان الارتفاع فوق المتوسط للضغوط الأكاديمية إلى أنها نتيجة لطبيعة المدرسة وما تتطلبه الحياة التعليمية، وذلك من خلال عدة عوامل منها: عوامل تخص الطالبة ذاتها من الناحية الشخصية والتعليمية كالتوقعات الذاتية والأهداف والطموحات، وقلة الثقة في القدرات، ومن ناحية أخرى عوامل تخص العملية التعليمية كصعوبة المناهج وكثرة الواجبات، وقصور المعلمة في المساعدة للاستعداد للاختبارات، وكثرة الأعباء عليهن وعدم مراعاة الفروق الفردية، وكثرة التنافس بين الطالبات، وأهمية المرحلة الثانوية للطالبة لتحديد المستقبل الجامعي وغيرها، بالإضافة إلى عوامل تخص الأسرة كاهتمام الوالدين بضغط الأبناء بكثرة ساعات الدراسة بعد المدرسة كالمتابعة من خلال مدرسة خصوصية، وبعبكس ذلك الإهمال من جهة الوالدين وعدم الاكتراث بتعليم الأبناء وقلة المتابعة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صاقب وآخرين (Saqib et al. 2023) التي توصل فيها من خلال تحليل المقابلات شبه المنظمة مع مجموعة من الطلاب للعوامل المختلفة التي قد تسهم في الضغط الأكاديمي، كالاختبارات، وتوقعات المعلمين، وأعباء العمل الثقيلة، بالإضافة إلى ما أشار إليه أحد الطلاب في إجابته أثناء المقابلة من أن المدرسة تبدو وكأنها سباق لمواكبة زملاء الدراسة الأذكى إذ توجد مقارنة مستمرة مع الأقران، أيضاً أساليب التدريس التقليدية، ضغط الأسرة والتوقعات العالية لأداء أبنائهم مما يسهم في التوتر للطلاب، وكذلك التوتر والقلق المتعلق بالمستقبل الذي يدور من جهة حول التفكير المفرط في الاختيارات المستقبلية للجامعة والتخصص، ومن جهة أخرى التوتر حول ما إذا كانت الاختيارات صحيحة أم خاطئة.

ومن هذا المنطلق نجد أن الضغوط الأكاديمية المدركة لدى الطالبات فوق المتوسط قد تكون أقرب للمستوى المتوسط، وترى الباحثتان أن طالبات المرحلة الثانوية قد يواجهن ضغوطاً أكاديمية



ذات تأثير متوسط من خلال عدة جوانب تعليمية، نفسية، مستقبلية، أسرية، شخصية قد تؤثر عليهم بشكل سلبي في حال استمرارها وعدم القدرة على إدارتها والتعامل معها بطريقة سليمة.

السؤال الرابع: "هل يمكن للبيئة المدرسية والضغوط الأكاديمية التنبؤ بالأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية بريدة؟"

تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple linear regression)، إذ تم بداية التحقق من الافتراضات الأساسية لتحليل الانحدار المتعدد وذلك كالآتي:
- الخطية (linearity):

يفترض تحليل الانحدار أن يرتبط المتغير التابع مع المتغيرات المستقلة ارتباطاً خطياً، وقد تم التحقق من تحقق هذا الشرط باستخدام كل من معامل ارتباط بيرسون الذي يقيس العلاقة الخطية بين المتغيرات.

جدول (15):

معامل ارتباط بيرسون الخطي ودلالته الإحصائية

المتغير المستقل	معامل الارتباط
علاقة المعلم- الطالب	**0.249-
البناء المدرسي	**0.222-
التوجه الأكاديمي للطلبة	**0.201-
القيم السلوكية للطلبة	**0.238-
النصح والتوجيه	**0.169-
العلاقات بين الأقران من الطلبة	**0.221-
الإدارة التدريسية	**0.142-
الأنشطة الطلابية	**0.206-
ضغط الدراسة وععب العمل	**0.439
اليأس والقلق بشأن الدرجات	**0.383
التوقعات الذاتية	**0.461

** دال عند 0.01

تظهر النتائج في الجدول (15) تحقق العلاقة الخطية بين المتغير التابع (الأعراض السيكوسوماتية) وجميع المتغيرات المستقلة المتمثلة بأبعاد مقياسي البيئة المدرسية (كانت جميع



العلاقات عكسية)، والضغط الأكاديمية (كانت جميع العلاقات طردية).

-الارتباط المتعدد (Multicollinearity):

يفترض تحليل الانحدار المتعدد عدم وجود ارتباطات كبيرة بين المتغيرات المستقلة، وقد تم التحقق من هذا الافتراض من خلال اختبار معامل تضخم التباين (VIF) الذي إذا قلت قيمته عن 10 كان ذلك دالاً على عدم وجود ارتباطات كبيرة بين المتغيرات المستقلة (Hair et al., 1995). ويوضح الجدول (16) قيم معامل تضخم التباين لمتغيرات الدراسة.

جدول (16)

قيم معامل تضخم التباين لمتغيرات الدراسة

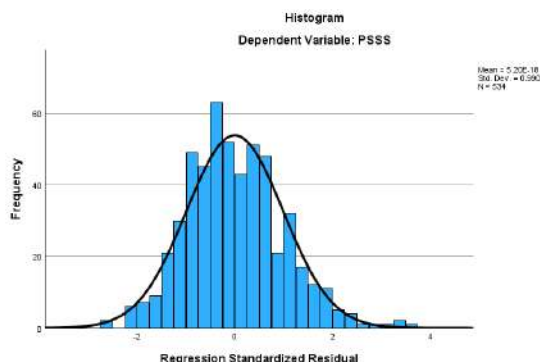
المتغير المستقل	VIF
علاقة المعلم- الطالب	2.846
البناء المدرسي	1.993
التوجه الأكاديمي للطلبة	2.501
القيم السلوكية للطلبة	2.127
النصح والتوجيه	2.373
العلاقات بين الأقران من الطلبة	2.796
الإدارة التدريسية	1.657
الأنشطة الطلابية	2.008
ضغط الدراسة وعبء العمل	1.517
اليأس والقلق بشأن الدرجات	1.584
التوقعات الذاتية	1.673

يبين الجدول (16) أن جميع قيم اختبار (VIF) كانت أقل من 10 بشكل واضح، ما يفيد تحقق افتراض عدم ارتباط المتغيرات المستقلة المرتفع.



-التوزيع الطبيعي للأخطاء:

وقد تم التحقق من هذا الافتراض من خلال التمثيل البياني لقيم البواقي المعيارية للانحدار، التي يفترض أن تتوزع طبيعياً، ويبين الشكل (2) توزيع البواقي المعيارية.

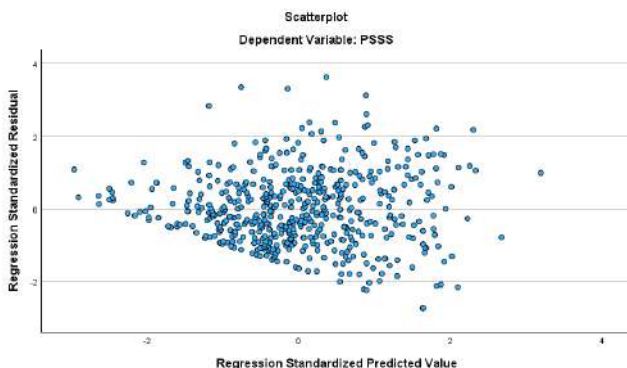


شكل (2): توزيع البواقي المعيارية لنموذج الانحدار

-تجانس التباين (Homoscedasticity):

يفترض تحليل الانحدار تجانس التباين حول خط المطابقة (الصفر)، أي أن النقاط لشكل الانتشار الذي يمثل العلاقة بين القيمة المقدرة المعيارية والبواقي المعيارية تتوزع عشوائياً حول خط الصفر، وقد تم تمثيل شكل الانتشار كما هو مبين في الشكل (3).

شكل (3): التحقق من تجانس التباين



يبين الشكل (3) عدم وجود نمط معين في شكل الانتشار مما يفيد تحقق افتراض تجانس

التباين.



تبعاً لما سبق تم إجراء تحليل الانحدار للنموذج المكون من الأعراض السيكوسوماتية كمتغير تابع، وأبعاد مقياسي البيئة المدرسية والضغط الأكاديمية كمتغيرات مستقلة باستخدام الطريقة (Enter)، إذ تم بداية استخراج جدول تحليل التباين للنموذج العام للانحدار وذلك كما هو موضح في الجدول (17).

جدول (17)

جدول تحليل التباين لنموذج الانحدار الكلي.

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
الانحدار	44510.693	11	4046.427	21.802	0.001
البواقي	96881.047	522	185.596		
الكلي	141391.740	533			

يبين الجدول (17) أن النموذج العام للانحدار يمتلك دلالة إحصائية مما يشير إلى فاعلية المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالمتغير التابع.

تم حساب جدول تحليل التباين لدراسة أثر كل من الدرجة الكلية لمقياس البيئة المدرسية والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية على الأعراض السيكوسوماتية، وذلك كما هو موضح في الجدول (18).

جدول (18)

جدول تحليل التباين لنموذج الانحدار الكلي.

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
الانحدار	40836.311	2	20418.155	107.822	0.001
البواقي	100555.429	531	189.370		
الكلي	141391.740	533			

يبين الجدول (18) أن النموذج العام للانحدار يمتلك دلالة إحصائية مما يشير إلى فاعلية المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالمتغير التابع. كما تم بعد ذلك حساب معاملات الانحدار الخام والمعيارية ودلالاتها الإحصائية وذلك كما هو موضح في جدول (19).



جدول (19)

معاملات الانحدار الخام والمعمارية

R^2	الدلالة الإحصائية	T	الترتيب في الإسهام النسبي	معامل الانحدار المعيارى (β)	معامل الانحدار (B)
0.289	0.875	0.157			0.872
	0.003	3.001-	2	0.116-	0.078-
	0.001	12.694	1	0.490	0.679

يبين الجدول (19) ما يأتي:

- بلغ معامل الانحدار الخام للبيئة المدرسية (-0.078) كما بلغ معامل الانحدار المعيارى (-0.116) وكان دالاً إحصائياً، مما يفيد بأن البيئة المدرسية عموماً تتنبأ بشكل حقيقي وجوهري في ظهور الأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية وبشكل عكسي، أي أنه مع ارتفاع مستوى الرضا عن البيئة المدرسية تقل فرص الإصابة بمتلازمة الأعراض السيكوسوماتية. كما يظهر معامل الانحدار المعيارى أن البيئة المدرسية التي امتلكت معامل انحدار معيارى أقل من الضغوط الأكاديمية تسهم بشكل نسبي أقل في الإصابة بمتلازمة الأعراض السيكوسوماتية مقارنة بالضغوط الأكاديمية.
- بلغ معامل الانحدار الخام للضغوط الأكاديمية (0.679) كما بلغ معامل الانحدار المعيارى (0.490) وكان دالاً إحصائياً، مما يفيد بأن الضغوط الأكاديمية عموماً تتنبأ بشكل حقيقي وجوهري في ظهور الأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية وبشكل طردي، أي أنه مع ارتفاع مستوى الضغوط الأكاديمية تزداد فرص الإصابة بمتلازمة الأعراض السيكوسوماتية. كما يظهر معامل الانحدار المعيارى أن الضغوط الأكاديمية التي امتلكت معامل انحدار معيارى أكبر من البيئة المدرسية تسهم بشكل نسبي أكبر في الإصابة بمتلازمة الأعراض السيكوسوماتية مقارنة بالبيئة المدرسية.
- بلغ معامل التفسير مربع (R) (0.289) مما يعني أن قرابة 29% من التباين في الاستجابات على مقياس الأعراض السيكوسوماتية تعزى للتباين في مستويات كل من البيئة المدرسية والضغوط الأكاديمية.



تتفق نتائج السؤال الحالي مع الدراسات التي تناولت البيئة المدرسية وعلاقتها بالأعراض
السيكوسوماتية، كدراسة بولي وآخرين (Buli et al. (2024، وسكوريتش وآخرين (et al. (2023)،
Skoric، وجيوتا وغوستافسون (Giota and Gustafsson (2020)، وديموثوفا (Demuthova (2019)،
وفينو وآخرين (Vieno et al. (2013، من حيث وجود تأثير وعلاقات وارتباطات واضحة بين البيئة
المدرسية والأعراض السيكوسوماتية.

كما اتفقت نتائج السؤال الحالي مع الدراسات التي تناولت الضغوط الأكاديمية وعلاقتها
بالأعراض السيكوسوماتية، كدراسة هوغبيرغ وآخرين (Högberg et al. (2020، وبيرجرسون وآخرين
(Birgersson et al. (2024، وبراك وبوغت هدفت (Braak and Bogt (2019، ولي وآخرين (2015)
Lee et al.، ويانغ وآخرين (Yang et al. (2013، من حيث وجود تأثير وعلاقات وارتباطات واضحة بين
الضغوط الأكاديمية والأعراض السيكوسوماتية.

وتعزو الباحثتان النتيجة إلى أن البيئة المدرسية من العناصر المهمة التي تلعب دوراً مهماً في
العملية التعليمية إذ يمكنها أن تؤثر بشكل إيجابي أو سلبي على الطالبات، فهن يتعلمن فيها ووسيلة
للتنمية والتطور من جوانب عديدة لديهن، فالبيئة المدرسية الجيدة تجعل الطالبات لا يعانين من
أعراض سيكوسوماتية أما حينما تكون البيئة المدرسية المتوفرة غير جيدة فستجعل الطالبات
يعانين من أعراض سيكوسوماتية، وهذا ما يتضح من خلال نتائج للدراسة التي أظهرت بأن البيئة
المدرسية تنبأ بشكل حقيقي وجوهري بظهور الأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية
وبشكل عكسي. كما يؤكد الخفش (2021) أن البيئة المدرسية الجيدة لا تقتصر على المكان الذي
يتلقى فيه الطلبة العلوم المختلفة فقط، بل على مجموع العوامل والشروط النفسية، والتعليمية،
والاجتماعية التي تشكل سوية البيئة المدرسية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ديموثوفا (2019)
Demuthova التي أكدت على أن البيئة المدرسية عامل مهم يؤثر على الصحة النفسية للطلاب ولها
تأثير كبير على حدوث الأعراض الجسدية.

بينما ترى الباحثتان أن ما تم التوصل إليه من نتائج حالية للضغوط الأكاديمية راجع إلى
التغير والتقدم التعليمي الذي يشهده التعليم خلال السنوات الأخيرة لتحسين العملية التربوية



وإعداد أجيال قادرة على الابداع والابتكار وتحمل المسؤولية وغيرها من المهارات والقدرات التي يطمح توفرها لدى الطالبات والطلاب، وأن ذلك التقدم والتغير التعليمي السريع في المناهج الدراسية وطرق التدريس وتزايد التنافسية بين الطالبات وغيرها من التغيرات أدى إلى زيادة الضغوط الأكاديمية عليهن، كما ترى الباحثتان أن القصور في تنمية وتوعية أساليب التعامل مع الضغوط النفسية بشكل عام والضغوط الأكاديمية بشكل خاص قد يجعل الطالبات أكثر عرضة للإصابة بالأعراض السيكوسوماتية والمشكلات النفسية، وهذا ما تم التوصل إليه في نتائج الدراسة التي أظهرت بأن الضغوط الأكاديمية تتنبأ بشكل حقيقي وجوهري في ظهور الأعراض السيكوسوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية وبشكل طردي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة هوغبيرغ وآخرين (Högberg 2020) et al. من حيث أن الإجهاد والضغط المدرسي يمثل جزءاً كبيراً من الزيادة في الأعراض النفسية الجسدية لدى المراهقات.

توصيات الدراسة:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإن الباحثتين توصيان بالآتي:
- رفع الوعي لدى المجتمع بالأعراض السيكوسوماتية وتأثيرها على الطالبات من نواحي عديدة، وذلك من خلال برامج إرشادية توعوية.
- توفير البرامج الإرشادية لطالبات المرحلة الثانوية تتضمن التوعية بالأعراض السيكوسوماتية، وما يترتب عليها من مشكلات نفسية وصحية.
- الاهتمام بإدارة الضغوط الأكاديمية وكيفية التعامل معها من خلال العمل على تنفيذ برامج إرشادية تساهم في تنمية استراتيجيات لإدارة الضغوط الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- توعية المدارس من خلال إقامة ورش عمل وندوات للحث على توفير بيئات مدرسية تتصف بالإيجابية والأمان والدعم لطالباتها وطلابها.

الدراسات المقترحة:

- بناءً على نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، تقترح الباحثتان الدراسات العلمية الآتية:
- دراسة مماثلة للدراسة الحالية على فئات مختلفة من المجتمع.



- التعرف على أنواع الأعراض السيكوسوماتية السائدة لدى المراهقين أو فئات مختلفة من المجتمع.
- إجراء دراسات تجريبية لإدارة الضغوط الأكاديمية وخفض الأعراض السيكوسوماتية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة للتعرف على أنواع الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بظهور الأعراض السيكوسوماتية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابن بسعي، محمد. (2015). مرحلة التعليم الثانوي بين الواقع والطموح. *الأسرة والمجتمع*، 3(2)، 27-45.
- إقرونة، صفية. (2016). العلاقة الإنسانية وعلاقتها بالصحة النفسية داخل البيئة المدرسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، 9(9)، 147-165.
- بلقاسم، محمد، وشتوان، حاج. (2016). الضغوط النفسية وعلاقتها بأسباب الغياب المدرسي عند تلاميذ الطور الثانوي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 2(3)، 112-136.
- بوفقة، لبنى. (2019). *ضغوط البيئة المدرسية وانعكاساتها على المردود التربوي للتلميذ: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية ترخوش أحمد* [رسالة ماجستير، جامعة جيجل]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، المستودع الرقمي في جامعة جيجل. <http://dspace.univ-jijel.dz:8080/xmlui/handle/123456789/4640>
- الحجاي، امتياز فاضل مفلح، والصريرة، أسماء نايف سلطي. (2023). *الصلابة الأكاديمية وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة مؤتة* [رسالة ماجستير، جامعة مؤتة]. قاعدة بيانات دار المنظومة، رسائل جامعية. <http://search.mandumah.com/Record/1446090>
- الخفش، مهند سعدي حلمي. (2021). *البيئة المدرسية. مجلة رماح للبحوث والدراسات*، 57(5)، 105-114.
- الزهراني، أحلام على أحمد، وخليفة، هدى بنت عاصم محمد. (2023). *الذكاء المنطقي وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 2(146)، 267-310.
- سعود، ناهد شريف. (2015). *فعالية برنامج علاجي معرفي لخفض حدة الأعراض السيكوسوماتية "النفسية - الجسدية" لدى عينة من طالبات كلية التربية في جامعة القصيم. العلوم التربوية*، 23(4)، 609-639.



سليمان، إيمان سمير حسن، حسنين، اعتدال عباس، وعفيفي، منال شمس الدين أحمد. (2021). التحصيل الدراسي وعلاقته بقلق المستقبل والضغط الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، 50 (2)، 138-100.

الطملاوي، محمد محمد محروس، عبد الهادي، شاهيناز إسماعيل، وعبد الخالق، شادية أحمد. (2017). التفكير الإيجابي وعلاقته بالضغط المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية *مجلة البحث العلمي في التربية*، 6 (18)، 348-335.

الطيب، محمد محمد نور أحمد. (2020). دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 6 (3)، 60-39.

عبد الحميد، حسن نور الدين، والعزابي، أسامة عمر. (2022). الصحة النفسية ودورها في العملية التعليمية. *مجلة التكامل*، 6 (13)، 47-21.

عبد السلام، رائد جمعة مصطفى، رزق، كوثر إبراهيم، والشامي، جمال محمد. (2024). فاعلية برنامج للعلاج بالمعنى لخفض بعض الاضطرابات السيكوسوماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بدمياط*، 39 (88)، 162-130.

عبدى، سميرة. (2016). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بجاي. *مجلة سلوك*، 3 (3)، 125-103.

عقيلة، ميسون خيرى. (2023). الضغط النفسي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي "الشهادة الثانوية. *مجلة القلعة*، 20 (2)، 184-168.

العززي، أمل سليمان تركي، وغلاب، محمود عبد الرحيم. (2004). أساليب مواجهة الضغوط عند الصحيحات والمصابات بالاضطرابات النفسجسمية "السيكوسوماتية": دراسة مقارنة [رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود]. كلية التربية.

أبوعين، أمينة موسى، حسين، محمود رامز يوسف، إبراهيم، فيوليت فؤاد، وشاهين، محمد أحمد. (2021). الكفاءة السيكومترية لمقياس الاضطرابات النفسجسمية لدى عينة من المراهقين في فلسطين *مجلة القراءة والمعرفة*، 21 (242)، 354-325.

غزلان، محمد حسن، ومقابله، نصر يوسف مصطفى. (2011). القدرة التنبؤية لكل من عوامل البيئة الأسرية والمدرسية في الميل للسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا [رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك]. قاعدة بيانات دار المنظومة، رسائل جامعية.



<http://search.mandumah.com/Record/742064>

قميحي، كوثر، ومهي، مايا. (2022). الاضطرابات السيكوسوماتية لدى الأستاذة الجامعيين [رسالة ماجستير، جامعة 08 ماي 1945-قائمة-]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، المستودع الرقمي لجامعة قلمة.

<http://dspace.univ-guelma.dz/jspui/handle/123456789/13779>

المومني، رنا. (2017). التكامل بين التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي كطريقتين للتحقق من البنية العاملية لمقياس مكتزي للذكاءات المتعددة (الصورة السعودية). *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 18 (4)، 504-540.

هندي، صالح. (2011). واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الاسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7 (2)، 105-123.

Arabic References

Ibn Bassa', Muhammad. (2015). *Marhalat al-Ta'lim al-Thanawi bayn al-Waqi' wa al-Tamuh. Usra wa Mujtama'*, 3(2), 27-45.

Iqrunah, Safia. (2016). *al-'Alaqa al-Insaniyya wa 'Alaqtuha bi al-Sihha al-Nafsiyya dakhil al-Bi'a al-Madrasiyya lada Tilamidh Marhalat al-Ta'lim al-Thanawi. Majallat al-Buhuth al-Tarbawiyya wa al-Ta'limiyya*, (9), 147-165.

Belqasim, Muhammad, & Chetwan, Haj. (2016). *al-Dhugut al-Nafsiyya wa 'Alaqtuha bi Asbab al-Ghiyab al-Madrasi' ind Tilamidh al-Tawr al-Thanawi. Majallat al-'Ulam al-Nafsiyya wa al-Tarbawiyya*, 2(3), 112-136.

Boufta, Lobna. (2019). *Dhugut al-Bi'a al-Madrasiyya wa In'ikasatuha 'ala al-Mardud al-Tarbawi li al-Tilamidh: Dirasah Maydaniyya 'ala 'Inya min Tilamidh Thanawiyyat Tarkhush Ahmad* [Master's thesis, University of Jijel]. Kulliyat al-'Ulam al-Insaniyya wa al-Ijtima'iyya. <http://dspace.univ-jijel.dz:8080/xmlui/handle/123456789/4640>

Al-Hajaya, Intiyaz Fadil Muflih, & Al-Sarayra, Asma' Nayif Salti. (2023). *al-Sulaba al-Akademiyya wa 'Alaqtuha bi al-Dhugut al-Akademiyya lada Talabat Jami'at Mu'tah* [Master's thesis, University of Mu'tah]. Mandumah Database. <http://search.mandumah.com/Record/1446090>

Al-Khafash, Muhannad Sa'di Hilmi. (2021). *al-Bi'a al-Madrasiyya. Majallat Rimah lil-Buhuth wa al-Dirasat*, (57), 105-114.

Al-Zahrani, Ahlam 'Ali Ahmad, & Khalifah, Huda bint 'Asim Muhammad. (2023). *al-Dhaka' al-Manzumi wa 'Alaqtuha bi al-Idtirabat al-Psychosomatic lada 'Inya min Talibat al-Dirasat al-'Ulya bi Jami'at al-Malik 'Abd al-'Aziz bi Jeddah. Dirasat 'Arabiyya fi al-Tarbiyya wa 'Ilm al-Nafs*, 2(146), 267-310.



- Saud, Nahid Sharif. (2015). *Fa'iliyyat Barnamaj 'Ilaji Ma'rifi li Khafd Haddat al-A'rad al-Psychosomatic (al-Nafsiyya—al-Jasadiyya) lada 'Inya min Talibat Kulliyat al-Tarbiyya fi Jami'at al-Qassim. al-'Ulum al-Tarbawiyya*, 23(4), 609–639.
- Sulayman, Iman Samir Hasan, Hassanin, I'tidal 'Abbas, & 'Afifi, Manal Shams al-Din Ahmad. (2021). *al-Tahsil al-Dirasi wa 'Alaqatuhi bi Qalaq al-Mustaqbal wa al-Dhugut al-Akademiyya lada Tulab al-Marhala al-Thanawiyya. Majallat Kulliyat al-Tarbiyya bi al-Isma'iliyya*, 50(2), 100–138.
- Al-Tamlawi, Muhammad Muhammad Mahrous, 'Abd al-Hadi, Shahinaz Isma'il, & 'Abd al-Khaliq, Shadiya Ahmad. (2017). *al-Tafkir al-Ijabi wa 'Alaqatuhi bi al-Dhugut al-Madrasiyya lada Tulab al-Marhala al-Thanawiyya. Majallat al-Baith al-Ilmi fi al-Tarbiyya*, 6(18), 335–348.
- Al-Tayyib, Muhammad Muhammad Nur Ahmad. (2020). *Dawr al-Bi'a al-Madrasiyya fi Ta'ziz al-Sa'ada al-Nafsiyya lada Tulab al-Marhala al-Thanawiyya. Majallat al-'Ulum al-Nafsiyya wa al-Tarbawiyya*, 6(3), 39–60.
- 'Abd al-Hamid, Hasan Nur al-Din, & al-'Azabi, Osama 'Umar. (2022). *al-Sihha al-Nafsiyya wa Dawruha fi al-'Amaliyya al-Tarbawiyya. Majallat al-Takamul*, 6(13), 21–47.
- 'Abd al-Salam, Ra'id Jum'ah Mustafa, Rizq, Kawthar Ibrahim, & al-Shami, Jamal Muhammad. (2024). *Fa'iliyyat Barnamaj lil-'Ilaj bi al-Ma'na li Khafd Ba'd al-Idtirabat al-Psychosomatic lada Tulab al-Marhala al-Thanawiyya. Majallat Kulliyat al-Tarbiyya bi Dumyat*, 39(88), 130–162.
- 'Abdi, Samira. (2016). *al-Dhugut al-Madrasi wa 'Alaqatuhi bi Sulukat al-'Unf wa al-Tahsil al-Dirasi lada al-Murahiqa al-Mutamarras: Dirasah Maydaniyya 'ala 'Inya min Tilamidh al-Sana al-Ula Thanawi bi Wilayat Bijaya. Majallat Suluk*, (3), 103–125.
- 'Aqilah, Maisun Khayri. (2023). *al-Dhugut al-Nafsiyya wa 'Alaqatuhi bi al-Tahsil al-Dirasi lada Tulab Marhalat al-Ta'lim al-Thanawi (al-Shahada al-Thanawiyya). Majallat al-Qal'a*, (20), 168–184.
- Al-'Anzi, Amal Sulayman Turki, & Ghallab, Mahmoud 'Abd al-Rahim. (2004). *Asalib Muwaajahat al-Dhugut 'ind al-Sahihat wa al-Musabat bi al-Idtirabat al-Nafs-Jismiyya (al-Psychosomatic): Dirasah Muqarana* [Master's thesis, King Saud University]. Kulliyat al-Tarbiyya.
- Abu 'Ayn, Amna Musa, Hussein, Mahmoud Ramez Yusuf, Ibrahim, Violet Fouad, & Shahin, Muhammad Ahmad. (2021). *al-Kafa'a al-Psychometric li Miqyas al-Idtirabat al-Nafs-Jismiyya lada 'Inya min al-Murahiqa fi Filastin. Majallat al-Qira'a wa al-Ma'rifa*, 21(242), 325–354.
- Ghizlan, Muhammad Hasan, & Muqabala, Nasr Yusuf Mustafa. (2011). *al-Qudra al-Tanabbu'iyya li 'Ammal al-Bi'a al-Usariyya wa al-Madrasiyya fi al-Mayl li al-Suluk al-'Udwani lada Talabat al-Marhala al-Asasiyya al-'Ulya* [Doctoral dissertation, Yarmouk University]. Mandumah Database. <http://search.mandumah.com/Record/742064>



Qumayhi, Kawthar, & Mahani, Maya. (2022). *al-Idtirabat al-Psychosomatic lada al-Asatdha al-Jami'iyyin* [Master's thesis, University 08 May 1945–Guelma]. <http://dspace.univ-guelma.dz/jspui/handle/123456789/13779>

Al-Mumni, Rana. (2017). *al-Takamul bayn al-Tahlil al-'Amali al-Istikshafi wa al-Tawkidi ka Tariqatayn li al-Tahqq min al-Bunya al-'Amaliyya li Miqyas Mackenzie lil-Dhaka'at al-Mutadidda (al-Sura al-Sa'udiyya). Majallat al-'Ulum al-Tarbawiyya wa al-Nafsiyya*, 18(4), 504–540.

Hindi, Salih. (2011). *Waqi' al-Mukhtalaf al-Madrasī fi al-Madaris al-Asasiyya fi al-Urdunn min Wajhat Nazar Mu'allimi al-Tarbiyya al-Islamiyya wa Talabat al-Saff al-'Ashir wa 'Alaqatuhu bi Ba'd al-Mutaghayyirat. al-Majalla al-Urduniyya fi al-'Ulum al-Tarbawiyya*, 7(2), 105–123.

ثانياً: المراجع الانجليزية

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing.

<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Birgersson, A., Landberg, J., & Låftman, S. B. (2024). School pressure and psychosomatic complaints among Swedish adolescents: does physical activity play a buffering role?. *Frontiers in Public Health*, 12, 1-7.

<https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1392999>

Bohman, H., Jonsson, U., Päären, A., von Knorring, L., Olsson, G., & von Knorring, A. L. (2012). Prognostic Significance of functional Somatic symptoms in adolescence: a 15-year community-based follow-up study of adolescents with depression compared with healthy peers. *BMC psychiatry*, 12, 1-10.

Braak, A.V., & Bogt, T. (2019). *Psychosomatic Health under Pressure: The Stress-Buffering Role of Social Support on the Association between School Satisfaction, School Pressure, and Psychosomatic Health Complaints between 2013 and 2017* {Master's Thesis, Utrecht University}. Faculty of Interdisciplinary Social Sciences, Utrecht University Theses Repository.

<https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/33346>

Buli, B., Larm, P., Nilsson, K., Hellström-Olsson, C., & Giannotta, F. (2024). Trends in Mental Health Problems Among Swedish Adolescents: do School-Related Factors play a role?. *Plos one*, 19(3), 1-15.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0300294>

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>

Demuthova, S. (2019). The School Environment as a Source of Somatic Problems in Adolescents. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(2), 59-71. <https://doi.org/10.18662/rrem/117>



- Dodaj, A., & Šimić, N. (2012). Stressful Life Events and Psychosomatic Symptoms Among Students Smokers and Non-smokers. *Psychology Research*, 2(1), 15-24.
- Giannotta, F., Nilsson, K. W., Åslund, C., & Larm, P. (2022). Among the swedish generation of adolescents who experience an increased trend of psychosomatic symptoms. Do they develop depression and/or anxiety disorders as they grow older?. *BMC psychiatry*, 22(1), 2-10. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04432-x>
- Giota, J., & Gustafsson, J. (2020). Perceived Academic Demands, Peer and Teacher Relationships, Stress, Anxiety and Mental Health: Changes from Grade 6 to 9 as a Function of Gender and Cognitive Ability. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (6), 956-971. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788144>
- Grigorian, K., Östberg V., Raninen, J., Åhlén, J., & Låftman, S.B. (2023). Prospective associations between psychosomatic complaints in adolescence and depression and anxiety symptoms in young adulthood: A Swedish national cohort study. *SSM - Population Health*, 24, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2023.101509>
- Halliday, J. (1938). The Rising Incidence of Psychosomatic Illness. *British Medical Journal*, 2, 11-14.
- Hjern, A., Alfvén, G., & Östberg, V. (2008). School Stressors, Psychological Complaints and Psychosomatic pain. *Acta Paediatrica*, 97(1), 112-117. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00585.x>
- Högberg, B., Strandh, M., & Hagquist, C. (2020). Gender and Secular Trends in Adolescent Mental Health over 24 Years—The role of School-Related Stress. *Social Science & Medicine*, 250, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112890>
- Halawah, I. (2005). The Relationship Between Effective Communication of high School Principal and School Climate. *Project Innovation Austin LLC*, 126(2), 334-345.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate Data Analysis*. Macmillan.
- Kadzikowska, R. (2012). Perceived stress, emotional ill-being and psychosomatic symptoms in high school students: the moderating effect of self-regulation competences. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 14(3), 25-33.
- Lee, E. H., Kim, Y. I., Geun, H. G., & Lee, Y. S. (2015). Effects of Academic Stress, Somatization Symptoms, and Social Support on Coping Responses in High School Students. *Journal of the Korean Society of School Health*, 28(2), 56-66. <https://doi.org/10.15434/kssh.2015.28.2.56>



- Li, D., Yang, R., Hu, J., Xue, Y., Huang, X., Wan, Y., & Zhang, S. (2022). Patterns of six behaviors and psychosomatic symptoms in adolescents: a six-province study in China. *Journal of affective disorders*, 297, 593-601.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.10.118>
- Li, L., Peng, T., Liu, R., Jiang, R., Liang, D., Li, X., Ni, A., Ma, H., Wei, X., Liu, H., Zhang, J., Li, H., Pang, J., Ji, Y., Zhang, L., Cao, Y., Chen, Y., Zhou, B., Wang, J., Mao, X., Yang, L., Fang, J., Shi, H., Wu, A., & Yuan, Y. (2020). Development of the Psychosomatic Symptom Scale (PSSS) and Assessment of its Reliability and Validity in General Hospital Patients in China. *General Hospital Psychiatry*, 64, 1–8.
<https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2020.01.008>
- Lonnfjord, V., & Hagquist, C. (2020). The association of self-reported schoolwork pressure, family factors and self-efficacy with psychosomatic problems. *European Journal of Social Work*, 24 (4), 603-616.
<https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1722944>
- Mahirah, D., Lim, J.M., Chew, M.S.L., Peddapalli, N., & Zhong-Hao Ho, C., Marimuttu, V, J., Chen, H, Y., Sung, S, C., Ho, Y, L., & Bee-Lock Loh, C. (2025). Prevalence and Associated Factors of Somatic Symptoms Among Adolescents in Singapore: a Cross-Sectional Study. *Ann Gen Psychiatry*, (45). 1-11.
<https://doi.org/10.1186/s12991-025-00582-w>
- Marcel, W. (2016). What to Do With "Moderate" Reliability and Validity Coefficients?. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 97(7), 1051-1052.
- Murberg, T., & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms Among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332.
<https://doi.org/10.1177/0143034304046904>
- Mamuaya, C. L. (2025). Building Better Behavior: How School Environments Shape Student Character. *International Journal of Scientific Research and Management*. 13(05), 4105–4112.
<https://doi.org/10.18535/ijssrm/v13i05.el05>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Pisa 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Pisa, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Ottova, V., Erhart, M., Vollebergh, W., Kökönyei, G., Morgan, A., Gobina, I., Jericek, H., Cavallo, F., Välimaa, R., de Matos, M. G., Gaspar, T., Schnohr, C. W., & Ravens-Sieberer, U. (2012). The Role of Individual- and



- Macro-Level Social Determinants on Young Adolescents' Psychosomatic Complaints. *The Journal of Early Adolescence*, 32(1), 126-158. <https://doi.org/10.1177/0272431611419510>
- Prtorić, A. V. (2016). Somatic Complaints in Adolescence: Prevalence Patterns Across Gender and Age. *Psihologijske teme*, 25(1), 75-105.
- Podiya, J.K., Navaneetham, J., & Bhola, P. (2025). Influences of School Climate on Emotional Health and Academic Achievement of School-Going Adolescents in India: a Systematic Review. *BMC Public Health*, 25, 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-21268-0>
- Saqib, M., Hisham-Ul-Hassan, K., Shadab, I., & Mehmood, N. (2023). Impact of Academic Stress on Secondary School Student's Performance: A Qualitative Exploration. *Journal of Asian Development Studies*, 12(4), 1068-1079. <https://doi.org/10.62345/jads.2023.12.4.85>
- Saraeezadeh, K., & Fouladchang, M. (2019). The Role of Psychosocial School Climate on Behavioral Problems in Senior High School Students in Isfahan. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 9, 76.
- Skoric, D., Rakic, J., Jovanovic, V., Backovic, D., Soldatovic, I., & Zivojinovic, J. (2023). Psychosocial School Factors and Mental health of first Grade Secondary School Students—Results of the Health Behaviour in School-aged Children Survey in Serbia. *Plos one*, 18(11), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293179>
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X., & Xu, A. (2011). Educational Stress Scale for Adolescents: Development, Validity, and Reliability With Chinese Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534-546. <https://doi.org/10.1177/0734282910394976>
- Sun, J. (2012). *Educational Stress Among Chinese Adolescents: Measurement, risk Factors and Associations with Mental Health*. [Doctoral Dissertation, Queensland University of Technology]. QUT EPrints.
- The Public Health Agency of Sweden. (2023). *School-age children's Health Habits in Sweden 2021/2022 – National Results*. Folkhälsomyndigheten.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education.
- Vieno, A., Lenzi, M., Santinello, M., & Scacchi, L. (2013). Sense of community, unfairness, and psychosomatic symptoms: A multilevel analysis of Italian schools. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 142-145.



- Vesterling, C., Schütz-Wilke, J., Bäker, N., Bolz, T., Eilts, J., Koglin, U., Rademacher, A., & Goagoses, N. (2023). Epidemiology of Somatoform Symptoms and Disorders in Childhood and Adolescence: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Health and Social Care in the Community*, 1-16.
<https://doi.org/10.1155/2023/6242678>
- Yang, K. H., Kim, Y. H., & Park, K. S. (2013). Factors related to stress, coping, and physical symptom in high school girls. *Journal of Society of Preventive Korean Medicine*, 17(1), 13-25.
- Abuzied, N. M. A. (2019). THE PREVALENCE OF PSYCHOSOMATIC DISORDERS AMONG ADOLESCENT SCHOOL GIRLS IN KHARTOUM STATE—SUDAN. *International Journal of Research - GRANTHAALAYAH*, 7(9), 71–81.
<https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v7.i9.2019.561>





تفسير الجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف بمفاهيم علم النفس في القرن الحادي والعشرين

أ.د. بشير بن معمر معمريّة *

maamriabashir2018@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى تفسير الجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف، كما تم تفسيرها لدى المفسرين في القرون الوسطى، وكما تم تفسيرها بمفاهيم علم النفس في القرن الحادي والعشرين، واستخدم الباحث المنهج النوعي (الكيفي) لتتبع تفسير الآية، ومناقشة ذلك وفق السبق العلمي في العلوم الحديثة، ومضمون الآية القرآنية، يقول الله تعالى: "لَوْ أَطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَارًا وَلَمُلِئْتَ مِنْهُمْ رُغْبًا". سورة الكهف، الآية (18) أي هناك: اطلاع، وهناك فرار، وهناك رعب، وتتعلق بثلاثة مكونات رئيسة للنفس البشرية، وهي: المعرفة، والنزوع/ الإرادة، والوجدان، أي "لَوْ أَطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ" (معرفة)، "لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَارًا" (نزوع/ إرادة)، "وَلَمُلِئْتَ مِنْهُمْ رُغْبًا" (وجدان).

الكلمات المفتاحية: تفسير ، الآية، الكهف. مفاهيم علم النفس. القرن الحادي والعشرين.

* أستاذ القياس النفسي ومناهج البحث النفسي (سابقاً) جامعنا الحاج لخضر. باتنة ومحمد الأمين دباغين. سطيف. الجزائر.

للاقتباس: معمريّة، بشير بن معمر. (2025). تفسير الجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف بمفاهيم علم النفس في القرن الحادي والعشرين، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(4)، 436-470.

© 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.



Interpreting the Final Part of Verse 18 of Surah Al-Kahf through Twenty-First-Century Psychological Concepts

Prof. Bashir Maamar Maamaria*

maamriabashir2018@gmail.com

Abstract

The present study aimed to examine the interpretation of the final part of Verse 18 of Surah Al-Kahf as understood by classical exegetes of the medieval period and as reinterpreted through contemporary psychological concepts in the twenty-first century. The qualitative approach was adopted to trace the exegetical course of the verse and to discuss it in light of scientific advances in modern disciplines and in relation to the Quranic text itself. God Almighty says: *"Had you looked at them, you would have turned and fled from them, and you would have been filled with terror."* (Surah Al-Kahf, 18). The verse highlights three elements: perception, flight, and fear - corresponding to three principal components of the human psyche: knowledge, inclination /will, and emotion. Thus, *"Had you looked at them"* refers to knowledge; *"you would have turned and fled"* refers to inclination; and *"you would have been filled with terror"* corresponds to emotional affective experience.

Keywords: interpretation, verse, Al-Kahf, psychological concepts, twenty-first century.

* Former Professor of Psychometrics and Psychological Research Methods, Universities of Hadj Lakhdar–Batna and Mohamed El-Amin Debaghine–Sétif, Algeria.

Cite this article as: Maamaria, Bashir Maamar. (2025). Interpreting the Final Part of Verse 18 of Surah Al-Kahf through Twenty-First-Century Psychological Concepts. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(4) 436-470

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



مقدمة الدراسة:

يُعدّ القرآن خطاب الله الأخير للإنسان، وهو خطاب ميسر لكل من قرأه وتدبره، يقول الله تعالى: "وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ". سورة القمر، الآية (17)، وإن إعجاز القرآن الكريم، ترتب على تدبره وفهمه، وليس على غموضه والجهل به (العراقي، 1990، ص 151).

يقول الله تعالى: "كِتَبْنَا أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبْرَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُوا الْأَلْبَابِ". سورة ص، الآية (29) ويقول الله تعالى: "أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا". سورة محمد، الآية (29).

فقد جاء القرآن شاملاً لكل شيء، فما من شيء تعلق بتعاليم الدين، أو تعلق بشؤون الدنيا، أو بأحوال الآخرة إلا ودل عليه القرآن. يقول الله تعالى: "مَا فَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ" سورة الأنعام، الآية (38)، ويقول الله تعالى: "وَلَا حَبَّةٌ فِي ظُلُمَاتِ الْأَرْضِ وَلَا رَطْبٌ وَلَا يَابِسٌ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُبِينٍ". سورة الأنعام، الآية (59).

ووفقاً للتقويم الميلادي، يقول المباركفوري (1976)، إنه وبعد النظر، والتأمل في القرائن والدلائل، يمكن أن نحدد يوم نزول الوحي بأنه يوم الاثنين لإحدى وعشرين مضت من شهر رمضان ليلاً، ويوافق 10 أغسطس سنة 610 م، وكان عمره صلى الله عليه وسلم إذ ذاك بالضبط أربعين سنة قمرية، وستة أشهر و12 يوماً، وذلك نحو 39 سنة شمسية، وثلاثة أشهر و12 يوماً. (ص 56).

إن نزول القرآن، وبالتالي بعثة النبي محمد صلى الله عليه وسلم، وبداية دين الله الإسلام، كان في بداية القرن السابع الميلادي.

وتم نزول القرآن في شهر رمضان، لقول الله تعالى: "شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنْزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدًى لِلنَّاسِ وَبَيِّنَاتٍ مِنَ الْهُدَى وَالْفُرْقَانِ". سورة البقرة، الآية (185)، ونزل القرآن في ليلة القدر، يقول الله تعالى: "إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ". سورة القدر، الآية (1)، ونزل في ليلة مباركة، يقول الله تعالى: "إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةٍ مُبَارَكَةٍ إِنَّا كُنَّا مُنْذِرِينَ". سورة الدخان، الآية (3).

وجرت سنة الله تعالى في إرسال الرسل، وإنزال الكتب أن يبعث لكل أمة نبياً بلسان قومه، وأن يكون كتابه بلسانهم، يقول الله تعالى: "وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ". سورة إبراهيم، الآية (4).

ورغم أن القرآن نزل بلغة العرب الذي بُعث فيهم النبي محمد صلى الله عليه وسلم، في مكة المكرمة، وما حولها، يقول الله تعالى: "وَهَذَا كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ مُصَدِّقٌ لِّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَلِتُنْذِرَ أُمَّ الْقُرَى وَمَنْ حَوْلَهَا". سورة الأنعام، الآية (92) وبالتالي فهم يفهمونه وفقاً لسليقتهم العربية، إلا أن تفسير كلماته، وآياته، وشرح معانيها، ومقاصدها كان سارياً أيضاً بين المسلمين، فقد كانوا يتفاوتون في التدبر، والفهم، أو يلجؤون إلى الرسول صلى الله عليه وسلم ليبيّن لهم، ويفسر ما غمض عليهم منه، وتوالت جهود تفسير القرآن الكريم عبر العصور والأزمنة، إلى يومنا هذا.

مشكلة الدراسة:

من أجل إبراز مضمون تفسير الجزء الأخير من الآية رقم (18) من سورة الكهف بمفاهيم علم النفس، وتبريره كمشكلة بحثية، قام الباحث باستعراض عدد من تفاسير القرآن الكريم القديمة والحديثة التي فسّرت هذه الآية، فلم يجد من بينها ولو تفسيراً واحداً تطرق إلى إسهام مفاهيم علم النفس في تفسيرها، فكان ذلك بمثابة مشكلة في حاجة إلى حل، من خلال طرح السؤال الآتي: ما المفاهيم في علم النفس الحديث التي يتضمنها الجزء الأخير من الآية رقم (18) من سورة الكهف؟

من هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

- 1) ما تفسير المفسرين للجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف؟
 - 2) ما موضوع علم النفس العلمي عند ظهوره في أواخر القرن التاسع عشر؟
 - 3) ما تفسير علم النفس للجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف؟
 - 4) ما مفهوم الرعب في الجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف؟
- أيضاً برزت أسئلة أخرى أجابت عنها الدراسة في مكانها، وهي كما يأتي:
1. هل القرآن جميعه لغة عربية؟
 2. هناك آيات التحدي التي تبين منها أن القرآن ليس كله لغة العرب في ذلك الزمان.
 3. وإذا كان القرآن الكريم ليس كله لغة العرب، فما هي العناصر التي هي عربية وما هي العناصر الأخرى التي ليس للغة العرب فيها شيء؟



أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى:

- 1) تفسير المفسرين للجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف.
- 2) إبراز موضوع علم النفس العلمي عند ظهوره في أواخر القرن التاسع عشر.
- 3) تبين مفاهيم علم النفس الحديث المتضمنة في الجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف.

4) توضيح مفهوم الرعب في الجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف.

أهمية الدراسة.

تبرز أهمية أي دراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله بالبحث والدراسة، مما ينطوي على ذلك من أهمية نظرية وتطبيقية (عملية)، على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

- تبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها وهو تدبر آيات القرآن الكريم لاكتشاف ما فيها من إشارات نفسية كما تناولها علم النفس بمفاهيمه الحديثة التي أنتجها العقل البشري،
- أيضاً تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال النتائج التي تتوصل إليها في موضوعها.
- كذلك تبرز أهمية هذه الدراسة لكونها الأولى في موضوعها، في حدود علم الباحث، على أن تليها دراسات أخرى في الموضوع، من أجل إثراء البحث القرآني والنفسي باللغة العربية.

الأهمية التطبيقية:

- لفت انتباه الباحثين في علوم القرآن والباحثين في علم النفس، على السواء، إلى مواصلة البحث في الميدانين من أجل إثراء البحث في القرآن الكريم وفي علم النفس، في الوقت نفسه.
- لفت انتباه المسؤولين على مناهج التعليم إلى إدراج هذه الموضوعات في مناهج التعليم، وخاصة الثانوي والجامعي.

- دعوة الباحثين في علوم القرآن إلى استعمال مفاهيم علم النفس لتفسير آيات القرآن الكريم.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية من خلال موضوعها الرئيسي وهو تفسير الجزء الأخير من الآية رقم (18) من سورة الكهف، كما تتحدد من خلال تبين ما في القرآن من لغة العرب وما فيه ليس من لغة

العرب، وتتحدد كذلك من خلال مفاهيم علم النفس التي تم تفسير الآية المذكورة إليها، وتتحدد كذلك بتفسير مفهوم الرعب كما ورد في الآية. وتتحدد الدراسة كذلك من خلال أسئلتها التي تسعى إلى الإجابة عنها، وأهدافها التي تسعى إلى تحقيقها.
مصطلحات الدراسة:

- تفسير: ويعني إعطاء معاني ودلالات أكثر وضوحاً وفهماً، لألفاظ وكلمات غامضة أو صعبة على الفهم. أو تأويلها إلى معاني أخرى من خلال استخدامها نظرياً، أو من خلال استخدامها عملياً، باستعمال العلم. كما هو الحال هنا، حيث تم تفسير كلمات في آية قرآنية بمفاهيم في علم النفس.

- الآية: من معاني ودلالات اسم «آية» في اللغة العربية هناك:

آية: وتعني العلامة والأمرة، أي الدليل، كقوله تعالى: (سَتُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ) (فصلت: الآية 53).

آية: وتعني المعجزة والبرهان قال تعالى: (وَجَعَلْنَا ابْنَ مَرْيَمَ وَأُمَّهُ آيَةً) (المؤمنون: الآية 50)

آية: وتعني العبرة قال تعالى: (قَالِ يَوْمَ نُنَجِّيكَ بِبَدَنِكَ لِتَكُونَ لِمَنْ خَلَقَكَ آيَةً) (يونس: الآية 92)

آية: وتعني الجملة والعبارة، وهي وحدة قرآنية منفصلة عما قبلها وبعدها بعلامة وعدد آيات القرآن قال تعالى: (وَإِذَا بَدَّلْنَا آيَةً مَكَانَ آيَةٍ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُنْزِلُ قَالُوا إِنَّمَا أَنْتَ مُفْتَرٍ) (النحل: الآية 101)

وقد تعني، كذلك، العلامة الخارقة للإنسان، الرسالة، والموعظة.

أما في القرآن الكريم: فهي بمعنى الجمل والفقرات التي وردت في القرآن، ويفضل للقارئ التوقف في نهاياتها. وهي الآية القرآنية التي تنتهي بنقطة وقف. ومجموع الآيات يؤلف سورة. وردت الآية في القرآن مفردة وجمعا في عدة سور كقول الله تعالى: {هَذِهِ نَاقَةُ اللَّهِ لَكُمْ آيَةٌ} (من سورة الأعراف: الآية 73). وقول الله تعالى، كذلك {تِلْكَ آيَاتُ اللَّهِ تَتْلُوهَا عَلَيْكَ بِالْحَقِّ} (من سورة البقرة الآية 252). ("أما في القرآن الكريم"، 2025)

- مفاهيم علم النفس: يتم التعرف على المفهوم، من خلال الاستدلال، يتم عندما نلاحظ في الواقع الحسي حدثاً أو مجموعة من الأحداث أو التصرفات تحدث مرتبطة ببعضها فيعطى لها اسم



أو رمز الذي هو المفهوم. ويعرّف المفهوم بأنه: وعرف جون ديسيكو (John. F. Dececco, 1968)، المفهوم، بأنه: "نوع من المثيرات التي يمكن أن تكون مجموعة أشياء، أو حوادث، أو أشخاص تشترك معا في خصائص عامة، ويشار إليها باسم خاص". (منقول في: سعادة واليوسف، 1988، ص. 59).. وقد وردت في هذه الدراسة مفاهيم علم النفس الآتية: المعرفة، النزوع/ الإرادة، الوجدان.

- القرن الحادي والعشرين: هو المدة الزمنية بالسنوات التي تمتد من سنة 2001 إلى نهاية القرن وهي سنة 2100.

- الرعب: وهو الخوف والفرع والانزعاج، والخوف الشديد، وبما أن الآية عبّرت عنه بصيغة الامتلاء "وَلَمَّا كُنْتُ مِنْهُمْ رُجُوبًا"، فإن الرعب هنا يعني: الصدمة النفسية الشديدة من هول ما يراه من حالة فتیان الكهف. وفي الحديث النبوي الشريف: "نُصِرْتُ بِالرَّعْبِ مسيرة شهر، كان أعداء النبي صلى الله عليه وسلم، قد أوقع الله في قلوبهم الخوف منه، فإذا كان بينه وبينهم مسيرة شهر، هابوه وفزعوا منه". (موقع المعاني، د.ت).

منهجية الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. ويقدم المشوخي (2002) تعريفاً شاملاً للمنهج الوصفي التحليلي، فيقول: "يعتمد المنهج الوصفي التحليلي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كمّاً أو كيفاً؛ فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطى وصفاً رقمياً، يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى" (سعد، 2021).

واستعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي في صورته الكيفية (النوعية) إذ قام بتحديد موضوع الدراسة وهو تفسير الآية رقم (18) من سورة الكهف بمفاهيم علم النفس في القرن الحادي والعشرين، وإثر ذلك قام باستعراض عدد من تفاسير القرآن الكريم القديمة والحديثة لتفسير هذه الآية، فلم يجد من بينها من تطرق إلى إسهام مفاهيم علم النفس في تفسير هذه الآية، فتولى تقديم التفسير المطلوب لهذه الآية الكريمة بمفاهيم علم النفس الحديث، بعد استعراض هذه المفاهيم كما صاغها مؤسس علم النفس العلمي فلهلم فندت.



خلفية نظرية:

نزول القرآن بلغة العرب:

ظهر محمد صلى الله عليه وسلم، نبياً ورسولاً، في منطقة تسمى اليوم جغرافياً شبه الجزيرة العربية، (أو المملكة العربية السعودية)، وهي في جنوب غرب آسيا، وظهرت النبوة، في أول عهدها، بمدينة مكة المكرمة، ثم انتقلت إلى يثرب في ذلك الزمن (المدينة المنورة حالياً)، الموجودتين في منطقة تسمى الحجاز، وأنزل الله عليه القرآن بلسان قومه (اللسان العربي).

ورد في القرآن الكريم أنه نزل قرآنًا عربيًا في تسع آيات، وهي كما يأتي:

1. يقول الله تعالى: "إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ" الآية (2) من سورة يوسف. (سورة مكية).

2. يقول الله تعالى: "وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يِقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَبِي وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ". الآية (103) من سورة النحل، (سورة مكية).

3. ويقول الله تعالى: "وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ الْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا". الآية (113) من سورة طه، (سورة مكية)..

4. ويقول الله تعالى: "نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (193) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ (195)". الآيات السابقة من سورة الشعراء، (سورة مكية).

5. ويقول الله تعالى: "قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ". الآية (28) من سورة الزمر، (سورة مكية).

6. ويقول الله تعالى: "كِتَبَ فَصَّلَتْ ءَايَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ". الآية (3) من سورة فصلت، (سورة مكية).

7. ويقول الله تعالى: "وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَتُنذِرَ أُمَّ الْقُرَى وَمَنْ حَوْلَهَا". الآية (7) من سورة الشورى، (سورة مكية).

8. ويقول الله تعالى: "إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ". الآية (3) من سورة الزخرف، (سورة مكية).

9. ويقول الله تعالى: "وَهَذَا كِتَابٌ مُصَدِّقٌ لِّسَانًا عَرَبِيًّا لِّتُنذِرَ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَبُشْرَى لِّلْمُحْسِنِينَ". الآية (12) من سورة الأحقاف، (سورة مكية).



نلاحظ أن السور التي ذكر فيها قرآنًا عربيًا، نزلت كلها في مكة، أي المكان الذي بدأت فيه الدعوة إلى دين الإسلام.

القرآن ليس جميعه لغة العرب:

ولكن، هل القرآن الكريم جميعه من لغة العرب؟ رغم أن القرآن الكريم ذكر أنه نزل بلغة العرب، كما تبين من الآيات التسع، سابقة الذكر، إلا أن القرآن تبين للعرب الذين نزل بينهم أنفسهم أنه يعلو على سائر كلامهم بأساليبه اللغوية، والبلاغية، والبيانية، والقصصية، والغيبية، وأعجزهم أن يأتوا بمثله، رغم محاولات بعضهم، مثل مسيلمة الكذاب، إضافة إلى قوة معانيه، ودقتها، وأحكامه، وقصصه، ومقاصده الشرعية، وتحداهم في بعض الآيات أن يأتوا بمثله، ولن يستطيعوا ذلك حتى ولو تعاونوا مع بعضهم، أو ساندتهم الجن في ذلك. وفيما يأتي آيات التحدي:

آيات التحدي:

هناك خمس آيات في القرآن الكريم تحدث العرب المشركين الذين يقولون بأن القرآن ليس من عند الله، وأنه من عند محمد قام باقترائه، وأنهم يستطيعون أن يأتوا بمثله، إن أرادوا ذلك، فقال الله تعالى متحديًا لهم بالآيات الآتي ذكرها، إنهم لن يأتوا بهذا القرآن، أبدًا، بأي طريقة من الطرق، حتى ولو جمعوا كل قوتهم، ودعوا من استطاعوا من الإنس: والجن ليساندوهم:

1. يقول الله تعالى: "قُلْ لِّئِنْ أَجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ - وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا". سورة الإسراء الآية (88) (سورة مكية).

2. ويقول الله تعالى: "أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِثْلِهِ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ". سورة يونس، الآية (38) (سورة مكية).

3. ويقول الله تعالى: "أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُورٍ مِثْلِهِ مُفْتَرِيَاتٍ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ". سورة هود، الآية (13) (سورة مكية).

4. ويقول الله تعالى: "وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ". سورة البقرة، الآية (23).

5. ويقول الله تعالى: "أَمْ يَقُولُونَ تَقَوَّلَهُ بَلْ لَا يُؤْمِنُونَ (33) فَلْيَأْتُوا بِحَدِيثٍ مِثْلِهِ إِنْ كَانُوا صَادِقِينَ (34)". سورة الطور. (سورة مكية).

العناصر في القرآن الكريم التي يتسمّى بها قرآنًا عربيًا.

تبين الآيات الخمس السابقة التي تحدثت العرب المشركين صراحةً، وبوضوح أن القرآن ليس كله لغة عربية، إذًا ما الجوانب التي تُعدُّ في القرآن الكريم لغة عربية؟ هناك عنصران فقط، من القرآن يتسمّى بهما قرآنًا عربيًا، هما: (1) الكلمات، (2) الحروف التي كتبت بها تلك الكلمات، أما ما عدا ذلك فكله لله وليس للعرب فيه شيء،

وبعد أن تم توضيح مسألة أن القرآن ليس فيه من لغة العرب عندما نزل إلا الكلمات، والحروف التي تكتب بها، أنتقل الآن إلى الكتابة عن الموضوع الرئيس للدراسة الحالية، وهو التفسير، متى بدأ؟ وما هي المراحل التي مر بها؟ وما هي مصادر التفسير؟

بداية تفسير آيات القرآن الكريم:

كان القوم الذين ظهر فيهم محمد صلى الله عليه وسلم، رسولاً ونبياً، عرباً خلصاً، يفهمون القرآن الكريم بحكم السليقة العربية، واللسان العربي، لكنهم كانوا يتفاوتون في إدراكه، وفهمه، فكل واحد منهم كان يدرك منه ما يوقفه على إعجازه، فكان بعضهم يفسر ما غمض على الآخر من معنى، فإن أشكل عليهم لفظ، أو غمض عليهم معنى ولم يجدوا من يفسره لهم سألوا الرسول صلى الله عليه وسلم فيبينه لهم. وبهذا نشأ علم التفسير. (الرومي، 1419، ص 14).

إذًا، خضع القرآن الكريم لمحاولات تفسير كلماته، وآياته، منذ نزوله على محمد صلى الله عليه وسلم، إلى يومنا هذا، وما زال كذلك. ومر بمراحل، أبرزها ما يأتي:

مراحل تفسير آيات القرآن الكريم.

المرحلة الأولى: التفسير في عهد النبي محمد صلى الله عليه وسلم:

تكفل الله سبحانه وتعالى بحفظ القرآن: "إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ". سورة الحجر، الآية (9)، كما تكفل لنبيه محمد صلى الله عليه وسلم أن يجمع له القرآن في صدره: "لَا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ" (16) "إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ" (17). سورة القيامة. ثم كلف الله نبيه محمداً صلى الله عليه وسلم أن يبين لهم القرآن، وأن يفسره لهم، قال الله تعالى مخاطباً نبيه محمداً صلى الله عليه وسلم: "وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ". سورة النحل، الآية (44). (الرومي، 1419، ص 15).

كان الصحابة رضوان الله عليهم، عندما يستعصي عليهم فهم معاني الآيات ودلالاتها، أو الكلمات من القرآن، يتوجهون إلى النبي صلى الله عليه وسلم ليبين لهم ما استعصى عليهم فهمه،



وما غمض عليهم إدراكه. (الفلكي، 2007، ص 6). يقول الله تعالى: "وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ". سورة إبراهيم، الآية (4).

المرحلة الثانية: التفسير في عهد الصحابة رضي الله عنهم:

بما أن الصحابة رضي الله عنهم كانوا عرباً في أصولهم يفهمون القرآن، ويدركون معانيه، وأهدافه بحكم سليقتهم العربية فهم لا تعكره عجمة، ولا يشوّهه شيء من قبح الابتداع، وتحكم العقيدة الزائفة. (الرومي، 1419، ص 19).

اشتهر بالتفسير من الصحابة عشرة، وهم: الخلفاء الراشدون الأربعة؛ (1) أبو بكر الصديق، (2) عمر بن الخطاب، (3) عثمان بن عفان، (4) علي بن أبي طالب، إضافة إلى (5) عبد الله بن مسعود، (6) عبد الله بن عباس، (7) أبي بن كعب، (8) وزيد بن ثابت، (9) أبو موسى الأشعري، (10) وعبد الله بن الزبير. (السيوطي، د. ت، ص 204).

وأجدر هؤلاء العشرة جميعاً بلقب المفسر هو عبد الله بن عباس، الذي شهد له الرسول صلى الله عليه وسلم بالعلم، ودعا له بقوله: "اللهم فقهه في الدين، وعلمه التأويل". (الزركشي، 1990، ص 302)، وسماه ترجمان القرآن. (السيوطي، د. ت، ص 205).

المرحلة الثالثة: التفسير في عهد التابعين وتابعيهم ومن جاء بعدهم:

وتلقى أفراد من التابعين في أماكن وبلدان إسلامية عديدة. تفسير الصحابة، وأقوالهم في آيات القرآن الكريم، فنشأت في مكة جماعة للمفسرين، وفي المدينة المنورة نشأت جماعة أخرى، وفي العراق نشأت جماعة ثالثة. وقال الشيخ ابن تيمية: "أعلم الناس بالتفسير جماعة مكة، لأنهم أصحاب ابن عباس، وكذلك في الكوفة لأنهم أصحاب ابن مسعود، وعلماء أهل المدينة في التفسير". ثم أخذ تابعو التابعين ما وصل إليهم، وصنفوا التفاسير، فكان ذلك إرهاباً لابن جرير الطبري، الذي يوشك المفسرون، من بعده، أن يكونوا جميعاً عالة عليه. (الصالح، 1981، ص 290).

واتجه العلماء، بعد ذلك، في تفاسيرهم اتجاهات شتى، فظهر ما أطلق عليه "التفسير بالمأثور"، وهو امتداد للتفاسير السابقة المسندة إلى الصحابة، والتابعين، وتابعيهم. وأجل التفاسير بالمأثور هو تفسير ابن جرير الطبري، ويسمى: "جامع البيان في تفسير القرآن". وظهر، كذلك، ما أطلق عليه "التفسير بالرأي"، الذي تعددت فيه المناهج، وتضاربت الأفكار، واختلف العلماء حوله؛ فمن محرم له ومن مجيز. (الصالح، 1981، ص 290-291).

مصادر تفسير آيات القرآن الكريم:

المصدر الأول: تفسير آيات القرآن الكريم من وجهة نظر الدين:

وكانت السمة الرئيسة التي اتصفت بها التفاسير في ذلك الزمن، هي أن الذين تولوا عملية تفسير القرآن، كانوا من علماء الدين، لأن الإسلام دين، في جوهره، أو هكذا تم فهمه، في ذلك الزمان، فكان هؤلاء العلماء يقومون باستخراج، من آيات القرآن أو يستنبطون منها، أو يستقرؤون، كذلك، ما يتعلق بالعقيدة، والإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، وما يتعلق بالعبادات، وبالشريعة، في مجال المعاملات، والأخلاق، والعلاقات بين الناس كعلاقات الأزواج، وعلاقة الأبناء بالآباء، وعلاقة الجار بجاره، والمواريث، وغيرها؛ وربما لم يكن هناك أي اهتمام، أو تدبر لآيات القرآن الكريم، فيما يتعلق بالتفسير العلمي، وأقصد بالتفسير العلمي لآيات القرآن الكريم وكلماته، اتفاق ما توصل إليه العلم من خلال جهود العقول البشرية، في علوم مختلفة، مع ما جاء في القرآن، وهذا بسبب عدم ظهور علوم بشرية تجريبية، ومتخصصة في مجالات مختلفة، كما هو اليوم في الجامعات ومخابرها العلمية؛ ولكن بعد ظهور نتائج البحوث العلمية في تخصصات مختلفة، استطاعت العقول أن تكتشف وجود تطابق بين ما اكتشفه العلم مع ما جاء في القرآن الكريم.

المصدر الثاني: تفسير آيات القرآن الكريم من وجهة نظر العلم:

وفي التفسير العلمي للقرآن، لا يرجع المفسر إلى أقوال الرسول صلى الله عليه وسلم، أو إلى أقوال الصحابة، والتابعين، وتابعيهم، وغيرهم من المفسرين، الذين ظهروا بعد ذلك، بل يرجع إلى النتائج العلمية التي تم التحقق منها، بالمنهج العلمي، وتتفق مع الحقائق المشاهدة في الواقع، سواء بطريقة مباشرة، أم بطريقة غير مباشرة، وصارت محل قبول وثقة، ثم البحث في تطابقها مع ما جاء في آيات القرآن الكريم، وهذا ما قمت به عند تفسير الجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف؛ إذ قابلت بين نص الآية القرآنية، ونتائج بحوث علم النفس التي تم التحقق منها، وصارت من حقائق علم النفس، كما سيرد ذلك في الفقرات القادمة للدراسة الحالية:

وظهر هذا النوع من التفسير، واتسع القول فيه على أساس احتواء القرآن الكريم على كل العلوم، ما كان منها وما يكون، فالقرآن الكريم في نظر أصحاب هذا الاتجاه، يشمل، إلى جانب العلوم الدينية، والاعتقادية، سائر علوم الدنيا على اختلاف أنواعها، وتعدد ألوانها، ويعد أبو حامد الغزالي



(505.450 هـ)، (1058.1111 م). أكثر من تحدث في هذا الاتجاه، وأهم من أيده، وعمل على ترويجه في الأوساط العلمية الإسلامية. (الذهبي، د. ت، ص 349).

وذكر أبو حامد الغزالي في كتابه (جواهر القرآن)، كيف تشعبت سائر العلوم من القرآن، فذكر علم الطب والنجوم، وهيئة العالم، وهيئة بدن الحيوان، وتشريح أعضائه، وغير ذلك. ويقول ظهر لنا بالبصيرة الواضحة التي لا شك فيها أن في الإمكان والقوة وجود أصناف من العلوم لم تخرج بعد من الوجود، وإن كان في قوة الآدمي الوصول إليها، وعلوم كانت قد خرجت من الوجود وهي تدرس الآن.

ويقول أيضاً: ثم هذه العلوم ما عددها وما لم نعدده (....) فإن جميعها مغترفة من بحر واحد، من بحار معرفة الله، وهو بحر الأفعال، وقد ذكرنا أنه بحر لا ساحل له، وأن البحر لو كان مدادا لكلماته لنفد البحر قبل أن تنفد. (الذهبي، د. ت، ص 350).

وينحو جلال الدين السيوطي منحى أبي حامد الغزالي في القول بالتفسير العلمي للقرآن، فيسوق في كتابه (الإتقان في علوم القرآن)، وفي كتابه (الإكليل في استنباط التنزيل) آيات من القرآن، وأحاديث نبوية، يستدل بها على أن القرآن مشتمل على كل العلوم. (الذهبي، د. ت، ص 351).

ثم ظهرت بعد ذلك كتب، ومؤلفات ذات اتجاه علمي في تفسير القرآن الكريم، ومنها كتاب (كشف الأسرار النورانية القرآنية، فيما يتعلق بالأجرام السماوية، والأرضية، والحيوانات، والنباتات، والجواهر المعدنية) للإمام الفاضل، والطبيب البار، محمد بن أحمد الاسكندراني، من علماء القرن الثالث عشر الهجري، يقع الكتاب في ثلاثة مجلدات، ونشر بمصر سنة 1297 هجرية. (الذهبي، د. ت، ص 365).

العلم يكتشف ويشرح ويقدم إعجاز القرآن:

فالله خالق كل شيء، أما العلم الذي تمارسه عقول البشر، فيقوم باكتشاف ما خلقه الله، ويشرحه ويوضحه للناس، وكل علم يكتشف في القرآن ما يتعلق بتخصصه، والإعجاز العلمي في القرآن الكريم يعني وجود حقائق علمية أشار إليها القرآن الكريم، وثبت صحتها بالعلم الحديث، مع العلم أن هذه الحقائق لم تكن معروفة للبشر في زمن نزول القرآن. فالإعجاز العلمي هو إبراز الحقائق الكونية التي ذكرها القرآن ووافقها العلم الحديث، مما يدل على أن القرآن كلام الله. وببساطة، فإن الإعجاز العلمي هو:

- إخبار القرآن بحقائق علمية: يتضمن القرآن الكريم إشارات إلى حقائق علمية في مختلف المجالات كالفلك، والطب، والأحياء، وغيرها.

سبق القرآن للعلم الحديث:

هذه الحقائق العلمية التي أشار إليها القرآن لم تكن معروفة في زمن نزول الوحي، واكتشفها العلم الحديث بعد ذلك بقرون.

ويتوفر القرآن الكريم على آيات كثيرة تتحدث عن ظواهر وحقائق أفطرها الله في الأرض وفي السماء، وفي الإنسان، وفي الحيوان وفي النبات، وعن دور الماء في الحياة، وعن دور الليل، والنهار في سلوك الإنسان وتصرفاته، وفي كل شيء خلقه الله.

وقد تعددت أنواع الإعجاز القرآني لتشمل العديد من الموضوعات فمنها:

- الإعجاز البياني:

وهو قدرة القرآن الكريم على إيصال المعاني، والرسائل المختلفة بوضوح، وبلاغة يعجز البشر عن الإتيان بمثله.

- الإعجاز التشريعي:

هو سمو ودقة التشريعات، والمبادئ التي جاء بها القرآن الكريم، وتميزها عما دونها من التشريعات بطريقة يستحيل على البشر الإتيان بها.

- الإعجاز الغيبي:

ويُقصد به إشارة القرآن الكريم لأمر غيبية لها علاقة بالماضي، أو الحاضر، أو المستقبل يستحيل على البشر التنبؤ بها.

- الإعجاز العلمي:

هو إخبار القرآن الكريم بالحقائق العلمية المختلفة كعلوم الفضاء، والبحار، والجبال وغيرها التي لم يكن ممكناً إدراكها في زمن نزول القرآن، ولم يتم إثباتها إلا بالعلم الحديث.

وسأذكر فيما يأتي بعض الآيات المعجزة علمياً، كأمثلة على ما سبق:

يقول الله تعالى: "سَنُرِيهِمْ ءَايَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ". سورة فصلت، الآية (53).

ويقول الله تعالى: "وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتَقَنَ كُلُّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ". سورة النمل، الآية (88).



ويقول الله تعالى: "وَقُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ سَيَرُّكُمْ ءَايَتِهِ - فَتَعْرِفُونَهَا وَمَا رَبُّكَ بِغَفِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ". سورة النمل، الآية (93).

ويقول الله تعالى: "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ". سورة النحل، الآية (78).

ويقول الله تعالى: "أَوْ كَظُلُمْتُ فِي بَحْرٍ لُجِّيٍّ يَغْشَاهُ مَوْجٌ مِنْ فَوْقِهِ - مَوْجٌ مِنْ فَوْقِهِ - سَحَابٌ ظُلُمْتُ بَعْضُهَا فَوْقَ بَعْضٍ". سورة النور، الآية (40).

ويقول الله تعالى: "أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُرْجِي سَحَابًا ثُمَّ يُؤَلِّفُ بَيْنَهُ ثُمَّ يَجْعَلُهُ رُكَامًا فَتَرَى الْوَدْقَ يَخْرُجُ مِنْ خِلَالِهِ - وَيُنَزَّلُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ جِبَالٍ فِيهَا مِنْ بَرَدٍ فَيُصِيبُ بِهِ - مَنْ يَشَاءُ وَيَصْرِفُهُ عَنِ مَنْ يَشَاءُ يَكَادُ سَنًا بَرَقِهِ - يَذْهَبُ بِالْأَبْصَرِ". سورة النور، الآية (43).

ويقول الله تعالى: "يَقْلِبُ اللَّهُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لَأُولِي الْأَبْصَارِ". سورة النور، الآية (44).

ويقول الله تعالى: "وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِنْ مَاءٍ فَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ - وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى أَرْبَعٍ يَخْلُقُ اللَّهُ مَا يَشَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ". سورة النور، الآية (45).

ويقول الله تعالى "قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ اللَّيْلَ سَرْمَدًا إِلَى يَوْمِ الْقِيَمَةِ مَنْ إِلَهُ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِضُبَيَّاءٍ أَفَلَا تَسْمَعُونَ (71) قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ النَّهَارَ سَرْمَدًا إِلَى يَوْمِ الْقِيَمَةِ مَنْ إِلَهُ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِلَيْلٍ تَسْكُنُونَ فِيهِ أَفَلَا تُبْصِرُونَ (72)". سورة القصص.

ويقول الله تعالى: "إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا بَصِيرًا". سورة الإنسان، الآية (2).

ويقول الله تعالى: "وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ". سورة الأنبياء، الآية (33).

ويقول الله تعالى: "أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَأْتِي الْأَرْضَ نَنْقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا وَاللَّهُ يَحْكُمُ لَا مُعَقِّبَ لِحُكْمِهِ - وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ". سورة الرعد: الآية (41).

ويقول الله تعالى: "أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا". سورة الأنبياء، الآية (30).

ويقول الله تعالى: "وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ". سورة الأنبياء، الآية (30).

- ويقول الله تعالى: "وَجَعَلْنَا فِي الْأَرْضِ رُءُوسًا أَنْ تَمِيذَ بِهِمْ". سورة الأنبياء، الآية (31).
- ويقول الله تعالى: "وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ". سورة الأنبياء، الآية (33)
- ويقول الله تعالى: "وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّكَ يَضِيقُ صَدْرُكَ بِمَا يَقُولُونَ (97) فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَكُنْ مِنَ السَّاجِدِينَ (98)". سورة الحجر.
- ويقول الله تعالى: "وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ". سورة البقرة، الآية (216).
- ويقول الله تعالى: "وَالْوَلَدُ يُرْضِعَنَّ أَوْلَدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنِمَّ الرِّضَاعَةَ". سورة البقرة، الآية (233).
- ويقول الله تعالى: "وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَالُكُمْ". سورة الأنعام، الآية (38).
- ويقول الله تعالى: "أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهْدًا (6) وَالْجِبَالَ أَوْتَادًا (7)". سورة النبأ.
- ويقول الله تعالى: "وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُوقِنِينَ". سورة الذاريات، الآية (20).
- ويقول الله تعالى: "فَلَا أُقْسِمُ بِالْخُنُوسِ (15) الْجَوَارِ الْكُنُوسِ (16) وَاللَّيْلِ إِذَا عَسْعَسَ (17) وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ (18)". سورة التكويم.
- ويقول الله تعالى: "سُبْحَنَ الَّذِي خَلَقَ الْأَزْوَاجَ كُلَّهَا مِمَّا تُنْبِتُ الْأَرْضُ وَمِنْ أَنْفُسِهِمْ وَمِمَّا لَا يَعْلَمُونَ (36) وَآيَةٌ لَهُمْ اللَّيْلُ نَسْلُخُ مِنْهُ النَّهَارَ فَإِذَا هُمْ مُظْلِمُونَ (37) وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ (38) وَالْقَمَرَ قَدَرْتُهُ مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ (39) لَا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ (40)". سورة يس.
- ويقول الله تعالى: "فَمَنْ يَرِدِ اللَّهُ أَنْ يَهْدِيَهُ يَشْرَحْ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ وَمَنْ يَرِدْ أَنْ يَضِلَّهُ يَجْعَلْ صَدْرَهُ ضَيِّقًا حَرَجًا كَأَنَّمَا يَصْعَدُ فِي السَّمَاءِ كَذَلِكَ يَجْعَلُ اللَّهُ الرِّجْسَ عَلَى الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ". سورة الأنعام، الآية (125).
- ويقول الله تعالى: "وَأَرْسَلْنَا الرِّيحَ لُوفِجَ". سورة الحجر، الآية (22).
- ويقول الله تعالى: "يَأْتِيهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاهُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاهُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا". سورة الحجرات، الآية (13).



ويقول الله تعالى: "الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمُوتٍ وَمِنَ الْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ يَتَنَزَّلُ الْأَمْرُ بَيْنَهُنَّ لِتَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ وَأَنَّ اللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَيْءٍ عِلْمًا". سورة الطلاق، الآية (12).

ويقول الله تعالى: "أَلَمْ تَرَ إِلَى رَبِّكَ كَيْفَ مَدَّ الظِّلَّ وَلَوْ شَاءَ لَجَعَلَهُ سَاكِنًا ثُمَّ جَعَلْنَا الشَّمْسَ عَلَيْهِ دَلِيلًا * ثُمَّ قَبَضْنَاهُ إِلَيْنَا قَبْضًا يَسِيرًا". سورة الفرقان، الآية (45-46)

ويقول الله تعالى: "مَرَجَ الْبَحْرَيْنِ يَلْتَقِيَانِ (19) بَيْنَهُمَا بَرْزَخٌ لَا يَبْغِيَانِ (20)". سورة الرحمن.

هذه مجموعة من الآيات التي جاء بها القرآن الكريم، ويتطلب تفسيرها تدخل العلم البشري في تخصصاته المختلفة، وهناك الكثير مما اكتشفه العلماء في الآيات القرآنية، ولا تتوقف هذه الاكتشافات إلى يوم الدين.

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض نتيجة السؤال الأول ومناقشتها:

نص السؤال الأول على: "ما تفسير المفسرين للجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف؟"

تفسير الجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف في تفاسير القرآن الكريم الآتية:

قبل أن يتولى كاتب الدراسة الحالية، وهو متخصص في علم النفس، منذ 52 سنة، في الجزائر، تفسير الجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف، وهي قول الله تعالى: "لَوْ أَطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَارًا وَلَمَلِئْتَ مِنْهُمْ رُعْبًا". يستعرض تفسير هذه الآية من قبل بعض المفسرين قديماً وحديثاً.

1) تفسير الطبري (310.224هـ) (923.839م).

يقول الله تعالى: "لَوْ أَطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَارًا". يقول: لو اطلعت عليهم في رقتهم التي رقدوها في كهفهم، لأدبرت عنهم هارباً منهم فاراً، "وَلَمَلِئْتَ مِنْهُمْ رُعْبًا". يقول: وملئت نفسك من اطلاعك عليهم فرعاً، لما كان الله ألبسهم من الهيبة، كي لا يصل إليهم واصل، ولا تلمسهم يد لأمس حتى يبلغ الكتاب فيهم أجله، وتوقظهم من رقتهم قدرته وسلطانه في الوقت الذي أراد أن يجعلهم عبرة لمن شاء من خلقه، وآية لمن أراد الاحتجاج بهم عليه من عباده، ليعلموا أن وعد الله حق، وأن الساعة آتية لا ريب فيها.

واختلف القراء في قراءة قوله: وَلَمَلِئْتَ مِنْهُمْ رُعْبًا فقرأته عامة قراء المدينة بتشديد اللام من قوله: «وَلَمَلِئْتَ» بمعنى أنه كان يمتلئ مرة بعد مرة. وقرأ ذلك عامة قراء العراق: وَلَمَلِئْتَ بالتخفيف،

بمعنى: لملت مرة، وهما عندنا قراءتان مستفيضتان في القراءة، متقاربتا المعنى، فبأيتهما قرأ القارئ فمصيب (الطبري، 2025)

2) تفسير القرطبي (توفي عام 671هـ) (1214. 1273م).

يقول الله تعالى "لَوْ أَطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ"، قرأ الجمهور بكسر الواو، والأعمش ويحيى بن وثاب بضمها. "لَوَلَّيْتُ مِنْهُمْ فِرَارًا" أي لو أشرفت عليهم لهربت منهم. "وَلَمَلَّيْتُ مِنْهُمْ رُغْبًا" أي لما حفاهم الله تعالى من الرعب واكتنفهم من الهيبة، وقيل: لوحشة مكانهم، وكأنهم آواهم الله إلى هذا المكان الموحش في الظاهر لينفر الناس عنهم، وقيل: كان الناس محجوبين عنهم بالرعب، لا يجسر أحد منهم على الدنو إليهم، وقيل: الفرار منهم لطول شعورهم وظفارهم، وذكره المهدي، والنحاس، والزجاج، والقشيري. (القرطبي، 1967، ص 373 - 374).

3) تفسير ابن كثير (774. 701هـ) (1301. 1374م).

يقول الله تعالى: "لَوْ أَطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتُ مِنْهُمْ فِرَارًا وَلَمَلَّيْتُ مِنْهُمْ رُغْبًا". سورة الكهف، الآية (18)

أي أنه ألقى عليهم المهابة، بحيث لا يقع نظر أحدهم عليهم إلا هابهم، لما ألبسوا من المهابة والذعر، لئلا يدنو منهم أحد، ولا تمسهم يد لأمس، حتى يبلغ الكتاب أجله، وتنقضي رقتهم التي شاء تبارك وتعالى فيهم، لما له في ذلك من الحكمة، والحجة البالغة، والرحمة الواسعة. (ابن كثير، 1980، ص 374).

4) جماعة من المفسرين:

وفيما يأتي تفسير الآية الكريمة من مجموعة من المفسرين:
قال البغوي (433 هـ. 516 هـ): "لَوْ أَطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ" يا محمد "لَوَلَّيْتُ مِنْهُمْ فِرَارًا"، لما ألبسهم الله من الهيبة حتى لا يصل إليهم أحد، حتى يبلغ الكتاب أجله فيوقظهم الله تعالى من رقتهم "وَلَمَلَّيْتُ مِنْهُمْ رُغْبًا"، خوفا، قرأ أهل الحجاز بتشديد اللام والآخرين بتخفيفها.
واختلفوا في أن الرعب كان لماذا؟ قيل من وحشة المكان.

وقال الكلبي (110 هـ. 204 هـ): لأن أعينهم كانت مفتحة، كالمستيقظ الذي يريد أن يتكلم، وهم نيام.

وقيل: لكثرة شعورهم، وطول أظفارهم، ولتقلبهم من غير حس، ولا إشعار.
وقيل: إن الله تعالى منعهم بالرعب لئلا يراهم أحد. (البغوي، 1411هـ، ص 159)



وروي عن سعيد بن جبير عن ابن عباس قال: غزونا مع معاوية نحو الروم فممرنا بالكهف الذي فيه أصحاب الكهف، فقال معاوية: لو كشف لنا عن هؤلاء فنظرنا إليهم، فقال ابن عباس رضي الله عنه: لقد منع ذلك من هو خير منك، فقال: (لَوْ أَطْلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَارًا) فبعث معاوية ناساً فقال: اذهبوا فانظروا، فلما دخلوا الكهف بعث الله عليهم ريحاً فأخرجتهم. انتهى المراد من كلام البغوي. (ص 159)

وقال كما يذكر الألوسي (1994، ص 216) في روح المعاني: "لَوْ أَطْلَعْتَ عَلَيْهِمْ"، لو عاينتهم وشاهدتهم، وأصل الاطلاع الوقوف على الشيء بالمعاينة والمشاهدة، وقرأ ابن وثاب والعمش "لَوْ أَطْلَعْتَ" بضم الواو تشبهاً لها بواو الضمير، فإنها تُضَمُّ إذا لقيا ساكن نحو رموا السهام، وروي ذلك عن شيبه وأبي جعفر.

"لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَارًا"، أي لأعرضت بوجهك عنهم واوليتهم كشحك، ونُصِبَ فِرَارًا إما على المصدر لوليت إذ التولية، والفِرار من واد واحد، فهو كجلست قعوداً أو لفرتت محدوفاً، وإما على الحالية بتأويله باسم الفاعل، أو بجعله من باب فإنما هي إقبال وإدبار، وإنما على أنه مفعول لأجله أي لرجعت لأجل الفرار. "وَلَمَّا لَيْتَ مِنْهُمْ رُعبًا"، أي خوفاً يملأ الصدر، ونُصِبَ على أنه مفعول ثانٍ، ويجوز أن يكون تمييزاً، وهو محوّل عن الفاعل، وكأنّ الخوف يملأ مجاز في عظمه مشهور كما يقال في الحسن إنه يملأ العيون.

وقال ابن عاشور (1984، ص ص 281-283) في التحرير والتنوير "لَوْ أَطْلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَارًا وَلَمَّا لَيْتَ مِنْهُمْ رُعبًا". الخطاب لغير معين، ... والمعنى: لو اطلعت عليهم ولم تكن علمت بقصبتهم لحسبتهم لصوصاً قطاعاً للطريق، إذ هم عدد في كهف، وكانت الكهوف مخابئ لقطاع الطريق، لفرتت منهم وملكك الرعب من شرهم، كقوله تعالى: "نكرهم وأوجس منهم خيفة". وليس المراد الرعب من ذواتهم؛ إذ ليس في ذواتهم ما يخالف خلق الناس، ولا الخوف من كونهم أمواتاً؛ إذ لم يكن الرعب من الأموات من خصال العرب. على أنه قد سبق "وَتَحَسَّيْهُمْ أَيْقَاطًا وَهُمْ رُقُودٌ".

والاطلاع: الإشراف على الشيء ورؤيته من مكان مرتفع، لأنه افتعال من طَلَعَ إذا ارتقى جبلاً، فصيغ الافتعال للمبالغة في الارتقاء، وضمن معنى الإشراف فعدي ب (على)، ثم استعمل مجازاً مشهوراً في رؤيته الشيء الذي لا يراه أحد،

وانتصب "فِرَارًا" على المفعول المطلق المبين لنوع "وَلَّيْتَ".

و"لَمَّا لَيْتَ" مبني للمجهول، أي ملأك الرعب وملأ بتشديد اللام مضاعف ملأ وقُريَ بهما.

والملة: أي لم يبق هناك فراغ، فالحالة النفسية كلها ملئت.

وانتصب "رُعباً" على تمييز النسبة المحول عن الفاعل في المعنى لأن الرعب هو الذي يملأ، فلما بُني الفعل إلى المجهول لقصد الإجمال ثم التفصيل، صار ما حقه أن يكون فاعلاً تمييزاً. وهو إسناد بديع حصل منه التفصيل بعد الإجمال. وليس تمييزاً مُحوّلاً عن المفعول كما قد يلوح بادئ الرأي.

وقام السعدي (السعدي، 2002، ص 472). في تفسيره المسحّي: تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، بذكر نص الآية، ولكنه لم يفسرها أو يؤولها.

عرض نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال الثاني على: "ما موضوع علم النفس العلمي عند ظهوره في أواخر القرن التاسع عشر؟".

القرآن وعلم النفس (1985):

قام الباحث بقراءة كتاب: القرآن وعلم النفس، الطبعة الثالثة (1985)، لمؤلفه: محمد عثمان نجاتي، فلم يجد أنه ذكر الآية (18) من سورة الكهف، ضمن آيات القرآن التي أدرجها في مؤلفه، وحاول الباحث مطابقتها مع حقائق علم النفس كما تناوله علماء النفس في الجامعات الغربية.

تفسير القرآن للشباب (2007) وإحدى عشر تفسيراً قديماً وحديثاً:

قامت مؤلفة هذا الكتاب (تفسير القرآن للشباب) بالاعتماد على (11) تفسيراً، منها تفاسير قديمة، وتفاسير حديثة، وهي كما يأتي: (1) مختصر تفسير ابن كثير. (2) مختصر تفسير الإمام الطبري. (3) تفسير القرآن للشيخ القرطبي. (4) تفسير الجلالين للشيخ جلال السيوطي، والشيخ جلال المحلي. (5) في ظلال القرآن للشيخ سيد قطب. (6) شرح رياض الصالحين للشيخ محمد بن صالح العثيمين. (7) خواطر إيمانية للشيخ متولي الشعراوي. (8) صفوة التفاسير للشيخ علي الصابوني. (9) تفسير القرآن للشيخ محمد فريد وجدي. (10) كتاب خلاصة التفسير للشيخ محمد بكر إسماعيل. (11) كتاب أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن للشيخ الشنقيطي. (الفلكي، 2007، ص 481).

قامت الباحثة بعرض نص هذه الآية ضمن آيات القرآن الكريم في سورة الكهف، ولم تفسرها، بل ذكرتها فقط، في مكانها، وهي الجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف.



يتبين من محاولات المفسرين، السابق عرضها، لهذا الجزء من الآية الكريمة (18) من سورة الكهف، أنهم تقريباً جاؤوا بالمعاني والتأويلات نفسها، كأنهم ينقلون عن بعضهم بعضاً، ولم يهتد أحد منهم إلى تفسير علم النفس، ومدى تطابق ما جاء في هذه الآية مع حقائق علم النفس التي صارت مؤكدة من جميع علماء النفس، وهذا شيء وارد، لأن علم النفس وغيره من العلوم البشرية الأخرى لم تنتشر في زمان هؤلاء المفسرين ولم تتطور، إلا القليل منهم، وهذا ما سعى إليه الباحث في الدراسة الحالية، بصفته متخصصاً في علم النفس، في محاولة منه لتقديم تفسير لهذه الآية بمفاهيم علم النفس.

تفسير متخصص في علم النفس في القرن الحادي والعشرين للجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف:

علم النفس في بداية ظهوره علماً مستقلاً عن الفلسفة:

لما أسند إلى الباحث تدريس مقرر "مدخل علم النفس" بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا في جامعة الحاج لخضر، باتنة (الجزائر)، لمدة 8 سنوات، قام بتوزيع مضمون المقرر على عدد من المحاضرات، أو الدروس، كان يقوم بإلقائها على طلبة السنة الأولى في حصص أسبوعية، وفي المحاضرة المتعلقة بتاريخ موجز لعلم النفس وتطوره، تناول الحديث عن إسهامات مدارس علم النفس في تطور علم النفس ونموه، وأول مدرسة ظهرت في تاريخ علم النفس هي المدرسة البنائية Structuralism. التي أسسها الألماني/ فلهلم فندت (1832 - 1920 W. Wundt)، في عام 1879م، إثر أبحاثه في علم النفس في معمله التجريبي بجامعة مدينة لايبزغ Leipzig بألمانيا.

ورغم أن الباحث وجد صعوبات في جمع المادة العلمية، عما كان يقوم به فندت في أبحاثه العلمية، نظراً لصعوبة حصوله على المراجع المتخصصة في هذا المجال، فإنه استطاع أن يحصل على معلومة صغيرة من هنا، ومعلومة صغيرة أخرى من هناك، مع إعمال عقله فيما قرأ واطلع، وثابر في هذا الاتجاه، حتى جمع قدراً لا بأس به من المعلومات جعلته يستطيع فهم طبيعة العمل الذي كان فندت يقوم به في بحوثه التجريبية في علم النفس، ونتائج تلك البحوث.

ماذا كان فندت يبحث؟

كان فندت يبحث في الخبرة الشعورية المباشرة للفرد، التي جعلها موضوعاً لعلم النفس، ويحللها، ليتعرف على عناصرها أو مكوناتها، التي تبنى منها، بعد تعرض الفرد، محل التجربة،

للمثيرات، أو الأحداث الحسية. أي كان يبحث كيف يصف الفرد بلغته الخاصة خبرته الشعورية، بعد تعرضه لمثيرات حسية. مستعملاً المنهج الاستبطاني.

كيف كان فندت يبحث؟

كان فندت، يدرّب أشخاصاً راشدين أسوياء، على طريقة إدلائهم بكلامهم حول ما يشعرون به، ويدركونه في خبراتهم الذاتية، بعد تعرضهم لمثيرات حسية معينة، ويقوم هو، بعد ذلك، بتحليل ذلك الكلام. وتصنيفه إلى مكوناته، وهي عناصر الخبرة الشعورية، كان يعرض على كل فرد منهم مثيراً حسياً معيناً (مقطوعة موسيقية لموزارت، مثلاً)، ثم يطلب منه أن يتحدث عنه مباشرة، مركزاً انتباهه على شعوره وخبرته (استبطان) إزاء تلك المقطوعة الموسيقية.

ما نتائج بحوث فندت؟

بينت نتائج بحوث فندت، من هذه التجارب على مجموعة من الأفراد، كل على حدة، باستعمال منهج الاستبطان، أن هناك ثلاث عمليات نفسية أساسية، تتضمنها الخبرة الشعورية للفرد، وكعناصر لها، هي: المعرفة Cognition، والنزوع (الإرادة) Conation (Will)، والوجدان Affect. كان فندت يقوم بتحليل كلام الفرد/ المفحوص، فيتعرف على العمليات النفسية الثلاث، كما يأتي:

****يلاحظ أن المفحوص يتحدث عن معرفته بالمثير الذي تم تقديمه له في مجاله الحسي (مقطوعة موسيقية لموزارت). وهذه (معرفة).**

****يلاحظ أن مفحوصاً يعبر عن نزوعه (إرادته) بالإقبال على سماع الموسيقى (مقطوعة موسيقية لموزارت)، ومفحوصاً آخر يعبر عن نزوعه (إرادته) بالإحجام عن سماعه لتلك المقطوعة الموسيقية. وهذا (نزوع/ إرادة).**

****ويلاحظ أن مفحوصاً يعبر عن قبوله، وسعادته بسماعه لتلك الموسيقى (مقطوعة موسيقية لموزارت)، ومفحوصاً آخر يعبر عن رفضه وضجره لسماعه لتلك الموسيقى. وهذا (وجدان).**

طبيعة الخصائص النفسية البشرية الثلاثة:

ولفهم طبيعة الخصائص النفسية البشرية الثلاث، أي المعرفة، والنزوع/ الإرادة، والوجدان، يتبين أن المعرفة خاصة ذات قطب واحد، أو ذات اتجاه واحد، فتبدأ من عدم وجودها (لا توجد معرفة لدى الشخص) ثم توجد لديه بمستويات متصاعدة إلى تمامها (معرفة كاملة). أما كل من النزوع/ الإرادة، والوجدان، فهما خاصيتان ذات قطبين متضادين، أو ذات قطبين متناقضين:



فالنزوع/ الإرادة يتضمن الإقبال والمضاد له، أو نقيضه هو الإحجام، ويتضمن الوجدان القبول والمضاد له، أو نقيضه هو الرفض. ويعني التضاد، أو النقيض، أن وجود أحد القطبين يعني غياب القطب الآخر، فعندما يكون الفرد مقبلاً، يكون إحجامه غائباً، والعكس صحيح، وعندما يشعر الفرد بالقبول، يكون شعوره بالرفض غائباً، والعكس صحيح.

واستخلص فندت من تجاربه، كذلك، أن كل الخبرات الوجدانية الإنسانية، مثل: الفرح والحزن، والقلق والانشراح وغيرها، تحدث ضمن ثلاثة عناصر أساسية، يمكن وصف كل منها على أساس بُعد مستقل ذي قطبين، هي: السرور مقابل الكدر، والشدة مقابل الاسترخاء، والإثارة مقابل الهدوء. وبناء على هذا، يمكن وصف أي خبرة وجدانية إنسانية، بأنها: سارة، أو مكدرّة، تتسم بالشدة، أو بالاسترخاء، وبالأستثارة، أو بالهدوء. (السيد وآخرون، 1990، ص 59).

سلوك عامة الناس:

وفي الحقيقة، فإن الذي استخلصه فندت من تجاربه على أفراد عينته، ما هو إلا السلوك نفسه، والكلام نفسه الذي يقوله أي فرد من الناس، عندما يعيش خبرة ذاتية مع مثير معين، دون أن يكون محل تجربة علمية.

واليكّم ما يأتي.

1. كأن يقول أحد الأفراد، مثلاً: أعرف الآن أنني أقرأ آيات من القرآن الكريم (معرفة)، وأشعر بميل قوي إلى مواصلة قراءتها مدة طويلة (نزوع/ إرادة)، لأنني أشعر عند قراءتها بحلاوة الإيمان وبالأطمئنان وراحة البال (وجدان).

2. ويقول فرد آخر من الناس: أعرف الآن أنني أتعرض لإساءة من جماعة من الناس (معرفة)، وأريد مغادرة هذه الجماعة حالاً والابتعاد عنها (نزوع/ إرادة): لأنني أشعر بالإهانة والأذى لشخصي (وجدان).

3. وأنت تقرأ ما ورد في الدراسة الحالية، فتعرف مضمونها وموضوعها (هذه معرفة)، وتشعر تبعاً لذلك، بمواصلة قراءتها إلى نهايتها (إقدام)، أو تتوقف عن الاستمرار في قراءتها (إحجام)، وهذا في الحالتين (نزوع/ إرادة)، لأنك في الحالة الأولى (إقدام) تشعر بالرضا، والاستمتاع وأنت تقرؤها (وجدان)، أما في الحالة الثانية (إحجام) فإنك تشعر بعدم الرضا وعدم الاستمتاع بقراءتها (وجدان)، كذلك.



عرض نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها:

نص السؤال الثالث على: "ما تفسير علم النفس للجزء الأخير من الآية (18) من سورة

الكهف؟"

تفسير الآية القرآنية الكريمة بمفاهيم علم النفس:

نعود، مرة أخرى، إلى الآية القرآنية الكريمة. يقول الله تعالى: "لَوْ اِطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ

فِرَارًا وَكَلَّيْتَ مِنْهُمْ

رُغْبًا". سورة الكهف، الآية (18).

هناك اطلاع، وهناك فرار، وهناك رعب:

إن تفسير هذه الآية وفق النتائج التي اكتشفها فندت في بحوثه في علم النفس، وعلى أساس

أن هناك آيات في القرآن الكريم تتوفر على إشارات نفسية، يتبين أن العمليات الثلاث التي قال بها

فندت، وفق نظريته البنائية، أو وفق تحليله للخبرة الشعورية؛ وهي: المعرفة، والزوع/ الإرادة،

والوجدان، عبّرت عنها هذه الآية القرآنية الكريمة مباشرة في ثلاث جمل فعلية تامة صريحة وشاملة،

كما يأتي:

"لَوْ اِطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ" (معرفة).

"لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَارًا" (زوع/ إرادة).

"وَكَلَّيْتَ مِنْهُمْ رُغْبًا" (وجدان).

وفي تعقيب على هذا التفسير بلغة علم النفس لجزء من آية قرآنية، فإنه نتيجة لتقدم العلوم

المختلفة، التي أنتجها العقل البشري، منذ قرون، وأزمة متتابعة، أصبح من الممكن جداً، ظهور فهم

جديد للكثير من آيات القرآن، وتفسيرها علمياً، فيظهر بذلك فرق كبير بين تفسير القرون الوسطى،

وما بعدها، لهذه الآية الكريمة، وتفسيرها بمفاهيم علم النفس، كما ورد في الدراسة الحالية،

فالمفسرون في القرون الوسطى لا يتوفرون على معلومات علمية، أيًا كان تخصصها، كما مر بنا في

مقدمة الدراسة الحالية، ليدعموا بها تفسيرهم للآيات القرآنية، بل يعتمدون على المعاني اللغوية

لل كلمات، من ناحية، ومن ناحية أخرى، يدعمون تفسيرهم للآيات القرآنية بما ورد في الأحاديث

النبوية، وما قاله الصحابة، والتابعون، والعلماء الذين عاشوا قبلهم، وهو تفسير في معظمه ذو

طابع ديني، سواء في العقيدة، أم في العبادات، وفي المعاملات، وغيرها، ولكن تقدم العلوم في القرون



الأخيرة، في المجالات المختلفة، واستعمال نتائجها لفهم معاني الآيات القرآنية، سوف يُحدث تغييراً كبيراً في فهم القرآن وتفسير آياته، مقارنة بتفسير المفسرين للقرآن في العصور القديمة.

شرح معنى الآية القرآنية الكريمة لفظياً:

إن شرح الآية، بلغة بسيطة: هو أن الله سبحانه وتعالى، يقول: يا محمد، لو رأيتمهم (أي فتية الكهف) وتعرفت على أحوالهم، وهم رقود، لوليت فاراً منهم وهارباً، ولأصابك من ذلك رعب (أي الخوف، والفرع الشديدين)، وشعرت كأن الرعب يملأ نفسك من شدته.

دور الأجهزة الفيزيولوجية في تفسير العمليات النفسية الثلاث وترتيبها:

يبين علم وظائف الأعضاء (الفيزيولوجيا) أنه عادة ما تسبق أو تصاحب استجابة الفرد سواء كانت عقلية، أم بدنية، أم وجدانية، تغيرات فيزيولوجية، وبدنية: في الجهاز العصبي السمبثاوي (اللاإرادي)، والدورة الدموية، ونشاط القلب، ونشاط عملية التنفس، لتزويد المخ بالأكسجين، والعضلات البدنية من أجل الهرب، أو للدفاع عن النفس، إذا كان هناك خطر، ولهذا جاء ترتيب العناصر الثلاثة، للآية، كما يأتي: الاطلاع أي المعرفة، ثم الفرار وهو النشاط البدني الذي يعبر عن النزوع/ الإرادة، وأخيراً، الرعب، الذي يعبر عن الوجدان، ووفق هذا الترتيب، فإن الرعب، أي الوجدان، لم يحصل بسبب التعرف على حالة فتية الكهف، وهم رقود، بل بسبب التغيرات الفيزيولوجية التي حدثت في البدن، وأحس الفرد بها.

ترتيب العمليات النفسية الثلاثة بين نظرة علم النفس الكلاسيكية وما جاء في القرآن

الكريم

بالنسبة لترتيب العمليات النفسية الثلاث، نلاحظ أن القرآن الكريم رتبها كما يأتي: معرفة، نزوع/ إرادة، وجدان. أما ترتيبها لدى علماء النفس في زمن ما، كانوا يتصورونها كما يأتي: معرفة، وجدان، نزوع/ إرادة.

وفيما يأتي مثال: "سلوك الخوف" لنقارن من خلاله بين نظرة علم النفس الكلاسيكية، وما

جاء في القرآن الكريم فيما يتعلق بترتيب العمليات النفسية الثلاث:

(1) كانت وجهة نظر علم النفس الكلاسيكية إزاء مكونات الانفعال، كما يأتي: أن الكائن يتعرف أولاً على مثير الانفعال، وثانياً يخبره وجدانياً، ثم ثالثاً تتبعه التغيرات البدنية بعد ذلك، وهي: النزوع/ الإرادة.

فمثلاً، لو أن طفلاً صغيراً، ممن يقطنون المدن، شاهد حيواناً (وهو مثير غير مألوف لديه، فأدركه كمصدر تهديد له)، فخاف منه. فإن ترتيب مسار العمليات النفسية الثلاث لدى هذا الطفل، يكون كما يأتي: طفل شاهد حيواناً أدركه كتهديد (معرفة)، شعر بالخوف منه (وجدان)، جسمه يتهيأ للهرب (نزوع/ إرادة).

(2) في عام 1885، ظهرت نظرية جيمس . لانج في الانفعال، التي قال بها، في الوقت نفسه، عالمان كل منهما مستقل عن الآخر، هما: الدانماركي، كارل جورج لانج (C. G. Lange, 1834 - 1900). والأمريكي، وليام جيمس (W. James, 1842 - 1910). ووفق هذه النظرية، يكون ترتيب مسار العمليات النفسية الثلاث، كما يأتي: طفل شاهد حيواناً مهدداً (معرفة)، جسمه يتهيأ للهرب (نزوع/ إرادة)، شعر بالخوف (وجدان). إن الاستجابات البدنية تسبق الشعور بالخوف، وتكون سبباً له.

ومرّ بنا، قبل قليل، أن الجزء من الآية القرآنية رتب مسار العمليات النفسية الثلاث كما يأتي: "لَوْ أَطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ". أي لو شاهدتهم يا محمد وعرفت حالاتهم. "لَوَلَّيْتُ مِنْهُمْ فِرَارًا". أي لهربت منهم، وهي استجابة بدنية. "وَلَمَلَّيْتُ مِنْهُمْ رُعْبًا". أي لشعرت شعوراً قوياً بالرعب.

بدأت العمليات النفسية الثلاثة في الآية القرآنية، بالإدراك لمصدر الانفعال (معرفة)، فحدثت الاستجابات الحشوية، والجسمية (نزوع/ إرادة)، والذي يصل منها إلى المخ تترتب عليه الخبرات الانفعالية (الخوف، مثلاً) (وجدان).

وما الذي ترتب عن هذا الترتيب في بعض الممارسات العملية في علم النفس، كالعلاج السلوكي، مثلاً، وفق ترتيب العمليات النفسية الثلاث في القرآن الكريم، ولدى جيمس - لانج - James - Lange؟

في العلاج السلوكي للخوف، والقلق، بطريقة التدرج في إزالة الحساسية، يركز المعالج، في أسلوب العلاج السلوكي عن طريق الكف بالنقيض (الذي أبدعه الطبيب النفسي الجنوب إفريقي/ جوزيف وولب J. Wolpe)، في عام 1958)، على خفض حساسية الفرد إزاء المثير الذي يخيفه، وذلك بجعله يسترخي بدنياً. أي أن الاستجابات الحشوية البدنية، التي تحدث بفعل الاسترخاء، تسبق عملية خفض انفعال الخوف، والقلق.

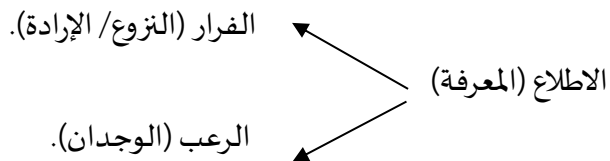
هناك فرق آخر فيما يتعلق بترتيب العمليات النفسية الثلاث بين نظرة علماء النفس، والقرآن الكريم. إن ترتيبها لدى علماء النفس جاء خطياً، هكذا:

معرفة ← نزوع/ إرادة ← وجدان.



فالتأثير يسير خطيًا ومتتابعًا من العملية الأولى إلى الثانية ثم الثالثة.

أما في القرآن الكريم، فإن ترتيب المعرفة، والنزوع/ الإرادة، والوجدان جاء متتابعًا هكذا في نص الآية القرآنية، إلا أن كلاً من الفرار (النزوع/ الإرادة) والشعور بالرعب (الوجدان)، حصل بسبب الاطلاع (معرفة) على حالة فتية الكهف، وهم رقاد، لأن الآية القرآنية تقول: لوليت (منهم) فرارا، ولملئت (منهم) رعبًا، فقد تكررت كلمة (منهم) وسبقت كلاً من سلوك الفرار، والاستجابة الانفعالية بالرعب (أي الخوف، والفرع الشديدين)؛ ولذا يمكن التعبير عنها في الشكل الآتي:



مضمون الآية القرآنية الكريمة ومكونات النفس البشرية:

بينت الآية القرآنية الكريمة، كذلك، بوضوح لا جدال فيه، أن مكونات النفس البشرية، وأبعادها ثلاثة، فكل فرد من البشر، يتكون من الناحية النفسية من: (1) معرفة، (2) ونزوع/ إرادة، (3) ووجدان. التي تتفاعل فيما بينها مكونة شخصيته، وسلوكه، واتجاهاته، وتصرفاته كلها، وفي حياته كلها، في سوائه وفي مرضه. فكل إنسان يصدر منه تصرف معين، وأي تصرف، يمكن تحليله إلى العمليات النفسية الثلاثة (معرفة، نزوع/ إرادة، وجدان).

مضمون الآية وموضوعات تخصص علم النفس:

والحقيقة، أن العمليات النفسية الثلاث التي تضمنتها الآية القرآنية الكريمة، واكتشفها فندت، بعد ذلك، من خلال بحوثه في الخبرة الشعورية، كما أوضحت ذلك، وهي: (المعرفة، والنزوع/ الإرادة، والوجدان)، تشمل موضوعات تخصص علم النفس كلها، منذ نشأته إلى اليوم، وهي كل ما يبحثه علماء النفس في كل جامعات العالم، ولا يبحثون أبداً عمليات أخرى غيرها. فجميع الموضوعات التي يتولى علماء النفس البحث فيها، والتأليف فيها، والاختصاص فيها، لا تخرج ولا تحيد عن هذه العمليات النفسية الثلاث، وفيما يأتي موضوعات تخصص علم النفس، كما هو عليه حالياً:

****العمليات المعرفية، من انتباه، وإدراك، وذاكرة، وتذكر، وتفكير، وتخيل، وتصور، واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام وغيرها من العمليات المعرفية، أو العقلية.**

****العمليات الوجدانية، من لذة وألم، وفرح وحزن، وحب، وكره، ورضا، وسخط، وقبول، ورفض، وسعادة، واكتئاب، وقلق، وهدوء، وتفاؤل، وتشاؤم وغيرها،**
****العمليات النزوعية/ أو الإرادية، من إقبال، وإحجام، والتزام، وتخل، وقوة إرادة، وضعفها، ودافعية وخمول، ومثابرة، وكسل، وطموح، ورضا بالقليل وغيرها.**
****العمليات النفسية الاجتماعية، من طاعة، وتقدير مساعدة، وتسلسل، وتعصب، وتسامح، وقيادة، وقيم، واتجاهات، ومجاعة، وتعاون، وإعجاب، وحب، وغيرها.**
****إضافة إلى ذلك، هناك العمليات المزاجية المتعلقة بالشخصية، وأنماطها، وسماتها، من انطواء، وانبساط، وسيطرة، وخضوع، سواء في حالة السواء، أم في حالة اللاسواء.**
إن كل هذه الموضوعات، التي تمثل جوهر علم النفس، كما ظهر، ونما، وتطور في جامعات الغرب، منضوية كلها تحت غطاء العمليات النفسية الثلاث (المعرفة، النزوع/ الإرادة، الوجدان)، ولا توجد عمليات أخرى غيرها.

عرض نتيجة السؤال الرابع ومناقشتها:

نص السؤال الرابع على: "ما مفهوم الرعب في الجزء الأخير من الآية (18) من سورة الكهف؟" طبيعة "الرُّعب" كما ورد في آيات القرآن الكريم:

وردت كلمة الرعب في القرآن الكريم في خمس آيات. وهي كما يأتي.
- يقول الله تعالى: "سَنُلْقِي فِي قُلُوبِ الَّذِينَ كَفَرُوا الرُّعْبَ بِمَا أَشْرَكُوا بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزَّلْ بِهِ سُلْطَانٌ وَمَأْوَهُمُ النَّارُ وَبِئْسَ مَثْوَى الظَّالِمِينَ". سورة آل عمران، الآية (151)
- ويقول الله تعالى: "سَأَلَقِي فِي قُلُوبِ الَّذِينَ كَفَرُوا الرُّعْبَ فَاضْرِبُوا فَوْقَ أَعْنَاقِ وَاضْرِبُوا مِنْهُمْ كُلَّ بَنَانٍ". سورة الأنفال، الآية (12).
- ويقول الله تعالى: "لَوْ أَطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَارًا وَلَمَلِئْتَ مِنْهُمْ رُعْبًا". سورة الكهف، الآية (18).

- ويقول الله تعالى: "وَأَنزَلَ الَّذِينَ ظَاهَرُوهُمْ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مِنْ صَيَاصِبِهِمْ وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمُ الرُّعْبَ فَرِيقًا تَقْتُلُونَ وَتَأْسِرُونَ فَرِيقًا". سورة الأحزاب، الآية (26).
- ويقول الله تعالى: "فَأَتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ حَيْثُ لَمْ يَحْتَسِبُوا وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمُ الرُّعْبَ يُخْرِبُونَ بُيُوتَهُمْ بِأَيْدِيهِمْ وَأَيْدِي الْمُؤْمِنِينَ فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِيَ الْأَبْصَارِ". سورة الحشر، الآية (2).



يتبين من مضمون الآيات الخمس السابقة، أن الرعب، وهو أقوى تأثيراً في حالة الفرد وجدانياً من الخوف، والفرع، والهلع، والوجل، يكون على ثلاث حالات، وهي: الأولى، أنه يأتي من الخارج، إذ قال الله تعالى: "سَلِّقِي"، "سَأَلْقِي"، "وَقَذَفَ"، "وَقَذَفَ"، والثانية، أن إلقاء وقذف الرعب يكون في القلب. "سَلِّقِي فِي قُلُوبِ"، "سَأَلْقِي فِي قُلُوبِ"، "وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمْ"، "وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمْ"، والثالثة، أن الرعب لما يتم إلقاءه، أو قذفه، ويصيب القلب، ويتمكن منه، يملأ الجهاز النفسي للفرد كله، وأعضاءه البدنية كلها "وَكَلِّتَ مِنْهُمْ رُعباً"، حتى أنه يصبح لا يميز ما يقوم به من تصرفات، ولا يستطيع أن يدافع عن نفسه، ولا يدري المرعب ما يفعل، راجعوا الآيات القرآنية سابقة الذكر، وخاصة في سورة الأنفال التي تتحدث الآية (12) فيها على غزوة بدر، وفي سورة الأحزاب التي تتحدث الآية (26) فيها عن يهود بني قريظة، وفي سورة الحشر التي تتحدث الآية (2) فيها عن يهود بني النضير. ولكن، بما أن الآية القرآنية عبرت عن الرعب بأنه يملأ جسد الفرد أو أعصابه، فإن المقصود به هنا بمفاهيم علم النفس هو: الصدمة النفسية الشديدة، لأنها هي التي يحيط تأثيرها الشديد بالفرد داخلياً وخارجياً، فيتعطل عقله عن إدراك عن كل شيء في نفسه وفي البيئة حوله.

دور الفلاسفة المسلمين في التفسير النفسي لآيات القرآن الكريم:

ولو انتبه الفلاسفة المسلمون، مثل إخوان الصفا، إلى هذه الآية القصيرة في عدد كلماتها، والقوية في شمولها، والعظيمة في معانيها، لكان لهم فضل السبق، والإبداع في علم النفس، قبل علماء النفس في الغرب.

لأن إخوان الصفا (في القرن الثالث الهجري، الموافق للقرن العاشر الميلادي)، كان لهم سبق على الفيلسوف الإنجليزي/ جون لوك (1704 - 1632 J. Locke) في قولهم إن المعرفة حسية، ومكتسبة، وليست فطرية، طبقاً لقول الله تعالى: "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ، لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ". سورة النحل، الآية (78).

أي أن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء وفارغة لا خبرات فيها ولا معلومات، ثم يكتسب الخبرات، والمعلومات (المعرفة)، بعد ذلك، عن طريق الحواس (السمع والبصر)، ثم تسجل في العقل وتخزن فيه (الأفئدة).

سلوك الباحثين العلميين:

وفي مجال البحث العلمي، يتضح مما سبق، أن العلماء يلاحظون السلوك والوقائع والظواهر في الواقع الحسي، بصورة تلقائية، مثلهم في ذلك مثل عامة الناس، دون ضبط لعوامل، وظروف ذلك

الواقع الحسي، الذي يحدث فيه السلوك، والوقائع والظواهر، ولكن عندما يشعرون في بحث ذلك السلوك، وتلك الوقائع، والظواهر، تجريبيًا، فإنهم يقومون، عندئذ، بضبط عوامل، وظروف الواقع (الضبط التجريبي).

ويقوم التجريب في البحث العلمي، على اعتقاد مفاده، أن ما يحدث في التجارب، هو نفسه ما يحدث في الواقع، لو يتم ضبط العوامل، والظروف في الواقع، كما يحدث في التجارب. ويعرّف التجريب بأنه: "تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في نفس الحدث وتفسيرها". (محمود، 2007، ص. 131). وهذا بالضبط، ما قام به فندت، وغيره من المجربين، سواء في علم النفس، أم في غيره من العلوم.

نشر التفسير الذي اهتدى إليه الباحث:

في الحقيقة، أنا لست مفسراً للقرآن الكريم، ولكن التعليم الذي تلقينته في المرحلة المتوسطة وفي المرحلة الثانوية، اشتمل على كثير من الدروس، والمقررات الدينية؛ كالتوحيد وأصول الدين، والفقه، وتفسير القرآن، والحديث النبوي، فكانت هذه المقررات خلفية علمية لا بأس بها فيما يتعلق بالمعلومات الدينية في الدين الإسلامي، وبصفتي، كذلك، متعلماً تعليمًا عاليًا، وفي تخصص من العلوم الإنسانية، فإني عندما أقرأ القرآن، أتدبر آياته وأمعن فيها النظر والعقل، عسى أن أجد فيها بعض الإشارات النفسية، كما قال بها علم النفس الغربي، وحدث أن توقفت انتباهي وركز على هذه الآية في سنة 2015، وبعد أن أعملت فيها تفكيري جيداً، وتدبرتها من خلال جمع معلومات من قراءاتي المختلفة، وإعمال العقل فيها، قمت بالكتابة عنها، باختصار، في مقدمة مقال بعنوان: "منهج بحث الفرد الواحد وتصميماته التجريبية للباحثين والمعالجين والمرشدين النفسيين". ونُشر المقال في مجلة نفسانيات، العدد 62 عام 2019، التي تصدرها مؤسسة علوم النفس العربية Arabpsynet.

خاتمة.

هل وُفِّقت في هذا التفسير؟

اللهم إني أسألك التوفيق من عندك.

يقول الله تعالى: "وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ". سورة يوسف، الآية (76) "وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا". الإسراء، الآية (85) "وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا" سورة طه، الآية (114).



توصيات الدراسة:

من خلال الخلفية النظرية التي تم عرضها، والنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها يوصي الباحث بالآتي:

- يقول الله تعالى في سورة الأنعام: "مَا قَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ". الآية رقم (38). وهنا ينبغي مواصلة البحث في مجال تفسير آيات القرآن الكريم بمفاهيم العلم الذي انتجه العقل البشري في مجالاته وتخصصاته المختلفة، من أجل تثبيت الحقائق العلمية وترسيخها، فالحقائق العلمية التي وردت في آيات القرآن الكريم أصدق وأسبق مما اكتشفه العقل البشري بمناهجه البحثية.

- هناك فيما أعلم إسهامات عديدة في مجال إعجاز القرآن الكريم في علوم الفلك وفي العلوم الطبيعية عموماً والطبية والعديدية وغيرها، ولكن هناك النادر جداً من هذه الإسهامات في مجال العلوم الاجتماعية عامة وفي علم النفس خاصة.

- ينبغي تحفيز البحث في مجال تفسير آيات القرآن الكريم وممارسته من قبل باحثين ذوي كفاءة في القدرات العقلية وفي اللغة العربية التي نزل بها القرآن، وفي علم النفس ومعلوماته التي تم التحقق منها علمياً.

مقترحات الدراسة:

من خلال العرض السابق للخلفية النظرية والإجابة عن تساؤلات الدراسة يقترح الباحث عددًا من الأبحاث المستقبلية وذلك على النحو الآتي:

- تفسير الآية رقم (31) من سورة البقرة، "وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا"، لتبيان أهمية الأسماء ودورها في لغة البشر فكرياً ونفسياً واجتماعياً.

- إن ما هو متداول في كتب تفسير القرآن الكريم، أن الآيات القرآنية في سورة البقرة (من الآية رقم 67 إلى الآية رقم 71)، تعبر عن لجج بني إسرائيل ومراجعتهم لنبي الله موسى عليه السلام وعصيانهم له، لما طلب منهم أن يذبحوا بقرة، ولكن يمكن تفسيرها بمفاهيم أخرى فيما يُعرف في علم المنطق "بالمفهوم والمصدق".

- تفسير للآية رقم (4) من سورة قريش: "الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِّنْ جُوعٍ وَءَامَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ". بمفاهيم الحاجات الإنسانية الأساسية التي وضعها عالم النفس الأمريكي/ أبراهام ماسلو.

- وردت في القرآن الكريم آيات كثيرة تمجد القلة وتذم الكثرة، وتحدثت عن أن الشكر والصالح يقوم به القليل من الناس.

ففيما يتعلق بالقلة، ورد ذكرها في عدد من آيات القرآن الكريم، يقول الله تعالى: "وَقَلِيلٌ مِنْ عِبَادِيَ الشَّكُورُ". سورة سبأ، الآية (13). ويقول الله تعالى: "وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ ثُمَّ تَوَلَّيْتُمْ إِلَّا قَلِيلًا مِنْكُمْ وَأَنْتُمْ مُعْرِضُونَ". سورة البقرة، الآية (83). ويقول الله تعالى: "وَقَالُوا قُلُوبُنَا غُلْفٌ بَلْ لَعَنَهُمُ اللَّهُ بِكُفْرِهِمْ فَقَلِيلًا مَّا يُؤْمِنُونَ". سورة البقرة، الآية (88). ويقول الله تعالى: "فَلَمَّا كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقِتَالُ تَوَلَّوْا إِلَّا قَلِيلًا مِنْهُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ". سورة البقرة، الآية (246). ويقول الله تعالى: "فَشَرِبُوا مِنْهُ إِلَّا قَلِيلًا مِنْهُمْ". سورة البقرة، الآية (149). ويقول الله تعالى: "كَمْ مِنْ فِئَةٍ قَلِيلَةٍ غَلَبَتْ فِئَةً كَثِيرَةً بِإِذْنِ اللَّهِ وَاللَّهُ مَعَ الصَّابِرِينَ". سورة البقرة، الآية (249). ويقول الله تعالى: "وَلَكِنْ لَعَنَهُمُ اللَّهُ بِكُفْرِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُونَ إِلَّا قَلِيلًا". سورة النساء، الآية (46). ويقول الله تعالى: "وَلَوْ أَنَّا كَتَبْنَا عَلَيْهِمْ أَنْ اقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ أَوْ اخْرُجُوا مِنْ دِيَارِكُمْ مَا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ مِنْهُمْ". سورة النساء، الآية (66). ويقول الله تعالى: "وَلَوْ لَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَا تَبَعْتُمْ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا". سورة النساء، الآية (88). ويقول الله تعالى: "يَرَاوُونَ النَّاسَ وَلَا يَذْكُرُونَ اللَّهَ إِلَّا قَلِيلًا". سورة النساء، الآية (142). ويقول الله تعالى: "بَلْ طَبَعَ اللَّهُ عَلِمًا بِكُفْرِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُونَ إِلَّا قَلِيلًا". سورة النساء، الآية (155). ويقول الله تعالى: "إِلَّا مَنْ سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ وَمَنْ ءَامَنَ وَمَا ءَامَنَ مَعَهُ إِلَّا قَلِيلٌ". سورة هود، الآية (40).

أما فيما يتعلق بالصالح والقلة، فيقول الله تعالى: "إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَقَلِيلٌ مَا هُمْ". سورة ص، الآية (24).

وفي مقابل ذلك، وردت آيات كثيرة في القرآن الكريم تذم الكثرة وتصفهم بالكافرين، يقول الله تعالى: "يَعْرِفُونَ نِعْمَةَ اللَّهِ ثُمَّ يُنْكِرُونَهَا وَأَكْثَرُهُمُ الْكَافِرُونَ". سورة النحل، الآية (83). وتصفهم بغير الشاكرين، يقول الله تعالى: "وَإِنَّ رَبَّكَ لَذُو فَضْلٍ عَلَى النَّاسِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَشْكُرُونَ". سورة النمل، الآية (73). ويقول الله تعالى: "وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي الْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ". الأعراف، الآية (10). وتصفهم بغير المؤمنين، يقول الله تعالى: "إِنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يُؤْمِنُونَ". سورة هود، الآية (17). وتصفهم بالفاسقين، يقول الله تعالى: "فَإِنْ تَوَلَّوْا فَأَعْلَمَنَّ اللَّهُ أَنَّ يُصِيبُهُمْ بِبَعْضِ دُنُوبِهِمْ وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ لَفَاسِقُونَ". سورة المائدة، الآية (49). وتصفهم بالذين لا يعقلون، يقول الله تعالى: "وَلَكِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَأَكْثَرُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ". سورة المائدة، الآية (103). وتصفهم بالذين لا يعلمون. يقول الله تعالى: "قَالُوا إِنَّمَا أَنْتَ مُفْتَرٍ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ". سورة النحل، الآية (101). ما حكمة الله في أن جعل



الإيمان الصادق والشكر والصالح في القلة من البشر، وجعل الكفر والفسق وقلة الشكر وقلة العلم ونقص العقل في الكثرة منهم؟

وفي السياق نفسه، نلاحظ أن المتفوقين في مجالات مختلفة في الحياة؛ في العلم وفي الاقتصاد وفي السياسة وفي الحكم وفي التأثير على الآخرين عموماً يمثلون القلة في المجتمع. فالقلة هي التي تقود الكثرة، هل التفوق صعب، لا يؤدي إلا لأولي القوة والعزم؟ وماذا لو انعكست الظاهرة، وصار المتفوقون هم الكثرة في المجتمع، والعاديون والفاشلون هم القلة؟ وصارت الكثرة هي التي تقود القلة، هل تكون حياة الناس أفضل مما هي عليه؟ ما رأي علماء النفس الاجتماعي ونظريات القيادة؟

المراجع.

الألوسي، محمود الألوسي البغدادي. (1994). *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني* (الطبعة الأولى). دار الكتب العلمية.

البغوي، الحسين بن مسعود. (1411 هـ). *تفسير البغوي: معالم التنزيل* (المجلد 5). دار طيبة للنشر والتوزيع. الفلكي، فاتن. (2007). *تفسير القرآن للشباب*. مكتبة الصفا.

العراقي، سهام محمود. (1990). *الأبعاد التربوية لمفهوم الإنسان في القرآن الكريم: دراسات تربوية*، 5. (23) رابطة التربية الحديثة.

الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله. (1990). *البرهان في علوم القرآن* (الجزء 2؛ تحقيق يوسف المرعشلي، جمال الذهبي، إبراهيم الكردي). دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (2002). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* (تحقيق عبد الرحمن بن معلا اللويحق؛ الطبعة الأولى). مؤسسة الرسالة.

السيد، عبد الحليم محمود، الصبوة، محمد نجيب، يوسف، جمعة سيد، خليفة، عبد اللطيف محمد، عبد الله، معتر سيد، والغياشي، سبير فهميم. (1990). *علم النفس العام* (الطبعة الثالثة). مكتبة غريب.

السيوطي، جلال الدين. (د.ت). *الإتقان في علوم القرآن* (المجلد 4؛ تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم). وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.

الصالح، صبيح. (1981). *مباحث في علوم القرآن*. دار العلم للملايين. الطبري، محمد بن جرير. (د.ت). *تفسير الطبري*. تم الاسترجاع في 5 ديسمبر 2025 من

<https://www.islamweb.net/ar/fatwa/72063/>

الذهبي، محمد حسين. (د.ت). *التفسير والمفسرون* (الجزء 2). مكتبة وهبة. القرطبي، محمد بن أحمد. (1967). *الجامع لأحكام القرآن* (الجزء 9). دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.

ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984). *تفسير التحرير والتنوير* (الجزء 15). الدار التونسية للنشر. ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1980). *تفسير ابن كثير* (الطبعة الثانية). دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع.



المباركفوري، صفي الرحمن. (1976). *الرحيق المختوم*. دار إحياء التراث.
سعد. (2021). المنهج الوصفي التحليلي في البحث العلمي. *دراسات*. تم الاسترجاع في 26 نوفمبر 2025 من
<https://drasah.com/Description.aspx?id=3777>
سعادة، جودت أحمد، واليوسف، جمال يعقوب. (1988). *تدريس المفاهيم: اللغة العربية والرياضيات والعلوم
والتربية الاجتماعية* (الطبعة الأولى). دار الجيل.
أما في القرآن الكريم. (2025، 26 نوفمبر). موقع حراس العقيدة. تم الاسترجاع في 26 نوفمبر 2025 من
<https://www.hurras.org/vb/node/503>
موقع المعاني. (د.ت.). *الرعب*. قاموس عربي-عربي. تم الاسترجاع في 26 نوفمبر 2025 من
<https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/>

Arabic References

- Al-Alusi, Mahmoud Al-Alusi Al-Baghdadi. (1994). *Ruh al-Ma'ani fi Tafsir al-Qur'an al-'Azim wa al-Sab' al-Mathani* (1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiya.
- Al-Baghawi, Al-Husayn ibn Mas'ud. (1411 H). *Tafsir al-Baghawi: Ma'alim al-Tanzil* (Vol. 5). Dar Taybah lil-Nashr wa al-Tawzi'.
- Al-Falaki, Faten. (2007). *Tafsir al-Qur'an lil-Shabab*. Maktabat al-Safa.
- Al-'Iraqi, Saham Mahmoud. (1990). Al-'Ab'ad al-Tarbawiya li-Mafhum al-Insan fi al-Qur'an al-Karim. *Dirasat Tarbawiya*, 5(23). Rabitat al-Tarbia al-Haditha.
- Al-Zarkashi, Badr al-Din Muhammad ibn 'Abdullah. (1990). *Al-Burhan fi 'Ulum al-Qur'an* (Vol. 2; tahqiq Yusuf al-Mar'ashli, Jamal al-Dhahabi, Ibrahim al-Kurdi). Dar al-Ma'rifa lil-Tiba'a wa al-Nashr wa al-Tawzi'.
- Al-Sa'di, 'Abd al-Rahman ibn Nasir. (2002). *Taysir al-Karim al-Rahman fi Tafsir Kalam al-Mannan* (tahqiq 'Abd al-Rahman ibn Mu'alla al-Luwaihiq; 1st ed.). Mu'assasat al-Risala.
- Al-Sayyid, 'Abd al-Halim Mahmoud; Al-Subwah, Muhammad Najib; Yusuf, Jum'a Sayyid; Khalifa, 'Abd al-Latif Muhammad; 'Abdullah, Mu'taz Sayyid; Al-Ghabashi, Suhir Fahim. (1990). *'Ilm al-Nafs al-'Aam* (3rd ed.). Maktabat Gharib.
- Al-Suyuti, Jalal al-Din. (n.d.). *Al-Itqan fi 'Ulum al-Qur'an* (Vol. 4; tahqiq Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim). Wizarat al-Shu'un al-Islamiyya wa al-Awqaf wa al-Da'wa wa al-Irshad.
- Al-Salih, Subhi. (1981). *Mabahith fi 'Ulum al-Qur'an*. Dar al-'Ilm lil-Malayin.
- Al-Tabari, Muhammad ibn Jarir. (n.d.). *Tafsir al-Tabari*. Retrieved December 5, 2025, from
<https://www.islamweb.net/ar/fatwa/72063/>
- Al-Dhahabi, Muhammad Husayn. (n.d.). *Al-Tafsir wa al-Mufasssirun* (Vol. 2). Maktabat Wahba.



- Al-Qurtubi, Muhammad ibn Ahmad. (1967). *Al-Jami' li-Ahkam al-Qur'an* (Vol. 9). Dar al-Kitab al-'Arabi lil-Tiba'a wa al-Nashr.
- Ibn 'Ashur, Muhammad al-Tahir. (1984). *Tafsir al-Tahrir wa al-Tanwir* (Vol. 15). Dar al-Tunisiyya lil-Nashr.
- Ibn Kathir, Isma'il ibn 'Umar. (1980). *Tafsir Ibn Kathir* (2nd ed.). Dar al-Andalus lil-Tiba'a wa al-Nashr wa al-Tawzi'.
- Al-Mubarkfuri, Safi al-Rahman. (1976). *Al-Rahiq al-Makhtum*. Dar Ihya' al-Turath.
- Sa'ad. (2021). Al-Manhaj al-Wasfi al-Tahlili fi al-Bahth al-'Ilmi. *Dirasat*. Retrieved November 26, 2025, from <https://drasah.com/Description.aspx?id=3777>
- Sa'ada, Judat Ahmad, & Al-Yusuf, Jamal Ya'qub. (1988). *Tadris al-Mafahim: al-Lugha al-'Arabiyya wa al-Riyadiyyat wa al-'Ulum wa al-Tarbiyya al-Ijtima'iyya* (1st ed.). Dar al-Jeel.
- Ama fi al-Qur'an al-Karim. (2025, November 26). *Hurras al-'Aqida website*. Retrieved November 26, 2025, from <https://www.hurras.org/vb/node/503>
- Maqarr al-Ma'ani. (n.d.). *Al-Ra'b*. Arabic-Arabic dictionary. Retrieved November 26, 2025, from <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/>





المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود

عبد الله سعد المطيري *

almabdullah@ksu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، و الفروق في كل من المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيري (النوع، وسنوات الخبرة)، وتم استخدام المنهج الوصفي: (الارتباطي، والمقارن)، وتم اختيار عينة عشوائية بالطريقة الطبقيّة، تكونت من (363) عضو هيئة تدريس من مختلف الكليات الصحية والعلمية والإنسانية، بواقع (211) من الذكور و(152) من الإناث، واستخدم مقياس المسؤولية الاجتماعية، ومقياس اتخاذ القرار (إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج: وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية والدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار وجميع أبعادها الفرعية. وبلغ معامل تحديد الدرجة الكلية بين المقياسين (0.60) وبين أبعاد المقياسين (0.31 – 0.53)، وجميعها معاملات تأثير قوية وفق محك كوهين. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار وفقاً لمتغير النوع باتجاه الذكور، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً لدى أفراد العينة في كلا المقياسين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

كلمات مفتاحية: المسؤولية الاجتماعية - اتخاذ القرار- أعضاء هيئة التدريس - جامعة الملك

سعود.

* مدرس علم النفس الاجتماعي والصناعي، قسم مهارات تطوير الذات، عمادة السنة التحضيرية، جامعة الملك سعود، السعودية

للاقتباس: المطيري، عبد الله سعد. (2025). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(4)، 471-508.

© 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.



Social Responsibility and Its Relationship to Decision-Making among Faculty Members at King Saud University

Abdullah Saad Almatairi *

almabdullah@ksu.edu.sa

Abstract:

The present study aimed to examine the relationship between social responsibility and decision-making among faculty members at King Saud University, as well as to identify differences in both social responsibility and decision-making according to the variables of gender and years of experience. The descriptive method - correlational and comparative - was employed. A stratified random sample of 363 faculty members was selected from various health, scientific, and humanities colleges, including 211 males and 152 females. The Social Responsibility Scale and the Decision-Making Scale (developed by the researcher) were used. The findings revealed a statistically significant positive relationship between the total score on the Social Responsibility Scale and the total score on the Decision-Making Scale, as well as all its sub-dimensions. The coefficient of determination between the two total scales was 0.60, and between the subdimensions of both scales ranged from 0.31 to 0.53, all of which represent strong effect sizes according to Cohen's criteria. The results also showed statistically significant differences in social responsibility and decision-making attributable to gender in favor of males, whereas no statistically significant differences were found in either scale according to years of experience.

Keywords: Social Responsibility; Decision-Making; Faculty Members; King Saud University.

* Lecturer in Social and Industrial Psychology, Department of Self-Development Skills, Deanship of the Preparatory Year, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Almatairi, Abdullah Saad. (2025). Social Responsibility and Its Relationship to Decision-Making among Faculty Members at King Saud University. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(4) 471-508

© 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:

تُعَدُّ المسؤولية الاجتماعية إحدى دعائم الحياة الجامعية، ووسيلة للتقدم الفردي، والجماعي؛ فقيمة الفرد في مجتمعه تُقاس بمدى تحمله للمسؤولية الاجتماعية تجاه نفسه، والآخرين، مما ينعكس على شعوره الوثيق بالجماعة، والانتماء إليها، والعمل على تطويرها، ومناقشة أهم المشكلات التي تواجهها، وفهمها، والتعاون مع زملائه، واحترام آرائهم، وبما أن الإنسان كائن اجتماعي، فإن المسؤولية الاجتماعية قد تؤثر إيجابياً في أدائه الاجتماعي من خلال اتخاذ قرارات صائبة، وتحمل مسؤولياته الفردية، والجماعية. (رؤية المملكة العربية السعودية، 2030).

وقد أصبحت الجامعات، ومؤسسات التعليم مقياساً لتقدم أي مجتمع من المجتمعات بوصفها مراكز أكاديمية منتجة، وناقلة، ومجددة للمعرفة، تستثمر إمكاناتها المتاحة في خدمة المجتمع، وتلبية متطلباته، ولعل هذا من بين الأسباب التي خوّلت لمؤسسات المجتمع المدني المطالبة بضرورة تطوير الجامعات لوظائفها الأساسية، المتمثلة في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع المحلي، ضمن علاقة منظومة متكاملة، ومتجددة بين البيئة التعليمية، ونوعية مخرجات التعليم، وانعكاسها على التنمية المستدامة، وفقاً للتوجهات، والمتغيرات المعاصرة لدورها الريادي (فليه، 2003).

ومن جانب آخر، يُعَدُّ اتخاذ القرار من أهم المهارات الحياتية التي ينبغي إكسابها للفرد؛ لأنه يُوجِبُ عليه اتخاذ القرارات المهمة في مجال الدراسة، والعمل، وفي كافة مناحي الحياة، إذ يتضمن العديد من العمليات المعرفية، ويُنتَظَرُ إلى عملية اتخاذ القرار على أنها: وظيفة إنسانية تتطلب قدراً كبيراً من الطاقة الذهنية، والانفعالية، والاجتماعية؛ فالفرد يستطيع التفكير في العديد من البدائل، وعليه أن يختار البديل الأنسب (Baiocco et al., 2009).

وعضو هيئة التدريس الناجح اجتماعياً، ومهنياً وانفعالياً هو القادر على اتخاذ القرار الصائب في الوقت المناسب؛ إذ تُعَدُّ عملية اتخاذ القرار عملية معقدة تتخللها مراحل متعددة، ويتم من خلالها التعامل مع قضايا شخصية، أو إدارية، أو مهنية، إضافة إلى الحصول على أفكار جديدة، ومن ثم تقييم هذه الأفكار، وتحديد المكاسب، أو الخسائر التي تُبنى عليها، ومن ثم اختيار البديل المناسب، وتنفيذه، ومتابعته (Meyer, 2018).

لذا فإن المسؤولية الاجتماعية، ومهارات اتخاذ القرار تُعَدُّ من الموضوعات المهمة في البيئة التعليمية، ولا سيما الجامعات؛ إذ تمتاز الجامعات، والمؤسسات التعليمية بدورها في إعداد الأجيال



القادمة، وتأهيلها، وتشكيل مستقبل المجتمع، ومن ثَمَّ، فإن فهم العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية، واتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود قد يُسهم في تعزيز الممارسات الجيدة، وتحسين أداء الجامعة؛ إذ إن فهم هذه العلاقة وتحليل تأثيراتها المحتملة قد يساعد على اتخاذ قرارات صائبة تعزز من دور التنمية المستدامة في المجتمع، وللتوصل إلى ذلك، يتعين استكشاف العوامل المؤثرة في تضمين المسؤولية الاجتماعية في عمليات اتخاذ القرار؛ فقد تُسهم نتائج هذه الدراسة في زيادة الوعي بأهمية المسؤولية الاجتماعية، وتعزيز تطبيقها في اتخاذ القرارات في المؤسسات الأكاديمية، وفي ضوء ما سبق، تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

مشكلة الدراسة:

يُعَدُّ مفهوم المسؤولية الاجتماعية من الموضوعات التي حظيت باهتمام علماء النفس - وتحديداً علماء النفس الاجتماعي- وذلك لأن هذا العلم يوفر إطاراً لفهم التغيرات في مواقف الأفراد تجاه المسؤولية الاجتماعية، وبعبارة أخرى يوفر قاعدة نظرية قوية لفهم سلوك الأفراد، واتخاذ القرارات، وتطوير استراتيجيات فعالة لتعزيز المسؤولية الاجتماعية، وتُعَدُّ الجامعات من أهم المؤسسات المجتمعية المُناط بها تحقيق أهداف، ومركزات رؤية المملكة 2030؛ كونها المسؤولة عن صنع القيادات الأكاديمية، والمهنية، والسياسية، والفكرية، والاجتماعية، وتفعيل وظائفها في مجال التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع (العنزي، 2019).

وتُعَدُّ رؤية المملكة العربية السعودية 2030 مهمة جداً لتكريس دور الجامعات في تمكين المسؤولية الاجتماعية، وذلك من خلال الإسهام في تحقيق التحولات، والتطورات من جوانب عديدة، أهمها تعزيز المسؤولية الاجتماعية، ومن هذا المنطلق، تحرص الجامعات على تفعيل هذا الدور، وتمكينه في البيئة الجامعية من خلال الأدوار، والواجبات المسندة لأعضاء هيئة التدريس، وذلك بتوجيه الطلاب وتعليمهم، والإسهام في اتخاذ القرارات الجامعية (جامعة الملك سعود، 1443).

ولا يأتي هذا الدور إلا من خلال الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية التي تُعَدُّ واجباً وطنياً، وأخلاقياً، في حين أن ضعف الشعور بالمسؤولية الاجتماعية يُعَدُّ عاملاً سلبياً هداماً للمجتمع، فحين تصبح حياة أفراد المجتمع - في غالبيتها - حقوقاً، وأكثرها مطالب، وأندرها واجبات، ومسؤوليات، سيترتب على ذلك التأخير في رُقي المجتمع، وتقدمه، وتقل النزعة التعاونية، وتزيد الانفعالية،



والتَّخَبُّط في اتخاذ القرارات، ويسود التخاذل والضعف واللامبالاة (آل سعود، 2004). من هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤلات الآتية:

(1) هل توجد علاقة بين المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟

(2) هل توجد فروق في كل من المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينهما؟
أهداف الدراسة:

تهدفه الدراسة الحالية التعرف إلى:

1. العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

2. الفروق بين المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تسلط الدراسة الضوء على الأدوار والتحديات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في دمج المسؤولية الاجتماعية في عملهم اليومي، واتخاذ القرارات التي تُسهم في تطوير السياسات، والممارسات، وتكوين إطار عمل يعزز المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس.
- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من وجود ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين متغيري الدراسة، في حدود علم الباحث، مما يفتح الطريق إلى أبحاث مستقبلية في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية العملية:

- من ضمن إجراءات الدراسة تطوير مقياس للمسؤولية الاجتماعية ومقياس اتخاذ القرار، الأمر الذي سيُشكّل إضافة أدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة في البيئة السعودية.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في توجيه الباحثين والمسؤولين إلى أهمية استحداث برامج تدريبية لتنمية مهارات اتخاذ القرار، والمسؤولية الاجتماعية، وتوفير توجهات عملية لتعزيز الممارسات المسؤولة في المجال الأكاديمي والإداري.



مصطلحات الدراسة:

أولاً: المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility:

يُعرف عاشور (2021) المسؤولية الاجتماعية: "بالنهج الاجتماعي، والأخلاقي الذي يؤثر على السياق الاجتماعي، والإنساني، والتعليمي، ويهدف إلى تثقيف مجتمع الجامعة باتجاه قيم التنمية المستدامة، من خلال مشاركة الطلاب، والجامعة، والمجتمع في العمل المشترك لتحقيق الأثر الإيجابي على المجتمع، والبيئة المحيطة بها."

وتُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية من خلال: مجموع الدرجات التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس على مقياس المسؤولية الاجتماعية، وأبعاده الفرعية (مجال مسؤولية عضو هيئة التدريس نحو الطلبة، والجامعة، والمجتمع)، الذي تم استخدامه من قبل الباحث لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: اتخاذ القرار Decision Making:

اتخاذ القرار هو عملية معرفية يتم من خلالها اختيار الأنسب من بين مجموعة من البدائل المتاحة بناءً على المعلومات المتوفرة. تعتمد هذه العملية على خمس مراحل رئيسية: تحديد المشكلة، إذ يتم إدراك الحاجة إلى اتخاذ قرار؛ جمع المعلومات، وهي مرحلة البحث عن البيانات ذات الصلة؛ تقييم البدائل، التي تتضمن تحليل الاحتمالات، والمخاطر، والفوائد لكل خيار؛ اختيار البديل الأمثل بناءً على النتائج المستخلصة؛ وأخيراً تنفيذ القرار، ومتابعته لتقييم نتائجه. تتأثر هذه المراحل بالعوامل المعرفية مثل: الذاكرة والانتباه، إذ تسهم الذاكرة في استرجاع المعلومات والخبرات السابقة التي تؤثر على التقييمات الحالية، في حين يساعد الانتباه في التركيز على المعلومات المهمة، وتجاهل غير المهمة. بالإضافة إلى ذلك، تؤدي التحيزات المعرفية مثل التحيز للثقة المفرطة، أو تجنب الخسارة دوراً كبيراً في توجيه القرارات، مما قد يؤدي إلى تفضيل بعض البدائل بشكل غير عقلاني، أو غير دقيق (Kahneman & Tversky, 2021).

ويُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية من خلال مجموع الدرجات التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس على مقياس اتخاذ القرار، وأبعاده الفرعية (تحديد المشكلة، جمع المعارف، والمعلومات، والتفكير بمتطلبات اتخاذ القرار، إيجاد البدائل، والمفاضلة بينها، اختيار البديل الأفضل، وتنفيذه، ومتابعته)، الذي تم استخدامه من قبل الباحث لأغراض الدراسة الحالية.



حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة موضوعيًا بالتعرف على علاقة المسؤولية الاجتماعية باتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الجامعي 1445هـ/2024م.

الحدود المكانية: جامعة الملك سعود (الكليات، الإنسانية، العلمية، والصحية)، بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

إطار نظري:

أولاً: المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility:

مفهوم المسؤولية الاجتماعية:

عرفها عثمان (2010) بأنها: "المسؤولية الفردية عن الجماعة، وهي مسؤولية الفرد الذاتية نحو الجماعة التي ينتهي إليها، وهي تكوين ذاتي خاص بالفرد أمام ذاته عن الجماعة، أي أنه مسؤول أمام الجماعة التي ينتهي إليها، وفيها يكون الفرد مسؤولاً ذاتيًا عن نفسه أما الرفاعي (2020) فيرى أن المسؤولية الاجتماعية لعضو هيئة التدريس تشمل: "التزامهم بممارسة أدوارهم التعليمية، والبحثية، والمجتمعية بطريقة مسؤولة، ومستدامة تجاه الطلبة، والمجتمع، والمؤسسة الأكاديمية.

مما سبق يلاحظ أن للمسؤولية الاجتماعية تعريفات مختلفة، ومعظمها ركز على أن المسؤولية الاجتماعية لعضو هيئة التدريس تشمل التزامهم بأدوارهم التعليمية، والبحثية، والمجتمعية بطريقة مسؤولة ومستدامة تجاه طلبتهم، ومجتمعهم، والمؤسسة الأكاديمية التي يعملون بها، وهذا يتوافق مع التعريف النظري الذي يتبناه الباحث في هذه الدراسة، والمقياس الذي قام بتطويره وفق أبعاد المسؤولية الاجتماعية الثلاثة.

مجالات المسؤولية الاجتماعية:

يمكن تلخيص مجالات المسؤولية الاجتماعية وفق المحاور الآتية:



1. مجال عضو هيئة التدريس تجاه الطلبة:

تتجاوز مسؤولية أعضاء هيئة التدريس تقديم المعرفة، والمعلومات العلمية، إذ يُلزمهم دورهم بغرس روح الانتماء وحب الوطن في قلوب الطلاب، وعقولهم، وتعزيز مسؤوليتهم الاجتماعية من خلال المشاركة في الأنشطة والمشاريع (عاشور، 2021).

2. مجال عضو هيئة التدريس تجاه الجامعة:

تتجلى مسؤولية أعضاء هيئة التدريس في تحقيق التنمية الاجتماعية من خلال تطبيق معايير الجودة، مع السعي للحفاظ على سمعة الجامعة، والالتزام بالأنظمة، والقوانين المعمول بها، ومن ضمن التزاماتهم تحقيق أهداف الجامعة، وتطويرها لصالح المجتمع، وذلك من خلال تنمية قدرات الطلاب، وإعدادهم لمواجهة التحديات الحديثة (العنزي، 2019).

3. مجال عضو هيئة التدريس تجاه المجتمع:

إن لأعضاء هيئة التدريس أدواراً، ومهاماً أخلاقية، واجتماعية، ووطنية، وإنسانية، ومن الضروري أن يقوم كل عضو بأداء واجباته على أكمل وجه، سواءً في مجال التدريس، أم البحث العلمي، فضلاً عن خدمة المجتمع المحلي، وتنميته (العنزي، 2019).

النظريات المفسرة للمسؤولية الاجتماعية:

سوف يتم استعراض بعض النظريات المفسرة لمتغير المسؤولية الاجتماعية ومن أهمها:

- نظرية التعاطف والإيثار (Empathy-Altruism Theory): تركز هذه النظرية على الدوافع الإنسانية التي تدفع الفرد إلى تقديم المساعدة للآخرين حتى في غياب المكافآت الشخصية، إن التعاطف يشير إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين، ومعايشتها، مما يجعل الفرد يشعر بحاجة إلى مساعدة الآخرين، والتخفيف من معاناتهم؛ والإيثار بدوره يُعرّف على أنه السلوك الذي يسعى إلى إفادة الآخرين دون توقع الحصول على مكافآت شخصية؛ فالدافع الأساسي لسلوك الإيثار يأتي من القدرة على التعاطف مع الآخرين، والشعور بمعاناتهم، إن الفرد الذي يشعر بتعاطف تجاه الآخرين، أو المجتمع ككل يكون أكثر استعداداً للانخراط في سلوكيات مسؤولية اجتماعياً، مثل العمل التطوعي، أو مساعدة الفئات المحتاجة، هذا السلوك قد لا يكون مدفوعاً بتوقعات خارجية، أو مكافآت، بل ينبع من رغبة داخلية لتخفيف معاناة الآخرين، وتعزيز رفاهية المجتمع، المسؤولية الاجتماعية من هذا المنظور تُعدُّ شكلاً من أشكال الإيثار، إذ يتحمل الأفراد مسؤولية تجاه مجتمعهم بسبب ارتباطهم العاطفي، والعميق بمشاكل الآخرين. نستطيع القول، إن هذا الفهم للإيثار،



والتعاطف يعزز فكرة أن المسؤولية الاجتماعية ليست مجرد التزام أخلاقي، أو اجتماعي، بل هي جزء من الطبيعة الإنسانية التي تدفع الأفراد إلى مساعدة الآخرين، وتقديم الدعم عندما يشعرون بالارتباط العاطفي معهم (Batson, 2011).

- نظرية الهوية الاجتماعية (Social Identity Theory): تركز هذه النظرية على الطريقة التي يُكوّن بها الفرد هويته الشخصية بناءً على انتمائه إلى مجموعات اجتماعية معينة؛ إذ يشعر الفرد بالانتماء إلى مجموعات محددة (مثل المجموعات العرقية، الثقافية، المهنية، أو الدينية)، ويعتمد جزء كبير من هويته الشخصية على هذه الانتماءات، هذا الانتماء الجماعي يعزز تقدير الذات لدى الأفراد، ويؤثر على كيفية تصرفهم، وتفاعلهم مع العالم من حولهم، إن الفرد الذي يشعر بالانتماء إلى مجموعة معينة قد يرى في سلوكه المسؤول تجاه الآخرين تعبيراً عن انتمائه لهذه المجموعة؛ فالمسؤولية الاجتماعية ليست مجرد التزام فردي، بل هي مرتبطة أيضاً برغبة الأفراد في تعزيز مكانة مجموعتهم الاجتماعية. فعندما يشارك الفرد في الأنشطة الاجتماعية التي تفيد المجتمع ككل، فإن ذلك يعزز من مكانة مجموعته، ويزيد من شعوره بالفخر، والانتماء، إضافة إلى ذلك، قد يشعر الفرد بواجب أكبر لتحمل المسؤولية الاجتماعية تجاه الآخرين الذين ينتمون إلى مجموعتهم الخاصة، أو المجتمع الأوسع كجزء من التزامه بتعزيز الصورة الإيجابية لهذه المجموعة (Hogg, 2016).

ويرى الباحث أن النظريتين فسرت المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظرها الخاصة، وقد قام الباحث بتبني النظريتين لاتفاقهما مع المفهوم النظري والإجرائي لمتغير المسؤولية الاجتماعية، باعتبار أن عملية المسؤولية الاجتماعية تمثل مجاًلاً معقداً يتداخل فيه العديد من الجوانب النفسية، المعرفية، الشخصية والاجتماعية، ولا تستطيع نظرية واحدة تفسيرها من جميع الجوانب؛ لذا اعتمد الباحث على النظريتين السابقتين في تفسير المسؤولية الاجتماعية.

ثانياً: اتخاذ القرار Decision Making:

مفهوم اتخاذ القرار:

عرّف هاريسون (Harrison) عملية اتخاذ القرار بأنها: "عملية عقلية تنطوي على إصدار حكم يتمثل في اختيار السلوك الأنسب في موقف محدد، وأوضح أن هذه العملية تتم من خلال فحص دقيق للبدائل الممكنة، والتي تؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف المرجوة" (في: الزغول، الزغول، 2011).



وأورد ماير (Meyer, 2018) أن اتخاذ القرار هي: عملية تفكير متعمقة، ومعقدة تتضمن تفضيل، واختيار بديل من بين خيارات عديدة متاحة لمواجهة موقف محدد، أو حل مشكلة، وذلك بعد تأمل عميق، وتقييم دقيق للخيارات المتاحة، يهدف هذا الاختيار إلى اتخاذ قرار مدروس، ومناسب بناءً على التحليل، والتقييم المكثف للبدايل المتاحة، وتتضمن هذه العملية مجموعة من المهارات الفرعية هي: فهم المشكلة وتحديدتها، جمع المعارف والمعلومات والتفكير بمتطلبات اتخاذ القرار، إيجاد البدائل، والمفاضلة بينها، اختيار البديل الأفضل وتنفيذه ومتابعته. (ص.....)

مما سبق يلاحظ أن لاتخاذ القرار تعريفات مختلفة، وسوف يتبنى الباحث تعريف ماير (Meyer, 2018)، كتعريف نظري في الدراسة الحالية؛ لأنه تعريف أكمل وداعم لمهارات اتخاذ القرار، ويتوافق مع توجهات علم النفس المعرفي في اتخاذ القرار، أيضاً يتسق مع المقياس وأبعاده الفرعية الذي طوره الباحث لأغراض الدراسة الحالية.

مراحل اتخاذ القرار:

- يذكر طعمة (2010) وماير (Meyer, 2018) أن مراحل اتخاذ القرار تكون على النحو الآتي:
1. تحديد المشكلة: هي عملية عقلية معقدة تتضمن تحديد المشكلة، والتحقق من جوهرها الحقيقي، وليس مجرد النظر إلى الأعراض الظاهرة. يتطلب ذلك تعريف المشكلة بدقة، وتشخيصها باستخدام معايير علمية وموضوعية.
 2. تحديد الهدف: يتطلب أن يكون لدى صاحب القرار معرفة شاملة بأنواع الأهداف العامة، والخاصة التي يستند إليها أثناء مقارنة الحلول البديلة لمشكلة محددة.
 3. البحث عن البدائل: يعتمد هذا على قدرة صاحب القرار في هذه الخطوة على التحليل، والابتكار؛ إذ يسعى لإيجاد حلول جديدة باستخدام التجارب السابقة، والمعلومات المتاحة، وخبرات الآخرين، يجب أن يتم وضع أكبر عدد ممكن من الحلول البديلة، وترتيبها وفقاً للأولويات المحددة.
 4. تقييم البدائل واختيار أفضلها: يفترض أن يتم التقييم وفقاً لمعايير، وأسس موضوعية للمقارنة بين البدائل المتاحة، وتشمل تلك المعايير: إمكانية تنفيذ البديل، وتوفر الموارد اللازمة لتنفيذه، وتقدير الإيجابيات، والسلبيات المرتبطة به.



5. تنفيذ القرار، ومراقبته، وتعميم نتائجه: من الأفضل أن يتم ربط التنفيذ بجدول زمني محدد، وضمان تنفيذه في جميع المراحل المحددة، سوف يتطلب ذلك إجراء تعديلات في ضوء المتغيرات الجديدة التي تطرأ.
نظريات اتخاذ القرار:

سوف يتم استعراض بعض النظريات المفسرة لمتغير اتخاذ القرار ومن أهمها:

- نظرية دور الهوية الاجتماعية (Social Identity Theory):

وفق هذه النظرية، يتأثر اتخاذ القرار بالانتماء الجماعي للفرد. إذ يميل الأفراد إلى اتخاذ قرارات تعزز مصالح المجموعة أو تحمي هويتها، حتى لو كان ذلك على حساب مصالحهم الشخصية. عند شعور الفرد بأن هويته الاجتماعية مهددة، قد يسعى لتعزيز تماسك المجموعة أو إظهار تفوقها على المجموعات الأخرى. هذا الانتماء الجماعي يوجه تقييم المعلومات والبدائل، ويجعل المصلحة الجماعية المحرك الرئيسي للقرار. (Tajfel & Turner, 2004)

نظرية القرار العقلاني (Rational Decision Theory): تفترض هذه النظرية أن الفرد يتخذ القرار بناءً على تحليل منطقي، ودقيق للمعلومات المتاحة بهدف زيادة الفائدة، أو تقليل الخسارة، تنطلق هذه النظرية من فرضية أن الإنسان لديه القدرة على التعامل مع المعلومات المتاحة بطريقة منهجية، وموضوعية؛ إذ يتم جمع البيانات، تحليل الخيارات، تقييم المخاطر والفوائد المحتملة، ومن ثم اتخاذ الخيار الذي يحقق الأهداف بأعلى درجات الكفاءة، تتضمن هذه النظرية عدة عناصر أساسية في اتخاذ القرار وهي كالآتي:

1. جمع المعلومات: يقوم الفرد بتجميع المعلومات المتاحة التي يحتاجها لاتخاذ القرار. قد تكون هذه المعلومات حول البدائل المختلفة، التكلفة، المنافع، المخاطر، والنتائج المحتملة لكل بديل.

2. تحليل البدائل: يقوم الشخص بحساب احتمالات نجاح، أو فشل كل بديل، بناءً على البيانات أو الخبرات السابقة.

3. تقييم النتائج: كل خيار يتم تقييمه بناءً على المنافع التي يمكن أن يجلبها، أو الخسائر التي قد يسببها.

4. اختيار البديل الأمثل وتقييم النتائج: بعد التحليل، يتم اختيار البديل الذي يتوقع أن يحقق أعلى منفعة ممكنة بأقل تكلفة، أو خطر ممكن، ومن ثم تقييمه. على الرغم من أن النظرية



تنطلق من فرضية "العقلانية" الكاملة، فإن الأفراد - في الحقيقة - نادرًا ما يتصرفون بهذه الطريقة المثالية، هنا تبرز الانحيازات العقلية، والانفعالية التي تؤثر على عملية اتخاذ القرار (Ariely, 2008).

وقد تبني الباحث نظرية القرار العقلاني في تفسير النتائج المتعلقة بمتغير اتخاذ القرار لدى أفراد العينة؛ لأنها تتوافق مع أبعاد اتخاذ القرار، والمقياس المستخدم في الدراسة الحالية نظرية للمتغيرين، يُلاحظ وجود تداخل بين متغيري المسؤولية الاجتماعية، واتخاذ القرار، إذ تؤثر المسؤولية الاجتماعية بشكل كبير على اتخاذ القرار، وتسهم في تعزيز القدرة على اتخاذ قرارات مدروسة تأخذ بعين الاعتبار الجوانب النفسية، والاجتماعية. كما أن عملية اتخاذ القرار تؤدي دورًا مهمًا في تحديد مدى تطبيق المسؤولية الاجتماعية في جميع مناشط حياة الفرد، إذ يميل الأفراد الذين يمتلكون قدرة عالية على اتخاذ القرارات إلى تبني سلوكيات مسؤولة اجتماعيًا بشكل أكبر.

دراسات سابقة:

سيتم استعراض مجموعة من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع الدراسة ومتغيراتها من زوايا مختلفة، وفق تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث. ولتنظيم استعراض هذه الدراسات تم تصنيفها حسب المتغيرات إلى محورين كالآتي:

المحور الأول: دراسات تناولت المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

من الدراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية دراسة بيشوب (Bishop, 2017) التي هدفت التعرف إلى دور الأنشطة الجامعية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب كلية العلوم التربوية بجامعة لوس أنجلوس، استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد أداة الاستبانة لجمع المعلومات على عينة قدرها (376) طالبًا وطالبة. توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المسؤولية الاجتماعية تُعزى لمتغير النوع.

وقام العمري ورحماني (2020) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الجامعية في كلية علوم التربية بالجزائر، اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتم تطبيق أداة الاستبانة لجمع المعلومات على عينة تكونت من (60) طالبًا وطالبة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة قوية بين متغير المسؤولية الاجتماعية، واتخاذ القرار.



كما أجرى الهور (2022) دراسة للكشف عن واقع تحقيق الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة لمسؤوليتها الاجتماعية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم استخدام أداة الاستبانة على عينة قدرها (123) عضو هيئة تدريس، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغير النوع وسنوات الخبرة.

المحور الثاني: دراسات تناولت اتخاذ القرار وعلاقته ببعض المتغيرات:

أيضاً أجرى عدد من الباحثين دراسات عن اتخاذ القرار ومنها دراسة الزعبي والبطاينة (AlZo'bi & Bataineh, 2018) التي هدفت إلى معرفة مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في العلوم التربوية في الجامعات الأردنية في اتخاذ القرار وعلاقته بالرضا الوظيفي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداة الاستبانة على عينة قدرها (601) عضو هيئة تدريس، كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين اتخاذ القرار والرضا الوظيفي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع باتجاه الذكور، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لسنوات الخبرة.

وقام الشلاش (2020) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرار في الجامعات السعودية، طبق الباحث المنهج الوصفي، واعتمد الاستبانة كأداة لجمع المعلومات على عينة قدرها (200) عضو هيئة تدريس، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع وسنوات الخبرة.

كذلك أجرى آل مفتاح والخريف (2023) دراسة هدفت التعرف إلى أساليب اتخاذ القرارات أثناء الأزمات لدى عينة من القيادات الإدارية بجامعة الملك سعود، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة لجمع المعلومات على عينة من القياديين بلغ حجمها (81) قيادياً من أعضاء هيئة التدريس، أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف بين آراء أفراد الدراسة حول اتخاذ القرار أثناء الأزمات تُعزى لسنوات الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة، يتضح قلة الدراسات التي عُنيت بدراسة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وتحديدًا على أعضاء هيئة التدريس، ويتضح أيضاً اختلاف أهدافها تبعاً لاختلاف متغيراتها وأدواتها المستخدمة، إذ تناولت جوانب مختلفة من المسؤولية الاجتماعية، سواء



كان ذلك في سياق الأداء الوظيفي، اتخاذ القرار، أم العلاقة مع المتغيرات الأخرى كالتعرف على دور الأنشطة الجامعية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب كلية العلوم التربوية بجامعة لوس أنجلوس (Bishop, 2017).

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت اتخاذ القرار، فنجد أن جميع الدراسات تتناول مسألة اتخاذ القرار ومشاركة أعضاء هيئة التدريس، فيما أشارت آل مفتاح والخريف (2023) إلى التعرف إلى أساليب اتخاذ القرارات أثناء الأزمات لدى عينة من القيادات الإدارية بجامعة الملك سعود. أما من حيث النتائج فيلاحظ التالي:

الفروق في المسؤولية الاجتماعية تبعاً لمتغيري الخبرة والنوع: وقد أظهرت بعض الدراسات فروقاً دالة إحصائياً بناءً على متغير الخبرة أو النوع كدراسة (Bishop, 2017) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المسؤولية الاجتماعية تُعزى لمتغير النوع، ودراسة الهور (2022) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية تبعاً لمتغير النوع وسنوات الخبرة، وفي المقابل أظهرت دراسة العمري ورحماني (2020) عن وجود علاقة قوية بين متغير المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار.

وأما الفروق في اتخاذ القرار تبعاً لمتغيري الخبرة والنوع: أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق في اتخاذ القرار تبعاً لمتغيري الخبرة والنوع كما في دراسة الزعبي والبطاينة (AlZo'bi & Bataineh, 2018) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لسنوات الخبرة. وكشفت دراسة الشلاش (2020)، ودراسة آل مفتاح والخريف (2023) عدم وجود فروق تُعزى لسنوات الخبرة.

ومن خلال هذا التعارض في نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق في المسؤولية الاجتماعية، واتخاذ القرار وفقاً لمتغير: للنوع، والخبرة، فقد استفاد الباحث في توسيع المجال لإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال. إضافة إلى ذلك، لم يجد الباحث في الدراسات السابقة -التي تم استعراضها أو الاطلاع عليها- دراسة تناولت العلاقة بين متغيري الدراسة مع أعضاء هيئة التدريس في البيئة العربية وتحديداً في البيئة السعودية، مما يُعدُّ مؤشراً لأهمية إجراء هذه الدراسة، كما أن هناك تضارباً في بعض النتائج الخاصة بمتغيري النوع وسنوات الخبرة.



منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي، والمقارن؛ للكشف عن العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار، والمقارنة بين متغيري الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة والنوع الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس (الذكور، والإناث) بجامعة الملك سعود، البالغ عددهم (6532) عضواً الذين هم على رأس العمل في العام الدراسي 1445هـ/2024م، وذلك وفقاً للإحصائيات الأخيرة (مكتب إدارة البيانات، 2023). إذ بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الذكور (3805) في حين بلغ عدد عضوات هيئة التدريس الإناث (2727).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بالطريقة الطبقيّة مكونة من (406) عضو هيئة تدريس بواقع (231) من الذكور بنسبة 56٪، ومن الإناث (175) بنسبة 43٪، من مختلف الكليات الصحية، والعلمية، والإنسانية، وتم حساب حجم العينة عن طريق معادلة ثامبسون (Thompson, 2012). وتم التوزيع النسبي للعينة حسب متغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس المسؤولية الاجتماعية: (إعداد الباحث)

قام الباحث بتطوير مقياس المسؤولية الاجتماعية وذلك بالاطلاع على التعريفات النظرية لمفهوم المسؤولية الاجتماعية؛ فقد تم اعتماد تعريف المسؤولية الاجتماعية التالي: إن المسؤولية الاجتماعية لعضو هيئة التدريس تشمل التزامهم بممارسة أدوارهم التعليمية، والبحثية، والمجتمعية بطريقة مسؤولة، ومستدامة تجاه الطلبة، والمجتمع، والمؤسسة الأكاديمية (الرفاعي، 2020؛ عاشور، 2021). كما تم عرض المقياس في صورته الأولى على (18) محكماً؛ لإبداء آرائهم حول ملاءمة العبارات للمقياس.

الخصائص السيكمترية لمقياس المسؤولية الاجتماعية: وللكشف عن صدق المقياس وثباته؛ فقد

تم استخدام الآتي:



أولاً: صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولى على (18) محكمًا من المختصين. وقد طلب من المحكمين التأكد من الصياغة اللغوية، وملاءمة الفقرات للأبعاد التي يقيسها، وللمقياس ككل، ومدى مناسبتها لخصائص عينة الدراسة. واعتمد الباحث نسبة (80٪) فأعلى كمعيار لقبول الفقرة أو تعديلها، وتم تعديل (11) فقرة من المقياس، وحذف (2) فقرتين. ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (70) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة بجامعة الملك سعود، وتم حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (1):

معاملات الارتباط بيرسون بين فقرات مقياس المسؤولية الاجتماعية والبُعد الذي تنتهي له والدرجة الكلية للمقياس

المسؤولية تجاه الطلبة			المسؤولية تجاه الجامعة			المسؤولية تجاه المجتمع		
الفقرة	مع كل	مع البعد	الفقرة	مع كل	مع البعد	الفقرة	مع كل	مع البعد
	المقياس			المقياس			المقياس	
1	.602**	.552**	11	.710**	.720**	24	.583**	.534**
2	.568**	.706**	12	.593**	.657**	25	.663**	.759**
3	.627**	.726**	13	.625**	.725**	26	.701**	.809**
4	.711**	.689**	14	.517**	.584**	27	.613**	.709**
5	.650**	.704**	15	.631**	.698**	28	.593**	.663**
6	.754**	.760**	16	.811**	.843**	29	.532**	.330**
7	.734**	.785**	17	.742**	.752**	30	.607**	.637**
8	.722**	.743**	18	.681**	.757**	31	.617**	.646**
9	.662**	.723**	19	.774**	.759**	32	.632**	.377**
10	.560**	.651**	20	.538**	.402**	-	-	-
-	-	-	21	.629**	.664**	-	-	-
-	-	-	22	.576**	.567**	-	-	-
-	-	-	23	.582**	.589**	-	-	-



يوضح الجدول (1) أن معاملات الارتباط بين فقرات أبعاد المقياس والدرجتين الكلية للمقياس والبعد جاءت جميعها دالة عند مستوى (0.01). فقد تراوحت معاملات ارتباط فقرات البعد الأول بين (0.560 و0.754) مع الدرجة الكلية، وبين (0.552 و0.785) مع بعده. أما البعد الثاني فتراوحت معاملات فقراته بين (0.517 و0.811) مع الدرجة الكلية، وبين (0.402 و0.843) مع بعده. وفي البعد الثالث تراوحت معاملات فقراته بين (0.532 و0.701) مع الدرجة الكلية، وبين (0.330 و0.809) مع بعده. وتعكس هذه النتائج مستوى مرتفعاً من الاتساق الداخلي للمقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية باستخدام معامل بيرسون، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2)

مصنوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية مع بعضها ومع الدرجة الكلية

للمقياس

الأبعاد	الدرجة الكلية	المسؤولية تجاه الطلبة	المسؤولية تجاه الجامعة	المسؤولية تجاه المجتمع
	-			
المسؤولية تجاه الطلبة	.931**	-		
المسؤولية تجاه الجامعة	.928**	.783**	-	
المسؤولية تجاه المجتمع	.785**	.618**	.634**	-

** دال عند مستوى (0.05) فأقل

يُظهر الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس تراوحت بين (0.618 و0.783)، وبين الأبعاد والدرجة الكلية بين (0.785 و0.931)، وجميعها دالة عند مستوى (0.05) فأقل، مما يدل على تمتع المقياس بصدق بنائي جيد وصلاحيته للاستخدام في هذه الدراسة. ثبات مقياس المسؤولية الاجتماعية: للتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (70) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة بجامعة الملك سعود، وهي عينة الصدق نفسها. وتم استخدام معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach's



Alpha) وثبات أوميغا للدرجة الكلية للمقياس ولكل بُعد على حدة. والجدول (3) يوضح نتائج معاملات الثبات لكل بُعد على حدة والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (3):

معامل الثبات لمقياس المسؤولية الاجتماعية			
الأبعاد	عدد الفقرات	ثبات ألفا	ثبات أوميغا
المسؤولية تجاه الطلبة	10	.886	.889
المسؤولية تجاه الجامعة	13	.860	.886
المسؤولية تجاه المجتمع	9	.871	.875
الدرجة الكلية	32	.919	.936

بين الجدول (3) أن معاملات ثبات ألفا وأوميغا جاءت مرتفعة في جميع أبعاد المقياس؛ إذ بلغ ثبات البعد الأول (0.886) و(0.889)، والبعد الثاني (0.860) و(0.886)، والبعد الثالث (0.871) و(0.875). كما بلغت معاملات الثبات للدرجة الكلية (0.919) و(0.936). وتشير هذه القيم إلى مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي، ما يؤكد صلاحية المقياس للاستخدام في هذه الدراسة وفي تقييم المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس.

. وصف المقياس في صورته النهائية:

تكون المقياس - في صورته النهائية - من (32) فقرة موزعة على (3) أبعاد، وهي: البعد الأول: اتجاه عضو هيئة التدريس نحو الطلبة: ويتضمن قدرة عضو هيئة التدريس على التواصل الفعال مع الطلبة، خلق بيئة تعليمية إيجابية، تقديم الدعم والتوجيه اللازمين لهم، وفهم احتياجات الطلبة ورغباتهم بشكل دقيق، وتشمل أرقام الفقرات من (1-10). البعد الثاني: اتجاه عضو هيئة التدريس نحو الجامعة: قدرة عضو هيئة التدريس على الالتزام بالأنظمة، والتعليمات الجامعية، المشاركة في الأنشطة الجامعية، المحافظة على سمعة الجامعة، وتشمل أرقام الفقرات من (11-23). البعد الثالث: اتجاه عضو هيئة التدريس نحو المجتمع: قدرة عضو هيئة التدريس على جمع المعلومات، والحقائق حول القضايا المجتمعية، ومدى الحاجة إلى اتخاذ مبادرات، أو مشاريع بشأنها، وتشمل أرقام الفقرات من (24-32).



طرق تصحيح المقياس: يتم تصحيح المقياس وفق التدرج الخماسي، ولها خمسة بدائل هي (تنطبق عليّ تمامًا – تنطبق كثيرًا – تنطبق أحيانًا – تنطبق قليلًا – لا تنطبق إطلاقًا)، بحيث تُعطى بدائل الاستجابة لكل فقرة على الترتيب (1، 2، 3، 4، 5) وتُعكس الأوزان في حالة الفقرات السلبية (5، 4، 3، 2، 1)، وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس ما بين (32-160) درجة، بحيث كلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد العينة. ملحق (1).

ثانيًا: مقياس اتخاذ القرار (إعداد الباحث)

قام الباحث بتطوير أداة لقياس اتخاذ القرار وذلك بالاطلاع على التعريفات النظرية لمفهوم اتخاذ القرار؛ فقد تم اعتماد تعريف اتخاذ القرار بأنه: عملية تفكير متعمقة، ومعقدة تتضمن تفضيل، واختيار بديل من بين خيارات عديدة متاحة لمواجهة موقف محدد، أو حل مشكلة، وذلك بعد تأمل عميق، وتقييم دقيق للخيارات المتاحة. يهدف هذا الاختيار إلى اتخاذ قرار مدروس، ومناسب بناءً على التحليل، والتقييم المكثف للبدايل المتاحة، وتتضمن هذه العملية مجموعة من المهارات الفرعية هي: فهم المشكلة وتحديد لها، جمع المعارف والمعلومات، والتفكير بمتطلبات اتخاذ القرار، وإيجاد البدائل والمفاضلة بينها، واختيار البديل الأفضل، وتنفيذه، ومتابعته (Meyer, 2018). كما تم عرض المقياس في صورته الأولية على (18) محكمًا؛ لإبداء آرائهم حول ملاءمة العبارات للمقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس اتخاذ القرار:

وللكشف عن صدق المقياس وثباته فقد تم استخدام الآتي:
- صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (18) محكمًا من المختصين. واعتمد الباحث نسبة (80%) فأعلى كمعيار لقبول الفقرة أو تعديلها، وتم تعديل (12) فقرة من المقياس، وحذف (4) فقرات.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس اتخاذ القرار عبر تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (70) عضو هيئة تدريس خارج عينة الدراسة الأصلية، باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه.



جدول (4)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه

المستوى الإحصائي	أعلى قيمة	أقل قيمة	الفقرات	البُعد
دال عند $p < 0.05$	.812	.44	1-9	تحديد المشكلة
دال عند $p < 0.05$	.777	.400	10-18	تحديد الهدف
دال عند $p < 0.05$	.782	.431	19-25	البحث عن بدائل
دال عند $p < 0.05$	.806	.581	26-34	تقييم البدائل واختيار الأفضل
دال عند $p < 0.05$	.831	.248	35-44	تنفيذ القرار ومراقبته وتقييم النتائج

تشير القيم أعلاه إلى أن جميع فقرات المقياس مرتبطة بشكل دال إحصائيًا بالدرجة الكلية لبعدها، مما يدل على أن مقياس اتخاذ القرار يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، ويُعد صالحًا للاستخدام في الدراسة الحالية.

كذلك تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها بعضًا وبالدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون وجاءت النتائج كما في الجدول (5).

جدول (5):

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس اتخاذ القرار مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الدرجة الكلية	تحديد المشكلة	تحديد الهدف	البحث عن البدائل	تقييم البدائل	تنفيذ القرار
الدرجة الكلية	-					
تحديد المشكلة	.848**	-				
تحديد الهدف	.842**	.741**	-			
البحث عن بدائل	.632**	.564**	.512**	-		
تقييم البدائل	.830**	.566**	.574**	.300*	-	
تنفيذ القرار	.872**	.605**	.637**	.484**	.715**	-

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها بعضًا تراوحت بين (.741 & .300) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، فأقل وبين الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.632 & .872) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) فأقل، وهذا يؤكد على صلاحية استخدام المقياس في هذه الدراسة.



ثبات مقياس اتخاذ القرار: للتحقق من الثبات تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (70) عضو هيئة تدريس وهي عينة الصدق نفسها، وتم استخدام معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وثبات أوميغا، للدرجة الكلية لمقياس ولكل بُعد على حدة، والجدول (6)، يوضح نتائج معاملات الثبات لكل بعد على حدة.

جدول (6):

معامل الثبات لمقياس اتخاذ القرار			
الأبعاد	عدد الفقرات	ثبات ألفا	ثبات أوميغا
تحديد المشكلة	9	.790	.829
تحديد الهدف	9	.838	.842
البحث عن بدائل	7	.793	.790
تقييم البدائل	9	.897	.897
تنفيذ القرار	10	.810	.861
الدرجة الكلية	44	.925	.938

يتضح من الجدول (6) فيما يتعلق بالبُعد الأول "تحديد المشكلة" أن معامل ثبات ألفا بلغ (.790) وهو معامل ثبات جيد، وبلغ معامل ثبات أوميغا (.829). وهي معاملات ثبات مرتفعة، وفيما يتعلق بالبُعد الثاني "تحديد الهدف" يتضح أن معامل ثبات ألفا بلغ (.838)، وفيما بلغ معامل ثبات أوميغا (.842). وهي معاملات ثبات مرتفعة، وفيما يتعلق بالبُعد الثالث "البحث عن بدائل" يتضح أن معامل ثبات ألفا بلغ (.793)، وفيما بلغ معامل ثبات أوميغا (.790). وهي معاملات ثبات جيدة، وفيما يتعلق بالبُعد الرابع "تقييم البدائل" يتضح أن معامل ثبات ألفا بلغ (.897)، وبلغ معامل ثبات أوميغا (.897). وهي معاملات ثبات مرتفعة، وفيما يتعلق بالبُعد الخامس "تنفيذ القرار" يتضح أن معامل ثبات ألفا بلغ (.810) وهو معامل ثبات مرتفع، وفيما بلغ معامل ثبات أوميغا (.861) وهو معامل ثبات مرتفع، أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمقياس "اتخاذ القرار" يتضح أن معامل ثبات ألفا بلغ (.925)، في حين بلغ معامل ثبات أوميغا (.938). وهي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا مؤشر على صلاحية استخدام المقياس في هذه الدراسة.



وصف المقياس في صورته النهائية: تكون المقياس في صورته النهائية من (44) فقرة موزعة على (5) أبعاد، وهي: البُعد الأول: تحديد المشكلة: ويتضمن قدرة عضو هيئة التدريس على تحديد المشكلة وأبعادها تحديداً دقيقاً، وجمع المعلومات، وتشمل أرقام الفقرات من (1-9)، البُعد الثاني: تحديد الهدف: ويتضمن قدرة عضو هيئة التدريس على معرفة أهدافه الخاصة، والعامة التي يسترشد بها عند مفاضلته بين البدائل، وتشمل أرقام الفقرات من (10-18)، البُعد الثالث: البحث عن البدائل: ويتضمن قدرة عضو هيئة التدريس على اقتراح الحلول المحتملة، والمتعددة للمشكلة؛ وتشمل أرقام الفقرات من (19-25)، البُعد الرابع: تقييم البدائل واختيار أفضلها: ويقيس قدرة عضو هيئة التدريس على التعمق في التفكير في الحلول المطروحة، وتحليلها تحليلًا دقيقاً، وتشمل أرقام الفقرات من (26-34)، البُعد الخامس: تنفيذ القرار ومراقبته وتعميم نتائجه: ويمثل قدرة عضو هيئة التدريس على إصدار حكم على النتائج المترتبة على تنفيذ الحل الذي تم اختياره، ويشمل الفقرات من (35-44).

طريقة تصحيح المقياس: يتم تصحيح المقياس وفق التدرج الخماسي، ولها خمسة بدائل هي (تنطبق عليّ تمامًا - تنطبق كثيراً - تنطبق أحياناً - تنطبق قليلاً - لا تنطبق إطلاقاً)؛ بحيث تُعطى بدائل الاستجابة لكل فقرة على الترتيب (1,2,3,4,5) وتُعكس الأوزان في حالة الفقرات السلبية (1,2,3,4,5)، وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس ما بين (24-220) درجة، فكلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى اتخاذ القرار لدى أفراد العينة. ملحق رقم (2) الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة، ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل التحديد (R^2)، وتحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) كذلك استخدم لاستخراج صدق المقياسين معامل بيرسون، وتم استخراج الثبات بمعادلة ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وأوميجا.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتيجة السؤال الأول ومناقشتها: ينص السؤال الأول على: "هل توجد علاقة بين المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟"



للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لإيجاد العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية، واتخاذ القرار وأبعادها الفرعية، والجدول (7) يوضح ذلك:
جدول (7):

معاملات ارتباط بيرسون بين المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار وأبعادها الفرعية						
المتغيرات	مقياس اتخاذ القرار	تحديد المشكلة	تحديد الهدف	البحث عن بدائل	تقييم البدائل واختيار أفضلها	تنفيذ القرار ومراقبته وتقييم النتائج
مقياس المسؤولية الاجتماعية	.772**	.690**	.675**	.677**	.630**	.650**
المسؤولية تجاه الطلبة	.658**	.592**	.592**	.577**	.518**	.554**
المسؤولية تجاه الجامعة	.691**	.640**	.582**	.628**	.558**	.575**
المسؤولية تجاه المجتمع	.726**	.616**	.648**	.607**	.624**	.623**

يتضح من الجدول (7) أعلاه الآتي:

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية، والدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (.772)، وهو معامل ارتباط قوي موجب دال إحصائيًا عند مستوى (0,05). فأقل.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية، وأبعاد مقياس اتخاذ القرار إذ إن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية وُبعد "تحديد المشكلة" بلغت (.690)، فيما بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية وُبعد "تحديد الهدف" (.675)، فيما بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية وُبعد "البحث عن بدائل" (.677)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية وُبعد "تقييم البدائل واختيار أفضلها" (.630)، فيما بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية وُبعد "تنفيذ القرار ومراقبته وتقييم النتائج" (.650)، وجميعها معاملات ارتباط متوسطة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) فأقل.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار وأبعاد المسؤولية الاجتماعية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار



وُبعد "المسؤولية تجاه الطلبة" (658)، فيما بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار وُبعد "المسؤولية تجاه الجامعة" (691)، فيما بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار وُبعد "المسؤولية تجاه المجتمع" (726)، وجميعها ارتباطات قوية ومتوسطة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05). فأقل.

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية، وأبعاد مقياس اتخاذ القرار، إذ إن معاملات الارتباط بينها تراوحت بين (518 & 648). وجميعها ارتباطات متوسطة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) فأقل. ولمعرفة التباين المفسر والدلالة العملية للعلاقة بين متغيري المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار وأبعادهما الفرعية، فقد تم حساب معامل التحديد (R^2) كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول رقم (8):

معامل التحديد (R^2) لمستوى دلالة المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار وأبعادهما الفرعية

المتغيرات	مقياس اتخاذ القرار	تحديد المشكلة	تحديد الهدف	البحث عن بدائل	تقييم البدائل واختيار أفضلها	تنفيذ القرار ومراقبته وتقييم النتائج
مقياس المسؤولية الاجتماعية	0.60	0.48	0.46	0.46	0.40	0.42
المسؤولية تجاه الطلبة	0.43	0.35	0.35	0.33	0.27	0.31
المسؤولية تجاه الجامعة	0.48	0.41	0.34	0.39	0.31	0.33
المسؤولية تجاه المجتمع	0.53	0.38	0.42	0.37	0.39	0.39

يلاحظ في الجدول أعلاه وبعد تربيع معاملات الارتباط أن قيم معاملات التحديد تراوحت بين (31-60)، بين أبعاد المسؤولية الاجتماعية، واتخاذ القرار، وجميعها في المستوى كبير جداً وفق محك كوهين (Cohen, 1988) لقيم معاملات مربع إيتا الجزئي، إذ حدد مستويات حجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا الجزئي (η^2) يأخذ ثلاثة مستويات هي:

1. يكون حجم التأثير صغيراً إذا كان $0.01 > \eta^2 > 0.059$

2. يكون حجم التأثير متوسطاً إذا كان $0.06 > \eta^2 > 0.14$

3. يكون حجم التأثير كبيراً إذا كان $\eta^2 \geq 0.15$



تُظهر النتائج السابقة العلاقة القوية الموجبة بين المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار، كما يشير إلى أن الأعضاء الذين يتمتعون بمسؤولية اجتماعية أعلى هم أيضاً أكثر فعالية في اتخاذ القرار، أي أن المسؤولية الاجتماعية تعزز من القدرة على تحليل المواقف، واتخاذ قرارات مدروسة، وقد جاءت هذه النتيجة متسقة مع الإطار النظري والدراسات السابقة حول المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار.

وبتعبير آخر، فإن أعضاء هيئة التدريس الذين يلتزمون بمبادئ المسؤولية الاجتماعية قد يأخذون في اعتبارهم التأثيرات الاجتماعية، والبيئية لقراراتهم، وأن اتخاذ القرار بطريقة مسؤولة اجتماعياً يمكن أن يعزز سمعتهم، وسمعة جامعتهم، وفي هذا الصدد، يذكر أوغستين وآخرون (Augustiniene et al., 2015) أن من السمات المهمة للشخص المسؤول اجتماعياً، التحلي بالتعاطف والإيثار؛ لأنهما أساس معظم القرارات، والإجراءات الأخلاقية، والقدرة على اتخاذ قرارات عقلانية، والاستقلال، والقدرة على الاختيار حسب الرؤية الشخصية، والتحرر من سيطرة الآخرين، والحرص على القيام بما هو صحيح ومناسب، والتمتع بالقدرة على ضبط النفس، وتقدير نتائج الأفعال، والتصرفات الخاصة.

تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نظرية القرار العقلاني من حيث إن أعضاء هيئة التدريس الذين يظهرون مسؤولية اجتماعية عالية يميلون إلى اتخاذ قرارات تعتمد على التفكير العقلاني مع مراعاة العواقب الاجتماعية، والأخلاقية لقراراتهم. وهذا يعزز العلاقة الإيجابية بين المسؤولية الاجتماعية، واتخاذ القرار من حيث تحليلهم للخيارات، والموازنة بين الأهداف، والقيم، والتفكير على المدى الطويل (Ariely, 2008).

كما تتسق هذه النتيجة أيضاً مع نظرية دور الهوية الاجتماعية؛ إذ إن عضو هيئة التدريس يشكل هويته بناءً على المجموعة التي ينتمي إليها، مما يؤثر على تصرفاته، وقراراته. إذ إن عضو هيئة التدريس الذي ينتمي إلى جامعة تهتم بشكل كبير بالمسؤولية الاجتماعية يبدأ في تبني هذه القيم كجزء من هويته المهنية، مما يجعله يشعر بأنه جزء من مجتمع أكاديمي يؤمن بأهمية الإسهام في خدمة الطلبة، والجامعة، والمجتمع (Hogg, 2016).

واتفقت هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، مثل دراسة العمري ورحماني (2020) التي وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين المسؤولية الاجتماعية، واتخاذ القرار لدى الطلبة.



عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على: "هل توجد فروق في كل من المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس المسؤولية الاجتماعية واختبار تحليل التباين الثنائي Two way Anova، للتحقق من الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس المسؤولية الاجتماعية، ومقياس اتخاذ القرار، وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينهما، وجاءت النتائج موضحة كالآتي:

أولاً: الفروق في مقياس المسؤولية الاجتماعية:

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المسؤولية الاجتماعية الكلي وفقاً لمتغيري النوع وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما

النوع	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	خمس سنوات فأقل	60	134.27	19.142
	من 6 إلى 10 سنوات	41	140.68	15.054
	من 11 سنة فأكثر	130	132.23	18.615
	المجموع	231	134.26	18.369
إناث	خمس سنوات فأقل	35	129.69	18.338
	من 6 إلى 10 سنوات	34	129.62	15.376
	من 11 سنة فأكثر	106	130.58	17.441
	المجموع	175	130.22	17.156
الكلي	خمس سنوات فأقل	95	132.58	18.882
	من 6 إلى 10 سنوات	75	135.67	16.084
	من 11 سنة فأكثر	236	131.49	18.078
	المجموع	406	132.52	17.947



يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستويات كل من متغيري (النوع وسنوات الخبرة)، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي كما في الجدول (10).

جدول (10):

نتائج تحليل التباين الثنائي *Two way Anova* في المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغيري

النوع، وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط المربعات	F قيمة ف	مستوى الدلالة Sig.
النوع	2574.037	1	2574.037	8.135	0.005
الخبرة	797.587	2	398.794	1.260	0.285
النوع * الخبرة	1258.414	2	629.207	1.989	0.138
تباين الخطأ	126558.996	400	316.397		
المجموع	7260142.000	406			
المجموع المصحح	130449.379	405			

يتضح في الجدول (10) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) وفقاً لمتغير النوع؛ حيث ($F_{(1:406)} = 8.185, p = 0.005$)، باتجاه الذكور بمتوسط بلغ (134.26) وانحراف معياري بلغ (18.369).

كما يظهر في الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة؛ حيث ($F_{(2:406)} = 1.260, p = 0.285$).

ويتضح أيضاً من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية عند مستوى (0.05) تعزى للتفاعل بين متغيري النوع، وسنوات الخبرة؛ حيث ($F_{(2:406)} = 1.989, p = 0.138$).

يمكن تفسير وجود فروق في المسؤولية الاجتماعية بناءً على النوع لصالح الذكور من خلال السياق الثقافي والاجتماعي، والبيئة الأكاديمية. ففي الثقافات العربية، يكون للذكور، والإناث أدوار اجتماعية مختلفة تؤثر على كيفية تقييمهم، وتعاملهم مع المسؤولية الاجتماعية، فقد تؤثر القيم الثقافية والمجتمعية على الطريقة التي يُنظر بها إلى المسؤولية الاجتماعية، ويُمارسها كل نوع، وتنعكس هذه الاختلافات على الأنشطة، والمشاركة، قد يشارك الذكور، والإناث بشكل مختلف في



الأنشطة المجتمعية، أو الأكاديمية التي تعزز المسؤولية الاجتماعية، وقد تكون هناك اختلافات في كيفية مشاركة كل نوع في المبادرات الاجتماعية، أو الأنشطة التطوعية التي تعزز المسؤولية الاجتماعية (Ross, 2018).

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الذكور يتربون منذ نعومة أظفارهم من قبل أسرهم على الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية، بخلاف الإناث، لأن طبيعتهم البيولوجية لا تؤهلهم لذلك (مكي، 2023).

تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الهور (2022) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغير للنوع.

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق في المسؤولية الاجتماعية بناءً على الخبرة، يمكن تفسير ذلك بأنه قد يكون هناك توافق في معايير المسؤولية الاجتماعية، والممارسات التي تطبقها الجامعات، مما يؤدي إلى مستوى متساوٍ من المسؤولية الاجتماعية بين الأفراد ذوي مستويات الخبرة المختلفة، وهذا يعني أن الأفراد، سواء كانوا حديثي الخبرة، أم ذوي خبرة طويلة، يتبعون نفس المعايير، والممارسات، تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهور (2023) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

ثانياً: الفروق في مقياس اتخاذ القرار:

لقياس الفروق في اتخاذ القرار تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة والنوع والتفاعل بينهما، كما تم حساب تحليل التباين الثنائي Two way Anova لمعرفة دلالة الفروق، وذلك كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (11):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اتخاذ القرار وفقاً لمتغيري النوع، وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما

النوع	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	خمس سنوات فأقل	60	175.33	26.466
	من 6 إلى 10 سنوات	41	181.56	22.213
	من 11 سنة فأكثر	130	169.89	21.128
	المجموع	231	173.38	23.144
إناث	خمس سنوات فأقل	35	172.60	24.161



21.950	168.71	34	من 6 إلى 10 سنوات	الكلبي
19.338	169.42	106	من 11 سنة فأكثر	
20.808	169.91	175	المجموع	
25.545	174.33	95	خمس سنوات فأقل	
22.871	175.73	75	من 6 إلى 10 سنوات	
20.302	169.68	236	من 11 سنة فأكثر	
22.207	171.88	406	المجموع	

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستويات كل من متغيري (النوع، وسنوات الخبرة)، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما في الجدول (12).

تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في اتخاذ القرار وفقًا لمتغيري النوع، وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	مستوى الدلالة
النوع	2221.855	1	2221.855	4.589	0.033
الخبرة	2307.462	2	1153.731	2.383	0.094
النوع * الخبرة	2169.314	2	1084.657	2.240	0.108
تباين الخطأ	193657.118	400	484.143		
المجموع	12194675.000	406			
المجموع المصحح	199733.559	405			

يلاحظ في الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في اتخاذ القرار لدى أفراد العينة وفقًا لمتغير النوع، حيث ($F_{2:406} = 4.589, p = 0.033$)، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية نلاحظ أن الفروق كانت باتجاه الذكور بمتوسط بلغ (173.38)، مقابل المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ (169.91).

كما يتضح في الجدول نفسه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في اتخاذ القرار بين أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويتضح من الجدول (12) أيضًا أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في اتخاذ القرار عند مستوى (0,05) وفقًا للتفاعل بين متغيري النوع، وسنوات الخبرة حيث ($F_{2:406} = 2.240, p = 0.108$).



ويمكن تفسير الاختلاف في اتخاذ القرار وفقاً للنوع من خلال الاختلافات بين الذكور، والإناث في كيفية معالجة المعلومات المعرفية، واتخاذ القرارات، على سبيل المثال، قد تكون الإناث أكثر ميلاً للتفكير العاطفي، والشامل، بينما قد يفضل الذكور اتخاذ قرارات قائمة على المنطق، والتحليل. كما أن الأدوار الاجتماعية، والتوقعات الثقافية قد تؤثر على أساليب اتخاذ القرار لكل نوع، ففي الثقافات العربية، يُتوقع من الرجال اتخاذ قرارات بشكل أكثر حسماً، بينما قد يُتوقع من النساء التماس المشورة، والتفكير بشكل أكثر تفصيلاً؛ هذه التوقعات يمكن أن تؤثر على كيفية اتخاذ كل نوع للقرارات (سوفيف، 1975).

تتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة الزعبي والبطاينة (AlZo'bi & Bataineh, 2018)، عن وجود فروق تُعزى لمتغير النوع باتجاه الذكور.

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق في اتخاذ القرار بناءً على الخبرة، يمكن تفسيره من خلال توحيد الإجراءات والمعايير، بحيث تكون السياسات، والإجراءات المتبعة في اتخاذ القرارات موحدة بشكل جيد في الجامعة، مما يجعل تأثير الخبرة على اتخاذ القرار أقل وضوحاً، هذا يعني أن جميع الأفراد، بغض النظر عن خبرتهم، يتبعون نفس الإجراءات، والممارسات عند اتخاذ القرار، وقد تؤثر الثقافة التنظيمية على كيفية اتخاذ القرار بشكل أكبر من الخبرة.

ويرى الباحث أن تأثير الخبرة في عملية اتخاذ القرار يظهر في النتيجة، أي أن الخبرة لا تسهم في مستوى المشاركة، والقدرة على اتخاذ القرار، ولكنها تسهم في صنع قرارات صائبة، وبذلك فإن صاحب الخبرة الطويلة قد يتساوى مع قليل الخبرة في مستوى المشاركة في اتخاذ القرارات، ولكن الاختلاف يكون في مدى سلامة هذه القرارات.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة حول متغير سنوات الخبرة. فقد أشارت دراسة الزعبي والبطاينة (AlZo'bi & Bataineh, 2018)، ودراسة الشلاش (2020)، ودراسة آل مفتاح والخريف (2023) إلى عدم وجود فروق في مهارات اتخاذ القرار تُعزى لسنوات الخبرة.

التوصيات

من خلال ما أسفرت عنه الدراسة من النتائج يضع الباحث مجموعة من التوصيات لتعزيز المسؤولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار:



- أن تتولى الجامعات في المملكة تعزيز ثقافة المسؤولية الاجتماعية كجزء من برامج التطوير المهني من خلال دمج مكونات تعزيز المسؤولية الاجتماعية ضمن برامج التدريب، والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، من خلال تصميم ورش عمل ودورات تدريبية، وتشجيع الأنشطة المجتمعية، والخدمية، وتقديم برامج توجيهية وإرشادية تعزز من مسؤوليتهم الاجتماعية وتمنحهم الفرصة لتطبيق مهارات اتخاذ القرار في سياقات واقعية.

- على المراكز الإرشادية بالمملكة تشجيع أعضاء هيئة التدريس، خاصة الإناث، على المشاركة في الأنشطة المجتمعية والفعاليات الاجتماعية، والمهنية، والمبادرات التي تسهم في تحسين المجتمع، وتوفير الدعم والموارد لهذه المبادرات يمكن أن يعزز من التزامهم بالمسؤولية الاجتماعية.

البحوث المقترحة المستقبلية:

- إجراء دراسات مستقبلية تشمل عينات متنوعة من مؤسسات تعليمية مختلفة، وبيئات تعليمية متعددة للحصول على رؤى أوسع حول المسؤولية الاجتماعية، واتخاذ القرار.
- دراسة تأثير العوامل الثقافية والمجتمعية على المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار؛ إذ قد تؤدي هذه العوامل دوراً مهماً في تشكيل السلوكيات، والممارسات.

قائمة المراجع العربية والإنجليزية

أولاً: المراجع العربية

- جامعة الملك سعود. (1443). إطلاق مبادرة مؤسسة المسؤولية المجتمعية. 16311.
- رؤية المملكة. (2030). الأهداف العامة لرؤية المملكة العربية السعودية <https://www.vision2030.gov.sa> / 2030
- الرفاعي، ناصر. (2020). المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس: بين النظرية والتطبيق. دار الفكر العربي.
- الزغول، رافع؛ والزغول، عماد. (2011). علم النفس المعرفي. دار الشروق.
- آل سعود، مشاعل. (2004). دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- سوييف، مصطفى. (1975). مقدمة لعلم النفس الاجتماعي. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشلاش، عبد الرحمن. (2020). درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات في الجامعات السعودية. مجلة كلية التربية، 20 (4)، 41-74.
- طعمة، حسين. (2010). نظرية اتخاذ القرارات: أسلوب كمي تحليلي. دار صفاء للنشر والتوزيع.



عاشور، محمود. (2021). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للمسؤولية المجتمعية من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس: مشكلات وحلول. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة

اليرموك. DOI:10.35192/jjoas-h.v33i1.374

عثمان، سيد أحمد. (2010). التحليل الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية. العمري، خديجة؛ ورحماني، فاطمة. (2020). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها باتخاذ القرار. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المدينة.

العززي، نشي. (2019). المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس في تحقيق التنمية العلمية بالجامعات السعودية في ظل رؤية المملكة 2030. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 7(52)، 348-317.

فليه، فاروق عبده. (2003). اقتصاديات التعليم مبادئ راسخة واتجاهات حديثة. دار المسيرة للنشر والتوزيع. آل مفتاح، فاطمة؛ والخريف، سعد. (2023). أساليب اتخاذ القرارات أثناء الأزمات: دراسة ميدانية على عينة من القيادات الإدارية بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للإدارة، 44 (2)، 68-67.

DOI: 10.21608/aja.2021.80700.1107

مكي، لطيف. (2023). تحمل المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بعملية اتخاذ القرار لدى التدريسيين في الجامعة. مركز البحوث النفسية، 34 (3)، 1 - 52.

البور، نداء. (2022). واقع تحقيق الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة لمسؤوليتها الاجتماعية. مجلة كلية التربية، 120 (4)، 1285-1314. DOI: 10.21608/MAED.2022.288746

Arabic References

- Al-Saud, M. (2004). *Dawr al-madrasah fi tanmiyat al-mas'uliyah al-ijtima'iyyah lada talibat al-marhalah al-thaniyyah bil-madaris al-hukumiyyah* [Unpublished master's thesis]. King Saud University.
- Al-Miftah, F., & Al-Kharif, S. (2023). *Asalib ittikhadh al-qara'at athna' al-azamat: Dirasah maydaniyyah 'ala 'aynah min al-qiyyadat al-idariyyah bi-Jami'at Al-Malik Saud fi Al-Mamlakah Al-'Arabiyyah Al-Sa'udiyyah*. *Al-Majallah Al-'Arabiyyah lil-Idarah*, 44(2), 67–68. <https://doi.org/10.21608/aja.2021.80700.1107>
- Al-Anzi, N. (2019). *Al-mas'uliyah al-ijtima'iyyah li-a'da' hay'at al-tadris fi tahqiq al-tanmiyah al-'ilmiya bil-jami'at al-Sa'udiyyah fi dhil ruyyah al-Mamlakah 2030*. *Majallat al-'Ulam al-Insaniyyah wal-ijtima'iyyah*, 7(52), 317–348.
- Al-Omari, K., & Rahmani, F. (2020). *Al-mas'uliyah al-ijtima'iyyah wa 'alaqat-ha bi-ittikhadh al-qara'at* [Unpublished master's thesis]. University of Madiyah.
- Al-Zaghoul, R., & Al-Zaghoul, I. (2011). *Ilm al-nafs al-ma'rifiyy*. Dar Al-Shorouq.



- Al-Rifai, N. (2020). *Al-mas'uliyah al-ijtima'iyyah li-a'da' hay'at al-tadris: Bayn al-nazariyyah wal-tatbiq*. Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Ashour, M. (2021). Darajat mumarasat a'da' hay'at al-tadris fi al-jami'at al-Urduniyyah lil-mas'uliyah al-ijtima'iyyah min wajhat nazar al-quwad al-akadimiyyin wa a'da' hay'at al-tadris: Mushkilat wa hulul [Unpublished doctoral dissertation]. Yarmouk University. <https://doi.org/10.35192/jjoas-h.v33i1.374>
- Al-Hour, N. (2022). Waqi' tahqiq al-jami'at al-Filastiniyyah bi-qita' Ghazza li-mas'uliyatiha al-ijtima'iyyah. *Majallat Kuliyat Al-Tarbiyah*, 120(4), 1285–1314. <https://doi.org/10.21608/MAED.2022.288746>
- Othman, S. A. (2010). *Al-tahlil al-akhlaqi lil-mas'uliyah al-ijtima'iyyah*. Maktabat Al-Anglo Al-Misriyyah.
- Tama, H. (2010). *Nazariyyat ittikhadh al-qara'at: Usloob kamī tahlili*. Dar Safaa lil-Nashr wal-Tawzi'.
- Falih, F. A. (2003). *Iqtisadiyyat al-ta'lim: Mabadi' rasikhah wa ittijahat hadithah*. Dar Al-Maseerah lil-Nashr wal-Tawzi'.
- Suwaif, M. (1975). *Muqaddimah li-ilm al-nafs al-ijtima'i*. Maktabat Al-Anglo Al-Misriyyah.
- Al-Shalash, A. R. (2020). Darajat musharakat a'da' hay'at al-tadris fi san' al-qara'at fi al-jami'at al-Sa'udiyyah. *Majallat Kuliyat Al-Tarbiyah*, 20(4), 41–74.
- Maki, L. (2023). Tahammul al-mas'uliyah al-ijtima'iyyah wa 'alaqat-ha bi-'amaliyyat ittikhadh al-qara'at lada al-tadrisiin fi al-jami'ah. *Markaz Al-Buhuth Al-Nafsiyyah*, 34(3), 1–52.
- King Saud University. (1443H). Itlaq Mubadarat Mu'assasat al-Mas'uliyah al-Ijtimaiyyah. 16311.
- Vision 2030. (2030). *Al-Ahdaf al-'Ammah li-Ruyyah Al-Mamlakah Al-'Arabiyyah Al-Sa'udiyyah 2030*. <https://www.vision2030.gov.sa>

ثانياً: المراجع الإنجليزية

- Al-Zo'bi, Z; Bataineh, O. (2018). Extent of participation by faculty members of educational sciences colleges in the jordanian universities in decision making and Its relationship with job satisfaction. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 893-910. DOI:10.13187/ejced.2018.4.893
- Ariely, D. (2008). *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions*. Harper Collins.
- Augustiniene, A; Jociene, J; Minkute-Henrickson, R.(2015). Social responsibility of a comprehensive school: *Theoretical insights of its modelling. International Journal on Global Business Management & Research*, 3(2), 23-34.
- Baiocco, R; Laghi, F; D'Alessio, M. (2009). Decision-making style among adolescents: relationship with sensation seeking and locus of control. *Journal of Adolescence*, 32 (4), 963-976. DOI:10.1016/j.adolescence.2008.08.003
- Batson, D. (2011). *Altruism in Humans*. Oxford University Press.



- Bishop, M. (2017). The role of university activities in the development of social responsibility among student of the faculty of educational sciences at the university of los angeles. *Higher Education Research Institute*, 42(162), 55-77. DOI:10.1145/3369255.3369275
- Hogg, M. A. (2016). *Social identity theory*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29869-6_1
- Kahneman, D; Tversky, A. (2021). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Meyer, H. (2018). Teachers' thoughts on student decision making during engineering design lessons. *Education Sciences*, 8(1) 9. DOI.org/10.3390/educsci8010009
- Ross, B. (2018). The Socially Accountable Professor in Higher Education. *Journal of Education and Learning*, 7(5):181-187. DOI: 10.5539/JEL.V7N5P181
- Tajfel, H; Turner, J. (2004). *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>
- Thompson, K. (2012). *Sampling*. (Vol. 755). John Wiley & Sons, Inc. DOI:10.1002/9781118162934

ملحق (1)

مقياس المسؤولية الاجتماعية في صورته النهائية

الفقرات	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق أحياناً	تنطبق قليلاً	لا تنطبق إطلاقاً
1	أعتمد على أسلوب الحوار وتبادل الآراء مع طلابي.				
2	أسعى إلى إعطاء دورات تدريبية للطلبة ضعاف التحصيل.				
3	أهتم بحث طلابي على المشاركة في الأعمال الخيرية والتطوعية.				
4	أحرص على نشر ثقافة الرقابة الذاتية بين الطلاب.				
5	أشجع طلابي بتطوير وتنمية ذواتهم باستمرار.				
6	أساعد الطلبة ذوي الإعاقة لتمكينهم ودعمهم في مسيرتهم التعليمية.				
7	أحرص على توعية طلابي بأهمية المشاركة في خدمة المجتمع من خلال المواد الدراسية.				
8	أبادر بتشجيع الطلبة على التفكير الناقد وتحليل المشكلات لتعزيز قدراتهم في اتخاذ القرار.				



9	أقدم المشورة والدعم لطلبة الجامعة في مجالاتهم الأكاديمية.
10	أقدم النصح والإرشاد إذا رأيت طلباً يعيثون بمرافق الجامعة.
11	أعمل جاهداً على الحفاظ على سمعة الجامعة وتقدمها.
12	أحرص على تكوين علاقات اجتماعية مع زملائي.
13	ألتزم بالأنظمة واللوائح المعمول بها في الجامعة.
14	أنفذ ما يتم الاتفاق عليه في اجتماعات مجلس القسم أو الكلية، أو الجامعة.
15	أشعر بالفخر والاعتزاز إذا تقدمت الجامعة في التصنيفات الأكاديمية.
16	أسعى لتحقيق أهداف الجامعة والإسهام في تطويرها ونجاحها.
17	أقدم المساعدة أو الخدمات التي تطلبها الجامعة لتحقيق تطورها وتقدمها.
18	أشارك في اتخاذ القرارات التي تخص الجامعة من أجل تحقيق التميز الأكاديمي.
19	أؤمن بأن نجاح الجامعة وتقدمها كأحد أولوياتي الرئيسية.
20	أشعر بالضيق من عدم احترام بعض أعضاء هيئة التدريس لأنظمة الجامعة.
21	أسعى جاهداً لإتمام أي عمل أكلف به من الجامعة على أكمل وجه.
22	أستمتع عندما أشارك زملائي في إنجاز عمل ما.
23	أشعر بوحدة المصير مع الجامعة، فخيرها خيري، وضررها ضرري.
24	أحترم العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع.
25	أسهم في استحداث تخصصات جديدة تلبى احتياجات المجتمع.
26	أسهم في الأعمال التطوعية المجتمعية.
27	ألبي الدعوات التي توجهها مؤسسات المجتمع للمشاركة في المبادرات والفعاليات التي تعود بالفائدة على المجتمع.
28	أشعر بالفرح إذا دُعيت للمشاركة في المناسبات الاجتماعية.
29	أشعر بالاستياء إذا شاهدت تعرض المرافق العامة للتخريب أو الإساءة.
30	أسعى للمحافظة على نظافة البيئة.



31 أستمع إلى نشرة الأخبار لمتابعة ما يدور في المجتمع.

32 أشعر بالحزن عند رؤية بعض أفراد المجتمع يخالفون الأنظمة والقوانين.

ملحق (2)

مقياس اتخاذ القرار في صورته النهائية

الفقرات	تنطبق	تنطبق	تنطبق	تنطبق	لا
	عليّ	كثيراً	أحياناً	قليلاً	تنطبق إطلاقاً
1	أجد صعوبة في التعرف على عناصر الموقف بشكل جيد قبل اتخاذ قراره فيه.				
2	أدرس المشكلة التي تواجهني قبل اتخاذ القرار.				
3	أحب أن أستشير زملائي عندما أواجه مشكلة داخل الجامعة.				
4	أهتم بأدق التفاصيل عندما تواجهني مشكلة داخل الجامعة.				
5	أحدد العوامل المساهمة في حدوث المشكلة التي تواجهني.				
6	أستطيع تحديد التأثيرات التي تنجم عن المشكلة.				
7	أجمع المعلومات التي أحتاج إليها قبل اتخاذ القرار.				
8	أتواصل باستمرار مع الأفراد أو الأقسام المعنية في المشكلة داخل الجامعة.				
9	أحدد المشكلة بدقة والآثار المترتبة قبل اتخاذ أي قرار.				
10	أعرف النتائج التي أرغب في تحقيقها من خلال تحديد الهدف.				
11	أشعر بعدم القدرة على تحمل مسؤولية اتخاذ القرار، مما يعوق قدرتي على تحديد أهدافي بوضوح.				
12	أتقيد بالأنظمة واللوائح أثناء تحديد الهدف.				
13	أتجنب اتخاذ قرارات تتأثر بالعاطفة.				
14	أفكر في الأهداف التي أرغب في تحقيقها قبل اتخاذ أي قرار.				
15	أمتلك القدرة على تحديد هدف مناسب وواقعي يمكن تحقيقه.				
16	أحتاج إلى تنمية شعوري بالمسؤولية تجاه القرار لتحقيق أهدافي بشكل فعال.				
17	أحدد الهدف بشكل متوافق مع رؤية الجامعة.				



18	أحرص أن أحدد أهدافي في ضوء الموارد المتاحة في الجامعة
19	أمتلك المهارة على توليد بدائل متعددة ومتنوعة لحل المشكلة.
20	أشعر بالمسؤولية تجاه قراراتي.
21	أهمل الجانب العاطفي أثناء اختيار البدائل.
22	أمتلك القدرة على تحديد مزايا وعيوب كل بديل للقرار.
23	أتردد عند اختيار البديل المناسب للمشكلة التي تواجهني في الجامعة.
24	أفكر ببدائل تتوافق مع الأهداف العامة للجامعة.
25	استبعد البدائل التي تتعارض مع القوانين واللوائح المعمول بها في الجامعة.
26	أحرص على جمع البدائل المتعلقة بالمشكلة وأختار الأفضل من بينها.
27	أؤمن التفكير عند اختياري لأفضل البدائل.
28	أعتمد على الحدس في اتخاذ قراراتي.
29	يصعب علي المقارنة بين المعايير التي على ضوءها أرتب بدائل القرارات.
30	أقيم البدائل بعيداً عن أهوائي.
31	أسترشد باللوائح والقوانين عند اختياري للقرار الأفضل.
32	أسعى إلى اختيار الحل الأفضل من حيث الكفاءة.
33	أطلع على تجارب الآخرين السابقة قبل اختياري للبديل المناسب.
34	أأخذ قراراتي بعد مشورة زملائي في الحل.
35	أضع خطة قابلة للتطبيق والتقييم لتنفيذ القرار.
36	أأخذ قراراتي بعد التفكير بمعايير للحكم على جودتها.
37	أحدد المهام والخطوات اللازمة لتنفيذ القرار.
38	أحدد المسؤوليات والصلاحيات لكل فرد أو فريق مسؤول عن تنفيذ القرار.
39	أعتمد على وجهة نظري فقط عندما أأخذ قرار ما حول المشكلة التي تواجهني في
40	أسعى إلى توفير الموارد اللازمة لتنفيذ القرار.



41	أتكيف مع التغييرات التي تحدث بعد اتخاذ القرار في الجامعة.
42	أختار أنسب الأوقات لاتخاذ القرار في الجامعة.
43	أتابع تنفيذ القرار بعناية مع اتخاذ التعديلات اللازمة لضمان نجاحه.
44	ينتابني الشك في صحة القرار الذي أتخذه.





فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الصمود النفسي لدى النساء المعنفات في اليمن

أمانى عبد الملك أحمد دبوان**

amani.dabwan4@gmail.com

د. طه ناجي محمد العوبلي*

dr.alawbali@gmail.com

أحلام محمد سعيد عبدالله***

ahlam.saeed463@gmail.com

ملخص

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في تعزيز المرونة النفسية لدى النساء المعنفات في مدينة إب، اليمن. تم اختيار عينة مقصودة مكونة من 24 امرأة تتراوح أعمارهن بين 15 و 45 عامًا، ممن حصلن على درجات منخفضة في مقياس المرونة النفسية، وتم توزيعهن عشوائيًا على مجموعتين: تجريبية وضابطة (12 امرأة في كل مجموعة). شاركت المجموعة التجريبية في برنامج تدخلي منظم قائم على العلاج السلوكي المعرفي، مصمم لتحسين الكفاءة الشخصية، والتواصل الاجتماعي، والقيم الروحية، ومهارات حل المشكلات. أُجريت قياسات قبلية وبعديّة ومتابعة باستخدام مقياس للمرونة النفسية طوره الباحثون. كشف تحليل البيانات باستخدام اختبار مان-ويتني، واختبار ولكوكسون للمجموعات المترابطة وقياس الرتب، وتحليل التباين للقياسات المتكررة، عن تحسن ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة (قيمة الاحتمال $0.05 >$) فأقل. واستمرت هذه النتيجة خلال فترة المتابعة، مما يشير إلى استمرار تأثير التدخل العلاجي. كما تشير هذه النتائج إلى أن البرامج القائمة على العلاج السلوكي المعرفي أدوات فعالة لدعم التعافي النفسي وتمكين النساء المعنفات في السياقات الاجتماعية والثقافية المتعددة.

الكلمات المفتاحية: العلاج السلوكي المعرفي، المرونة النفسية، النساء المعنفات، التدخل في حالات

الصددمات النفسية، اليمن.

* أستاذ الصحة النفسية المشارك، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة إب، اليمن

** باحثة في برنامج الدكتوراه، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة إب، اليمن

*** باحثة في برنامج الماجستير، إرشاد نفسي تربوي، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة إب، اليمن

للاقتباس: العوبلي، طه ناجي محمد؛ دبوان، أمانى عبد الملك أحمد، عبدالله، أحلام محمد سعيد. (2025). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الصمود النفسي لدى النساء المعنفات في اليمن، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(4)، 531-509.

© 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.



The Effectiveness of a Cognitive Behavioral Program for Developing Psychological Resilience among Abused Women in Yemen

Taha Naji Mohmmmed Alawbali *

dr.alawbali@gmail.com

Amani Abdulmalek Dabwan **

amani.dabwan4@gmail.com

Ahlam Mohammed Saeed Abdullah

ahlam.saeed463@gmail.com

Abstract

This study evaluates the effectiveness of a cognitive-behavioral program in enhancing psychological resilience among abused women in Ibb City, Yemen. A purposive sample of 24 women aged 15–45 who scored low on a psychological resilience scale was selected and randomly assigned to experimental and control groups (n = 12 each). The experimental group participated in a structured CBT-based intervention designed to improve personal competence, social connectedness, spiritual values, and problem-solving skills. Pre-, post-, and follow-up measurements were conducted using a resilience scale developed by the researchers. Data analysis using Mann–Whitney U, Wilcoxon Signed-Rank, and repeated measures ANOVA revealed statistically significant improvements in psychological resilience in the experimental group compared to the control group ($p < .05$). Gains were maintained at follow-up, indicating the sustained impact of the intervention. These findings suggest that CBT-based programs are effective tools for supporting the psychological recovery and empowerment of abused women in culturally specific contexts.

Keywords: Cognitive Behavioral Therapy, Psychological Resilience, Domestic Violence Women, Trauma Intervention, Yemen.

* Associate Professor of Mental Health, Ibb University

** Postgraduate Researcher, PhD, Department of Mental Health, Ibb University

*** Postgraduate Researcher, PhD, Department of Psychological and Educational Counseling Faculty of Education, Ibb University..

Cite this article as: Alawbali, Taha Naji Mohmmmed. & Dabwan, Amani Abdulmalek & Abdullah, Ahlam Mohammed Saeed . (2025). The Effectiveness of a Cognitive Behavioral Program for Developing Psychological Resilience among Abused Women in Yemen. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(4) 509-531.

© 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.



1. Introduction

The societies of the world today live in situations and conditions dominated by multiple forms of development, change, conflict and wars, or a clash between civilizations, cultures and others, and Arab societies in particular face many crises and conflicts, as their children and woman are exposed to many manifestations of aggression and violence of all kinds, and these circumstances have left many damages, dangerous psychological and physical, (Buṭrus, 2007,p.1). Violence is one of the old phenomena in human societies, which is associated with social factors with the medium in which it affects and it is affected, but its manifestations and forms have evolved and diversified with new types and strategies, including political violence, religious violence, and family violence, which includes violence against women and children, and the elderly, which may leave many of effects and mental disorders on the individual's health, and this has been confirmed by many Arab and foreign studies (Buṭrus, 2007,p.1). The phenomenon of violence is one of the old phenomena that still achieve high rates on the psychological, social and legal levels, and because this phenomenon is not limited to a group of specific individuals or to one social group but rather exceeds it to include all social groups and in different age groups, from childhood to old age and from classes Rich, poor, educated, illiterate, etc. (Haydar & Mnānī, 2018, p. 660). al-Majāli (2018, p. 241) observed that violence against women is a pervasive social issue affecting all countries, posing one of the greatest challenges to global efforts aimed at improving women's status and empowering them. Importantly, the definition of violence against women has expanded beyond physical and psychological harm to include forms of deprivation, such as denial of basic rights and restricted ability to express freedoms. This evolving understanding calls for proactive measures to protect women particularly those in vulnerable contexts and to design programs that not only ensure their safety but also equip them with the tools to advocate for their rights and independence.

In this regard, psychological resilience plays a pivotal role. As highlighted by al-Musawā (2016, p. 3), resilience is a key element within the framework of positive psychology, focusing on strengthening human potential to help individuals face adversity, recover from challenges, and regain a sense of self-efficacy. The author further added that enhancing resilience among women who experience violence can thus serve as a protective factor, reducing their vulnerability to psychological distress and empowering them to rebuild their lives. Ogińska-Bulik et.al (2016) added that resilience treated as a broad cluster of personal characteristics is expressed by persistence and flexible



adaptation to life demands, and the ability to take remedial actions in difficult situations and tolerance of negative emotions and failures. The higher the resiliency, the greater the capacity to modify one's ego-control in keeping with situational opportunities. People characterized by a high level of resilience more often experience positive emotions are more self-confident, more effectively cope with stress and generally present better psychological adjustment (Ogińska-Bulik, N., & Kobylarczyk, M., 2016).

There are many studies that indicate the association of psychological resilience with some disorders and problems that impede proper psychological development, (Chan, 2009; Mistry et al, 2009; smith et al., 2008; calico 2008). For example, the results of a number of studies have shown a negative correlation with both depression and oxythemia, despair, perceived pressure, pain, and the trend towards violence. Smith et al. 2008 Hjemdall, et al., 2006 added that it can be said that psychological resilience plays an important role in creating the internal and external balance of the individual and is related to the correlation of the wave of optimism and hope and the realization of social finances, methods of confrontation, the spirit of humor and raising the level of quality of life and mental health (Muqran, 2014, p.67).

Building on Behavioral Cognitive Theories, it is indicated that the individual's view of himself, the world, and the future is negative. If we add a lack of skills for behavioral confrontation, it puts the individual in danger of falling into depression and anxiety. On the contrary, realistic thinking and positive coping skills develop resilience and protect individuals from the introduction of problems (Ravish et al., 2006). Psychological resilience is important for people at risk who live in a high level of effective coping and positive coping with these conditions. Psychological resilience is a two-dimensional formation that includes exposure to troubles and difficulties or even crises and shocks, and positive compatibility with them. (Sulaymān, 2015)

From this logic, our study aims to investigate the importance of psychological resilience and how it emerges as a preventive psychological variable, which helps the individual to face adversity, overcome difficulties and resist refraction. The study also focuses on identifying a way that leads to restoring balance and achieving psychological harmony, as it plays an essential and important role in the framework of the psychological well-being model and quality of life (al-Asīr, 2010) (Goldchin and Berks, 2011, p. 28).



Violence against women remains prevalent across various societies and takes multiple forms physical, psychological, and sexual. It can lead to serious short- and long-term consequences, such as depression, anxiety, pregnancy complications, sexually transmitted infections, and, in some cases, even death. The World Health Organization emphasizes that this phenomenon has negative impacts on individuals, communities, and the economy, highlighting the urgent need for effective governmental and legislative interventions to protect women and reduce the spread of violence.

One of the most widely cited definitions of violence against women is the definition provided by the United Nations (1993), (World Health Organization, 2022) which states:

"Any act of gender-based violence that results in, or is likely to result in, physical, sexual, or psychological harm or suffering to women, including threats of such acts, coercion, or arbitrary deprivation of liberty, whether occurring in public or private life." (Musawā, 2021)

2. Aim of the study

This study aims to evaluate the effectiveness of the cognitive behavioral program in developing the psychological resilience of abused women with a particular focus on Yemen context.

3. Significance of the Study

The significance of this study stems from the importance of its subject matter. Psychological resilience is considered one of the fundamental and contemporary concepts in positive psychology, as it represents a positive and relatively recent variable that reflects strength, resistance, and the capacity for coping within the personality. This study is particularly valuable as it is the first of its kind in Yemen to examine the effectiveness of a cognitive-behavioral program in developing psychological resilience among abused women—a group that has long suffered and received limited attention from researchers, despite the urgent need for care and intervention.

From a practical perspective, the study contributes by designing a cognitive-behavioral program aimed at enhancing the psychological resilience of abused women, thereby helping them readapt, reintegrate into society, and experience greater happiness and quality of life. Moreover, it provides caregivers and families with practical guidance to support this vulnerable group more effectively. The study also offers specialists, researchers, and scholars a valuable framework that can be applied to similar cases, thus expanding its impact beyond the immediate target group and reinforcing both its theoretical and applied importance.



4. Theoretical Framework

4.1. Psychological Resilience: Concept and Importance in Trauma Recovery

Psychological resilience is a key construct in understanding how individuals recover and adapt following trauma. It refers to the ability to cope with adversity, rebuild psychological strength, and restore emotional balance. Interventions that bolster resilience are especially crucial for populations facing chronic stress, such as survivors of domestic abuse. Şahin and Türk (2021) explored the effectiveness of a CBT-based group psychoeducation program aimed at enhancing psychological resilience among high school students. The 10-week intervention resulted in significant improvements in resilience and reductions in irrational beliefs, although it did not significantly influence overall psychological well-being. This finding suggests that while resilience can be strengthened through structured interventions, broader emotional outcomes may require complementary strategies.

Muhammad (2019) focused on female university students at the University of Bisha, assessing the impact of CBT on psychological resilience and alexithymia. The intervention led to statistically significant improvements in both constructs, particularly in emotional regulation, and the gains were maintained at follow-up. These outcomes highlight the enduring effect of CBT on resilience and its potential in promoting emotional adjustment among young women in Arab cultural settings. These studies collectively reinforce the role of psychological resilience as a dynamic, trainable capacity. They also suggest that CBT is a viable mechanism through which resilience can be enhanced, particularly when supported by culturally sensitive content and delivery.

4.2. Cognitive Behavioral Therapy (CBT) as a Psychosocial Intervention

Cognitive Behavioral Therapy (CBT) has emerged as a leading intervention for addressing trauma-related psychological challenges, particularly among survivors of abuse. CBT operates on the principle that modifying maladaptive thought patterns and behaviors can positively influence emotions and coping mechanisms. Various forms of CBT have been adapted to meet the cultural and contextual needs of vulnerable populations. Madeeha Latif et al. (2021) conducted a feasibility randomized controlled trial evaluating the acceptability and initial effectiveness of a culturally adapted, trauma-focused, guided self-help CBT (CatCBT GSH) for women in Pakistan who experienced domestic abuse. The program, delivered to 50 women in Karachi shelter homes over 12



weeks, showed high participation rates and significant reductions in PTSD symptoms, anxiety, and depression highlighting its relevance in low-resource settings.

Similarly, Kubany, Hill, and Owens (2003) assessed the efficacy of Cognitive Trauma Therapy for Battered Women (CTT-BW), which integrates trauma history assessment, psychoeducation, cognitive restructuring, and exposure techniques. The intervention, based on psychological learning theories, significantly reduced PTSD symptoms in 30 of the 32 participants who completed the program, with sustained effects observed at a three-month follow-up. In Brazil, Habigzang et al. (2013) implemented a 16-session CBT program involving psychoeducation, stress inoculation, and relapse prevention for 49 female victims of sexual violence. Their study reported marked reductions in anxiety, PTSD, and stress, underscoring the therapeutic breadth of CBT in addressing trauma outcomes in different cultural contexts.

Muthami, (2017), through a mixed-methods study in Nairobi, also confirmed the efficacy of CBT among women affected by domestic abuse. Results emphasized the importance of session frequency (14–16 sessions) and cultural adaptation, demonstrating significant improvements in depression and anxiety symptoms within resource-constrained environments. These studies affirm that CBT, when properly tailored and delivered, serves as a robust intervention for emotional recovery and empowerment among abused women across different global and cultural contexts.

4.3. CBT Interventions for Abused Women: A Global and Cultural Perspective

A growing body of research has explored the intersection of CBT and psychological resilience in the specific context of abused women. These interventions aim to address not only trauma symptoms but also empower women to rebuild self-worth, assertiveness, and coping mechanisms. A 2019 study by Mengistu, titled "The Effect of Group Cognitive Behavioral Therapy in Reducing Psychological Distress among Female Survivors of Domestic Violence," demonstrated the effectiveness of group-based CBT in alleviating emotional distress. The intervention highlighted cognitive restructuring and emotional regulation as key therapeutic components supporting psychological healing and recovery among survivors.

Arabic literature has demonstrated the effectiveness of cognitive-behavioral therapy (CBT) in enhancing psychological resilience among individuals exposed to violence or severe psychological stress. In an early study, Balmhüb (2022) examined university students attending the psychological support center at the University of Algiers 2 who suffered from various psychological disorders such



as anxiety, depression, obsessive-compulsive disorder, and phobias. The application of CBT techniques helped them overcome feelings of sadness and helplessness, regain academic focus, and achieve academic success despite their difficult socioeconomic circumstances, which positively reflected on their psychological resilience. In a subsequent study, Muḥammad (2019) reported significant improvements in psychological resilience and reductions in alexithymia among female university students following CBT-based interventions. The sustained effects observed during follow-up further support the long-term efficacy of CBT in culturally similar Arab contexts. Similarly, 'Ubayd (2021) found that a CBT program implemented with a group of divorced women attending family court significantly enhanced self-compassion and psychological resilience. The positive outcomes persisted after the end of the intervention, highlighting the role of CBT in enabling women to cope with the psychological consequences of divorce and domestic violence.

Rizzo et al. (2018) implemented *Date SMART*, a CBT-based prevention program targeting adolescent girls aged 14–17 with histories of physical domestic violence. Over a 9-month follow-up, participants reported significantly lower involvement in domestic violence compared to a knowledge-only control group, suggesting the preventive capacity of CBT when applied early.

In contrast, Sánchez-Jiménez et al. (2018) evaluated a similar prevention program in Spain and found no significant reduction in dating violence. However, notable improvements were observed in cognitive domains such as maladaptive romantic schemas, anger regulation, and self-esteem. These outcomes highlight that while behavioral change may not always be immediate, CBT interventions can contribute meaningfully to the cognitive and emotional dimensions of recovery.

The study by Perangin-Angin et al. (2021) highlighted that preventive applications of cognitive-behavioral therapy (CBT) have shown mixed but promising outcomes. They cited Rizzo et al. (2018), who implemented the *Date SMART* program targeting adolescent girls with a history of domestic violence, reporting a significant reduction in violent involvement over a nine-month follow-up period demonstrating the preventive potential of early CBT interventions. In contrast, they referred to Sánchez-Jiménez et al. (2018), whose similar program in Spain showed no significant reduction in dating violence. However, notable cognitive and emotional improvements were reported, including better anger regulation, improved self-esteem, and a shift in maladaptive romantic beliefs, underscoring the therapeutic value of CBT even when immediate behavioral change is not observed (as cited in Perangin-Angin, Wijono, & Hunga, 2021).



Taken together, these studies underscore the adaptability and efficacy of CBT in various sociocultural settings, particularly in fostering resilience and emotional regulation among abused women. They also demonstrate that with appropriate cultural adaptation, CBT interventions can yield both short-term relief and long-term psychological gains.

5. Hypotheses of the Study

- There are statistically significant differences between the mean ranks of scores of the experimental and control groups on the psychological resilience scale after applying the program in favor of the experimental group.
- There are statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group scores in the pre and post measurements, in favor of the post measurement.
- There are no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group scores in the post- and follow-up measurements.

6. Limitations of the Study

The current study is limited to identifying the effectiveness of cognitive behavioral program in developing psychological resilience in a sample of abused women in Ibb city – Yemen during the academic year 2021-2022. It is also limited to the study tools used to measure the psychological variables, as well as the statistical methods used to process the data statistically.

7. Methodology

The nature of this study relies on the quasi-experimental approach, as it is considered a suitable method for evaluating the effectiveness of a cognitive-behavioral program in enhancing psychological resilience among abused women. This approach was selected because it aligns with the objectives of the study and allows for a structured examination of cause-and-effect relationships. The methodology involves the use of a controlled intervention to assess the program's impact through systematic measurement and comparison.

7.1. Research Design

The researchers employed a quasi-experimental research design consisting of two equivalent groups (an experimental group and a control group) and three stages of measurement: pre-test, post-test, and follow-up. Initially, measurement tools were administered to both groups to assess their baseline levels of psychological resilience (pre-test). The experimental group then received the



independent variable a cognitive- behavioural program designed to develop psychological resilience - while the control group did not receive any intervention.

After the completion of the program, the same tools were applied again (post-test) to both groups in order to compare outcomes and determine the program's effectiveness. A follow-up test was also conducted to assess the sustainability of the program's impact over time.

7.2. Sample of the Study

The correlational study covered (24) abused women in Ibb city in Yemen. They are between (15- 45) years old. The purposive sampling technique was adopted to select the sample study. the participants were divided into two groups; the experimental group, which consists of (12) items , was exposed to the a aforementioned guiding program; and the control group consists of (12) items considering the homogeneity among the sample members like ,age , learning level and social status.

7.3. Tools of the Study

The researchers used the following tools to achieve the objectives of the study: a Psychological Resilience Scale (developed by the researchers), which includes four main dimensions: personal competence, social relationships, faith and spiritual values, and problem-solving. **Appendix (1)**

- A cognitive-behavioral program for developing resilience of abused women (prepared by the researchers). **Appendix (2)**

7.4. Statistical Methods:

The study used several statistical methods to address the study data using the computerized statistical package of social sciences (SPSS) and this means as follows:

Mann. Whitney test to know the significance of differences between the mean ranks of scores of experimental and control groups before and after program application.

Wilcoxon test of non-independent sample (correlated)/paired sample to test the study hypotheses to see the significance of differences between the average scores of the sample ranks on the used scales before and after the application of the guiding program on the experimental group.

Wilcoxon test of non-independent sample (correlated)/paired sample to test the study hypotheses to see the significance of differences between the average scores of the sample ranks on the used scales after and follow- up the application of the guiding program on the experimental group.



8. Results

This section presents a concise overview of the study's findings using statistical methods appropriate to the nature of each hypothesis. Suitable non-parametric tests were employed, including the Mann–Whitney U test, the Wilcoxon Signed-Rank test, and repeated measures analysis, to evaluate the effectiveness of the cognitive-behavioral program in enhancing psychological resilience among abused women. The following is a detailed presentation of the results, accompanied by analysis and interpretation of their statistical significance.

First: Results and Discussion of the First Hypothesis

The first hypothesis states: "There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups on the Psychological Resilience Scale after the implementation of the program, in favor of the experimental group." To test this hypothesis, the researchers employed the non-parametric Mann–Whitney U test for independent samples to examine the significance of the differences between the mean ranks of the experimental and control groups in the post-test scores on the Psychological Resilience Scale. The following table presents the results of this analysis.

Table (1):

Results of the Mann–Whitney Test

<i>Group</i>	<i>Sample size</i>	<i>Mean Ranks</i>	<i>Standard Deviation</i>	<i>U- value</i>	<i>Significance (p)</i>
Control	12	57.500	2.276	6.02	0.00
Experimental	12	65.916	4.273		

The data presented in the table indicate that the calculated U-value is 6.02, which is statistically significant at the 0.05 level. This suggests the presence of a statistically significant difference between the experimental and control groups in the post-measurement of psychological resilience.

It is evident that the experimental group achieved a higher mean score (65.916) compared to the control group (57.500), indicating a significant effect of the intervention on their level of psychological resilience. Given that the p-value (0.00) is less than 0.05, this result supports the hypothesis that there is a significant difference between the two groups in Favor of the experimental group. This confirms the effectiveness of the intervention in enhancing psychological resilience.



This improvement is attributed by the researchers to the commitment of the experimental group participants abused women to regular attendance and active participation in the program sessions and activities, as well as their completion of the assigned homework.

It is also attributed to the content of the program itself, which included a variety of therapeutic techniques and strategies applied within real-life contexts. These elements had a positive impact on enhancing psychological resilience, which encompassed the following dimensions: personal competence, social relationships, faith and spiritual values, and problem-solving.

These findings are consistent with previous studies such as Kaplan et al. (1996), Sleinhart & Dolbier (2008), and Shew (2010), which also highlighted the effectiveness of cognitive-behavioural interventions in promoting psychological resilience among women exposed to psychological or social stressors.

Second: Results and Discussion of the Second Hypothesis

The second hypothesis states: "There are statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group of abused women on the Psychological Resilience Scale in the pre-test and post-test measurements."

To verify the validity of this hypothesis, the researchers employed the non-parametric Wilcoxon Signed-Rank Test for dependent samples to examine the significance of the differences between the mean ranks of the experimental group in the pre-test and post-test. The following table presents the results of this analysis

Table (2):

Results of the Wilcoxon Signed-Rank Test

Variable	Measurement	Rank Direction	N (Cases)	Mean Rank	Z Value	Sig. Level
Psychological Resilience	Pre-test vs	Positive Ranks	12	6.50	-3.062	0.002
	Post-test	Negative Ranks	0	0		
		Ties	0	0		

The previous table shows that the Z value reached (-3.062), and the significance level (Sig.) was (0.002), which is lower than the accepted significance threshold of (0.05). This indicates the presence of statistically significant differences between the pre-test and post-test measurements on



the Psychological Resilience Scale, in favor of the post-test. This result suggests the effectiveness of the cognitive-behavioural program in improving the level of psychological resilience among abused women.

The results of this hypothesis can be interpreted in light of the experimental group's participation in the cognitive-behavioural program sessions, which included informative content, techniques, strategies, activities, and experiential learning. These elements contributed to enhancing participants' awareness of psychological resilience, fostering a positive attitude toward resilience, and providing practical training in acquiring positive behaviours and skills. The program also emphasized the development of new social behaviours that support coping with pressure, such as seeking help from trusted individuals, consulting others, accepting alternative viewpoints, and improving problem-solving abilities.

The techniques used throughout the sessions such as emotional ventilation, experience sharing, and the counsellors' guiding and advisory role during discussions played a significant role in helping participants apply these strategies in real-life situations. In addition, the homework assignments functioned as practical exercises in psychological resilience, reinforcing the skills targeted by the program.

These findings are consistent with the results of previous studies that demonstrated the effectiveness of resilience-enhancing programs, including those by Kaplan (1996), Egger (1998), Thomas (2005), Sleinhart & Dolbier (2008), Shew (2010), as well as Arab-context studies by Mohamed Mostafa Abdel-Razek (2021) and Younes (2020).

Third: Results and Discussion of the Third Hypothesis

The third hypothesis states: There are no statistically significant differences between the mean rank scores of the experimental group of abused women on the Psychological Resilience Scale in the post-test and follow-up measurements.

To examine the validity of this hypothesis, the researchers employed the non-parametric Wilcoxon Signed-Rank Test for dependent samples to validate the significance of the differences between the mean ranks of the experimental group in the post-test and follow-up. The following table presents the results of this analysis



Table (3):

Results of the Wilcoxon Signed-Rank Test

Variable	Measurement	Rank Direction	N (Cases)	Mean Rank	Z Value	Sig.
Psychological Resilience	<i>post-test vs follow-up test</i>	Positive Ranks	3	4.17	-0.791	0.429
		Negative Ranks	5	4.70		
		Ties	4	0		

The previous table shows that the Z value reached (-0.791), and the significance level (Sig.) was (0.429), which is higher than the accepted significance threshold of (0.05). This indicates the absence of statistically significant differences between the post-test and follow-up measurements on the Psychological Resilience Scale. This result demonstrates that the improvement in the level of psychological resilience among abused women, achieved by the cognitive-behavioural program, was maintained and stable at the time of the follow-up measurement, indicating the sustainable impact of the program's effectiveness.

9. Findings and Discussion

The researchers attributes this result to the fact that the participants benefited effectively from the cognitive-behavioural program, as its positive impact extended beyond the actual application period, as shown in the follow-up measurement results, with no indication of relapse. This can be explained by the fact that the participants acquired a set of cognitive and behavioural skills and knowledge through the program, which aimed to enhance psychological resilience, empower them to understand themselves more deeply, recognize their abilities and potential, and guide them in how to utilize these capabilities to cope with life stressors.

Moreover, the program helped the participants build a value-based and ethical framework that fostered a more positive self-image, contributed to their social integration, and supported the development of balanced attitudes toward themselves and society. These results highlight the effectiveness and sustainability of the program's impact, which is consistent with numerous previous studies that have confirmed the long-term effectiveness of counselling programs based on cognitive-behavioral therapy, with no signs of relapse after the end of the intervention.



In order to assess how well a cognitive-behavioral treatment can help Yemeni women who have experienced abuse build psychological resilience, this study was conducted. To evaluate the three primary hypotheses, the study was carried out using appropriate non-parametric statistical techniques and repeated measures analysis. The findings offered compelling proof of the intervention's beneficial effects, which are covered in more detail below.

The first hypothesis predicted that following the implementation of the cognitive-behavioral treatment, the experimental group would have statistically significant gains on the Psychological Resilience Scale compared to the control group. The results obtained from the Mann-Whitney U test supported this theory. With a mean score of 65.916, the experimental group outperformed the control group, which had a score of 57.500. The difference was statistically significant ($p = 0.00$), suggesting that people who received the intervention had improved psychological resilience.

A number of things contributed to this development, such as the participants' consistent attendance, participation in program activities, and finishing of chores. A variety of resilience dimensions, including social relationships, problem-solving skills, spiritual values, and personal competence, seem to have benefited from the program's structured content, which integrated a variety of therapeutic approaches in authentic settings. These results are in line with earlier studies that showed how well cognitive-behavioral therapies can improve psychological resilience in comparable populations, such Kaplan et al. (1996), Sleinhart & Dolbier (2008), and Shew (2010).

The experimental group's psychological resilience levels were expected to alter statistically significantly between pre-test and post-test assessments, according to the second hypothesis. Using the Wilcoxon Signed-Rank test, this was evaluated. Following program participation, the results showed a significant increase in psychological resilience ($Z = -3.062$, $p = 0.002$), confirming the hypothesis.

The rise is attributed to the program's all-encompassing approach, which comprised educational materials, techniques for developing skills, hands-on training, and experiential learning. In addition to practicing coping mechanisms including asking for assistance, accepting different viewpoints, and problem-solving techniques, participants also gained a better understanding of resilience. Experience-sharing, emotional release, and the facilitator's encouraging presence all helped participants implement newly acquired techniques in practical settings. Assignments for homework



served to further strengthen these skills. These results are consistent with regional studies by Mohamed Mostafa Abdel-Razek (2021) and Younes (2020), as well as earlier research by Kaplan (1996), Egger (1998), Thomas (2005), Sleinhart & Dolbier (2008), Shew (2010), and others that highlight the effectiveness of structured programs in promoting psychological resilience. The study's findings contribute to a growing body of evidence highlighting the effectiveness of structured programs in fostering psychological resilience. The third hypothesis, which predicted that the experimental group's improvements in psychological resilience would be sustained over time, was tested using a Wilcoxon signed-rank test. The results confirmed the hypothesis, as no statistically significant differences were found between the post-test and follow-up measurements ($Z = -0.791, p = 0.429$). The lack of a significant decline strongly indicates that the positive effects of the cognitive-behavioral program were maintained. This finding demonstrates the program's success in helping participants not only achieve but also sustain gains in psychological resilience over the long term, underscoring the durable impact of the intervention.

10. Conclusion

This study's results show that a cognitive-behavioural treatment helped battered women in Yemen become more mentally tough. It is clear that the intervention was effective because the experimental group's post-test scores improved significantly more than the control group's. Changes in resilience were not coincidental but rather the direct outcome of the program's organized sessions, which comprised cognitive-behavioral techniques, experiential learning, emotional expression, and supportive guidance; this is further supported by the within-group comparison between the pre- and post-tests. Notably, there were no significant variations between the post-test and follow-up scores, which means that the intervention had a lasting impact and that the resilience increases were both immediate and persistent. When considered as a whole, these results provide credence to the idea that cognitive-behavioral treatments can significantly help battered women by increasing their mental toughness, teaching them new ways to cope, and ensuring their mental health for the future. The program's influence on important aspects including problem-solving, social support, and self-efficacy makes it a good candidate for wider application in psychosocial support services.



References

First: Arabic References

- Al-Asīr, S. (2010). Al-murūnah min manzūr 'ilm al-naḥs al-ijābī [Resilience from the perspective of positive psychology]. *Al-Majallah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-Nafsiyah*, 20(66), 25–29. <http://search.mandumah.com/Record/1010017> (In Arabic)
- Al-Majālī, S. Z. (2018). Al-'unf ḍidd al-mar'ah fī al-mujtama' al-'Urdunī: Dirāsah maydāniyah fī Muḥāfazat al-Karak [Violence against women in Jordanian society: A field study in Al-Karak Governorate]. *Majallat Mu'tah lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt – Silsilat al-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtīmā'iyah*, 33(1), 239–290. <http://search.mandumah.com/Record/887317> (In Arabic)
- Al-Musawā, E. (2016). Al-murūnah al-nafsiyah wa-'alāqatuhā bi-jawdat al-ḥayāh 'inda ṭullāb Jāmi'at Ibb [Psychological resilience and its relationship to quality of life among students of Ibb University] [Unpublished master's thesis]. Ibb University. (In Arabic)
- Botrus, B. H. (2007). Al-fa'aliyah li-barāmij al-irshād fī taqlīl ashkāl al-'unf al-usarī bayna al-aṭfāl wa-'alāqatihā bi-taqdīr al-dhāt [The effectiveness of counseling programs in reducing forms of domestic violence among children and its relationship to self-esteem]. *Majallat al-Irshād al-Nafsi*, (21), 1–62. <http://search.mandumah.com/Record/41480> (In Arabic)
- Ḥaydar, J., & Manānī, N. (2018). Al-'unf ḍidd al-mar'ah: Maqārabah naẓariyah [Violence against women: A theoretical approach]. *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtīmā'iyah*, (26), 659–686. <http://search.mandumah.com/Record/1014968> (In Arabic)
- Muḥammad, A. A. J. (2019). Fa'iliyyat barnāmaj irshādī ma'rifi sūlūkī li-tanmiyat al-murūnah al-nafsiyah wa-khafid al-'ajz 'an ta'bīr al-mashā'ir 'inda ṭullāb al-jāmi'ah [The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in developing psychological resilience and reducing alexithymia among university students]. *Al-Dirāsāt al-'Arabiyyah fī al-Tarbiyah wa-al-Nafsiyah*, 106(106), 269–300. <https://doi.org/10.21608/saep.2019.49385> (In Arabic)
- Muqrān, M. A. F. (2014). Fa'iliyyat barnāmaj ma'rifi sūlūkī fī al-murūnah al-nafsiyah li-khafid al-iḥtiyāt al-ik'ti'ābī 'inda al-murāhiqīn al-Yamaniyin [The effectiveness of a cognitive-behavioral program on psychological resilience to reduce depressive reserve among Yemeni adolescents] [Unpublished doctoral dissertation]. Al-Minūfiyah University. (In Arabic)
- Musawāh. (2021). Al-'unf ḍidd al-mar'ah fī al-mujtama'āt al-'Arabiyyah: Al-taḥaddiyāt wa-āfāq al-taghyīr fī al-fiqh wa-al-qānūn [Violence against women in Arab societies: Challenges and



prospects for change in jurisprudence and law]. Campaign for "Equality in the Muslim Family." <https://www.musawah.org/en/resources/violence-against-women-arab-societies> (In Arabic)

Sulaymān, R. M. (2015). Al-murūnah al-nafsiyah wa-ma'nā al-ḥayāh wa-al-tayyār min manzūr 'ilm al-nafs al-ijābī: Dirāsah taḥlīliyah li-murūnat Jaysh al-Jumhūriyyah al-'Arabīyah al-Sūriyah [Psychological resilience, meaning of life, and flow from the perspective of positive psychology: An analytical study of the resilience of the Syrian Arab Army]. *Majallat Jāmi'at Tishrīn lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-'Ilmiyah – Silsilat al-Ādāb wa-al-'Ulūm al-Insāniyah*, 37(4), 89–105. <http://search.mandumah.com/Record/1185244> (In Arabic)

'Ubayd, M. H. (2021). Fa'iliyyat barnāmaj ma'rifi sūlūkī fī tadākhul al-'amal al-ijtimā'ī li-tanmiyat al-ta'āṭuf ma'a al-dhāt wa-ta'zīz al-murūnah al-nafsiyah 'inda 'īnah min al-nisā' al-muṭallaqāt [The effectiveness of a cognitive-behavioral program in social work intervention to develop self-compassion and enhance psychological resilience among a sample of divorced women]. *Majallat Kulliyat al-'Amal al-Ijtimā'ī li-al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Ijtimā'iyah*, 22(3), 277–311. (In Arabic)

Second: English references

Belmehoob, K. (2022). Cognitive-behavioral therapy for depression in a context of domestic violence and poverty. *Journal of Psychological Support, University of Algiers 2*. <https://asjp.cerist.dz/en/article/22379>

Habigzang, L. F., Pinto Pizarro de Freitas, C., Von Hohendorff, J., & Koller, S. H. (2016). Cognitive behavioral group therapy for girl victims of sexual violence in Brazil: Are there differences in effectiveness when applied by different groups of psychologists? *Anales de Psicología*, 32(2), 433–440. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.213041>

Kubany, E. S., Hill, E. E., & Owens, J. A. (2003). Cognitive trauma therapy for battered women with PTSD: Preliminary findings. *Journal of Traumatic Stress*, 16(1), 81–91. <https://doi.org/10.1023/A:1022019629803>

Latif, M., Husain, M. I., Gul, M., Chaudhry, N., Bass, J., Surkan, P. J., Rahman, A., & Bryant, R. A. (2021). Culturally adapted trauma-focused CBT-based guided self-help (CatCBT GSH) for female victims of domestic violence in Pakistan: Feasibility randomized controlled trial. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 49(1), 50–61. <https://doi.org/10.1017/S1352465820000685>



- Muthami, J. M. (2017). *Impact of cognitive behavioral therapy on women exposed to domestic violence in Kibra Sub County, Nairobi City County–Kenya* (Doctoral thesis, University of Nairobi). <https://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/102465>
- Ogińska-Bulik, N., & Kobylarczyk, M. (2016). Association between resiliency and posttraumatic growth in firefighters: The role of stress appraisal. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 22(1), 40–48. <https://doi.org/10.1080/10803548.2015.1109372>
- Perangin-Angin, S., Wijono, S., & Hunga, A. I. R. (2021). Applying cognitive-behavioral therapy to help survivors of dating violence: A pilot study. *Jurnal Psikologi*, 48(1), 41–61. <https://doi.org/10.22146/jpsi.5602>
- Ravaja, N., Keltikangas-Järvinen, L., & Kettunen, J. (2006). Temperament dimensions and threat, stress, and performance appraisals during different challenges among young adults. *Journal of Personality*, 74(1), 287–310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00376.x>
- Steinhardt, M., & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445–453. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.44.445-454>
- Şahin, H., & Türk, F. (2021). The impact of cognitive-behavioral group psycho-education program on psychological resilience, irrational beliefs, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 39(4), 1–23. <https://doi.org/10.1007/S10942-021-00392-5>
- Tibebu, Y. (2019). *Effect of group cognitive behavioral therapy in reducing psychological distress among female survivors of domestic violence: Addis Ababa* [Master's thesis, Addis Ababa University]. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/376264528>
- World Health Organization. (2022). *Violence against women: Facts and figures*. Regional Office for the Eastern Mediterranean. <https://www.emro.who.int>

Appendices

Appendix (2) Psychological resilience scale for abused women developed by the researchers

N	Paragraphs	Agree	Agree Somewhat	Disagree
.1	I achieve the goals I set for myself.			
.2	I am able to adapt to different life situations.			



- .3 I am proud of my achievements.
- .4 When I fail, I don't get discouraged.
- .5 I make my own decisions.
- .6 I can rely on myself.
- .7 I can face the difficulties that come my way.
- .8 I have the ability to influence others.
- .9 My self-confidence is high in all circumstances and different situations.
- .10 I am able to recover my strength after crises.
- .11 I look at the positive side of problems when facing adversity.
- .12 I feel present when I am with others.
- .13 I feel that others do not acknowledge my contributions to them.
- .14 I do not like to express my feelings in front of others.
- .15 I feel that others make fun of me.
- .16 I can form strong relationships with those around me.
- .17 I cannot trust others.
- .18 Others respect you when you deal with them formally.

N	Paragraphs	Agree	Agree Somewhat	Disagree
.19	Many people around me like me.			
.20	I have a friend I can tell everything to.			
.21	My family members support and always help me.			
.22	I accept others' points of view, even if they differ from my own.			
.23	I can get along with the people around me.			
.24	I was not popular among my friends.			
.25	No one cares about me.			
.26	I find it difficult to socialize with others.			
.27	I believe that God is the Creator of destinies and He will help me.			



.28	I feel comfort and peace when I perform my religious duties.			
.29	I am forced to lie for personal gain.			
.30	God gives me strength to face life's difficulties.			
.31	In times of suffering, I remember stories from the Quran and sayings of the Prophet Muhammad (peace be upon him).			
.32	I rely on God Almighty in all matters.			
.33	Issues of halal and haram are very important to me.			
.34	Remembering God makes me feel at peace and close to Him.			
.35	I am religiously committed.			
.36	My faith influences many of my decisions.			
.37	I feel God's presence in every word and deed I do.			
N	Paragraphs	Agree	Agree Somewhat	Disagree
.38	I solve my problems independently without asking for help from others.			
.39	I act wisely in unexpected situations.			
.40	If I encounter a problem, I look for its root cause.			
.41	I utilize my past experiences to solve my problems.			
.42	I cannot solve my problems without someone's help.			
.43	I plan to solve problems patiently and deliberately.			
.44	I enjoy solving a difficult problem I have faced.			
.45	I don't tire myself out solving problems because they will resolve themselves.			
.46	I have the courage to make decisions and bear the consequences.			
.47	When I solve a problem, I consider different solutions and choose the best one.			

Schedule of sessions for the cognitive-behavioral program to develop psychological resilience in abused women



prepared by the researchers

Sessions	Session Topics	Therapeutic Techniques & Activities Used	Time in minutes
1.	Preparation and Introduction	Lecture, Discussion, Encouragement and Reinforcement, Home Activity	45
2.	Resilience Psychological	Lecture, Discussion, Reinforcement, Modeling, Home Activity	120
3.	Traumatic Experience	Lecture, Discussion, ABC Technique, Reinforcement, Modeling, Storytelling, Idea Log, Home Activity, Emotional Clock Activity	120
4.	The Inner Enemy (Recognizing Irrational and Automatic Thoughts)	Lecture, Discussion, Reinforcement, Modeling, Home Activity, Idea Log	120
5.	Self-Acceptance and Contentment	Lecture, Discussion, Reinforcement, Modeling, Self-Observation, Visualization, Home Activity, Mirror Activity	120
6.	Forgiveness	Lecture, Discussion, Reinforcement, Modeling, Storytelling, Visualization, Empty Chair, Home Activity, Wool Cup Activity	120
7.	Relaxation	Lecture, Physical Relaxation, Breathing Relaxation, Home Activity	120
8.	Managing Inner Dialogue	Lecture, Discussion, Thinking Stop, Cognitive Modification Technique, Self-Observation Log, Home Activity	120
9.	Managing Anxiety	Discussion, Relaxation, Exposure, Gradual Desensitization, Visualization Adaptation, Calming Exercises (Hugging, Body Preparation), Worry Box Activity, Home Activity	120



10.	Meaning of Life and Goal Setting	Lecture, discussion, reinforcement, storytelling, modeling, homework	120
11.	Stress Management	Discussion, stress resilience, homework	90
12.	Problem Solving and Decision Making	Lecture, discussion, reinforcement, problem-solving, homework	120
13.	Assertiveness	Lecture, discussion, reinforcement, modeling, storytelling, imagination, empty chair, role-playing, homework	120
14.	Emotional Management	Deep breathing – Emotion management training – Self-monitoring – Screw plates, activity, home activity	120
15.	Closing Session	Discussion, reinforcement, follow-up quiz - Conclusion	60



Contents

- Effects of Sample Size, Test Length, and Group Balance on the Performance of the Generalized Mantel–Haenszel (GMH) Method in Detecting Differential Item Functioning for Graded Response Items: A Simulation Study
Majed Mahmoud Sharif Jodeh.....9
- Designing an Interactive Educational Program Based on Individual Activities to Promote Water Security Awareness among Egyptian School Students
Prof. Mandour Abdel-Elsalam Fathallah.....34
- Regulatory Focus and Autonomous Motivation as Predictive Variables of Research Self-Efficacy among Graduate Students at Qassim University
Mohamed Saleh Sulaiman Abaalkhil.....87
- Teaching Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Schools: A Qualitative Study of Teachers' Perceptions and Experiences in the Kingdom of Saudi Arabia
Dr. Ahmed Hasan Moahmmed Kodari.....137
- Life Orientation and Its Relationship to Academic Ambition among Sudanese University Students
Dr. Nadia Idriss Awadh Idriss.....174
- Using Andrich's Rating Scale Model Derived from the Rasch Model within Item Response Theory to Develop a Scale for Evaluating the Quality of Academic Programs by Students at Qassim University
Khaled Mohammed Alhasan Alheasat.....216
- Early Childhood Teachers' Perceptions of the use of Digital Stories in the Classroom Environment in Riyadh: A qualitative study
Dr. Kholoud Rashed Al-Katheery.....247
- Training Competencies Investment Sustainability among Graduate Students in Saudi Universities in Alignment with the Pillars of Vision 2030
Hayat Saleh Madhi Al-Zahrani, Reem Thabet Moahmmed A;-Qahtani.....278
- Extent of Integration of Administrative Structures in Palestinian Ministries with the Requirements of Sustainable Development 2030
Marwan Abdulqader Mahmoud Bakir, Tawfeq Ahmed Tawfeq Mosa.....304
- The Effect of the Number of Response Categories on Ability Estimates in the Partial Credit Model
Haifa Saad Alkatheri, Ismail Salamh Albursan.....334
- School Environment and Academic Pressures as Predictors of Psychosomatic Symptoms among Female Secondary School Students in Buraydah City.
Reef Fahd Abdullah Alraqibah, Dr. Hanan Khalil Alhalabi.....376
- Interpreting the Final Part of Verse 18 of Surah Al-Kahf through Twenty-First-Century Psychological Concepts
Prof. Bashir Maamar Maamaria.....436
- Social Responsibility and Its Relationship to Decision-Making among Faculty Members at King Saud University
Abdullah Saad Almatari.....471
- The Effectiveness of a Cognitive Behavioral Program for Developing Psychological Resilience among Abused Women in Yemen
Taha Naji Mohammed Alawbali, Amani Abdulmalek Dabwan, Ahlam Mohammed Saeed Abdullah.....509

- 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 Tamar 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>

Jornal Address: Faculty of Arts, Tamar University, Tell: 00967-509584

P.O. box. 87246, Faculty of Arts, Tamar 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. 4)

December: 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: alsannmfh@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: jahaahmed52@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-Mustansiriyah 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**

Effects of Sample Size, Test Length, and Group Balance on the Performance of the Generalized Mantel-Haenszel (GMH) Method in Detecting Differential Item Functioning for Graded Response Items: A Simulation Study

Designing an Interactive Educational Program Based on Individual Activities to Promote Water Security Awareness among Egyptian School Students

Life Orientation and Its Relationship to Academic Ambition among Sudanese University Students

Extent of Integration of Administrative Structures in Palestinian Ministries with the Requirements of Sustainable Development 2030

The Effectiveness of a Cognitive Behavioral Program for Developing Psychological Resilience among Abused Women in Yemen

Volume:7- Issue.:4